برنامج مقترح في المنطق الإسلامي لتنمية مهارات الجدل الحجاجي والوعى بالهوية الثقافية لدى الطالب معلم الفلسفة بكلية التربية

إعـــداد

د.عبد اللّه إبراهيم يوسف عبد المجيد
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
(فلسفة واجتماع)
كلية التربية-جامعة الفيوم

د.هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة
مدرس المناهج وطرائق التدريس
(المواد الفلسفية)
كلية التربية-جامعة الإسكندرية

الملخص:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في المنطق الإسلامي؛ لدي الطالب معلم الفلسفة والمنطق في كلية التربية في تنمية مهارات الجدل الحجاجي، والوعى بقيم الهوية الثقافية لديهم، وقد أعد الباحثان كتابًا للطالب، ودليلًا للمحاضر، واشتمل كتاب الطالب على عدد من موضوعات المنطق الإسلامي وأبرز أعلامه وأهم تطبيقات المنطق الإسلامي في مجال الفكر العربي الإسلامي؛ خصوصا علم الكلام، ونُفذ البرنامج على طلاب من الفرقة الرابعة تخصص الفلسفة والمنطق (وهى تعد المجتمع الأصلي في الوقت ذاته)؛ كمجموعة تجريبية؛ ولقياس فاعلية برنامج المنطق الإسلامي المقترح صمم الباحثان اختبارًا للجدل الحجاجي وكذلك اختبارا له، كذلك صمم الباحثان اختبارًا للوعى بقيم الهوية الثقافية ومقياسا له.

وقد كشفت نتائج البحث بعد التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث على طلاب المجموعة التجريبية عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات القياسيين القبلي والبعدي: لصالح القياس البعدي في نمو مهارات الجدل الحجاجي ككل، وكذلك نمو الوعى بقيم الهوية الثقافية؛ مما يدل على تأثير (المتغير المستقل) برنامج المنطق الإسلامي المقترح في زيادة مستوى نمو (المتغير التابع) مهارات الجدل الحجاجي، والوعى بالهوية الثقافية.

الكلمات المفتاحية: المنطق الإسلامي– الجدل الحجاجي – الهوية الثقافية– الطالب معلم الفلسفة.

A proposed program in Islamic logic; to develop argumental dialectic skills, and awareness of cultural identity; I have a student of philosophy teacher at the Faculty of Education

Summary

This research aims to reveal the effectiveness of a proposed program in Islamic logic; for student / teacher of philosophy and logic in the College of Education for developing the skills of the argumental dialectic, and awareness of the values of their cultural identity. The researchers prepared a book for the student and a guide for the lecturer. The student's book included a number of topics on Islamic logic and the most prominent logical thinkers, and the most important applications of Islamic logic in the field of Arab Islamic thought; Especially theology, and the program was implemented on students of the fourth year specializing in philosophy and logic (which prepares society Original at the same time); As an experimental group; To measure the effectiveness of the proposed Islamic logic program, the researchers designed a test argumental dialectic skills as well as a test for it. The researchers also designed a test of awareness of and values of cultural identity.

The results of the research after the pre and post application of the research tools to the experimental group students revealed that there are statistically significant differences at the level of 0.05 between the averages of the pre and post levels of scores: in favor of the post measurement in the growth of test argumental dialectic skills as a whole as well as the growth of awareness of the values of cultural identity; This indicates the effect of the (independent variable) of the proposed Islamic logic program in increasing the level of growth of the (dependent variable) argumental dialectic skills, and awareness of cultural identity.

Key words: Islamic logic - argumental dialectic - Cultural identity – Student/ teacher of philosophy.

أولًا: خطة البحث، ومعالجتها

مقدمة.

يعد الجدل الحجاجي فن إلقاء الأسئلة والأجوبة؛ فهو منهج يرتفع بالعقل من المحسوس إلي المعقول، وهو محاورة يصل الفرد فيه إلي السبب الأول، وهو العلم الوحيد الذي يلغي الفرضيات كي يجعل الأساس متينًا؛ وبذلك يمكن التمييز بين الجدل الخطابي، والجدل الحجاجي الديالكتيكي (الفلسفي)؛ فالذين يمارسون الأول يضعون الفوز نصب أعينهم؛ في حين يحاول أصحاب الجدل الحجاجي الوصول إلي الحقيقة.

وما من شك أن الجدل الحجاجي صفة تمنح دارسيها أبعادًا واسعة في التفكير، وقدرًا كبيرًا من حرية إصدار الآراء بشكل مكثف، كما تمنحهم حرية البحث في جميع المجالات المحسوسة وغير المحسوسة ؛مما يورث درجة من الاطمئنان، والثقة في الحديث؛ وصولًا إلي مستوى مستقر من النتائج، كما أنه يمكنهم من تقوية حججهم، وبراهينهم، وبيان صدقها من باطلها(سمير حمدي، ٢٠١٥: ١٨-٢٠).

ويعد الجدل الحجاجي أو الفلسفي من أهم أنواع الجدل؛ حيث إنه ينمي القدرة على التفكير: التحليأتي، والابتكارى، والاستدلالي، والناقد، ويعمق تفكير الطلاب ويدربهم علي التفكير المنطقي، كما أنه يساعدهم في اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم وهي من الأمور المهمة بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية؛ فيعلمهم كيف يجادلون بشكل صواب، وكيف ينقدون حجج الآخرين، وكيف يقدمون أسبابا منطقية تدحض تلك الحجج وتثبت صواب الادعاء المطروح. (Randi. D, 2004: 34).

كما أن الجدل الحجاجي ينمي مهاراتي: الاستماع، والتحدث لدى الطلاب؛ من خلال المناقشات الموسعة والمتنوعة؛ لفهم قضية ما؛ فتمكنهم من امتلاك ثروتين: لغوية، وعقلية تسهمان في تمكينهم من التعبير الصواب عن آرائهم تجاه مواقف الحياة المختلفة، وإقناع زملائهم بوجهات نظرهم المختلفة؛ مما يحقق لهم عددًا من أهداف الحياة على المستويين: الأكاديمي، والمهني. (Crow Hurst, M, 2008: 3)

وقد صار الجدل الحجاجي أو الفلسفي أو الإقناعي– في ضوء ما سبق– أحد الأهداف الرئيسة التي تسعي إليها مؤسسات التعليم العالي (الجامعي)؛ كونها من المهارات التي يحتاجها الطلاب للنجاح أكاديميا في الجامعة، وعلي هذا فقد ضمت قوائم إعداد المعايير الأكاديمية العالمية في كافة العلوم الإنسانية والاجتماعية –والتي من بينها" الفلسفة والمنطق"– ضرورة تنمية مهارات الجدل الحجاجي(الفلسفي)، والقدرة على البرهنة بالحجج المنطقية، ومن أبرز تلك الجامعات: جامعة إيدن بروك، وجامعة كونتهام، وجامعة بردين، وجامعة بريستول، وجامعة كامبردج، وجامعة بولتون (نهلة سيف الدين عليش، ٢٠٠٩: ١٨١).

إلا أن هناك عددًا من التقارير والدراسات التي أوضحت ضعف امتلاك طلاب المرحلتين: الثانوية، والجامعية مهارات الجدل الحجاجي، أو الفلسفي، أو مهارات الجدل الإقناعي، كما أوصت بضرورة تعليم الطلاب هذه المهارات؛ لما لها من أهمية: أكاديمية، ومهنية، وحياتية، وضرورة توفير برامج متخصصة لتعليمه؛ كدراسة هايز براندیت Prandt Hays (٢٠١٢)، ودراسة بارتر باديا Padia Prater (2013)، ودراسة كوبر وآخرين(2014) Cooper & et al .

كذلك أوصت بعض الدراسات بضرورة توفير بيئة تعليم وتعلم فعالة يسهل فيها إكساب الطلاب للمهارات الحجاجية؛ كدراسات: فريد مان بيرجل Freedman Pringle (2014)، وهايز براندیت Hays Prandt (2015)، ومكن وي Mccann(2016) Wei، وجليسون كومبيرت Gleason Combert . (2017)

كما أكدت دراسات عدة أهمية تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وما يصاحبها من جدل عقلي قبل تحويلها إلى صورة مقروءة؛ كدراسات: أحمد زينهم أبو الحجاج (٢٠٠١)، ومحمد سالم (٢٠٠٥)، ودواليا يوسف(٢٠٠٩)، ومروان السمان (٢٠١٢).

وترجع العناية – في وقتنا الحالي– بالجدل الحجاجي؛ لما تتعرض له هويتنا الثقافية من اختراقات تؤدى بها إلي التلاشي؛ فارتبط منطق الجدل الحجاجي بتراثنا العربي الإسلامي، وأسهم – بشكل كبير– في الحفاظ على حضارتنا العربية ضد محاولات التشكيك في قيمتها العريقة.

وقد استخدم الفلاسفة والمناطقة المسلمون الجدل الحجاجي في الدفاع عن الهوية الإسلامية التي هي أساس هويتنا الحالية؛ فقد تداولوا المنهج الجدلي، والتزموا به دونًا عن غيره في تحصيل المعرفة، وتبليغها. وقد عُرِف الجدال العقلي بعدة مصطلحات؛ منها: "المناظرة"، و"المحاورة"، و"المخاطبة"، و"المجادلة"، و"المحاججة"، و"المناقشة"، و"المنازعة"،و"المذاكرة"، و"المباحثة"، و"المجالسة"، و"المفاوضة"، و"المراجعة"، و"المطارحة"، و"المساجلة"، و"المعارضة"، و"المناقضة"، و"المداولة"، و"المداخلة"؛ وصارت مكانة المناظرة أو الجدل العقلي في الفكر الفلسفي الإسلامي ميزة أي عمل فلسفي أو كلامي؛ فقد أقيمت مجالس للمُحاورة عُرفت ب"المناظرات" كما وضع التأليف على طريقة المناظرة في مختلف الميادين، وظهرت صنوف من الخطابات تقر بالمناظرة منهجًا فكريًا؛ مثل: "خطاب التهافت"، و"خطاب التعارض"، و"خطاب الرد"، و"خطاب النقض" (الأسعد بن علىّ، ٢٠١٢: ٢٤).

وتعد الفتوحات الإسلامية من أهم العوامل التي أسهمت في تطور الجدل الحجاجي؛ فقد أدى الانفتاح الثقافي – في ضوء ما ذكره توفيق سلوم(٢٠٠٠: ٣٠)– على البلاد التي شهدت الفتح الإسلامي أدت إلى تطور الجدل؛ فقد انتقل علم الجدل إلى طورٍ جديد أكثر فاعليةً ووضوحًا بعد اتساع الفتوحات الإسلامية في النصف الثاني من القرن الأول الهجري؛ بحيث شملت هذه الفتوحات دولاً وأقاليم مترامية؛ شعوبًا، وقبائل، وقوميات، ولغات، ومذاهب، وديانات مخالفة للدين الإسلامي؛ وبذلك صار الجدل الحجاجي(الفلسفي) –عندئذ– "ضرورةً فكريةً، و"فريضة حضارية" لمحاورة هؤلاء المخالفين؛ ومن هذه المجادلات والمحاورات تصدي المسلمون للتحديات التي فرضها الالتقاء بهذه الديانات؛ حيث كان هذا الالتقاء ميلادًا جديدًا إلى استخدام العقول في الاستنباط، والدفاع عن العقيدة الإسلامية؛ وعليه فقد صار علم الكلام علمًا يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية ودفع شبهاتها بالأدلة العقلية، والحجج المنطقية.

ويذكر محمد على أبو ريان (١٩٩٩: ١٩٨) في هذا الصدد أن المسلمين قد فتحوا كثيرًا من البلاد ذات الثقافات العريقة؛ مثل: فارس والشام ومصر، وقد شنَّ أهل هذه الملل

حملاتٍ ثقافيةً مضادةً على العقيدة الإسلامية؛ للتشكيك فيها؛ مستهدفين إضعاف الروح الإسلامية، وتفتيت وحدة معتنقيها؛ مما استوجب على المسلمين الدفاع عن عقيدتهم بشتى الطرائق الجدلية والعقلية.

ويسرد على سامي النشار(١٩٩٩: ٦٢-٦٣) بعض أشكال هذه الثورات الثقافية المضادة؛ كجدال اليهود للمسلمين؛ حيث قابلت اليهودية الإسلام أول نشأته، واشتبكت معه اشتباكات عقلية؛ حيث جادل اليهود فى نزول الوحي في المدينة، وشككوا في مصداقيته؛ ومِن ثَمَ كانت هناك حاجة ماسة إلى الدفاع عن الدين الإسلامي، ومواجهة أباطيل اليهود، وذلك باستخدام العقل والمنطق.

كذلك صارت قضية الهوية الثقافية، وتنميتها تشغل أذهان عديد من الباحثين والمفكرين في دول العالم أجمع، وتتضافر جهودهم؛ للحفاظ علي هوية المجتمع الثقافية من الانقسامات، وتشتت الهويات بينهم، وتقديم المجتمع المتماسك الواحد محدد الهدف والهوية؛ خاصة في ظل ما تتعرض له الهوية في عصر الإعلام المفتوح من حملات مختلفة ومكثفة من الغزو الفكرى؛ لذلك تعد العناية بالهوية الثقافية، ودعم طرائق تنميتها ضرورة حضارية وثقافية فرضتها التطورات الحادثة (إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي،٢٠٠١: ٧).

وبالنظر إلى عصرنا الحالي نجد أن أبنائنا ضعيفوا الوعى بهويتهم: العربية، والثقافية؛ فقد أحدثت الثورة التكنولوجية الحديثة تغيرًا في مصادر المعلومات والمعرفة لدى الشباب في العالم كله، ومن ثم صارت محركات البحث على شبكة الانترنت مرجعيتهم؛ مما صاحبه تغيير أنماط التفكير جيل بأكمله في جميع أنحاء العالم، وبدأ يلقي بظلاله على قيم الشباب العربي، ومفهوماته، وعاداته، وتقاليده الأصيلة، وقيمه، وهويته العربية الفريدة من نوعها.

وانطلقت الأشكال الجديدة والأنماط المستحدثة لثقافة الشباب المصرى إلى آفاق وأبعاد جديدة؛ بدأت بتغير محتوى الإعلام التقليدى عبر وسائله المعروفة "القنوات الفضائية" ليخلق ثقافة مهجنة وممتزجة بثقافات أخرى لم تكن متاحة ومعروضة بالكم نفسه من قبل،

ثم تعمقت تلك التغيرات مع دخول التكنولوجيا الرقمية، والتطبيقات الجديدة للتواصل عبر الفضاء الإلكترونى، والإنترنت(داليا أشرف، 3:2017).

كذلك أكدت عديد من الدراسات ضعف الانتماء، وانخفاض الوعى بالهوية الثقافية لطلاب المرحلتين: الثانوية، والجامعية في العالم العربي بشكل عام، والمجتمع المصري بشكل خاص؛ كدراسات: محسن خضر(٢٠٠٦)، ومحمود عبد الرؤف كامل (٢٠٠٧)، وإسلام حجازي(٢٠٠٨)، وفؤادة البكري(٢٠١١)، وطارق طراد(٢٠١٧)، ومريم الشرقاوي(٢٠٠٠).

وتعد تنمية الجدل الحجاجي والهوية الثقافية لدي طلاب المرحلة الجامعية مسألة وثيقة الصلة بمنهج المنطق بشكل عام، والمنطق الإسلامي بشكل خاص؛ فتتبع هذه الضرورة من أن الجدل صار معنيًا بكل الموضوعات التي تعترض الإنسان في مجتمعه وفي حياته اليومية، وما يمتلكه من عادات وتقاليد؛ وبذلك يتسع مجال العقل؛ مما يفسح مجالا واسعا من اختلاف الآراء، وتعدد الرؤي الفكرية، واختفاء التعصب الأعمي وما يصحبه من ضيق أفق، ويحل محل ذلك احترام وجهات نظر الآخرين.

كذلك يتضمن المنطق الإسلامي تراثًا فكريًا وعلميًا أصيلًا يمكن الإفادة منه في تأصيل معني الهوية الثقافية لديهم؛ مما يستوجب وجود مدخل مناسب لتعليم الطلاب الجدل الحجاجي وتنمية هويتهم الثقافية.

ورغم أهمية دراسة المنطق، ودوره في تنمية مهارات الجدل الحجاجي؛ فإن هناك عديدًا من الدراسات التي أوضحت أن مناهج المنطق المقدمة لطلاب المرحلتين: الثانوية، والجامعية غير قادرة على تحقيق بعض أهداف المنطق؛ كالتعامل مع أشكال الحجج والجدل، والبرهنة والحوار في الحياة اليومية؛ مما يعد سببًا في افتقار طلابنا لمهارات الجدل الحجاجي؛ كدراسات: سونيا عبد الحليم(١٩٩٩)، وعبد الله إبراهيم (٢٠٠٧)، وأنوار حسين محمد (٢٠١٠)، وجراي جيمسGray James(٢٠١١)، عبد الله إبراهيم (٢٠١٤)، سعاد محمد عمر (٢٠١٧).

وقد أكدت دراسات عدة – على صعيد آخر– أن المنطق من المواد الدراسية التي تسهم في تنمية قدرة المتعلمين علي البرهان والحجاج والجدل؛ كدراسات: تشارلز هير Charles Hair (٢٠١١)، ومكارثي شيرين McCarthy Sherrin (٢٠١٤)، ودونجمين كيم Dongmin Kim (٢٠١٥)، وجيفري هيدريك Jeffrey Hedrick(٢٠١٦).

ويعد المنطق الإسلامي مدخلًا مناسبًا لتحقيق ذلك؛ فالمتأمل في تراث العرب الإسلامي يجد عديدًا من الإنجازات، والطاقات البشرية الهائلة التي مكنتهم من تكوين حضارة كبيرة؛ لما جاء الإسلام من بصيرة جديدة للإنسان لا في السلوك، والتشريع، والطقوس، والعبادات فحسب؛ بل في التفكر والتدبر والتأمل والمعرفة وكشف حقائق الحياة.

وقد تميز العرب بوجود ثقافة متميزة، والثقافة لا تبني إلا علي أسس منطقية لأنه من المستحيل أن ترتبط عناصر الثقافة ببعضها دون وجود طريقة محددة (منطق) في التفكير؛ فقد مارس العرب الثقافة بشكل فلسفي ومنطقي منظم؛ دون تعصب، أو جهل؛ فقد استخدم المسلمون ألوانًا مختلفة من المنطق، أخذت طابعًا خاصًا يحمل طبيعة الثقافة العربية، أو الإسلامية؛ مما جعله مميزا عما يوازيه من أنواع المنطق الأخرى غير العربية؛ كالمنطقين: الأرسطي، والرواقي (عبد الرحمن بدوي، ١٩٩٦: ١٤).

وقد أنتج العرب تراثًا غير مضاهٍ في مجال المنطق؛ حيث يذكر أهل تواريخ العلوم أن أول علم اعتني به العرب من علوم الفلسفة والعلوم الوافدة علي المنطقة الإسلامية هما علما: المنطق والفلك؛ فكان المنطق– في باديء الأمر– عند العرب على التوضيح، والشروحات وترجمة بعض النصوص لكبار الفلاسفة والمناطقة اليونان –وخاصة أرسطو– لكن سرعان ما تحول الأمر إلى مؤلفات مستقلة وجهود تقريب علم المنطق إلي أذهان الناس؛ خاصة جهود "أبو نصر الفارابي" والذي استحق عنها لقب " المعلم الثاني" (عمار الطالبي، ٢٠١٤: ٢٨).

فالمناطقة المسلمين– بحسب رأي وائل بن سلطان الحارثي(٢٠١٢: ٨٦–٨٨) – كالفارابي، وابن سينا، والكندي، وابن حزم لهم إسهامات عديدة، وفريدة من نوعها في مجال علم المنطق، والتي بدأت بترجمة الكتب المنطقية اليونانية، وتطوير هذه الترجمات، ثم تقديم

شروحات وملخصات ودراسات للكتب الأرسطية بشكل خاص، والكتب اليونانية بشكل عام، واهتموا– بعد ذلك– بوضع رسائل مستقلة في المنطق، ثم طبعوا المنطق في الوسط الشرعي تطبيعًا عمليًا، وصارت لهم إضافات علمية للمنطق سميت فيما بعد بـ" المنطق العربي أو الإسلامي".

ويقصد بالمنطق العربي أو الإسلامي جُماع الجهود والدراسات التي بذلها علماء العالم الإسلامي من فلاسفة، ومناطقة، وعلماء شريعة... وغيرهم ممن عاش في كنف الحضارة الإسلامية، وذلك في مجال الدراسات المنطقية فى شتى أشكالها من: مؤلفات مستقلة، أو ترجمات، أو شروحات حول مسائل علم المنطق (سليمان بو بكر صالح، ٢٠١٧: ١٠).

وقد كان للمناطقة المسلمين رؤية خاصة للمنطق؛ فقد ارتبط تقديرهم له بأنه (المنطق) من نتاج العقل العام، كما أنه ميزان هذا العقل، وقواعده، وقوانينه، ولا يرتبط – كما يدعى البعض– بحضارة بعينها ؛ فهو أشبه ما يكون بالعلوم الرياضياتية التي لا تعلق لشيء منها–نفيًا أو إثباتًا– بالدين؛ حيث اعتمدت طرائقهم في البحث في أي قضية إسلامية علي مقدمات مشهورة أقرب إلي المنهج العلمي المحايد؛ ومن ثم عدَه البعض معبرًا عن حضارة الإسلام، وبيئته، ضروريته للعلوم كافة(محمد عبد الستار نصار، ٢٠١٢: ٣٠٣–٣٠٥).

ويعد تدريس المنطق ضرورة للطلاب في مختلف المراحل الدراسية؛ فهو الذي يعصم الإنسان من خطأ الفكر، والسهو، والاشتباه في الاستدلال، ومن الانخداع بالمغالطات ومن التمويهات في المخاصمات؛ فيكشف لنا محل الخطأ، وينبهنا لموقع التمويه. (سيد صادق الشيرازي،٢٠٠٦: ٦).

كما يعد المنطق– في جوهره– نظرية في الإثبات، والاستدلال، والحجاج يفيد دارسيه في الانتقال من المقدمات السليمة إلي التحقق من دقة مكونات العملية الفكرية؛ حيث إنه يُعد ضربًا طبيعيًا من ضروب الحجاج؛ فيدرس الفرد فيه تركيب أنماط الحجاج المختلفة،وعملها، والربط بينها في نسق منظم.(أحمد الدمنهوري، ٢٠٠٦: ١١).

ويسعى تدريس المنطق الإسلامي- في أهدافه- إلى تحقيق أهداف عقلية متعددة؛ فيمنح دارسيه عديدًا من المهارات، والقيم العقلية التي يحتاجها النشء هذا اليوم؛ لذلك يقترح محمد عبد الستار نصار(٢٠١٢: ٣٠٣-٣٠٥) أن تحدد أهداف تدريس المنطق الإسلامي كأهداف للبرامج الدراسية، أو للدروس، أو لتعليم المادة عامة؛ سواء في مجالات البحث التربوي الخاص بالمادة، أو في نصوص فلاسفة المسلمين أنفسهم؛ كونها تمتاز ببُعد تفكيري؛ فتسعى - في أساسها- إلى تنمية القدرات العقلية للمتعلم، وتعويده التفكير النقدي، وإكسابه مهارات الطرح الإشكالي، واتخاذ المواقف، وتقييم الفِكَر، والوقائع.

كما أن دراسة المنطق الإسلامي - كما تشير ميهمت قدرى Mehmet Kadri (٢٠١١:١٤)- من خلال كبار مؤلفيه (أمثال: الفارابي، والكندي، وابن سينا، وابن رشد) تمكن دارسيه من استخدام البرهان والمنطق العقليين؛ فقد حولوا الجدل الخطابي إلي برهان عقلي، واتخذوا من المنطق طريقًا لليقين، وجعلوا المقولات والعبارات والقياس مقدمات إلي البرهان؛ فإذا ما نقص البرهان ظهر الجدل الخطابي، والسفسطة، والشعر.

وإذا كان ذلك هو المأمول - بشكلٍ عامٍّ -من علم المنطق العربي ومحتواه؛ فإن الأمر ينطبق على موضوعاته؛ لأنها تحمل في طياتها جميع الممارسات العقلية التي تقدر قيمة العقل، وتجعله مصدرًا أساسيًا للمعرفة؛ فيقرر عبد المجيد الانتصار(١٩٩٧: ١٥) أن المنطق العربي/الإسلامي يسمح بتربية وتنمية فعل التفكير؛ فيثير في دارسيه ومتعلميه - في ضوء ا يدرسونه من قضايا فلسفية مجردة، وإشكالياتها، والطابع البنائب المنطقى الاستدلالي للقول الفلسفي إمكانية ممارسة أنشطة ذهنية بما لديه من قدرات أو إمكانات عقلية وفكرية. وتعد دروس المنطق الاسلامي دروسًا تفكيرية؛ فهي حقل لتنمية فعل التفكير، أو فعل التفلسف؛ وذلك بالنظر إليها كنصوص أنتجها المناطقة، أو من حيث الأهداف التي يُضمرها أو يُظهرها من يشتغل بتدريس المنطق الإسلامي؛ سواء أكان فيلسوفًا، أم معلمًا.

نستخلص مما سبق إن لتدريس المنطق العربي الإسلامي -بوصفه تراثًا عقليًا- له عدد من الفوائد والإيجابيات التي يستفيد منها متعلميه في المرحلتين: الثانوية، والجامعية، ويعد الطالب معلم الفلسفة من أكثر طلاب المرحلة الجامعية احتياجا لموضوعات المنطق العربي (الإسلامي)؛ لأنه المنوط بتدريس هذا التراث لطلابه بشكل عقلاني ومستنير، وهذا

لن يحدث إلا إذا تعلم الطالب معلم الفلسفة ما ينفعه من هذا التراث؛ كى ينفع به طلابه عندما يصير معلمًا في الميدان المدرسي.

وتعد قضية إعداد المعلم قبل الخدمة من القضايا الملحة لدي كثير من المسؤولين في الأقطار المتقدمة والنامية على حد سواء وينطبق هذا الأمر –بالضرورة– علي برامج إعداد معلم الفلسفة؛ بحيث يمكن تكوين شخصية قادرة على مواجهة التغيرات السريعة في المجتمع، في ضوء ما يمارس من مهارات عقلية متضمنة في مقررات التخصص المعنية إياه.

وتشير سماح محمد إبراهيم إسماعيل في دراستها (٢٠١٢) إلى عدد من عوامل العناية ببرامج إعداد معلم الفلسفة؛ منها:

- الثورة المعلوماتية، والغزو: الثقافي، والفضائي، والإعلامي الذي يفرض علي الطالب معلم الفلسفة إجادة عددٍ من المهارات البحثية، وتوظيف عديد من مهارات التفكير وأساليبه المختلفة، وأن يكون قادرا علي توظيف ما يتعلمه من معلومات ومهارات في حياتهم اليومية.
- تحقيق أهداف كليات التربية، والتى تسعى إلى تكوين معلم قادر على التعامل العقلاني والمستنير مع طلابه، وإكسابهم أساسيات التفكير المنطقي، وحثه دائما على التفكير في قضايا مجتمعه، وتحليلها، وتفسيرها.
- اهتمام الدول المتقدمة والنامية بنوعية البشر المطلوبة لدخول القرن الحالي، والذي يحتاج إلي الشخص المفكر، والمبدع، والمحلل، والمفسر، والمكتشف؛ كى يهيء طلابه لذلك.
- حاجة المجتمع المصري الآن إلي إنسان يفكر تفكيرًا علميًا ومنطقيًا، قادر على اكتشاف العلاقات، وحل المشكلات، والتنبؤ بالتوقعات، والتعايش مع البدائل، ولديه قدرة على التحليل، والتركيب، واتخاذ القرار السليم.

ولكي يتحقق الهدف من إعداد معلم الفلسفة؛ خاصة فيما يتعلق بالجانب التخصصي الأكاديمي؛ كونه الجانب المنوط بتأسيس الطالب معلم الفلسفة؛ عقليا، وفكريا، وبشكل يمكنه من اكساب طلابه– فيما بعد– هذه المهارات؛ فينبغي الاعتماد على مدخل يهيئهم لذلك،

ويتيح لهم الفرص الكامله لتعلمها، وهو ما يسعي إليه البحث الحالي فى تصميمه برنامج في المنطق العربي؛ لتنمية مهارات الجدل الحجاجي، والهوية الثقافية.

مشكلة البحث:

تُعد المهارات الحجاجية أساسا لتفكير المتعلمين وحواراتهم في مختلف مراحلهم التعليمية، هم يبنون ويقيمون الحجج في مناهجهم الدراسية وفى حياتهم اليومية، حيث يواجهون معلومات جديدة بشكل مستمر، فالطلاب بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على امتلاك آليات الحوار وطرح الأسئلة ووزن المخاطر والفوائد وتقييم صحة المعلومات قبل اتخاذ القرار في عصر يموج بالمغالطات واللامعقولية، كما أن تلك المهارات تمكن الطلاب من استخدام البلاغة الخطابية في تبرير وجهة نظرهم، وتغرس فيهم شعور الاتزان والثقة بالنفس، وتقديم المعلومات بشكل منطقي سليم. (سعاد محمد عمر،٢٠١٧: ٢٢)

كذلك صار تأصيل الهوية الثقافية، والمحافظة عليها من أهم القضايا القومية التي تشغل معظم المفكرين والمثقفين؛ إذ إن كل أمة تعوزها الهوية المتميزة؛ لما لها من علاقة أساسية بمعتقدات الفرد، ومسلماته الفكرية؛ ومن ثم تحديد سماته الشخصية؛ فتجعله إنسانًا ذا قيمة وتجعل لحياته معني وغاية (هاني محمد يونس، ٢٠٠٩: ١٣٩).

لذلك تؤكد ابتسام عبد التواب في دراسة لها عام (٢٠١٤) أنه يستوجب غرس تنمية شعور قوي بالهوية لدي الناشئين والشباب على حد سواء؛ فقد ظهرت أنماط حياتية جديدة، وبرزت مجموعة من القيم العالمية مقابل القيم المحلية، وتنامي انتشار اللغات العالمية مقابل اللغة المحلية،... وغيرها من التحديات التي فرضت نفسها على هويتنا الثقافية.

وتأسيسا علي ما سبق؛ تتمثل مشكلة البحث الحالى فى ضعف مهارات الجدل الحجاجى، والوعى بالهوية الثقافية لدى طلاب المرحلة الجامعية، بشكل عام ومن بينها طلاب كلية التربية – شعبة الفلسفة ؛ وذلك فى ظل ما يدرسه الطلاب من مناهج ومقررات لا تتضمن فى أهدافها ومحتواها آليات لتنمية الجدل الحجاجى وتعزيز الشعور بالهوية الثقافية.

وعلى الرغم من أن المنطق الإسلامي يعد من أهم الآليات التي تصقل مهارات الجدل لدى الطلاب وتعزز من شعورهم بالهوية الثقافية، إلا أنه باستقراء عديد من الكتابات

والأدبيات في مجال المنطق العربي (الإسلامي)، ومكانته في مناهج الفلسفة بالتعليم الجامعى في كليات التربية؛ نجد إهمال هذا التراث الكبير رغم أهميته، وتشير سعاد فتحي محمد(٢٠٠٤: ٦) – في هذا الصدد– إلي وجود قصور واضح في برنامج إعداد معلم الفلسفة في كلية التربية؛ لاعتماد مقررات الفلسفة والمنطق في كليات التربية علي السرد والتحصيل أكثر من تنمية القدرات العقلية، كما أنها لا تعرض أي تدريبات تدفع الطلاب إلي التفكير والتأمل؛لاعتمادها الكلى على المدخل التاريخي في تدريس المقررات التخصصية؛ فيدرسها الطالب المعلم كمحتوي نظرى جامد؛ لا كطريقة للتفكير؛ ومن ثم صار الهدف من تدريسها العناية بالمعرفة دون جانبيها: الوظيفي، والتطبيقي.

كما أن هناك عددًا من المتخصصين في مجال الفلسفة الإسلامية والمنطق الإسلامي– أكاديميًا، وتربويًا – يؤكدون حقيقة أن حضور موضوعات المنطق الإسلامي في الوطن العربي بشكلٍ عامٍّ، والمجتمع المصري بشكل خاص، حضور باهت وغير فعال؛ مما أضعف من تأثير هذه المادة على المستوى الثقافي العام، وجعلها عرضة للتهميش.

ويذكر محمد قشيقش (٢٠١١: ٥) –في تعليقه على آفة التشويش الذي شاب حضور المنطق الإسلامي– أنه حضور يكرس الجهل بهذا التراث الكبير في وقت نحن في أمس الحاجة إلى العلم به وتعليمه؛ خاصة عند جيل المتعلمين والمعلمين، وهذا الغياب المشوه للمنطق الإسلامي قد ينجم عنه مغالطة علمية وتربوية فادحة؛ وهي أن بعض الموضوعات المتضمنة في مقررات المنطق لم يشر إليها المنطق الإسلامي؛ سعيًا لتجاوز المعضلات المطروحة.

كما أن موضوعات المنطق الإسلامي– بشكلٍ عام– ضحلة، وغير معمقة، وتُدرس كمأثور أدبي، أو كموروث فكري، سرعان ما تتحول إلى دروس توصيفية قد تفتقر إلى الموضوعية، ودائمًا ما يقدم هذا التوصيف المعرفة: التجميعية، والالتباسية، والكشكولية؛ مما يصير تدريس المنطق الإسلامي منتجًا لطلاب ذوي ذاكرة آلية، أو مقولبة ومُعلبة؛ بينما تتطلب ذاكرة الحياة عقولًا حية تخاطب الأحياء اليوم وغدًا.

وفي ضوء الرصد الميداني لموضوعات المنطق العربي التي تدرس ضمن برنامج إعداد الطالب معلم الفلسفة؛ اطلع الباحثان علي اللائحة الداخلية لبرنامج إعداد معلم الفلسفة أساسي/ اجتماع فرعي فى بعض كليات التربية ؛ لمسح المقررات والموضوعات ذات الصلة بالمنطق العربي، والتي يدرسها طلاب هذا البرنامج من الفرقة الأولي حتي الفرقة الرابعة؛ **لتعرف مكانة المنطق العربي(الإسلامي) فيها، واتضح ما يأتى:**

- لم يرد في المقررات السابقة مقرر صريح للمنطق العربي أو الإسلامي؛ في حين أُفرد مقرران للمنطق؛ أحدهما: للمنطق الحديث، والآخر: المنطق الصورى.
- وردت أربعة مقررات دراسية للفلسفة الإسلامية (إجبارية) وهي: مدخل إلي الفلسفة الإسلامية، وفلسفة إسلامية(المشرق والمغرب)، والتصوف الإسلامي ونصوصه، ومشكلات الفكر العربي المعاصر، ومقرر واحد اختياري، وهو: فلسفة إسلامية (فرق)؛ دون الإشارة إلي مصطلح المنطق العربي أو الإسلامي في عناوين هذه المقررات .

مما يؤكد تدني مكانة المنطق العربي أو الإسلامي في برنامج إعداد معلم الفلسفة؛ رغم أهميته وضرورته للطلاب معلمي الفلسفة والمنطق.

كما أجريت دراسة استكشافية[(١)] بإجراء مقابلة ذات أسئلة مفتوحة مع (١٤) طالبا من طلاب برنامج الفلسفة للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩ في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٩/٨/٤، وذلك باستخدام تطبيقMessenger لموقع التواصل الاجتماعي Facebook، ودارت الأسئلة حول المقررات التي تناولت موضوعات عن المنطق الإسلامي أو العربي، ومدي تدريس مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية لديهم، وجاءت إجاباتهم كالآتي:

- لم يدرس الطلاب –طيلة الأربع سنوات– مقررًا مستقلًا للمنطق العربي، أو الإسلامي.
- درسوا مقررين للمنطق: الصورى، والحديث فحسب؛ دون أية تطبيقات عملية.

