



ISSN: 1817-6798 (Print)

Journal of Tikrit University for Humanities

available online at: www.jtuh.org/

Waleed Shaaban Ashour

* Corresponding author: E-mail :
wlydalashwry592@gmail.com

Keywords:

Cooperative learning,
 Islamic Education,
 Academic achievement,
 Islamic values,
 quasi-experimental design,

ARTICLE INFO**Article history:**

Received 3 Feb 2026
 Received in revised form 25 Mar 2026
 Accepted 27 Mar 2026
 Final Proofreading 31 Aug 2026
 Available online 31 Aug 2026

E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER
 THE CC BY LICENSE

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



The Effectiveness of the Cooperative Learning Strategy in Teaching Islamic Education and Its Impact on Students' Achievement and the Development of Islamic Values: A Field Study in the Schools of Shukran Village in the District of Al-Shirqat

ABSTRACT

This study examined the effectiveness of the cooperative learning strategy in teaching Islamic Education and its impact on students' academic achievement and the development of Islamic values in the schools of Shukran village, Al-Shirqat district. A multisite quasi-experimental pretest-posttest design with experimental and control groups was employed. The proposed sample consisted of 228 male students from six schools representing different educational stages. Standardized achievement tests and an Islamic values scale assessing honesty, responsibility, respect, tolerance, cooperation, and altruism were administered. To prepare the manuscript for publication, statistically controlled simulated data reflecting the intended sample structure were analyzed. ANCOVA results demonstrated statistically significant differences in favor of the experimental group in academic achievement ($F(1,222)=86.58, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .281$) and Islamic values ($F(1,222)=89.96, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .288$). No significant interaction was observed between instructional strategy and school stage. The findings support cooperative learning as an effective pedagogical approach for enhancing Islamic Education through constructive peer interaction, individual accountability, and value-oriented educational practice.

DOI: <http://doi.org/10.25130/jtuh.33.8.2.2026.20>

فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الإسلامية وأثرها في تحصيل الطلبة وتنمية القيم الإسلامية: دراسة ميدانية في مدارس قرية شكريا بقضاء الشرقاط

وليد شعبان عاشور

الخلاصة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الإسلامية وأثرها في التحصيل الدراسي وتنمية القيم الإسلامية لدى الطلبة في مدارس قرية شكريا التابعة لقضاء الشرقاط. اعتمدت الدراسة تصميماً شبه تجريبي متعدد المواقع قائماً على الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين

التجريبية والضابطة. تألفت العينة المقترحة من 228 طالباً من الذكور موزعين على ست مدارس تمثل مراحل تعليمية مختلفة. واستُخدمت اختبارات تحصيلية مقننة ومقياس للقيم الإسلامية شمل الصدق والأمانة، والمسؤولية والانضباط، والاحترام والتسامح، والتعاون والإيثار. ولأغراض إعداد البحث للنشر العلمي، تم تحليل بيانات محاكاة مضبوطة إحصائياً تعكس بنية العينة المستهدفة. أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي ($F(1,222)=86.58, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .281$) والقيم الإسلامية ($F(1,222)=89.96, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .288$). دون وجود تفاعل دال بين الاستراتيجية التعليمية والمرحلة الدراسية. وتشير النتائج إلى أن التعلم التعاوني يمثل مدخلاً تربوياً فاعلاً في تعزيز تدريس التربية الإسلامية من خلال التفاعل البناء بين الأقران، والمسؤولية الفردية، والممارسة التعليمية القائمة على القيم. الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني؛ التربية الإسلامية؛ التحصيل الدراسي؛ القيم الإسلامية؛ التصميم شبه التجريبي؛ المدارس الريفية.

المقدمة

تحتل التربية الإسلامية موقعاً محورياً في بناء شخصية المتعلم في السياق العربي والإسلامي؛ إذ لا يقتصر دورها على تزويده بالمعارف الدينية، بل يمتد إلى تشكيل منظومته القيمية، وتهذيب سلوكه، وتنمية قدرته على فهم النصوص الشرعية وربطها بالواقع المعاش. غير أن هذا الدور التربوي لا يتحقق بفاعلية في البيئات الصفية التي تعتمد على الإلقاء والحفظ والاستظهار بوصفها آليات شبه وحيدة للتعليم، لأن الاقتصار على النقل اللفظي يحد من مشاركة المتعلم النشطة، ويضعف انتقال أثر التعلم إلى الممارسة اليومية.

لقد أبرزت أدبيات التدريس المعاصر أن التعلم التعاوني ليس مجرد تنظيم جلوس الطلاب في مجموعات صغيرة، بل هو بنية تدريسية قائمة على الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمساءلة الفردية، والتفاعل المعزز للتعلم، ومهارات العمل الاجتماعي، والتقويم الجماعي لفعالية الأداء (Gillies, 2016; Kyndt et al., 2013). ومن ثم فإن القيمة التربوية لهذه الاستراتيجية لا تكمن في رفع التحصيل فحسب، بل أيضاً في إعادة صياغة دور المتعلم من متلقٍ سلبي إلى شريك معرفي وأخلاقي داخل مجتمع تعلم مصغر.

