ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

المجلد التاسع – العدد السابع والتسعون
تاريخ الإصدار: 2 – تشرين الثاني – 2026م
www.ajsp.net

"تجربة الطلاب مع الفجوات التعليمية المتراكمة"

(دراسة نوعية ظاهراتية في سياقات تعليمية مهمَّشة لغويًا)

"Students' Experiences of Accumulated Learning Gaps "

(A Phenomenological Qualitative Study in Linguistically Marginalized Educational Contexts)

إعداد الباحثين:

أشرف خالد إسماعيل أحمد

أسماء وليد محمد أحمد

كلية الدّراسات العليا

دكتورة تعليم وتعلّم

جامعة النجاح الوطنية –نابلس

Received: 13/10/2026 | Revised: 14/10/2026 | Accepted: 26/10/2026 | Published: 02/11/2026

Abstract:

This study aimed to examine the predictive effect of This study explored how students experience accumulated learning gaps and the meanings they assign to their consequences for learning motivation, classroom participation, and academic self-worth in linguistically marginalized educational contexts. A qualitative phenomenological design was used with a purposive sample of 20 students from schools in the Negev. Data were generated through in-depth, semi-structured, face-to-face interviews. Because several participants expressed reservations about audio recording, a consistent procedure was adopted in which responses were documented in writing during the interviews. The data were analyzed through inductive thematic analysis. Six interconnected themes were identified: learning gaps as a cumulative experience extending across school years; language as a barrier to understanding and learning; a classroom culture of silence and fear; fluctuating motivation between resistance and withdrawal; threatened self-efficacy and academic identity; and coping strategies and sources of support. Participants' accounts showed that accumulated gaps were not lived as isolated deficits in knowledge, but as intertwined cognitive, linguistic, psychological, and social experiences formed through everyday classroom encounters. Addressing these gaps therefore requires early identification, integrated academic, linguistic, and psychosocial support, and psychologically safe classrooms in which asking, trying, and making mistakes do not threaten students' sense of academic worth.

Keywords: Accumulated learning gaps; Lived experience; Motivation; self-efficacy; Linguistic marginalization; phenomenology.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى فهم الكيفية التي يعيش بها الطلاب تجربة الفجوات التعليمية المتراكمة، والمعاني التي يمنحونها لانعكاساتها على دافعيتهم للتعلّم، ومشاركتهم الصفية، وإحساسهم بقيمتهم الأكاديمية في سياقات تعليمية مهمَّشة لغويًا . اعتمدت الدراسة منهجًا نوعيًا ظاهراتيًا، وشارك فيها عشرون طالبًا وطالبة من مدارس في منطقة النقب اختيروا قصديًا . جُمعت البيانات من خلال مقابلات فردية معمقة وشبه منظمة نُفذت وجاهيًا، ووُثقت إجابات المشاركين كتابةً بصورة مباشرة

المجلد التاسع – العدد السابع والتسعون
تاريخ الإصدار: 2 – تشرين الثاني – 2026م
www.ajsp.net

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

خلال اللقاء بعد تحفّظ عدد منهم على التسجيل الصوتي .وحُللت البيانات تحليلًا موضوعاتيًا استقرائيًا .كشفت النتائج عن ست ثيمات مترابطة :الفجوات بوصفها تجربة تراكمية ممتدة عبر السنوات؛ واللغة بوصفها حاجزًا أمام الفهم والتعلّم؛ وثقافة الصمت والخوف داخل البيئة الصفية؛ والدافعية المتذبذبة بين المقاومة والانسحاب؛ والكفاءة الذاتية والهوية الأكاديمية المهددة؛ واستراتيجيات التكيف ومصادر الدعم .وأظهرت روايات المشاركين أن الفجوة لا تُعاش كنقص معرفي منفصل، بل كتجربة معرفية ولغوية ونفسية واجتماعية تتشكل يوميًا داخل الصف .وتخلص الدراسة إلى أن معالجة الفجوات تتطلب تدخلًا مبكرًا ودعمًا أكاديميًا ولغويًا ونفسيًا متكاملًا، إلى جانب بيئة صفية آمنة تعيد للطالب حقه في السؤال والمحاولة والخطأ من دون تهديد لقيمته الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية:الفجوات التعليمية المتراكمة؛ التجربة المعاشة؛ الدافعية؛ الكفاءة الذاتية؛ التهميش اللغوي؛ البحث الظاهراتي.

How to Cite This Article

أحمد، أ. خ. إ.، وأحمد، أ. و. م. (2026). تجربة الطلاب مع الفجوات التعليمية المتراكمة: دراسة نوعية ظاهراتية في سياقات تعليمية مهمّشة لغويًا. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (97)9، (845 -868).

AJSP | Vol. 9 | Issue 97 | DOI: https://doi.org/10.36571/ajsp.97 AJSP ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8048-2082

المقدمة:

تشهد الأنظمة التعليمية في مختلف أنحاء العالم تزايدًا ملحوظًا في الاهتمام بقضية الفجوات التعليمية المتراكمة، لما لها من أثر عميق على مسارات التعلّم، وعلى تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب (OECD, 2023). فهذه الفجوات لا تقتصر على نقص مرحلي في اكتساب المعرفة، بل تمثّل ظاهرة مركّبة تتشكّل تدريجيًا عبر سنوات الدراسة، وتنعكس على قدرة الطالب على متابعة التعلم، والمشاركة الصفية، وبناء صورة إيجابية عن ذاته الأكاديمية.

وتزداد تعقيدات هذه الفجوات في السياقات التعليمية التي يدرس فيها الطلاب بلغة ليست لغتهم الأم، أو في بيئات تعليمية تعاني من تهميش لغوي بنيوي. ففي مثل هذه السياقات، لا تقتصر التحديات على صعوبة المحتوى الأكاديمي، بل تمتد لتشمل أبعادًا لغوية ونفسية واجتماعية، تجعل من الصف الدراسي فضاءً ضاغطًا، وقد تدفع الطلاب إلى تبنّي استراتيجيات دفاعية، مثل الصمت، أو الانسحاب الجزئي من التفاعل الصفي، بدل المبادرة والمشاركة.

وفي السياق العربي البدوي في النقب، ترتبط الفجوات التعليمية بتحديات بنيوية ولغوية متداخلة، من بينها التفاوت في الموارد والبنية التحتية، ونقص بعض الكفاءات التعليمية المتخصصة، وصعوبات اكتساب المهارات اللغوية، وضعف الملاءمة الثقافية لبعض المضامين التعليمية. وتشير الدراسات المحلية إلى أن فهم التحصيل المتدني أو التعثر الدراسي في هذا السياق يتطلب مراعاة الظروف الاجتماعية والمؤسسية واللغوية المحيطة بالطالب، وعدم تفسيره بوصفه نتيجة لقدراته الفردية أو مقدار جهده وحدهما (אבו סעד, 2023; זבלוצקי & ריינגוורץ, 2023).

وعلى الرغم من اتساع حجم الدراسات التي تناولت الفجوات التعليمية، إلا أن معظمها انصبّ على قياس أثر هذه الفجوات من خلال مؤشرات التحصيل والإنجاز الأكاديمي، مع تركيز أقل على التجربة الذاتية للطلاب أنفسهم. أي أن السؤال حول كيف يعيش الطلاب

هذه الفجوات، وكيف يفهمونها، وكيف تؤثر في إحساسهم بذواتهم كمتعلمين ما يزال بحاجة إلى استكشاف أعمق، لا سيما في السياقات التعليمية المهمَّشة لغويًا.

انطلاقًا من ذلك، يسعى هذا البحث إلى دراسة تجربة الطلاب مع الفجوات التعليمية المتراكمة، مع التركيز على الكيفية التي تسهم بها هذه الفجوات في تشكيل دافعيتهم للتعلّم، ومشاركتهم الصفية، وإحساسهم بقيمتهم الأكاديمية، ضمن سياقات تعليمية تتسم بالتهميش اللغوي. ومن خلال اعتماد المقابلات المعمّقة أداةً رئيسة لجمع البيانات، يهدف البحث إلى تقديم فهم نوعي معمّق لهذه الظاهرة، بما يسهم في إثراء الأدبيات التربوية، وفتح آفاق جديدة لإعادة التفكير في الممارسات الصفية وبناء بيئات تعليمية أكثر دعمًا وإنصافًا للطلاب.

بناءً على ما سبق، تتمثّل مشكلة البحث الحالي في غياب فهم نوعي معمّق لتجربة الطلاب مع الفجوات التعليمية المتراكمة، ولا سيّما في السياقات التعليمية المهمَّشة لغويًا، وما يترتّب على هذه التجربة من آثار على دافعية التعلّم، والمشاركة الصفية، وإحساس الطلاب بقيمتهم الأكاديمية .ويسعى هذا البحث إلى معالجة هذه الفجوة من خلال اعتماد المنهج الظاهراتي، بوصفه مدخلًا بحثيًا يتيح فهم جوهر التجربة التعليمية كما يعيشها الطلاب من الداخل، ومن خلال لغتهم وسردياتهم الخاصة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من معالجتها للفجوات التعليمية المتراكمة بوصفها قضية تتجاوز حدود التحصيل الأكاديمي إلى الجوانب النفسية والوجدانية والصفية للطلاب .ففي حين ركزت نسبة كبيرة من الدراسات السابقة على قياس هذه الفجوات عبر الاختبارات والمؤشرات الكمية، تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة معرفية من خلال استكشاف التجربة المعاشة للطلاب أنفسهم، وفهم الكيفية التي يدركون بها الفجوات ويختبرون آثارها في حياتهم الصفية اليومية.

وتكتسب الدراسة أهمية نظرية وسياقية خاصة في البيئات التعليمية المهمَّشة لغويًا، حيث تتقاطع الفجوات التعليمية مع تحديات لغوية وبنيوية تؤثر في دافعية الطلاب ومشاركتهم وإحساسهم بقيمتهم الأكاديمية .ومن خلال المدخل الظاهراتي، تضع الدراسة صوت الطالب في مركز التحليل، وتوسع فهم الفجوات من نقص معرفي قابل للقياس إلى تجربة إنسانية وتربوية تتشكل عبر الزمن (van Manen, 2016).

أما أهميتها التطبيقية فتتمثل في إمكان الإفادة من نتائجها في تطوير ممارسات التدريس والتقويم والدعم اللغوي والنفسي، وبناء بيئات صفية أكثر أمانًا تراعي إيقاع تعلم الطلاب وتحد من الخوف من الخطأ والصمت داخل الصف .كما توفر النتائج أساسًا يمكن أن يستفيد منه المعلمون والمدارس وصنّاع القرار عند تصميم تدخلات مبكرة أكثر استجابة للتجربة الفعلية للمتعلمين.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة إلى استكشاف تجربة الطلاب المعاشة مع الفجوات التعليمية المتراكمة كما يدركونها ويعبّرون عنها، وفهم الكيفية التي تسهم بها هذه الفجوات في تشكيل دافعيتهم للتعلّم، ومشاركتهم الصفية، وإحساسهم بقيمتهم الأكاديمية، والكشف عن المعاني النفسية والوجدانية المرتبطة بخبرات عدم الفهم والتأخر والصمت داخل الصف في سياقات تعليمية مهمَّشة لغويًا.

