الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنه-1-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

فعالية برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد نفسي وتربوي

إعداد الطالبة:
فوزية ضو

إشراف الأستاذ:
د. عمار شوشان

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب والإسم	الرتبة	الجامعة	الصفة
حواس خضرة	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة -1-	رئيسا
شوشان عمار	أستاذ محاضر-أ-	جامعة باتنة -1-	مشرفا ومقررا
مشري سلاف	أستاذ تعليم عالي	جامعة الوادي	مشرفا مساعدا
عتوته صالح	أستاذ محاضر-أ-	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا
سلطاني لويزة	أستاذ محاضر-أ-	جامعة باتنة -1-	عضوا مناقشا
مدور ليلى	أستاذ محاضر-أ-	جامعة باتنة -1-	عضوا مناقشا

2022 -2023

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا كثيرا دائما ملء السموات والأرض وملء ما بينهما وملء ما شاء من شيء بعد، الحمد والشكر لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه على تمام فضله وإكرامه وسابغ إنعامه وإحسانه، بمنته علي وتوفيقه وعونه وتهوينه للصعوبات أنجزت هذه الدراسة، فاللهم أجعلها علما ينتفع به، وصلي وسلم على سيد الخلق أجمعين، وبعد....

يسرني أن أتقدم بوافر الشكر والامتنان الكبير إلى الدكتور الفاضل **عمار شوشان** على تفضله بقبول الإشراف على هذه الدراسة، وتتبع كل خطواتها وتصويب مسارها، بتوجيهاته القيمة وعلى صبره وانضباطه في المواعيد الإشرافية، فكان لجهوده الأثر على إتمام هذا العمل سعدت بإشرافه، كل عبارات الشكر لاتفي حقه بارك الله فيه وزاده علما ومعرفة وجزاه خير الجزاء في الدارين.

كما يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل وبأسمى عبارات التقدير إلى البروفسورة الفاضلة أستاذتي **سلاف مشري** التي ساعدت على الإشراف على هذا العمل وسايرته منذ أن كان مجرد فكرة إلى غاية نهايته، على كل نصائحها وآرائها وملاحظاتها السديدة التي ساهمت في إثراء هذه الدراسة، طالما شجعتني وعلمتني الكثير في مشواري الأكاديمي، كل معاني التقدير لا تفي فضلها، بارك الله في علمها وأنعم عليها بكل الخيرات.

والشكر العميق موصول إلى السادة الأفاضل محكمي أداتي الدراسة كل بإسمه على ملاحظاتهم الوجيهة التي أبدوها بشأنهما، وإلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة عضوا عضوا على تكرمهم بقبول مناقشة الأطروحة وتصحيح هفواتها لتصبح في أبهى صورها.

وأتوجه بالشكر والعرفان إلى مديري وكذا مشرفي التربية بمتوسطتي ابن باديس وجاب لله بشير على تقديم التسهيلات الميدانية لإنجاز البحث، وإلى تلميذات العينتين الاستطلاعية والأساسية على صراحتهن وتجاوبهن مع إجراءات الدراسة، فلولاهن بعد المولى عز شأنه لم تكن لتصل إلى ما هي عليه.

ولا أنسى أن أدين بالفضل والعرفان إلى الأم الحبيبة الغالية مباركة شيباني التي رافقتني بدعائها المتواصل وحفزتني وسهرت على راحتي طيلة فترة إعدادي لهذه الدراسة، وإلى أفراد عائلتي المصغرة.

وفي الأخير أشكر جزيل الشكر كل من ساعد من قريب أو بعيد في هذا الإنجاز الأكاديمي.

الباحثة

الإهداء

إلى من بكى شوقا لرؤيتنا وبعث رحمة للعالمين، نبي الأمة وشفيعها محمد صلى الله عليه وسلم

ما أصعب اللحظة التي تكتب فيها الأنامل إهداء لروح عزيز غائب "أبي" رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه

إلى مصدر سعادتي وقوتي وسبب كل نجاحاتي في المراحل الدراسية بعد توفيق المولى نبع الحنان، أمي أطال الله في عمرها وأمدها بالصحة والعافية ورزقني برها ورضاها

إلى أرواح شهيدات غزة وفلسطين

أهدى ثمرة جهدي هذا.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة، والتعرف على مدى استمرارية فعاليته في تعديل ذات التصورات، وللتحقق من هذا الهدف؛ اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، مع إجراء القياس القبلي والبعدي والتتبعي، واختارت الباحثة عينة قوامها (27) تلميذة من تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط، للسنة الدراسية (2021/2020)، تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعة ضابطة، تكونت من (14) تلميذة، ومجموعة تجريبية، شملت (13) تلميذة، وللحصول على البيانات؛ استخدمت مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية، وبرنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي، كلاهما من إعداد الباحثة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ومترابطتين، تم التوصل إلى مايلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية، لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، لصالح القياس التتبعي. ومن خلال هذه النتائج أسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية، وعن استمرار هذه الفعالية في تعديل ذات التصورات البديلة. وعليه تم التأكيد على ضرورة الكشف عما يكون من تصورات بديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة والعمل على تعديلها وتصحيحها، وإمدادهن بالمعلومات والحقائق الجنسية السليمة المنطقية، بقدر ما يسمح به نموهن العقلي والجسمي في إطار تعاليم الدين الإسلامي وقيم المجتمع؛ من خلال تفعيل برامج علمية كالبرامج الإرشادية القائمة على استراتيجيات التغير المفهومي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، التغير المفهومي، التربية الجنسية، التصورات البديلة

Abstract in English

The study aimed to determine the effectiveness of a counseling program based on conceptual change to modify alternative perceptions about sex education among puplis in middle school, and to identify the continuity of its effectiveness in modifying these perceptions. The study method was experimental with the design of two equal groups (the experimental and the control) with the pre-, post- and follow-up measurements.The study sample consisted of (27) female puplis from the first year of middle school, for the academic year (2020/2021), which was randomly divided into a control group(14)female puplis, and an experimental group (13) female puplis. The study tool were Questionnaire of Alternative Perceptions on Sexual Education and a counseling program based on conceptual change both were prepared by the researcher. The study results are :There are statistically significant differences at the level(0.01)between the experimental and control groups in the post-measurement for alternative perceptions about sexual education, in favor of the experimental group .There are statistically significant differences at level (0.01) between the pre and post measurements of alternative perceptions about sexual education among the experimental group puplis, in favor of the post measurement . There are statistically significant differences at level (0.01) between the post and follow-up measurements of alternative perceptions about sexual education among the experimental group puplis, in favor of the follow-up measurement. The counseling program based on conceptual change in modifying alternative perceptions about sexual education has effectiveness, and it has the continuation in modifying the same alternative perceptions. Accordingly, it is the need to identify the alternative perceptions about sexual education among middle school puplis. Working to modify and correct them, provide them withadequate logical sexual information and facts as much as their mental and physical development allows within the instructions of Islamic religion and society values by activating scientific programs such as programs based on conceptual change strategies.

Keywords: Conceptual change, Alternative perceptions, Sexual education, counseling program

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ط
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- الإشكالية	7
2- أهداف الدراسة	12
3- أهمية الدراسة	12
4- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	14
5- الدراسات السابقة	17
6- فرضيات الدراسة	41
الفصل الثاني: التربية الجنسية	
تمهيد	43
1- تعريف التربية الجنسية	43
2- أهداف التربية الجنسية	46
3- التربية الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة	49
4- المنظور الغربي والإسلامي للتربية الجنسية	52
5- بعض التصورات البديلة حول التربية الجنسية وأهمية تعديلها	57
خلاصة	60

الفصل الثالث: التصورات البديلة	
تمهيد	62
1- تعريف التصورات البديلة	62
2- خصائص التصورات البديلة	65
3- عوامل تكوين التصورات البديلة	67
4- وسائل كشف وقياس التصورات البديلة	72
5- استراتيجيات تعديل التصورات البديلة	74
خلاصة	76
الفصل الرابع: التغير المفهومي	
تمهيـد	78
1- تعريف التغير المفهومي	78
2 – الأساس النظري للتغير المفهومي	80
3- مبادئ وشروط استراتيجية التغير المفهومي	85
4- نماذج من المراحل والخطوات التي يحدث وفقها التغير المفهومي	87
5- الأهمية التعليمية الإرشادية للتغير المفهومي	91
خلاصــة	95
الفصل الخامس: البرنامج الإرشادي	
تمهيد	97
1- تعريف البرنامج الإرشادي	97
2- الخصائص العامة للبرنامج الإرشادي	100
3- أسس ومبادئ البرنامج الإرشادي	101
4- أنواع البرامج الإرشادية	104
5- خطوات تخطيط وبناء البرنامج الإرشادي	107
خلاصة	113

الجانب الميداني	
الفصل السادس: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	116
1- منهج الدراسة وتصميمها التجريبي	116
2- الدراسة الاستطلاعية	119
3- عينة الدراسة الأساسية	122
4- حدود الدراسة الأساسية	128
5- أدوات جمع بيانات الدراسة	128
6- إجراءات الدراسة الأساسية	154
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	155
خلاصة	156
الفصل السابع: نتائج فرضيات الدراسة	
تمهيد	158
1- اختبار اعتدالية توزيع البيانات المتعلقة بفرضيات الدراسة	158
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى للدراسة	159
3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى للدراسة	160
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية للدراسة	163
5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية للدراسة	164
6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	167
7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	168
8- خلاصة الدراسة واقتراحاتها	172
قائمة المراجع	177
الملاحق	197

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	التغير المفهومي وعلاقته بالتعلم وفق بعض المنظرين	83
02	توزيع عينة الدراسة حسب نوع المجموعة	122
03	نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في متغير الذكاء بين مجموعتي الدراسة	123
04	نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في متغير العمر	124
05	نتائج اختبار"مان وتني" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي	125
06	نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	126
07	النسب المئوية لاستعمال وعدم استعمال الإنترنت لدى مجموعتي الدراسة	127
08	أبعاد المقياس في صورته الأولية وأرقام العبارات المدرجة تحتها	130
09	توزيع البنود الموجبة والسالبة على أبعاد مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية في صورته النهائية	132
10	قيم معامل ثبات المقياس باعتماد معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية	134
11	نتائج تحكيم عبارات المقياس في صورته الأولية	135
12	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد من أبعاده	135
13	نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي طرفي مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية	136
14	البدائل والدرجة المقابلة لها حسب طبيعة عبارات مقياس الدراسة	137
15	ملخص جلسات البرنامج الإرشادي في صورته الأولية	146
16	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة المتعلقة بفرضياتها	158
17	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية	159
18	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى المجموعة التجريبية	164
19	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية	168

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الصورة الأولية لمقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية واستمارة تحكيمها
02	القائمة الإسمية لمحكمي أداتي الدراسة
03	مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية في صورته النهائية
04	حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية
05	نماذج من الصور المحتواة في اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح
06	مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة
07	المستويات المهنية والدرجة المقابلة لها
08	نتائج التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة
09	استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي في نسخته الأولية
10	استمارة لتقييم كل جلسة من البرنامج الإرشادي من طرف التلميذة المشاركة فيه
11	استمارة كشف حضور وغياب أفراد المجموعة التجريبية جلسات البرنامج الإرشادي
12	استمارة تقييم البرنامج الإرشادي ونتائج الاستجابة عليها من طرف المشاركات
13	البرنامج الإرشادي في صورته النهائية
14	نتائج التوزيع الاعتدالي لمتغير التصورات البديلة حول التربية الجنسية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي
15	نتائج استخدام اختبار"ت" لاختبار فرضيات الدراسة

مقدمــة

من الموضوعات التي ينبغي تسليط الضوء عليها وإعادة النظر فيها في مجتمعاتنا العربية والإسلامية موضوع التربية الجنسية، التي لم تنل حظها من الاهتمام كباقي أنواع التربية؛ لأن التعبير عن الغريزة الجنسية يعتبر نوع من أنواع الفوبيا في الوسط الاجتماعي (جدو، 2021)، رغم أن الجنس دافع كغيره من الدوافع الأخرى، ومع ذلك يقتضي منا الأمر تجاوز الخجل إذا ما أردنا دراسة جوانبه لدى الأبناء دراسة علمية؛ كالخوض فيما يتعلق بهذه التربية من تصورات قد تستحوذ على أذهان بناتنا؛ جراء نقص الوعي الكافي بقيمة نقل المعارف الجنسية الصحيحة للنشء، بما يتناسب مع طبيعة كل مرحلة عمرية يمرون بها لدى فئات معتبرة من الأسر والمربين ومسؤولي التربية، وخاصة في هذا العصر الذي تعددت فيه مصادر المعلومات، التي لا تراعي دينا ولا خلقا فيما تبثهمن محتوى جنسي غير سليم عبر شبكات الإنترنت أو الفضائيات.

لذلك بات من الضروري حماية الفتيات (ممن هن على وشك البلوغ أو في بداياته) من الضلال الجنسي؛ لتبقى التربية الجنسية في حدودها، قضية تساهم في البناء الإيجابي لجوانب الشخصية، وتقي الأفراد من شرور الانحراف والرذيلة، وتحد من الجرائم الاجتماعية التي سببها الجنس (التابو، 2011)، ولعل هذا لن يتأتى إن لم نفتح معهن قنوات حوار، ونغوص في أعماق بنيتهن المعرفية، ونستكشف الموضوعات الجنسية التي تهمهن، وما يحملنه حولها من تصورات.

وتعد التصورات من إحدى العمليات الداخلية التي يقوم بها الفرد انطلاقا من المعلومات والمعارف المكتسبة من حواسه وخبراته ومن علاقاته مع الآخرين، عن طريق جهاز نفسي، يتم فيه إعادة بناء هذه المدخلات، وإعطائها معنى خاص بشيء أو قضية معينة، يسمح له بالتكيف مع العالم الخارجي (مقلاتي، 2009)، ولكن قد تنتج عن هذا النشاط العقلي الداخلي تصورات لا عقلانية، غير صحيحة، حول موضوع ما، تخالف الواقع أو تفسيرات العلماء، وتبدو سليمة من وجهة نظر الفرد، وهي ما أطلق عليها مصطلح التصورات البديلة، وفي هذا السياق يؤكد راجي وعلي (2016) في دراستهما بأن الفرد تتشكل لديه تصورات عن مفهوم أو موضوع معين، إما صحيحة وغالبا ما تكون خاطئة (بديلة)؛ لأنها تمثل معرفة تلقائية أو ذاتية أو انتقالية، تؤثر في أنماط مختلفة من السلوك.

وعلى ذلك الأساس أصبحت التصورات البديلة مدارا للعديد من الدراسات، وظاهرة استقطبت معظم البحوث التربوية؛ لتأثيرها في عملية التعلم، وقد انصب اهتمام كثير من الباحثين أمثال "بوسنر" على دراسة الآليات والاستراتيجيات المعينة على مواجهتها، فكان التغير المفهومي–كاستراتيجية– من بين أنسب المداخل المعرفية البنائية التي أثبتت بعض الأدبيات السابقة فعاليتها في تعديل هذه التصورات لدى الأفراد كدراسة منصور (2017)، بالإضافة إلى أنها تنتشر انتشارا واسعا يتجاوز العمر والثقافة والجنس، وتوجد في كل الموضوعات بما فيها المواضيع الجنسية.

والتصورات البديلة حول المواضيع الجنسية يمكن أن تؤثر في السلوك الجنسي والصحة النفسية والحياة الجنسية بصفة عامة، وفي مرحلة البلوغ والمراهقة بصفة خاصة؛ أين تطرأ تغيرات جديدة على الجسم، وينشط الدافع الجنسي، ويعيش المراهق حالة من الصراع في أوائل هذه المرحلة، بين قوة الدافع الجنسي، والقيود الخارجية، واتجاهاته وتصوراته، فتسيطر عليه الأفكار الجنسية، وتدخل في نشاطه العقلي والاجتماعي والانفعالي، إلى درجة قد تصل به إلى الوقوع في الانحرافات الأخلاقية، واتباع أساليب غير صحيحة في إشباع الرغبات الجنسية(قاسم، 2012) إن لم يتم تعديلها وتصويبها واستبدالها بمعلومات وتصورات سليمة.

وبناء على ما تقدم لمسنا مدى الحاجة إلى إعداد برامج إرشادية علمية مدروسة، تتصدى لما تحتويه عقول التلميذات من تصورات بديلة جنسية، وتهدف إلى تعديلها واستبدالها بأفكار، ومعلومات، وتصورات عقلانية صائبة، من شأنها أن تشعر التلميذة بالراحة النفسية اتجاه مرحلة البلوغ والمراهقة، وما يصاحبها من تغيرات، وتساعدها على التكيف معها، والتمتع بصحة نفسية وجنسية جيدة، وتحصنها من الوقوع في بعض المشكلات الجنسية، ولها مرجعية دينية واجتماعية، لذا أتت الدراسة الحالية لتكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة.

وانطلاقا مما سبق، وبناء على المنهجية المتعارف عليها في إنجاز الدراسات النفسية والتربوية؛ قسمت الدراسة الحالية إلى جانب نظري، يسبقه ملخص موجز للدراسة باللغتين العربية والإنجليزية، وجانب آخر ميداني، ويحتوى كلا الجانبين على عدد من الفصول.

أولا: الجانب النظري، وتضمن خمسة فصول هي:

الفصل الأول: تم تخصيصه لتقديم موضوع الدراسة، وعرض إشكاليتها وتساؤلاتها، وإبراز أهدافها وأهميتها، وتوضيح التعريفات الإجرائية لمتغيراتها، واستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرات الحالية، وإظهار موقع واستفادة هذه الدراسة منها.

الفصل الثاني: عنون بالتربية الجنسية، وتم فيه التطرق إلى تعريف التربية الجنسية، وأهدافها، وتناول التربية الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة، وتوضيح الفرق بين الرؤى الغربية والإسلامية لهذا النوع التربوي الجنسي، وفي آخر عنصر منه تم الحديث عن بعض التصورات الجنسية البديلة الشائعة، وإبراز ضرورة تعديلها.

الفصل الثالث: خصص للتصورات البديلة، وفيه تم توضيح مفهوم التصورات البديلة، والتعريف بخصائصها، والكشف عن أسباب تكوينها، وذكر الوسائل المساعدة على كشفها وقياسها، وبعدها تمت الإشارة إلى بعض الاستراتيجيات والنماذج المعدلة للتصورات البديلة.

الفصل الرابع: تناول التغير المفهومي؛ من حيث مفهومه، وخلفيته النظرية التي يستند عليها، وكذا مبادئه وشروطه، وتبيين أهم المراحل والخطوات التي تتبع وفقه؛ لتعديل التصورات البديله.

الفصل الخامس: وتم فيه التطرق إلى بعض العناصر الأساسية الخاصة بالبرنامج الإرشادي؛ وتتمثل في التعريف، والخصائص العامة له، وأهم الأسس التي يبنى عليها، مع الإشارة في عجالة إلى الأساليب الإرشادية، والتطرق بشيء من التفصيل إلى أسلوب الإرشاد الجمعي، ثم عرض خطوات تخطيط وبناء البرنامج الإرشادي.

ثانيا: الجانب النظري، انطوى على فصلين هما:

الفصل السادس: خاص بالإجراءات الميدانية، وتم فيه التطرق إلى منهج الدراسة ونوع التصميم التجريبي المختار، وكذا مجريات الدراسة الاستطلاعية، وذكر العينة الأساسية للدراسة، وتوضيح حدودها المكانية والزمانية والبشرية، ثم الاستعراض المفصل لأدواتها، وعرض خطوات الدراسة الأساسية، وذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة معطياتها البيانية.

الفصل السابع: تم تخصيصه لنتائج الدراسة؛ استعرضنا فيه نتائج فرضيات الدراسة، واحدة تلو الأخرى بالتحليل، والمناقشة والتفسير، في ضوء الدراسات السابقة لها، وتراثها النظري الذي غطته عملية البحث في هذه الدراسة.

وفي الأخير تم تلخيص نتائج الدراسة بشكل عام، وتقديم عدد من الاقتراحات بناء عليها، ثم إرفاق الدراسة بقائمة للمراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1- الإشكالية

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

5- الدراسات السابقة

6- فرضيات الدراسة

1- الإشكالية

الغريزة الجنسية من أهم الغرائز التي أودعها الله سبحانه وتعالى في الإنسان؛ لقدرتها على حفظ نوعه وتحقيق أمنه واستقراره النفسي، وتوازنه العاطفي، إذا تم تهذيبها وتوجيهها نحو وجهتها السليمة، ونظرا لخصوصيتها عند الكائن البشري أثير حولها جدل واسع، على مر العصور، يعكس تصورات ونظرة الشعوب للجنس، نتج عنه تصنيف المواضيع الجنسية من الممنوعات المحرمة، التي لا يجدر طرحها ومناقشتها مع الأبناء لدى بعض المجتمعات، بالرغم من أن الدين الإسلامي تناولها بوضوح؛ في إطار ما يكفل للإنسان إشباع حاجاته من غير ضرر ولا ضرار، ويحمي كيان المجتمع من الانهيار وانتشار الفساد.

ووفق ذلك المنظور يرى المجتمع العربي التربية الجنسية على أنها موضوع حساس، لا ينبغي مقاربته، ومصارحة الطفل أو المراهق به، ويعتبر المعلومات المعرفية المرتبطة بالحياة الجنسية من المسائل المشينة ذكرها، وهذا لا شك له نتائجه السلبية (بارشيد، 2014)، كما تعتقد كثير من الأسر بأن الطفل ليس له حياة جنسية، ما لم يصل إلى مرحلة الشباب أو الزواج (بودوح، 2013)، في حين يؤكد علماء النفس أمثال "فرويد"، بأن النمو الجنسي للفرد يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن التربية الجنسية تلازم الطفل منذ قدومه إلى هذا العالم وتتدرج في توسعها -بما يناسب قدراته العقلية- مع استمرار نموه(بن دربال، 2016).

وعليه فإن موقف الطفل الأول من المسائل الجنسية كموقفه من المسائل الأخرى، ولحداثته في هذا العالم يبدأ بفحص الأشياء واستطلاعها مثل أعضاء الجسم، ويشتق منها خبرة واسعة، وأيضا ملاحظ الظواهر المحيطة به والتفاعل معها، وإدراك وجود الاختلافات بين الذكور والإناث، والصغار والكبار...إلخ؛ لذا يستفسر عن هذه الفروقات وعن الحكمة منها، وقبيل بلوغه يطرح تساؤلات لها صبغة جنسية، تتعمق أكثر فأكثر مع دخوله إلى مرحلة المراهقة، ويزداد شغفه بما هو جنسي، وكل ذلك يعد أمرا طبيعيا، وميلا جنسيا نقيا يتجه إلى المعرفة الخالصة، دافعه الرغبة في البحث والاستكشاف

ولكن مما يعقد الموقف، ويثير الانفعال، ويجعل الطفل في كل مرة يكتسب بعض الخبرات السيئة، أو يستقى معلومات جنسية خاطئة، ويعيد تفسير تلك الأحداث وغيرها من المواقف المشابهة، في جهازه المعرفي على غير حقيقتها؛ ردود أفعال الناس الآخرين (العقاب

أو التهرب، تقديم الإجابات الخاطئة، الكذب...) (القوصي، 1952)، حيال تصرفات الأبناء ذات الطابع الجنسي.

وعندما يتعلق الأمر بالبنات تكون المعاملة خاصة بعض الشيء؛ بحيث تشدد الرقابة عليهن أكثر من الذكور؛ لئلا يطلعن على ماله صلة بالجنس؛ لاعتقادهم بأن التربية الجنسية تعود عليهن بالضرر، وتزيد من فضولهن الجنسي، والاهتمام بالأمور الجنسية، وربما تفضي بهن إلى سلوكيات أخرى تمس كرامة العائلة وشرف البنت (مزياني وبوسعدة، 2013؛ سي الطيب، 2019).

نتيجة لما سبق تصبح لدى الفتيات تصورات قد تكون بديلة؛ بمعنى معتقدات وأفكار ومعلومات ومعارف وآراء، مشوهة وغير صحيحة، ناقصة وخاطئة حول الجنس أو التربية الجنسية، تسكن بنيتهن المعرفية، وفي هذا الصدد يذكر (أحمد، 2015؛ زعرور، 2017) بأنه أصبح من الثابت علميا أن الجانب الجنسي إذا أحيط بغلاف من التمويه والتحريم والتكتم، وإذا كمم الأهل والمربون أفواههم، وأصموا آذانهم، ولم يقوموا بدورهم في التربية الجنسية لأطفالهم، اتجه هؤلاء الأطفال إلى مصادر أخرى؛ لإشباع حاجاتهم إلى المعرفة في هذا الجانب، فربما اتجهوا إلى غير أهل العلم والضمير الأخلاقي، أو قصدوا الأفلام الجنسية والكتب المثيرة، والنتيجة المؤسفة هي المعلومات الخاطئة(التصورات البديلة).

ومن الدراسات الدالة على اتجاه الأطفال إلى مصادر غير موثوقة دراسة سيدي موسى (2014 ورد في: سيدي موسى، 2018)، التي هدفت إلى الكشف عن كيفية تعامل الشباب مع المعطيات الجنسية منذ مرحلة البلوغ، واستجوبت عن طريق المقابلة عينة قوامها (500) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، يتراوح سنهم ما بين (19– 35)، فأفضت نتائجها إلى أن ما نسبته (66.6%) من أفراد العينة صرحوا بأنهم قاموا بتثقيف أنفسهم عندما كان سنهم (9– 11 سنة) من خلال البحث عن المعلومات والمعرفة خلال فترة النمو والبلوغ، ومن تفسيرات الباحثة لهذه النتيجة؛ أن طريقة انتهاجهم للحصول على المعرفة كانت تفتقر إلى العلمية والمصداقية، إن لم تكن خاطئة تماما، دون أن يجدوا فردا راشدا يقوم بتصويب وتصحيح ما حصلوا عليه. وأيضا بينت إحصاءات فرنسية أنّ (90.5%) من الطلاب أعلنوا أنهم قد حصلوا على أول تأثير جنسي من مصدر غير سليم، و(79%) منهم أكدوا أن أثر ذلك كان سيئا، بينما الفئة التي تلقت تربية جنسية في الوقت المناسب على أيدي آبائهم كانت بنسبة قليلة لا تتجاوز (2.1%) (شربل، د.ت).

لذلك يقول الشماس (2017، ص. 124): "فليس ثمة صعوبة في جعل الطفل يبقى طبيعيا بالنسبة للجنس، ولكن الصعوبة تصبح أكثر تعقيدا في مرحلة المراهقة والبلوغ، ولا سيما عندما لا ينمو الأطفال بصحة سليمة، إذ تكون عقولهم ونفوسهم مملوءة بالرعب من الجنس والحرمان من المعلومات الضرورية" ما قد يقود الفتية إلى تعويض ذلك الحرمان بالاطلاع على مصادر غير مؤتمنة.

وعليه ولما كانت بدايات فترة البلوغ والمراهقة وما تنطوي عليه من أحداث وتغيرات جذرية عميقة في النواحي التشريحية الجنسية والفسيولوجية لدى الفتيات، فإن هذه التغيرات تعجل بزيادة نشاط التصورات والأفكار والتخيلات والمشاعر الجنسية لديهن بصفة عامة، كما تؤدي إلى وجود تصورات جديدة؛ نظرا لتحول الفتاة من طفلة إلى كائن جنسي (أحمد، 1992).

وتأكيدا لما سبق توصلت دراسة Shymko (1978 ورد في: شعبان، 2001) إلى وجود اتجاهات شائعة لدى المراهقين والمراهقات تصاحب النمو الجنسي في مرحلة المراهقة، وأعقبتها دراسة مصرية لأحمد (1992) سعت إلى الكشف عن الأفكار الجنسية الشائعة لدى المراهقات في الريف والحضر، وأسفرت نتائجها عن وجود قائمة من الجهل، والتشويش، والخلط، والمخاوف المرضية، والتحريفات، والمفاهيم الخاطئة عن الجنس– تصورات بديلة– تخيم بصفة عامة على عقول وتفكير نسبة معتبرة من المراهقات في كل من الريف والحضر.

وما يجدر التنويه إليه في هذا المقام هو أن التصورات البديلة بما تحمله من معنى قد تؤثر على الحاضر والمستقبل؛ لانعكاسها على الاستجابات الخاصة نحو حدث البلوغ والسلوك الجنسي في الحياة، بالإضافة إلى أنها تصبح بمثابة حاجز لتعلم واكتساب معلومة جديدة أو معرفة لا تتماشي مع وجهة نظر الفتاة؛ لاعتقادها بصحتها دون بعض الأفكار الأخرى.

وعلى هذا الأساس أرجع كثير من الباحثين كالغامدي (2010)، وموسى (2008) الانحرافات الجنسية (التحرش، الجنسية المثلية، العادة السرية) والأمراض الناتجة عنها، وصعوبة التكيف مع مرحلة المراهقة، وعدم تقبل التغيرات المصاحبة لها، والآثار النفسية لحدث البلوغ، والسلوك الجنسي المنحرف للمراهق؛ إلى وجود تصورات خاطئة وإدراك غير سليم لحقائق الأمور الجنسية، وعدم التمييز بين ماهو صحيح وما هو خاطئ فيها، وإلى

غياب الوعي الجنسي المتكامل عند الأبناء، سواء كانوا مقبلين على مرحلة البلوغ والمراهقة أو في طورها أو ما بعدها؛ مما أثر على المستوى السلوكي العام.

ولعل دراسة "بوميروي" (د.ت ورد في: شربل، د.ت، ص.89) من دعائم ذلك؛ حيث قام الباحث بمقابلة لأكثر من (8000) طفل وراشد، يعانون من بعض المشكلات الجنسية، وكشفت نتائج هذا الإجراء عن انتشار واسع للمعلومات والمفاهيم الخاطئة المتعلقة بالأمور الجنسية، والكبت، والخرافات، والمخاوف المتصلة بها، والتعبير الذي تواتر على ألسنة معظم هؤلاء" لو أتيح لي فرصة الحصول على المعلومات الكافية المتصلة بالأمور الجنسية، أو لو كانت اتجاهاتي نحو هذه الأمور أكثر انفتاحا لما تعرضت في حياتي لهذه الورطة".

ومنه حظيت التصورات البديلة، واستراتيجيات أو مداخل تعديلها وعلاجها بما فيهم التغير المفهومي، باهتمام العديد من الباحثين، وكانت من المتغيرات الأساسية والمحورية في دراساتهم؛ ومنها دراسة Habre&Abboud (2005 ورد في: البياري، 2012)، ودراسة البلعاوي (2009)، ودراسة الزهراني (2013)، ودراسة الرياطي (2014)- وتهتم الدراسة الحالية بأخذها لها كمتغير تابع- وبالرجوع إلى نتائج هذه الدراسات نجدها تتفق على فعالية التغير المفهومي في تعديلها وتؤكد جمعيها على ضرورة التصدي لهذه التصورات والعمل على تصحيحها وتصويبها.

وبناء عليه، ونظرا للأهمية البالغة لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية تدعو سيدي موسى (2001) إلى ضرورة تبنى برامج تهدف إلى تحقيق السلامة الجنسية والعقلية والنفسية للتلميذ، في سياق ما جاء في قولها: بما أن المعلومات الجنسية ليس مادة يمكن تناولها في أي مكان، فمن الضروري التفكير في الوصول إلى إحدى السبل الكفيلة بتعليمها؛ كإدراج التربية الجنسية ضمن برامج توجيهية، على غرار المناهج الدراسية. وتشير قريصات وعثماني (2019) إلى أن مرحلة المراهقة توافق مرحلة التعليم المتوسط، ويجب تذليل الصعوبات المرتبطة بها لدى التلاميذ قبل أن تداهمهم؛ لأن لها أصل جنسي في الغالب، وينجم عنها قدر من القلق.

وفي السياق ذاته: ترى شعبان (2001، ص. 179) بأن أفضل طريقة لحماية الفتاة؛ هي إرشادها وإعدادها لمرحلة البلوغ والمراهقة بكل تغيراتها، وتحصينها بالمعلومات والمعارف السليمة حولها، ولهذا أوصت في دراستها بما يلي: "يجب على المربين إعداد المراهقين للنضج الجسدي والجنسية التي تطرأ مظاهره في هذه المرحلة ومساعدتهم على تقبل هذه

التغيرات على أنها مظهر طبيعي لنموهم من خلال تقديم برامج إرشادية في المدرسة يمارسها متخصصون في المجال".

وتماشيا مع الرؤى السابقة اعتبر قاسم (2012) الإرشاد والتوجيه من أهم الوسائل الناجحة في مساعدة المراهق على أن يمر بسلام على فترة البلوغ. وأوصى (بودوح، 2013) بالعمل على إقامة مكاتب للإرشاد النفسي؛ لما لها من أهمية كبيرة في تثقيف وتوجيه وتغيير المفاهيم الخاطئة حول التربية الجنسية والعلاقات العاطفية.

هذا من جانب، ومن جانب آخر رغم أهمية دراسة التصورات البديلة حول التربية الجنسية التي يمكن أن نستشفها مما سبق طرحه، ومن الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع؛ إلا أننا لاحظنا–في حدود اطلاع الباحثة– إغفال هذا المتغير إلى حد ما من قبل الباحثين؛ فالدراسات التي عالجت التصورات البديلة، شملت مسائل مختلفة (تصورات بديلة حول المفاهيم الرياضية، اللغوية، الفقهية...)، عدا المسائل الجنسية، وبالمثل؛ الدراسات التي تطرقت إلى التربية الجنسية، وإن كانت قليلة، لم تتطرق إلى التصورات البديلة حولها؛ وقد يرجع هذا الأمر إلى أنها من الطابوهات، لذا دعى التويم (1408) إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات عن التربية الجنسية، وتحديد مجالاتها ووسائلها؛ لسد النقص في هذا الصعيد وبالتالي البحث الحالي قد يساهم في سد هذه الثغرة.

وانطلاقا مما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج إرشادي والكشف عن فعاليته في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

وتأسيسا على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

– هل للبرنامج الإرشادي المصمم القائم على التغير المفهومي فعالية في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة؟.

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الجزئية التالية:

1– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية؟.

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية؟.

3– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية؟

2- أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة من خلال الخطوات التالية:

- تصميم برنامج إرشادي، يعدل ماقد يظهر من تصورات بديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.
- تجريب البرنامج الإرشادي المصمم في الدراسة على عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة.
- الكشف عن دلالة الفروق بين القياسات: القبلي، البعدي، التتبعي، ومن ثمة:
  - الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة.
  - التحقق من مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة.

3- أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وتبرز قيمتها النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولا - الأهمية النظرية

- تتناول الدراسة الحالية بطريقة علمية موضوعا يعتبر من المواضيع الشائكة، وهو التربية الجنسية والتصورات البديلة حولها؛ إيمانا بأهمية التربية الجنسية الصحيحة لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من جهة، وضرورة التصدي للتصورات البديلة حولها من جهة أخرى، والتي من الممكن أن تؤثر سلبا على حياتهن الجنسية، خاصة في مرحلتي البلوغ والمراهقة؛ جراء استجاباتهن للمواقف الجنسية، وتعاملهن مع الدافع الجنسي وفق التصورات التي يحملنها أو العالقة في بنيتهن المعرفية الذهنية.
- تقدم الدراسة برنامجا إرشاديا يهدف إلى تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية، مراعيا المرجعية الإسلامية الاجتماعية والتربوية، في زمن انتشرت فيه المعرفة والمعلومات الخاطئة والمشوهة، الداعية إلى الانحلال الأخلاقي والسلوك الجنسي الفاسد.
- قد تساهم الدراسة في إثراء التراث النظري المتعلق بالتربية الجنسية التي لا يزال الغموض يكتنفها؛ لكونها تتناول موضوعا يعد من الطابوهات في مجتمعاتنا المحافظة ألا وهو الجنس

وما يتعلق به من تصورات بديلة، من خلال تبني استراتيجية التغير المفهومي؛ لتعديل هذه التصورات.

– نعتقد أن الدراسة الحالية–حسب اطلاعنا– من أوائل الأعمال العلمية التي تناولت هذا الموضوع الهام بهذه المنهجية العلمية، في ظل وجود ندرة من الدراسات والبحوث في مجالها، على المستويين المحلي والعربي.

– تتعرض الدراسة الحالية إلى مرحلة ذات خصوصية لدى التلاميذ بصفة عامة والتلميذات بصفة خاصة ألا وهي البلوغ والمراهقة، والتي تعد من أهم المراحل التي تستدعي أن يكون للتلميذات تصورا واضحا وسليما حولها.

ثانيا– الأهمية التطبيقية

– لم تقتصر الدراسة على تصميم أو اقتراح برنامج إرشادي يقوم على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة فقط؛ وإنما تسعى أيضا إلى تطبيقه في الميدان للتعرف على مدى فعاليته في التعديل المرغوب.

– نعتقد أن البرنامج الإرشادي المصمم يمكن أن يكون أحد الحلول الناجعة لمشكلة التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

– تزود الدراسة المربين ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي ببرنامج إرشادي، قد يساعدهم في تعديل التصورات البديلة عن التربية الجنسية أو مواضيع أخرى مشابهة لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

– قد تثير الدراسة اهتمام الباحثين، وبالتالي تفتح أمامهم آفاقا جديدة لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجالاتها.

– يؤمل أن توفر الدراسة مقياسا جاهزا؛ يقيس التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

4- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية عددا من المفاهيم الأساسية المتصلة بمتغيراتها، نورد أهمها فيما يلي:

- **الفعالية:** هي قدرة البرنامج الإرشادي المصمم على تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية؛ أي تأثيره فيها، لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، ويستدل عليها من دلالة الفروق بين القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي).

- **البرنامج الإرشادي:** عرف بأنه" مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لها، في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها"(عبد العظيم، 2013، ص.48).

ويعرف في الدراسة الحالية بأنه " مجموعة من الإجراءات المنظمة والمحددة بفترات زمنية معينة، تتم في شكل جلسات متتابعة، تقدم من خلالها مجموعة من الخدمات، إلى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة، باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي، وبالاستناد إلى التغير المفهومي؛ بهدف تعديل تصوراتهن البديلة حول التربية الجنسية".

- **التغير المفهومي:**

عرفه عرابي(2014، ص.141) على أنه " تلك العملية التي تحدث للبنى العقلية والفكرية للفرد بقصد استبدال المفهوم الخاطئ وغير الصحيح بالمفهوم السليم الواضح، وتقوم تلك العملية بتعزيز الفهم السليم لدى الفرد متجاوزة جميع الظروف المحيطة به".

ويعرف في هذه الدراسة بأنه "مجموعة من الخطوات تستخدم عدة إجراءات تستهدف البنية المعرفية؛ بغية التغيير الصحيح والسليم للأفكار، والمعتقدات والآراء والمعلومات والمعارف البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة".

- **التصورات البديلة حول التربية الجنسية:**

أ) التصورات البديلة

استخدمت لها تسميات عديدة في دراسات مختلفة، منها: التصورات القبلية، التفكير التلقائي، الأطر البديلة، التصورات الخطأ، المفاهيم البديلة، المعتقدات الساذجة، التصورات البديلة، وهذه الأخيرة تستخدمها الدراسة الحالية، ويقصد بها عامة" الأفكار والتصورات

الموجودة لدى الفرد حول موضوع ما وتخالف التفسير العلمي الدقيق" (يحي وسيد علي، 2018، ص.268).

كما تم تعريف التصورات البديلة بأنها: تصورات وأفكار الطلاب المسبقة وغير المكتملة وغير الصحيحة علميا، والمعلومات والتفسيرات الموجودة في ذهن الطلبة والتي تكتسب من خلال تفاعلهم مع البيئة ولا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة (أبو دقة، 2017، ص.42).

ب) **التربية الجنسية**

عرفت بأنها "عملية سيكولوجية شاملة تهدف إلى إحداث أكبر قدر من التغيير والتهذيب في المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالجنس" (الشعكة، 2004، ص. 224).

عرفتها زروالي (2021، ص.111) بأنها" مجموعة المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالغريزة الجنسية والسلوك الجنسي، المستمدة من الكتاب والسنة بهدف تكوين اتجاهات سليمة اتجاه الجنس وضبط السلوك الجنسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وإمدادهم بجميع الوسائل التي تقيهم من الوقوع في المشكلات الجنسية".

وعليه نعرف التصورات البديلة حول التربية الجنسية في دراستنا بأنها "الأفكار والآراء والمعتقدات والمعلومات المخالفة لتعاليم الدين وقيم المجتمع الإسلامي حول: البلوغ، والغريزة الجنسية في الإسلام والعرف، والانحرافات العلائقية والجنسية، والطرق الوقائية الضابطة للغريزة الجنسية حيث تكون هذه الأفكار والمعتقدات والمعلومات خاطئة، أو غير مكتملة، أو مشوشة، أو غير دقيقة في البنية المعرفية لتلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط".

وتعرف إجرائيا: بأنها المجموع الكلي للدرجات، الذي تحصل عليه التلميذة، من استجابتها على مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية. وتشمل التصورات أربعة أبعاد تتضح فيما هو آت:

1/ تصورات بديلة حول البلوغ: تتمثل في المؤشرات التالية:

– بيان البلوغ: المعلومات الخاطئة عن معنى البلوغ والجهل بحقيقته كمرحلة طبيعية في الحياة.

– علامات البلوغ: ليس لدى الفتاة المعلومات الكافية حول العلامات التي تظهر على الفرد عند البلوغ، وخاصة العلامة التي تميز الأنثى؛ إذ تحمل في ذهنها معتقدات ومعلومات خاطئة أو غير دقيقة أو ناقصة عن الحيض، وزمن حدوثه، وكيفية التعامل معه.

– الغسل: لا تعلم الفتاة معنى الغسل من الحيض وكيفيته الصحيحة.

– تكليف البالغ في الشرع: ليس لدى الفتاة معلومات صحيحة بخصوص التكليف الشرعي للبالغ؛ بامتثال الأوامر والقيام بمختلف العبادات كالصوم والصلاة...

2/ تصورات بديلة حول الغريزة الجنسية في الإسلام والعرف: تظهر من المؤشرات الآتية:

– نظرة الإسلام للغريزة الجنسية: الاعتقادات الخاطئة والمعلومات غير الصحيحة لدى الفتاة حول رؤية الإسلام الحقيقية والإيجابية للغريزة الجنسية، وموقفه منها كدافع لاستمرار الحياة؛ عن طريق الزواج الشرعي.

– نظرة العرف للغريزة الجنسية: لا تميز الفتاة بين النظرة المجتمعية الصحيحة والخاطئة للغريزة الجنسية في ضوء الرؤية الإسلامية.

3/ تصورات بديلة حول الانحرافات العلائقية والجنسية: تظهر من المؤشرات الآتية:

– العلاقات العاطفية: الأفكار والمعتقدات الخاطئة والمعلومات المشوهة التي لدى الفتاة حول مصاحبة الأولاد، سواء كان ذلك في الواقع أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وعدم إدراكها لحدود التعامل معهم وكيفيته (لا تجتنب الخلوة والاختلاط).

– الانحرافات الجنسية: ما لدى الفتاة من آراء، وأفكار خاطئة حول السلوك الجنسي بصفة عامة، وحول بعض الممارسات الجنسية السيئة، المتعلقة بالعادة السرية، والجنسية المثلية، والزنا، بصفة خاصة، وغياب المعلومات الكافية عن الأمراض الجنسية الناتجة عنها كالسيدا.

4/ تصورات بديلة حول طرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية: ما لدى الفتاة من أفكار مشوهة واعتقادات خاطئة ومعلومات منقوصة تخص الطرق التي تضبط الغريزة الجنسية وتقيها من الوقوع في السلوكيات غير المقبولة، وتشمل المؤشرات الآتية:

– ستر العورة: لديها معلومات ناقصة عن أمور اللباس داخل البيت وخارجه وارتداء الحجاب الشرعي.

– الخوف من الله: لديها معلومات غير كافية حول محاسبة الله لها على أي فعل تقوم به يتعلق بتصرفها مع الرجال وسماعها للأحاديث الجنسية.

– استغلال أوقات الفراغ فيما يفيد: لا تعرف الفتاة كيف تستغل أوقات فراغها في أنشطة مفيدة كالمطالعة وممارسة الهوايات (كالرسم والكتابة والأشغال اليدوية والطبخ...)، بل تشغل أوقاتها بمتابعة ما يشوه تصوراتها عبر ما تبثه الشاشات من أفلام ومسلسلات.

– المواقع الإباحية: ترى الفتاة بأن المواقع الإباحية مصدر موثوق في الحصول على معلومات جنسية صحيحة وأن ما تشاهده يعتبر ثقافة وقائية من الوقوع في المخاطر المتعلقة بالسلوكيات الجنسية والعلائقية.

– غض البصر: لا تدرك الفتاة أهمية غض البصر في الواقع، وفي العالم الافتراضي.

– الاستئذان: لديها معلومات ناقصة بخصوص آداب الاستئذان (كيفيته وأوقاته وأهميته)

– العفة: لديها معلومات غير دقيقة وأفكار غير صحيحة عن الحياء عند تعاملها مع الآخرين قولا وفعلا.

5- الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمسح لما توفر لها من دراسات سابقة، فلم تجد أي واحدة منها ذات علاقة مباشرة بالدراسة الحالية (أي جمعت بين متغيري الدراسة وهما البرنامج الإرشادي، والتصورات البديلة حول التربية الجنسية)؛ حيث تناولت هذه الدراسات كل واحد من هذه المتغيرات على حدى.

وعليه ارتأت الباحثة استعراض الدراسات السابقة الأكثر صلة بموضوع دراستها والتي استفادت منها في صياغة اشكاليتها ومناقشة نتائجها وذلك حسب التسلسل الزمني لتاريخ نشرها (من الأقدم إلى الأحدث)، في محورين هما:

– **المحور الأول** يتعلق بالدراسات التي تطرقت إلى البرامج الإرشادية، والتربية الجنسية أو جانب منها.

– **المحور الثاني** يشمل الدراسات التي بحثت التصورات البديلة واستراتيجيات تعديلها.

ثم التعليق على دراسات كل محور؛ بإبراز نقاط اتفاق واختلاف عناصرها (الهدف، المنهج،...)، مع الدراسة الحالية، لتخلص في نهاية العرض إلى إظهار مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وتبين جوانب استفادتها منها.

5-1- دراسات المحور الأول التي تناولت البرامج الإرشادية والتربية الجنسية أو جانب منها

ضمن هذا المحور تحصلت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة العربية، وعثرت- في حدود عملية البحث- على بعض من الدراسات الأجنبية، إلا أنها لم تشر إليها؛ لعدم الاستفادة منها؛ لاستهدافها التربية الجنسية التي تعلم المراهق الحدود الآمنة لتجنب الحمل، والأمراض الجنسية..، وتوصلها إلى بعض النتائج التي تخرج عن الإطار الديني أو الثقافي الاجتماعي الذي تجرى فيه الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

- **دراسة أحمد (1992):** سعت الدراسة إلى الكشف عن الأفكار الجنسية الشائعة لدى المراهقات في الريف والحضر -بمصر-، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين المراهقات في الأفكار الجنسية تعزى لمتغير البيئة السكنية (ريف/ حضر)، اختار الباحث عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث الثانوي تشمل (1080) طالبة، واستخدم استبيان الأفكار الجنسية لدى المراهقات؛ للحصول على بيانات الدراسة، وباستخدامه للنسب المئوية والأسلوب الإحصائي كاف تربيع كا^2، توصل إلى العديد من النتائج أهمها:

- هناك هالة وسحابة قائمة، من الجهل، والتشويش، والخلط، والمخاوف المرضية، والتحريفات، والمفاهيم الخاطئة عن الجنس، تهيمن وتخيم بصفة عامة على عقول وتفكير نسبة معتبرة من المراهقات في كل من الريف والحضر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل أبعاد ومجالات الأفكار الجنسية الشائعة (توقيت ومصادر الحصول على المعلومات الجنسية- الموقف العام من الأمور الجنسية- مفهوم الذات الجسمية- المؤثرات الجنسية- صورة العلاقة اتجاه الجنس الآخر- صورة الحياة الزوجية- المشكلات الجنسية) بين المراهقات في الريف والحضر.

- **دراسة الجنيدي وآخرون (1998):** ركزت الدراسة على معرفة مستوى معارف الطلبة المراهقين ومواقفهم الجنسية فيما يتعلق بالحياة الجنسية البشرية، وشملت عينتها (620) طالبا و(566) طالبة من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية بمحافظات المنوفية والبحيرة وبني سويف، تتراوح أعمارهن مابين (13 و20) سنة، وجمعت معطياتها عن طريق إجراء مقابلات مع العينة، وأسفرت الدراسة عن النتيجة التالية:

وجود افتقار عام لمعرفة الأمور الجنسية، وأوصى الباحثون بتحسين معارف المراهقين حول المسائل الجنسية، وتصويب ما لديهم من مفاهيم خاطئة بتنفيذ برنامج غير رسمي.

- **دراسة شعبان (2001):** أجريت الدراسة بهدف إعداد برنامج إرشادي لتنمية وعي المراهقات ببعض التغيرات النمائية التي يمررن بها في مرحلة المراهقة المبكرة، وقياس مدى فاعليته في تحقيق ذلك، باتباع المنهج التجريبي، حيث تألفت عينتها من (30) طالبة من طالبات الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية على مستوى مدينة الفيوم، تتراوح أعمارهن مابين (12-15) سنة، تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبالاعتماد على مقياس الوعي ببعض التغيرات النمائية لدى المراهقات ومقياس الأفكار الجنسية ومقياس الاتجاهات الوالدية إزاء الفتاة المراهقة، وباستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار ولكوكسن، توصلت إلى النتائج التالية:

- البرنامج الإرشادي أدى إلى تنمية وعي أفراد المجموعة التجريبية ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الوعي ببعض التغيرات النمائية لدى المراهقات في كل من التطبيقين القبلي والبعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي ببعض التغيرات النمائية لدى المراهقات في كل من التطبيقين القبلي والبعدي.
- "نجاح البرنامج الإرشادي في تنمية وعي المراهقات المشاركات في البرنامج بالتغيرات الجنسية المرتبطة بمرحلة المراهقة المبكرة، وتصحيح أفكارهن الجنسية الخاطئة الناتجة عن الجهل بالأمور الجنسية المصاحبة لحدوث النمو الجنسي في هذه المرحلة"(شعبان، 2001، ص.158).

- **دراسة جابر (2005):** أراد الباحث من هذه الدراسة، تصميم برنامج للتربية الجنسية وفق رؤية تأصيليه من الكتاب والسنة، موجه لطلاب المرحلة الثانوية بالسودان، وتقديم مقترحات للمسؤلين عن أهمية التربية الجنسية لهذه المرحلة، وقد أجراها باتباع المنهج المسحي والوصفي التحليلي، على عينة من المعلمين قدرها (90) معلما ومعلمة وعينة من الطلاب قوامها (180) طالبا وطالبة، واستخدم فيها ثلاث استبانات: استبانة لخبراء المناهج ومعلمي ومعلمات مواد الإحياء والتربية الإسلامية والعلوم الأسرية، استبانه لفئات المجتمع العام،

استبانه لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية، كما استخدم الأسلوب الإحصائي كاف تربيع كا[2] في معالجة البيانات التي تحصل عليها من تطبيقه للاستبانات الثلاث، وتوصل الباحث من الدراسة إلى عدة نتائج تخص التربية الجنسية وبرنامجها المصمم نعرض منها الآتي:

- تدريس الموضوعات الجنسية للطلاب يحميهم من إشباع فضولهم المعرفي بطرق غير سوية، ولا يؤدي بهم إلى رذيلة الزنا، ويدفعهم إلى تكوين علاقات سوية مع الجنس الآخر.
- طالب المرحلة الثانوية بحاجة إلى معلومات علمية صحيحة تتعلق بالجوانب الجنسية.
- الحديث الصريح مع طلاب المرحلة الثانوية حول الموضوعات الجنسية لا يتنافى مع السلوك الديني القويم.
- أن يتضمن البرنامج أهدافا ذات صلة بالتربية الجنسية، منها تعريف طلاب المرحلة الثانوية بخطورة الإباحية الجنسية، الإسهام في تكوين اتجاهات سليمة نحو التربية الجنسية، العمل على تمكين الطالب من الالتزام بالقيم الدينية.
- أن يتضمن محتوى البرنامج خطورة الممارسات الجنسية الخاطئة، والتشجيع على الاستعفاف، وتنمية القدرة على ضبط الغريزة الجنسية.
- استخدام العديد من الطرق لتدريس محتوى البرنامج المصمم؛ كطريقة الإلقاء والمحاضرة والمناقشة.

– **دراسة قاسم (2006):** استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة اتجاهات عينة من طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية وعلاقتها بعدد من المتغيرات (النوع، التخصص الدراسي، بيئة التنشئة الاجتماعية)، من أجل اقتراح برنامج إرشادي لتغيير ما قد يكون من اتجاهات سلبية نحوها، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(128) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس، طبق عليها الباحث مقياس الاتجاه نحو التربية الجنسية لدى طلبة الجامعة، وتم تحليل بياناتها باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار ت"، وخلصت الدراسة إلى مايلي:

توجد اتجاهات سلبية لدى عينة الدراسة نحو التربية الجنسية، متأثرة وبشكل دال إحصائيا بمتغير النوع، ومتغير بيئة التنشئة الاجتماعية، في حين لم يكن لمتغير التخصص الدراسي أثر دال في تكوين الاتجاهات نحو التربية الجنسية.

– **دراسة التابو (2011):** هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي للتربية الجنسية، والتعرف على أثره فيها لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينتها من (50) طالبا من طلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة بمدرستين تابعتين لمدينة تكريت (العراق)، وقد قام الباحث بسحب (25) طالبا من كل مدرسة، تمثل إحداهما المجموعة التجريبية والمدرسة الأخرى المجموعة الضابطة، وطبق مقياس للتربية الجنسية، واستخدم الأسلوب الإحصائي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

– **دراسة متولى (2012):** أجرى الباحث دراسته بهدف إلقاء الضوء على بعض المشكلات الجنسية(التلصص الجنسي، العادة السرية، الجنسية المثلية) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، وإعداد برنامج إرشادي والتحقق من جدواه في علاج هذه المشكلات، واتبع المنهج التجريبي مع العينة والمنهج الإكلينيكي لتفسير دراسات الحالة، وشملت العينة (8) مراهقين من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، تم اختيارهم وفق ارتفاع درجاتهم على أبعاد مقياس أعد لهذا الغرض وتقسيمهم على ثلاث مجموعات، أخضعت كل مجموعة لمحور من محاور البرنامج الإرشادي، وتمثلت أدوات الدراسة في: استمارة استطلاع رأي عن طبيعة المشكلات الجنسية، مقياس المشكلات الجنسية للمراهقين، اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)، واستخدم أسلوب ويلكوكسن في معالجة بياناتها، وأفضت الدراسة إلى النتائج التالية:

– هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب القياسين القبلي والبعدي في مشكلتي التلصص الجنسي والعادة السرية وذلك لصالح القياس البعدي.

– هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب القياسين القبلي والبعدي في مشكلة الجنسية المثلية وذلك لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد العينة في القياس البعدي الأول والبعدي الثاني على قياسات التلصص الجنسي والعادة السرية والجنسية المثلية.

– **دراسة الحملاوي (2013):** استهدفت الدراسة إعداد برنامج إرشادي للأمهات في التربية الجنسية، والكشف عن أثره في تعديل اتجاهات الأمهات تجاه الثقافة الجنسية لأطفالهن، واكسابهم المعلومات والحقائق والمهارات المناسبة لهم، وأثره في تحسين الثقافة الجنسية ومفهوم الذات عند هؤلاء الأطفال، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وبلغ عدد أفراد العينة المكون لكل مجموعة (40) من أمهات أطفال المرحلة العمرية من (9–12) سنة، وأطفالهن، تم انتقاؤهن من طالبات معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وبتطبيق الأدوات التالية: مقياس التربية الجنسية للأمهات، مقياس الثقافة الجنسية للأطفال، مقياس مفهوم الذات، وباستخدام الباحثة في المعالجة الإحصائية للبيانات لاختبار " ت" لدلالة فروق متوسطين غير مرتبطين لمجموعتين مختلفتين في العدد، واختبار "ت" لدلالة فروق متوسطين مرتبطين، أسفرت الدراسة عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتربية الجنسية للأمهات، والثقافة الجنسية للأطفال، ومفهوم الذات للأطفال، لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي في كل من التربية الجنسية للأمهات والثقافة الجنسية، ومفهوم الذات للأطفال.

– **دراسة زرقوق (2016):** سعت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترح لتنمية مهارات الاتصال الوالدي حول التربية الجنسية للطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، واختارت قصديا عينة مكونة من (15) فردا، من والدي أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، طبقت عليها مقياس مهارات الاتصال الوالدي حول التربية الجنسية للطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة، وبعد معالجة بياناتها باستخدام الاختبار التائي (t–test)، أسفرت الدراسة عن

فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في تنمية مهارات الاتصال الوالدي حول التربية الجنسية للطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة، حسب النتائج الآتية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في درجات الوالدين على مقياس مهارات الاتصال الوالدي حول التربية الجنسية للطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس البعدي
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الوالدين في القياس البعدي على مقياس مهارات الاتصال الوالدي حول التربية الجنسية للطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة، لصالح الأمهات.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الوالدين في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاتصال الوالدي حول التربية الجنسية للطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة.

– **دراسة الديب (2017):** هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التربية الجنسية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت المنهج التجريبي، وقدرت عينتها بـ (20) أما من أمهات المعاقين فكريا الملتحقين بمركز الجفالي للرعاية والتأهيل في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وقد تم تقسيم عدد الأمهات إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واعتمدت الدراسة مقياس مهارات التربية الجنسية لأمهات المعاقين فكريا، وبعد تحليل بياناتها باستعمال اختباري مان وتني (U)، وويلكوكسن، دلت نتائجها على فاعلية البرنامج المقدم للأمهات واستمرار تأثيره في تنمية مهارات التربية الجنسية، وذلك من خلال مايلي:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارات التربية الجنسية لأمهات المعاقين فكريا لصالح القياس البعدي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التربية الجنسية لأمهات المعاقين فكريا.

- التعقيب على دراسات المحور الأول:

بقراءة متمعنة للدراسات السابقة من العرض السالف، يتضح لنا أنها تتفق وتختلف في عدة جوانب فيما بينها، ومع الدراسة الحالية، من حيث العديد من العناصر المنهجية، نوردها على النحو الموالي:

- من حيث هدف الدراسة:

اتفقت بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف؛ وذلك بسعيها إلى إعداد برامج إرشادية وتقصي أو معرفة فعاليتها، وأثرها أو جدواها في موضوعات حول متغير التربية الجنسية (مهارات التربية الجنسية، مهارات الاتصال الوالدي حول التربية الجنسية، الاتجاهات اتجاه الثقافة الجنسية، علاج المشكلات الجنسية)، وبهذا تتفق معهم الدراسة الحالية في عمومية هدفها المتمثل في إعداد برنامج إرشادي ومعرفة مدى فعاليته، ومن تلك الدراسات دراسة كل من التابو (2011)، ومتولي (2012)، وزرقوق (2016)، والديب (2017)، ودراسة الحملاوي (2013) التي درست متغير إضافي (مفهوم الذات)، ودراسة شعبان (2001) التي استهدف برنامجها الإرشادي التغيرات النمائية، بينما هدفت دراسة جابر (2006) إلى إعداد واقتراح نوع آخر من البرامج وهو برنامج تربوي بحت للتربية الجنسية، يدرج ويقدم ضمن المناهج الدراسية.