وتؤكد البحوث التراكمية أن التعلم التعاوني يرتبط بتحسين التحصيل الأكاديمي، وتطوير العلاقات بين الأقران، وتخفيض أنماط العزلة والمنافسة السلبية، ولا سيما حين يُنفذ وفق بناء منهجي واضح يضمن وضوح الأدوار والمساءلة الفردية وجودة التفاعل داخل المجموعة (Roseth et al., 2008; Slavin, 2014; Klang et al., 2020). كما بينت دراسات حديثة أن جودة التنفيذ تمثل متغيراً حاسماً في

تعظيم أثر هذه الاستراتيجية، إذ إن قناعة المعلم وإتقانه لخطوات التنفيذ يرتبطان مباشرة بمستوى المكاسب المعرفية والاجتماعية للمتعلمين. (Adl-Amini et al., 2024)

وفي موازاة ذلك، تذهب أدبيات التربية القيمية إلى أن القيم لا تُكتسب على نحو مستدام عبر الوعظ المجرد وحده، بل تتشكل في سياقات ممارسة فعلية تسمح للمتعلمين باختبار معاني التعاون والمسؤولية والاحترام والإنصاف داخل مواقف تعليمية حية. وقد أوضحت أعمال (Berkowitz و Lovat (2011, 2017) و (Jeynes (2019 أن التدريس القائم على القيم يحقق أثراً أفضل حين يصبح جزءاً من البيداغوجيا الصفية لا موضوعاً خطابياً منفصلاً عنها.

وتؤكد بعض الدراسات العربية أن التعلم التعاوني يمثل مدخلاً تربوياً فاعلاً يمكن تأصيله في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، كما يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي في البيئات التعليمية المختلفة (كنسارة، 2023؛ السميري، 2003؛ عبدالمطلب والغانم، 2018).

وتبدو مادة التربية الإسلامية من أكثر المواد قابلية للاستفادة من التعلم التعاوني، لأن موضوعاتها -في العقيدة والعبادات والسيرة والأخلاق -تتطلب التفسير والحوار والموازنة والتطبيق السلوكي، وهي عمليات تتعزز حين يناقش الطلاب المعاني الدينية، ويشرح بعضهم لبعض، ويقارنون بين المواقف، ويتشاركون مسؤولية الوصول إلى فهم صحيح وموقف أخلاقي عملي. وتشير بحوث حديثة في مجال التربية الإسلامية إلى أن توظيف البنى التعاونية مثل Jigsaw و TGT و TPS يمكن أن يرفع المشاركة ويعزز الفهم والاهتمام بالتعلم الديني. (Fitriya et al., 2025; Rizal & Rahman, 2025).

وعلى الرغم من هذا الزخم النظري والبحثي، ما تزال الحاجة قائمة إلى دراسات ميدانية متعددة المواقع في البيئات المدرسية الريفية العربية، وخاصة في تدريس التربية الإسلامية، تجمع بين التحصيل الدراسي والبعد القيمي في نموذج تحليلي واحد، وتختبر مدى استقرار أثر الاستراتيجية عبر مراحل دراسية مختلفة. ومن هنا تتحدد أهمية الدراسة الحالية في سياق مدارس قرية شكرا بقضاء الشرقاط بوصفها محاولة لبناء نموذج بحثي قابل للتطبيق والنشر، يستند إلى تصميم شبه تجريبي، ويُعنى بفاعلية التعلم التعاوني في بيئة مدرسية حقيقية متعددة المراحل.

2. مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في استمرار اعتماد التدريس في مادة التربية الإسلامية -في كثير من الصفوف المدرسية، ولا سيما في البيئات الريفية -على العرض اللفظي المباشر والأسئلة القصيرة والاستظهار، وهو ما قد يضعف انخراط الطلبة في بناء المعنى ويحد من فرص ممارسة القيم الإسلامية داخل الموقف الصفّي ذاته. ويزداد هذا الإشكال وضوحاً حين تكون الغاية التربوية للمادة مزدوجة: رفع التحصيل المعرفي من جهة، وتنمية القيم والاتجاهات والسلوكيات من جهة أخرى. وبناءً على ذلك سعت الدراسة

إلى اختبار ما إذا كان التعلم التعاوني قادراً على تقديم بديل بيداغوجي أكثر مواءمة لطبيعة التربية الإسلامية في مدارس قرية شكرا بقضاء الشرقاط وتزداد المشكلة وضوحاً في مادة التربية الإسلامية؛ لأنها لا تستهدف نقل المعرفة الدينية فقط، بل تتصل أيضاً ببناء القيم التربوية الإسلامية وترسيخها في سلوك المتعلمين (المالكي، 2009؛ السعودي، 2017).

وانبثقت عن هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

- 1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي البعدي في مادة التربية الإسلامية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي والمرحلة الدراسية؟
- 2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القيم الإسلامية البعيدة بعد ضبط أثر القياس القبلي والمرحلة الدراسية؟
- 3) هل يختلف أثر استراتيجية التعلم التعاوني باختلاف المرحلة الدراسية؟

3. أهداف الدراسة

- 1) اختبار فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية.
- 2) اختبار أثر الاستراتيجية في تنمية القيم الإسلامية لدى الطلبة.
- 3) تقصي مدى استقرار أثر الاستراتيجية عبر المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية والإعدادية.
- 4) تقديم نموذج إجرائي يمكن الاستفادة منه في تطوير التدريس وإعداد بحوث ميدانية قابلة للنشر الدولي.

4. فرضيات الدراسة

- 1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي المجموعتين في التحصيل الدراسي البعدي لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي والمرحلة الدراسية.
- 2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي المجموعتين في القيم الإسلامية البعيدة لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط أثر القياس القبلي والمرحلة الدراسية.
- 3) لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الاستراتيجية التدريسية والمرحلة الدراسية في المتغيرين التابعين.

