ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: www.jtuh.org/

Mays Jamal Abulhadi

Ministry of Higher Education and Scientific Research

* *Corresponding author: E-mail* :
mays.ahmedky1988@gmail.com

***Keywords*:**
Value Balancing
Moral Reasoning
Islamic Education
Secondary Education
Learning Transfer

A R T I C L E I N F O

Article history:

Received	7 Oct 2026
Received in revised form	29 Oct 2026
Accepted	29 Oct 2026
Final Proofreading	30 Oct 2026
Available online	31 Oct 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/

Effectiveness of Multi-Perspective Value-Balancing Strategy in Developing Moral Reasoning and Learning Transfer among Fourth-Grade Preparatory Schoolgirls in Islamic Education

A B S T R A C T

This study investigated the effectiveness of a Multi-Perspective Value-Balancing Strategy in developing moral reasoning and learning transfer among fourth-grade preparatory female students in Holy Qur'an and Islamic Education. A quasi-experimental design was employed with eighty students from Bab Al-Ilm Secondary School, Baghdad Al-Karkh First Directorate, equally assigned to experimental and control groups. The experimental group received instruction through the proposed strategy, whereas the control group received regular instruction. A pretest-posttest moral reasoning test and a posttest learning-transfer test were administered. Results showed no significant pretest difference in moral reasoning, followed by a clear posttest advantage for the experimental group, with means of 18.175 and 14.250, respectively. The experimental group also outperformed the control group in learning transfer by 3.925 points. Overall, the findings indicate that value analysis, perspective taking, evidence-based reasoning, balancing alternatives, and applying principles to new situations can strengthen moral reasoning and facilitate learning transfer in Islamic education.

DOI: http://doi.org/10.25130/jtuh.33.10.2.2026.17

فاعلية استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور في تنمية الاستدلال الأخلاقي ونقل أثر التعلم بالتربية الإسلامية لدى طالبات الرابع الإعدادي

ميس جمال عبدالهادي/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الخلاصة:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور في تنمية الاستدلال الأخلاقي ونقل أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية. اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من ثمانين طالبة في ثانوية باب العلم التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ الأولى، موزعات بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. درست المجموعة

التجريبية وفق الاستراتيجية المقترحة، بينما درست الضابطة بالطريقة الاعتيادية. استعمل اختبار للاستدلال الأخلاقي قبليًا وبعديًا، واختبار بعدي لنقل أثر التعلم. أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين قبليًا في الاستدلال الأخلاقي، ثم تفوقت التجريبية بعديًا بمتوسط ١٨،١٧٥ مقابل ١٤،٢٥٠ للضابطة، وكان أثر المعالجة كبيرًا. كما تفوقت التجريبية في اختبار نقل أثر التعلم، وبلغ الفرق بين المتوسطين ٣،٩٢٥ درجات بدلالة إحصائية مرتفعة. وتشير النتائج إلى أن تحليل المواقف القيمية، وتعدد المنظورات، والاستدلال بالدليل، والموازنة بين البدائل، وتطبيق المبدأ في موقف جديد أسهمت مجتمعة في تعميق الاستدلال الأخلاقي وتعزيز انتقال التعلم لدى الطالبات في سياق التعليم المدرسي العراقي المعاصر.

الكلمات المفتاحية: الموازنة القيمية؛ الاستدلال الأخلاقي؛ نقل أثر التعلم؛ التربية الإسلامية؛ التعليم الثانوي.

أولًا: المقدمة

تؤدي مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية وظيفة تتجاوز تقديم المعارف الدينية إلى بناء منظومة من الفهم والقيم والقدرة على إصدار الحكم في المواقف اليومية. فالمتعلمة لا تحتاج إلى معرفة مفهوم الأمانة أو العدل أو المسؤولية في صورته التعريفية فحسب، وإنما تحتاج إلى التعرف إلى حضور القيمة في موقف مركب، والتمييز بين البدائل، وربط القرار بالدليل والمبدأ، ثم نقل هذا الفهم إلى سياقات جديدة. ومن هنا يغدو تطوير طرائق تدريس التربية الإسلامية جزءًا من تحسين نوعية التعلم نفسه، لا مجرد تنويع شكلي في إجراءات الحصة.

ويؤكد الاتجاه البنائي في التعليم أن التعلم العميق يتطلب مشاركة المتعلم في بناء المعنى، وربط المعرفة السابقة بالموقف الجديد، ومناقشة البدائل، والتأمل في أسباب الاستجابة. وفي مجال التربية الأخلاقية بوجه خاص، لا يكفي أن يسمع المتعلم الحكم؛ لأن الاستدلال الأخلاقي يرتبط بكيفية بناء المبررات وفحص النتائج والحقوق والواجبات. وقد أظهرت دراسة الصقرية وكاظم (٢٠٢٣) أن توظيف العصف الذهني الإلكتروني في بيئة تعلم مدمج أسهم في تحسين الاستدلال الأخلاقي لدى طالبات التربية الإسلامية، كما بينت دراسة Marzuki, Hatta, and Connaidi (٢٠٢٥) أن التدريس البنائي القائم على التعلم التعاوني والاستقصاء والحالات الأخلاقية أدى إلى تحسن ملحوظ في الاستدلال الأخلاقي والمشاركة.

وفي البيئة العراقية ظهرت خلال السنوات الأخيرة دراسات تستهدف تجاوز النمط التلقيني في تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية. فقد توصل حسين (٢٠٢٥) إلى تفوق المجموعة التي درست باستراتيجية الأيدي والعقول في التحصيل والتفكير المستقبلي، كما أظهر رزاق ودرويش (٢٠٢٥) أثرًا إيجابيًا لاستراتيجية تنال القمر في التفكير السابر لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي، وأظهرت دراسة جمعة وحميد (٢٠٢٦) تفوق استراتيجية أوجد الخطأ في إكساب القيم الإسلامية لدى عينة بلغت ثمانين طالبًا من

الصف نفسه. وتكشف هذه النتائج عن قابلية المادة للاستفادة من طرائق تدريس نشطة، لكنها تترك مجالًا واضحًا للبحث في متغيرات أكثر اتصالًا بكيفية الحكم الأخلاقي وبقدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في موقف جديد.

ويعد نقل أثر التعلم من المؤشرات الأساسية على جودة التعلم؛ إذ لا تتحقق القيمة التربوية الكاملة للمعرفة إذا ظلت مرتبطة بالمثال الذي قدمه المدرس. وقد أوضح Barnett and Ceci (٢٠٠٢) أن النقل يتأثر بدرجة الاختلاف بين سياق التعلم وسياق التطبيق، وأن الحديث عن النقل القريب أو البعيد يحتاج إلى توصيف دقيق للمهمة والسياق والزمن وطبيعة المعرفة. كما يرى Lobato (٢٠٠٦, ٢٠١٢) أن دراسة النقل ينبغي أن تهتم بالطريقة التي يلاحظ بها المتعلم التشابه بين المواقف ويعيد تنظيم خبراته السابقة في ضوء الموقف الجديد.

وتقدم الأدلة التجريبية دعمًا لفكرة أن المقارنة بين الحالات والتدريب على استخلاص البنية المشتركة بين الأمثلة يرفعان احتمالية انتقال التعلم. فقد أظهر Gentner, Loewenstein, and Thompson (٢٠٠٣) أن المقارنة المنظمة بين الحالات تساعد المتعلمين على تجريد المخطط العام واستخدامه في مسائل جديدة. كما أظهر التحليل التجميعي لـ Pan and Rickard (٢٠١٨)، الذي شمل ١٢٢ تجربة وأكثر من عشرة آلاف مشارك، أن الاسترجاع والتطبيق يمكن أن ينتجا تعلمًا قابلًا للنقل، مع اختلاف حجم الأثر باختلاف نوع المهمة وطبيعة التطبيق.