وتختلف فئة أخرى عن الدراسات المشار إليها أعلاه؛ من ناحية بعدها عن البرامج كهدف أساسي من وراء إجرائها، وتوجهها إلى الكشف والتعرف عن الأفكار الشائعة والمعارف، والمواقف الجنسية وطبيعة الاتجاهات، ذات الصلة بالتربية الجنسية، كدراسة أحمد (1992)، الجنيذي وآخرون (1998)، ودراسة قاسم (2006) التي بحثت أيضا في علاقة الاتجاهات الجنسية بمتغيرات أخرى توطئة لاقتراح برنامج إرشادي يعدل السالبة منها (الاتجاهات)

- من حيث المنهج:

تعددت المناهج المتبعة في الدراسات السابقة، فمنها من اتفقت على استخدام المناهج التجريبية (التجريبي، وشبه التجريبي)، لكن بتصميمات مختلفة: كتصميم المجموعة الواحدة المستخدم في دراسة زرقوق (2016)، وتصميم المجموعتين المستخدم في دراسة كل من شعبان(2001)، والتابو(2011)، والحملاوي (2013)، والديب (2017)، وهو ما اتفق مع

الدراسة الحالية؛ لاستخدامها أيضا للمنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، أما متولي (2012) فقد أعتمد في دراسته على التصميم ذو ثلاث مجموعات، في حين اختلف جابر (2006) عن باقي الدراسات باعتماده في دراسته للمنهجين المسحي والوصفي التحليلي، وأحمد (1992)، والجنيذي وآخرون (1998)، وقاسم (2006) باعتمادهم على المنهج الوصفي.

- من حيث العينة:

اشتركت الدراسة الحالية مع دراسة شعبان(2001)، ودراسة التابو(2011)، في أخذها لعينات من صفوف مختلفة لمرحلة تعليمية واحدة، وهي مرحلة التعليم الإعدادي أو المتوسط، في حين شملت دراسة الجنيذي وآخرون (1998) ودراسة أحمد (1992) طلابا من المرحلة الثانوية، أما دراسة جابر (2005) فقد امتدت عينتها إلى المعلمين والمعلمات إلى جانب طلاب الثانوية.

بينما شملت دراسة قاسم (2006) طلابا من المرحلة الجامعية، ومتولي (2012) مراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة من مدرسة الأمل للصم، كما ضمت دراسة الديب(2017) ودراسة الحملاوي (2013) الأمهات لعينتيهما، أو الوالدين معا مثل دراسة زرقوق (2016).

ونلاحظ مما سبق، أن غالبية الدراسات اختلفت في العينة؛ من حيث طريقة اختيارها وجنسها، وعدد أفرادها، ومرحلتها النمائية، وفئاتها (أطفال، مراهقون، طلاب الجامعة، معلمون، ذوي إعاقات)، ولعل ذلك إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية المواضيع الجنسية والإرشاد النفسي لمختلف الأطياف البشرية، وبأن الجنس أصيل في الإنسان حيثما كان وكيفما كان نوعه ووضعه، وأن الغريزة الجنسية لا تقف عند زمن محدد أو فرد معين دون غيره، بل الكل في حاجة إلى تربية جنسية بما يناسبه، وخصائص مرحلته العمرية.

- من حيث الوسائل البحثية:

ساد الاختلاف بين الدراسات السابقة، بتباين الوسائل البحثية من دراسة إلى أخرى، حسب موضوعها وعدد المتغيرات التي تدرسها، ونوعية البيانات التي تريد الحصول عليها لتحقيق الهدف منها، والفئة التي أعدت لها الأداة، وقد تحددت هذه الأدوات في: المقاييس- الأكثر استخداما-، والاستبانات، والمقابلات، والاستمارة، والاختبار، والاستبيان.

وإذا وجد تشابه بين الدراسات في هذا الصدد، فإنه يظهر من حيث عدد الوسائل الهامة المستخدمة فيها وبعض مصطلحات تسمياتها (التربية الجنسية)، ولهذا يمكننا تصنيف الدراسات السابقة في هذا العنصر وفق صنفين: الأول استخدم أداة بحثية واحدة،- بغض النظر عن البرنامج الإرشادي- وتتفق معه هذه الدراسة باستخدامها لمقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية كأداة أساسية، ويشمل دراسة أحمد (1992)، ودراسة قاسم (2006)، ودراسة التابو (2011)، وزرقوق (2016)، والديب (2017)، والثاني صنف اعتمد ثلاث أدوات، ويشمل دراسة كل من جابر (2006)، وشعبان (2001)، ومتولي (2012) والحملاوي (2013).

- من حيث الأساليب الإحصائية:

تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل المعطيات الميدانية للدراسات السابقة فمن الدراسات من اتفقت معها الدراسة الحالية؛ باختيارها واستعمالها للاختبار التائي (Ttest) للعينات المترابطة والمستقلة؛ كدراسة كل من قاسم (2006)، والتابو (2011)، والحملاوي (2013)، وزرقوق (2016)، وبعضا آخرا منها استخدم اختبار ويلكوكسن، كدراسة شعبان (2001) ومتولي (2012)، والديب (2017) التي استخدمت أيضا اختبار مان وتني (U)، بينما دراسة أحمد (1992) وجابر (2005) حللت بياناتها باختبار كاف تربيع كا^2، والنسب المئوية، أما دراسة الجنيذي وآخرون (1998) فلم تشر إلى أسلوبها الإحصائي.

- من حيث النتائج المتوصل إليها:

توصلت الدراسات السابقة ومن بينها دراسة التابو (2011) ومتولي (2012)، وزرقوق (2016)، والديب (2017)، والحملاوي (2013) ودراسة شعبان (2001)؛ إلى نتيجة هامة وهي أن البرامج الإرشادية- التي طبقتها-فعالة، ولها أثر إيجابي في متغيراتها التابعة المتصلة بالتربية الجنسية (تعديل، تنمية، إكساب، علاج، تحسين) أو غيرها، على تعدد خلفياتها النظرية، وفنياتها، وأساليبها ومناهجها الإرشادية (تنموية أو علاجية وقائية)؛ حسب ما كشفت عنه فوارق القياسات الدالة إحصائيا في متغيراتها التابعة قبل تطبيق البرامج وبعدها وحتى بعد مرور مدة على تطبيقها، وبين الأفراد الخاضعين لها والذين عزلوا عنها.

إن تشابه النتائج الميدانية لبعض من الدراسات السابقة، لا يعني التطابق التام بينها، وهذا أمر متوقع في ظل اختلاف الإجراءات البحثية (تنوع التصاميم التجريبية والعينات والأساليب الإحصائية...إلخ)، إلا أن هناك نتائج خاصة يمكن استنتاجها من النتائج العامة المتوصل إليها سابقا بدا لنا ذكرها كما يلي:

– دراسة شعبان (2001): تعكس نتائج هذه الدراسة بأن الفتيات في مرحلة المراهقة المبكرة–البلوغ– بحاجة ماسة إلى الإرشاد الذي يساعدهن على تفهم طبيعة المرحلة والتغيرات التي تصاحبها، وأن البرنامج الإرشادي فعال في إشباع مثل هذه الحاجة.

– دراسة التابو (2011): نلمس من نتائجها أن الإرشاد مؤثر إيجابي في التربية الجنسية، خصوصا عندما يتعلق الأمر بطلاب المرحلة المتوسطة (أوج المراهقة)؛ باعتبار الأساليب العلمية لبرامجه، والتي تقوم على أسس تراعي خصوصيات الموضوع.

– دراسة متولى (2012): تبين أن هناك مشكلات جنسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية وربما تتواجد نفسها لدى المراهقين العاديين، يتم علاجها عن طريق البرامج الإرشادية.

– ما يستدعي الذكر من نتائج دراسة الحملاوي (2013) أن التربية الجنسية للأم وموقفها من تربية طفلها جنسيا، ينعكس على مستوى الثقافة الجنسية لأولادها، وأن التربية الجنسية للطفل تؤثر على شخصيته من الناحية النفسية، وقد أظهرت هذه الدراسة كيف تحسن مفهوم الذات عند الأطفال بعد أن خضعت أمهاتهم لبرنامج إرشادي في التربية الجنسية.

– دراسة زرقوق (2016)، والديب(2017)، أثبتتا بأن ذوي الإعاقات لهم دوافع جنسية، كغيرهم من الأشخاص العاديين، ومن حقهم أن يتلقوا تربية جنسية صحيحة من والديهم، باعتبارهم الأقرب إليهم، مما يتطلب منهم تعلم مهارات معينة لإيصال المحتوى المرغوب حسب نوعية الإعاقة.

وخلافا لما سبق توصلت دراسات أخرى كدراسة أحمد (1992)، وقاسم (2006) إلى وجود أفكار واتجاهات شائعة إزاء المجالات الجنسية لها علاقة ببعض المتغيرات، مع وجود فروق دالة بينها تعزى لعدة عوامل، في حين كشفت دراسة الجنيذي وآخرون (1992) عن وجود افتقار معرفي في الأمور الجنسية لدى الطلاب، وما تجدر الإشارة إليه من هذه النتائج

أنه توجد أفكار واتجاهات ومعارف حول التربية الجنسية، تؤثر عليها البيئة الاجتماعية المعاشة، وتتفاوت بين الإناث والذكور.

5- 2- دراسات المحور الثاني التي تناولت التصورات البديلة واستراتيجيات تعديلها

على عكس المتغير المتناول في المحور السابق فقد حظي متغير التصورات البديلة باهتمام العديد من الباحثين؛ ويعود ذلك حسب رأي الباحثة إلى حداثته، وأهميته كظاهرة من الظواهر التي تستدعي البحث في الطرق والاستراتيجيات الفاعلة في تعديل هذه التصورات، مما أتاح للباحثة الحصول على دراسات تناولت التصورات البديلة ومختلف استراتيجيات تعديلها، وبما أن المجال لا يتسع لذكر كلها، ولأن التغير المفهومي يشكل جزئية هامة من جزئيات الدراسة الحالية؛ فسيتم تحت هذا المحور التركيز على الدراسات التي وظفته أو استخدمت نموذجا منه (بوسنر)، كما ستتم الإشارة إلى بعض الدراسات التي اعتمدت استراتيجيات أخرى، وقد كانت جلها عربية عدا دراستين أجنبيتين وجدتهما الباحثة في مصدر ثانوي، أما الدراسات التي أمكنها ترجمتها فلم تتم الإشارة إليها في هذا العنصر؛ لأنها تناولت جانبا آخر من جوانب هذا الموضوع والتنظير للتغير المفهومي.

- **دراسة الطراونة (2001):** هدفت الدراسة إلى تشخيص المفاهيم البديلة لمفهوم الطاقة الميكانيكية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، واختبار مدى فعالية استراتيجيات التغير المفاهيمي في مساعدتهم على اكتساب الفهم العلمي السليم لمفهوم الطاقة الميكانيكية مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد أجريت على عينة قوامها (38) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي بمدرسة الحسينية الأولى للبنين في الفصل الدراسي(2001/2000)، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وباستخدام اختبار الكشف عن المفاهيم البديلة لمفهوم الطاقة الميكانيكية، واستخدام اختبار"ت" للبيانات المستقلة في معالجة بياناتها، أظهرت نتائجها مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية؛ أي فعالية استراتيجيات التغير المفاهيمي في مساعدتهم على اكتساب الفهم العلمي السليم لمفهوم الطاقة الميكانيكية مقارنة بالطريقة التقليدية.

- **دراسة Eryilmaz (2002)** ورد في شلهوب، 2014): هدفت الدراسة إلى البحث في فاعلية نموذج دروس التغيير المفاهيمي على تصورات الطلاب الخاطئة وتحصيلهم وقوة دوافعهم، أما عينتها فتكونت من (6) معلمين و(396) طالبا من طلاب الفيزياء، وزعهم الباحث على مجموعتين: مجموعة تجريبية درست وفق نموذج التغيير المفاهيمي، ومجموعة ضابطة تلقت ذات التعليم وفق الطريقة التقليدية، وتتمثل أداتها في اختبار التصورات الخاطئة لدى الطلاب، ودلت النتائج على أن "نموذج التغيير المفاهيمي كان فعالا في تخفيض عدد تصورات الطلاب الخاطئة، كما كان له أثر في رفع نسبة دوافعهم نحو التعلم.

- **دراسة Habre &Abboud (2005)** ورد في: البياري، 2012): هدفت إلى دراسة أثر استخدام استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة في التفاضل والتكامل لدى طلاب الأقسام العلمية بالجامعة الأمريكية اللبنانية في بيروت، وشملت عينة الدراسة قسمين من الأقسام العلمية: قسم يمثل المجموعة الضابطة، والآخر يمثل المجموعة التجريبية، وبعد تطبيق اختبار للمفاهيم الواردة في مناهج التفاضل والتكامل لدى الطلبة توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

- يوجد أثر لاستراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الخطأ لدى الطلبة.
- تفوق استراتيجيات التغير المفهومي على طرائق التدريس التقليدية.

- **دراسة البلعاوي (2009)**: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، وللتحقق من هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة الوصفية من (326) طالبا وطالبة والعينة التجريبية من (170) طالبا وطالبة، يتوزعون على (4) شعب، منها شعبتين تجريبيتين وشعبتين ضابطتين، ولجمع بيانات الدراسة طبق اختبار تشخيصي، ولمعالجتها استخدم اختبار"ت" لعينتين مستقلتين واختبار مربع إيتا، وأسفرت الدراسة عن فعالية استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لطلبة الصف العاشر من خلال النتائج الموالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التغير المفهومي ولصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة البياري (2012):** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وفيها اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، واختارت عينة قصديه من مدرسة جباليا للبنات–فلسطين– تكونت من (84) طالبة، تم تصنيفهن بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام استراتيجية التغير المفهومي لبوسنر، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة العادية، طبقت الباحثة اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية، ثم عالجت بيانات دراستها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: الاختبار التائي (Ttest) لعينتين مستقلتين، واختبار مان وتني (U)، واختبار مربع إيتا (n^2)، فكانت النتائج كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتشخيص التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية.
- فاعلية استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية.

- **دراسة الزهراني (2013):** هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية استراتيجية التغير المفهومي المقترحة في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، وفي هذه الدراسة انتهج الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واختار عينة تجريبية قوامها (42) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة الطائف، طبقت عليها اختبار تشخيصي لمعرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تعديل التصورات البديلة وفي الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية المعدلة، وبعدها قامت بإجراء التحليلات الإحصائية على المعلومات البيانية التي جمعتها؛ باستخدام عدد من الأساليب أهمها اختبار لفين واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، فظهرت لها النتائج الموالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لتعديل التصورات البديلة عن المفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاحتفاظ الفوري (البعدي) والمؤجل (التتبعي) بالمفاهيم النحوية.

- **دراسة الرياطي (2014):** أجرى الباحث الدراسة بهدف التعرف على أثر توظيف نموذجي بوسنر و (k.W.L) في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بمحافظة رفح، وقد اتبع المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، فأخذ عينة تجريبية قدرها (83) طالبا يدرسون في الصف الرابع الأساسي، وصنفهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى ضمت (27) طالبا، درسوا باستخدام استراتيجيه بوسنر، ومجموعة تجريبية ثانية ضمت (28) طالبا، درسوا باستخدام استراتيجيه (k.W.L) ومجموعة ضابطة ثالثة درست بالطريقة التقليدية، تكونت من (28) طالبا، وكان الاختبار التشخيصي للتصورات البديلة من بين أهم أدوات دراسته، ولمعالجة البيانات استخدم أسلوبين إحصائيين هما اختبار كروسكال ويلس للعينات المستقلة، واختبار دان البعدي، حيث كشفت النتائج عن فاعلية النموذجين بوسنر و k.W.L في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم البديلة، وذلك من خلال مايلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار تشخيص التصورات البديلة البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي التشخيصي للتصورات البديلة لصالح نموذج K.W.L على الطرق الأخرى المستخدمة في الدراسة (نموج بوسر–والطريقة التقليدية)؛ أي تفوق نموذج K.W.L من حيث الفعالية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين الذين درسوا وفق نموذج بوسنر والطريقة التقليدية لصالح نموذج بوسنر، أي أن نموذج بوسنر أكثر فعالية من الطريقة التقليدية في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم البديلة.

- **دراسة خلة (2015):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التناقض المعرفي واستراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي–بالسعودية–، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، واختار عينة قصديه من طلاب الصف الثامن المتوسط تكونت من (90) طالبا، صنفهم عشوائيا بالتساوي إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين أخضعت إحداهما إلى استراتيجية التناقض المعرفي، والأخرى إلى استراتيجية التغير المفهومي لبوسنر، ومجموعة

ثالثة ضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، اختبار التحليل الأحادي، ومربع إيتا، فكان من بين نتائج الدراسة ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبيتين (استراتيجية التناقض المعرفي–استراتيجية بوسنر) وطلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى (استراتيجية التناقض المعرفي) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (استراتجية بوسنر).

– **دراسة عمران (2015):** وهدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج أدي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، واتبعت المنهج الشبه تجريبي، وتكونت عينتها من (64) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي بمدرسة ذكور بني سهيلا الإعدادية، قسموا إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة واستخدمت الدراسة اختبار تشخيص التصورات البديلة للمفاهيم العلمية، وحللت بياناتها باستخدام اختبار (ت)T–Test واختبار مان وتني، ومربع إيتا لمعرفة حجم التأثير، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لتشخيص التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، أي وجود أثر لنموذج أدي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية.

– **دراسة راجي وعلي (2016):** وهدفت إلى التعرف على أثر أنموذجي درايفر وبوسنر في تصحيح التصورات البديلة في مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة، واتبعت المنهج التجريبي، وأخذت عن قصد عينة تجريبية قدرها (69) طالبا من طلاب ثلاث شعب بمعهد الفنون الجميلة في منطقة المنصورة ببغداد، وتم تصنيف العينة إلى (3) مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، أما عن أداتها فتمثلت في اختبار تحصيلي للتصورات البديلة، وأجري تحليل بياناتها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار توكي(Tukey)، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين (أنموذج درايفر وأنموذج بوسنر) على طلاب المجموعة الضابطة بمعنى هناك أثر للأنموذجين (بوسر ودرايفر) في تعديل التصورات البديلة
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (درايفر) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (بوسنر) في الاختبار البعدي.

– **دراسة المطرودي (2017):** هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، واتبعت المنهج الوصفي للتعرف على المفاهيم الفقهية المقررة من خلال تحليل محتوى وحدة الإيمان والنذور من كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط والمنهج شبه التجريبي للتعرف على أثر الاستراتيجية في تصويب المفاهيم الفقهية، والتمكن من معرفة الأحكام الفقهية، وبلغ حجم العينة التجريبية (48) طالبا اختيروا قصديا من الطلاب الذين يدرسون في الصف الثالث المتوسط، وقد تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية تضم (26) طالبا ومجموعة ضابطة تشمل (22) طالبا، وطبقت اختبارا تحصيليا، واستخدمت اختبار ويلكوكسن في معالجة معلوماتها، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية 0.01 بين درجات المجموعة التجريبية في تصويب المفاهيم الفقهية البديلة وفي تحصيلهم للأحكام الفقهية لصالح نتائجهم في الاختبار البعدي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وفي تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من معرفة بعض الأحكام الفقهية، وذلك لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.

– **دراسة منصور (2017):** وهدفت إلى الوقوف على أثر استراتيجية التغير المفهومي المقترحة في تعديل التصورات الخاطئة عن بعض المفاهيم الكهربائية، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، واتبع الباحث في دراسته كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وسحب عينة قصديه تجريبية قوامها (53) تلميذا من التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة متوسط

للعام الدراسي (2015/ 2016) بمتوسطة حمامة العلمي بالوادي. واستخدم اختبار تشخيصي، واختبار مهارات التفكير العلمي كأدوات لدراسته، ومن أهم الأساليب الإحصائية التي استعملها اختبار ليفين والاختبار التائي(t-test)، وأبرزت دراسته مجموعة من النتائج أهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لتعديل التصورات الخاطئة عن بعض المفاهيم الكهربائية لصالح المجموعة التجريبية (بعد خضوعها لاستراتيجية التغير المفهومي)
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الكهربائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **دراسة علاق (2019):** أجرت الباحثة الدراسة بهدف الكشف عن مدى فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، واتبعت المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وسحبت عن قصد عينة تجريبية قوامها (30) تلميذا وتلميذة من التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة متوسط للعام الدراسي (2015/ 2016) بمتوسطة محمد الأمين العمودي بالوادي، وتمثلت أداة دراستها في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي، وباستخدامها لاختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات توصلت إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

- التعقيب على دراسات المحور الثاني:

من خلال تفحص الدراسات السابقة التي تناولت التصورات البديلة واستراتيجيات تعديلها نجدها أيضا كمثيلاتها من دراسات المحور الأول؛ تتشابه وتختلف فيما بينها، وبين الدراسة الحالية من حيث العناصر التالية:

- الهدف من الدراسة:

يبدو أن معظم الدراسات السابقة المنتمية إلى هذا المحور هدفت إلى دراسة فعالية أو فاعلية أو أثر استراتيجيات ونماذج في تعديل التصورات أو المفاهيم البديلة والخاطئة، المتعلقة بمواضيع متعددة، والمرتبطة أغلبها بمجال من مجالات المواد التعليمية، وسنتناول أهداف كل منها حسب موضوعها كما يلي:

هناك جزء أول من الدراسات هدف إلى معرفة أثر استراتيجيات التغير المفهومي أو نموذج بوسنر في تعديل التصورات البديلة أو المفاهيم الخاطئة، المتعلقة بالمجال الرياضي مثل: دراسة Habre &Abboud (2005)، ودراسة البلعاوي (2009)، ودراسة البياري (2012)، ودراسة الرياطي (2014) التي وظفت أيضا نموذج (k.W.L)، وخالفته دراسة الزهراني (2013)؛ باستهدافها دراسة فعالية استراتيجية قائمة على التغير المفهومي في موضوع لغوي (النحو)، ودراسة منصور (2017) بتناولها المجال الكهربائي ودراستها لأثر الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير العلمي، ودراسة الطراونة (2011) بتطرقها إلى المجال الميكانيكي بعد تشخيص مفاهيمه لدى عينتها، ودراسة راجي وعلى (2016) التي تناولت موضوع علم النفس التربوي، ناهيك عن سعيها لمعرفة أثر أنموذج درايفر في تصحيح التصورات البديلة المتعلقة به.

وهناك جزء ثان هدف إلى معرفة أثر استراتيجيات التناقض المعرفي في تعديل التصورات البديلة كدراسة خلة (2015) المتطرقة إلى المجال الفيزيائي والمتفقة مع الجزء الأول من الدراسات السابقة؛ من حيث معرفتها كذلك لأثر استراتيجية بوسنر في نفس المجال، وكذلك دراسة المطرودي (2017) عن المفاهيم الفقهية، باستثناء دراسة عمران (2015) التي وظفت نموذج أدي وشاير وهدفت إلى معرفة أثره في تعديل التصورات المتعلقة بالمفاهيم العلمية، بينما في دراسة Eryilmaz (2002) لم يرد توضيح مجال

التصورات الخاطئة المقصودة–يبدو في الفيزياء–، وهدفت إلى البحث في فعالية نموذج دروس التغيير المفاهيمي على تلك التصورات لدى الطلاب، وعلى تحصيلهم ودوافعهم.

وخلافا للدراسات المعروضة آنفا؛ هناك دراسة لعلاق (2019)، وتعقبها الدراسة الحالية؛ لم يستهدفا استراتيجيات ونماذج التغير المفهومي مباشرة، وإنما هدفتا إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج قائم عليها في تعديل التصورات البديلة، إلا أن دراسة علاق تناولت برنامج تربية الاختيارات والتصورات البديلة؛ موضوع توجيهي مدرسي (المشروع الشخصي)، أما هذه الدراسة فتتناول برنامج إرشادي والتصورات البديلة حول الجانب الجنسي (التربية الجنسية).

- **المنهج المتبع:**

وظفت معظم الدراسات نوعين من المناهج معا؛ وهما المنهج الوصفي والمنهج التجريبي أو شبه التجريبي، بتنوع تصاميمه التجريبية (بين المجموعتين والأربع مجموعات) كدراسة: البلعاوي (2009)، الزهراني (2013)، الرياطي (2014)، خلة (2015)، عمران (2015)، المطرودي(2017) ومنصور (2017).

في حين اتبعت دراسات أخرى منهجا واحدا كدراسة البياري (2012)، وعلاق (2019)، اللتان اعتمدتا المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، والمستخدم كذلك في الدراسة الحالية، واستخدمت دراسة راجي وعلي (2016) تصميم مغاير (ثلاث مجموعات)، ودراسة عمران (2015) التي اتبعت المنهج شبه التجريبي.

وأما عن دراسة الطراونة(2001) ودراسة(2002) Eryilmaz و Habre &Abboud (2005)، يبدو أنها استخدمت إحدى المنهجين التجريبي أو شبه التجريبي، لعدم تصريحها المباشر بمناهجها أيضا.

- **العينة المختارة:**

اتفقت جل الدراسات السابقة من حيث سحبها لعينات من مرحلة التعليم الأساسي أو المتوسط على اختلاف صفوفها الدراسية، مما جعل الباحثة تتساءل: هل هناك علاقة بين التصورات البديلة والنمو المعرفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟ وهل يعزى هذا الاتفاق إلى أن التصورات البديلة تشيع وتقتصر على هذه المرحلة؟ وإن كان كذلك لما اختلفت معها دراسة Habre &Abboud (2005) في كون عينتها من طلاب الجامعة، ودراسة راجي وعلى

(2016)؛ بأخذها لعينة من طلاب معهد الفنون الجميلة، وشمول دراسة(2002) Eryilmaz عينة من المعلمين، أم أن الدراسات السابقة حذت نفس الخطوة في هذا الشأن دون مبرر محدد، أو أن ذلك يعود لطبيعة المرحلة وخصائصها التربوية والنمائية؛ وهو أحد الدواعي التي جعلت الدراسة الحالية تنضم إلى باقي الدراسات بتأليف عينتها من تلميذات المرحلة المتوسطة.

وعلى خلاف ذلك تباينت عينات الدراسات بما فيها الدراسة الحالية في مجموعة من الخصائص الأخرى؛ كالجنس، والعدد، وطريقة الاختيار، والمكان، وربما يؤشر هذا الاختلاف على تخطى التصورات البديلة عتبة العمر والجنس أي كل شخص قد يوجد لديه تصورات بديلة حول موضوع معين يتوجب تعديلها.

- **الأداة المستخدمة:**

اعتمدت أغلبية الدراسات السابقة على الاختبارات التي تكشف أو تقيس التصورات أو المفاهيم البديلة أو الخاطئة المتعلقة بموضوعها ومجالها كأدوات لها، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من البلعاوي (2009)، البياري (2012)، ودراستي راجي وعلى (2016)، والمطرودي (2017) اللتان استخدمتا اختبارين تحصيليين.

واستثناء لما ذكر استخدمت دراسة علاق (2019) مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي، والدراسة الحالية التي تستخدم أيضا مقياس لقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

- **الأساليب الإحصائية:**

يوجد تباين ملحوظ بين الدراسات السابقة من حيث الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها، ومنها ما يتفق مع اختيار الدراسة الحالية كدراسة الطراونة (2011)، ودراسة علاق (2019)؛ باستعمالهما فقط للاختبار التائي (t-test) للعينات المترابطة أو المستقلة، وإضافة على ذلك؛ هناك دراسات حللت معطياتها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: اختبار مربع إيتا، مثل دراسة البلعاوي (2009)، وعمران (2015)، واختبار مان وتني كدراسة البياري (2012)، واختبار لفين كدراسة الزهراني (2013)، ومنصور (2017)، واختبار التحليل الأحادي كدراسة خلة (2015)، ودراسة راجي وعلي (2016)، ناهيك عن استخدامها لاختبار توكي.

واختلفت عن بعض الدراسات السابقة في هذا العنصر دراسة الرياطي (2014)؛ بأسلوبها الإحصائي المتمثل في اختباري كروكسال ويلس، ودان البعدي، ودراسة المطرودي (2017) باستخدامها لاختبار ويلكوكسن.

أما دراستي Eryilmaz (2002)، و Habre&Abboud (2005) لم يرد ما استعملتاه من أساليب إحصائية.

- النتائج:

أجمعت جل الدراسات السابقة الواردة تحت المحور الثاني على نتيجة واحدة تمثلت في وجود تصورات ومفاهيم بديلة أو خاطئة لدى أفراد عيناتها حول متغيراتها، وفعالية أو فاعلية أو أثر الاستراتيجيات والنماذج التي طبقتها في تعديلها وتصويبها، مثل دراسة الطراونة (2000)، البلعاوي (2009)، البياري (2012)، عمران (2015)، راجي وعلي (2016)، كما أثبتت استمرارية فعاليتها وأثرها في تعديل وتصويب التصورات البديلة مثل دراسة الزهراني (2013).

وعلاوة على ذلك نذكر ما يمكن أن نستشفه من نتائج كل دراسة من بعض الدراسات السابقة فيما يلي:

- دراسة Eryilmaz (2002): يمتد تأثير استراتجية التغير المفهومي ونماذج الدروس المقدمة في ضوئها على متغيرات أخرى غير التصورات البديلة؛ كالتحصيل، والدوافع.

- دراسة الرياطي (2014)، وخلة (2015): يوجد نماذج واستراتيجيات أخرى لها فعالية في تعديل التصورات البديلة كاستراتيجية التناقض المعرفي، ونموذج (k.W.L).

- دراسة منصور (2017): توجد علاقة بين تعديل التصورات الخاطئة ومهارات التفكير العلمي، وقد يستنتج منه أن التصورات الخاطئة أو البديلة قد تعوق التفكير السليم عند التلميذ مما ينعكس على تصوره وسلوكه حيال المواقف التي تصادفه.

- دراسة علاق (2019): يمكن تصميم برامج تقوم على التغير المفهومي، وأن هذه البرامج لها من الفعالية التي تمكنها من تعديل التصورات البديلة لمتغيرات متنوعة.

وسنتحدث في فصل لاحق على ما ستسفر عنه الدراسة الحالية ومدى توافقه أو تعارضه مع نتائج الدراسات السابقة.

5- 3- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

بعد استعراضنا للدراسات السابقة ولأوجه التشابه والاختلاف القائمة بينها وبين الدراسة الحالية، نشير إلى أنه بالرغم من تقاطع هذه الدراسة في بعض الجوانب مع الدراسات المتقدمة عنها، إلا أنها تفردت بجوانب أخرى لم تشملها الجهود البحثية العلمية السابقة، قد تعتبر كفجوات علمية تغطيها الدراسة الحالية، نبين أهمها فيما يلي:

- تدرس الدراسة الحالية ظاهرة لم يسبق تناولها، وهي التصورات البديلة حول التربية الجنسية، فإن كانت التصورات البديلة بحد ذاتها مشكلة، فلعل ما يزيدها عمقا ارتباطها بالتربية الجنسية؛ لما قد يكون لها من أثر في حياة الشخص العادية والجنسية.

- تتناول الدراسة الحالية متغيرا تابعا لم يتم التطرق له، ألا وهو التصورات البديلة حول التربية الجنسية، وقد رأينا كيف أن الدراسات التي تناولت التربية الجنسية لم تتناول تصوراتها البديلة، والدراسات التي تناولت التصورات البديلة لم تتناولها في مجال التربية الجنسية.

- تعالج الدراسة الحالية متغيرا مستقلا، وهو البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي، الذي قد يعد به البرنامج كأول نموذج من البرامج الإرشادية بهذا الاستناد؛ لذا فقد هدفت إلى الكشف عن مدى فعاليته في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية، وما إذا كانت هذه الفعالية مستمرة أم آنية.

- استخدمت الدراسات السابقة التغير المفهومي ونماذجه في العملية التعليمية والتدريسية، للتعرف على مدى قدرته في تعديل التصورات البديلة المقصودة، باستثناء دراسة علاق (2019) التي استخدمت التغير المفهومي في إطار برنامج ضمن سياق التوجيه المدرسي، بينما ترى الدراسة الحالية إمكانية استخدام التغير المفهومي -كاستراتيجية- ضمن العملية الإرشادية (برنامج إرشادي)، وفي حالة ما إذا نجح البرنامج الحالي في تعديل المتغير التابع لدى العينة، قد تعتبر هذه النتيجة كإضافة علمية جديدة، تظهر إمكانية توظيفه في الإرشاد، وفعالية البرامج الإرشادية في تعديل التصورات البديلة.

- شملت عينة هذه الدراسة تلميذات من المرحلة المتوسطة لم تجرى دراسة من قبل على عينة بذات خصائصها، وربما يبدو في ظاهر الأمر أن عينة دراسة التابو (2011) تماثلها، لكنها أخذت جنس الذكور من الصف الثاني المتوسط، بينما عينة الدراسة الحالية تشمل جنس الإناث اللاتي يدرسن في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

– تجرى الدراسة بموضوعها الحالي في ميدان مكاني مختلف عن البيئات المكانية السابقة.

5-4- جوانب استفادة الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة

مما لاشك فيه أن الدراسات السابقة وضحت للباحثة الرؤية العامة لكيفية تناول الدراسة الحالية، وأزالت الضبابية عن موضوعها، وكونت تصورا شاملا عنه، ومهما سعت هذه الدراسة إلى تغطية الفجوات المذكورة أعلاه، تبقى كحلقة ليست بمستقلة عن سلسلة طويلة من البحث العلمي، استفادة– وستستفيد– منها طيلة مسارها البحثي، وتتضح أهم جوانب استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

– تحديد المنهج الملائم لطبيعة الدراسة، وتوضيح إجراءات تتبع خطواته في الميدان.

– توجيه انظار الباحثة إلى بعض المراجع القيمة ذات الصلة بموضوع الدراسة كانت تغفلها.

– توظيف بعض التوصياتوالمقترحات، والنتائج في عرض الإشكالية وبلورة صياغتها.

– صياغة فرضيات الدراسة.

– توضيح الأبعاد والمؤشرات التي يجب أن تشملها أداة الدراسة وخطوات بنائها.

– تصميم البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي واختيار مراحله التطبيقية المناسبة.

– إثراء الجانب النظري للدراسة.

– تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة المعلومات والبيانات الكمية للدراسة.

– تفسير النتائج ومقارنتها بالنتائج المتوصل إليها من الدراسات السابقة.

6- فرضيات الدراسة

بناء على ماسبق نضع ثلاث فرضيات كإجابات مؤقتة عن تساؤلات الدراسة، نظهر صياغتها فيما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي.

الفصل الثاني:
التربية الجنسية

تمهيد

1- تعريف التربية الجنسية

2- أهداف التربية الجنسية

3- التربية الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة

4- المنظور الغربي والإسلامي للتربية الجنسية

5- بعض التصورات البديلة حول التربية الجنسية وأهمية تعديلها

خلاصة

تمهيد

إن التربية الجنسية لا تقل وزنا عن جوانب التربية الأخرى، ولها دور كبير في صقل سلوك الفرد المتعلق بالجانب الجنسي في مراحل عمره لاسيما مرحلة البلوغ والمراهقة، لذا يجب عدم التقصير في حق الأبناء منها، وبعض ما يشاع عنها من مغالطات يناقض أصولها، وحقيقتها التربوية النفسية، وغاياتها، وتبيعات غيابها.

وعليه خصصنا الفصل الحالي لتناول التربية الجنسية من حيث؛ توضيح مقصودها أو معناها، والتعريف بأهدافها، والوقوف عندها في مرحلة البلوغ والمراهقة، ثم إبراز المنظور الغربي والإسلامي لها، وفي الأخير ستتم الإشارة إلى بعض التصورات البديلة حولها وأهمية تعديلها.

1- تعريف التربية الجنسية

التربية الجنسية كلفظ له وقع خاص في آذان كثير من الأفراد؛ لإقترانه بكلمة، تشتعل العلامات الحمراء في أذهانهم ويتحفز سوء ظنونهم حال سماعها، وهي "الجنس" الذي ينظر له الغالبية العظمى في بيئتنا العربية على أنه الطريق السالك للانحراف والمؤدي إلى نشر الرذيلة ومعصية الخالق، وأن دراسته تقتصر على العلاقة الفزيولوجية بين الرجل والمرأة؛ بينما هي دراسة للتعرف على الجوانب الخفية من حياة الإنسان، والحياة الجنسية لا تقتصر على هذه العلاقة فقط؛ بل هي نمط المعرفة الجنسية بما متوقع من طرف كل جنس وما يقدمه للمجتمع، وفق ما يتناسب مع قدراته الشخصية ونوعه(عودة، 2010)، أما التربية الجنسية فهي نمو متدرج في الحياة يتضمن الإطار القيمي والأخلاقي المحيط بموضوع الجنس(مرجان، 2011)، وما لا يعلمه هؤلاء معناها الذي سيتضح أكثر مما هو آت.

يصعب تحديد تعريف موحد للتربية الجنسية؛ لتأثر هذه الأخيرة بالأبعاد الثقافية والاجتماعية، والدينية، واختلاف وجهات نظر المربين والباحثين حولها؛ مما أوجد لها تعريفات متعددة، سنذكر مجموعة منها فيما يلي:

قصد عريفج (1993 ورد في: غراب، 2015، ص. 236) بالتربية الجنسية "تزويد الفرد بالمعلومات والحقائق المتعلقة بموضوعات الجنس، وتنمية الاتجاهات السليمة المتمثلة في تفهم دور الجنس ووظائفه وطرق توجيهه وإشباعه، ليتمكن الأفراد من التصرف السليم

تجاه المواقف الجنسية، وفق المعايير الاجتماعية والأخلاقية وبما يضمن الصحة النفسية السليمة".

ونستخلص من هذا التعريف: أن التربية الجنسية تتعلق بالجنس عند الإنسان وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحوه، من خلال إعطائه معلومات وحقائق تمكنه من إشباعه بطرق سوية من الناحية الاجتماعية والأخلاقية.

وتعني حسب Samuel (2010 ورد في: عبد الله وياور، 2012) المحاولة المنهجية لتعزيز الوعي الصحي لدى الفرد حول المسائل المتعلقة بنموه وسلوكه ومواقفه الجنسية من خلال التعليم المباشر.

ربما يقصد بها Samuel المحاولات الساعية وبطريقة منظمة ومقصودة إلى تعليم الفرد المسائل الجنسية الخاصة به، وتوعيته بأهمية صحته الجنسية.

وعند غريب وبن شنة (2018، ص. 387) هي" شكل من أشكال التوعية التي تمد الفرد بالمعلومات العلمية والخبرات السليمة المتعلقة بالأمور الجنسية حسب ما يسمح به النمو الجنسي العقلي والاجتماعي مما يؤهله لبلوغ التوازن النفسي والاجتماعي في مستقبل حياته الجنسية والإنجابية، وهي الخبرة الصالحة والكفيلة بتأهيل المراهق لحسن التكيف مع مختلف الأوضاع المحيطة بالوظيفة الجنسية".

ووفق علام(2005) هي سائر التدابير التربوية التي يمكن أن تعين الشباب بكيفية ما على التهيؤ لمواجهة مشكلات الحياة التي مركزها الغريزة الجنسية.

ونستنتج من التعريفين السابقين: أن التربية الجنسية هي تدابير توعاوية ووقائية، تقدم للأفراد عامة والمراهقين والشباب خاصة، بقدر ما يؤهلهم إلى بلوغ درجة من التوازن النفسي والاجتماعي، ويعينهم على مواجهة المشكلات الجنسية في الحياة.

وفي ذات السياق: عرفت بأنها "إعطاء الأولاد والبنات القدر الكافي من المعلومات والاتجاهات المتعلقة بالحياة في مختلف مراحل أعمارهم، مما يساعدهم على التكيف السليم في حياتهم الزوجية والعائلية المستقبلية، وضمانا لعدم تعرضهم للأخطاء والانحرافات الجنسية" (سيدي موسى، 2001، ص. 12).

والجديد في التعريف أعلاه استخدام مصطلح لم يذكر من قبل ضمن التعريفات السالفة وهو"الانحرافات الجنسية"، والإشارة إلى الكيفية التي تساعدنا بها التربية الجنسية في تحصين الأبناء من الوقوع فيها (بإعطاء المعلومات).

وعرفها النعمي(2008، ص. 19) بأنها" مجموعة القواعد والتوجيهات والإرشادات السلوكية التي يتلقاها الأطفال والمراهقون من قبل هيئات تربوية رسمية من أجل تمكينهم من اكتساب معلومات علمية سليمة عن خصائصهم الجنسية وعن كيفية رعاية أنفسهم من ناحية الصحة الجنسية، والتي يهدف من ورائها تدريبهم اكتساب القيم الأخلاقية المنمطة للسلوكات الجنسية على الصعيد الفردي وفي وسط الجماعة".

ترى الباحثة أن تعريف النعمي يجيب عن أهم الأسئلة التي يمكن أن تطرح حول التربية الجنسية وهي: ماذا تتضمن؟، قواعد، توجيهات...، من يقوم بها؟، وسائطها الرسمية (الأسرة، المسجد، المدرسة)، لماذا ولمن؟ من أجل الوصول إلى توافق جنسي، والوقاية الصحية والجنسية للأطفال والمراهقين، على الصعيد الشخصي والجماعي.

وذهبت بن الشيخ (2018، ص. 394) إلى أنها" عملية تهذيب الدوافع الغريزية في الإنسان وتوجيهها إلى الوجهة السليمة التي تؤدي إلى إرضاء الغريزة الجنسية وإشباعها بالطريقة الصحيحة والسليمة"، ولا يتم هذا التهذيب إلا عن طريق مايلي:

- تعليم الولد بطريقة بيداغوجية ودقيقة الجانب البيولوجي والسيكولوجي والسوسيولوجي للغريزة الجنسية.
- اكساب الابن القيم والمبادئ الأخلاقية الإسلامية المتعلقة بالجنس والعلاقات الجنسية بين الرجل والمرأة بأسلوب يجعله يكتسب مناعة ضد كل المغريات ولا يشعر بالكبت.
- ربط الغريزة الجنسية بعاطفة الحب وجعلها قيمة ملازمة لها.
- غرس التسامي بالغريزة الجنسية (العفة).

ركزت بن الشيخ في تعريفها للتربية الجنسية على تهذيب الغريزة الجنسية والقنوات السليمة التي تؤدي إلى إرضائها وإشباعها.

ونستنتج مما تقدم من تعريفات: أن التربية الجنسية هي التربية التي توفر معلومات وخبرات صحيحة ودقيقة حول الجانب الجنسي في كل مراحل الحياة، لأي شخص سواء كان عاديا أو من ذوي الاحتياجات الخاصة كما نصت عليه الديب (2017)، في حدود ما يوافق مستوى نموه وقيم الإسلام وثقافة المجتمع؛ لغايات نبيلة تتضح مما هو آت.

2- أهداف التربية الجنسية

إن التربية الجنسية ليست وليدة الصدفة؛ وإنما يوجد لها أهداف أو غايات كثيرة تسعى لتحقيقها، ومن أهم هذه الأهداف مايلي:

- العناية بالفرد ورعايته كي يتفهم طبيعته الجنسية ونموه الجنسي.
- تنمية قدرات الفرد على ضبط دوافعه الجنسية، وذلك عن طريق تزويده بالمعلومات العلمية الصحيحة.
- تنمية المواقف والاتجاهات الإيجابية الجنسية لدى الجنسين منعا للشذوذ الجنسي.
- التربية من أجل بناء علاقات إنسانية واجتماعية وخلقية بين الأفراد (الشعكة، 2004؛ صلاح، 2000).
- تزويد الفرد المسلم بالمعلومات اللازمة والصحيحة حول التربية الجنسية في مراحل العمر المختلفة؛ حتى يكون على بيّنة فيما يخص العلاقة الجنسية.
- تعريف الفرد بالمنهج الإسلامي نحو الغريزة الجنسية وترسيخه في التربية الجنسية عن طريق العلم بأحكام الشرع ومعرفة ما يحل وما يحرم.
- التوعية بالمشكلات الجنسية كالاستمناء والزنا واللواط.
- تأهيل الشباب من الجنسين للزواج وتعريفهم بآداب الخطبة والزفاف والحقوق الزوجية، ومسؤولية الزواج (حسين، 2004؛ عبد العال، 2011).

وأورد أحمد (2015) أن مبتغى التربية الجنسية في مرحلة الطفولة المبكرة متعدد، ومنه:

- تزويد الأطفال بالمعلومات الأساسية السليمة عن ماهية النشاط الجنسي.
- اكساب الأطفال الألفاظ العلمية المتصلة بأعضاء التناسل والسلوك الجنسي.
- تدريب الأطفال على اكتساب بعض السلوكيات الجنسية الحياتية في مجال العناية بالذات.
- اكساب الأطفال التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية الخاصة بالسلوك الجنسي.
- تكوين اتجاهات سليمة نحو المسائل الجنسية والنمو النفسي والتكاثر والحياة الأسرية.

بينما أشار زهران (1986) إلى أهداف التربية الجنسية في مرحلة الطفولة المتأخرة، ونلخصها في النقاط الآتية:

- إعداد الأطفال نفسيا لاستقبل مرحلة البلوغ والمراهقة.

- تزويد الطفل بالحقائق الأساسية عن التكاثر الإنساني.
- تصحيح ما قد يكون من معلومات وأفكار واتجاهات خاطئة ومشوهة عن الجنس والسلوك الجنسي.
- تعليم الأطفال معايير السلوك الجنسي من خلال تعريفهم الحدود الشرعية والاجتماعية للسلوك الجنسي.
- تعريف الطفل بالانحرافات والاضطرابات الجنسية كالإفراط في العادة السرية والجنسية المثلية...إلخ، وبالأضرار الناتجة عنها، وأسبابها، وطرق الوقاية منها، وعلاجها.

ويمكن تحديد أهداف التربية الجنسية في مرحلة المراهقة بالآتي:

- اكساب المراهقين المعلومات العلمية والصحيحة عن التغيرات الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة.
- تبصير المراهقين بخطورة ممارسة العادة السرية؛ لما فيها من إهدار للطاقة الجنسية والنفسية.
- تنمية الاتجاهات النفسية والإيجابية نحو الجنس الآخر واحترامه.
- التأكيد على التمسك بالمعايير والقيم الأخلاقية الدينية في الأمور المرتبطة بالنواحي الجنسية(جابر، 2005).

بالإضافة إلى ذلك يشير التابو (2011) إلى غايات أخرى، ومنها:

- إدراك الآثار المترتبة على استخدام الجنس في الإطار غير الشرعي مثل الاضطرابات النفسية والانحرافات الجنسية أو الإصابة بالأمراض التي تهدد حياة المراهق، والتي لا تتناسب مع قيد الدين الإسلامي الحنيف.
- إرشاد التلاميذ إلى القيم، والمبادئ، والاتجاهات الإيجابية المرتبطة بالسلوك الجنسي والجنس في مراحل النمو المختلفة.
- تنمية الإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية تجاه الجنس والعلاقات الصحيحة بين الجنسين.
- تنمية قدرة التلاميذ على اتخاذ القرارات الصحيحة عن السلوك الجنسي وشرعيته وعدم الوقوع في التجارب الجنسية الخاطئة.
- اكساب الطلاب المعارف الصحيحة عن الجنس كوسيلة لفهم عملية التكاثر البشري اللازمة لحفظ النوع الإنساني.

ووفقا لما رأى به الغامدي (2010) فإن أهداف التربية الجنسية لا تتوقف على إعطاء المعلومات والمعارف؛ بل تتعدى ذلك إلى الإعداد الصحيح للطفل والمراهق ومساعدته على التعامل مع مراحل حياته بنجاح وتزويده بالخبرات الجنسية والعادات الصحيحة المفيدة، والاتجاهات العاطفية السامية، حتى يعتقد بأن العلاقة الجنسية ليست أمر مشين أو معيب، وغايتها السامية هي التكاثر وحفظ النوع البشري.

ويرى حليم (2006) بأنه مهما تعددت مقاصد التربية الجنسية فلن تتجاوز بعدان مهمان: الأول بعد نفسي أخلاقي؛ يتمثل في تنمية شخصية الطفل؛ ليتقبل ويتفهم الجنس الذي يتنمي إليه ويحترم الجنس الآخر، من خلال المعايشة اليومية الأسرية، والثاني بعد معرفي علمي (المعلومة العلمية)؛ خاص بتقديم المعلومة العلمية السليمة المبسطة المناسبة للمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل.

وحسب آخرون فإنها تهدف في آخر المطاف إلى حل المشكلات الجنسية، وتقديم المساعدات للأبناء؛ لكي يصلوا إلى سن البلوغ، وهم متخلصون من الخوف والانحرافات الجنسية، ومن ثم تقدم لهم أرضية مستقرة بعيدة عن القلق؛ من أجل حياة سعيدة (الشماس، 2017).

وبناء على ما سبق يمكن القول: بأن الهدف الرئيسي للتربية الجنسية يتمحور حول بناء شخصية سوية وسليمة من الناحية النفسية والجنسية والجسمية والعقلية والاجتماعية والدينية لدى الأفراد.

3- التربية الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة

في البداية تجدر الإشارة إلى أن هناك تباين في رؤى مجموعة من الباحثين في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية والأنثربولجية حول البلوغ والمراهقة؛ من حيث الأسبقية الزمنية لكل منهما ومداهما الزمني؛ فمن هؤلاء من يرى بأن المراهقة تسبق البلوغ وقد تكون ابتداء من 9 سنوات –المراهقة البكرة– كأمثال (التويم، 1408؛ وجاكويس وآخرون، 2013/ 2015)، ومنهم من يعتبر البلوغ محدد لبداية المراهقة التي تنحصر ما بين 10 و21 سنة (مزياني، 2017) أو من 10 إلى 17 سنة(مرجان، 2011)، وعند آخرون تمتد المراهقة من 12سنة إلى 21 سنة (غراب، 2015)، وفي رأي مغاير يكون البلوغ الجنسي من سن 9 إلى 18 سنة (ملحم، 2015)، وما يمكننا قوله في النهاية إن الأمر متعلق أساسا بمرحلة من مراحل النمو المتتالية والمتكاملة التي يصعب الفصل بينها بالتدقيق، فضلا على وجود عوامل تؤثر فيهما وبدرجات متفاوتة(كطبيعة البيئة، الفروقات الفردية، الجنس...).

والبلوغ في أحد معانيه هو" نضج الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة تنتقل بالطفل من كائن لاجنس (فترة الطفولة) إلى كائن جنس (فترة الشاب والرشد) قادر على أن يحافظ على نوعه واستمرار سلالته" (حمزة وخطاب، 2010، ص. 42؛ عبد العال، 2011، ص.11).

كما عرف" بأنه مرحلة من مراحل النمو الفسيولوجي العضوي التي تسبق المراهقة أو تحدد نشأتها، وفيها يتحول الفرد من كائن لاجنسي إلى كائن جنسي قادر على أن يحافظ على نوعه باستمرار سلالته" (نصار، 2017، ص. 70).

ومن الناحية الشرعية هو" الوصول إلى حد التكليف الشرعي للفتى أو الفتاة"، أي عندما يصبح الفرد بالغا، بشرط أن يكون عاقلا، تثبت عليه جميع الأحكام الشرعية، كأحكام الغسل، والصوم، وأنه يتحمل المسؤولية كالكبار فيما يحل وما يحرم، وفي حديث لرسول الله صلى الله عليه وسلم قال "رفع القلم عن ثلاثة عن النائم حتى يستيقظ وعن الطفل حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يبرأ أو يعقل" راوه الإمام أحمد (التويم، 1408، ص.158)

ومرحلة البلوغ هي مرحلة طبيعية، تطرأ فيها العديد من التغيرات الجسدية الجنسية...إلخ على الشخص، بسبب نشاط الغدد الجنسية الذي يؤدي إلى إفراز هرمونات من أعضاء مختلفة من الجسم منها الخصيتين عند الذكور والمبيضين عند الإناث، وتظهر

هذه التغيرات في شكل علامات ملحوظة، يتفاوت زمنها من فرد إلى آخر أو من فتاة إلى أخرى، ويمكن تقسيم هذه العلامات وفق جنس المراهق إلى:

1- **علامات تظهر على الذكور والإناث معا:** منها نمو الشعر في مناطق مختلفة من الجسم: كالإبطين – نمو الأحاسيس الجنسية – زيادة إفرازات الغدد العرقية والدهنية- حب الشباب على الوجه.

2- **علامات تظهر على الذكور:** منها اتساع الكتفين- القذف- تغير نبرة الصوت ليصبح أكثر خشونة- نمو الشعر على الصدر، والوجه اللحية، والشارب.

3- **علامات تظهر على الإناث:** منها نمو الثديين- بدء ظهور الإفرازات المهبلية- بدء الدورة الشهرية، الحيض (منظمة إنقاذ الأطفال السويدية، 2012؛ هتهات، 2014).

وفي نفس الإطار يشير Huberman (2013 ورد في: الحملاوي، 2013، ص. 628) "إلى أن معظم الأطفال في المرحلة العمرية من (9-12) يتطور نموهم الجنسي، فيكون لديهم إحساس بالذات وشعور بهويتهم الجنسية وقدرتهم عن التعبير عن هذه الهوية، ويدركون العادات المقبولة وغير المقبولة اجتماعيا، ويشعرون بالقلق حول البلوغ ومتغيراته، وكيف يمكن الاستعداد له، كما أنهم شغوفون بالأسئلة المتعلقة بالموضوعات الجنسية، مما يجعل بث الأخلاقيات والقيم في هذه المرحلة لها أهمية خاصة".

وعلى أساس ما سبق تؤكد كل من (الغامدى، 2010 ؛ هتهات، 2014) على أن الحاجة إلى الإشباع الجنسي أحد الحاجات الخاصة بالمراهقين وتشمل الحاجة إلى التربية الجنسية، والحاجة إلى الاهتمام بالجنس الآخر، والحاجة إلى التخلص من التوتر، والحاجة إلى التوافق الجنسي الغيري، وتشير نصار (2017) إلى أن مرحلة المراهقة تمثل فترة الفوران الجنسي، يجد فيها المراهق نفسه أمام تحديين: الأول مواجهة الدافع الجنسي والثاني الصراع مع القيم السائدة في المجتمع؛ من أجل إشباع حاجاته، ويعد هذا التحدي من أهم مولدات الحاجة إلى التربية الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة.

وتتضمن التربية الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة مايلي:

- شرح مظاهر البلوغ الجنسي للمراهق حتى لا يشعر بالقلق والحرج أو الخجل عندما تظهر.
- تزويد المراهق بالمعلومات الصحية الصحيحة عن مختلف التغيرات التي تطرأ عليه والتأكيد على أنها تغيرات عادية وطبيعية.

– تنمية اتجاه الإعتزاز بالبلوغ والاقتراب من الرشد وإعطاء المزيد من المعلومات على الأمراض التناسلية والوراثية.

– تنمية الميول والاهتمامات (الأدبية، العلمية، الفنية، الرياضية...إلخ)، وشغله بأنواع النشاط البنّاء، وقضاء وقت الفراغ مع صحبة صالحة، وغرس الاعتقاد بأن الاستقامة هي رأس النجاح.

– تشجيع المراهق على ضبط النفس والتحكم في رغباته الجنسية والتمسك بالتعاليم الدينية والقيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية (نصار، 2017).

– تناول الصراعات النفسية المتعلقة بالجنس وإشباعه، والنضج الجنسي وهرمونات الذكورة والأنوثة والخصائص الجنسية وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الجنس نحو الجنس الآخر.

– تناول القيم الاجتماعية وتعارضها مع الحاجات الجنسية وضرورة التكيف مع معايير المجتمع وتقاليده (غراب، 2015).

– توعية الفتيات بعدم الإصغاء إلى الكلام المعسول الذي يلقيه الشاب؛ لأن الغرض الأكثر منه إغراؤهن وليس إقامة علاقات شريفة عن طريق الزواج، وبأن الحب الحقيقي هو إتيان البيوت من أبوابها (العزام، 2002).

ويضيف آخرون (عبد العال، 2011؛ علوان، د.ت) تعليم الأولاد أن الزنا والعادات الجنسية القبيحة تؤدي إلى الأمراض، ربما أخطرها الإيدز، وتعليمهم أحكام البلوغ مثل أحكام الطهارة، وتحذيرهم من مفسدة الأفلام والتمثيليات والصور الماجنة، ومن المفاسد المنتشرة كالعادة السرية، الاختلاط المحرم،...، وتوفير المعلومات الصحيحة لهم المستقاة من القرآن والسنة، وتوجيههم نحو الطرق القويمة لاستغلال أوقات الفراغ، وقد ذكر هؤلاء في سياق قولهم: أن علماء النفس والتربية يرون بأن المراهق إذا اختلى بنفسه وقت فراغه ترد إليه الأفكار الحالمة، والتخيلات الجنسية المثيرة، يتوقع أن تؤدي به إلى الوقوع في المحظور، إن كان لا يعرف كيف يستثمر وقته في أشياء مفيدة؛ كلجوئه إلى مشاهدة المسلسلات الرومانسية أو ما يزيد إغراؤه.

وعلاوة على ذلك تشير زرقوق (2018) إلى أن الفتاة المراهقة بحاجة إلى معلومات حول التكاثر والغريزة الجنسية، كما تحتاج إلى معرفة القوانين الشرعية والاجتماعية والثقافية والعلمية المنظمة للعلاقات المختلفة كالحب والزواج، ومعرفة المخاطر والأمراض التي تنتقل جنسيا.

ومن الأسباب الداعية إلى التربية الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة مايلي:

1- الجنس مكون أساسي من مكونات البناء الإنساني ولا يمكن لأي مخلوق أن يستغنى عنه.

2- الرغبة الطبيعية عند كل فرد في استطلاع واستكشاف الحقائق والمعلومات ذات الصلة بالجنس.

3- التربية الجنسية السليمة تتيح للمراهق والمراهقة التفكير السليم والنافع في أمور الحياة الأخرى بدلا من إشغال الفكر في موضوعات جنسية والبحث عنها هنا وهناك.

4- توفير المعلومات الجنسية ومعرفتها يقلل من القلق، خاصة إذا صاحب المعلومة التوجيه الجنسي السليم.

5- إن حصول الطفل على المعلومات بطرق صحيحة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية يعني أننا أغلقنا أمامه الطرق الغير سليمة للحصول على المعرفة(غراب، 2015).

ومما سبق يتضح بأن مرحلة البلوغ والمراهقة من المراحل الحساسة التي تستوجب تربية جنسية صحيحة؛ لما لها من متطلبات خاصة، يميزها بروز جانب جديد لم يكن سائدا في مرحلة الطفولة؛ يتمثل في النمو الجنسي(غراب، 2015)، ولكونها تقابل مرحلة التعليم المتوسط فقد آثرت عينة من الأساتذة تدريس مثل هذا المحتوى المعلوماتي الجنسي للتلاميذ في هذه المرحلة، إذ توصلت دراسة بن شنة وغريب (2018) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة اتجاهات الأساتذة المهنية نحو تدريس التربية الجنسية، إلى أنه توجد اتجاهات إيجابية نحو تدريس التربية الجنسية وأن نسبة (62.80%) من الأساتذة يفضلون تدريسها في المرحلة المتوسطة لأهميتها في مرحلة المراهقة.