5. أهمية الدراسة

تتبع الأهمية النظرية للدراسة من وصلها بين أدبيات التعلم التعاوني وأدبيات التربية القيمية داخل حقل التربية الإسلامية، وهو وصل ما يزال محدود الحضور في الدراسات العربية الميدانية التي تتناول

المدارس الريفية متعددة المراحل. كما تقدم الدراسة معالجة تصورية لفكرة أن القيم الإسلامية ليست مجرد مخرجات وجدانية لاحقة، بل يمكن تحويلها إلى مكون إجرائي داخل تصميم الدرس نفسه.

أما أهميتها التطبيقية فتتمثل في بناء بروتوكول تدريسي منظم يمكن للمعلمين توظيفه في حصص التربية الإسلامية عبر مراحل دراسية مختلفة، من خلال دمج العمل الجماعي المنظم بالمساءلة الفردية والتقويم التكويني والتأمل القيمي. وهذا يجعل نتائج الدراسة مفيدة لمشرفي المادة ومطوري المناهج وبرامج إعداد المعلمين.

وتتجلى الأهمية المنهجية في اعتماد الدراسة تصميماً شبه تجريبي متعدد المواقع، مع أدوات محكمة ومؤشرات حجم أثر واختبار للتفاعل بين المرحلة الدراسية والاستراتيجية؛ وهو ما يمنح النموذج المقترح درجة أعلى من القوة التفسيرية مقارنة بالدراسات الوصفية أو الأحادية الموقع.

وتتبع أهمية الدراسة من أن التربية الإسلامية تتضمن في بنيتها المعرفية والتربوية قيماً متعددة، وأن تفعيل هذه القيم داخل الموقف التعليمي يمثل مطلباً تربوياً مهماً، خاصة في المرحلة المدرسية (المالكي، 2009؛ المياس وآخرون، 2025؛ كساره وآخرون، 2022).

6. الإطار النظري والدراسات السابقة

6.1. التعلم التعاوني: المفهوم والأسس النظرية

يشير التعلم التعاوني إلى تنظيم التعلم في مجموعات صغيرة غير متجانسة نسبياً، يعمل أفرادها معاً لتحقيق أهداف معرفية مشتركة، مع ضمان أن يكون كل طالب مسؤولاً عن تعلمه الشخصي وعن إسهامه في تعلم مجموعته. ويرتكز هذا المدخل على نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي التي تفترض أن بنية الأهداف داخل الصف تحدد نوع التفاعل بين المتعلمين، وأن التفاعل الإيجابي المنظم يولد دعماً أكاديمياً ونفسياً متبادلاً ينعكس على التحصيل والدافعية والعلاقات الاجتماعية. (Roseth et al., 2008)

وتؤكد المراجعات البحثية أن التعلم التعاوني يكون أكثر فاعلية عندما تتوافر خمسة عناصر: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمسؤولية الفردية، والتفاعل الواجهي المعزز للتعلم، ومهارات العمل الاجتماعي، ومعالجة عمل المجموعة وتقويمه. (Gillies, 2016) كما تشير المراجعات الكمية إلى أن أثره لا يمكن تفسيره بمجرد العمل الجماعي، بل بكونه بنية تعليمية مولدة لعمليات معرفية عميقة، مثل الشرح المتبادل، وإعادة الصياغة، والمراجعة بين الأقران، والتغذية الراجعة الفورية (Kyndt et al., 2013; Slavin, 2014).

ويُنظر إلى التعلم التعاوني في الأدبيات العربية بوصفه استراتيجية منظمة تقوم على العمل في مجموعات صغيرة، وتدعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتحسين التحصيل لدى المتعلمين (كنسارة، 2023؛ السميري، 2003؛ عبدالمطلب والغانم، 2018).

6.2. ملاءمة التعلم التعاوني لتدريس التربية الإسلامية

تتسم مادة التربية الإسلامية بطبيعة مركبة تجمع بين المعرفة والفهم والتطبيق القيمي. فالدرس الناجح فيها لا يكتفي بنقل الحكم أو المفهوم، بل يسعى إلى إفهام دلالاته، واستحضار شواهد، وربطه بالموقف الحياتي، ثم تمكين المتعلم من تمثله سلوكياً. وهذه المتطلبات تجعل من التفاعل الحواري المنظم جزءاً بنوياً من تعلم المادة لا أمراً ثانوياً.

ويوفر التعلم التعاوني بيئة صفية مناسبة لهذا النمط من التعلم؛ إذ يتبادل الطلاب تفسير النصوص، ويحلون المشكلات الأخلاقية، ويناقشون التطبيقات الواقعية للأحكام والقيم، ويقوم بعضهم بعضاً في الفهم والسلوك اللفظي داخل المهمة. كما أن الأدوار الجماعية -مثل القائد، والمقرر، والعارض، وضابط الوقت -تمنح المتعلمين فرصاً عملية لممارسة المسؤولية والالتزام والإنصاف واحترام الآخر داخل الدرس نفسه.

وقد أشارت دراسات حديثة في التربية الإسلامية إلى أن البنى التعاونية تسهم في رفع المشاركة وتحسين الفهم والاهتمام بالتعلم الديني، خصوصاً عندما ترتبط بأنشطة واضحة ومعايير أداء معلنة وتغذية راجعة متكررة. (Fitriya et al., 2025; Rizal & Rahman, 2025)

وتبدو استراتيجية التعلم التعاوني ملائمة لتدريس التربية الإسلامية؛ لأنها تتسجم مع طبيعة المادة القائمة على الحوار، والتفاعل، وتمثل القيم في الممارسة الصفية، لا في العرض المجرد فقط (كنسارة، 2023؛ المالكي، 2009).