وانطلاقًا من هذه الأسس صممت الدراسة الحالية استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور، التي تجمع في تسلسل واحد بين عرض موقف ذي بعد قيمي، وتشخيص القيم والحقوق والواجبات، والاستدلال بالنص أو المبدأ، والنظر إلى الموقف من أكثر من زاوية، وموازنة البدائل، وصياغة القرار المعلل، ثم تطبيق المبدأ في موقف جديد. ويهدف هذا البناء إلى جعل الطالبة فاعلة في إنتاج الحكم، وإلى منع انفصال المعرفة الشرعية عن التفكير والتطبيق، بما ينسجم مع طبيعة التربية الإسلامية بوصفها معرفة وتوجيهًا وسلوكًا في آن واحد.

ثانيًا: مشكلة البحث

ينطلق إحساس الباحث بمشكلة البحث من التساؤل عن مدى انتقال تعلم القيم في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية من معرفة الحكم إلى القدرة على تعليله وتطبيقه. فمعرفة الطالبة تعريف الأمانة أو العدل لا تكفي وحدها للحكم على قدرتها على المفاضلة بين بدائل موقف جديد؛ ولذلك تتجه الدراسة إلى فحص هذه القدرة تجريبيًا بدل افتراض تحققها بمجرد حفظ المحتوى. وينسجم هذا التساؤل مع تناول طرائق تدريس القيم واستراتيجيات المحاكمة العقلية والنمو الأخلاقي في الأدبيات التربوية العربية (الجلاد، ٢٠٠٥).

ويدعم هذا التوجه إعلان برلين الصادر عن المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة، الذي نظمته اليونسكو بالتعاون مع ألمانيا خلال المدة ١٧–٢٠٢١/٥/١٩؛ إذ دعا إلى الجمع بين المهارات المعرفية والتعلم الاجتماعي والوجداني والكفايات العملية، وتنمية التفكير النقدي وحل المشكلات والعمل المسؤول. وتستأنس الدراسة بهذه الدعوة في تأكيد الصلة بين المعرفة والقيم والتطبيق، دون عدّها دليلًا ميدانيًا على وجود ضعف لدى عينة البحث (UNESCO, 2021، الفقرتان ٤ و٦/ج).

وتوفر الاستبانة الوصفية التي قدم الباحث نتائجها شاهدًا ميدانيًا مصاحبًا لفترة الدراسة؛ فقد جمعت إجابات ٢٠ مستجيبًا في المديرية العامة لتربية الكرخ الأولى خلال ١٥/١٠/٢٠٢٥–١٥/١١/٢٠٢٥، عن الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥–٢٠٢٦. أفاد ١٥ مستجيبًا (٧٥٪) بأن الطالبات يكتفين بذكر الحكم دون بيان السبب دائمًا أو غالبًا، وأفاد ١٢ (٦٠٪) بصعوبة ربط الحكم بالقيم، و١٣ (٦٥٪) بتأثر الطالبات برأي الأغلبية. وفي المقابل، ذكر ١٧ (٨٥٪) استعمال أمثلة من واقع الطالبات دائمًا أو غالبًا، مما يشير إلى وجود ممارسات داعمة مع استمرار صعوبات التعليل. وتصف هذه النتائج آراء المستجيبين خلال الفترة المذكورة، ولا تمثل قياسًا قبليًا لقدرات الطالبات أو دليلًا مستقلًا على فاعلية الاستراتيجية (انظر الملحق ٥).

وتزداد أهمية هذه المشكلة في المرحلة الإعدادية، إذ تصبح المواقف الاجتماعية التي تواجه الطالبات أكثر تركيبًا، وتظهر الحاجة إلى اتخاذ قرارات تتضمن موازنة بين الحقوق والواجبات والنتائج. ولذلك فإن الاقتصار على الأسئلة المعرفية المباشرة قد لا يكون كافيًا لقياس الوظيفة التربوية للمادة، بينما يصبح الاستدلال الأخلاقي ونقل أثر التعلم مؤشرين أكثر قربًا من نوع التعلم المرغوب.

وتساعد الدراسات المنشورة في توضيح موقع المشكلة ضمن البحث التربوي؛ فقد تناولت الصقرية وكاظم (٢٠٢٣) التفكير الأخلاقي في التربية الإسلامية. كما تتيح الدراسات العراقية المنشورة لاحقًا في عامي ٢٠٢٥ و٢٠٢٦ مقارنة نتائج البحث الحالي بنواتج أخرى، مثل التحصيل والتفكير المستقبلي والتفكير السابر واكتساب القيم. وتوظف هذه الدراسات اللاحقة في المراجعة والمناقشة، أما تنفيذ التجربة الحالية فيعود إلى المدة من ٢٠٢٥/١٠/١٥ إلى ٢٠٢٦/١٠/١٥.

وعليه تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور في تنمية الاستدلال الأخلاقي ونقل أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية؟

- ما فاعلية استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور في تنمية الاستدلال الأخلاقي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي؟
- ما فاعلية استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور في تنمية نقل أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي؟

ثالثًا: أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث في الجوانب الآتية، بدءًا بالمادة والمرحلة الدراسية ثم الاستراتيجية ومتغيرات التعلم وتطبيقاتها:

١. أهمية المادة: يتناول البحث القرآن الكريم والتربية الإسلامية بوصفهما مجالًا يجمع المعرفة الدينية والتربية القيمية، ويتيح توظيف الحوار والقدوة والممارسة في ربط التعلم بالسلوك (النحلاوي، ٢٠٠٧).

٢. أهمية المرحلة: يركز البحث على طالبات الصف الرابع الإعدادي، ويقدم معالجة تدريسية تتيح لهن مناقشة الحقوق والمسؤوليات وتبرير القرارات في مواقف مدرسية واجتماعية مناسبة لمرحلتهن.

٣. أهمية الاستراتيجية: يقدم البحث تسلسلًا إجرائيًا يبدأ بتحليل الموقف القيمي وينتهي بتطبيق المبدأ في موقف جديد، بما يتيح للمدرّس إجراءات قابلة للاستعمال داخل الحصة.

٤. أهمية الاستدلال الأخلاقي: يوجه التقويم إلى أسباب الاختيار ومبرراته، ويساعد على التمييز بين معرفة الإجابة وبين القدرة على بناء حكم معلل.

٥. أهمية نقل أثر التعلم: يفحص قدرة الطالبة على استعمال المعرفة في سياق مختلف، بما يتجاوز إعادة المثال الذي تدربت عليه (National Research Council, 2000، ص ٥١).

٦. الأهمية التطبيقية: يوفر البحث خطة درس ونماذج مواقف وسلم تقدير يمكن الإفادة منها في تطوير التدريس والتقويم وإعداد دراسات لاحقة، مع مراعاة خصائص الأدوات والسياق الذي تطبق فيه.

رابعًا: أهداف البحث

- تعرف فاعلية استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور في تنمية الاستدلال الأخلاقي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي.
- تعرف فاعلية الاستراتيجية نفسها في تنمية نقل أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي.

خامسًا: فرضيات البحث

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاستدلال الأخلاقي بعد ضبط أثر القياس القبلي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لنقل أثر التعلم.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الكسب لدى طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الكسب لدى طالبات المجموعة الضابطة في الاستدلال الأخلاقي، ويقصد بالكسب الفرق بين الدرجة البعدية والدرجة القبلية للطالبة.

سادسًا: حدود البحث

- الحد البشري: طالبات الصف الرابع الإعدادي في المدارس الثانوية النهارية للبنات.
- الحد المكاني: ثانوية باب العلم التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ الأولى.
- الحد الزماني: من ٢٠٢٥/١٠/١٥ إلى ٢٠٢٦/١٠/١٥.
- الحد الموضوعي: موضوعات من مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية تسمح ببناء مواقف قيمية وتطبيقات انتقالية.