4 - المنظور الغربي والإسلامي للتربية الجنسية

نشأت في الغرب مجموعة من النظريات، تعد المنبع الأصلي للرؤية السائدة حول التربية الجنسية عند الغربيين، وذلك بعد ما أثرت في أفكارها عدة عوامل (الحضارة الرومانية، والفلسفة اليونانية، والثقافة المسيحية)، وأبرزها فكرة حيوانية الإنسان التي جاء بها دارون صاحب نظرية التطور؛ وتعني أن الإنسان هو المظهر الأعلى للحشرات أو الكائنات البدائية وجاء نتيجة عمل قوانين في الارتقاء نحو الأفضل، وماثله فرويد بأخذه جانب الحيوانية في تفسير الغرائز؛ عندما فسر أي نشاط إنساني بتفسير جنسي، ومن نظرة مثل هؤلاء المفكرين

إلى الإنسان كمخلوق مادي حيواني، أصبح الجنس عندهم عملية بيولوجية عضوية لامكان فيها للدين والأخلاق (الدغيم، 1431)، وفي هذا الصدد يقول فرويد(ورد في: الفيومي، 2012، ص. 22): " إن الإنسان لايحقق ذاته بغير الإشباع الجنسي....وكل قيد من دين وأخلاق أو مجتمع أو تقاليد هو قيد باطل أو مدمر لطاقة الإنسان وهو كبت غير مشروع".

وعلى أساس ما تقدم انطلقت ثورة في بداية الستينيات من القرن العشرين، في العالم الغربي سميت بالثورة الجنسية، قائمة على الحرية الشخصية والتحلل من القيود الاجتماعية، وشهدت خلالها المجتمعات الغربية جنونا جنسيا محموما، فأطلقت شعار حرية السلوك الجنسي للجميع في كل الأعمار، وأصبح بإمكانها التحدث عن المواضيع الجنسية دون أي ضغط خارجي؛ لأن الجنس في فكرهم مصدر متعة يباح لأي فرد ممارسته دون حد؛ لذا يقبلون بالعلاقات الجنسية خارج الزواج، والجنسية المثلية، ويسمحون للمراهقين بإجراء التجارب الجنسية(بن الشيخ، 2016؛ نجدي، 2004)، ليس هذا وفقط، بل يشجعون زواج الأشخاص الذين مروا بتجارب جنسية عديدة واستقر رأيهم على من سيكون الشخص المناسب لتكوين عائلة وإنجاب أطفال، ويعتقدون بإمكانية إرواء الغريزة الجنسية بوسائل شتى، ولا حدود للعورة لديهم فالكل يلبس كما يشاء، باستثناء بعض المجتمعات التي تمنع التعري التام في الأماكن العامة؛ لما في ذلك من لفت للنظر وإخلال بالنظام وحركة الناس (الدغيم، 1431).

ونتيجة لما سبق جنت عليهم تلك الثورة آثارا وخيمة منها: ارتفاع نسبة الولادة غير الشرعية والأمهات العازبات، انتشار الأمراض والأوبئة الجنسية، كثرة الشذوذ، وتبلد الشعور والعقد النفسية، واتجاه المآل إلى تفكك المجتمع وانهياره بسبب الإباحية المطلقة، وهي العواقب التي ترتب عنها بعد الحرب العالمية الثانية ظهور فرق تنادي بضرورة وجود تربية جنسية في المدارس(بن الشيخ، 2016).

وعليه اهتم الغرب اهتماما كبيرا بإعداد برامج خاصة بتوعية وتربية المراهقين جنسيا، لكن من غير أن يضعوا لها ضوابط وقوانين وفق مبادئ وقيم دينية- وإن كان فيها جانب علمي- فقد تم فصل الدين عن الحياة الشخصية للأفراد؛ حيث أنه من الحق احترام تعاليم الدين والتقاليد دون المساس بحقوق المرء الشخصية، وسعت هيئة الأمم المتحدة إلى تسويقها إلى بلاد العرب تحت مسميات مختلفة؛ كالثقافة الأسرية، ومن أهداف تلك البرامج: تبيين كيفية ممارس الجنس الآمن دون الوقوع في الحمل أو الإصابة بالأمراض لدى الأشخاص

من ضمنهم فئة المراهقين، مساعدة المراهق على تحديد اتجاهه الجنسي، واستخدام العلاقات الشاذة كبديل مرض للعلاقات العادية (عثمان، 2007).

وفي ظل عصر الثورات الست (التكنولوجيا، البيولوجيا، الفضائية الإلكترونية، ثورة الاتصالات والمعلومات) بدأت فضائياتهم تذيع التفاصيل الجنسية، وأخذت شبكة الإنترنت ترسل كافة ألوان الأفلام الإباحية، وأصبح المشروع الحضاري الغربي يفرض هيمنته على العالم؛ على اعتبار أنه النموذج الذي ينبغي أن يعمم، ويقود الأمم والحضارات، تحت زعامه الولايات المتحدة الأمريكية، وغزت الثورة الجنسية العالم الإسلامي باسم الانفتاح الثقافي، والحرية، وقضايا المرأة، وقضايا الأسرة، وغيرها من الشعارات الرنانة التي رفعوها، ظاهرها العولمة وخلق نظام عالمي جديد، وباطنها نشر الجنس والانحلال الأخلاقي وتزيين الفاحشة وتقنينها ونشر الإباحية(الدغيم، 1431).

ولما اطلع المسلمون على ثقافات الغرب أصابتهم الفجيعة، وأصابهم الخجل الفطري للانتكاسة الإنسانية في الممارسات الجنسية الشاذة، وأمام هذه الوقاحة أغلقوا أعيونهم عن كل ما هو جنسي، وأخذوا يخصفون على الجنس من ورق الأوهام، والجهل، والاحتقار، واعتبروا التربية الجنسية عيبا يشجع على التفلت الخلقي، وهو اعتبار خاطئ؛ لأنهم لم يبصروا بفارق الثقافة والدين والتاريخ، وإن دين الإسلام دين فطرة يسعد الإنسان، وتطييب الحياة باتباعه (حسين، 2004)، ورغم هذا تأثروا بالغزو الثقافي؛ فتغيرت بعض القيم والعادات، أصبحت مراسيم أعراس المسلمين تقام أمام الجميع رجالا ونساء، وكثرت الانحرافات، وهو التأثر الذي يخطط له اليهود (الفيومي، 2012).

وعليه يقول جيمس ريستون(ورد في: الفيومي، 2012، ص17): إن "خطر الطاقة الجنسية قد يكون في نهاية الأمر أكبر من خطر الطاقة الذرية"، لذا فإن التمسك بتعاليم الإسلام وتربية الأجيال تربية جنسية سليمة أفضل سلاح؛ لمواجهة خطر الغريزة الجنسية والغزو الغربي.

وبخلاف المنظور الغربي السابق استمد الإسلام نظرته للتربية الجنسية من مصدرين أساسيين هما: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وليس من آراء المفكرين ونظرياتهم كما في الغرب.

إن القرآن الكريم تحدث بكل شفافية، وطهر، ووقار، ورصانة أسلوب عن الأمور الجنسية، مراعيا الحال، والموقف، والحاجة، في دلائل كثيرة، نذكر منها

قول المولى عز وجل:﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ(12) ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ(13)﴾(المؤمنون: 12-13)، وقوله تعالى مبينا الميل القلبي الطاهر العفيف من الأنثى للذكر:﴿فَجَاءَتْهُ إِحْدَاهُمَا تَمْشِي عَلَى اسْتِحْيَاءٍ قَالَتْ إِنَّ أَبِي يَدْعُوكَ لِيَجْزِيَكَ أَجْرَ مَا سَقَيْتَ لَنَا فَلَمَّا جَاءَهُ وَقَصَّ عَلَيْهِ الْقَصَصَ قَالَ لَا تَخَفْ نَجَوْتَ مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ (25) قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ (26)﴾(القصص: 25- 26)، كما أشار المولى إلى فاحشة الجنس على لسان لوط عليه السلام مخاطبا قومه ﴿أَتَأْتُونَ الذُّكْرَانَ مِنَ الْعَالَمِينَ (165) وَتَذَرُونَ مَا خَلَقَ لَكُمْ رَبُّكُمْ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ بَلْ أَنْتُمْ قَوْمٌ عَادُونَ (166)﴾(الشعراء: 165- 166)، وقوله جل جلاله: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (21)﴾(الروم: 21) (حسين، 2004).

واتفقت السنة النبوية في نظرتها للجنس مع التصور الإسلامي؛ حيث رأت بأنه لاسبيل لمعارضة الرغبات البشرية-الجنسية- بغرض الكبت، وبالإمكان ضبطها وتعديل مسارها والتخفيف من غلوائها دون إفراط أو تفريط، وهذا لن يتم إلا عن طريق التربية الجنسية (القزاز، 1998) التي تجلت في بعض النماذج الإرشادية الفريدة من السنة النبوية من خلال توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم وتعامله مع الآخرين في كثير من مواقف الحياة اليومية المتعلقة بها، وما يخصها من قضايا؛ كالاحتلام، والاغتسال، والحيض، والترغيب في الزواج (قاسم، 2006)، وأحاديثه الشريفة الداعية إلى مصارحة الأبناء بالمسائل الجنسية؛ كقوله صلى الله عليه وسلم" لا ينظر الرجل إلى عورة الرجل ولا المرأة إلى عورة المرأة ولا يفضي الرجل إلى الرجل في ثوب واحد ولا تفضي المرأة إلى المرأة في الثوب الواحد" رواه مسلم الصحيح(العزام، 2002، ص.48).

إن موقف الدين الإسلامي موقف وسطي؛ لا يبيح الجنس أو يطلق له العنان دون ضوابط وحدود، ولا يمنعه ويكبته ليعارض فطرة الإنسان، فهو ينظر له على أنه أمر طبيعي فطري، وليس مخجلا أو مستقذرا كما في اعتقاد البعض، ولو كان كذلك لما تزوج الرسول صلى الله عليه وسلم، ويعترف بالغريزة الجنسية التي جعلها الله سبحانه وتعالى وسيلة لاستمرار الحياة، ونظم تصريفها في إطار الزواج الشرعي (الدغيم، 1431؛ سيدي موسى، 2001) الذي منع الخروج عنه (الانحراف والشذوذ الجنسي)، كما أنه لا يخالف الحب ولا

يحرمه؛ لأنه في واقع أمره مشاعر فطرية وغريزية متأصلة في الإنسان لحكما بالغة الأهمية من بينها: أن الحب امتحان قاس مرير لسلوك الإنسان، ويتجسد هذا الامتحان في المسلك الذي يسلكه المحب في الحياة، فهل سيسلك في حبه مسلكا دنيئا هابطا؟ أم مسلكا شريفا عاليا؟ هل ينضبط في انجذابه لمحبوبه أم يتفلت؟، وأنه بين الجنسين، وبواسطة انجذاب كل منهما إلى الآخر؛ داع لاستقرار النسل البشري، وراحته، وسد حاجته، لكن عبر الزواج(علوان، د.ت؛ الكرباسي، د.ت).

إضافة إلى ذلك قدس الإسلام العلاقة الجنسية الزوجية بين الرجل والمرأة، واعتبرها السبب المشروع لتكاثر الإنسان، وحرمها خارج مؤسسة الزواج وبين أشخاص معينيين، تحريما ينتج عن ارتكابه عقوبة تتغير حسب وضعية كل فرد، ولا تقع إلا في حالة الاعتراف الصريح من مرتكبيها أو شهادة أربع شهود عدول (حمزة وخطاب، 2010؛ سيدي موسى، 2001)؛ لأن العقوبة في الدين الإسلامي تعتمد وسيلة من الوسائل لصيانة المجتمع من غوائل الانحراف والشذوذ، وأنه دين يحرص في تقرير نوع العقوبة على حماية الأخلاق (يكن، 1975).

وعليه نجد الإسلام يعتني بالتربية الجنسية للطفل منذ نعومة أظافره؛ حيث سن تشريعات وتوجيهات لضبط السلوك الجنسي، تهدف إلى إرضاء الله أولا والحفاظ على الشخصية، والإنسانية، واستقامتها، وعفتها ثانيا، وركز على الحياء، في السلوك الجنسي بكل أشكاله، والتعبير اللفظي، والسلوك الاجتماعي، وفي اللقاءات مع الجنس النقيض؛ لأنه شعبة من الإيمان (الموسوي، 2007)، ووضع ضوابط لوقاية الغريزة الجنسية من الفجور والزيغ أكد كل من الجمل (2018) وهندي(2007) على بعضا منها؛ بوجوب ترسيخها عند الأبناء، ومن هذه الضوابط مايلي:

– تحذير التلاميذ من مخاطر الاختلاط والخلوة التي تثير الشهوات بين الفتيان في المرحلة المتوسطة وغيرها بنسب متفاوتة.

– تحريم المصافحة بين الجنسين غير المحارم، ووجوب تعويد التلاميذ على عدم المصافحة عملا بسنة النبي.

– الدعوة إلى غض البصر عن المحرمات، وحفظ الفرج إمتثالا لقول المولى سبحانه وتعالى ﴿ قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ

بِمَا يَصْنَعُونَ (30) وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ﴾ (النور: 30-31)، والتخلق بآداب الاستئذان.

- التحذير من التبرج، وإبداء الزينة، والتعريف بحدود العورة ووجوب سترها.

- تعليم التلاميذ الأحكام الشرعية المترتبة على مرحلة البلوغ، وتجنب المثيرات الجنسية.

- استشعار مراقبة الله في السر والعلن، والحياء منه، فالمراهق حين يستشعر أن الله معه يراقبه لا شك أنه يكف عن كثير من الموبقات (علوان، د.ت).

وتأسيسا على ما تقدم، وفي ضوء ما أورده (الحسين، 2015؛ عبد العال، 2011) يمكن تلخيص التربية الجنسية في الإسلام بأنها تربية كالآتي:

- شاملة: تستوعب جوانب الجنس من جميع الاتجاهات.

- مستمرة: تبدأ مع الإنسان منذ الولادة؛ كتبيينها لأحكام المولود(الختان)، مرورا بمرحلة البلوغ والمراهقة مثل تناولها لما يخرج من الجسم، والأمر بالتفريق بين الأبناء في المضاجع...، إلى غاية الممات كتوضيحها لحكم تغسيل الزوجة لزوجها أو العكس.

- معالجة للقضايا الجنسية حسب المرحلة العمرية معالجة متميزة: مثل مراعاتها للفروق الفردية؛ بعدم وجوب الجهاد على النساء لضعفهن، وصلاة الجماعة؛ حفاظا عليهن ولتجنيبهن الخروج ليلا من المنزل.

- تعتني بالجانب الوقائي: كمنع الاختلاط والأمر بغض البصر....

ونخلص مما سبق إلى أن التربية الجنسية الاسلامية تهدف إلى الحفاظ على سلامة الإنسان من الأزمات النفسية والجسدية والجنسية.

وفي الأخير يمكن الإشارة إلى أن التأثر بدرجة ما بالمنظور الغربي وعدم الإدراك السليم لمنظور الإسلام للتربية الجنسية قد يولد صورة بديلة خاطئة حولها.

5- بعض التصورات البديلة حول التربية الجنسية وأهمية تعديلها

إن ما تمت الإشارة له في العبارة السابقة، وإحاطة التربية الجنسية في مرحلتي الطفولة والمراهقة بسياج من الحذر الشديد، وحرمان الطفل أو المراهق منها، يعد من الأسباب التي تؤدي إلى تشويه الأفكار والآراء الجنسية أو تكوين تصورات بديلة حولها.

وفي هذا الصدد يشير الطالب وآخرون (2019) إلى أن هناك تصورات ومعارف جنسية مشوهة، ومغلوطة، وغير صائبة أو منضبطة لدى المراهقات. ومنهن الكثير من

يتصورن بأن الحيض أو العادة الشهرية مرض غريب أو نزيف، وقدر مؤلم فرض عليهن، مما قد يحدث لهن صدمة نفسية، ويعرضهن عند ظهور الطمث إلى الإصابة بالقلق أو بمشاعر الرفض لأنوثتهن (غريب، 2010؛ مدكور، د. ت)، وأخريات يتصرفن معه بطريقة خاطئة؛ فتجد من تصلي وهي حائض؛ لاعتقادها بأنه حدث مانع للصوم فقط، ولغياب الفهم الصحيح لموجبات البلوغ والغسل في الإسلام (الموسوي، 2007).

ويرى جبالي (2006) بأن عدم بذل جهد إيجابي من طرف الآباء والمعلمين والمرشدين يبقي الطفلة –الطفل– جاهلة بكل ما فيها إلى أن تظهر عليها علامات البلوغ، وتتدفق فيها الأحاسيس الجنسية تدفقا مصحوبا بالخوف والشعور بالقذارة، ربما يترتب عليه أغلب الانحرافات والمشكلات الجنسية المعروفة في دوري المراهقة والبلوغ مثل الاستمناء، والعلاقة مع نفس الجنس.

وفي إطار الجنسية المثلية تقول غريب (2010، ص. 127): الخطير في هذه الظاهرة أن بعض الفتيات يفضلن إقامة علاقات مع بعضهن، أو مع المسترجلات؛ على أنها أكثر أمنا، ولا ضرر من ورائها؛ لأنها لا تثير أي شبهة، "وبالتالي تواجدهن مع فتيات أخريات يصبح مقبولا، والواقع أن الممارسات التي تتم في هذه اللقاءات من ملامسات تصل إلى علاقات جنسية تجعل الأمر في منتهى الخطورة".

وقد توصل متولي (2012) عبر مراجعته لبعض الدراسات السابقة المهتمة بالمشكلات الجنسية لدى المراهقين إلى أن المفاهيم الخاطئة سبب مباشر لظهور المشكلات الجنسية.

وعليه نوافق الجمل (2018) في مناداته بغرس القيم والمبادئ الصحيحة في نفوس الطلبة؛ لانتشار كثير من المفاهيم الخاطئة حول الممارسات الجنسية الشاذة والانحرافات نتيجة البحث عن المعلومة من مصادر سخيفة وغير مؤتمنة على تربية النشء، وخطورة الوسائل الحديثة ومغرياتها التي تشجع على الانحراف الجنسي بين التلاميذ.

وفي إطار ما سبق يشير متولي (2012) إلى أن المراهقين يستخدمون معظم وسائل الإعلام والإنترنت، ويرى بعضهم بأنها مصادر جيدة ومفيدة، في اكتساب معلومات جنسية مناسبة، في حين أنها تحتوى على صفحات سيئة، جعلت خصيصا من أجل استهوائهم، لذا يشير علوان (د.ت) إلى أن المراهق قد يختلي بنفسه في الغرف الافتراضية ويشاهد ما يريده على اعتقادا منه بأن لا ضابط أو مانع من تصفح أي شيء عبر الإنترنت (علوان، د.ت)

وما يضاف في هذه الناحية أن تلك الوسائل تبث فكرة التحضر والموضة فأضحى البعض من المراهقات يرى بتأخير ارتداء الحجاب الشرعي في المرحلة المتوسطة (البلوغ) إلى مراحل أخرى كالثانوية والجامعة، ويتحججن بأن عفة المرأة بأخلاقها وليست في حجابها(مشرف، 2021)، ومن ناحية أخرى يرى الموسوي(2007) أن قطاعا واسعا من الفتيات المراهقات والمقبلات على مرحلة البلوغ لديه تصورات جنسية خاطئة (بديلة) حول غريزة الجنس، ولا يستطيع التكيف بسلام مع المواقف الجنسية، ولايعرف قواعد التربية الجنسية الإسلامية، وأننا نلاحظ بسبب ذلك؛ من لاتعي الإطار السليم للتعامل مع الجنس الآخر، فتطالعها الحوافز الجنسية وتصوراتها المعرفية إلى إقامة علاقات عاطفية سرية أو علانية، في الواقع أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي، متأثرة بالانفتاح الغربي، ونجد منهن من أخطأت وحملت بطريقة غير شرعية، وأيضا من تدخل فجأة على والديها أو الآخرين دون أن تستأذن، فتوقع نفسها وغيرها في حرج، ومن تعتقد بأن الجنس شيء هابط ومقزز، لا يليق بالبنت المهذبة، وهنا لا بد من الإشارة إلى أنها وبما تعتقده اليوم هي أم الغد، حتى وإن تزوجت من أجل العادات، فمن المحتمل أن تظل تعاني من التصور الراسخ في ذهنها– إن لم يعدل– بأن كل العلاقات الجنسية بما فيها العلاقة الزوجية سلوكيات حقيرة وقذرة.

وعليه أوصى بني خلف وآخرون(2014) في ضوء نتائج دراستهم التي تناولت الحدود الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في كتب العلوم الحياتية للمرحلتين الأساسية والثانوية من وجهة نظر معلمي الأحياء؛ بتعميق فهم التلاميذ والتجاوب مع أسئلتهم واستفساراتهم المشروعة حول المعتقدات والممارسات المتعلقة بالجنس؛ لما لتجاهلها من أخطار آنية ومستقبلية في الحياة.

ولعل تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية اليوم أصبح ضروريا أكثر من أي وقت مضى؛ لأن الأجيال الحالية تسأل، وتبحث، وتطلب بحق ما كان طفل الأمس يسكت عنه، وتتصرف علنا عما كان طفل الأمس يكتفي بتصوره فقط، وتحاول الاتصال والتجربة بدل الكبح والكبت(شربل، د. ت).

وفي سياق ما ذكره بن حدوم وبن كعبة(2018) فإن الأهمية النفسية والتربوية التي سيجنيها الطفل والمراهق من جراء إزالة الكثير من المفاهيم الجنسية الخاطئة والمشوهة، وتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية، بما يليق ويناسب عمره، يمكنها أن تكسبه

سلوك جنسي متوافق في مرحلة البلوغ والمراهقة وما بعدها، وتبعده عن الكثير من الانحرافات والمشكلات الجنسية بمختلف مظاهرها.

خلاصة

تطرق هذا الفصل إلى تعريفات التربية الجنسية، واتضح من خلاله بأن أهدافها تتباين بعض الشيء من مرحلة إلى أخرى؛ فما تسعى له في مرحلة الطفولة ليس نفسه في مرحلة الزواج، ووقف على التربية الجنسية في مرحلة البلوغ والمراهقة وعلاقتها بالنمو الجنسي وأهم المتطلبات والحاجات الخاصة بها، وبين الرؤية الغربية للجنس والتربية الجنسية، التي تقوم على الإباحية المطلقة، ثم الرؤية الإسلامية، التي تقوم على الوسطية والإعتدال، ومراعاة ماينفع المراهق ومجتمعه في حدود ما يرضي الله سبحانه وتعالى، وفي الأخير تمت الإشارة فيه إلى بعض التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى الفتيات وضرورة تعديلها وفائدة ذلك. ونتعرف على التصورات البديلة بشكل أكثر تفصيلا في الفصل الموالي.

الفصل الثالث:

التصورات البديلة

تمهيد

1- تعريف التصورات البديلة

2- خصائص التصورات البديلة

3- عوامل تكوين التصورات البديلة

4- وسائل كشف وقياس التصورات البديلة

5- استراتيجيات تعديل التصورات البديلة

خلاصة

تمهيد

إن إدراك وتفسير وتأويل المرء لمثيرات الحياة ومتغيراتها بشتى أنواعها، والمعاني التي يضفيها عليها، عمليات عقلية تحدث في بعض الأحيان اختلال في التراكيب والمخططات المعرفية، ومن ثمة تتشكل لديه تصورات بديلة، تلعب دورا أساسيا في بناء أي معرفة أو تصور جديد، وتوجيه السلوك.

وعليه جاء الفصل الثالث ليعالج التصورات البديلة من حيث: توضيح معناها، وخصائصها، وتناول الأسباب المؤدية إلى تشكلها، والتطرق إلى وسائل كشفها وقياسها، والإشارة إلى بعض الاستراتيجيات المستخدمة لتعديلها.

1- تعريف التصورات البديلة

أشار Disessa (2014) إلى أن ظهور التصورات البديلة إلى الصدارة يعود إلى منتصف السبعينيات من القرن الماضي. بينما انفجارها كحركة بحث في مجال التعليم والتطوير والتجريب وعلم النفس كان في أوائل الثمانينات، مع بدايات ظهور الثورة الذهنية التي وصفت آنذاك التصورات البديلة والخاطئة وانعكاسها على تقبل الأفكار وبناء المعرفة الجديدة (حصارمة، 2013).

ولأهمية التصورات البديلة فقد تمت مناقشتها في عدة لقاءات ومؤتمرات تربوية، من بينها المؤتمر الذي عقد في جامعة كورنيل بالولايات المتحدة الأمريكية سنة (1983م)، والذي ركز عليها تكوينا، وتحليلا وتفسيرا، وكان من بين نتائجه عدم توجيه الطلاب إلى أخطائهم في المفاهيم، وما يترتب على ذلك، مع العلم أن لديهم القدرة على التفكير العلمي السليم، والقدرة على تعديل أنماط الفهم الخاطئ والتصورات البديلة (الزهراني، 2013).

ومنذ ذلك الحين تم تناول التصورات البديلة في العديد من الأبحاث والأدبيات، وبحث أثرها في التعليم وعلاقتها بالتطور الذهني والنفسي للفرد بشكل يركز على تفاصيل التمثلات البنيوية للتصورات السابقة، وعلى الاستراتيجيات المستخدمة لتعديلها لدى التلاميذ.

وقد كان ذلك التناول تحت مسميات عدة، سبق وأن أشرنا إلى بعض منها في الفصل الأول، إلا أن استخدام مصطلح التصورات البديلة ساد بكثرة مقارنة بالمصطلحات الأخرى؛ باعتباره الأكثر شمولا؛ أي لا يشر إلى التصورات الخاطئة فحسب وإنما يدل على مواصفات أخرى لها، ستتضح مما هو آت.

أ- التصورات:

إن التصور عند جون بياجيه هو ميكانيزم هام جدا يستعمله الطفل أثناء نموه المعرفي، وهو أداة للمعرفة، يسمح للطفل بإعطاء تفسير لما يكتشفه في الوسط الفيزيقي الخارجي والوسط الاجتماعي انطلاقا من خبراته (تجاربه) وحركاته (نشاطه)، والتصور هو أداة اتصال وتبادل وتنشئة اجتماعية"(ورد في: عكسة، 2015، ص.29).

يبدو أن التصور من منظور جون بياجيه حالة عقلية داخلية خاصة بالفرد يستخدمها أثناء تفاعله مع العالم الخارجي، يتشكل انطلاقا من إدراكه واستيعابه لمتغيرات وأحداث البيئة الاجتماعية والمادية وخبراته الخاصة.

والتصورات هي" عبارة عن نماذج مستدخلة يبنيها الشخص من محيطه ومن تأثيراته على ذلك المحيط، ويستعملها فيما بعد كمصدر للمعلومات وكأداة لتنظيم وتخطيط سلوكه" (بوزريبة، 2017، ص.128).

وعرفت التصورات العقلية على أنها" عمليات عقلية داخلية ديناميكية يتم من خلالها إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية السابق تخزينها في الذاكرة وذلك لإنتاج صور عقلية قد تماثل نظائرها الحسية أو الإدراكية أو تختلف عنها ويتم ذلك في غياب المدرك الحسي في الواقع" (أبو علام وآخرون، 2014، ص.460).

لعل ما يمكن فهمه من التعريفين السابقين للتصورات: أنها إعادة بناء خبرات حسية من خلال القيام بنشاطات عقلية، وتخزينها على شكل صور ذهنية، ليستعملها الفرد كمصدر لمعلوماته وموجه لتصرفاته، ولكنها ليست دائما صورة (تمثلات) طبق الأصل لما هو موجود في الواقع بغض النظر عما يتمثل هذا الواقع؛ فقد تتضمن (الأفكار، المعتقدات، الآراء) ما يخالفه تماما، كأن نتصور فيل يحمل سيارة، بمعنى أن التصور يختلف عن المدرك الأصلي سواء كان حدث، أو ظاهرة ما، موضوع، قضية...إلخ، وتبنى على نحو غير سليم تضفى عليه تفسيرات خاطئة ولا عقلانية، عندها تصبح تصورات بديلة.

ب- التصورات البديلة:

عرف عبد السلام (2001 ورد في: رصرص، 2011، ص.371) التصورات البديلة على أنها " أفكار التلاميذ ومعتقداتهم عن المفاهيم والظواهر، ولها معنى عند التلاميذ يخالف المعنى الذي يقبله المتخصصون".

كما يقصد بها ما لدى الطالب من أفكار وتصورات ومعارف في بنيته المعرفية عن بعض المفاهيم والظواهر الطبيعية، ولا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة (شحاته والنجار، 2003).

ويبدو من خلال التعريفين السابقين أن مقصودها يشير إلى المعنى الذي يدركه الفرد من وجهة نظره، لمكونات بنيته المعرفية من أفكار ومعتقدات ومعارف وما إلى ذلك، حول مفاهيم معينة أو ظاهرة من الظواهر، ويرفضه المتخصصون في تلك الظواهر.

وفي أحد معانيها هي كل ماهو مكتسب من تصورات وأفكار حول أمرا ما، قبل التعلم، كما عرفها أبو سعدة (2008، ص.40) على أنها " الأفكار والتصورات القبلية التي قد يكتسبها المتعلم في فترة قبل التعلم".

ويشير منصور (2018) إلى أن التصورات البديلة تفسير غير مقبول وليس بالضرورة خطأ، للظواهر الطبيعية يقدمه المتعلم نتيجة مروره بخبرات حياتيه أو تعليمية، وتعكس خللا في تنظيمها، رغم كونها نتيجة لعمليات نشطة وبنائية ومقصودة.

ونستنتج من تعريف منصور: أن التصورات البديلة تعكس الخلل المعرفي في آليتي الاستدخال والتنظيم للمعلومات والخبرات، بالرغم من كونها نتيجة نشاط عمليات عقلية ذاتية مقصودة، وأنها لا تدل عن التفسيرات الخاطئة فقط، بل تعبر عن التصورات أو المفاهيم غير المقبولة، أو المشوهة أو المختلطة كما هو الحال لدى معرفين آخرين نذكر منهم على سبيل المثال kaeley &Tugel (2009 ورد في: عمران، 2015، ص30) اللذان عرفا التصورات البديلة على أنها" أفكار الطلاب المسبقة وغير المكتملة أو غير الصحيحة علميا"

وفي سياق آخر هي أفكار ومفاهيم التلاميذ واستجاباتهم حول مفاهيم الطاقة والتي تكون مختلطة ومشوشه وخطأ أو غير دقيقة وتتعارض جزئيا أو كليا مع المفاهيم العلمية المقبولة في التخصصين في تدريس العلوم (الدهميش وآخرون، 2014).

وعرفها قنديل (2017، ص.227) على أنها" تلك الأفكار والانطباعات التي توجد لدى الأفراد نتيجة تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم سواء كانت هذه البيئة طبيعية أو ثقافية أو تعليمية، وهذه التصورات يستخدمها التلاميذ في فهم وتفسير الظواهر الطبيعية وتفسير الظواهر المحيطة بهم وحل المشكلات التي تصادفهم في البيئة، وأيضا في تعلم المفاهيم الرياضية الجديدة رغم أنها لا تتفق مع الفهم العلمي السليم".

يتبين من تعريف قنديل أن التصورات البديلة هي الأفكار والانطباعات الغير متفقة مع الفهم السليم، والتي تنشأ نتيجة التفاعل مع خبرات الحياة وبيئاتها المختلفة، ولا تقتصر على بيئة أو ظاهرة علمية ما –كما حصرها البعض في هذه الزاوية– وتستعمل في حالة ديناميكة في الحياة اليومية (للفهم، التفسير، حل المشكلات، التعلم).

وبناء على ما تقدم يمكن تعريف التصورات البديلة على أنها: الأفكار والآراء والمعتقدات والمعلومات المتعلقة بموضوع أو أكثر من مواضيع ظواهر الحياة أو جوانبها العلمية الرياضية، الاجتماعية، الجنسية...إلخ، وتكون خاطئة، أو غير مكتملة، أو مشوشة، أو غير دقيقة، في البنية المعرفية لدى الفرد، من حيث مخالفتها للمعنى السليم والصحيح والمجمع على مقبوليته في تلك الموضوع بحسب مجالها؛ كأن تخالف التصورات البديلة مثلا الأفكار الصائبة اجتماعيا والمعلومات المقبولة علميا والمعتقدات الصحيحة دينيا، وعلى هذا الأساس عرفت الباحثة إجرائيا التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

ويمكن أن نستشف من التعريفات السابقة مجموعة من الخصائص للتصورات البديلة، ربما أبرزها أنها تبدو صحيحة ومقبولة من وجهة نظر الفرد، أما عن الخصائص الأخرى فسترد في العنصر الموالي.

2- خصائص التصورات البديلة

تختص التصورات البديلة بعدة صفات، وقد أشار كل من (الزهراني، 2013؛ منصور 2017) إلى بعض من تلك الخصائص كالآتي:

- **ذات طابع حركي:** تتميز التصورات البديلة بالحركة والديناميكية؛ أي أنها تتطور عن طريق التعلم، وتبقى نموذجا تفسيريا لدى الفرد.
- **تمثل التصورات البديلة عائقا للتعلم وأداة له:** التصورات من وجهة نظر العلماء والباحثين تعيق التعلم الجيد للفرد ولا تساعده على ذلك، في حين يعتبرها آخرون أداة فعالة رغم خطئها؛ فهي تمكن المعلم من الوقوف على المعطيات التي يكونها المتعلم حول موضوعات العالم الخارجي وظواهره، فيستخدمها لتصحيحها أو تطويرها.
- **إيجابية وسلبية:** تساعد الفرد على اكتساب المعلومة وتدعيمها، وتسلحه بما يعينه على عملية التعلم واكتساب المعارف الجديدة، رغم افتقار البعض منها لسند علمي يعطيها

شرعيتها، وتعيق التعلم، غير أنها تكون منطلقا مفيدا لإعداد مشكلات ووضعيات توظف لاكتساب تصورات إيجابية.

– **ذات طبيعة معقدة:** يتمثل تعقدها في تعددها الدلالي وتداخلها مع مفاهيم أخرى كالتفكير والإدراك، وبهذا فهي تمثل بنية تتشكل من الأنشطة الفكرية التي يقوم بها الفرد.

– **عامة وخاصة:** قد تكون التصورات عامة أي يشترك فيها كل الناس أو فئة من الأشخاص، أو خاصة تختلف من فرد إلى آخر؛ بمعنى أي فرد سواء كان طفلا صغيرا أو كبيرا يمتلك أنساقا معينة من التصورات حول جميع مجالات الحياة.

– **ترتبط بوسط وزمان معين:** يتشكل التصور في الذهن عموما من خلال الاحتكاك بالوسط الاجتماعي الثقافي الذي ينبثق منه في فترة زمنية معينة، فإذا كان الوسط غنيا بالتصورات والمواقف والأحداث الإيجابية المقبولة يكون التصور أقرب إلى الواقع والعكس صحيح (بديل).

– **التصورات نموذج تفسيري للواقع:** النموذج هو بناء ذهني وتمثيل مبسط لجزء من الواقع، تستعمل فيه عدة عمليات كالفهم والتعميم وإصدار الأحكام.

ويلخص (الفالح، 2005 ورد في: خلة، 2015؛ عمران 2015) بعض الخصائص التي تميز التصورات البديلة في عدة نقاط، يمكن ذكرها كما يلي:

– أن التلميذ يذهب إلى المدرسة (أو يقدم على جلسة إرشادية) ولديه العديد من التصورات البديلة عن مواضيع الأشياء والأحداث.

– أن التصورات البديلة تتصف بصفة النمو، ولا تتشكل فجأة لدى الفرد، لكنه يحتاج إلى فترة في بنائها.

– أنماط التصور البديل لا تكون منطقية من وجهة نظر المعلم أو المرشد النفسي والتربوي؛ لأنها تناقض وتخالف المعايير والتفسيرات والمقبولة والمعطيات الصحيحة، في حين أن التلميذ (المسترشد) يعتقد بمنطقيتها لأنها تتوافق مع بنيته المعرفية.

– التصورات البديلة غالبا ما تكتسب في سن مبكرة، ووجودها لا يرتبط بعمر أو مرحلة معينة، بل هي تتواجد في كل الأعمار والمراحل العمرية والدراسية.

– التصورات البديلة تتشكل لدى كلا الجنسين الإناث والذكور.

– التصورات البديلة متماسكة ومقاومة للتغيير مما يجعل من الصعب تغييرها، إذا ما استخدمت معها استراتيجيات مناسبة وذات فعالية.

– توجد استراتيجيات حديثة تساعد في تعديل التصورات البديلة (ورد في: عمران 2015؛ خلة، 2015)

بالإضافة إلى ذلك يذكر الناشري (2008) خاصية أخرى وهي الخلفية التاريخية بمعنى أن بعض التصورات أو المعتقدات التي يحملها الأفراد تعكس تصورات آباؤهم وأجدادهم أو معلميهم...إلخ من قبل.

وأورد قاسم (2014) أن تلك التصورات لا تتعلق بثقافة معينة، وأنها شاملة (عالمية)، لكن مستوى وطريقة تكوينها وتكرار حدوثها في الذهن قد يتغير بتغير العوامل المعاشة.

وأضاف أبو مصطفي (2017) أن التصورات البديلة في مراحل دراسية متقدمة كالمرحلة الجامعية تكون أشد وقعا وتأثيرا، باعتبار أن الطالب قادر على الدفاع عنها.

وبناء على ماسبق يمكن اعتبار تلك الخصائص بمثابة ادعاءات وافتراضات ينطلق منها البحث في مجال التصورات البديلة، وننوه إلى أن هناك خاصية أخرى محل اتفاق بعض الباحثين، وهي أن التصورات البديلة تتكون من مصادر مختلفة، نتعرف على هذه المصادر من العنصر الموالي.

3- عوامل تكوين التصورات البديلة

أشار الكثير من العلماء والباحثين الذين تحدثوا عن التصورات بصفة عامة والتصورات البديلة بصفة خاصة كـ(أبو عصب، 2015؛ الرياطي 2014؛ الظفيري، 2017) إلى وجود مصادر (عوامل) متعددة، تتسبب في تكوين أو نشوء التصورات البديلة لدى الأشخاص، نتطرق إلى بعضا منها فيما يلي:

- خبرات الحياة:

اعتبر Demircioglu et al (2005) أن الخبرات التي تتم مواجهتها في الحياة اليومية والناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، كأهم مصدر للتصورات البديلة. وتؤدي إلى اكساب الأفراد أطرا مفهومية، غالبا ما تصبح جزءا أساسيا من خبراتهم ومعارفهم، والتخلي عنها ليس بالأمر السهل، خاصة إذا تم اكتسابها في المراحل الأولى من العمر (الظفيري، 2017).

وفي هذا الإطار ومن منظور نفسي قدمت نظرية فرويد مساهمات في تحديد المراحل الأولى من حياة الطفل وأثرها على التصور الكامل لحالته الاجتماعية والجنسية منذ الولادة وحتى الرشد، وقد قسمها إلى خمس مراحل هي: المرحلة الفمية، والشرجية، والقضيبية، ومرحلة الكمون، والمرحلة التناسلية، وافترض أن جذور المشكلات التي تظهر على الفرد، راسبة في السنوات الخمس الأولى من حياته (بلان، 2015).

وعلى هذا الأساس يرى فرويد أن الولد يطلب المعرفة الجنسية والإعلام الجنسي معا، ولا يعترض على ذلك، فهو يريد من يرشده إلى معرفة كل التفاصيل في كل شيء، كي يصل إلى الجنس الناجح، وتحقيق الرغبة الكامنة فيه، التي تؤدي إلى اللغة التي يبحث عنها، مما يساعده من ناحية أخرى على تحقيق عامل الذكاء بشكل أفضل، إلا أن الراشد ومثلما وضحنا في الفصل السابق، يتركه يسبح في مجال البحث عن الحقيقة المتعلقة بالأمور الجنسية، وعليه طالب بمعالجة هذه الأخيرة بحكمة منذ الولادة ليتخطى الطفل كل مرحلة بنجاح، دون أن يحدث فيها تثبيت، أو تخزين خبرات جنسية سيئة، تصبح مصدر من مصادر تصوراته البديلة (شربل، د.ت)

- **الأشخاص أنفسهم:**

في كثير من الأحيان يكون الشخص ذاته مصدر من مصادر التصورات البديلة؛ وهذا قد يرجع إلى المعرفة التي يتمثلها داخليا بشكل غير مقبول من خلال تفاعله مع البيئة والأشخاص من حوله (الخبرات)، فتؤدي إلى ترسيخ تصور بديل في ذهنه- عن البيئة أو ذاته أو الآخرين- أو إلى تدني مستواه الإدراكي (أبو عصب 2015؛ فريجات، 2014).

وأيضا قد يعزى الفشل في اكتساب المعلومات الصحيحة والمفاهيم السليمة إلى المستوى العام للنمو العقلي للطالب وما تتطلبه بعض المواد من عمليات عقلية خاصة، ومستوى مرتفع من المهارات (العفيفي، 2013).

- **المؤثرات الثقافية والمحيطية:**

يؤكد المختصين في علم النفس الاجتماعي والمربون على أهمية العوامل الثقافية في تحديد طبيعة المجال السيكولوجي، ونمو المعتقدات والاتجاهات والتصورات لدى الفرد؛ حيث يكتسب ويمتص هذا الأخير الكثير من التصورات (معتقدات واتجاهات وآراء) الصحيحة

والبديلة من المؤثرات الثقافية، والقيم السائدة في الوسط الثقافي الذي يتواجد فيه (إبراهيم، 2019).

وفي سياق هذه الرؤية توصلت دراسة بنيس (2014 ورد في: قريصات وعثماني، 2019) إلى أن طبيعة التمثلات الجنسية لدى الشباب المغربي ترتبط بالبيئة والمناطق التي ينتمون إليها، ما يعني أن البيئة التي يكثر بها الأشخاص غير المتعلمين أو الغير واعين، سيعطون تفسيرات خاطئة لبعض المواضيع المتصلة بمجالات متنوعة كالجنس، سرعان مايقبلها الناشئة ويتكون لديهم تصور بديل (الشهري، 2018).

وعلاوة على ذلك تعتبر الأسرة كأحد المؤثرات الثقافية في المجتمع والمتأثرة به، والمساهمة في امتداد التصورات البديلة إلى الأبناء، وفي هذه الزاوية أشار Naomkb &Murph (1937 ورد في: إبراهيم، 2019) إلى أن الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤثرات الثقافية السائدة في المجتمع، والآباء هم المصدر المباشر للتصورات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه منها في النشء.

- **المعلمين:**

بعض المعلمين مؤهلاتهم دون المستوى المطلوب، أو ينقصهم الفهم العميق للمادة العلمية، أو لديهم خلفيات معينة حول بعض المواضيع–الإيدز، التكاثر– التي تنطوي عليها الدروس المسطرة في المنهاج، وبالتالي لا يعطون للمتعلمين ما يشبع رغباتهم المعرفية، ويقتصرون على شرح خاصية أو أكثر دون باقي الخصائص للمفهوم، أو يكتفون بالشرح الوجيز والغير واضح، الأسلوب الذي قد يتسبب في نشوء تصورات بديلة لدى المتعلم(الشهري، 2018).

- **المقرارات والكتب المدرسية:**

يعد الكتاب المدرسي مصدرا من مصادر المعلومات لدى المتعلم، وقد ترجع له بعض التصورات البديلة؛ لأن الكثافة المعرفية المطروحة من خلاله ينتج عنها سطحية في تناول الدروس الموجهة للتعلم، وافتقار كامل لشرحها، ويصعب معها تحقيق العمق المعرفي المطلوب لدى التلميذ(الرياطي، 2014).

وتوضيح ذلك فيما يلي: مثلا في الجزائر احتوت بعض الكتب المدرسية على مجموعة من المعارف والمعلومات الخاصة بالصحة الإنجابية دون ربطها بالصحة الجنسية، حتى وإن

كانت هناك دروس تتناول البلوغ إلا أنها تقتصر أكثر على توضيح الاختلافات التي تميز بين الجنسين على مستوى الجوانب الجسدية، دون التطرق كثيرا إلى التحولات الجنسية التي تكون في هذه المرحلة، بالإضافة إلى أن موضوع التكاثر الجنسي يتحدث عنه بالاقتران وهي الكلمة التي استعملت للتعبير عن العلاقة الجنسية، الحمل، الولادة، بالاعتماد على أمثلة من الحيوانات.

وتبقى مثل تلك المعلومات المقررة في المناهج الدراسية غير كافية رغم علميتها، لا تلبي فضول التلميذ وخاضعة في طرحها بالدرجة الأولى إلى المعايير العائلية والوعي السائد في المجتمع، لا تراعي بدرجة كبيرة الخلفيات المباشرة للتلاميذ، ولا تتماشى مع مستوياتهم الحقيقية في إطار الأمور الجنسية، ما قد يدفعهم إلى أخذ صور بديلة حولها والاعتقاد بأن الجنس سلبي، أو البحث عن مستويات أخرى للكشف عن الغموض المحيط بهذه المواضيع واستكمال المعارف بصور غير صحيحة (سي الطيب، 2019؛ غصون، 2014).

- **وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي:**

قد تساهم هذه المصادر (تلفاز، إذاعة، انترنت، فايسبوك، تويتر...) بشكل كبير في تكوين تصورات بديلة لدى الأفراد تتعلق بمتغير ما كالتربية الجنسية؛ انطلاقا من نوعية البرامج التي تقوم ببثها والمعلومات التي تنشرها واللغة التي تستخدمها

وفي هذا السياق قام العامري (2011 ورد في: خطوط وجلاب، 2017) بإجراء دراسة على عينة قوامها (4000) تلميذا من تلاميذ مختلف الأطوار التعليمية (الإبتدائي متوسط وثانوي) بهدف التعرف على التأثيرات المعرفية والوجدانية للإعلانات التجارية على الطفل العراقي، فتوصل إلى وجود علاقة بين مستوى المعرفة بالمعلومات الجنسية ومستوى التعرض إلى البرامج محل الدراسة.

وأشار (الزاغة، 2010) إلى أن بعض المشاهد الإعلامية التي يتعرض لها الطفل والمراهق تروج معلومات خاطئة وأخرى خرافية، فلو أخذنا التلفاز كمثال سنجده يعج بالمسلسلات الرومانسية التي تعطي صورا تنافي الأخلاق عن علاقة الجنسين كصديقين أو حبيبين وما شابه ذلك، ومن خلال هذا المثال ربما تجلى دور الإعلام كمصدر من مصادر التصورات البديلة.

كما " قام أحد العلماء بتحليل مضمون مجموعة من الأفلام التي يشاهدها الأطفال علميا فوجد أن (19.6%) من هذه الأفلام تتناول موضوعات جنسية وأن (15%) تدور موضوعاتها حول الحب بمعناه الشهواني" (جابر، 2005، ص.58) أما عن الإنترنت اليوم فحدث ولا حرج.

- جماعة الرفاق أو الأصدقاء:

إن الطفل والمراهق حسب حاجاته يحتاج إلى جماعة رفاق يبوح لهم بمشاكله وتساؤلاته، وتحديدا في ظل غياب دور الوالدين، أين يجد في ذلك متنفس يفضي فيه عن ما يدور في فكره، ورغم وجود جانب إيجابي في جماعة الرفاق، إلا أن الجانب السلبي يطغى عليها، من حيث ردود آرائهم ومعلوماتهم المتعلقة بالأمور الجنسية؛ لأن الرفقاء عادة ما يكونون بنفس السن، وهم بدورهم يحتاجون إلى تربية جنسية وما قد يحملونه من تصورات ينقلونه إلى رفيقهم (غانم، 2021).

وفي هذا الصدد تشير دراسة تونج (2008 ورد في: الحملاوي، 2013) إلى أن تصورات المراهق عن الحياة الجنسية تتشكل وتتكون من التقاء عوامل كثيرة منها وسائل الإعلام والأصدقاء والأسرة والمدرسة، واحتل الأصدقاء الدور الأكبر في تشكيل تصورات المراهقين عن الحياة الجنسية، في حين احتلت وسائل الإعلام المرتبة الثانية، وتلتها العوامل الأخرى.

نستخلص مما سبق أن التصورات البديلة تنشأ تحت تأثير أسباب عدة، يمكن تصنيفها إلى ثلاث عوامل رئيسية كالآتي:

1. **عامل بيئي اجتماعي:** يشمل التجارب الشخصية (الخبرة) والمؤثرات المتعلقة بالثقافية والأسرة والأصدقاء والتفاعلات الإعلامية.
2. **عامل شخصي داخلي:** يتعلق بالتمثلات والتفسير والمعاني ووجهات النظر الخاصة بالفرد.
3. **عامل تعليمي مدرسي:** يشمل الكتب المدرسية، المقررات،...إلخ.

وبالتالي يرى الشرع (2012) بضرورة الكشف عن الخبرات والمعارف السابقة لدى الطلبة وأخذها في الحسبان عند التعلم؛ لأن المفاهيم البديلة الموجودة مسبقا عادة ما تعيق

تعلمهم وتقلل من نسبة احتفاظهم بمادة التعلم، حيث أنها تكون من النوع الإقحامي الاعتباطي أي أن الطالب يحفظ المفهوم دون معنى.

تعرفنا مما سبق على مصادر التصورات البديلة، ولكن السؤال الذي يجدر طرحه كيف يتم تحديد هذه التصورات الناشئة؟ باعتبارها سمة داخلية خفية، والإجابة ستظهر من خلال العنصر الموالي.

4- وسائل كشف وقياس التصورات البديلة

لا يشاهد المعلم أو المرشد أو غيرهما التصورات البديلة مباشرة؛ لأنها جزء من البنية المعرفية، وهذه الأخيرة مفهوم افتراضي لا أساس له في الواقع المرئي، ويستدل عليها ببعض المؤشرات والسلوكيات، عبر تطبيق وسائل وأدوات مناسبة، قدمها بعض الخبراء والباحثين لهذا الشأن، تساعد على عملية كشف وقياس التصورات البديلة، ومن بين تلك الوسائل مايلي:

- **الخارطة المفاهيمة:** تهدف إلى تحديد المفاهيم الناقصة في بنية التلميذ المعرفية، وفيها يعطى له مجموعة من المفاهيم المتعلقة بموضوع ما، ويطلب منه عمل شبكة مفاهيمية تبين العلاقات التي تربط المفاهيم مع بعضها البعض.
- **الاختبارات القبلية:** اختبارات(مقاييس) تقيس التصورات البديلة لدى التلاميذ أو المسترشدين قبل تعليمهم أو تعرضهم لوحدة دراسية أو برنامج إرشادي، قبل بدء التعديل.

ورأى الزهراني (2013) بأفضلية الاختبار (المقياس) ذو البدائل المتعددة أو اختبارات الاختيار من متعدد؛ لأن استخدامها يمكن من تكميم التصورات البديلة، بالإضافة إلى أنها تتمتع بالعديد من المزيا؛ كإمكانية تطبيقها بسهولة وملاحظة تمتعها بالقابلية للتطبيق العملي على أعداد كبيرة من الأفراد، علاوة على قدرتها على توفير معلومات دقيقة لظهور التصورات البديلة، وإمكانية رصد درجاتها على نحو فوري، وبطريقة موضوعية، وعلى هذا الأساس ستستعمل الدراسة مقياس ذو بدائل متعددة لقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى التلميذات.

- **التداعي الحر:** فيه تترك الحرية للفرد في كتابة أكبر عدد من التداعيات التي تخطر بباله حول موضوع أو مفهوم معين.

– **المناقشة:** يتاح فيها للتلميذ (المسترشد) أن يعبر عن أفكاره حول موضوع أو قضية ما أو مفهوم من المفاهيم التي يراد قياسها وتعديلها في الجلسة، ويتلقى آراء الأعضاء الآخرين وأفكارهم التي يطرحونها (مطر، 2007).

– **التصنيف الحر:** فيه يعطى للتلميذ عددا من المفاهيم، ويطلب منه تصنيفها بأكثر من طريقة دون تحديد الوقت (محمود وعبد، 2012).

– **المقابلة العيادية:** يتم مقابلة كل فرد على حده وسؤاله عن حدث أو موضوع أو مفهوم معين وتفسير اختيار إجابته.

– **المنظمات التخطيطية:** أساليب بصرية لتنظيم المفاهيم والأفكار، ومن أمثلتها أشكال فن والخرائط العنكبوتية (العفيفي، 2013).

– **الرسم:** يكلف التلميذ بالتعبير عن المفاهيم الموجودة لديه حول موضوع معين من خلال الرسم.

– **تحليل بناء المفهوم:** تكتب المفاهيم على بطاقات صغيرة، ويطلب من الطالب تحديد المفاهيم التي يعرفها، وإعطاء تعريف لكل مفهوم يتم التعرف عليه، ثم يطلب منه ترتيبها على ورقة بطريقة تبين مايفكر به عن تلك المفاهيم وعن العلاقة بينها وتفسير سبب قيامه بهذا الترتيب (علاق، 2019).

وأضاف منصور (2014) الأداتين التاليتين:

1) **الاستبيان الكتابي:** يمكن الاستبيان من جمع الكثير من التصورات المسبقة من خلال انتقاء الأسئلة واختيار الزمن وتحديد الفئة المستبينة والموضوع .

2) **التقنيات التجريبية:** يعتمد فيها عرض تجارب على الأشخاص والطلب منهم بشكل فردي تقديم تفسيرات لنتائج الملاحظات.

وأورد خطايبة والخليل (2001 ورد في: آل مناخرة، 2017) بعض الأساليب الأخرى التي تستخدم في تشخيص التصورات البديلة، نذكر منها أسلوبين في الآتي:

1. **طريقة Gowin:** طريقة على شكل حرفV يربط بين الجانب المعرفي في بؤرة الشكل، والأحداث والأشياء المرتبطة به على الجانبين.
2. **تحليل تركيب المفهوم:** تحديد مكوناته وترتيبها وأسباب الترتيب.

وهناك طرق أخرى كذلك، منها الآتي:

- **طريقة (DOE) أعرض، لاحظ، فسر:** وفيها يتم وصف عرض عملي على التلميذ ويطلب منه أن يقوم بتنبؤ معين عن النتيجة، ثم يجرى أمامه العرض العملي لملاحظة ما إذا كان هناك اختلاف بين ما تنبأ به وبين ما شاهده، مع التفسير (أبو مصطفى، 2017).

- **شبكة التواصل البنائية:** يعطى في شبكة (مربعات) للتلميذ مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالموضوع الذي يراد كشف التصورات البديلة حوله، ويطلب منه الإجابة عن الأسئلة على أن يختارها من قائمة المفاهيم الموجودة في الشبكة(الناشري، 2008).

- **أسلوب التصور الذهني للمفهوم:** يعطى لكل تلميذ مفهوم ليتحدث عن تصوره حوله، ويكرر ذلك على باقي زملائه وهكذا حتى نأخذ التصورات البديلة الموجودة لديه (فريجات، 2014).

وعلى العموم اختلفت الأدوات المشار إليها أعلاه من حيث كيفية الاستخدام، لكن الهدف منها واحدا وهو الكشف والتشخيص أو القياس والتحديد للتصورات البديلة؛ حتى يتم تعديلها من خلال توظيف طرق واستراتجيات معينة.

5- استراتيجيات تعديل التصورات البديلة

أدى اكتشاف التصورات البديلة وانعكاساتها على البنية المعرفية لدى الشخص، وتأثيراتها على التفسيرات والتعاملات التي يستجيب من خلالها إلى بعض المواقف اليومية والعلمية، إلى ظهور طرق أو استراتيجيات تركز على تعديلها، ولكثرتها سنتطرق في هذا العنصر بنوع من الاختصار إلى بعضا منها على سبيل المثال لا الحصر، من باب الإفادة العلمية، وذلك فيما يلي:

- **اسراتيجية التعلم التوليدي:** تعكس نظرة فيجوتسكي في التعليم وتهدف إلى تشخيص الأخطاء في أفكار الطلبة، وتقديم الأفكار والمفاهيم العلمية بصورة صحيحة، من خلال المرور بأربعة مراحل: المرحلة التمهيدية ومرحلة التركيز البؤري ومرحلة التعارض ثم مرحلة التطبيق.

- **استراتيجية خرائط المفاهيم:** يقصد بها تحليل المفاهيم وبيان العلاقة الهرمية بينها، تتكون بشكل عام من أربعة مكونات رئيسية هي: المفهوم الرئيس، والمفاهيم ذات العلاقة، وكلمات الربط، والأمثلة(الباوي والشمري، 2020).

– **نموذج التعلم الواقعي:** هو مجموعة من العلاقات المنطقية التي تجمع الملامح الرئيسية للواقع الذي يهتم به؛ بمعنى الربط المنطقي بين ما يراد تعليمه للتلميذ وما يعيشه في حياته اليومية، ويهدف هذا النموذج إلى تصميم تعلم بيئي فعال من خلال الربط بين الخبرة والمعرفة اليومية والتعلم الرسمي، بمشاركة التلاميذ في أنشطة واقعية، في غرفة الصف كأن يقوموا بتجارب مخبريه وهي مطلب ضروري لربط المحتوى بواقع بيئة التعلم وإعطائهم فرص لتعديل تصورهم (أبو دقة، 2017).

– **استراتيجيات ماوراء المعرفة:** حسب Wilson هي معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به، وتسعى ماوراء المعرفة إلى توعية المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير من أجل فهم مضامين التعلم، وتنقسم إلى مكونين أساسيين هما: الوعي الذاتي بالمعرفة، والتنظيم الذاتي للمعرفة (الديب، 2012).

– **نموذج (k.W.L):** أحد نماذج ماوراء المعرفة، يركز على عدة خطوات متتالية، في كل خطوة تتم الإجابة على سؤال من الأسئلة: ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت بالفعل؟ ماذا سيتعلم؟ ماذا تعلم بالفعل؟ (الرياطي، 2014).

– **استراتيجية التعارض أو التناقض المعرفي:** تعتمد على إعداد مواقف تكون نتائجها معارضة لتوقعات الشخص من خلال إحداث التناقض والبحث عن حل لهذا التعارض، ثم الوصول إلى حل التناقض(سويطي، 2015؛ خلة، 2015).

– **نموذج أدي وشاير:** نموذج يساعد في وصول التلاميذ لمرحلة التفكير الشكلي مبكرا بدلا من الوصول التدريجي لهذه المرحلة، ويتضمن أربعة خطوات وهي الأعداد والمناقشة، التعارض المعرفي، وماوراء المعرفة، والتجسير (عمران، 2015).

وأشار البياري (2012) والناشري (2008) إلى طرق (غير التي ذكرت سابقا) تؤدي إلى تغيير وتعديل التصورات البديلة، من بينها الآتي:

– استراتيجية المتناقضات – نموذج الشكل v – نموذج التعلم البنائي العام

– البرامج المحوسبة – الرسوم المتحركة – ستراتيجية البيت الدائري.

- **التغير المفهومي:** يستخدم كمثيلاته بهدف تعديل التصورات البديلة باتخاذ عدة إجراءات، وتناوله التراث السابق باصطلاحات مختلفة منها: نموذج أو مدخل أو التغيير المفهومي أو المفاهيمي...، والتسمية المستخدمة في الدراسة الحالية هي التغير المفهومي، وعموما حتى وإن اختلفت تلك التسميات فإن مدلولها يصب في مجرى واحد، وسيتضح لاحقا.

خلاصة

التصورات البديلة هي جزء غير سليم من البنية المفاهمية المعرفية عند بعض الأفراد، لها خصائص متعددة يستحسن لأي باحث في مجالها أن يكون على دراية بها، تتكون نتيجة تأثير عوامل خارجية متعلقة بالبيئة المحيطة وغيرها، وعوامل داخلية متعلقة بذات الفرد، يمكن الكشف عنها وقياس مدى وجودها بعدة وسائل، قدمها المختصين لهذا الغرض؛ حتى يتسنى استخدام طريقة أو استراتيجية من بين الاستراتيجيات المعروفة لتصحيحها وتعديلها، من ضمنها التغير المفهومي الذي ستستعمله الدراسة الحالية، لاعتبارات ستتضح من الفصل الموالى الذي خصص لتناوله بشيء من التفصيل.