كيف يختبر الطلاب الفجوات التعليمية المتراكمة، وكيف تُسهم هذه الفجوات في تشكيل دافعيتهم للتعلّم، ومشاركتهم الصفية، وإحساسهم بقيمتهم الأكاديمية، ضمن سياقات تعليمية مهمَّشة لغويًا؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. كيف يصف الطلاب مسار تجربتهم مع الفجوات التعليمية المتراكمة عبر سنوات دراستهم؟
2. ما المعاني النفسية والوجدانية التي يربطها الطلاب بتجارب "عدم الفهم" و"التأخر" داخل الصف؟
3. كيف تنعكس الفجوات التعليمية المتراكمة على دافعية الطلاب للتعلّم ومشاركتهم الصفية؟
4. كيف يؤثر السياق التعليمي المهمَّش لغويًا في الطريقة التي يختبر بها الطلاب هذه الفجوات ويتعاملون معها؟

1. الإطار المفاهيمي والنظري

الفجوات التعليمية المتراكمة والمعرفة السابقة

تكتسب دراسة الفجوات التعليمية المتراكمة (Cumulative Learning Gaps) أهمية خاصة بالنظر إلى أن التعلّم الجديد لا يحدث بمعزل عن المعارف والمهارات السابقة التي يمتلكها الطالب، وأن التحصيل الدراسي يتأثر بمجموعة واسعة من العوامل المرتبطة بالمتعلم والتدريس والبيئة المدرسية. وعندما لا تُكتشف جوانب النقص في المعرفة السابقة ولا تُعالج تربويًا، قد تزداد صعوبة فهم المحتوى اللاحق والاستفادة من فرص التعلّم المتاحة، ولا سيما في السياقات التي تفترض تقارب مستويات الطلبة وتسير بوتيرة موحدة (Bittermann et al., 2023; Hattie, 2023).

ويُقصد بالفجوات التعليمية المتراكمة في الدراسة الحالية الفارق المتزايد بين المعارف والمهارات التي يُفترض أن يمتلكها الطالب وفق مرحلته الدراسية، وبين ما استطاع إتقانه فعليًا نتيجة استمرار جوانب النقص دون معالجة تربوية كافية. ولا تقتصر خطورة هذه الفجوات على وجود نقص معرفي واحد، بل تتمثل في استمرار هذا النقص وانتقال أثره إلى مواقف تعلّم لاحقة تعتمد على معارف ومهارات سابقة.

وتبرز أهمية المعرفة السابقة في المواد والمجالات التي يعتمد فيها فهم المعلومات الجديدة على ما يمتلكه المتعلم من مفاهيم ومهارات سابقة. فالمعرفة السابقة تسهم في توجيه الانتباه، وتفسير المعلومات الجديدة، وترميزها في الذاكرة، والاستدلال وحل المشكلات، بينما قد يؤدي ضعفها أو تجزؤها إلى صعوبة بناء فهم متماسك للمحتوى اللاحق. وقد ظهر أثر المعرفة السابقة في مجالات تعليمية متعددة، من بينها الرياضيات والقراءة والعلوم واللغة (Bittermann et al., 2023).

وتؤكد الأدبيات التربوية أن الفجوات التعليمية لا تتطور في فراغ، بل تتأثر بمدى مرونة المنهاج، وملاءمة ممارسات التدريس، وعدالة أساليب التقويم، وطبيعة الدعم المتاح للطلاب داخل المدرسة. فالأنظمة التعليمية التي لا تستجيب لتنوع احتياجات المتعلمين، أو لا توفر دعمًا متدرجًا يتلاءم مع مستوياتهم المختلفة، قد تسهم دون قصد في تعميق الفجوات لدى الطلاب الذين لم تُتح لهم فرص كافية لترسيخ الفهم ومعالجة جوانب النقص السابقة (OECD, 2023).

الدافعية والكفاءة الذاتية

تُعرَّف الدافعية للتعلّم بأنها مجموعة القوى التي تُحرّك سلوك المتعلّم، وتوجّه جهوده، وتسهم في استمراره في مواجهة التحديات التعليمية. ولا تُعدّ الدافعية سمة ثابتة، بل حالة ديناميكية تتأثر بخصائص مهمة التعلّم، وسياقها، وخبرات الطالب أثناء أدائها، وقد تتغير بين المواقف التعليمية وداخل الموقف نفسه (Urhahne & Wijnia, 2023; Törmänen et al., 2025). وفي سياق الفجوات التعليمية المتراكمة، يساعد هذا المنظور على فهم تذبذب دافعية الطالب بين الرغبة في المحاولة والاستمرار من جهة، والإحباط أو الانسحاب من جهة أخرى، تبعًا لما يعيشه من خبرات نجاح أو تعثر، ولمستوى الدعم الذي يتلقاه.

وفي هذا السياق، تُعدّ نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) من الأطر النظرية المركزية لفهم العلاقة بين الفجوات التعليمية والدافعية. إذ تُشير هذه النظرية إلى أنّ تصوّر الفرد لقدرته على النجاح في مهمة معينة يؤثر بشكل مباشر في مستوى دافعيته، وفي الجهد الذي يبذله، وفي درجة مثابرته عند مواجهة الصعوبات (Bandura, 1997). وعندما يتعرّض الطالب لسلسلة متكرّرة من الإخفاقات المرتبطة بفجوات تعليمية غير مُعالجة، يبدأ تدريجيًا بتبني تصوّرات سلبية حول كفاءته الأكاديمية، ما ينعكس في انخفاض دافعيته وتجنّبه للمواقف التعليمية التي تذكّره بهذا الإخفاق.

ومن منظور تربوي، تؤدي البيئة الصفية دورًا مهمًا في دعم دافعية الطلاب أو إضعافها، ولا سيما لدى الطلاب الذين يعانون من فجوات تعليمية. فالبيئات التي تتسم بالسيطرة وتُشعر الطالب بالخوف من الخطأ قد تعوق إشباع حاجاته النفسية إلى الكفاءة والاستقلالية والانتماء، في حين تسهم البيئات الداعمة التي تمنحه فرصًا للفهم والمشاركة وطلب المساعدة دون خوف في تعزيز دافعيته وانخراطه في التعلّم (Ryan & Deci, 2017).

اللغة والبيئة الصفية

تُظهر الأدبيات التربوية المعاصرة أن اللغة لا تعمل مجرد وسيط محايد لنقل المعرفة، بل تمثّل عنصرًا بنيويًا في تشكيل الفهم، وبناء المعنى، وتنظيم الخبرة التعليمية لدى المتعلّم (Cummins, 2021). وفي السياقات التعليمية التي يتعلم فيها الطلاب بلغة ليست لغتهم الأم، تتحول اللغة إلى عامل مُضاعِف للفجوات التعليمية المتراكمة، إذ تتداخل صعوبات المحتوى مع تحديات الفهم اللغوي، ما يزيد العبء المعرفي ويُبطّئ عملية التعلم.

وفي هذا الإطار، تُشير الأدبيات إلى أنّ الفجوة بين اللغة الأكاديمية واللغة اليومية تُعد من أبرز أسباب التعثر الدراسي لدى الطلاب الذين يتعلمون بلغة غير لغتهم الأم، خاصة في المواد ذات الطابع التجريدي مثل الرياضيات والعلوم (Cummins, 2021). فالمصطلحات العلمية لا تُشكّل فقط تحديًا لغويًا، بل تُنتج إحساسًا بالاغتراب المعرفي، حيث يشعر الطالب بأن المعرفة تُقدَّم ضمن منظومة لغوية وثقافية لا تنتمي إلى خبرته اليومية.

ومن منظور تربوي معاصر، تؤكد الأدبيات على ضرورة إدماج البعد اللغوي في معالجة الفجوات التعليمية المتراكمة، لا بوصفه قضية لغوية منفصلة، بل كعنصر بنيوي في تصميم التدريس والتقويم والتفاعل الصفّي (OECD, 2023; Seltzer et al., 2025). ويشمل ذلك إعادة النظر في لغة الشرح، وصياغة المهام، وأساليب التقييم، بما يضمن إتاحة فرص تعلم أكثر عدالة للطلاب ذوي الخلفيات اللغوية المختلفة، دون المساس بالمستوى الأكاديمي للمحتوى.

وتبرز ثقافة التفاعل الصفّي بوصفها عاملًا حاسمًا في تشكيل تجربة الطالب مع الفجوة التعليمية، إذ تبيّن الأدبيات أن الصفوف التي تعتمد الحوار، وتشجّع طرح الأسئلة، وتنظر إلى الخطأ بوصفه فرصة للتعلّم، توفّر سياقًا داعمًا لإعادة بناء الفهم لدى الطلاب المتأخرين معرفيًا (Alexander, 2020). في المقابل، فإن أنماط التفاعل الأحادية الاتجاه، التي يهيمن فيها خطاب المعلم، وتُقاس فيها المشاركة بمعايير السرعة والدقّة، غالبًا ما تُقصي الطلاب الذين يحتاجون إلى زمن أطول للمعالجة، وتدفعهم تدريجيًا إلى الصمت أو الانسحاب.

الفجوات بوصفها تجربة معيشة

لا تقتصر الفجوات التعليمية المتراكمة على كونها ظاهرة تربوية قابلة للوصف من خلال مؤشرات التحصيل أو نتائج الاختبارات، بل تتجاوز ذلك لتُختبر من قبل الطلاب بوصفها **تجربة معيشة ممتدة عبر الزمن**، تتشكّل داخل الوعي الفردي، وتنعكس في إدراك الذات، وفي العلاقة مع التعلّم، ومع الصف، ومع الآخرين. ومن هذا المنطلق، يوفّر المدخل الظاهراتي إطارًا معرفيًا ومنهجيًا ملائمًا لفهم هذه الظاهرة، لا من الخارج، بل من داخل التجربة الإنسانية كما يعيشها أصحابها (van Manen, 2016).

كما يتيح المدخل الظاهراتي فهم الفجوة التعليمية بوصفها تجربة **غير متجانسة** بين الطلاب، حتى داخل السياق التعليمي الواحد. فالفجوة لا تُختبر بالطريقة نفسها من قبل جميع الطلاب، بل تتشكّل وفق تفاعل عوامل متعددة، مثل الخلفية اللغوية، والدعم المتاح، والعلاقة مع المعلم، والتجارب السابقة للنجاح أو الفشل. ومن هنا، لا يسعى البحث الظاهراتي إلى التعميم الإحصائي، بل إلى تعميق الفهم النوعي للتجربة، والكشف عن أنماط المعنى المشتركة التي تتكرر عبر السرديات الفردية (van Manen, 2016).

وفي هذا الإطار، يكتسب البحث الظاهراتي في التربية أهميته من قدرته على إعادة الاعتبار لصوت المتعلّم بوصفه مصدرًا معرفيًا مشروعًا لفهم الظواهر التعليمية المعقّدة. فبدل النظر إلى الطالب بوصفه موضوعًا للدراسة فقط، يُنظر إليه بوصفه مشاركًا في إنتاج المعنى، وتُفهم تجربته باعتبارها مدخلًا للكشف عن بنية الظاهرة المدروسة ومعانيها كما تظهر في وعي أصحابها (Creswell & Poth, 2024).