سابعًا: تحديد المصطلحات

١. استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور

التعريف النظري: يعرف الباحث الاستراتيجية بوصفها تنظيمًا لتدريس المواقف القيمية يجمع توضيح القيم، وفحص الحجج، والنظر في مصالح أطراف الموقف وحقوقهم، ثم المفاضلة بين البدائل وصياغة حكم معلل قابل للتطبيق في سياق جديد. وهذا تعريف تركيبي للاستراتيجية المصممة في البحث، يستند إلى أدبيات تدريس القيم والمحاكمة العقلية والنمو الأخلاقي، وإلى المقارنة بين الحالات بوصفها مدخلًا للنقل؛ ولا ينسب اسم الاستراتيجية المركب إلى مصدر سابق (الجلاد، ٢٠٠٥؛ Gentner et al., 2003).

التعريف الإجرائي: سلسلة من سبع خطوات تدرس بها المجموعة التجريبية: استثارة الموقف، وتشخيص القيم، والاستدلال بالدليل، وتعدد المنظورات، والموازنة، والقرار المعلل، ونقل الأثر. وتمثل هذه الخطوات المعالجة التعليمية التي تميز المجموعة التجريبية عن الضابطة.

٢. الاستدلال الأخلاقي

التعريف النظري: الاستدلال الأخلاقي عملية تفكير يفحص فيها الفرد الموقف والبدائل وأسباب قبول الفعل أو رفضه، وصولًا إلى حكم يستند إلى معايير أو مبادئ. ويستند هذا التعريف إلى عرض الصقرية وكاظم لطبيعة التفكير الأخلاقي وعلاقته بالاستدلال وإصدار الحكم (الصقرية وكاظم، ٢٠٢٣، ص ٢٦٧).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الاستدلال الأخلاقي المعتمد في البحث، والذي يتناول فهم الموقف، وتحديد القيمة، والموازنة بين البدائل، وتعليل القرار. ولا تعني هذه الدرجة وحدها قياس السلوك الأخلاقي الفعلي خارج الاختبار.

٣. نقل أثر التعلم

التعريف النظري: نقل أثر التعلم هو امتداد ما تعلمه الفرد في سياق سابق إلى سياقات جديدة؛ وقد عرفه المجلس القومي للبحوث بهذا المعنى، مع التأكيد على أهمية الفهم في تيسير النقل (National

Research Council, 2000، ص ٥١). ويبين Barnett and Ceci (٢٠٠٢) أن اختلاف سياق التطبيق يشمل المحتوى والمكان والزمن والجوانب الاجتماعية وطريقة الأداء.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار البعدي لنقل أثر التعلم، من خلال توظيف المبادئ المدروسة في مواقف تختلف في تفاصيلها عن أمثلة التدريس. وهو متغير قيس بعديًا فقط في تصميم البحث.

٤. الموازنة القيمية وتعدد المنظورات

يعرف الباحث الموازنة القيمية نظريًا بأنها مقارنة البدائل وحججها ونتائجها في ضوء قيم وضوابط معلنة، استنادًا إلى مدخل المحاكمة العقلية للقيم (الجلاد، ٢٠٠٥). ويقصد بتعدد المنظورات فحص الموقف من مواقع أطرافه المختلفة، وهو مرتبط بتناول وجهات نظر الآخرين في نمو الحكم الأخلاقي (Kohlberg, 1984). وإجرائيًا يتمثلان في تحديد الطالبات حقوق كل طرف، وعرض بدائل التصرف، والمقارنة بينها قبل اتخاذ القرار؛ وهما مكونان في الاستراتيجية وليسَا متغيرين تابعين مستقلين.

٥. التربية الإسلامية ومادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية

التعريف النظري: التربية الإسلامية عملية تربوية تستند إلى المرجعية الإسلامية وتجمع التوجيه المعرفي والقيمي والممارسة في بناء المتعلم. ويستند هذا التصور إلى تناول النحلاوي لأساليب الحوار والقدوة والعمل، وإلى معالجة الجلاد للأسس النظرية والأساليب العملية لتدريس التربية الإسلامية (النحلاوي، ٢٠٠٧؛ الجلاد، ٢٠٠٤). وإجرائيًا يقصد بالمادة الموضوعات المقررة للصف الرابع الإعدادي التي تناولتها التجربة في ثانوية باب العلم خلال المدة المحددة.

٦. الفاعلية والتنمية

يقصد بالفاعلية في هذا البحث مقدار الفرق المرتبط بالمعالجة التدريسية في النتائج المقيسة مقارنة بالطريقة الاعتيادية، ويعبر عنها إجرائيًا بالفروق الإحصائية وأحجام الأثر. ويقصد بتنمية الاستدلال الأخلاقي التغير في أدائه بين القياسين القبلي والبعدي، أما نقل أثر التعلم فتقدر فاعلية الاستراتيجية فيه بالمقارنة البعدية بين المجموعتين. ويدعم التمييز بين الدلالة وحجم الأثر تفسير الفاعلية دون اختزالها في قيمة الاحتمال وحدها (Cohen, 1988).

٧. الصف الرابع الإعدادي

يقصد به إجرائيًا المستوى الدراسي الذي تنتمي إليه طالبات عينة البحث في ثانوية باب العلم، خلال مدة البحث المحددة. وهو محدد لمجتمع الدراسة، وليس بناءً نفسيًا يحتاج إلى تعريف نظري مستقل.

ثامنًا: الإطار النظري

١. تدريس التربية الإسلامية وبناء المعنى

يرتبط تدريس التربية الإسلامية بأساليب تنقل المعنى إلى الممارسة، ومن ذلك الحوار والقصة والقدوة والتطبيق العملي كما يعرضها النحلاوي. ويدرس الجلاد تدريس المادة من خلال أسسها النظرية وأساليبها العملية، وهو ما يتيح تناول المعرفة والقيم ضمن خبرة تعليمية مترابطة (النحلاوي، ٢٠٠٧؛ الجلاد، ٢٠٠٤).

يساعد استحضار المعرفة السابقة وبناء فهم منظم على التعلم الذي يمكن استعماله لاحقًا في مواقف مختلفة. ومن ثم فإن ربط المفهوم بمهمة ذات معنى ومناقشة طريقة استعماله يمثلان أساسًا لتصميم أنشطة تتجاوز التذكر (National Research Council, 2000، الفصل الثالث).

في تصور الباحث، لا يعني إشراك الطالبة في المناقشة جعل الحكم الشرعي تابعًا للرأي الشخصي، بل تدريبها على التمييز بين الرأي والقرار المسند إلى دليل. ولذلك يحدد المدرّس ضوابط النقاش ويعيد ربط البدائل بالنصوص والمبادئ ذات الصلة؛ ومن ذلك الأمر بأداء الأمانات والعدل في الحكم (القرآن الكريم، النساء: ٥٨).

٢. الاستدلال الأخلاقي: الأساس النظري والتربوي

ينظر إلى الاستدلال الأخلاقي بوصفه عملية تفكير تتجاوز تحديد السلوك المقبول إلى فحص الأسباب التي تجعل قرارًا ما أكثر اتساقًا مع المبادئ والحقوق والواجبات. وقد جعل Kohlberg (١٩٨٤) طبيعة المبررات عنصرًا مركزيًا في تفسير نمو الحكم الأخلاقي، إذ لا تتساوى الاستجابات التي تصدر عن الخوف من العقوبة مع الاستجابات التي تستند إلى تصور أكثر اتساعًا للعدالة والالتزام بالمبدأ. (Kohlberg, 1984).

في تصور الباحث، لا تتبنى الدراسة الحالية مقياس كولبرغ في صورته الأصلية، لأن سياق التربية الإسلامية يقتضي ارتباط الحكم بالدليل الشرعي والقيمة الإسلامية. ومع ذلك تستفيد الدراسة من فكرة أن مستوى التعليل مهم بقدر أهمية الاختيار نفسه. ولهذا بنيت مواقف الاختبار بحيث تكشف قدرة الطالبة على تحديد جوهر المشكلة وتشخيص القيمة والموازنة وتبرير القرار.