الفصل الرابع:
التغير المفهومي

تمهيـــد

1- تعريف التغير المفهومي

2 – الأساس النظري للتغير المفهومي

3- مبادئ وشروط استراتيجية التغير المفهومي

4- نماذج من المراحل والخطوات التي يحدث وفقها التغير المفهومي

5- الأهمية التعليمية الإرشادية للتغير المفهومي

خلاصة

تمهيد

يحتل التغير المفهومي مكانة كبيرة بين الدراسات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي والتربوي؛ لاهتمامه بالتراكيب المعرفية المشوهة والبديلة لدى الأشخاص(متعلمين، مسترشدين)، واستهدافه تكوين بنية معرفية سليمة يحتفظ بها ويمكن توظيفها توظيفا عقلانيا أثناء التفاعلات اليومية.

وانطلاقا مما تقدم سنتطرق في الفصل الحالي إلى تعريف التغير المفهومي، والأساس النظري الذي انبثق منه ويستند له، ثم نبين المبادئ التي يقوم عليها ونشير إلى بعض الشروط التي تحدث في ضوئها عملية التغير المفهومي، ونبرز الفائدة التعليمية الإرشادية منه، وفي الأخير سنستعرض بعض النماذج التي توضح خطوات ومراحل تنفيذه إجرائيا.

1- تعريف التغير المفهومي

قبل الخوض في تعريف التغير المفهومي حري بنا أن نعرف أولا المفهوم، وبما أنه مصطلح كغيره من المصطلحات التي لها كم هائل من التعريفات، فإننا سنكتفي بعرض ما قد يوضح معناه.

المفهوم في قاموس المصطلحات النفسية والتربوية هو" صورة ذهنية تمثل العنصر العام أو الميزة العامة لجماعة ما، دون الإشارة إلى الصفات العارضة الخاصة بأفراد الجماعة أو الجنس"(أحمد وسلامة، 2008، ص.16).

وفي تعريف آخر لأحمد (1993 ورد في: تيس، 2006. ص.26) هو" تصور ذهني مجرد في شكل رمز أو كلمة أو جملة يستخدم للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة علمية معينة".

ومن تلك التعريفين نسوق مثالا لعله يزيد إيضاحا للمفهوم: إذا أخذنا كلمة (غسل، حيض، دورة شهرية...إلخ) نجد بأنها تستخدم للدلالة على موضوع البلوغ لدى الإناث، والبلوغ يعتبر مفهوم شامل يمثل العنصر العام المشترك الذي ينطوي على عدة مفاهيم (خصائص) أخرى.

وبنفس الطرح يعرفه الدليمي(2014، ص. 107) على أنه" عملية تغيير في البنية المفاهمية للمتعلمين، يقوم من خلالها المتعلم باستبدال الخطأ، ليحل محله التصور العلمي السليم، وذلك من خلال التغيرات الهيكلية والبنيوية في بنى الطالب المعرفية".

ويقصد به أيضا" عملية تغير في البنية المفاهيمية لدى المتعلم، ويكون إما باستخدام المتعلم لأنماط الفهم التي يمتلكها دون أن يجري أي تبديل على بناءه المفاهيمي ويدعى ذلك بالتمثل أو بتبديل مفاهيمه الأساسية بما يتلاءم مع الخبرة والمعرفة الجديدة ويدعى ذلك بالتأقلم الموائمة" (الطراونة، 2001، ص.12).

يبدو أن التعريف أعلاه مستوحى من منظور بياجيه للتعلم لذكره لنفس العمليات التي تحدث لأجله (التمثل والمؤاءمة)، واتفق في مضمونه العام مع تعريف آخر، اعتبر التغير المفهومي"عملية تغير في البنية الموجودة لدى المتعلم أو تغيير جذري فيها بتبديل أنماط الفهم البديل الموجودة بمفاهيم علمية سليمة أو بإعادة تنظيم هذه البنية بما يلائم المعرفة السليمة(بوختالة، 2020، ص. 135).

وفي نفس السياق يرى Riordan (2014) بأن التغير المفهومي هو بناء الطلاب لأفكار جديدة في سياق الأفكار القديمة، مع التركيز على التغيير بدلا من الاكتساب البسيط.

وحسب التعريفات السابقة يمثل التغير المفهومي عمليات تحدث في البنية العقلية (الاستبدال أو الدمج أو إعادة البناء) انطلاقا من الخلفية المفاهمية السابقة عند المتعلم، وفي مقابل هذه التعريفات يوجد شق آخر يعتبر أن التغير المفهومي ليس عملية آلية مجردة؛ بل تستخدم عدة أنشطة يميزها الوعي والإدراك والرفض والقبول لمدى استبدال وتعديل البنى المعرفية القبلية إلى ماهو أفضل، كما يتضح من التعريف الذي نص على أنه "عملية تستخدم عدة إجراءات لزيادة وعي المتعلم بأفكاره، ومعتقداته الخاطئة، كما تهتم هذه العملية باستخدام أحداث تدريسية مختارة بعناية لمساعدة المتعلم على الفهم الصحيح، وتدريبه على تطوير نوع من الصراع بين أفكاره الخاطئة، وملاحظاته"(الظفيري، 2017، ص. 42).

وقدم عفانة (2001؛ ورد في: خلة، 2015، ص.29) تعريفا للتغير المفهومي نعتبره الأكثر تفصيلا وشمولا، ينص على أنه "جملة من الإجراءات المتكاملة التي تستهدف العمليات الدماغية، إذ تنفذ عندما يتعرض المتعلم إلى معلومات أو معارف، لا تتفق مع المفاهيم المكتسبة لديه، فتحدث عملية عدم توازن أو توافق بين ماهو مكتوب من مفاهيم وما هو معطى من المعلومات فإذا كانت الاختلافات واضحة بين المفاهيم المكتسبة والمعلومات المعطاة لصالح المعلومات فإن المتعلم في هذه الحالة يكتسب مفاهيم جديدة لها إطار مختلف عن إطار المفاهيم المكتسبة، فنقول في هذه الحالة أن المتعلم حدث له نغير مفهومي".

ومنه استراتجية التغير المفهومي هي" التي تتبع عدة خطوات من شأنها تعديل مفاهيم الطلبة التي لا تتفق مع المعرفة العلمية السليمة من مفاهيم بديلة وخاطئة واستبدالها بالمفاهيم السليمة التي يستطيع الطلبة من خلالها بناء المعرفة العلمية الصحيحة لأطول فترة ممكنة" (سويطي، 2015، ص.14).

وبناء على ما سبق يمكن تعريف التغير المفهومي على أنه مجموعة من الخطوات التي تستخدم عدة إجراءات، بغية التغيير الصحيح والسليم للأفكار، والمعتقدات والآراء والمعلومات والمعارف البديلة حول موضوع من المواضيع.

وربما السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان في نهاية العنصر، هو إلى ماذا يستند التغير المفهومي؟، والإجابة عنه ستتضح من العنصر الموالي.

2- الأساس النظري للتغير المفهومي

كانت مرحلة السبعينيات من القرن العشرين ثورة حقيقية في مجال علم النفس المعرفي؛ حيث ازداد الاهتمام بدراسة كيفية المعالجة المعرفية وتأثيرها على النمو المعرفي لدى الأفراد، ومن النظريات الرائدة في هذا المجال النظرية البنائية (فضل، 2008)، التي اهتمت بكيفية اكتساب المعرفة ونموها لدى الانسان، وقد ظل العالم بياجيه يبحث في هذه المسألة لعدة سنوات من خلال تتبع النمو المعرفي عند الأطفال منذ ميلادهم (زيتون، 2003) فظل يبحث في المسألة لعدة سنوات، ومن النتائج التي كشف عنها أن التطور المعرفي لديهم يمر بأربعة مراحل رئيسية متتالية ومتداخلة، لا يمكن أن تسبق أي مرحلة المرحلة التي تليها، وتتبين تقسيمات هذه المراحل مما يلي:

1/ المرحلة الحسية الحركية: تمتد من الميلاد إلى سن العامين تقريبا، يتعلم فيها الطفل فكرة استمرارية الأشياء وتنظيمها في العالم الحسي الفيزيقي، وذلك عن طريق عملية الرضاعة، المص، ومسك الأشياء ورميها.

2/ المرحلة ما قبل الإجرائية أو الرمزية: تمتد من العامين إلى غاية سبع سنوات، ويبدأ خلالها الأطفال معرفة الأشياء في صورتها الرمزية، ويصبحون على وعي أكثر بتلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة الأولى.

3/ المرحلة الإجرائية-العيانية المحسوسة: من 7 إلى غاية 11 سنة، وفيها يطور الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي، لكن هذا الأخير يبقى محدودا ضمن نطاق ما يشاهده الطفل في هذه المرحلة على الأشياء الفعلية ولا يصل إلى مستوى التجريد.

4/ المرحلة الإجرائية الصورية (العمليات المجردة): تبدأ من 11 سنة إلى غاية 15، يتوصل فيها الأطفال إلى الاستدلالات، عن طريق استدلالات أخرى؛ فيمكنهم الاستدلال على الألفاظ دون ارتباطها بالواقع المحسوس، كما يظهر فيها التفكير في الافتراضات والتخمينات المستقبلية والتنبؤ بها، للمساعدة على الوصول إلى حلول لمشكلاتهم (زروق، 2016؛ شربل، 1986؛ الكبيسي والداهري، د.ت).

وكنتيجة لما تقدم تناول منظري البنائية أمثال "فون جلاسر"، "ويتلي"، "بياجيه" المعرفة من منظورين هما: منظور ابستمولوجي (فلسفي)، ومنظور سيكولوجي (منظور التعلم)، وعندئذ أصبحت النظرية البنائية تعالج موضوع المعرفة من الناحية الفلسفية والسيكولوجية معا، وأطلق عليها نظرية التعلم المعرفي (زيتون، 2003).

وتعتبر النظرية البنائية من الناحية السيكولوجية نظرية في التعلم المعرفي، يرى أصحابها وعلى رأسهم بياجيه أن التعلم هو عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية عند الفرد بهدف مساعدته على التكيف؛ أي أن الفرد يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الناشئة من تفاعله مع معطيات البيئة التي يعيش فيها، وهذه الضغوط غالبا ما تؤدي إلى حالة من الاضطراب أو التناقض المعرفي لديه، مما يجعله يحاول استعادة التوازن المعرفي (بوختالة، 2020)؛ من خلال عملية التنظيم الذاتي التي تشتمل على عملية التمثيل المسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها داخل البنية المعرفية الموجودة عنده، وعملية المواءمة المسؤولة عن تعديل هذه البنايات المعرفية الداخلية لتتناسب مع ما يستجد من مثيرات (زيتون وزيتون، 2003).

ويتضح من المنظور البنائي أن التعلم يحدث في حالة قيام العقل بعمليتي التمثل والمؤامة؛ بهدف الوصول إلى التكيف مع الضغوط المعرفية، أي عندما يواجه أو يصادف الفرد موقف أو مثير ما، يستجيب له بناء على مخططاته المعرفية التي بنيت في عقله من خلال عمليتي التمثل والمواءمة، من أجل تفسير ذلك الموقف أو حل المشكلة المتعلقة به، وفي حالة غياب المعرفة السابقة فإن العقل يحدث له اضطراب مما يجعله يبحث عن التوازن

من أجل التكيف مع الضغط المعرفي من خلال عملية التنظيم الذاتي(عملية متداخلة مستمرة).

وتفترض البنائية المعرفية جملة من الافتراضات، نورد من بينها الآتي:

- **التعلم عملية بنائية نشطة غرضية التوجيه:** التعلم ليس عملية تراكمية آلية لوحدات معرفية، وإنما هو عملية إبداع(بناء) لتراكيب معرفية تنظم وتفسر خبرات المتعلم مع معطيات العالم المحيط به، على أن يبذل فيها جهدا عقليا لاكتشاف المعرفة الجديدة بنفسه، وبالتالي يصبح لديه إطار مفاهيمي يساعده على إعطاء معنى لخبراته التي مر بها، بنزعة ذاتية (غرضية) يسعى من خلالها لتحقيق أغراض تسهم في حل مشكلة يواجهها أو يجيب على أسئلة محيرة، وتجعله تلك الأغراض يسير في طريق تحقيق الأهداف التي يرجاها (البياري، 2012).

- **تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين:** إن الفرد لا يبني معرفته أو تصوره عن طريق أنشطته الذاتية من معطيات العالم التجريبي فقط، وإنما أيضا من خلال المناقشة والتفاوض مع الأفراد الآخرين (الجماعات) على موضوع أو معنى أو ظاهرة ما، ومن ثمى تتعدل معانيه نتيجة عملية المفاوضة الاجتماعية عليها(منصور، 2017).

- **المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى:** أصحاب البنائية كغيرهم من علماء النفس المعرفيين يرون بأن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية يعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، غير أن المعرفة القبلية المتكونة في البنية المعرفية قد تكون بمثابة العقبة والحاجز الذي يمنع ذلك.

ومن هنا كان المنعرج الحاسم لميلاد التغير المفهومي واستراتيجياته؛ حيث تنبهت البنائية إلى أن تلك المعرفة القبلية أو ما تسمى بالمعرفة الساذجة أو الذاتية والتي يكتسبها الطفل من التفاعل مع البيئة ويبني لنفسه مخططات ومنظومات معرفية في ضوئها، ربما يترجمها إلى سلوكيات فيما بعد، قد تتعارض مع المنحى السائد والمعطيات المجمع على مقبوليتها، وهذه الظاهرة تعرف بالتصورات البديلة، مما دفع بالبنائيون إلى البحث والتقصي في كيفية مواجهتها (تعديلها تغييرها)، نتج عنه انبثاق عدة طرق واستراتيجيات، من إحداها

التغير المفهومي (زيتون، 2003)، وعلى هذا الأساس يعتبرها منصور (2017) من أبرز إسهامات النظرية البنائية.

وبناء عليه حظي التغير المفهومي بالكثير من المناقشات المثيرة للجدل والخلاف على مدى سنوات طوال، نتج عنها رؤى فكرية لنظريات مهمة تحاول تأصيله وتفسيره وتوضيح علاقته بالتعلم تتمثل في آراء عشرة منظرين، يلخصها الجدول الموالي:

الجدول1: التغير المفهومي وعلاقته بالتعلم وفق بعض المنظرين

العالم	السنة	مسمى التغير المفهومي	تفسير حدوث التغير المفهومي	التعلم
1- بياجيهPiaget	1974	نظرية المراحل	البنى المعرفية لدى الإنسان هي التي تساعده في تنمية المفاهيم العلمية.	عملية فردية للصراع المعرفي
2- فيجوتسكي Vygotsky	1978	عملية بناء التناقضات المفهومية	تتشكل المفاهيم نتيجة لتأثير ما يمر به الفرد من عمليات عقلية ومعرفية تحت إشراف اللغة المستخدمة وتوجيهها	عملية اجتماعية
3- بوسنر وزملائه Posner et al	1982	الاستيعاب والمواءمة	التغير المفهومي تفاعل المعرفة الجديدة مع القديمة، مع التأكيد على: أ- عدم الرضا عن التصورات السائدة ب- المنطقية وقابلية المفهوم الجديد ج- المناسبة من المنظور العملي والفائدة العملية	عملية للبناء على المعرفة السابقة
4- كاري Carey	1985	إعادة الهيكلة المفهومية	عملية التغير المفهومي تميزها خصائص رئيسية تتحدد في: - الانتقال من حالة الطالب المبتدئ إلى الخبير - حدوث تغير ملموس في النظرية العملية - حدوث تغيرات مفهومية في المجال المعرفي المتناول	ينادي بالمدخل المفهومي والعقلاني في التعلم
5- هوسون وثورلي Hewson &Thorley	1989	التبادل المفهومي	- التأكيد على عدم الرضا عن الحالة المعرفية الراهنة - تؤدي ما وراء المعرفة دورا بارزا في إحداث التغير المفهومي المطلوب	ضرورة اتباع مدخل عقلاني في التعلم يرتكز على دعائم المعرفة السابقة
6- ثاجارد Thagared	1992	نظرية المراحل التسع	يحدث التغير المفهومي نتيجة الربط بين المفاهيم الجزئية والعامة وتوليد مفاهيم جديدة تساهم على المدى الطويل في تطوير المعرفة العلمية	يؤكد المدخل العقلاني في التعلم

7- فوسنيادو Vosniadon	1994	الإثراء والمراجعة	التغير المفهومي كعملية معرفية بطيئة نسبيا يتم فيها على نحو تدريجي المراجعة والتخلص من المفاهيم البديلة على نحو مستمر	عملية نشطة لاكتساب المعرفة
8- بيث وهوسون Beeth &Hewson	1997	لم ترد التسمية	يحدث التغير المفهومي نتيجة حدوث تغيرات في بنية الموضوع أو المفهوم المتناول	التعلم عملية فردية واجتماعية معا
9- تايسون وزملاؤه Tyson et al	1997	لم ترد التسمية	عملية نشطة متعددة الأبعاد يتم فيها الانتقال من حالة أولية إلى بناء المعرفة العلمية، تتأثر بثلاث عوامل: الابستومولوجيا، والأنطولوجيا، والعوامل الاجتماعية والوجدانية	التعلم عملية معرفية واجتماعية
10-هالدين Hallden	1999	لم ترد التسمية	التغير المفهومي يمكن كعملية سياقية ترتبط على نحو وثيق بمجموعة متنوعة من السياقات الموقفية، المعرفية، والثقافية للتلميذ.	عملية مستمرة لإعادة هيكلة المفاهيم

(الحشاش، 2018؛ الزهراني، 2013)

نخلص مما تقدم إلى أن التغير المفهومي شهد عدم الاستقرار في التسمية، وقدمت له تفسيرات تبدو متباينة في ظاهر الأمر، إلا أن أغلبها يجمع على أنه عملية تحدث للبنى المعرفية نتيجة الربط بين ماهو موجود فيها وما يجب وجوده(التصور السليم) تؤدي في النهاية إلى تغيير التصورات الأولية والتخلص منها بالتصورات الثانية.

ويذكر بوختالة(2020) والزهراني (2013) أن هؤلاء المنظرين ينظرون إلى التغير المفهومي على أنه عملية للتعلم.

وفي نفس التوجه يرى آخرون بأن التغير المفهومي جزء من آلية التعلم التي تتطلب من المتعلم تغيير مفاهيمه حول ظاهرة أو مبدأ، إما من خلال إعادة الهيكلة أو دمج لمعلومات جديدة في مخططاته الحالية (Demiricoglu et al, 2005, p.36)، ويقصد بدمج المعلومات اكتساب معلومات جديدة، أول مرة تعرض أو يتعرض لها الفرد، من خلال استيعابها وإدخالها كأحد مكونات مخططاته الحالية وبالتالي تصبح بمثابة تصور قبلي لموضوع ما لكن ليس بالضرورة خاطئ.

وفي هذا الصدد يشير بياجيه إلى أن تحويل المعلومات المتحصل عليها في البنية العقلية ليس دائما مرتبط بما يتناسب مع البنية القبلية التي تسمى بالفهم المغلوط، فأحيانا تكون التصورات أو المعلومات جديدة تماما على الفرد، عندها تحصل إضافة إلى البنية المعرفية(الزهراني، 2013).

ويمكن أن نستنبط من ذلك: أنه إذا كان الفرد حاملا لتصورات أولية حول موضوع ما، فإن هذه التصورات ركيزة أساسية في تغيير بنيته المعرفية، وإن كان لا يمتلك أي تصور أو معلومة حول ذلك الموضوع، ففي هذه الحالة تتطور بنيته المعرفية باكتساب أو إضافة معرفة جديدة أو تصور جديد.

وفي المقابل هناك من يرى بأن التغير المفهومي نظرية عبارة عن توحد نظريتين: النظرية الأولى من تاريخ وسيسيولوجية العلوم، والنظرية الثانية من علم نفس النمو(أعمال بياجيه) (صالح، 2006)

وبناء على ما سبق يمكن القول أن التغير المفهومي ينطلق من الفرد نفسه، ومن الصور الذهنية والآراء والأفكار البسيطة والساذجة والخاطئة(البديلة)، ليحدث التغيير والتعديل المرغوب.

3- مبادئ وشروط استراتيجية التغير المفهومي

للتغير المفهومي مبادئ أو شروط رئيسية، حدد يحي وسيد على(2019، 46) أربعة منها، نوردها كما يلي:

1/ **رفض المتعلم-المسترشد- للتصورات البديلة التي يمتلكها:** يقتضي تحقيق هذا المبدأ، السماح للتلميذ (المسترشد) بعرض تصوراته عن طريق المناقشة والحوار، وتنظيم مواقف وأنشطة متنوعة يقوم التلاميذ (المسترشدون) بتفسيرها في إطار ما لديهم من تصورات، ثم تتاح فرصة لمناقشتهم فيها والتوضيح بأنها غير مفيدة لهم وخاطئة.

2/ إدراك المتعلمين-المسترشدين- للمفاهيم (التصورات) المقبولة: ويتم عن طريق تبسيط المعلم (المرشد) للمعلومات والمفاهيم وتنظيم بعض المواقف التي تظهر أهمية مقبوليتها وسلامتها في تفسير الأحداث اليومية بصورة واضحة.

3/ إبراز معقولية المفاهيم المقدمة للطلاب -للمسترشدين-: يتم من خلال مساعدة المتعلمين - المسترشدين- على إدراك إمكانية تفسير المفاهيم والتصورات الجديدة للمواقف التي فشلوا في تفسيرها بما لديهم من تصورات بديلة، وحنئذ سيعتقدون بصحة المعلومات والأفكار المقدمة وتصبح ذات معنى بالنسبة لهم.

4/ إدراك المتعلم–المسترشد– أن التفسيرات المقبولة والتصورات الجديدة مفيدة في مواقف مختلفة.

بينما يرى زيتون (2007) أن التغير المفهومي يعتمد مبادئ البنائية أساسا له، ومن هذه المبادئ مايلي:

- معرفة الفرد السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم.
- إن الفرد يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا.
- لا يحدث التعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية.
- إن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقف أو مهمة حقيقية واقعية.

بالإضافة إلى المبادئ التالية:

- عندما يقوم الفرد بمعالجة المعلومات الجديدة يحدث التعلم.
- دون الاستعداد الكافي قد لا يتم التعلم أو يكون غير فعال.
- يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة، وتكوين أفكار جديدة.
- إذا قام الفرد بالانتباه للخبرات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة فإنه باستطاعته جعل التعلم ذا معنى.
- التركيز في التدريب على استخدام التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه وتنظيماته التي يجريها على أبنيته المعرفية؛ من أجل دعم الروابط الذهنية وتوجيهها (العدوان والحوامدة، 2011)
- عندما يكون هناك تغير مفاهيمي يحدث التعلم، وذلك بإعادة تنظيم للبنية المعرفية بين الأفكار والمفاهيم السابقة والخبرات الجديدة(الدليمي، 2014).

في حين ذكر كل من راجي وعلي (2016) مجموعة من الأسس الداعمة لتفعيل استراتجية التغير المفهومي، يمكن إيجازها كالآتي:

– توفير بيئة مشجعة لإظهار معرفة الطالب الخاطئة والإفادة منها أثناء عملية التدريس

– تقديم المشكلات يساعد الطالب على إظهار بنيته المعرفية من خلال التفكير الصريح في هذه المشكلات.

– استعمال أساليب مناسبة للتقويم تساعد في تشخيص التصور البديل كالمقابلة، والاهتمام بالجانب العملي لأنه يساعد في التغلب عليه.

– تقديم المعلومات يساعد على إحداث التناقض المعرفي.

وبالإضافة إلى ذلك، تجدر الإشارة إلى أن حدوث التغير المفهومي يستلزم جملة من الشروط؛ حيث يرى (عفانة والجيش، 2008 ورد في: الحشاش، 2018) أن التغير المفهومي يحدث إذا توفرت الشروط الآتية:

1- عدم قبول التلميذ–المسترشد– للتصورات البديلة المتوفرة لديه وعدم رضاه بها.

2- أن يكون التلميذ– المسترشد– مدركا للمفاهيم الجديدة المطروحة.

3- أن تكون المعلومات والمعارف والمفاهيم مؤثرة حتى يحدث التغير المفهومي المطلوب.

4- أن تكون التصورات الجديدة ملائمة لمستوى التلميذ وقدراته.

وفي نفس السياق؛ يضيف Johnson (2018) اعتبارات أخرى قد تساهم في عملية التغير المفهومي، وهي:

* مساعدة المتعلم–المسترشد– على إدراك أوجه القصور الموجودة لديه.
* مساعدة المتعلم–المسترشد– على إيجاد تقدير لكيفية إعمال مفهوم جديد أو مناسبته.
* إقناع المتعلم بالمفهوم–المسترشد– الجديد من خلال معقوليته في تفسير المواقف.
* أن يكون المتعلم قادرا على تطبيق المفهوم الجديد في مجالات مختلفة.

4- نماذج من المراحل والخطوات التي يحدث وفقها التغير المفهومي

يشتمل التغير المفهومي على سلسلة من النماذج التي تتضمن مراحل وخطوات، توضح للقائم على جلساته إجراءات تتبعه، للوصول إلى تحقق الهدف المنشود.

وتنطلق بداية السلسلة من النموذج الذي وضعه بوسنر وزملائه سنة (1982م)، وترتكز فكرته الرئيسية على أن التغير المفهومي يتم عبر مرحلتين أساسيتين:

1/ مرحلة استكشاف الفهم الخاطئ عند الفرد

2/ مرحلة استخدام أسلوب المعالجة، واستراتيجية مناسبة لتقديم الفهم العلمي السليم، وذلك عن طريق:

أ- العمل على تنمية قدرة الفرد على تمييز التصورات الجديدة (السليمة)، بطريقة واضحة وذات فائدة.

ب- تحقيق عملية قبول الفرد للتصورات الجديدة وذلك بإحلال التصور الجديد مكان التصور السابق، وسحب التصور القديم(البلبيسي 2006؛ قطامي، 2013).

وبناء عليه قدم عدد من الباحثين بعض المقترحات، ارتأينا استعراض عدد منها كما هو آت:

يرى Hewson &Hewson (1983 ورد في: البياري، 2012؛ الطراونة، 2001) أن عملية التغير المفهومي تحدث وفق بعض أو جميع المراحل التالية:

- **التكامل:** تهدف هذه المرحلة إلى ربط ما هو سابق بما هو جديد من تصورات ومفاهيم وأفكار.
- **التمييز:** وتهدف إلى جعل التلميذ قادرا على تمييز وفهم التصور الجديد.
- **التبديل:** تهدف هذه المرحلة إلى استبدال مفهوم جديد بآخر سابق لدى المتعلم؛ فعندما يصبح لديه مفهومين أحدهما صحيح والأخر خاطئ، يوازي بينهما، ومن ثمة يخرج بالمفهوم السليم.
- **الربط أو التجسير المفهومي:** وتهدف هذه المرحلة إلى إيجاد البيئة المفاهمية الملائمة بحيث يصبح المفهوم المجرد عن طريقها معقولا ومقبولا لدى المتعلم.

وقسم كل من Pines &West (1984 ورد في: منصور، 2017) مراحل التغير المفهومي إلى:

1/ مرحلة الإدراك: تتمثل في شعور المتعلم بأن لديه فهم غير سليم لظاهرة ما.

2/ مرحلة عدم الاتزان: تتمثل في مقارنة المتعلم المفهوم الجديد بالمفهوم السابق غير السليم والذي يوجد في بنيته المعرفية، بحيث يتولد لديه التناقض المعرفي.

3/ مرحلة إعادة الصياغة: تتمثل في تشكيل المعنى الجديد للمفهوم وطرح المفهوم البديل.

واقترح Hashweh (1986 ورد في: البلبيسي 2006، ص.29) أربع خطوات متتالية وهي:

1- الوقوف على البنية المفاهيمية الموجودة لدى الأفراد وحصر الفهم الخاطئ لديهم.

2- تقديم المعرفة الجديدة، ما ينشئ صراع مفهومي ناتج عن تناقض الفهم السابق مع المعرفة الحالية.

3- حل الخلاف المفهومي لدى مجموعة من الأفراد(تلاميذ، مسترشدين)

4- تدعيم فهم الطلاب للمفهوم الجديد، مما يمكن ووضعه في حل المشكلات التي يمكن أن يتعرض لها الطالب ذات العلاقة.

وقدم زيتون نموذج(2002 ورد في: البلعاوي، 2009، الزهراني، 2013، علاق، 2019، منصور، 2017)، عملي يؤدي إلى التغير المفهومي من خلال اتباع الخطوات الموضحة في الآتي:

- يتعرف المعلم(المرشد) على التصورات البديلة، ثم يكتب التصور البديل أو الفكرة المغلوطة في أقصى الجزء الأيسر من السبورة، ويردده بصوت عال ويدعو التلاميذ(المسترشدين) لتأمله.

- يتم تشكيك التلاميذ(المسترشدين)بهذه الفكرة أو التصور من خلال الحوار الجدلي.

- يقدم المعلم(المرشد) التصور الصحيح أو الفكرة الصحيحة ويكتبها في الجزء العلوي الأيمن من السبورة مقابل التصور البديل الذي كتبه في الخطوة الأولى.

- تقدم البراهين، والأدلة والشواهد على صدق الفكرة أو التصور الصحيح؛ من خلال أنشطة التعلم أو الحوار والمناقشة مع التلاميذ(المسترشدين).

- تطبق الفكرة الصحيحة في مواقف جديدة متنوعة لتثبيتها والإقتناع بها.

وحدد كل من مليجي والسعدني (2007 ورد في: قنديل، 2017) إجراءات التغير المفهومي بأربع مراحل هي:

1- مرحلة الدعوة: يتم فيها إثارة انتباه الأفراد الذين لديهم تصورات بديلة أو مفاهيم خاطئة.

2- مرحلة عدم الرضا: يتم فيها تحري واستكشاف التصورات.

3- مرحلة التعديل: يتم فيها تدريس الموضوعات، وممارسة المتعلمين للأنشطة التعليمية والقراءات الإثرائية.

4- مرحلة الاسترجاع: أخر مرحلة يتم فيها عملية التقييم، للوقوف على مدى تحسن فهم المتعلمين للموضوعات، وتقييم الإجراءات التي تم اتباعها.

وذكر الغمري(2014) نموذج من نماذج التغير المفاهيمي لروميلهات وتورمانس ينفذ باتباع ثلاث خطوات هي:

1- التراكم: يتم فيها تزويد الفرد بالمعلومات الصحيحة عن المفهوم والفكرة التي يراد دراستها.

2- إعادة التراكيب: في هذه الخطوة تتم إعادة ترتيب الأفكار بطريقة جديدة؛ لاكتشاف العلاقة بينها.

3- التوليف أو الضبط: يتم في هذه الخطوة استخلاص الاستنتاج الناجم عن تفاعل أفكار المتعلم السابقة ومعلوماته الجديدة.

وترى الحشاش (2018) أنه يمكن تنفيذ استراتيجية التغير المفهومي عبر القيام بالخطوات التالية:

1. معرفة البنى المعرفية للتلميذ وتقسيمها إلى بنى سليمة وغير سليمة.
2. القيام بتغيير المفهوم أو التصور الخطأ إلى مفهوم وتصور سليم.
3. تعزيز التصور السليم لدى التلميذ على أن تكون المفاهيم الجديدة ملائمة لمستوى المتعلم وقدراته.

ويتضح مما تقدم أن تعديل التصورات البديلة عن طريق التغير المفهومي يتم من خلال المرور بعدة مراحل وخطوات (نماذج)، يختلف مضمونها باختلاف تصور واقتراح الباحثين لكيفية توظيفه من الناحية العملية، هذا من جانب ومن جانب آخر يرى كل من البياري (2012) والمطرفي (2007) أن جميع تلك النماذج والاستراتيجيات وغيرها لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن التلميذ- المسترشد- من المشاركة الفعالة والقيام بأنشطة، تساعده على استنتاج التصور السليم والمعرفة الصحيحة بذاته، ليحدث عنده مستوى متقدم من التعلم يؤدي إلى تنظيم البنية المعرفية وسلامتها.

وقد خلص الزهراني(2013) بناء على اطلاعه وعرضه لمجموعة من النماذج العربية والأجنبية المتصلة باستراتيجيات التغير المفهومي، إلى وجود شبه اتفاق على أن استخدام استراتيجية التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة لا يقتصر على مرحلة معينة أو تصورات بديلة تتعلق بمادة دراسية دون أخرى، ومن الممكن أن يستجيب لها التلاميذ في جميع المراحل التعليمية.

وبناء على ما سلف يبدو أن المجال مرن لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية في ضوء محاكاة خطوات نموذج زيتون لاعتقادنا بأن خطواته أكثر إجرائية وسهولة، وتوقعنا لمناسبته ومساهمته في تحقيق الأهداف المرجوة.

5- الأهمية التعليمية الإرشادية للتغير المفهومي

في بداية العنصر أردنا الإشارة إلى أنه بالرغم من إشادة الأدبيات بحداثة التصورات البديلة والتغير المفهومي، وُجد من بين أصالتهما وأهميتهما في الدين الإسلامي منذ القدم، ويتضح المقصود مما هو آت:

يعتبر (البلعاوي، 2009؛ الحشاش، 2018؛ رداد، 2000) أن التغير المفهومي أمر تأصيلي في القرآن الكريم والسنة النبوية قبل أن يتحدث عنه علماء الغرب، وقد حفلا بالعديد من المواقف التي تشير إلى مدى اتخاذ مبدأ التغير المغهومي كوسيلة لتصحيح المفاهيم والتصورات البديلة، ومن الدلائل التي قدموها مايلي:

أ- من القرآن الكريم:

قال تعالى ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: 30)

" صحح الله عز وجل مفهوم الملائكة عن الإنسان حيث أن من خلق الله تعالى الخلفاء في الأرض من الصالحين والنبيين والصديقين والشهداء، وأما المفسدين في الأرض ليسوا خلفاء، وكان سؤال الملائكة هنا استفساري" (البلعاوي، 2009، ص.45).

قال تعالي: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ﴾ (البقرة: 258)

"يظهر من الآية محاججة إبراهيم عليه السلام للنمرود، في كونه لا يستطيع الإحياء والإماته، فهذه مختصة بالألوهية، وقد أعجزه عن ذلك عندما طلب منه الإتيان بالشمس من المغرب، وفيها تغيير لمفاهيمه التي كان يعتقدها"(الحشاش، 2018، ص. 55).

ب- من أحاديث السنة المطهرة:

"عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: جاء ثلاث رهط إلى بيوت النبي (ص) يسألون عن عبادة النبي (ص)، فلما أخبروا عنها وكأنهم تقالوها، فقالوا: وأين نحن من عبادة النبي (ص) وقد غفر الله له ما تقدم من ذنبه وما تأخر، فقال أحدهم: أما أنا فإني أصلي الليل أبدا، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر أبدا وقال آخر: وأنا أعتزل النساء فلا أتزوج أبدا، فجاء رسول الله (ص) إليهم فقال: أنتم الذين قلتم كذا وكذا؟ أما والله إني لأخشاكم الله، وأتقاكم له، لكني أصوم وأفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني (يكن، 1975، ص.34)، يتبين من هذا الحديث استعمال التغير المفهومي في تعديل سلوك الصحابة عن مفهوم تقوى الله والخشية منه" (البلعاوي، 2009، ص.46).

"عن إبراهيم بن حمزة عن ابن أبي حازم عن أبيه، عن سهل من قال: مر رجل على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: ما تقولون في هذا؟ قالوا: حري أن خطب أن ينكح، وأن شفع أن يشفع، وأن قال أن يستمع، قال: ثم سكت، فمر رجل من فقراء المسلمين، فقال: ما تقولون في هذا؟ قالوا: حري أن خطب لا ينكح، وأن شفع أن لا يشفع، وأن قال أن لا يستمع، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هذا خير من ملئ الأرض مثل هذا (البخاري، 2009) يتضح من هذا الحديث المفهوم البديل (قيمة الناس تتحدد بالمكانة الاجتماعية والغنى) فصححه الرسول بأن قيمة الأشخاص بالتقوى وصالح الأعمال وليس بثرائهم أو مكانتهم الاجتماعية" (ورد في: الغليظ، 2007، ص.32).

وفي السياق ذاته: تبرز أهمية التغير المفهومي حسب المالكي (2011) في اعتبار التعليم القائم على تغيير المفهوم أمرا تفرضه طبيعة التربية الإسلامية؛ لأن تمكين التلاميذ من القواعد والمبادئ الإسلامية التي تكفل لهم حياة سعيدة يتطلب إمدادهم بالمفاهيم الصحيحة والتصورات السليمة، وإشارته إلى العلاقة بين تصور المتعلم لمفهوم معين وبين أنماط السلوك الناتجة عن هذا التصور؛ فإذا كان الفهم مغلوطا ملوثا أدى إلى ظهور سلوكيات مرضية محرفة ومفهومات شاذة تنسب إلى الإسلام وليس منه.

ولعله يستند في ذلك إلى ما جاء في سياق قول مكروم(1999): بأن معظم الأخطاء البشرية نتجت عن التصورات الخاطئة؛ لأن بقدر صحة التصور تكون صحة الإدراك والقرب من الحقائق، ومن ثم صواب سلوكياتنا، ونوعية تصوراتنا للواقع هي التي تؤثر فينا نفسيا

ومعنويا وتحدد نوعية سلوكياتنا اتجاه الواقع؛ أي أن السلوك يحكمه التصور العقلي للواقع والمتوقع واستيعاب ما وقع، لذلك من المهم جدا أن نصوب هذا التصور بأقصى ما نستطيع؛ لأن فساد التصور يعني فساد كل ما يبنى عليه من أعمال وقرارات ومعتقدات وسلوكيات منحرفة.

ومن زاوية أخرى يذكر رداد (2000) بأن استخدام التغير المفهومي لدى التلاميذ (المسترشدين) له فائدة نفسية، معرفية، انفعالية، شخصية؛ تتمثل في الآتي:

- ينمي جوانب الثقة بالنفس.
- يسهل من قبولهم للتغير.
- تصبح المنهجية العلمية مألوفة لديهم من خلال مساقات وسلوكيات متطورة.
- يتيح لهم مجالا للحرية والاستقلالية، ليعبروا عن أفكارهم كما هي دون خوف أو خجل.
- يتيح لهم فرصا ليتأملوا المفاهيم الجديدة ويجربوها بأنفسهم، وأيضا فرص لإحداث تغيرات ذات معنى.

بالإضافة إلى أن استراتجية التغير المفهومي تعمل على تبصير وتعريف المسترشد بأفكاره ومفاهيمه وتصوراته الموجودة في مخططاته المعرفية حول ظاهرة أو موقف أو موضوع معين مهما كان مستواه التعليمي، قبل البدء في عملية التعلم أو الإرشاد، وجعله متفاعلا أثناء الموقف الإرشادي أو التعليمي يبني معتقده أو فكرته أو معرفته بنفسه، مما يؤثر بشكل إيجابي في اكتساب المعلومات والمعارف الصحيحة وعلى بقائها والاحتفاظ بها (جمعة وعمار، 2016؛ غصون، 2014).

واستنادا لما سبق يمكن القول: أن التغير المفهومي له بعض الفوائد التي تكمن وراء اختيارنا له في هذه الدراسة، وتتمثل هذه المميزات في التالي:

- يتيح الفرصة للمسترشد في استكشاف مفاهيمه ومعارفه الخاطئة أو البديلة وتعديلها بكل قناعة.
- يمنح التلميذ (المسترشد) المتقصي عن المعلومة الصحيحة وليس المتلقي (المالكي، 2011)
- يجعل التلاميذ (المسترشدين) أكثر وعيا واستبصارا بمعتقداتهم وآرائهم وأفكارهم ومفاهيمهم الخاصة ومواجهتها.

- يجعل التلاميذ (المسترشدين) منخرطين ومنشغلين بحماس في أنشطة الجلسة، ويشاركون بآرائهم وأفكارهم جماعيا مع أعضاء الجلسة.
- يجعل التلاميذ (المسترشدين) يراجعون نماذجهم وتصوراتهم الفكرية–البديلة– حول الأشياء والمسائل..إلخ، ويربطون ما يتعلمونه داخل بيئة الجلسة بمجالات حياتهم اليومية.
- يكسب التلاميذ تصورات جديدة عقلانية وبنية مفاهيمية سليمة ما ينعكس بالإيجاب على بعض المواقف.
- يشجع التلاميذ على الاستمرار في التفكير حول المسائل والقضايا خارج أسوار الجلسة، والبحث عن أمثلة أخرى واستخدامات أنسب للأفكار والمعلومات والتصورات الصحيحة في مواقف جديدة أخرى (الشرفاوي، 2012).

وتأسيسا على ما سبق، وبما أن الإرشاد لدى البعض " في صميمه عملية تعليمية تقوم على نظريات ومبادئ التعلم وأن غاية الإرشاد هي تعديل السلوك ليصبح متوافقا مع المتطلبات الاجتماعية الحالية والمستقبلية" (عبد العظيم، 2013، ص.46)، وأن التعلم من الأسس الهامة للإرشاد، بالإضافة إلى دعوة أبو زعيزع (2009) إلى ضرورة إلمام المرشد بطبيعة عملية التعلم ومبادئها والظروف التي تحدث فيها حتى يتسنى له أن يهيئ الخبرات التعليمية التي تسمح للمسترشد بتعلم مهارات مختلفة ومعلومات تساعده على حل مشكلاته الواقعية معتمدا على نفسه خارج إطار الجلسة الإرشادية، فإننا نستنبط إمكانية تصميم برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

خلاصة

من خلال هذا الفصل اتضح بأن التغير المفهومي يتضمن عدة إجراءات تستهدف البنية العقلية المشوهة والبديلة لتعديلها وتغييرها وتطويرها بما هو مقبول وعقلاني وصحيح، وذلك باعتماده على مبادئ وافتراضات النظرية البنائية التي تتمحور عموما حول ضرورة الأخذ بالخلفية المعرفية للمتعلم وجعل التعلم ذاتيا، والأخذ بجملة من الشروط يمكن تحديدها بعمليتي الرفض والقبول؛ رفض المتعلم لمفاهيمه وتصوراته القبلية، وقبوله التعديل والتغيير الملائم، يحدث تغير مفهومي ناجح.

وتبين منه أن تطبيقات التغير المفهومي النفسية التربوية على المستوى الإجرائي تتمثل في اتباع مراحل وخطوات منهجية تهدف في الأخير إلى تكوين بنية معرفية ومفاهيمية سليمة، ليس من جانب المفاهيم العلمية والمعارف المتعلقة بالمحتوى الدراسي فحسب وإنما الأمر يتخطى ذلك إلى اكتساب المفاهيم والأفكار الصحيحة حول المواضيع المتنوعة في الحياة.

الفصل الخامس:

البرنامج الإرشادي

تمهيد

1- تعريف البرنامج الإرشادي

2- الخصائص العامة للبرنامج الإرشادي

3- أسس ومبادئ البرنامج الإرشادي

4- أنواع البرامج الإرشادية

5- خطوات تخطيط وبناء البرنامج الإرشادي

خلاصة

تمهيد:

في كثير من الأحيان يحتاج الإنسان إلى من يساعده على فهم بعض المواقف والصعوبات التي تظهر في كافة مجالات حياته خلال مراحل نموه المتتالية لاسيما مرحلة المراهقة؛ نظرا لما يصاحبها من مشكلات خاصة، وأيضا كيفية توافقه معها، وإدراك مدى صحة الآليات السلوكية أو المعرفية...إلخ التي قد يستخدمها للتغلب على تلك المشكلات، كي يتمتع بالصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي.

ويعد الإرشاد النفسي أحد الوسائل المتخصصة الناجعة، في تقديم خدمات للأفراد، حسب طبيعة مشكلتهم، وقد أكد الباحثين فعالية برامجه الإرشادية، وأهمية المعارف والعمليات العقلية والأنشطة التي تتضمنها، في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى مختلف الفئات (سعفان، 2005).

وعلى أساس ما سبق سنتناول في هذا الفصل تعريف البرنامج الإرشادي وخصائصه العامة، ثم نستعرض أهم الأسس التي يبنى عليها، ونشر في عجالة إلى الأساليب الإرشادية التي يمكن أن يتبعها عند تقديم خدماته الإرشادية، مع التطرق بشيء من التفصيل إلى أسلوب الإرشاد الجمعي، ثم نوضح خطوات تخطيط وبناء البرنامج الإرشادي.

1- تعريف البرنامج الإرشادي

قبل أن نعرف مفهوم البرنامج الإرشادي، سنوضح أولا تعريف الإرشاد النفسي، وبما أن هناك العديد من التعريفات لكلاهما، سنستعرض بعضا منها فيما يلي:

أ- تعريف الإرشاد النفسي:

يشير لفظ الإرشاد إلى "تقديم العون والمساعدة والنصح والتوجيه وتغيير السلوك وتعديله، وتعليم الفرد أنماطا سلوكية جديدة، وتخليصه من العادات السلبية وتوعيته بالأساليب السليمة، بغية تخليصه مما يعانيه من المشكلات والأزمات، أو إرشاده إلى الطريق الصواب، وإبعاده عن طريق الضلال أو الغي أو الطغيان أو الفساد أو الانحراف، أو المعاناة من الأمراض والأزمات النفسية الخفيفة نسبيا" (عطية، 2013، ص.12).

يبدو من هذا التعريف أن لفظ الإرشاد يدل على عدة أفعال تتمثل في: العون، المساعدة، التغيير، التعديل، التعليم، التخليص، الإرشاد، الإبعاد، والتي تسعى إلى تحرير الإنسان مما قد يعنيه من المشكلات في حياته.

وعرف الشناوي(1996، ص.13) الإرشاد النفسي بأنه "عملية ذات طابع تعلمي تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل".

بناء على هذا التعريف يمكن القول أن الإرشاد هو عملية تعلم، يكتسب من خلالها الفرد كيفية حلول المشكلات واتخاذ أفضل القرارات على المدى القريب والبعيد، باستخدام مهارات أوسائل إرشادية فاعلة.

وعرفه جميل(2005، ص.18) على أنه"عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد كي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعلمه وتدريبه لكي يصل إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيا"؛ أي أن الإرشاد النفسي عملية هادفة يراد بها مساعدة الفرد على الاستبصار بذاته وبمشكلاته كي يصل بنفسه إلى النجاح في جوانب حياته(الشخصية، الأسرية...).

أما عن برامجه الإرشادية ومعناها فستتضح من العنصر الموالي.

ب- تعريف البرنامج الإرشادي

يعرف زهران(1986 ورد في: العاسمي، 2015، ص.27) البرنامج الإرشادي بأنه "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة، فرديا أو جماعيا للمسترشدين (أولياء أمور التلاميذ) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي(المرشد النفسي) أو العلاجي".

عرف زهران البرنامج الإرشادي من حيث الصفات (التخطيط، التنظيم) التي يتصف بها لتقديم المساعدة، والأساليب الإرشادية (الفردية والجماعية)، والأهداف المتمثلة في أهداف الإرشاد النفسي، والجهة القائمة على تصميمه وتنفيذه.

أما عبد العظيم (2013، ص.49) فيقصد به "الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطيا، وتنفيذا، وتقييما، والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية، يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات فردية أو جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل

المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها."

خالف تعريف عبد العظيم رأى زهران؛ من حيث تركيزه على الأسس والاتجاهات التي تستمد منها الممارسة الإرشادية للبرنامج، والجانب الإجرائي له بدء من التخطيط إلى غاية التقييم.

وهناك تعريف آخر يتفق في عموميته مع التعريفين السابقين مضمونه أن البرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدة الأفراد في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم التي يعانون منها في معترك الحياة" (المعصوابي، 2015، ص.10).

وبناء على ذلك يمكن أن نعرف البرنامج الإرشادي على أنه: مجموعة من الإجراءات المنظمة والمحددة بفترات زمنية معينة، تتم في شكل جلسات متتابعة، تقدم من خلالها مجموعة من الخدمات إلى فئة من الأفراد، باستخدام أحد الأساليب الإرشادية، وبالاستناد إلى خلفية نظرية معينة؛ بهدف تقديم المساعدة التي يحتاجونها.

ويتبين مما تقدم أن للبرنامج الإرشادي أسس ومبادئ يستند عليها، وسمات لها قدر من الأهمية، تتمثل في التخطيط والتنظيم، مما يقودنا إلى طرح السؤالين التاليين: هل للبرنامج الإرشادي خصائص أخرى من غير سمتي التخطيط والتنظيم؟ وما هي أسسه؟ وتتضح الإجابة عن السؤالين من العنصرين القادمين.

2- الخصائص العامة للبرامج الإرشادية

يتميز البرنامج الإرشادي عن غيره من البرامج الأخرى بعدة خصائص عامة، نذكر أهمها في الآتي:

- **التخطيط والتنظيم:** يتضمن التخطيط والتنظيم تغطية عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيد له، ووضع الأهداف، وخطوات سيره، واختيار الأفراد المستهدفين، وتحديد الإمكانيات المتاحة والوسائل المساعدة للوصول إلى الأهداف.
- **الشمول:** أي أن يشمل البرنامج الإرشادي جميع أبعاد المشكلة (النفسية والاجتماعية ...إلخ)، ولا يقف عند جزئية من جزئياتها، ويتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.
- **المرونة:** بمعنى أن البرنامج مرن، ليس ثابتا قطعيا، وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها، والمتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد (السدحان، 2018)، ويسمح التخطيط له بإدخال التعديلات في الفنيات الإرشادية، الأنشطة المستخدمة وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه وطريقة إدارة الجلسة(سعفان، 2005).
- **التكامل:** أن تتكامل عناصر البرنامج مع كافة معطيات الحالة المراد معالجتها.
- **الموضوعية:** أي أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث نظرة المرشد إلى المشكلة المراد معالجتها، واستخدام جميع الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقييم والتقويم
- **الدقة وسهولة التطبيق:** بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه وتنفيذه وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد النفسي.
- **إمكانية التعميم:** أي إمكانية تعميم تطبيق البرنامج على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها، إذا توفرت الشروط اللازمة له(علي وعباس، 2015).
- **المشاركة:** مشاركة القائمين على تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه، في تنفيذ ما يطلب منهم، فمن خلالها يتحمس الجميع للعمل؛ لأنهم أدركوا أهميته(سعفان، 2005).

3- أسس ومبادئ البرنامج الإرشادي

تتعدد المبادئ والأسس التي تقوم عليها عملية الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية، وهي كثيرة، بكثرة الاتجاهات النظرية والعلاجية، لذا سنستعرض أهم تلك المبادئ والأسس وفق التصنيفات التالية:

❖ **الأسس والمبادئ العامة:**

- السلوك الإنساني ثابت نسبيا ويمكن التنبؤ به، ويعنى الثبات في هذا المبدأ ثبات التصرفات الظاهرة والبناء الأساسي للشخصية، مع الأخذ بعين الاعتبار نقطة تساوي الظروف والعوامل الأخرى المحيطة بهما(صالح، 2013).

- السلوك الإنساني في جملته سلوك مكتسب متعلم، يتصف بالمرونة رغم ثباته، فهو قابل للتعديل والتوجيه.

- استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد، وله الحق فيهما.

- تقبل المرشد للمسترشد كما هو، وبدون شروط مهما كان دينه أو لونه أو سلوكه...إلخ، وعليه ألا يتقبل السلوك الشاذ، لكن يمكنه تعديله.

- الإرشاد والتوجيه عملية مستمرة، يحتاج لها الفرد في حياته (الفرخ وتيم، 1999)، ويعني هذا الأساس أن خدمات التوجيه والإرشاد لا تقتصر على مرحلة عمرية معينة دون سواها؛ بل هي مستمرة طوال الحياة.

إذن، الأسس العامة للبرنامج الإرشادي تدور حول ما له صلة بسلوكيات المسترشدين، وحقوقهم في العملية الإرشادية، وكذا دور المرشد في العلاقة الإرشادية.

❖**الأسس النفسية والتربوية:**

- لكل مرحلة نمائية يمر بها الفرد خصائص ينبغي مراعاتها، تنشأ فيها الكثير من الحاجات، ومن مطالب النمو السوي إشباع تلك الحاجات؛ من أجل المحافظة على الصحة النفسية.

- الاهتمام بالفروق الفردية بين الأفراد.

- الإرشاد الصحيح يحقق التعلم الجيد.

- يعد الإرشاد خدمة مكملة ومتممة لعملية التعلم والتعليم (العبيدي والعبيدي، 2010)، وفي رأى آخر يعتبر الإرشاد عملية تعلم، ليستفيد منها المسترشد في حياته ويعمم ما اكتسبه

من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله، والتحديات التي تتطلب حلا وتخطيطا (ملحم، 2015).

ما يمكن استنتاجه من ذلك أن الأسس النفسية والتربوية للبرنامج الإرشادي مستمدة من علم نفس النمو، الأمر الذي يحتم على المرشد أن يكون على دراية بموضوع هذا العلم، عندما يكون بصدد تصميم برنامج إرشادي موجه إلى فرد أو فئة عمرية من الأفراد، وأن عملية الإرشاد النفسي في حقيقتها عملية تعلم وتعليم.

❖**الأسس الدينية:**

– الدين ركن أساسي في عملية التوجيه والإرشاد، وتعاليمه معايير أساسية في تنظيم سلوك الجماعات والأفراد.

– الاستشهاد بالأدلة القرآنية والسنة المطهرة يعزز مفاهيم الإرشاد ويعين على تغيير المعتقدات(عبد العظيم، 2013)

– المتغيرات الدينية تعتبر ضوابط محددة للسلوك، وتؤثر في العلاقة الإرشادية (سفيان، 2004).

يتضح من هذه الأسس أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار ديانة المسترشد، سواء كان دينه الإسلام أو غيره من الديانات الأخرى.

❖ **الأسس الفلسفية:**

– تختلف النظريات في رؤيتها لطبيعة الإنسان؛ وكمثال ترى نظرية التحليل النفسي أن النفس البشرية في طبيعتها، شريرة عدوانية، بينما نظريات الذات تعتبرها خيرة، أما في الإسلام هي أفضل المخلوقات تتميز بالفعل والتفكير فهي مجبرة في أمور ومخيرة في أمور، إضافة إلى أنها تحب الشهوات(سفيان، 2004)

– يسعى الإرشاد إلى إفادة الفرد وتحقيق رغباته وإشباع حاجاته، في حدود الأطر التي يرسمها المجتمع الذي يعيش فيه، وما يتعارف عليه أفراده من عادات وتقاليد ومعتقدات (ملحم، 2015).

– يحتاج المرشد إلى الأسلوب المنطقي أثناء مناقشته مع المسترشد، لذا فإن الإقناع من أحد الأساليب الإرشادية، التي تساعد المرشد، على تحديد أسباب السلوك المضطرب للمسترشد من أفكار ومعتقدات غير منطقية وغير عقلانية والتخلص منها وإعادتها إلى

المنطقية والعقلانية، باعتبار أن منشأ كثير من الاضطرابات هو الانقياد للأفكار الخاطئة والغير عقلانية (النوايسة، 2013).

❖الأسس الأخلاقية:

– أن يبحث المرشد في مشكلة المسترشد من جميع زواياها، ويستخدم كل ما لديه من وسائل وإمكانيات لمساعدته على حلها.

– أن يكون المرشد مرن في اتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات وصفات وطبيعة المشكلات التي تواجه الفرد.

– أن يحافظ المرشد على سر مهنته، ويحرص على وضع سجلاته وتقاريره في أماكن آمنة (ملحم، 2015).

فالأسس الأخلاقية هي بمثابة قواعد أخلاقية تحكم السلوك المهني للمرشد أثناء الممارسة الإرشادية.

❖الأسس الاجتماعية:

تتعلق الأسس الاجتماعية للبرنامج الإرشادي بالمسترشد والمجتمع الذي يعيش بينه والمصادر الاجتماعية، ونذكر أهمها فيما يلي:

– السلوك الإنساني فردي–جماعي: بالرغم من تميز الفرد بسمات شخصية تجعله يتصرف ويفكر ويشعر بطريقة مختلفة عن الآخرين، إلا أن مشاعره وما يترتب عليها من تصرفات يتم تنظيمها بموجب إطار اجتماعي يؤثر ويتأثر بها (أبو زعيزع، 2009).

– يحدث سلوك الفرد في سياق عدة متغيرات اجتماعية منها:

▪**المعايير الاجتماعية:** كالتعاليم الدينية والمعايير الأخلاقية، العادات والتقاليد وهي بمثابة أطر مرجعية تحدد الأساليب السلوكية المختلفة بين أفراد الجماعة وتسهل عليهم عملية التفاعل الاجتماعي.

▪**القيم:** مجموعة من الأحكام المعرفية الانفعالية التي يكتسبها الفرد من ثقافة البيئة التي يعيش فيها، ويعممها نحو الأشخاص وأوجه النشاطات المختلفة، وبالتالي تفحص المرشد لها قد يساعد المسترشد بفاعلية.

▪**الجماعة المرجعية:** هي مجموعة من الأفراد يحطون بالفرد ويؤثرون في سلوكه، ويعتبر سن الطفولة المتأخرة –والمراهقة– من أكثر المراحل التي يتأثر فيها الفرد بالجماعة التي ينتمي إليها (صالح، 2013).

وتتعدد أنواع الجماعات؛ من بينها الجماعة الإرشادية التي سنتعرف عليها وعلى أسلوب الإرشاد الجماعي، من خلال العنصر التالي.

4- أنواع البرامج الإرشادية

صنف السدحان (2018) البرامج الإرشادية حسب أساليب الإرشاد النفسي إلى عدة أنواع رئيسية منها: البرامج الإرشادية (المباشرة، غير المباشرة، الفردية، الجماعية...إلخ)، وسنقتصر على تناول البرامج الإرشادية الجماعية بشيء من التوضيح، لاعتماد البرنامج الحالي على أسلوب الإرشاد الجماعي.

لقد حضي الإرشاد الجماعي بالكثير من الاهتمام من قبل العديد من المختصين في مجال الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي؛ تولد عنه تقديم تعريفات له، نذكر من بينها تعريفين على سبيل المثال، في مايلي:

الإرشاد الجماعي هو" الإرشاد الذي يحقق كل الخدمات الإرشادية أو أغلبها لأكثر من مسترشدين الذين تتفق ميولهم وحاجاتهم الإرشادية إلى حد ما والتي يمكن تحقيقها لهم في مجموعة صغيرة أو كبيرة؛ أي في موقف جماعي مستخدمين أسس وأساليب الإرشاد الجماعي" (الداهري، 2016، ص.32).

وبتعريف آخر أكثر وضوحا الإرشاد الجماعي هو" تنفيذ الخدمة الإرشادية من خلال مجموعة من الأفراد، أي أنها علاقة إرشادية بين المرشد ومجموعة من المسترشدين تتم من خلال جلسات جماعية في مكان واحد يشتبهون في نوع المشكلة التي يعانون منها ويعبرون عنها كل حسب وجهة نظره وطريقة تفكيره من واقع رؤيته لها وكيفية معالجتها" (عطية، 2013، ص.13).

وفي سياق ما سبق نعرف الإرشاد الجماعي: بأنه إرشاد عدد من الأفراد في الوقت نفسه والمكان ذاته، لهم مشكلات متشابهة إلى حد ما، عن طريق برنامج إرشادي يهدف إلى تخليصهم من المشكلات التي يعانون منها.

وأشار الفحل (2014) إلى أن الإرشاد الجماعي يحتل مركزا هاما بين طرق الإرشاد الأخرى؛ لتوفره على مميزات وفوائد كثيرة، تعتبر كأحد مسوغات اعتماده في البرنامج الحالي.

وفي هذا الصدد يرى سليمان (1999 ورد في: عبد العظيم، 2013) بأن الإرشاد الجماعي يتميز بالواقعية؛ إذ يسمح بملاحظة تفاعل التلاميذ بشكل واقعي، كما يمكنهم من أن يساعدوا بعضهم البعض على فهم الأفكار والسلوك والتعامل معه ويتحققوا من أنهم ليسوا وحدهم الذين يعانون المشكلات.