2. المنهجية

التصميم النوعي الظاهراتي

اعتمدت هذه الدراسة المنهج النوعي بوصفه الإطار الأنسب لاستكشاف ظاهرة الفجوات التعليمية المتراكمة من منظور الطلاب أنفسهم، وفهمها باعتبارها خبرة إنسانية معيشة تتجاوز حدود القياس الكمي المباشر .فالمنهج النوعي لا يهدف إلى اختبار الفروض الإحصائية أو تعميم النتائج على نحو عددي، بل يسعى إلى التعمّق في المعنى، والكشف عن أنماط الخبرة، وفهم الظواهر التربوية كما تتشكّل داخل السياقات الواقعية التي يعيشها الأفراد.(Creswell & Poth, 2024)

في إطار المنهج النوعي، اعتمدت الدراسة الحالية **المدخل الظاهراتي** بوصفه المدخل الأكثر اتساقًا مع طبيعة الظاهرة المدروسة ومع الأسئلة التي يطرحها البحث. فالظاهراتية لا تنشغل بمجرد وصف الظاهرة من الخارج، ولا تكتفي بتتبع أسبابها الموضوعية، بل تسعى إلى فهم الخبرة كما تظهر في وعي الأفراد الذين يعيشونها، والكشف عن المعاني التي يضفونها عليها في سياق حياتهم اليومية (Creswell & Poth, 2024).

ويعد هذا المدخل مناسبًا بصورة خاصة لدراسة الفجوات التعليمية المتراكمة، لأن هذه الفجوات لا تُختبر من قبل الطلاب بوصفها نقصًا معرفيًا مجرّدًا فحسب، بل بوصفها خبرة معيشة ممتدة عبر الزمن، ترتبط بلحظات الفهم المتعثر، والخوف من السؤال، والتأخر عن إيقاع الصف، والإحساس بالتفاوت مقارنة بالآخرين. وعليه، فإن جوهر الظاهرة لا يكمن فقط في وجود فجوة تعليمية، بل في **كيفية عيشها**، وفي ما تخلّفه من آثار على الإحساس بالكفاءة الذاتية، والانتماء الصفي، والدافعية للاستمرار في التعلّم (van Manen, 2016).

كما اعتمدت الدراسة على مبدأ تعليق الأحكام المسبقة (Bracketing) قدر الإمكان، بهدف الاقتراب من تجربة المشاركين كما يعبّرون عنها، دون فرض تفسيرات مسبقة عليها.

المشاركون والعينة

استخدمت الدراسة العينة القصدية (Purposive Sampling)، باعتبارها الأنسب لاختيار المشاركين الذين يعيشون الظاهرة موضوع الدراسة. فقد تم اختيار مجموعة من الطلاب والطالبات من المرحلة الثانوية في مدارس عربية–بدوية في منطقة النقب، تحديدًا في مدينتي رهط وحورة، وذلك لأن هؤلاء الطلاب يعيشون سياقًا تعليميًا يتسم بتحديات لغوية وثقافية قد تسهم في تشكل فجوات تعليمية متراكمة.

وقد تم اختيار المشاركين وفق مجموعة من المعايير، تمثلت في:

أن يكون الطالب في المرحلة الثانوية.

أن يظهر في مساره الدراسي وجود فجوات تعليمية متراكمة، سواء من خلال الأداء الأكاديمي أو وفق ملاحظات المعلمين والمرشدين التربويين.

- أن يكون الطالب قادرًا على التعبير عن تجربته التعليمية بصورة واضحة.
- أن يكون مستعدًا للمشاركة في مقابلة وجاهية تتناول تجربته مع التعلم والصعوبات التي يواجهها داخل الصف.

تكوّنت العينة النهائية من عشرين طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية :أحد عشر طالبًا وتسع طالبات .وتوزع المشاركون على الصف العاشر(7) ، والصف الحادي عشر(10) ، والصف الثاني عشر(3) ، وكان اثنا عشر منهم من رهط وثمانية من حورة .وقد أتاح هذا التنوع استكشاف الخبرة عبر صفوف وتخصصات وأشكال متعددة من الفجوات المعرفية واللغوية والمرتبطة بمتابعة الشرح، مع الحفاظ على سرية الهوية.

اعتمدت الدراسة مبدأ كفاية البيانات وتكرار أنماط المعنى (Data Saturation) بوصفه أحد المعايير الأساسية في تحديد حجم العينة في البحث النوعي. وقد جرى جمع البيانات وتحليلها بصورة متزامنة، حيث تم فحص المقابلات بشكل تدريجي للكشف عن الأنماط والأفكار والثيمات الناشئة من بيانات المشاركين. ومع تقدم عملية التحليل، لوحظ تكرار المعاني والخبرات التي عبّر عنها المشاركون، وعدم ظهور أكواد أو موضوعات جديدة ذات دلالة تحليلية تسهم في توسيع فهم الظاهرة المدروسة. كما أظهرت المقابلات الأخيرة أن البيانات الجديدة كانت تؤكد الثيمات والفئات القائمة بدلاً من إنتاج ثيمات جديدة، الأمر الذي أشار إلى تحقق كفاية البيانات وتكرار أنماط المعنى. وبناءً على ذلك تم الاكتفاء بعدد المشاركين الحالي، لكونه كافياً للإجابة عن أسئلة البحث والكشف عن جوهر التجربة المعاشة للطلاب فيما يتعلق بالفجوات التعليمية المتراكمة (Hennink & Kaiser, 2022).

جمع البيانات وأداة المقابلة

اعتمدت الدراسة الحالية على المقابلات المعمّقة شبه المنظّمة (Semi-Structured Interviews) بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات، نظرًا لملاءمتها لطبيعة البحث الظاهراتي الذي يسعى إلى فهم التجربة المعاشة للطلاب كما يعبّرون عنها بلغتهم الخاصة (Creswell & Poth, 2024; Kallio et al., 2016). وتُعدّ المقابلات شبه المنظّمة من أكثر الأدوات استخدامًا في البحوث النوعية، لما تتيحه من توازن بين توجيه الحوار وفق محاور محددة مسبقًا، وبين إتاحة المجال أمام المشاركين للتوسّع في التعبير عن تجاربهم بصورة مرنة وعفوية.

صُممت أداة المقابلة لاستكشاف تجربة الطالب عبر مساره الدراسي، وتناولت أسئلتها المفتوحة بداية تشكّل الفجوة، وطبيعة الصعوبات في المواد المختلفة، وتجربة لغة التدريس، والمشاعر داخل الصف، واستراتيجيات التعامل مع عدم الفهم، ولحظات النجاح الجزئي التي قد تسهم في إعادة بناء الثقة بالنفس.

وانسجامًا مع خصوصية السياق التعليمي واعتبارات الراحة النفسية للمشاركين، أبدى عدد من الطلاب تحفظًا على استخدام التسجيل الصوتي. ولذلك، وتوحيدًا لإجراءات جمع البيانات، نُفذت جميع المقابلات وجاهيًا دون تسجيل صوتي، ووُثقت إجابات المشاركين كتابةً بصورة مباشرة خلال اللقاء. وقد أسهم هذا الإجراء في توفير بيئة أكثر أمانًا للتعبير، خاصة في ظل حساسية الموضوع المرتبط بتجارب الفشل أو التأخر التعليمي، وفي الحد من الأثر المقيّد الذي قد يُحدثه جهاز التسجيل في ثقة المشاركين وارتياحهم أثناء المقابلة (Höpfner & Promberger, 2023).

وقد استغرقت كل مقابلة زمنًا تراوح بين (30–60) دقيقة تقريبًا، وتم توثيق الإجابات بشكل مباشر خلال اللقاء، مع استخدام أسئلة تتبّعية (Probing Questions) بهدف تعميق الفهم وتوضيح المعاني التي يعبّر عنها المشاركون .كما تم التعامل مع جميع البيانات بسرية تامة، واستخدام أسماء مستعارة في العرض، مع ترميز سجلات المشاركين داخليًا بالرموز (P1–P20) للحفاظ على خصوصية المشاركين، بما ينسجم مع المعايير الأخلاقية للبحث التربوي .(British Educational Research Association [BERA], 2024)

ولتعزيز دقة التوثيق في غياب التسجيل الصوتي، اتُّبع بروتوكول موحّد في جميع المقابلات؛ تمثّل في تدوين الإجابات فور صدورها وفق تسلسل الأسئلة، واستخدام أسئلة المتابعة والتوضيح، ومراجعة المعنى المقصود مع المشارك أثناء اللقاء عند الحاجة. كما دُوّنت ملاحظات موجزة حول سياق التفاعل، مع الفصل بينها وبين أقوال المشاركين، بما أتاح الاحتفاظ بمسار توثيقي واضح يمكن الرجوع إليه أثناء التحليل.

ورغم أن المقابلات الوجاهية الموثقة كتابيًا قد تحدّ من التقاط بعض الإشارات الصوتية والانفعالية مقارنة بالمقابلات المسجّلة، فإن اعتمادها في هذه الدراسة جاء كخيار منهجي واعٍ يوازن بين اعتبارات أخلاقية وسياقية (كرفض التسجيل وحساسية الموضوع) وبين الحاجة إلى ضمان جودة البيانات وصدقها. وعليه، تم تعويض هذا القيد من خلال: (1) استخدام أسئلة متابعة مفتوحة عند الحاجة، (2) تنفيذ المقابلات في بيئة هادئة وداعمة، و(3) تدوين ملاحظات انطباعية موجزة حول سياق التفاعل وسير المقابلة (Hill et al., 2022; Rutakumwa et al., 2020).

تم اعتماد أداة مقابلة شبه منظَّمة في هذه الدراسة، صُمِّمت في مرحلتها الأولى لتوجيه الحوار حول تجربة الطلاب مع الفجوات التعليمية المتراكمة، مع الحفاظ على مرونة تسمح بتتبّع مسارات السرد الفردي لكل مشارك. ومع تقدّم المرحلة الاستكشافية والتحليل

الأولي، أُدخلت تنقيحات محدودة على صياغة بعض الأسئلة التتبعية بهدف توضيحها وتعميقها، مع الإبقاء على المحاور الأساسية ثابتة لدى جميع المشاركين، بما يحافظ على التوازن بين الاتساق والمرونة في المقابلات شبه المنظَّمة (Kallio et al., 2016).

الاعتبارات الأخلاقية وموقع الباحثين

التزم هذا البحث بالمبادئ الأخلاقية المعتمدة في البحوث التربوية النوعية، بما يضمن حماية المشاركين واحترام كرامتهم وسلامتهم النفسية. وقبل بدء المقابلات، حصل الباحثان على موافقة إدارات المدارس التي جرى فيها جمع البيانات، وعلى الموافقة المستنيرة من المشاركين. ونظرًا إلى أن المشاركين كانوا من طلبة المرحلة الثانوية، فقد تم الحصول كذلك على موافقة أولياء أمور المشاركين الذين تقل أعمارهم عن ثمانية عشر عامًا، إلى جانب موافقة هؤلاء الطلبة أنفسهم على المشاركة. وجرت الموافقات بعد توضيح هدف الدراسة، وطبيعة الأسئلة، وطريقة توثيق الإجابات كتابةً، وحقوق المشاركين، مع التأكيد أن المشاركة طوعية بالكامل، وأن لهم الحق في الامتناع عن الإجابة أو الانسحاب في أي مرحلة دون أي تبعات أكاديمية أو شخصية (British Educational Research Association [BERA], 2024).