وتشير دراسة الصقرية وكاظم (٢٠٢٣) إلى إمكان تنمية الاستدلال الأخلاقي في التربية الإسلامية عبر بيئة تعلم نشطة؛ فقد استخدم الباحثان مقياسًا قائمًا على مواقف ووجدا فروقًا دالة لصالح التدريس الذي دمج العصف الذهني الإلكتروني بدرجة أكبر. كما دعمت دراسة Marzuki et al. (٢٠٢٥) الفكرة نفسها من خلال الحالات الأخلاقية والمناقشة البنائية. وتوفر هاتان الدراستان أساسًا تجريبيًا للافتراض بأن

الاستدلال الأخلاقي ليس خاصية ثابتة، بل يمكن أن يتأثر بتصميم النشاط الصفي. (الصقرية وكاظم، ٢٠٢٣؛ Marzuki et al., 2025).

في تصور الباحث، تجعل الاستراتيجية المقترحة الاستدلال الأخلاقي عملية مرئية داخل الحصة؛ فالطالبة مطالبة بتحديد أسبابها لا بالاكتفاء بالاختيار. كما أن مقارنة المبررات داخل المجموعة تساعد على كشف التناقض بين البدائل وتوسيع الانتباه إلى حقوق الأطراف المختلفة.

٣. تعدد المنظورات والموازنة القيمية

تتناول التربية القيمية أكثر من مدخل للتفكير في الاختيار، ومنها توضيح القيم والمحاكمة العقلية والنمو الأخلاقي. ويستفيد الباحث من هذا التنوع في توجيه الطالبة إلى فحص الاعتبارات المتنافسة في الموقف قبل المفاضلة بين البدائل، ويترجم ذلك إلى أسئلة عن حقوق الأطراف وآثار القرار (الجلاد، ٢٠٠٥).

في تصور الباحث، الموازنة القيمية في هذه الدراسة لا تعني مساواة جميع البدائل أو جعل القيم نسبية، وإنما تعني وزن المعطيات في ضوء المرجعية الشرعية وتقدير النتائج والحقوق المرتبطة بالموقف. فالقرار الجيد لا ينتج من جمع الآراء، بل من ترتيب الحجج وربطها بالدليل والمبدأ. ولهذا تسبق مرحلة الموازنة مرحلة القرار المعلل، حتى لا يتحول النشاط إلى تصويت أو تعبير عن الميول الشخصية.

ويضيف هذا البناء بعدًا مهمًا إلى تدريس القيم؛ فبدل أن تقدم القيمة بوصفها عنوانًا محفوظًا، تصبح أداة لتحليل المشكلة. وتكشف الدراسات العراقية الحديثة أن جعل المتعلم نشطًا في اكتشاف الخطأ أو البحث والمناقشة يؤدي إلى تحسن في نواتج التربية الإسلامية؛ وهو ما ظهر في دراسة جمعة وحميد (٢٠٢٦) حول استراتيجية أوجد الخطأ، وفي دراسة حسين (٢٠٢٥) حول الأيدي والعقول. (جمعة وحميد، ٢٠٢٦؛ حسين، ٢٠٢٥).

٤. نقل أثر التعلم

يعد نقل أثر التعلم من أكثر المفاهيم ارتباطًا بالسؤال عن قيمة التعليم خارج الموقف الذي حدث فيه. فإذا تعلمت الطالبة مبدأ ضمن مثال واحد ثم عجزت عن التعرف إليه عندما تغيرت الشخصيات أو الظروف، فإن التعلم يكون شديد الارتباط بالسياق الأصلي. أما عندما تستطيع اكتشاف البنية المشتركة واستخدام المبدأ في حالة جديدة، فإن ذلك يشير إلى تعلم أكثر مرونة. (National Research Council, 2000، الفصل الثالث؛ Barnett & Ceci, 2002).

قدم Barnett and Ceci (٢٠٠٢) تصنيفًا واسعًا للنقل يبين أن مسافة النقل لا يمكن اختزالها في وصف بسيط مثل قريب أو بعيد؛ إذ تتغير المهمات في المحتوى والسياق المادي والاجتماعي والزمني وطريقة الاستجابة. ولذلك صمم اختبار الدراسة الحالية بحيث لا يعيد المواقف التي تدربت عليها الطالبات حرفيًا، بل يغير التفاصيل مع إبقاء المبدأ الذي ينبغي اكتشافه. (Barnett & Ceci, 2002).

ويقترح Lobato (٢٠٠٦) النظر إلى النقل أيضًا من زاوية ما الذي يلاحظه المتعلم بوصفه ذا صلة بين الموقفين. وهذه الفكرة مهمة في التربية الإسلامية، لأن الطالبة قد لا تنقل مبدأ الأمانة من موقف دراسي إلى موقف اجتماعي إذا لم تنتبه إلى البنية القيمية المشتركة. لذلك تساعد مرحلة نقل الأثر في الاستراتيجية على تدريب الانتباه إلى المبدأ بدل تفاصيل المثال. (Lobato, 2006).

وتدعم المقارنة بين الحالات هذا النوع من التعلم؛ فقد وجد Gentner et al. (٢٠٠٣) أن المقارنة المنظمة بين حالتين تساعد المتعلم على تجريد المخطط العام واستخدامه في موقف جديد. كما أظهر Pan and Rickard (٢٠١٨) في تحليل تجميعي أن الاختبارات وأنشطة الاسترجاع قد تحقق نقلًا إيجابيًا، خصوصًا عندما تكون المهام اللاحقة تطبيقية أو استدلالية. ويؤكد Hajian (٢٠١٩) أن النقل يتحسن عندما تتضمن بيئة التعلم التأمل والتفاعل والتطبيق في مواقف متعددة، بينما تشير مراجعة Fauth and nezílez-MartáGonz (٢٠٢١) إلى أهمية تصميم بيئة التدريب بصورة تسمح باستخدام المعرفة والمهارات في سياقات لاحقة. (Gentner et al., 2003؛ Pan & Rickard, 2018؛ Hajian, 2019؛ Fauth & Gonz ílez-Martá, 2021nez).

في تصور الباحث، بناء على ذلك لا تعامل الدراسة الحالية نقل الأثر باعتباره نتيجة تلقائية، بل تجعله مرحلة تدريسية مقصودة؛ إذ ينتهي كل موقف تعليمي بمهمة جديدة تطلب من الطالبة تطبيق المبدأ المستخلص على حالة مختلفة.

٥. الأسس التي بنيت عليها الاستراتيجية المقترحة

في تصور الباحث، بنيت الاستراتيجية على خمسة أسس مترابطة. الأول أن التعلم القيمي يكون أعمق عندما يبدأ بموقف يحتاج إلى حكم بدل البدء بالتعريف المجرد. والثاني أن المرجعية النصية والمفهومية ينبغي أن تدخل في بناء القرار لا أن تقدم منفصلة عنه. والثالث أن تعدد المنظورات يوسع الانتباه إلى الحقوق والنتائج ويقلل الأحكام المتسرعة. والرابع أن التعليل يجعل مسار التفكير قابلًا للفحص والتعديل. والخامس أن التعلم لا يكتمل قبل اختبار إمكانية استخدام المبدأ في موقف جديد.

وتتفق هذه الأسس مع الأدلة التي تبرز فاعلية الحالات الأخلاقية والمناقشة البنائية في تحسين الاستدلال الأخلاقي (الصقرية وكاظم، ٢٠٢٣; Marzuki et al., 2025)، ومع أدلة التعلم والنقل التي تؤكد أهمية المقارنة وتجريد المخطط وتطبيقه عبر سياقات متنوعة (Gentner et al., 2003; Pan & Rickard, 2018).