في ذات السياق أشار ماسون وآخرون أثناء حديثهم عن الإرشاد الجمعي وفئات خاصة من الناس، إلى أن المراهقة فترة صعبة في حياة الشخص، وقد تكون من سن (9- 12) عاما، لذا فإن المجموعات يمكن أن تساعد في حل مشكلات الهوية، المشكلات الجنسية، المشكلات مع الأصدقاء والوالدين وغيرها من المشكلات الأخرى، وحجتهم في ذلك قول الخبراء بأن المراهقون يستمعون لنظرائهم أكثر من الكبار ومن ثمى يمكن أن تكون المجموعات مصدر للتعلم والاستكشاف(أبو عيطة وسعد، 2015/2013).

في حين رأى عطية (2013) أن أهمية الإرشاد الجمعي تنبع من أهمية الجماعة الإرشادية التي يتم من خلالها مساعدة أعضاء الجماعة على التنفيس عن انفعالاتهم ومناقشة مشكلاتهم، وزيادة الاستبصار بها، كما يتعلم المسترشدين التعبير عن آرائهم وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة.

وعليه تجدر الإشارة إلى أن للجماعة الإرشادية محددات أو شروط، يجب مراعاتها عند اختيار المجموعة، منها: الحجم، العمر، القدرة العقلية، الذكاء، الجنس، المشكلة، ويتضح كل شرط من تلك الشروط فيما يلي:

- **حجم الجماعة:** تضاربت آراء الكُتاب والباحثين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي حول الحجم المناسب للمجموعة الإرشادية؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر فضل بعضهم بأن لا تزيد المجموعة عن (5) أعضاء، وعلى النقيض من ذلك رأى آخر بإمكانية تراوح عدد أفرادها مابين (6-51) عضوا (حسين، 2004)، في حين هناك من حدد حجم الجماعة الإرشادية بأن لا يقل عن (3) ولا يزيد عن (15) عضوا (النوايسة، 2013).

ولعل التباين الملحوظ بين الباحثين حول الشرط السابق مرده اختلاف وجهات نظرهم وخبرتهم المتخصصة، ورأي الباحثة في حجم الجماعة الإرشادية، يوافق رأي بن موسى (2018)؛ بأن ما يهم أن لا يكون عدد أفراد المجموعة الإرشادية عبئا على المرشد، حتى تستفيد الجماعة من العملية الإرشادية، أي الحجم الذي لا يعيق تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي الجماعي.

- **الذكاء (القدرة العقلية):** من الأفضل أن يتم التجانس في الذكاء إلى حد ما بين أعضاء المجموعة الإرشادية.

- **جنس الجماعة:** يفضل أن تكون المجموعة من نفس الجنس، إلا أن هذا يتوقف على العمر الزمني، فمثلا في مرحلة الطفولة يمكن جمع الجنسين معا في مجموعة واحدة، بينما في مرحلة المراهقة يفضل الفصل بينهما؛ لاختلاف طبيعة واهتمام كل جنس، بالإضافة إلى أن إثارة بعض الموضوعات قد تسبب الشعور بالخجل أمام الجنس المخالف، خصوصا في مرحلة المراهقة مما قد ينعكس بالسلب على العملية الإرشادية(النوايسه، 2013).

- **عمر الجماعة:** وجد فيه رأيين متناقضين؛ الأول رأى بإمكانية تباين عمر الأعضاء؛ عندها تكون المجموعة بصورة طبيعية أكثر ويتسع مدى العمر بينهم خاصة إذا كانوا أطفالا(Axline ,1969 ورد في: سعفان، 2006)، والثاني عاكسه بتفضيل التقارب في عمر الأعضاء؛ لأن فارق السن يعكس اختلاف طبيعة المرحلة العمرية ومتطلباتها النمائية والمشكلات التي تميزها عن المراحل الأخرى (عبد الفتاح، 1998، ورد في: النوايسة، 2013).

- **المشاكل المشتركة:** تساعد المجموعة التي لها نفس المشاكل أعضائها على الشعور بالفهم والانتماء، وبالتالي تنمو الجماعة نحو تحقيق الأهداف والثقة المتبادلة.

- **الوقت:** أن يكون لدى عضو المجموعة الإرشادية وقت إضافيا لا يتعارض مع مصالحه الأخرى–المدرسة، العمل...– حتى يتفاعل بإيجابية مع المجموعة.

- **الثقة المتبادلة:** أن يحتفظ الجميع بما يدور في الجلسات، ويمنع الحديث عنه خارج المجموعة(أبو زعيزع، 2009).

5- خطوات تخطيط وبناء البرنامج الإرشادي

يمر تخطيط وبناء البرنامج الإرشادي بمجموعة من الخطوات؛ نلخصها في الآتي:

1- تحديد الأهداف: خطوة مهمة تبنى على ضوئها الخطوات الأخرى، يعد فيها المرشد أهدافا خاصة توجهه إلى اختيار الأسلوب الإرشادي والاستراتيجية التي تساعده على تحقيقها، كما يمكن له أن يتبنى هدفا أو أهدافا تحددها النظرية التي يستخدمها في عمله (علي وعباس، 2015).

وتقع الأهداف ضمن ثلاثة مستويات هي:

1)**الهدف النمائي:** يتعلق بتوافر ظروف النمو المتكامل السوي الذي يشمل الجوانب النمائية المختلفة.

2)**الهدف الوقائي:** يحاول منع حدوث المشكلة أو الاضطراب؛ عن طريق إزالة الأسباب المؤدية إلى ذلك، كما أنه يعمل على الكشف عن المشكلات في مراحلها الأولى، حتى يقلل من الحاجة إلى العلاج.

3)**الهدف العلاجي:** يتعلق بمعالجة المشكلات والاضطرابات التي يتعرض لها المسترشد أو أعضاء الجماعة الإرشادية؛ لتحقيق التوازن والصحة النفسية(الفحل، 2009).

2- اختيار الاستراتيجية الملائمة: من أجل تحقيق الأهداف التي تم تحديدها من الخطوة الأولى، يضع المرشد استراتيجية مناسبة في ضوء خلفية نظرية معينة أو أكثر (سعفان، 2006).

3- تحديد محتوى البرنامج الإرشادي: يقوم المرشد باختيار المحتوى المناسب لبرنامجه، بالاعتماد على مجموعة من المصادر المتنوعة المتمثلة في:

- الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة.
- الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت البرامج الإرشادية في مجال الدراسة.
- الدراسة الاستطلاعية الميدانية، والمقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.
- تحليل محتوى البرامج الإرشادية والاستفادة منها في تصميم الجلسات التي سيتضمنها البرنامج الإرشادي، مع مراعاة أن محتوى البرامج يختلف باختلاف المشكلة والأهداف.

4- تحكيم البرنامج: تعرض الصورة الأولية للبرنامج على مجموعة من المحكمين؛ بهدف التأكد من صلاحية البرنامج الإرشادي ومدى كفاءته في تحقيق أهدافه، ومن ثمى يقوم المرشد بإجراء ما هو مناسب من التعديلات على البرنامج، وإعداده بصورته النهائية.

5- وضع حدود البرنامج: تحدد بالمجالات التالية: الزمان- المكان- عدد الجلسات، وزمن كل جلسة(حسين، 2004)

6- تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة: في هذه الخطوة يختار المرشد الوسائل التي سيستعملها في البرنامج الإرشادي-طاولات، كراسي، ملصقات...-، والطريقة أو الأسلوب الإرشادي، وينتقي أنسب الفنيات بالإحتكام إلى عدة معايير أهمها: الخلفية النظرية للبرنامج، ومدى توظيفها في الدراسات السابقة التي اعتمدتها لنفس المشكل، وإمكانية تطبيقها (العاسمي، 2015).

وتتنوع الأساليب والفنيات الإرشادية بتعدد التوجهات النظرية والطرق الإرشادية، وطبيعة العينات ونوع المشكلات التي يعانون منها، لذا سنكتفي بعرض موجز لأهم الأساليب والفنيات الإرشادية والجماعية المتعلقة بالبرنامج الإرشادي الحالي، كما مايلي:

- **لعب الدور:** يشير لعب الدور إلى قيام الفرد بتمثيل دور غير دوره الحقيقي، أو تمثيل مواقف مختلفة تكون في معظمها مشكلات تحتاج إلى حل (أبو زعيزع، 2009)؛ ويقصد بهذا المعنى أن يطلب المرشد من المسترشد تمثيل دور شخصية غير شخصيته الحقيقية، فهذه الطريقة تقوم على إشراك المسترشدين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية والرغبة في التوصل إلى حل لها، مما يدفع بالمسترشد إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث، عن حل للمشكلة المطروحة(أبو أسعد والأزايدة، 2015).

وتكمن فائدة هذا الأسلوب في فسح المجال للمشاركين في المجموعة لرؤية ذواتهم بالمفاهيم التي يحملونها والسلوكيات التي قد يسلكونها، ويعطي لأفراد المجموعة مساحة وبعد للتفكير حول مفاهيم وقيم تربوا عليها، وإعادة النظر في تلك المفاهيم وإمكانية تطوير الرؤية النقدية أو تعديلها (عطية، 2013).

- **التعلم النشط:** طريقة تشرك الطلاب بفاعلية في عمل ما، وتشجعهم على التفكير فيما يتعلمونه، من خلال وضعهم في مواقف تعليمية تدفعهم إلى العمل وبذل الجهد والمشاركة

الفعالة المستمرة، يكون فيها المعلم موجها ومرشدا ومصمما للمواقف اللازمة لعملية التعلم (أبو جراد، 2020).

ويعد التعلم النشط من أحد أهم الأساليب التي تمكن المتعلمين–المسترشدين– من ربط المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار مألوفة عندهم حول قضية ما من القضايا المطروحة في الجلسة؛ عن طريق استرجاعهم للمعلومات السابقة، ومن ثمى يحدث توازن معرفي لديهم ويتم التوصل إلى نتائج وحلول ذات معنى لتلك المشكلة أو القضية، مما يزيد من قدرتهم على التعلم ويعزز ثقتهم بذواتهم والاعتماد عليها (الفرفورة، 2008).

– **المناقشة أو المناقشة الجماعية:** هي نشاط جماعي منظم، أساسه التفاعل اللفظي، يهدف إلى تبادل الآراء واتخاذ القرارات المرتبطة بموضوع المناقشة بين الأعضاء، وتتبادل أدوارهم أثناء المناقشة؛ فالعضو يكون مستمعا تارة ومتحدثا تارة أخرى(ملحم، 2015).

وتتضمن المناقشة الجماعية إثارة المرشد أو طرحه لمجموعة من الأسئلة المتعلقة بموضوع المشكلة، على المسترشدين الذين يبدؤون بعرض إجاباتهم وآرائهم ومعتقداتهم حول الموضوع، وعلى المرشد هنا أن يستمع إليهم ويناقشهم ويتعاون معهم على الإجابات الصحيحة والمقبولة، وينظم النقاش والحوار ويسمح للأعضاء بالتعليق على الأفكار (عبد العظيم، 2013)

وتكمن أهمية المناقشة الجماعية في كونها تساعد على المشاركة والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، بحيث كل عضو في الجماعة يستطيع التعبير عن مشاعره وأفكاره من غير أن يخجل منها، ويدرك مدى صحة وخطأ تصوراته، كما يساهم المسترشدين من خلال المناقشة مع المرشد في التفكير في النشاطات التي يعرضها، ويشتركون بإبداء الآراء بشأنها، وبذلك يستبصرون بتصوراتهم حول نشاط الجلسة ويدحضون الموقف الخاطئ والآراء والأفكار السلبية المتعلقة به، ويتمثلون التصور الصحيح والآراء الإيجابية نحوه (بنين، 2019؛ ملحم، 2015)

وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي أن تكون مواضيع المناقشات متصلة بجوهر المشكلة، كما قد يكون محورها حالات افتراضية بأسماء وهمية لكنها تلمس الواقع الذي قد يعاني منه أعضاء المجموعة. ويمكن أن تتم المزاوجة أحيانا بين المحاضرة والمناقشة الجماعية، فقد تكون المناقشة أثاء المحاضرة أو بعدها بتداول الأسئلة والنقاشات (عبد العظيم، 2013).

- **المحاضـرة:** أسـلوب تعليمـي، يسـتهدف تعـديل بعـض السـلوكيات والأفكـار والمعتقـدات والاتجاهات لدى بعض الأفراد (عطية، 2013) يعتمد في جوهره على المنهج المعرفي، حيث يستخدم فيه موضوعات خاصة من رصيد المادة العلمية السيكولوجية في صورة محاضرات محددة المحتوى، مقيدة الزمن، واضحة الهدف، يقوم المرشد بإلقائها أثناء الجلسات على المسترشدين، أو غيره من الأشخاص الآخرين المتخصصين في مجالات مختلفة الذين قد يستعين بهم، ويتم خلالها تبادل الآراء والنقاشات بين أعضاء المجموعة الإرشادية، واكتساب مزيد من المعارف والأفكار، ومنه فإن المحاضرة والمناقشة تؤدي إلى نتائج هامة منها: تغيير اتجاهات المسترشدين نحو أنفسهم ومشكلاتهم، والآخرين (شعبان، 2001؛ عبد العظيم، 2013).

- **العصف الذهني:** طريقة أو أسلوب يزود التلاميذ بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار المتعلقة بنشاط ما، في جو يخلو من إصدار الأحكام التهكمية على الآخرين وعلى مقترحاتهم وأفكارهم (جابر، 2005)؛ أي أنه يستخدم من أجل استمطار أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المعنية في الجلسة من طرف المرشد، ويقوم هذا الأسلوب على حرية التفكير.

ينفذ أسلوب العصف الذهني باتباع ثلاث مراحل أساسية، يمكن عرضها على النحو التالي:

1. **مرحلة تحديد المشكلة:** تحدد فيها المشكلة وتبلور في شكل مجموعة من الأسئلة ثم تطرح على التلاميذ (المسترشدين) من قبل المسؤول-المرشد- في جلسات العصف الذهني.
2. **مرحلة توليد الأفكار:** أهم مرحلة يتم من خلالها توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، كالغريبة وغير المنطقية، واستقبالها وتدوين جميعها وعرضها.
3. **مرحلة إيجاد الحل:** يتم فيها تقويم الأفكار التي تم التوصل إليها، ثم تصحيح الحلول الخاطئة المتعلقة بالمشكلة(مركز نون للتأليف والترجمة، 2011).

ونلاحظ مما سبق أن العصف الذهني أسلوب يكشف للمرشد عن الأفكار والآراء التي تسيطر على تفكير المسترشد، المتعلقة بمشكلة ما أو موقف معين، ومدى منطقيتها وصحتها، على أن يتقبلها مهما كانت صفتها؛ أي يركز على الكم، ليتم بعد ذلك تقويمها واستبدالها وتعديلها.

التعزيز: "التعزيز هو أي فعل يؤدي إلى زيادة في حدوث سلوك معين أو إلى تكرار حدوثه، ويستخدم التعزيز كأسلوب لتعديل وتشكيل السلوك في أداء المهام المستهدفة، حيث يتم مقابل الإنجاز، أو الاستجابة للتعليمات، فورا بعد حدوث السلوك المراد تعلمه، وفي الوقت الذي يظهر فيه تحسن في الأداء" (الحلح، 2015، ص. 53) كأن يكون التعزيز بهدف سيادة النظام كرفع الأيدي عند المشاركة في الجلسة، أو بهدف زيادة الاستجابة التي تعبر عن وجهة النظر الحقيقية حول مواضيع نشاطات الجلسات، خصوصا إذا تعلق الأمر بالمواضيع الحساسة.

- **فنية الإقناع:** فنية تتضمن بذل المسترشد كل ما في وسعه لاستخلاص النتيجة من خلال المناقشة الجماعية والأسئلة التي تطرح، ومساعدة المرشد له في أن يراجع التباين في أفكاره ومعتقداته، وتستخدم هذه الفنية مع باقي الفنيات التي تحتاج إلى ممارسة العمليات العقلية (ملحم، 2015).

- **التعلم التعاوني:** "نشاط- أسلوب- تفاعلي بين الطلاب، في مجموعات صغيرة، في موقف تعليمي تعلمي تم تخطيطه وإعداده تحت إشراف وتوجيه ومراقبة المعلم، لتحقيق مهمة محددة ذات أهمية واضحة" (بن نويوة، 2017، ص. 130).

ويجرى التعلم التعاوني بتقسيم المعلم لأعداد التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، عدد الأعضاء في كل مجموعة يتراوح ما بين (3-5) أفراد، وتأكيده على تعاون أعضاء المجموعة الواحدة في الاستجابة للمهام المقدم وفهم الحقائق والقيام بالأنشطة المطلوبة ذات العلاقة به، وتلقي المساعدة من بعضهم البعض، بحيث يعد كل عضوا مسؤولا عن نجاح مجموعته وعملها لتحقيق هدفا مشتركا؛ أي أن التنافس يكون بين المجموعات لا بين الأفراد، باعتماد الحوار والتفاعل، ويتمثل دور المعلم من هذا، في تقديم المعلومات المصاغة على شكل أنشطة، وتقويم وإعطاء التعليمات للتلاميذ التي تخبرهم بأدوارهم، وتقديم التعزيزات لكل مجموعة حسب أدائها العام (قاسم، 2014).

ومن مميزات أسلوب التعلم التعاوني أنه يعمل على إبراز وإظهار خبرات التلاميذ (المسترشدين)، ليستفيد منها زملائهم داخل المجموعة، ويخلق لديهم خبرات جديدة بتبادل وجهات النظر والأفكار ودحض الخاطئ منها، وإعادة بناء معارف جديدة بناء على الخبرات والتصورات السابقة لموضوع التعلم، ينتج عنه تفاعل إيجابي، وينمي القدرة على توظيف ما

يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة، ويؤدي إلى تقبل وجهات النظر المختلفة (قاسم، 2014؛ نويوة، 2020).

- **الحوار**: يتمثل الحوار في عرض المرشد لمجموعة من الأسئلة المتسلسلة على المسترشدين المرتبطة بموضوع الجلسة، والعمل على توسيع آفاقهم وجعلهم يدركون بأنفسهم أخطاء الاستجابات والتصورات التي قد تصدر عنهم، ويصبحون أكثر وعيا بها ليصلوا إلى المعلومات الجديدة؛ أي أن الغاية من طرح تلك التساؤلات هي معرفة ما لدى المسترشدين من معلومات وتصورات حولها، دون تصحيحها للوهلة الأولى، ثم إلقاء أسئلة تساعدهم على الوعي والاستبصار بخطأ تلك التصورات واستبدالها بأفكار ومعتقدات منطقية صحيحة ومقبولة.

وفي ذات السياق يعين الحوار على إثارة مشاركة المسترشدين وانتباههم ويقظتهم، مما يظهر مقدار المعارف المعلومات والحقائق عندهم، ويسهل قناعتهم بتصويب استجاباتهم وتمثل المعلومات الصحيحة والمقبولة (فرج، 2005).

7- تحديد ميزانية البرنامج: يحتاج البرنامج الإرشادي إلى تمويل مادي ويختلف هذا الأخير من برنامج إلى آخر؛ باختلاف طبيعته وأدواته، والقائمين على تنفيذه والمشكلة التي يواجهها (علي وعباس، 2015)

10- تحديد إجراءات تقييم البرنامج: تهدف هذه الخطوة إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة منه، ويقيم البرنامج الإرشادي منذ بدئه، وأثناء تنفيذ جلساته (تقييم مرحلي)، وبعدها (تقييم ختامي) إلى غاية مرور فترة على نهاية تطبيقه (تقييم تتبعي) (العاسمي، 2015).

هذا ويشير العاسمي (2015) إلى أنه "بعد التأكد من الأمور المذكورة أعلاه، مع الاحتفاظ بحق تطويره وتعديله حسبما تستدعي ظروف العمل الإرشادي، فقد يتم تعديل أو إضافة أو حذف هدف ما بناء على ما استجد من أمور أثناء تنفيذ جلسة من جلسات الإرشاد النفسي، أو ما أستجد من ظروف طارئة في حياة المسترشد أو البيئة المحيطة به"" (هنا يتجلى مبدأ المرونة).

وما يمكن استخلاصه مما تقدم: أنه من الضروري أن يخطط ويبنى أي برنامج إرشادي بتتبع خطوات ومراحل متتالية، وإلا فإنه قد لا يجدي نفعا ولا يترك أثرا في تحقيق المساعي المنتظرة منه.

خلاصة

البرنامج الإرشادي هو برنامج ممنهج، يتضمن ممارسة منظمة، تستهدف تقديم خدمات حسب احتياجات الأفراد أو المسترشدين، لمساعدتهم على مواجهة كل ما يعوق نموهم في الحياة، وتجنب ما ينغص سعادتهم. وله سمات عامة تبرز تفرده عن البرامج الأخرى وتجعل منه أداة إرشادية مناسبة لحل مختلف المشكلات، إذا تم إعداده وفق ركائز –أسس– أساسية، لا يمكن أن يقوم بدون مراعاة جميعها أو بعضا منها، وتستخدم فيه عدة أساليب إرشادية من أهمها الأسلوب الإرشادي الجماعي؛ نظرا لما له من فوائد خاصة.

إلا أن فعالية ونجاح البرنامج الإرشادي تتوقف على اتباع القائمين عليه لمجموعة من الخطوات تكمل بعضها البعض، أثناء تخطيطه وبنائه، وإيلائهم العناية الكافية لإجراءات كل خطوة من تلك الخطوات.

وبالحديث عن البرنامج الإرشادي في هذا الفصل، يختتم الاستعراض النظري للدراسة، لنتناول بعده جانبها الميداني.

الجانب الميداني

الفصل السادس:
الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة وتصميمها التجريبي

2- الدراسة الاستطلاعية

3- عينة الدراسة الأساسية

4- حدود الدراسة الأساسية

5- أدوات جمع بيانات الدراسة

6- إجراءات الدراسة الأساسية

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد

إن إنجاز الباحث لدراسة علمية ميدانية، يقتضي منه أن يسير وفق مجموعة من الخطوات، المتسلسلة والمتكاملة فيما بينها، تعكس الإجراءات المنهجية المتبعة في ميدانها، والتي تختلف باختلاف طبيعة الدراسة ومنهجها.

ومن هذا المنطلق، وبعد عرض الجانب النظري للدراسة سنتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي قمنا بها في الميدان؛ بدء بذكر المنهج الذي اتبعناه في الدراسة مع تصميمها التجريبي، والتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، والتعريف بعينة الدراسة الأساسية، وطريقة اختيارها، ومن ثمة توضيح إجراءات تكافئها، وكذا الحدود التي تقع ضمنها الدراسة، ثم استعراض الأدوات المطبقة في الحصول على البيانات مع التركيز على كل من المقياس المعد فيها؛ بتناول الهدف منه، وخطوات بنائه، وخصائصه السيكومترية، وكذا البرنامج الإرشادي بالتطرق إلى أهدافه، وإجراءات بنائه وتطبيقه، وعملية تقويمه. ثم تبيين خطوات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة معطيات الدراسة.

1- منهج الدراسة وتصميمها التجريبي

أ/ منهج الدراسة:

إن تعدد مناهج البحث العلمي وتنوعها يسمح للباحث بأن يختار ما يناسب بحثه بناء على طبيعته وأهداف دراسته ...الخ، ولأن المنهج التجريبي كما يعتبره أحمد (2009) من أكفأ أنواع المناهج في التوصل إلى نتائج يوثق بها؛ باعتباره المنهج الذي يتيح للباحث أن يغير عن قصد، وعلى نحو منظم، المتغير التجريبي المستقل، لدى تأثيره على متغير تابع، مع ضبط جميع المتغيرات الأخرى، مما يمكن للباحث أن يدرس العلاقات العلية أو السببية بين متغيرات الظاهرة.

وعلى أساس ما سبق اتبعنا المنهج التجريبي في هذه الدراسة، التي تهدف إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، ومدى استمرار فعالية ذات البرنامج؛ باعتباره المنهج المناسب لطبيعة موضوع الدراسة التجريبي، والملائم لاختبار فرضياتها الثلاث؛ إذ يمكننا من التحقق من مدى وجود الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة

قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وما إذا كانت الفروق تعزى إليه، وذلك من خلال استخدام أحد تصاميمه التجريبية المعروفة، الموضحة في العنصر الموالي.

ب- التصميم التجريبي للدراسة:

قبل الحديث عن التصميم التجريبي، أردنا الإشارة إلى متغيري الدراسة الحالية فيما يلي:

1. **المتغير المستقل:** المتغير التجريبي –مؤثر- الذي تتحكم فيه الباحثة بإدخاله على المجموعة التجريبية، ويتمثل في البرنامج الإرشادي

2. **المتغير التابع:** المتغير المتأثر بالمتغير التجريبي، ويتمثل في التصورات البديلة حول التربية الجنسية (درجتها)

استخدمنا في الدراسة الحالية **التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين مع قياس قبلي- بعدي- تتبعي**؛ والمبرر الذي كان وراء اختيارنا لهذا التصميم؛ هو أن "استخدام المجموعة الضابطة في تصميم المجموعات، يؤكد لنا أن النتائج التي تحققت ترجع إلى البرنامج، ولا ترجع إلى عوامل أخرى مثل زيادة النمو، أو تغيرات خارجية مثل مناهج أو وسائل الإعلام"، كما أن "استخدام تصميم المجموعتين يحقق الصدق الخارجي للنتائج، وبالتالي يمكن تعميمها واستخدام البرنامج الإرشادي نفسه مع حالات مشابهة" (سعفان، 2005، ص. 233).

ومن جانب واقعي ميداني فإن حجم العينة (27) فردا، يمكننا من تشكيل مجموعتين للدراسة–إذا كانتا متكافئتين- تستوفيان العدد المطلوب من الأفراد، من وجهة نظر بعض الباحثين الذين يعتبرون أن " التصميم التجريبي في البحوث التي تقارن بين المجموعات لا يجب أن يقل عدد الأفراد للمجموعة الواحدة عن 10 أفراد" (أبو علام، 2006، ص.161).

يتكون هذا النوع من التصاميم من مجموعتين: أحدهما تجريبية تخضع للعامل التجريبي والأخرى ضابطة تحجب عنه، مع التأكيد على توفر شروط التشابه في الصفات بين أفراد كليهما؛ من حيث الأعمار، المستوى التعليمي...، قبل إدخال أي متغير على المجموعة التجريبية، وبعدها تتم مقارنة المجموعتين بهدف معرفة وجود أي تغير للمجموعة التجريبية، ويتضح أثر العامل التجريبي بعد معرفة المستوى الذي عليه المجموعتين قبل تنفيذ التجربة، ثم دراسة المجموعة التجريبية بعد إدخال المتغير التجريبي، وكتابة كل جديد طرأ عليها،

والفارق المتحصل عليه بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعود إلى أثر المتغير المستقل الذي أدخل على المجموعة التجريبية(عقيل، 1999)

نفذت الباحثة هذا التصميم في الدراسة باتباع الخطوات التالية:

- **إجراء القياس القبلي:** بعد تطبيق مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية على تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط بمتوسطة جاب الله بشير، تم تحديد العينة، وتعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية بسيطة، والتحقق من تكافئهما في المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر على تجربة الدراسة.

- **إدخال المتغير المستقل على المجموعة التجريبية:** تم إخضاع المجموعة التجريبية فقط إلى البرنامج الإرشادي لمدة تقدر بثلاثة أسابيع، بينما المجموعة الضابطة لم تتعرض له؛ أي حجبت عنه.

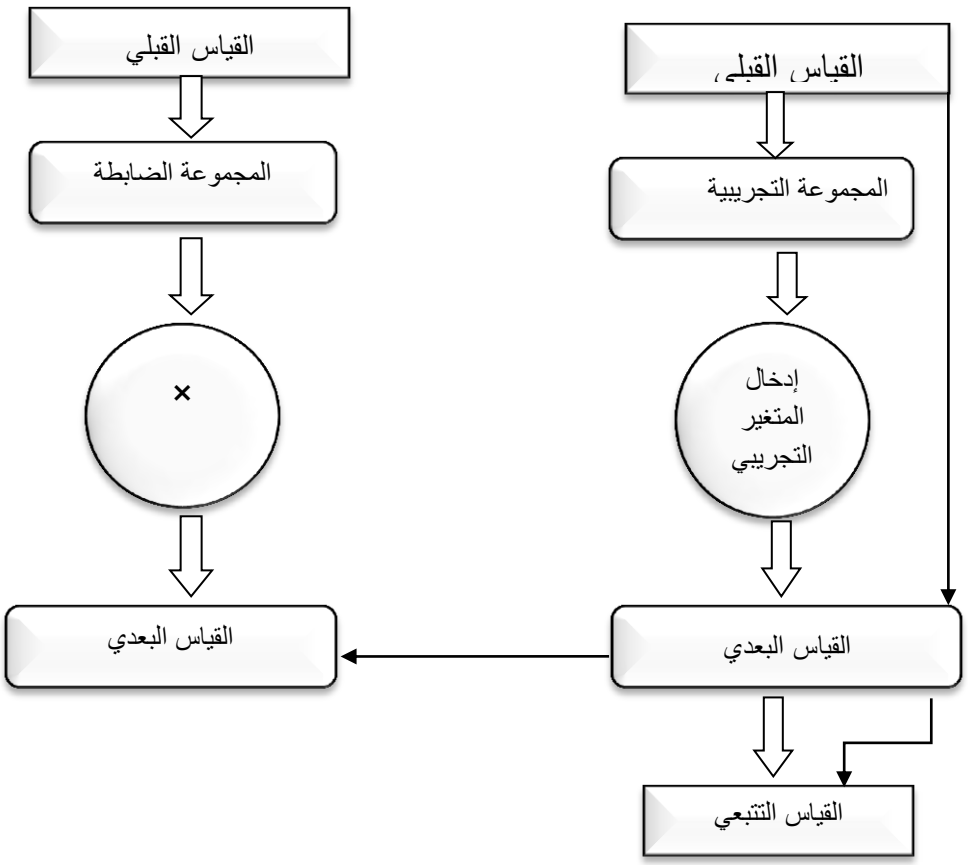
- **إجراء القياس البعدي:** في نهاية التجربة أعيد تطبيق مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي.

- **إجراء القياس التتبعي:** بعد مرور شهر على نهاية البرنامج الإرشادي أعيد مرة أخرى تطبيق مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية على أفراد المجموعة التجريبية فقط؛ لمعرفة مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

- **معالجة نتائج القياسات:** دراسة الفروق بين متوسطات نتائج القياسات: البعدي والبعدي للمجموعتين، القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

ويوضح رسم الشكل الموالي التصميم التجريبي للدراسة:

الشكل1: يمثل التصميم التجريبي للدراسة



2- الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة من المراحل الهامة في البحوث الميدانية، والتي تدعم القراءات النظرية، وتكشف عن مدى توافقها مع ما هو موجود على أرض الواقع، وعن حيثيات موضوع الظاهرة، تبرز أهميتها في تعرف الباحث على ميدان دراسته، وكيفية تناوله؛ بأخذ الصعوبات التي يجب تجاوزها وضمان إمكانية إنجازها، بالإضافة إلى إفادته ببعض التفاصيل التي قد تغيب عنه من الجانب النظري (بامحمد، 2020).

وعليه، وقبل الانطلاق في الدراسة الأساسية تم النزول إلى الميدان والقيام بهذه المرحلة، وتتجلى مجرياتها في العناصر الآتية:

2- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

سعت الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف، أهمها ما يلي:

- استكشاف الميدان، وجمع بيانات عن الظاهرة قيد الدراسة.

– أخذ فكرة عامة عن الموضوع وأبعاده، ومدى واقعيته في الميدان، والانطلاق في بناء أداتي الدراسة.

– حساب الخصائص السيكومترية للمقياس الذي بني في الدراسة الحالية، والتأكد من صلاحيته.

– التعرف على مدى حاجة التلميذات–العينة– إلى موضوع الدراسة، ومدى تقبلهن له؛ على اعتبار أن هناك من يرى باستحالة الخوض فيه– وعن مدى استعدادهن ورضاهن عن الإجراءات الخاصة التي ستتبع معهن؛ لأخذ ذلك في الحسبان عند إعداد وتطبيق البرنامج الإرشادي.

– معرفة الميدان الذي ستجرى فيه الدراسة الأساسية–المؤسسة–، والصعوبات التي قد تواجهنا للعمل على تفاديها فيما بعد.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) تلميذة، ويعتبر عدد أفرادها كافيا لمعرفة صلاحية المقياس وتقدير خصائصه السيكومترية؛ فحجمها محصور ما بين 30- 150 فردا، وهو الحجم الذي يفي بهذا الغرض من وجهة نظر عبد الرحمن (2013).

اختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة من مجمل عدد التلميذات اللاتي يدرس في السنة الأولى من التعليم المتوسط بمتوسطة ابن باديس، قامت الباحثة بتطبيق مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية عليها.

2-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

تمت الدراسة الاستطلاعية وفق مرحلتين، نوضح إجراءاتهما كما يلي:

– **مرحلة أولى (تمهيدية):** استهلت المرحلة في شهر أكتوبر، أثناء الموسم الدراسي 2020/2019 (قبل جائحة كورونا) وفيها قامت الباحثة بعد تعريفها بنفسها، بإجراء مقابلات استكشافية مع مجموعة من تلميذات المرحلة المتوسطة من بينهن تلميذات السنة الأولى، يدرسن في متوسطات مختلفة ببلدية الوادي؛ مضمونها طرح أسئلة مفتوحة عليهن، تتعلق بالتربية الجنسية والتصورات حولها، واستفساراتهن عن مرحلة البلوغ، يتم الرد والإجابة عليها حسب رغبة التلميذة كتابيا دون ذكر الأسماء الشخصية، أو شفاهيا، مع ترك الحرية لهن

في التعبير عما في داخلهن وكيفما يشأن، عن كل ما له صلة بالموضوع، بهدف تجميع أكبر قدر ممكن من الأفكار والآراء المتصلة به، التي يحملنها أو يرغبن في معرفتها.

– **مرحلة ثانية (رسمية):** بعد فتح المؤسسات التربوية التي دام إغلاقها لفترة طويلة بسبب تفشي وباء كورونا، انطلقت الدراسة الاستطلاعية بطابعها الرسمي؛ حيث شرعت الباحثة بزيارة (6) متوسطات ببلدية الوادي، لأهداف سبق ذكرها، بعد أخذ الإذن من مديرية التربية لولاية الوادي، إلا أنها لم تجد الموافقة سوى من متوسطتي ابن باديس، وجاب الله بسير.

وبناء على التسهيلات المقدمة من طرف إدارة كل مؤسسة وطاقمها التربوي ومتطلبات الدراسة؛ كانت متوسطة ابن باديس التي تقع بحي أولاد حمد بالقرب من وسط مدينة الوادي مكانا للدراسة الاستطلاعية، أين قامت بها الباحثة –نفسها– بتطبيق مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية على عينة عشوائية من تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ بشكل جماعي، على فترات (في كل مرة مجموعة) للتأكد من صلاحية المقياس، ومتوسطة جاب الله بشير الواقعة شرقها بحي الطلايبة ميدان للدراسة الأساسية، ونشير إلى أن حيي المتوسطتين متجاوران، والمسافة بين المدرسة والأخرى تقدر ببعض الأمتار (تمشى) بالأرجل.

ودامت مدة الدراسة الاستطلاعية– المرحلة الرسمية– قرابة ثلاثة شهور؛ انطلقت من أواخر شهر جانفي إلى غاية 28 مارس للموسم الدراسي 2020/ 2021.

2–4– نتائج الدراسة الاستطلاعية

توصلنا من الدراسة الاستطلاعية إلى عدة نتائج منها:

– كشفت المقابلات الاستطلاعية عن وجود تصورات بديلة ذهنية حول التربية الجنسية، والكثير من الأسئلة لدى تلميذات–سنة أولى متوسط– المرحلة المتوسطة، وافتقادهن إلى الإرشاد وإلى من يشبع حاجاتهن التي عبرن عنها، فيما يتعلق بالجانب الجنسي.

– استحسان التلميذات موضوع الدراسة وقبوله، والتجاوب معه بكل شغف، مما زاد من دافع الباحثة لمواصلة الدراسة إلى نهايتها.

– تم التحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) للمقياس، والتأكد من صلاحيته وسيأتي توضيح هذا في حينه.

– تحديد مكان إجراء الدراسة الأساسية(متوسطة جاب الله بشير).

3- عينة الدراسة الأساسية

اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (27) تلميذة، من أصل (69) تلميذة من تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط بمتوسطة جاب الله بشير، وقد وقع تحديد حجم العينة بعد تطبيق الباحثة لمقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية على كافة التلميذات، وتفريغ استجاباتهن عليه، ثم اختيار التلميذات اللاتي حصلن على درجات مرتفعة على المقياس، بناء على المتوسط الفرضي لدرجاته، والذي قدر بـ(96) درجة، بحيث تفوق درجة كل تلميذة أو تساوي الـ(96) درجة.

ونشير إلى أن عدد العينة المختارة في البداية كان (29) تلميذة، تم تقسيمه عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تضم (14) تلميذة، مجموعة تجريبية تضم (15) تلميذة، وبعد انسحاب تلميذتين من المجموعة التجريبية لأسباب خاصة أصبحت المجموعة ذاتها تضم(13) تلميذة، ليصل العدد النهائي لعينة الدراسة (27) تلميذة بنسبة قدرها (39.14%) من العدد الكلي لتلميذات المؤسسة.

والجدول الموالي يبين توزيع العينة على المجموعة التجريبية والضابطة

الجدول2: توزيع عينة الدراسة حسب نوع المجموعة

نوع المجموعة	عدد أفرادها
ضابطة	14
تجريبية	13
العدد الكلي للعينة	27

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية:

يقف الباحث المتبع للمنهج التجريبي- ذو التصميم الشامل لأكثر من مجموعة-على معرفة مدى تكافؤ مجموعات دراسته؛ حتى يتمكن من تفسير النتائج في ضوء المتغيرات التي يدرس أثرها، دون تدخل لعوامل أخرى (علام، 2000) ولهذا الاعتبار حاولنا ضبط المتغيرات التي رأينا بإمكانية تأثيرها على نتائج الدراسة؛ عن طريق التحقق من مدى التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات التالية: الذكاء- العمر- القياس القبلي-المستوى الثقافي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، من خلال اختبار اعتدالية توزيع البيانات باستعمال اختبار شابيرويلك الذي تظهر نتائجه في الملحق(8-1)

ثم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار مان وتني، وتتضح نتائج استخدام هذه الأساليب الإحصائية بالتفصيل في الملحق(8) وفيما سيأتي، بالإضافة إلى متغير استعمال الإنترنت، وتظهر نتائج هذا الإجراء بالنسبة لكل متغير فيما هو آت:

- متغير الذكاء

يشير الكثير من الباحثين ومن بينهم العساف (2006) إلى أن متغير الذكاء قد يعد من المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في المتغير التابع، وقد تم ضبطه ومتغير السن في دراسة (راجي وعلي، 2016)

وعليه تم تطبيق نسخة إلكترونية من اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على أفراد مجموعتي الدراسة-الملحق (5) يوضح نموذج منه-، ثم قمنا بمعالجة البيانات الإحصائية، باستخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين وأسفرت النتائج الموضحة في الملحق(8-2) عن مايلي:

الجدول3: نتائج اختبار اختبار"ت" لدلالة الفروق في متغير الذكاء بين مجموعتي الدراسة

المتغير	المجموعة التجريبية ن=13		المجموعة الضابطة ن= 14		قيمة"ت"	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الذكاء	39.77	14.38	40.36	19.67	-0,08	0,931	غير دالة

يتضح من الجدول (3) أن قيمة Sig (0.93) أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وقيمة "ت" (0.08-) غير دالة، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء؛ أي أنهما متكافئتان بالنسبة لهذا المتغير.

- متغير العمر

بغرض التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، فقد تم ضبط هذا الأخير من خلال استخدام اختبار"ت"، والتأكد من أن أفراد مجموعتي الدراسة لهم أعمارا متقاربة جدا، كما هو موضح في الملحق(8-3)، ونتائج الجدول الموالي

الجدول 4: نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في متغير العمر

المتغير	المجموعة التجريبية ن=13		المجموعة الضابطة ن= 14		قيمة"ت"	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
العمر الزمني	11.70	0.33	11.82	0.67	-0.56	0.57	غير دالة

يتضح من الجدول (4) أن قيمة Sig (0.57)، جاءت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا ظهرت قيمة "ت" (0.56-) غير دالة، مما يعني أن فارق السن بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة غير دال إحصائيا، ومنه فإن مجموعتي الدراسة متكافئتين من حيث العمر.

- القياس القبلي (درجة التصورات البديلة حول التربية الجنسية)

قبل بدء التجربة جرى التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية بأبعاده الأربعة التالية:

البعد الأول "تصورات بديلة حول البلوغ"

البعد الثاني " تصورات بديلة حول الغريزة الجنسية في الإسلام والعرف"

البعد الثالث" تصورات بديلة حول الانحرافات العلائقية والجنسية"

البعد الرابع" تصورات بديلة حول طرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية"

وتم ذلك باستخدام اختبار مان وتني؛ لعدم تحقق شرط اعتدالية التوزيع وتتضح نتائجه من الملحق(8-4)، والجدول التالي:

الجدول 5: نتائج اختبار"مان وتني" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

الأبعاد	المجموعة التجريبية ن=13		المجموعة الضابطة ن= 14		قيمة مان وتني	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
	مجموع الرتب	المتوسط	مجموع الرتب	المتوسط			
البعد الأول	214,50	16,50	163,50	11,68	58,50	0 ,11	غير دال
البعد الثاني	184,50	14,19	193,50	13,82	88,50	0,90	غير دال
البعد الثالث	162,00	12,46	216,00	15,43	71,00	0,32	غير دال
البعد الرابع	170,50	13,12	207,50	14,82	79,50	0,57	غير دال
الدرجة الكلية للمقياس	186,50	14,35	191,50	13,68	86,50	0,82	غير دال

نلاحظ من الجدول (5) أن كل قيم Sig تتراوح ما بين (0.11 - 0.90)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وأن قيم مان وتني محصورة مابين (58.50- 88.50) وغير دالة بالنسبة للمقياس الكلي وأبعاده الأربعة، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، أي أن مجموعتي الدراسة متكافئتين من حيث التصورات البديلة حول التربية الجنسية قبل تفعيل المتغير المستقل(تطبيق البرنامج الإرشادي).

- المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

تم التحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في هذا المتغير، بعد أن طبقت الباحثة على أفراد المجموعتين مقياس معد لهذا الغرض من طرف الهوارنة (موضح في الملحق6) يحدد فيه عدة مستويات فرعية: المستوى التعليمي والثقافي للوالدين والاجتماعي والاقتصادي والمهني، والقيام بمعالجة النتائج باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين التي تتضح في الملحق(8-2)، و في الجدول أسفله

الجدول6: نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

المستوى	المجموعة التجريبية ن=13		المجموعة الضابطة ن= 14		قيمة"ت"	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التعليمي	7,69	2,428	7,71	2,164	-.02	,98	غير دالة
الثقافي	40,23	5,819	39,00	6,051	.53	,59	غير دالة
الاقتصادي الاجتماعي	49,00	6,532	50,79	6,399	-.71	,48	غير دالة
المهني	3,54	1,664	4,71	4,008	-.98	,33	غير دالة
المستوى الكلي	100,46	12,238	102,21	11,349	-.38	,70	غير دالة

نلاحظ من الجدول (6) أن جميع قيم sig تتراوح ما بين (0.33- 0.98) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا ظهرت قيم "ت" محصورة ما بين (0.02- 0.98) وغير دالة بالنسبة لكل مستوى من مستويات المقياس والمستوى الكلي له؛ وهذا يعني غياب الفروق الدالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الثقافي والاجتماعي الاقتصادي للأسر، أي مستوى أسر المجموعتين جد متقارب وهو ما يدل على تحقق شرط التكافؤ بين المجموعتين من حيث هذا المتغير.

- استعمال الإنترنت

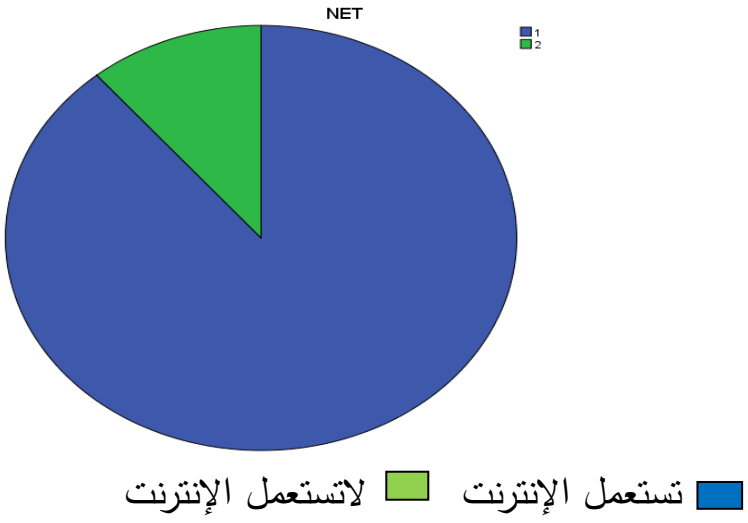
لمعرفة مدى استعمال مجموعتي الدراسة للإنترنت- تثبيته- وجهت الباحثة سؤال كتابي ذو بديلين إلى التلميذات، مفاده تستعمل الإنترنت؟: نعم/لا، مع وضع العلامة (×) في الخانة المناسبة (تستعمل أو لا تستعمل)، وبعد رصد التكرارات تم تقدير النسب المئوية التي يظهرها الجدول الموالي ويوضحها الشكل الذي يليه:

الجدول 7: النسب المئوية لاستعمال وعدم استعمال الإنترنت لدى مجموعتي الدراسة

المتغير		التكرارات		النسبة%
الإنترنت	تستعمل	المجموعة التجريبية	12	88.9
		المجموعة الضابطة	12	
	لا تستعمل	المجموعة التجريبية	1	11.1
		المجموعة الضابطة	2	
المجموع		27		100

يتبين من الجدول (7) أن عدد التلميذات اللاتي يستعملن الإنترنت متساوي في كلا المجموعتين بواقع (12) تلميذة، ماعدا تلميذة واحدة من المجموعة التجريبية وتلميذتين من المجموعة الضابطة لا يستعملنها. وأن نسبة (88.90%) من أفراد العينة يستعملون الإنترنت مقابل (11.1%) لا يستعملونها، وهذا يعني أن أغلب تلميذات المجموعتين التجريبية الضابطة يستعملن الإنترنت، مما يؤشر على تكافؤ المجموعتين بالنسبة لهذا المتغير.

الشكل 2: يمثل نسبة استعمال الإنترنت لدى مجموعتي الدراسة



بالإضافة على ما سبق فقد حاولت الباحثة عزل بعض المتغيرات البيئية مثل الضوضاء ومشتتات الانتباه، توفير الإضاءة، تجنب تسرب المعالجة التجريبية قدر الإمكان؛ كأحد الأسباب التي جعلتنا نغير مكان تطبيق البرنامج الإرشادي بعد تنفيذ جلستيه الأولى والثانية بمتوسطة جاب الله بشير إلى مركز الغزالة الذهبية: وهو مركز خاص محاذي المتوسطة

غربا، يوجد في الشارع المقابل لها مباشرة، يبعد عنها بعض الخطوات، به قاعات مهيأة، ينشط في مجال رياض الأطفال والدروس الخصوصية (دعم الإنجليزية، الرياضيات..).

4- حدود الدراسة الأساسية

تم إجراء الدراسة الحالية ضمن ما يلي:

- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الميدانية الأساسية في الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2021/2020، على امتداد شهر ونصف (أفريل وماي)

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على عينة من تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللاتي يدرسن بمتوسطة جاب الله بشير للسنة الدراسية 2021/2020.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في بلدية الوادي بولاية الوادي بالجزائر، بمتوسطة جاب الله بشير، ومركز الغزالة الذهبية، حيث بدأت في المتوسطة وتواصلت إلى غاية نهايتها بالمركز.

5- أدوات جمع بيانات الدراسة

يتطلب التحقق من فرضيات دراسة ما والتوصل إلى نتائج يوثق بها، اختيار وسائل بحثية ملائمة لجمع بياناتها، وعلى هذا الأساس استخدمنا في دراستنا الأدوات التالية:

- مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية (إعداد الباحثة)
- البرنامج الإرشادي لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية (إعداد الباحثة)
- اختبار الذكاء المصور (لأحمد زكي صالح)
- مقياس المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (الهوارنة)

5-1- مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية

عمدنا إلى بناء مقياس موجه إلى تلميذات المرحلة المتوسطة -سنة أولى- والذي يتمثل في استبيان لقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية؛ لعدم وجود أداة بحثية جاهزة- في حدود ما تم الاطلاع عليه- تخدم هذه الدراسة.

وقد أعدت الباحثة المقياس الحالي تحت متابعة المشرفين لخطواته، ومناقشتهما لكل عبارة من عباراته عديد المرات مع تقديم التوجيهات الصائبة في كل مرة، إلى غاية إعداده بصورته النهائية، ونستعرض وفق خطوات أهم الإجراءات التي تم القيام بها كما يلي:

5-1-1- تحديد الهدف من المقياس: بعد ضبط موضوع القياس المتمثل في التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، يتحدد الهدف من بناء المقياس بالتحديد الكمي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية، التي يمتلكنها تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ بغية التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي صمم لتعديلها (التصورات البديلة)

5-1-2 مسح التراث النظري المتصل بموضوع الدراسة والذي أمكن للباحثة الحصول عليه: تضمنت هذه الخطوة:

- قراءة العديد من المراجع المتنوعة التي لها صلة بمتغيرات الدراسة أو أحد الجوانب التي تشملها (مراجع عن التربية الجنسية، علم نفس النمو للتعرف على طبيعة مرحلة وخصائص واحتياجات الفئة الموجه إليها المقياس، المراهقة، التغير المفهومي والتصورات ...)
- الاطلاع على بعض من الكتب المتخصصة في منهجية البحث العلمي والقياس النفسي والتربوي؛ لأخذ فكرة عن كيفية بناء المقاييس وتقنينها، ونذكر منها كتاب: أحمد (2009)، العساف(2006) عمر(2009) أبو علام (2004).
- تصفح مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت بصفة عامة التصورات البديلة، وبصفة خاصة التربية الجنسية، وكذا مدى تضمين محتوى الكتب المدرسية لها، وتفحص الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات والاستعانة ببنودها في صياغة عبارات مقياس الدراسة الحالي، ومن بين تلك الأدوات نذكر:
  - قائمة مفاهيم التربية الجنسية لهندي(2009)
  - استبيان الأفكار الجنسية لدى المراهقات لأحمد عامر (1992)
  - مقياس المشكلات الجنسية للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية لمتولي(2012)
  - مقياس الوعي ببعض التغيرات النمائية لدى المراهقات لشعبان (2001)

5-1-3- تحديد أبعاد المقياس ومؤشراتها: تم التعرف على الأبعاد التي يجب أن يشملها المقياس، وهي بمثابة جوانب أساسية للخاصية المراد قياسها، ثم حددت المؤشرات التي تغطيها وحصر عددها بـ (4) أبعاد يتضمن كل بعد مجموعة من المؤشرات، بناء على ما استشف من التراث النظري والدراسات السابقة وتحليل نتائج المرحلة الأولى من الدراسة

الاستطلاعية – بعض الأبعاد ومؤشراتها كانت مؤسسة في مذكرة الماستر للباحثة– وفيها ضبط التعريف الإجرائي للدراسة.

5-1-4- تصميم الصورة الأولية للمقياس: تم في هذه الخطوة ما يلي:

- صياغة مجموعة من البنود في الاتجاه الموجب وقلة منها في الاتجاه السالب لتغيير نمط الاستجابة، بحيث تترجم مؤشرات كل بعد من أبعاد الاستبيان، ثم غربلتها وانتقاء الأنسب منها، الذي يعكس بصورة أكثر المؤشر الذي تغطيه. وقد حاولت الباحثة قدر المستطاع أثناء عملية الصياغة مراعاة عدة نقاط أهمها:
  - أن يناسب البند المستوى العقلي للفئة المستهدفة.
  - أن يكون البند غير مركب ويحمل معنى واحد.
  - استخدام المصطلحات الأقرب إلى فهم الفئة المعنية.
  - أن تكون البنود أو العبارات شاملة وتغطي كافة تفاصيل أبعاد مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية المعينة في الدراسة وتعكس مؤشراتها.
  - السلامة اللغوية.
- تحديد بدائل الإجابة بثلاثة بدائل: موافقة/ معارضة/ محايدة
- إخراج المقياس في صورته الأولية، يتكون من(57) عبارة تتوزع على (4) أبعاد، كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول8: أبعاد المقياس في صورته الأولية وأرقام العبارات المدرجة تحتها

	البعد	عدد البنود	أرقام البنود من- إلى
1	تصورات بديلة حول البلوغ	14	1- 14
2	تصورات بديلة حول الغريزة الجنسية في الإسلام والعرف	9	15 - 23
3	تصورات بديلة حول الانحرافات العلائقية والجنسية	17	24 - 40
4	تصورات بديلة حول طرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية	17	41 - 57
	المجموع	57	

يظهر الجدول (8) توزيع العبارات على الأبعاد المكونة للمقياس في صورته الأولية؛ حيث يضم البعد الأول (14) عبارة، والبعد الثاني (9) عبارات، ويضم البعدان الثالث والرابع (17) عبارة. والملحق (1) يتضمن المقياس في صورته الأولية.

5-1-5- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:

- أعدت الباحثة استمارة تحكيم مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية في صورته الأولية، المدرجة في الملحق(1)، ثم قامت بتوزيعها على مجموعة أولى تتكون من (10) محكمين من داخل وخارج الوطن، ذوي خبرة من تخصصات مختلفة (علوم التربية، علم النفس، القياس النفسي والتربوي (لأجل الوقوف على الصدق الظاهري للمقياس، وتدارك النقائص التي تشوبه، وطلبت منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حوله وتحكيمه من حيث:

- مدى قياس البنود للسمة المراد قياسها (التصورات البديلة حول التربية الجنسية).
- مدى انتماء البند إلى البعد الذي أدرج فيه.
- مدى ملاءمة معنى البند أو العبارة لأفراد العينة ومدى سلامة صياغتها اللغوية وكذا وضوحها أو حذفها أو تعديلها أو إضافة عبارة أخرى أنسب.
- مدى مناسبة بدائل الإجابة، وعددها.
- وجود ملاحظات هامة لم تذكر.

- بعد استرجاع استمارات التحكيم وتفحص كل منها على انفراد، تبين لنا اهتمام المحكمين بالمقياس؛ من خلال استجابتهم لما طلب منهم حوله، ونلخص أهم آرائهم وملاحظاتهم في النقاط التالية:

- تعديل بعض العبارات واقتراح صياغات لغوية لعبارات أخرى.
- التوضيح لبعض البنود التي تتسم بنوع من الغموض.
- حذف أو استبدال كلمة بأخرى في بعض العبارات مثل من "أرى" إلى" أعتقد" أو العكس أو حذفهما.
- الموافقة على أن أغلب العبارات تنتمي لأبعادها، وتقيس الخاصية المراد قياسها.
- حذف بعض العبارات؛ لعدم قياسها السمة أو لتكرارها عدة مرات سوى من حيث الصياغة أو المعنى، وعددها (9) عبارات، ذات الأرقام (22-30-31-34-39-43-45-55-57).

• تغيير بدائل الإجابة مع الإبقاء على عددها إلى: تنطبق علي تماما/ تنطبق علي أحيانا/ لا تنطبق علي.

– أخذت الباحثة نتائج عملية التحكيم بعين الاعتبار، التي رأت بأهميتها وقيمتها، وخاصة نقطة الصياغات المقترحة؛ فقد تبنت عدة صياغات لبعض العبارات، وبعدها صاغت التعليمات الموضحة لكيفية الإجابة، وأجرت التعديلات اللازمة تقريبا على أغلب البنود في ضوء ما أورده المحكمون، والتي أصبح عددها (48) بندا، ثم أعادت توزيعها على المقياس كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول9: توزيع البنود الموجبة والسالبة على أبعاد مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية في صورته النهائية

	الأبعاد	البنود الموجبة	البنود السالبة	المجموع
1	تصورات بديلة حول البلوغ	9، 10،11، 12، 13، 14، 28، 30	5،6، 8، 15، 24، 47	14
2	تصورات بديلة حول الغريزة الجنسية في الإسلام والعرف	22، 32، 39، 40، 41، 46	25، 36	8
3	تصورات بديلة حول الانحرافات العلائقية والجنسية	4، 17، 19، 21، 23، 26، 27، 33، 34، 35، 37	29	12
4	تصورات بديلة حول طرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية	1، 2، 7، 16، 18، 20، 31، 38، 42، 43، 44، 45	3، 48	14
	المجموع	37	11	48

من خلال ما يظهره الجدول (9) أصبح مقياس الدراسة بعد عملية التحكيم الأولي يتكون من (48) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

البعد الأول " تصورات بديلة حول البلوغ" يشمل (14) عبارة.

البعد الثاني "تصورات بديلة حول الغريزة الجنسية في الإسلام والعرف" يحتوي على (8) عبارات.

البعد الثالث "تصورات بديلة حول الانحرافات العلائقية والجنسية" يشمل (12) عبارة

البعد الرابع " تصورات بديلة حول طرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية" يحتوي على (14) عبارة.

ولتطمئن الباحثة أكثر على المقياس بصورته الجديدة قامت بعرضه مرة أخرى على مجموعة ثانية تتكون من (3) أساتذة لهم أيضا خبرة في هذا الشأن، بهدف معرفة رأيهم حول: مدى مناسبة وسلامة الصياغة اللغوية للعبارات التي عدلتها بنفسها، ومدى مناسبة ترتيب العبارات في المقياس، ومدى وضوح تعليمات وبدائل الإجابة. وقد أبدى المحكمون اتفاقهم بنسبة 100% على سلامة المقياس، مع تقديم ملاحظات جد طفيفة. والملحق (2) يوضح أسماء السادة المحكمين للمقياس (المجموعة الأولى والثانية)

وفي ضوء عملية التحكيم صمم المقياس بصورته النهائية المبينة في الملحق (3)، لينطوي على (4) أبعاد، و(48) بندا بعد أن تم إجراء تعديلات على بعض منها من الدراسة الاستطلاعية تشير إليها الخطوة الموالية.

5-1-6- تجريب الاستبيان على عينة استطلاعية:

طبق الاستبيان على عينة استطلاعية من تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط بهدف حساب صدقه وثباته، والتأكد من صلاحية بنوده وملاءمتها للعينة المستهدفة، ووضوح عباراته، والعدد الذي يستوجب التعديل منها، وتوصلت هذه الخطوة إلى أن المقياس مناسب يمكن الاعتماد عليه، فقط بعض من بنوده استلزم التعديل من وجهة نظر العينة؛ لعدم وضوح معناها أو كلمة منها، أو عدم إدراكها وتركيبها، أو طولها، كما يتضح في النقاط التالية:

- حذف كلمة "مزعج"من البند (11)، وكلمة "الاغتسال" من البند (12)، وإضافة كلمة "الزوجية" إلى البند (40).
- تعديل العبارة (3) من" أستأذن عندما أدخل إلى بيوت الآخرين حفاظا على حرماتهم" إلى" أستأذن عندما أدخل إلى بيوت الآخرين لكي لا يقع نظري على مكروه".
- تعديل العبارة (36) من " الإسلام لا يحرم الحب، لكن يهذبه كي يحفظ الفرد من الوقوع في العلاقات غير الشرعية" إلى " أرى أن الحب حلال في الإسلام".

