تمهيد:

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة، ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصنيع الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل، فحركية النظام التربوي نجد مدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الوطني والقيم الأخلاقية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة.

ويحتل النشاط البدني الرياضي المكيف مكانة هامة في المنظومة التربوية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث يعتبر من أهم السبل في تربية الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وفئة الصم البكم بصفة خاصة تربية شاملة، من اجل أن يكونوا عنصرا فعالا، كما ساعد فئة الصم البكم في تحسين أدائهم الإنساني وإثراء جوانبهم البدنية والعقلية والاجتماعية، كما انه حقق لهم التوازن والتعاون ضمن التركيبة التي ينشطون فيها.

وعليه فقد خصص الباحث هذا الفصل لدراسة ممارسة النشاط البدني الرياضي المكيف، وكذا تطرق إلى علاقة هذا الأخير بالقيم الأخلاقية لدى الأطفال الصم البكم.

1. الإعاقة السمعية:

1.1. مفهوم الإعاقة السمعية:

من أهم الحواس التي يتصل بها الإنسان بعالمه الخارجي نجد حاسة السمع انطلاقا من عالمه الذاتي الذي يعيش فيه بغية إدراك مختلف المعارف والخبرات التي يسعى إليها أو تصادفه فحاسة السمع من أهم الحواس التي تشكل جزءا كبيرا من عملية الاتصال والتواصل فبدون هذه الحاسة يصعب على الإنسان قضاء مختلف حاجاته وبلوغ طموحاته بل صعوبة تكوين هذه الطموحات والتطلع إلى كل ما هو مطلوب.

فنجد أن مصطلح القصور السمعي (hearing impairment) يطلق على من يعاني من مشكلة في السمع سواء كانت تلك المشكلة حادة أو محدودة أو مؤقتة ولكن توحيد مصطلحات أكثر تحديدا وتشخيصا لتلك الإعاقة فمنها فئة الصم وضعاف السمع والصم الجزئي (hard hearing). (النواصرة:**2006**، ص**174**)

2.1. تعريف المنظمة العالمية للصحة، للصم:

إن الطفل الأصم هو الطفل الذي تكون قدراته السمعية ضعيفة لا تمكنه ولا تسمح له من تعلم لغته الخاصة، والمشاركة العادية التي يتطلبها عمره وتمنعه من متابعة التعلم.

الصم لغة: صم، صما، صما القارورة، أي سدها، وصما، وصم: أي انسدت إذنه أو ذهب سمعه.(**المنجد في اللغة والإعلام 1991، 366**)

ويرى "لويد" أن الإعاقة السمعية تعني انحراف في السمع يحد من قدرة المرء على التواصل السمعي اللفظي وشدة الإعاقة السمعية هي نتاج الشدة لضعف السمع وتفاعله مع عوامل أخرى مثل العمر عند فقدان السمع والعمر عند اكتشاف السمعي ومعالجته. (**الخطيب: 1998، 25**)

ويعرف المعجم الطبي الصم على أنه نقصان أو فقدان السمع، وهو إعاقة متواجدة بكثرة تعود إلى إصابة في أي خلية من الجهاز السمعي، تكون الإصابة سواء في جهاز نقل الأصوات من الأذن الخارجية إلى الأذن الوسطى أو تكون إصابة في جهاز الإدراك القوقعية المركزية.

أما في موسوعة علم النفس فاصم هو عجز عن الكلام للإصابة بالصم والصم هو العجز الكلي أو الجزئي عن السمع.

كما يعرف الصم على أنه فقدان القدرة على السمع في السنوات الأولى من العمر وقبل اكتساب اللغة وفي هذه الحالة يطلق عليه اسم فاقد السمع والنطق (Deaf Mute Child) .(النواصرة:**174،2006**)

3.1. تصنيف الإعاقة السمعية: (حسب العمر، الموقع والشدة):

1.3.1 حسب العمر:

- ✓ **الصم قبل اللغوي**: (Perlingual Deafness) وهو الصمم الذي يحدث قبل تعلم الكلام أو مرحلة تعلم اللغة وقد يكون ولاديا أو مكتبيا في مرحلة عمرية مبكرة وبالتالي عدم سمع الكلام من هذه المرحلة يعني عدم مقدرة الطفل على التقليد والكلام مع الآخرين.
- ✓ **الصمم بعد اللغوي**: (Postlingual Deafness) وعادة يسمى هذا الصم بالصم المكتسب حيث يحدث في مرحلة عمرية لاحقة وقد يحدث فجأة وتدريجيا وبالتالي فقدان الآني للسمع أو التدريجي ويؤثر على الأشخاص من النواحي النفسية وهذا لفقدانهم التواصل السمعي مع الآخرين وفهم كلامهم.

2.3.1. حسب موقع الإصابة:

❖ **الإعاقة السمعية التوصيلية**: (Conductive Hearing Loss) أقصاها 60 دسبل وهي إعاقة ناتجة عن خلل في الأذن الخارجية أو الوسطى(الصوان، قناة الأذن الخارجية، غشاء الطبلة، العظمات الثلاث) والذي يحد من نقل الموجات أو الطاقة الصوتية إلى الأذن الداخلية.

❖ **الإعاقة السمعية الحس عصبية**: (Sens Ceriveural Hearing Loss) وهي ناتجة عن خلل في الأذن الداخلية أي قي العصب السكعي أي خلل في القوقعة أو الجزء السمعي من العصب القحفي الثامن فمن الصفات المميزة لهذا النوع هي اضطراب نغمات الصوت وكذلك ازدياد شدة الصوت بشكل غير طبيعي وغير منتظم كما يصبح الصوت مشوشا.

❖ **الإعاقة المختلطة**: (Mixed Hearing Loss) وهنا الإصابة تكون إعاقة توصيلية وإعاقة حس عصبية في الوقت نفسه.

❖ **الإعاقة المركزية**: (Central Hearing Loss) وتنتج عن أي اضطراب في الممرات السمعية في جذع الدماغ أو في المراكز السمعية للدماغ. (**الخطيب**: **1998**، **26–30**).

3.3.1. حسب شدة الفقدان للسمع:

❖ الإعاقة السمعية البسيطة جدا (Sliglent)

❖ الإعاقة السمعية البسيطة (Mild)

❖ الإعاقة السمعية المتوسطة (Moderate)

❖ الإعاقة السمعية الشديدة (Severe)

❖ الإعاقة السمعية الشديدة جدا (Profound).

تقاس نسبة خسارة حاسة السمع بوحدة "الديسبل" كما هو موضح في الجدول رقم (01): (الخطيب: 1998، 33)

الجدول رقم (01): نسبة خسارة حاسة السمع بوحدة "الديسبل"

مستوى الإعاقة حسب شدة فقدان السمع	مستوى الخسارة السمعية بالديسبل
بسيطة جدا	من 20 إلى 40
بسيطة	من 41 إلى 55
متوسطة	من 56 إلى 70
شديدة	من 71 إلى 90
شديدة جدا	أكثر من 90

4.1. تصنيف آخر للصمم:

1.4.1.الصمم العصبي:

ويحدث تحت تأثير تعرض الأذن الداخلية، العصب السمعي أو مركز السمع بالمخ بالمرض أو الإصابة فيحدث قصور في توصيل الصوت بين الأذن الداخلية والمخ.

2.4.1.الصمم التواصلي:

وحدث تحت تأثير إصابة مرض يؤثر على الكفاءة الوظيفية للأذن الوسطى أو الخارجية وقد يحدث هذا النوع تحت تأثير الإصابة بثقب في طبلة الأذن كذلك إصابة عظام الأذن الوسطى، الانسداد، الالتهابات للأذن الوسطى... الخ. (النواصرة:175،2006).

5.1.أسباب الإعاقة السمعية:

تصنف العوامل المسببة للإعاقة السمعية تبعا لأسس مختلفة من بينها طبيعة هذه العوامل (وراثية، مكتسبة) وزمن حدوث الإصابة (قبل الميلاد، أثناء الميلاد، وبعد الميلاد) وموضع الإصابة (في الأذن الخارجية، الأذن الوسطى والأذن الداخلية).

1.5.1. العوامل الوراثية:

كثيرا ما تحدث الإعاقة السمعية الكلية أو الجزئية نتيجة انتقال بعض الصفات الحيوية أو الحالات المرضية من الوالدين إلى أبنائهم عن طريق الوراثة ومن خلال الكروموزمات الحاملة لهذه الصفات كضعف الخلايا السمعية أو العصب السمعي ويقوى احتمال ظهور هذه الحالات مع زواج الأقارب الذين يحملون تلك الصفات، حيث

تظهر الإصابة بالصم الوراثي منذ الولادة (صم أو ضعف السمع الولادي) أو بعدها بسنوات حتى سن الثلاثين أو الأربعين كما هو الحال في مرض تصلب عظمة الركاب لدى الكبار مما يتعذر معه انتقال الموجات الصوتية للأذن الداخلية نتيجة التكوين الغير سليم والاتصال الخاطئ لهذه العظمة بنافذة الأذن الداخلية ومرض ضمور العصب السمعي.

2.5.1. العوامل الغير وراثية: (المكتسبة)

– إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض (قبل الولادة):

من أهم الإصابات الخطيرة التي لها تأثير مباشر على حالة الجنين الصحية إصابة الأم الحامل بفيروسات كالحصبة الألمانية والزهري والأنفلونزا الحادة إضافة إلى أمراض أخرى تؤثر على نمو الجنين بشكل غير مباشر وعلى تكوين جهازه السمعي كمرض البول السكري.

– تعاطي الأم بعض العقاقير:

يؤدي تعاطي الأم أثناء فترة الحمل بعض العقاقير دون استشارة الطبيب الأخصائي إلى إصابة الجنين ببعض الإعاقات كالتخلف العقلي والإعاقة السمعية فضلا عن التشوهات التكوينية ومن بين العقاقير "التاليدوميد" و"الأسترتوماسين" وأنواع أخرى من العقاقير قد تستخدم لمدة طويلة كالأسبرين وعلاج الروماتيزم.

3.5.1.عوامل ولادية: (أثناء الولادة)

وترجع هذه العوامل إلى ظروف عملية الولادة وما يترتب عنها بالنسبة للوليد، ومن الولادات العسيرة أو الطويلة حيث يمكن أن يتعرض معها الجنين لنقص الأكسجين مما يترتب عليه موت الخلايا السمعية وإصابته بالصم وكذلك الولادات المبكرة قبل اكتمال قضاء الجنين سبعة أشهر على الأقل في رحم الأم مما يعرضه للإصابة لبعض الأمراض لنقص مناعته وعدم اكتمال نموه. (**بطرس: 2010، ص174، 175**)

4.5.1.إصابة الطفل ببعض الأمراض: (بعد الولادة)

غالبا ما تؤدي إصابة الطفل خصوصا في السنة الأولى من حياته ببعض الأمراض إلى الإعاقة السمعية ومن بين هذه الأمراض الحميات الفيروسية والميكروبية كالحمى المخية الشوكية أو الالتهاب السحائي والحصبة والتيفويد والأنفلونزا والحمى القرمزية ويترتب على هذه الأمراض تأثيرات مدمرة في الخلايا السمعية والعصب السمعي وهناك أنواع أخرى من الأمراض تؤدي لظهور مشاكل عديدة كالتهاب الأذن الوسطى الذي يشيع بين الأطفال في سن مبكرة وأورام الأذن الوسطى أو تكدس بعض الأنسجة الجلدية بداخلها.

و يتأثر الجهاز السمعي لدى الطفل نتيجة لوجود بعض الأشياء الغريبة داخل الأذن في القناة السمعية مما يؤدي إلى انسداد الأذن فلا تسمح بمرور الموجات الصوتية بدرجة كافية أو يؤدي إلى وصولها مشوهة إلى طبلة الأذن.

5.5.1.الأطفال الذين ولدوا بدون حاسة السمع:

الطفل الذي لا يمكنه سماع أية أصوات لا يمكنه التكلم فهو لا يسمع كلام الناس ولا يعلم أن الناس يستعملون كلمات في تواصلهم ببعضهم البعض

6.1. أسباب أخرى مختلفة:

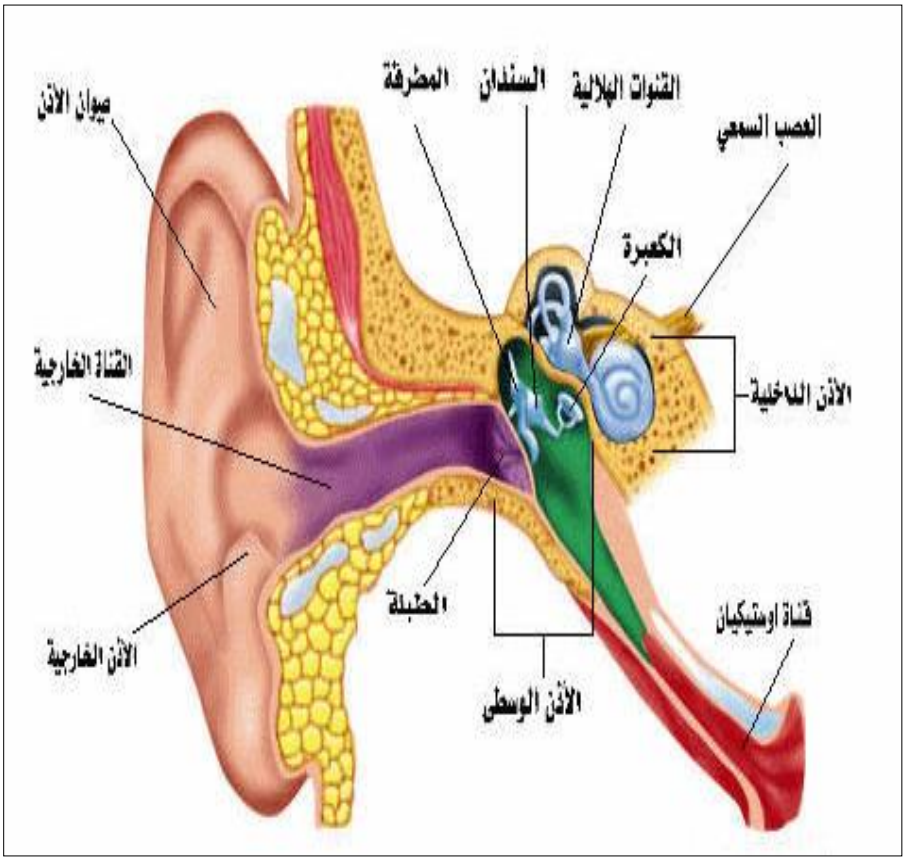
- **الصم الناتج عن الحوادث والصدمات**:مثل السقوط على الرأس وحدوث انشقاقات في العظم الصدغي الذي يحدث تشوه في بنيات الأذن الداخلية مما يعيق وظيفتها.
- **التعرض لأصوات قوية**: مثل الانفجارات القوية المفاجئة القريبة من الأذن.
- **الضجيج الناتج عن المصانع**: والذي يتعرض له عمال الورشات والذي يؤدي إلى الصمم المهني.
- **الكبر والشيخوخة**: أي نقص عدد الخلايا الهدبية وتباطؤ حركة العظمات مع زيادة سمك غشاء الطبلة.

7.1. أعراض الإعاقة السمعية:

للتعرض على أعراض إعاقة الأصم فلابد من التعامل معه أو بالملاحظة الدقيقة لبعض السلوكات التي ترتبط بطبيعة ومتطلبات هذه الإعاقة.

ومن أهم هذه الأعراض نجد:

- عدم قدرة الطفل على النطق والكلام في التوقيت المناسب رغم أن النمو الجسمي والحركي ينمو بمعدلات طبيعية.
- القصور في تفهم واستيعاب كلام الآخرين.
- عدم الاستجابة للمتغيرات الصوتية المختلفة الشدة وعدم تمييزه للأصوات بشكل عام.
- الإخفاق في تحديد مصدر واتجاه الصوت.
- تكرار طلب إعادة الحديث أو الكلمات المحدودة.
- الميل إلى المحاكاة سواء أثناء النشاط الرياضي أو في اليوم الدراسي فينتظر حركات الزملاء أثناء النشاط البدني ليفعل مثلهم.



الرسم البياني رقم (01) : يمثل مكونات الجهاز السمعي للإنسان (الأذن)

8.1 . طرق وقياس وتشخيص القدرة السمعية:

❖ **طريقة الساعة (Wetch Test):**

لمعرفة مدى سماع الطفل دقاتها وعلى أي بعد أو مسافة يستطيع سماع دقاتها.

❖ **طريقة الهمس (Whispering Test):**

نستعمل الهمس أمام الطفل أو خلفه لمعرفة مدى حدة السماع لدى الطفل.

الطريقة العلمية: وغالبا ما يقوم بها أخصائي في قياس القدرة السمعية ونحد منها:

الاوديومتر الفردي أو الجماعي (Audiometer) : ويتم قياس قصور السمع عن طريق الذبذبات التي تقاس بالديسبل

❖ طريقة القياس السمعي الدقيق (Purtone-Audiometry)

❖ طريقة استقبال الكلام وفهمه (Speech-Audiometry)

طريقة تعتمد على إستخدام مقياس (وينمن) للتمييز السمعي: (بطرس:**2010** ص**176**)

9.1. أساليب التواصل مع الأصم:

- **الأسلوب الشفوي:** بالكتابة أو القراءة.

- **الإشارات اليدوية:**

تتمثل في وضع اليدين على الأنف أو الفم أو الجديرة أو الصدر للتعبير عن طريقة مخرج الحروف من الجهاز الصوتي.

- **قراءة الشفاه:** مراقبة حركة الشفاه.

- **لغة التلميح:** استخدام حركات اليد بمقربة الفم.

- **الحدية الأصابع الاشارية:** تمثيل وضعيات الأصابع واليدين حرفا من الحروف الأبجدية.

- **طريقة اللفظ المنعم:**

وتستخدم فيه تعبيرات الجسم مثل الإيماءات وملمح الوجه والإيقاع والنبرة مع خروج الأصوات ويعتمد على استغلال البقايا السمعية عن طريق أجهزة خاصة معينة.

- **طريقة الاتصال الشامل** (الكلي):

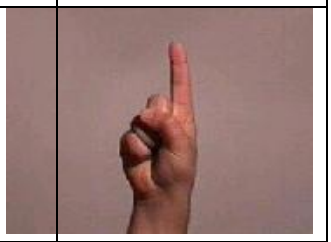
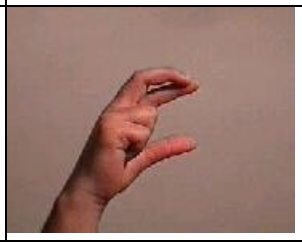
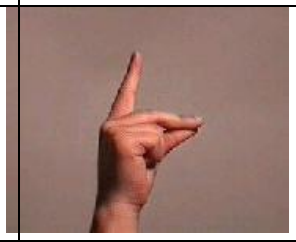
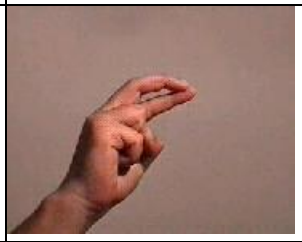
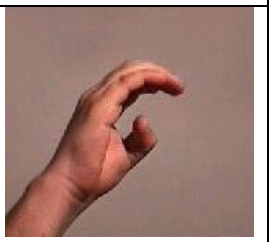
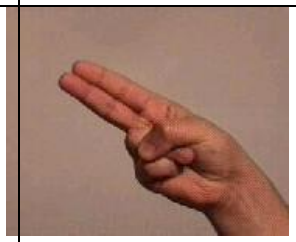
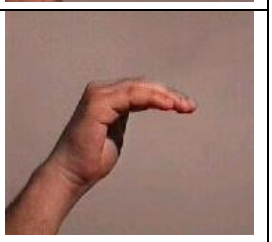
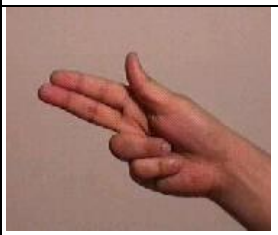
استخدام كل الطرق من حركات وتعبيرات وكتابة وأجهزة تسهيل عملية الاتصال.