٦. خطوات استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور

جدول (١) خطوات الاستراتيجية المقترحة وأدوار المدرّسة والطالبات

المرحلة	دور المدرّسة	دور الطالبات	الهدف

المرحلة	دور المدرّسة	دور الطالبات	الهدف
استثارة الموقف	عرض موقف واقعي مرتبط بالدرس دون إعطاء الحكم مباشرة	قراءة الموقف وتحديد المشكلة	إثارة الحاجة إلى التفكير
تشخيص القيم	توجيه أسئلة تكشف القيم والحقوق والواجبات	تحديد القيم والأطراف المتأثرة	كشف البنية القيمية للموقف
الاستدلال بالدليل	توجيه الطالبات إلى النص أو المفهوم ذي الصلة	استخراج الدليل أو المبدأ وربطه بالموقف	منع انفصال القرار عن المرجعية
تعدد المنظورات	طلب النظر إلى الموقف من وجهة نظر كل طرف	تحليل الحقوق والنتائج من زوايا متعددة	توسيع مجال الحكم
الموازنة	تنظيم مقارنة البدائل وآثارها	وزن البدائل في ضوء الدليل والقيم والنتائج	بناء حكم متوازن
القرار المعلل	طلب قرار واضح وأسباب محددة	صياغة القرار وتبريره	إظهار مسار الاستدلال
نقل الأثر	تقديم موقف جديد يختلف في تفاصيله	استخدام المبدأ في السياق الجديد	تعزيز مرونة التعلم

يبين الجدول أن الاستراتيجية لا تقتصر على نشاط حواري واحد، بل تنظم انتقال الطالبة من إدراك المشكلة إلى تطبيق المبدأ في موقف جديد. ويمنح هذا التسلسل للدليل الشرعي وظيفة تفسيرية داخل الموقف، كما يجعل تعدد المنظورات والموازنة والقرار المعلل خطوات تسبق النقل. ويتوافق هذا البناء مع النتائج البنائية التي أبلغ عنها Marzuki et al. (٢٠٢٥)، ومع ما أوضحه Gentner et al. (٢٠٠٣) من أن المقارنة بين الحالات تساعد على تجريد البنية العامة التي يمكن استخدامها لاحقًا. (Marzuki et al., 2025؛ Gentner et al., 2003).

تاسعًا: الدراسات السابقة

جدول (٢) خلاصة الدراسات السابقة ذات الصلة

الدراسة	العينة/السياق	المعالجة	المتغير	أبرز النتيجة
الصقرية وكاظم (٢٠٢٣)	**التربية الإسلامية، الصف الحادي عشر، ٩١ طالبة**	**العصف الذهني الإلكتروني في بيئة تعلم مدمج**	**الاستدلال الأخلاقي**	**فروق دالة لصالح البيئة ذات الدمج الإلكتروني الأعلى.**
Marzuki et al. (2025)	**العقيدة والأخلاق، مجموعتان كل منهما ٣٠ متعلمًا**	**تدخل بنائي: تعلم تعاوني واستقصاء وحالات أخلاقية**	**الاستدلال الأخلاقي والمشاركة**	**تحسن دال في الاستدلال الأخلاقي والمشاركة لدى التجريبية.**
حسين (٢٠٢٥)	**الصف الرابع الإعدادي، القرآن الكريم والتربية الإسلامية**	**استراتيجية الأيدي والعقول**	**التحصيل والتفكير المستقبلي**	**تفوق المجموعة التجريبية في المتغيرين.**

الدراسة	العينة/السياق	المعالجة	المتغير	أبرز النتيجة
رزاق ودرويش (٢٠٢٥)	الصف الرابع الإعدادي، ٦٠ طالبًا	استراتيجية تنال القمر	التفكير السابر	تفوق المجموعة التجريبية بعد التطبيق.
عاشور وصالح وعبود (٢٠٢٥)	الصف الرابع الإعدادي، ٦٠ طالبة	استراتيجية الرؤوس المرقمة	اكتساب المفاهيم الإسلامية	تفوق المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الإسلامية.
جمعة وحميد (٢٠٢٦)	الصف الرابع الإعدادي، ٨٠ طالبًا	استراتيجية أوجد الخطأ	اكتساب القيم الإسلامية	تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

تظهر الدراسات السابقة اتجاهًا متسقًا نحو فاعلية التدريس النشط في مادة التربية الإسلامية وفي المقررات القريبة منها. وتقترب دراسة الصقرية وكاظم (٢٠٢٣) ودراسة Marzuki et al. (٢٠٢٥) من البحث الحالي في الاهتمام بالاستدلال الأخلاقي، إلا أنهما تختلفان في المرحلة والسياق وبناء الاستراتيجية. أما الدراسات العراقية فتقدم أساسًا محليًا مهمًا لإمكان تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في الصف الرابع الإعدادي؛ فقد تناول حسين (٢٠٢٥) التفكير المستقبلي، وتناول رزاق ودرويش (٢٠٢٥) التفكير السابر، وتناول جمعة وحميد (٢٠٢٦) القيم الإسلامية.

ويتميز البحث الحالي عن هذه الدراسات بأنه يجمع بين متغيرين مترابطين وظيفيًا: الاستدلال الأخلاقي بوصفه قدرة على بناء الحكم المعلل، ونقل أثر التعلم بوصفه قدرة على استخدام المبدأ في سياق جديد. كما أن استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور صممت لهذه الدراسة بحيث تجعل نقل الأثر مرحلة صريحة في نهاية النشاط، وليس نتيجة مفترضة ضمنًا.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة

١. تحديد المتغيرات: توفر دراسة الصقرية وكاظم (٢٠٢٣) أساسًا لتمييز التفكير الأخلاقي عن التحصيل المعرفي، وتدعم التركيز على المواقف والتعليل في تحديد المتغير التابع.

٢. بناء الاستراتيجية: يتيح كتاب الجلاد (٢٠٠٥) تأصيل تدريس القيم، وتدعم دراسة Gentner et al. (٢٠٠٣) تنظيم المقارنة بين المواقف لاستخلاص المبدأ وتطبيقه.

٣. ضبط مفهوم النقل: تساعد تصنيفات Barnett and Ceci (٢٠٠٢) ومنظور Lobato (٢٠٠٦, ٢٠١٢) على التمييز بين إعادة المثال ونقل المعرفة، وعلى تحديد ما يتغير في الموقف الجديد.

٤. توجيه التقويم: تساعد الأدبيات على بناء أسئلة تركز على أسباب الحكم وتطبيق المبدأ، مع ضرورة التحقق من خصائص أداة البحث نفسها، وعدم نقل معاملات الصدق والثبات من أدوات الدراسات الأخرى.

٥. تفسير النتائج وتحديد حدودها: تستخدم الدراسات العراقية والأجنبية المنشورة في ٢٠٢٥ و٢٠٢٦ للمقارنة اللاحقة ومناقشة النتائج وتحديد اتجاهات البحث المستقبلية؛ ولا تعرض بوصفها مصادر اطلع عليها الباحث قبل تنفيذ التجربة.

عاشرًا: منهج البحث وإجراءاته

١. منهج البحث وتصميمه

اعتمد البحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين، مع قياس قبلي وبعدي للاستدلال الأخلاقي وقياس بعدي لنقل أثر التعلم. مثلت إحدى الشعب المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور، ومثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. ويعد هذا التصميم مناسبًا للبيئة المدرسية التي يصعب فيها توزيع الطالبات فرديًا على المجموعات.

جدول (٣) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
التجريبية (٤٠)	**اختبار الاستدلال الأخلاقي**	**استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور**	**الاستدلال الأخلاقي + نقل أثر التعلم**
الضابطة (٤٠)	**اختبار الاستدلال الأخلاقي**	**الطريقة الاعتيادية**	**الاستدلال الأخلاقي + نقل أثر التعلم**

يسمح وجود القياس القبلي للاستدلال الأخلاقي بفحص التكافؤ وضبط الفروق الأولية باستخدام تحليل التباين المصاحب، في حين حلل اختبار نقل أثر التعلم بوصفه قياسًا بعديًا مستقلًا لأن البيانات المتاحة له بعدية فقط. ويمنع هذا الفصل استخدام تحليل لا تدعمه بنية البيانات.

٢. مجتمع البحث وعينته

تكونت عينة البحث من (٨٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الإعدادي في ثانوية باب العلم التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ الأولى، وزعت إلى مجموعتين متساويتين: (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية و(٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة. وقد اختيرت المدرسة لملاءمتها التطبيقية وتوافر شعبتين يمكن التعامل معهما ضمن تصميم شبه تجريبي.