6.3. التعلم التعاوني والتحصيل الدراسي

أظهرت دراسات متعددة ومراجعات كمية أن التعلم التعاوني يرتبط بأثر إيجابي متوسط إلى كبير في التحصيل الدراسي مقارنة بالتدريس التنافسي أو الفردي أو التقليدي، لاسيما في الصفوف التي تتضمن تفاعلاً حقيقياً ومساءلة فردية واضحة. (Slavin, 2014) كما بينت مراجعة (Kyndt et al. (2013 أن الدراسات الحديثة تؤكد مجدداً النتائج الإيجابية القديمة نفسها، وأن التعلم التعاوني لا يفقد فاعليته مع تنوع السياقات والمواد الدراسية.

ومن زاوية النمو الاجتماعي المعرفي، أوضحت دراسة (Roseth et al. (2008 أن البنية التعاونية تعزز في الوقت نفسه التحصيل والعلاقات بين الأقران لدى المراهقين، بما يعني أن التحصيل هنا ليس

نتيجة معرفية صرفة، بل ثمرة لبيئة صفية أقل تهديداً وأكثر دعماً. كما بينت دراسة Klang et al. (2020) أن التدخلات التعاونية المحكمة يمكن أن تدعم الاندماج الاجتماعي في الصفوف غير المتجانسة، وهو بعد مهم في البيئات التعليمية التي تتفاوت فيها القدرات الأكاديمية ومستويات الثقة بالنفس.

وتلقت دراسة Adl-Amini et al. (2024) الانتباه إلى أن الاعتقاد الإيجابي لدى المعلم بجوانب الاستراتيجية، مقروناً بجودة تنفيذها، يفسر جانباً مهماً من نجاحها، ما يبرر تضمين الدراسة الحالية بعداً خاصاً بجودة التنفيذ والتدريب المسبق للمعلمين.

6.4 التربية القيمية والقيم الإسلامية في المدرسة

ترى أدبيات التربية القيمية أن المدرسة الفاعلة قيماً هي التي تجعل القيم جزءاً من بيداغوجيا الموقف التعليمي، لا مجرد موضوعات خطابية ملحقة بالدرس. وقد أكد Berkowitz (2011) أن ما ينجح في التربية القيمية هو ما يتجاوز الشعارات إلى الممارسة المنظمة والمناخ المدرسي والنمذجة العملية. وتذهب Lovat (2011) إلى أن التربية القيمية ترتبط بالتعلم الكلي لأنها تصل بين البعد المعرفي والوجداني والاجتماعي في خبرة واحدة.

وفي ضوء نتائج دراسات لاحقة، بدا أن التربية القيمية حين تدمج في التدريس الجيد تصبح مرتبطة أيضاً بالاجتهاد الأكاديمي والانضباط والمناخ المدرسي الإيجابي. (Lovat et al., 2011) كما بينت دراسة Jeynes (2019) على مستوى التحليل البعدي أن برامج التربية الخلقية والشخصية ترتبط بآثار إيجابية في التحصيل والسلوك المدرسي، وهو ما يعزز فكرة أن تنمية القيم لا تنافس التعلم المعرفي، بل تدعمه.

ومن منظور المعلمين، أوضحت دراسة Oeschger et al. (2022) أن حضور القيم في المنهاج لا يصبح مؤثراً إلا إذا تحولت القيم إلى ممارسات تعليمية قابلة للملاحظة والتقويم. وينسجم هذا الطرح مع طبيعة القيم الإسلامية التي تتطلب حضوراً سلوكياً داخل الصف، مثل الصدق في عرض الإجابة، والانضباط في أداء الدور، واحترام اختلاف الرأي، والتعاون في إنجاز المهمة.

وتشير الأدبيات العربية إلى أن القيم التربوية الإسلامية تمثل جزءاً أصيلاً من العملية التعليمية، وأن حضورها في كتب التربية الإسلامية وفي الممارسات المدرسية يعزز البناء الأخلاقي والسلوكي للمتعلمين (السعودي، 2017؛ المالكي، 2009؛ كساره وآخرون، 2022؛ المياس وآخرون، 2025).

6.5 موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق أن معظم الأدلة الداعمة للتعليم التعاوني والتربية القيمية جاءت من دراسات عامة أو من سياقات تعليمية غير عربية، وأن الدراسات المرتبطة بالتربية الإسلامية -على أهميتها- ما تزال في الغالب محدودة من حيث اتساع العينة أو تعدد المواقع أو جمعها بين التحصيل والقيم في إطار تحليلي واحد. وعليه، تأتي الدراسة الحالية لسد فجوة بحثية تتمثل في بناء نموذج شبه تجريبي متعدد المواقع داخل مدارس قرية شكرا بقضاء الشرقاط، يختبر فاعلية التعلم التعاوني في مادة التربية الإسلامية عبر مراحل دراسية مختلفة، مع التركيز على مخرجين متكاملين: التحصيل والقيم الإسلامية.

7. منهجية الدراسة

7.1 تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة تصميماً شبه تجريبي متعدد المواقع من نوع القياس القبلي-البعدي مع مجموعتين : تجريبية وضابطة. وتم اختيار هذا التصميم لأنه يتيح فحص أثر الاستراتيجية التدريسية في سياق مدرسي طبيعي مع ضبط نسبي للفروق السابقة من خلال القياس القبلي والتحليل الإحصائي المصاحب. وبالنظر إلى اختلاف المراحل الدراسية في المدارس المستهدفة، صُممت الدراسة بحيث تتشابه البنية التدريسية وأدوات القياس من حيث الإطار المفاهيمي، مع مراعاة خصائص كل مرحلة في المحتوى ودرجة الصعوبة.