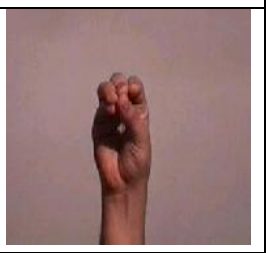
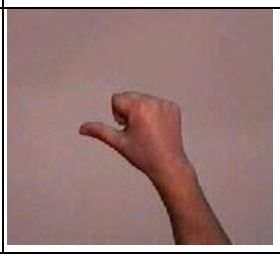
- **لغة الإشارة:**

وتعتمد على الإشارات والإيماءات وحركات الجسم التعبيرية والتي توضح لها الأفكار كحركات الكتفين وتعبيرات الوجه والتعبيرات اليدوية (**عوض الحربي: 2003، 78**).

10.1. الحروف الأبجدية الخاصة بالأصم والبكم

(جدول رقم 02): (سيد سليمان: **2001،119**)

أ		خ		ص			
ت		د		ض			
ث		ذ		ط			
ج		ز		ظ			
ح		س		ع			
ف		ش		غ			
		ق		ك			

ل		م		ن			
ه		ي		و			
ئـ ـا							

11.1. الأسبوع، الألوان وأفراد العائلة بالصم البكم: (رواب عمار: **2006 – 2007، 124**)

- **الأسبوع:**

(جدول رقم 03)

السبت		الأربعاء	
الأحد		الخميس	
الإثنين		الجمعة	
الثلاثاء			

➢ **الألوان**

(جدول رقم 04) (رواب عمار : **2006 – 2007، 125**)

	أبيض		**أزرق**
	أصفر		**بني**
	برتقالي		**أسود**
	وردي		**رمادي**
	أحمر		**بنفسجي**
	أخضر		

➢ **أفراد العائلة:**

(جدول رقم 05) (رواب عمار : **2006 – 2007، 122**)

	أم		جد
	أب		جدة
	أخت		أخ

12.1.الخصائص والحاجات الجسمية والعقلية والمعرفية للصم:

❖ سرعة النسيان وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات والتوجيهات.

❖ تشتت الانتباه وصعوبة الإدراك للمؤثرات اللفظية المحددة.

❖ بطئ وتباين سرعة تعليمهم.

❖ انخفاض دافعيتهم ومقدرتهم لمواصلة التعلم خلال فترات طويلة فهم بحاجة إلى التعزيز المستمر وتنويع الأنشطة القصيرة.

❖ تدني مستوى تحصيله الدراسي لتأخر النمو العقلي بنسبة تقدر بحوالي ثلاث سنوات عن مستوى نظيره العادي.

❖ ميله إلى الانضواء والعصبية والعدوانية أحيانا.

❖ شعوره بنقص الاعتماد على النفس وقد يتجنب التفاعل مع الآخرين لنقص التواصل وتأخر نضجه الاجتماعي.

❖ سرعة الاستشارة العصبية والإحباط لكثرة الفشل والخوف من العقاب.

- ❖ التبعية والاعتماد الشديد على الآخرين.
- ❖ كبة المشاعر والانفعالات لانعقاد اللسان والميل إلى الانسحاب.
- ❖ الاندفاع والتسرع لعدم وضوح أحكام الخطط والحركات.
- ❖ العناد والإصرار على تلبية حاجياته.
- ❖ التشكيك في الذات خاصة أثناء المراحل الانتقالية من الطفولة إلى المراهقة

12.1.1.حاجات المعوقين سمعيا:

- ❖ التدريب السمعي للاستفادة من بقايا الحاسة السمعية، وتنمية القدرة على التميز بين الأصوات.
- ❖ تعلم لغة الإشارة وتدريبهم على النطق لتنمية مهارات قراءة الشفاه وإخراج الأصوات.
- ❖ الدعم النفسي لخفض مستويات القلق، والدمج مع أقرانهم العاديين في الأنشطة الاجتماعية والترويحية والتعليمية والثقافية، ومواصلة التعليم الجامعي.
- ❖ حاجات تعليمية تتمثل في إجراء بعض التعديلات في المناهج مزودة بالرسوم والإيضاحات.
- ❖ تفهم المحيطين بهم لخصائصهم ولغتهم وتقبلهم كالعاديين. (حنفى : **2007**، **107**)
- ❖ تعديلات بيئة الفصل من حيث الإضاءة التهوئة، عدد الطلاب، موقع الطالب...الخ.

13.1. الخصائص السلوكية والتعليمية للمعاقين سمعيا:

إن أصحاب الإعاقات السمعية لا يمثلون فئة متجانسة حيث إن لكل فرد خصائصه الفردية وترجع مصادر الاختلاف إلى نوع الإعاقة وعمر الفرد عند الإصابة بها وشد الإعاقة وسرعة حدوثها ومقدار العجز السمعي وكيف يمكن أصلاحه واستثمار ما تبقى منه ووضع الوالدين السعي وسبب الإعاقة والفئة الاجتماعية والاقتصادية التي تتصف بها أسرته وغيرها ولهذه الإعاقة تأثير ملحوظ على خصائصه النمائية المختلفة لأن مراحل النمو مترابطة ومتداخلة وفيما يلي شرح لهذه الخصائص:

1.13.1.الخصائص اللغوية:

يعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثير الإعاقة السمعية، فالإعاقة السمعية تؤثر سلبا على جميع جوانب النمو اللغوي إذ يشير مصطلح الطفل الأصم الأبكم (The Dead Mute Child) إلى ارتباط ظاهرة الصم بالبكم إذ يؤدي الصم بشكل مباشر إلى حالة البكم أو خاصة لذوي الإعاقة السمعية الشديدة وهذا يعني أن هناك علاقة طردية واضحة بين درجة الإعاقة السمعية من جهة ومظاهر النمو اللغوي من جهة أخرى وبدون تدريب منظم ومكثف لن تتطور لدى الشخص المعاق سمعيا مظاهر النمو اللغوي الطبيعية ومع أن الأطفال ذوي السمع العادي يتعلمون اللغة والكلام دون تعلم مبرمج، فالمعوقون سمعيا بحاجة إلى تعلم هادف ومتكرر وفي حال

اكتساب المعوقين سمعيا لمهارات اللغوية فان لغتهم تتصف بكونها غير غنية كلغة الآخرين، وذخيرتهم محدودة وأفعالهم تتصف بالتمركز حول الملموس وجملهم أقصر وأقل تعقيدا أما كلامهم فيبدو بطيئا ونبرته غير عادية...

تأثر الإعاقة السمعية على لغة الأطفال في جميع جوانب النمو اللغوي لديهم والطفل المعوق سمعيا سيصبح أبكما إذا لم تتوافر له فرص التدريب الفاعلة ويرجع ذلك إلى عدم توفر التغذية الراجعة السمعية وعدم الحصول على تعزيز لغوي كاف من الآخرين، إن لغة الأطفال المعوقين سمعيا تتصف بفقرها المدقع قياسا بلغة العاديين حيث تكون لديهم ذخيرة لغوية محدودة وتكون لها علاقة بالملموسات عادة ما تكون جملهم قصيرة ومعقدة علاوة على بطئهم في الكلام واتصافه بالنبرة غير العادية والإعاقة هذه تتناسب طرديا مع مظاهر نموهم اللغوي ولعل انخفاض أداء المعوقين سمعيا على اختبارات الذكاء الأدائية يكون أفضل. (**بطرس :2010، 177**)

إن الطفل العادي يتعرف على ردود أفعال الآخرين في حين أن الطفل الذي لديه إعاقة سمعية لا يستطيع تلقي التعزيز السمعي وتزداد المشكلات اللغوية بازدياد شدة الإعاقة السمعية إن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البسيطة على سبيل المثال يواجهون مشكلات في سماع الأصوات الخافتة والبعيدة أو في فهم موضوعات الحديث المختلفة ويواجهون صعوبة في فهم 50% من المناقشات الصفية وتكوين المفردات اللغوية في حين أن أصحاب الإعاقة السمعية المتوسطة يواجهون مشكلات في فهم المحادثات والمناقشات الشديدة فيواجهون مشكلات في سماع الأصوات العالية ويواجهون مشكلات في اللغة التعبيرية وهم أحوج من غيرهم للتدرب على قراءة الشفاه والاتصال اليدوي.

2.13.1.الخصائص المعرفية والعقلية:

تؤثر الإعاقة السمعية بشكل واضح على النمو اللغوي للفرد إذ أن هناك علاقة طردية بين درجة الإعاقة السمعية ومظاهر النمو اللغوي للفرد فكلما زادت الإعاقة السمعية زادت المشكلات اللغوية للفرد وعلى ذلك يشير من علماء النفس التربوي إلى ارتباط بالقدرة اللغوية ويعني ذك تدني أداء المعاقين سمعيا من الناحية اللغوية لذا فليس من المستغرب ملاحظة تدني أداء المعوقين سمعيا على اختبارات الذكاء وذلك بسبب تشبع تلك الاختبارات بالناحية اللفظية ولا يبدو أن الإعاقة السمعية تؤثر على الذكاء.

إن ذكاء أفراد هذه الإعاقة لا يتأثر بها وكذلك لا تتأثر قابليتهم للتعليم ما لم تكن لديهم مشاكل في الدماغ.

إن المفاهيم المتصلة باللغة تكون ضعيفة لديهم وان قصورهم في اختبارات الذكاء تعود للمشاكل اللغوية، لذلك يجب تكييف وتعديل اختبارات الذكاء لتكون أكثر دقة في قياس ذكاء أفراد هذه الفئة، وان تخصص لهم اختبارات ذكاء غير لفظية لقياس ذكائهم بشكل دقيق.

وعلى أية حال فثمة جدل عنيف مستمر حول اثر الإعاقة السمعية على النمو المعرفي ولتطوير مظاهر النمو المعرفي لدى الأطفال المعوقين سمعيا يقترح استخدام مثيرات حسية متعددة وتقترح بيجي Bigge، 1992 استخدام ما يلي :

- الخبرات اللمسية المتنوعة.
- الخبرات البصرية المختلفة.
- الخبرات السمعية المتنوعة. (بطرس:**2010**، **178**)

3.13.1.الخصائص الجسمية والحركية:

لم يحظ النمو الجسمي لدى الأطفال المعوقين سمعيا باهتمام كبير من قبل الباحثين في ميدان التربية الخاصة والافتراض هو أن مشكلات التواصل التي يعانيها المعوقين سمعيا تضع حواجز وعوائق كبيرة أمامهم لاكتشاف البيئة والتفاعل معها وإذا لم يزود المعوق سمعيا باستراتيجيات بديلة للتواصل، فإن الإعاقة السمعية قد تفرض قيودا على النمو الحركي.إن الفقدان السمعي ينطوي على حرمان اشخص من الحصول على التغذية الراجعة السمعية مما يؤثر سلبا على وضعه في الفراغ وحركات جسمه.

يعاني أفراد هذه الفئة من مشكلات في الاتصال تحول دون تعرفهم على البيئة واكتشافهم لها والتفاعل معها لذلك يجب تدريبهم على الوسائل الاتصال غير اللفظي، مثل لغة الإشارة، أنهم محرمون من التغذية الراجعة الايجابية السمعية لذلك يجب تدريبهم على تلقي رسائل الآخرين بطرق تعبيرية مختلفة كما نموهم الحركي يعتبر بطيئا قياسا بالعاديين وذلك لأنهم لا يسمعون الحركة وان لياقتهم البدنية لا تكون بمستوى لياقة الأسوياء حيث يمتازون بحركة جسمية بطيئة.

4.13.1. الخصائص الاجتماعية والانفعالية والنفسية:

تعتبر اللغة وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الجماعي وبخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين ووسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي لذا فإن افتقار الشخص المعوق سمعيا إلى القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وكذلك أنماط التنشئة الأسرية قد تعود إلى عدم النضج الاجتماعي مثل مقياس فانيلاند.

وتبين أن أداء الأشخاص العاديين لذا يعتمد النمو الاجتماعي والمهني على اللغة وعلى ذلك يعاني المعوقون مشكلات تكييفية في نموهم الاجتماعي بسبب نقص الواضح في قدراتهم اللغوية وصعوبة التعبير عن أنفسهم وصعوبة فهم الآخرين سواء في مجال الأسرة أو العمل أو المحيط العام لذا يبدو الطفل الأصم وكأنه يعيش في عزلة مع فئة العاديين الذين لا يستطيعون فهمه وهم مجتمع الأكثرية. (بطرس:**2010**، **179**).

تشير الدراسات السيكولوجية إلى أن هناك تأثيرا للقصور السمعي على أنماط التكييف عند الصم وظهور سلوكات غير تكيفيه مثل سوء التكييف العاطفي ودراسات أخرى تشير إلى أن فقدان السمع يؤدي إلى أعراض سلوكية مضطربة ففي إحدى الدراسات يكر بنتر أن الصم البالغين غير مستقرين عاطفيا أكثر من العادين وأكثر انطوائية ولم توجد فروق في الاكتفاء الذاتي والعلو في الثقة وأكثر عصبية واقل سيطرة من العادين وذكر "سولومان" (Solo Man) أن الصم غير ناضجين وانطوائيين ويعتمدون على الآخرين، أنهم أكثر خوفا وقلقا وشكوكا.

وذكرت ليفين Livne في دراسة لبنات صم بسن عشر سنوات باستعمال مقياس "وكسلر" أنهن متمركزات

وفي دراسة مايكل بست التي طبقت على الأطفال معوقين سمعيا تتراوح أعمارهم بين 9 و 10 سنوات، وجد مايكل أن حوالي 10% منهم أقل نضجا من الناحية الاجتماعية مقارنة بالأطفال العاديين وان لديهم عدم مبالاة بالآخرين.

كما أشارت ميدو Meadaw 1980 إلى أن المعوقين سمعيا كثيرا ما يتجاهلون مشاعر الآخرين ويسيئون فهم تصرفاتهم ولديهم درجة عالية من التمركز حول الذات وتوصلت إلى أن أهم خاصية لديهم عدم النضج العاطفي.

ويذكر هارس HarriS 1988 إن الطفل الأصم يمكن أن يكون محدود المشاركة في التبادلات الاجتماعية مع الوالدين وعدم قدرته على التحكم بالذات.

ومن المعروف أيضا أن الأشخاص المعوقين سمعيا يميلون للتفاعل مع من هم من فئتهم أي التعصب الفئوي.

ومن جهة أخرى توضح الدراسات أن مفهوم الذات لدى الأشخاص المعوقين سمعيا يتصف بعدم الثقة فهو غالبا ما يكون مبالغا فيه كما تشير الدراسات أيضا إلى إن الأشخاص المعوقين سمعيا الملتحقين بمؤسسات خاصة للمعوقين سمعيا أو اللذين يعاني آباؤهم أو أمهاتهم من الإعاقة السمعية يكون لديهم مفهوم ذات أفضا من غيرهم من المعوقين سمعيا. (**بطرس :2010، 180**)

أما من حيث الخصائص النفسية والانفعالية وفلا أحد يستطيع أن ينكر حقيقة أن الإعاقة السمعية تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على التنظيم السوسيولوجي الكلي للإنسان على أن الصمم لا يقود بالضرورة إلى سوء التوافق النفسي ولا يعني أيضا أن ثمة تأثيرا محدودا قابلا للتنبؤ لدى جميع المعوقين سمعيا. فعلى الرغم من اعتقاد البعض بان للمعوقين سمعيا سمات نفسية وانفعالية مميزة وفريدة إلا أن نتائج البحوث العلمية لا تدعم هذا الاعتقاد وهذه القضية كانت ولا تزال واحدة من أكثر القضايا إثارة للجدل بين العاملين في ميدان الطفولة ورعاية المعوقين

سمعيا فبعد ما يزيد على خمسين عاما من الدراسات العلمية المستفيضة المتعلقة بهذه القضية لم يتم التوصل إلى نتائج واضحة.

ولا يزال الباحثون يشككون في مصداقية عمومية تلك النتائج ويعود ذلك إلى كون الدارسات ذات العلاقة تعاني من مشكلات منهجية عديدة تجعل إمكانية الخروج باستنتاجات قاطعة أمرا صعبا فكثيرون الذين يعتقدون بوجود خصائص انفعالية فريدة للأشخاص المعوقين سمعيا تختلف عن خصائص الأشخاص ذوي الإعاقات الأخرى وتختلف أيضا عن خصائص العاديين إلا أن الإشارة إلى أن الادعاء بوجود سيكولوجية خاصة للمعوقين سمعيا، إنما هو مجرد وهم وعلى أي حال فذلك لا يعني أن الإعاقة السمعية لا تؤثر على الخصائص النفسية والانفعالية للشخص ولكن ما يعنيه ذلك هو أن تأثير الإعاقة السمعية يختلف اختلافا جوهريا من إنسان إلى أخر فالعوامل المحدودة للبناء النفسي للشخص عديدة ومتنوعة.

وقد أشار "مورس" إلى أن الدراسات المرتبطة بالخصائص النفسية للأشخاص المعوقين سمعيا قد أخذت منحيين احدهما يمكن تسميته بمنحنى الانحراف والثاني هو المنحنى النمائي الطبيعي، يركز المنحنى الأول على الفروق بين الأشخاص العاديين والمعوقين سمعيا ويعالج الفروق بوضعها مؤشرات على الانحراف.

أما المنحني الثاني فهو يهتم بتحليل الخصائص النفسية للأشخاص المعوقين سمعيا ليس من أجل تحديد أوجه الاختلاف بينهم وبين الأشخاص السامعين، وإنما من اجل تحديد الظروف التي ينبغي توفيرها لكي ينمو هؤلاء الأشخاص نموا سويا إلى أقصى درجة ممكنة.

ويرى "مورس" أن الدراسات المتوافرة تجمع عموما على أن نسبة كبيرة من الأشخاص المعوقين سمعيا تعاني من سوء التكيف النفسي فمنذ الثلاثينيات أشارت دراسات عدة إلى أن الأطفال الصم يعانون من مستويات متفاوتة من عدم الاستقرار العاطفي وأنهم يذعنون للآخرين وإنهم أكثر اكتئابا وقلقا تهورا وأقل توكيدا للذات وإشارات دراسات عدة أيضا إلى أن الموقيين سمعيا يتصفون بالتشكك بالآخرين والعدائية.

5.13.1. التحصيل الأكاديمي:

غالبا ما يكون التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة متدن على الرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم، كما أن تأثيرهم القرائي هو أكثر تأثرا بهذه الإعاقة ويزداد تحصيلهم الأكاديمي ضعفا مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها خاصة في غياب فاعلية أساليب التدريس وتشير بعض الدراسات إلى أن 50% من أفراد هذه الإعاقة ممن هم في فاعلية سن العشرين كان مستوى قراءتهم تقاس بمستوى طلاب الصف الرابع الأساسي أو اقل من ذلك وان 10% كانوا بمستوى الصف الثامن الأساسي. (**بطرس :2010، 181**)

القيم الأخلاقية

1.2. تعريف الأخلاق

لغة: السجية والطبع والمروءة والدين والفطرة "هيئة مستقيمة متناسقة" وهي صفات اكتسبت ثم أصبحت عادة في السلوك، ولها جانبان "نفسي باطني وسلوكي ظاهري". (**عطية:2010، 42**)

والأخلاق في اللغة جمع خلق وهو العادة والسجية والطبع والمروءة وعند القدماء ملكة تصدر بها الأفعال عن النفس من غير تقدم روية وفكر وتكلف، فإذا أضفت لفظ الأخلاق الى لفظ آخر دل على مجموع قواعد السلوك المتعلقة بالشيء الذي دل عليه اللفظ.(**محمد البرازي:23،2001**)

اصطلاحا: اختلفت وجهات النظر حول تعريف الخلق تبعاً لاختلاف الغاية منه وتبعاً لنوع ثقافة المعرفين ومن هذه التعريفات:

يعرف الغزالي الخلق بأنه " عبارة عن هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فان كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلاً وشرعاً، سميت تلك الهيئة خلقاً حسناً. وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً." (**أبي حامد الغزالي: 70،2004**)

ويقول الفيلسوف Kant:"إن الخلق هو طبيعة الإرادة". ويعرف روباك Ruback الخلق بأنه" حالة أو ميل نفسي يتحكم في الغرائز ويمنعها أن تتحقق وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز ".