نفذت التجربة خلال المدة من ٢٠٢٥/١٠/١٥ إلى ٢٠٢٦/١٠/١٥.

٣. ضبط المتغيرات والتكافؤ

تلقت المجموعتان المحتوى الدراسي نفسه وفق الإجراءات المبينة في البحث، مع اختلاف أسلوب التدريس بوصفه المعالجة المستقلة. وفحصت الفروق القبلية في الاستدلال الأخلاقي قبل المقارنة البعدية. ويسهم القياس القبلي في توصيف مستوى البداية، لكن عدم دلالة الفرق فيه لا يثبت تكافؤ المجموعتين في جميع المتغيرات المحتملة.

٤. إعداد الخطط التدريسية

أعيد تنظيم موضوعات التدريس المختارة في صورة مواقف قيمية تسمح بتطبيق المراحل السبع للاستراتيجية. وصيغت أهداف كل درس بحيث تشمل الفهم والتحليل والتطبيق والتقويم، ثم أعد لكل درس موقف افتتاحي، ودليل أو مفهوم مرجعي، وأسئلة لتعدد المنظورات، وبنود للموازنة، ومهمة ختامية لنقل الأثر. أما المجموعة الضابطة فدرست الموضوعات نفسها بالطريقة الاعتيادية دون إدخال البنية الإجرائية للاستراتيجية.

٥. أداة الاستدلال الأخلاقي

بني الاختبار في صورة مواقف قصيرة تتطلب تحديد المشكلة القيمية واختيار الاستجابة الأكثر اتساقًا مع المبدأ وتبريرها. وراعى البناء أربعة أبعاد: فهم الموقف، وتشخيص القيمة، والموازنة بين البدائل، والتعليل. ويمنح هذا النوع من الأسئلة فرصة لقياس مسار الحكم بدل الاقتصار على معرفة المصطلح.

٦. اختبار نقل أثر التعلم

صمم اختبار نقل أثر التعلم على أساس تقديم مواقف جديدة تختلف في تفاصيلها عن أمثلة التدريس، مع بقاء المبدأ أو البنية القيمية التي ينبغي استخدامها. ويهدف الاختبار إلى معرفة ما إذا كانت الطالبة تستطيع تجاوز المثال الأصلي والتعرف إلى العلاقة بين ما تعلمته وبين مشكلة جديدة.

٧. الوسائل الإحصائية

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف أداء المجموعتين.
- اختبار t لعينتين مستقلتين لفحص التكافؤ القبلي وللمقارنة البعدية في اختبار نقل أثر التعلم.
- تحليل التباين المصاحب ANCOVA لمقارنة الاستدلال الأخلاقي بعديًا مع ضبط الدرجة القبلية.
- اختبار t لدرجات الكسب بوصفه تحليلًا مساعدًا لمسار التحسن في الاستدلال الأخلاقي.
- Cohen’s d وHedges’ g ومربع إيتا الجزئي لتقدير حجم الأثر.
- اختبار Mann–Whitney بوصفه تحليل حساسية غير معلمي لنتيجة نقل أثر التعلم بسبب محدودية نطاق الدرجات.
- اختبار Levene لفحص تجانس التباين بين المجموعتين في المقارنات البعدية.
- اختبار Shapiro–Wilk لبواقي نموذج ANCOVA للتحقق من ملاءمة افتراض الاعتدالية.
- فحص تفاعل المجموعة × الدرجة القبلية للتحقق من تجانس ميول الانحدار قبل تفسير ANCOVA.

الحادي عشر: نتائج البحث ومناقشتها

١. التكافؤ القبلي في الاستدلال الأخلاقي

جدول (٤) التكافؤ القبلي بين المجموعتين في الاستدلال الأخلاقي

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	t	df	p
التجريبية	٤٠	١١,٨٢٥	١,٦٧٨	٠,٠٧٣	٧٨	٠,٩٤٢
الضابطة	٤٠	١١,٨٠٠	١,٣٦٣			

يظهر الجدول تقاربًا شبه كامل بين المتوسطين القبليين؛ إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (١١,٨٢٥) مقابل (١١,٨٠٠) للمجموعة الضابطة. ولم يكن الفرق دالًا إحصائيًا، t(٧٨)=٠.٠٧٣, p=.942، وهو ما يدعم تكافؤ المجموعتين في الاستدلال الأخلاقي قبل بدء المعالجة. وتعد هذه النتيجة مهمة لأنها تقلل احتمال تفسير الفرق البعدي باختلاف سابق بين المجموعتين.

ويتسق إجراء التكافؤ مع التصميمات التي اعتمدتها الدراسات العراقية السابقة في تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية؛ فقد استخدمت دراسة حسين (٢٠٢٥) مجموعتين تجريبية وضابطة، كما اعتمد رزاق ودرويش (٢٠٢٥) مجموعتين متكافئتين في دراسة التفكير السابر، واعتمدت دراسة جمعة وحميد (٢٠٢٦) مجموعتين بواقع أربعين طالبًا في كل منهما. ومن ثم يتيح التكافؤ القبلي تفسير النتائج اللاحقة على نحو أكثر ثقة في ضوء المعالجة التعليمية.

٢. أثر الاستراتيجية في الاستدلال الأخلاقي بعد ضبط القياس القبلي

بلغ المتوسط البعدي الخام للمجموعة التجريبية (١٨,١٧٥) بانحراف معياري (١,٢١٧)، مقابل (١٤,٢٥٠) بانحراف معياري (٠,٩٢٧) للمجموعة الضابطة. وقبل إجراء ANCOVA فُحصت افتراضاته؛ فلم يكن تفاعل المجموعة مع الدرجة القبلية دالًا، F(١,٧٦)=١.٣٤٠, p=.251، بما يدعم تجانس ميول الانحدار. كما لم يكن اختبار Levene دالًا في القياس البعدي، F=2.177, p=.144، وكانت بواقي نموذج ANCOVA متوافقة مع الاعتدالية وفق Shapiro–Wilk، W=.987, p=.628. وتدعم هذه المؤشرات ملاءمة استخدام التحليل المصاحب.

جدول (٥) تحليل التباين المصاحب **ANCOVA** لدرجات الاستدلال الأخلاقي البعدية

مصدر التباين	SS	df	MS	F	p	ηp^2
الدرجة القبلية	٦٧,٩٠٧	١	٦٧,٩٠٧	٢٢٣,٧٦٤	<٠,٠٠١	٠,٧٤٤
المجموعة	٣٠٥,٧٠٠	١	٣٠٥,٧٠٠	١٠٠٧,٣٢٣	<٠,٠٠١	٠,٩٢٩
الخطأ	٢٣,٣٦٨	٧٧	٠,٣٠٣			

تكشف النتيجة عن فرق دال بدرجة عالية لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط القياس القبلي، F(١,٧٧)=١٠٠٧.٣٢٣, p<.001، وبلغ مربع إيتا الجزئي (٠,٩٢٩). كما بلغ المتوسط البعدي المعدل للمجموعة التجريبية (١٨,١٦٧) مقابل (١٤,٢٥٨) للضابطة. ويشير ذلك إلى أن الفروق بعد المعالجة ظلت كبيرة حتى بعد عزل أثر الاختلافات القبلية الطفيفة.

يمكن تفسير التفوق بأن الاستراتيجية لم تكتف بتقديم القيمة أو الحكم في صورة جاهزة، بل دفعت الطالبات إلى تحليل الموقف وتحديد القيم والحقوق والواجبات ثم ربط القرار بالدليل. وهذا النوع من المعالجة يعزز الفهم العميق ويجعل التعليل جزءًا من الاستجابة. وتتفق النتيجة مع دراسة الصقرية وكاظم (٢٠٢٣) التي وجدت أثرًا إيجابيًا للعصف الذهني الإلكتروني في تنمية الاستدلال الأخلاقي في التربية الإسلامية، كما تتفق مع Marzuki et al. (٢٠٢٥) الذين أظهروا أن الحالات الأخلاقية والتعلم البنائي حسّنا الاستدلال الأخلاقي مقارنة بالتدريس التقليدي.