---

(١) ملحق١

- لم تكن هناك –في مقرراتهم– إلا إشارات ضعيفة للمنطق الإسلامي المعروضة بشكل تقليدي.
- لم يعنى مقرر تاريخ علوم العرب سوى بدور فلاسفة المسلمين في ترجمة كتب المنطق للفلاسفة اليونانيين (مثل أرسطو)؛ دون أي إضافات لهم تميزوا بها عن اليونانين، ودون أن يطلقوا –في حديثهم عن المنطق– مصطلح" المنطق الإسلامي"..
- هناك إشارات للجدل ضمن موضوعات الفلسفة الإسلامية، ولكن دون تفصيلات عن خصائصه أو طرائق استخدامه، وكانت طرائق تدريسه تركز على الحفظ دون أي تطبيقات عملي للجدل.

و يمكن– في ضوء ما سبق– صوغ مشكلة البحث في السؤال الرئيس الأتى:

ما فاعلية برنامج مقترح في المنطق الإسلامي في تنمية مهارات الجدل الحجاجي، والوعى بالهوية الثقافية للطالب معلم الفلسفة بكلية التربية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الأتية:

١– ما البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي؛ لتنمية الجدل الحجاجي، والهوية الثقافية للطالب معلم الفلسفة بكلية التربية ؟

٢– ما فاعلية البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي في تنمية الجدل الحجاجي للطالب معلم الفلسفة بكلية التربية ؟

٣– ما فاعلية البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي في تنمية الهوية الثقافية للطالب معلم الفلسفة بكلية التربية ؟

أهداف البحث:

١. تعرف تأثير برنامج المنطق الإسلامي المقترح فى تنمية مهارات الجدل الحجاجي.

٢. تعرف تأثير برنامج المنطق الإسلامي المقترح فى تنمية الوعى بالهوية الثقافية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يأتي:

١- تقديم دراسة نظرية عن المنطق الإسلامي، والجدل الحجاجي، والهوية الثقافية.

٢- استجابة مباشرة لكثير من توصيات البحوث والدراسات والمؤتمرات – وخاصة العالمي منها– التي تؤكد ضرورة العناية بإكساب قيم الهوية الثقافية في ظل التغيرات السريعة التي يتعرض لها العالم اليوم.

٣- محاولة لتدريس مهارات الجدل الحجاجي من خلال بعض موضوعات المنطق الإسلامي.

٤- قد يفيد مخططي مناهج المرحلة الثانوية، ومطوريها؛ بإعادة النظر في مناهج المواد الفلسفية؛ بحيث تركز على المنطق الإسلامي، ومهارات الجدل الحجاجي، وكذلك الهوية الثقافية.

٥- توفر بعض أدوات القياس التربوي، وهى: بطاقة ملاحظة لأداء الجدل الحجاجي، واختبار مهارات الجدل الحجاجي، واختبار الهوية الثقافية لطلاب المرحلة الجامعية.

أدوات البحث(*)، ومواده التعليمية:

أدوات البحث:

١. بطاقة ملاحظة لأداء الطالب معلم الفلسفة للجدل الحجاجي (إعداد الباحثان).

٢. اختبار مهارات الجدل الحجاجي للطالب معلم الفلسفة(إعداد الباحثان).

٣. اختبار الوعى بالهوية الثقافية للطالب معلم الفلسفة (إعداد الباحثان).

٤. مقياس الوعى بالهوية الثقافية للطالب معلم الفلسفة (إعداد الباحثان).

المواد التعليمية:

١. كتاب الطالب المعلم فى البرنامج المقترح (إعداد الباحثان).

٢. دليل المحاضر في تدريس البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي (دليل المعلم) (إعداد الباحثان).

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يأتى:

- طلاب الفرقة الرابعة من القسم الأدبي- شعبة الفلسفة أساسي/ اجتماع فرعي، بكلية التربية جامعة الأسكندرية، وعددهم(١٠)، والعينة هي نفسها هي المجتمع الأصلي؛ نظرًا لصغر عدد طلاب الشعبة.
- بعض مهارات الجدل الحجاجي المناسبة لطلاب الجامعة .

(*) آثر الباحثان إعداد أداتين للجدل الحجاجي؛ لما يتمتع به الجدل الحجاجي من طبيعة خاصة، حيث أُعد اختبار يقيس الجانب المعرفي للجدل، وبطاقة ملاحظة الأداء المباشر والتى يصعب قياسها فى الاختبار حيث تحتاج إلي ملاحظة الأداء مباشرة.
كذلك آثر الباحثان تصميم أداتين لقياس الوعى بالهوية الثقافية حيث أُعد مقياس لقياس الجانب الوجداني؛ لأنه يتضمن قيم واتجاهات يصعب قياسها من خلال الاختبار فحسب، أما الاختبار لضمان تنمية الوعى المعرفي أو الإدراكي بالهوية الثقافية.

- بعض قيم الهوية الثقافية المناسبة لطلاب الجامعة .
- الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠١٩/٢٠٢٠ .

فروض البحث:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الجدل الحجاجي.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "التفنيد الحجاجي" باختبار مهارات الجدل الحجاجي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بعد "الاقناع الحجاجي" باختبار مهارات الجدل الحجاجي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "المبادأة الحجاجية" باختبار مهارات الجدل الحجاجي.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي في بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي؛ لصالح القياس البعدي.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "التفنيد الحجاجي" ببطاقة الملاحظة.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "الاقناع الحجاجي" ببطاقة الملاحظة.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "المبادأة الحجاجية" ببطاقة الملاحظة.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "الوصول إلى نتائج محددة" ببطاقة الملاحظة.

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي لاختبار الوعى بالهوية الثقافية.

ويتفرع عن الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهى:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "الدين" باختبار الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "التراث والتاريخ" باختبار الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "العادات والتقاليد" باختبار الوعى بالهوية الثقافية.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "القيم والمعايير" باختبار الوعى بالهوية الثقافية.

٤- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي لمقياس الوعى بالهوية الثقافية.

ويتفرع عن الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهى:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "الدين" بمقياس الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "التراث والتاريخ" بمقياس الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "العادات والتقاليد" بمقياس الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بُعد "القيم والمعايير" بمقياس الوعى بالهوية الثقافية.

منهج البحث، وإجراءاته:

أ- منهج البحث:

استخدم- وفقا لطبيعة البحث، وأهدافه- المنهج الوصفي في التأطير النظري لمتغيرات البحث، والمنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة ؛ نظرًا لأنه لعدم توافر

عينة يُدرس لها برنامج المنطق الإسلامي المقترح، وكذلك لصغر عدد أفراد العينة(المجتمع الأصلي)؛ لتعرف تأثير هذا البرنامج في تنمية مهارات الجدل الحجاجي، ووالوعى بالهوية الثقافية لديهم.

ب- إجراءات البحث:

اتبع الباحثان -للإجابة عن أسئلة البحث- سيتبع البحث الخطوات الآتية:

(١) الإطار النظري للبحث: ويشمل إجراء مسح للكتابات، والأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بـ:

أ- المنطق الإسلامي.

ب- الجدل الحجاجي.

ج- الهوية الثقافية.

(٢) إعداد أدوات البحث الميداني، ومواده التعليمية، وتتضمن:

أ- قائمة بمهارات الجدل الحجاجي في صورتها الأولية، وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء آرائهم؛ وصولًا إلى صورتها النهائية.

ب- قائمة بقيم الهوية الثقافية في صورتها الأولية وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء أرائهم؛ وصولًا إلى صورتها النهائية.

ج- بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي في صورتها الأولية وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء آرائهم؛ وصولًا إلى صورتها النهائية.

د- اختبار الجدل الحجاجي في صورته الأولية وعرضه علي المحكمين، ثم ضبطه في ضوء آرائهم؛ وصولًا إلى صورتها النهائية.

هـ- اختبار الوعى بالهوية الثقافية في صورته الأولية وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء آرائهم؛ وصولًا إلى صورتها النهائية.

و- مقياس الوعى بالهوية الثقافية في صورته الأولية وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء آرائهم؛ وصولًا إلى صورتها النهائية.

ز- البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي؛ في ضوء قائمة مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية، مع مراعاة ما يأتي:

- تحديد الغرض منه.
- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- جمع المادة العلمية الخاصة به.
- إعداد الوسائل والأنشطة التعليمية الملائمة إياه.
- تحديد استراتيجياته التدريسية.
- تحديد أساليب تقويمه.
- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس (المواد الفلسفية) وفي مجال تدريس المنطق بكلية الأداب؛ للتأكد من صلاحيتها.

ح_ تحديد عينة البحث من طلاب شعبة فلسفة أساسي/اجتماع فرعي بكلية التربية- جامعة الإسكندرية.

ط- التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث؛ لتحديد مستواهم قبل التطبيق الميداني.

ي- التطبيق الميداني للبرنامج المقترح.

ك- التطبيق البعدي لأدوات البحث على عينة البحث؛ لتحديد مستواهم بعد التطبيق الميداني.

ل- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام الإحصاء اللابارامترى.

(٣) تقديم ملخص لأهم نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.

(٤) تقديم بعض التوصيات والمقترحات؛ في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

مصطلحات البحث:

- المنطق الإسلامي :

يعرف –إجرائيًا– بأنه:" مجموع الجهود والدراسات التي بذلها علماء العالم الإسلامي من فلاسفة وعلماء شريعة أو غيرهم ممن عاش في كنف الحضارة الإسلامية، وذلك في مجال الدراسات المنطقية فى شتى الأشكال من مؤلفات مستقلة، أو ترجمات، أو شروحات حول مسائل علم المنطق".

- مهارات الجدل الحجاجي :

تعرف –إجرائيًا– بأنها: "إجراء يستهدف من خلاله الطالب معلم الفلسفة بكلية التربية حمل مخاطبة علي تبني موقف معين عبر اللجوء إلي حجج تستهدف إبراز صحة هذا الموقف، أو صحة أسسه؛ فهو عملية هدفها إقناع الآخر، والتأثير عليه،؛ كون الحجج دليل إثبات أو نفي لقضية ما.

- الوعى بالهوية الثقافية:

ويعرف–إجرائيًا– بأنه: "معرفة طلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة في كلية التربية وإدراكهم بالذات القومية، ومكوناتها من: قيم، وأخلاق، وعادات، وتقاليد، ودين، وهي سمات وخصائص يتميز بها الشعب العربي، وترتبط هذه السمات بالسلوكيات العامة لمجموع الأفراد، والعلاقات السائدة، والمنتج الفني والثقافي، والتي تميز –في مجموعها– هذه الجماعة، وهذا المجتمع".

ثانيا: الإطار النظري للبحث

يتضمن هذا الجزء الإطار النظرى والدراسات، وذلك في محاور ثلاث رئيسة؛ هي:

المحور الأول: مفهوم المنطق الإسلامي، ونشأته، وتطوره، وإسهاماته الفكرية في تطور الفكر العربي الإسلامي.

المحور الثانى : مفهوم الجدل الحجاجي، ومهاراته، وأهميته التربوية بالنسبة للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

المحور الثالث: مفهوم الهوية الثقافية، وأبعادها، ومتطلبات الحفاظ عليها، والوعى بها، وأهميتها التربوية للطلاب في مختلف المراحل العمرية.

وفيما يأتي عرض تفصيلأتي لتلك المحاور:

المحور الأول: المنطق الإسلامي.

يتضمن هذا المحور عرضًا مفصلًا عن المنطق الإسلامي؛ من حيث: ماهيته أو مفهومه،ونشأته،وتطوره، وموضوعاته، ومكانته في الفكر العربي الإسلامي، وحضوره في مدارسنا وجامعاتنا المصرية كما يأتي:

أولا: مفهوم المنطق الإسلامي، ونشأته.

كان للمنطق حضور مبكر في الفكر الإسلامي وإن لم يأخذ التسمية التي عرفت- فيما بعد- بعد أثر نقل التراث اليوناني إلي بنية الثقافة الإسلامية، ولم يكن قد أخذ الصورة الكاملة التي تبناها -لاحقا- بعض المناطقة المسلمين؛ فشكلت تسميات؛ منها: "القياس والجدل"، "وعلم النظر"، و"علم الخلاف"، وكلها بدائل إسلامية لمصطلح المنطق اليوناني.

ويعد الباحثون في العالم الإسلامي هم كل من أسهم في حقل المنطق، وكان يعيش في كنف الحضارة الإسلامية من مشرقها إلي مغربها؛ دون النظر إلى دين، أو أصل، أو لغة يكتب بها ما دام جميع هؤلاء الباحثين استظلوا بظل الحضارة الإسلامية (نيقولا ريشر،١٩٨٥: ١٥).

وفى ضوء ذلك يمكن تعريف المنطق الإسلامي بأنه : تلك الجهود التي بذلها الباحثون في العالم الإسلامي في مجال الدراسات المنطقية، وما تمخضت عنه تلك الجهود من أعمال في هذا المجال؛ سواء كانت هذه الاعمال في صورة مؤلفات، أو مترجمات، أو شروح، أو حواشي تدور حول مسائل منطقية.

وقد اتحدت عدة عوامل أدت إلى نشأة المنطق الإسلامي، وبلورة موضوعاته، وفِكَره علي مراحل، مع إبراز المحور التي دارت عليه أغلب الجهود في كل مرحلة.

- **المرحلة الأولي: مرحلة الترجمة ومحاولة الفهم والاستيعاب:** ويمكن تقديرها – بحسب رأي نيقولا ريشر(١٩٨٥: ٨٨-٩٠)- إلي حدود القرن الثالث الهجر؛ حيث تضمنت ترجمة الكتب الأولي من الأرجانون اليوناني، وترجمة بعض كتب أرسطو المنطقية، وتضمنت –كذلك– تقديم بعض الملخصات البدائية، والدراسات المستقلة التي أنشأها أبو إسحاق الكندى، وقد تأثر بعض العلماء المسلمين –بشكل مباشر أو غير مباشر– بآراء أرسطو، وأبحاثه المنطقية، وسعوا–فيما بعد– إلي توظيف المنطق في الفقه الإسلامي .

وقد مرت ترجمة الكتب المنطقية بمراحل متفاوتة الجودة؛ حيث بدأت ضعيفة في بادئ الأمر، وما لبثت أن تحسنت بفضل عدد من المناطقة المسلمين؛ أمثال الفارابي، وابن سينا، وابن حزم، وكانت هذه المرحلة تمهيدًا لانتقال الموروث اليوناني إلي البيئة الإسلامية والعربية، وتصحيح محاولات النقل والترجمة؛ دون النظر إلى عوامل الانتشار والترويج.

- **المرحلة الثانية: مرحلة التعليم، والكتابات المستقلة:** ويشير وائل بن سلطان الحارثي(٢٠١٢: ٧٧-٧٨) إلي أن هذه المرحلة تقدر في حدود القرن الرابع الهجري؛ حيث توقفت جهود الترجمة، وتميزت هذه المرحلة بتقديم شروحات بلغة عربية مستقلة عن النصوص الأرسطية، وتفاوتت هذه الشروحات في حجمها، وطريقة عرضها، وتضمنت– أيضا– تقديم ملخصات لبعض الكتب الأرسطية؛ حيث عنى دارسوا

المنطق بدراستها أكثر من دراسة النصوص الأرسطية الأساسية؛ أى تحول التعليم المنطقي من النص الأرسطي، إلي مفهومه عند الشراح، والملخصين.

وتعددت المحاولات لتقريب وتسهيل تعلم المنطق للناس، وتقريب القواعد المنطقية عن طريق الأمثلة الشرعية الفقهية، واستبدلت الألفاظ الأرسطية اليونانية بألفاظ عربية مشهورة متعارف عليها عند أهل اللغة، واستخدمت –كذلك– أمثلة متداولة ومعروفة؛ كى يأنس الناس المنطقؤ، ويدركوا أهميته .

ويشير سليمان بو بكر سالم (٢٠١٧: ٩) إلي أن هذه المرحلة مهدت إلي فهم كلام أرسطو؛ فهدف كثير من الشراح المسلمين –أمثال: الفارابي، وابن سينا، وابن رشد– إلي تسهيل الطريق نحو الفهم السليم، والاستيعاب المستقيم لآراء أرسطو في المنطق، ويعد ذلك تحولًا جذريًا من حال الترجمة والنقل، إلي حال الفهم والاستيعاب المستقل.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة التوسع والانتشار**: ويمكن تصنيف بداية هذه المرحلة – كما يوضح سعد خميس علي (٢٠٠٨: ١٨)– من أواسط القرن السادس الهجرى إلي ما بعده؛ حيث بدأت المشاركات في التأليف المنطقي تتسع بين المشرق والمغرب الإسلاميين، وكان من أبرز المؤلفات المنطقية التي اشتهرت في تلك الفترة كتاب "البصائر النصيرية" لابن سهلان الساوى، ويتزامن معه في تلك الفترة أبو بركات البغدادي صاحب كتاب "المعتبر في الحكمة"، إلا أن العلامة الفارقة في هذه المرحلة هي ظهور الوليد بن رشد والذي عنى بتأليف كتب يتصدرها المنطق؛ دفاعًا عن الشريعة الإسلامية.

ويُذكر أن هذه المؤلفات طغي عليها– في منهجها، وأسلوبها– البعد التعليمي أو المدرسي؛ حيث اعتمد بعضها علي التقرير، وحسن الترتيب، والتقريب، وهدفت هذه المرحلة إلي توسيع شريحة المستفيدين من علم المنطق، وبالفعل أقبل الطلاب والمعلمون على تناول هذه الكتابات المنطقية.

- **المرحلة الرابعة: التطبيع العملي للمنطق في الوسط الشرعي**: حيث استخدمت الأمثلة والتطبيقات الشرعية والمصطلحات الملائمة أحيانا مع تقريرات وتبريرات مختلفة؛

لتأصيل الحاجة إلي المنطق، وعدم معارضته المحتوي الشرعي،وهدفت هذه الخطوة إلي توظيف المنطق في العلوم الشرعية الإسلامية،وتفعيل قواعده، ومسائله عمليًا، وتوسيع دائرة استثمارالعلوم المنطقية بدلًا من اقتصارها علي الفلسفة فحسب (وائل بن سلطان الحارثي،٢٠١٢: ٨٢).

ويوضح نيقولا ريشر(١٩٨٥ : ٨٠-٨٣) أنه قد تناول العرب – في المراحل الأربعة السابقة– موضوعات المنطق بطرائق، وأساليب مختلفة؛ منها: الترجمة والنسخ، الشرح والتفسير، وتصحيح الخطأ واستكمال النقص، والترتيب، والجمع، والتنظيم، والتلخيص، والإيجاز، والتصنيف(التشجير)، والتأليف، وفيما يأتى تفصيلٌ لتلك الطرائق:

- الترجمة (النسخ): كانت واضحة في مدرسة حنين بن إسحق التي قامت بالجهد الأكبر في ترجمة النصوص المنطقية اليونانية إلي العربية، وكذلك الشروح عليها؛ فتوافر– بفضلها– لدى العرب هيكل عربي للمنطق الأرسطي.
- الشروح المنطقية: وقد وضعتها مدرسة بغداد –في صورتها النهائية– في كتابي: "المختصر"، و"المتوسط الكبير"، وهذا التقسيم كان مناظرًا لبرنامج التعليم الذي استفاد منه العرب من المدارس النسطورية.
- تصحيح الخطأ: ويقصد به: " تصحيح الباحث لما أخطأ فيه المتقدمون ممن اشتهروا بفضلهم، ويحرص على إيصاله لمن بعده؛ فيودع ذلك في كتاب ليقف الناظر علي بيان ذلك".
- استكمال النقص: حيث يشعر الباحث أن هذا النص تنقصه بعض المسائل، أو الفصول؛ فيكملها؛ كي لا يبقي للنقص فيه مجال.
- الترتيب والتصنيف: قد لا تكون الأبواب مرتبة، ولا منظمة عند السابقين؛ فيقصد الباحث إلي ترتيبها، وتنظيمها.
- الجمع والتنظيم: قد تكون مسائل العلم متفرقة بين علوم أخري، فيجمع الباحث هذه المسائل في كتاب واحد، وينظمها فيه.

- النظم: وهو التعبير عن الموضوعات المنطقية بأسلوب النظم الشعرى، ويفيض في بيان جهود المناطقة العرب في ذلك.
- الحواشي: وهي طريقة شائعة عند المتأخرين من المناطقة المسلمين شبيهة بطريقة الشروح، والتفاسير؛ فالشروح لأمهات الكتب والنصوص الأساسية؛ أما الحواشي شرح علي شرح هذه الكتب.
- المختصرات: وهي طريقة شاعت –أيضًا– عند المتأخرين من المناطقة العرب، وتمثل ملخصًا أو موجزًا للشروحات، والتفسيرات.
- التشجير (التصنيف): وهي طريقة لتوضيح الفِكَر بشكل مختصر، ومدقق فى شكل شجرة، أو جداول، أو أعمدة ورسم السلالم، واستخدام الحروف الهجائية، والدوائر، والخطوط المستقيمة، ومن هنا افتقدنا الدراسات الجادة كما كان سابقا.

يلاحظ مما سبق أن المنطق العربي (الإسلامي) قد مر بمراحل تبدو طبيعية وحتمية فرضتها عليه الظروف المحيطة به؛ فلم يكن له أن يتخلف–وقتئذ– عن مظاهر الحياة الثقافية، والتي نتجت عن الاحتكاك بالثقافات المختلفة؛ خاصة الثقافة أو الفكر اليوناني، واليقظة الفكرية التي تمثلت في حركة الترجمة والنقل من العلوم المختلفة خاصة في عصر الخليفة المأمون، وتبعت ذلك محاولة الاستفادة من الكتب المنطقية المترجمة، وتوظيفها في العلوم الشرعية، كى لا يكون الإيمان نابع من القلب فحسب؛ بل والعقل أيضًا، وخاصة أن القرآن الكريم قد حث علي التعقل، والتدبر، والتأمل فيما حولنا.

ثانيًا: الإضافات العلمية للمنطق العربي الإسلامي، وتفرُّده عن المنطق اليوناني:

يعتقد البعض أن المناطقة المسلمين مجرد شراح ونقلة للمنطق اليوناني دون إضافة تذكر؛ ولكن المتتبع لتاريخ تطور المنطق الإسلامي سيجد أن المنطق الإسلامي تمتع بصفات خاصة تناسب طبيعة الشريعة الإسلامية جعلته مميزًا عن المنطق اليوناني . فقد استطاع العقل المسلم أن يصوغ منطقه الأصيل المعبر عن بنية هذا العقل، والمستند إلي الأطر المرجعية التي أقرتها العقيدة الإسلامية، والذي طبع الثقافة الإسلامية زمنًا طويلًا قبل قيام حركة الترجمة التي أبرزت المنطق الأرسطي علي حساب المنطق الأصيل. وقد أنتج

المنطق الإسلامي ثلاثة علوم أصيلة: الفقه، والكلام، والنحو، وبنيت منهجية هذا المنطق- في الأساس- على القياس كما عرف عند علماء الأصول، والنحويين أو ما عرف عند المتكلمين بـ"الإستدلال بالشاهد على الغائب" ؛ فيعتمد هذا النوع من القياس علي الوصول إلي قيمة ثالثة مشتركة بين الشاهد والغائب، أو لنقل بين المَقيِس والمَقيِس عليه (سعد خميس علي، ٢٠٠٨: ١١).

ورغم براعة المناطقة المسلمين في تناول المنطق الصورى، وفهمه؛ فإنه قد صار لهم منطق خاص بهم غير المنطق الأرسطي؛ فظهر عندهم قياس النظائر، والسبر، والتقسيم، وقياس الشبه والمثل، وهو ما يسمي عند الأصوليين بـ "السبر والتقسيم"، ومضمونه الاستدلال بثبوت أحد النقيضين علي انتفاء الآخر، وبانتفائه علي ثبوته، وقد استخدم المسلمون القياس -أو قياس الغائب علي الشاهد- وصولًا لليقين، بينما يوصل التمثيل أو القياس الأرسطي إلي الظن، وهذا هو الفرق بين منطقي: المسلمين واليونانيين (سليمان بو بكر صالح، ٢٠١٧: ١٢).

ويذكر سعيد مراد (٢٠٠٠: ١٠٣-١٠٤) أن المناطقة المسلمين لم يبنوا منطقهم علي التقليد المحض لكتب أرسطو وآرائه؛ بل كان لهم رأي، وانتقاء، وتمحيص مع إعادة صوغ وترتيب، وكانت لهم آراء واختيارات لم يقل بها أرسطو؛ مما ميز المنطق الإسلامي بأصالته الإسلامية؛ فقد تدرج المسلمون في طلب المعرفة- منذ بداية عهدهم- بالتحضر؛ فأقبلوا في صدر الإسلام على علوم القرآن والسنة، وفكروا في مباحثها، وعقلوها، وتطرقوا إلى الأحكام الفقهية، وإلى مناقشة قضايا الدين؛ للدفاع عنها في مواجهة الخصوم؛ فنشأ علم" الفقه"، وكذلك نشأ علم "الكلام" . وبعدها تعمق المسلمون في مشكلات العقيدة، وأحكام الدين؛ فنشأ علم "أصول الفقه"،وتوصل المسلمون- دون عونٍ خارجيٍّ- إلى استنباط الأحكام الفقهية، وبلغوا- في هذا- مبلغ النضج والكمال، ثم طلبوا في هذا الطور من حياتهم فلسفة اليونان؛ فترجموها، وأقبلوا على دراستها، وتفهموا مشكلاتها، محاولين التوفيق بينها وبين الدين؛ أي أنهم لم يطلبوا الفلسفة اليونانية إلا في فترةٍ كانوا قد وصلوا فيها -من الناحية العقلية- إلى مستوي هذا التراث العقلي، وإن لم تتح لهم فرصة نقل هذا

التراث؛ لكان من الممكن أن ينطلق العقل الإسلامي إلى مداه؛ فيبتكر منطقًا خاصًا به ذا أصالة إسلامية خالصة.

ويضيف عمر محمد التومي (٢٠٠٨: ٨٣-٩٢) أن للمنطق الإسلامي خصائص أخرى تؤكد خصوصيته، وتطوره من قِبَل المناطقة المسلمين؛ دون أن يكون تقليدًا وتكرارًا للمنطق اليوناني فحسب؛ منها: تأكيد صحة الحقائق الإيمانية والعقائدية – التي نزل بها الوحي الإلهي – والدفاع عن صحتها بالبراهين العقلية والمنطقية الدامغة، وفهمها كما هي في واقعها بالبراهين العقلية؛ لا من خلال الظن، والتقليد، وتقوية الإيمان من خلال التفكير، والتأمل، والمجاهدة العقلية في الكشف عن الحقيقة.

فالمنطق الإسلامي– كما يشير حسين الصديق(١٩٩١: ١١-١٤)– لم يكن نقلًا للمنطق اليوناني –خاصة الأرسطي– بل أخذه، ونماه، وطوره؛ غير أنه يجب أن نضع في الحسبان أن المناطقة المسلمين قد اتخذوا المنطق اليوناني نقطة بداية؛ لأن الشعوب التي ضمها الفتح الإسلامي كانت تسود بها عقائد، وأديان، ومذاهب اتخذت من الفلسفة والمنطق اليونانيين أدوات أو أسلحة للدفاع عن هذه العقائد؛ فكان على الفلاسفة والمناطقة المسلمين الدفاع عن الدين الإسلامي في وجه هذه العقائد والمذاهب، ومحاربتهم بسلاحهم ذاته؛ أي الانطلاق مما هو مُسلم بصحته لديهم (الفلسفة والمنطق اليونانيين)؛ وصولًا إلى ما هو مُسلمٌ لدي الفلاسفة والمناطقة المسلمين، مع الإقرار بأنه قد أصابهم نوع من التبجيل للفلسفة والمنطق اليونانيين؛ كنتيجة لطول استخدامهم لهما كأدوات أو أسلحة، بخلاف علم الكلام الذي اتخذ من مفهومات الدين الإسلامي نقطة بداية؛ لأن المتكلمين خاطبوا المسلمين، وانطلقوا مما هو مُسلمٌ لديهم (الدين الإسلامي).

ويذكر عبد السلام بن ميس(٢٠٠٨: ١٦٤) أن للمنطق في الفكر العربي أصالة تتعارض مع القول الشائع إن المنطق العربي ما هو إلا صورة متكررة للمنطق اليوناني؛ فالمسلمون المناطقة لم يكونوا شراحًا للمنطق اليوناني، أو معلمين له فحسب؛ بل كان المنطق لديهم تقنية طبقوها في ميادين أصول الفقه، وأصول الدين، والكلام، واللغة،

وظهرت عديد من المدارس الكلامية التي استفادت من الفكر اليوناني بطريقة أصيلة لتطوير الدراسات المنطقية.

وتأسيسًا على ما سبق؛ ظهر عدد من التعريفات- كما يذكر سليمان بو بكر صالح(٢٠١٧: ٦)- الواردة في كتابات المناطقة المسلمين حول معني المنطق؛ فنجد الجرجاني يعرفه بأنه: "آلة قانونية تعصم الذهن من الخطأ في الفكر؛ فهو علم عملي آلي"، ويعرفه أبو حيان التوحيدي بأنه:" آلة يقع بها الفصل والتمييز بين ما يقال هو حق أم باطل فيما نعتقد، وبين ما يقال هو خير أو شر فيما نفعل، وبين ما يقال هو صدق أو كذب فيما يطلق باللسان، وبين ما يقال هو حسن أو قبيح بالفعل".

بينما يعرفه ابن سينا بأنه: "علم يتعلم منه ضروب الانتقالات من أمور حاصلة في ذهن الإنسان إلي أمور مستحصلة"، وهو آلة تعصم الذهن عن الخطأ فيما يتصوره، ينصدق به والموصلة إلى الاعتقاد الحق بإعطاء أسبابه ونهج سبله".

ثالثًا: حضور المنطق الإسلامي في مدارسنا، وجامعاتنا المصرية.

يوصف المنطق بأنه آلة للتفكير، به يعصم الفرد نفسه من الخطأ والزلل في أثناء ممارسته التفكير، ومن هذا المنطلق فقد بات أمر تدريسه اليوم في مرحلة التعليم العالي ضرورة لا غنى عنها، رغم أنه لم ينل أي اهتمام سواء في التعليم الثانوي، أو التعليم الجامعي.

ورغم ضرورة تدريس المنطق؛ فإنه يجب البحث في الأسباب التي أدت إلى عدم تبنيه كقيمة إيجابية في تاريخنا العربي، والتي كان النصيب الأكبر فيها للخصومات الفكرية المتدثرة -في الغالب -برداء الخصومات السياسية، والتي أدت- فيما بعد- إلى تجريم المنطق والفلسفة؛ بوصفها من علوم الأوائل الذين هم ليسوا على ديننا؛ ولذلك فقد سرت في تاريخنا الثقافي تلك المقولة المشهورة: "من تمنطق تزندق" سريان النار في الهشيم، وأعطت -بالتالي- وجهًا كالحًا للفلسفة والمنطق، كما أعطت الوجه نفسه لكل من سولت له نفسه الخوض في لجة تلك العلوم؛ باحثاً، أو دارساً، أو حتى داعيًا؛ للأخذ بها (يوسف أبا خيل، ٢٠١٧: ٢).

والمشكلة الرئيسة التي أدت إلى تعثر مسيرة المنطق في الثقافة العربية تكمن فى كونه ليس من نتاج علوم المسلمين، أو أنه – على حد قولهم– أحد علوم غير المشاركين لنا في الملة، ومثل ذلك التعبير الذي يصف العلوم الغربية المعاصرة بأنها: "علوم الكفار". وقد حاول الفلاسفة المسلمون والمجددون في الثقافة العربية عمومًا إزالة مثل ذلك الشائب غير المعتبر إسلاميًا؛ لطبع الثقافة العربية الإسلامية بقوة علم المنطق؛ إلا أن جهودهم باءت بالفشل؛ لقوة سيطرة التيار النقلي في نسخته التقليدية النصية (مصطفي النشار، ٢٠٠٤: ٢٢٨).

ويشير محمد مهران رشوان(٢٠٠٤: ٢٨٥) إلي أنه رغم محاولات النهوض بمكانة المنطق العربي إلا أنها لا تزال متدنية؛ ولكن هذا لا يمنع الإشارة إلي مراحل تطوره؛ فقد أدت مصر– حقبة متأخرة زمنيًا– دورًا مهمًا في في تطور الدراسات المنطقية عند العرب؛ فمن المعروف أن العراق –خاصة بغداد– قد استأثرت بأول اهتمام للدراسات المنطقية سواء فى ترجمات، أو شروح، أو مؤلفات؛ وقد كان لبيت الحكمة الذي –أنشأه الخليفة المأمون– الفضل الأكبر في نقل التراث اليوناني إلي العربية، ثم جاءت مدرسة بغداد لتكمل هذا المشروع، ولتخطو بالدراسات اليونانية المنطقية الخطوة الرئيسية داخل الأراضي العربية.

وبدأت أقطار إسلامية أخرى –بحلول القرن الرابع الهجري– تقدم إسهاماتها في مجال المنطق؛ مثل: بلاد فارس، ومصر، والاندلس؛ فقد نشط في فارس، ثم الأندلس– نتيجة لإسهامات ابن رشد العقلية والتي امتدت لقرون تالية– ثم برز دور مصر حيث كان لوجود الأزهر في مصر أكبر الأثر في استمرار الدراسات المنطقية؛ حيث كان مركزا للثقافة، والفكر، ومحط أنظار العلماء، والمفكرين من أقطار العالم الإسلامي، والذين جاءوا إلي مصر؛ للبحث والدراسة (سهام النويهي،٢٠٠٤: ٢٩٠).

وتوقف –بعد ذلك– العناية بالدراسات المنطقية العربية حقبة طويلة من الزمن، وقصر العمل فيه على الشروح والحواشي علي الكتب القديمة التي وضعها المناطقة المتكلمون في القرنين: الثالث، والرابع الهجريين؛ لذلك فقد المنطق دوره بوصفه جزءا من الدراسات الإسلامية؛ فيشرح الأستاذ النص المعتمد، ويحفظه للطلاب، وبمقدار حفظهم –لا

فهمهم- يكون نجاحهم، وهكذا تحول المنطق إلي رسم بلا جسم، وكلام بلا مدلول، واستظهار في تعليمه دون فهم، أو إدراك لمعانيه. .

ويذكر أحمد عبد الحليم عطية(٢٠٠٤: ٢٥٥) أن تطور تدريس المنطق الإسلامي في مصر قد ارتبط بالجامعة المصرية، ومنذ إنشاء الجامعة المصرية في عام ١٩٠٨ لم يكن هناك اهتمام بدراسة المنطق العربي إلا بعد استقطاب بعض المستشرقين الأوربين لتدريس المنطق والفلسفة قبل أن يتولاها أبناؤها الذين عادوا من أوروبا حاملين شهاداتهم، وركزت الدراسات المنطقية العربية على العناية بتاريخ المنطق والعلوم عند العرب. بعد ذلك مر المنطق الإسلامي بتطور جديد فوجد أول كتاب في المنطق يؤلفه أكاديمي وهو كتاب "المنطق التوجيهي" لأبو العلا عفيفي ١٩٤٦، وكان أول كتاب مستقل في المنطق يُقرر على طلاب الثانوية العامة وهو كتاب موثوق به في الدراسات المنطقية.

ثم ظهرت كتابات متعددة لكبار الكتاب في مجال الفلسفة؛ مثل: عبد الرحمن بدوي، وعلي سامي النشار، وذكي نجيب محمود، وإبراهيم بيومي مدكور، ومحمود قاسم، ويحي هويدي. وأهم ما يميز هذه المرحلة أنها أظهرت دراسات متعمقة تقدم أكبر الخدمات للدارسين، وتلقى أضواء كاشفة على موضوعات مهمة في المنطق العربي، وتاريخه(محمد محمد مدين، ٢٠٠٤: ٢٤٠).