ويرى هادفيلد Hadfield : أن الخلق هو قيمة النفس المتزنة والنفس المتزنة هي تلك التي تنسقت فيها الميول الطبيعية والعواطف وتضافرت على غاية واحدة". ويعرف باجلي Bagley الخلق بأنه " عبارة عن العادات الصالحة النافعة" (**ناصر إبراهيم:2006، 22**)

ويلاحظ أن مفهوم الأخلاق متعدد المفاهيم أو الأبعاد، وبشكل عام فالأخلاق تبحث في الخير والشر، وتشمل الأخلاق الحسنة والأخلاق السيئة، والإنسان الخلوق هو الإنسان الخير في حياته الظاهرة والباطنة الخاصة والعامة، لنفسه ولغيره، لجماعته ومجتمعه على حد سواء.

وهناك من يتساءل هل الأخلاق مرادفة لما يعتبره مجتمع ما صواباً أو خطأ أم الأخلاق هي شعور الفرد إزاء القيم الأخلاقية المطلقة كالعدل والحرية والسلام والمحبة. وللإجابة على ذلك نجد أن القيم الخلقية تختلف من مجتمع إلى آخر، كما تختلف في نفس المجتمع من عصر إلى آخر، وتختلف في نفس المجتمع وفي نفس العصر باختلاف الطبقات الاجتماعية. وبالتالي إذا أخذنا الأخلاق بالمعنى الاجتماعي أي بمعنى الامتثال للمعايير الاجتماعية نجد أن مفهوم الأخلاق مفهوما ديناميكيا، أي يختلف من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى آخر، ومن جيل إلى جيل،

وهو في تطور مستمر، فما هو خلقي عند جماعة من الناس هو جريمة عند غيرهم. ويعبر عن ذلك هادفليد Hadfield بقوله أن هناك معنيين للأخلاق، الأول يعني الامتثال لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده، والثاني يعني إتباع الفرد الأهداف والغايات الصحيحة أو الصواب، وبالتالي فالسلوك الخلقي تبعا لمفهوم الامتثال يعني أن يتبع الفرد العادات والتقاليد التي يقبلها المجتمع، بينما المعنى الثاني باعتبارها غايات كالكرم والولاء والأمانة فهي تعتبر غاية في ذاتها، ينبغي إتباعها بصرف النظر عن قيم المجتمع ومعاييره (**محمد عيسوى:226،2003**)

وهناك من يصنف الناس على أساس نوع الأخلاق السائدة لديهم إلى الأنماط التالية:

– النمط النفعي: وهو الشخص الذي يتصرف تصرفاً خلقياً فقط من أجل تحقيق أغراضه.

– النمط الامتثالي: وهو الشخص الذي يفعل كما يفعل الآخرون، وينصاع لما يقولون أنه ينبغي عليه أن يفعله.

– النمط العقلي: أو صاحب الضمير الحي، ويكون له معاييره الخاصة الداخلية ومفهومه الخاص عن الصواب والخطأ وطبقاً لهذه المعايير يحكم على سلوكه.

– النمط الإيثاري : ويمثل أعلى مستويات الأخلاق، وللشخص في هذا النمط مجموعة ثابتة وراسخة من المبادئ الأخلاقية ترشده إلى السلوك الصواب، وهو في حكمه على ما هو صواب يكون واقعي ومنطقي، ويأخذ في الاعتبار النوايا أو الدوافع التي تكمن وراء السلوك، كما يأخذ في الاعتبار العواقب المترتبة، فلا يحكم على السلوك طبقا لحجم الخسائر المترتبة على السلوك وإنما يحكم عليه في ضوء الدوافع أو القصد أو النية عند القيام بالسلوك. (**محمد عيسوي: 227،2003**)

وهناك من أشار للعلاقة بين الخلق والسلوك، فالخلق هو القوة المعنوية التي تدفع الشخص إلى اختيار أفعال معينة، والسلوك هو أسلوب الشخص في تصرفه واتجاهاته في أعماله، وبهذا الاعتبار يكون السلوك مظهراً أو تعبيراً أو مرآة للخلق، وبسلوك الشخص نستطيع أن نحكم على أخلاقه، ونصفه بأنه ذو خلق حسن، أو خلق سيء.

كما أن العلاقة بين الخلق والسلوك هي علاقة الدال بالمدلول، فإذا كان الخلق صفة النفس الباطنة وهو يدرك بالبصيرة، فإن السلوك صفة النفس الظاهرة وهو يدرك بالبصر. فإذا كان سلوك الإنسان حسناً محموداً، كان خلقه محموداً، وإذا كان سلوكه سيئاً مذموماً، كان خلقه سيئاً مذموماً. وهذا إذا لم توجد أسباب خارجية تؤثر على السلوك، فتجعله لا يدل دلالة صادقة على الخلق كمن يتصدق رياء، وأيضاً إذا لم توجد موانع تمنع من دلالة السلوك على الخلق كالشخص الكريم الذي لا يجد ما يجود به.(**محمدالجوهري:55،1999**)

ويتفق ذلك مع قول الغزالي " وليس الخلق عبارة عن الفعل، فرب شخص خلقه السخاء، ولا يبذل إما لفقد المال أو لمانع، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل إما لباعث أو لرياء". فالخلق عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة (**الغزالي:70،2004**)

2.2.أهمية الأخلاق:

تبرز أهمية الأخلاق في حفظ المجتمع من المظاهر السلوكية الفاسدة، مما يجعله مجتمعا قويا تسوده قيم الحق والفضيلة والإحسان، وتحارب فيه قيم الشر والفساد. ومما يزيد من أهمية الاهتمام بالأخلاق ما يشهده المجتمع البشري اليوم من تحول إلى قرية صغيرة، حيث لا حواجز تحول دون امتزاج الثقافات وتداخلها بكل عناصرها الايجابية والسلبية، إضافة إلى تعدد وسائل الاتصال والتكنولوجيا ونقلها للخبيث والطيب، والمفيد والضار، الأمر الذي يؤدي إلى تسرب سلوكيات هدامة تؤثر على بناء المجتمع الأخلاقي.

ولا شك في ذلك فالأخلاق دعامة كل نهضة وتقدم وحضارة، بل هي الحارس الوحيد الذي يحمي الأمم ويقيها من الانهيار والضياع. (**محمد عمر: 2010، 229**)

وقد توصل المختصون في مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير إلى أن القيم السائدة في العالم العربي لا تعبر عن قيم الإسلام وحضارته، فالإسلام شيء والمسلمون شيء آخر، وبينهما فرق شاسع في التصور والممارسات. ويؤكد المربون العرب والمسلمون على أن التربية عجزت عن تحقيق مجتمع راض ومستقر، معتمداً على ذاته، وفشلت في تهذيب سلوك فئة وتحقيق الأهداف الخلقية والسلوكية المتوخاة منها، فالعلاقات الاجتماعية في تراجع، والفردية والأنانية هي السائدة، وتراجعت الإنسانية ليحل محلها اللاإنسانية المتمثلة في العنف المادي والمعنوي، وانتشرت البدع والمجون وإنتهاك لحرمات الأخلاق الإسلامية على مستوى الفضائيات، وما تبثه من أفلام ومسلسلات وأغاني ماجنة تخدش الحياء. (**ابتسام محمد:2008، 18–19**)

وللأخلاق تأثير مهم على سلوك الإنسان، حيث أن سلوك المرء كما هو معروف وليد الصفات المستقرة داخل النفس، فهناك ترابط بين نفس الإنسان وبين سلوكه، فصلاح الفعل نابع عن النفس الصالحة، وتأتي أهمية الأخلاق في كونها تهذب وتصقل النفس البشرية. (**الشمري:25،2008**)

كما أن الإسلام اهتم اهتماما كبيرا بالقيم الأخلاقية، إذ جعل من اهدافه الرئيسية العناية بخلق الإنسان وتنميته ليصبح جزءا من شخصية الأمة، وهذا هو من اهم العوامل الذي حفظ الأمة العربية من التدهور والانحلال الخلقي الذي تعاني منه المجتمعات والحضارات المتقدمة المعاصرة. (**علي اليماني:2009، 17**)

3.2. نشأة علم الأخلاق وتطوره:

مصطلح الأخلاق لا يعني بالضرورة الأخلاق الحسنة بل هو اصطلاح يحتمل السيئة منها، فيقال أخلاق حسنة وأخلاق سيئة. وعلم الأخلاق هو" علم يوضح معنى الخير والشر، ويبين ما ينبغي أن تكون عليه معاملة الناس مع بعضهم بعضاً، ويشرح الغاية التي ينبغي أن يقصدوا إليها في أعمالهم وينير السبيل لعمل ما ينبغي".(**الشمري:2008، 29**)

ويعتبر سقراط Socrates اليوناني أول من أسس علم الأخلاق، وقد كانت الأخلاق موجودة قبل سقراط ولكن الفضل يعود إلى سقراط في وضع اللبنة الأولى لعلم الأخلاق، وحارب الفلاسفة في زمانه الذين كانوا لا يعتقدون بوجود حقائق ثابتة، ويعتبرون أن الإنسان هو مقياس كل شيء والحق هو ما يراه حقاً، والباطل هو ما يراه باطلاً، دون النظر إلى رأي آخر سواه،، ولكن سقراط نادى بالسعادة للغاية الإنسانية التي تتحقق بالسيطرة على دوافع الشهوة ونوازع الهوى وترد الإنسان إلى الاعتدال، ثم جاء أفلاطون وجعل الفضيلة العليا هي فضيلة العدل التي تتمثل في التوافق والانسجام بين قوى النفس عن طريق العقل، فلا تبغي إحداهما على الأخرى، ثم تبعه أرسطو Aristo الذي اعتبر الفضيلة تمثل الوسط بين رذيلتين، فإن قلنا الكرم فضيلة، فهو الوسط بين الإسراف والتقتير وكلاهما رذيلة، والشجاعة فضيلة وهي وسط بين الجبن والتهور وكلاهما رذيلة. (**إبراهيم: 2006، 49-50**)

ويرى الغزالي أن للعادة أثراً عميقاً في تكوين الأخلاق، وأن الخلق الفاضل إنما يكون بالتخلق، وأن نفس الطفل الساذجة تتقبل الخير والشر على حد سواء، ومع ذلك فان الغزالي لم ينكر أثر الاستعدادات الطبيعية الموروثة، وان كان يعتقد أن للتربية تأثيرا عميقا في توجيهها، فهو يعترف للتربية بسلطان قوي، ولا ينكر الاستعدادات الفطرية، مثال ذلك أن النواة ليست بتفاح ولا نخل قبل أن تتعهدها بالغرس والتربية، على أن التربية لا يمكنها أن تغير في إستعداد النواة بقبول بعض الأصول دون بعض، فتجعل من نواة النخل تفاحاً أو العكس. (**إبراهيم:2006، ص361**)

وأما الفارابي فقد كان من أكثر الفلاسفة المسلمين اهتماما بالأخلاق، ومن المسائل التي اهتم بها الفارابي مسألة فطرية الأخلاق أو اكتسابها، حيث يرى أن الإنسان مزود بقوة يستطيع بها أن يفعل الحسن أو القبيح وهذه القوة فطرية فيه، ثم يمر الإنسان بعد ذلك بوسائل التربية ودرجة العلم وقوة الإرادة أو ضعفها يتمكن معها من الانحياز إلى أحد الجانبين في السلوك وعندئذ يكون ذا سلوك خير فقط، أو سلوك شرير فقط. (**إبراهيم:2006، 357**)

4.2. عمليات تكوين الخلق:

تسبق الخلق عمليات نفسية وهي :

- **الخاطر**: وهو أول ما يرد على قلب الإنسان وهو حديث النفس، ونفس الإنسان تحدثه بأمور كثيرة، قد يميل إلى أحدها.
- **الميل**: هو توجه الإنسان لخاطر من خواطره يتصوره ويدرك الغرض منه، والغاية المترتبة عليه، فإذا تغلب ميل على سائر بقية ميول الإنسان صار هذا الميل رغبة.
- **الرغبة**: هي تغلب ميل على بقية الميول الموجودة في النفس الإنسانية فإذا فكر الإنسان في هذه الرغبة ودرسها دراسة واعية، وعزم عليها، صارت هذه الرغبة إرادة.
- **الإرادة**: هي صفة النفس التي تخصص رغبة من رغبات التي مالت إليها النفس لكي تتحقق وتوجد، فإذا ما تكررت الإرادة صارت عادة.
- **العادة**: هي الإرادة التي تتكرر وتصدر عن حالة راسخة، هي الخلق.

وهذه هي مراحل تكوين الخلق: الخاطر، فالميل، فالرغبة، فالإرادة، فالعادة. (**الجوهري:1999، 54**)

5.2. الأخلاق في الإسلام :

الإسلام ليس ديناً كهنوتياً، بل منهجاً للحياة، وطريقة للتفكير، وطراز للسلوك، وأسلوباً للمعيشة، يقوم على أساس اعتقادي متميز، وتصور للحياة والكون، ولذلك كانت أولى غاياته إعداد المواطن الصالح عن طريق غرس العبودية لله وحده، فيصبح الإنسان ذو إرادة حرة قادرا على استخلاص السلوك الحسن وفعله. (**فهد ابتسام محمد: 2008، 63**)

ولذا فإن بقاءنا يتوقف على ركيزتين أساسيتين هما: العقيدة الإسلامية والأخلاق المبنية على هذه العقيدة، وبينهما وشائج وعرى، فان ضيعنا العقيدة الإسلامية فقد ضيعنا كل شيء، وإن ضيعنا أخلاقنا الإسلامية فقد عرضنا عقيدتنا الإسلامية إلى الضياع.(**إبتسام محمد: 2008، 20**)

والأخلاق في الإسلام عقيدة إلهية نابعة من الإيمان بالله وطاعته في أوامره ونواهيه، وإبتغاء رضوانه في سائر مجالات الحياة، كما تتميز الأخلاق في الإسلام بأنها إيجابية وإلزامية، لما وراءها من قوة وازعة لا يملكها أي نظام خلقي آخر في الوجود، والقوة الوازعة في الأخلاق الإسلامية نفسية تمثلها خشية الله وطلب رضاه في الدنيا، والطمع في جنته ونعيمه، والخوف من معصيته وعقابه في الدنيا والآخرة. (**الشمري:، 2008،ص 22**)

وتعرف الأخلاق الإسلامية على أنها " المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني، والتي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على الوجه الأكمل". (**الشمري: 2008، 18**)

وقد جاءت الأخلاق في الشريعة الإسلامية على أسمى درجات السمو والارتقاء، لأن الله سبحانه وتعالى جعل نفسه " المثل الأعلى " لأخلاق المؤمنين، وطلب منهم أن يتخلقوا على نمط ما أعلمهم من نفسه جل شأنه من صفات الرحمة والود والحلم مع ملاحظة الفارق التام بين الخالق والمخلوق﴿**وَلِلَّهِ ٱلْمَثَلُ الأَعَلى وهوْ العزِيز ٱلحكِيم**﴾ (سورة النحل: آية 60)، ففي جانبه سبحانه وتعالى الكمال المطلق وهو وصف ثابت له سبحانه، وفي جانب المخلوق الكمال نسبي،كما جعل الله سبحانه وتعالى أيضاً "المثال البشرى الأعلى" وهم الرسل في التخلق بما أمر به، وجعلهم خير قدوة وأحسن أسوة لقومهم وللناس أجمعين، ولما كان لله تعالى "الكمال المطلق" وللرسل "المثال البشرى الأعلى" فقد أتيح للأخلاق أعلى قدر من السمو والثبات، وصار الخلق هدفاً للمسلم يحرص عليه قربة لله تعالى وطلباً لرضاه. (**الزكي جمال محمد:54،2008**)

وتتميز الأخلاق في الإسلام بأنها مفصلة تفصيلاً كبيراً بحيث تسع كل أفعال الإنسان وأقواله، وتحكم كل أفعاله. ونجد في آيات القرآن ما يشكل دعوة عامة إلى الأخلاق في صورة مبدأ كما في قوله تعالى:﴿**وتعاونُوْا على ٱلبر والتَّقوى ولا تَعاونُوْا على الإِثمِ وٱلعدوانِ واتَّقُوْا اللّه إِن اللّه شَدِيد ٱلعِقابِ**﴾ (سورة المائدة، آية: 2). وقوله تعالى:﴿**وأْمر بِٱلمعروفِ وانه عنِ ٱلمنكرِ واصبِر علَى ما أَصابك إِن ذَلِك مِن عزمِ ٱلأُمورِ**﴾ (سورة لقمان،آية:17)

كما نجد في الآيات القرآنية تفاصيل وجزئيات لكل ما يدخل تحت البر والتقوى والفضيلة من جزئيات، فأشار القرآن الكريم إلى الأخلاق المطلوبة شرعاً، وكذلك إلى الأخلاق المرفوضة شرعاً، وعلى ذلك فقد ورد في القرآن الكريم جميع الخصال الحميدة والفضائل الكريمة كالصدق، والوفاء، والأمانة، والعدل، والإخلاص، ومقابل ذلك الخصال المرفوضة كالكذب، والغدر، والسرقة. (**إبتسام محمد :2008، 67**)

والأخلاق في الإسلام تستطيع أن تغير الإنسان وأفعاله تغييراً جذرياً، وتجعل الأخلاق الصالحة من الإنسان فيصلاً بين الحق والباطل، فيقدم على الفعل الصالح، لأنه يرجو منه الخير في الدنيا والآخرة، وينصرف عن الفعل الشرير، وبذلك فإن الأخلاق تصبح ميزاناً يزن به تلك الأفعال بخيرها وشرها، ومن الطبيعي أن معرفة الأخلاق وموازينها لا يكفي إن لم تنعكس على أفعال الإنسان، إذ أن المعرفة وحدها غير مجدية ما لم يصاحبها تطبيق لها لتعكس آثارها وتظهر معانيها على الفرد والمجتمع. (**الشمري:2008، 25**)

والنبي كان يسأل الله تعالى حسن الخلق مع أنه صاحب الخلق العظيم، فكان يدعو " اللهم كما حسنت خَلقي فحسن خُلقي." وكان صلوات الله وسلامه عليه يستعيذ من سيء الأخلاق وقبيح السجايا، فيدعو الله: "اللهم إني أعوذ بك من منكرات الأخلاق، والأعمال، والأهواء، والأدواء"، وحسن الخلق وصية رسول الله لأصحابه قائلاً:"اتق الله حيثما كنت وأتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن."(**مصطفى:2005، 10**)

6.2. التربية الأخلاقية في الإسلام:

تهدف التربية الأخلاقية في الإسلام إلى إحداث التغير في سلوك الفرد من خلال تعويده على الاستقامة منذ الصغر، ويكون ذلك عن طريق تكوين البصيرة الأخلاقية بالعلم والتفكير والمناقشة. ويمكن القول أن الغاية أو الهدف من التربية الأخلاقية هو تكوين شخصية إنسانية خيرة بعيدة عن الشر، حيث يصبح معها الإنسان مفاتيح للخير مغاليق للشر، أي أينما يجد الخير يسعى إليه ويأمر به، ويعمل لإزالة العراقيل من طريقه، ومعنى مغاليق للشر أن يكف عن ارتكابه، ولا يكتفي بذلك بل يسعى للحيلولة دون وقوعه من غيره.

وتركز التربية الأخلاقية الإسلامية على تنمية الوازع الداخلي أو الضمير الأخلاقي عند الإنسان، كما تهتم بتزويده بمعرفة الأخلاق القرآنية وأخلاق الرسول وتدريبه على ضبط النفس والسير في حدود الإطار الأخلاقي، لذا أولت التربية الإسلامية اهتمامها للتربية الأخلاقية، وتربية النشء على أساس الفضيلة والخلق القويم. (**إبتسام محمد:2008، 24**)

وتعتبر التربية الأخلاقية في نظر الإسلام هي الهدف الأساسي الذي يرمي إليه من تكوين الشخصية الإنسانية السوية، ويضع الإسلام الأخلاق في المرتبة الثانية بعد الإيمان، بل ولا يتم إيمان المسلم ولا يكتمل إسلامه إلا إذا صلحت أخلاقه، ويقول ابن القيم "الدين هو الخلق فمن زاد عليك في الخلق زاد عليك في الدين". (**جمعة: 211،2001**)

وقد إعتنى الرسول في السنوات الأولى من الدعوة الإسلامية ببناء الإنسان وتربيته وإعداده، لتحمل مسئوليات نشر الدعوة الإسلامية، فإلى جانب تعليمهم أصول الدين الإسلامي وأداء العبادات، كان عليه الصلاة والسلام يعلمهم الأخلاق الحميدة والعادات الحسنة في ممارساتهم المختلفة في حياتهم اليومية وفي تعاملهم مع الناس الآخرين، وكان يبث فيهم حب الناس ومد يد العون والمساعدة، والتعاون، ويحثهم على العمل، وعلى إتقان ما يقومون به من أعمال، وعلى الاهتمام بالعلم وتلقي المعرفة، وباختصار فقد كان الرسول يعلم أصحابه كل ما هو حسن وجميل من الخصال والأخلاق، ولا عجب أن نجد أن الصحابة رضوان الله عليهم الذين تعلموا في مدرسة الرسول قد صقلت نفوسهم، وتحررت عقولهم، وحسنت أخلاقهم، واستقام سلوكهم، وتكاملت شخصياتهم، فظهر منهم الأبطال الذين فتحوا البلاد، وسادوا العالم (**عثمان:2002، 285**).