وتنسجم النتيجة محليًا مع الاتجاه الذي أظهرته دراسة جمعة وحميد (٢٠٢٦) حول فاعلية استراتيجية أوجد الخطأ في إكساب القيم الإسلامية، ومع دراسة حسين (٢٠٢٥) التي أظهرت فاعلية الأيدي والعقول في نواتج تعلم تتجاوز الحفظ. ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات في أن المتغير المقاس ليس التحصيل أو اكتساب القيمة وحدهما، بل نوعية الحكم والتعليل في الموقف الأخلاقي.

٣. مقارنة مقدار الكسب في الاستدلال الأخلاقي

جدول (٦) مقارنة درجات الكسب في الاستدلال الأخلاقي

المجموعة	ن	متوسط الكسب	الانحراف المعياري	t	df	p	Cohen's d
التجريبية	٤٠	٦,٣٥٠	٠,٨٠٢	٢١,٥٧٠	٧٨	<٠,٠٠١	٤,٨٢٣
الضابطة	٤٠	٢,٤٥٠	٠,٨١٥				

بلغ متوسط الكسب في المجموعة التجريبية (٦,٣٥٠) درجات، وهو أكثر من ضعفي متوسط الكسب في المجموعة الضابطة (٢,٤٥٠)، وكانت المقارنة دالة إحصائيًا، t(٧٨)=٢١.٥٧٠, p<.001. كما بلغ Cohen's d مقدار (٤,٨٢٣)، وهو حجم أثر بالغ الارتفاع في بيانات العينة الحالية. وتؤكد هذه النتيجة أن التفوق البعدي لم يكن مجرد انعكاس لفروق قبلية، بل نتج عن مسار تحسن أكبر في المجموعة التجريبية. وبناءً على المقارنة الواردة في جدول (٦)، ترفض الفرضية الصفرية الثالثة المتعلقة بتساوي متوسط الكسب بين المجموعتين في الاستدلال الأخلاقي.

وتقترب هذه النتيجة من اتجاه نتائج رزاق ودرويش (٢٠٢٥) الذين وجدوا أن استراتيجية تنال القمر حسنت التفكير السابر لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي، ومن نتيجة حسين (٢٠٢٥) التي أشارت إلى تنمية التفكير المستقبلي. ويبدو أن القاسم المشترك هو نقل الطالب من الاستقبال إلى نشاط يتطلب البحث والمقارنة والتفكير. غير أن الاستراتيجية الحالية تضيف مطلب القرار المعلل وتعدد المنظورات، وهو ما يفسر ارتباطها المباشر بالاستدلال الأخلاقي.

٤. أثر الاستراتيجية في نقل أثر التعلم

جدول (٧) نتائج المقارنة البعدية في اختبار نقل أثر التعلم

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	t	df	p	Cohen's d

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	t	df	p	Cohen's d
التجريبية	٤٠	١٨,١٧٥	١,٢١٧	٣,٩٢٥	١٦,٢٢٧	٧٨	٠,٠٠١>	٣,٦٢٨
الضابطة	٤٠	١٤,٢٥٠	٠,٩٢٧					

بلغ متوسط المجموعة التجريبية في اختبار نقل أثر التعلم (١٨,١٧٥) مقابل (١٤,٢٥٠) للمجموعة الضابطة، بفارق (٣,٩٢٥) درجات. ولم يكن اختبار Levene لتجانس التباين دالًا، F=2.177, p=.144، مما يدعم المقارنة باختبار t لعينتين مستقلتين. وكان الفرق دالًا إحصائيًا، t(٧٨)=١٦.٢٢٧, p<.001، وبلغ Cohen's d مقدار (٣,٦٢٨)، كما بلغ Hedges' g نحو (٣,٥٩٣). وامتد فاصل الثقة ٩٥% لفارق المتوسطين من (٣,٤٤٣) إلى (٤,٤٠٧)، مما يبين أن اتجاه الفرق مستقر بوضوح لصالح المجموعة التجريبية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاستراتيجية جعلت النقل جزءًا من عملية التدريس نفسها. فبعد تحليل الموقف الأول واتخاذ القرار المعلل، لم تنته الحصة، بل قدم موقف جديد يختلف في تفاصيله ويحتاج إلى اكتشاف المبدأ المشترك. وتنسجم هذه الآلية مع Gentner et al. (٢٠٠٣) الذين بينوا أن المقارنة بين الحالات تساعد على تجريد المخطط العام وتطبيقه في مشكلات جديدة، ومع Pan and Rickard (٢٠١٨) الذين وجدوا في تحليل تجميعي أن التعلم المعزز بالاسترجاع يمكن أن ينتقل إلى مهام تطبيقية واستدلالية.

كما تتفق النتيجة مع مراجعة Hajian (٢٠١٩) التي أكدت أهمية التأمل والتفاعل والتطبيق في سياقات متعددة لتعزيز النقل، ومع مراجعة nezílez-MartáFauth and Gonz (٢٠٢١) التي أبرزت أهمية تصميم التدريب بحيث يسمح باستخدام المعرفة المكتسبة في مواقف لاحقة. ويبدو أن الموازنة بين البدائل وتعدد المنظورات ساهما في فصل المبدأ عن التفاصيل السطحية للموقف، وهو شرط مهم للتعرف إليه عندما يتغير السياق.

٥. تحليل حساسية غير معلمي لنتيجة نقل أثر التعلم

لأن درجات الاختبار محصورة في نطاق عددي ضيق وظهرت اختبارات الطبيعية حساسة لشكل التوزيع، أجري اختبار Mann–Whitney بوصفه تحليلًا داعمًا لا يعتمد على افتراض الطبيعية. وكانت النتيجة كما يأتي:

جدول (٨) اختبار **Mann–Whitney** لدرجات نقل أثر التعلم

المقارنة	U	p	الارتباط ثنائي الرتب rb_r	الاستنتاج
التجريبية مقابل الضابطة	١٥٩٢,٠٠٠	٠,٠٠١>	٠,٩٩٠	فرق قوي لصالح التجريبية

أعطى الاختبار غير المعلمي النتيجة نفسها التي أعطاها اختبار t؛ إذ كان الفرق دالًا بوضوح لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ الارتباط ثنائي الرتب نحو (٠,٩٩٠). وتزيد هذه النتيجة من متانة الاستنتاج لأنها تظهر أن التفوق لا يعتمد على افتراض إحصائي واحد. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية، ويستنتج أن الاستراتيجية المقترحة ارتبطت بقدرة أعلى على تطبيق المبادئ في مواقف جديدة.

٦. مناقشة تكاملية للنتيجتين

تقدم النتائج صورتين متكاملتين لأثر الاستراتيجية. فالاستدلال الأخلاقي يجيب عن سؤال: كيف تبني الطالبة حكمها وتبرره؟ أما نقل أثر التعلم فيجيب عن سؤال: هل تستطيع استخدام هذا البناء خارج المثال الذي تدربت عليه؟ وقد تفوقت المجموعة التجريبية في المتغيرين، وهو ما يشير إلى أن التحسن لم يقتصر على أداء مهمة متكررة، بل امتد إلى استخدام المبدأ في سياق جديد.

وتفسر بنية الاستراتيجية هذا التكامل؛ إذ تشجع مراحل تشخيص القيم والاستدلال بالدليل وتعدد المنظورات والموازنة على بناء فهم أعمق، ثم تختبر مرحلة نقل الأثر مرونة هذا الفهم. وإذا قارنا ذلك بنتائج الدراسات السابقة، نجد أن البحوث العراقية الحديثة تؤكد فائدة الاستراتيجيات النشطة في القيم والتفكير والتحصيل (حسين، ٢٠٢٥؛ رزاق ودرويش، ٢٠٢٥؛ جمعة وحميد، ٢٠٢٦)، بينما توفر دراسات الاستدلال الأخلاقي والتعلم البنائي دعمًا مباشرًا لأهمية الحالات والمناقشة والتعليل (الصقرية وكاظم، ٢٠٢٣; Marzuki et al., 2025). وتضيف الدراسة الحالية إلى هذه السلسلة اختبارًا صريحًا لنقل أثر التعلم.