5-1-7- تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية

من خلال عملية التحكيم، وبيانات العينة الاستطلاعية على المقياس، ومعالجتها باستخدام برنامج (Excel) و (Spss)؛ تم تقدير خاصيتي الثبات والصدق لمقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية، وسنقف على نتيجة كل منهما فيما يأتي:

5-1-7-1- ثبات المقياس

يدل مفهوم الثبات على" اتساق درجات المقياس أو دقتها" (تيغزة، 2009، ص.640)، وقد تم حساب معامله بناء على طريقتين هما:

5-1-7-1-1- طريقة ألفا كرونباخ: باستعمال معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات الكلي للمقياس.

5-1-7-1-2- طريقة التجزئة النصفية: باستعمال معدلات تصحيح سبرمان وبراون، وجتمان.

وتظهر نتيجتي الطريقتين في الملحق(4) وتتلخص في الجدول الموالي:

جدول10: قيم معامل ثبات المقياس باعتماد معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

الطريقة / معامل الثبات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		معادلة سبرمان براون	معادلة جتمان
قيمة معامل ثبات المقياس	0.65	0.64	

يتضح من الجدول (10) أن قيمة معامل ثبات المقياس كليا تراوحت ما بين (0.65-0.64) عند اعتماد طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وهي قيمة مقبولة تؤشر على تمتع المقياس بخاصية الثبات، مما يطمئن على استخدامه في الدراسة الحالية.

5-1-7-2- صدق المقياس

يقصد بالصدق حسب فرج (2007، ص. 239) أن المقياس" يقيس ما أعد لقياسه "أي لا يقيس سمة أخرى غير السمة التي أعد لأجلها، ولتقدير قيمته اعتمدنا ثلاث طرق (صدق المحكمين- الاتساق الداخلي- المقارنة الطرفية) وتظهر نتائجها فيما يلي:

5-1-7-2-1- صدق المحكمين (الظاهري):

لتقدير نسبة الصدق الظاهري تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمين من تخصصات مختلفة، وأفضت هذه العملية إلى تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات، وحذف (9) عبارات مع الإبقاء على العبارات التي حازت على نسبة اتفاق تتراوح ما بين (80-100%)، كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول11: نتائج تحكيم عبارات المقياس في صورته الأولية

أرقام البنود	العدد	قرار التحكيم
47-33-3	3	الاتفاق على قياسها بنسبة80%
-44-42-37-19-18-17-15-13-11-10-4 56-53-48-46	15	الاتفاق على قياسها بنسبة 90%
-23-21-20-16-14-12-9-8-7-6-5-2-1 -40-38-36-35-32-29-28-27-26-25-24 54-52-51-50-49-41	30	الاتفاق على قياسها بنسبة100%
57-55-45-43-39-34-31-30-22	9	حذفها

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة على المقياس أصبح يتكون من (48) بندا، تم عرضه على (3) محكمين من الأساتذة، فاتفق جميعهم بنسبة (100%) على صلاحيته ليصبح بصورته النهائية الموضحة في الملحق(3).

5-1-7-2-2- صدق الاتساق الداخلي: تم تقديره بحساب معامل ارتباط "بيرسون"، بين الدرجة الكلية للمقياس وكل بعد من أبعاده الأربعة وتتضح النتائج من الملحق(4) والجدول الموالي:

الجدول 12: معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد من أبعاده

أبعاد المقياس	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	0.74**	0.52**	0.71**	0.71**

** دال عند 0.05

نلاحظ من الجدول (12) أن قيم معاملات الارتباط تقدر ما بين (0.52-0.74)، وكلها ظهرت مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، مما يعني وجود علاقة ارتباطيه قوية بين درجة كل محور والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وهذا مؤشر جيد على صدق المقياس.

5-1-7-2-3- صدق المقارنة الطرفية: حُسب بعد ترتيب درجات العينة على المقياس تنازليا، ثم المقارنة بين ثلثي الدرجات العليا والدنيا، تقدر نسبة كل ثلث (فئة) بـ 27% وباستعمال اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الفئتين، كانت نتيجة الطريقة والموضحة في الملحق(4) كما يلي:

الجدول 13: نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي طرفي مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية

المقياس	الفئة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	Sig	الدلالة
الدرجة الكلية	العليا	11	69,82	3,281	-10.46	0.00	دالة
	الدنيا	11	91,73	6,117			

نلاحظ من الجدول (13) أن قيمة Sig جاءت أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي ظهرت قيمة"ت" (10.45-) دالة إحصائيا، مما يعني هذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي درجات المقياس العليا والدنيا؛ أي قدرة المقياس على التمييز، وهو ما يدل على تمتع المقياس بخاصية الصدق.

5-1-8- وصف المقياس بصورته النهائية

يتكون المقياس بصورته الأخيرة من (4) أبعاد رئيسة، تعكس مؤشراتها (48) عبارة، مصاغة في الاتجاه الموجب لأكثرها؛ والاتجاه السالب لقلة منها، تتقدمه صفحة خاصة بتعليمات الإجابة؛ تبين الغرض من المقياس، وتطمئن المستجيبة على سرية المعلومات التي تدلي بها، وتوضح طريقة الإجابة عليه.

* **طريقة التصحيح:** تتم الإجابة على المقياس باختيار أحد البدائل التالية:

1. " تنطبق علي" تعطى الدرجة (3) في مقابله.
2. "تنطبق علي أحيانا" تعطى في مقابله الدرجة(2).
3. "لا تنطبق علي" تعطى في مقابله الدرجة(1).

ويعتمد هذا الترتيب من الدرجات في حالة ما إذا كان البند موجبا أما إذا كان سالبا فيصحح بعكس الدرجات المعطاة للبدائل(1-2-3) والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول 14: البدائل والدرجة المقابلة لها حسب طبيعة عبارات مقياس الدراسة

	البديل والدرجة المقابلة له		
طبيعة العبارة	تنطبق علي	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
العبارة ذات الاتجاه الموجب	3	2	1
العبارة ذات الاتجاه السالب	1	2	3

وبجمع كل الدرجات على المقياس نحصل على الدرجة الكلية له، التي لا يمكن أن تخرج عن هذا المجال [48- 144]، أي أن أدنى درجة تتحصل عليها التلميذة (48) وأعلى درجة(144)، ونشير إلى أن الزيادة في الدرجة تعني ارتفاع التصورات البديلة حول التربية الجنسية، ويتحدد معيار الدرجات المرتفعة على المقياس بحساب المتوسط الفرضي لدرجاته الذي قدر بـ (96)، أي من تتحصل على درجة تتراوح ما بين (96- 144) لها تصورات بديلة مرتفعة حول التربية الجنسية.

5-2- البرنامج الإرشادي

إن الأهمية البارزة من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية لموضوع الدراسة، جعلتنا نصمم ونطبق برنامجا إرشاديا لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدىتلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط، ينطوي تحت النظرية المعرفية البنائية ويقوم على التغير المفهومي، ويعتمد أسلوب الإرشاد الجمعي، بهدف التحقق من فعاليته ومدى استمراريتها في التعديل المرغوب، وتتبين تفاصيل البرنامج الإرشادي فيما هو آت:

5-2-1- التعريف بالبرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي الحالي: هو مجموعة من الخطوات المنظمة، تتم في شكل(9) جلسات متتابعة، محددة بفترة زمنية معينة؛ يقدر زمن الجلسة الواحدة ما بين(45-90) دقيقة، تقدم من خلالها الباحثة جملة من الخدمات باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي إلى مجموعة من تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ بهدف تعديل تصوراتهن البديلة حول التربية الجنسية (البلوغ، الغريزة الجنسية في الإسلام والعرف، الانحرافات العلائقية والجنسية، طرق الوقاية لضبط-حماية- الغريزة الجنسية)؛ ويتحقق هذا المسعى بإعادة تشكيل بنية

معرفية سليمة (إحداث تغير مفهومي إيجابي) عن التربية الجنسية، على نحو يرشد التلميذات المشاركات في البرنامج إلى التكيف مع مرحلة البلوغ والمراهقة ويؤدي بهن إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفس جنسي في حياتهن، وبما قد يجنبهن الوقوع في المشكلات الجنسية، من قبيل ترجمة التصورات البديلة إلى سلوكيات جنسية خاطئة أو غير مقبولة.

5-2-2- أهداف البرنامج الإرشادي

تصنف أهداف البرنامج الإرشادي إلى مستويين:

1) أهداف علاجية: تتمثل في التخفيف أو القضاء على التصورات الجنسية البديلة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

2) أهداف وقائية (إرشادية تربوية): العمل على مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على الاستبصار بتصوراتهم البديلة حول التربية الجنسية، وتحريرهم من التصورات الخاطئة، وتحصينهم بالمعلومات (الدينية- الاجتماعية- العلمية) التي قد تعينهم على مواجهة مراحل الحياة الجنسية عامة، ومرحلة البلوغ خاصة، وتفيدهم على المدى القريب والبعيد.

ويهدف البرنامج الإرشادي بشكله العام إلى تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدي عينة من التلميذات، ونعني بهذا إجرائيا: التخفيض من مستوى التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، إلى أقصى حد ممكن وبصورة مستمرة. وتتدرج تحت الهدف العام عدة أهداف جزئية نذكرها فما يلي:

- مناقشة المكتسبات القبلية المتعلقة بالتربية الجنسية لدى التلميذات والعمل على تصحيحها وتعديلها.
- تهيئة الفتيات نفسيا ومعرفيا للدخول إلى مرحلة البلوغ وإزالة المخاوف المتعلقة بها.
- تزويد التلميذات بالمعارف الصحيحة والواضحة المبينة لحقيقة العلاقات العاطفية إبان مرحلة البلوغ وكذا حدود وكيفية التعامل مع الجنس الآخر، وتصحيح الأفكار الخاطئة المتعلقة بذلك.
- توعية التلميذات بالممارسات الجنسية الخاطئة الشائعة، وتعريفهن بالأضرار الناجمة عنها (كالإيدز).
- تعريف التلميذات بقداسة وأهمية الغريزة الجنسية في الدين الإسلامي ورؤية المجتمع لها (العرف) وتصحيح الأفكار السلبية نحوها.

– اكساب التلميذات بعض الطرق الوقائية الصحيحة والسليمة التي تعين على ضبط وتهذيب الغريزة الجنسية، مما قد يساعدهن على تجنب الوقوع في الانحرافات والمحافظة على الصحة النفسية والجنسية.

– توضيح ما قد يكون لدى التلميذات من معلومات غامضة ومشوشة تتعلق بأبعاد التربية الجنسية.

ويتم تحقيق هذه الأهداف من خلال:

1. تبصير تلميذات المجموعة التجريبية بالمعتقدات والمعلومات الخاطئة أو المنقوصة أو المشوهة المتعلقة بالتربية الجنسية لديهن.

2. مساعدة تلميذات المجموعة التجريبية على تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة المتعلقة بمرحلة البلوغ وتقبل التغيرات المصاحبة لها.

3. تزويد تلميذات المجموعة التجريبية بمعارف ومعلومات صحيحة عن الانحرافات العاطفية والجنسية التي يمكن أن يقعن فيها في مرحلة المراهقة أو يتعرضن لها في حياتهن، وتوعيتهن بما قد يترتب عليها.

4. إحداث تغيير في المنظور الإدراكي السابق السلبي لدى أفراد المجموعة التجريبية– عن طريق المناقشة والحوار– والمتعلق بالغريزة الجنسية في نظر الإسلام والمجتمع وتبيان أهميتها في الحياة إذا ما أشبعت بطريقة صحيحة وتعريفهن بنظرة المجتمع الذي يعشن فيه نحوها.

5.اكساب تلميذات المجموعة التجريبية معلومات ومعارف صحيحة عن الضوابط الوقائية المشروعة التي تجنب إثارة الغريزة الجنسية وتحافظ على مسار السلوك الجنسي الصحيح.

5-2-3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي

راعت الباحثة مجموعة من الأسس عند تصميم البرنامج الإرشادي، نوجز أهمها فيما يلي:

أ/ أسس عامة:

- من الممكن تعديل سلوك المشاركات في البرنامج وتوجيهه وتعليمه؛ بتعديل الأفكار والمعتقدات والآراء والأفكار التي تقف وراءه، وبالتالي يمكننا التنبؤ بسلوكهن رغم أن ما يميز السلوك الثبات النسبي.
- السلوك الجنسي جزء حيوي ومؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة، فشأنه شأن أي سلوك آخر يحتاج إلى التوجيه والإرشاد، ونظرا لأن الموضوعات الجنسية من المواضيع الشائكة فتزداد حاجة التلميذة المراهقة لمن يرشدها إلى حقيقة الأفكار التي تدور في رأسها إزاء المسائل الجنسية (متولي، 2012)
- مرحلة البلوغ والمراهقة من المراحل المهمة التي تمر بها التلميذات؛ فلهن الحق في الإرشاد والتوجيه (عملية مستمرة طوال الحياة)، وتقرير مصيرهن بأنفسهن، وعلى الباحثة الأخذ بعين الاعتبار مدى قبول التلميذات المشاركة في البرنامج، من غير شروط أو قيود، وحقهن في التعبير عن آرائهن وعدم السخرية منها.

ب/ أسس نفسية وتربوية:

- في مرحلة البلوغ (المراهقة المبكرة) تنشأ الكثير من الحاجات لدى التلميذات، ومن مطالب النمو السوي إشباعها عن طريق عملية الإرشاد، وقد راعى البرنامج ومحتوى جلساته خصائص هذه المرحلة ومتطلباتها النمائية وما يناسبها، وأخذ في الحسبان الفروق الفردية بين الذكور والإناث، وكذا الفروق بين التلميذات في بعض الصفات (التغيرات النمائية، زمن البلوغ،.....)
- تعتبر عملية الإرشاد عملية تعلم، تزود التلميذات المشاركات في البرنامج بالخبرات السليمة والمعلومات الصحيحة المتعلقة بحياتهن الجنسية، خصوصا في مرحلة البلوغ والمراهقة (التربية الجنسية الصحيحة)، المعدلة لكل ما قد يكون خاطئا أوغامضا أو مشوها، وبالتالي يستفدن منها، ويوظفن ما اكتسبنه من البرنامج الإرشادي في المواقف الجديدة التي تعترض سبيلهن.

ج/ أسس دينية- أخلاقية:

تتمثل في النقاط التالية:

- ألا يتعارض البرنامج الإرشادي ومحتواه مع الخلفية الدينية الثقافية للتلميذات.
- مراعاة النمو الأخلاقي، والعمل على تحويل التراكيب المعرفية حول بعض المواقف الأخلاقية، والأحكام الخلقية- الغير لائقة- التي قد تصدر من المشاركات بشأنها (داودي، 2010)، وذلك بأن يتضمن البرنامج بعض من القضايا الأخلاقية-الجنسية- الافتراضية (مثل قصة عن موقف ما)، ويتيح فرصة للمشاركات للتفاعل بينهن، ومناقشتها، وأن يتم تقبل حكمهن الأخلاقي الذاتي بشأنها باعتباره نتاج تفاعل عدة عوامل (الثقافة، المجتمع، الأسرة)، وقراراتهن نحوها، وأن يسعى البرنامج إلى تعديل الحكم والتفكير الأخلاقي لديهن، في حدود الأخلاق المتعارف عليها والمقبولة اجتماعيا ودينيا.
- الدين ركيزة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها "فالتربية الجنسية يجب أن تسير جنبا إلى جنب مع التربية الدينية" (زهران، 1986، ص. 418)
- ضرورة التزام الباحثة بمجموعة من الأخلاقيات أثناء تطبيقها لجلسات البرنامج الإرشادي (المحافظة على سرية المعلومات، الإخلاص في العمل، تبادل الاحترام وإعطاء كل تلميذة قيمة وكرامة).

ج/ أسس اجتماعية- فلسفية

- للجماعة تأثير على سلوك التلميذة، كما أن شخصيتها وفرديتها تظهر عندما تكون في وسط الجماعة، وهو ما رتب الأخذ في الحسبان طبيعة المجتمع الذي تعيش فيه المشاركات والحرص على مراعاة العلاقة بين ما يتم تقديمه لهن كأفراد وبين جوانب حياتهن الاجتماعية.

- يحدث سلوك التلميذة في سياق المتغيرات الاجتماعية التالية: المعايير الاجتماعية، الجماعة المرجعية، القيم... ولهذا تصميم البرنامج الإرشادي وإفادة التلميذات المشاركات فيه وإشباع حاجاتهن يكون ضمن هذا الإطار، وبموافقة أسرهن.

تجدر بنا الإشارة إلى أن البرنامج الإرشادي قد راعى مجموعة من المبادئ التي سبق ذكرها في صفحة (87-88) من الفصل الرابع.

5- 2-4- مصادر بناء البرنامج الإرشادي

لبناء البرنامج الإرشادي واستمداد محتواه تم الاطلاع والاعتماد على عدة مصادر- في حدود ما أمكن- نورد منها:

- الإطار النظري الخاص بالتوجيه والإرشاد النفسي، الإرشاد الجمعي وكيفية إعداد البرامج الإرشادية من ضمنه كتابي: العاسمي (2015) التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة، وعبد العظيم (2013) مهارات التوجيه والإرشاد.
- الأدبيات التي تحدثت عن النظرية المعرفية البنائية، واستراتيجيات تعديل التصورات البديلة بصفة عامة، واستراتيجية التغير المفهومي بصفة خاصة، وهي بمثابة الأساس النظري الذي يستند إليه البرنامج وإجراءات جلساته.
- بعض الكتب التي تناولت علم نفس النمو، التربية الجنسية وجوانبها، المراهقة، التربية الجنسية الإسلامية.
- الاستعانة بعدد من الدراسات السابقة، والبرامج ذات الصلة بمتغيرات الدراسة أو أحد جوانبها، وتحليل محتواها والاستفادة منها في بناء محتوى البرنامج، والدراسات التي أثبتت نجاعة التغير المفهومي، ومن بين ذلك نذكر:

- دراسة متولي (2012) بعنوان فعالية برنامج إرشادي في علاج بعض المشكلات الجنسية لدى المراهقين ذوى الإعاقة السمعية.

- دراسة شعبان (2001) بعنوان استخدام برنامج إرشادي لتنمية وعي المراهقات ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة.

- دراسة الزهراني (2013) بعنوان فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني متوسط واحتفاظهم بها.

- الميدان (الدراسة الاستطلاعية).
- الاستعانة بعدد من الأدلة التي تطرقت إلى أبعاد التربية الجنسية، منها:

- عويضة ونبريص (2016) دليل تدريبي لمرشدي ومرشدات ومعلمي ومعلمات المدارس لتنمية المهارات الحياتيه لطلاب وطالبات المدارس للوقاية من الاستغلال الجنسي.

– دليل معد من طرف منظمة إنقاذ الأطفال السويدية (2012) دليل تطبيق الأنشطة مع الأطفال من عمر (10–13) سنة.

– دليل صادر عن المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية (2004) دليل صحة الأسرة وتعليم مهارات الحياة للمعلمين والطلبة.

▪ المقياس المستخدم في الدراسة؛ بحيث يتم التركيز في الجلسات الإرشادية على الجوانب التي يقيسها، فمن خلاله "استشفت الحاجات الإرشادية تأسيسا على البيانات الواقعية المستمدة من نتائج استخدامه"(النوايسة، 2013، ص.23).

5–2–5– خطوات بناء البرنامج الإرشادي

1)مراجعة وتفحص التراث النظري– المتوفر لدينا– الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة وجوانبها.

2)الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت: البرامج الإرشادية– الإرشاد الجمعي– التربية الجنسية وأبعادها– التصورات البديلة واستراتيجيات تعديلها– التغير المفهومي وخطواته.

3)التعرف على خصائص الفئة الموجه لها البرنامج، ومتطلبات نموها، وتحديد حاجاتها الإرشادية.

4)تحديد الهدف العام من البرنامج الإرشادي وصياغة أهدافه الإجرائية.

5)اختيار المحتوى المناسب الذي يمكننا من تحقيق الأهداف المسطرة.

6)رسم مخطط تفصيلي لجلسات البرنامج الإرشادي(العنوان، الفنيات، الوسائل...)

7)تصميم البرنامج الإرشادي بصورة أولية وعرضها على مجموعة من المحكمين.

8)تعديل الصورة الأولية للبرنامج في ضوء عملية التحكيم، وإعداده بصورته النهائية.

5–2–6– الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي

يستخدم البرنامج الإرشادي عدد من الأساليب والفنيات– ذكرت في الفصل النظري–تم انتقاؤها بناء على طبيعة المشكلة، ووفق الخلفية النظرية للبرنامج، ومناسبتها لمحتوى جلساته وتحقيق أهدافه، وتطبيقها في الدراسات السابقة، والتي نتوقع أن تساهم في تعديل وإزالة التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى المجموعة التجريبية، وفيما يلي ذكر لأهم الأساليب والفنيات المستخدمة:

- **العصف الذهني:** أسلوب يسمح بالتعرف على التصورات القبلية حول موضوع الجلسة الإرشادية لدى التلميذات المشاركات، بتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار، عن طريق إتاحة الفرصة لطرحها أثناء الجلسة، والتعبير عن الآراء مهما كانت صفتها، ومن ثمة يتم التعليق عليها ومناقشتها، وتقويمها بتقديم المعلومات الصحيحة من قبل الباحثة.

- **الحوار والمناقشة الجماعية:** فنيتين يتعلق مضمونهما بما يطرح في الجلسة؛ من قواعد تنظيمية وأسئلة ومحتوى، ومعارف أو خبرات معدلة للتصورات البديلة حول الموضوع المراد مناقشته، يتم بين الباحثة والمشاركات تارة، وبين المشاركات أنفسهن تارة أخرى، أثناء الجلسة أو عند نهايتها تحت قيادة الباحثة وتنظيمها، في جو يسوده الاحترام والتقبل. وتستخدم كل منهما في أغلب الجلسات الإرشادية بشكل منفصل (كل فنية في جلسة)، أو مع فنيات أخرى كالمحاضرة والتعلم التعاوني...إلخ، كما تستخدم الفنيتين مع بعضهما (في نفس الجلسة).

وتوظيفها يشجع على التفاعل بين أعضاء المجموعة الإرشادية، وتبادل الآراء، بالإضافة إلى أن كل مشاركة في البرنامج تستطيع التعبير عن مشاعرها وأفكارها، وإظهار مقدار المعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع قيد النقاش، مما يساعد على إحداث توازن معرفي لديها فتتعدل تصوراتها البديلة.

- **التعلم التعاوني:** أسلوب يتم من خلاله تقسيم أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مجموعات فرعية، والحث على التعاون بين تلميذات المجموعة الواحدة، مما يكسب المشاركات ثقة بأنفسهن ويشجعهن على طرح الآراء والمعتقدات والتفاعل بكل صراحة فيما يخص نشاط الجلسة، تحت إشراف الباحثة وتعزيزاتها، والاستفادة من بعضهن البعض، ويستخدم هذا الأسلوب في جلسة واحدة من جلسات البرنامج، مضمونه؛ تقسيم تلميذات المجموعة الإرشادية إلى مجموعات صغيرة، وطرح النشاط المحدد، ثم طلب الإجابة عليه في مدة زمنية معينة عند انتهائها تستعرض كل مجموعة استجاباتها، يليه في كل مرة نقاشات جماعية، وتقديم المحتوى الهام المستهدف من وراء نشاط الجلسة.

- **المحاضرة:** أسلوب تعليمي، يستخدم بهدف تعديل أفكار ومعتقدات واتجاهات تلميذات المجموعة الإرشادية، في جلستين من جلسات البرنامج الإرشادي؛ من خلال إلقاء الباحثة لمحاضرة تتخللها نقاشات جماعية، يتضمن محتواها معلومات ومعارف توضح الأفكار المشوشة لدى التلميذات، وتكسبهن المزيد من المعارف والأفكار حول موضوعي الجلستين.

- **التعلم النشط:** أسلوب يتيح المشاركة الفعالة للتلميذات في نشاط الجلسة المصمم مسبقا ويستثير ما تحويه بنيتهن المعرفية حوله، وتعاونهن في تنفيذه عن طريق القراءة والكتابة والتفاعل والنقاش، وتعليم أنفسهن بأنفسهن بمرافقة الباحثة، كما يجعل المشاركات يراجعن تصوراتهن القبلية المتصلة بنشاط الجلسة ويعدلنها.

- **الإقناع:** فنية تجعل المشاركة تدرك التباين بين تصوراتها الأولية حول الموضوع المحدد والمعلومات الصائبة المقدمة من قبل الباحثة؛ من خلال النقاشات التي تشد انتباهها وتشككها في رأيها، فتتقبل المعارف والأفكار الصحيحة بكل قناعة.

- **التعزيز:** فنية تستخدم أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي بنوعيها المادي والمعنوي (المدح والثناء) بهدف زيادة السلوكيات المرغوبة التي تصدر عن المشاركات طيلة البرنامج في مواقف متعددة؛ كتعبيرهن عن تصوراتهن الأولية (آراء، اتجاهات، أفكار، معتقدات..)، تقديم الإجابات الصحيحة، المواظبة على حضور الجلسات وغيرها، ويحفز التعزيز على إطلاق الأفكار بصدق دون خجل مهما كانت حساسية الموضوع المطروح.

- **لعب الدور:** فنية توظف في جلسة واحدة من جلسات البرنامج الإرشادية، لمعرفة المفاهيم والأفكار التي تحملها المشاركات والسلوكيات التي قد يسلكنها المتعلقة بموضوع الجلسة، وإعادة النظر فيها، وزيادة استبصارهن بها، مضمونها تمثيل بعض المشاركات مواقف شخصية مستعارة، ثم فتح مجال للتعليق على المشاهد، وإدراك المشهد الصحيح من الخاطئ، والتوصل إلى حقيقة المحتوى السليم الذي يراد منها.

5-2-7- الصورة الأولية للبرنامج الإرشادي وعملية تحكيمها

عقب انتهائنا من إعداد البرنامج الإرشادي بصورته الأولية، أرفق باستمارة تحكيم تتضمن خلفية موجزة عن تصميمه (ملحق9) ثم قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجالات متنوعة (أستاذ جامعي في العلوم النفسية والتربوية، مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي، أستاذ في العلوم الشرعية)؛ بهدف معرفة آرائهم حول البرنامج، ومدى مناسبة محتواه للعينة المستهدفة، والحكم على مدى مناسبة كل جلسة من جلساته من حيث: الموضوع، الأهداف، المحتوى، الأساليب والفنيات، الترتيب، الكفاية، والإدلاء بالملاحظات والاقتراحات التي يرونها.

تمكنت الباحثة من الاستفادة من لجنة تحكيم مكونة من (6) أعضاء فقط، يعرف بهم الملحق (2)، وذلك بعد استرجاع استماراتهم دون غيرهم، وأسفرت هذه الخطوة عن اتفاق معظم السادة المحكمين بنسبة (83%) على صلاحية البرنامج الإرشادي، ومناسبة جلساته، مع الأخذ بأهم الملاحظات والاقتراحات التي أبدوها، نلخصها كما يلي:

* تعديل صياغة أهداف وأسس البرنامج الإرشادي وبعض من جلساته بصورة أكثر إجرائية.
* التمديد في زمن الجلستين الثانية والثالثة من جلسات البرنامج.
* إضافة فنية دحض الأفكار ضمن فنيات الجلسة الثالثة. وحذف فنية الإلقاء من فنيات الجلسة الأولى.
* حذف بعض العبارات من محتوى جلسات البرنامج كعبارة "ألا تنخدع بكلام الحب المعسول لأنه قد يضيع مستقبلها ومستقبل أسرتها" "أن التفكير في الزواج في هذا السن شيء طبيعي".

والجدول الموالي يوضح ملخص للتصور الأولي لجلسات البرنامج الإرشادي

الجدول 15: ملخص جلسات البرنامج الإرشادي في صورته الأولية

الجلسة	الموضوع	الأهداف	الفنيات والأساليب	الوسائل	المدة الزمنية
1	التعارف والتعريف بماهية البرنامج الإرشادي	– تبادل التعارف بين الباحثة والمشاركات (بناء العلاقة الإرشادية) – التعريف المشاركات على البرنامج الإرشادي – الاتفاق على القواعد التنظيمية للجلسات – توزيع العقد الإرشادي – تطبيق القياس القبلي	الحوار– المناقشة– التعزيز– الإلقاء – إعطاء تعليمات	أقلام– سبورة– أوراق– دفاتر– بالونات– مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية	60 دقيقة
2	البلوغ وعلاماته	– أن تعرف المشاركات معنى البلوغ وأهم التغيرات المصاحبة له؛ من أجل تأهيلهن معرفيا ونفسيا لتقبلها والتوافق معها. – تصحيح التصورات الخاطئة المتعلقة بالبلوغ – أن تدرك المشاركات التكليف الشرعي للبالغ والبالغة	– المناقشة الجماعية– الحوار – العصف الذهني – الإصغاء – الإقناع– التعزيز	سبورة– أقلام –	60 دقيقة
3	الحيض وكيفية التعامل معه	– أن تعرف المشاركة معنى الحيض(العادة الشهرية والدورة الشهرية) – أن تدرك المشاركة حقيقة الحيض كحدث طبيعي في حياة كل فتاة – تصحيح المعتقدات والأفكار الخاطئة المرتبطة بالحيض	التعلم التعاوني– التعلم النشط – المناقشة –الحوار– التفسير– التوضيح – التعزيز	بطاقات ملونة– أظرفه– صندوق– سبورة– أقلام– ملصق يوضح مراحل الدورة الشهرية	75 دقيقة

4	الغسل من الحيض	– أن تعرف المشاركات معنى الغسل – أن تدرك المشاركات صفة الغسل من الحيض – تصحيح المعتقدات الخاطئة المتعلقة بالغسل والنظافة أثناء الحيض	التعلم التعاوني– المناقشة – الحوار– التعزيز	سبورة– أقلام– جهاز عرض – Data Schow شريط فيديو– جهاز حاسوب	60 دقيقة
5	العلاقات العاطفية	– أن تعرف المشاركة حدود التعامل مع الجنس الآخر – أن تدرك المشاركة حقيقة العلاقات العاطفية في مرحلة البلوغ – تصويب المعلومات والأفكار الخاطئة المتعلقة بالعلاقات العاطفية	– المناقشة– الحوار – العصف الذهني –التعزيز –الإقناع – الوعظ	سبورة– أقلام	60 دقيقة
6	الانحرافات الجنسية	– التعريف بالانحرافات الجنسية(الاستمناء–الجنسية المثلية– الزنا) – تصحيح الأفكار والمعلومات الخاطئة المتعلقة بالسلوكيات الجنسية – توعية المشاركات بخطورة مرض الإيدز الناتج عن الممارسات الجنسية غير الشرعية والإشارة إلى أمراض أخرى ذات الصلة بالموضوع	– المناقشة الجماعية – الحوار– التعزيز – القصة – الشرح –الوعظ الديني	– سبورة– أقلام– – أوراق– قصاصات – جهاز عرض – Data Schow شريط فيديو– جهاز	75 دقيقة
7	الغريزة الجنسية في نظر الإسلام والمجتمع	– أن تدرك المشاركات الحكمة من الغريزة الجنسية لدى الإنسان في الإسلام وبأن الزواج الطريق الوحيد لإشباعها – أن تعرف المشاركات نظرة المجتمع للحب والغريزة الجنسية – تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة ذات الصلة بالغريزة الجنسية	– المناقشة الجماعية – الحوار– التعزيز – الإقناع	– سبورة– أقلام	45 دقيقة
8	الطرق الوقائية الضابطة للغريزة الجنسية	– أن تدرك المشاركات أهم الطرق الوقائية المعينة على ضبط الغريزة الجنسية وتجنب الإثارة الهالكة – تصحيح المعلومات والأفكار الخاطئة والمشوهة المرتبطة بطرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية – تزويد المشاركات بالمعلومات الصحيحة اللازمة عن ذلك	–المناقشة الجماعية – الحوار– التفسير – لعب الأدوار المحاضرة الوعظ الديني	– سبورة– أقلام – أوراق	90 دقيقة

9	التقييم والإنهاء	– الوقوف على مدى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي – إنهاء العلاقة الإرشادية – تكريم المشاركات في البرنامج الإرشادي التعرف على مدى تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى المشاركات من خلال تطبيق القياس البعدي – الاتفاق على موعد القياس التتبعي	المناقشة– التعزيز	استمارة تقييم البرنامج – استبيان التصورات البديلة حول التربية الجنسية– شهادات شكر– جوائز	75 دقيقة

وفي ضوء عملية التحكيم أدخلت التعديلات اللازمة والطفيفة على البرنامج الإرشادي ليصبح بصورته الجديدة التي طبقت في الميدان، والموضحة في الملحق(13).

5-2-8- الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي

يتكون البرنامج في صورته النهائية من تسع جلسات إرشادية، تتراوح مدتها الزمنية مابين (45- 90) دقيقة، تنفذ بوتيرة جلستين في الأسبوع، حسب ما كان متصورا، إلا أن بعض العوامل الميدانية أملت على الباحثة تنفيذها بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع، ويعد هذا الإجراء سليما من وجهة نظر حسين (2004) الذي يرى بإمكانية تنفيذ البرنامج الإرشادي بمعدل جلستين في الأسبوع مثلا أو أكثر.

تتضمن الجلسة الإرشادية الأولى التعارف بين الباحثة والمشاركات، والتمهيد للبرنامج الإرشادي، وتستهدف الجلسات السبع (من الجلسة الثانية إلى الجلسة الثامنة) تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى المشاركات، وتخص الجلسة الأخيرة (التاسعة) إنهاء البرنامج وتقييمه.

5-2-9- المراحل العامة لتنفيذ البرنامج الإرشادي

يقسم إجراء تنفيذ البرنامج الإرشادي على أربعة مراحل تتكامل فيما بينها، وهي:

– **مرحلة أولى:** يتم فيها تعيين المجموعة التي ستخضع إلى البرنامج الإرشادي، وإجراء القياس القبلي، وتنفيذ الجلسة الأولى منه.

– **مرحلة ثانية:** تطبق فيها الجلسة الثانية من البرنامج إلى غاية الجلسة الثامنة منه، وتتبع هذه الجلسات بصفة عامة عدة **خطوات** أثناء التنفيذ، أهمها:

* افتتاح الجلسة بالترحيب بالمشاركات، وشكرهن على الحضور، ثم القيام بمراجعة موجزة لما تم تناوله في الجلسة الماضية، وطرح موضوع الجلسة الحالية مع التشجيع على المشاركة والتفاعل.

* تقديم نشاط الجلسة وفق ما يناسب فنيتها أو أسلوبها، مع إعطاء مساحة للاستجابة عليه، تحت قيادة الباحثة والاستماع إلى ردود-إجابات- المشاركات التي تعبر عن الآراء والأفكار والمعتقدات والمعلومات إزاء موضوع النشاط، باستخدام المناقشة.

* تسجيل الإجابات التي يبديها المشاركات على جزء من السبورة أمامهن، مع التركيز على ما هي بحاجة إلى التصحيح والتعديل-التصورات البديلة-، ثم قرأتها بصوت عال، والطلب من المشاركات تأملها لإثارة انتباههن إلى التصورات القديمة التي بحوزتهن.

* محاورة وتشكيك المشاركات في إجاباتهن، وجعلها في مستوى الوعي بأخطائهن؛ لكي يدركن أوجه الخطأ ويخمن فيما هو صحيح ومناسب، وتهيئتهن إلى الإقتناع بالمعلومات الجديدة.

* تقديم المحتوى الجديد(التصورات الصحيحة) من قبل الباحثة، وتدوينه على السبورة في الجزء المقابل لما سبق كتابته، بما يناسب فنية الجلسة أو أسلوبها، مع استخدام الحوار والمناقشة؛ لإحداث حالة من الرضا والقناعة لدى المشاركات عن التصورات الجديدة.

* الوقوف على مدى تثبيت التصورات (المعلومات، الأفكار، المعارف...) الصحيحة المقدمة في الجلسة عند المشاركات؛ من خلال سؤالهن عن مدى قناعتهن بها، ومحو التصورات البديلة من السبورة، وترك المحتوى المعرفي الصحيح المكتوب عليها، والطلب منهن في بعض الجلسات نقله على الدفاتر الخاصة.

* إنهاء الجلسة بالإجابة على التساؤلات التي قد تطرح من طرف المشاركات، وشكرهن على الحضور والتفاعل، ثم توزيع استمارة تقييم الجلسة، والاتفاق على موعد الجلسة القادمة مع التأكيد على الحضور في الوقت المحدد.

ملاحظة: في حالة كثافة إجابات المشاركات أو المحتوى المقدم في الجلسة يسجل على السبورة ما يكون مهما، أو رؤوس أقلام (الكلمات المفتاحية).

- **مرحلة ثالثة:** تتحدد بالجلسة التاسعة من البرنامج، وتتضمن مراجعة عامة لما تم تناوله في البرنامج الإرشادي، وإنهاء العلاقة الإرشادية، وتقييم البرنامج، ثم إجراء القياس البعدي؛ لمعرفة مدى الفعالية بحساب الفروق بين القياسات.

- **مرحلة رابعة (تتبعيه):** يطبق فيها المقياس مرة أخرى على المشاركات، بعد مرور شهر على نهاية المرحلة السابقة لمعرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج.

5-2- 10- حدود البرنامج الإرشادي

يتحدد البرنامج الإرشادي بأربعة مجالات هي:

1. **المجال الزماني:** استغرق تطبيق البرنامج الإرشادي مدة ثلاث أسابيع، بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، يتراوح زمن الجلسة الواحدة مابين (45- 90) دقيقة.

2. **المجال المكاني:** طبقت جلستين من جلسات البرنامج الإرشادي بمتوسطة جاب الله بشير، وسبع جلسات بمركز الغزالة الذهبية، بحي الطلايبة ببلدية الوادي.

3. **المجال البشري:** طبق البرنامج الإرشادي على عينة قدرها (13) تلميذة من تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط، لديهن تصورات مرتفعة حول التربية الجنسية بناء على درجاتهن على مقياس الدراسة.

4. **مجال الجلسات المكونة له:** يتحدد البرنامج بالمحتوى المقدم في تسع جلسات إرشادية

5-2-11- تقييم البرنامج الإرشادي

لكشف مدى فعالية البرنامج الإرشادي، ونجاحه فيما يسعى إليه يتم تقييمه كما يلي:

- **تقييم أولي:** يتم عن طريق تقييم المحكمين للبرنامج بصورته الأولية، وإجراء القياس القبلي لتحديد مستوى التصورات البديلة حول التربية الجنسية عند أفراد المجموعة التجريبية، أي الدرجة القاعدية لها قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

- **تقييم بنائي تكويني:** يتم عند نهاية تنفيذ كل جلسة إرشادية، أو بداية الجلسة التي تليها، عن طريق ملء استمارة -موضحة في الملحق (10)- خاصة بتقييم الجلسة من طرف المشاركة؛ لمعرفة وجهة نظرها وانطباعها عنها، والتحسين في الجلسة القادمة. بالإضافة إلى تسجيل المشاركة في كل جلسة على استمارة كشف الحضور والغياب -الملحق (11)-، إذ نعتبر حرصها ومواظبتها دليلا على استجابة جلسات البرنامج الإرشادي لحاجاتها المتعلقة بالتربية الجنسية.

- **تقييم ختامي:** يتم بعد الانتهاء من تنفيذ كل الجلسات؛ عن طريق توزيع استمارة موضحة في الملحق (12) من إعداد الباحثة، لتقييم البرنامج الإرشادي من طرف المشاركات من أجل معرفة رأيهن فيه ومدى استفادتهن منه، وقد افاد البرنامج الإرشادي- كما سيتضح لاحقا- المشاركات وعدل من تصوراتهن بنسبة تتراوح مابين (92.30- 100%)، وتظهر النتائج بالتفصيل في الملحق(12) من قائمة الملاحق، هذا وبالإضافة إلى إجراء القياس البعدي.

- **تقييم تتبعي:** يتم بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، عن طريق استجابة المشاركات على مقياس الدراسة.

5-3- اختبار الذكاء المصور

أعد اختبار الذكاء المصور من طرف أحمد زكي صالح سنة (1978)، بهدف قياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8-17) سنة، ويتكون من (60) بندا، كل بند به (5) أشكال؛ منها (4) متشابهة، والخامس شكل مختلف يطلب من المستجيب البحث عنه ووضع إشارة (×) عليه، على أن لا يتجاوز (10) دقائق، وهو الزمن المحدد لإجراء الاختبار.

*** الخصائص السكومترية لاختبار الذكاء المصور:**

قام معد الاختبار بحساب صدقه؛ عن طريق الصدق التلازمي بين الاختبار نفسه واختبار القدرات العقلية، فوجد معامل ارتباط دال قدره (0.34)، والصدق العاملي فتبين تشبعه بالعامل العام بقيمة تتراوح ما بين (0.48-0.61)، واستخرج معامل ثباته باستخدام التجزئة النصفية، الذي تراوح ما بين(0.70-0.85) (العتيبي، 2001).

كما طبق اختبار الذكاء المصور على عينة جزائرية، فبينت نتائج التطبيق أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، إذ تم حساب معامله بطريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمته باستعمال سبرمان براون(0.80)، وبعد تصحيحها بمعادلة غليكسون بلغت قيمة معامل الثبات (0.75)، وبطريقة الاتساق داخلي (ارتباط البنود ببعضها وبالدرجة الكلية للاختبار) كانت جميع الارتباطات دالة عند(0.01).

وحسب صدقه بطرق مختلفة منها: الصدق الذاتي الذي قدر بـ (0.87) وصدق الاتساق الداخلي، وصدق التكوين الفرضي، وأكدت الطرق في مجملها أن اختبار الذكاء

المطبق على العينة الجزائرية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق جعلت منه أداة يمكن الوثوق بها (خليفي، 2013).

*** تصحيح الاختبار:**

يصحح الاختبار بإعطاء الدرجة(19) لكل سؤال صحيح، والذي لم تتم الإجابة عليه يوضع له درجة (0)، وتجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمستجيب لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها في هذا الاختبار (حماد، 2008).

وكان اختيار اختبار الذكاء المصور؛ من أجل الحصول على بيانات للضبط التجريبي وطُبق في هذه الدراسة؛ لقياسه درجة الذكاء، ومناسبته لعمر عينة الدراسة، وتوفره على نسخة إليكترونية تصحح وتعطي الدرجة آليا، وتقنينه من قبل على عينة جزائرية.

5-3- مقياس المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

إن قياس هذه الأداة لمستوى الأسر الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وتوفر المقياس على نسخة مكيفة وجاهزة ومناسبة لعينة الدراسة، جعل الباحثة تكتفي بجهود الباحثين السابقين، وتعتمده في الدراسة الحالية للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث الغرض الذي يقيسه.

يتكون المقياس من (55) سؤالا في صورته الأصلية المعدة من طرف الباحث عمر نواف الهوارنة. وقد تم تكييفه على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة ميسون (2011)، فأصبح المقياس المعدل يتكون من (49 سؤالا)، منها (22) سؤالا يقيس المستوى الثقافي؛ يشمل المستوى التعليمي للوالدين واهتمامات الأسرة الثقافية، و(27) سؤالا يقيس المستوى الاقتصادي الاجتماعي (ميسون، 2011).

*** الخصائص السيكومترية لمقياس المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:**

تأكدت ميسون(2011) من تمتع المقياس المكيف بخاصيتي الصدق والثبات، عن طريق صدق المحكمين؛ بموافقتهم إجماعا على التعديلات التي أدخلتها عليه، وصدق المقارنة الطرفية إذ بينت نتائج اختبار "ت" وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الطرفين على المقياس أشّرت على الصدق العالي له. أما عن الثبات فقد قيس بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط بعد التعديل (0.80) بالنسبة للمستوى الاقتصادي الاجتماعي، و(0.64)

بالنسبة للمستوى الثقافي، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغ معامل ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي (0.87)، والمستوى الثقافي (0.76).

*** تصحيح المقياس**

❖بالنسبة للمستوى الثقافي:

أ/ **المستوى التعليمي للوالدين:** يتكون من ثماني مستويات، تعطى درجتان لكل مستوى بالتدرج أي يعطى للمستوى الأول (2) والثاني (4) والثالث(6) درجات...إلخ ويعطى الفرد العلامة المقابلة للمستوى التعليمي الذي يحدده.

ب/ **الاهتمامات الثقافية:** تمنح الدرجات (3-2-1) تبعا لبدائل الإجابة (دائما- أحيانا- أبدا) عند الفقرات الموجبة، أما الفقرات السالبة 12-15- 16 تصحح بالعكس.

❖ بالنسبة للمستوى الاجتماعي الاقتصادي:

يمنح البديل الأول الدرجة (3) والبديل الثاني الدرجة (2)والبديل الثالث الدرجة (1) وبخصوص السؤال المتعلق بمهنة الوالدين فقد وضع معد المقياس الأصلي ستة مستويات متدرجة (1-6) يعطي لكل مستوى درجة واحدة تصاعديا، أي تعطي للمستوى الأول درجة(1)، وللمستوى الثاني درجة (2)... ويعطى الفرد العلامة المقابلة للمستوى المهني الذي يحدده الملحق(7) (ميسون وآخرون، 2017)

طبقت الباحثة بنين (2019) مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة في دراستها على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الوادي بصورته المكيفة، دون أي تغيير لمقياس المستوى الثقافي، في حين أدخلت بعض التعديلات على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي بعد عرضه على مجموعة من المحكمين، فأصبح المقياس يتكون من (46) بندا، منها (22) بندا للمستوى الثقافي، و(24) بندا للمستوى الاقتصادي الاجتماعي وهي ذات النسخة المستخدمة في الدراسة الحالية.

6- إجراءات الدراسة الأساسية

عقب جاهزية الأداتين (المقياس والبرنامج الإرشادي)، والحصول على موافقة مدير مؤسسة جاب الله بشير على إجراء الدراسة الأساسية بها، قامت الباحثة بما يلي:

- تطبيق مقياس الدراسة داخل المؤسسة على جميع تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط، وتفريغ استجاباتهن عليه، وترتيب مجموعها تنازليا، ثم تحديد عينة الدراسة بناء على اختيار التلميذات اللواتي لديهن درجات مرتفعة على المقياس.

وبالنظر إلى صعوبة العمل الميداني، وخشية ملل التلميذات من الاستجابة على المقياس وعلى أساس "أن التصميم المنهجي للبحث...ينصب على الطرق المثالية التي يمكن إتباعها إذ لم توجد عقبات... أثناء إجراء البحث،... غير أن الباحث تصادفه ظروف تضطره إلى ...العمل على الملاءمة بينه وبين الواقع العملي الذي يمكن تحقيقه، ومع أنه توجد اختلافات بين النماذج المثالية...وبين ما يقوم به الباحث فعلا في الميدان، فإن هذا لا يعني عدم جدوى التصميم التجريبي" (عمر، 2009، ص.57)؛ فقد اعتبرنا درجات عينة الدراسة بمثابة القياس القبلي قبل التعرض إلى البرنامج الإرشادي.

- توزيع عينة الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة؛ بطريقة عشوائية بسيطة (القرعة)، ثم التحقق من تكافئهما في متغير الذكاء، العمر، القياس القبلي، المستوى الثقافي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومن بين الأدوات التي استخدمتها الباحثة لهذا الهدف: اختبار الذكاء (إعداد أحمد زكي صالح) طبق بصورة فردية، ومقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة (إعداد الهوارنة) طبق بصورة جماعية.

- الشروع في تطبيق البرنامج الإرشادي (الجلسة الأولى والثانية) على تلميذات المجموعة التجريبية داخل المؤسسة، بينما المجموعة الضابطة لم تعرض لأي إجراء تجريبي.

- الانتقال إلى مركز الغزالة الذهبية، والمواصلة في تنفيذ باقي الجلسات الإرشادية، وبعد الانتهاء من البرنامج وزعت على المشاركات استمارات لتقييمه.

- إجراء القياس البعدي؛ عن طريق تطبيق مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية مرة أخرى على تلميذات المجموعة التجريبية بالمركز، وتلميذات المجموعة الضابطة بالمتوسطة.

– بعد مرور شهر على نهاية البرنامج الإرشادي وإجراء القياس البعدي، أجري القياس التتبعي على تلميذات المجموعة التجريبية فقط في شهر جوان، أين تنقلت الباحثة إليهن؛ لتزامن هذا الإجراء مع العطلة الصيفية المدرسية.

– القيام بالمعالجات الإحصائية للبيانات؛ للكشف عن مدى تحقق أهداف الدراسة، باستخدام الأساليب التي ستذكر في العنصر الموالي.

7– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمت معالجة بيانات الدراسة باستعمال برنامج (Excel) وبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، ثم استخدام أساليب إحصائية استدلالية ووصفية:

أ/ الأساليب الاستدلالية:

– معامل ارتباط بيرسون: استخدم لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس

– معادلة سبرمان وبراون وجتمان: استخدمت لحساب الصدق بطريقة التجزئة النصفية.

– معامل ألفا كرونباخ: استخدم لحساب الثبات الكلي لمقياس الدراسة.

– اختبار "ت" لعينتين مستقلتين" استخدم لحساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس، وضبط المتغيرات الدخيلة على تجربة الدراسة، وللتحقق من فرضية الدراسة الأولى (معرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي).

– اختبار مان وتني استخدم لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية.

– اختبار "ت" لعينتين مترابطتين: استخدم للتحقق من فرضية الدراسة الثانية والثالثة (معرفة فعالية البرنامج واستمرارها)

– اختبار شابيرو–ويلك: للتأكد من التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة

– ب/ الأساليب الوصفية:

–التكرارات والنسب المئوية: استخدمت لـ: تقدير نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية أداتي الدراسة، معرفة مدى التكافؤ من حيث استعمال الإنترنت، تقدير مدى الاستفادة من البرنامج الإرشادي من وجهة نظر المشاركات(تقييمه).

خلاصة

تبين من هذا الفصل مجريات الدراسة الميدانية، واتضحت المراحل التي وقفت عندها على أرض الواقع؛ بدء باختيار الدراسة وتتبعها لخطوات المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع قياس: قبلي، وبعدي، وتتبعي، وإجراء دراسة استطلاعية، والتعريف بعينتها المتجانسة في عدة متغيرات، حسب ما أظهرته نتائج هذه الجزئية من الفصل، وعرض الباحثة المفصل للأدوات المعتمدة، ووصفها لخطوات تصميمها، وإشارتها لأداتين استعانت بهما هما اختبار الذكاء ومقياس المستوى الثقافي والاقتصادي، وتوضيحها لإجراءات تنفيذ الدراسة الأساسية، وتعدادها للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة معطيات الدراسة.

والنتائج المتوصل إليها من الإجراءات المذكورة ستعرض في الفصل الموالي.

الفصل السابع:
نتائج فرضيات الدراسة

تمهيد

1- اختبار اعتدالية توزيع البيانات المتعلقة بفرضيات الدراسة

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى للدراسة

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى للدراسة

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية للدراسة

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية للدراسة

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

8- خلاصة الدراسة واقتراحاتها

تمهيد:

بعد الانتهاء من عملية جمع المعطيات من الميدان، تم إدخال التحليلات الإحصائية المناسبة عليها؛ بغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية، واختبار مدى صحة فرضياتها.

وفي هذا الفصل سنستعرض نتائج المعالجات الإحصائية الخاصة بفرضيات الدراسة الثلاث، ونناقشها ونفسرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية والملاحظات الميدانية، ومن ثمة نخلص إلى تقديم جملة من التوصيات والمقترحات.

1- اختبار اعتدالية توزيع البيانات المتعلقة بفرضيات الدراسة

قصد اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات التي تم جمعها من استجابات أفراد العينة في القياسات الثلاثة(القبلي، البعدي، التتبعي)، قمنا بالتأكد إذا كانت هذه البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم غير ذلك، من خلال استخدام اختبار شابيرو ويلك؛ لأن حجم كل مجموعة من مجموعتي الدراسة (العينة) يقل عن (30) فردا، وهي الحالة التي يستخدم فيها هذا الاختبار، وتتضح نتائجه في كل من الملحق (14) والجدول أدناه:

الجدول 16: نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة المتعلقة بفرضياتها

نوع المجموعة		قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)
تجريبية	قياس قبلي	,936	13	,412
	قياس بعدي	,932	13	,365
	قياس تتبعي	,879	13	,069
ضابطة	قياس بعدي	,946	14	,508

بالنظر إلى الجدول أعلاه، والتدقيق في العمود الأخير منه نجد قيم مستوى الدلالة الإحصائية للاختبار تتراوح ما بين (0.06- 0.50)، وأكبر من مستوى الدلالة المفترض (0.05)، لذا نلاحظ من ذات الجدول بأن قيم اختبار شابيرو ويلك غير دالة في كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية، والبعدي لدى المجموعة الضابطة، ومنه فالتوزيع اعتدالي، وبالتالي يمكن استخدام الاختبار المعلمي"ت" (t.test) لاختبار فرضيات الدراسة الثلاث في هذه الحالة لتوفر شرطه الأساسي (اعتدالية التوزيع). وستظهر نتائج استخدامه مما هو آت.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى للدراسة

تنص الفرضية الأولى للدراسة على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية، وتتضح نتائج هذا الاختبار في كل من الملحق(15) والجدول الموالي:

الجدول 17: نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية

درجات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
	ن=13		ن= 14				
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
القياس البعدي	64,38	8,491	102,07	12,369	-9,158	,000	دالة

نلاحظ من الجدول (17) أن قيمة "ت" (9.15-) دالة إحصائيا بقيمة احتمالية قدرها (0.00) وأصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية وبالتدقيق في نفس الجدول نجد قيمة متوسط المجموعة التجريبية (64,38) أصغر من قيمة متوسط المجموعة الضابطة (102,07)، وعليه فإن الفارق جوهري ولصالح المجموعة التجريبية، ومن خلاله يتبين تحقق الفرضية الأولى للدراسة، مما يثبت فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

ومعنى ذلك أن متوسط درجات التصورات البديلة حول التربية الجنسية انخفض، ما يشير إلى أن هذه التصورات تعدلت تعديلا له دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى البرنامج الإرشادي؛ بينما متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة بقي على حاله(مرتفعا) تقريبا-بالرجوع إلى القياس القبلي-، وبالتالي الفارق المتحصل عليه بين أفراد

المجموعتين الضابطة والتجريبية يعزى إلى أثر المتغير المستقل؛ وهو البرنامج الإرشادي، الذي أحدث فعالية إيجابية في تعديل التصورات البديلة المستهدفة.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى للدراسة

أظهرت نتائج اختبار "ت" الموضحة في الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية، ولصالح المجموعة التجريبية، مما أثبت صحة الفرض الأول، ودلل على فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة التابو (2012) والحملاوي (2013) والديب (2017)، التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى البرنامج الإرشادي، كما تتعارض مع دراسات أخرى كدراسة أحمد (1992) والجنيذي وآخرون (1998)، وقاسم (2006)؛ لكشفها عن وجود أفكار واتجاهات جنسية خاطئة وسلبية، وافتقار معرفي جنسي لدى عيناتها، والاكتفاء عند هذا الحد دونما تصميم أو تجريب برامج إرشادية؛ للكشف عن مدى فعاليتها في هذه الاتجاهات والأفكار أو ما إلى ذلك.

ولعل المناقشة التي يمكن تقديمها لهذه النتيجة أن تناول البرنامج الإرشادي بطريقة إرشادية تربوية هادفة لبعض الموضوعات الجنسية، التي ربما كانت غير مستساغة من قبل بالنسبة لتلميذات المجموعة التجريبية؛ جعله بمثابة الفرصة الثمينة أمامهن التي يسمح فيها بالتحدث في مثل هذه المواضيع بكل حرية، وتعلم الحقائق الجنسية، وعليه استفدن منه في تعديل تصوراتهن الجنسية البديلة، وكانت النتيجة لصالحهن على غرار تلميذات المجموعة الضابطة التي لم تتاح لهن هذه الفرصة.

كان ذلك التناول عن طريق استخدام أساليب وفنيات متنوعة، وربما تعود هذه النتيجة أيضا إلى مناسبتها لمحتوى البرنامج وملاءمتها لتلميذات المجموعة التجريبية؛ كالمناقشة، والحوار، ودحض الأفكار الخاطئة، والإقناع، التعزيز، والتي تم استخدامها على نطاق أوسع من الجلسات؛ حيث نتوقع أنها ساعدت أعضاء المجموعة الإرشادية في التخلص من الخجل والتعبير عن المشاعر والمعتقدات القبلية حول أبعاد التربية الجنسية، وحفزت على طرح

الاستفسارات والتساؤلات التي تدور في الأذهان، وزادت من الثقة بالنفس لديهم، وعززت الاستجابة الصادقة إلى الأسئلة المطروحة من قبل الباحثة في البرنامج الإرشادي، وأثارت عقولهم وأبصرتهم بما فيها من تصورات غير صحيحة ومشوشة، وأشبعت مطلب من مطالب نموهم العقلي؛ الذي يتمثل في الحاجة إلى المناقشة والحوار والنقد، وفي هذا السياق ترى شعبان (2001) أن هذه الأساليب تناسب المراهقات؛ لأن المراهقة لا تقبل الأمور في معظمها على أنها مسلمات، وهذه الفنيات تشبع رغبتها في النقد والمناقشة والمعارضة واختبار مدى صحة أفكارها، ما يجعلها تقوم بتعديلها.

تبعا لما سبق، ومن خلال أسلوب العصف الذهني والتعلم النشط والتعلم التعاوني، تمكن أفراد المجموعة التجريبية من استخراج قدر كبير من الأفكار والمعتقدات الأولية حول البلوغ، والحيض، والغسل، والعلاقات العاطفية، وشجعوا بعضهم البعض على تبادل الآراء، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة، مما أعانهم على تقويم تصوراتهم الخاصة بمساعدة الباحثة، وإزالة البديلة منها، واستبدالها بتصورات ومعتقدات أخرى سليمة حول تلك المواضيع.

بالإضافة إلى ذلك فقد فسح أسلوب لعب الأدوار مجالا رأى منه أفراد المجموعة التجريبية ذواتهم بالمفاهيم والتصورات التي يحملوها، من خلال ردة فعلهم اتجاه مضمون الأدوار وتصور سلوكاتهم حولها (أمور اللباس، الاستئذان، التعامل مع أوقات الفراغ...)، ونبههم إلى إعادة النظر في مدى منطقيتها وصحتها وفائدتها، وإعادة ترتيبها في بنيتهم المعرفية بصورة صحيحة.

كما اكسبت المحاضرة والنقاشات التي تخللتها تلميذات المجموعة التجريبية المزيد من المعلومات والأفكار والمعارف السليمة، التي عرفتهن ببعض الانحرافات الجنسية وأزالت من التشويه المحاط بها، وزادت من وعيهن بخطورتها، كما علمتهن كيفية التحلي ببعض الآداب عند المواقف التي من الممكن أن تحمل بعد جنسي (كأمور اللباس، الاسئذان، العفة...)، ووضحت لهن الطرق المعينة على ضبط الغريزة الجنسية، وغيرت من اتجاهاتهن وأفكارهن الخاطئة وغير العقلانية نحوها.

وبالتالي ترى الباحثة أن تلكم الفنيات والأساليب ساهمت في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، مما دل على نجاح البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تحقيق الهدف المنشود منه.

وربما يعود سبب النتيجة الحالية أيضا إلى اعتماد أسلوب الإرشاد الجماعي في البرنامج الارشادي، فعن طريقه تشجعت التلميذة على البوح بتصوراتها الشخصية حول موضوعات الجلسات، ولاحظت بأنها ليست الوحيدة من لها اهتمامات جنسية؛ بل هناك من يقاسمها نفس الاهتمامات، واستفادت من الحوارات والنقاشات التي دارت بينها وبين زميلاتها في المجموعة الإرشادية والباحثة، في تصويب أغلاطها حول هذه الموضوعات، مما أثر إيجابيا في فعالية البرنامج.