7.2. نظريات النمو الأخلاقي

لقد تأثرت بحوث النمو الأخلاقي بعدة نظريات سيكولوجية أهمها: نظرية التحليل النفسي، والنظرية السلوكية أو التعلم الاجتماعي بشكل خاص، ونظرية النمو المعرفي.

1.7.2. النمو الأخلاقي في نظرية التحليل النفسي:

تعالج نظرية التحليل النفسي النمو الأخلاقي في إطار مبدأ اللذة وفكرة الإثم، وتبرز نظرية التحليل النفسي فكرة الإثم والشعور بالذنب، والوسيلة الأساسية للخلاص منه تكمن في التدخل المبكر من جانب الراشدين، وتلقين الطفل القيم الأخلاقية، فالأخلاقية من وجهة نظرهم تتركز في فكرة الضمير، والذي يمثل مجموعة من القواعد الثقافية والأفكار الاجتماعية التي تم تمثلها لدى الفرد، وأحد المؤشرات الأساسية لوجود معايير خلقية تم اكتسابها هو الشعور بالذنب أي استجابات نقد الذات وعقابها، والقلق الذي ينشأ لدى الفرد عندما يتعدى على المعايير المقبولة اجتماعيا. (**هدى محمد:2001، 429**)

وطبقاً لفرويد Freud فان تكون الضمير أو الأنا العليا والتي تعني اكتساب السلوك الأخلاقي، إنما يعتبر نتيجة لحل العقدة الأوديبية، كما أن نمو الأنا العليا والتي تمثل معايير الراشدين يتم اكتسابها من خلال التوحد مع الوالد من نفس الجنس. (**قناوي هدى محمد:2001، 430**)

2.7.2. النمو الأخلاقي في نظرية التعلم الاجتماعي:

تركز نظرية التعلم الاجتماعي على التعلم والنمذجة والاستجابات السلوكية المتعلمة، ويرى علماء هذه النظرية أن الطفل الوليد صفحة بيضاء، فهو ليس فاسداً أخلاقياً، ولا هو نقياً بالفطرة، وإنما هو كطبيعة مرنة قابلة للتشكيل على أية صورة، وهنا يعتبر تدخل الراشدين هو العامل الحاسم في إكساب الطفل المعايير الأخلاقية، وعن طريق التعزيز باستخدام الثواب والعقاب يتعلم الطفل أفعالاً معينة تسمى بالأفعال الأخلاقية.

ويعتقد باندورا وماكدونالد Pandora And Mcdonald Mcdonald أن الأطفال يتعلمون السلوك الأخلاقي عن طريق ملاحظة النماذج وتقليدها (**هدى محمد: 2001، 429**).

وقد كان لنظرية التعلم الإجتماعي إهتمام واضح في دراسة السلوك الأخلاقي، حيث تناولت الكيفية التي ينشأ بها الطفل ويتشرب القواعد الأخلاقية، وركزت على عوامل التعزيز، العقاب، والتقليد لتفسير تعلم الطفل السلوك الأخلاقي، كما أن الطفل ميال لتكرار السلوك الأخلاقي للنموذج، وتأثير النموذج يعتمد على خصائصه مثل: القوة، الاحترام، والقرب.

وأما مجال المشاعر التي تلي السلوك الأخلاقي، فقد اهتمت به مدرسة التحليل النفسي التي ركزت على مشاعر الذنب، بينما الدراسات الحديثة ركزت على التعاطف أو المشاعر الايجابية للسلوك الأخلاقي أكثر من تركيزها على المشاعر السلبية. (**عودة: 240،2003–241**)

ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الأخلاق لا تنمو في مراحل وأنها لا ترتبط بالسن، وأنها تنمو وقابلة للتعديل من خلال التدخل البيئي، فتعريض الطفل لخبرات بيئية مختلفة يعمل على تغيير الحكم الخلقي لديه من خلال التعلم، بصرف النظر عن مستوى الطفل في النمو المعرفي. (**هدى محمد: 2001، 451**)

1.2.7.2 نظرية إميل دوركايم Emile Dorcaym الأخلاقية:

يرى دوركايم Dorcaym أن كل مجتمع يتكون من مجموعة من العقائد مكونة من أجل الدفاع عنه، ونواة هذه العقائد عاطفة التقديس، ولذا فإن ما يسيء إليها يعد جريمة، ويجب أن توقع عليه العقوبة صيانة للعقائد، ويرى دوركايم أن الأخلاق مفروضة على الفرد من الجماعة، فالمجتمع يعتبر مصدر الأخلاقيات، وما على الفرد إلا أن ينصاع لهذه الأخلاقيات حرصاً على تماسك المجتمع، وتشتمل هذه النظرية على ثلاثة عناصر وهي: روح النظام التعلق بالمجموعات الاجتماعية، ذاتية الإرادة. (**فوقية: 2001، 5**)

ويعتبر دوركايم أن تنشئة الطفل على أخلاقيات المجتمع تعتمد على قبول الطفل لتقاليد المجتمع، وعلى مدى استعداد الطفل للإيحاء، ومراحل النمو الأخلاقي عند دوركايم هي :

المرحلة الأولى: الاستجابة السلوكية إلى النظام.

المرحلة الثانية: التعلق أو التوحد مع الجماعة حتى تعكس أخلاقيات الطفل أخلاقيات المجتمع.

المرحلة الثالثة: الاستقلال عندما يفهم الفرد طبيعة الأخلاق ويطبقها على نفسه.(**فوقية: 2001، 6**)

2.2.7.2 نظرية نانسي ايزنبرج Nancy Eznbreg في النمو الأخلاقي الاجتماعي :

ترى ايزنبرج Eznbreg أن من أهم الانتقادات الموجهة لنظرية كولبرج اعتمادها على قصص أو قضايا أخلاقية مرتبطة بالمخالفات القانونية وكسر القانون، وأنه لم تقدم قضايا مرتبطة بأخلاقيات التضحية من أجل الآخرين. (**مشرف: 2009، 66**)

وتوصلت من دراستها إلى المراحل التالية:

* التوجه العملي: يقع غالبية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من سنوات الدراسة في هذه المرحلة، ويرى الأطفال في هذه المرحلة أن السلوك المقبول أو الصحيح هو ما يحقق حاجات الفرد نفسه، فقرار الطفل بمساعدة الآخرين، أو عدم مساعدتهم تعتمد على حالته.

* التوجه نحو حاجات الآخرين: يقع في هذه المرحلة بعض أطفال الطفولة المبكرة (ما قبل سن المدرسة الابتدائية)، وأطفال المدرسة الابتدائية (الطفولة المتوسطة بين سن 7-8 سنوات)، وترتبط القرارات الأخلاقية بحاجات الآخرين، إلا أن قدرة الطفل على تمثيل الدور وأخذ وجهات نظر أو مشاعر الآخرين في الاعتبار ما زالت غير واضحة.

* أخلاقيات السماح المعتاد: يستمر فيها الأطفال في المرحلة الابتدائية والمراهقين إلى نهايات المرحلة الثانوية، وترتبط الأحكام الخلقية للأفراد بما اعتادوا عليه كأفعال مسموحة من الآخرين في الأسرة والمجتمع، أو بما هو مفضل من الآخرين.

* التوجه العاطفي: قد يحقق بعض طلاب المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية هذه المرحلة، ويرتبط فيها التفكير والأحكام الأخلاقية بالمشاعر الوجدانية تجاه الآخرين، ومثال على الاستجابات في هذه المرحلة "سأشعر بمشاعر سيئة إذا لم أساعده لأنه يتألم".

* توجه القيم المستدخلة: يمكن أن تحقق هذه المرحلة خلال المراهقة وما بعدها، كما يمكن لقلة من طلاب المرحلة الابتدائية تحقيقها أيضاً. وتعتمد الأحكام الخلقية على القيم المستدخلة حول الغيرية، والذي يعني السلوك الهادف إلى مساعدة الآخرين من غير انتظار للإثابة. ومنها السعي لأداء الواجب، ومن الاستجابات في هذه المرحلة " سأشعر بالألم إذا لم أساعده لأني لم أتمسك بالمبادئ التي أؤمن بها"، وقد وجد أن هذه المراحل تأخذ نفس التتابع في ثقافات مختلفة، وتبين أن التربية والثقافة يمكن أن تؤثر في النمو خلال المراحل السابقة.

3.7.2 النمو الأخلاقي في النظريات المعرفية :

1.3.7.2 نظرية بياجيه Piaget في النمو الأخلاقي:

ركز بياجيه Piaget منذ البداية في مجال الاهتمام بدراسة المفاهيم عند الأطفال على ما يسمى بالتعقل الخلقي Moral Reasoning أي على عملية إصدار الحكم الخلقي على سلوك ما، مع إعطاء الأسس العقلية والمنطقية والأخلاقية التي تبرر إصدار مثل هذا الحكم، بصرف النظر عن إمكانية تنفيذه في الواقع أي تحويله إلى سلوك خلقي على عكس ما كان يهتم به السابقون من دراسة التفاعلات التي تنتهي بالسلوك الواقعي وتأثيراته على الفرد والآخرين (مزاهرة:**2003**، **181**)

وقد كان بياجيه يلاحظ الأطفال غالباً في مواقف طبيعية، في المنزل، وفي المعمل، وكان يعطي الأطفال مشكلات بسيطة لكي يحلوها وفقا لدرجة نموهم، وقد اعتمد في دراسته المنهج الإكلينيكي، ويعتبر بياجيه أن التغيرات التي تحدث في تفكير الطفل عبر المراحل المختلفة ليست تغيرات كمية فحسب، بل هي في الأساس تغيرات كيفية، حيث أن الأبنية العقلية في مرحلة نمو معينة تختلف اختلافاً نوعياً عن المرحلة السابقة لها وتلك التي تتلوها، كما أشار بياجيه إلى عدم وجود حدود زمنية فاصلة بين كل مرحلة وأخرى، وأن الانتقال بينها يتم بصورة تدريجية يصعب معها تحديد وقت محدد للانتقال من مرحلة إلى أخرى. (**هدى محمد:2001، 441**)

ويؤكد بياجيه على أن فرض الأخلاق قد يحدث في البداية فقط، ولكن الحاسة الأخلاقية للنمو ترتقي وتتجه من الأخلاقية خارجية المصدر إلى الأخلاقية داخلية المصدر، أي أنها تنتقل من الانصياع لقواعد من خارج

الذات إلى الالتزام بقواعد ذاتية تقوم على الاقتناع، ومن هنا أدخل بياجيه الأخلاقية كسمة في الشخصية تخضع للتطور والنمو عبر مراحل معينة. (مزاهرة: **2003**، **181**)

وتؤكد نظرية بياجيه على أهمية التفاعل مع الأقران في تطوير النمو الأخلاقي، حيث أن التفاعلات المتبادلة بين الأطفال والراشدين هي في الغالب من جانب واحد أي أنها تسلطية، فنظراً لأن الراشدين يميلون للهيمنة والسيطرة على الأطفال فإن الأطفال ينظرون إلى قواعد الكبار على أنها مطلقة، بينما تبادل الأخذ والعطاء الذي يحدث بين الطفل وأقرانه يسهم بشكل كبير في النمو الأخلاقي للأطفال، وتسمح للطفل بالمشاركة في وضع القواعد وتغييرها، واتخاذ مختلف الأدوار التي تهيئ استبصاراً في وجهات نظر بديلة للقواعد والمواقف.(**هدى محمد**:**2001**، **450**)

2.3.7.2 نظرية بك وهافجهرست في النمو الأخلاقي: Peck And Havighurst

لقد كانت تصورات بك وهافجهرست من أهم التصورات الحديثة عن التفكير الأخلاقي والتي لم تنل عناية من الباحثين مثل غيرها من النظريات، وقد وضع الباحثان تصوراتهما عن النمو الأخلاقي عام 1960، وقد افترض الباحثان

وجود خمسة أنماط من النمو الأخلاقي:

* الحياد الأخلاقي في الطفولة: وفي هذه المرحلة يرى الطفل الناس الآخرين كوسائل لإشباع الذات، ويكون الطفل متمركزاً حول ذاته لا يعرف المبادئ الأخلاقية ولا الضمير.

* الوسيلية في الطفولة المبكرة: ويميل الطفل في هذه المرحلة لأن يعمل وفقاً لتقاليد المجتمع، ولكن لكي يتجنب العقاب ويحصل على الثواب فقط ويكون الطفل متمركزاً حول ذاته وأخلاقياته غير الثابتة، طالما أن مبرر محافظته على القواعد مرتبط بحصوله على ميزة أو مكافأة.

* المسايرة في الطفولة المتأخرة: الشخص المساير هو الذي يتبع ما هو سائد من قواعد السلوك، وهنا نجد لدى الطفل اتجاهاً ثابتاً نحو الصواب والخطأ، ولكن ذلك لا يرجع إلى الالتزام بمبدأ أخلاقي عام، وإنما إلى الالتزام بما هو سائد في المجتمع، وهكذا نجد أن الطفل يواجه الموقف بتطبيق القاعدة المناسبة والسائدة في المجتمع.

* الضمير اللاعقلاني في الطفولة المتأخرة: وهنا يحكم الطفل على المواقف وفقاً لمعاييره الداخلية أو الذاتية عن الصواب والخطأ مع اهتمام ضئيل بما إذا كان الناس من حوله يوافقون على تصرفه أو لا، ويشير وصف اللاعقلاني إلى أن القواعد تطبق بطريقة جامدة نسبياً فالفعل خير أو شر.

* الغيرية العقلانية في المراهقة: وهذه أعلى مرحلة للنمو الخلقي في تصور بك وهافجهرست، والشخص الغيري على وعي بمعايير مجتمعه، وإيحاءات ضميره ذاته، ويكون قادر على أن يراعي روح القواعد لا أن يظل عبداً لحرفيتها، ولا يفترض الباحثان أن كل فرد لابد أن يصل بالضرورة لأعلى المراحل.(**هدى محمد، 2001، 448،450**)

3.3.7.2 نظرية كولبرج Kohlberg في النمو الأخلاقي :

طور لورنس كولبرج Lawrence Kohlbe نظريته وأسلوبه في قياس نمو التفكير الأخلاقي منطلقاً من فكر بياجيه في النمو المعرفي بصفة عامة والنمو الأخلاقي بصفة خاصة.

تعتبر نظرية كولبرج Kohlberg من أحدث نظريات النمو الأخلاقي ونمو التفكير الأخلاقي بشكل خاص، كما أنها تعتبر أكثر النظريات ثراء من حيث استثارتها للبحث في التفكير الأخلاقي، ولقد تأثر كولبرج في صياغته لنظريته بأفكار كثير من الفلاسفة وعلماء النفس السابقين، وعلى رأسهم جان بياجيه في النمو المعرفي والأخلاقي، وقد تأثر كولبرج بجان بياجيه في ثلاث جوانب رئيسية: الصياغات النظرية، مفهوم مراحل النمو، ومنهجه في البحث.

ومن هذا المنطلق يمثل النمو المعرفي من وجهة نظر كولبرج شرطاً ضرورياً غير كاف لنمو التفكير الأخلاقي، والذي يعني تغيراً في فهم الفرد لمبدأ العدالة وبالتالي في قراراته الأخلاقية، ولقد اعتمد كولبرج في قياسه لنمو التفكير الأخلاقي على الطريقة الإكلينيكية التي قدمها بياجيه بهدف تحديد مستوى نضج التفكير الأخلاقي، حيث اعتمد على قصص تقدم أزمات افتراضية تستحث الفرد لتقديم قرارات أخلاقية، واعتبر الإجابة عن هذه المعضلات بـ "نعم" أو "لا" غير كاف، ومن هنا كان يهتم في البحث عن التفكير الذي يكمن خلف هذه الإجابات من خلال الكشف عن الأسباب التي أدت إلى ذلك الحكم.(**مشرف: 2009، 71**)

وقد ركز كولبرج مثل بياجيه على التفكير الأخلاقي أي على الطريقة التي يفكر بها فئة في المشكلات الأخلاقية وليس على الاستجابة الأخلاقية ذاتها، لأنه يرى أن التركيز على الاستجابة يتجاهل مغزى السلوك، فقد يوجد مثلاً فردان يسلكان نفس السلوك ولكن لكل منهما هدفاً خاصاً به.

والتفكير الأخلاقي هو نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث، وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي، فالتفكير الأخلاقي ليس مجرد تطبيق وتنفيذ لنظام أو قانون سائد، بتعقل كامن وراء الاختيار بين الصواب أو الخطأ يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى الحكم، والوقوف على مبررات هذا الاختيار.(**فوقية: 2000، 2**)

وهو بهذا يختلف عن السلوك الخلقي، فالسلوك الخلقي سلوك معقد يتضمن بداخله عناصر متعددة وتسهم في حدوثه عوامل عديدة، والتفكير ما هو إلا أحد هذه العناصر، كذلك يختلف التفكير الأخلاقي عن القيم الأخلاقية، فالقيمة الأخلاقية تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه صواب وما يعتقد أنه خطأ، أما التفكير الأخلاقي.

فيتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب والخطأ، فقد يعتقد كثير من الناس أن السرقة خطأ وهذه قيمة، ولكنهم قد يختلفون في طريقة الوصول إلى هذا الحكم، بينما يبني شخص حكمه على أساس طاعة القانون، يبني آخر حكمه على أساس مراعاة ضميره، وآخرون كانصياع لمعايير المجتمع، وآخرون لاعتبارات تتعلق بتأثير السرقة على المجتمع، ومثل هذه الأسس المختلفة لإصدار الأحكام الأخلاقية تدل على طرقاً مختلفة للتفكير الأخلاقي.(**هدى محمد: 2001، 461**)

وقد لا يتفق السلوك الأخلاقي للفرد مع مستوى تفكيره الأخلاقي، ويمكن الاستدلال على ذلك بأن الفرد قد يأتي أحياناً بأنماط من السلوك قد لا تتفق مع ما يعتنقه من المبادئ الأخلاقية، فمثلاً قد يدرك الفرد أن البصق في الشارع سلوك غير أخلاقي، ومع ذلك قد يبصق في الشارع،كما أن الفرد يعلم أن الغش في الامتحانات سلوك غير أخلاقي، ومع ذلك قد ينتهز الفرصة ليغش إجابة سؤال.(**مشرف: 2009، 72**)

ويتفق كل من بياجيه وكولبرج على أن الاتجاه الأخلاقي للأطفال ينبثق من تطورهم المعرفي، الذي هو نتاج تفاعل إمكاناتهم البيولوجية وخبراتهم الاجتماعية، وبالتالي فهما ينياديان بالمرحلية في نمو الحكم الأخلاقي، وقد اعتبر كولبرج أن مراحله عالمية، ولكن برونف روبر أثبت من خلال دراساته أن الأحكام الأخلاقية تتأثر بالقيم الثقافية السائدة، فالطفل في الثقافة الأمريكية الذي تربى على الفردية، والطفل السوفيتي الذي تربى على التفكير من منظور الجماعة أعطيا استجابتين مختلفتين في بعض المواقف. (**محمد عودة: 2003، 342-343**)

وقد وجد كولبرج مثل بياجيه علاقة ايجابية بين العمر الزمني والمرحلة الأخلاقية التي يكون عليها الطفل، وأن المراحل الأخلاقية مثل المراحل المعرفية فهي نتاج لتفاعل الفرد مع البيئة، وأن معظم فئة في المجتمع لا يصلوا للمرحلة العليا من النمو الأخلاقي، حيث فقط من 5-6 % قد يبلغون المستوى الأعلى من التفكير الأخلاقي. (**مزاهرة:2003، 183**)

وقد بدأ كولبرج أبحاثه عام 1957 في جامعة شيكاغو، وقام من خلال دراساته بفحص التفكير الأخلاقي لدى 72 طفلاً أعمارهم (10، 13، 16) سنة عند التعامل مع مواقف معضلة فرضية ذات طابع خلقي وفيها صراع بين الانصياع للقواعد القانونية الاجتماعية، وأوامر السلطة من ناحية وبين الحاجة البشرية لتحقيق رفاهية فئة من ناحية أخرى، وصاغ هذه المواقف المعضلة في صورة قصصية، واعتمد كولبرج على إجراء مقابلات مع كل

مفحوص استمر فيها ساعتين للتوصل إلى مستويات النمو الأخلاقي ومراحله في ضوء 30 جانباً من جوانب السلوك الأخلاقي. (مشرف: **2009، 73**)

لقد كان اتجاه كولبرج في فهم استجابات فئة والمشكلات الأخلاقية يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءها، واعتبر كولبرج أن المفهوم الأساسي للنمو الأخلاقي هو العدل، وتتميز طريقة كولبرج عن بياجيه في أن تقسيمه للنمو يمتد إلى سن أكبر مما يتناوله بياجيه، كما أن مستويات التفكير الأخلاقي لديه يسهل معها مقارنة الحكم الخلقي بين الثقافات، ولم يحدد كولبرج سن معين لبداية أو نهاية مستويات التفكير الأخلاقي كما فعل بياجيه، لأنه اعتقد أن أي من المستويات الستة يمكن أن توجد لدى الراشدين، وأن أياً من فئة قد يقف عند مستوى معين ولا يتعداه.(**هدى محمد: 2001، 466**)

كما أشار كولبرج إلى أن التقدم خلال المراحل يمكن تسهيله بإيجاد الفرص لاتخاذ الدور، أي أن النمو الأخلاقي يمكن تنشيطه من خلال التفاعل الاجتماعي، الذي يسمح للطفل بلعب أدواراً مختلفة، وأن يتعلم كيف يتخذ وجهة نظر غيره، إن مثل هذه الفرص تقلل من تمركز الطفل حول الذات مما يؤدي إلى تقدم التفكير الأخلاقي، كما أن هذه الفرص المتاحة للعب والمشاركة الاجتماعية قد تكون السبب في وجود الفروق الثقافية في معدل التقدم عبر المراحل، وفي المستوى المسيطر للحكم في ثقافة معينة، فالثقافات المعقدة قد تقدم فرصاً أكثر للطفل لإتخاذ أدوار أخرى، وقد تظهر المجتمعات الأكثر بداءة معدلات أقل بطئاً في النمو الأخلاقي. (**هدى محمد:2001، 483**)

ولقد خرج كولبرج من دراساته المتعددة بتحديد ثلاثة مستويات أساسية لنمو التفكير الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منها تغيراً نوعياً في البنية المعرفية تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً، كما يرى كولبرج أن الأحكام الأخلاقية عادة ما تبرر أو تؤسس على أسباب، لا تقتصر على نواتج الفعل في موقف معين، وفيما يلي مستويات الأحكام الأخلاقية عند لورنس كولبرج، وقد توصل إليها من تحليل أحكام أفراد من أعمار متباينة على مواقف تمثل أزمات خلقية:

المستوى الأول: ما قبل التقليدي (4-10) سنوات

تستند أحكام الفرد في هذا المستوى إلى مشاعره وأحاسيسه ومدركاته الخاصة، وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة الطاعة والخوف من العقاب

وفيها يطيع الفرد القوانين خوفاً من العقاب، حيث يسلك الطفل في هذه المرحلة سلوكاً خلقياً تجنباً للعقاب وخوفاً من السلطة، ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يجنب صاحبه العقاب

البدني، وهو الحكم الذي فيه طاعة تامة للكبار دون مناقشة لما يمليه الكبار من أحكام أخلاقية، والطفل في هذه المرحلة يردد ما يقوله الكبار من أحكام أخلاقية، لا لأنه يدرك أو يحترم مغزاها الاجتماعي، ولكن لمجرد أنها صادرة عن الكبار، والخوف من العقاب يلعب دوراً رئيسياً في القرار، والقانون لابد وأن يطاع والقواعد يجب ألا تكسر، وتتسم هذه المرحلة بسيادة النظرة المتمركزة حول الذات، فالطفل لا يضع في الاعتبار وجهة نظر الآخر ولا يعتبره مختلفاً عنه. (مشرف: **2009**، **75**)

المرحلة الثانية: مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية

وفيها تستند أحكام الفرد الأخلاقية إلى المنفعة الشخصية وتبادل المصالح، ويسلك الطفل في هذه المرحلة على النحو الذي يشبع حاجاته ويتفق مع ميوله، مع إدراكه أن الآخرين لهم حاجاتهم وميولهم، وتتسم هذه المرحلة بسيطرة المنظور الفردي، ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في المرحلة الثانية هو الحكم الذي فيه إرضاء لحاجات الفرد ورغباته، أو الحكم الذي يحقق منفعة متبادلة، وبالتالي فالسلوك الصائب هو الذي تكون له قيمة نفعية له، ولذلك نجد أن السرقة لأجل شخص يحبه تعتبر أمرا مقبولا أخلاقياً، لأن بقاء هذا الشخص على قيد الحياة سينتج عنه أشياء جيدة له. (مشرف: **2009**، **75**)

المستوى الثاني: المستوى التقليدي (10–18) سنة

وهو مستوى سيادة العرف والتقاليد حيث تستند أحكام الفرد إلى توقعات العائلة والقيم التقليدية وموافقة الآخرين، وينقسم هذه المستوى إلى مرحلتين هما:

المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الشخصي مع معايير الجماعة (الولد الطيب والبنت الطيبة)، ويسلك الفرد في هذه المرحلة حسبما يتوقع الآخرون المهمون في حياته منه، والأسباب التي تدفع الطفل إلى السلوك الخلقي في هذه المرحلة ترجع إلى حاجته إلى أن يكون طفلاً طيباً من وجهة نظره ومن وجهة نظر الآخرين، وتسود لدى الفرد الرغبة في أن يحافظ على القواعد ويرضي السلطة، ويحاول أن يضع نفسه في موقف الآخر، ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي فيه إرضاء أو مساعدة للآخرين، والذي ينال استحسانهم، والتفكير الأخلاقي في هذه المرحلة يعكس حرص الشخص على أن يأتي بسلوكه متفقاً مع معايير السلوك العام الذي تقره الجماعة، وهي معايير خارجية.

وهنا بداية ابتعاد الشخص عن الذاتية والشخصية في إصدار الأحكام الأخلاقية، كما يستطيع الفرد أن يضع نفسه مكان الآخرين وأخذ الأدوار وتفهم وجهات النظر المختلفة، وبالرغم من أن الفرد في هذه المرحلة يكون مدركاً تماماً للتوقعات المتبادلة، ومشاعر ووجهات نظر الآخرين، واهتمامات الجميع وتوقعاتهم، فإنه مازال غير مدرك بعد للنظام الاجتماعي ككل، وهو غير مدرك لذاته على أنه جزء من مجتمع أكبر. (مشرف: **2009**، **76**)

المرحلة الرابعة: مرحلة التوجه نحو القانون والنظام

وفيها تستند أحكام الفرد إلى القوانين والتي يعتقد أنها مطلقة، حيث يجب احترام السلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي، ويرى الفرد في هذه المرحلة أن السبب الرئيسي لفعل السلوك الخلقي هو المحافظة على بقاء المؤسسة والمجتمع ككل، وهناك سبب آخر للسلوك الخلقي في هذه المرحلة يتعلق بإطاعة أوامر الضمير في أن يقوم الشخص بواجباته المحددة، ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يفي الفرد فيه بالتزاماته وواجباته، والذي فيه احترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي، ويكون ولاء الفرد وبدون تردد هو للقواعد والقوانين الاجتماعية، والتي يجب أن تعلو حاجات الفرد، وإلا شاعت الفوضى نتيجة التعدي الإنساني المتواصل على القواعد والقوانين. (مشرف: **2009**، **76**)

المستوى الثالث: المستوى ما بعد التقليدي (18 سنة فما فوق)

وهو مستوى المبادئ الأخلاقية حيث تستند أحكام الفرد إلى المبادئ والقيم ذات الصبغة التطبيقية بغض النظر عن سلطة الجماعة، وينقسم هذه المستوى إلى مرحلتين هما:

المرحلة الخامسة: مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي

وفيها يتحدد السلوك الأخلاقي بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع والتي تحدد حقوق فئة. (**عبد الله البيلي** :**1997**، **115**).

ويرى كولبرج أن هذه المرحلة تجمع بين أخلاق المنفعة وحقوق الفرد، وفيها يكون الفرد واعياً بأن لدى الناس آراء مختلفة، وأن هذه القيم نسبية تبعاً للجماعة التي تتوافق عليها، ومع ذلك يجب احترامها، لأنها تؤلف التعاقد الاجتماعي. ومن أسباب السلوك الخلقي في هذه المرحلة الشعور بالواجب نحو القانون، لأن هذا مطلب التعاقد الاجتماعي من جانب الفرد، وهنا يكون الخضوع للقوانين لرفاهية ومصلحة الجميع ولحماية حقوق الجميع. (مشرف:**2009**، **77**)

المرحلة السادسة: مرحلة التوجه نحو المبادئ الأخلاقية الإنسانية العامة

وتستند أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة إلى مفاهيم مجردة مثل العدالة والمساواة والحقوق الإنسانية. (**عبد الله البيلي**:**1997**، **115**)

والسبب الجوهري للسلوك الخلقي في هذه المرحلة الراقية هو اعتقاد الفرد في صحة المبادئ الأخلاقية العامة، وهذا الاعتقاد ليس إحساس وجداني محض، وإنما يقوم على الاستدلال والتعقل، والسبب الثاني هو الإحساس بالالتزام الشخصي نحو هذه المبادئ الأخلاقية، وهي مبادئ عامة مطلقة، ومن أمثلتها العدالة والمساواة. (مشرف:**2009**، **77**)

ويرى كولبرج أن المبدأ الأخلاقي الحقيقي للمرحلة السادسة هو مبدأ العدالة، والقانون الأساسي للعدل هو المساواة الفردية(معاملة كل فرد على قدم المساواة)، كما أنه من المعالم الرئيسية للفرد في المرحلة السادسة هو رفضه القاطع للقوانين غير العادلة، وإصراره على عدم إطاعتها، وعلى سبيل المثال قضية الغش، فنجد أن الشخص في هذه المرحلة ينظر إلى الغش على أنه قضية عدم مساواة، والحصول على مزايا على حساب الآخرين، والحصول الخادع على فرص غير متكافئة، أي أنه يعرفه بمفهوم العدالة، فهو موجه إلى عدم الغش ليس بالقواعد التي تحرم الغش، ولكن بعواقب الغش التي تطيح بالإنصاف والعدالة والثقة بين فئة، ويرفضه تماماً حتى لو أجازته السلطة وتساهلت في المراقبة. (مشرف: **2009**، **78**)

4.3.7.2 نظرية نورمان بل Norman Bill في النمو الأخلاقي الشامل :

الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو أن النمو الأخلاقي لا يعتمد أساساً على النمو العقلي، وإنما يشمل أيضا الرغبات والشعور والعواطف والإرادة، ويمر النمو الأخلاقي بالمراحل التالية:

* مرحلة ما قبل القيم الأخلاقية: ويتصرف الطفل في هذه المرحلة بدون قواعد أخلاقية، فما هو مؤلم فهو سيء، وما هو سار فهو حسن.

* مرحلة القيم الخارجية: وفي هذه المرحلة توجب السلوك عوامل الثواب والعقاب، فما يعاقب عليه فهو سيء، وما يثاب عليه فهو حسن.

* مرحلة القيم الخارجية الداخلية: وهي المرحلة التي يتحرر فيها سلوك الناشئ من الضغوط الخارجية، ويتسم بالاستقلالية في السلوك الخلقي.

والأسلوب الأمثل للتربية الأخلاقية في نظر بل هو التربية الأخلاقية الموجهة، وهو أسلوب يستهدف تطوير شبكة علاقات اجتماعية سليمة ومقبولة تبلغ الفرد درجة النضج الأخلاقي. (إبراهيم: **256**،**2006**)

5.3.3.2 نظرية ديمون Damon في النمو الأخلاقي :

قام ديمون بمحاولة مشابهة لما قام به كولبرج معتمداً على تحليل أفكار فئة عن العدالة، ولكنه اعتمد على قصص تقيس العدالة إلا أنها لا ترتبط بكسر القانون. وتوصل إلى ثلاثة مستويات للنمو لكل مستوى مرحلتين فرعيتين موضحة فيما يلي:

المستوى الأول : ويشتمل على مرحلتين هما :

* **مرحلة الذاتية المطلقة:** وتمتد من الولادة وحتى سن أربع سنوات، ويكون الطفل فيها مدفوعاً ذاتياً لتحقيق رغباته دون إبداء مبررات، حيث يخلط الطفل بين العدالة والرغبة الذاتية، وهو لم يتمكن بعد من تكوين مفهوم عن العدالة الموضوعية.

* **مرحلة الذاتية المبررة:** وتمتد من سن 4 إلى 5 سنوات، ويتمكن الطفل في هذه المرحلة من تقديم مبررات للقيم التي يتبناها، إلا أن هذه التبريرات شكلية وغير منظمة.

المستوى الثاني : ويشتمل على مرحلتين هما:

– **مرحلة المساواة المطلقة:** وتمتد هذه المرحلة من سن 5 إلى 7 سنوات، ويؤمن فئة فيها بالمساواة المطلقة لمنع حدوث المشكلات.

– **مرحلة التبادلية** : وتمتد هذه المرحلة من سن 6 إلى 9 سنوات، ويؤمن فيها الطفل بالعلاقات السببية والعلاقة الثنائية المتبادلة بين الأعمال والسلوك، حيث نجد أن الطفل في هذه المرحلة يؤمن أن من العدالة أن يتناسب مقدار الأجر مع مقدار العمل الذي يقوم به كل فرد.

المستوى الثالث: ويشتمل على مرحلتين هما:

– **مرحلة النسبية الأخلاقية:** ويصل فيها الفرد إلى الإيمان بنسبية العدالة، حيث يرون أنه لابد من وجود مبرر منطقي للحكم العادل، كما أنه لابد من مراعاة بعض الاعتبارات الخاصة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة والعمر عند إصدار الأحكام الأخلاقية.

– **مرحلة التكامل:** يدرك فيها الفرد حاجات فئة المتعارضة، وتظهر قدرته على التنسيق بين هذه الحاجات المتضاربة وفقاً لمتطلبات الموقف. وينظر الفرد إلى العدالة كوسيلة لتحقيق أهداف أكبر ولتحقيق الخير والصلاح الاجتماعي.(**عبد القادر مشرف:83،2009**)

4.7.2 النمو الأخلاقي في التصور الإسلامي:

قدم عبد العزيز النغيمشي تصوراً إسلامياً للنمو الأخلاقي استمده من الشواهد والأدلة الموجودة في المنهج التربوي والنفسي الإسلامي، ويشتمل هذا التصور على ثلاث مراحل هي:

*** المرحلة الظاهرية الانقيادية:**

تستغرق هذه المرحلة فترة ما قبل المدرسة الابتدائية وجزءاً من المرحلة الابتدائية (سن العاشرة وما قبلها)، ويتجه الطفل في هذه المرحلة إلى السلوك الشكلي الذي لا عمق فيه، ويكون سلوكه متأثرا بالمردود المادي والمظاهر والهيئات الشكلية، وتثبت الأخلاق عن طريق تكوين العادة والتعامل بالثواب والعقاب والتلقين، ولا يلتزم الطفل بالأخلاق التي تعلمها التزاماً تاماً، بل إنه يغفل عنها، وينسى ويتراخى، وبوجه خاص عند غياب الرقيب.

*** المرحلة الإقتناعية الانقيادية:**

تستغرق هذه المرحلة من سن الحادية عشر إلى الخامسة عشر، مع مراعاة عامل الفروق الفردية، ويبدأ الفرد مرحلة الوعي الحقيقي بالمعاني الأخلاقية والتعليلات النفسية والاجتماعية للضوابط والأخلاق والاتجاهات،

والعادات القريبة من الضبط والالتزام الخلقي، ويتم تثبيت الأخلاق عن طريق الحوار والمناقشة العقلية، ولكون الفرد قادراً على الاقتناع وحدوث الرضا الداخلي لديه، تكون النتيجة تحمله مسئولية الالتزام والانضباط الداخلي، بحيث لا يقتصر أمر الرقابة على الرقابة الخارجية، وفي هذه المرحلة يقع التكليف الشرعي على الفتى، ويصبح مخاطباً بالأوامر والنواهي والتوجيهات الشرعية ومحاسباً عليها وفق النظام الإسلام الأخلاقي والسلوكي.(**الصنيع صالح بن إبراهيم: 2001، 11**)

*** مرحلة الرقابة الذاتية:**

تقع من بعد سن الخامسة عشرة وما فوقها، وتقابل المرحلتين الثانوية والجامعية وما بعدهما، ويكون الفرد فيها في حالة تكامل لاستعداداته الجسمية والعقلية والنفسية، ويكون شعور الفرد بأهمية الالتزام الخلقي أكثر عمقاً مما سبق، ويشعر بحساسية مرهفة نحو ما يقوم به من سلوك وتصرفات وعلاقات، من حيث أهدافها وضوابطها وآثارها، وتحتوي أي ممارسة على تصور واستحضار لعظمة الخالق، وأنه مطلع عالم قريب حفيظ، ويكون السعي لرضا الله وطاعته من الغايات الأساسية والمؤثرة في اتجاهات الفرد الأخلاقية والسلوكية، ويكون الشعور بالمسئولية ذاتياً، فالمراقب الذاتي الداخلي المرتبط بالوعي بالنظام الأخلاقي، هو الذي يعمل على محاسبة النفس بحيث يحسب الفرد لكل صغيرة وكبيرة، ويكون موجهاً بذلك المراقب الذاتي، وهذه المرحلة أرفع المراحل وأشملها وأعمقها، وفيها يصل الفرد لمنزلة عالية يكون فيها مطمئناً في حياته، عميقاً في نظرته ورأيه..(**بن إبراهيم: 12،2001**).

5.3.2 المدرسة وتنمية القيم الأخلاقية :

يؤكد كولبرج Kohlberg على أهمية دور البيئة المدرسية في نمو التفكير الأخلاقي، حيث أن المدرسة تعمل على توفير الجو المناسب، وتوفير الإمكانات المتاحة والمؤثرة في النمو الأخلاقي، وذلك من خلال التعرض لمواقف صراع معرفية أخلاقية، وقد أكد علماء التربية وعلم النفس، على دور المدرسة في التربية الأخلاقية للطفل، حيث يرى جون ديوي John Dewey أن البؤرة الأساسية لوظيفة المدرسة هي التربية الأخلاقية للطفل.

كما أكد هربر سبنسر Herbier Spenser أن من أهم أهداف التربية تكوين الأخلاق، وكذلك يعطي لوك Luke للتربية الأخلاقية أسبقية على التربية العقلية حيث يعتبر أن الهدف الأساسي للتربية بناء الأخلاق.(**فوقية: 2001، 15**)

و لكي تقوم المدرسة بدورها كمؤسسة تربوية قيمية فإنها مطالبة بإلتزام القضايا الآتية :

– توفير الخبرات المتنوعة لتنمية القيم لدى الناشئة، وإتاحة الفرص أمامهم للتعرف عليها والوعي بها، إذ أن المسألة ليست مجرد تقديم للقيم وإستيعابها نظريا، وإنما كيفية بناء هذه القيم وتعزيزها في نفوسهم.

– الإهتمام بتوفير مواقف عملية لممارسة هذه القيم، فلا يكتفي بأساليب الوعظ والتلقين بل لا بد من توفير المواقف الحية التي يعيشها الناشئ في المدرسة لتعزيز قيمه.

– الإهتمام بإتجاهات الناشئة ومشاعرهم، وإستخدام الشحنة الإنفعالية والتفكير معا في تنمية القيم الإسلامية.