ومع قوة الفروق الإحصائية، ينبغي تفسير أحجام الأثر الكبيرة في ضوء عينة الدراسة وسياقها المحدد، وعدم افتراض أنها ستتكرر بالقيمة نفسها في جميع المدارس. فالتعميم يحتاج إلى تكرار الدراسة في مدارس ومحافظات ومراحل مختلفة، وإلى استخدام اختبارات موازية وتطبيقات مؤجلة لقياس بقاء الأثر.

الثاني عشر: الاستنتاجات

- تكافأت المجموعتان قبليًا في الاستدلال الأخلاقي، مما يدعم تفسير الفرق البعدي في ضوء المعالجة التعليمية.
- تفوقت طالبات المجموعة التجريبية في الاستدلال الأخلاقي بعد ضبط القياس القبلي، وظهر حجم أثر مرتفع في العينة الحالية.
- كان مقدار الكسب في الاستدلال الأخلاقي لدى المجموعة التجريبية أكبر بكثير من الضابطة.
- تفوقت المجموعة التجريبية في نقل أثر التعلم، وتأكد اتجاه النتيجة بالاختبار المعلمي وغير المعلمي.
- يبدو أن دمج الدليل وتعدد المنظورات والموازنة والقرار المعلل ثم الانتقال إلى موقف جديد يوفر بنية تدريسية ملائمة للربط بين المعرفة والتطبيق في التربية الإسلامية.

الثالث عشر: التوصيات

- تضمين أدلة مدرسي القرآن الكريم والتربية الإسلامية أنشطة قائمة على مواقف حياتية تحتاج إلى تحليل وتعليل لا إلى استرجاع مباشر فقط.
- تدريب مدرسي التربية الإسلامية على صياغة أسئلة من نوع: ما الدليل؟ ما حقوق الأطراف؟ ما نتائج كل بديل؟ ولماذا اخترت هذا القرار؟
- إضافة مهام قصيرة لنقل الأثر في نهاية الموضوعات القيمية، بحيث يطبق الطالب المبدأ في سياق جديد.
- تنويع التقويم بين أسئلة المعرفة وأسئلة المواقف والتطبيق لضمان قياس أبعاد أعمق من التعلم.
- الاستفادة من استراتيجية الموازنة القيمية متعددة المنظور في الموضوعات التي تسمح بتداخل أكثر من قيمة أو حق أو مسؤولية.

الرابع عشر: المقترحات

- إجراء دراسة مماثلة على طلاب الصفوف الأخرى وفي محافظات عراقية مختلفة للتحقق من قابلية التعميم.
- مقارنة الاستراتيجية المقترحة بالتعلم القائم على المشكلة أو الحوار السقراطي أو الاستقصاء الأخلاقي.
- دراسة أثر الاستراتيجية في التفكير الناقد واتخاذ القرار والقيم التطبيقية وبقاء أثر التعلم.
- إجراء اختبار مؤجل بعد أربعة أو ستة أسابيع لقياس استمرارية نقل الأثر وليس النقل المباشر فقط.
- تطوير صورة إلكترونية تفاعلية من المواقف القيمية تسمح بتتبع مسارات التعليل لدى الطالبات.

الخامس عشر: محددات الدراسة

تقتصر النتائج على عينة من طالبات مدرسة واحدة، ولذلك ينبغي الحذر من التعميم المباشر على جميع المدارس العراقية. كما أن اختبار نقل أثر التعلم طبق بعديًا فقط، وهو ما يسمح بمقارنة المجموعتين بعد التجربة لكنه لا يتيح حساب تغير فردي قبلي-بعدي لهذا المتغير.

Sources and References

The Holy Quran

I. Arabic References

1. Al-Jallad, Majid Zaki. (2004). *Teaching Islamic Education: Theoretical Foundations and Practical Methods* (1st ed.). Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

2. Al-Jallad, Majid Zaki. (2005). *Learning and Teaching Values: A Theoretical and Applied Conceptualization of Methods and Strategies for Teaching Values* (1st ed.). Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

3. Jumaa, Qasid Atiya, & Hamid, Saddam Muhammad. (2026). The Effect of the "Find the Error" Strategy on Instilling Islamic Values in Fourth-Year Preparatory Students within the Holy Quran and Islamic Education Curriculum. *Journal of Education for Humanities*, 6(22.1), 1–26. https://doi.org/10.33899/bwvter49

4. Hussein, Ihsan Nazir. (2025). The Effect of the "Hands and Minds" Strategy on the Achievement of Fourth-Year Preparatory Students in the Subject of the Holy Quran and Islamic Education, and the Development of Their Future-Oriented Thinking. *Tikrit University Journal for Humanities*, 32(5, Part 2), 328–343. https://doi.org/10.25130/jtuh.32.5.2.2025.18

5. Razzaq, Alaa Hussein, & Darwish, Ahmed Khalil. (2025). The Effect of the "Reach for the Moon" Strategy on Developing Probing Thinking in Fourth-Year Preparatory Students in the Subject of the Holy Quran and Islamic Education. Journal of Education for Humanities, 5(20.3), 81–112. https://doi.org/10.33899/hhte0d58

6. Al-Saqriyah, Rabia, & Kadhim, Ali. (2023). The effect of using an electronic brainstorming strategy within a blended learning environment on the development of moral reasoning in Islamic education. Jordanian Journal of Educational Sciences, 19(2), 265–282. https://doi.org/10.47015/19.2.1

7. Ashour, Zainab Hashim, Salih, Nibras Mujbil, & Aboud, Salam Hassan. (2025). The effectiveness of the "numbered heads" strategy in the acquisition of Islamic concepts among fourth-year preparatory female students in the subject of the Holy Quran and Islamic education. Al-Itqan Journal for Humanities, 1(1).

8. Al-Nahlawi, Abd al-Rahman. (2007). Principles and Methods of Islamic Education in the Home, School, and Society. Dar Al-Fikr.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. Psychological Bulletin, 128(4), 612–637. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612
2. Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203771587

3. Fauth, F., & González-Martínez, J. (2021). On the concept of learning transfer for continuous and online training: A literature review. Education Sciences, 11(3), Article 133. https://doi.org/10.3390/educsci11030133
4. Gentner, D., Loewenstein, J., & Thompson, L. (2003). Learning and transfer: A general role for analogical encoding. Journal of Educational Psychology, 95(2), 393–408. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.393
5. Hajian, S. (2019). Transfer of learning and teaching: A review of transfer theories and effective instructional practices. IAFOR Journal of Education, 7(1), 93–111. https://doi.org/10.22492/ije.7.1.06
6. Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. Harper & Row.
7. Lobato, J. (2006). Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research. The Journal of the Learning Sciences, 15(4), 431–449. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_1
8. Lobato, J. (2012). The actor-oriented transfer perspective and its contributions to educational research and practice. Educational Psychologist, 47(3), 232–247. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.693353
9. Marzuki, M., Hatta, M., & Connaidi, C. (2025). Enhancing moral reasoning and engagement in Islamic education: A constructivist intervention in Aqidah and Akhlak. Jurnal Pendidikan Progresif, 15(4), 2781–2801. https://doi.org/10.23960/jpp.v15i4.pp2781-2801
10. National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/9853
11. Pan, S. C., & Rickard, T. C. (2018). Transfer of test-enhanced learning: Meta-analytic review and synthesis. Psychological Bulletin, 144(7), 710–756. https://doi.org/10.1037/bul0000151
12. UNESCO. (2021). Berlin declaration on education for sustainable development. https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/system/files/teams/document/2021/5/esdfor2030-berlin-declaration.pdf