وفي هذا الإطار يرى عبد العظيم (2013) أن الإرشاد الجماعي يتيح للمراهق (المسترشد) أن يلاحظ الآخرين ممن هم في نفس سنه، ويعجب بصراحتهم في مناقشة المشكلات المماثلة لمشكلته، كما يجد جو الإرشاد الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة، وأنه يناسب الفتيات المراهقات؛ لأنه يزودهن بمكان يعبرن فيه عن مشاعرهن المتصارعة واستكشاف ذواتهن، ويعرفن أن غيرهن من قريناتهن يشاركنهن نفس الاهتمامات.

ومن جانب آخر تفسر الباحثة النتيجة الخاصة بالفرضية الأولى من فرضيات الدراسة بفعالية التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية؛ بناء على نتائج بعض الدراسات كدراسة الطراونة(2001)، و Habre &Abboud (2005)، والبلعاوي (2009)، والزهراني (2013)، والرياطي (2014)، وراجي وعلي (2016)، ومنصور (2018)، وعلاق (2019)، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار أو القياس البعدي للتصورات البديلة حول (النحو، الرياضية، المشروع الشخصي، علم النفس، الطاقة الميكانيكية،...إلخ)، لصالح المجموعة التجريبية المستفيدة من التغير المفهومي، وفي هذه الزاوية قد تنسجم معهم الدراسة الحالية؛ من حيث توظيف التغير المفهومي في برنامج إرشادي والكشف عن فعاليته في تعديل التصورات البديلة (الجنسية)، وتختلف مع دراسة خلة (2015)، عمران (2015)، المطرودي (2017)؛ لتوظيفها للتعارض المعرفي وغيره وإثبات فعاليته في تعديل التصورات البديلة بدلا من التغير المفهومي، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإن اختيار البرنامج الإرشادي للتغير المفهومي وقيامه عليه، أمكن تلميذات المجموعة التجريبية من الاستفادة من إيجابياته الموضحة سالفا ضمن الفصل الرابع، وجعلهن يفصحن بطلاقة واستقلالية عن تصوراتهن القبلية حول التربية الجنسية ويتأملن فيها ويستبصرن بالأفكار والمعتقدات والآراء المغلوطة والمشوهة الساكنة في بنيتهن

المعرفية، ويدركن أوجه قصورها وتشوهها وعدم عقلانيتها، ويشاركن بأنفسهن في استنتاج الحلول الصحيحة للأنشطة المقدمة في الجلسات، ويتفاوضن مع بعضهن تارة ومع الباحثة تارة أخرى عن الموضوعات والمعلومات والمعارف والخبرات التي زودهن بها البرنامج، مما أحدث حراكا في بناهن المعرفية، كما يذكر البلعاوي (2012)، ووضعهن تحت حالة من الصراع المعرفي بين تلك التصورات القديمة والأفكار والمعارف الجديدة، انتهى بهن إلى الوعي بقصور التصورات الجنسية البديلة وعدم صلاحيتها واستبدالها عن قناعة بتصورات ومعارف عقلانية حول التربية الجنسية، لذا وقع لهن تغير مفهومي إيجابي، وربما هذا أهم سبب ساهم في فعالية البرنامج الإرشادي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية للدراسة

تنص الفرضية الثانية للدراسة على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مترابطتين؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسط القياس القبلي ومتوسط القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وتظهر نتائج هذا الإجراء في الملحق(15) والجدول الموالي:

الجدول 18: نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى المجموعة التجريبية

المتغير	المجموعة التجريبية		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
	ن=13				
	المتوسط	الانحراف			
القياس القبلي	101,31	3,881	19,940	,000	دالة
القياس البعدي	64,38	8,491			

نلاحظ من الجدول أعلاه بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية؛ حيث جاءت قيمة"ت"(19,949) دالة بقيمة احتمالية قدرها (00.) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، كما نرى أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي (64,38) أصغر من المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي (101,31)، ما يوضح بأن الفارق لصالح القياس البعدي، مما يدل على صحة الفرضية الثانية للدراسة، ويشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية، وبالتالي هذه النتيجة تعزز النتيجة الخاصة بالفرض الأول.

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية للدراسة

بينت نتائج اختبار"ت" الموضحة في الجدول (19) أنه توجد فروق جوهرية لها دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي، وعليه تم قبول الفرضية الثانية للدراسة، مما أكد بأن للبرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي فعالية في تعديل التصورات البديلةحول التربية الجنسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة دراسة التابو(2011)، ودراسة متولي (2012)، ودراسة الحملاوي (2013)، ودراسة الديب (2017)، التي توصلت إلى وجود فوارق بين القياسات القبلية والبعدية لصالح القياسات البعدية لمتغيراتها لدى عيناتها بعد تعرضها للبرنامج الإرشادي.

قد تعزى نتيجة الفرضية الثانية للدراسة إلى احتواء البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي على أهم الموضوعات المتعلقة بالتربية الجنسية (البلوغ، الغسل...) لدى تلميذات المجموعة التجريبية، والتركيز على تعديل التصورات البديلة حولها بصورة شمولية، وفق ما تقره الشريعة الإسلامية وتتعارف عليه العادات الاجتماعية، وبمراعاة مجموعة من الأسس المذكورة في الفصل السادس، مما دل على صلاحيته في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

وذلك تلبية لرغبات أفراد المجموعة التجريبية حول التربية الجنسية؛ حيث أمدهم بكم من المعلومات والخبرات الصالحة التي تعنى بمرحلة هامة من مراحل نموهم وهي البلوغ والمراهقة، وتناول معهم في جلسة خاصة حقيقة الحيض والتعامل السليم أثناء مدته، وساعدهم على التخلص من الأفكار الخاطئة نحوه؛ لكونه العلامة البارزة التي تهم البنات وتخشاها الكثير منهن في نفس الوقت، وأشعرهم بعدم الخوف منه، وعلمهم الخطوات الصحيحة للغسل، وبين لهم الحكمة الإلهية من الدافع الجنسي ومبعث الميول الجنسية بين الجنسين وموقف المجتمع منهما، ووضح لهم حدود العلاقات والمعاملات التي يرضاها المولى عز وجل ويقبلها المجتمع، سواء كانت بين الجنس والآخر أو مع نفس الجنس، في الواقع أو عبر الفضائيات، ووجههم إلى الطرق السليمة المؤدية إلى ضبط السلوك الجنسي، مع الأخذ بعين الاعتبار البعد الديني والاجتماعي والنمائي لطبيعة هذه الموضوعات لدى هؤلاء الأفراد، بالقدر الذي ساعدهم في تعديل تصوراتهم الخاطئة والمشوهة والسلبية حول تلكم الموضوعات وبالتالي انخفض مجموع درجات التصورات البديلة حول التربية الجنسية لديهم في القياس البعدي.

وفي واقع الأمر لمست الباحثة استعداد تلميذات المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج الإرشادي، وأهمية جلساته في نظرهن، وما لفت انتباهها تفاعلهن بحماس وجرأة (رفع الأيدي، طلب الصعود إلى السبورة، تقديم الإجابة بصوت مرتفع...)، بصورة لم تكن تتوقعها أن تكون من أول جلسة إرشادية يتم فيها التطرق إلى أول موضوع جنسي (البلوغ وعلاماته)؛ نظرا لحساسيته، وتكرر هذا التفاعل الإيجابي في كل جلسات البرنامج، كما لاحظت انضباطهن في حضور الحصص الإرشادية وحرصهن على عدم الغياب، مما يعتبر حسبها من المؤشرات الدالة على أن البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي أشبع حاجة المسترشدات الخاصة بالتربية الجنسية، وتستند في هذا الاعتبار إلى ما جاء في دراسة

شعبان (2001) بأن الفتيات في مرحلة المراهقة المبكرة بحاجة ماسة إلى الإرشاد الذي يساعدهن على تفهم طبيعة المرحلة والتغيرات التي تصاحبها، وأن البرنامج الإرشادي فعال في إشباع مثل هذه الحاجة.

وفي إطار الاستجابة للحاجيات الجنسية ترى مرجان (2011) أن الأطفال حينما يصلون إلى سن العاشرة يكثر لديهم حب الاستطلاع الجنسي، وبالتالي فهم يحتاجون إلى تعليم جنسي واضح، إلا سيُكونون لأنفسهم مفاهيم جنسية خاطئة، لذلك من الواجب أن نلبي احتياجاتهم النفسية والتربوية والجنسية، ويؤكد السيد (1956) في قوله: أن الفرد بحاجة إلى المفاهيم الجنسية كحاجته إلى تعلم الحساب والكتابة و القراءة، وإلى توجيه ورعاية نموه الجسمي والعقلي، ومهما يكن حرصنا على التكتم الشديد وإخفاء المعلومات الجنسية عن المراهق، فإنه لن يعدم أن يجد رفيق سوء يتبرع بتشويه هذه الحقائق، وتشويقه لنواحيها الشاذة، وخيرا له لنا أن نهديه إلى معرفة الحقائق الصحيحة العلمية عن هذه الأمور الغامضة، وألا نقف منه موقفا سلبيا، يجعله لا يثق في أقوالنا، ويشك في نوايانا، ما يعيق النمو السوي للأبناء.

وعلاوة على ذلك قد تكون الجلسات الإرشادية والجو العام الذي ساد بداخلها من العوامل التي ساهمت في فعالية هذا البرنامج؛ فمن خلال الحصص الإرشادية تم تنفيذ أنشطة البرنامج، وقدمت الباحثة محتواه المعرفي المختار بعناية، ووجدت المشاركة من يتقبلها ويتفهمها وينصت لها عند عرض أفكارها وآرائها، ويبادلها الحديث، ويناقشها في مجال التربية الجنسية، ويؤيدها ويشجعها على طرح استفساراتها ويستمع لها، ويجيب على انشغالاتها بكل هدوء، دون سخرية أو زجر أو نهر، ما جعلها تراجع من تصوراتها وإدراكاتها وتصححها، وتبني تصورات سليمة، مما أدى إلى إظهار التراجع في درجات التصورات البديلة حول التربية الجنسية بعد مشاركة التلميذات في البرنامج الإرشادي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إمكانية توفر أربعة شروط أساسية، أكد عليها التراث النظري لكي يحدث تغير مفهومي للفرد، وذلك في حدود نتائج القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وتتضح هذه الشروط مما يلي:

1- عدم رضا وقبول تلميذات المجموعة الإرشادية بالتصورات البديلة حول التربية الجنسية ورفضهن لها.

2- تلميذات المجموعة التجريبية كانت لديهن القدرة على فهم واستعاب المعلومات والمعارف والمفاهيم الجنسية الجديدة التي قدمتها الباحثة في البرنامج الإرشادي؛ لذا أدركنها بصورة صحيحة.

3- المعلومات والخبرات والمعارف والأفكار الجديدة حول التربية الجنسية كانت مقنعة ومؤثرة.

4- موضوعات التربية الجنسية التي غطاها البرنامج الإرشادي وما احتوت عليه من معارف ومفاهيم وخبرات جديدة سليمة كانت ملائمة لتلميذات المجموعة الإرشادية ومناسبة لقدراتهن العقلية، وعليه قبلن بها أدركن فائدتها بالنسبة لهن، فحلت محل التصورات القديمة.

وكخلاصة لما تقدم يمكننا القول: أن استجابة البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي لتطلعات أعضاء المجموعة التجريبية، وكذا معقولية ومقبولية وفائدة محتواه بالنسبة لهم، أسباب ساهمت بفعالية في نجاح هذا البرنامج في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وتؤيد هذه النتيجة إلى حد كبير دراسة شعبان (2001) التي أسفرت عن نجاح برنامج إرشادي في تصحيح (تعديل) الأفكار الجنسية الخاطئة الناتجة عن الجهل بالأمور الجنسية المصاحبة لحدوث النمو الجنسي في مرحلة المراهقة لدى عينة من المراهقات.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

تنص الفرضية الثالثة للدراسة على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي".

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعى للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، فكانت النتائج الموضحة في الملحق(15) كالآتي:

الجدول 19: نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية

المتغير	المجموعة التجريبية ن=13		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف			
القياس البعدي	64,38	8,491	3,712	,003	دالة
القياس التتبعي	58,85	5,928			

نشاهد من الجدول السابق وجود فروق جوهرية بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى عضوات المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (3,71)، دالة إحصائيا بقيمة احتمالية قدرها (0.00)، أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، كما نلاحظ من نفس الجدول أن قيمة متوسط القياس التتبعي (58.85) أصغر من قيمة متوسط القياس البعدي (64,38)، وهذا يشير إلى أن الفروق لصالح القياس التتبعي، مما يدل على صحة الفرضية الثالثة، وبالتالي يوضح استمرار فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

بينت نتائج اختبار"ت" الموضحة في الجدول (20)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية ولصالح القياس التتبعي، مما أثبت قبول الفرضية الثالثة للدراسة، ودل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية؛ بمعنى أن الفعالية التي حققها البرنامج لدى تلميذات المجموعة التجريبية في تعديل تصوراتهن البديلة حول التربية الجنسية- كما كشفت عنها نتائج الفرضيتين السابقتين- لم تكن آنية بل بقيت متواصلة طيلة فترة من الزمن.

تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أسفرت عن استمرار فعالية برنامج إرشادي في المتغيرات ذات الصلة بالتربية الجنسية، كدراسة الحملاوي (2013) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي

للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي في متغيراتها التابعة، وأيضا دراسة متولي (2012)، والديب (2017)، وزرقوق (2016)، على غرار دراسة شعبان (2001)، والتابو (2012)؛ لاعتمادها على القياسات البعدية فقط. وتتباين مع دراسة أحمد (1992) وجابر (2005)؛ لاختلاف أهداف كل منهم، هذا من زاوية.

ومن زاوية أخرى يمكن الإشارة إلى أن الدراسات السابقة التي تناولت التغير المفهومي كدراسة Eryilmaz (2002)، والبياري (2012)، والرياطي (2014)، ومنصور (2018) وغيرها، لم تهتم بإجراء القياسات التتبعية، ما عدا دراسة الزهراني (2013)، ودراسة علاق (2019)، التي أثبتت استمرار فعالية استراتيجية/ برنامج قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة، وفي هذه الناحية تنسجم معهما النتيجة الحالية، وتختلف مع الدراسات التي تناولت مداخل تعديلية أخرى للتصورات البديلة- التعارض المعرفي- كدراسة الرياطي (2014)، والمطرودي (2017).

وقد يعزى وجود الفرق بين القياس البعدي والتتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى أعضاء المجموعة التجريبية، واتجاه هذا الفرق لصالح القياس التتبعي، إلى مساعدة البرنامج الإرشادي أفراد المجموعة التجريبية في تكوين اتجاهات سليمة، والتزود بأهم المفاهيم والمعلومات والأفكار واكتساب المعارف الملائمة المتعلقة بالتربية الجنسية، فأصبحت لديهم معلومات ومعارف قبلية، ربما تولدت في ضوئها تصورات ومعارف جديدة بعد الانتهاء من البرنامج؛ حيث أن ما مر عليهم من مواقف ومعلومات ومفاهيم بعد إجراء القياس البعدي، ربطوا بينها وبين معارفهم وأفكارهم السابقة التي أفادهم بها البرنامج الإرشادي، وأعطوها معنى سليم في بناهم المعرفية، مما شارك في هذه النتيجة، وبالتالي دلت على امتداد فعالية البرنامج الإرشادي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

ويمكن مناقشة النتيجة الخاصة بالفرضية الثالثة للدراسة بأن البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي عود تلميذات المجموعة التجريبية من خلال جلساته على مراجعة تصوراتهن الجنسية في كل مرة، وتعديل البديلة منها بأنفسهن؛ مما ساهم في استمرار فعاليته رغم مرور فترة من الزمن على نهاية تطبيقه.

وقد تعود هذه النتيجة كذلك إلى مراعاة البرنامج الإرشادي الحالي لمبادئ التغير المفهومي؛ حيث عمل في البداية على تعريف وتبصير عضوات المجموعة التجريبية بالأفكار

والمفاهيم والتصورات المعرفية الجنسية الموجودة لديهن، ثم جعلهن متفاعلات، ويبذلن جهدا عقليا لبناء معرفتهن ومعتقداتهن الصحيحة، ويصلن بذاتهن إلى الحلول والمعلومات الصحيحة ما أدى إلى حدوث تعلم ذي معنى مما أثر بشكل إيجابي في الإحتفاظ بهذه المعارف وربما توظيفها كما اتضح في الفقرة السابقة (الربط بين المعلومات الجديدة والقديمة)، ومن ثمة استمر تعديل التصورات البديلة.

بالإضافة إلى ذلك لعله كان للتغير المفهومي دورا كبيرا في جعل تلميذات المجموعة التجريبية يستخدمن ما تعلمنه داخل الجلسات الإرشادية في بعض مواقف الحياة اليومية التي لها دلالات جنسية (الاستئذان، الانضباط في أمور اللباس، الغسل السليم، حدود التعامل مع الجنس الآخر،...)، مما أوصل إلى النتيجة الخاصة بالفرضية الثالثة.

وفي هذا السياق يشير الشرفاوي (2012) إلى أن التغير المفهومي يشجع التلاميذ على الاستمرار في التفكير حول المسائل والقضايا خارج أسوار الجلسة، والبحث عن أمثلة أخرى واستخدامات أنسب للأفكار والمعلومات والتصورات الصحيحة في مواقف أخرى جديدة.

ولعل السبب في هذه النتيجة هو تفاوض تلميذات المجموعة التجريبية مع بعضهن البعض حول البرنامج الإرشادي ومادار فيه من موضوعات بعد نهايته، مما أدى إلى استمرار تناقص درجة التصورات البديلة حول التربية الجنسية (تعديل)، وفي هذا الصدد يرى زيتون (2007) أن الفرد يعدل من بنيته المعرفية من خلال التفاوض مع الآخرين.

ويمكن مناقشة هذه النتيجة في ضوء طبيعة مرحلة النمو المعرفي لأفراد المجموعة التجريبية، وبالرجوع الى الإطار النظري وخصائص المرحلة، ومتوسط أعمارهم، نجدهم ضمن مرحلة العمليات المجردة (11-15 سنة) التي تصبح فيها التلميذة بإمكانها التطوير من تفكيرها والتوصل إلى مفاهيم صحيحة لها علاقة بالتربية الجنسية عن طريق الاستدلال والاستنتاج، ربما الأمر الذي ساهم في تراجع درجات التصورات البديلة حول التربية الجنسية بشكل دال إحصائيا في القياس التتبعي لدى التلميذات، وبالتالي استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

مناقشة عامة:

إن التغييب أو التقليل من تربية الأطفال والمراهقين جنسيا، بحجج –الطابو، المحرم..– لا تمت للشرع بصلة؛ بل ربما نشأت لدى المجتمعات الإسلامية بما فيهم المجتمع الجزائري تحت تأثير الفهم الخاطئ للجنس في الإسلام(بن حدوم وبن كعبة، 2018)، يؤدي بصورة أو بأخرى إلى إيجاد تصورات حول التربية الجنسية لدى هؤلاء الأبناء، والسيء في الأمر أن تكون ذات طبيعة سلبية بديلة، تغذيها عوامل محيطة (الأصدقاء، الإنترنت، الوسط الاجتماعي...)، ما يتوقع انعكاسه على سلوكهم الجنسي.

ولعل الأسواء من ذلك أن لا تجد الفتاة سواء كانت طفلة أم مراهقة من يتفهمها ويساعدها على تعديل تصوراتها البديلة ويلبي حاجتها إلى التربية الجنسية التي تخافها بعض الأسر رغم أنها المنوط الأول بها، وفي هذا الصدد أشارت دراسة هارتمان(2012 ورد في: الحملاوي، 2013) إلى أن الأمهات يشعرن بعدم الإرتياح في مناقشة الأمور الجنسية مع الأبناء، لذلك يضعن أملهن في المدارس أن تغطي موضوعاتها، ومن جهته تشير دعبول(2002) إلى أن الجهاز التعليمي والتربوي يخاف من الصدى والمعارضة العائلية، حتى أن تمريره للدروس الجنسية محدودا جدا.

وفي ظل التحفظ على التربية الجنسية استنطق البرنامج الحالي ما في عقول تلميذات المجموعة التجريبية من تصورات وأفكار بديلة، واستفسارات وتساؤلات حول هذا النوع من التربية، وناقشها معهن بكل صراحة ووضوح، وأتاح لهن الحصول على المعلومة والمعرفة الدقيقة، والتعرف على بعض المفاهيم الجنسية بمسمياتها الحقيقية، مما أعانهن على تصحيح الأفكار المحرفة، وبناء تصورات أخرى عقلانية وصائبة مكانها، وذلك من خلال تكامل عناصره على نحو إيجابي (أسسه، التغير المفهومي، أساليبه...)، ولعل هذا سبب من الأسباب المدعمة في الفعالية واستمرارها للبرنامج في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

وعليه نأمل بأن يكون البرنامج الحالي المنهل أو المصدر العلمي الموثوق والآمن، الذي يساهم في سلامة البنية المعرفية حول التربية الجسية لتلميذات المرحلة المتوسطة، ويحقق لهن قدر من التوافق النفسي، والمعرفي، والصحة النفسية، والجنسية، والجسمية، ويوجههن إلى سلوكيات جنسية قويمة في مرحلة البلوغ والمراهقة وما بعدها، ويغنيهن بعض

الشيء عن الانجراف إلى الأوعية أو الوسائل التي تنقل المعارف غير الصحيحة في عصر العولمة.

إن الأساس في الموضوع أن تكون تلميذة مرحلة التعليم المتوسط ملمة بأبعاد التربية الجنسية المذكورة في الدراسة بصورة عقلانية ومنطقية وواضحة وسليمة، توافق الدين الإسلامي ومعايير المجتمع، وعليه تدعو الباحثة إلى إسدال الستار على التربية الجنسية أمام البنات ممن هن على عتبات البلوغ والمراهقة أو ضمنها؛ ولا تعني بهذا التكلم عن كل شيء يخص الجنس وبأسلوب فاضح مع البنت، أو التشهير إلى إباحة الخبرات الجنسية دون ضوابط، فنحن نعلم" أن التربية الجنسية قضية حساسة تتطلب من الأباء والأمهات والمربين المعرفة الدقيقة لأوقاتها ومشكلاتها وحاجاتها وأحكامها وأساليب التعامل معها" (العطار، 2016، ص. 86)؛ بل المقصود إعطاء موضوعات التربية الجنسية حجمها الحقيقي دون مبالغة زائدة، ورعاية النمو الجنسي رعاية خاصة، في مرحلة المراهقة بما تقتضيه وتتطلبه طبيعتها، والاهتمام بهذا النوع من التربية كجزء أساسي من منظومة التربية الشاملة (العقلية، الصحية، الجسمية..)، التي تساهم في بناء شخصية سوية لبناتنا في ضوء الحدود الشرعية الإسلامية، والثقافة المجتعية.

وفي الأخير لا تقول الباحثة بأنه لا حياء في الدين، فالدين أصل الحياء ويأمرنا به، بل تقول لا حياء في العلم، لا خجل من تعليم وتعلم الأمور الجنسية التي يرضاها عنا الشارع الحكيم، وتحفظ كرامة أبنائنا وتعود على المجتمع والأمة بالفائدة والمنفعة.

8- خلاصة الدراسة واقتراحاتها

- **خلاصة**

سعت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي والكشف على مدى فعاليته واستمرارها في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة، وللتحقق من هذا الهدف؛ قسمت الدراسة مجهوداتها إلى جانبين: الأول يبحث في الأطر والكتابات النظرية لموضوعها، والثاني يبحث في الجوانب الميدانية التجريبية لها، واتبعت المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واختارت عينة قوامها (27) تلميذة من تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط، واعتمدت على أداتين لجمع المعطيات الميدانية هما: مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية

من إعداد الباحثة، وبرنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي من تصميمها كذلك، وبمعالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تم تفسيرها بالاستناد إلى التراث النظري والدراسات السابقة لها.

وعلى أساس ما تقدم كشفت الدراسة عن فعالية برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية، واستمرار فعالية ذات البرنامج في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية، وذلك من خلال النتائج الآتية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للتصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي.

وبالتالي نستنتج أنه توجد تصورات معرفية جنسية خاطئة وبديلة لدى بعض التلميذات، وعليه تؤكد الباحثة على ضرورة الكشف عما يكون من تصورات بديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة والعمل على تعديلها وتصحيحها، وإمدادهن بالمعلومات والحقائق الجنسية السليمة المنطقية، بقدر ما يسمح به نموهن العقلي والجسمي في إطار تعاليم الدين الإسلامي وقيم المجتمع، من خلال تفعيل برامج إرشادية قائمة على استراتيجيات التغير المفهومي.

- **اقتراحات**

في إطار إجراءات الدراسة بشقيها النظري والميداني، وحدودها، وعملية البحث، والنتائج التي أسفرت عنها، نتقدم بالتوصيات الآتية:

– ضرورة تعديل ما يكون من تصورات بديلة حول التربية الجنسية لدى التلميذات المقبلات على مرحلة البلوغ والمراهقة.

– ضرورة تفعيل برامج إرشادية مماثلة لهذا البرنامج داخل المؤسسات التربوية من قبل مستشاري التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، موجهة إلى التلاميذ؛ بهدف تعديل أفكارهم وتصوراتهم ومفاهيمهم المتعلقة بالتربية الجنسية، وتحصينهم من التعرض إلى المشكلات الجنسية.

– وضع آليات عبر المناهج التعليمية؛ لتقديم موضوعات التربية الجنسية التي غطاها البرنامج الحالي وغيرها؛ كأن تدرج الآيات، والقصص القرآنية، والأحاديث النبوية المشيرة إليها، مع تفسيراتها والأحكام المستنبطة منها، ضمن المقررات الدراسية، بما يناسب عقل التلميذ ويلائم خصائص مرحلته النمائية، واعتماد التغير المفهومي في تعليمها.

– عقد دوارات تدريبية وتكوينية للأولياء حول الأساليب الصحيحة للتربية الجنسية في ضوء الرؤية الشرعية والنفسية وفق المراحل العمرية للأبناء.

– الاستفادة من استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل تصورات بديلة حول متغيرات أخرى.

– التوعية بإعطاء التربية الجنسية مزيد من الاهتمام في وقت تزايدت فيه المثيرات التي قد تحيد بالغريزة الجنسية عن حافة الصواب ما لم تكن هذه التربية متينة.

– تصميم برامج إرشادية أخرى تعنى بالجانب الجنسي، وإجراء المزيد من الدراسات في الموضوعات التالية:

1)أثر برنامج إرشادي لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى عينات أخرى من مرحلة التعليم المتوسط والثانوي والجامعي.

2)فعالية برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي في تصحيح التصورات المعرفية الجنسية الخاطئة لدى الأمهات والآباء عن أبنائهم.

3)اختبار فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات أخرى في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

4) دراسة العلاقة بين التصورات البديلة والانحرافات الجنسية لدى عينة من المراهقين المنحرفين.

5)الفروق في التصورات البديلة حول التربية الجنسية بين الإناث والذكور.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي واجهت الدراسة، من بينها الآتي:

– الصعوبة في إقناع بعض الأطراف المسؤولة في مديرية التربية ومدراء بعض المتوسطات بموضوع الدراسة والإجراءات الميدانية التي يستلزمها.

– اختيار توقيت مناسب لجميع أفراد المجموعة التجريبية لبعض الجلسات الإرشادية؛ لتوزعهم على عدة أقسام (حجرات دراسية).

– تعدد نماذج مراحل التغير المفهومي لدى الباحثين جعل الباحثة تحاول اختيار النموذج الأنسب والأسهل، الذي قد يطبق ببساطة مع العينة التجريبية، ويتوقع مساهمته في إيجاد فعالية برنامج إرشادي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية.

– عدم الحصول على دراسات سابقة (برامج إرشادية للتربية الجنسية) للدراسة الحالية في البداية، بالرغم من الإنفاق المالي، وجزء ما وجد منها كان بعد جهد مرير، ومضي بعض خطوات تخطيط البرنامج الحالي، وفي شكل مقالات ملخصة لم تدرج ضمنها البرامج الإرشادية المعتمدة، ما أخذ الباحثة إلى الاستعانة بمجموعة من الأدلة.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر : القرآن الكريم

- المراجع العربية

إبـراهيم، حيـدر معـن. (2019). *اليقظـة العقليـة والمعتقـدات المعرفيـة وكيفيـة قياسـهما*. دار كلكامش للطباعة والنشر.

أبو أسعد، أحمد، والأزايدة، رياض. (2015). *الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي* (ط.1). مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو جراد، خليل علي. (2020). *فعالية برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا*. *مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث*، (7)، 179- 199.

أبـو دقـة، ميـرام إبـراهيم شـريف. (2017). *أثـر اسـتخدام نمـوذج الـتعلم الـواقعي فـي تعـديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.

أبـو زعيـزع، عبـد الله. (2009). *أساسيات الإرشـاد النفسـي والتربـوي بـين النظريـة والتطبيـق* (ط.1). دار يافا.

أبو زيد، فوزي محمد. (2013). الحب والجنس في الإسلام (ط.1). دار الإيمان والحياة.

أبو سعدة، علي حسن. (2008). *أثر استخدام برنامج بنمط التدريب والممارسة في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم التكنولوجية لدى طلاب الصف التاسع بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.

أبـو عصـب، ميسـان سـليمان. (2015). *أثـر تطـوير اسـتراتيجية تـدريس تسـتند إلـى النظريـة المتعـددة للتغيير المفـاهيمي فـي تغييـر مفـاهيم طلبـة الصـف العاشـر الأساسـي حـول موضوع اللكنات والألكينات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيرزيت.

أبو علام، رجاء محمود. (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط.5). دار النشر للجامعات.

أبو علام، رجاء محمود، وأحمد، عاصم عبد الحميد كامل، وعطيفي، محمد عاطف. (2014). *التصور العقلي من منظور علم النفس التربوي. مجلة العلوم التربوية، 1* (3)، 456- 480.

أبو مصطفى، بلال موسى إبراهيم. (2017). *التصورات الخاطئة لمفاهيم الديناميكية الحرارية لدى طلبة قسم الكيمياء بجامعة الأقصى بغزة وتصور مقترح لعلاجها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.

أحمد، جمال شفيق عامر. (1992). الأفكار الجنسية الشائعة لدى المراهقات في الريف والحضر. *مجلة علوم وفنون ودراسات وأبحاث، 4* (1)، 99- 120.

أحمد، جمال شفيق عامر. (2015). *التربية الجنسية في مرحلة الطفولة المبكرة* (رؤية نفسية إكلنيكية).

أحمد، جوزال عبد الرحيم، وسلامة، وفاء محمد. (2008). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة* (ط.2). عالم الكتب.

أحمد، حافظ فرج. (2009). *مهارات البحث في الدراسات التربوية والاجتماعية* (ط.1). عالم الكتب نشر وتوزيع.

آل مناخرة، الحسن بن يحي صعيدي. (2017). التصورات البديلة لدى الطلاب في التطبيقات اللغوية العربية وتصويبها باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (درس النعت أنموذجا). *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، 25* (1)، 65- 93.

بارشيد، عبد الله أحمد. (2014). اتجاهات المشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمدينة تبوك نحو تدريس التربية الجنسية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 3* (9). 183- 200.

البلعاوي، حسام سيف الدين محمد. (2009). أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

بامحمد، رحمة. (2020). *الدراسات الاستطلاعية وأهميتها في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. الأصول والأسس المنهجية في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (مستجدات وتقنيات). (ص ص. 166- 174). دار نواصري.

الباوي، ماجدة إبراهيم، والشمري، ثاني إبراهيم. (2020). *نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم* (ط.1). دار أمل الجديدة.

بخيت، فاروق عطية يوسف (2010). *التربية الجنسية في ضوء القرآن الكريم والسنة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

بلان، كمال يوسف. (2015). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي (ط.1). دار الإعصار.

البلبيسي، اعتماد عواد. (2006). *أثر استخدام استراتيجية المتناقضات في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى الطلبة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

بن الشيخ، أسماء. (2016). هل نتحدث عن الجنس أم عن التربية الجنسية. *مجلة المداد، 4* (2)، 215- 238.

بن الشيخ، أسماء. (2018). التربية الجنسية في الثانويات الجزائرية. *مجلة دراسات وأبحاث، 10(4)*، 390- 406.

بن حدوم، مريم، وبن كعبة، محمد. (2018). التربية الجنسية بين الأهمية والمعيقات في المجتمع الجزائري. *مجلة أنثربولوجية الأديان*، (21)، 219- 232.

بن دربال، مليكة. (2016). *التربية الجنسية والانحراف الجنسي. مجلة متون، 8* (2)، 133- 139.

بن موسى، عبد الوهاب. (2018). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.

بن نويوة، سعيد. (2017). استراتيجية التعلم التعاوني (فكر- زاوج- شارك) وأهميتها في العلمية التعليمية. *مجلة البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12* (3)، 127- 144.

بني خلف، محمود، وعناقرة، حازم، والجراح، زياد. (2014). الحدود الآمنة لتدريس موضوعات التربيةالجنسية. *المجلة الأردنية، 10* (4)، 474- 459.

بنين، أمال. (2019). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.

بوختاله، مصطفى. (2020). التغير المفهومي وعلاقته بعملية التعلم. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 9* (1)، 123- 164.

بودوح، محمد. (2013). دور الأسرة في التربية الجنسية للطفل. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، 1* (1)، 135- 165.

بوزريبة، سناء. (2017). مدى مساهمة التصورات والانتظارات المهنية في اختيار التخصص الدراسي المهني دراسة ميدانية بمؤسسة التكوين المهني بولاية الطارف، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (36)، 128- 138.

البياري، آمال شحدة. (2012). *أثر استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

التابو، هاتف عبد الرزاق سعيد. (2011). *بناء برنامج إرشادي للتربية الجنسية لطلاب المرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تكريت العراق.

التويم، خالد بن محمد يوسف. (1408). *مبادئ التربية الجنسية المستنبطة من القرآن والسنة*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

تيس، سيد علي. (2006). *تعديل التصورات البديلة لمفاهيم بنية المادة وأثرها على أساليب التعلم لدى طلاب العلوم بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة (الجزائر) "دراسة تجريبية"* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر.

تيغزة، امحمد. (2009). البنية المنطقية لمعامل ألفا كرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس. *مجلة جامعة الملك سعود، 21*، 637- 677.

جابر، أبو بكر عثمان محمد. (2005). *تصميم برنامج للتربية الجنسية بالمرحلة الثانوية بالسودان* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة النيلين.

جابر، وليد أحمد. (2005). *طرق التدريس العامة* (ط.2). دار الفكر.

جاكويس، وماسون، وهارفيل، وسكيميل. (2015). *الإرشاد الجمعي التدخل والفنيات*. (سهام درويش أبو عيطة ومراد علي سعد، ترجمة؛ ط.1). دار الفكر. (2013).

الجبالي، حمزة. (2006). *مشاكل الطفل والمراهق النفسية* (ط.1). دار أسامة.

جدو، عبد الحفيظ. (2021، جوان29- 30). *التربية الجنسية في الأسرة* [بحث مقدم]. الملتقى الوطني واقع التربية الحديثة في المجتمع الجزائري، جامعة أم البواقي.

جراية، عماد. (2018). الفقه المالكي الميسر أحكام الطهارة (ط.1).

جمعه، باسمه وعمار، سام. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج التعلم البنائي (E5s) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مقرر التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه. *مجلة جامعة البعث، 38* (42)، 43- 140.

الجمل، محمد كامل. (2018). دور معلمي التربية الإسلامية في ترسيخ مبادئ التربية الجنسية كما جاءت في السنة النبوية لدى طلبتهم في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. *مجلة كلية فلسطين للأبحاث والدراسات*، (5)، 83- 111.

جميل، سمية طه. (2005). الإرشاد النفسي (ط.1). دار عالم الكتب

الجنيذي، مرفت، والسيد، نصر محمد، ودرويش، أحمد علي. (1998). معارف المراهقين ومواقفهم فيما يتعلق بالمسائل الجنسية. *المجلة الصحية لشرق المتوسط منظمة الصحة العالمية، 4* (1)، 76- 80.

الحسين، أحمد ضياء الدين. (2015). *التربية الجنسية في الإسلام*. مجلة اسلام دان كونتمبوراري، 163- 122.

حسين، طه عبد العظيم. (2004). الإرشاد النفسي: النظرية التطبيق التكنولوجيا. دار الفكر.

حسين، محمد. (2004). *الثقافة والتربية الجنسية من منظور إسلامي* (ط.1). دار الدعوة.

الحشاش، فاطمة أحمد مسلم. (2018). *أثر استراتيجية سكمان في تنمية مهارات التفكير الناقد والتغير المفهومي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

حصارمة، دانية سامر. (2013). *أثر توظيف استراتيجية الصراع الذهني في التغيير المفاهيمي والتحصيل لطلبة الصف الثامن حول موضوع الأمواج والصوت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بير زيت فلسطين.

الحلح، سمر وليد. (2015). *فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض حدة مشكلات السلوك الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق

حليم، عادل. (2006). *الثقافة الجنسية بدون إحراج دليل الآباء والأمهات*.

حماد، إبراهيم مصطفى. (2008). *مساق الاختبارات النفسية (عملي) اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح*.

حمـزة، أحمـد عبـد الكـريم، وخطـاب، محمـد أحمـد. (2010). *التربيـة الجنسـية للأطفـال والمراهقين*(ط.1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحملاي، منال منصور علي. (2013). *فعالية برنامج إرشادي للأمهات في التربية الجنسية وأثره في بعض المتغيرات النفسية لأطفالهم في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة التربية جامعة الأزهر، 6* (156)، 613- 680.

خطوط، رمضـان، وجـلاب، مصـباح. (2017). *التربيـة الجنسـية للأبنـاء بين تـأثير وسـائل الإعلام وخطر المواقع الإباحية-دراسة ميدانية على عينة من الآباء بولاية المسيلة-. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، 1* (2)، 231- 254.

خلـه، أسامة عبد الرحيم محمود. (2015). *أثر استراتيجيتي التناقض المعرفي وبوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

خليفي، نادية. (2013). *محاولة تكييف اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي أحمد صالح على الواقع الجزائري دراسة على عينة من التلاميذ في ولايتي البليدة وبومرداس من 13- إلى 17 سنة* [رسالة ماجستير غير منشور]. جامعة سعد دحلب.

الداهري، صالح حسن. (2016). *الإشراف في الإرشاد النفسي التربوي الأسس والنظريات* (ط.1). دار الإعصار العلمي.

داودي، محمد. (2010). *مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة من المراهقين يتامى الأم وعينة من المراهقين العاديين بمدينة الأغواط بالجزائر. مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، 10، 225- 250.

دعبول، دانيا. (2002). التربية الجنسية في المدارس العربية لنحم وندعم طلابنا. مجلة الكرمة، (3)، 43- 52.

الدغيم، خالد بن إبراهيم بن صالح (1431). *تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء مفاهيم التربية الجنسية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الدليمي، عصام حسن. (2014). النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدهمش، عبد الولي حسين ونعمان، عبد القوي، والفراص، ذكرى علي محمد. (2014). *أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*،(2)، 54-79.

الديب، محمد محمود درويش. (2012). *فاعلية ماوراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الديب، هالة فاروق. (2017). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التربية الجنسية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة*، (2)، 121- 155.

راجي، زينب حمزة، وعلي، سعاد يحي. (2016). *أثر نموذج درايفر وبوسنر في تصحيح التصورات البديلة في مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة. مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 51، 109- 141.

رداد، أيمن عبد المالك. (2000). *أثر استخدام استراتيجيات التغير المفاهيمي على دافع إنجاز طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة علم الحياة وتحصيلهم الآني والمؤجل في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة طولكرم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

رصرص، حسن رشاد. (2011). *التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية، 13* (2). 363- 396.

الرفاعي، خالد عبد المنعم. (2012). ضابط اللباس أمام المحارم. استرجعت بتاريخ أكتوبر، 10، 2020، من https://ar.islamway.net/fatwa/37869

الرياطي، فاطمه محمد. (2014). *أثر توظيف نموذجي بوسنر و k.W.L. في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بمحافظة رفح* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الزاغة، وفاء عيد الكريم. (2010). *التفكير الخرافي والمفاهيم العلمية الخطأ* (ط.1). دار ديبونو للنشر والتوزيع.

زروق، السعدية. (2016). اكتساب المفاهيم المعرفية- مفاهيم الرياضيات نموذجا- لدى طفل مرحلة العلمليات المحسوسة تناول مفاهيمي لمنظور النظرية المعرفية (بياجي جان، فيغوتسكي ليف، برونر جيروم). مجلة العلوم الاجتماعية، (19)، 148- 167.

زرقوق، سمية. (2016). *فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لتنمية مهارات الاتصال الوالدي حول التربية الجنسية للطفل ذو الاعاقة العقلية البسيطة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر2.

زرقوق، سمية. (2018). *الإرشاد الوالدي في التربية الجنسية ودره في اختيار أبنائهم المراهقين لمصادر التثقيف الجنسي. مجلة المفكر، 2* (2)، 228- 249.

زعرور، حنان. (2017). *انحرافات الفتاة في مرحلة المراهقة. مجلة تاريخ العلوم*، (7)، 220- 235.

زهران، حامد عبد السلام. (1986). *علم نفس النمو* الطفولة والمراهقة (ط.4). دار المعارف

الزهراني، محمد بن سعيد بن مجحود. (2013). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها* [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة أم القرى.

زروالي، وسيلة. (2021، جوان29- 30). إشكالية التربية الجنسية في الأسرة الجزائرية [بحث مقدم]. الملتقى الوطني واقع التربية الحديثة في المجتمع الجزائري، جامعة أم البواقي.

زيتون، حسن حسين. (2003). نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا (ط.1). عالم الكتب

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية (ط.1). عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم* (ط.1). دار الشروق.

السدحان، عبد الله بن ناصر. (2018). *دليل الإرشاد الأسري تصميم البرامج الإرشادية*. مكتبة الملك فهد.

سعفان، محمد أحمد إبراهيم. (2005). *التشخيص الطرق العلاجية البرامج الإرشادية إدارة الجلسات*. دار الكتاب الحديث.

سعفان، محمد أحمد إبراهيم. (2006). *الإرشاد النفسي الجماعي*. دار الكتاب الحديث

سفيان، نبيل. (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي (ط1). إيتراك للنشر والتوزيع.

سويطي، أسماء اسماعيل محمد. (2015). *أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في فلسطين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس

سي الطيب، فاطمة. (2019). واقع التربية الجنسية للفتاة في المجتمع الجزائري. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 12* (1)، 84- 95.

السيد، فؤاد بهي. (1956). الأسس النفسية للنمو (ط.1). دار الفكر.

سيدي، موسى. (2001). *إشكالية التربية الجنسية في الأسرة الجزائرية دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوية بمدينة البليدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.

سيدي، موسى. (2018). التربية الجنسية في المدرسة الجزائرية في ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، 6 (1)، 1- 19.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (ط.1). الدار المصرية اللبنانية.

شربل، موريس. (دت). التربية الجنسية كيف نساعد أولادنا على تخطي فترة المراهقة. دار المناهل.

شربل، موريس. (1986). *التطور المعرفي عند بياجيه* (ط1). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الشرع، إبراهيم. (2012). أثر استخدام استراتيجية التغيير المفاهيمي في احتفاظ الطلبة ببعض مفاهيم الرياضيات. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*،(9)، 1- 32.

الشرفاوي، حاج عبو. (2012). *علاقة البنية المعرفية الإفتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة وهران.

الشرقاوي، أنور محمد. (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. مكتبة الأنجلو المصرية.

شعبان، سحر محمد سيد. (2001). *استخدام برنامج إرشادي لتنمية وعي المراهقات ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

الشعكة، علي عادل. (2004). الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص عند معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 5 (6). 213- 238.

شلهوب، مهاني جميل. (2014). فعالية نموذج بوسنر في التغير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسية بمادة الدراسات الاجتماعية دراسة تجريبية على تلاميذة الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق

الشماس، عيسى. (2017). *التربية الجنسية في الأسرة "دراسة مقارنة بين الأسرة السورية والأسرة البريطانية"* .

الشناوي، محمد محروس. (1996). *العملية الإرشادية والعلاجية* (ط.1). دار غريب.

الشهري، جميلة بنت علي عبد الرحمن. (2018). *واقع التصورات البديلة عن بعض المفاهيم الكيميائية في كتاب الصف الأول المتوسط لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، 1* (175)، 655- 694.

صالح، صالح محمد. (2006، جويلية أوت). فعالية برنامج مقترح في التغيير المفاهيمي في الكيمياء لدى طلاب كليات التربية[بحث مقدم]. المؤتمر العلمي التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل. الإسماعيلية

صالح، عبد الرحمن إسماعيل.(2013). *فنيات وأساليب العملية الإرشادية*. دار المناهج.

الصفار، حسن. (1998). الغريزة الجنسية بين الإثارة والعفة، استرجعت بتاريخ ديسمبر، 8، https://www.saffar.org/?act=artc&id=887 من 2020

صلاح، صلاح الدين حسن مصطفى. (2000). *اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الحكومية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الطالب، هشام، وأبو سليمان، عبد الحميد، والطالب، عمر. (2019). التربية الوالدية رؤية منهجية تطبيقية في التربية الأسرية (ط.1). المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

الطراونة، محمد حسن عليان. (2001). *أثر استراتيجيات التغير المفاهيمي في تغيير المفاهيم البديلة المتعلقة بمفهوم الطاقة الميكانيكية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤته.

الظفيري، نشمي سعود. (2017). استراتيجيات التغير المفهومي وآثارها في تعديل مفهوم الرياضيات البديلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(4).* 39- 63.

العاسمي، رياض نايل. (2015). *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة* (ط.1). دار الإعصار العلمي.

العبادي، كفاية. (2019). طريقة الغسل من الدورة. استرجعت بتاريخ ديسمبر، 15، 2019 من https://mawdoo3.com/

عبد الرحمن، طارق عطية. (2013). *دليل تصميم وتنفيذ البحوث في العلوم الاجتماعية منهج تطبيقي لبناء المهارات البحثية*. مكتبة الملك فهد.

عبد العال، إسمهان عطوة. (2011). *مدى تضمن كتب التربية الإسلامية المرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي لها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). *البرامج الإرشادية للأخصائيين وطرق تصميمها مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية*. مكتبة أولاد الشيخ.

عبد الله، علاء الدين كفافي، وياور، أحمد عجيل. (2012). *واقع التربية الجنسية في المدارس الثانوية (بنات) من وجهة نظر الطالبات الهيئة والتدريسية. مجلة كلية التربية الأساسية*، (7).

العبيدي، محمد جاسم ولي والعبيدي، ألاء محمد جاسم. (2010). الإرشاد والتوجيه النفسي (ط.1). ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

العتيبي، خالد بن ناهس محمد. (2001). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك.

عثمان، أكرم مصباح. (2007). أبناؤنا والتربية الجنسية(ط.1). دار ابن حزم.

عجب، خالد أحمد حسب الله. (2016). الدوافع المؤدية للانحرافات الجنسية لدى طلاب الجامعات وعلاقتها ببعض المتغيرات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الرباط الوطنية.

العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، محمد فؤاد. (2011). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*(ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عرابي، حسن محمود. (2014). *فاعلية برنامج تدريسي في تصويب بعض المفاهيم الفيزيائية البديلة وفق مفهوم التعلم النشط* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.

العريني، أحمد بن سليمان. (د.ت). أحكام الاستئذان في السنة والقرآن. دار الوطن للنشر.

العزام، عمر نايل محمد. (2002). التربية الجنسية من مظور إسلامي[رسالة ماجستيرغير منشورة] جامعة اليرموك

العساف، صالح بن محمد. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط4). العبيكان للنشر.

العطار، محمد محمود. (2016). التربية الجنسية من منظور إسلامي رؤية شرعية تربوية معاصرة. *مجلة كلية التربية، 5* (170)، 83- 137.

عطية، عماد محمد أحمد. (2013). *تقنيات الإرشاد الجماعي*(ط.1). مكتبة الرشد

العفيفي، أماني محمد حسن. (2013). *أثر توظيف إستراتيجية K.W.L في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

عقيل، حسين عقيل. (1999). فلسفة مناهج البحث العلمي. مكتبة مدبولي.

عكسة، حليمة. (2015). *تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بكل من الشعور بالأمن النفسي والانتماء المدرسي لديه* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة باتنه.

علاق، مباركة. (2019). فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة الوادي.

علام، صلاح الدين. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة(ط.1). دار الفكر.

علام، محمد يسين صديق على. (2005). دور مرحلة التعليم الأساسي في تنمية لوعي بالتربية الجنسية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

علوان، عبد الله ناصح. (د.ت). الإسلام والحب (ط.1). دار السلام

علي، ئاسو صالح سعيد، وعباس، حسين وليد حسين. (2015). *الإرشاد النفسي الإتجاه المعاصر لإدارة السلوك الإنساني*. درا غيداء للنشر والتوزيع.

عمر، سيف الإسلام سعد. (2009). الموجز في منهج البحث العلمي(ط.1). دار الفكر

عمران، محمد خالد. (2015). *أثر استخدام نموذج أدي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

عودة، بلال أحمد. (2010). *التربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عويضة ونبريص(2016). *دليل تدريبي لمرشدي ومرشدات ومعلمي ومعلمات المدارس لتنمية المهارات الحياتيه لطلاب وطالبات المدارس للوقاية من الاستغلال الجنسي*. مركز الدراسات النسوية.

الغامدي، عثمان ساعد. (2010). أهمية تضمين مناهج التربية الفكرية معارف التربية الجنسية ومهاراتها من وجهة نظر العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

غانم، إبتسام. (2021). *التربية الجنسية منظومة قيم فكرية وسلوكية لتنظيم الجنسانية الإنسانية. مجلة متون، 14* (1)، 238- 254.

غراب، أحمد هشام. (2015). علم نفس النمو من الطفولة إلى المراهقة (ط.1). دار الكتب العلمية.

غريب، حسين، وبن شنة أم الخير. (2018). الاتجاهات المهنية نحو تدريس التربية الجنسية في مرحلة التعليم المتوسط–دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة بمدينة الجلفة–. *دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الاجتماعية، 10* (4)، 384-389.

غريب، سميحة. (2010). *التحرش الجنسي خطر يواجه طفلك* (ط1). الأندلس الجديد.

غصون، زينب حسين. (2014). *أثر استخدام نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي والاحتفاظ به لدى التلاميذ ذوي التعلم(السطحي والفعال) في الدراسات الاجتماعية* [أرسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تشرين.

الغليظ، هبة صالح. (2007). التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الفيزياء [رسالة ماجستير غير منشور] الجامعة الإسلامية.

الغمري، زاهر محمد. (2014). *أثر توظيف نموذج درايفر في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الفحل، نبيل محمد. (2014). *دليلك لبرامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي* (ط.1). دار العلوم للنشر والتوزيع

الفحل، نبيل محمد. (2009). *برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق* (ط.2). دار العلوم.

فرج، صفوت. (2007). *القياس النفسي* (ط.6). مكتبة الأنجلو المصرية.

فرج، عبد اللطيف بن حسين. (2005). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون* (ط.1). دار المسيرة

الفرخ، كاملة، وتيم، عبد الجابر. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفرفورة، محمد زهدي حسن. (2008). *فعالية استراتيجية توليفية تعليمية قائمة على التعلم النشط لتحصيل النقد الأدبي وتنمية المفاهيم الصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان.

فريجات، عبد الكامل. (2014). *التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الرياضيات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البليدة–2–.

فضل، شعبان أمحمد. (2008). *العلاج المعرفي السلوكي الاستراتيجيات والتقنيات* (ط.1). الدار الجامعية.

الفيومي، عاطف عبد المعز. (2012). *الثقافة الجنسية بين الشريعة الإسلامية والغرب* (ط.1) مكتبة طريق الصالحين.

قاسم، انتصار كمال. (2012). دور الأسرة في تنمية الوعي بمفهوم التربية الجنسية نحو أبناءها المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية*، (20)، 1- 36.

قاسم، جميل أمين. (2014). *التعلم والتعليم التعاوني*. المامون للنشر والتوزيع.

قاسم، نادر فتحي. (2006). *برنامج إرشادي مقترح لتغيير اتجاهات عينة من طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية في ضوء عدد من المتغيرات المرتبطة بها. مجلة كلية التربية، 12* (3)، 401- 455.

قريصات، الزهرة، وعثماني الحبيب. (2019). الأمن الثقافي: ضرورة بناء نموذج تعليمي للتربية الجنسية في المؤسسات التعليمية. *مجلة الدراسات الاستراتيجية والعسكرية- المركز الديمقراطي العربي، 1* (3)، 170- 191.

القزاز، محمد سعد. (1998). القيم الخلقية للتربية الجنسية في السنة النبوية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 143- 182.

قطامي، يوسف. (2013). *النظرية المعرفية في التعلم* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع

قنديل، أمل عبد الصمد أبو الغيط. (2017). *فاعلية نموذج التغيير المفاهيمى لبوسنر في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، 20*(1)، 223- 260.

القوصي، عبد العزيز. (1952). *أسس الصحة النفسية* (ط.4). دار ملتزمة الطبع والنشر.

الكبيسي، وهيب مجيد، والداهري، صالح حسن أحمد. (د.ت). علم النفس العام (ط.1). دار الكندي للنشر والتوزيع.

الكبيسي، وهيب مجيد، والداهري، صالح حسن أحمد. (د.ت). علم النفس العام (ط.1). دار الكندي للنشر والتوزيع.

الكرباسي، صالح. (د.ت). هل الحب المتبادل بين الجنسين حرام في الشريعة الإسلامية. مركز الإشعاع الإسلامي للدراسات والبحوث. استرجعت بتاريخ ديسمبر، 8، 2020 من https://www.islam4u.com/ar/almojib

المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله بن محمد. (2011). *فاعلية استخدام استراتيجية تدريسية مقترحة وفق نموذج التغيير المفهومي في تنمية مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة القرآن الكريم(1-24). مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 8*(3)، 1- 23.

متولي، فكري لطيف متولي. (2012). *فعالية برنامج إرشادي في علاج بعض المشكلات الجنسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بنها.

محمود، عدنان عبد الكريم، وعبد، صبار سعود. (2012). *أهمية إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في العملية التربوية. مجلة الفتح*، (51)، 291- 315.

مدكور، على أحمد. (د.ت). *التربية الجنسية للأبناء*. سلسلة سفير التربوية.

مرجان، عبلة. (2011). *التربية الجنسية للأطفال حق لهم واجب علينا*.

مركز نون لتأليف والترجمة. (2011). *التدريس طرائق واستراتيجيات*. جمعية المعارف الثقافية الإسلامية.

مزوزي، فاطمة الزهراء. (2013). العفة في القرآن الكريم موجباتها، مظاهرها وآثارها- دراسة في التفسير الموضوعي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة باتنه.

مزياني، الوناس، وبوسعدة، قاسم. (2013، أفريل 9- 10). *الاتصال الأسري ومشكلة التربية الجنسية أنموذجا* [بحث مقدم]. الملتقى الوطني الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

مزياني، سعاد. (2017). مقاربة سيكو- تحليلية للمراهقة. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (27)، 159- 172.

المشرف، حسين عبد الله. (2012). الشهوة كالنار بين الكبت والإطلاق (ط.1). دار الفكر العربي.

مطر، محمد إسماعيل رشيد. (2007). *فعالية مدونة إلكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل. (2007). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

المطرودي، خالد إبراهيم. (2017). *أثر استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41* (4). 43- 82.

المعصوابي، ماريا حسن. (2015). فاعلية برنامج إرشادي معرفي مقترح في تنمية المهارات المعرفية لدى النساء المطلقات [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

مقلاتي، سامي. (2009). *التصورات الاجتماعية للطلبة حول عوامل التكوين لنظام-L.M.D – دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم البواقي .

المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية. (2004). التعلم للحياة دليل صحة الأسرة وتعليم مهارات الحياة للمعلمين والطلبة(ط.1).

مكروم، هاني عبد الرحمن. (1999). *التصور العقلي* (ط.1). مكتبة وهبة.

ملحم، سامي محمد. (2015). *الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر* (ط.1). دار الإعصار العلمي.

منصور، مصطفى. (2014). *أهمية تشخيص التصورات البديلة في تدريس العلوم واستراتيجيات تعديلها. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 2*(3). 188- 209.

منصور، مصطفى. (2017). *أثر استراتيجية تعليمية/تعلمية مبنية على التغير المفهومي في تعديل التصورات الخاطئة وتنمية مهارات التفكير العلمي* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد خيضر.

منصور، مصطفي. (2018). التصورات البديلة لدى تلاميذ الصف الرابع متوسط في بعض المفاهيم الفيزيائية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7* (2)، 428- 449.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2010). *إرشادات تقنية دولية بشأن التربية الجنسية نهج قائم على الشواهد موجه إلى المدار والمعلمين والمرشدين الصحيين.*

منظمة إنقاذ الأطفال السويدية. (2012). *دليل تطبيق الأنشطة مع الأطفال من عمر (10-13) سنة.*

الموسوي، خضر. (2007). *التربية الجنسية بين الغرب والإسلام* (ط.1). دار الهادي.

موسى، رشاد. (2008). *الجنس والصحة النفسية* (ط1). درا عالم الكتب.

ميسون، سميرة. (2011). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأخوة منتوري.

ميسون، سميرة، وخويلد، أسماء، وقبائلي، رحيمة. (2017). علاقة بعض المتغيرات الأسرية بالقدرة على التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة). *مجلة العلوم الإنسانية، 8* (2)، 211- 228.

الناشري، محمد بن أحمد بن محمد. (2008). *التصورات البديلة عن مفاهيم الوراثة لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمحافظة القنفدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

نجدي، فاطمة أحمد يوسف. (2004). *مقارنة مابين التربية الجنسية الغربية والتربية الجنسية من وجهة نظر الإسلام* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

نحو بيئة صحية ومجتمع سالم دليل الأنشطة لمقدمي الخدمات في التجمعات الفلسطينية المضيفة. (2015). برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

نصار، غادة. (2017). *التربية الجنسية والفضائيات وأثرها على الشباب العربي* (ط.1). العربي.

النعمي، عبده. (2008). *التربية الجنسية بين تأثير الأسرة ومقتضيات خصائص التعليمية في مقرر علم الأحياء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر السعودية.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). الإرشاد النفسي والتربوي (ط.1). دار الحامد.

هتهات، مسعودة. (2014). *المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين المتمدرسين مستخدمي الانترنت* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.

هندي، صالح. (2007). التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3* (2)، 107- 121.

يحي، روبة، وسيد علي، ريان. (2018). فعالية العروض العملية في تصويب التصورات البديلة لمفاهيم الكيمياء العامة لدى تلاميذ التعليم ماقبل الجامعي بالجزائر. *مجلة تعليميات، 7* (2)، 262- 278.

يحي، روبة، وسيد علي، ريان. (2019). مفاهيم تعليمية العلوم التجريبية: التصورات البديلة في الكمياء أنموذجا. *مجلة INRE Educrecherche، 8* (1)، 31- 50.

يكن، فتحي. (1975). *الإسلام والجنس* (ط.2). مؤسسة الرسالة.

- المراجع الأجنبية

Demircioglu, G, Ayas, A, & Demircioglu, H. (2005). *Conceptual change achieved through a new teaching program an acids and bases. Chemistry education resaersh and practice, 6* (1), 36- 51.