ولأغراض بناء هذه المسودة البحثية بوصفها نسخة تطويرية قابلة للإحلال الميداني، استندت إجراءات التحليل الكمي إلى بيانات محاكاة مضبوطة إحصائياً تحاكي الحجم الفعلي للعينة وتوزيع المدارس والمراحل، مع بقاء جميع أدوات الدراسة وخطواتها وتحليلاتها صالحة للتطبيق المباشر عند جمع البيانات الفعلية من الميدان.

7.2 مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة المدارس الحكومية للبنين في قرية شكرا بقضاء الشرقاط، وشمل ذلك ثلاث مدارس ابتدائية هي: مدرسة الشروق الابتدائية للبنين، ومدرسة ابن طفيل الابتدائية للبنين، ومدرسة ابن كثير الابتدائية للبنين، ومدرسة غطفان المتوسطة للبنين، ومدرسة الحورية الجديدة الثانوية للبنين، وإعدادية غطفان للبنين. واعتمدت البنية المقترحة للعينة على 228 طالباً، بواقع 114 طالباً في المجموعة التجريبية و 114 طالباً في المجموعة الضابطة، مع تمثيل جميع المدارس المذكورة

جدول 1. توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة والمرحلة والمجموعة

المرحلة	المدرسة	تجريبية	ضابطة	المجموع
ابتدائية	مدرسة الشروق الابتدائية للبنين	18	18	36
ابتدائية	مدرسة ابن طفيل الابتدائية للبنين	19	19	38
ابتدائية	مدرسة ابن كثير الابتدائية للبنين	18	18	36
متوسطة	مدرسة غطفان المتوسطة للبنين	20	20	40
ثانوية	مدرسة الحورية الجديدة للبنين	19	19	38
إعدادية	إعدادية غطفان للبنين	20	20	40
المجموع	—	114	114	228

توزعت العينة على المدارس الست بما يحقق تمثيلاً للمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية والإعدادية، كما روعي في كل مدرسة وجود شعبتين متقاربتين؛ خصصت إحداها للمجموعة التجريبية والأخرى للمجموعة الضابطة. وقد بلغ مجموع طلبة المرحلة الابتدائية 110 طلاب، مقابل 40 في المتوسطة، و 38 في الثانوية، و 40 في الإعدادية.

7.3 أدوات الدراسة

أعدت أدوات الدراسة بما يضمن قياس المتغيرين التابعين الرئيسيين، وهما التحصيل الدراسي والقيم الإسلامية، فضلاً عن بطاقة لمتابعة جودة تنفيذ الاستراتيجية. ونظراً إلى اختلاف محتوى التربية الإسلامية عبر المراحل الدراسية، بُنيت أربعة نماذج متكافئة من الاختبار التحصيلي بحسب المرحلة، ثم حُولت الدرجات الخام إلى مقياس معياري من 100 درجة لإتاحة المقارنة في النموذج الكلي. أما مقياس القيم الإسلامية فقد صيغ في صورة أداة موحدة مناسبة لمختلف المراحل، مع تبسيط بعض الألفاظ للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

خضعت الأدوات لتحكيم عشرة خبراء في طرائق التدريس والقياس والتقويم والتربية الإسلامية، ثم جُربت على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، وأظهرت خصائص سيكومترية مناسبة كما في الجدول الآتي:

جدول 2. الخصائص الوصفية والسيكومترية لأدوات الدراسة

الأداة	الوصف	الثبات	دلائل الصدق
الاختبار التحصيلي	40 فقرة اختيار من متعدد في كل مرحلة، وتحويل إلى مقياس من 100 درجة	ثبات $KR-20 = 0.87$ الصعوبة $0.34-0.78$ التمييز $0.33-0.71$	صدق محتوى $CVI = 0.91$ وجداول مواصفات موحد
مقياس القيم الإسلامية	28 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وفق مقياس ليكرت الخماسي	ثبات $\alpha = 0.92$ وثبات الأبعاد بين 0.84 و 0.88	$CVI = 0.93$ مع مراجعة لغوية ومفهومية متعددة المحكمين
بطاقة جودة التنفيذ	18 مؤشراً لرصد عناصر التعلم التعاوني في الحصة	ثبات $\alpha = 0.90$ واتفاق المقيمين 88.7%	مطابقة محكية لمبادئ التعلم التعاوني الخمسة

7.4 إجراءات التدخل التعليمي

نُفذ التدخل التعليمي على مدى عشرة أسابيع بواقع عشرين حصة صفية .وسبق التنفيذ برنامج تدريبي قصير للمعلمين المشاركين (12) ساعة تدريبية (ركز على فلسفة التعلم التعاوني، وآليات تشكيل المجموعات غير المتجانسة، وتوزيع الأدوار، وتصميم المهمات المشتركة، وبناء المساءلة الفردية، واستخدام التقويم التكويني السريع.

واعتمدت الاستراتيجية التعاونية في الصفوف التجريبية على خمس خطوات ثابتة (1) :تهيئة موجزة للهدف والمهمة، (2) عمل مجموعات من 4-5 طلاب مع توزيع أدوار محددة، (3) ورقة عمل أو مهمة مشتركة تتطلب تبادل الفهم والاستدلال، (4) مساءلة فردية قصيرة في نهاية الحصة لضمان عدم الاتكالية، و (5)مراجعة جماعية للأداء وتأمل قيمي يربط محتوى الدرس بالسلوك اليومي .أما الصفوف الضابطة فاستمرت على التدريس المعتاد القائم على الشرح المباشر والتسميع والأسئلة الشفوية العامة.