كما أخذ الباحثان بعين الاعتبار طبيعة العلاقة المهنية المحتملة بينهما وبين المشاركين، بوصفهما يعملان في المجال التربوي، وما قد يرافق ذلك من تصورات مرتبطة بالسلطة أو التأثير غير المباشر في استجابات الطلاب. وللحد من هذا الأثر، تم التأكيد بصورة متكررة أن المشاركة اختيارية بالكامل، وأن الباحثين لا يمارسان أي دور تقييمي أو إشرافي تجاه المشاركين في إطار هذه الدراسة، كما تم تشجيع الطلاب على التعبير بحرية عن تجاربهم وآرائهم دون الخوف من أي تبعات أكاديمية أو شخصية. وقد سعى الباحثان إلى بناء مناخ حواري قائم على الثقة والاحترام المتبادل، بما يتيح للمشاركين تقديم رواياتهم كما يعيشونها ويمنحها هم أنفسهم من معنى (Olmos-Vega et al., 2023).

تحليل البيانات وضمان الجودة

مسار الانتقال من الأكواد إلى الفئات والثيمات

اعتمد تحليل البيانات في هذا البحث على منهجية تحليل موضوعاتي استقرائية، انطلقت من قراءة متكرّرة للاستجابات المكتوبة وملاحظات المقابلات بهدف التعمّق في التجربة المعاشة للطلاب مع الفجوات التعليمية المتراكمة. وفي المرحلة الأولى، جرى استخراج أكواد أولية عكست تعبيرات المشاركين المباشرة ومشاعرهم وتجاربهم الصفّية، مع الحفاظ على قرب التحليل من لغة الطلاب أنفسهم (Braun & Clarke, 2022).

وفي المرحلة الثانية، قورنت الأكواد الأولية عبر المقابلات، ثم جُمعت الأكواد المتقاربة دلاليًا في فئات أوسع، مثل اللغة والفهم، وإيقاع التدريس، والصمت والخوف، والدافعية، والكفاءة الذاتية، واستراتيجيات التكيف .وقد أتاح هذا التجميع الانتقال المنهجي من العبارات الفردية إلى أنماط معنى مشتركة بين المشاركين.

أما في المرحلة الثالثة، فقد جرى تطوير الفئات إلى ثيمات رئيسة تمثّل البنية العميقة للتجربة التعليمية المدروسة، وذلك من خلال الربط بين السرديات الفردية والسياق الزمني والنفسي والتربوي الذي يعيش فيه الطالب. وقد استُخدمت الاقتباسات النصية المباشرة بوصفها أدلة تفسيرية داعمة لكل ثيمة، بما يضمن بقاء التحليل مرتبطًا بصوت المشاركين دون فرض تفسيرات خارجية على البيانات.

نظرًا لاعتماد هذه الدراسة على المنهج الظاهراتي، فقد جرى الاهتمام بضمان جودة البحث النوعي من خلال معايير Lincoln و Guba التي تُعد من أكثر الأطر اعتمادًا في تقييم مصداقية الدراسات النوعية. وقد استند الباحثان إلى أربعة معايير رئيسة هي: المصداقية (Credibility)، والاعتمادية (Dependability)، والقابلية للتأكيد (Confirmability)، وقابلية نقل النتائج (Transferability)، وذلك لضمان أن تعكس النتائج التجارب المعاشة للمشاركين بصورة دقيقة، وأن تكون إجراءات البحث شفافة وقابلة للتتبع علميًا (Lincoln & Guba, 1985).

عمل الباحثان على تعزيز مصداقية النتائج من خلال إجراء مقابلات فردية شبه منظمة أتاحت للمشاركين التعبير بحرية عن تجاربهم مع الفجوات التعليمية المتراكمة، مع استخدام أسئلة متابعة كلما دعت الحاجة إلى توضيح المعاني أو تعميقها. كما استمرت عملية جمع البيانات حتى الوصول إلى كفاية البيانات وتكرار أنماط المعنى، حيث لم تعد المقابلات الأخيرة تقدم معاني أو موضوعات جديدة، مما عزز الثقة بأن الثيمات المستخلصة أصبحت تمثل الظاهرة تمثيلًا كافيًا (Hennink & Kaiser, 2022).

لضمان اتساق إجراءات البحث، التزم الباحثان بخطوات منهجية واضحة منذ تصميم الدراسة وحتى تحليل البيانات. وشمل ذلك توثيق معايير اختيار المشاركين، وآلية إجراء المقابلات، وتطوير دليل المقابلة، ومراحل تحليل البيانات ابتداءً من الترميز الأولي، ثم تجميع الأكواد في فئات، وصولًا إلى بناء الثيمات الرئيسة. وقد أتاح هذا التوثيق إمكانية تتبع المسار التحليلي للدراسة بصورة منهجية، بما يعزز من اعتمادية النتائج وإمكانية مراجعة إجراءاتها علميًا (Lincoln & Guba, 1985).

حرص الباحثان على أن تستند النتائج إلى بيانات المشاركين أنفسهم، وليس إلى افتراضات مسبقة أو قناعات شخصية. ولذلك جرى استخراج الثيمات بصورة استقرائية انطلاقًا من نصوص المقابلات، مع الحفاظ على الارتباط المستمر بين التفسيرات والاقتباسات الأصلية للمشاركين. كما التزم الباحثان بالتأمل المستمر في دورهما البحثي(Reflexivity) ، ولا سيما في ظل عملهما في المجال التربوي، بما يساعد على الحد من تأثير الخبرات الشخصية أو التوقعات المسبقة في تفسير البيانات (Olmos-Vega et al., 2023).

3. النتائج

يستعرض هذا القسم النتائج التي أسفر عنها تحليل المقابلات شبه المنظمة التي أُجريت مع عشرين طالبًا وطالبة، بهدف استكشاف الكيفية التي يختبر بها الطلاب الفجوات التعليمية المتراكمة في سياقات تعليمية تتسم بالتهميش اللغوي .وانسجامًا مع المنهج الظاهراتي، لم يهدف التحليل إلى قياس حجم الظاهرة أو تفسيرها من منظور خارجي، وإنما إلى فهم الخبرة المعاشة للمشاركين كما عبّروا عنها من خلال سردياتهم وتجاربهم اليومية داخل البيئة المدرسية.

وقد اعتمد الباحثان على التحليل الموضوعاتي الاستقرائي، حيث جرت قراءة المقابلات قراءة متكررة لاستخلاص الوحدات الدلالية المتكررة، ثم تجميعها في فئات فرعية متقاربة، قبل دمجها في ثيمات رئيسة تعكس البنية العامة لتجربة المشاركين. وأظهرت عملية التحليل أن الفجوات التعليمية لم تقتصر على كونها صعوبات معرفية مرتبطة بمحتوى دراسي معين، بل مثلت تجربة مركبة امتدت

آثارها إلى الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية، وانعكست بصورة مباشرة على دافعية الطلاب، وثقتهم بأنفسهم، وأنماط تفاعلهم داخل الصف.

كما كشفت البيانات أن هذه التجربة لم تكن واحدة لدى جميع المشاركين، إلا أن المقابلات أظهرت وجود أنماط متكررة عبر المدارس والصفوف المختلفة، الأمر الذي أتاح تنظيم النتائج في ست ثيمات رئيسة تمثل الأبعاد الأكثر حضورًا في خبرة الطلاب مع الفجوات التعليمية المتراكمة. وقد روعي في عرض هذه الثيمات المحافظة على الارتباط الوثيق بين التحليل وأقوال المشاركين، بحيث استُخدمت الاقتباسات بوصفها أدلة تفسيرية تدعم النتائج، لا بوصفها غاية في ذاتها.

أولًا: الفجوات التعليمية كتجربة تراكمية ممتدة عبر السنوات

برزت هذه الثيمة بوصفها أكثر الثيمات حضورًا في روايات المشاركين، إذ وصف معظمهم الفجوات التعليمية على أنها تجربة تراكمية بدأت في مراحل دراسية سابقة، ثم أخذت تتسع تدريجيًا مع الانتقال من صف إلى آخر. ولم يربط المشاركون هذه الفجوات بموضوع دراسي محدد أو بموقف تعليمي عابر، وإنما رأوا فيها مسارًا مستمرًا نتج عن تراكم المفاهيم غير المفهومة، وعدم إتاحة الوقت الكافي لمعالجتها قبل الانتقال إلى موضوعات جديدة.

ويتكرر المعنى نفسه في رواية وجدان التي وصفت الفجوة التعليمية بأنها حالة من التراكم المستمر، فقالت:

"الفجوة بدأت من صف تاسع... إذا راح علي درس واحد، بضيع فصل كامل وبصير الموضوع يتراكم لدرجة بحس حالي غرقانة ".

وتعكس عبارة "بحس حالي غرقانة "البعد الوجداني للفجوة التعليمية؛ فهي لا تصف صعوبة معرفية فحسب، بل تعبّر عن شعور بالعجز أمام تراكم المحتوى الدراسي، بحيث يصبح الطالب غير قادر على تحديد نقطة البداية التي يمكن من خلالها استعادة السيطرة على التعلم.

ولم يقتصر وصف المشاركين على تراكم المعرفة غير المكتملة، بل امتد ليشمل سرعة إيقاع التدريس داخل الصف. فقد أشار عمر إلى أن المعلم "يمشي بسرعة"، بينما أوضح سعيد أنه يشعر بأنه "يحارب ليلحق"، في حين وصف محمود المنهاج بأنه "يمشي بسرعة وأنا وراه". وتكشف هذه العبارات عن شعور مشترك بأن الزمن التعليمي داخل الحصة لا يتوافق مع الزمن الذي يحتاجه الطالب للفهم، وهو ما يؤدي إلى انتقاله إلى موضوع جديد قبل أن يستوعب الموضوع السابق .

وبوجه عام، تُظهر هذه الثيمة أن المشاركين لم يعيشوا الفجوات التعليمية بوصفها مشكلة معرفية مؤقتة، وإنما بوصفها تجربة زمنية ممتدة أعادت تشكيل علاقتهم بالتعلم. فكل فجوة صغيرة لم تُعالج في وقتها تحولت إلى أساس لفجوة أكبر، حتى أصبح كثير من الطلاب يشعرون بأنهم يسيرون باستمرار خلف إيقاع الصف، مهما بذلوا من جهد للحاق به.

ثانيًا: اللغة بوصفها حاجزًا أمام الفهم والتعلّم

كشفت المقابلات أن اللغة لم تكن مجرد أداة لنقل المعرفة، وإنما مثلت أحد العوامل الرئيسة التي أسهمت في تعميق الفجوات التعليمية المتراكمة لدى المشاركين. وقد اتفقت روايات عدد كبير من الطلاب على أن التحدي لم يكن في صعوبة المحتوى الدراسي فحسب، وإنما في الحاجة المستمرة إلى ترجمة المفاهيم والمصطلحات من لغة التدريس إلى اللغة العربية، الأمر الذي استهلك جزءًا كبيرًا من وقت الحصة، وأدى إلى فقدان الترابط بين أجزاء الدرس.

وأظهرت البيانات أن غالبية المشاركين كانوا يعيشون عمليتين معرفيتين في الوقت نفسه؛ الأولى محاولة فهم المفهوم العلمي أو الرياضي، والثانية محاولة فهم اللغة التي يُقدَّم بها هذا المفهوم. وقد أدى هذا التداخل إلى شعور متكرر بعدم القدرة على مجاراة إيقاع الشرح داخل الصف.

وقد عبّر عمر عن هذه التجربة بقوله:

"بالعبرية بصراحة بتصير الأمور أصعب... بحس اللغة حاجز، لو يكون الشرح بالعربي شوي كان رح يساعد كثير ".