Disessa, A. (2014). *A history of conceptual change research: threads and fault lines*. Berkeley. University of California

Johnson, M. (2018). *Conceptual Change in Science Teaching and Learning Introducing the Dynamic Model of Conceptual Change. International Journal of Educational Psychology، 7* (2)، 151- 195

Riordan, J. (2014). *Techniques, tactics. And strategies for conceptual change in school science* [Thesis doctoral unpublished]. Canterbury christ church university.

الملاحق

الملحق(1): الصورة الأولية لمقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية واستمارة تحكيمها

جامعة باتنه-1-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

فرع علوم التربية

استمـــــــارة تحكيـــــم

الأستاذ الكريم... الأستاذة الكريمة...

تحية طيبة وبعد استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في تخصص توجيه وإرشاد نفسي وتربوي تقوم الباحثة بإعداد دراسة علمية تحت عنوان" **فعالية برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة**"، كما قامت بإعداد استبيان(مقياس) يهدف إلى قياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة(**سنة أولى**)، وذلك بالإستناد على عدة مصادر منها:

- الاطلاع على التراث النظري المتعلق بالموضوع(مراجع علم النفس النمو والتربية الجنسية والمراهقة...).
- مراجعة بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.
- الاطلاع على بعض مقاييس التربية الجنسية وأبعادها وكذا مقاييس التصورات البديلة.
- إجراء مقابلات مع تلميذات المرحلة المتوسطة؛ بغية تحديد أهم المواضيع الجنسية التي تشغل تفكيرهن(تلميذات السنة الأولى)، والتوصل إلى ما يحملن من آراء وأفكار ومعتقدات ومعان حول التربية الجنسية.

ويقصد **بالتصورات البديلة حول التربية الجنسية** في هذه الدراسة: "الأفكار والآراء والمعتقدات والمعلومات التي تكون خاطئة، أو غير مكتملة، أو مشوشة، أو غير دقيقة في البنية المعرفية لتلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ حول البلوغ، والغريزة الجنسية في الإسلام والعرف، والانحرافات العلائقية والجنسية، والطرق الوقائية الضابطة للغريزة الجنسية". وتظهر من خلال الأبعاد التالية:

1/ تصورات بديلة حول البلوغ: تظهر من خلال المؤشرات الآتية:

***بيان البلوغ:** المعلومات الخاطئة عن معنى البلوغ والجهل بحقيقته كمرحلة طبيعية في الحياة.

***علامات البلوغ:** ليس لدى الفتاة معلومات كافية حول العلامات التي تظهر على الفرد عند البلوغ وخاصة العلامة التي تميز الأنثى؛ إذ تحمل في ذهنها معتقدات ومعلومات خاطئة أو غير دقيقة أو مشوشة عن الحيض وزمن حدوثه وكيفية التعامل معه.

***الغسل:**لا تعلم الفتاة بمعنى الغسل من الحيض وكيفيته

***تكليف البالغ في الشرع:** ليس لدى الفتاة معلومات صحيحة بخصوص التكليف الشرعي للبالغ؛ بامتثال الأوامر والقيام بمختلف العبادات كالصوم والصلاة...

2/ تصورات بديلة حول الغريزة الجنسية في الإسلام والعرف: وتظهر من خلال المؤشرات الآتية:

***نظرة الإسلام للغريزة الجنسية:** الاعتقادات الخاطئة والمعلومات غير الصحيحة لدى الفتاة حول نظرة الإسلام الإيجابية للغريزة الجنسية وموقفه من هذه الغريزة كدافع لاستمرارية الحياة عن طريق الزواج الشرعي

***نظرة العرف للغريزة الجنسية:** تدرك الفتاة المسائل الجنسية والغريزة الجنسية وفق موقف المجتمع الذي تعيش فيه بصحته وخطئه

3/ تصورات بديلة حول الانحرافات العلائقية والجنسية وتظهر من خلال المؤشرات الآتية:

***العلاقات العاطفية** لدى الفتاة أفكار ومعتقدات خاطئة ومعلومات مشوشة حول مصاحبة الأولاد وكيفية التصرف معهم سواء كان ذلك في الواقع أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي. ولا تدرك حدود التعامل معهم(لاتجتنب الخلوة –الاختلاط)

***الانحرافات الجنسية:** لديها معلومات غير دقيقة ومعتقدات خاطئة حول ممارسة الجنس والسلوك الجنسي المتعلق بالعادة السرية والجنسية المثلية والزنا، ليس لديها معلومات كافية عن الأمراض الجنسية الناتجة بسبب هذه الانحرافات.

4/ تصورات بديلة حول طرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية لدى الفتاة اعتقادات خاطئة تخص الطرق التي تضبط الغريزة الجنسية وتقيها من الوقوع في السلوكيات غير المقبولة وتظهر من خلال المؤشرات الآتية:

* **ستر العورة:** لديها معلومات ناقصة حول أمور اللباس داخل البيت وخارجه وارتداء الحجاب الشرعي.

* **الخوف من الله:** لديها معلومات غير كافية حول محاسبة الله لها على أي فعل تقوم به يتعلق بعلاقتها بالجنس الآخر والحديث عن أمور الجنس

***أوقات الفراغ:** لاتعرف الفتاة كيف تستغل أوقات فراغها كالمطالعة وممارسة الهوايات(كالرسم والكتابة والأشغال اليدوية والطبخ...) ولا تدرك مايضيع لها وقتها دون فائدة كمشاهدة المسلسلات...

* **المواقع الإباحية:** ترى الفتاة بأن المواقع الإباحية مصدر موثوق في الحصول على معلومات جنسية صحيحة وان ما تشاهده يعتبر ثقافة وقائية من الوقوع في المخاطر المتعلقة بالسلوكيات الجنسية والعلائقية

***غض البصر:** لاتدرك أهمية غض البصر في الواقع وفي الواقع الافتراضي –النت–

***الاستئذان:** لديها معلومات ناقصة بخصوص ممن تطلب الإذن قبل الدخول والسبب في ذلك.

* **العفة:** لديها معلومات غير دقيقة وأفكار غير صحيحة حول حيائها عند التعامل مع الآخرين قولا وفعلا.

طريقة الإجابة على المقياس

تتم الإجابة على البنود باختيار أحد البدائل التالية: موافقة/ معارضة/ محايدة ويتضمن المقياس بنود سالبة وأخرى موجبة

ونظرا لما تتمتعون به من خبرات علمية آمل من سيادتكم المحترمة التكرم بتحكيم هذه الأداة وإبداء آرائكم من حيث:

- مدى قياس العبارات للخاصية المراد قياسها
- مدى انتماء العبارات إلى البعد الذي أدرجت فيه
- تقديم ملاحظات تخص حذف أو إضافة أو تعديل صياغة عبارة بما يلائم أفراد العينة
- ذكر ملاحظات أخرى عامة

ولكم منا خالص الشكر والتقدير على تعاونكم

<u>ملاحظة</u>: رجاء كتابة المعلومات التالية:

الاسم:..... اللقب: .....

الوظيفة: ..... مكان العمل :.....

الدرجةالعلمية:..... التخصص:.....

مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية

الأبعاد		العبـــــــــــــارات	تقيس	لاتقيس	تنتمي	لا تنتمي	ملاحظات
تصـــــورات بديلـــــة حول البـــــلوغ	1	أرى أن البلوغ فترة غير طبيعية تمر بها الفتيات					
	2	البلوغ هو انتهاء فترة الصغر والدخول إلى عالم الكبار					
	3	عند البلوغ تظهر تغيرات على الجسم كنمو شعر الإبط					
	4	تعرف الفتاة بأنها بلغت عندما تتزوج					
	5	أرى بأن الحيض حدث عادي في حياة كل فتاة كي تصبح قادرة على الإنجاب					
	6	اعتقـد بـأن الحـيض مـرض مـزعج ومخيف يصيب الإناث					
	7	الحيض خروج دم فاسد إلى خارج جسم كل فتاة عند البلوغ					
	8	أرى أن الحيض يمنع الفتيات من القيام بنشاطاتهن اليومية					
	9	يعني الغسل صب الماء على الجسم دفعة واحدة					

	10	الغسل من الحيض مثل الاستحمام في سائر الأيام						
	11	عندما تبلغ الفتاة يجب عليها الاغتسال بعد كل مرة تتكرر فيها عملية الحيض						
	12	أرى انه من الصعب الاغتسال والنظافة أثناء العادة الشهرية						
	13	عندما يبلغ الفرد يصبح مكلف شرعا بعدة أعمال إن لم يفعلها يحاسب عليها						
	14	عندما تبلغ الفتاة تصبح مكلفة في الشرع بالصيام فقط						
تصورات بديلة حول الغريزة الجنسية في الإسلام والعرف	15	الغريزة الجنسية(الميل بين الرجل والمرأة) ليست أمرا فطريا						
	16	أعتقد أن الحياة مكتملة بدون زواج						
	17	أرى بأن أي علاقة بين رجل وامرأة شيء مقزز						
	18	الزواج شرعه الله تعالى وحبب فيه من أجل تكاثر الإنسان						
	19	الإسلام لايرفض الحب ولكن يهذبه حتى لا يؤدي بالفرد إلى الحرام						
	20	الحديث عن الجنس مع زميلاتي من نفس عمري أمر ليس بعيب						

	21	من العيب التحدث عن الغريزة الجنسية والجنس أمام الناس						
	22	العلاقات العاطفية مقبولة في المجتمع						
	23	الحب بين الأولاد والبنات يعتبر عيبا						
تصورات بديلة حول الإنحرافات العلائقية والجنسية	24	أرى أنه لا مانع من تقابل فتاة مع شاب تحبه بعيدا حتى تتفادى نظرات الآخرين وكلامهم						
	25	أرى بأن الفتاة التي ترفض مصاحبة الأولاد تعتبر معقدة						
	26	أعتقد بأن تواجد الأولاد مع البنات فرصة للتعارف						
	27	تجلس الفتاة بمفردها مع الولد الذي تعرفه أو يدرس معها لا غير						
	28	أعتقد ليس من الخطأ المصافحة والتقبيل بين الأولاد والبنات في المناسبات كالأعياد						
	29	أرى أن المصاحبة في مواقع التواصل الاجتماعي تسهل على الفتاة التعبير عن مشاعرها للشاب						
	30	المصاحبة بين الأولاد والبنات تكون أفضل عبر مواقع التواصل الاجتماعي- الفايسبوك-						

	31	أرى بأن لمس الأعضاء التناسلية مجرد لعب لاعيب فيه						
	32	أرى بأن مداعبة الأعضاء التناسلية باستمرار خفية أمر عادي						
	33	وضع اليد على الأعضاء التناسلية بهدف الاستمتاع فعل مضر						
	34	الفتاة التي تكرر احتضاني تحبني عليا عدم اجتنابها						
	35	أرى أن الممارسة الجنسية بين اثنين من نفس الجنس (ذكر–ذكر / انثى انثى) اخف ضرر من ممارستها بين جنسين مختلفين						
	36	نزع الإنسان ملابسه الداخلية أمام نفس جنسه سلوك مقبول						
	37	يمكن للكبار من الرجال والنساء الزواج بدون علم الأهل والناس						
	38	لاتوجد علاقة بين ممارسة الجنس والإصابة بالأمراض كالسيدا						
	39	مرض الايدز سببه قلة النظافة						
	40	الامتناع عن ممارسة الجنس خارج الزواج يقي من الإصابة بالأمراض						

تصورات بديلة حول طرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية	41	ترتـدي الفتـاة فـي البيـت الثيـاب كمـا تحبها وترغب فيها						
	42	برأيي ارتداء الحجاب الشرعي ضروري فقط عند الوصول إلى المرحلة الثانوية						
	43	أرى أن الإيمـان فـي القلـوب لـيس فـي المظـاهر فـلا ضـرورة للـبس الحجـاب مادامت الفتاة مؤدبة						
	44	اعتقـد أنـي لا أحاسـب علـى سـماع حـديث زميلاتـي عـن الحـب والعلاقـات الجنسية						
	45	امتنـع عـن مصـاحبة الأولاد اجتنابـا لوصـفي بالبلهـاء "مبروكـة" مـن طـرف زميلاتي ليس خوفا من الله						
	46	الخـوف مـن الله يجعلنـي بنتـا شـريفه مهذبة						
	47	أفضـل متابعـة المسلسـلات الرومانسـية في وقت فراغي						
	48	اعتقـد أن مـا يمارسـنه الفتيـات مـن سـلوكيات جنسـية خاطئـة لـيس بسـبب الفراغ						
	49	اعتقد أن المواقـع الإباحيـة–الانترنـت– مصادر موثوقة لتثقيف الفتاة جنسيا						

	50	أرى أن مشاهدة الأفلام تقي الفتيات من الوقوع في العلاقات المحرمة						
	51	ليس مهما غض بصري في الواقع الافتراضي لأنه لا أحد يراني						
	52	غض البصر مطالب به الأولاد دون البنات						
	53	استأذن فقط عندما ادخل بيتا غير بيتي حفاظا على حرماتهم						
	54	ادخل إلى غرف بيتي في أي وقت بدون استئذان						
	55	من المسموح التلفظ بالكلام البذيء في حالة الإزعاج والغضب						
	56	أرى أن الحشمة تجعل الفتاة منبوذة من طرف الآخرين						
	57	أعتقد أن تصرف الفتاة مع الآخرين كما يبدو لها دليل على شجاعتها						

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

الملحق(2): القائمة الإسمية لمحكمي أداتي الدراسة

المجموعة	الرقم	الاسم واللقب	الشهادة العلمية	التخصص	الوظيفة	مكان العمل	الرتبة المهنية	تحكيم	
								الأداة	البرنامج
الأولى	1	مدور ليلي	دكتوراه	وتوجيه وإرشاد تربوي	أستاذة جامعية	جامعة باتنه	أستاذ محاضر ب	/	×
	2	كتفي عزوز	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ جامعي	جامعة مسيلة	أستاذ محاضر أ	/	
	3	إيمان عزي	دكتوراه	القياس في علم النفس والتربية	أستاذة جامعية	جامعة الوادي	أستاذ مساعد ب	/	
	4	أمال بنين	دكتوراه	صحة نفسية وتكييف مدرسي	أستاذ تعليم متوسط	متوسطة ديدي محمد الوادي		/	
	5	بلخيري سليمة	دكتوراه	علم النفس	أستاذة جامعية	جامعة تبسة	أستاذ محاضر أ	/	×
	6	محمد الحجوج أكرم	دكتوراه	علم النفس التربوي	رئيس قسم الإدارات المدرسية	وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين	أستاذ مساعد	/	
	7	عبد الأمير الناشي وجدان	دكتوراه	علم النفس العام	أستاذة جامعية	الجامعة المستنصرية العراق	أستاذ تعليم عالي	/	
	8	إبراهيم سليمان المصري	دكتوراه	الإرشاد النفسي والتربوي	مدرس	جامعة الخليل	أستاذ مساعد	/	×

	9	مريم دحماني	ماستر (طالبة دكتوراه)	وتوجيه وإرشاد	مستشار توجيه وإرشاد مدرسي ومهني	بريكة		/	
	10	أسماء خماجة	ماستر (طالبة دكتوراه)	توجيه وإرشاد	مستشار توجيه وإرشاد مدرسي ومهني	متوسطة حذفاني عمر نقاوس		/	×
المجموعة الثانية	11	عاتكة غرغوط	دكتوراه	القياس النفسي والتربوي	أستاذ جامعي	جامعة الوادي	أستاذ محاضر أ	/	
	12	عبد الحميد معوش	دكتوراه	علم النفس المدرسي	أستاذ جامعي	جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	أستاذ محاضر أ	/	
	13	عبد الناصر غربي	دكتوراه	علم النفس المدرسي	أستاذ جامعي	جامعة الوادي	أستاذ محاضر	/	
	14	راجية بن علي	دكتوراه		أستاذ جامعي	جامعة باتنه	أستاذ تعليم عالي		×
	15	قيسي محمد السعيد	دكتوراه	علم النفس المدرسي	أستاذ جامعي	جامعة الوادي	أستاذ محاضر أ		×
	16	عون السعيد	ليسانس	علوم شرعية	أستاذ تعليم ثانوي	متقن ميلودي العروسي			×

الملحق(3): مقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنه-1-

عزيزتي التلميذة.....السلام عليكم

في إطار إجراء دراسة علمية استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في التوجيه والإرشاد، أضع بين يديك مقياس **التصورات البديلة حول التربية الجنسية** لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، والمتمثل في مجموعة من العبارات التي قد تعبر عن اعتقاداتك وآراءك وأفكارك. وعليه آمل مساعدتك في الاستجابة لها بكل صدق وصراحة. **تأكدي بأن إجابتك ستحظى بالسرية التامة ولن يطلع عليها أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض متطلبات الدراسة فقط.**

المطلوب منك قراءة العبارات بتمعن ومن **غير خجل**، ووضع العلامة(×) مقابل كل عبارة في خانة **واحدة** من الخانات الثلاث المعبرة عن رأيك (تنطبق علي – تنطبق علي أحيانا– لا تنطبق علي) والمناسبة لك أنت شخصيا.

لا يمكن وضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة، **ولا تترك** أي عبارة دون الإجابة عليها. واعلمي أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكل منا رأيه الخاص، الإجابة الصحيحة هي التي تمثل وجهة نظرك فعلا.

مثال يوضح طريقة الإجابة:

لدينا مثلا العبارة رقم49 "أشاهد التلفاز أكثر من 06 ساعات يوميا":

– إذا كانت تعنيك وتنطبق عليك ضع العلامة (×) أمام هذه العبارة في خانة تنطبق علي

– إذا كانت تعنيك وتنطبق عليك في بعض الأحيان فقط، ضع العلامة(×) أمام هذه العبارة في خانة تنطبق علي أحيانا

– إذا كانت لا تعنيك ولا تنطبق عليك تماما ضع العلامة (×) أمام هذه العبارة في خانة لا تنطبق علي تماما

كما هو موضح في الجدول التالي:

الرقم	العبارة	**تنطبق علي**	**تنطبق علي أحيانا**	**لا تنطبق علي**
49	أشاهد التلفاز أكثر من 06 ساعات يوميا		×	

قبل البدء بالإجابة على عبارات الاستبيان الرجاء ملء البيانات التالية:

الاسم واللقب:.....

القسم:.....

الرقم	العبـــــــــــــارات	تنطبق علي	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
1	أدخل إلى أي غرفة من غرف بيتنا في أي وقت دون استئذان			
2	أرى أن الاحتشام يجعل الفتاة منبوذة(مرفوضة) من طرف الآخرين			
3	استأذن عندما أدخل إلى بيوت الآخرين لكي لايقع نظري على مكروه			
4	أعتقد انه لا حرج في أن تجلس الفتاة بمفردها في الأماكن الخالية مع زميل لها إذا كانت تعرفه جيدا			
5	الحيض(العادة الشهرية) يعني خروج دم فاسد من جسم كل فتاة عند البلوغ			
6	البلوغ هو انتهاء مرحلة الطفولة والدخول إلى عالم الكبار			
7	أرى أن ترتدي الفتاة الحجاب فقط عند الوصول إلى المرحلة الثانوية			
8	أرى أن عند البلوغ تظهر تغيرات على الجسم بشكل ملحوظ			
9	أعتقد أن البلوغ فترة غير طبيعية تمر بها الفتيات			
10	أعتقد أن الغسل هو صب الماء على الجسم دفعة واحدة			
11	أعتقد بأن الحيض مرض مخيف يصيب الإناث			
12	أعتقد أنه من الصعب على الفتاة النظافة أثناء العادة الشهرية			
13	أعتقد أن الحيض يمنع الفتيات من القيام بمختلف النشاطات اليومية			
14	أرى أن الغسل من الحيض مثل الاستحمام العادي			

15	عندما تبلغ الفتاة يجب عليها الاغتسال بعد كل مرة تتكرر فيها عملية الحيض			
16	ترتدي الفتاة الثياب داخل البيت كما تحب وترغب حتى وإن كانت قصيرة			
17	من وجهة نظري نزع الإنسان لملابسه الداخلية أمام نفس جنسه لاحرج فيه			
18	يمكنني مشاهدة ما أشاء في الواقع الافتراضي–اليتويوب، الفايسبوك– لأني بعيدة عن الأنظار			
19	أعتقد أن مصاحبة الأولاد تكون أفضل عبر مواقع التواصل الإجتماعي –الفايسبوك–			
20	اعتقد أن الله لا يحاسبني على سماع مواضيع عن الممارسات الجنسية السيئة			
21	أرى أن الفتاة التي ترفض مصاحبة الأولاد تعتبر معقدة			
22	أرى أن رفض المجتمع للعلاقات العاطفية في المدارس دليل على تخلفه			
23	أعتقد أنه لاخطأ في المصافحة والتقبيل بين الأولاد والبنات في المناسبات كالأعياد –غير المحارم كالأخ الخال..			
24	الحيض حدث عادي في حياة كل فتاة كي تصبح قادرة على الإنجاب			
25	الزواج شرعه الله ورغب فيه من أجل حفظ النوع الإنساني			
26	برأيي لا مانع أن تقابل فتاة شابا تحبه بعيدا عن أنظار الناس حتى تتفادى كلامهم			
27	يمكن للكبار من الرجال والنساء إقامة علاقات جنسية سرية دون علم الآخرين			

28	الزواج هو الدليل الواضح لوصول الفتاة إلى مرحلة البلوغ			
29	الامتناع عن ممارسة الجنس خارج الزواج يقي من الإصابة بالأمراض الخطيرة			
30	أعتقد أن البلوغ يوجب على الفتاة الصيام فقط			
31	من رأيي غض البصر مطلوب من الشباب دون الفتيات			
32	اعتقد انه لا عيب في الحديث عن الجنس مع زميلاتي من نفس عمري			
33	أرى أن الممارسة الجنسية بين اثنين من نفس الجنس (ذكر–ذكر / انثى انثى) اخف ضررا من ممارستها بين جنسين مختلفين			
34	أعتقد أن الممارسات الجنسية الخاطئة لاتسبب ظهور فيروسات خطيرة على الصحة مثل السيدا			
35	أرى بأن استمتاع الإنسان بمداعبة أعضائه التناسلية خفية أمر لاضرر فيه			
36	أرى أن الحب حلال في الإسلام			
37	أعتقد بأن تواجد الأولاد مع البنات في المدرسة فرصة لبناء علاقات عاطفية			
38	أرى أنه من الأفضل للفتاة مشاهدة الأفلام الرومانسية حتى تقي نفسها من الوقوع في العلاقات الجنسية الخاطئة			
39	أعتقد أن الغريزة الجنسية(الميل بين الرجل والمرأة) ليست أمرا عاديا			
40	أرى بأن العلاقة الجنسية الزوجية الشرعية بين الرجل والمرأة شيء مقزز			
41	أرى أن حياة الجنس البشري تستمر بدون زواج			

42	أعتقد أنه لاضرر في مشاهدة المسلسلات الإباحية في وقت الفراغ			
43	بصراحة: أنا لا أصاحب الأولاد خشية حديث الناس أكثر من خوفي من رقابة الله			
44	اعتقد بأن المواقع الإباحية على الانترنت مصادر موثوقة لتثقيف الفتاة جنسيا			
45	أعتقد بأن الفراغ ليس من بين الأسباب التي تجعل الفتاة تمارس ممارسة السلوكيات الجنسية خاطئة			
46	من العيب الكلام عن المسائل الجنسية حتى إن كان ذلك بغرض التعلم في المدرسة أو التفقه في الدين			
47	عندما يبلغ الفرد يصبح ملزما بأداء العبادات فان لم يفعلها يحاسب عليها			
48	أعتقد أن الخوف من الله هو الذي يجعلني أجتنب العلاقات العاطفية والجنسية المحرمة شرعا			

شكرا على تعاونك معنا

الملحق(4): حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التصورات البديلة حول التربية الجنسية

أولا: ثبات المقياس

أ) طريقة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,658	48

ب) الثبات بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,445
		Nombre d'éléments	24[a]
	Partie 2	Valeur	,537
		Nombre d'éléments	24[b]
	Nombre total d'éléments		48
	Corrélation entre les sous-échelles		,478
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		**,647**
	Longueur inégale		,647
	Coefficient de Guttman split-half		**,643**

ثانيا: صدق المقياس

أ) صدق الاتساق الداخلي:

حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان وكل بعد (محور) من ابعاده

Corrélations

		tot1	tot2	tot3	tot4	tot_g
tot1	Corrélation de Pearson	1	,406**	,309	,298	,743**
	Sig. (bilatérale)		,009	,052	,062	,000
	N	40	40	40	40	40
tot2	Corrélation de Pearson	,406**	1	,145	,184	,527**
	Sig. (bilatérale)	,009		,371	,256	,000
	N	40	40	40	40	40
tot3	Corrélation de Pearson	,309	,145	1	,375*	,716**
	Sig. (bilatérale)	,052	,371		,017	,000
	N	40	40	40	40	40
tot4	Corrélation de Pearson	,298	,184	,375*	1	,715**
	Sig. (bilatérale)	,062	,256	,017		,000
	N	40	40	40	40	40
tot_g	Corrélation de Pearson	,743**	,527**	,716**	,715**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ب) صدق المقارنة الطرفية

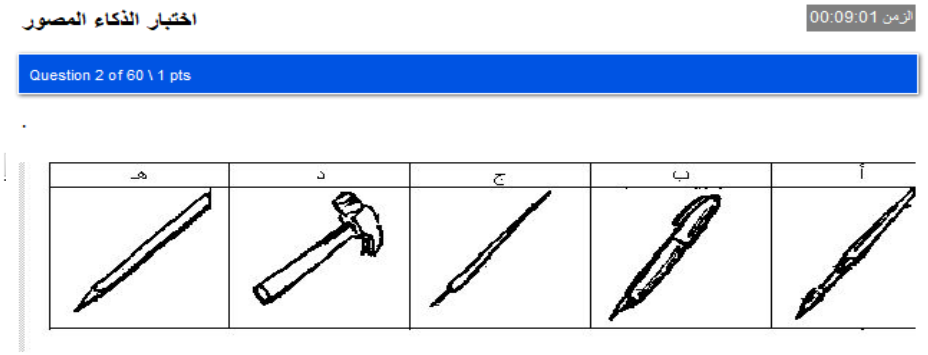
Statistiques de groupe

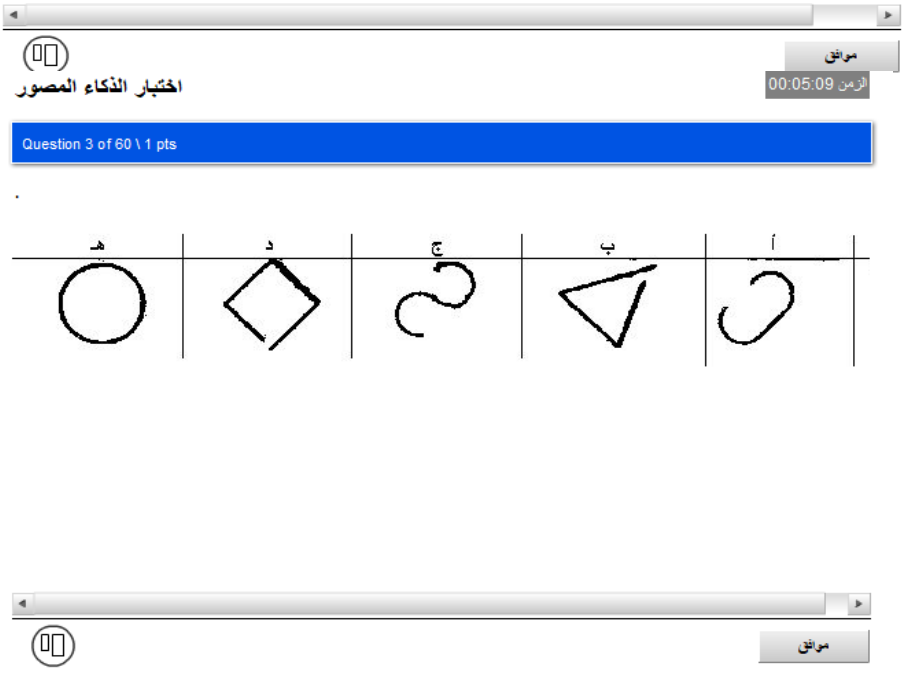
	type	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
tot_g	min	11	69,82	3,281	,989
	max	11	91,73	6,117	1,844

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	الفروق
tot_g	Hypothèse de variances égales	4,242	,053	-10,468	20	,000	دالة وجود فروق

الملحق(5): نماذج من الصور المحتواة في اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي





الملحق(6): مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

الاسم واللقب:

الجنس: ذكر أنثى

التعليمات:

أرجو التكرم بالإجابة على مايلي مع التأكد من سرية المعلومات والتي لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، لذا يرجى كتابة البيانات الصحيحة بكل صدق وأمانة حتى تساعد على إتمام الدراسة بالصورة الملائمة

أولا: المستوى الثقافي: ضع علامة(×) أمام المستوى الذي بلغه كل من الأب والأم في المكان المناسب مع العلم أن سنوات الدراسة التي قضاها كل من الأب والأم في التعليم ولم يحصل بها على شهادة لا تؤخذ بعين الاعتبار.

مستوى التعليم	الأب	الأم
لايقرأ ولا يكتب		
حاصل على الشهادة الابتدائية		
حاصل على الشهادة المتوسطة		
حاصل على الشهادة الثانوية		
حاصل على شهادة الليسانس		
حاصل على شهادة الماجستير		
حاصل على شهادة الدكتوراه		

ضع علامة(×) أمام الإجابة التي تناسب حالتك

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	تقوم الأسرة بشراء كتب علمية أو أدبية أو ثقافية			
2	تقوم الأسرة بشراء الصحف اليومية			
3	تقوم الأسرة بشراء مجلات ترفيهية			
4	تقوم الأسرة بشراء مجلات علمية أو أدبية أو ثقافية			

5	توفر الأسرة مكتبة للكتب والشرائط السمعية والمرئية			
6	توفر الأسرة اشتراك في نادي الأنترنت			
7	تهتم الأسرة بإحدى الهوايات: مسرح، موسيقى، رسم			
8	تقوم الأسرة برحلات ثقافية وترفيهية			
9	تحرص الأسرة على متابعة الاكتشافات الحديثة والاختراعات العلمية			
10	أغلب أحاديث الأسرة ذات طابع علمي وثقافي			
11	تقدر الأسرة دور العلم والعلماء وتحترمهم من خلال ذكر سيرهم			
12	تتمسك الأسرة بأفكار وتقاليد الآباء والأجداد ولم تتغير حتى الآن			
13	تتابع الأسرة البرامج الثقافية المختلفة التي يبثها الراديو والتلفزيون			
14	تهتم الأسرة بالقضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية			
15	تجيب الأسرة الأبناء بطريقة غير علمية			
16	تحتفظ الأسرة في حوزتها بالتمائم لجلب الحظ الحسن لهم وحمايتهم من الأخطار			
17	تحرص الأسرة على حضور ومتابعة الندوات والمحاضرات الدينية والثقافية والعلمية			
18	تذهب الأسرة إلى مكتبة خارج المنزل			
19	تذهب الأسرة إلى معرض الكتاب أو المعارض الفنية			
20	تتابع الأسرة نشرة الأخبار			
21	تحي الأسرة لأبنائها القصص الدينية والتاريخية			

ثانيا: المستوى الاقتصادي الاجتماعي: ضع علامة(×) أمام المستوى الذي يناسب حالتك.

1. تعيش الأسرة في مسكن عائلي

. تعيش الأسرة في مسكن إيجار

. تعيش الأسرة مع الأقارب

2. يعيش في الغرفة الواحدة شخص واحد

. يعيش في الغرفة شخصان.

. يعيش في الأسرة 3 أشخاص أو أكثر

3. مستوى سكن الأسرة فاخر.

. مستوى سكن الأسرة مسكن متوسط.

. مستوى سكن الأسرة شعبي

4. تمتلك الأسرة أكثر من سيارة.

. تمتلك الأسرة سيارة واحدة.

. لا تمتلك الأسرة سيارة.

5. تمتلك الأسرة جهاز آيفون وكاميرا رقمية.

. تمتلك الأسرة جهاز واحد منهما.

. لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما.

6. تمتلك الأسرة أكثر من جهاز مكيف.

. تمتلك الأسرة جهاز تكييف واحد.

. لا تمتلك الأسرة أي جهاز تكييف.

7. تمتلك الأسرة أرض ومساكن وغابات.

. تمتلك الأسرة واحدة منهم.

. لا تمتلك الأسرة أي واحدة منهم.

13. تمتلك الأسرة أكثر من جهاز كمبيوتر

. تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر واحد

.لا تمتلك الأسرة أكثر من جهاز كمبيوتر

14. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى خاصة

. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى عيادة خاصة.

. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى عام

15. تمتلك الأسرة مكانا للتصييف.

. تستأجر الأسرة مكانا للتصييف.

. لا تقوم الأسرة بالتصييف.

16. تمتلك الأسرة أكثر من فرد للخدمة.

. تمتلك الأسرة فردا واحد للخدمة.

.لا تمتلك الأسرة فردا للخدمة.

17. تستعمل الأسرة للشرب المياه المعدنية.

. تستعمل الأسرة للشرب المياه المفلترة(العذبة)

. تستعمل الأسرة للشرب المياه العادية.

18. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء مرتفع

. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء متوسط

. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء منخفض

19. تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في دول أروبية

. تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في دول عربية وإسلامية

. تقوم الأسرة بالتنزه في المنزهات العامة داخل البلد

8. تمتلك الأسرة أكثر من تلفزيون.

. تمتلك الأسرة تلفزيون واحد.

. تمتلك الأسرة تلفيزيون عادي.

9. تمتلك الأسرة غسالة ملابس أوتوماتكية.

. تمتلك الأسرة غسالة ملابس نصف أوتوماتكية.

. لا تمتلك الأسرة غسالة ملابس.

10. تمتلك الأسرة أكثر ثلاجة.

. تمتلك الأسرة ثلاجة واحدة.

. لا تمتلك الأسرة ثلاجة.

11. تمتلك الأسرة آلة طهي ذات 4 مواقد.

. تمتلك الأسرة آلة طهي بموقدين.

. تمتلك الأسرة آلة طهي بموقد واحد.

12. تمتلك الأسرة خلاط كهربائي وسخان ماء.

. تمتلك الأسرة واحد منهما

. لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما

20. علاقة الوالدين ببعضهما طيبة جدا.

. علاقة الوالدين ببعضهما مقبولة.

. علاقة الوالدين ببعضهما غير مقبولة

21. علاقة الوالدين بالأبناء طيبة جدا

علاقة الوالدين بالأبناء مقبولة.

. علاقة الوالدين بالأبناء غير مقبولة.

22. يعيش الأبناء مع الوالدين.

. يعيش الأبناء مع أحدهما.

. يعيش الأبناء مع أحد الأقارب.

23. علاقة الأسرة مع الجيران طيبة جدا

. علاقة الأسرة مع الجيران مقبولة

. علاقة الأسرة مع الجيران غير مقبولة

24. مهنة الأب والأم بالتفصيل

. مهنة الأب:

. مهنة الأم:

الملحق(7): المستويات المهنية والدرجة المقابلة لها

المستوى	ما يتضمنه من مهن	أمثلة	الدرجة
الأول	المهن الغير فنية وما في مستواها من العمال غير الفنيين وغير المهرة	الباعة، المتجولين، العاملين بـ(النظافة، الشحن، محطات البنزين)، المزارعين، المكواجية، ماسحي الأحذية، الخدم في المنازل	1
الثاني	أصحاب المهن الحرفية والحرفية العمال المهرة وأصحاب المهن الفنية	النجارين، الجزارين، تجار الدواجن والبيض، تجار البقالة	2
	أصحاب المهن الزراعية	العامل الذي يزرع أرضه	
	العاملين بمرافق الخدمات	رجال المرور، مساعدي الشرطة، رجال الإسعاف- سائقي السيارات	
	أصحاب المقاهي وأصحاب الأعمال الكتابية	كتبة السجلات، أمناء المخازن، محصلي وسائل النقل	
	العمال المهرة وأصحاب المهن الفنية	الكهربائيين، نجاري الموبيلات، ميكانيكية السيارات، السباكين، النقاشين، المبيضين، السماسرة، تجار الأقمشة، أصحاب محلات البويات، والفاكهة	
	تجار الورق وأصحاب الوظائف الكتابية	حاجب المحكمة	
	أصحاب الأعمال الذين يعملون فيها ويدرونها	أصحاب المطاعم، الكافتيريا، المخابز	
الثالث	المهن الفنية المتوسطة والعاملين بالوظائف الكتابية والذين يحملون مؤهلا متوسطا	محصلي المال والصرافين، ماسكي الدفاتر ومراجعي الحسابات، فنيي الأشعة والممرضات، أصحاب النظارات، مساعدي المهندسين، المساعدين بالجيش، رؤساء مكاتب البريد، أمناء السجل المدني	3

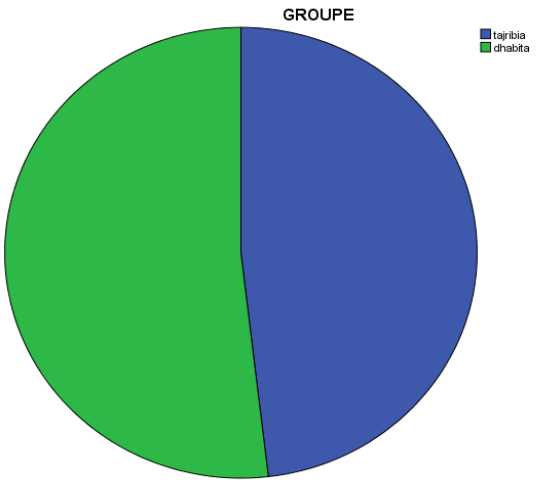
		والسكرتارية، أصحاب مصنع الطوب ومحلات الإكسسوار والجواهرية	
الرابع	العاملين بالدولة والحاملين مؤهلا فوق المتوسط	مدرسي المرحلة الاعدادية، نظار وموجهي التعليم الابتدائي، المرشدين السياحيين، موظفي الجمارك والمطارات والموانىء	4
الخامس	الموظفين بالحكومة والقطاع العام والخاص والحاصلين على مؤهل جامعي في مختلف التخصصات	المهندسين، الأطباء، الصيادلة، الجيولوجيين والبيطريين والمحامين، رؤساء الشؤون القانونية وضباط الشرطة، مديري الفنادق ومدرسي ونظار التعليم الإعدادي والثانوي، الممثلين، الملحنيين، مخرجي السنما والصحفيين، مذيعي وكالات الأنباء، المعلقين في الصحف، مفتشي المحاكم والصحة والنيابة، محامي مجلس الدولة ورؤساء المجالس ومديري البنوك والقضاة، وكلاء النيابة والمعيدين والمدرسين والمساعدين	5
السادس	أصحاب المهن العلمية المتخصصة الحاصلين على درجة دكتوراه	أعضاء هيئة تدريس بالجامعات والمستشارين، الخبراء ومستشاري السفارات والوزراء وأمناء الجامعات ومديري المصانع الكبرى وكبار ضباط الجيش والشرطة، عميد لواء ورؤساء الأقسام، عمداء الكليات ونواب رؤساء الجامعات ورؤساء الجامعات، وكلاء الوزراء والسفراء والمحافظين	6

الملحق (8): نتائج التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة

GROUPE

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
تجريبية	13	48,1	48,1	48,1
ضابطة	14	51,9	51,9	100,0
مجموع	27	100,0	100,0	

Diagramme en secteurs



8-1- نتائج اختبار (شابيرويلك) اعتدالية توزيع البيانات المتعلقة بتكافو المجموعتين في بعض المتغيرات

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
الذكاءمT	,208	13	,129	,949	13	,579
الذكاءD	,170	13	,200*	,924	13	,283
العمرمT	,169	13	,200*	,933	13	,376
العمرمD	,189	13	,200*	,957	13	,705
kabli1T	,167	13	,200*	,936	13	,412
kabli2D	,246	13	,030	,818	13	,011
المستوياتمT	,113	13	,200*	,961	13	,771
مستوياتD	,144	13	,200*	,971	13	,909

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.
a. Correction de signification de Lilliefors

8-2- نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في كل من المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة والذكاء

Statistiques de groupe

	GROUPE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
NIV	tajribia	13	7,69	2,428	,674
	dhabita	14	7,71	2,164	,578
CULT	tajribia	13	40,23	5,819	1,614
	dhabita	14	39,00	6,051	1,617
ECM_sc	tajribia	13	49,00	6,532	1,812
	dhabita	14	50,79	6,399	1,710
trav	tajribia	13	3,54	1,664	,462
	dhabita	14	4,71	4,008	1,071
tg2	tajribia	13	100,46	12,238	3,394
	dhabita	14	102,21	11,349	3,033
intg	tajribia	13	39,77	14,383	3,989
	dhabita	14	40,36	19,673	5,258

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	
المستوى التعليمي	,627	,436	-,025	25	**,980**	**غير دال لا توجد فروق**
الثقافي	,065	,800	,538	25	**,595**	**غير دال لا توجد فروق**
الاقتصادي الاجتماعي	,015	,905	-,717	25	**,480**	**غير دال لا توجد فروق**
المهنة	4,672	,040	-,981	25	**,336**	**غير دال لا توجد فروق**
الدرجة الكلية2	,121	,730	-,386	25	**,703**	**غير دال لا توجد فروق**
الذكاء	2,658	,116	-,088	25	**,931**	**غير دال لا توجد فروق**

8-3: نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في متغير العمر بين المجموعة التجريبية والضابطة

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
العمر	تجريبية	13	11,7046	,33483	,09286
	ضابطة	14	11,8214	,67565	,18058

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
العمر	Hypothèse de variances égales	3,087	,091	-,562	25	,579	-,11681	,20784	-,54488	,31125
	Hypothèse de variances inégales			-,575	19,322	,572	-,11681	,20306	-,54133	,30771

8-4- نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

Test de Mann-Whitney

Rangs

	مجموعة	N	Rang moyen	Somme des rangs
بعد1	تجريبية	13	16,50	214,50
	ضابطة	14	11,68	163,50
	Total	27		
بعد2	تجريبية	13	14,19	184,50
	ضابطة	14	13,82	193,50
	Total	27		
بعد3	تجريبية	13	12,46	162,00
	ضابطة	14	15,43	216,00
	Total	27		
بعد4	تجريبية	13	13,12	170,50
	ضابطة	14	14,82	207,50
	Total	27		
دكلية	تجريبية	13	14,35	186,50
	ضابطة	14	13,68	191,50
	Total	27		

Test[a]

	بعد1	بعد2	بعد3	بعد4	دكلية
U de Mann-Whitney	58,500	88,500	71,000	79,500	86,500
W de Wilcoxon	163,500	193,500	162,000	170,500	191,500
Z	-1,591	-,123	-,979	-,561	-,219
Signification asymptotique (bilatérale)	,111	,902	,328	,574	,826
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,116[b]	,905[b]	,350[b]	,583[b]	,830[b]

a. Critère de regroupement : مجموعة
b. Non corrigé pour les ex aequo.

الملحق(9): استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي في نسخته الأولية

جامعة باتنه-1-الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

فرع علوم التربية تخصص: إرشاد وتوجيه نفسي وتربوي

استمـــــــارة تحكيم

الأستاذ الكريم...الأستاذة الكريمة...تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية موسومة بـ: **فعالية برنامج إرشادي قائم على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.** وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في التوجيه والإرشاد.

وعليه أطلب من سيادتكم المحترمة التكرم بالإطلاع على البرنامج الإرشادي المرفق، المعد من طرف الباحثة والحكم على مدى صلاحيته من حيث:

- مدى مناسبة عنوان الجلسة
- مدى مناسبة أهداف الجلسة
- مدى مناسبة محتوى الجلسة لتحقيق أهدافها
- مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق محتوى الجلسة
- مدى مناسبة وملائمة الفنيات والسائل المختارة
- مدى كفاية الجلسات من حيث عددها وترتيبها

كما نتطلع إلى آرائكم السديدة لإثراء البرنامج الإرشادي بملاحظاتكم واقتراحاتكم القيمة

ولكم منا خالص الشكر والتقدير على تعاونكم في **خدمة البحث العلمي** -**الباحثة**-

<u>ملاحظة</u>: يرجى كتابة المعلومات التالية

الاسم:.....اللقب:.....

الوظيفة:.....مكان العمل:.....

الدرجة العلمية (الشهادة العلمية):.....

التخصص:.....الرتبة المهنية:.....

أولا: تعريفات إجرائية

– **التصورات البديلة حول التربية الجنسية** هي: الأفكار والآراء والمعتقدات والمعلومات التي تكون خاطئة، أو غير مكتملة، أو مشوشة، أو غير دقيقة في البنية المعرفية لتلميذات السّنة الأولى من التعليم المتوسّط؛ **حول البلوغ، والغريزة الجنسية في الإسلام والعرف، والانحرافات العلائقية والجنسية، والطرق الوقائية الضابطة للغريزة الجنسية.**

– **استراتيجية التغير المفهومي:** هي مجموعة من الإجراءات التي تصحح وتعدل خلفية البنية المعرفية لدى التلميذات من خلال استبدال الأفكار والمعتقدات والمعلومات القبلية بالأفكار والمعلومات التي يراد إكسابها وتمثلها

ثانيا: البـــــرنـامج الإرشـــادي

1/ التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي: هو مجموعة من الخطوات المنظمة والمحددة بفترات زمنية معينة، تتم في شكل جلسات متتابعة، يقدم من خلالها مجموعة من الخدمات باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي إلى تلميذات السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ بهدف تعديل تصوراتهن البديلة حول التربية الجنسية عن طريق إحداث تغير مفهومي إيجابي في بنيتهن المعرفية.

2/ أهداف البرنامج الإرشادي

يتمثل الهدف العام للبرنامج الإرشادي في تعديل التصورات البديلة حول التربية الجنسية لدى الفتيات المقبلات على مرحلة البلوغ(المراهقة المبكرة) واللاتي تتراوح أعمارهن مابين 11–12 سنة. ويندرج تحت هذا الهدف أهداف عده هي:

1. مناقشة المكتسبات القبلية المتعلقة بالتربية الجنسية لدى الفتيات والعمل على تصحيحها وتعديلها على نحو يحقق توافقهن النفسي والاجتماعي
2. تهيئة الفتيات نفسيا ومعرفيا للدخول إلى مرحلة البلوغ وتقبل التغيرات النمائية المصاحبة لها
3. تعريف الفتيات بحدود التعامل مع الجنس الآخر وتوعيتهن بحقيقة العلاقات العاطفية إبان مرحلة البلوغ وتصحيح الأفكار الخاطئة المتعلقة بذلك
4. تعريف الفتيات بالممارسات الجنسية الخاطئة الشائعة في مرحلة المراهقة وتوعيتهن بالأضرار الناجمة عنها(كالإيدز)

5. أن تعرف الفتيات نظرة الدين الإسلامي إلى الغريزة الجنسية وكذا رؤية المجتمع لها(العرف)
6. إكساب الفتيات الطرق الوقائية الصحيحة التي تعين على ضبط وتهذيب الغريزة الجنسية ومن ثمى عدم الوقوع في الانحرافات والمحافظة على الصحة النفسية والجنسية.
7. توضيح ماقد يكون من معلومات غامضة ومشوشة تتعلق بأبعاد التربية الجنسية المحددة في الدراسة الحالية

3/ الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الإرشادي

راعت الباحثة عند تصميم البرنامج الإرشادي مجموعة من الأسس أهمها:

أ/ أسس عامة: أن السلوك الإنساني ثابت نسبيا مع إمكانية التنبؤ به، وقابليته للتعديل والتوجيه والتعلّم. السلوك الجنسي جزء حيوي ومؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة، فشأنه شأن أي سلوك آخر يحتاج إلى التوجيه والإرشاد(متولي، 2012، 130)

الإرشاد الجماعي مناسب للفتيات لأنه يزودهن بمكان يعبرن فيه عن مشاعرهن المتصارعة، كما قد تجد الفتاة في جو الإرشاد النفسي التأييد والتشجيع المتبادل الذي يسهل لها مناقشة أفكارها بصراحة(عبد العظيم، 2013، 192)

ب/ أسس نفسية وتربوية: تنشأ لدى الفرد في مرحلة البلوغ (المراهقة المبكرة) الكثير من الحاجات، ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجات عن طريق عملية الإرشاد النفسي وقد راعى البرنامج خصوصية هذه المرحلة مع الأخذ في الحسبان الفروق الفردية بين الجنسين وكذا الفروق بين الفتيات (التغيرات النمائية، زمن البلوغ،.....)

ت/ أسس فلسفية: تعاليم الدين الإسلامي معايير أساسية في تنظيم سلوك الجماعات والاستشهاد بالأدلة القرآنية والسنة المطهرة يعزز مفاهيم الإرشاد ويعين على تغيير المعتقدات.(عبد العظيم،2013،52) حيث أن التربية الجنسية السليمة تشمل التربية الدينية الواعية.

ث/ أسس اجتماعية: السلوك الإنساني سلوك فردي واجتماعي معا، عندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة، وسلوكه هو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته(ملحم، 2015، 207)

بالإضافة إلى مراعاة المبادئ التالية:

- يحدث التعلم عندما يكون هناك تغير مفاهيمي، وذلك بإعادة تنظيم للبنية المعرفية بين الأفكار والمفاهيم السابقة والخبرات الجديدة.
- يمكن أن يكون لدى التلميذات معرفة سابقة غير مكتملة أو ساذجة أو بديلة أو خاطئة، إلا أنها جميعها توجه التصورات والمدركات وتسهم في بداية الفهم وتكوينه(زيتون وزيتون، 2007، 24)

4/ مصادر بناء البرنامج الإرشادي

المصادر التي اعتمد عليها بناء البرنامج الإرشادي:

- الإطار النظري الخاص بالتوجيه والإرشاد النفسي، وكيفية إعداد البرامج الإرشادية. وكذا الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة أو أحد جوانبها
- الأدبيات التي تحدثت عن استراتيجيات التغير المفهومي
- بعض الكتب التي تناولت علم نفس النمو، التربية الجنسية وجوانبها، التربية الجنسية الإسلامية.

5/خطوات بناء البرنامج الإرشادي

- مراجعة وتفحص التراث النظري المتعلق بموضوع الدراسة
- التعرف على خصائص المشاركات وتحديد حاجاتهن الإرشادية في مرحلة البلوغ من خلال إجراء مقابلات مع تلميذات المرحلة المتوسطة؛ بغية تحديد أهم المواضيع الجنسية التي تشغل تفكيرهن(تلميذات السنة الأولى)، والتوصل إلى ما يحملن من آراء وأفكار ومعتقدات ومعاني حول التربية الجنسية
- تحديد أهداف البرنامج الإرشادي
- رسم مخطط تفصيلي للجلسات(العنوان، المحتوى، الفنيات، الوسائل...)
- عرض البرنامج على المحكمين

6- جلسات البرنامج الإرشادي

يتكون البرنامج الإرشادي من 9 جلسات تتدرج تحت 4 محاور، بواقع تطبيق جلستين في الأسبوع، ويوضح الجدول الموالي ملخص توزيع الجلسات بالترتيب وأهم ماجاء في محتواها:

المحور	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة
	التعارف والتعريف بماهية البرنامج الإرشادي	-التعارف بين الباحثة والمشاركات -التعريف بمخطط البرنامج الإرشادي - تطبيق القياس القبلي
البلـــــــوغ	**البلوغ وعلاماته**	- تعريف البلوغ- علامات البلوغ عند الإناث والذكور - التكليف الشرعي
	الحيض وكيفية التعامل معه	- معنى الحيض - تصحيح المعتقدات الشائعة لدى الفتيات في مرحلة ماقبل البلوغ
	الغسل من الحيض	- معنى الغسل - صفة الغسل
الانحرافات العاطفية والجنسية	**العلاقات العاطفية**	-حدود تعامل الفتاة مع الجنس الآخر - حقيقة العلاقات العاطفية بين الجنسين
	الانحرافات الجنسية	- الاستمناء- الجنسية المثلية-الزنا - الآثار الناتجة عن الانحرافات
الغريزة الجنسية في نظر الإسلام والعرف	**الغريزة الجنسية في نظر الإسلام والمجتمع**	- الحكمة من الغريزة الجنسية في الدين الإسلامي وكيف ينظر لها - نظرة المجتمع للحب والمواضيع الجنسية
طرق الوقاية لضبط الغريزة الجنسية	**الطرق الوقائية الضابطة للغريزة الجنسية**	الاستئذان- الحجاب سترة العورة- غض البصر- استغلال أوقات الفراغ- الخوف من الله واستشعار رقابته

	التقييم والإنهاء	– إنهاء العلاقة الإرشادية – تطبيق القياس البعدي

7- الصورة الأولية للبرنامج الإرشادي.....

أولا: تحكيم جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسات	**الحكم**		**الملاحظات**
	مناسب	**غير مناسب**	
رقم الجلسة			
العنوان			
الأهداف			
المحتوى			
الزمن			
الوسائل			
الفنيات والأساليب			
التقييم			

اقتراحات/ ملاحظات عامة

.....

.....

ثانيا: تحكيم البرنامج الإرشادي بشكل عام

عناصر البرنامج الإرشادي	**الحكم**		**الملاحظات**
	مناسب	**غير مناسب**	
عنوان البرنامج			
أهداف البرنامج			
محتوى البرنامج			
أساليب وفنيات البرنامج			
الوسائل المستخدمة في البرنامج			
مدة البرنامج			
ترتيب جلسات البرنامج			

الملحق(10): استمارة لتقييم كل جلسة من البرنامج الإرشادي من طرف التلميذة المشاركة فيه

عزيزتـي التلميـذة: أضـع بين يديك مجموعـة من الأسئلة الرجـاء الإجابـة عليها بكل صدق وصراحة

1/ مارأيك في موضوع هذه الجلسة؟.....

2/هل مدة الجلسة واستراتيجياتها مناسبة للمحتوى الذي تم تقديمه؟.....

3/ ماذا تعلمت من هذه الجلسة؟.....

4/ مالذي أثار انتباهك في هذه الجلسة.....

5/ هـل تـوقعتي التطـرق إلـى موضـوع معـين فـي هـذه الجلسـة لكـن لـم يـتم ذلك؟.....

6/ مارأيك في أداء الباحثة في هذه الجلسة؟.....

7/ أذكر اقتراحات تحسن من سير الجلسات القادمة؟.....

.....

.....

.....

شكرا لتعاونك معنا

الملحق(11): استمارة كشف حضور وغياب أفراد المجموعة التجريبية جلسات البرنامج الإرشادي

الرقم	الإسم واللقب	الجــلسات									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											

الملحق (12): استمارة تقييم البرنامج الإرشادي ونتائج الاستجابة عليها من طرف المشاركات

عزيزتي التلميذة:.....

بعد نهاية البرنامج الإرشادي أرجو منك التكرم بإبداء رأيك بكل صراحة وذلك بوضع العلامة (×) أمام كل عبارة في الخانة المناسبة لك.

الرقم	العبارات	نعم		أحيانا		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	أرى أن البرنامج الإرشادي حقق مجمل أهدافه	12	92.30	1	7.69	0	0
2	أرى أن فترة تطبيق البرنامج الإرشادي مناسبة لمحتواه	13	100	0	0	0	0
3	أجابت جلسات البرنامج على جميع الأسئلة التي تدور في ذهني	13	100	0	0	0	0
4	شعرت بالراحة النفسية والثقة اتجاه موضوع البلوغ عند الفتيات	12	92.30	1	7.69	0	0
5	ساعدني البرنامج على تخلص من الأفكار والمعتقدات الخاطئة حول التربية الجنسية	13	100	0	0	0	0
6	قدم لي البرنامج الإرشادي معلومات ومعارف جديدة	13	100	0	0	0	0
7	استفدت من البرنامج الإرشادي	13	100	0	0	0	0
8	أرى أن البرنامج الإرشادي غير من مستوى تصوراتي حول التربية الجنسية	10	76.92	3	23.07	0	0
9	لم تعجبني بعض المواضيع الواردة في البرنامج الإرشادي(حددها في الملاحظات أدناه)	0	0	1	7.69	12	92.30

اقتراح ملاحظات أخرى

.....

.....

ملحق (13): البرنامج الإرشادي في صورته النهائية

.....

.....

ملحق (14): نتائج التوزيع الاعتدالي لمتغير التصورات البديلة حول التربية الجنسية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

Descriptives

			Statistique	Erreur standard
kabli1		Moyenne	101,3077	1,07647
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	98,9623	
		Borne supérieure	103,6531	
		Moyenne tronquée à 5%	101,1197	
		Médiane	102,0000	
		Variance	15,064	
		Ecart-type	3,88125	
		Minimum	96,00	
		Maximum	110,00	
		Intervalle	14,00	
		Intervalle interquartile	5,50	
		Asymétrie	,604	,616
		Aplatissement	,716	1,191
baadi1		Moyenne	64,3846	2,35486
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	59,2538	
		Borne supérieure	69,5154	
		Moyenne tronquée à 5%	64,4274	
		Médiane	63,0000	
		Variance	72,090	
		Ecart-type	8,49057	
		Minimum	52,00	
		Maximum	76,00	
		Intervalle	24,00	
		Intervalle interquartile	15,50	
		Asymétrie	-,113	,616
		Aplatissement	-1,321	1,191
tatabo3i1		Moyenne	58,8462	1,64413
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	55,2639	
		Borne supérieure	62,4284	
		Moyenne tronquée à 5%	58,7179	
		Médiane	58,0000	
		Variance	35,141	
		Ecart-type	5,92799	
		Minimum	48,00	
		Maximum	72,00	

Descriptives

		Statistique	Erreur standard
tatabo3i1	Intervalle	24,00	
	Intervalle interquartile	4,50	
	Asymétrie	,797	,616
	Aplatissement	1,796	1,191
baadi2	Moyenne	101,6923	3,54709
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne inférieure	93,9639	
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne supérieure	109,4208	
	Moyenne tronquée à 5%	102,2692	
	Médiane	104,0000	
	Variance	163,564	
	Ecart-type	12,78922	
	Minimum	75,00	

	Maximum	118,00	
	Intervalle	43,00	
	Intervalle interquartile	19,50	
	Asymétrie	-,551	,616
	Aplatissement	,004	1,191

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
kabli1	,167	13	,200*	,936	13	,412
baadi1	,130	13	,200*	,932	13	,365
tatabo3i1	,259	13	,017	,879	13	,069
baadi2	,115	13	,200*	,950	13	,594

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.
a. Correction de signification de Lilliefors

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان قيم اختبار شابيرو ويلك غير دالة في كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي ومنه فالتوزيع اعتدالي وبالتالي يمكن استخدام اختبار ت للتأكد من الفروق

ملحق(15): نتائج استخدام اختبار"ت" لاختبار فرضيات الدراسة

أولا: التحليل الإحصائي المتعلق بالفرضية الأولى

Statistiques de groupe

	type	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
baadi1	tajr	13	64,38	8,491	2,355
	dhabt	14	102,07	12,369	3,306

		Test de Levene sur l'égalité des variances				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
baadi1	Hypothèse de variances égales	1,339	,258	-9,158	25	,000

ثانيا: التحليل الإحصائي المتعلق بالفرضية الثانية والثالثة

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	kabli1	101,31	13	3,881	1,076
	baadi1	64,38	13	8,491	2,355
Paire 2	baadi1	64,38	13	8,491	2,355
	tatabo3i1	58,85	13	5,928	1,644

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	kabli1 & baadi1	13	,646	,017
Paire 2	baadi1 & tatabo3i1	13	,778	,002

Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur			

				standard	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Paire 1	kabli1 - baadi1	36,923	6,677	1,852	19,940	12	**,000**
Paire 2	baadi1 - tatabo3i1	5,538	5,379	1,492	3,712	12	**,003**