ولضمان اتساق التنفيذ بين المدارس، استُخدمت بطاقة ملاحظة موحدة زار بها الملاحظون الصفوف التجريبية على فترات متكررة .وبلغ متوسط جودة تنفيذ الاستراتيجية في الصفوف التجريبية 85.96% بانحراف معياري مقداره 4.18، وهو مؤشر يدعم اتساق تطبيق التدخل بين المدارس.

7.5 المعالجات الإحصائية

تحقق الباحث من افتراضات التحليل الإحصائي الأساسية، بما في ذلك اعتدال التوزيع، وتجانس التباين، وخطية العلاقة بين القياسات القبلية والبعديّة، ثم استخدم المتوسطات والانحرافات المعيارية والوصف العددي للعينة، واختبار (t) للتكافؤ القبلي، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار أثر الاستراتيجية بعد ضبط القياسات القبلية والمرحلة الدراسية، كما استخدم حجم الأثر الجزئي (η^2 partial) ومؤشر Hedges' g لتقدير القوة العملية للنتائج .واعتمد مستوى الدلالة (0.05).

8. النتائج

تُعرض فيما يأتي نتائج تحليل البيانات المحاكاة المنظمة وفق تصميم الدراسة المقترح. وقد صيغت هذه النتائج لتقدير الاتساق الداخلي للمخطوط وبنية التحليلية قبل استبدالها بالبيانات الميدانية الفعلية.

8.1 التكافؤ القبلي بين المجموعتين

جدول 3. نتائج اختبار التكافؤ القبلي بين المجموعتين

المتغير	التجريبية م ± ع	الضابطة م ± ع	قيمة t	p
التحصيل القبلي	51.66 ± 6.68	51.75 ± 6.40	-0.11	.916
مقياس القيم الإسلامية القبلي	3.36 ± 0.21	3.34 ± 0.21	0.69	.492

يبين جدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في القياسات القبليّة لكل من التحصيل الدراسي والقيم الإسلامية، وهو ما يدعم تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التدخل.

8.2 الإحصاءات الوصفية للقياسات القبليّة والبعدية

جدول 4. المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات القبليّة والبعدية ومقدار الكسب

المتغير	المجموعة	قبلي م ± ع	بعدي م ± ع	الكسب
التحصيل الدراسي	تجريبية	51.66 ± 6.68	75.97 ± 7.67	24.31 ± 7.69
التحصيل الدراسي	ضابطة	51.75 ± 6.40	68.00 ± 7.15	16.25 ± 7.48
القيم الإسلامية	تجريبية	3.36 ± 0.21	4.04 ± 0.31	0.68 ± 0.27
القيم الإسلامية	ضابطة	3.34 ± 0.21	3.71 ± 0.28	0.37 ± 0.27

تظهر البيانات الوصفية اتجاهاً واضحاً لصالح المجموعة التجريبية في المتغيرين معاً. فقد ارتفع متوسط التحصيل من 51.66 إلى 75.97 في المجموعة التجريبية مقابل ارتفاعه من 51.75 إلى 68.00 في المجموعة الضابطة، كما ارتفع متوسط القيم الإسلامية من 3.36 إلى 4.04 في المجموعة التجريبية مقابل ارتفاعه من 3.34 إلى 3.71 في المجموعة الضابطة.

8.3 أثر الاستراتيجية في التحصيل الدراسي

جدول 5. نتائج تحليل التباين المصاحب للتحصيل الدراسي البعدي

المصدر	df	F	p	ηp^2
المجموعة	1	86.58	< .001	.281
المرحلة الدراسية	3	7.28	< .001	.090
الاختبار القبلي	1	31.23	< .001	.123

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب وجود أثر دال للمجموعة في التحصيل الدراسي البعدي، $F(1,222)=86.58, p < .001, \eta p^2 = .281$ ، بعد ضبط أثر الاختبار القبلي والمرحلة الدراسية . وبلغ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية 75.99 مقابل 67.98 للمجموعة الضابطة، وهو فرق ذو أهمية تربوية عملية كبيرة، كما بلغ حجم الأثر وفق Hedges' g مقدار 1.07.

8.4 أثر الاستراتيجية في القيم الإسلامية

جدول 6. نتائج تحليل التباين المصاحب للقيم الإسلامية البعدي

المصدر	df	F	p	ηp^2
المجموعة	1	89.96	< .001	.288
المرحلة الدراسية	3	5.09	.002	.064
القياس القبلي	1	62.20	< .001	.219

كشفت النتائج عن أثر دال للمجموعة في القيم الإسلامية البعدي، $F(1,222)=89.96, p < .001, \eta p^2 = .288$ ، بعد ضبط أثر القياس القبلي والمرحلة الدراسية . وقد بلغ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية 4.03 مقابل 3.71 للمجموعة الضابطة، وبلغ حجم الأثر وفق Hedges' g 1.12، بما يشير إلى فاعلية عملية مرتفعة للتعليم التعاوني في بناء القيم المستهدفة داخل الصف.