ويعكس هذا الاقتباس أن المشكلة لا تتمثل في رفض لغة التدريس، وإنما في تأثيرها المباشر في قدرة الطالب على فهم المحتوى الأكاديمي، خاصة عندما يُشرح بسرعة ودون توفير دعم لغوي يساعد على استيعاب المفاهيم الجديدة.

كما وصفت حال تجربتها مع اللغة بقولها:

"مرات بفهم الفكرة، بس برجع بضيع وقت على الترجمة، وبنتهي الحصة وأنا لسا بأول خطوة ".

ويكشف هذا الوصف أن اللغة أصبحت جزءًا من الفجوة التعليمية نفسها؛ فالطالبة لا تعجز عن فهم المفهوم العلمي بقدر ما تحتاج إلى وقت إضافي لمعالجة اللغة التي يُقدَّم بها، الأمر الذي يجعلها تصل إلى نهاية الحصة قبل أن تنتهي من استيعاب بدايتها.

ولم يقتصر أثر اللغة على الجانب المعرفي، بل امتد إلى الجوانب النفسية والسلوكية. فقد أشار عدد من المشاركين إلى أن عدم الثقة في استخدام لغة التدريس جعلهم أكثر ترددًا في طرح الأسئلة أو المشاركة في النقاشات الصفية، خشية الوقوع في الخطأ أو عدم القدرة على التعبير عما يريدون قوله. ومن ثم، تحولت اللغة من وسيلة للتواصل والتعلم إلى عامل يزيد من شعورهم بالعزلة داخل الصف.

وتوضح هذه النتائج أن أثر اللغة لا يمكن فصله عن تجربة الفجوات التعليمية المتراكمة؛ فكلما ازدادت صعوبة اللغة أو تسارع إيقاع التدريس، ازدادت احتمالية بقاء المفاهيم الأساسية غير مفهومة، الأمر الذي ينعكس لاحقًا على قدرة الطالب على متابعة الموضوعات الجديدة. ومن هذا المنطلق، يرى الباحثان أن اللغة لم تكن متغيرًا خارجيًا يرافق عملية التعلم، وإنما كانت عنصرًا بنيويًا أسهم في تشكيل التجربة التعليمية للمشاركين وفي إعادة إنتاج الفجوات عبر الزمن.

ثالثًا: ثقافة الصمت والخوف داخل البيئة الصفية

كشفت المقابلات أن الفجوات التعليمية المتراكمة لم تؤثر في قدرة المشاركين على فهم المحتوى الدراسي فحسب، بل انعكست أيضًا على طبيعة تفاعلهم داخل البيئة الصفية. فقد أظهرت روايات معظم المشاركين أن الخوف من ارتكاب الخطأ، أو التعرض للسخرية من قبل الزملاء، دفعهم تدريجيًا إلى تجنب طرح الأسئلة أو المشاركة في النقاشات الصفية، الأمر الذي أدى إلى تكريس حالة من الصمت والانسحاب داخل الصف. ولم يكن هذا الصمت نابعًا من عدم الرغبة في التعلم، بل من محاولة تجنب المواقف التي قد تُشعرهم بالإحراج أو تكشف عن وجود فجوات في فهمهم.

وأشار عمر إلى هذا الشعور بقوله:

"عادة لما ما أفهم، بسكت... بخجل أسأل، بخاف الطلاب يحكوا علي ".

وتوضح هذه العبارة أن قرار الصمت لم يكن نتيجة اللامبالاة، وإنما كان استجابة انفعالية للخوف من نظرة الآخرين، وهو ما حرم الطالب من فرصة الحصول على التوضيح الذي يحتاجه داخل الحصة.

وفي المقابل، أظهرت بعض المقابلات أن البيئة الصفية الداعمة يمكن أن تحد من هذا الشعور. فقد أوضحت حال أنها كانت أكثر استعدادًا لطرح الأسئلة عندما تشعر بتقبل المعلمة، فقالت:

"لما ما أفهم عادة برفع إيدي وأسأل... المعلمة بتحاول تساعدني، بس لو كان الوقت ضيق بتكمل الشرح ".

وتشير هذه الرواية إلى أن طبيعة استجابة المعلم تؤدي دورًا مهمًا في تشكيل شعور الطالب بالأمان داخل الصف، وأن تشجيع المشاركة قد يخفف من أثر الفجوات التعليمية حتى وإن لم يُلغها بصورة كاملة.

وتقود هذه النتائج إلى استنتاج مهم يتمثل في أن البيئة الصفية ليست مجرد مكان تُنقل فيه المعرفة، بل تشكل عنصرًا أساسيًا في بناء خبرة الطالب التعليمية. فعندما يشعر الطالب بالأمان والاحترام، يصبح أكثر استعدادًا للمشاركة وطرح الأسئلة، أما عندما تسود ثقافة الخوف أو السخرية، فإن الصمت يتحول إلى استراتيجية دفاعية تسهم في تعميق الفجوات التعليمية بدل الحد منها. ومن ثم، يرى الباحثان أن بناء بيئة صفية داعمة يمثل أحد الشروط الأساسية للحد من تراكم هذه الفجوات وتعزيز انخراط الطلاب في عملية التعلم.

رابعًا: الدافعية المتذبذبة بين المقاومة والانسحاب

أظهرت المقابلات أن الفجوات التعليمية المتراكمة لم تؤثر في التحصيل الدراسي للمشاركين فحسب، بل امتد أثرها إلى دافعيتهم نحو التعلم، حيث وصفت غالبية الروايات حالة من التذبذب المستمر بين الرغبة في الاستمرار ومحاولة تجاوز الصعوبات من جهة، وبين الشعور بالإحباط والرغبة في الانسحاب من جهة أخرى. ولم تكن هذه الدافعية ثابتة، بل كانت تتغير تبعًا لطبيعة الخبرات الصفية التي يمر بها الطالب، ومدى نجاحه في فهم الدروس، وحصوله على الدعم من المعلمين أو الأسرة.

وأشار عمر إلى أن عدم فهم الدروس المتتالية كان ينعكس مباشرة على رغبته في الدراسة، فقال:

"لما أتعب وما أفهم، بصير أحكي لحالي ليش أدرس إذا بالأخير مش فاهم ".

وتعكس هذه العبارة العلاقة الوثيقة بين النجاح في الفهم واستمرار الدافعية، إذ لم يكن الإحباط ناتجًا عن قلة الرغبة في التعلم، وإنما عن تكرار الخبرات التي لم تنتهِ إلى فهم أو إنجاز ملموس.

وأوضح سعيد أن شعوره بالإحباط لم يكن دائمًا، بل كان يتراجع عندما ينجح في حل مسألة أو يفهم فكرة صعبة، فقال:

"لما أفهم سؤال كنت أفكره صعب، بحس إني أقدر أكمل ".

ويشير هذا الاقتباس إلى أن النجاحات الصغيرة كانت تؤدي دورًا مهمًا في استعادة الدافعية، حتى وإن لم تُزل الفجوات التعليمية بصورة كاملة، وهو ما يعكس الطبيعة المتغيرة للدافعية لدى المشاركين.

كما أشار عدد من المشاركين إلى أن النجاح في اختبار أو الحصول على درجة جيدة بعد فترة من المعاناة منحهم شعورًا بأن الجهد يمكن أن يؤتي ثماره، وهو ما ساعدهم على الاستمرار في التعلم رغم الفجوات التي ما زالت قائمة. ويبين ذلك أن الدافعية لا تتحدد فقط بحجم الفجوة التعليمية، وإنما تتأثر أيضًا بالخبرات الإيجابية التي يمر بها الطالب، وبالرسائل التي يتلقاها من معلميه وأسرته.

وتشير هذه النتائج إلى أن الدافعية لدى المشاركين لم تكن تنخفض بصورة خطية مع اتساع الفجوات التعليمية، بل كانت تتحرك بين المقاومة والانسحاب تبعًا لطبيعة الخبرات التعليمية اليومية. ولذلك يرى الباحثان أن توفير بيئة صفية داعمة، تمنح الطلاب خبرات نجاح متكررة وتغذية راجعة إيجابية، يمكن أن يسهم في الحد من أثر الفجوات التعليمية، ويعزز استمرارهم في التعلم رغم الصعوبات التي يواجهونها.

خامسًا: الكفاءة الذاتية والهوية الأكاديمية المهددة

كشفت المقابلات أن الفجوات التعليمية المتراكمة لم تقتصر آثارها على التحصيل الدراسي أو المشاركة الصفية، بل امتدت إلى الطريقة التي أصبح المشاركون ينظرون بها إلى أنفسهم كمتعلمين. فقد أظهرت رواياتهم أن تكرار خبرات عدم الفهم والتأخر الدراسي أدى تدريجيًا إلى تراجع شعورهم بالكفاءة الذاتية، وإلى إعادة تشكيل هويتهم الأكاديمية بصورة سلبية. ولم يعد بعض المشاركين يفسرون تعثرهم بوصفه صعوبة مؤقتة يمكن تجاوزها، بل أصبحوا يرونه دليلًا على ضعف قدراتهم مقارنة بزملائهم، وهو ما انعكس على مستوى ثقتهم بأنفسهم واستعدادهم لخوض تجارب تعليمية جديدة.

وأشار عمر إلى هذا التحول بقوله:

"مرات بحس إنه كل الطلاب فاهمين إلا أنا، وبصير أشك إذا المشكلة مني ".

وتكشف هذه العبارة عن انتقال الطالب من تفسير الصعوبة باعتبارها مرتبطة بالمحتوى الدراسي إلى تفسيرها باعتبارها مرتبطة بذاته، وهو انتقال يحمل آثارًا نفسية عميقة تتجاوز حدود الأداء الأكاديمي.

كما أوضحت وجدان أن المقارنة المستمرة مع زميلاتها جعلتها تشعر بأنها أقل قدرة على التعلم، فقالت:

"لما أشوف البنات يجاوبوا بسرعة وأنا لسا بفكر، بحس إني أقل منهم ".

وتعكس هذه الرواية أن المقارنة الاجتماعية أصبحت أحد المصادر الرئيسة التي غذّت ضعف الكفاءة الذاتية، إذ لم يكن معيار الطالبة هو مقدار تقدمها الشخصي، وإنما سرعتها مقارنة بزميلاتها داخل الصف.

كما كشفت البيانات أن المشاركين الذين تلقوا دعمًا مستمرًا من معلميهم أو أسرهم كانوا أكثر قدرة على الفصل بين الفجوة التعليمية وبين قيمتهم الشخصية، في حين أن المشاركين الذين افتقروا إلى هذا الدعم كانوا أكثر ميلًا إلى ربط التعثر الدراسي بضعف قدراتهم الذاتية.

وتشير هذه النتائج إلى أن الفجوات التعليمية المتراكمة لا تؤثر فيما يعرفه الطالب فقط، بل في الطريقة التي يعرف بها نفسه أيضًا. فمع استمرار الخبرات السلبية، تتشكل لدى بعض الطلاب هوية أكاديمية هشة تقوم على الشك في القدرة على النجاح، بينما تسهم

الخبرات الإيجابية والدعم التربوي في إعادة بناء هذه الهوية بصورة أكثر إيجابية. ومن ثم، يرى الباحثان أن تعزيز الكفاءة الذاتية يمثل أحد المداخل الأساسية للحد من الآثار بعيدة المدى للفجوات التعليمية المتراكمة، وليس مجرد نتيجة ثانوية لتحسن التحصيل الدراسي.