وبالنظر إلي مكانة المنطق العربي منذ الستينيات وحتى الآن نلحظ ما يأتي:

- ✓ قلة الاهتمام بالمنطق العربي (الإسلامي)؛ فلا تتعدى كتاباته فيه لا تتعدي أصابع اليد الواحدة، وفي مقابل ذلك نلحظ اهتمامًا كبيرًا بفلسفة العلم، ومناهج البحث، والاهتمام بالمنطق الصورى، ويرجع الاهتمام بهذا الفرع من المنطق إلي الايمان بالعلم، والتفكير العلمي، وهي ظاهرة تستحق التشجيع.
- ✓ الاهتمام بالمنطق الرمزي على حساب المنطق العربي؛ فعدوه فرعًا حديثًا ومتطورًا من الدراسات المنطقية، وكانت هناك جدية في تدريسه، وظهر عديد من الكتابات عنه بعناوين: "المنطق الرمزي"، و"المنطق الرياضياتي"، ... وغيرها من العناوين الأخرى

التي تحمل في جوهرها طبيعة المنطق الرمزي. ثم جاء الاهتمام بالدراسات المنطقية للغة، وظهر –كذلك– الاهتمام بالفلسفة التحليلأتية.

- ✓ الاهتمام بمنطق الغرب بأنواعه المختلفة دون العناية بالتراث المنطقي العربي، وهذا أمر غير مقبول؛ لذلك يجب النظر إلي الماضى؛ كى لا يجرفنا تيار الغرب إلي مجراه؛ أى أن يكون هناك استغراق في تراثنا المنطقي العرب بجانب الاستغراق في منطق الغرب؛ فالجمع بين الاثنين صار أمرًا تقتضيه ظروفنا الثقافية، وحاضرنا الفكري(محمد مهران رشوان،٢٠٠٤: ٢٩٠).

وعلي مستوى الرصد الميداني لموضوعات المنطق في المرحلتين: الثانوية، والجامعية؛ يتضح أن مكانة المنطق الإسلامي متدنية، ويظهر ذلك في عدم وجود أي موضوعات صريحة أو ضمنية حوله، وهناك تركيز على المنطق الأرسطى والصورة فحسب؛ وهذا ما يؤكد فكرة إغفال التراث العقلى الذى خلفه المناطقة المسلمون، وما يمكن أن يحققه من أهداف عقلية كبيرة لطلابنا إذا ما توافرت لهم برامج تحث على دراسته.

المحور الثانى: الجدل الحجاجـي.

يتضمن هذا المحور عرضًا مفصلًا عن الجدل الحجاجي: مفهومه، ونشأته، وتطوره وآلياته، ومهاراته وأهميته التربوية، وفيما يأتي عرض تفصيأتي لعناصر ذلك المحور.

أولًا: مفهوم الجدل الحجاجي، ونشأته:

إن الجدل الحجاجي لا يدخل في الأمور المحسومة بالقبول أو الرفض؛ مثل: الحقائق الرياضياتية؛ بل ينمو ويزدهر في المجالات التي تحتمل الاختلاف في الرأي، وتستدعي أساليب الحوار والتناظر القائمة على الدليل والبرهان، ويحتاج تعريف الجدل الحجاجي إلي الوقوف– أولًا– على معني الجدل، ومعني الحجاج بشكل منفصل؛ لتعرف ماهية كل منهما، والعلاقة بينهما؛ وصولًا إلى معني متكامل لـ "الجدل الحجاجي".

إن للجدل – في اللغة– عدة معان يُذكر منها ما نُقل عن اليونان حول أصل مفهوم الجدل هو أن كلمة (Dialectique) عند تجزئتها إلي جزأين نلحظ أنها تعني أولًا: فن الكلام الذي يجعلنا نفهم ونبرهن، وثانيا: فن المناقشة الذي يعني البرهان، ودحض كلام الخصم؛ إذ تشير كلمة (Dialectique)عندهم إلي معني المحادثة أو المجادلة (محمد الزايد،٢٠١١: ١٥٥).

كما يعرف الجدل –لغَة– في الفكر العربي بأنه: "ما يكون فيه استرسال، وامتداد الخصومة ومراجعة الكلام، ويقال جادل مجادلة جدالا، وناقشه وخاصمه، والمجادلة هي المناظرة والمخاصمة".

ويُعرَف –اصطلاحًا– بأنه: "العلم الذي يوصل إلي المباديء الأولي"، بينما يعرفه أفلاطون بأنه: "القياس المؤلف من المشهورات، والمسلمات، والغرض منه إلزام الخصم، وإفحام من هو قاصر علي إدراك مقدمات البرهان"، بينما يُعرفه أرسطو بأنه: "ممارسة قولية فكرية تقابل البرهان".

والحجاج– لغةً– من الفعل: حاج، وحاججته أحاجه حجاجًا، ومحاجة حتى حججته؛ أي: غلبته بالحجج التي أدليت بها، والحجة هي: الدليل، أو البرهان (ابن منظور،٢٠٠٥: ٧٤٦).

ويشير مصطلح الحجاج Argument إلي وجود اختلاف بين طرفين، ومحاولة كل منهما إقناع الآخر بوجهة نظره؛ من خلال تقديم الأسباب أو العلل التي يراها حجة داعمة،أو داحضة لفكرة، أو رأي، أو سلوك معًا (أندريه لالاند، ٢٠٠١: ٩٤).

أما في السياق العربي؛ فإنه لا يختلف عن المعني اللغوى؛ فهناك من يستخدم "الحجاج" وهناك من يفضل "التحاج"، ومنهم من يستخدم "المحاجة"، ومنهم من يفك الإدغام "المحاججة"، ويقصد به توجيه خطاب إلي متلق ذي وضع خاص في مقام خاص؛ متوسلًا بمجموعة من الأدلة؛ لإقناع المتلقي، ولتعديل رأيه، أو سلوكه، أو هما معًا (حامد ناصر الظالمي، ٢٠١٣: ٨).

ويرتبط الجدل– دائمًا وأبدًا– بالحجاج؛ فليس الحجاج إلا إيصال المخاطب إلي قناعات يجهلها، أو ينكرها من خلال الحجة الدامغة، والبرهان المصدق، والدليل المؤيد؛ غير أن هذا الهدف لا يمكن أن يتحقق بسهولة ويسر؛ لأن المخاطب يمتلك استراتيجيات دفاعية تعطل استقبال القناعات الجديدة التي يتضمنها خطاب الحجاج؛ لذلك فإن الحجاج يستعين بالجدل لتفكيك استراتيجيات المخاطب الدفاعية، وتعطيل قواه؛ هذا في حال كونه منكرًا لخطاب الحجاج، ودعواه. أما إذا كان جاهلًا فإن المتكلم يلجأ إلي التدرج في الحجج والأدلة؛ تمهيدا لتحقيق الاستجابة، والتأثير الكاملين في المخاطب. وأما إذا كان المخاطب مؤيدًا لخطاب الحجاج فإن على المتكلم مواصلة تعزيز قناعات المخاطب عن طريق تكرار الفِكَر بلغة جديدة، ومن خلال الحجج الجديدة، وتوليد الأدلة؛ فيتعين على المتكلم أن يحدد أفق التخاطب بما يدعم موضعه الحجاجي؛ كي يظل مسيطرًا على مدارك المخاطبين، وعقولهم؛ ومن ثم ضمان تأييدهم خطاب الحجاج، وبقائهم في مساحة التداول(عبد الله صولة، ٢٠٠٧: ١١–١٤).

ويؤكد حبيب أعراب(٢٠١١: ٢٨) أن ثمة علاقة وثيقة بين الجدل والحجاج تتمثل في أن كليهما يهدفان إلي التغيير في أفكار الآخرين، وحثهم علي قبول الآراء؛ إلا أن الاختلاف بينهما يتمثل في الأسلوب المستخدم للوصول إلي الهدف؛ فيعتمد الجدل علي الأسلوب الاستدلالي العقلي؛ أما الحجاج فيستخدم أساليب شتي حيث يعتمد علي أساليب: لغوية، وبلاغية، وخطابية، ومن ثم يمكن الجمع بين الجدل والحجاج من خلال الجمع بين استخدام الاستدلال الجدلي، والأساليب اللغوية، والبلاغية الحجاجية في أسلوب واحد.

وتأسيسا علي ما سبق يمكن تعريف الجدل الحجاجي بأنه: "خطاب موجه للتأثير في آراء المخاطب، أو المستمع، أو سلوكهما، وذلك بجعل أي قول مدعم صالحا أو مقبولا (النتيجة)، وذلك بمختلف الوسائل بالنظر إلي قول آخر (الحجة، المعطاة، الأسباب) التي تهدف إلي إثبات أو نقض قضية ما" (مدقن هاجر، ٢٠١١: ٣١).

ويعرفه محمود اليعقوبي (٢٠٠٥: ١٠) علي أنه: "خطاب يتجه إلي متلق ضمن آليات تتأسس علي الإقناع،، والجدل؛ بغية تعديل سلوكه، أو وجهة نظره. أو هو: "خطاب صريح أو ضمني يستهدف الإقناع والإفحام معًا مهما كان المتلقي من هذا الخطاب، ومهما كانت الطريقة المتبعة في ذلك".

ويمكن عرض عدد من التعريفات الآخري للجدل الحجاجي- نقلًا عن صالح مجدي هاشم الظالمي (٢٠١٧: ٤٨-٥٠) – كما ورد في كتابات بعض المناطقة المسلمين؛ فيعرفه بن رشد: بأنه: " مخاطبة بين اثنين يعقد كل واحد منهما غلبة صاحبه بأي نوع اتفق من الأقاويل"، وعرفه بن سينا: بأنه: " الصناعة المُعَدة لإلزام الخصوم بطريق مقبول بين الجمهور في أي رأي كان"، أما الجرجاني: فيعرفه بأنه: " قياس مؤلف من مقدمات مشهورة أو مسلمة، والغرض منه إلزام الخصم، وإفحام من هو قاصر عن إدراك مقدمات البرهان، وهو صناعة علمية يقتدر معها إقامة الحجة من المقدمات المسلمة علي أي مطلوب يراد، وعلى محافظة أى وضع يتفق على وجه لا تتوجه عليه مناقصة" .

ولا يختلف معني الجدل الحجاجي في الفكر العربي عنه في الفكر الغربي؛ فتعرفه سارة جريكو Sara Greco (2017: ١) بأنه: "نوع من التواصل الشفهي بين مجموعة من الأشخاص؛ لحل الخلاف بطريقة عقلانية، ومعقولة؛ عبر طرح الحجج، والبراهين المؤيدة أو الرافضة؛ خلال مناقشة بعض القضايا الخلافية".

بينما يعرفه فرانس فان إيمرين Frans van Eemeren (٢٠٠٨: ١٢) بأنه: " فن أو ممارسة الوصول إلى الحقيقة من خلال تبادل الحجج المنطقية، أو العرض الذي يتم بانتظام الحقائق أو الفِكَر المتناقضة عن طريق استخدام الحجج؛ بهدف حل تناقضاتها الحقيقية أو الظاهرة".

ويقصد بالجدل الحجاجي– فيما أورده ريتشارد نوردكيست Richard Nordquist (٢٠١٩: ٢)– : "ممارسة عقلية للوصول إلى استنتاج من خلال تبادل الحجج المنطقية التي عادة ما تكون في شكل أسئلة، وإجابات" .

ويمكن استخلاص معني للجدل الحجاجي بأنه: "قدرة الفرد علي عرض القضية الجدلية، والتعبير عنها؛ لإقناع المستمع (الطرف الآخر) بوجهة نظره في القضية الجدلية؛ من خلال تبنيه رأيًا ما وتدعيمه بالأدلة والحجج التى تثبت صحة هذا الرأي، وعرض وجهة النظر المخالفة لرأيه، والبراهين التي تستند إليها، وإبطالها؛ ليثبت ضعفها.

ونستخلص مما سبق إنه برغم بعض الاختلافات بين مصطلحي: الجدل والحجاج؛ إلا أنه يمكن الجمع بينهما حيث يكمل كل منهما الآخر؛ من حيث: التأثير العقلي المجرد، وأحيانًا التأثير العاطفي، ويمكن أن يكون بين طرفين أو جمهورين ولكل منهما موقف مخالف لموقف الطرف الآخر، وكلاهما يستخدمان الحجة؛ لمقابلة أو دحض حجة أخري، أو لإقناع الطرف المخالف.

ثانيا: تطور الجدل الحجاجي عبر التاريخ.

يرتبط مفهوم الجدل الحجاجي –في نشأته– مع الفلسفة أو التفكير الفلسفي؛ فيمتاز الإنسان بطبيعته التساؤلية، وميله المستمر نحو التساؤل؛ لما يراه من ظواهر كونية،

وأحداث اجتماعية؛ محاولا التوصل إلي فهم العلاقة بينه وبين تلك الظواهر والأحداث لأنه جزء منها؛ مما يجعله نازعًا إلي الفلسفة التي نحاور فيها أنفسنا، ونتجادل فيها مع العالم الخارجي؛ لوضع أجوبة للتساؤلات المطروحة.

وقد قدم الفلاسفة اليونانيين –على رأسهم: "سقراط"، وتلميذه : "أفلاطون"، ومن بعده: "أرسطو"؛ فضلا عن السوفسطائيين؛ مثل: بروتاجوراس، وهيبياس– عددًا من الأساليب الجدلية الحجاجية الماهرة التي اشتهروا بها؛ فيشير إلياس دكار(٢٠١٥: ٢-٤) إلي أن كلمة "ديالوج" صارت مصطلحا علميا لأول مرة أواسط الألف الأولى قبل الميلاد، وقد نشأ في البداية على يد الفيلسوف "هريقليطس"؛ حيث كان وليد الصراع ضد الفكر الباحث عن الثبات وراء التغير، ثم تبعه بارمنيدس، ثم زينون الإيأتي خلال مفارقاته بين ثبات الوجود وتغيره، ثم جدل السوفسطائيين الهدام، ومحاولة سقراط –من خلال الجدل– الرد على السوفسطائيين، وبعدها تولي أفلاطون فكرة التجديد بوضع قواعد جديدة للجدل وتقنينه على خلاف سابقيه، والتي عُدت بداية في الطريق الصواب لمعرفة وتولد العلم من خلال محاوراته؛ فهى محاورات شاهدة على الجدل السائد في عصره وقتئذ.

ويضيف سمير حمدي(٢٠١٥: ١٥-١٩) إلي مراحل تطور الجدل الحجاجي على مستوي الفكر اليوناني من خلال التركيز على جدل الفيلسوف "سقراط" ضد ادعاءات السوفسطائيين، واستخدامهم لأسلوب الخطابة، وفن البلاغة، وسحر الكلام لإقناع الخصم؛ لذلك استخدم "سقراط" الجدل الحجاجي خلال الأحاديث التي كان يديرها في الأسواق، والأماكن العامة، والملاعب؛ فقد كان يطرح السؤال، ويبث الحيرة في نفوس محاورية؛ فهو يستخرج من النفوس ما هو كامن فيها دون أن يدعي –إطلاقا– معرفته إياها.

ثم تطور فن الجدل الحجاجي حيث صار علم تصنيف المفهومات، وتقسيم الأشياء إلي أجناس وأنواع؛ فضلًا عن تحوله إلي منهج وعلم؛ فهو العلم الذي يرتفع بالعقل من المحسوس إلي المعقول؛ لذلك قسمه افلاطون إلي جدل صاعد ينقل الفكر من الجزئي(المدركات الحسية) إلي الكلي (المثل)، وجدل نازل ينزل بالعقل من أرقي المثل إلي أدناها بتحليلها وترتيبها في أجناس وأنواع.

ثم يظهر تأثير "أرسطو" في تطويره فكرة الجدل الحجاجي؛ وذلك من خلال ابتكاره القياس الإستدلالي، ووضع قوانينه، وهو أول من اعترف بقيمته في الفكر، وبذلك تجاوز أرسطو فكرة التقسيم الثنائي للجدلية الأفلاطونية نحو إرساء علم جديد يعنى بعمليات الفكر من جهة صلاحيتها الصورية؛ دون النظر إلى مضمونها الواقعي، وكان ذلك إيذانا بظهور "علم المنطق".

وحين ننتقل إلي الحضارة الإسلامية؛ فهناك كتابات متنوعة لفلاسفة ومناطقة بارزين تشكل – وقتئذ– ارهاصات للجدل الحجاجي، وقد نشأ الجدل الحجاجي– كما يذكر إلياس دكار (٢٠١٥: ٧)– في الفكر الإسلامي الأول منذ عهد الخلفاء الراشدين حول مسألتين: الخلافة، والقضاء والقدر، الفروع والأحكام، ثم تطور الجدل بتطور التيارات والأحزاب السياسية والدينية التي نشأت عقب الفتنة الكبرى ومقتل عثمان بن عفان، وموقف الشرع من مرتكب الكبيرة، وغيرها من القضايا الأخرى؛ ومن ثم صار الجدل فرعًا من فروع علم المنطق؛ كعلم المناظرة، أو علم النظر؛ إذ تعتمد كلها على الأدلة، والأقيسة، والنقض، والإبرام للآراء والمذاهب، وبذلك كان الجدل عند المناطقة هو القياس المؤلف من مقدمات مسلمة، أو مشهورة وصاحب هذا القياس جدلُ؛ لأنه لا يعنى بالحقيقة، بقدر ما يعنى بالتصديق بما يدعوا إليه، أو ينطلق من آراء مشهورة، أو مسلمة، أو معقولة.

ويعد تأثر الفكر العربي (الإسلامي) بالفكر اليوناني– كما يشير علي سامي النشار(٢٠٠٤: ١٨) – تطورًا جديدًا لفكرة الجدل الحجاجي؛ حيث أرسي المناطقة العرب أليات جديدة، ومبتكرة في الجدل الحجاجي، وكان هذا التطور ضرورة حتمية فرضتها الأحداث المختلفة التي شهدها المسلمون في ذلك الوقت؛ حيث كان المسلمون في أشد الحاجة إلى الانفتاح على التراث اليوناني؛ لمواجهة التيارات المضادة التي كانت تقيم في المجتمع الإسلامي، وكان من بينهم مفكرين في الفلسفة، وفي اللاهوت وكانوا يجادلون عن أديانهم، وعقائدهم، وكان المسلمون بحاجة إلي الرد عن تساؤلاتهم، وعلي شبهاتهم التي يلقون بها بين المسلمين لعلهم يشككونهم بها في دينهم.

وفي تطور جديد للجدل الحجاجي يذكر طه عبد الرحمن(٢٠٠٠: ٤٦) أن الجدل الحجاجي لم يعد مقصورًا على مناظرة المخالفين للعقيدة الإسلامية فحسب؛ بل تطرق ليشمل الميادين كافة؛ فأقيمت مجالس للمحاورة عرفت بـ "المناظرات"، ووضع التأليف علي طريقة المناظرة في الميادين المختلفة، وتأسست بعض الخطابات علي المناظرة كمنهج فكرى كما طبعت المناظرة التعامل بين أهل العلم من قطاعات مختلفة شأن النحو، والمنطق، والفلسفة، ولقد كان للخلفاء– في القرن الرابع الهجرى– دور بارز؛ حيث أخذ كل خليفة يستأثر بجمهرة من العلماء، والفقهاء، والشعراء يزين بها مجلسه، ويدفع بهم مناظرة الخصوم من خلال الجدل المصحوب بالأدلة، والحجج، والبراهين المقنعة الداحضة آراء الخصم.

جملة القول: إن الجدل في الفكر الإسلامي الفقهي الأصولي، والفكر الكلامي، أخذ معني الحجاج الدائر بين المتعارضين في الرأي، بحيث ينحصر في طرائق إبطال فكرة، وإثبات أخري، أو نصرة مذهب على مذهب آخر.

ثم جاءت العصور الحديثة فتطور الفكر الفلسفي –كما تطورت العلوم الإنسانية والطبيعية – فتغير مفهوم الجدل الحجاجي ليتجاوز حدود الاشتغال بالمنطق، ومن المناظرات، والسفسطة، ويأخذ معنى جديدا؛ فقد صار الجدل أضدادًا متفاعلةً في الواقع الإنساني، وواقع الفكر نفسه ومن خلال تفاعلهما كأضداد يتم تجاوز كل الأشكال، والأوضاع، والوقائع نحو الأفضل؛ فقد كانت تحولات الفكر الأوربى سببًا في أنها جعلت من الهوية، والاختلاف، والتعارض مبادئ؛ فيجب أن تفهم وتصاغ جميع المبادئ في مبدأ واحد وهو التناقض الذي يصهرهم جميعًا، وإن كانت تلك الأشياء متناقضة في ذاتها (إلياس دكار،٢٠١٥: ٦–٨).

ثالثًا: الأهمية التربوية للجدل الحجاجي:

يعتبر الجدل الحجاجي من المهارات التي عُنى بها حديثا، رغم أنه عرف منذ العصور القديمة علي أيدى فلاسفة اليونان، ولكنه صار في السنوات الأخيرة من أبرز سمات التربية الحديثة بعد أن كشفت عديد من الدراسات والبحوث السابقة عن مميزاته، والتي يمكن استثمارها في تحقيق عددٍ من الأهداف التربوية (جميل حمداوى،٢٠١٣: ٩).

إن العناية بالجدل الحجاجي- في مراحل التعليم المختلفة- من شأنه أن يقوي الجانب التنافسي لدي المتعلم تجاه الآخرين؛ لأنه يخلق بيئة يسودها صراع الفِكَر بين المتعلمين، والتنافس فيما بينهم حول تدعيم آرائهم، والبرهنة عليها بالأدلة والحجج المقنعة (ليلى عبد الله حسام الدين، ٢٠١١: ١٤).

ويشير كل من: ديفيد جونسون، وروجر جونسون (٢٠٠٨: ١٠٣)- في وصفهما للأهمية التربوية للجدل- إلي أنه صورة منهج تربوي يعصف بعقول الطلاب، ويقصف عقولهم، ويحقق الذكاء؛ فمن خلاله ينطلق الخيال، ويستيقظ العقل؛ كونه مبنيًا على تبادل الفِكَر المميزة حول قضية أو مسألة محددة، وتتمثل أهميته التربوية في كونه منهجًا فكريًا منظمًا يعمل على تفجير الفِكَر وإبداعها ويولد نسقًا من الحلول للمشكلات في ضوء معايير محددة، حيث يتوجب على المتحاورين تقديم أكبر عدد ممكن من الفِكَر التي تساعد فى حل المشكلات، واستكشاف أبعادها؛ لذلك يجب توفير البيئة الصفية التي تلائم نمو مهارات الجدل داخل غرفة الصف.

وتتفق دراسة أيالون مايكل Ayalon Michal (٢٠١٦) مع الرأي السابق حيث أشارت إلي العوامل التي تثير فن الجدل أو الحجاج داخل الفصول الدراسية خلال مادة الرياضيات بواسطة المعلم، والفصل، والموضوع الرياضياتي المُدَرس، وكشف تحليل أشرطة الفيديو في الفصول الدراسية أن فرص الإنخراط في نشاط مثير للجدل أفضل بكثير من الموضوعات التي تتسم بالجمود والتى يقل فيها فرص التفاعل بين خصائص الموضوع الرياضياتى، وخصائص الفصل، وخصائص المعلم في تشكيل فرص الطلاب للمشاركة في النشاط الجدلي.

وكذلك دراسة كريستينا فيشر Kristina Fischer (٢٠١٦) التي هدفت إلي تنمية مهارات الجدل في المنطق من خلال التعلم التعاوني المدعوم بالحاسوب، وأكدت نتائج الدراسة أن مهارات الجدل يمكن تنميتها من خلال تعلم المنطق؛ خاصة باستخدام التعلم التعاوني؛ حيث حقق المتعلمون أقصي استفادة من التعاون؛ إذ أشار المتعاونون إلى إسهامات بعضهم البعض بطريقة جدلية (معاملات الجدلية)، كذلك إسهامات بعضهم

البعض بطريقة حوارية (معاملات الحوار)؛ من خلال بعض الأنشطة المنطقية البناءة المبنية علي المعاملات الحوارية، والمعاملات الجدلية التي يولدها المتعلم أو الشريك التعليمي بشرح الآثار الإيجابية لبعض النصوص المنطقية لكبار المناطقة.

وأوضحت نتائج المجموعة التجريبية استعدادهم لاستخدام مهارات الجدل؛ لذلك أوصت الدراسة بضرورة تصميم بيئات التعلم بطريقة تساعد المتعلمين فى عرض المهارات الجدلية، وأن تعنى الأبحاث المستقبلية بكيفية الاستفادة من المتعلمين بشكل أفضل من الأساليب الجدلية التي يولدها شركاؤهم في التعلم.

ويقرر حمو النقاري (٢٠٠٥: ١٨) أن الجدل الحجاجي ذو أهمية وضرورة تربوية؛ فهو يمكن الطالب من إدارة الحوار، والاختلاف، والجدل، والانتقال به من وضعية الصراع والخصام، إلي وضعية التخاطب الفكري والثراء المعرفي؛ ومن خلاله يمكن النهوض بالمستويات العليا في التفكير، وتوظيفها توظيفًا معرفيًا ينمي الفكر، ويطور الإمكانات الذهنية لديهم، والتحرر من العواطف والمشاعر الخاصة خلال أحاديثهم، وطرح أرائهم.

ويُمكن الجدل الحجاجي الفرد من التعبير عن ذاته، والدفاع عن وجهات نظره الشخصية، وأحيانًا تعديلها علي نحو يجعلها أكثر وضوحًا واتساقًا، وفهم الأمور بصورة أفضل؛ مما ييسر عليهم اتخاذ قرارات أكثر دقة حولها. كما أنها وسيلة للتعلم، واكتساب المعارف؛ فمن خلالها يتعلم من الطرف الآخر معلومات جديدة حول جوانب القضايا المعروضة، ووجهات نظر الغير، وأدلتهم الداعمة، ويتعلم كيف يكون حججًا جديدةً بعيدة عن العواطف، والمشاعر الداخلية، باستخدام المعلومات المتاحة من كل أطراف الجدل الحجاجي.(Bonaito, M& Fasulo, A, 2007: 14)

وتتفق دراسة أنا ساويكا وأخرين Anna Sawicka & et al(٢٠١٨) مع ما سبق؛ حيث هدفت إلي تصميم أداة تفاعلية وتستخدم كوسيلة لمساعدة الطلاب في المرحلة الثانوية في تعلم كيفية إدارة العواطف في أثناء الحوارات الجدلية المختلفة وجمعت–لتحقيق ذلك– مجموعة من الأمثلة التي توضح ردود فعل الإنسان المنطقية والنموذجية، واستخدمت لشرح الآليات التي تظهر في الحوارات المختلفة، واسُتخدم أسلوب الحوار المقنع؛ بدلا من الاعتماد على المشاعر الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على المنطق

وموضوعاته المختلفة في تعزيز مهارات الجدل والحجاج لدي الطلاب خلال إبداء وجهات نظرهم بدلا من الاعتماد على العواطف الخاصة.

وهدفت دراسة نوا راجونيس Ragonis Noa(٢٠١٨) إلي بحث الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية خلال تحديد بنية نصوص المناقشة المتعلقة ببعض الموضوعات المنطقية واللغوية، وتنمية فهم الحجج الرئيسة للرسائل المتضمنة في هذه الموضوعات، وتنمية القدرة علي استخدام الجدل لمعالجة المعلومات المتضاربة، ووجهات النظر، والآراء المتعارضة؛ كى يتمكن الطلاب من تحديد بنية نصوص المناقشة، وفهم رسالتها الرئيسة، وعرض حججها الشفهية لها؛ لذلك أوصت الدراسة بضرورة منح عديد من الفرص التعليمية –من خلال التعبير الشفهي–التي تمكنهم من الجدل الشفهي المبني على الحجج المنطقية والبلاغية المختلفة؛ وذلك بإعداد معلمي هذه الصفوف بشكل يمنحهم أداءًا تدريسيًا ديمقراطيًا؛ فيتقبلون آراء الطلاب، ومناقشتها.

كذلك يسهم الجدل الحجاجي في مساعدة الطلاب في الفهم بشكل أكثر عقلانية، ويساعدهم في استبصار أمثل للمشكلات التي يواجهونها، ويمكنهم من إيجاد الحلول الأكثر صوابًا، ويرقي بالمعرفة إلي أعلي مستوياتها، وبالتفكير إلي أفضل تجلياته، ويسهم في تنمية الإبداع، وإطلاق الطاقة الإبداعية لدي ممارسية؛ لذلك ينبغي تعميم تعليم الحجاج في مختلف المراحل الدراسية.

وتتفق دراسة جورج بيتش George Beach(٢٠١١) مع ما سبق حيث أنها كانت بمثابة دعوة لاكساب الطلاب في المرحلة الجامعية ممارسات القراءة والكتابة الجدلية؛ بحيث يعكس عنصرًا أساسيًا في إصلاحات المناهج الدراسية الحديثة في المدارس والجامعات في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية والعالم؛ فضلا عن أنه يمثل تحديًا كبيرًا لمعلمي القراءة والكتابة في المدارس والجامعات، ويمكن أن يتم ذلك من خلال المنطق المبني – بشكل تفاعلي– على الاستقصاء، ودعت إلي ضرورة تدريب المعلمين على تدريس الجدل في السياقات التعليمية المختلفة باستخدام أشكال الدعم التعليمي المختلفة؛ مثل: مناقشة الفصل، والتعلم التعاوني المدعوم بالحاسوب، والاستقصاء؛ وبذلك يمكن

للمدخل الجدلي أن يكون مدخلًا إصلاحيًا لمناهج التعليمين: الثانوي، والجامعي بشكل حقيقي وفعال.

ويهدف الجدل الحجاجي بشكل عام – كما يشير أندريه لالاند (٢٠٠١: ٩٣-٩٤)، وعبد الرحيم الرحموني(٢٠٠٨: ٢٦٠-٢٦٣)- إلي تحقيق عدة مسائل أو أمور، أبرزها:

- البرهنة: من خلال عرض القضية المتحاج حولها، وبرهنتها، أو دحضها ؛ عبر سرد الحجج، وبسط الأدلة.
- التأثير في المخاطبين : من خلال التغيير في قناعات الناس، وتوجيه مفهوماتهم، وتحوير أرائهم، وتشكيلها، وكسب تأييدهم .
- الإيقاع بالمخاطبين المناوئين: عن طريق إفحامهم، والتغلب عليهم، وتعطيل برامجهم الخطابية التي تتضمن خصومة فكرية، ومواقف مناهضة.
- تعزيز مبادئ الخطاب الحجاجي: فيسعى خطاب الحجاج إلي تعزيز المواقف الحجاجية، وتدعيم الآراء، وتحصين المنظومة الفكرية التي يصدر عنها خطاب الحجاج من خلال حمايتها من الأخطار التي تهدد مكوناتها، وعناصرها؛ فالجدل الحجاجي هو تسليح الفِكَر، والمواقف، والمعتقدات بالأدلة الدامغة، والبراهين الزائدة عن طريق استراتيجيات فاعلة؛ أبرزها: اللغة، والشواهد المنقولة، والأدلة المعقولة.

رابعًا: مهارات الجدل الحجاجي.

للجدل الحجاجي عددٌ من المهارات التي وردت في كثير من الكتابات والأدبيات؛ مثل: أندرسون سلوتر Anderson Sluter (٢٠٠٦)، ونيسبت أدم Nisbett Adam(٢٠١٣)، وكرونبيك رانسر Rancer Cronbeck (٢٠١٥)، والتي يمكن إجمالها فيما يأتى:

- **المهارة الأولي: الهيمنة الحجاجية/ التفنيد الحجاجي:** ويقصد بها التفنيد الصارم لحجج الطرف الآخر لإفحامه، والذي يعكس ميلًا لدى أحد الأطراف إلى تفنيد حجج الطرف

الآخر من خلال استخدام أساليب متعددة ذات طابع تفنيدى، تتمثل –عادة– فى المناقضة، والاستفزاز، والتخويف، والتعجيز، والتشتيت، والاستدراج، وكشف التناقض؛ مما يعنى أنه يركز –فى المقام الأول– على دحض حجج الآخر، والهجوم عليها بدرجة أكبر من اهتمامه بإقناعه بالحجج التى يطرحها عليه، وهو أسلوب من شأنه إثارة حساسية الطرف الآخر، وإيجاد مناخ يساعد فى تحول عملية المحاجة أو المجادلة إلى سجال لفظي؛ مما يقلل من احتمالات الوصول إلى نقطة سواء لحل الخلاف بين الطرفين حول المسألة مناط الجدل.

- **المهارة الثانية: الإقناع الحجاجي/ الاستدلال الحجاجي:** تمثل مهارة الإقناع باستخدام عمليات الاستدلال المنطقي– بما تتضمنه من عمليات تعميم، وتمثيل، واستنباط– مهارة غاية في الأهمية، وهو ما قد يعنى أن الفرد يبدأ– أولًا – بتفنيد حجج الآخر، ثم يشرع – بعد ذلك– فى إقناعه بما لديه من حجج، ويستخدم الفرد إبان ذلك مهارات وسلوكيات حجاجية متنوعة؛ تتمثل في: فحص العلاقات بين الظواهر، والتى قد تأخذ أشكالا متنوعة منها: التناقض، والتضاد، والتضايف، والتماثل، والتعميم، وتحليل الحجة إلى عناصرها الأولية، وعقد المقارنات بين الظواهر والأحداث، وتوخى التدقيق فى البيانات المقدمة، وضرب الأمثال، والاستعانة بالأقوال المأثورة، والمضاهاة.

- **المهارة الثالثة: الاستمالة الحجاجية:** حين يريد الفرد إقناع آخر بشيء ما؛ يجب أن يتضمن كلامه أكثر من المنطق؛ كى تتولد لديه الرغبة فى الاقتناع بما يقال له، وهو عامل ذو أهمية مثل سابقيه؛ مما يجعلنا نفترض أنه لا يستخدم إلا كوسيلة إضافية مساندة لعمليات الإقناع المنطقي؛ لتخفيف حدة الآثار السلبية لعمليات التفنيد الهجومي.

- **المهارة الرابعة: المبادأة الحجاجية** : وتشير إلى قدرة الفرد على اكتشاف تعارض إجابات الطرف الآخر عن أسئلة مشابهة فى أوقات مختلفة، وهي مهارة قوامها كشف التناقض، أو البحث عن وقائع تتعارض مع ما يدعى، أو عدم الاتساق بين ما يفعل وما يقول. وجاء "التشكيك"، ويتضمن التلميح إلى عدم موثوقية المصادر التى ينقل عنها الطرف الآخر بياناته، وإظهار عدم الثقة فى صحة الوقائع الشخصية التى يستعين بها

لدعم موقفه، وعدم التسليم بسهولة بما يطرحه من مسلمات. يأتي ذلك مكون "توجيه مسار المحاجة" ويحوى سلوكيات من قبيل مطالبة الطرف الآخر بعدم الخروج عن الموضوع الأساسي، ومعارضة محاولته الانتقال إلى نقطة جديدة إلا بعد الانتهاء من تلك التى يتحدثون فيها، ووضع أسس معينة يطالبه بالالتزام بها حتى يبدأ الحديث معه.

ويضيف فلوتن هيركو Herko Felton (2004) عدد من المهارات الأخري للجدل الحجاجي؛ منها:

- توضيح جانبي القضية، والإشارة إلي نقاط القوة والضعف فيهما.
- صوغ إدعاء واضح.
- صوغ حجج وأدلة ذات صلة بالإدعاء، والموضوع الجدلي؛ لإقناع الجمهور بالادعاءات المصوغة.
- توليد مجموعة من التفاصيل القوية كأسس كافية لدعم كل حجة، وقبول الادعاء.
- مراعاة الجمهور المخاطب، واحترام وجهة نظرة.
- الاتصال الفعال مع الجمهور، واختيار الكلمات المناسبة.
- القدرة على تدوير حجج الطرف الآخر لصالح وجهة النظر الخاصة.
- قوة الطعن في الحجج المضادة.
- تطوير الادعاء المطروح، والادعاء المعارض.
- توضيح العلاقات بين الأسباب والأدلة، وبين الادعاء المطروح والإدعاءات المعارضة.
- تحليل حجج الأقران، وتحليل ردود الفعل.
- التعرف على الحجج القوية، والحجج الضعيفة.
- التوصل إلي الاستنتاج؛ في ضوء الأدلة المقدمة.