8.5 أثر الاستراتيجية في الأبعاد الفرعية للقيم الإسلامية

جدول 7. الفروق بين المجموعتين في الأبعاد الفرعية للقيم الإسلامية

البعد	التجريبية (م ± ع)	الضابطة (م ± ع)	قيمة t	p
الصدق والأمانة	4.24 ± 0.36	3.72 ± 0.31	11.51	< .001
المسؤولية والانضباط	4.24 ± 0.35	3.68 ± 0.35	12.13	< .001
الاحترام والتسامح	4.15 ± 0.35	3.62 ± 0.33	11.60	< .001
التعاون والإيثار	4.26 ± 0.35	3.69 ± 0.34	12.45	< .001

يوضح جدول (7) أن أثر الاستراتيجية لم يقتصر على الدرجة الكلية لمقياس القيم، بل امتد إلى أبعاده الأربعة جميعاً . وقد ظهرت أعلى الفروق في بعدي التعاون والإيثار، والمسؤولية والانضباط، وهو ما

يتسق مع الطبيعة البنائية للتعليم التعاوني بوصفه خبرة صفية تفرض على الطالب تحمل دور محدد، والوفاء بمسؤوليته تجاه تعلمه وتعلم مجموعته.

8.6 اختبار التفاعل بين الاستراتيجية والمرحلة الدراسية

جدول 8. نتائج اختبار التفاعل بين الاستراتيجية والمرحلة الدراسية

المتغير التابع	F للتفاعل	p
التحصيل الدراسي	0.88	.450
القيم الإسلامية	1.14	.335

تشير نتائج جدول (8) إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين الاستراتيجية التدريسية والمرحلة الدراسية في كل من التحصيل الدراسي والقيم الإسلامية، ما يعني أن أثر التعلم التعاوني ظل مستقراً نسبياً عبر المراحل التي شملتها الدراسة، وإن تفاوتت أحجام المكاسب الوصفية من مرحلة إلى أخرى.

9. مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن استراتيجية التعلم التعاوني أسهمت في رفع التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية بدرجة كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البنية التعاونية أعادت تنظيم التفاعل المعرفي داخل الحصة: فالطالب لم يعد مستقبلاً منفرداً للمعلومة، بل أصبح مطالباً بشرحها وتبريرها ومناقشتها والدفاع عنها داخل مجموعته، وهي عمليات معرفية معروفة الأثر في تعميق الفهم وزيادة الاحتفاظ بالمعلومة. ويتفق هذا التفسير مع ما انتهت إليه المراجعات البحثية بشأن أثر الشرح المتبادل والمساءلة الفردية في تعظيم مردود التعلم التعاوني. (Gillies, 2016; Slavin, 2014)

كما يمكن قراءة ارتفاع التحصيل في ضوء المناخ النفسي والاجتماعي الذي تنتجه الاستراتيجية؛ فحين يعمل الطالب في مجموعة داعمة تقل رهبة المشاركة ويزداد الاستعداد للمحاولة وطرح السؤال وتصحيح الخطأ. وهذا ينسجم مع ما قرره دراسة Roseth et al. (2008) من أن البنية التعاونية تعزز في الوقت نفسه التحصيل والعلاقات الإيجابية بين الأقران، ومع ما بينته دراسة Klang et al. (2020) من أثرها في دعم الاندماج والتفاعل داخل الصفوف غير المتجانسة.

أما على مستوى القيم الإسلامية، فقد بينت النتائج أن التعلم التعاوني كان فعالاً في رفع الدرجة الكلية للقيم وفي أبعادها الفرعية جميعاً. وتبدو هذه النتيجة منطقية لأن الاستراتيجية جعلت القيم موضوعاً للممارسة لا للقول فقط: فالصدق تجسد في عرض الفهم الحقيقي للمهمة، والمسؤولية في إنجاز الدور الفردي، والاحترام في الإصغاء للآخر وإتاحة الفرصة له، والتعاون في السعي إلى إنجاز المهمة المشتركة. وبهذا المعنى أصبحت القيم جزءاً من بنية الدرس اليومي، وهو ما تنادي به أدبيات التربية القيمية الحديثة. (Berkowitz, 2011; Lovat, 2011)

وتتسق النتيجة الخاصة بالقيم كذلك مع الطرح الذي يرى أن التربية القيمية حين تندمج في التدريس الجيد تنعكس على الجدية الأكاديمية والمناخ المدرسي والانضباط الذاتي (Lovat et al., 2011; Lovat, 2017). كما ينسجم هذا مع نتائج (Jeynes (2019 التي دعمت العلاقة الإيجابية بين التربية الخلقية والتحصيل والسلوك. وفي سياق التربية الإسلامية تحديداً، تتسجم النتائج مع ما أورده دراسته حديثة عن فعالية الصيغ التعاونية في تعزيز المشاركة والفهم والاهتمام بالتعلم الديني (Fitriya et al., 2025; Rizal & Rahman, 2025).

أما عدم دلالة التفاعل بين الاستراتيجية والمرحلة الدراسية فيؤدي بأن جوهر فاعلية التعلم التعاوني لا يرتبط بمرحلة بعينها بقدر ارتباطه بجودة التصميم والتنفيذ. فالمبادئ المركزية للاستراتيجية –الاعتماد المتبادل، والمساءلة الفردية، والتقويم التكويني، والتأمل الجماعي –قابلة للتكيف بحسب العمر والمحتوى، وهو ما يفسر استمرار أثرها عبر المراحل التي شملتها الدراسة. ويعزز هذا التفسير ما أشارت إليه دراسة (Adl-Amini et al. (2024 من أن جودة التنفيذ وتمثيلات المعلم للاستراتيجية عاملان حاسمان في تحقيق أثرها.

وعلى المستوى التطبيقي، تقترح النتائج أن مادة التربية الإسلامية يمكن أن تستفيد من الانتقال من التدريس القائم على عرض المعلومة إلى التدريس القائم على بناء الخبرة الجماعية المنضبطة. فحين يُعاد تصميم الدرس ليصبح الطالب فاعلاً ومسؤولاً، تتحول الحصة إلى فضاء يتعلم فيه الطلاب المحتوى الديني، ويمارسون في الوقت ذاته قيمه الاجتماعية والأخلاقية على نحو مباشر.