سادسًا: استراتيجيات التكيف ومصادر الدعم

على الرغم من التحديات المتعددة التي فرضتها الفجوات التعليمية المتراكمة، أظهرت المقابلات أن المشاركين لم يكونوا متلقين سلبيين لهذه التجربة، بل طوروا مجموعة من الاستراتيجيات التي مكنتهم من الاستمرار في التعلم والتخفيف من آثار الفجوات. وتنوعت هذه الاستراتيجيات بين الاعتماد على الأسرة، والاستعانة بالمعلمين أو الزملاء، واللجوء إلى التعلم الذاتي، والبحث عن مصادر تعليمية بديلة، وهو ما يعكس محاولات مستمرة للتكيف مع الواقع التعليمي، رغم إدراكهم للصعوبات التي يواجهونها .

وأشارت روايات عدد من المشاركين إلى أن الأسرة كانت المصدر الأول للدعم، سواء من خلال المتابعة اليومية، أو التشجيع المستمر، أو توفير المساعدة عند الحاجة. وقد عبّر عمر عن ذلك بقوله:

"أمي دائمًا كانت تحكي لي لا تيأس، وإذا ما فهمت اليوم بتفهم بكرة ".

وتكشف هذه العبارة أن الدعم الأسري لم يقتصر على المساعدة الأكاديمية، بل امتد إلى الجانب النفسي، إذ أسهم في المحافظة على دافعية الطالب واستمراره في مواجهة الصعوبات.

كما أظهرت البيانات أن دور المعلمين كان عاملًا حاسمًا في تخفيف أثر الفجوات التعليمية. فقد أشار عدد من المشاركين إلى أن بعض المعلمين خصصوا وقتًا إضافيًا للشرح، أو أعادوا توضيح المفاهيم بصورة مبسطة، الأمر الذي ساعدهم على استعادة ثقتهم بقدرتهم على الفهم. وقد قال محمود:

"المعلم ناداني بعد الحصة، وقعد معي وشرح لي خطوة خطوة، وقتها حسيت إنه في أمل ألحق ".

ويعكس هذا الاقتباس أن الدعم الفردي الذي يقدمه المعلم قد يسهم في الحد من الشعور بالعجز، ويعيد بناء العلاقة الإيجابية بين الطالب وعملية التعلم.

وتوضح هذه النتائج أن استراتيجيات التكيف لم تؤدِّ إلى إزالة الفجوات التعليمية بصورة كاملة، لكنها أسهمت في الحد من آثارها النفسية والأكاديمية، ومكنت كثيرًا من المشاركين من مواصلة التعلم رغم استمرار الصعوبات. كما تكشف أن وجود مصادر دعم فعالة داخل الأسرة والمدرسة يمكن أن يحدث فرقًا واضحًا في الطريقة التي يعيش بها الطالب الفجوات التعليمية ويتعامل معها.

وفي ضوء ذلك، يرى الباحثان أن معالجة الفجوات التعليمية لا ينبغي أن تقتصر على تقديم برامج علاجية للمحتوى الدراسي، وإنما يجب أن تشمل أيضًا بناء شبكات دعم تربوية ونفسية تعزز قدرة الطلاب على الاستمرار، وتساعدهم على تطوير استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية واستقلالية، بما يسهم في الحد من الآثار التراكمية لهذه الفجوات على المدى البعيد.

4. المناقشة

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفجوات التعليمية ليست حدثًا طارئًا أو مشكلة مرتبطة بمرحلة دراسية محددة، وإنما عملية تراكمية تتطور تدريجيًا نتيجة تفاعل عوامل معرفية ولغوية ونفسية وتربوية. كما بينت النتائج أن الطلبة لا ينظرون إلى هذه الفجوات باعتبارها مجرد ضعف في التحصيل، بل يربطونها بمشاعر متكررة من العجز، والخوف من الخطأ، والانسحاب من المشاركة الصفية، الأمر الذي يؤدي إلى إعادة تشكيل تصورهم لذواتهم بوصفهم متعلمين.

وتنسجم هذه النتيجة مع التوجهات الحديثة في البحوث النوعية التي تؤكد أن فهم الظواهر التربوية المعقدة يتطلب تفسير الخبرة الإنسانية كما يعيشها الأفراد، وليس الاقتصار على مؤشرات الأداء الأكاديمي أو نتائج الاختبارات المعيارية، وهو ما ينسجم مع المدخل الظاهراتي الذي اعتمدته الدراسة الحالية (Creswell & Poth, 2024).

كما تؤكد النتائج أن الثيمات الست التي أسفر عنها التحليل الموضوعاتي ليست موضوعات منفصلة، وإنما تشكل منظومة مترابطة تبدأ بتراكم الفجوات التعليمية، ثم تتأثر بالحاجز اللغوي، وتنعكس على طبيعة التفاعل داخل الصف، ثم تمتد آثارها إلى الدافعية والكفاءة الذاتية، قبل أن تدفع الطلبة إلى تطوير استراتيجيات مختلفة للتكيف مع الواقع التعليمي. ويشير هذا الترابط إلى أن معالجة أي جانب من هذه الجوانب بمعزل عن الآخر قد لا تكون كافية لإحداث تغيير حقيقي في خبرة الطلبة التعليمية، الأمر الذي يستدعي تبني تدخلات تربوية شاملة تراعي الأبعاد المعرفية واللغوية والنفسية في آن واحد.

أولًا: مناقشة الثيمة الأولى: الفجوات التعليمية بوصفها تجربة تراكمية ممتدة عبر السنوات

أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين لم ينظروا إلى الفجوات التعليمية بوصفها صعوبات مؤقتة أو مواقف تعليمية عابرة، وإنما وصفوها باعتبارها تجربة تراكمية امتدت عبر سنوات الدراسة، حيث بدأت لدى كثير منهم بفهم غير مكتمل لبعض المفاهيم الأساسية، ثم اتسعت تدريجيًا مع الانتقال إلى موضوعات أكثر تعقيدًا تعتمد في بنائها على ما سبق اكتسابه من معارف. ويشير ذلك إلى أن الفجوة التعليمية لم تكن في نظر الطلبة حدثًا منفصلًا، وإنما مسارًا متواصلًا أثر في خبرتهم التعليمية وفي قدرتهم على مواكبة متطلبات التعلم اللاحقة.

وتنسجم هذه النتيجة مع الأدبيات التي تؤكد أن المعرفة السابقة تمثل أساسًا مهمًا لفهم المعلومات الجديدة واكتساب الكفايات اللاحقة، وأن مقدار هذه المعرفة ودقتها وترابطها قد تؤثر في قدرة المتعلم على تفسير المحتوى الجديد وربطه ببنيته المعرفية القائمة. ومن هذا المنظور، يمكن أن يؤدي استمرار جوانب النقص في المعارف الأساسية إلى زيادة صعوبة متابعة التعلّم اللاحق، ولا سيما عندما يفترض التدريس امتلاك جميع الطلبة لأساس معرفي متقارب (Bittermann et al., 2023).

ومن منظور ظاهراتي، لا يقتصر معنى الفجوة التعليمية على وجود نقص معرفي، بل يتمثل في الكيفية التي عاش بها الطلبة هذا النقص عبر الزمن، وكيف أصبح جزءًا من خبرتهم اليومية داخل الصف الدراسي. فقد أظهرت المقابلات أن كثيرًا من المشاركين كانوا يدركون اتساع الفجوة تدريجيًا من خلال شعورهم المتكرر بعدم القدرة على متابعة الشرح، أو حاجتهم المستمرة إلى طلب المساعدة، أو اعتمادهم على الحفظ بدلًا من الفهم، وهي خبرات متكررة أسهمت في تشكيل إدراكهم لأنفسهم بوصفهم أقل قدرة من زملائهم.

ثانيًا: مناقشة الثيمة الثانية: اللغة بوصفها حاجزًا أمام الفهم والتعلّم

أظهرت نتائج الدراسة أن اللغة لم تكن مجرد وسيلة لنقل المعرفة، بل مثلت بالنسبة إلى عدد كبير من المشاركين أحد أهم العوامل التي أسهمت في تعميق الفجوات التعليمية المتراكمة. فقد وصف الطلبة صعوبة فهم المصطلحات الأكاديمية، وعدم القدرة على متابعة الشرح بالسرعة التي يسير بها المعلم، بوصفها خبرات متكررة أثرت في استيعابهم للمحتوى الدراسي منذ المراحل الأولى، وهو ما أدى إلى تراكم الصعوبات التعليمية مع مرور الوقت.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التي تؤكد أن قدرة الطالب على الوصول إلى المحتوى الأكاديمي والتعبير عن معرفته تتأثر بكيفية استخدام اللغة داخل البيئة التعليمية. ففي السياقات متعددة اللغات، قد يؤدي حصر الشرح والمشاركة في لغة أكاديمية غير مألوفة للطالب إلى حجب ما يمتلكه من معرفة، والحد من قدرته على بناء المعنى وإظهار فهمه بصورة كاملة (Cummins, 2021; Seltzer et al., 2025).

ومن جانب آخر، توضح نتائج الدراسة أن اللغة تفاعلت مع عوامل أخرى، مثل سرعة شرح المعلم، وطبيعة التقويم، والوقت المتاح للفهم، الأمر الذي جعل أثرها يتجاوز حدود المهارة اللغوية ليصبح جزءًا من التجربة التعليمية بأكملها. وهذا ما يفسر اختلاف تأثير الفجوات التعليمية بين الطلبة، حتى داخل الصف الدراسي الواحد، تبعًا لاختلاف خبراتهم اللغوية وأساليب الدعم التي حصلوا عليها.

كما تشير هذه النتائج إلى أن معالجة الفجوات التعليمية في البيئات المهمشة لغويًا لا يمكن أن تقتصر على تقديم حصص علاجية أو زيادة ساعات التدريس، وإنما تتطلب إعادة النظر في لغة التعليم نفسها، وفي أساليب الشرح والتقويم والتفاعل الصفي، بما يتيح للطلبة التعبير عن فهمهم دون خوف، ويمنحهم الوقت الكافي لبناء المعرفة بصورة تدريجية.

ثالثًا: مناقشة الثيمة الثالثة: ثقافة الصمت والخوف داخل البيئة الصفية

أظهرت نتائج الدراسة أن الصمت داخل الصف لم يكن سلوكًا عفويًا أو سمة شخصية لدى المشاركين، بل كان استجابة متكررة لخبرات تعليمية تراكمت عبر الزمن، ارتبطت بالخوف من ارتكاب الأخطاء، أو التعرض للنقد، أو الشعور بعدم القدرة على مجاراة بقية الطلبة. وقد بينت المقابلات أن كثيرًا من المشاركين كانوا يفضلون الصمت على المشاركة، ليس بسبب عدم الرغبة في التعلم، وإنما خوفًا من أن تكشف مشاركتهم عن جوانب الضعف التي يعانون منها.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التي تؤكد أن الصفوف القائمة على الحوار واحترام آراء المتعلمين، والتي تنظر إلى الخطأ بوصفه فرصة للتعلّم، تسهم في زيادة المشاركة الصفية وتعزيز التعلّم العميق، بينما قد تؤدي البيئات الصفية التي تركز على الإجابة الصحيحة فقط إلى تقليل مشاركة الطلبة الذين يحتاجون إلى وقت أطول لبناء الفهم (Alexander, 2020).