– الإهتمام بتوفير القدوة الصالحة الممثلة في المعلم الخير، الذي يكون على درجة عالية من المهارة، وعلى وعي وتدريب كافيين لتنمية القيم (**الجلاد: 2007، 63**)

وتعد تربية الطفل أخلاقياً من مسئولية المدرسة، حيث تعمل بيئة المدرسة على إكساب الطفل السلوك الأخلاقي ليس من خلال الدروس والقواعد فحسب، بل يمكن تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطفل داخل الفصل وخارجه، من خلال معاملة الطفل لزملائه ومعلميه، ومن خلال ممارسة الأنشطة التربوية حتى تصبح لديه بصيرة أخلاقية، تمكنه من التمييز بين سلوك الخير والشر. (**فوقية:2001، 16**)

كما أن الاهتمام بتنظيم العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع ومؤسساته، وكذا العلاقة القائمة بين العاملين في المدرسة، إذ يجب أن يسودها جو قيمي كي يتأثر به الناشئة تأثرا إيجابيا، والإهتمام بالجو الإجتماعي المدرسي القائم على أساس الحب والألفة والتفاهم والتشجيع، إذ أن هذا يعطي المتعلم فرصا مناسبة ليتشرب القيم الإسلامية عن طريق العلاقة الحميمة مع أساتذته ومعلميه، والاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة، والتي تعتبر بيئة مناسبة لتنمية القيم، إذ يمكن من خلالها ممارسة تلك القيم كالشورى والحوار وتبادل الرأي والتعاون. (**الجلاد: 2007، 63**).

8.2 التربية الأخلاقية:

إن وظيفة التربية هي تمكين المتعلمين من تنمية شخصياتهم في جميع مكوناتها الفكرية والخلقية والاجتماعية، حتى يبلغوا استطاعتهم من الكمال الإنساني، وتحقيق الصلاح لأجل خيرهم وخير مجتمعهم وإنسانيتهم.

وغاية التربية الأخلاقية هي إحداث التغيير في سلوك المتعلم، بغرس العادة السليمة منذ الطفولة حتى تصبح سلوكاً طبيعياً، وأحد مكونات شخصيته، سيما بعد أن يتعمق المتعلم في سنوات عمره بالعلم المتفكر، والمناقشة، ليصل إلى درجة اليقين ومعرفة الخير من الشر.(**إبتسام محمد:2008، 33**)

فالسلوك الأخلاقي ليس فقط معرفة وإدراك، بل سلوك، وهذا السلوك يتأتى من كثرة التكرار حتى يصبح عادة بعد أن تتغلب الإرادة في الانحياز لموقف أو خلق ما، وبهذا يجب أن يتوجه المربون إلى غرس الأخلاق في الطفولة، وذلك بتكرار السلوك الأخلاقي المنشود. (**إبتسام محمد:2008، 69**)

1.8.2 اتجاهات المربين في التربية الأخلاقية:

هناك عدة اتجاهات تعبر عن وجهة نظر فلاسفة التربية في موضوع التربية الأخلاقية وتتمثل فيما يلي:

الاتجاه الأول: ويرى أن التربية الأخلاقية هي الاعتياد على المبادئ الأخلاقية وممارستها منذ الصغر زمناً طويلاً حتى تصبح عادة، بحيث تصدر عن الفرد من غير تفكير، وقد تبنى هذا الرأي أرسطو Aristotle وجان جاك روسو Rousseau ومن فلاسفة المسلمين ابن سينا، وابن مسكويه، والإمام الغزالي.

الاتجاه الثاني: ويرى أن التربية الأخلاقية هي تكوين بصيرة أخلاقية عند الإنسان، بحيث يستطيع التمييز بين الخير والشر، ويدرك تماماً أن الخير في الفضيلة، والشر في الرذيلة. وقد تبنى هذا الرأي الفيلسوف الألماني"كانت" Kant الذي يرى أن التربية الأخلاقية يراد بها أن يكون للفتى بصيرة يعرف بها ما هو حسن نافع، وما هو قبيح ضار، وتعليمه الحقائق في نفسه لتتربى فيه الأخلاق الفاضلة من ذات نفسه لا من الخارج.

أما الاتجاه الإسلامي في التربية الأخلاقية فيقوم على تنشئة الطفل على المبادئ الأخلاقية، وتكوينه تكويناً كاملاً من جميع النواحي، وذلك بتكوين استعداد أخلاقي للالتزام به في كل مكان وإشباع روحه بروح الأخلاق، وتكوين عاطفة وبصيرة أخلاقية حتى يصبح مفتاحاً للخير، مغلاقاً للشر أينما وحيثما وجد باندفاع ذاتي قائم على إيمان وعاطفة وبصيرة.(**إبراهيم: 2006، 257-258**).

2.8.2 آثار العولمة على التربية الأخلاقية :

لقد جعلت العولمة من العالم قرية صغيرة بسبب التقدم الهائل في تكنولوجيا الاتصالات، الأمر الذي لم يترك معه حدود وحواجز بين الثقافات، وأصبحت مجتمعاتنا تعاني من الغزو الثقافي، وما يحمله من مخاطر على الأجيال، وخصوصاً على الجانب الأخلاقي لديهم.

وتعرف عولمة الثقافة بأنها نفي الآخر وإحلال الاختراق الثقافي، ولهذا تعرف ثقافة العولمة بأنها ثقافة الاختراق، وتستغل العولمة وسائل الاتصال الحديثة مثل الفضائيات والانترنت في إحداث عملية الاختراق، ويبرز خطر العولمة بشكل كبير في المجال الثقافي، فالدول الغربية التي تمتلك وسائل الاتصال القوية وتهيمن على القنوات الفضائية والانترنت لها تأثير على القيم الأخلاقية.

فهذا الفيض الثقافي الذي ينطلق ويتدفق ليجتاح كل بلدان العالم الثالث على شكل صور وكلمات وقيم أخلاقية وقواعد قانونية ومصطلحات سياسية وغيرها عبر الإذاعات والتلفزيونات،والأفلام، والكتب، واسطوانات الفيديو، وأطباق الاستقبال الفضائية، حيث تسيطر الولايات المتحدة على 65 % من تدفق هذه المعلومات، هذا الفيض من المعلومات يشكل لدى المستقبلين أنواع سلوكهم،عقلياتهم، مناهج تعليمهم، أنماط حياتهم.(**سلمان بن قاسم:2005، 88-89**)

ومن بعض الآثار السلبية للعولمة على التربية الأخلاقية أبرزها:

- الحد من سيطرة الرقابة الأخلاقية على الناشئة.
- سيطرة أخلاق الأقوياء على الضعفاء ولو كانت أخلاق فاسدة.
- ذوبان الخصوصية الأخلاقية للأمم والشعوب. ·

ويلاحظ أن الاستئثار والأنانية من أبرز ملامح عصر العولمة، التي قلصت مساحة المعيار الأخلاقي، فالاهتمام الأكبر يذهب اليوم إلى ما يحصل عليه الفرد من مكاسب ويجنيه من فوائد، دون أي اعتبار لما ينعكس على الآخرين من أضرار مقابلة، أو مدى أحقيته وشرعية ما يكسبه، بمعنى آخر أن التفكير بالانعكاسات الاجتماعية أو الآثار الأخلاقية للممارسات اليومية لم يعد شاغلاً لدى الكثيرين.(**بن قاسم:2005، 76**)

3. النشاط البدني الرياضي المكيف:

1.3 مفهوم النشاط البدني الرياضي المكيف:

إن الباحث في مجال النشاط البدني الرياضي المكيف يواجه مشكلة تعدد المفاهيم التي تداولها المختصون والعاملون في الميدان، واستخدامهم المصطلح الواحد بمعان مختلفة، فقد استخدم بعض الباحثون مصطلحات النشاط الحركي المكيف أو النشاط الحركي المعدل، أو التربية الرياضية المعدلة، أو التربية الرياضية المكيفة، أو التربية الرياضية الخاصة، في حين استخدم البعض الأخر مصطلحات الأنشطة الرياضية العلاجية، أو أنشطة إعادة التكييف، فبالرغم من اختلاف التسميات من الناحية الشكلية يبقى الجوهر واحدا، أي أنها أنشطة رياضية وحركية تفيد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانوا معاقين متأخرين دراسيا أو موهوبين أو مضطربين نفسيا وانفعالينا.

نذكر من هذه التعاريف ما يلي:

- تعريف حلمي إبراهيم وليلى السيد فرحات: يعني الرياضات والألعاب والبرامج التي يتم تعديلها لتلائم حالات الإعاقة وفقا لنوعها وشدتها، ويتم ذلك وفقا لاهتمامات الأشخاص غير القادرين وفي حدود قدراتهم.(**السيد فرحات، 1998، ص 223**)

- تعريف ستور(Stor): نعني به كل الحركات والتمرينات وكل الرياضات التي يتم ممارستها من طرف أشخاص محدودين في قدراتهم من الناحية البدنية، النفسية، العقلية، وذلك بسب أو بفعل تلف أو إصابة من بعض الوظائف الجسمية الكبرى.(**A.stor:1993:p10**)

- تعريف الرابطة الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح والرقص والتربية الرياضية الخاصة: هي البرامج المتنوعة للنمو من خلال الألعاب والأنشطة الرياضية والأنشطة الإيقاعية لتناسب ميول وقدرات وحدود الأطفال الذين لديهم نقص في القدرات أو الاستطلاعات، ليشتركوا بنجاح وأمان في أنشطة البرامج العامة للتربية.

– محمد عبد الحليم البواليز: هي تلك البرامج المتنوعة من النشاطات الإنمائية والألعاب التي تنسجم وميول وقدرات الطفل المعاق والقيود التي تفرضها عليه الإعاقة.

ومن خلال هذا العرض لمختلف التعاريف فالمقصود بالنشاط الرياضي المكيف هو إحداث تعديل في الأنشطة الرياضية المبرمجة لتتماشى مع الغايات التي وجدت لأجلها، فمثلا في الرياضات التنافسية هو تكييف الأنشطة الرياضية حسب الفئة وتدريبها للوصول إلى المستويات العالية، أما في حالة الأمراض المزمنة كالربو والسكري فهو تكييف الأنشطة الرياضية لتساعد على التقليل من هذه الأمراض، وبالنسبة لحالات الإصابات الرياضية فان اللاعب الذي يتعرض للإصابة يحتاج إلى برنامج حركي تأهيلي خاص حسب نوع ودرجة الإصابة، أما تكييف الأنشطة الرياضية للمعاقين جعلها تتماشى مع حالة ودرجة ونوع الإعاقة، وبالتالي فالمقصود بالنشاط البدني الرياضي المكيف في هذه الدراسة هو مجموع الأنشطة الرياضية المختلفة والمتعددة والتي تشمل التمارين والألعاب الرياضية التي يتم تعديلها وتكييفها مع حالات الإعاقة ونوعها وشدتها، بحيث تتماشى مع قدراتها البدنية والاجتماعية والعقلية.

2.3 التطور التاريخي للنشاط البدني الرياضي المكيف:

تعتبر التربية والرياضية في العصر الحديث كأحد المتطلبات العصرية بالنسبة لكل شرائح المجتمع ولها مكانة وموقع معتبر في قيم واهتمامات الشباب خاصة.

ويعود الفضل في بعث فكرة ممارسة النشاط البدني الرياضي من طرف المعوقين إلى الطبيب الإنجليزي لدويج جوتمان (Ledwig Geuttman) وهو طبيب في مستشفى (استول ماندیفل) بانجلترا.

وبدأت هذه النشاطات في الظهور عن طريق المعاقين حركيا، وقد نادى هذا الطبيب بالاستعانة بالنشاطات الرياضية لإعادة التكيف الوظيفي للمعاقين والمصابين بالشلل في الأطراف السفلية (Parapligique) واعتبر هذه النشاطات كعامل رئيسي لإعادة التأهيل البدني والنفسي لأنها تسمح للفرد المعوق لإعادة الثقة بالنفس واستعمال الذكاء والروح التنافسية والتعاونية وقد نظم أول دورة في مدينة استول ماندیفل شارك فيها 18 معوق وكانوا من المشلولين الذين تعرضوا لحادث طارئا ثناء حياتهم وضحايا الحرب العالمية الثانية الذين فقدوا أطرافهم السفلية ولقد ادخل الدكتور لوديج جوتمان هذه الرياضة ببعض الكلمات التي كتبها في أول رسالة وعلقها في القاعة الرئيسية في ملعب استول ماندیفل في انجلترا والتي لازالت لحد الآن وجاء فيها " إن هدف ألعاب استول ماندیفل هو تنظيم المعوقين من رجال ونساء في جميع أنحاء العالم في حركة رياضية عالمية وان سيادة الروح الرياضية العالمية سوف تزجي الأمل والعطاء والإلهام للمعوقين، ولم يكن هناك اجل خدمة وأعظم عون يمكن تديمه للمعاقين أكثر من مساعدتهم من خلال المجال الرياضي لتحقيق التفاهم والصداقة بين الأمم." .

وبدأت المنافسة عن طريق الألعاب في المراكز (المستشفى) ثم تطورت إلى منافسة بين المراكز ثم بعدها أنشأت بطولة المعوقين وعند توسيع النشاطات البدنية والرياضية المكيفة صنفت المنافسة حسب نوع الإعاقة الحركية.

وفي بداية الستينيات النشاط الرياضي بوجه عام عرف تطورا كبيرا ة ومعتبرا وكذا كان النشاط البدني والرياضي المكيف نفس المسار ونفس الاتجاه حيث أدمجت في النشاطات في المشاريع التربوية والبيداغوجية في مدارس خاصة وكان ظهور النشاطات الرياضية المكيفة للإعاقات العقلية تأخر نوعا ما بالنسبة للإعاقات الحركية وهذه العشرية عرفت تنظيم أولي للألعاب خاصة في 1968 في شيكاغو (الولايات المتحدة الأمريكية) ما بين 19 و20 جويلية وعرفت مشاركة ألف رياضي مثلوا كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وفرنسا ثم تلتها عدة دورات أخرى لسنة 1970 -72-7...الخ، وقد عرفت هذه الدورات تزايد مستمر في عدد الرياضيين المشاركين وبالتالي توسيع هذه النشاطات الرياضية في أوساط المعوقين لمختلف أنواع الإعاقات وقد عرفت العشرية الأخيرة في هذا القرن تطورا كبيرا في جميع المجالات وهناك اكتشاف عام للجسم وأهميته في التكيف وإعادة التكيف مع العالم وقيمته الاتصالية ودوره الوسيطي في تخصيص وامتلاك المعلومات المختلفة مهما كانت معرفية أو انفعالية وكان لغزو الرياضة من خلال الملاعب والإعلام والاشهارات التي تظهر الأجسام الأنيقة العضلية وكل الأفكار المتعلقة الرياضة جعلت فئة ومنهم المعاقين يعتقدون بالأهمية البالغة للنشاط الرياضي على المستوى العلاجي ويلعب دورا كبيرا في النمو البدني النفسي والاجتماعي للأفراد الممارسين له.

3.3 النشاط البدني والرياضي المكيف في الجزائر:

تم تأسيس الفيدرالية الجزائرية لرياضة المعوقين وذوي العاهات في 19 فيفري 1979، وتم اعتمادها رسميا بعد ثلاثة سنوات من تأسيسها في فيفري 1981 وعرفت هذه الفيدرالية عدة صعوبات بعد تأسيسها خاصة في الجانب المالي وكذا من انعدام الإطارات المتخصصة في هذا النوع من الرياضة وكانت التجارب الأولى لنشاط الفيدرالية في (CHU) في تقصرين وكذلك في مدرسة المكفوفين في العاشور وكذلك في (CMPP) في بوسماعيل وتم في نفس السنة تنظيم الألعاب الوطنية وهذا بإمكانيات محدودة جدا، وفي سنة 1981 انضمت الاتحادية الجزائرية لرياضة المعوقين للاتحادية الدولية (ISMGF) وكذلك للفيدرالية الدولية للمكفوفين كليا وجزئيا (IBSA)وفي سنة 1983 تم تنظيم الألعاب الوطنية في وهران (من 24 الى30) سبتمبر حيث تبعتها عدة ألعاب وطنية أخرى في السنوات التي تلتها في مختلف أنحاء الوطن.

وشاركت الجزائر في أول ألعاب افريقية سنة 1991 في مصر، وكانت أول مشاركة للجزائر في الألعاب الاولمبية الخاصة بالمعوقين سنة 1992 في برشلونة بفوجين أو فريقين يمثلان ألعاب القوى وكرة المرمى وكان لظهور

عدائين ذوي المستوى العالمي دفعا قويا لرياضة المعوقين في بلادنا وهناك 36 رابطة ولائية تمثل مختلف الجمعيات تظم أكثر من 2000 رياضي لهم إجازات وتتراوح أعمارهم بين (16 –35) سنة

وتمارس حوالي 10 اختصاصات رياضية مكيفة من طرف المعوقين كل حسب نوع إعاقته ودرجتها وهذه الاختصاصات هي نوع الإعاقة:

* المعوقين المكفوفين *المعوقين الحركيين *المعوقين الذهنيين

- ألعاب القوى – ألعاب القوى – ألعاب القوى

- كرة المرمى – كرة السلة فوق الكراسي المتحركة – كرة القدم بلاعبين

- السباحة – رفع الأثقال – السباحة

- الجيدو – السباحة – تنس الطاولة

- التندام (الاستعراضي) – تنس الطاولة – كرة الطائرة

وقد سطرت الفيدرالية الجزائرية لرياضة المعوقين وذوي العاهات عدة أهداف متكاملة في بينها وعلى رأسها:

* تطوير النشاطات البدنية والرياضية المكيفة الموجهة لكل أنواع الإعاقات باختلافها ويتم تحقيق هذا الهدف عن طريق:

- العمل التحسيسي والإعلام الموجه للسلطات العمومية لمختلف الشرائح الشعبية وفي كل أنحاء الوطن وخاصة منهم الأشخاص المعوقين.

- العمل على تكوين إطارات متخصصة في هذا الميدان (ميدان النشاط البدني والرياضي المكيف) وهذا بالتعاون مع مختلف المعاهد الوطنية والوزارات والفيدرالية الجزائرية لرياضة المعوقين منخرطة في عدة فيدراليات دولية وعالمية منها:

-اللجنة الدولية للتنسيق والتنظيم العالمي للرياضات المكيفة (I.C.C)

-اللجنة الدولية للتنظيم العالمي لرياضة المعوقين ذهنيا (IPC)

-الجمعية الدولية لرياضة المتخلفين والمعوقين ذهنيا (INAS-FMH)

-الفيدرالية الدولية لرياضات الكراسي المتحركة (ISMW)

-الفيدرالية الدولية لكرة السلة فوق الكراسي المتحركة (IWPF)

-الجمعية الدولية للرياضات الخاصة للأشخاص ذوي إعاقات حركية مخية (CP - ISRA)

وفيها من الفيدراليات والجمعيات واللجان الدولية العالمية.

وقد كان للمشاركة الجزائرية في مختلف الألعاب على المستوى العالمي وعلى رأسها الألعاب الاولمبية سنة 1992 في برشلونة وسنة 1996 في أطلنطا نجاحا كبيرا وظهور قوي للرياضيين المعوقين الجزائريين وخاصة في اختصاص ألعاب القوى ومنهم علاق محمد في اختصاص (100-200-400) متر وكذلك بوجليطية يوسف في صنف B3 (معوق بصري) وفي نفس الاختصاصات وبلال فوزي في اختصاص (5000 متر و800 و1500) متر.

4.3 أسس النشاط البدني الرياضي المكيف

إن أهداف النشاط البدني الرياضي للمعاقين ينبع أساسا من الأهداف العامة للنشاط الرياضي من حيث تحقيق النمو العضوي والعصبي والبدني والنفسي والاجتماعي، حيث أوضحت الدراسات إن احتياجات الفرد المعاق لا تختلف عن احتياجات الفرد العادي، فهو كذلك يريد أن يسبح، يرمي بقفز. .

يشير انارينو وآخرون "إن كل ما يحتويه البرنامج العادي ملائم للفرد المعاق، ولكن يجب وضع حدود معينة لمستويات الممارسة والمشاركة في البرنامج تلاءم إصابة أو نقاط ضعف الفرد المعاق" (**الحماحمي والخولي، 1990، ص، 194**)

يرتكز النشاط البدني الرياضي للمعاقين على وضع برنامج خاص يتكون من ألعاب وأنشطة رياضية وحركات إيقاعية وتوقيتية تتناسب مع ميول وقدرات وحدود المعاقين الذين لا يستطيعون المشاركة في برنامج النشاط البدني الرياضي العام، وقد تبرمج مثل هذه البرامج في المستشفيات أو ي المراكز الخاصة بالمعاقين، ويكون الهدف الأسمى لها هو تنمية أقصى قدرة ممكنة للمعاق وتقبله لذاته واعتماده على نفسه، بالإضافة إلى الاندماج في الأنشطة الرياضية المختلفة.