ويمكن تلخيص مهارات الجدل الحجاجى- في ضوء ما ذكره- نيستراند موريس Nstrand Morris (٢٠١١: ٢٥-٢٨) - فيما يأتى:

- **تحديد القضية أو الادعاء الرئيس:** من خلال حدث، أو فكرة، أو ظاهرة، أو رأي، أو مشكلة وتكون- عادة -قابلة للجدل والنقاش.
- **عرض الأدلة الداعمة للإدعاء:** من خلال جمعها في صورة فرضيات يحاول إثبات صحتها، يحتاج فيها إلي القراءة المعمقة من مصادر متنوعة، وموثوقة، وذات صلة قوية بالقضية، وداعمة للإدعاء الرئيس، ومؤيدة إياه، ويقتنع بها المستمع.
- **عرض المبررات الرابطة بين الادعاء والأدلة:** ويقصد بها طرح الأسباب التي تربط بين الادعاء، وبين البيانات، والمعلومات، والأدلة على نحو يظهر صحة الادعاء، وقوته؛ مما يعطي مبررات للاقتناع به.
- **عرض الإدعاءات المضادة، ودحضها:** وفيها يستمع الطرف الآخر الادعاءات المخالفة، ويحاول -جاهدًا- تغييرها، وإقناع المعارض بالعدول عنها.
- **الوصول إلي النتيجة النهائية:** وهي الخلاصة التي يتوصل إليها الطرفان؛ نتيجة تكامل كل العناصر السابقة في الموقف الجدلي، والتي يمكن عرضها في صورة تأكيد للادعاء، أو القضية، أو تلخيص لأهم الفِكَر الرئيسة، أو تساؤل يفتح الباب أمام مناقشة قضية جديدة.

ويحدد كوهن أوديل Kuhn Udell (2013: 24)مجموعة من المهارات الأخرى، إحداها خاصة بالرأي والبيانات والمبررات، وثانية خاصة ببناء الحجج وصوغها، وأخرى خاصة بتعرف الآراء المضادة وحجج الطرف الآخر وإبطالها، وفيما يأتي تفصيل ما سبق:

أولًا: المهارات الخاصة بالرأي، والبيانات والمبررات:

- تحديد الادعاء الرئيس.
- تحديد المعلومات، والبيانات المتصلة بالادعاء، وتنظيمها.

- تحديد الأسباب الكامنة وراء الادعاء.
- استخدام المعلومات، والبيانات في دعم الأسباب بالأدلة المنطقية.
- تقييم الأسباب، ومراجعتها.
- تنظيم عرض الأسباب، والتعبير عنها بألفاظ، وجمل معبرة.

ثانيا: المهارات الخاصة ببناء الحجج الشخصية، وصوغها؛ ومنها:

- تحديد الحجج المراد عرضها.
- توليد أكبر عدد من الأسانيد التي تدعم الحجج.
- اختيار أنسب الحجج، وأقواها.
- اختيار أساليب، وكلمات مناسبة خلال عرض الحجج.
- الاقتباس، والاستشهاد، وتقديم الأمثلة.

ثالثا: المهارات الخاصة بتعرف الآراء المضادة، وحجج الطرف الآخر وإبطالها:

- تحديد آراء الأخرين المضادة.
- تفنيد الآراء المضادة.
- تحديد مصداقية معلومات حجة الطرف الآخر.
- تعرف المغالطات في حجة الطرف الآخر.
- التوصل إلي حكم حول صواب، أو خطأ الطرف الآخر.
- تقديم أسباب لدحض حجج الطرف الآخر.

خامسًا: خصائص الجدل الحجاجي، ومراحله:

الجدل الحجاجي نوع من الجدل يختلف عن غيره من الأشكال الأخرى ؛ كالجدل القائم على النزاع، أو الشجار، أو الجدل القائم على النقاش، والجدل القائم على التحقق

والاستقصاء، وقد جعل هذا الاختلاف الجدل المنطقي يتسم بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من أنماط الجدل الأخرى، ويمكن عرض بعضها –كما وردت في كتابات والتون دوجلاس Walton Douglas (٢٠٠٥:٢٧٥)– كما يأتي:

- لا يعتمد هذا الجدل على الحيل، والمراوغات، والخدع.
- لا يعتمد هذا الجدل على الهجوم الشخصي.
- لا يخرج أطراف الجدل عن الموضوع محل النقاش، أو الجدل .
- لا يستخدم أطرافه المصطلحات، والعبارات الغامضة، وغير الواضحة.
- لا يعتمد أصحابه على المصادر غير الموثوقة؛ لتدعيم الحجج محل الجدل.
- لا يطرح أصحابه الأسئلة غير الملائمة للموضوع محل النقاش.
- يعتمد على تقديم الحجج المقنعة للطرف الآخر.
- يوجد هدف محدد يسعي المجادل إلي تحقيقه.
- يلتزم أطراف الجدل بآداب الحوار؛ استماعًا، وتحدثًا.
- تعمد إغلاق الجدل بين أطراف الجدل بشكل صواب، وبرغبة منهم، لا بشكل إجباري.

ولكي تتحقق خصائص الجدل الحجاجي، يجب تدريب كل من يمارسه علي بعض الخطوات أو الإجراءات، أو المراحل التي تكسبه أهمية وفاعلية؛ حيث لا يمكن أن يتم الجدل الحجاجي بشكل عشوائي وغير مدروس، بل ينطلق من خطوات محددة، ومنظمة، ويسرد والتون دوجلاس Walton Douglas(٢٠٠٨: ٨–١٥) مجموعة من المراحل المنظمة التي يمكن من خلالها ممارسة الجدل الحجاجي بشكل منظم، وهادف، وهى:

– **المرحلة الأولي: المرحلة الافتتاحية:** وهي مرحلة يتم خلالها تعرف موضوع الجدل، وتتحدد خلالها قواعد المجادلة المفيدة، والتي يجب أن تكون مصاغة بشكل واضح، ومن هذه القواعد:

- قواعد التعبير والنطق: وهي الخاصة بالأحاديث، والتعبيرات، والخطابات المسموح بها في الحوار؛ كالأمثلة؛ فهي تعبيرات جائزة في الجدل الاقناعي.
- قواعد الجدل الحواري: التي تحدد التعليمات الخاصة بتنظيم عملية التحدث، والإدلاء، بالآراء؛ سواء كان ذلك خاصًا بتحديد أدوار المشاركين في الحديث، أو الوقت المسموح به للحديث.
- القواعد الالتزامية: وهي التي توضح الالتزامات التي يتعين الأطراف المشاركة القيام بها.
- القواعد الاستراتيجية: وهي التي تحدد سلسلة التعبيرات التي تشكل إنجاز الهدف من الجدل.

- **المرحلة الثانية: مرحلة المواجهة:** وهنا يجب أن تكون القضية –موضوع الجدل–معلنة لكل أطراف الجدل بشكل محدد، ومتفق عليه؛ لكي يكون هدف الجدل واضحًا.
- **المرحلة الثالثة: مرحلة الجدل:** فكل مشارك يدخل هذه المرحلة ولديه بعض الالتزامات، ويبذل جهودا مختلفة؛ لتحقيق هدفه الخاص من الجدل، كما أنه قد تكون لديه بعض الالتزامات التي تسمح للطرف الآخر –كذلك– بتحقيق بعض أهدافه الخاصة؛ كأن يتبادل المشاركون في الجدل الحديث بأسلوب منظم؛ ليعطي الفرصة للطرف الآخر للإجابة عن سؤال ما، أو تسجيل نقطة ما.
- **المرحلة الرابعة: مرحلة الغلق:** وهي المرحلة التي يكون عندها هدف الجدل قد تحقق، أو أن المشاركين قد اتفقوا على أن الحوار يمكن أن ينتهي عند هذه النقطة؛ دون انسحاب أحد الأطراف، أو إصرار بعضهم على إنهاء الحديث؛ بل يجب أن يستمر الجميع في الجدل مُتبعين القواعد الخاصة به؛ كى يُغلق الحوار بشكل جيد، وصواب.

سادسا : المنطق الإسلامي، وتدريس الجدل الحجاجي:

يؤكد إبراهيم أبو زيد (٢٠١٠: ٦) أنه إذا كان الهدف من تدريس المواد الفلسفية هو إكساب الطلاب القدرة على ممارسة العقلانية القائمة على الفكر والعقل، والحجج المنطقية،

لا حشو ذهنهم بالمعرفة الجاهزة؛ فإن مهام مدرس الفلسفة تتمثل في تعزيز مكاسب العقل النقدي التحليأتي التساؤلي، وإشاعة ثقافة تنويرية لدى الطالب، ونشر ثقافة الاختلاف والتسامح والنسبية في إصدار الأحكام؛ مما يستوجب معلمًا به عديدٌ من المواصفات؛ كأن يكون: تربويًّا ديالكتيكيًّا، وقادرًا على تحويل المكتسبات المعرفية الفلسفية إلى خبرات ومهارات، والتعامل –بمرونة– مع المتعلم تعاملاً قوامه حسن الإنصات، والكلام، والتواصل الإيجابي.

وقد أكدت دراسة فريشهيرز شانون Frischherz Shannon (٢٠١٤) ضرورة التركيز على إعداد معلمي الفلسفة قبل الخدمة على كيفية استخدام طرائق التدريس التي تركز على الحجاج، والتفكير العقلاني والجدل؛ كون أن النهج الجدلي الحجاجي أحد الاتجاهات الجديدة في التعليم، وقد طبقت هذه الدراسة على الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة، ووصفتهم بأنهم معلمو المستقبل، وهم من سيعلِّمون طلابهم –فيما بعد– كيفية تطبيق هذا النهج الجدلي الحجاجي خلال تنفيذ دروس الفلسفة، وأوصت الدراسة –أيضًا– التخلي تمامًا عن المفهومات السائدة والمهيمنة على التعليم التقليدي. وأوصت–كذلك– الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين في التخصصات كافة الذين يعملون بالميدان؛ في ضوء أساليب الجدل، والحجاج العقلاني.

وأكدت دراسة أوتو لاسكى Otto Laske (٢٠١٧) – في هذا الصدد– ضرورة اعتماد معلمي الفلسفة على طرائق تدريس الجدل، والحجاج خلال تدريسهم مقررات الفلسفة المختلفة؛ نظرًا للعلاقة الوثيقة بين منهج الفلسفة والتفكير الجدلي. وعرضت الدراسة عددًا من التجارب التي أُجرِيت في مجال تدريس الفلسفة، وناقشت مجموعة من التحديات التي تواجه معلمي الفلسفة – في نيويورك– بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود عديدٍ من أوجه القصور والأخطاء التربوية التي لا تتناسب مع طبيعة الفلسفة، وطرائق تدريسها الجدلية، وأوصت باتباع ما هو جديد من طرائق التدريس بما يتناسب مع طبيعة مادة الفلسفة، وضرورة اتسام معلم الفلسفة بعديدٍ من الخصائص والمهارات: التربوية، والشخصية؛

منها: الديمقراطية، والحوار، والجدل العقلي، والفطنة، واليقظة والتي تعينه على تدريس الجانب الجدلي الحجاجي في الفلسفة، لا الاقتصار على الجانب الأكاديمي فحسب.

كما بينت دراسة هابر كيجانHaber Kegan (٢٠١٦) أن التدريس بالحجاج يعد أحد محاور الكرامة الإنسانية للمعلمين، ويتضمن هذا المفهوم: إعداد المعلمين (في تدريس المنطق) وفق الكيفية التي تجعل كل معلم مميزًا في أدائه التدريسي، وتنمية روح المنافسة بينهم؛ فضلًا عن توضيح دور التدريس من خلال التأثيرات العقلية على الطلاب باستخدامهم لطرائق تدريس تنمي الجدل العقلي، أو المناظرة العقلية، والنقد العقلي المبني على الأدلة المنطقية، ... وغيرها من الخصائص الأخرى التي تعطي طلابهم طابعًا مميزًا في تفكيرهم.

وهدفت دراسة موران مارك Moran Mark (٢٠١٥) إلى تدريب معلمي المنطق في المدارس الثانوية في نيويورك على استخدام بعض طرائق التدريس التي تزيد من كفاءاتهم التدريسية، وأُعد الجدل الحجاجي أحد الأسس العلمية التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير أداء المعلمين داخل الفصول الدراسية؛ خاصة التي تتبع من حجج "أرسطو" العقلية.

ونظرًا لأهمية الجدل والحجاج والدعوة لنشر قيمهما داخل الفصول الدراسية؛ فقد ظهرت عدة دراسات داعمة الاعتماد على العقل بشكل أكبر من الحواس، والمشاعر، والانفعالات، ومنها: دراسة ماجدولين موريس Magdolen Morise(٢٠١٥) التي أوصت بضرورة العودة إلى استخدام الأدلة، والبراهين، والحجج- خاصة المنطقية منها-، وتنميتها للطلاب في المراحل الدراسية كافة، وكذلك العناية بالتفكير المنطقي كجوهر للتفكير، وحث المعلمين في المراحل والتخصصات الدراسية كافة على استخدام طرائق تدريس تشجع على استخدام العقل بدلًا من الاعتماد على الحواس فحسب.

وبشكلٍ عامٍّ يجب استثمار الجدل داخل الفصول الدراسية؛ فالجدل – كما يشير باول مورفي Paul Murphy في دراسة له عام (٢٠١٦) – حركة تعليمية تقترن دائما بالحرية والديمقراطية، وتسهم في رفع كفاءة التعليم وجودته؛ لأنها تضع أهمية كبيرة للتواصل اللغوي الجدلي، والخطاب الحجاجي العقلاني؛ لتطوير عقول الطلاب وسلوكهم داخل الفصل؛ ومن

ثم احترام فكرهم، كما أنها محاولة لاحترام أصوات التلاميذ داخل الفصل، ومراعاة تصوراتهم التي تعد إحدى آليات التفكير، وتمثل وسيلة للتفاهم والتواصل.

ومن خلال استقراء واقع تدريس الفلسفة والمنطق في المدارس الثانوية المصرية؛ نلحظ وجود عدد من المشكلات؛ أهمها: طرائق التدريس التقليدية؛ فيتفق معظم التربويين المختصين في مجال طرائق تدريس الفلسفة على أن الطرق الحالية لا تزال تركز على الإلقاء، والتلقين، والحفظ بشكل يتنافى مع طبيعتيها: العقلانية، والجدلية الخلافية.

وتشير إلهام فراج (٢٠٠٠: ٢٢٢) إلى أن واقع تدريس المواد الفلسفية – بشكل عام– فى مدارسنا كما لا يُسهم فى تنمية مهارات التفكير الفلسفى ؛حيث إن هذه الطرائق تقليدية تستهدف تطبيع الطلاب؛ كى يتأقلموا مع واقعهم، وتحويلهم إلى أوعية مستقبلة مُسيطرة على تفكيرهم؛ مما يُفقدهم القدرة على التعبير عن آرائهم، وممارستهم مهارات التفكير الفلسفى.

ويرجع ذلك –كما يشير كمال نجيب (د.ت: ٢٩-٣٤) –إلى المعلم نفسه، فهو لا يزود طلابه بفرص تعليمية تتيح لهم التفكير الواضح، ولا يعرض لهم أسئلة نقدية، ومنطقية، ولا يشجعهم على إبداء الآراء، والتساؤلات، ولا يَحثهم على وضع أهداف خاصة بدراستهم الفلسفية، وتقويمها، وهذا يؤدى إلى عدم تسليح الطلاب بالأدوات الفلسفية اللازمة لبناء شخصيتهم.

وتؤكد سامية مرابطين (٢٠١١: ١٠-١١) أن استخدام الطرائق التقليدية تتنافى مع طبيعة الفلسفة وكذلك المنطق؛ فالمنطق محاورة قديمة قدم الإنسان جوهرها التساؤل؛ فصار بذلك فنًا للإشكالات قبل أن يكون معرفة أو علمًا قائمًا على تقديم الحلول والمقاربات، وبناء الاستنتاجات النهائية؛ فالمنطق طريق طويل صنعته مشكلات أبدية ناجمة عن قيام الإنسان في الوجود، وفي ضوء الأجوبة والآراء التي جادت بها النخبة من بني الإنسان التي أودعتها نفائس الكتب المنطقية، وهذه الخاصية تفرض على معلمى الفلسفة والمنطق الابتعاد تمامًا عن الأسلوب الإخبارى الذى يعتمد على تلقين حقائق ونظريات جاهزة، وفن الحوار، والجدل، وطرح الأسئلة؛ لأن ذلك يؤدى إلى حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات المجردة، ولا يعلمهم التفكير.

ويصف عبد المجيد الانتصار(٢٠٠٧: ١٧-١٨) الأسلوب التقليدى الإخبارى بأنه غير فعَّال فى تدريس دروس المنطق بشكلٍ عامٍّ، ودروس المنطق الإسلامي بشكلٍ خاصٍّ حيث إنه:

- لا يعدو أن يكون غير عملية تلقين، أو نقل مباشر للمعلومات من طرف متكلم (المعلم) إلى مخاطب أو مستمع (المتعلم)؛ وبذلك فهو أسلوب يزود المتعلم بمعلومات معطاة ومكتملة؛ لغةً، وتفكيرًا، وتمثل بالنسبة للمتعلم مادة خارجة عنه، يسمعها، ويتلقاها، ويتعرف عليها، ويحفظها كما هي؛ دون أن يدرك تكوينها، وبنائها بواسطة لغته، وآليات تفكيره.
- أسلوب فوقى؛ أي أنه يزود المتعلم بأطروحات الفلاسفة كما هى؛ فهو يلقن نتائج تفلسف الفلاسفة معزولة عن مقدماتها المؤسسة لها؛ مما يجعل المتعلم يتعامل مع نتائج تفكير الفيلسوف تعاملاً سطحيًا فوقيًا بعيدًا عن العلاقة التى تربطها بمنطلقات الفيلسوف، وعن الكيفية التي بنيت-في ضوئها- تلك النتائج، ومنطلقاتها.
- أسلوب تلقينى على مستوى نشاط المعلم، وعند مستوى التلقى الاستهلاكى بالنسبة لنشاط المتعلم؛ مما يجعل أسلوب الإخبار دون تحقيق المهارات العقلية التى ترجوها المادة الفلسفية وأهدافها، والتى تتطلبها التربية التفكيرية التى نفكر داخلها.

وتعد موضوعات المنطق الإسلامي ذات طبيعة خاصة؛ فهى تحتاج إلى معلم يتمتع بقدر كبير من المرونة المعرفية تفيده في التعامل مع المتعلم أو الطالب تعاملًا تربويًّا، وبهذا تتحدد ملامح النموذج الأمثل لمعلم الفلسفة، وهو أن يتعلم كيف ينجز تعليمه، وأن يتعلم كيف يُعلم بالمواصفات التربوية الديالكتيكية التي قد تحول درس المنطق الإسلامي إلى متعة، لا إلى نقمة، وعذاب للمعلم والمتعلم (محمد قشيقش،٢٠١١: ٩).

ويقرر عبد المجيد الانتصار(٢٠٠٧: ١٦) -في ضوء ما سبق- أن دروس المنطق الإسلامي دروس فى التفكير؛ ومن ثم تتبلور ضرورة إنجازه بطرائق وأساليب تطابق روحها، وماهيتها الجدلية، وأهدافها التدريسية، وتتسم بسمة التفكيرية؛ فيصير ضروريا تعليم الفلسفة أوتعلمها بطرائق وأساليب تتحدد بتلك السمة نفسها.

وتأسيسًا على نتائج الدراسات السابقة؛ فقد ظهرت حاجة ملحة إلى اتباع أساليب ومداخل وطرائق تدريس تتناسب مع طبيعة الفلسفة، والمنطق، وطبيعة طالب المرحلتين: الثانوية والجامعية على حد سواء، ويمكننا أن نلحظ إجماع المشتغلين بتعليم الفلسفة والمنطق على وجود مجموعة من طرائق التدريس تمثل أساليب للتفكير في تعليم الفلسفة والمنطق، وتتفق والبعد الجدلي الحجاجي لمحتواهما، ويمكن عرضها –تفصيلًا– كما يأتي:

١- طريقة البرهان الحجاجي.

وطريقة البرهان الحجاجي تتضمن خطوتين رئيستين، هما:

أ– التفنيد Refutation: وهي عملية يتم بموجبها إثبات أن حجج الطرف الآخر، أو النتيجة المترتبة عليها، أو المستمدة منها زائفة أو خطأ، أو ذات قيمة مشكوك فيها.

ويذكر ستيفين جونسون (٢٠٠٩: ٥٢) أن هناك نهجًا معياريًا للتفنيد قد يُضفي تناسقًا ووضوحًا على هذا الجهد، ويمكن تَذَكُّر هذا النمط باستخدام الاختصار (آي سي آي) وفي اللغة العربية (ت، ن، ش)؛ أي: التحديد، والنقد، والشرح.

– تحديد حجة الخصم: إن الخطوة الأولى للتفنيد الفعَّال هي معرفة الجمهور بحجة الخصم التي ستفكك.

ب– نقد حجة الخصم: إن هذه الخطوة هي الأكثر أهمية في تفكيك حجة الخصم؛ ففي هذه الخطوة يجب تحديد أوجه القصور في حجج الخصم.

ج– شرح أهمية ما تبذله من جهد لتفكيك حجج الخصم: إن الخطوة النهائية في عملية التفكيك هي شرح مدى أهمية عملية تفنيد الحجة، وإبراز سبب فشل حجة الخصم.

ب–الإقناع Persuation: من خلال الاستعانة بمجموعة من الحجج التي يستدل منها الفرد على صحة دعواه؛ وذلك من خلال:

– تقديم الوقائع إلى المستمع تقديمًا مركزًا واضحًا، ومقبولًا.

– تقديم تبريرات تتميز بالموضوعية؛ تبعًا للتأثير الذي يرغب الفرد في إحداثه.

- المقابلة والتفاعل الموجه وهي نوع من الجدال بين شخصين؛ وصولًا إلى الحق والصواب.
- استخدام بعض الأساليب التي تسهم في بناء الحجاج؛ مثل:

- ضرب الأمثلة.
- المقارنة بين موضوعين؛ لإبراز مواطن التشابه، والاختلاف بينهما.
- المقابلة بين موضوعين مختلفين؛ لإبراز أوجه التقابل والاختلاف بينهما.
- الاستعارة، وهي مماثلة مكثفة أو مبالغ فيها.
- القياس الأرسطي الثلاثي(مقدمتين ونتيجة).(Verderber R,F,2009:232)
- حجة السلطة؛ وذلك بالاستشهاد بقولٍ أو بفعلٍ شخص مشهود له تاريخيًّا.
- القسمة؛ وذلك بتفصيل الجنس إلى أنواعه أو فروعه التي تندرج تحته.
- التعليل السببي؛ ويقصد به تتابع ثابت لحدوث الأشياء يجعل بعضها سببًا في الآخر.
- الحجة النفعية؛ ويقصد بها تقييم موضوع ما بالاستناد إلى قيمته النفعية والمستقبلية.
- الحجة الغائية؛ ويقصد بها تقييم موضوع ما وفقًا للغاية المرجوة منه (عبد الله القريشي، ٢٠٠٢: ٢-٣).

٢. طريقة الحوار السقراطي:

وفي هذه الطريقة - كما يحدد كريستوف فان روزم Kristof Van Rossem (٢٠٠٧: ٢-٦)- يطرح المعلم مشكلة محددة أمام طلابه تشكل محورًا تدور حوله الأسئلة مختلفة الهدف؛ فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملحوظاتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي الطلاب بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها، حتي إذا صارت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء الطلاب في استخراج القوانين، والقواعد وتصميم النتائج،

وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقي؛ وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد.

وتتحدد خطوات الحوار السقراطي فيما يأتي:

- ✓ طرح أسئلة تمهيدية استطلاعية.
- ✓ مرحلة التجاهل (التهكم) السقراطي.
- ✓ مرحلة التوليد (الاستنتاج) (سعاد محمد عمر، ٢٠٠٢: ٤٩).

وتذكر إلهام عبد الحميد فرج (٢٠٠٠: ٢٤) عدة معايير لاستخدام الأسلوب السقراطي في طرح الأسئلة؛ منها:

- ✓ تحديد موضوع الحوار.
- ✓ يعد كل طرف من أطراف الحوار أسئلة رؤيته للموضوع وعناصره، ويرتبها .
- ✓ يتبادل أطراف الحوار هذه الأسئلة وإجاباتها، كلٌ حسب رؤيته ووجهة نظره.
- ✓ يقدم كل طرف حججه العقلية على صحة رؤيته الخاصة بالموضوع.
- ✓ يحاول الطرفان أو الأطراف تحديد التشابهات بين وجهات نظرهم، وبيان أوجه الاختلاف بينها كذلك.
- ✓ ترجيح أي جانب من الجانبين عبر التساؤل، هل أوجه التشابه أكثر أم أوجه الاختلاف؟.
- ✓ إذا رجحت كفة التشابه، فيمكن للمتحاورين أن يتوافقوا عبر تقليص أوجه الاختلاف بتقريب وجهات النظر بينهم.
- ✓ إذا رجحت كفة أوجه الاختلاف، فإما أن يتمسك كل طرف بوجهة نظره، ويعلنوا ذلك ببساطة، وبدون مشاحنات، أو غضب.

- ✓ إذا لم يتفق الطرفان أو الأطراف المتحاورة، وظل كل واحد منهم متمسكًا بوجهة نظره في ضوء الحجج المقنعة التي يملكها على صحة وجهة نظره وصواب رؤيته، ومن ثم تتكامل الرؤى المختلفة في بيان حقيقة هذا الموضوع.

٣. استراتيجية المناقشة الفلسفية لنصوص الفلاسفة- تدريس الفلسفة من خلال النصوص الفلسفية:

وتتحدد خطوات المناقشة الفلسفية- كما يشير كهيلا بور – نقلا عن سمير زيدان (٢٠٠٩: ٤-٦)- في الخطوات التالية:

-**المقدمة:** وتشتمل هذه الخطوة على عنصرين أساسيين؛ وهما:

أ- التمهيد لإشكالية النص وتحديد موضوعه أو قضيته: وهو يعتمد على عدة صيغ منها:

- الانطلاق من تعريف المفهوم الأساسي في النص.
- الانطلاق من التقابلات الموجودة داخل النص أي:(الفكرة وضدها).
- الانطلاق من التأصيل التاريخي لإشكالية النص.
- الانطلاق من الواقع اليومي: (حادثة، قصة، تجربة خاصة، أو عامة....إلخ).

ب- طرح الإشكال: هنا تُصاغ التساؤلات أو الإشكالات التي تعبر عن تمهيد إشكالية النص وقضيته، أو موضوعه من خلال صيغ استفهامية تنتهي بعلامات استفهام، ويُطرح تساؤلان أو أكثر حسب طبيعة الإشكالية وقضيتها الواردة في النص، كما يشترط في التساؤلات أن تكون مترابطة، وبينها وحدة عضوية.

- **العرض:** ويتضمن خطوتين أساسيتين هما:

أ- **التحليل:** أي: تحليل النص؛ وذلك من خلال الجوانب التالية:

- استخراج أطروحة النص (أو الفكرة العامة) .
- تحديد المكونات المعرفية للنص.

- مناقشة الفِكَر الأساسية لأطروحة النص.
- مناقشة الإطار المفهوماتي للنص من خلال شرح المفهومات الرئيسية الواردة فيه.
- تحليل الإطار الحجاجي للنص عن طريق استخراج الأساليب الحجاجية المستعملة فيه.

ب- **المناقشة** : بعد الانتهاء من تحليل النص يجب التساؤل، حول قيمة هذه الأطروحة من حيث الشكل والمضمون، ويمكن التمييز بين نوعين من المناقشة؛ هما:

- **المناقشة الداخلية.**

وفيها يتعين على المتعلم إبراز موقفه عن مدى قيمة النص من حيث الشكل والمضمون، أي: قوة أو ضعف، أو تماسك أو عدم تماسك أفكار النص ومفهوماته وحججه.

- **المناقشة الخارجية.**

وفيها نستدعي مواقف فلسفية تقدم أطروحات بصدد نفس الإشكال الذي عالجه النص، وقد تكون هذه الأطروحات مؤيدة للنص (ويطلق عليها المماثلة) أو نقف عند حدودها، وفتح المجال لمعارضتها؛ بإبراز المواقف المخالفة لمضمون النص (ويطلق عليها المخالفة).

- **الخاتمة (أو التركيب).**

وهي تعبير عن الخلاصة التي ينتهي إليها الطلاب من خلال التحليل والمناقشة، ويمكن فيها التوفيق بين المواقف المختلفة إذا كان بينها تكامل، أو ترجيح كفة موقف ما، أو الجمع بينها ضمن موقف تركيبي يتجاوزها جميعًا.

المحور الثالث: الهويـة الثقافيـة.

يتضمن هذا المحور عرضًا عن معنى الهوية الثقافية، ومكوناتها، وأبعادها، ووظائفها، ومستوياتها، وعلاقتها بالمنطق الإسلامي، ودور المناهج الدراسية في دعمها لدي الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

أولًا: مفهوم الهوية الثقافية.

تُستخدم كلمة "هوية" في الأدبيات المعاصرة لأداء معني Identity؛ حيث تعبر عن حقيقة الشيء، متضمنة صفاته الجوهرية وتميزه عن غيره ويتميز كل مجتمع بشخصية ثقافية تتمثل في مجموع الأساليب التي يمارس بها إنسانيته، وتتضمن العادات، والمعتقدات، واللغة، والتراث المسجل والشفهي، والإنتاج الفكرى والأدبي والفني، ويجد فيها الفرد وسائله المفضلة للتعبير عن الذات.

وتُعرف الثقافة بأنها شيئا مكتسب يشترك بين أفراد المجتمع، وهي متعلمة بمعني أن الناس يتعلمونها من المجتمع الذي يعيشون فيه، ولكل مجتمع سماته الثقافية الخاصة به، والتي تجعله يختلف عن غيره من المجتمعات، وهي تتضمن المعارف، والمهارات، والتقنيات، والمعتقدات، والفِكَر، والقيم التي توجه سلوك الأفراد في حياتهم اليومية (كيفين روينز،٢٠٠٥: ١٩).

وتتعدد تعريفات الهوية الثقافية؛ فيقصد بها: " الشفرة التي يمكن للفرد عن طريقها أن يعرف نفسه في علاقته بالجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها، والتي عن طريقها يتعرف عليه الآخرون؛ بوصفه منتميًا إلي تلك الجماعة. أو أنها: "القدر الثابت والجوهرى المشترك من السمات والقسمات العامة التي تميز حضارة الأمة عن غيرها من الحضارات، والتي تجعل للشخصية الوطنية والقومية طابعًا تمتاز به عن الشخصيات الأخرى" (رشاد عبد الله الشامي، ٢٠١٤: ١٤).

كما يسرد محمد عمارة (٢٠٠٩:٦) مجموعة من التعريفات للهوية الثقافية فيعرفها بأنها: "مؤشر انتماء الإنسان إلى وطن ومجتمع"، وتعرف –كذلك– بأنها: " وسيلة تمايز يدرك من خلالها بأنه يختلف عن الآخرين؛ من حيث: الاسم،والجنس"، وهي–أيضًا–

"مجموعة من السمات والخصائص التي تنفرد بها الشخصية العربية، وتجعلها متميزة عن غيرها من الهويات الثقافية الأخرى"، كما تعرف بأنها: "نظام من القيم والتصورات التي يتميز بها مجتمع ما؛ تبعًا لخصوصياته: التاريخية، والحضارية".

ويُعرفها سعيد إسماعيل على(٢٠١٧: ٦) بأنها: جملة المعالم المميزة للشيء التي تجعله كما هو؛ بحيث لا تخطيء في تمييزه عن غيره من الأشياء، ولكل إنسان شخصيته المميزة له؛ فله نسقه القيمي، ومعتقداته، وعاداته السلوكية، وميوله، واتجاهاته، وثقافته، وهكذا الشأن بالنسبة للأمم والشعوب" .

ومن المفهومات التي قدمت للهوية الثقافية ما تبنته منظمة اليونسكو – نقلًا عن: حمدي حسين المحروقي(٢٠١٣: ١٦٤)– بقولهم إن الهوية الثقافية تعني– أولًا وقبل كل شيء– أننا أفراد ننتمي إلي جماعة لغوية محلية، أو إقليمية، أو وطنية؛ بما لها من قيم أخلاقية وجمالية تميزها، ويتضمن ذلك – أيضا– الأسلوب الذي نستوعب به تاريخ الجماعة، وتقاليدها، وعاداتها، وأسلوب حياتها، وإحساسنا بالخضوع له، والمشاركة فيه، أو تشكيل قدر مشترك منه.

والعلاقة بين الهوية والثقافة علاقة وثيقة بحيث يتعذر الفصل بينهما؛ إذ إنه ما من هوية إلا وتختزل ثقافة، وذلك ما يعبر عنه بالتنوع في إطار الوحدة؛ فقد تنتمي هوية شعب من الشعوب إلي ثقافات متعددة تمتزج عناصرها، وتتلاقح مكوناتها؛ فتتبلور في هوية واحدة؛ فالعلاقة بين الهوية والثقافة تعني علاقة الذات بالإنتاج الثقافي، ولا نتاج ثقافي في غياب ذاتٍ مفكرةٍ؛ دون الخوض في جدل الهوية (عبد العزيز التويجري،٢٠١٤: ٨).

إن الهوية الثقافية– في ضوء ما ذكرته المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم – تعد مزيجًا من خصائص الهوية، وخصائص الثقافة، وهي: " النواة الحية للشخصية الفردية والجماعية، والعامل الذي يحدد السلوك، ونوع القرارات، والأفعال الأصيلة للفرد والجماعة، والعنصر المحرك الذي يسمح للأمة بمتابعة التطور والإبداع مع الاحتفاظ بمكوناتها الثقافية الخاصة، وميزاتها الجماعية التي تحددت بفعل التاريخ الطويل، واللغة القومية، والسيكولوجية المشتركة" .

ثانيا: مكونات (مقومات) الهوية الثقافية.

تستمد الهوية الثقافية مقوماتها– كما يشير نبيل علي(٢٠١٥: ٢٥) –من عناصر راسخة شكلتها ثوابت ومتغيرات تكاد تكون قاسمًا مشتركًا بين أبناء أمة واحدة وتراثًا مركبًا، قاعدته قوية، ووسطية في السلوك، وتترجم معاني التسامح؛ رغم تباين في الأعراق، والأنساب، والمعتقدات، ولغة واحدة هي بوتقة الانصهار الفكري، والوجداني لأمة واحدة، وعليه تتكون الهوية الثقافية من عناصر مترابطة وأي خلل في أحدها يؤدي إلي خلل في باقي مكوناتها.

وباستقراء عدد من الكتابات، والأدبيات، والدراسات ذات الصلة بالهوية الثقافية نجد شبه اتفاق على أن من مكوناتها أو مقوماتها: اللغة، والدين، والتاريخ، وفيما يأتي تفصيل كل مكون(مقوم) علي حده:

١- **الدين(المعتقد الديني):**

يمثل الدين المكون الأول لهويتنا الثقافية؛ كونه ما يحدد للأمة فلسفتها الأساسية عن سر الحياة، وغاية الوجود؛ فالدين له التأثير العميق والشامل في هويتنا الثقافية، ولا يعني التدين ممارسة الشعائر الدينية وحدها؛ بل هو موقف من ثوابت كثيرة؛ منها: ما يرتبط بالأسرة وكيفية تكوينها بشكل صواب، ومنها ما يعتمد على العقل والوحي بشكل متوازن، وهذا يُعد ملمحًا من ملامح هويتنا الثقافية(سعيد إسماعيل علي، ٢٠١٧: ٢٦).