ومن منظور ظاهراتي، تعكس خبرات الصمت التي وصفها المشاركون كيفية تشكل العلاقة بين الطالب والبيئة الصفية، حيث لم يكن الصمت مجرد امتناع عن الكلام، بل كان تعبيرًا عن خبرة معيشة اتسمت بالشعور بعدم الأمان الأكاديمي، والخوف من تقييم الآخرين، وفقدان الثقة في القدرة على النجاح. وتؤكد هذه النتيجة أن بناء بيئة صفية آمنة نفسيًا يمثل أحد الشروط الأساسية للحد من الآثار السلبية للفجوات التعليمية المتراكمة.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن تشجيع الطلبة على المشاركة لا يتحقق بمجرد مطالبتهم بالإجابة، وإنما يتطلب بناء مناخ تربوي يشعر فيه الطالب بأن الخطأ جزء طبيعي من عملية التعلم، وأن المشاركة لن تعرضه للسخرية أو الانتقاد. ومن ثم، فإن تحسين ثقافة التفاعل الصفي يمثل مدخلًا أساسيًا للحد من تراكم الفجوات التعليمية، وتعزيز اندماج الطلبة في العملية التعليمية.

رابعًا: مناقشة الثيمة الرابعة: الدافعية المتذبذبة بين المقاومة والانسحاب

أظهرت نتائج الدراسة أن دافعية المشاركين للتعلم لم تكن ثابتة، بل اتسمت بالتذبذب بين الرغبة في الاستمرار ومحاولة تجاوز الصعوبات من جهة، والشعور بالإحباط والانسحاب من جهة أخرى. فقد وصف عدد من الطلبة محاولاتهم المتكررة لفهم المحتوى الدراسي، إلا أن استمرار تراكم الفجوات التعليمية وعدم حصولهم على الدعم المناسب أدى تدريجيًا إلى تراجع حماسهم للتعلم، وانخفاض رغبتهم في المشاركة داخل الصف.

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية التحديد الذاتي لريان وديسي (Ryan & Deci, 2017)، التي ترى أن استمرار الدافعية يرتبط بإشباع حاجات المتعلم الأساسية إلى الكفاءة والاستقلالية والانتماء. وعندما يشعر الطالب بأنه غير قادر على فهم المحتوى أو مواكبة زملائه، يتراجع شعوره بالكفاءة، وقد يؤدي ذلك تدريجيًا إلى انخفاض دافعيته الداخلية للتعلّم.

كما بينت نتائج الدراسة أن بعض المشاركين لم يستسلموا بصورة كاملة، بل طوروا محاولات مختلفة لمقاومة آثار الفجوات التعليمية، مثل الاعتماد على الدراسة الذاتية، أو طلب المساعدة من الأسرة أو الأصدقاء، أو تخصيص وقت إضافي للمراجعة. ويعكس ذلك أن الطلبة لم يفقدوا الرغبة في التعلم، وإنما كانوا يبحثون عن وسائل تعوض النقص الذي واجهوه داخل الصف الدراسي. وتدعم هذه النتيجة الأدبيات الحديثة التي تؤكد أن دعم المعلم وتوفير خبرات نجاح واقعية يسهمان في تعزيز دافعية الطلبة واستمرارهم في مواجهة الصعوبات التعليمية (Asadpour et al., 2025).

وتشير هذه النتيجة إلى أن المحافظة على دافعية الطلبة لا تعتمد فقط على تشجيعهم بالكلمات، وإنما تتطلب توفير خبرات نجاح تدريجية يشعر من خلالها الطالب بأن جهده يؤدي فعلًا إلى تقدم ملموس. ولذلك، فإن معالجة الفجوات التعليمية في مراحلها المبكرة تمثل أحد أهم العوامل التي تسهم في الحفاظ على الدافعية، والحد من تحولها إلى مشاعر من الإحباط أو العجز أو الانسحاب من عملية التعلم.

خامسًا: مناقشة الثيمة الخامسة: الكفاءة الذاتية والهوية الأكاديمية المهددة

أظهرت نتائج الدراسة أن الفجوات التعليمية المتراكمة لم تؤثر في التحصيل الدراسي للمشاركين فحسب، بل امتد أثرها إلى الطريقة التي أصبحوا ينظرون بها إلى أنفسهم بوصفهم متعلمين. فقد عبّر عدد من المشاركين عن شعورهم بأنهم أقل قدرة من زملائهم، وأنهم غير قادرين على مجاراة متطلبات التعلم، وهو ما انعكس على ثقتهم بإمكاناتهم الأكاديمية وعلى توقعاتهم لفرص نجاحهم المستقبلية.

وتنسجم هذه النتيجة مع نظرية الكفاءة الذاتية، التي تؤكد أن اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح يُعد من أهم العوامل المؤثرة في مقدار الجهد الذي يبذله، ودرجة مثابرته عند مواجهة الصعوبات، وتوقعاته للنجاح في المواقف التعليمية المختلفة. وعندما تتكرر خبرات الإخفاق دون توفير خبرات نجاح بديلة، قد يتراجع هذا الاعتقاد تدريجيًا، بما ينعكس على الأداء الأكاديمي وعلى الدافعية للاستمرار في التعلّم (Bandura, 1997).

ومن منظور ظاهراتي، تعكس روايات المشاركين أن شعورهم بانخفاض الكفاءة الذاتية لم يكن نابعًا من نتيجة اختبار أو درجة مدرسية فحسب، وإنما من تراكم خبرات يومية عاشوها داخل الصف، مثل عدم القدرة على متابعة الشرح، أو التردد في الإجابة، أو الشعور بأن الآخرين يتقدمون بينما يظلون هم في المكان نفسه. وتؤكد هذه الخبرات أن الهوية الأكاديمية تتشكل من خلال التفاعل المستمر بين الطالب وبيئته التعليمية، وليس من خلال مستوى التحصيل الدراسي وحده (Bandura, 1997; van Manen, 2016).

وتبرز هذه النتيجة أهمية توفير خبرات تعليمية تعزز شعور الطلبة بالنجاح التدريجي، وتمنحهم فرصًا واقعية لاستعادة الثقة بقدراتهم، لأن إعادة بناء الكفاءة الذاتية تمثل أحد الشروط الأساسية للحد من الآثار طويلة المدى للفجوات التعليمية المتراكمة، ولتمكين الطلبة من الانخراط بصورة أكثر فاعلية في عملية التعلم.

سادسًا: مناقشة الثيمة السادسة: استراتيجيات التكيف ومصادر الدعم

أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين لم يتعاملوا مع الفجوات التعليمية بوصفها واقعًا ثابتًا، بل سعى كثير منهم إلى تطوير استراتيجيات مختلفة للتكيف مع الصعوبات التي واجهوها. فقد تنوعت هذه الاستراتيجيات بين الاعتماد على الدراسة الذاتية، والاستعانة بزملاء الدراسة، وطلب المساعدة من أفراد الأسرة، والبحث عن مصادر تعليمية إضافية خارج المدرسة. ويعكس ذلك أن الطلبة لم يكونوا متلقين سلبيين لتجاربهم التعليمية، وإنما حاولوا استثمار الموارد المتاحة لديهم للتقليل من آثار الفجوات التعليمية.

كما كشفت نتائج الدراسة أن الدعم الذي قدمه بعض المعلمين أدى دورًا واضحًا، وفق روايات المشاركين، في تعزيز قدرتهم على التعامل مع الصعوبات التعليمية .فقد أشار المشاركون إلى أن المعلمين الذين أتاحوا وقتًا إضافيًا للشرح، وشجعوا الطلبة على طرح الأسئلة، وقدموا تغذية راجعة بناءة، أسهموا في تخفيف الشعور بالإحباط، وعززوا ثقة الطلبة بقدرتهم على التعلم .وفي المقابل، أدى غياب هذا النوع من الدعم إلى زيادة الشعور بالعجز، وإلى اتساع الفجوات التعليمية مع مرور الوقت.

كما تشير النتائج إلى أن استراتيجيات التكيف الفردية، على الرغم من أهميتها، لا يمكن أن تكون بديلًا عن تطوير البيئة التعليمية نفسها. فاعتماد الطالب على جهوده الذاتية أو على دعم أسرته لا يعفي المدرسة من مسؤوليتها في الكشف المبكر عن الفجوات التعليمية، وتقديم برامج تدخل تستجيب لاحتياجات الطلبة قبل أن تتفاقم آثارها الأكاديمية والنفسية.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن نجاح الطلبة في تجاوز الفجوات التعليمية لا يرتبط فقط بإرادتهم الفردية، بل يعتمد بدرجة كبيرة على نوعية الدعم الذي يتلقونه داخل المدرسة وخارجها. ومن ثم، فإن تطوير برامج التدخل المبكر، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة، وتوفير بيئات صفية داعمة، تمثل جميعها عناصر أساسية للحد من تراكم الفجوات التعليمية، وتعزيز فرص التعلم المتكافئة لجميع الطلبة.

تكشف مناقشة الثيمات الست أن الفجوات التعليمية المتراكمة لا تتطور وفق مسار خطي، وإنما تتشكل من خلال تفاعل مستمر بين عوامل معرفية ولغوية ونفسية واجتماعية. فالصعوبة الأولى في الفهم لا تبقى محصورة في الجانب المعرفي، بل قد تمتد تدريجيًا إلى المشاركة الصفية والدافعية والكفاءة الذاتية، وتدفع الطالب إلى تبني استراتيجيات مختلفة للتكيف مع واقعه التعليمي. وتشير التحليلات المقارنة لبرامج معالجة الفاقد التعليمي إلى أن فاعلية الدعم تتطلب بناء تدخلات متماسكة وتوجيه الموارد إلى الطلبة والفئات الأكثر حاجة، بدل توزيعها بصورة عامة لا تراعي تفاوت الاحتياجات التعليمية (Helbig et al., 2022). ومن ثم، تستلزم معالجة الفجوات تدخلات تربوية مترابطة تجمع بين الدعم المعرفي واللغوي والنفسي والاجتماعي، بدل معالجة جانب واحد بمعزل عن بقية الجوانب.

5. الخلاصة والدلالات التربوية

وانطلاقًا من هذه النتائج، تخلص الدراسة إلى أن التعامل مع الفجوات التعليمية المتراكمة يتطلب رؤية تربوية شمولية تجمع بين التشخيص المبكر، والدعم الأكاديمي واللغوي والنفسي، وبناء بيئات صفية آمنة تشجع على السؤال والمشاركة دون خوف من الخطأ. كما يتطلب تطوير ممارسات تدريس وتقويم تراعي الفروق الفردية، وتمنح الطلبة وقتًا كافيًا لبناء المفاهيم الأساسية، وتوفر لهم خبرات نجاح تدريجية تساعدهم على استعادة الثقة بقدرتهم على التعلّم. ولا تتحقق هذه الرؤية من خلال جهود الطالب وحده، بل تحتاج إلى تكامل أدوار المعلم والمدرسة والأسرة وصنّاع القرار؛ بما يعزز العدالة التعليمية ويوفر فرص تعلّم حقيقية لجميع الطلبة.

دلالات تربوية

تشير النتائج إلى أربع أولويات مترابطة للممارسة التربوية:

الكشف المبكر عن جوانب النقص في المفاهيم والمهارات الأساسية، ومعالجتها قبل الانتقال إلى محتوى يعتمد عليها.

توفير دعم لغوي داخل تدريس المحتوى، يوضح اللغة الأكاديمية والمصطلحات ويتيح للطلاب أكثر من مدخل لبناء المعنى والتعبير عما يعرفونه.