ويراعى عند وضع أسس النشاط البدني الرياضي المكيف ما يلي:

- العمل على تحقيق الأهداف العامة للنشاط البدني الرياضي.
- إتاحة الفرصة لجميع فئة للتمتع بالنشاط البدني وتنمية المهارات الحركية الأساسية والقدرات البدنية.
- إن يهدف البرنامج إلى التقدم الحركي للمعاق أو تأهيله أو علاجه.
- أن ينفذ البرنامج في المدارس الخاصة أو في المستشفيات والمؤسسات العلاجية.
- أن يمكن البرنامج المعاق من التعرف على قدراته وإمكانياته، وحدود إعاقته حتى يستطيع تنمية القدرات الباقية لديه واكتشاف ما لديه من قدرات.
- أن يمكن البرنامج المعاق من تنمية الثقة بالنفس واحترام الذات وإحساسه بالقبول من المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك من خلال الممارسة الرياضية للأنشطة الرياضية المكيفة.

وبشكل عام يمكن تكييف الأنشطة البدنية والرياضية للمعاقين من خلال الطرق التالية:

- تغيير قواعد الألعاب (التقليل من مدة النشاط، تعديل مساحة الملعب، تعديل ارتفاع الشبكة أو هدف السلة، تصغير أو تكبير أداة اللعب، زيادة مساحة التهديف.
- تقليل الأنشطة ذات الاحتكاك البدني الى حد ما.
- الحد من نمط الألعاب التي تتضمن عزل أو إخراج اللاعب.
- الاستعانة بالشريك من الأسوياء أو مجموعة من الوسائل البيداغوجية، كالأطواق والحبال...
- إتاحة الفرصة لمشاركة كل فئة في اللعبة عن طريق السماع بالتغيير المستمر والخروج في حالة التعب.
- تقسيم النشاط على اللاعبين تبعا للفروق الفردية وإمكانيات كل فرد.(إبراهيم وفرحات، **1998**، ص **47**، **49**، **50**).

5. 3 تصنيفات النشاط البدني الرياضي المكيف:

لقد تعددت الأنشطة الرياضية وتنوعت أشكالها فمنها التربوية والتنافسية، ومنها العلاجية والترويحية أو الفردية والجماعية.

على أية حال فإن الباحث سيتعرض إلى أهم التقسيمات، فقد قسمه أحد الباحثين إلى:

1.5.3 النشاط الرياضي الترويحي: هو نشاط يقوم به الفرد من تلقائي نفسه بغرض تحقيق السعادة الشخصية التي يشعر بها قبل أثناء أو بعد الممارسة وتلبية حاجاته النفسية والاجتماعية، وهي سمات في حاجة كبيرة إلى تنميتها وتعزيزها للمعاقين.

يعتبر الترويح الرياضي من الأركان الأساسية في برامج الترويح لما يتميز به من أهمية كبرى في المتعة الشاملة للفرد، بالإضافة إلى أهميته في التنمية الشاملة الشخصية من النواحي البدنية والعقلية والاجتماعية.

إن مزاولة النشاط البدني سواء كان بغرض استغلال وقت الفراغ أو كان بغرض التدريب للوصول إلى المستويات العالية، يعتبر طريقا سليما نحو تحقيق الصحة العامة، حيث أنه خلال مزاولة ذلك النشاط يتحقق للفرد النمو الكامل من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تحسين عمل كفاءة أجهزة الجسم المختلفة كالجهاز الدوري والتنفسي والعضلي والعصبي.(رحمة، **1998**، ص**09**)

يرى رملي عباس أن النشاط البدني الرياضي يخدم عدة وظائف نافعة، إذ أن النشاط العضلي الحر يمنح الأطفال إشباعا عاطفيا كما يزودهم بوسائل التعبير عن النفس، والخلق والابتكار والإحساس بالثقة والقدرة على الإنجاز وتمد الأغلبية بالترويح الهادف بدنيا وعقليا.... والغرض الأساسي هو تعزيز وظائف الجسم من اجل لياقة مقبولة وشعور بالسعادة والرفاهية. (رملي وشحاتة : **1991**، ص : **79**)

كما أكد "مروان ع المجيد" أن النشاط البدني الرياضي الترويحي يشكل جانبا هاما في نفس المعاق إذ يمكنه من استرجاع العناصر الواقعية للذات والصبر، الرغبة في اكتساب الخبرة، التمتع بالحياة ويساهم بدور ايجابي كبير

في إعادة التوازن النفسي للمعاق والتغلب على الحياة الرتيبة والمملة ما بعد الإصابة، وتهدف الرياضة الترويحية إلى غرس الاعتماد على النفس والانضباط وروح المنافسة والصداقة لدى الطفل المعوق وبالتالي تدعيم الجانب النفسي والعصبي لإخراج المعوق من عزلته التي فرضها على نفسه في المجتمع.(إبراهيم، **1997**، ص **111**، **112**).

ويمكن تقسيم الترويح الرياضي كما يلي:

أ- الألعاب الصغيرة الترويحية: هي عبارة عن مجموعة متعددة من الألعاب الجري، وألعاب الكرات الصغيرة وألعاب الرشاقة، وما إلى غير ذلك من الألعاب التي تتميز بطابع السرور والمرح والتنافس مع مرونة قواعدها وقلة أدواتها وسهولة ممارستها.

ب- الألعاب الرياضية الكبيرة: وهي الأنشطة الحركية التي تمارس باستخدام الكرة ويمكن تقسيمها طبقا لوجهات نظر مختلفة ألعاب فردية أو زوجية أو جماعية، أو بالنسبة لموسم اللعبة ألعاب شتوية أو صيفية أو تمارس طوال العام.

جـ- الرياضات المائية: وهي أنشطة ترويحية تمارس في الماء مثل السباحة، كرة الماء، أو التجديف، اليخوت والزوارق.

2.5.3 النشاط الرياضي العلاجي:

عرفت الجمعية الأهلية للترويح العلاجي، بأنه خدمة خاصة داخل المجال الواسع للخدمات الترويحية التي تستخدم للتدخل الإيجابي في بعض نواحي السلوك البدني أو الانفعالي أو الاجتماعي لإحداث تأثير مطلوب في السلوك ولتنشيط ونمو وتطور الشخصية وله قيمة وقائية وعلاجية لا ينكرها الأطباء.(**محمد خطاب** : **1998** : **64-65-66**)

فالنشاط الرياضي من الناحية العلاجية يساعد مرضى الأمراض النفسية والمعاقين على التخلص من الانقباضات النفسية، وبالتالي استعادة الثقة بالنفس وتقبل الآخرين له، ويجعلهم أكثر سعادة وتعاونا، ويسهم بمساعدة الوسائل العلاجية الأخرى على تحقيق سرعة الشفاء، كالسباحة العلاجية التي تستعمل في علاج بعض الأمراض كالربو وشلل الأطفال وحركات إعادة التأهيل.

كما أصبح النشاط الرياضي يمارس في معظم المستشفيات والمصحات العمومية والخاصة وفي مراكز إعادة التأهيل والمراكز الطبية البيداغوجية وخاصة في الدول المتقدمة، ويراعى في ذلك نوع النشاط الرياضي، وطبيعة ونوع الإصابة، فقد تستخدم حركات موجهة ودقيقة هدفها اكتساب الشخص المعوق تحكم في الحركة واستخدام عضلات أو أطراف مقصودة. (**Roi Randain:**، **1993**، **p 5-6**

3.5.3 النشاط الرياضي التنافسي: ويسمى أيضا بالرياضة النخبة أو رياضة المستويات العالية، هي النشاطات الرياضية المرتبطة باللياقة والكفاءة البدنية بدرجة كبيرة نسبيا، هدفه الأساسي الارتقاء بمستوى اللياقة والكفاءة البدنية واسترجاع أقصى حد ممكن للوظائف والعضلات المختلفة للجسم.

6.3 أهمية النشاط البدني الرياضي المكيف :

قررت الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح في اجتماعها السنوي عام 1978، بأن حقوق الإنسان تشمل حقه في الترويح الذي يتضمن الرياضة إلى جانب الأنشطة الترويحية الأخرى، ومع مرور الوقت بدأت المجتمعات المختلفة في عدة قارات مختلفة تعمل على أن يشمل هذا الحق الخواص، وقد اجتمع العلماء على مختلف تخصصاتهم في علم البيولوجيا والنفس والاجتماع بأن الأنشطة الرياضية والترويحية هامة عموما وللخواص بالذات وذلك لأهمية هذه الأنشطة بيولوجيا، اجتماعيا، نفسيا، تربويا، اقتصاديا وسياسيا.

1.6.3 الأهمية البيولوجية:

إن البناء البيولوجي للجسم البشري يحتم ضرورة الحركة حيث اجمع علماء البيولوجيا المتخصصين في دراسة الجسم البشري على أهميتها في الاحتفاظ بسلامة الأداء اليومي المطلوب من الشخص العادي، أو الشخص الخاص، برغم اختلاف المشكلات التي قد يعاني منها الخواص لأسباب عضوية واجتماعية وعقلية فان أهميته البيولوجية للخواص هو ضرورة التأكيد على الحركة. (أحمد : **1984**، ص:**61**)

يؤثر التدريب وخاصة المنظم على التركيب الجسمي، حيث تزداد نحافة الجسم وثقل سمنته دون تغيرات تذكر على وزنه وقد فحص ويلز وزملائه تأثير خمسة شهور من التدريب البدني اليومي على 34 مراهقة وأظهرت النتائج تغيرات واضحة في التركيب الجسمي، حيث تزداد نمو الأنسجة النشطة ونحافة كتلة الجسم في مقابل تناقص في نمو الأنسجة الذهنية.(**الخولي وراتب 1992**، ص : **150**).

2.6.3 الأهمية الاجتماعية:

إن مجال الإعاقة يمكن للنشاط الرياضي أن يشجع على تنمية العلاقة الاجتماعية بين فئة ويخفف من العزلة والانغلاق (أو الانطواء) على الذات، ويستطيع أن يحقق انسجاما وتوافقا بين فئة، فالجلوس جماعة في مركز أو ملعب أو في نادي أو مع أفراد الأسرة وتبادل الآراء والأحاديث من شأنه أن يقوي العلاقات الجيدة بين فئة.

ويجعلها أكثر إخوة وتماسكا، ويبدوا هذا جليا في البلدان الأوربية الاشتراكية حيث دعت الحاجة الماسة إلى الدعم الاجتماعي خلال أنشطة أوقات الفراغ لإحداث المساواة المرجوة والمرتبطة بظروف العمل الصناعي.

فقد بين قبلن Veblen في كتاباته عن الترويح في مجتمع القرن التاسع عشر بأوربا أن ممارسة الرياضة كانت تعبر عن انتماءات الفرد الطبقية، أو بمثابة رمز لطبقة اجتماعية خصوصا للطبقة البورجوازية، إذ يتمتع أفرادها بقدر

أوفر من الوقت الحر يستغرقونه في اللهو واللعب منفقون أموالا طائلة وبذخا مسرفا متنافسون على أنهم أكثر لهوا وإسرافا (**Le. loisir، P63**)

وقد استعرض كوكيلي الجوانب والقيم الاجتماعية للرياضة والترويح فيما يلي: الروح الرياضية التعاون تقبل الآخرين بغض النظر عن الآخرين، التنمية الاجتماعية، المتعة والبهجة، اكتساب المواطنة الصالحة، التعود على القيادة والتبعية، الارتقاء والتكيف الاجتماعي.(أحمد، **1984**، ص **65**)

كما أكد " محمد عوض بسيوني " أن أهمية النشاط الرياضي تكمن في مساعدة الشخص المعوق على التكيف مع فئة والجماعات التي يعيش فيها، حيث أن هذه الممارسة تسمح له بالتكيف والاتصال بالمجتمع.

وهو ما أكده كذلك "عبد المجيد مروان "من أن الممارسة الرياضية تنمي في الشخص المعوق الثقة بالنفس والتعاون والشجاعة، فضلا عن شعوره باللذة والسرور..، كما أن للبيئة والمجتمع والأصدقاء الأثر الكبير على نفسية الفرد المعاق.

3.6.3 الأهمية النفسية:

بدأ الاهتمام بالدراسات النفسية منذ وقت قصير، ومع ذلك حقق علم النفس نجاحا كبيرا في فهم السلوك الإنساني، وكان التأكيد في بداية الدراسات النفسية على التأثير البيولوجي في السلوك وكان الاتفاق حينذاك أن هناك دافع فطري يؤثر على سلوك الفرد، واختار هؤلاء لفظ الغريزة على أنها الدافع الأساسي للسلوك البشري، وقد أثبتت التجارب التي أجريت بعد استخدام كلمة الغريزة في تفسير السلوك أن هذا الأخير قابل للتغير، تحت ظروف معينة إذ أن هناك أطفالا لا يلعبون في حالات معينة عند مرضهم عضويا أو عقليا، وقد اتجه الجيل الثاني إلى استخدام الدوافع في تفسير السلوك الإنساني وفرقوا بين الدافع والغريزة بان هناك دوافع مكتسبة على خلاف الغرائز الموروثة، لهذا يمكن أن نقول أن هناك مدرستين أساسيتين في الدراسات النفسية ومدرسة التحليل النفسي (سيجموند فرويد)، وتقع أهمية هذه النظرية بالنسبة للرياضة والترويح أنها تؤكد مبدأين هامين :

* السماح لصغار السن للتعبير عن أنفسهم خصوصا خلال اللعب.

* أهمية الاتصالات في تطوير السلوك، حيث من الواضح أن الأنشطة الترويحية تعطي فرصا هائلة للاتصالات بين المشترك والرائد، والمشترك الأخر.

أما مدرسة الجشطالت حيث تؤكد على أهمية الحواس الخمس : اللمس – الشم – التذوق – النظر السمع في التنمية البشرية، وتبرز أهمية الترويح في هذه النظرية في أن الأنشطة الترويحية تساهم مساهمة فعالة في اللمس والنظر والسمع إذ وافقنا على أنه هناك أنشطة ترويحية مثل هواية الطبخ، فهناك احتمال لتقوية ما سمي التذوق والشم، لذلك فان الخبرة الرياضية والترويحية هامة عند تطبيق مبادئ المدرسة الجشطالتية.

أما نظرية ماسلو تقوم على أساس إشباع الحاجات النفسية، كالحاجة إلى الأمن والسلامة، وإشباع الحاجة إلى الانتماء وتحقيق الذات وإثباتها، والمقصود بإثبات الذات أن يصل الشخص إلى مستوى عال من الرضا النفسي والشعور بالأمن والانتماء، ومما لاشك فيه أن الأنشطة الترويحية تمثل مجالا هاما يمكن للشخص تحقيق ذاته من خلاله.(القزوني، **1978**، ص**20**)

4.6.3 الأهمية الاقتصادية:

لاشك أن الإنتاج يرتبط بمدى كفاءة العامل ومثابرته على العمل واستعداده النفسي والبدني، وهذا لا يأتي إلا بقضاء أوقات فراغ جيدة في راحة مسلية، وان الاهتمام بالطبقة العاملة في ترويحها وتكوينها تكوينا سليما قد يتمكن من الإنتاجية العامة للمجتمع فيزيد كميتها ويحسن نوعيتها، لقد بين "فرنارد" في هذا المجال أن تخفيض ساعات العمل من 96 ساعة إلى 55 ساعة في الأسبوع قد يرفع الإنتاج بمقدار 15% في الأسبوع. (توفيق، **1967**، ص **560**)

فالترويح إذا نتاج الاقتصادي المعاصر، يرتبط به أشد الارتباط ومن هنا تبدو أهميته الاقتصادية في حياة المجتمع، لكن مفكرين آخرين يرون أهمية الترويح نتجت من ظروف العمل نفسه، أي من آثاره السيئة على الإنسان، كالاغتراب والتعب والإرهاق العصبي، مؤكدين على أن الترويح يزيل تلك الآثار ويعوضها بالراحة النفسية والتسلية.

5.6.3 الأهمية التربوية:

بالرغم من أن الرياضة والترويح يشملان الأنشطة التلقائية فقد اجمع العلماء على أن هناك فوائد تربوية تعود على المشترك، فمن بينها ما يلي :

– تعلم مهارات وسلوك جديدين: هناك مهارات جديدة يكتسبها فئة من خلال الأنشطة الرياضية على سبيل المثال مداعبة الكرة كنشاط ترويحي تكسب الشخص مهارة جديدة لغوية ونحوية، يمكن استخدامها في المحادثة والمكاتبة مستقبلا.

– تقوية الذاكرة: هناك نقاط معينة يتعلمها الشخص أثناء نشاطه الرياضي والترويحي يكون لها اثر فعال على الذاكرة، على سبيل المثال إذا اشترك الشخص في ألعاب تمثيلية فان حفظ الدور يساعد كثيرا على تقوية الذاكرة حيث أن الكثير من المعلومات التي تردد أثناء الإلقاء تجد مكان في مخازن المخ ويتم استرجاع المعلومة من مخازنها في المخ عند الحاجة إليها عند الانتهاء من الدور التمثيلي وأثناء مسار الحياة العادية.

– تعلم حقائق المعلومات: هناك معلومات حقيقية يحتاج الشخص إلى التمكن منها، مثلا المسافة بين نقطتين أثناء رحلة ما، وإذا اشتمل البرنامج الترويحي رحلة بالطريق الصحراوي من القاهرة إلى الإسكندرية فان المعلومة تتعلم هنا هي الوقت الذي تستغرقه هذه الرحلة.

– اكتساب القيم: إن اكتساب معلومات وخبرات عن طريق الرياضة والترويح يساعد الشخص على اكتساب قيم جديدة ايجابية، مثلا تساعد رحلة على اكتساب معلومات عن هذا النهر، وهنا اكتساب لقيمة هذا النهر في الحياة اليومية، القيمة الاقتصادية، القيمة الاجتماعية كذا القيمة السياسية. (القزوني.**1978**. ص **31 – 32**)

6.6.3 الأهمية العلاجية:

يرى بعض المختصين في الصحة العقلية، أن الرياضة الترويح يكاد يكون المجال الوحيد الذي تتم فيه عملية "التوازن النفسي"، حينما تستخدم أوقات فراغنا استخداما جيدا في التراويح: (تلفزيون، موسيقى، سينمان رياضة، سياحة) شريطة ألا يكون الهدف منها تمضية وقت الفراغ، كل هذا من شأنه أن يجعل الإنسان أكثر توافقا مع البيئة وقادرا على الخلق والإبداع.

وقد تعيد الألعاب الرياضية والحركات الحرة توازن الجسم، فهي تخلصه من التوترات العصبية ومن العمل الآلي، وتجعله كائنا أكثر مرحا وارتياحا فالبيئة الصناعية وتعقد الحياة قد يؤديان إلى انحرافات كثيرة، كالإفراط في شرب الكحول والعنف، وفي هذه الحالة يكون اللجوء إلى ممارسة الرياضة والبيئة الخضراء والهواء الطلق والحمامات المعدنية وسيلة هامة للتخلص من هذه الأمراض العصبية، وربما تكون خير وسيلة لعلاج بعض الاضطرابات العصبية. (**A. Domart**، **1986** ، **P : 589**)

8.3 معوقات النشاط البدني الرياضي المكيف:

ثمة عوامل اجتماعية واقتصادية مؤثرة في النشاط الرياضي للمعوقين، فهو نتاج مجتمع يتأثر ويؤثر في الظروف الاجتماعية وتكفي الملاحظة العلمية للحياة اليومية من أن تكشف عن متغيراته السوسيولوجية والنفسية والبيولوجية والاقتصادية.

وتشير كل الدراسات التي جرت في بعض الدول الأوروبية لتقدير الوقت الذي يقضيه فئة في العديد من نشاطات الرياضة الترويح إلا أن كل من حجم الوقت والترويح ونشاطاته يتأثر بالعديد من المتغيرات أهمها:

1.8.3 الوسط الاجتماعي:

إن العادات والتقاليد تعتبر عاملا في انتشار كثير من نشاطات اللهو والتسلية واللعب، وقد تكون حاجزا أمام بعض العوامل الأخرى.