كذلك يشكل الدين– كما يشير علي محمود أبو ليلة(٢٠١٤: ١٧٤)– أحد المقومات الأساسية للهوية الثقافية؛ فهو يمثل أحد أبعاد مرجعية الفرد؛ حيث يستوعب الإنسان المضامين الدينية خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة، والمدرسة، ودور العبادة؛ فالدين يربط الفرد بخيوط غير مرئية بأمته، ويفرض علي الانسان الدفاع عن مجتمعه، والفداء له؛ لأنه مصدر إشباع حاجاته وكذلك يربط الإنسان بجماعته في المجتمع الذي ينتمي إليه.

٢- اللغة العربية:

تعد اللغة حياة الأمة؛ بداية، ونهاية؛ لأن اللغة- في أي مجتمع- ليست كلمات وألفاظ للتفاهم بين أفراد المجتمع فحسب؛ ومن ثم فالحفاظ على اللغة يعني ضمان بقاء واستمرارية أي مجتمع فهي تعد -كما يشير بسام بركة وآخرون(٢٠١٣: ٣١٩)- أكثر المقومات أهمية في بناء الهوية الثقافية العربية، ويرجع ذلك إلي أن اللغة هي الإطار الذي يحوي الثقافة، ويساعد فى تداولها، وتأكيد فاعليتها علي ساحة الجماعة،وهناك عدد من الخصائص التي تجعل من اللغة العربية كيانًا مميزًا يمكن حصرها في كونها:

- أكثر اللغات الإنسانية ارتباطًا بالهوية العربية، وهى اللغة الوحيدة التي صمدت لمدة (١٧) قرنًا وعُدَت سجلًا أمينًا شاهدًا على تطور الإبداع الحضارى التاريخي لأبناء الأمة العربية في أوقات الازدهار والانتكاسة.
- ارتبطت ببيئة البادية العربية، وعبرت عن طبيعتها، وبساطتها، وصفاءها، ومنطقية تراكيبها؛ حيث إن البادية هي مؤسسة إنتاج اللغة وإعادة انتاجها كذلك.
- لغة القرآن الكريم فهي تعبر عن معانيه بأروع وأدق التعبيرات؛ بما يعجز عن أي لغة أخري؛ ومن ثم اكتسبت اللغة بعض القداسة من الدين.

ولغتنا العربية من الركائز الأساسية للوجود العربي؛ فالوحدة اللغوية والثقافية بين البلاد العربية لا تتم إلا بالحفاظ علي اللغة العربية التي تؤدي إلي وحدة الشعور والفكر، كما أنها تساعد في تحقيق الانسجام والتناغم بين أفراد المجتمع، والاعتزاز بهويتهم؛ لأن أبناء اللغة الواحدة يشكلون قوالب فكرية وثقافية مشتركة؛ لذلك فاللغة، والثقافة تسهمان إسهامًا فاعلًا في الحفاظ علي الهوية العربية والإسلامية (عبد الرحمن الماحي،٢٠٠٧: ٦٥٥).

٣-التراث والتاريخ.

التاريخ يمثل إحدى قسمات الهوية الثقافية للمجتمع؛ حيث إنه السجل الثابت لماضي الأمة، وديوان مفاخرها، وذكرياتها، وهو آمالها وأمانيها؛ بل إنه يميز الجماعات البشرية

بعضها عن بعض؛ فكل الذين يشتركون في ماضٍ واحد يعتزون ويفخرون بمآثره يكونون أبناء أمة واحدة؛ فالتاريخ المشترك عنصر مهم من عناصر الحفاظ على الهوية الثقافية، وهو على النقيض –إحدى الوسائل الناجحة لإخفاء هويتها، وتهميشها (بسام بركة وآخرون، ٢٠١٣: ٣٢١).

والمتأمل للتراث العربي في الفكر، والثقافة، والفنون، والعمارة، والآثار التي خلفها السلف؛ سيدرك أنها –جميعا – تشهد على عظمة أمة ينبغي أن يعي الفرد العربي شموخها، وعظمتها؛ كي يستكمل ملامح هويته العربية، وتعمق انتماءه لهذا التراث العظيم الذي يتكون من عناصر ثلاث؛ الأول: العقلي، والروحي؛ مثل: علوم الدين، والعقيدة، والشريعة، والفقه، وعلم الكلام، والفلسفة، والمنطق؛ فضلًا عما لديهم من شعر، وآداب، وفنون، والثاني: يتضمن الفنون، والأزياء الشعبية، والرسم، والنحت، وفنون العمارة، والخط العربي، أما العنصر الثالث: فيتمثل في التراث العقلي العلمي الذي خلفه علماء الكلام والفلاسفة المسلمون؛ أمثال: ابن رشد، وبن سينا، والفارابي، والكندي،... وغيرهم (علي محمود أبو ليلة،٢٠١٤: ١٧٩).

٤ –القيم والمعايير.

تمثل القيم أهمية في كيان المجتمع حيث يعتمد المجتمع– في تكامل بنائه الاجتماعي– على تشابه المنظومة القيمية بين أفراده، وكلما ازداد هذا التشابه؛ كلما ازدادت وحدة المجتمع، وتماسكه؛ فالقيم– كما يراها عبد الوهاب المصري(٢٠١٢: ٢٠٢) – مقياس، أو معيار، أو مستوى يستهدف سلوك الشخص، ومن خلاله يدرك الشخص أنه مرغوب فيه.

وتساعد القيم أفراد المجتمع وجماعاته في التمسك بمبادئه الثابتة، والمستقرة، ومواجهة المتغيرات، وتقي المجتمع من الأنانية المفرطة، ومن النزعات والشهوات الطائشة، وتحدد له أهداف ومبررات وجوده، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد؛ نفسيًا، وخلقيًا، وضبط مطامعه كي لا تتغلب على عقله ووجدانه(محمد مرسى،٢٠٠٠: ١١٤).

كما تزداد أهمية القيم في أي مجتمع بسبب ازدياد تعقد الظواهر الاجتماعية، وحاجة الإنسان إلى الإحساس بهويته، وانتمائه، وأصالته، وفطرته، وتنظيم علاقته بغيره، كما تزداد أهميتها في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة والتي تتطلب من الفرد روح الخلق، والإبداع، والقدرة على التغيير، والتفكير الناقد، وروح التسامح، ونبذ التعصب، وروح العمل، وتحدى الصعاب(حسن حنفى،٢٠٠٧: ٣٧).

إن معايير الجماعة – كما يشير عبد الرحمن الماحى(٢٠٠٧: ٦٥٥-٦٥٧)- مجموعة القواعد الملزمة لأفرادها؛ فهى الإطار المرجعي للعلاقات بين أعضاء الجماعة الواحدة، وتزداد قوة الجماعة وتماسكها بقدر انصياعهم لمعاييرها؛ ولا هوية بدون انتماء للجماعة؛ فالهوية تنشأ من الانتماء الذى يؤكد وجودها، ويسمح بتميز وفردية أعضائها.

وتمثل قيم الجماعة مصدرًا للضغط على الأفراد؛ كى تتشابه أهدافهم المختلفة مع أهداف الجماعة ؛ وهى: "القواعد، والتقنيات الاجتماعية، والاتجاهات السائدة والمعترف بها، التي تعد مرشدًا للفرد داخل الجماعة، تحدد سلوكه المقبول فيها؛ فهى التي تحدد ما هو صواب وما هو خطأ، وما هو جائز وما هو غير جائز؛ يكون الفرد مقبولا من الجماعة ملتزمًا بسلوكها، ومسايرًا لقواعدها.

٥-العادات والتقاليد:

تعد العادات والتقاليد – كما يشير أنس الحسيني (٢٠٠٨: ٢٤-٢٨)- من مكونات الثقافة والميزة الأساسية الثابتة والمتغيرة نسبيًا التي لا تخلو منها المجتمعات وتعد العادات سلوكيات معتادة، ومألوفة، وموروثة يمارسها الأفراد في ظروف ومناسبات معينة؛ أما التقاليد فهى تقليد الناس لمن سبقهم في بعض السلوكيات؛ اعتقادهم بضرورة العمل بها.

لذلك داخل كل جماعة من الجماعات تنشأ مجموعة من الأفعال، والممارسات، والإجراءات، والطرق التي يزاولها الأفراد لتنظيم أحوالهم، والتعبير عن أفكارهم، وما يجول في مشاعرهم، وكل ذلك يؤهلهم للحصول على مكانة اجتماعية راقية في المجتمع، والتى تشعره باحترام داخل ذاته داخل الجماعة التي ينتمى إليها، ومن هنا تظهر أهمية تربية العادات الحسنة لدى الناشئة؛ ليكون ذلك –فيما بعد– عونا لهم في حياتهم.

ثالثا: مستويات الهوية الثقافية، وأبعادها، ووظائفها:

لكل هوية ثقافية خصائصها التي تميزها عن غيرها هذه الخصائص، والتى تتحدد بما لديها من مستويات، وأبعاد، وما تؤديه من وظائف، وفيما يأتي تفصيل تلك المستويات، والأبعاد، والوظائف:

١- مستويات الهوية الثقافية:

تتوزع الهوية الثقافية- كما يشير حمدي حسين المحروقي (٢٠١١٦:١٦٧- ١٧٠)- على مجموعة من المستويات، وهي: المستوى الفردي: ويعرف -أيضاً- باسم "الهوية الفردية"، وهي التي تشير إلى ثقافة كل فرد من أفراد المجتمع بصفته الشخصية، أي أن الفرد الواحد يعكس الثقافة السائدة في المجتمع الذي يوجد فيه، فالفرد داخل الجماعة الواحدة -سواءً كانت عائلة، أو قبيلة، أو جمعية، أو غيرها من الجماعات- يعد عنصرًا من العناصر المميزة، والمستقلة، مسهمًا-بشكل مباشر، وغير مباشر- في التأثير في الثقافة السائدة.

والمستوى الجماعي: ويعرف أيضًا باسم "الهوية الجماعية"، وهي التي ترتبط بتأثير مجموعة من الأفراد الذين يمثلون جماعةً معينة في الهوية الثقافية السائدة في المجتمع؛ فيعدون كالأفراد داخل الجماعة الواحدة، ويُنظر إليهم على أنهم عنصر واحد يتميز بهوية ثقافية مشتركة ترتبط مباشرة بالهوية الثقافية للمجتمع.

والمستوى القومي: يعرف -كذلك- بـ "الهوية الوطنية"، وهي التي تجمع بين الهويتين: الفردية، والجماعية في مجموعة واحدة تعد المكون الرئيس للهوية الثقافية التي تشير إلى الأفراد، والجماعات داخل الدولة الواحدة، وتحرص الهوية القومية أيضاً على تعزيز التعايش الاجتماعي بين الأفراد داخل المجتمع الواحد.

وتتحرك الهوية الثقافية -في ضوء ما سبق-في ثلاث دوائر: الفردية والجماعية والوطنية، والعلاقة بين هذه المستويات ليست ثابتة؛ بل هي في مد وجزر دائمين، يتغير

مدي كل منها؛ اتساعًا وضيقًا؛ حسب الظروف، وأنواع الصراع، والتضامن التي تحركها المصالح: الفردية، والجماعية، والقومية.

٢- أبعاد الهوية الثقافية.

أما فيما يتعلق بأبعاد الهوية الثقافية؛ فيقررمحمد عابد الجابري(٢٠٠٩: ١٠٠) أن هناك بعدين رئيسين للهوية الثقافية؛ أولهما: البعد التاريخى/ الزماني: وذلك لأن الهوية الثقافية لأي شخص هي نتاج لتفاعل عدد كبير من العناصر التي سادت في المجتمع لقرون طويلة، ومثال ذلك: التراث الفرعوني، والمؤثرات: اليونانية، والرومانية والقبطية، والبعد الإسلامي والعربي، والبعد الأفريقي، والبعد الحديث للتاريخ الاجتماعي لمصر، ويقصد به: الاستعمار التركي، والفرنسي والإنجليزي، وما ماج فيه من تيارات أدت– في النهاية– إلي الاستقلال، والحركات الوطنية، وما دعت إليه من فِكَر، وسلوك، وقيم، وعادات أعادت للهوية الثقافية للمصريين أمجادهم السابقة.

وثانيهما: البعد الجغرافي/المكاني: فيعد المكان محور حياة الأشخاص، والجماعات التي تتواجد بالمجتمع، ومثال علي ذلك: نهر النيل يمثل محور حياة المصريين، والدعامة الأساسية للهوية الثقافية المصرية؛ كعنصر أيكولوجي في المجتمع المصري.

٣- وظائف الهوية الثقافية:

تتمثل أهم الوظائف للهوية – كما يشير سمير حسن (٢٠٠٧: ١٤) – في المجتمعات فيما يأتي:

- ضمان الاستمرارية التاريخية للأمة؛ إذ لا يمكن التشكيك في انتماءاتها.
- تحقيق درجة عالية من التجانس، والانسجام بين السكان في مختلف جهات الوطن الواحد.
- تمثل الهوية الجنسية، والشخصية الوطنية التي تحافظ على صورة الأمة أمام الأمم الأخرى، وذلك من خلال الحفاظ على الكيان المميز لتلك الأمة.

رابعًا: دور المناهج الدراسية في تدعيم الهوية الثقافية:

تعد المناهج الدراسية– كما تشير أمينة سيد عثمان(٢٠١٦: ١٢)– وسيلة لنقل التراث الثقافي، وتفسيره، وتنقيته، وتعديله؛ ومن ثم فإذا أُحسن توجيه المناهج الدراسية؛ فإنها ستكون أداة مهمة من أدوات التغيير؛ ثقافيًا واجتماعيًا، وتدعيم هوية الأطفال والكبار، وبدونها تضمحل الهوية الثقافية؛ لذلك جاءت فلسفة بناء المناهج الدراسية في معظم المراحل الدراسية على تدعيم موضوعات: القومية، والانتماء، والولاء، والديمقراطية، والعدالة الاجتماعية، والمساواة في الحقوق والواجبات، والخطأ والصواب، والقدوة الصالحة، والمواطنة الصالحة، وتقدم مناهج بها هذه القيم والاتجاهات في شكل خبرات تعليمية، يكتسب الطلاب من خلالها إطارًا قيميًا مشتركًا قدر الإمكان.

ويمثل المنهج الدراسي – كما تشير زينب علي محمد (٢٠١١: ١٧٥)– أداة النظام التعليمي الرئيس لإرساء القواعد ووضع معايير، وتنمية قيم المجتمع، واتجاهاته؛ فالمنهج يعكس فلسفة المجتمع، وثقافته؛ لذا فهو موجه نحو أخطار معينة تواجه المجتمع، ولا أسوأ من موجة الغزو الثقافي، وتيار العولمة الذي يهدد المجتمعات؛ لذا تُختار المناهج الدراسية، وتوجه لحصار هذه التيارات الغربية، وتأكيد الهوية الثقافية.

ويشير شاهر ذيب أبو شريخ –في دراسه له عام– (٢٠١٥) إلي أن أي عمل تربوي يسعي إلي تكوين هوية ثقافية مصرية ينبغي أن يسعي إلي :

- التركيز علي ثقافة المواطنة، وترسيخها للطلاب.
- التركيز علي المشترك الثقافي الذي يجمع بين المصريين جميعًا.
- ترسيخ قيم الديمقراطية، والحرية داخل المؤسسات التعليمية، وخارجها.
- ترسيخ قيم الحوار، واحترام الرأي الآخر، والثقافات الآخرى.
- تكوين العقلية القادرة على التعايش في عالم متعدد الثقافات.

ويوصى سامي محمد نصار –في دراسه له عام– (٢٠١٧) بضرورة أن تكون هناك مجموعة أخرى من أدوار المناهج الدراسية في تدعيم قيم الهوية الثقافية للطلاب، ومنها:

- تأكيد أهمية تنمية الإحساس الوطني بالولاء، والانتماء.
- ترسيخ مفهومات العدل، والسلام، والإخاء، والتعددية.
- تأكيد فهم تاريخ الأمة، وعقيدتها، وفلسفتها، وعادتها، وتقاليدها.
- مواجهة مخاطر التيارات الغربية نحو تغريب الأفراد عن مجتمعهم، وقيمهم، وعاداتهم، وتقاليدهم.
- تضمين مفهومات، وقيم معينة كمفهوم المسؤولية الاجتماعية، والملكية العامة، والهوية، واتخاذ القرار، والواجب، والمساواة، والحوار، والعدل، واحترام الآخر.

وللضرورة السابقة للمناهج الدراسية في تدعيم قيم الهوية الثقافية للطلاب في المراحل الدراسية كافة وتأكيد أهميتها فى الإعداد الثقافي المناسب للطلاب؛ فيعد البعد الثقافي للمناهج الدراسية في كل المستويات والمراحل التعليمية أهم عناصر تكوين الإنسان؛ بل ومن أهم تكوين رأس المال الفكري، أو الثقافي للتنمية علي المستويين: الوطني، والعالمي علي حد سواء؛ لذلك فإن إهمال الإعداد الثقافي يعد إهمالًا لعقل المتعلمين، وإهمالًا لبناء قدراتهم المختلفة للتواصل والاتصال بالعالم(علي الحوات،٢٠١٣: ٢٢٠) .

وتوصى أمينة سيد عثمان– في دراسة لها عام– (٢٠١٦) بضرورة ابتعاد المناهج وطرائق التدريس عن اللفظية، والإلقاء، واستخدام أساليب القهر، والتفريق، واللجوء، إلي مقابلة المستويات، والطموحات من خلال: الزيارات، والرحلات، وتزويد الطلاب بالخبرات، والمعلومات، والاستجابة لمواقف الدهشة، والتساؤل، والسعي إلي الاستزادة من المعرفة الحقيقية، والقيم الحقيقية التي تدعم قيم الهوية الثقافية، وترسخ وجودها لدي المتعلمين.

يتضح مما سبق ضرورة تدعيم مناهجنا الدراسية بقيم الهوية الثقافية العربية (القومية) ويمكن للمنطق الإسلامي أن يحقق ذلك؛ حيث أنه يضم زخرًا كبيرًا من أعلام التراث الفكري في حقبة تاريخية طويلة باتت شاهدًا على روعة الفكر العربي الإسلامي، والجهود العظيمة التي قدموها لخدمة البيئة العربية الإسلامية، وتأثير حضارتهم الفكرية في

حضارات الغرب، التي لولاها–الحضارة الإسلامية– لم تكن لهم قدرة على الانتقال من فترة الظلام الأوروبي إلي النور .

خامسًا: المنطق الإسلامي، والهوية الثقافية:

تعد الهوية الثقافية العربية– كما يرى سيد على حيدرة (٢٠١٣: ج– ز)– الحصيلة الفكرية من أدب، وعلم، وفن، وفلسفة، ومنطق،... وغير ذلك؛ مما يعبر عن إنجاز الإنسان العربي في مراحل تطويرية يتداولها، أو يتعلمها الأفراد بشتى الوسائل المختلفة للاتصال؛ فتزداد بالتجارب الجديدة، وتنحسر في فترات التدهور، والانحطاط، تؤثر في سلوك الأفراد، وفى مواقفهم من الحياة والكون، وتتفاعل مع الإنجازات الفكرية لأمم أخرى؛ فتنفتح على تجارب الآخرين، وخبراتهم؛ فتأخذ كثيرًا، أو قليلًا، أو تنغلق على نفسها في فترات معينة من التاريخ ولأسباب مختلفة مهمة في تشكيل السلوك، وتمثل عقلية الأفراد في المجتمع الجزء الموروث للشعب من تجارب الأسلاف، وخبراتهم.

كما أن للهوية جانبين؛ معنوى (القيم، والأهداف، والعادات، والتقاليد، والحصيلة الفكرية من أدب، وعلم، وفن، وفلسفة، ومنطق، ودين، وآخر مادى (الأدوات، ووسائل العمل، والأبنية، والهياكل، والمحافل، والجسور، والقنوات، والسدود،... وغير ذلك) والثقافة ساكنة لا تتغير؛ بل إن من أبرز صفاتها هي الاتصال بثقافات أخري؛ سلمًا (النقل والتفاعل والاحتكاك)، وحربًا(الغزو، والاستيطان).

ويمثل المنطق الإسلامي خير مثال على الطرائق السلمية التي فتحت المجال لبناء الهوية الثقافية العربية، وتشكيلها بما لا يتناقض مع العادات والتقاليد العربية، ويؤكد حمد بن عبد الله اللحيدان(٢٠١١: ٢)–فى هذا الصدد –أن المنطق العربي كان مثالًا للتسلح بالعلم والمعرفة كوسيلة وغاية لحماية وتعزيز الهوية الثقافية، واستخدام العقل والمنطق من أجل إحداث نهضة ثقافية تجمع ولا تفرق، شعارها الانفتاح والحوار والتكامل في الداخل والخارج؛ فقد كان المنطق الإسلامي هو الفيصل في صنع مستقبل أفضل لهذه الأمة، ويعد من الأسباب التي حافظت على هويتنا الثقافية حتى وقتنا هذا.

كذلك يؤكد محمد عزيز نظمي سالم(٢٠١٣: ٣٠)أنه قد ساعدت بعض العلوم العربية في صناعة هويتنا الثقافية؛ حيث يذكر أن هوية المسلمين، وحضارتهم قامت على العلم؛ وخاصة علمى: المنطق، والرياضيات، ووضع المسلمون الأوائل علومًا أخرى خادمة لمحور حضارتهم، والتزموا بهذا المحور، وخدموه، وانطلقوا منه، وجعلوه معيارًا للقبول، والرد، والتقويم، وأخذ المسلمون يخترعون العلوم اختراعًا، وينقلون عن الأمم السابقة ما يمكِّنهم من فهم الحقيقة، وإدراك الواقع، ويصنفونها–العلوم– ويبلغونها لمن بعدهم، ولمن يجاورهم، ورأينا عصر الترجمة في عهد المأمون، ورأينا البيروني في كتابه "تحقيق ما للهند من مقولة ممدوحة في العقل أو مرذولة"، ورأينا الخوارزمي في كتابه "مفتاح العلوم" وهو الذي يرسم لنا الذهنية العلمية في التاريخ الإسلامي، ويرصد ذلك التنوع من ناحية، والتفاعل من ناحية أخرى، وهما الصفتان المجمع عليهما لكل من اطلع على التراث الإسلامي، ونتاجه الفكري.

كذلك يؤكد كل من:عبد الحليم النجار، ومحمد يوسف موسى(٢٠١٢: ١٦٠) أن الهوية الثقافية وحضارة المسلمين –بشكل عام– قد تعززت بالفكر الإسلامي؛ خاصة في ظل وجود علوم عقلية أَثْرت الفكر الإسلامي؛ كالفلسفة الإسلامية، والمنطق الإسلامي اللذان أسهما في الثراء الثقافي، وفُتحت بهما أبواب التطور، ووثب إلى المستقبل، فجاءا بلسان عربي، وتوجهات عربية، واستطاعا وضع الهوية العربية على الطريق الصواب، وبناء أجيال تستخدم الأسلوب العقلاني، ويتسلح بسلاح التفكير؛ حيث قدموا إنجازات جديدة تعد امتدادًا للثقافة العربية، وأهدافها الإنسانية.

ويشير جمال الدين القفطي(٢٠١٥: ١٨٧–١٨٨) إلى أن اللغة العربية كانت لغة العصر في الآداب، والعلوم، والفنون، والدين وكانت– بفضل الفلاسفة والمناطقة المسلمين– أكثر اللغات المعروفة آنذاك قدرة على التعبير عن الثقافة بشكل عام، وكانت الكتب المتداولة بين المفكرين مدونة باللغة العربية؛ حيث أسهموا في إثراء المعرفة بمعارف أجنبية، وترجمة كثير من التراث اليوناني إلى العربية؛ حيث تحولت الثقافة الأجنبية –بعد فترة من الزمن– إلى جزء من مستلزمات الهوية الثقافية العربية؛ إذ لم يتوقف الفكر العربي

عند حدود الترجمة؛ بل أسهم في التطوير، والإضافة، والنقد، والإبداع بشكل جعلها تتغلغل في نسيج الحضارة والثقافة العربية.

ويضيف لاس أوليرى (٢٠٠٦: ٦٦) أن موضوعات المنطق الإسلامي ذاتها كانت سببا في النهوض بالثقافة العربية وسبيلًا في دعم هويتها الثقافية؛ حيث مكنت قارئيها من تقوية الروابط الروحية بين شعوب العرب، ووحدة الروابط والمشاعر والتجاذب الروحي فيما بينهم؛ فالهوية العربية ليست بالعرق؛ بل باللسان، والفكر؛ حيث كانت هذه الموضوعات أداة مهمة للتعبير عن الفكر، ووسيلة أساسية لتجسيد ما نفكر به، فننقله للآخرين؛ فهى ظاهرة حضارية تنطق بالمنجزات الفكرية، والإبداعات العقلية والعلمية؛ فهى أداة الثقافة، ووعاؤها التي حملت في ثناياها –على مر العصور، ومراحل التاريخ– هوية الأمة العربية، وثقافتها.

ويجمل ياسين خليل(٢٠١٤: ١١) لنا بعض خصائص الهوية الثقافية بعدة أبعاد جعلها متفردة عن غيرها من هويات العالم الأخرى؛ حيث تميزت **ببعد زمني أو تاريخي** فهي ليست وليدة فترة معينة؛ بل هي تراكمات، وتجارب، وتفاعلات المفكرين العرب مع ما حولهم من أحداث، وما أثارته من مواقف وتساؤلات. وذات بعد حضاري حيث تمثل حيوية الأمة العربية في الابتكار، والأصالة،والعطاء، والتفاعل، والإنجازات؛ من خلال تحويل الفِكَر، والطموحات إلي عمل وواقع مميز. و**بعد عقلي (فلسفي منطقي)**؛ حيث تمتعت بالعقلانية في الموقف، والفهم، وتميزت بنزعة أعطت للعقل والفهم المنظم المكانة العظمى في فهم الثقافة، والكون بأكمله، وانعكس ذلك في وحدة الموقف والشعور والعمل، **وبعد حيوي**؛ حيث جعلت الإنسان العربي يشعر بالفخر، والعزة، ويتباهى بها في المؤتمرات، والمحافل، وكتب التاريخ؛ بل جعلها مميزة بالاستمرارية، والبقاء، والانفتاح بما لا يمس ثوابتها.

نستخلص مما سبق العلاقة الوثيقة بين الهوية الثقافية والمنطق الإسلامي حيث جمع شعوب كثيرة تحت لوائه، وبوجود شواهد حضارية وثقافية مادية، وبما تركته من

علوم متنوعة ساعدتهم في التزود بتجارب وخبرات تساعدهم في مواجهة الحياة، وبما له من تأثير واضح في الحضارة العربية بشكل خاص، والحضارة العالمية بشكل عام.

ثالثًا: أدوات البحث، ومواده التعليمية، وإجراءات تنفيذه

يتضمن هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث، وإعداد أدواته، ومواده التعليمية؛ والتي تبدأ بتحديد قوائم كل من: مهارات الجدل الحجاجي، وأبعاد الهوية الثقافية، وخطوات إعداد برنامج المنطق الإسلامي، ثم إعداد دليل البرنامج في تنفيذه، وكذلك إعداد بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي، واختباري: مهارات الجدل الحجاجي، والوعى بالهوية الثقافية، ومقياس الوعى بالهوية الثقافية لدى الطلاب معلمي الفلسفة بكلية التربية. ويتضح ذلك فيما يأتي:

أ- أدوات البحث.

(١) إعداد قائمة مهارات الجدل الحجاجي:

أُعدت القائمة وفقا للخطوات الآتية:

أ. تحديد مهارات الجدل الحجاجي بعد مراجعة وفحص عديد من المصادر الأساسية لاشتقاق عناصر القائمة؛ منها:

- الكتابات والأدبيات المتخصصة في مجال الجدل الحجاجي.
- الخلفية النظرية والبحوث في مجال الجدل الحجاجي.
- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال العلوم الإنسانية بكليتى: التربية، والآداب، تخصص الفلسفة والمنطق.

ب. إعداد الصورة الأولية، وعرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم الإنسانية بكلية الآداب، وفي مجال المناهج وطرائق التدريس تخصص المواد الفلسفية والاجتماعية بكلية التربية؛ وذلك لإبداء آرائهم حول:

- مدي أهمية وانتماء كل بعد من مهارات الجدل الحجاجي.
- دقة وشمول القائمة لمهارات الجدل الحجاجي.

- ملاءمة الأبعاد الواردة لطلاب الفرقة الرابعة تخصص الفلسفة بكليات التربية.
- إضافة ما يرونه مناسبًا من أبعاد لم يرد ذكرها في القائمة، وحذف ما يرونه غير مناسب.

ج .تعديل قائمة مهارات الجدل الحجاجي؛ في ضوء توجيهات المحكمين، وآرائهم؛ وصولًا إلى الصورة النهائية لها(١).

(٢) إعداد قائمة أبعاد الهوية الثقافية.

أُعدت القائمة وفقا للخطوات الآتية:

أ. تحديد أبعاد الهوية الثقافية بعد مراجعة وفحص عديد من المصادر الأساسية لاشتقاق عناصر القائمة؛ منها:

- الكتابات والأدبيات المتخصصة في مجال الهوية الثقافية.
- الخلفية النظرية والبحوث في مجال الهوية الثقافية.
- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال العلوم الإنسانية تخصص العلوم الاجتماعية؛ بكليتى: التربية، والآداب.

ب. إعداد الصورة الأولية، وعرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم الإنسانية بكلية الآداب، وفي مجال المناهج وطرائق التدريس تخصص المواد الفلسفية والاجتماعية بكلية التربية؛ لإبداء أرائهم حول:

- مدي أهمية وانتماء كل بعد من أبعاد الهوية الثقافية.
- دقة وشمول القائمة لأبعاد الهوية الثقافية.
- ملاءمة الأبعاد الواردة لطلاب الفرقة الرابعة تخصص الفلسفة بكليات التربية.

---

(١) ملحق (٢).

- إضافة ما يرونه مناسبًا من أبعاد لم يرد ذكرها في القائمة، وحذف ما يرونه غير مناسب.

ج . تعديل قائمة أبعاد الهوية الثقافية في ضوء توجيهات المحكمين، وآرائهم؛ وصولًا إلى الصورة النهائية لها [١].

(٣) إعداد بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي.

حُددت أبعاد بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي بعد مراجعة وفحص عديد من المصادر الأساسية لاشتقاق عناصر القائمة؛ منها:

- الكتابات والأدبيات المتخصصة في مجال بناء أداة ملاحظة الأداء.
- الخلفية النظرية والبحوث في مجال تصميم أداة ملاحظة الأداء .
- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج البحث بكلية التربية.

وقد مر بناء بطاقة أداء الجدل الحجاجي بالخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف البطاقة إلي تقويم أداء الطالب معلم الفلسفة (الفرقة الرابعة) لبعض مهارات الجدل الحجاجي؛ خلال عرضهم بعض المناظرات الشفهية.

ب. تحديد عناصر بطاقة الملاحظة:

تكونت عناصر بطاقة الملاحظة؛ في ضوء قائمة مهارات الجدل الحجاجي المُصممة خصيصًا لتحديد هذه الأبعاد (لمهارات). وقد أقتصر الباحثان على مجموعة من القضايا الجدلية كموضوع للمناقشة مع الطلاب – عينة البحث – أثناء الملاحظة وهى : هجرة الأدمغة، استئجار الأرحام، التحول الرقمي بين البول والرفض، العلاقات الاجتماعية والتكنولوجيا الحديثة،خروج المرأة للعمل خارج البلاد .

---

(١) ملحق (٣).

ج. تحديد نوع مفردات بطاقة الملاحظة ووصف معايير أو تقديرات الأداء.

أُعدت بطاقة الملاحظة عبر صوغ مفردات موجبة (إيجابية وليست سلبية)، وتألفت من مقياس محدد بمجموعة واضحة من المعايير، وأوصاف الأداء بالنسبة لكل نقطة من نقاط المقياس المتدرج، وهي:

- معدومة: ويقصد بها عدم قيام الطالب معلم الفلسفة بممارسة الأداء المطلوب .
- ضعيفة: ويقصد بها قيام الطالب معلم الفلسفة بممارسة الأداء المطلوب بشكل غير فعال.
- مقبولة: ويقصد به قيام الطالب معلم الفلسفة بممارسة الأداء المطلوب بشكل متوسط.
- كبيرة: ويقصد به قيام الطالب معلم الفلسفة بممارسة الأداء المطلوب بشكل فعال .
- كبيرة جدا: ويقصد به قيام الطالب معلم الفلسفة بممارسة الأداء المطلوب بشكل فعال ومتطور.

د. إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة وعرضها علي مجموعة من المحكمين: فبعد اعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، تم عرضها على مجموعة من اعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال العلوم الإنسانية بكلية الآداب، وفي مجال المناهج وطرائق التدريس تخصص المواد الفلسفية، والاجتماعية بكلية التربية؛ وذلك لإبداء أرائهم حول:

- مدى ملاءمة مفردات بطاقة الملاحظة لطبيعة الأداء الحجاجي.
- مدى صدق مفردات بطاقة الملاحظة في تقويم أداء الطالب معلم الفلسفة لمهارات الأداء الحجاجي، ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- مدى مناسبة هذه المفردات لمستوى الطالب معلم الفلسفة(الفرقة الرابعة) في كلية التربية.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تثري هذه البطاقة؛ في ضوء تعديلات السادة المحكمين.

هـ . ضبط بطاقة الملاحظة.

قُننت بطاقة الملاحظة بالتأكد من صدقها، وثباتها؛ في ضوء الإجراءات الآتية:

- حساب الصدق: وذلك بعرضها على مجموعة المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص، وقد أفاد المحكمون بضرورة تعديل بعض عبارات البطاقة، والتي حازت على نسبة اتفاق ٨٠% ؛ وحذف بعضها التي حازت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠%، وأُبقى على الأبعاد، والعبارات التي زادت فيها نسبة الاتفاق عن ٨٥%.
- حساب الثبات: وذلك بتطبيق بطاقة الملاحظة علي مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة بالكلية في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ (العام الماضي)؛ حيث طُبقت بطاقة الملاحظة من قبل الباحثان وإحدي الزميلات في التخصص؛ وفُرغت البطاقات المزدوجة؛ لإيجاد نسبة الاتفاق بين الملاحظتين في تقويم أداء الطلاب (مجموعة التجريب الاستطلاعي)، وبحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر، وقد تراوح معامل الثبات ما بين(٨٠%-٨٨%)؛ مما يدل على أن البطاقة تتسم بقدر كبير من الثبات.

و. الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

بعد ضبط البطاقة صارت في صورتها النهائية[١] مكونة من جزأين رئيسين؛ هما:

-الجزء الأول: وتتضمن بيانات عامة عن الطالب معلم الفلسفة.

-الجزء الثاني: ويتضمن بطاقة الملاحظة؛ وهي مقياس تقويم أداء متدرج لأداء الطالب معلم الفلسفة بالفرقة الرابعة، في الجوانب التالية: التفنيد الحجاجي، والاستدلال (الإقناع) الحجاجي، والمبادأة الحجاجية، والتوصل للنتائج النهائية.

(١) ملحق (٤).

(٤)- إعداد اختبار الجدل الحجاجي.

اعتمد بناء اختبار الجدل الحجاجي-في جانبه النظري- لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة بعد اطلاع الباحثان على ما يأتي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت مهارات الجدل الحجاجي.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت مهارات الجدل الحجاجي.

وقد مر بناء الاختبار بعدد من الخطوات يمكن عرضها كما يأتي:

أ. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الجدل الحجاجي، التي هدف البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي إلى تنميتها لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص الفلسفة ؛ مثل قياس القدرة علي: التفنيد الحجاجي، والإقناع الحجاجي، والمبادأة الحجاجية؛ وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على عينة البحث.