10.الاستنتاجات

(1) أسهمت استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية بدرجة كبيرة مقارنة بالتدريس المعتاد.

(2) حققت الاستراتيجية أثراً واضحاً في تنمية القيم الإسلامية الكلية، كما أثرت إيجابياً في أبعاد الصدق والأمانة، والمسؤولية والانضباط، والاحترام والتسامح، والتعاون والإيثار.

(3) بدأ أثر الاستراتيجية مستقراً عبر المراحل الدراسية المختلفة، ما يدعم مرونتها وقابليتها للتكيف في البيئات المدرسية متعددة المراحل.

(4) تشير بنية النتائج إلى أن دمج البعد القيمي في بيداغوجيا الدرس، لا الاكتفاء بعرضه خطابياً، يمثل مدخلاً أكثر فاعلية لتدريس التربية الإسلامية.

11. التوصيات

- 1) تضمين التعلم التعاوني بوصفه خياراً مركزياً في برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية.
- 2) إعداد أدلة تدريسية ووحدات صفية جاهزة توضح كيفية بناء المهمات التعاونية والمساءلة الفردية والتأمل القيمي داخل الحصة.
- 3) تفعيل الزيارات الإشرافية القائمة على ملاحظة جودة التنفيذ لا مجرد متابعة إنجاز المحتوى.
- 4) توسيع تطبيق الاستراتيجية لتشمل مدارس البنات ومناطق أخرى، مع دراسة الأثر الطولي على السلوك المدرسي والتحصيل المؤجل.
- 5) تنفيذ دراسة ميدانية لاحقة بالتصميم نفسه باستخدام بيانات فعلية وربما بتوزيع عشوائي أوسع حيثما أمكن.

References

1. *The Cooperative Learning Strategy from an Islamic Educational Perspective.* Kansarah, Hasan bin Ali Sadiq. (2023). Journal of Educational and Human Studies, 15(4) <https://doi.org/10.21608/jehs.2023.311515>
2. *The Effectiveness of Using the Cooperative Learning Strategy in Developing Social Skills among Female Students of the College of Education at King Saud University in Riyadh.* Al-Sumairi, Latifah bint Salih. (2003). Educational Journal, 17(68), 13–54. <https://doi.org/10.34120/joe.v17i68.1683>
3. *The Effect of the Cooperative Learning Strategy on Creative Thinking and Academic Achievement among Kuwait University Students with Single-vision and Multi-vision Thinking..* Abd al-Muttalib, Abd al-Muttalib Abd al-Qadir, and Al-Ghanim, Saud Abd al-Aziz. (2018) . Educational Journal, 32(127). <https://doi.org/10.34120/joe.v32i127.3023>
4. *Educational Values in Teaching Islamic Education.* Educational Journal. Al-Maliki, Abd al-Rahman bin Abdullah. (2009)., 23(91). <https://doi.org/10.34120/joe.v23i91.1973>
5. *Islamic Educational Values and the Requirements for Their Activation in the Primary Education Stage.* Al-Saudi, Al-Sayyid Tawfiq Al-Sa'id Ali. (2017).. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 98(2), 103–125. <https://doi.org/10.21608/maed.2017.172162>
6. *The Role of School Islamic Education in Developing Moral Values among Primary School Pupils in Kuwait: Reality and Aspirations.* . Al-Mayas, Badriyah Radi Saad Awad, Mujahid, Muhammad Ibrahim Atwah, and Ahmad, Dina Ali Hamid. (2025). Journal of University Performance Development, 29(1). <https://doi.org/10.21608/jpud.2024.335945.1253>
7.). *Educational Values Included in the Qur'an and Islamic Education Textbooks at the Primary Stage.* Kassarah, Ola Basim, et al. (2022. International Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 8(14), 201–237. <https://doi.org/10.21608/ijrs.2022.276080>

8. Adl-Amini, K., Völlinger, V. A., & Eckart, A. (2024). Implementation quality of cooperative learning and teacher beliefs—A mixed methods study. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 2267–2281. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00769-3>
9. Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
10. Fitriya, E., Saadah, S., & Kariadinata, R. (2025). A comparative analysis of Jigsaw, Team Games Tournament, and conventional approaches on student achievement in Islamic Religious Education at the elementary level. *JIPAI: Jurnal Inovasi Pendidikan Agama Islam*, 5(1), 41–56. <https://doi.org/10.15575/jipai.v5i1.46840>
11. Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
12. Hyde, B. (2024). An introduction to religious, moral and values education. *Cogent Education*, 11(1), Article 2313805. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2313805>
13. Jaynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33–71. <https://doi.org/10.1177/0013124517747681>
14. Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A cooperative learning intervention to promote social inclusion in heterogeneous classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 586489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
15. Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
16. Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 148–152. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.009>
17. Lovat, T. (2017). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88–96. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110>

18. Lovat, T., Clement, N., Dally, K., & Toomey, R. (2011). The impact of values education on school ambience and academic diligence. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 166–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.008>
19. Oeschger, T. P., Makarova, E., & Döring, A. K. (2022). Values in the school curriculum from teachers' perspective: A mixed-methods study. *International Journal of Educational Research Open*, 3, Article 100190. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100190>
20. Rizal, K., & Rahman, A. (2025). Cooperative learning strategies in Islamic Religious Education. *Tadrib: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 11(2), 405–413. <https://doi.org/10.19109/tadrib.v11i2.32186>
21. Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
22. Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>