يرى "دومازودين " إن كثير من سكان المناطق الريفية لا يشاهدون السينما إلا قليلا، لان عادات هؤلاء الريفيين تمقت السينما. (**J. Dumazadier,1982, P : 26**)

وقد جاء في استقصاء جزائري، أن شباب المدينة أكثر ممارسة للأنشطة الرياضية من شباب الأرياف، وتزيد الفروق أكثر من ناحية الجنس، ومن أسباب ذلك أن تقاليد الريف لا تشجع على هذا النشاط وخاصة عند الفتيات.

وتختلف أشكال اللهو واللعب في ممارسة فئة لهذا النوع من التسلية أو كرههم لها، بحسب ثقافة المجتمع ونظمه المؤثرة، فقد بين لوسشن "Luschen" في دراسته للنشاط الرياضي وعلاقته بالنظام الديني، في دراسته على عينة بلغت 1880 شخص في ألمانيا الغربية تمارس ديانات مختلفة، إلى أن النشاط الترويحي يتأثر بعوامل ثقافية ودينية والوسط الاجتماعي عموما.

2.8.3 المستوى الاقتصادي:

تعالج هذه النقطة من حيث استطاعة دخل العمال لإشباع حاجاتهم الترويحية في حياة اجتماعية يسيطر عليها الإنتاج المتنامي لوسائل الراحة والتسلية والترفيه.

يبدوا من خلال كثير من الدراسات إن دخل العامل يحدد بدرجة كبيرة استهلاكه للسلع واختياراته لكيفية قضاء وقت الفراغ عند الموظفين أو التجار أو الإطارات السامية.

كما لاحظ "سوتش" أن هناك بعض الأنواع من الترويح ترتبط بكمية الدخل فكلما ارتفعت زادت المصاريف الخاصة بالترويح، كالخروج إلى المطاعم ومصروفات العطل والسياحية، أو تزايد الطلب على الحاجات الترويحية.

وجاء في دراسة مصرية أن نسبة كبيرة من العمال يفضلون قضاء وقت فراغهم في بيوتهم على الذهاب إلى السينما وذلك لتفادي مصاريف لا طائل منها في نظر العمال. (**الساعاتي، 1980، ص: 319**).

والذي يمكن استنتاجه من خلال ما سبق أن اختيار الفرد لكيفية قضاء أوقاته الحرة أو أسلوب نشاطه الترويحي ونمطه يتأثر بمستوى مداخل فئة وقدرتهم المادية لذلك.

3.8.3 السن:

تشير الدراسات العلمية إلى أن العاب الأطفال تختلف عن العاب الكبار وأن الطفل كلما نمى وكبر في السن قل نشاطه في اللعب.

يشير سولينجر " Sullenger" إلى أن الأطفال في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة المراهقة تأخذ نشاطاتهم أشكالا أخرى غير التي كانوا يمارسونها من قبل، وذلك كالقيام بمشاهدة التلفزيون والاستماع للموسيقى والقراءة وممارسة النشاط الرياضي.

أن كل مرحلة عمر يمر بها الإنسان بها سلوكاته الترويحية الخاصة، فالطفل يمرح والشيخ يرتاح، في حين ان الشباب يتعاطون أنشطة حسب أذواقهم، ففي دراسة بفرنسا "1967" وجد ان مزاولة الرياضة تقل تدريجيا مع التقدم في العمر حتى تكاد تنعدم في عمر 60 عاما.

4.8.3 الجنس:

تشير الدراسات العلمية إلى أن أوجه النشاط التي يمارسها الذكور تختلف عن تلك التي تمارسها البنات فالبنات في مرحلة الطفولة تفضل اللعب بالدمى والألعاب المرتبطة بالتدبير المنزلي، بينما يفضل البنين اللعب باللعب المتحركة وباللعب الآلية والعاب المطاردة.

ولقد أوضحت دراسات هونزيك "Honzik" أن البنين يميلون إلى اللعب العنيف اكثر من البنات وان الفروق بين الجنسين تبدو واضحة فيما يرتبط بالقراءة والاستماع إلى برامج الإذاعة ومشاهدة برامج التلفزيون.

كما أوضحت دراسة اليزابيث تشايلد "E. Child" إن البنات والبنين في مرحلة الطفولة من سن 3-12 سنة يميلون إلى النشاطات البدنية والإبداعية والتخيلية.

إلا أن ترتيب تلك النشاطات لدى البنين تختلف حيث تأتي ممارسة النشاطات البدنية لدى البنات في الترتيب الأخير. (درويش والحماحمي، **1997**، ص : **63**).

5.8.3 درجة التعلم:

لقد أكدت كثير من الدراسات الاجتماعية إن مستوى التعليم يؤثر على أذواق فئة نحو تسلياتهم وهواياتهم، منها ما جاء بها "دوما زودبي" إذ بين أن التربية والتعليم توجه نشاط الفرد عموما في اختياره لترويحه...، خاصة وأن إنسان اليوم يتلقى كثيرا من التدريبات في مجال الترويح أثناء حياته الدراسية، مما قد يربي أذواقا معينة لهوايات ربما قد تبقى مدى الحياة.

كما أوضحت دراسة بلجيكية أن اختيار فئة لأنواع البرامج الإذاعية المقدمة تتنوع حسب المستوى التعليمي (ابتدائي، ثانوي، جامعي...)

وان الجامعيون يفضلون الموسيقى والحصص العلمية والأدبية بينما ذوي المستوى الابتدائي أكثر ولعا بالمنوعات الغنائية والألعاب المختلفة.

والذي يمكن استنتاجه من خلال نتائج الدراسات أن هناك اختلاف واضح في كيفيات قضاء الوقت الحر وممارسة التراويح بحسب مستوى تعليم فئة.

8.3 أهمية النشاط البدني الرياضي المكيف بالنسبة للأفراد الصم البكم :

إن ممارسة النشاط البدني الرياضي المكيف لا تقتصر على الجانب البدني والصحي فقط، بل تتعرض إلى الجوانب النفسية والاجتماعية والجوانب العقلية والمعرفية، ومختلف المهارات الحركية، هذا ما يجعل الفرد الأصم يشكل شخصية متكاملة ومنسجمة تجعله يندمج في الحياة اليومية، ويدفع به للتعايش مع محيطه المألوف، وتكمن أهمية النشاط البدني الرياضي المكيف للأفراد الصم البكم فيما يلي:

- يساهم في تنمية قدرات فئة الصم البكم الحركية التي تستدعي إمكانية التنفيذ الحركي (السرعة، المداومة، القوة، المرونة، التوازن...).

- يساهم في تنمية قدرة الإدراك التي تسمح لهم بالتعرف على المعلومات الضرورية واستعمالها لأخذ القرار المناسب، أثناء تأدية مهمة أو عمل من جهة، أو التحكم في مواجهة المحيط المادي والبشري من جهة أخرى.

- تعلم الفرد الأصم كيفية مواجهة الواقف وتقييم المشاكل المطروحة التي تعترض حياته اليومية، ومدى فعالية وتأثير أفعاله وتصرفاته من اجل تحسينها وتطويرها في المواقف الجديدة.

- يمكن الفرد الأصم من اكتساب كفاءات جديدة ناتجة من تعلم مفيد وصالح، وكذا الوعي بإمكانيته، حيث تدفع به إلى التعلم الذاتي والإبداع.

- يساهم في تنمية التوازن وتحسين الصحة وتوفير أحسن الظروف للنجاح.

- يعلم كيفية تذوق الجهد والتعبير الحركي وتنمي روح المسؤولية والتضامن والانضباط.

- كذلك النشاط البدني الرياضي المكيف هو الدرس الوحيد الذي يجري في فضاء شاغر، وهذا ما يعطي إرادة ورغبة في الممارسة لدى الفرد الأصم.

ويقول العالم التربوي "هربت ريد": إن الوقت المخصص للألعاب في مدارسنا هو الوقت الوحيد الذي يمضي على احسم وجه. (**الخولي : 1996، 45**)

9.3 الدور الذي يلعبه النشاط البدني الرياضي المكيف بالنسبة للقيم الأخلاقية لدى فئة الصم البكم:

إن هناك دور تربوي هام يجب أن يقوم به النشاط البدني الرياضي المكيف والمربين القائمين عليه، في إكساب وتدعيم القيم الأخلاقية لدى فئة الصم البكم، في ظل العولمة حيث انه يعد باعثة للفرد الأصم على العمل ويدفعه إلى ذلك، كما يعد مروجا للحكم على السلوك الذي يسلكه.

والواقع أن الكثير من تكوين النظام الأخلاقي المعنوي للشخصية يستمد أصوله من اللعب، فمن خلال اللعب يعرف الفرد الأصم انه ينبغي أن يكون نزيها، أمينا، موضع ثقة، لاعبا حسنا، وخاسرا حسنا، وقادرا على ضبط النفس... (رشوان : **121،2011**).

إن الملعب هو المعمل الحقيقي للقيم، لذا يجب أن تخطط المناهج الوجهة قيميا لإكساب وتنمية وتدعيم القيم على أساسها، كما أن تنفيذ هذه القيم لابد وان يكون أثناء ممارسة الأنشطة ذاتها. (زغلول : **74،2005**)

وترى فلشين انه بالرغم من التفسيرات المعقولة التي طرحت بشان حركة الإنسان وأنشطته بمختلف ألوانها، إلا أن الإنسان مازال يمارس اغلب تلك الأنشطة دون وعي كامل بقيمها الإنسانية، ذلك لان هناك معاني كثيرة داخلة في الحركة حاول البعض سرد أغوارها، وهناك مواقف تتسم بالغموض والتحدي، وأخرى بالقلق والنجاح، فالحركة تعني الحرية بأجل معانيها، حيث يجرب الفرد نفسه فينتج عن ذلك خبرات فريدة ذات معاني ثرية. (زغلول: **2000**، **77**)

إن القيم الأخلاقية تثبت وجودها وتحقق نفسها من خلال ألوان النشاط البدني الرياضي المكيف، لان جميعها تقابل ميول ورغبات واهتمامات الفرد الأصم، وتعد عاملا هاما ومؤثرا في سلوكه وتبعد فئة الصم عن العقد النفسية.

ويهتم النشاط البدني الرياضي المكيف بأنشطته المختلفة بتعليم القيم بحكم طبيعتها وأهدافها، باعتباره مادة تشارك في الإعداد للمواطنة السليمة، فالنشاط البدني الرياضي المكيف دراسة للطبيعة البشرية في مواقف متعددة.

4- الدراسات السابقة والمشابهة:

على الرغم من كثرة الدراسات التربوية التي أجريت في مجال النشاط الرياضي إلا أن وجود دراسات تتناول دور النشاط البدني الرياضي المكيف في تنمية القيم الخلقية لدى الصم البكم نادر، مما تسبب في فجوة وحاجة ملحة لإجراء دراسات تتناول هذا الجانب، وهو ما دفع الباحث إلى التطرق إليه في هده الدراسة، والتي تعقبت ما قدمه الباحثون والدارسون في مجال النشاط الرياضي، وتم ترتيب الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث كالتالي:

1.4 قامت **فودة** (**1994**) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور ممارسة الأنشطة الرياضية في تنمية القيم الخلقية لدى المعاقين حركيا، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، مقياس لبهاء سيد، والتي اشتملت العينة على (1320) معاقا من سبعة مراكز للشباب التي يتردد عليها المعاقين حركيا، واسفرت النتائج على عدم وجود اختلاف في ترتيب القيم الخلقية بين المعاقين حركيا مما يشير إلى دور ممارسة النشاط الرياضي في تنمية القيم الخلقية لدى المعاقين حركيا.

2.4 أجرى **كيلاني (1995)** دراسة هدفت لمعرفة أثر ممارسة الرياضة على احتفاظ ممارسيها بقيم خلقية سبق لهم اكتسابها عن طريق حياتهم الأسرية والمدرسية، واختلافهم عن غير الرياضيين مستخدما المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (318) طالبا، على مجموعتين رياضيين وغير رياضيين، حيث طبق مقياس القيم الفارقة لجبار عبد الحميد الذي صنف القيم إلى قيم تقليدية (القيم الأخلاقية، الاعتماد على الذات، النجاح في العمل، الاهتمام بالمستقبل) وأخرى متحررة أو فارغة (التودد والصداقة، مسايرة الآخرين، النسبية في المواقف، الاهتمام بالحاضر)، ومقياس الروح الرياضية لعصام الهلالي، حيث توصلت الدراسة إلى أن ممارسة الأنشطة الرياضية تساعد الطلاب على الاحتفاظ بالقيم الخلقية السابقة وتنميتها وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتربية الخلقية في عمر مبكر، وضرورة الاعتماد على المدربين المؤهلين أكاديميا لتنمية الجانب الخلقي والمهاري.

3.4 قام **محمد عفيفي (2002)** بدراسة هدفت إلى قياس اتجاهات عينة من المعلمين المصريين في القاهرة نحو التربية الخلقية وكذا استطلاع آرائهم حول أساليب زيادة فاعلية التربية الخلقية بالمدرسة.

وقام الباحث بإجراء دراسة ميدانية على عينة عشوائية طبقية تضم مجموعات مختلفة من 600 معلم من مجتمع معلمي المدارس في القاهرة مستخدما المنهج الوصفي ومن أهم النتائج المتوصل إليها نذكر:

- أظهرت غالبية المعلمين توجها دينيا في تعريف خصائص السلو الخلقي القويم.
- يؤيد المعلمون بشكل كبير المدخل الذي يجمع بين الشخصية والمواصفات الاجتماعية عن المداخل التنموية المعرفية الأخرى.
- يعتبر المعلمون أن الأسرة هي المؤسسة الرئيسية المسؤولة عن التربية الخلقية تتبعها المدرسة، ويعتقد غالبية المعلمين أن المدرسة تتحمل مسؤولية في التربية الخلقية، فقد وضعوا القيم الخلقية والسلوك الخلقي على رأس ترتيب التعليم المدرسي.
- يقول حوالي 80 % من المعلمين أن مدارسهم تعطي التربية الخلقية على الأقل القدر الكافي من الاهتمام ويصل الاهتمام أحيانا إلى أكثر ما ينبغي.
- يعتبر جميع المعلمين أنفسهم مسؤولين بشكل أو بآخر عن التنمية الخلقية لطلابهم ويقدر نصفهم تقريبا مسؤوليتهم بدرجة "كبيرة جدا"

4.4 أجرى **حمد الحسني (2007)** دراسة هدفت للتعرف على واقع تنمية القيم الأخلاقية الواردة ضمن دليل الأنشطة الطلابية بالمرحلة الثانوية لعام 2004 الصادر عن الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بمحافظة القنفدة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدا على أداة استبيان، حيث كان مجتمع الدراسة طلاب الصف الثالث ثانوي وبلغت العينة 554 طالبا ومن أهم نتائج الدراسة نذكر:

- تم تنمية القيم الأخلاقية الواردة ضمن دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة الثانوية من خلال مزاولة الأنشطة غير الصفية للمرحلة الثانوية تعيق تنمية القيم الأخلاقية بدرجة متوسطة.
- نشاط التوعية الإسلامية بصفة عامة من أكثر الأنشطة غير الصفية ممارسة وإقبالا من الطلاب.
- نشاط التوعية الإسلامية بصفة عامة من أكثر الأنشطة غير الصفية تنمية للقيم الأخلاقية.

5.4 قام **حسن الفقيه** (**2007**) بدراسة وهدفت إلى توضيح دور النشاط الرياضي في تنمية كل من القيم (الصدق، الأمانة، التعاون، الشجاعة) وقد استخدم الباحث استبيان ووزع على عينة من معلمي التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية بنين بمحافظة القنفدة البالغ عددهم 70 معلما، ومن أهم نتائج الدراسة:

- النشاط المدرسي من الوسائل التي تعمل على تنمية القيم فهو مجال عملي تطبيقي لتنمية القيم.
- النشاط الرياضي يعمل على تنمية القيم الخلقية (الصدق، الأمانة، التعاون، الشجاعة) بدرجة عالية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى المؤهل العلمي، فالمعلمين الحاصلين على مؤهل البكالوريوس أكثر تنمية للقيم من المعلمين الحاصلين على مؤهل دبلوم معهد التربية البدنية، وكذلك من المعلمين الحاصلين على مؤهل دبلوم الكلية المتوسطة.

6.4 قام **عبد الرزاق عبود** (**2008**) بدراسة هدفت على بناء وتطبيق مقياس لأهم السمات الأخلاقية وكذلك إلى مقارنة بين الرياضيين وغير الرياضيين في الشجاعة (الشجاعة، الأمانة، الصدق، التواضع) بالإضافة إلى معرفة مدى مساهمة الأنشطة والفعاليات الرياضية في اكتساب هذه السمات.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح، وقد تكونت عينة البحث من مجموعتين أحدهما لبناء المقياس والثانية لتطبيق المقياس وهي كما يلي:" عينة بناء من طلبة الجامعة البالغ عددهم (60) طالبا (30) رياضيين و(30) غير رياضيين من طلبة جامعة ذي قار.

ومن أهم نتائج الدراسة:

- هناك فروق معنوية في مقياس السمات الأخلاقية بين الرياضيين وغير الرياضيين ولصالح الرياضيين من طلبة جامعة ذي قار.
- هناك فروق معنوية في مقياس سمات الشجاعة والتواضع بين الرياضيين وغير الرياضيين ولصالح الرياضيين من طلبة جامعة ذي قار.

- عدم وجود ورق ذات دلالة إحصائية في سمة الأمانة بين الرياضيين وغير الرياضيين من طلبة جامعة ذي قار.

7.4 قام **عبد الله التويمي** (**2004**) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس للقيم الخلقية في مادة التربية البدنية لطلاب المرحلة الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى بناء مقياس للقيم الخلقية في مادة التربية البدنية لطلاب المرحلة الثانوية مكون من 41 عبارة تمثل 9 سمات خلقية.

و أوصت الدراسة بالاستفادة من المقياس في استخدامه للتعرف على مستوى القيم الخلقية لدى الطلاب، وتحديد مدى تأثير مادة التربية البدنية على السمات الخلقية للطلاب،كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات مماثلة على طلاب المرحلتين المتوسطة والابتدائية، وقد اتفق على 9 محاور للمقياس (الأمانة،الصدق، التسامح، العدل، التواضع، التعاون، الطاعة، الإصرار، النظافة).

*** التعقيب على الدراسات السابقة:**

تتلخص جوانب الإستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

- تمثل تراكما فكريا أتاح للباحث الانطلاق منها لتأطير الظواهر ذات العلاقة بالدراسة.
- وضع الإطار العام للأساس النظري (موضوعات الإطار النظري).
- الإسهام في بناء والتعرف على محاور أداة الدراسة.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة وبالتالي استنتاج الأساليب التي تناسب دراستنا.
- استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية العامة للرسائل العلمية.

يتضح من غرضنا للدراسات السابقة والتي تناولت موضوع تنمية القيم الأخلاقية عن طريق الأنشطة البدنية والرياضية أو تلك التي تناولت موضوع قياس مستوى القيم الأخلاقية لدى الرياضيين أو غير الرياضيين إن هذه الدراسات تفاوتت فيما بينها في تناول موضوع القيم الأخلاقية، وكانت نتائج كل الدراسات متفقة على أهمية القيم الأخلاقية للفرد، وكذا امكانية تنميتها سواء عن طريق النشاط البدني الرياضي أو عن طريق المعلمين.

تتشابه أغلب الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في أنها استخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس أو استبيان كأداة للبحث كونهما ساعدا في الحصول على النتائج التي تلبي وتحقق أهداف الدراسات.

وقد تميزت هذه الدراسة في كونها أجريت على فئة الأطفال الصم البكم، وتوضيح أهمية النشاط البدين الرياضي المكيف في تنمية قيمهم الأخلاقية، ونعتقد بأنها من أوائل الدراسات التي تطرقت لموضوع تنمية القيم

الأخلاقية عن طريق ممارسة النشاط البدين الرياضي المكيف لدى الأطفال الصم البكم في الجزائر على حد علم الباحث، لتكون نقطة انطلاق نحو دراسات لاحقة تتناول هذا الموضوع المهم.

ولقد اعتمد الباحث على أداة دراسة تمثلت في بناء مقياس القيم الأخلاقية، كما كانت العينة من الأطفال الصم البكم لمرحلة المتوسط وتراوحت أعمارهم ما بين 12-17 سنة، لتكون تتمتا للبحوث السابقة وتدعيما للبحوث المستقبلية ولو بالشيء القليل.