ب. تحديد نوع الاختبار:

أعد هذا الاختبار شاملًا مهارات الجدل الحجاجي السابق تحديدها؛ لذلك صُمم الاختبار فى مواقف محددة الإجابة، وأخري مفتوحة النهاية؛ بحيث تبرز خلالها المهارات المراد تنميتها.

ج. صوغ مفردات الاختبار:

صيغت مفردات الاختبار فى مواقف تأخذ صورة أسئلة تكملة؛ وفقًا لنمط الاختيار من متعدد؛ لأنها تُعد من أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعًا، كما أنها تقيس نواتج التعلم بكفاءة شديدة، وتتضمن كل مفردة من مفردات الاختبار مقدمة تليها أربعة بدائل، واحدة منها تعبر عن الإجابة الصواب، كما تضمن الاختبار أسئلة مقالية يجيب عليها الطلاب بما يرونه مناسبا.

وقد راعى الباحثان–في صوغهم مفردات الاختبار– عدة أسس؛ أهمها:

١– صوغ المفردات بلغة بسيطة، وواضحة بشكل يمنع الغموض، أو عدم الفهم.

٢– أن تكون ذات معنى محدد.

٣– أن تعبر عن المهارة المراد قياسها.

٤– أن تكون البدائل – في حالة أسئلة الاختيار من متعدد – متساوية في مستوى الصعوبة بقدر الإمكان، وخاضعة لترتيب الإجابات الصحيحة في الاختبار ككل للتوزيع العشوائي.

د.صوغ تعليمات الاختبار:

هدفت تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة بطريقة صواب عن مفرداته، وقد حرص الباحثان –فى صوغ تعليمات الاختبار– مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

١– أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة؛ دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.

٢– أن توضح التعليمات الهدف من الاختبار.

٣– أن تحدد التعليمات عدد مفردات الاختبار.

٤– أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.

٥– أن توضح تعليمات أن الإجابة ستكون في الورقة المخصصة للإجابة، والمرفقة بالاختبار.

هـ. الاختبار في صورته المبدئية:

تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستطلاعي؛ مما يأتى:

- كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً مفردات الاختبار، وعددها (٣٢) مفردةً.
- ورقة الإجابة: وبها مكان لكتابة بيانات الطالب، تليها أرقام المفردات، وأمام كل رقم حروف الاستجابات الأربع.

و. التجريب الاستطلاعي للاختبار:

بعد صوغ مفردات الاختبار، ووضع تعليماته قام الباحثان بتطبيقه في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وقوامها (٢٢) طالبًا وطالبةً (من طلاب الفرقة الرابعة شعبة فلسفة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩)؛ وذلك بهدف قياس ما يأتي:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من الاختبار عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة عن الاختبار، مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة عنه مقسما على اثنين وقد بلغ (٨٠) دقيقة.
- حساب ثبات الاختبار عبر إعادة الاختبار، حيث طبق الباحثان الاختبار نفسه على العينة نفسها بعد أسبوعين من المرة الأولي، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات الاختبار ٨٥%، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات الاختبار، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.
- كما حُسب معامل الارتباط للاختبار؛ باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين الأسئلة ذات الأرقام: الفردية، والزوجية، لاختبار مهارات الجدل الحجاجي والذي بلغ (٠.٨٥٧)، ثم حُسب معامل الثبات باستخدام معادلتى: سبيرمان، وبراون وبلغ معامل الثبات (٠.٨٤٤)؛ وبالتالي يتمتع الاختبار بدرجة معقولة من الثبات؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

- حساب صدق اختبار مهارات الجدل الحجاجي؛ وحُسب صدق الاختبار بطريقتين:
  - الصدق الذاتي.
  - صدق المحكمين.

- **الصدق الذاتي:**

حسب الباحثان قيمة الصدق الذاتي، والتى تساوي –حسابيًّا– الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات الجدل الحجاجي (٠.٨٤٤)، فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للاختبار (٠.٩٤٠)، وهي قيمة تشير إلى أن اختبار مهارات الجدل الحجاجي يتمتع بقدر معقول من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- **صدق المحكمين:**

عُرض الاختبار– في صورته الأولية– على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات الاختبار تتراوح ما بين: (٨٤ %–100%).

ز. **الصورة النهائية للاختبار.**

تكون الاختبار –في صورته النهائية– * بعد ضبطه من:

- ✓ كراسة الأسئلة: ويحتوي شكلها العام على ما يأتي:
- ✓ غلاف يحمل اسم الاختبار.
- ✓ صفحة لتعليمات الاختبار.
- ✓ مفردات الاختبار.
- ✓ ورقة الإجابة: ويستخدمها الطالب مرة واحدة.

وجدول رقم (١) يوضح وصف اختبار مهارات الجدل الحجاجي فى صورته النهائية :

* ملحق (٥).

جدول (١) : وصف اختبار مهارات الجدل الحجاجي

مهارات الجدل الحجاجي	توزيع المفردات على مهارات الجدل
التفنيد الحجاجي	السؤال الأول: رقم ١، و٢، و٤، و٥. السؤال الثانى: رقم ١. السؤال الثالث: رقم١، و٢. السؤال الرابع: ـــ. السؤال الخامس: بأكمله
الإقناع الحجاجي	السؤال الأول: رقم ٣. السؤال الثاني: رقم ٣، و٤. السؤال الثالث: رقم ٣. السؤال الرابع: بأكمله. السؤال الخامس:ـــ.
المبادأة الحجاجية:	السؤال الأول: رقم ٧. السؤال الثاني: رقم ٥. السؤال الثالث: رقم ٤. السؤال الرابع: ـــ. السؤال الخامس:ـــ .
التوصل إلى نتائج محددة.	السؤال الأول: رقم ٤، و٦، و٨. السؤال الثاني: رقم ٢، و٤. السؤال الثالث: رقم ٣. السؤال الرابع: ـــ. السؤال الخامس:ـــ .

ح. تصحيح مفردات الاختبار، وتقدير درجات التصحيح:

قُدرت درجات الاختبار بحيث تعطي فيهم للأسئلة محددة الإجابة؛ درجة للإجابة الصواب، وصفر للإجابة الخطأ في حالة الإجابات المحددة، وبذلك صارت درجتها

العظمى (٥٤)، أما بالنسبة للأسئلة المقالية التي تتطلب حرية في إبداء الآراء فقد وُضعت مؤشرات لكل مفردة تتراوح ما بين (٠) للإجابة الخطأ، أو التي لا تعبر عن السؤال وما يتطلبه من إجابة، و(٣) للإجابة المستوفية لما يتطلبه السؤال من إجابة، وكانت الدرجة العظمي لهذا النوع من الأسئلة (٦) درجات؛ وبذلك تصير الدرجة النهائية للاختبار (٦٠) درجة.

(٥)- إعداد اختبار الوعى بالهوية الثقافية:

اعتمد بناء اختبار الوعى بالهوية الثقافية -في جانبه النظري- لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة- تخصص الفلسفة على اطلاع الباحثان على ما يأتي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت قيم الهوية الثقافية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت قيم الهوية الثقافية.

وقد بُنى الاختبار وفق الخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من الاختبار:

استهدف الاختبار قياس مدي نمو الوعى بقيم الهوية الثقافية لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة بكلية التربية، وذلك من خلال تقديم مجموعة من عبارات ومعرفة إجابات الطلاب نحوها.

ب. تحديد نوع الاختبار وإعداد مفرداته:

أُعد الاختبار فى مواقف حياتية عامة ذات استجابات أربعة "اختيار من متعدد"، ويطلب من الطلاب اختيار استجابة واحدة فحسب.

ج. صوغ تعليمات الاختبار:

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة الاختبار؛ لإرشاد الطلاب بكيفية الإجابة عن بنود الاختبار، وقد حرص الباحثان -فى صوغ تعليمات الاختبار- على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

– أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة؛ دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.

– أن توضح التعليمات الهدف من الاختبار.

– أن تحدد التعليمات عدد مفردات الاختبار.

– أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.

– أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في الورقة المخصصة للاختبار نفسها.

د. عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين:

عُرض الاختبار– في صورته الأولية– على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية ؛ وذلك للتأكد من:

- ✓ مدى ملاءمة مفردات الاختبار لطبيعة قيم الهوية الثقافية.
- ✓ مدى صدق مفردات الاختبار لقياس قيم الهوية الثقافية، ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- ✓ مدى مناسبة هذه المفردات لمستوى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة.
- ✓ تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تثري هذا الاختبار_ إن وجدت– ؛ في ضوء أراء السادة المحكمين، ومقترحاتهم.

وجاءت تعديلات المحكمين كما يأتي: حذف بعض العبارات، ونقل بعضها، وتضمينها في أبعاد آخرى.

هـ. الدراسة الاستطلاعية للاختبار:

أُجريت دراسة استطلاعية للاختبار على عينة (من طلاب الفرقة الرابعة شعبة فلسفة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩)، وقوامها (٢٢) طالبًا وطالبة؛ وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من المقياس؛ عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة عن الاختبار، مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة عنه مقسمًا على اثنين، وقد بلغ (٤٥) دقيقة.
- حساب ثبات الاختبار عبر إعادة تطبيق الاختبار؛ حيث طبق الباحثان نفس الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين من المرة الأولي، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات الاختبار(٨٥%)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات الاختبار، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.
- حساب صدق اختبار الوعى بقيم الهوية الثقافية، وحُسب صدق الاختبار بطريقتين:
  - الصدق الذاتي.
  - صدق المحكمين.

- الصدق الذاتي.

حسب الباحثان قيمة الصدق الذاتي، والتى تساوي- حسابيًّا- الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار الوعى بقيم الهوية الثقافية (٠.٩٠)؛ فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للاختبار (٠.٩٤)، وهي قيمة تشير إلى أن اختبار الوعى بقيم الهوية الثقافية يتمتع بقدر كبير من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- صدق المحكمين.

عُرض الاختبار -في صورته الأولية-على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وتراوحت نسب اتفاقهم على كل عبارة من عبارات الاختبار ما بين: (٨٥ %-١٠٠%).

و. إعداد الاختبار في صورته النهائية:

بعد التأكد من صلاحية الاختبار، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم؛ فجاء الاختبار في صورته النهائية•؛ مكونًا من(٣٥) موقفا.

وجدول رقم (٢) يوضح وصف اختبار الوعى بقيم الهوية الثقافية فى صورته النهائية :

جدول (٢) : وصف اختبار الوعى بقيم الهوية الثقافية

قيم الهوية الثقافية	توزيع المفردات على قيم الهوية الثقافية
الدين.	المواقف رقم: ١، و٢، و٥،و ١٤، و٢٢، و٢٨، و٣٤.
اللغة العربية	المواقف رقم: ٣، و٢١، و٢٤، و٢٧، و٣٠، و٣٢، و٣٣.
التراث والتاريخ.	المواقف رقم: ٧، و١٠، و١١، و١٣، و١٥، و، و١٩، و٣٥.
القيم والمعايير.	المواقف رقم: ٦، و٨، و٩، و١٨، و٢٦، و٢٩، و٣١.
العادات والتقاليد.	المواقف رقم:٤، و١٢، و١٦، و١٧، ٢٠، و٢٣، و٢٥.

ح. تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:

حُسبت درجة الاختبار من خلال حساب إعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصواب، و(صفر) للإجابة الخطأ؛ بإجمالي درجات(٣٥).

(٦)- إعداد مقياس الوعى بالهوية الثقافية:

اعتمد بناء مقياس الوعى بأبعاد الهوية الثقافية -في جانبه النظري- لطلاب الفرقة الرابعة تخصص الفلسفة في كلية التربية بعد اطلاع الباحثان على ما يأتي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت قيم الهوية الثقافية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت أبعاد الهوية الثقافية.

• ملحق (٦).

وقد بُنى المقياس وفق الخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من المقياس:

استهدف المقياس قياس مدى الوعى بأبعاد الهوية الثقافية لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة بكلية التربية، وذلك من خلال تقديم مجموعة العبارات، والتي تتطلب الاستجابة إليها وفقا لما يرونه مناسبًا.

ب. تحديد نوع المقياس وصياغة مفرداته:

أُعد المقياس عبر صوغ مفردات موجبة (إيجابية / سلبية)؛ وفق مقياس ليكرت ذي الخمس استجابات (موافق بشدة-موافق-غير متأكد-أرفض- أرفض بشدة)، ويطلب من الطلاب اختيار استجابة واحدة فحسب.

ج. صوغ تعليمات المقياس:

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس؛ لإرشاد الطلاب بكيفية الإجابة عن بنوده، وقد حرص الباحثان -فى صوغ تعليمات المقياس- على مراعاة عدة اعتبارات؛ أهمها:

- أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة؛ دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.
- أن توضح التعليمات الهدف من المقياس.
- أن تحدد التعليمات عدد مفردات المقياس.
- أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.
- أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في الورقة المخصصة للمقياس نفسه.

د. عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

عُرض المقياس -في صورته الأولية- على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية والاجتماعية؛ للتأكد من:

- ✓ مدى ملاءمة مفردات الاختبار لطبيعة الهوية الثقافية.
- ✓ مدى صدق مفردات الاختبار لقياس قيم الهوية الثقافية، ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- ✓ مدى مناسبة هذه المفردات لمستوى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة.
- ✓ تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أية إضافات يمكن أن تثري هذا المقياس؛ في ضوء تعديلات السادة المحكمين، ومقترحاتهم.

وجاءت تعديلات المحكمين كما يأتي: حذف بعض العبارات، ونقل بعضها، وتضمينها في بعد آخر.

هـ. الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

أُجريت دراسة استطلاعية للمقياس على عينة (من طلاب الفرقة الرابعة شعبة فلسفة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩)، وقوامها (٢٢) طالبًا وطالبة؛ وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من المقياس عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة عن المقياس، مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة عليه مقسومًا على اثنين، وبلغ: (٥٥) دقيقة.
- حساب ثبات المقياس عبر إعادة تطبيق المقياس حيث طبق الباحثان نفس المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين من المرة الأولي، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات المقياس(٨٧%)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات المقياس، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.
- حساب صدق مقياس الوعى بقيم الهوية الثقافية، وحُسب صدق المقياس بطريقتين:
  - الصدق الذاتي.
  - صدق المحكمين.

- **الصدق الذاتي.**

حسب الباحثان قيمة الصدق الذاتي، والتي تساوي –حسابيًّا– الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الوعى بقيم الهوية الثقافية(٠.٩٣)، فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للمقياس(٠.٩٣)، وهي قيمة تشير إلى أن مقياس قيم الهوية الثقافية يتمتع بقدر كبير من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- **صدق المحكمين.**

عُرض المقياس–في صورته المبدئية– على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وتراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس ما بين: (٨٥ %–١٠٠%).

و. إعداد المقياس في صورته النهائية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم جاء المقياس في صورته النهائية•؛ حيث تكون من(٥٠) عبارة بواقع (١٠) عبارات لكل بعد من أبعاده الخمسة.

ح. تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:

حُسبت درجة المقياس من خلال حساب حاصل ضرب أعلى قيمة للمقياس(٥) في عدد عباراته(٥٠)؛ لتصبح بذلك الدرجة العظمى له (٢٥٠).

ب– المواد التعليمية للبحث.

(١) إعداد البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي.

قد مر إعداد هذا البرنامج بمجموعة من الخطوات سعت إلى تحديد أهدافه، وموضوعاته، ومجموعة الوسائل، والأنشطة، وطرائق التدريس التي تتناسب مع طبيعة موضوعاته هذا،

• ملحق (٧).

وتسهم في تحقيق أهدافه، وكذلك تحديد أساليب التقويم المناسبة له، ويمكن تفصيل ما سبق كما يأتي:

أ.إعداد البرنامج في صورته الأولية:

اعتمد الباحثان – في استخلاصهم محتوى مكونات البرنامج المقترح– على عديدٍ من الكتابات والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد صُممت وحدات البرنامج متضمنة أهم موضوعات المنطق الإسلامي، وأهم أعلامه من زاوية، وأهم مهارات الجدل الحجاجي من زاوية أخرى، وقيم الهوية الثقافية من زاوية ثالثة؛ مُتبعين فيه اتجاه الدمج في تدريس مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية مباشرة في متن أو محتوى موضوعات وحدات البرنامج.

وقد صُمم البرنامج المقترح – في صورته المبدئية– مُتضمنًا المكونات التالية: (العنوان – المقدمة – الأهداف الإجرائية – المحتوى العلمي – الوسائل والأنشطة التعليمية – أساليب التقويم – المراجع أو المصادر).

وقد حرص الباحثان –في صوغهم البرنامج – توافر عدة أمور؛ منها:

- ✓ أن تكون تعليمات دراسة البرنامج واضحة ومحددة.
- ✓ أن تتناسب أسئلة كل موضوع من موضوعات البرنامج مع مستوى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة بكلية التربية.
- ✓ أن تكون مقدمة البرنامج موجزة، وشائقة للبدء في دراستها.
- ✓ أن تكون الأهداف واضحة ومحددة، ويتعرف عليها الطلاب قبل دراسة كل وحدة من وحدات البرنامج.
- ✓ أن يتسم المحتوى التعليمي بالبساطة والوضوح، ويسهم في تحقيق أهداف البرنامج.
- ✓ أن تتناسب الأنشطة والوسائل التعليمية مع مستوى الطلاب، وأن تتنوع في أشكال مختلفة.

- ✓ أن تتنوع المراجع الإضافية بنهاية كل وحدة من وحدات البرنامج؛ كى يسهل على الطلاب الرجوع إليها.

ب.عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين:

عُرض البرنامج- بعد إعداده مبدئيًا- على عدد من المتخصصين في مجال الفلسفة والمنطق وطرائق تدريسهما؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط البرنامج؛ للتأكد مما يأتي:

- ✓ مدى مناسبة موضوعات البرنامج لمهارات الجدل الحجاجي المراد تنميته.
- ✓ مدى ملاءمة موضوعات وحدات البرنامج لطبيعة طلاب المرحلة الجامعية، وخصائصهم العقلية.
- ✓ مدى الارتباط بين الأهداف الإجرائية لكل وحدة تعليمية،ومحتواها، وأساليب تقويمها.
- ✓ إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

ج. صوغ البرنامج في صورته النهائية.

بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين حول البرنامج في صورته المبدئية؛ صار في صورته النهائية بحيث تتضمن كل وحدة من وحدات البرنامج * مجموعة من الموضوعات التي تهدف- في مجملها- إلى اكتساب مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية المراد تنميتها لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص الفلسفة بكلية التربية.

وقد رُوعِي -في تصميم البرنامج- وجود العناصر الآتية:(مقدمة عامة- الأهداف العامة- الإرشادات العامة لتنفيذ البرنامج).

* ملحق (٨).

(٢) إعداد كتاب الطالب المعلم فى البرنامج المقترح :

فى ضوء المعايير والشروط السابقة التي تم في ضوئها إعداد البرنامج المقترح فى المنطق الإسلامي، وفى ضوء أهداف البحث تم إعداد كتاب الطالب المعلم فى البرنامج المقترح، حيث الكتاب ثلاثة وحدات تعليمية وهى :

- الوحدة الأولى : تاريخ المنطق الإسلامي وتطوره.
- الوحدة الثانية : موضوعات المنطق الإسلامي .
- الوحدة الثالثة : تطبيقات المنطق الإسلامي في علم الكلام .

أما فيما يتعلق بمكونات كل وحدة من وحدات الكتاب، فقد تضمنت الآتي: (العنوان – المقدمة – الأهداف التعليمية أو السلوكية – المحتوى العلمي – الوسائل والأنشطة التعليمية – استراتيجيات التدريس – أساليب التقويم – المراجع والمصادر).*

(٣) إعداد دليل المحاضر فى البرنامج المقترح .

دليل المحاضر عبارة عن كتيب مطبوع يعرض: مقدمة عن أهمية البرنامج، والأهداف الاجرائية لكل وحدة، كما يتضمن وصفًا للتقويم، موفرًا للمعلم مجموعة من الإرشادات المساعدة فى التوجيه، والتفاعل مع الطلاب.

ولا بد أن يُعنَى تدريس المنطق الإسلامي– في المقام الأول– بتنمية مهارات الجدل الحجاجي بشكل عام، والهوية الثقافية العربية، وإن لم يتحقق ذلك فلا يمكن أن يتسم الموقف التعليمي بأنه موقف ناجح قد حقق أهدافه، وما من شك في أن تحقيق ذلك لن يتم إلا باستخدام مداخل وطرائق تدريسية تساعد الطلاب في ممارسة عديد من مهارات الجدل الحجاجي، والشعور بالانتماء لوطنة، وشعوره بالقومية العربية؛ لذلك فقد تضمن هذا الدليل عددًا من الأهداف، والطرائق، والأنشطة المعينة على تدريس مجموعة من الوحدات التي

* ملحق (٩).

تدور موضوعتها حول بعض قضايا المنطق الإسلامي؛ لتنمية مهارات الجدل الحجاجي وقيم الهوية الثقافية.

وقد أُعِدَّ هذا الدليل– بشكل عام– للمعلم الجامعي لطلاب شعبة الفلسفة بكلية التربية؛ لكي يكون معينًا له، ومرشدا لتدريس بعض الموضوعات المبنية على بعض قضايا المنطق الإسلامي، وأهم أعلامها، والفِكَر التي تطرقوا إليها؛ لمساعدة الطلاب معلمي شعبة الفلسفة في اكتساب مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية.

وقد أُعِدَّ هذا الدليل وفق الخطوات الآتية:

أ. إعداد الدليل في صورته الأولية.

أعد الباحثان دليل المحاضر في صورته الأولية؛ متضمنًا الجوانب التالية:

الخطة الزمنية؛ لتدريس وحدات البرنامج.

– بعض استراتيجيات التدريس .

– الخطوات الإجرائية لتدريس موضوعات البرنامج، وقد جاءت الخطوات لكل موضوع من الموضوعات بتحديد ما يأتي:

- أهداف الموضوع الإجرائية: وقد رُوعِي مناسبتها لطبيعة الموضوع، وإمكانية تحقيقها، وملاحظتها، وقياسها.
- الوسائل التعليمية: وقد رُوعِي ملائمتها محتوى الموضوعات، بحيث تسهم في تيسير تعلم بعض أجزاء المحتوى.
- الأنشطة التعليمية: وقد رُوعِي ملاءمتها محتوى الموضوعات، ومناسبتها لاحتياجات الطلاب التعليمية.
- أساليب التقويم: وقد رُوعِي تغطيتها معظم جوانب المحتوى، وجوانب التعلم المختلفة خاصة المعرفية، وفي الوقت ذاته تركز على مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية في هيئة مهام يطلب إليهم ممارستها.

- المراجع، والمصادر الخاصة بوحدات البرنامج.

ب. عرض الصورة الأولية للدليل على المحكمين:

عُرض الدليل –في صورته الأولية– على مجموعة من السادة المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الدليل؛ للتأكد مما يأتي:

- مدى مناسبة الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لطبيعة موضوعات البرنامج.
- مدى ملاءمة خطة سير الدرس لكل موضوع من موضوعات البرنامج.
- مدى الارتباط بين الأهداف الإجرائية، وخطة السير في الدرس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

ج. إعداد دليل المحاضر في صورته النهائية.

تضمن دليل المحاضر* – المكونات الآتية: (مقدمة الدليل–فلسفة الدليل– أهداف الدليل– الخطة الزمنية لتدريس وحدات البرنامج–إرشادات الدليل–الوسائل والأنشطة التعليمية– استراتيجيات التدريس– الخطوات التفصيلية للسير في تنفيذ موضوعات البرنامج –المراجع والمصادر).

ج – إجراءات تنفيذ الدراسة الميدانية:

١-تحديد التصميم التجريبي:

اختير تصميم المجموعة الواحدة؛ نظرا لصغر عدد أفراد المجتمع الأصلي؛ فصارت هي نفسها المجتمع الأصلي.

* ملحق (10).

٢- إجراءات البحث:

- تحديد الهدف من البحث:

هدفت التجربة إلي الحصول علي بيانات تتعلق بمدى فاعلية البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي في تنمية مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية؛ لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الفلسفة فى كلية التربية- جامعة الاسكندرية، والتحقق من صحة الفروض السالفة الذكر.

- اختيار عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في عينة قوامها (١٠) طلاب، وهي نفسها المجتمع الأصلي (طلاب الفرقة الرابعة فلسفة أساسي/ اجتماع فرعي بكلية التربية جامعة الاسكندرية).

- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي المبدئي للطلاب فيما يخص مستواهم في مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية لديهم قبل البدء في تدريس البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي. وجدول (٣) يوضح تاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا.

جدول رقم(٣): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا.

الأدوات	طلاب الفرقة الرابعة	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي	١٠	----	٢٠٢٠/٢/١٧.(كل طالب على حده)
اختبار الجدل الحجاجي.	١٠	٨٠ دقيقةً	٢٠٢٠/٢/١٧.
مقياس الوعى بالهوية الثقافية.	١٠	٤٥ دقيقة	٢٠٢٠/٢/٢٠.
اختبار الوعى بالهوية الثقافية.	١٠	٥٥ دقيقةً	٢٠٢٠/٢/٢٠.

- تنفيذ البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي:

نُفذ البرنامج المقترح لطلاب الفرقة الرابعة(فلسفة أساسي/ اجتماع فرعي) للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وقد بدأ تدريس البرنامج من يوم السبت ٢٠٢٠/٢/٢٢ وحتى السبت ٢٠٢٠/٣/١٥ (بواقع ٤٠ ساعة) (حيث تم تدريس الوحدة الأولى من البرنامج فحسب) بنظام التدريس العادى (نظام المحاضرات)؛ ونظرا لتعطيل الدراسة بالجامعات- رسميًا- لانتشار فيروس كرونا؛ فقد درست وحدتا البرنامج: (الثانية، والثالثة) بنظام التعليم من بعد؛ وذلك باستخدام برنامجي google class room، وzoom؛ لاتمام المحاضرات بالصوت والصورة، ومتابعة أنشطة الطلاب، وذلك في الفترة بين (٢٠٢٠/٣/٢٢ - ٢٠٢٠/٥/٢١).

- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق البعدي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي الذي وصل إليه الطلاب فيما يخص مهارات مهارات الجدل الحجاجي، وقيم الهوية الثقافية لديهم بعد تدريس تدريس البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي. وجدول (٤) يوضح تاريخ تطبيق أدوات البحث **بعديًا**.

جدول رقم(٤): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا:

الأدوات	طلاب الفرقة الرابعة	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي	١٠	----	٢٠٢٠/٥/٢٥ (كل فرد على حده).
اختبار الجدل الحجاجي.	١٠	٨٠ دقيقةً	٢٠٢٠/٥/٢٦.
مقياس الوعى بالهوية الثقافية.	١٠	٤٥ دقيقة	٢٠٢٠/٥/٢٧.
اختبار الوعى بالهوية الثقافية.	١٠	٥٥ دقيقة	٢٠٢٠/٥/٢٨.

رابعا: نتائج البحث، وتفسيرها، والتوصيات، والمقترحات

١- تحليل نتائـج البحث .

يتضمن هذا القسم نتائج البحث، والتحقق من صحة الفروض، وأهم التوصيات، والمقترحات التي أُشتقت؛ في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

اعتمد البحث الحالي في –معالجة البيانات معالجة إحصائية لابارامترية– على برنامج (SPSS.v25)؛ وذلك للتحقق من صحة فروضه؛ ومن ثم الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء كل من الدراسات السابقة، والإطار النظري.

وقبل التحقق من اختبار صحة فروض البحث اتبع الباحثان الخطوات التالية:

١. رصد رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الجدل الحجاجى وبطاقة ملاحظة الأداء المخصصة له، واختبار الوعى بالهوية الثقافية ومقياسه.

٢. اختير اختبار "ويلكوكسن" أحد الأساليب الإحصائية اللابارامترية، والمستخدم في التأكد من صحة الفروض الإحصائية التي يكون فيها عدد أفراد العينة أصغر من ٢٥ .

٣. اختير اختبار " ويلكوكسون " للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب، واختيرت منه طريقة ويلكوكسن عندما تكون العينة أكبر من ٦ وأقل من ٢٥ ؛ لحساب الفروق بين رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الجدل الحجاجى وبطاقة ملاحظة الأداء المخصصة له، واختبار الوعى بالهوية الثقافية ومقياسه. ويُعد اختبار ولكسكى اختبارًا لابارامتريًا قويًّا؛ لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين غير مستقلتين(مجدى عبد الكريم حبيب، ٢٠٠٠: ٦٩).

٤. حساب حجم التأثير" Effect size " باستخدام قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون ؛ لقياس حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة .

وسوف يتم عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضه من خلال ما يلي :

للإجابة عن السؤال الأول من البحث، وهو: ما البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي، لتنمية الجدل الحجاجي والهوية الثقافية للطالب معلم الفلسفة بكلية التربية ؟

يمكن الرجوع إلى أحد ملاحق البحث * حيث قدم الإطار العام للبرنامج المقترح في المنطق الإسلامي؛ من حيث: أهدافه، ومحتواه، واستراتيجيات تنفيذه، ووسائل تقويمه؛ عبر الاعتماد على الأدبيات، والدراسات السابقة.

وللإجابة عن السؤال الثاني من البحث، وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي في تنمية مهارات الجدل الحجاجي للطالب معلم الفلسفة بكلية التربية ؟

تم التحقق من صحة الفرضين الأول، والثاني: وينص الفرض الأول على ما يأتي:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الجدل الحجاجي.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "التفنيد الحجاجي" باختبار مهارات الجدل الحجاجي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "الاقناع الحجاجي" باختبار مهارات الجدل الحجاجي.

---

* ملحق (٩).

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "المبادأة الحجاجية" باختبار مهارات الجدل الحجاجي.

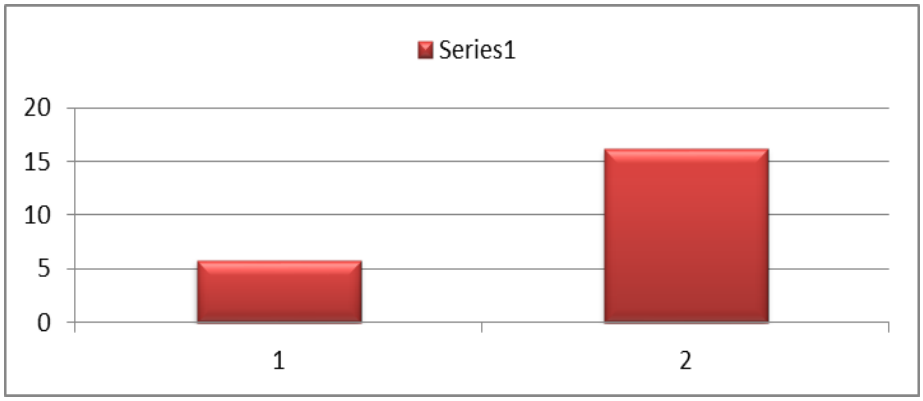
وللتحقق من صحة الفرض الأول، وفروعه فقد قارن الباحثان متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار مهارات الجدل الحجاجي، وقد استخدم الباحثان اختبار" ويلكوكسون" للأزواج غير المستقلة ؛ وقوة العلاقة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات (باستخدام برنامج SPSS .v25) ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج القياسيين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الجدل الحجاجي.

جدول رقم(٥): المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الجدل الحجاجي، وأبعاده.

مهارات الجدل الحجاجي	ن	التطبيق	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قـــوة العلاقة
مهارة التفنيد الحجاجي.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٥.٨٠	صفر	صفر	٢.٨٤٠	١
		البعدي(الرتب الموجبة)	١٦.٢٠	٥.٥٠	٥٥	دالة	كبيرة
مهارة الإقناع الحجاجي	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٥.٣٠	صفر	صفر	٢.٨٢٠	١
		البعدي(الرتب الموجبة)	١٦.٠٠	٥.٥٠	٥٥	دالة	كبيرة
مهارة المبادأة الحجاجية.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٦.١٠	صفر	صفر	٢.٨٢٥	١
		البعدي(الرتب الموجبة)	١٥.١٠	٥.٥٠	٥٥	دالة	كبيرة
الاختبار ككل.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	١٧.٢٠	صفر	صفر	٢.٨٢١	١
		البعدي(الرتب الموجبة)	٤٧.٣٠	٥.٥٠	٥٥	دالة	كبيرة

ويتضح من نتائج الجدول السابق مايأتي:

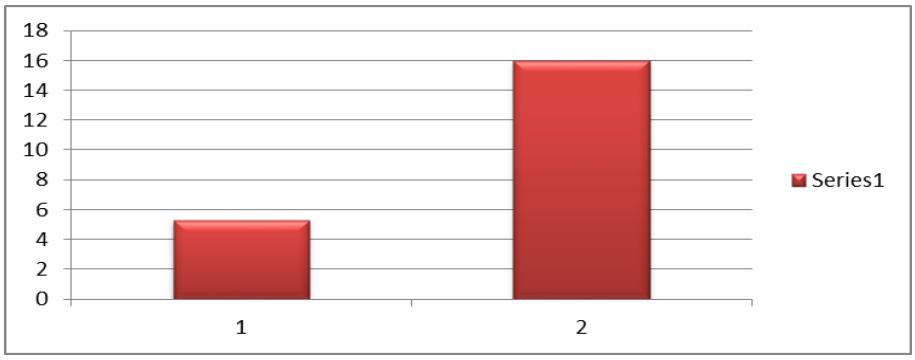
- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد التفنيد الحجاجي (٢.٨٤٠)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية *؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى دراسة المجموعة التجريبية لبرنامج "المنطق الإسلامي". والشكل رقم(١) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل رقم(١): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "التفنيد الحجاجي".

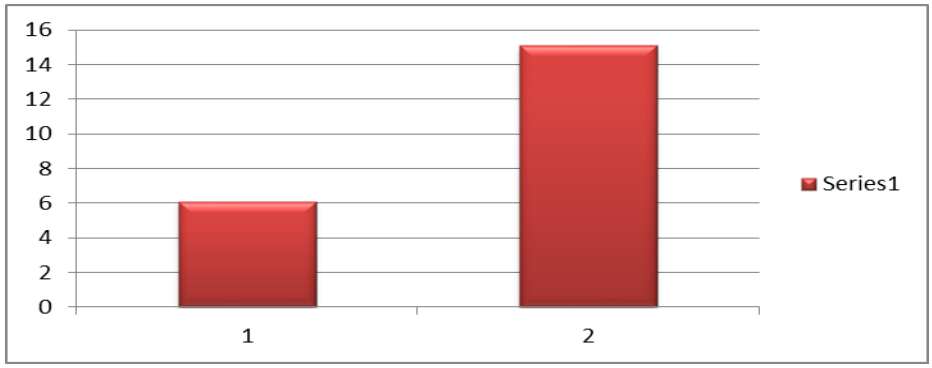
- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**الإقناع الحجاجى**" (٢.٨٢٠)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(٢) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:

* قيمة (Z) الجدولية تساوى (١.٩٦) عند مستوى ٠.٠٥ ، وتساوى (٢.٥٨) عند مستوى ٠.٠١



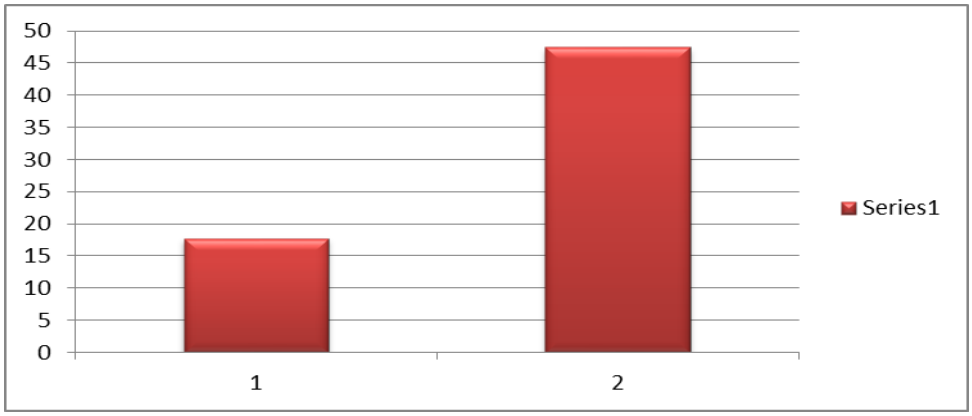
شكل رقم (٢): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "الإقناع الحجاجي"

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**المبادأة الحجاجية**"(٢.٨٢٥)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(٣) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل رقم(٣): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "المبادأة الحجاجية"

- قيمة (Z) المحسوبة **للمجموع الكلي لاختبار "مهارات الجدل الحجاجى" ككل** (٢.٨٢١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(٤) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل رقم(٤): متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار "مهارات الجدل الحجاجي ككل"

- يتضح مما سبق أنه بمقارنة متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين:القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الجدل الحجاجي وأبعاده؛ لُوحِظ أن المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية للاختبار ككل، وفى كل بُعد من أبعاده، وقد أرجع الباحثان هذه الزيادة إلى دراسة المجموعة التجريبية لبرنامج المنطق الإسلامي.