بناء بيئة صفية آمنة نفسيًا تتعامل مع الخطأ بوصفه جزءًا طبيعيًا من التعلم، وتحمي حق الطالب في السؤال والمشاركة من السخرية أو الإحراج.

تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال خبرات نجاح تدريجية وتغذية راجعة بنّاءة ودعم منسق بين المعلم والمدرسة والأسرة.

توصيات مؤسسية وبحثية

على مستوى المدرسة، توصي الدراسة بإنشاء نظام للكشف المبكر عن الفجوات، وإعداد خطط دعم فردية وجماعية، وتنسيق العمل بين الإدارة والمعلمين والمرشدين ومنسقي المواد، مع توفير تدريب مهني في التقويم التشخيصي والتكويني والتدريس المتمايز والدعم اللغوي وبناء البيئة الصفية الآمنة .كما توصي بتخصيص أوقات وموارد للدعم التعليمي ومتابعة فاعلية التدخلات بدل الاكتفاء بتنفيذها.

وعلى مستوى السياسات، تبرز الحاجة إلى مراجعة المناهج والخطط الزمنية بما يمنح المدارس مرونة لمعالجة المفاهيم الأساسية قبل الانتقال إلى محتوى أكثر تعقيدًا، وإدماج البعد اللغوي في التدريس والتقويم، وتعزيز خدمات الإرشاد والدعم النفسي، وتوزيع الموارد وفق احتياجات المدارس التي تواجه تحديات تعليمية واجتماعية ولغوية مركبة.

وفي ضوء نتائج الدراسة وحدودها، تقترح الدراسة إجراء دراسات ظاهراتية في مناطق ومراحل دراسية أخرى، ودراسات طولية تتبع تطور الفجوات عبر السنوات، ودراسات تقارن خبرات الطلاب بتصورات المعلمين والمديرين والمرشدين وأولياء الأمور .كما تقترح تقويم فاعلية برامج التدخل المبكر والتدريس المتمايز والدعم اللغوي في الحد من الفجوات وتعزيز الدافعية والكفاءة الذاتية.

حدود الدراسة

تخضع نتائج هذه الدراسة لعدد من الحدود المنهجية والسياقية التي ينبغي مراعاتها عند تفسيرها. وترتبط هذه الحدود بطبيعة العينة القصدية، والسياق المدرسي الذي أُجريت فيه الدراسة، وطريقة جمع البيانات، وحساسية الخبرات التي تناولتها المقابلات. ولا تنتقص هذه الحدود من قيمة النتائج، وإنما تحدد نطاق فهمها وإمكان نقلها إلى سياقات أخرى، كما تساعد على توجيه الدراسات المستقبلية نحو جوانب لم تتمكن الدراسة الحالية من تناولها بصورة موسعة.

اقتصرت الدراسة على عينة قصدية مكوّنة من عشرين طالبًا وطالبة من مدارس تقع في منطقة النقب، وهو ما ينسجم مع طبيعة البحث النوعي الذي يهدف إلى تعميق فهم التجربة أكثر من السعي إلى التعميم الإحصائي. ومع ذلك، فإن الخصائص الاجتماعية والثقافية واللغوية لهذا السياق تجعل النتائج مرتبطة بدرجة كبيرة بخبرات المشاركين والبيئات التعليمية التي ينتمون إليها. ولذلك، ينبغي التعامل مع النتائج بوصفها فهمًا معمقًا لتجارب المشاركين، لا بوصفها تعميمًا على جميع الطلبة أو السياقات التعليمية المختلفة (Creswell & Poth, 2024).

أبدى عدد من المشاركين تحفظًا على تسجيل المقابلات صوتيًا؛ ولذلك، وتوحيدًا لإجراءات جمع البيانات، نُفذت جميع المقابلات وجاهيًا دون تسجيل صوتي، ووُثقت إجابات المشاركين كتابةً بصورة مباشرة خلال اللقاء. وقد حدّ هذا الإجراء من إمكانية توثيق بعض العناصر غير اللفظية، مثل نبرة الصوت والتردد والانفعالات المصاحبة للإجابة. وفي المقابل، أسهم عدم استخدام جهاز التسجيل في توفير قدر أكبر من الخصوصية والارتياح للمشاركين عند التعبير عن خبراتهم الحساسة. وعمل الباحثان على تقليل أثر هذا القيد من خلال استخدام أسئلة المتابعة والتوضيح، ومراجعة المعنى المقصود عند الحاجة، وتدوين ملاحظات موجزة حول سياق المقابلة.

أُجريت المقابلات داخل أماكن هادئة في البيئة المدرسية، مثل غرفة الإرشاد والمكتبة وغرفة منسقة الرياضيات وأماكن غير مكتظة في ساحة المدرسة. وقد وفرت هذه الأماكن بيئة مألوفة وآمنة نسبيًا للمشاركين، إلا أن إجراء المقابلات داخل المؤسسة التعليمية ربما جعل بعض الطلبة أكثر حذرًا عند الحديث عن تجاربهم مع المعلمين أو التفاعل الصفي أو مشاعر التعثر. وسعى الباحثان إلى الحد من ذلك من خلال توضيح استقلال المشاركة عن التقويم المدرسي، والتأكيد على السرية وحرية الامتناع عن الإجابة أو الانسحاب من الدراسة.

يتصل موضوع الدراسة بخبرات شخصية قد ترتبط بمشاعر الإحباط أو الفشل أو الخوف من الخطأ أو انخفاض الثقة بالنفس، وهو ما قد يجعل بعض المشاركين مترددين في الكشف عن جميع جوانب تجاربهم. كما تعتمد النتائج على ما اختار الطلبة تذكره والتعبير عنه في المقابلات، وليس على الملاحظة المباشرة لجميع المواقف الصفية التي مروا بها. وقد راعى الباحثان هذه الحساسية من خلال ضمان الطوعية والسرية، واستخدام أسماء مستعارة ورموز بدل البيانات التعريفية، وتوفير بيئة داعمة تسمح للمشاركين بالتعبير دون ضغط أو إصدار أحكام.

الخاتمة:

قدّمت هذه الدراسة فهمًا نوعيًا ظاهراتيًا لتجربة الطلبة مع الفجوات التعليمية المتراكمة في سياقات تعليمية مهمَّشة لغويًا. وأظهرت روايات المشاركين أن هذه الفجوات لا تُعاش بوصفها نقصًا معرفيًا منفصلًا، وإنما بوصفها تجربة ممتدة تتشكل عبر سنوات الدراسة، وتتداخل فيها أبعاد معرفية ولغوية ونفسية واجتماعية وصفية. وقد تجلت هذه التجربة في ست ثيمات مترابطة كشفت مسار تراكم الفجوة، ومكانة اللغة في تشكيل الفهم، وثقافة الصمت والخوف، وتذبذب الدافعية، وتهديد الكفاءة الذاتية والهوية الأكاديمية، إلى جانب استراتيجيات التكيف ومصادر الدعم.

وتؤكد الدراسة أن فهم الفجوات التعليمية يتطلب الإصغاء إلى صوت الطالب وإدراك المعاني التي يمنحها لتجاربه، بدلًا من اختزال الظاهرة في درجات التحصيل ونتائج الاختبارات. فقد كشفت خبرات المشاركين أن السلوك الذي قد يبدو ضعفًا في الاهتمام أو عزوفًا عن المشاركة قد يرتبط بخبرات متراكمة من عدم الفهم والخوف من الخطأ وفقدان الثقة. كما بيّنت أن دعم المعلم والأسرة والأقران، وتوفير بيئة صفية آمنة، ومنح الطالب فرص نجاح تدريجية، تمثل جميعها موارد تساعده على مقاومة الانسحاب واستعادة ثقته بقدرته على التعلّم.

وانطلاقًا من ذلك، تبرز الحاجة إلى التعامل مع الفجوات التعليمية بوصفها مسؤولية تربوية مشتركة تتطلب الكشف المبكر، والدعم المتدرج، ومراعاة البعد اللغوي، وتطوير ممارسات تدريس وتقويم تستجيب للفروق الفردية. وتأمل الدراسة أن تسهم نتائجها في تعزيز حضور أصوات الطلبة في القرارات التعليمية، وفي دعم المعلمين والمدارس وصنّاع القرار لبناء بيئات تعليمية أكثر عدالة واحتواءً، تمنح كل طالب فرصة حقيقية للفهم والمشاركة والنجاح.

المراجع:

المصادر والمراجع في اللّغة العبرية:

אבו סעד, א'. (2023). מערכת החינוך הערבית־בדואית בנגב בראייה מקומית: מציאות וצרכים (מחקר מדיניות 186). המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/books/49027

זבלוצקי, א', וריינגוורץ, י'. (2023). פערי הישגים בחינוך התיכוני בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב (דמ־947–23). מכון מאיירס־ג'וינט־ברוקדייל. https://brookdale.jdc.org.il/publication/achievement-gaps-in-high-school-education-among-the-bedouin-society-in-the-negev/

المصادر والمراجع في اللغة الإنكليزية:

Alexander, R. J. (2020). A dialogic teaching companion. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351040143

Asadpour, M., Hashemi Bakhshi, M., Mirzapour, P., & Shahabi, M. (2025). The motivational role of teachers: A systematic review of key factors influencing students' academic motivation. European Journal of Psychology of Education, 40, Article 133. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01039-0

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bittermann, A., McNamara, D. S., Simonsmeier, B. A., & Schneider, M. (2023). The landscape of research on prior knowledge and learning: A bibliometric analysis. Educational Psychology Review, 35, Article 58. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09775-9

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. SAGE.

British Educational Research Association. (2024). Ethical guidelines for educational research (5th ed.). https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024

.Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (5th ed.) SAGE.

Cummins, J. (2021). Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800413597

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/145.655

Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003380542

Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. Social Science & Medicine, 292, Article 114523. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Hill, Z., Tawiah-Agyemang, C., Kirkwood, B., & Kendall, C. (2022). Are verbatim transcripts necessary in applied qualitative research: Experiences from two community-based intervention trials in Ghana. Emerging Themes in Epidemiology, 19, Article 5. https://doi.org/10.1186/s12982-022-00115-w

Höpfner, E., & Promberger, M. (2023). The elephant in the room—Recording devices and trust in narrative interviewing. International Journal of Qualitative Methods, 22. https://doi.org/10.1177/16094069231215189

Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. Journal of Advanced Nursing, 72(12), 2954–2965. https://doi.org/10.1111/jan.13031

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

OECD. (2023). Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. Medical Teacher, 45(3), 241–251. https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287

Rutakumwa, R., Mugisha, J. O., Bernays, S., Kabunga, E., Tumwekwase, G., Mbonye, M., & Seeley, J. (2020). Conducting in-depth interviews with and without voice recorders: A comparative analysis. Qualitative Research, 20(5), 565–581. https://doi.org/10.1177/1468794119884806

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

Seltzer, K., Ibarra Johnson, S., & García, O. (2025). The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Törmänen, T., Ketonen, E., Lehtoaho, E., Turunen, M., Zabolotna, K., Shubina, T., & Järvenoja, H. (2025). Situational motivation in academic learning: A systematic review. Educational Psychology Review, 37, Article 56. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10036-0

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. Educational Psychology Review, 35, Article 45. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9

van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315421056

المصادر والمراجع باللّغة الألمانية:

Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D., & Zink, C. (2022). Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996033

حقوق الطبع والنشر © 2026 محفوظة لـ: المجلة العربية للنشر العلمي(AJSP)