كما استخدم الباحثان مقياس قوة العلاقة ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: (برنامج المنطق الإسلامي) على المتغير التابع الأول وهو (الجدل الحجاجي بأبعاده).

وجاءت قوة العلاقة كبيرة على مستوى الاختبار ككل ، وفى كل بُعد من أبعاده ، حيث أنها تساوى (١) *؛ مما يشير إلى أن حجم تأثير برنامج المنطق الإسلامي كان كبيرًا في الدرجة الكلية للاختبار؛ وفي المحاور الفرعية لأبعاد "الجدل الحجاجي".

* تكون قوة العلاقة كبيرة إذا كانت أكبر من ٠.٦ ، وتكون متوسطة إذا كانت (من ٠.٤ – ٠.٦) ، وتكون منخفضة إذا كانت أقل من ٠.٤ .

واستكمالا للإجابة عن السؤال الثانى من البحث اختبر الباحثان صحة الفرض الثانى الذى ينص علي: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي في بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي ؛ لصالح القياس البعدي.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "التفنيد الحجاجي" ببطاقة الملاحظة.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "الاقناع الحجاجي" ببطاقة الملاحظة.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "المبادأة الحجاجية" ببطاقة الملاحظة.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في بعد "الوصول إلى نتائج محددة" ببطاقة الملاحظة.

وللتحقق من صحة الفرض الثانى، وفروعه فقد قارن الباحثان متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي وأبعاده. وقد استخدم الباحثان اختبار " ويلكوكسون" للأزواج غير المستقلة ؛ وقوة العلاقة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات. وجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول(٦): المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي وأبعاده.

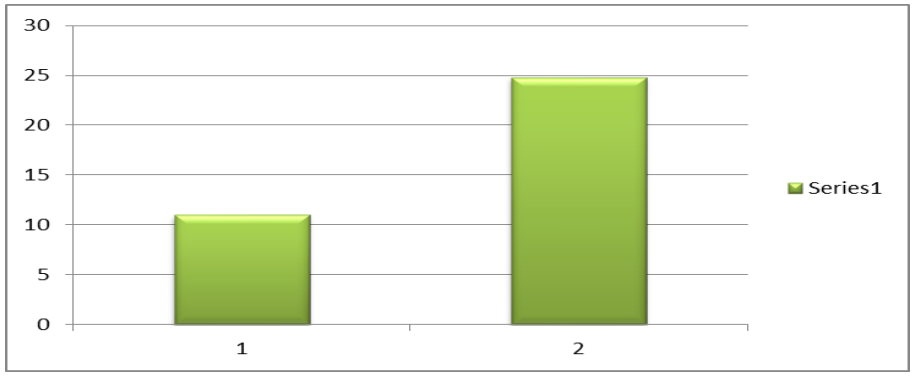
بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي	ن	التطبيق	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قوة العلاقة
مهارة التفنيد الحجاجي.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	١١.٠٠	صفر	صفر	٢.٨١٤ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٢٤.٨٠	٥.٥٠	٥٥		
مهارة الإقناع الحجاجي	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٤.٧٠	صفر	صفر	٢.٨٢٥ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	١٢.٤٠	٥.٥٠	٥٥		
مهارة المبادأة الحجاجية.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٨.٨٠	صفر	صفر	٢.٨١٤	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٢١.٥٠	٥.٥٠	٥٥		
الوصول إلى نتائج محددة	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٧.٩٠	صفر	صفر	٢.٨١٠ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٢١.٨٠	٥.٥٠	٥٥		
البطاقة ككل.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٣٢.٤٠	صفر	صفر	٢.٨٠٥ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٨٠.٥٠	٥.٥٠	٥٥		

ويتضح من نتائج الجدول السابق ما يأتي:

– قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**التفنيد الحجاجي**" في **بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجى** (2.814)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية *؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي،

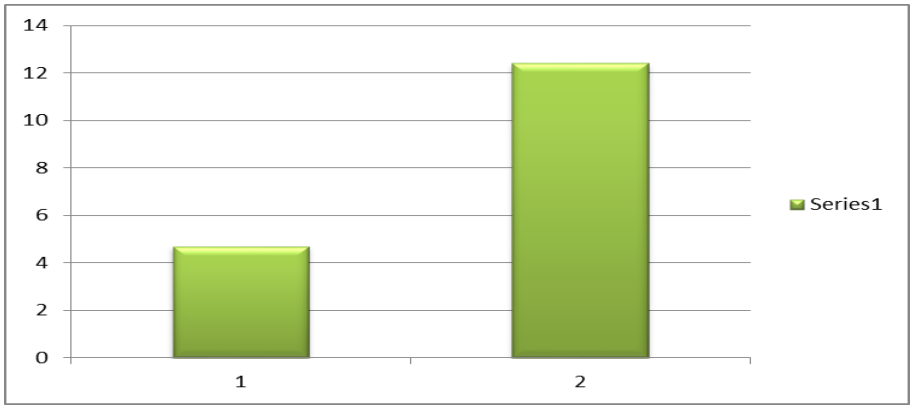
* قيمة (Z) الجدولية تساوى (١.٩٦) عند مستوى ٠.٠٥ ، وتساوى (٢.٥٨) عند مستوى ٠.٠١

والبعدي ؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(٥) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



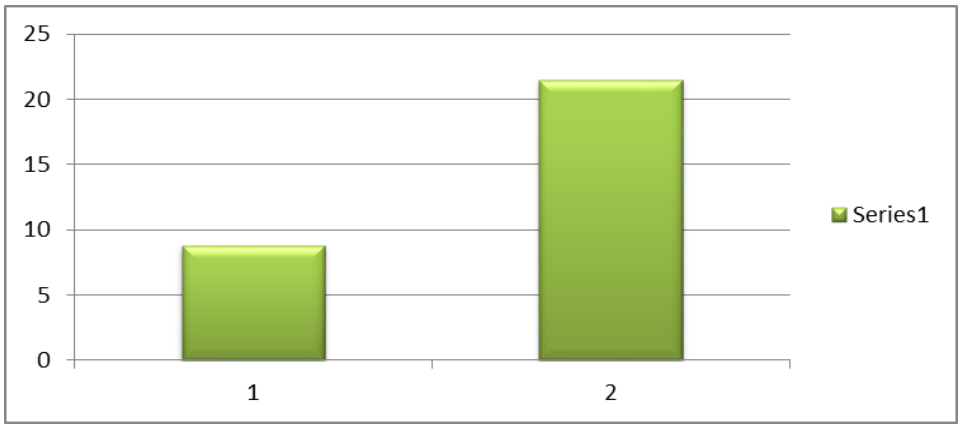
شكل رقم(٥): متوسطا رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في أداء "التفنيد الحجاجي"

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**الإقناع الحجاجى**" **في بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجى** = (2.825)، وهي أكبر من قيم (Z) ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(٦) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



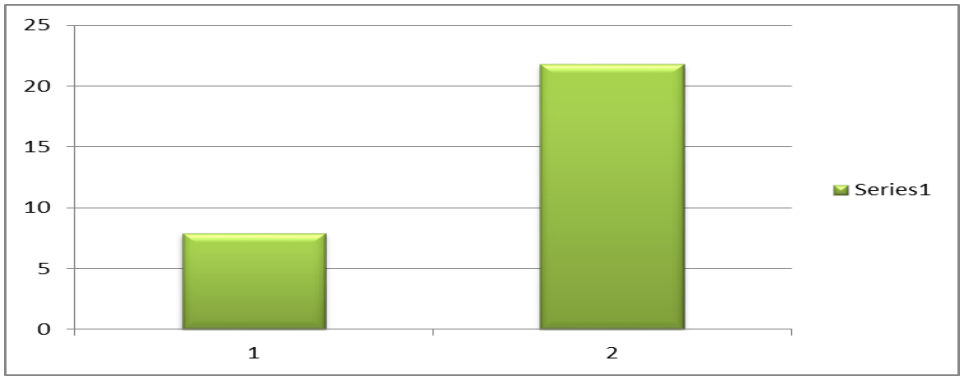
شكل رقم(٦): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لأداء "الإقناع الحجاجي".

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**المبادأة الحجاجية**" **في بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجى** (2.814)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(٧) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



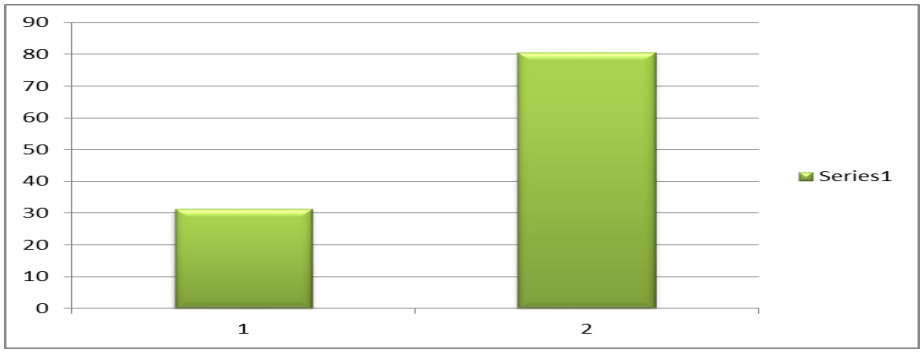
شكل رقم(٧): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لأداء "المبادأة الحجاجية".

-قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**الوصول إلى نتائج محددة**" **في بطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجى** (2.814)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(٨) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل(٨): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "الوصول إلى نتائج محددة".

-قيمة (Z) المحسوبة **للمجموع الكلي لبطاقة "ملاحظة أداء الجدل الحجاجى" ككل** (٢.٨٠٥)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(٩) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل رقم(٩): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار "مهارات الجدل الحجاجي" ككل.

-يتضح مما سبق أنه بمقارنة متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي لبطاقة أداء الجدل الحجاجي وأبعاده؛ لُوحِظ أن المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية للبطاقة ككل، ومن كل بُعد من أبعاده، وقد أرجع

الباحثان هذه الزيادة في المتوسطات إلى دراسة برنامج المنطق الإسلامي للمجموعة التجريبية (مجموعة البحث).

كما استخدم الباحثان مقياس قوة العلاقة ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: برنامج المنطق الإسلامي على المتغير التابع الأول وهو الأداء الجدلى الحجاجي بأبعاده.

وجاءت قوة العلاقة كبيرة على مستوى الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ، وفى كل محور من محاورها الفرعية ، حيث أنها تساوى (١) *؛ مما يشير إلى أن حجم تأثير برنامج المنطق الإسلامي كان كبيرًا في الأداء الجدلى الحجاجي ككل ؛ وفي المحاور الفرعية لأبعاد "الجدل الحجاجي".

وللإجابة عن السؤال الثالث من البحث: ما فاعلية البرنامج المقترح في المنطق الإسلامي في تنمية الهوية الثقافية للطالب معلم الفلسفة بكلية التربية ؟

تم التحقق من صحة الفرضين الثالث، والرابع: وينص الفرض الثالث على ما يأتي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي لاختبار الوعى بالهوية الثقافية.

ويتفرع عن الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد الدين باختبار الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "التراث والتاريخ" باختبار الوعى بالهوية الثقافية.

---

* تكون قوة العلاقة كبيرة إذا كانت أكبر من ٠.٦ ، وتكون متوسطة إذا كانت (من ٠.٤ – ٠.٦) ، وتكون منخفضة إذا كانت أقل من ٠.٤ .

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "العادات والتقاليد" باختبار الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "القيم والمعايير" باختبار الوعى بالهوية الثقافية.

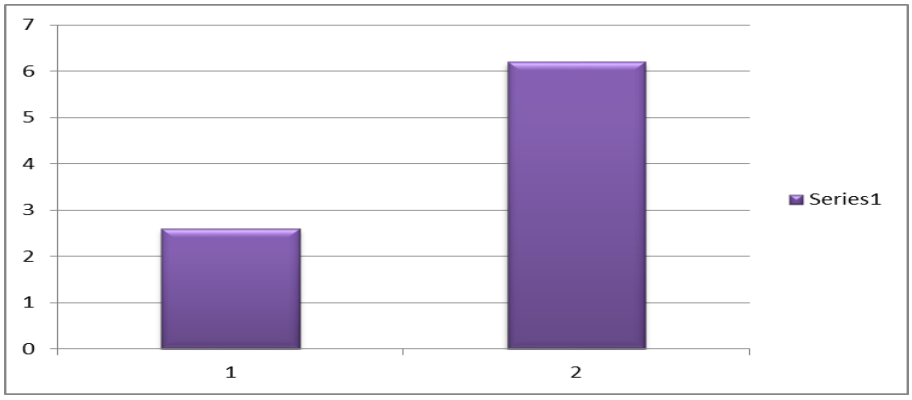
وللتحقق من صحة الفرض الثالث، وفروعه فقد قارن الباحثان متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الوعى بالهوية الثقافية ، وقد استخدم الباحثان اختبار " ويلكوكسون " للأزواج غير المستقلة ؛ وقوة العلاقة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات (باستخدام برنامج SPSS .v25)-، ويوضح جدول رقم(٧) نتائج القياسيين: القبلي والبعدي لاختبار الوعى بالهوية الثقافية.

جدول(٧): المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي لاختبار الوعى بالهوية الثقافية.

اختبار الوعى بالهوية الثقافية	ن	التطبيق	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قوة العلاقة
الدين (المعتقد الديني)	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢.٦٠	صفر	صفر	٢.٨٤٨ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٦.٢٠	٥.٥٠	٥٥		
اللغة العربية.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢.٧٠	صفر	صفر	٢.٨٢٩ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٦.٤٠	٥.٥٠	٥٥		
التاريخ والتراث	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢.٠٠	صفر	صفر	٢.٨٤٦ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٦.٣٠	٥.٥٠	٥٥		
القيم والمعايير.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢.٢٠	صفر	صفر	٢.٨٥٠ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٦.٥٠	٥.٥٠	٥٥		
العادات والتقاليد.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢.٠٠	صفر	صفر	٢.٨٤٠ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٦.٥٠	٥.٥٠	٥٥		
الاختبار ككل.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	١١.٥٠	صفر	صفر	٢.٨٧١ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٣١.٩٠	٥.٥٠	٥٥		

ويتضح من نتائج الجدول السابق ما يأتي:

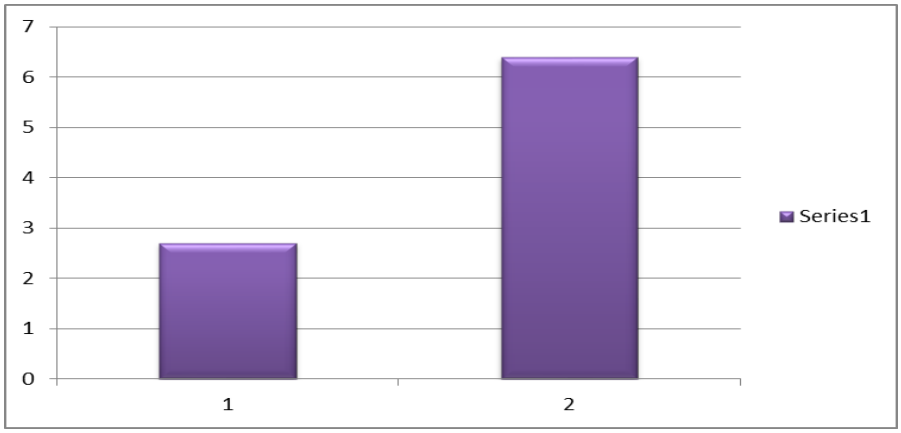
- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**المعتقد الدينى**" **في اختبار الوعى بالهوية الثقافية** (٢.٨٤٨)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية* ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم (١٠) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل رقم (١٠): متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "المعتقد الدينى".

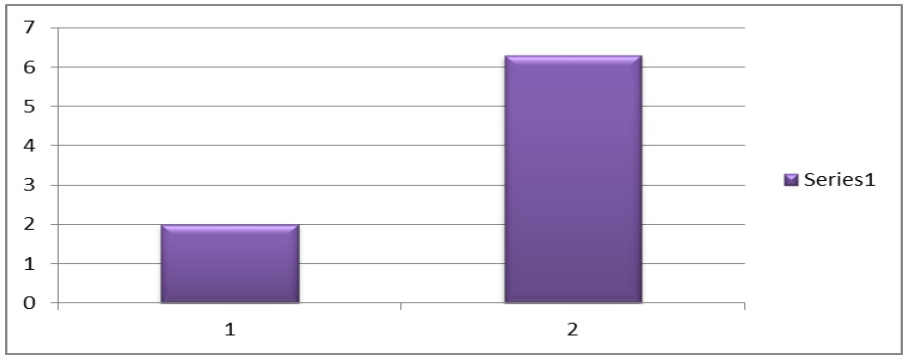
- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**اللغة العربية**" **في اختبار الوعى بالهوية الثقافية** (٢.٨٢٩)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(١١) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:

* قيمة (Z) الجدولية تساوى (١.٩٦) عند مستوى ٠.٠٥ ، وتساوى (٢.٥٨) عند مستوى ٠.٠١



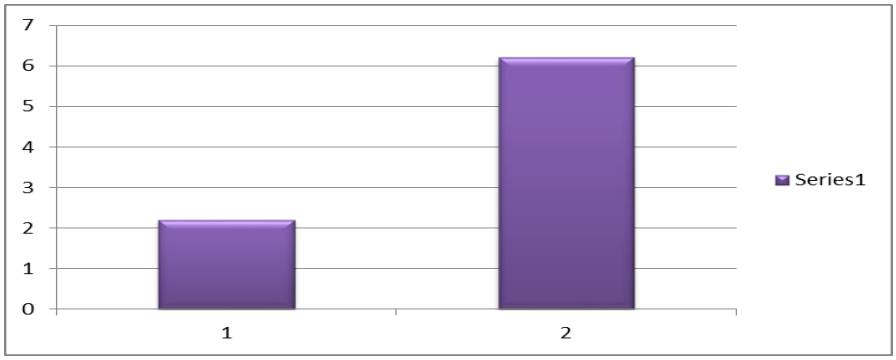
شكل رقم(١١): متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "اللغة العربية".

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**التاريخ والتراث**" **في اختبار الوعى بالهوية الثقافية** (٢.٨٤٦)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(١٢) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



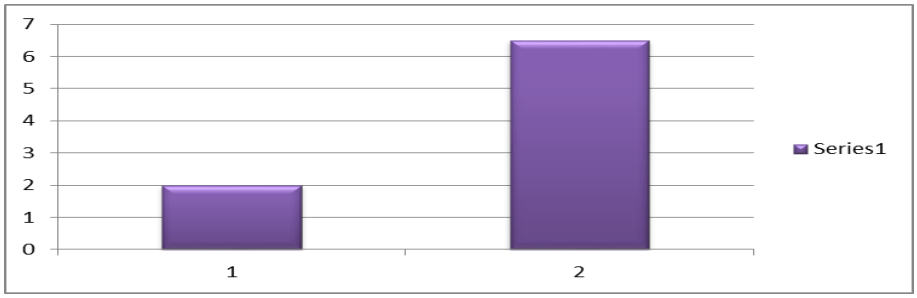
شكل رقم (١٢): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "التراث والتاريخ".

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**القيم والمعايير**" **في اختبار الوعى بالهوية الثقافية** (٢.٨٥٠)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(١٣) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



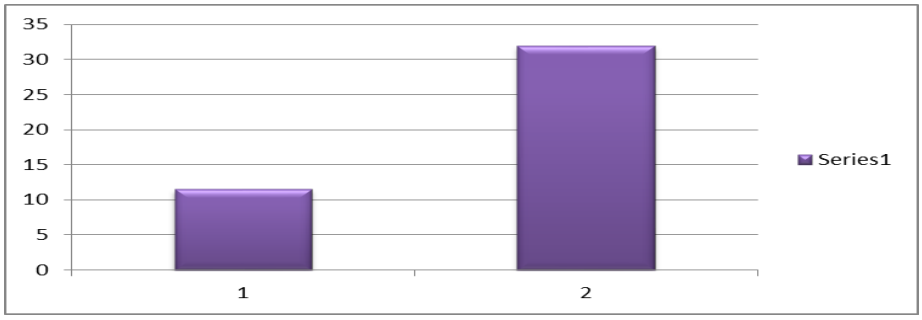
شكل رقم(١٣): متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "القيم والمعايير".

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**العادات والتقاليد**" **في اختبار الوعى بالهوية الثقافية** = (٢.٨٥٠)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(١٤) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل رقم (١٤): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "العادات والتقاليد".

- قيمة (Z) المحسوبة **للمجموع الكلي لاختبار "الوعى بالهوية الثقافية" ككل** = (٢.٨٧١)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، والشكل رقم(١٥) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل رقم(١٥): متوسطا درجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار" الوعى بالهوية الثقافية" ككل.

- يتضح مما سبق أنه بمقارنة متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي لبطاقة أداء الجدل الحجاجي وأبعاده؛ لُوحِظ أن المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية للبطاقة ككل، وفى كل بُعد من أبعاده، وقد أرجع الباحثان هذه الزيادة في المتوسطات إلى دراسة المجموعة التجريبية برنامج (المنطق الإسلامي) .

كما استخدم الباحثان مقياس قوة العلاقة ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: (برنامج المنطق الإسلامي)، على المتغير التابع الثانى (الهوية الثقافية بأبعادها).

وجاءت قوة العلاقة كبيرة على مستوى الدرجة الكلية لاختبار الوعى" بالهوية الثقافية ، وفى كل بعد من أبعاده ، حيث أنها تساوى (١) *؛ مما يشير إلى أن حجم تأثير برنامج المنطق الإسلامي كان كبيرًا في تحسين مستوى الوعى بالهوية الثقافية ككل ، وفى كل بعد من أبعادها الفرعية .

* تكون قوة العلاقة كبيرة إذا كانت أكبر من ٠.٦ ، وتكون متوسطة إذا كانت (من ٠.٤ – ٠.٦) ، وتكون منخفضة إذا كانت أقل من ٠.٤ .

ولاستكمال الإجابة عن السؤال الثانى للبحث اختبر الباحثان الفرض الرابع للبحث الذى ينص على:يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين:القبلي،والبعدي لمقياس الوعى بالهوية الثقافية.

ويتفرع عن الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "المعتقد الديني" بمقياس الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "التراث والتاريخ" بمقياس الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "العادات والتقاليد" بمقياس الوعى بالهوية الثقافية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب عينة البحث في القياسيين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي في بعد "القيم والمعايير" بمقياس الوعى بالهوية الثقافية.

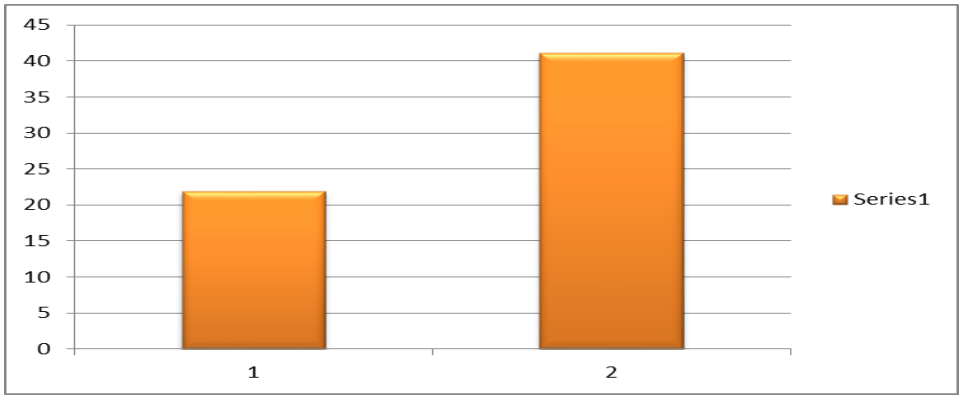
وللتحقق من صحة الفرض الرابع، وفروعه فقد قارن الباحثان متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الوعى بالهوية الثقافية ، وقد استخدم الباحثان اختبار " ويلكوكسون " للأزواج غير المستقلة ؛ وقوة العلاقة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات – باستخدام برنامج SPSS .v25– ويوضح الجدول رقم(٨) الآتى نتائج القياسيين: القبلي والبعدي لمقياس الوعى بالهوية الثقافية.

جدول رقم(٨): المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي لمقياس الوعى بالهوية الثقافية.

مقياس الوعى بالهوية الثقافية	ن	التطبيق	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قوة العلاقة
الدين (المعتقد الديني)	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢١.٩٠	صفر	صفر	٢.٨٠٩ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٤١.١٠	٥.٥٠	٥٥		
اللغة العربية.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢٠.٦٠	صفر	صفر	٢.٨٠٧ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٤٠.٢٠	٥.٥٠	٥٥		
التاريخ والتراث	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢١.٦٠	صفر	صفر	٢.٨١٤ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٣٩.٩٠	٥.٥٠	٥٥		
القيم والمعايير.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢٢.٢٠	صفر	صفر	٢.٨٢٣ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٤٠.٣٠	٥.٥٠	٥٥		
العادات والتقاليد.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	٢١.٩٠	صفر	صفر	٢.٨٢٣ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٤٠.٥٠	٥.٥٠	٥٥		
الاختبار ككل.	١٠	القبلي(الرتب السالبة)	١٠٨.٢٠	صفر	صفر	٢.٨٠٥ دالة	١ كبيرة
		البعدي(الرتب الموجبة)	٢٠٢.٠٠	٥.٥٠	٥٥		

ويتضح من نتائج الجدول السابق مايأتي:

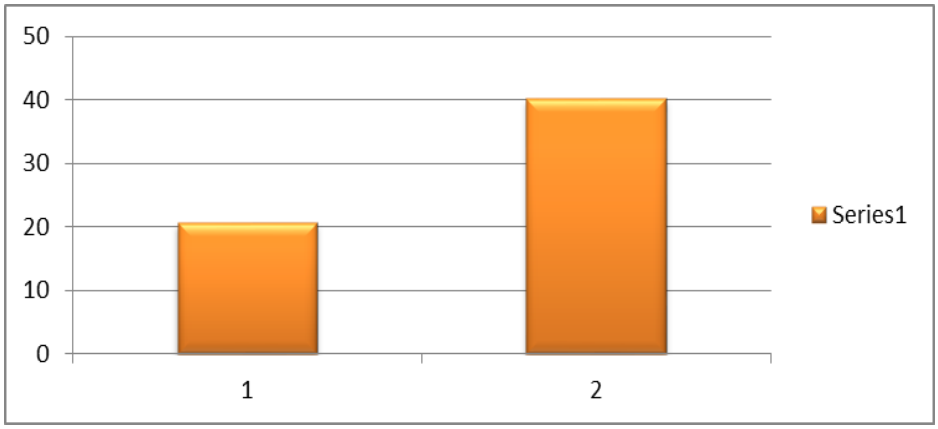
- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "المعتقد الدينى" في **مقياس الوعى بالهوية الثقافية** = (٢.٨٠٩)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية* ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي، والشكل رقم(١٦) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل رقم(١٦): متوسطا رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد" المعتقد الديني".

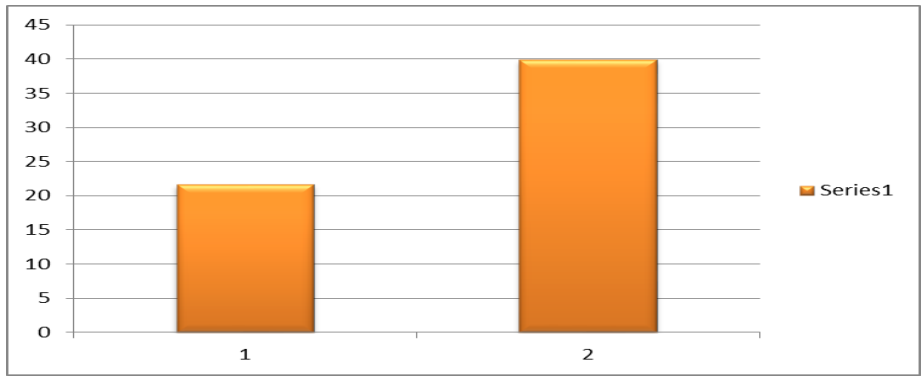
-قيمة (Z) المحسوبة لبُعد **اللغة العربية في مقياس الوعى بالهوية الثقافية**(٢.٨٠٧)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي، والشكل رقم(١٧) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:

* قيمة (Z) الجدولية تساوى (١.٩٦) عند مستوى ٠.٠٥ ، وتساوى (٢.٥٨) عند مستوى ٠.٠١



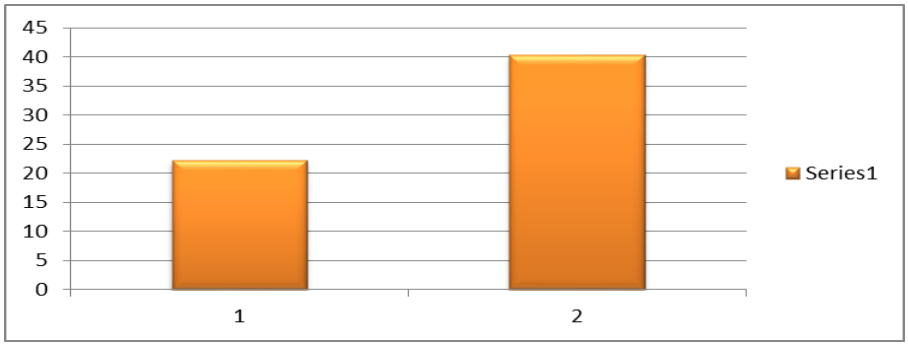
شكل(١٧): التمثيل البياني لمتوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "اللغة العربية".

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**التاريخ والتراث**" **في مقياس الوعى بالهوية الثقافية** (٢.٨١٤)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي،، والشكل رقم(١٨) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



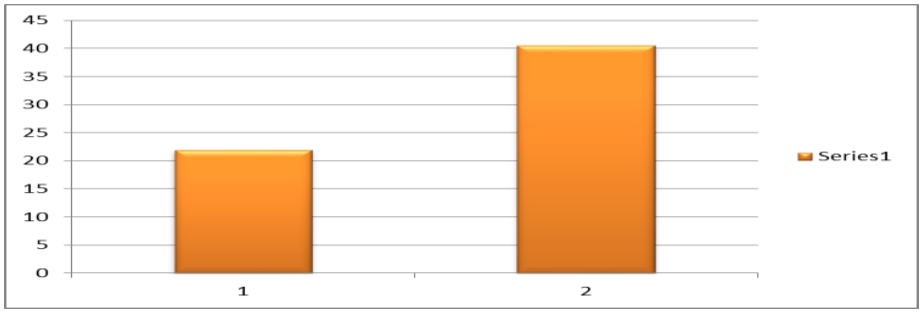
شكل رقم(١٨): متوسطا رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "التراث والتاريخ".

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد "**القيم والمعايير**" **في مقياس الوعى بالهوية الثقافية** (٢.٨٢٣)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي، والشكل رقم(١٩) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



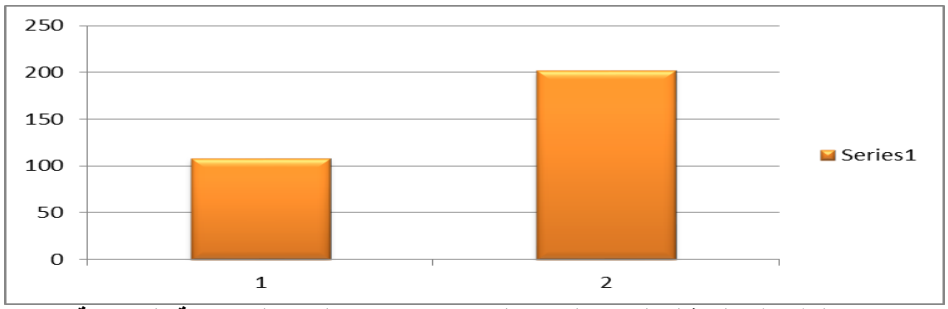
شكل رقم(١٩): متوسطا رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "القيم والمعايير".

- قيمة (Z) المحسوبة لبُعد"العادات والتقاليد" في مقياس الوعى بالهوية الثقافية = (٢.٨٢٣)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح القياس البعدي، والشكل رقم(٢٠) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل(٢٠):التمثيل البياني لمتوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد "العادات والتقاليد".

- قيمة (Z) المحسوبة للمجموع الكلي لاختبار "الوعى بالهوية الثقافية" ككل (٢.٨٠٥)، وهي أكبر من قيم (Z) الجدولية ؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ؛ لصالح القياس البعدي، والشكل رقم(٢١) يوضح الفروق فى المتوسطات بين القياسين:



شكل(٢١): التمثيل البياني لمتوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية لمقياس "الهوية الثقافية" ككل.

ويتضح مما سبق أنه بمقارنة متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين: القبلي، والبعدي لمقياس "الوعى بالهوية الثقافية وأبعاده"؛ لُوحِظ أن المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية للمقياس ككل، ومن كل بُعد من أبعاده، وقد أرجع الباحثان هذه الزيادة في المتوسطات إلى دراسة المجموعة التجريبية لبرنامج المنطق الإسلامي.

كما استخدم الباحثان مقياس قوة العلاقة ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: (برنامج المنطق الإسلامي)، على المتغير التابع الثانى (الهوية الثقافية بأبعادها).

وجاءت قوة العلاقة كبيرة على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الوعى" بالهوية الثقافية ، وفى كل بعد من أبعاده ، حيث أنها تساوى (١) *؛ مما يشير إلى أن حجم تأثير برنامج المنطق الإسلامي كان كبيرًا في تحسين مستوى الوعى بالهوية الثقافية ككل ، وفى كل بعد من أبعادها الفرعية .

* تكون قوة العلاقة كبيرة إذا كانت أكبر من ٠.٦ ، وتكون متوسطة إذا كانت (من ٠.٤ – ٠.٦) ، وتكون منخفضة إذا كانت أقل من ٠.٤ .

٢- تفسير نتائج البحث فى ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة:

فسر الباحثان نتائج البحث في ضوء الأدبيات والكتابات والدراسات السابقة ويمكن إرجاع التحسن الدال إحصائيًا في مهارات الجدل الحجاجي إلى الأسباب التالية:

أولا: بالنسبة لمهارات الجدل الحجاجي.

يعزى الباحثان تفوق طلاب مجموعة البحث في اختبار مهارات الجدل الحجاجي (ككل- كل مهارة على حده)، وبطاقة ملاحظة أداء الجدل الحجاجي (ككل- كل مهارة على حده) بمقارنة نتائج القياسيين القبلي، والبعدي، إلى :

أ- دراسة وحدات برنامج المنطق الإسلامي ومراعاته أسس التخطيط، ومحتوي البرنامج الذى تضمن موضوعات شائقة ذات طبيعة خلافية وجدلية مثيرة للتفكير، ومثيرة للجدل والحوار والنقاش المثمر، المدعم بالأدلة والبراهين المختلفة.

ب- هيأت أنشطة البرنامج الطلاب لتنمية مهارات الجدل الحجاجي، وتوظيفها بوضوح خلال مناقشة بعض النصوص الفلسفية والمنطقية، وجمع الحجج حولها؛ كى يؤكدون وجهات نظرهم، وفى المقابل يجمعون عدد آخر من الحجج للرد بها على حجج خصومهم، ولإقناعهم- في الوقت ذاته- بوجهة النظر الخاصة، كذلك تضمنت أنشطة متنوعة حول طبيعة المنطق الإسلامي.

ج- كذلك وُجَه انتباه الطلاب نحو الاستعانة بشبكة الانترنت في تقديم إجابات موثقة لبعض الأسئلة المطلوب حلها في الأنشطة الملحقة بالموضوعات؛ مما جعلهم يفحصون ما يتبنونه من وجهات نظر؛ في ضوء ما يقرأونه من كتب متخصصة في مجال المنطق الإسلامي؛ فتمكنوا من معرفة الأساليب الحجاجية المختلفة التي استخدمها المناطقة المسلمون في الحفاظ على فكرهم، والدفاع عنها.

د- كذلك مراعاته أسس التنفيذ الجيد؛ حيث استخدم عديد من استراتيجيات التدريس الفعالة والملائمة لطبيعة موضوعات المنطق الإسلامي الجدلية، وطبيعة المهارات الحجاجية الجدلية؛ كاستراتيجيات: البرهان الحجاجي، والتدريس بالنصوص الفلسفية،... وغيرها

من الاستراتيجيات التي مكنت الطلاب من ممارسة للجدل الحجاجي خلال عرض موضوعات البرنامج؛ حيث بنى على إدارة مناقشات جدلية معتمدة على الأدلة، والبراهين بأنواعها كافة.

هـ- بيئة التعليم والتعلم التي نظمت فيها إجراءات تنفيذ الموضوعات تنوعت ما بين محاضرات عملية في قاعات الدراسة الحقيقية، ومحاضرات تدريسية من بعد توافر فيها عناصر: الصوت، والصورة، والحركة (المشاركة المتزامنة بينهم جميعا) فيها بشكل حقق تفاعل يشبه أو يحاكي المشاركة وجهًا لوجه.

و- وعلى مستوى التقويم ؛ تضمنت موضوعات البرنامج مجموعة من الأسئلة أو التدريبات التي عنيت بتطبيق مهارات الجدل الحجاجي فعليا من خلال الكتابات الإقناعية المدعمة بصيغ الجدل المدعم بالحجج المختلفة.

وقد جاءت النتائج السابقة متفقة مع بعض الدراسات السابقة غير العربية؛ مثل:

دراسة هايز براندیت Hays Prandt(٢٠١٢)، ودراسة بارتر باديا Prater Padia (2013)، ودراسة كوبر وآخرون Cooper & et al (2014)، ودراسة فريد مان بيرجل Freedman Pringle (2014)، ودراسة فريشهيرز شانون Shannon Frischherz (٢٠١٤)، دراسة موران مارك Moran Mark (٢٠١٥)، ودراسة هايز براندیت Hays Prandt (2015)، ودراسة ماجدولين موريس Magdolen Morise (٢٠١٥)، ودراسة هابر كيجانHaber Kegan (٢٠١٦)، ودراســـة بول مورفى Paul Murphy (٢٠١٦)، ودراســـة مكن وي Mccann(2016)Wei، ودراسة جليسون كومبيرت Gleason Combert (2017)، ودراسة أوتو لاسكى Otto Laske (٢٠١٧) .

ومن الدراسات العربية التي جاءت نتائجها متفقة مع البحث الحالي؛ دراسة أحمد زينهم أبو الحجاج (٢٠٠١)، ودراسة محمد سالم (٢٠٠٥)، ودراسة داليا يوسف(٢٠٠٩)، ودراسة مروان السمان (٢٠١٢).

ثانيا: بالنسبة للوعى بِقيم الهوية الثقافية.

يمكن إرجاع التحسن الدال إحصائيًا في الوعى بقيم الهوية الثقافية إلى الأسباب التالية:

يعزى الباحثان تفوق طلاب مجموعة البحث في اختبار الوعى بقيم الهوية الثقافية (ككل- كل مهارة على حده)، ومقياس الوعى الهوية الثقافية (ككل- كل مهارة على حده) بمقارنة نتائج القياسيين القبلي والبعدي إلى :

أ- دراسة الطلاب لبرنامج المنطق الإسلامي، وتحققهم من أن المنطق الاسلامى ليس تكرارًا للمنطق اليوناني؛ مما أشعرهم بالفخر تجاه المناطقة المسلمين؛ وما بذلوه من جهد حتى يرسون قواعد هذا العلم العظيم.

ب- تضمن البرنامج موضوعات تعبر عن محاولات المناطقة المسلمين المضنية- من خلال الجدل الحجاجي- الدفاع عن العقيدة الإسلامية من الحركات المضادة لها؛ مما منحهم قيمة كبيرة في ضرورة التمسك القوى بعقيدتهم كأحد مكونات الهوية الثقافية.

ج- تضمنت بعض موضوعات البرنامج كيفية استخدام المناطقة المسلمين لمفردات اللغة العربية الثرية في الدفاع عن العقيدة الإسلامية؛ حيث أنها تحمل معانى متعددة في سياقات ومواقف مختلفة؛ مما زاد وعيهم بقيمتها، ودورها في استمرار حضارة المسلمين، والحفاظ على قيمها، وعاداتها، وتقاليدها، وهى من أبعاد الهوية الثقافية.

هـ- ركزت بعض أنشطة البرنامج على أسئلة تتطلب تعرف الطلاب على أن المنطق الإسلامي؛ بوصفه تراثًا عربيًا خالصًا نشأ في كنف الحضارة الإسلامية، وأسهم في بقاءعاداتها، وتقاليدها، ومعاييرها الثقافية.

و- عنيت بعض أسئلة التقويم بقيم الهوية الثقافية؛ حيث تطلبت ضرورة اطلاع الطلاب على بعض مواقع الانترنت في تحصيل تلك الأسئلة، والإجابة عنها؛ مما أسهم في زيادة وعيهم لقيم الهوية الثقافية.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع بعض الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة تصميم برامج تعليمية أو مناهج دراسية متخصصة لدعم الهوية الثقافية لطلابنا في المراحل التعليمية كافة؛ منها: دراسة محسن خضر (٢٠٠٦)، ودراسة إسماعيل عبد الكافى(٢٠١١)، ودراسة جورج بيتش George Beach(٢٠١١)، ودراسة ابتسام عبد التواب (٢٠١٤)، ودراسة شاهر ذيب أبو شريخ(٢٠١٥)، ودراسة حمدي حسن المحروقي(٢٠١٦)، ودراسة أمينة عثمان(٢٠١٦)، ودراسة سامي محمد نصار(٢٠١٧)، ودراسة مريم الشرقاوى(٢٠١٨).

٣- توصيات البحث:

إيمانا بأهمية تنمية مهارات الجدل الحجاجي، وتنمية الوعى بقيم الهوية الثقافية لدى طلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص، وفى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن عرض التوصيات التالية:

- ضرورة إدراج عدد من المناهج الدراسية التي تخص المنطق الإسلامي عبر سنوات الدراسة في برنامج إعداد معلم الفلسفة والمنطق في كلية التربية.
- إعادة النظر في محتوى المناهج التي تدرس في برنامج إعداد معلم الفلسفة والمنطق في كلية التربية بحيث تُدرج بداخلها موضوعات عن الجدل الحجاجي والهوية الثقافية.
- تجنب الاختزالية التي يتميز بها المحتوى العلمي في مناهج الفلسفة؛ خصوصا فرع الفلسفة الإسلامية –لأنها مرتبطة بالمنطق الإسلامي– التي تقدم للطلاب معلمى الفلسفة والمنطق.
- الاستفادة من التطور التاريخي للمنطق الاسلامى؛ مما يحررنا من تدريس المنطق القائم على توصيل المعرفة النهائية، والعناية بالجدل، وإبداء الرأي المدعم بالحجج المنطقية.
- الاستفادة من التطور التاريخي للمنطق الإسلامي، وبروز دوره في الحفاظ على هويتنا العربية، والدفاع عنها ضد ما هو غريب عنها؛ فكريًا، وعقائديًا.

- ضرورة تنويع طرائق تدريس الفلسفة بشكل عام، والمنطق بشكل خاص؛ بحيث تحقق إثارة الجدل الحجاجي لدى الطلاب؛ فلا تعودهم على الحفظ والتذكر، وتدعم قيم الهوية الثقافية لديهم.
- ضرورة استخدام عديد من الوسائل، والأنشطة التعليمية التي تتناسب مع خصائص الطلاب الجامعيين العقلية، وفي الوقت ذاته تسهم في تبسيط المحتوى المعرفي للمنطق.
- ضرورة العناية بإعداد أدلة للمحاضرين؛ ممن يدرسون المنطق، تتضمن المراجع والقراءات المختلفة.
- تدريب محاضري المنطق على استخدام طرائق، ومداخل تدريسية تسهم في تنمية مهارات الجدل الحجاجي، ودعم الهوية الثقافية لدى طلابهم .
- تصميم أدلة لمحاضرى المنطق موضح فيها كيفية إعداد موضوعات المنطق، والتي يمكن أن تدرس ضمن مقررات برنامج إعداد معلم الفلسفة والمنطق.

٤- مقترحات البحث:

أدرك الباحثان –في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج– أن هناك عديد من المشكلات التي لا تزال في حاجة إلى دراسات مستفيضة، وإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال؛ ومنها:

- استخدام المنطق الإسلامي في تنمية مهارات الكتابة الحجاجية، والاتجاه نحو المنطق لدى الطلاب معلمى الفلسفة في كليات التربية.
- تقويم مقررات المنطق في مرحلة التعليم الجامعى؛ في ضوء مهارات الجدل الحجاجي.
- تطوير مناهج المنطق في التعليم الثانوى العام في؛ ضوء مهارات الجدل الحجاجي.
- تطوير مناهج التربة الوطنية في التعليم الثانوى العام؛ في ضوء قيم الهوية الثقافية.

- أثر تدريس الفلسفة الإسلامية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية استخدام استراتيجية التدريس بالنصوص لبعض المناطقة المسلمين في تنمية مهارات التفكير الفلسفي؛ لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- فاعلية برنامج في المنطق الإسلامي في تنمية مهارات الجدل الحجاجي، والوعى بالهوية الثقافية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الفلسفة والمنطق قائم على مهارات الجدل الحجاجي فى تنمية مهاراتهم التدريسية .

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية.

١. ابتسام عبد التواب(٢٠١٤): دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية المصرية في عصر العولمة، ***رسالة دكتوراه***، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

٢. ابن منظور(٢٠٠٥): ***لسان العرب***، مراجعة وتدقيق يوسف البقاعي وآخرون، تونس: الدار المتوسطة للنشر.

٣. أحمد الدمنهوري(٢٠٠٦): ***رسالة في المنطق الإسلامي***، بيروت: مكتبة المعارف.

٤. أحمد زينهم أبو الحجاج (٢٠٠١): علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد الثامن.

٥. أحمد عبد الحليم عطية(٢٠٠٤): التحليل وقضايا المنطق العربي، ***مجلة أوراق فلسفية***،العدد العاشر،القاهرة: مركز النيل للكمبيوتر والطباعة والإخراج.

٦. الأسعد بن علي (٢٠١٢): ***التجديد الكلامي***، بغداد: مركز الأبحاث العقائدية.

٧. إسلام حجازي(٢٠٠٨): الثقافة الافتراضية، وتحولات المجال العام السياسي: ظاهرة الفيس بوك في مصر نموذجا"، ***رسالة ماجستير***، كلية اقتصاد وعلوم سياسية: جامعة القاهرة.

٨. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي(٢٠٠١): التعليم والهوية في العالم المعاصر، ***دراسات استراتيجية***، الإمارات: مركز الإمارات للدراسات والبحوث، العدد ٦٦.

٩.إلهام عبد الحميد (٢٠٠٠): برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي، وسلوك التفاعل الاجتماعي داخل حجرة البحث عند تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية، **مجلة عالم التربية**، السنة الأولى، العدد الأول، مايو.

١٠. إلياس دكار(٢٠١٥): ***جدل العقل والنقل في الفكر الإسلامي والفكر الغربي- دراسة مقارنة***، دمشق: دار القلم.

١١. أمينة عثمان(٢٠١٦): دراسة تجريبية لتعرف مدي فعالية برامج المدرسة ومناهج المواد الاجتماعية في تحقيق الاتساق لعناصر الهوية الثقافية للطفل المصرى، ***رسالة ماجستير***، كلية التربية: جامعة بنها.

١٢. أندريه لالاند (٢٠٠١): ***الموسوعة الفلسفية***، تعريب: خليل أحمد خليل، بيروت: منشورات عبيدات.

١٣. أنس الحسيني (٢٠٠٨): العادات الاجتماعية، ونشأتها، وأهميتها، بيروت: دار الفكر العربى.

١٤. أنوار حسين محمد (٢٠١٠): فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المنطق لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة حلوان.

١٥. بسام بركو وآخرون(٢٠١٣): ***اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكالية التعليم والترجمة والمصطلح***، بيروت: المركز العربي للأبحاث.

١٦. توفيق سلوم (٢٠٠٠): ***الفلسفة العربية الإسلامية (الكلام والمشائية والتصوف)***، القاهرة: دار الفارابي.

١٧. جمال الدين القفطي(٢٠١٥): ***أخبار العلماء بأخبار الحكماء***، القاهرة: مطبعة السعادة.

١٨. جميل حمداوى (٢٠١٦): نظريات في الحجاج، موقع شبكة الألوكة متاح علي http://commons.wikiedia.org

١٩. حامد ناصر الظالمي(٢٠١٣): مفهوم الحجاج، ***مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية***، المجلد ٣٨، العدد ٣، كلية التربية للعلوم الإنسانية: جامعة البصرة.

٢٠. حبيب أعراب(٢٠١١): ***الحجاج والاستدلال الحجاجي***، الكويت: عالم الفكر.

٢١. حسن حنفى(٢٠٠٧): الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية، ***المؤتمر العلمى الرابع لكلية الآداب والفنون***، الأردن: مجدلاوى للنشر والتوزيع.

٢٢. حسن حنفي (٢٠٠٤): ***حصار الزمن: الحاضر(إشكالات)***، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٢٣. حمد بن عبدالله اللحيدان (٢٠١١): علوم العرب ودورها في تعزيز الهوية الثقافية، دمشق: دار العرب للنشر.

٢٤. حمدي حسن المحروقي(٢٠١٦): ***دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية***، بيرت: مركز دراسات الوحدة العربية .

٢٥. حمو النقاري (٢٠٠٥): ***من المنطق الجدلي الفلسفي إلي المنطق الحجاجي الأصولي***، الرباط: دار الأمان.

٢٦. داليا أشرف (٢٠١٧): ***التفاعلية والهوية الثقافية لدى الشباب المصري – رؤية تحليلأتية***، متاح على الموقع التالي

https://www.arabmediasociety.com/interactivity-new-media-and-cultural-identity-among-egyptian-youth-arabic/

٢٧. داليا يوسف(٢٠١٠) : فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، ***رسالة ماجستير***، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٢٨. ديفيد جونسون، وروجر جونسون(٢٠٠٨): الجدل الخلاق.. التحدي الخلقي في غرفة الصف، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، ***مجلة الطفولة العربية***، العدد السابع والأربعون، الملكة العربية السعودية: دار الكتاب التَّربوي للنشر والتوزيع.

٢٩. رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣): **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)**، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

٣٠. رشاد عبد الله الشامي(٢٠١٤): ***إشكالية الهوية***، بيروت: منشورات عويدات.

٣١. زينب علي محمد(٢٠١١): الهوية الثقافية والطفل المصري، ***مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر***، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.

٣٢. سامي محمد نصار(٢٠١٧): ***التعليم والهوية الثقافية***، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٣. سامية مرابطين(٢٠١١): **تدريس المنطق بين المتناقضات واقع تخلف ام دافع تطور**، وزارة التعليم العالي، المدرسة العليا للاساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية: قسنطينة.

٣٤. سعاد محمد عمر(٢٠٠٢): تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفي لدى الطلاب المعلمين بقسم الفلسفة بكلية التربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٣٥. سعاد محمد عمر (٢٠١٧) :استخدام البرهان الحجاجى فى تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية،مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية – جامعة عين شمس، المجلد (٤١)، العدد (٢) .

٣٦. سعاد محمد فتحي(٢٠٠٤): عزوف الطلاب عن دراسة الفلسفة" رؤية في مستقبل تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية"، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد٢.

٣٧. سعد خميس علي (٢٠٠٨): دراسة في المنطق الإسلامي الأصيل، ***مجلة المورد الثقافية***، العدد الأول، المجلد الخامس والثلاثون، الجامعة الإسلامية: بغداد.

٣٨. سعيد إسماعيل على (٢٠١٧): التربية الإسلامية وتحديات القرن الحادي والعشرين، ***رابطة العلماء السوريين "علمية-"دعوية-اجتماعية"***، متاح على الرابط التالي:

https://islamsyria.com/site/show_articles/10511

٣٩. سعيد مراد(٢٠٠٠): ***العقلانية في الإسلام***، القاهرة: العين للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

٤٠. سليمان بو بكر صالح(٢٠١٧): مفهوم المنطق ونشأته في الفكر الإسلامي، ***المجلة الليبية العالمية***، العدد ٢٤، كلية الآداب: جامعة طبرق.

٤١. سماح محمد إبراهيم إسماعيل(٢٠١٢): مهارات البحث الفلسفي لدي الطالب المعلم شعبة الفلسفة، ***دراسات في المناهج وطرق التدريس***، كلية التربية: جامعة عين شمس: العدد ١٧٩.

٤٢. سمير حسن(٢٠٠٧): ***الهوية الثقافية والمجتمع***، دمشق: دار الفكر.

٤٣. سمير حمدي (٢٠١٥): ***مناهج الجدل عند فلاسفة اليونان، وأثرها في الفكر الإسلامي***، الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام.

٤٤. سمير زيدان(٢٠٠٧): تعليم الحجاج في الدرس الفلسفي، ورقة بحثية مقدمة إلى كلية التربية: جامعة لبنان، متاحة على الموقع التالي:

http: //quadrophilo. blogspot. com/2008/06/blog-post_24. html

٤٥. سهام النويهي(٢٠٠٤): المنطق العربي " محمد مهران رائد للمنطق العربي"، مجلة أوراق فلسفية، العدد العاشر،القاهرة: مركز النيل للكمبيوتر والطباعة والإخراج.

٤٦. سونيا عبد الحليم (١٩٩٩): أثر دراسة الطلاب لمقرر المنطق في الثانوية العامة في تصحيح مجموعة مختارة من أخطاء التفكير، **رسالة ماجستير**، كلية البنات: جامعة عين شمس.

٤٧. سيد صادق الشيرازي(٢٠٠٦): ***الموجز في المنطق***، ترجمة: علي عبد الرشيد، بغداد: المدنية للطباعة والنشر.

٤٨. سيد علي حيدرة(٢٠١٣): ***علوم العرب وأصول الثقافة العربية***، القاهرة: الجزيرة للنشر والتوزيع.

٤٩. شاهر ذيب أبو شريخ(٢٠١٥): أثر المنظومة الجتمعية في تشكيل الهوية الثقافية الإسلامية لدي طلبة مساق التربية الإسلامية وأساليب تدريسها في الجتمعات الأردنية، ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***، العدد ٥٧.

٥٠. شيرين فايز عوض(٢٠٠٥): فاعلية المدخل الوظيفي في تدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والحس الاجتماعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **رسالة ماجستير**، كلية البنات: جامعة عين شمس.

٥١. صالح مجدي هاشم الظالمي (٢٠١٧): الجدل بين أفلاطون وأرسطو، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية للعلوم الإنسانية: جامعة المثنى.

٥٢. طارق طراد(٢٠١٧): المناهج الدراسية وإشكالية الهوية الثقافية، ***مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقى***، المجلد الثانى، العدد ٧.

٥٣. طه عبد الرحمن(٢٠٠٠): ***في أصول الحوار وتجديد علم الكلام***، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

٥٤. عبد الحليم النجار، ومحمد يوسف موسى(٢٠١٢): ***العلوم عند العرب***، بيروت: مكتبة الحياة.

٥٥. عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦)، **الإحصاء البارامتري واللابارامتري**، القاهرة: عالم الكتب.

٥٦. عبد الرحمن الحامي(٢٠٠٧): العولمة واستلاب الهوية الثقافية للمسلم، المؤتمر العام التاسع عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية في الفترة ٢٧-٣٠ مارس ٢٠٠٧.

٥٧. عبد الرحمن بدوي(١٩٩٦): ***مذاهب الإسلاميين***، القاهرة: دار العلم للملايين.

٥٨. عبد الرحيم الرحموني(٢٠٠٨): الجدل الحجاجي وأهميته، ***مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية***، فاس.

٥٩. عبد السلام بن ميس (٢٠٠٨): المنطق في الفكر العربي الوسيط،، ***مجلة مدارات فلسفية***، الرباط : الجمعية الفلسفية المغربية.

٦٠. عبد الله إبراهيم يوسف(٢٠٠٧): فاعلية وحدة مقترحة في المنطق لعلاج أخطاء التفكير المنطقي وأثرها في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة والاجتماع، ***رسالة ماجستير***، كلية التربية: جامعة الفيوم.

٦١. عبد الله إبراهيم يوسف(٢٠١٤): وحدة مقترحة قائمة على تطبيقات المنطق غير الشكلي في مجال السياسة لتنمية مهارات تقويم الحجج السياسية والاتجاه نحو ممارسة الجدل المنطقي في المناقشات السياسية لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية، ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***، العدد ٥٧.

٦٢. عبد الله القريشي (٢٠٠٢): المقاربة الحجاجية للنصوص الفلسفية " تأطير نظري وتطبيقات"، **سلسلة انتاجات تربوية**، الرباط: المركز الأكاديمي للتوثيق والتنشيط والانتاج التربوي.

٦٣. عبد الله صوبة(٢٠٠٧): ***الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية***، تونس: دار المعرفة للنشر.

٦٤. عبد المجيد الانتصار(١٩٩٧): الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة" من أجل ديالكتيك مطابق"، ***السلسلة البيداغوجية***، الدار البيضاء: دار الثقافة.

٦٥. عبد المجيد الانتصار(٢٠٠٧): الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس المنطق" من أجل ديالكتيك مطابق"، **السلسلة البيداغوجية**، الدار البيضاء: دار الثقافة.

٦٦. عبد الوهاب المصرى(٢٠٠٨): ***القيم والتراث العربي***، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

٦٧. علي الحوات(٢٠١٣): الطفولة والهوية الثقافية، مجلة الطفولة والتنمية، العدد ١٢، المجلد٣، كلية الآداب: جامعة الفاتح.

٦٨. علي سامي النشار(١٩٩٩): ***نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام***؛ جزء أول، القاهرة: دار المعارف.

٦٩. علي سامي النشار(٢٠٠٤): ***مناهج البحث لدي مفكرى الإسلام***، بيروت: دار النهضة العربية.

٧٠. علي محمود أبو ليلة(٢٠١٤): ***الأسرة والمجتمع وصراع الهوية والتغريب***، الرياض: دار قرطبة للنشر.

٧١. عمار الطالبي(٢٠١٤): ***دراسات في الفلسفة والمنطق الإسلامي***، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

٧٢. عمر محمد التومي(٢٠٠٨): ***مقدمة في العقل الإسلامي***، تونس: الدار العربية للكتاب.

٧٣. فؤادة الكري(٢٠١١): الاعلام العربى والهوية الثقافية : دراسة تحليأتية للجهود المصرية للحفاظ على الهوية وموقف الاعلام العربى، ***المجلة المصرية لبحوث الإعلام***: جامعة القاهرة – كلية الإعلام، العدد١٢.

٧٤. كمال نجيب (بدون تاريخ): إدراك معلمي الفلسفة وطلابها لمدى فاعلية تدريس الفلسفة بالمدرسة الثانوية العامة، **دراسة غير منشورة**، الإسكندرية.

٧٥. لاس أوليرى(٢٠٠٦): ***علوم العرب وسبل انتقالها إلى الغرب***، ترجمة وهيب كامل، بيروت: دار الكتب.

٧٦. ليلى عبد الله حسام الدين(٢٠١١): تدريس بعض القضايا البيئية بالجدل العلمي، لتنمية القدرة على التفسير العلمي والتفكير التحليلى لطلاب الصف الأول الثانوي، ***مجلة التربية العلمية***، المجلد ١٤، العدد ٤.

٧٧. مجدى عبد الكريم حبيب(٢٠٠٠): ***الإحصاء اللابارامترى الحديث في العلوم السلوكية***، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٧٨. محسن خضر(٢٠٠٦): استجابة التربية العربية لتحولات الهوية الثقافية تحت ضغوط العولمة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، العدد ٣٠، الجزء

٧٩. محمد الزايد(٢٠١١): الديالكتيك إجابة أم إشكالية، ***مجلة الفكر العربي المعاصر***، العدد ١٢، المجلد ٣.

٨٠. محمد الولي(٢٠١١): ***مدخل إلي الحجاج " أفلاطون وأرسطو، وشايم بيرلمان"***، القاهرة: عالم الفكر.

٨١. محمد سالم (٢٠٠٥): مدي قدرة طلاب المرحلة الثانوية علي إظهار الوعي بالجمهور في كتاباتهم الإقناعية، ***مجلة القراءة والمعرفة***، المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثاني، يوليو.

٨٢. محمد عابد الجابري(٢٠٠٩): العولمة والهوية الثقافية، ***مجلة عالم الفكر***، مجلد ٢٨، عدد٢، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٨٣. محمد عبد الستار نصار(٢٠١٢): ***بن حزم ومنطق أرسطو***، كلية الشريعة: جامعة قطر.

٨٤. محمد عزيز نظمي سالم(٢٠١٣): ***تاريخ المنطق عند العرب***، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

٨٥. محمد علي أبو ريان(١٩٩٠): ***تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام: المقدمات-علم الكلام-الفلسفة الإسلامية***، الإسكندرية: دار الجامعات المصرية.

٨٦. محمد عمارة(٢٠٠٩): مخاطر العولمة علي الهوية، ***سلسلة التنوير الإسلامي***، القاهرة: دار نهضة مصر.

٨٧. محمد قشيقش (٢٠١١): **مسائل منطقية وديالكتيكية**، مكناس: دار النور للطباعة والنشر.

٨٨. محمد محمد مدين(٢٠٠٤): قراءة في فكر مهران المنطقي،***مجلة أوراق فلسفية***، العدد العاشر،القاهرة: مركز النيل للكمبيوتر والطباعة والإخراج.

٨٩. حمد مرسى(٢٠٠٠) : ***الإنسان والمجتمع***، الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث.

٩٠. محمد مهران رشوان (٢٠٠٤): الدراسات المنطقية في مصر،، ***مجلة أوراق فلسفية***،العدد العاشر،القاهرة: مركز النيل للكمبيوتر والطباعة والإخراج.

٩١. محمود عبدالرؤوف كامل (٢٠٠٧): دور الإعلام في البناء الثقافي والاجتماعي للمصريين"، دراسة ميدانية لدور وسائل الإعلام في بناء الشخصية المصرية علي عينة من رواد معرض الكتاب، مدخل تكاملي من نظريات التعلم الاجتماعي والاعتماد على وسائل الإعلام والتنمية، ***المؤتمر العلمي الثالث عشر لكلية الإعلام***، جامعة القاهرة.

٩٢. مدقن هاجر(٢٠١١): مصطلحات حجاجية، ***مجلة مقاليد***، ورقلة: جلمعة قاصدي مرباح، العدد الأول.

٩٣. مروان السمان (٢٠١٢): برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة القراءة والمعرفة***، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١٣٣، الجزء الثاني، نوفمبر.

٩٤. مريم الشرقاوى(٢٠١٨): أساليب تعزيز الهوية في مواجهة الهيمنة الثقافية– رؤية معاصرة لإدارة التعليم، ***ضمن أبحاث مؤتمر التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة***، القاهرة: دار الفكر العربي.

٩٥. مصطفي النشار(٢٠٠٤): محمد مهران صاحب مدرسة الوضوح المنطقي العربي، ***مجلة أوراق فلسفية***، العدد العاشر،القاهرة: مركز النيل للكمبيوتر والطباعة والإخراج.

٩٦. نهلة سيف الدين عليش (٢٠٠٩): تقويم مهارات الكتابة الحجاجية لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع في ضوء نموذج تولمن، ***الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس***، العدد ١٤٦، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٩٧. نيقولا ريشر (١٩٨٥): ***تطور المنطق العربي***، ترجمة: محمد مهران، القاهرة: دار المعارف.

٩٨. وائل بن سلطان الحارثي(٢٠١٢): ***علاقة علم أصول الفقه بعلم المنطق: مقاربة في جدلية التاريخ والتأثير***، بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات.

٩٩. ياسين خليل (٢٠١٤): ***المنطق وفلسفة العلوم في التراث العربي الإسلامي***، الجزء الأول، دمشق: دار نينوى للنشر والتوزيع.

١٠٠. يوسف أبا الخيل (٢٠١٧): ***تدريس المنطق العربي ضرورة لمنهجة التفكير***، الاثنين ٥ ربيع الأول ١٤٣٨هـ – ٣ أبريل ٢٠١٧م – العدد ١٣٧٩٧.

ثانيا : المراجع الأجنبية.

101. Adam, N (2013): Testing the Efficacy of a Communication Training Program to Increase Argumentativeness and Argumentative Behavior in Adolescents, ***Communication Education***, October 273- 284.

102. Beach, G (2011): Review of Research: Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing, ***A Review of Research, Reading Research Quarterly***, v46 n3 p273-304 Jul-Sep 2011

103. Bonaiuto, M & Fasulo, A (1997) Rhetorical Intentionally Attribution: Its Ontogenesis in Ordinary Conversation, ***British Journal of Social Psychology***, 36, 911-936.

104. Combert, G (2017): Cognitive and linguistic dimensions of secondary students analytic writing, ***unpublished doctoral dissertation***, Stanford University.

105. Cooper &et al (2014): Studying the writing abilities of a university freshman class: Strategies from a case study, New ***Dissertations in Composition Research***, New York: Guilford.

106. Crow Hurst, M (2008): Patterns of development In writing persuasive argumentative discourse, ***Educational Resources Information Cente***r(ERIC).

107. Douglas, W (2005): New Dialectical Arguments in Persuasion Dialogue, ***Informal Logic Journal***, Vol 20, No 3.

108. Douglas, W (2008): ***Media Argumentation: Dialectic, Persuasion and Rhetoric***, New York: Cambridge University Press.

109. Eemeren, V.F (2008): Dialectical profiles and indicators of argumentative move, *Journal of Pragmatics*, Volume 40, Issue 3, March 2008, Pages 475-493.

110. Fischer, K (2016): Developing Argumentation Skills in Mathematics through Computer-Supported Collaborative Learning: The Role of Transitivity***, Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences,*** v44 n5 p477-500 Oct 2016 .

111. Frischherz, Sh (2014): Training in dialectical thinking to support critical teaching, Ph. D. Dissertation, Cambridge University.

112. Greco, S (2017): ***Argumentative Dialogue, Key Concepts in Intercultural Dialogue,*** Cambridge: Cambridge University Press: available at: http://centerforinterculturaldialogue.org.

113. Hair, C (2011): Legalese: a legal Argumentation Tool***, Ph.D.***, University of Colorado, United States.

114. Hedrick, J (2016): The Role of Audience in Argumentation from the Perspective of Logic, ***Philosophy and Rhetoric Journal***, Vol 46, No 4.

115. Herko, F.(2004): from dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescent persuasive writing, ***Journal of Adolescent & Adult literacy***,vol.47,no.8

116. Kadri, M (2011): The development of dialectic and argumentation theory in post-classical Islamic intellectual history, **Ph.D.,** McGill University (Canada): United States.

117. Kegan, H (2016): Dialectical ***thinking for integral leaders in teaching logic***, published in Distributed Leadership, Palgrave Macmillan Publishers, London, UK.

118. Kim, D (2015): A study Finds That Formal Logic Can Help High School Students, ***Ph. D***, Bowling Green State University, U S A.

119. Laske, O (2017): A New Approach to Dialog: Teaching the Dialectical Thought in Philosophy: Teaching Programs for, and Applications of, Dialogical Dialectic***, Ph. D***. Dissertation, Antioch University.

120. Mark, M (2015): ***Teaching Dialectic Arguments in Logical Problems Courses***, Oxford, Oxford University.

121. Michal, A (2016): Factors Shaping Students' Opportunities to Engage in Argumentative Activity, ***International Journal of Science and Mathematics Education***, v14 n3 p575-601 Apr 2016 .

122. Morise , M(2015): Dialectic Arguments in Schools based Practice Language, Eric database, No5. ED 391782. 27.

123. Morris, N(2011):Report in Argumentative Dialectic to three grade levels, ***Research in Education***, Vol 20, issue 4.

124. Murphy, p (2016): Logic Arguments in Classrooms, ***Ph. D.*** Dissertation, Stanford University.

125. Nordquist, R (2019): Definition and Examples of Dialectic in Rhetoric**, available at:** https://www.thoughtco.com/dialectic-rhetoric-term-1690445.

126. Padia, P (2013): ***Teaching Reading Comprehension for grade 5 level***, Toronto: Ministry of Education.

127. Prandt, H (2012): Socio- Cognitive development and Students' performance on audience-centered argumentative writing, ***constructs Rhetorical Education***, Carbondale: South Illinois University.

128. Prandt, H (2015): The impact of friendly and hostile audience on the argumentative writing of high school and college students ***Educational Resources Information Cente***r(ERIC).

129. Pringle, F (2014): Why student cannot write arguments? , ***English in Education,*** Vol(18), No(2).

130. Ragonis, N (2018): Analogies between Logic Programming and Linguistics for Developing Students' Understanding of Argumentation Texts, ***Journal of Information Technology Education: Research***, v17 p549-575 2018.

131. Rancer, C (2015): Beliefs about Arguing as Predictors of Trait Argumentativeness Implications for Training in Argument and Conflict Management. ***Communication Education***, 41, October, 375- 387.

132. Randi, D (2004): Developing real- world intelligence teaching argumentative thinking through debate. ***English journal*** .No1, vol.4.

133. Rossem, K. V (2007): **What is asocratic dialogue?** Oxford, Oxford University Press.

134. Sawicka, A& et al (2018): A Formal Model of an Argumentative Dialogue in the Management of Emotions, ***Logic and Logical Philosophy*** ,Volume 27 (2018), 471–490.

135. Sherrin, M (2014): Teaching Reality Based Formal Logic to Adolescents to Improve Dialectic skills, ***Learning and Instruction Journal***, Vol 16, No 5.

136. Sluter, a(2006): Relations between Argumentativeness and Belief Structures about Arguing. ***Communication Education***, January, 37- 47.

137. Udell, K (2003): "The development of argument skills" ***Journal Article***, Child development, vol.14,no 5.

138. Verderber,R,F (2009): Using Rational Persuasive Arguments to Change Beliefs, **Journal of Philosophy**, Vol. 20,No. 9,September 5.

139. Wei, M (2016): Student argumentative writing: knowledge and ability at three grad level***, Research in teaching philosophy***, vol (23), no (12).