CLS
Centre for Lebanese Studies
مركز الدراسات اللبنانية

البكالوريا في زمن الحرب: هل طلاب لبنان مستعدون؟

محمد حمود ومهى شعيب

٢٠٢٦

www.lebanesestudies.com

البكالوريا في زمن الحرب:
هل طلاب لبنان مستعدون؟

محمد حمود ومهى شعيب

ISBN: 978-1-914521-21-8

www.lebanesestudies.com

مقدمة

تبحث هذه الدراسة في مدى استعداد طلاب الصف الثاني عشر للتقدم إلى الامتحانات الرسمية لعام ٢٠٢٦ ضمن السياق الأوسع للأزمات المتراكمة والحرب المتجددة في لبنان. يشكّل هذا التقرير جزءًا من مبادرة رصد متعددة السنوات بدأت عام ٢٠٢٠ لدراسة تأثير الأزمات المتداخلة التي يشهدها لبنان على الطلاب المرشحون للامتحانات الرسمية. في عامها الرابع، سعت الدراسة إلى توثيق الكيفية التي تستمر بها حالة عدم الاستقرار، والنزوح، والصعوبات الاقتصادية، والاضطرابات التعليمية في تشكيل المسارات التعليمية للطلاب، ورفاههم النفسي، ومدى جاهزيتهم، وطموحاتهم المستقبلية. ومن خلال وضع تجارب الطلاب وتصوراتهم في مركز التحليل يقدم التقرير قراءة قائمة على الأدلة حول الكيفية التي تؤثر بها الأزمات الممتدة والاضطرابات على الطلاب خلال المرحلة الانتقالية الأهم في مسارهم التعليمي.

أصبح السؤال المتعلق بما إذا كان ينبغي للبنان المضي في إجراء الامتحانات الرسمية خلال زمن الحرب واحدًا من أكثر النقاشات التربوية والسياسية إثارة للجدل في البلاد. ويتمحور هذا النقاش حول توتر أساسي بين الحفاظ على استمرارية المؤسسات ومنح الشهادات من جهة، والاعتراف بالتفاوتات العميقة والاضطرابات التي تولدها الأزمات الممتدة والنزاعات المسلحة من جهة أخرى. بالنسبة لبعض صناع السياسات والجهات التربوية، تشكل الامتحانات الرسمية إحدى الآليات القليلة المتبقية التي تستطيع الدولة من خلالها الحفاظ على المعايير الأكاديمية، وشرعية المؤسسات التعليمية، وضمان وصول الطلاب إلى التعليم العالي والفرص المستقبلية. أما بالنسبة لآخرين، فإن الإصرار على إجراء الامتحانات الوطنية في ظل النزوح والقصف وإغلاق المدارس والضغوط النفسية وعدم تكافؤ فرص التعلم يعكس فشلًا أوسع في مراعاة العدالة التعليمية والتجارب المختلفة التي يعيشها الطلاب المتأثرون بالحرب.

يجب فهم هذه النقاشات ضمن المسار الأوسع الذي شهده قطاع التعليم في لبنان منذ بداية الأزمة متعددة الأبعاد عام ٢٠١٩. فقد تعرض القطاع خلال السنوات الماضية لسلسلة من الصدمات المتتالية والمتداخلة التي قوضت بشكل جذري فرص الوصول إلى التعليم واستمراريته وجودته وعدالته منها: الانهيار الاقتصادي؛ جائحة كوفيد-١٩؛ انفجار مرفأ بيروت؛ الإضرابات الطويلة للمعلمين؛ انهيار قيمة العملة الوطنية؛ الشلل المؤسسي؛ موجات متكررة من النزاعات المسلحة. أدت هذه العوامل مجتمعة إلى تحويل التعليم المدرسي إلى تجربة متعددة العثرات وأبعد عن تحقيق المساواة. كما فاقم العدوان الإسرائيلي المتجدد الذي بدأ في ٢ آذار/مارس ٢٠٢٦ هذه الهشاشة البنيوية، في نظام تعليمي كان أصلًا منهكًا نتيجة الاعتداءات السابقة، بما في ذلك العدوان الذي بدأ في تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٢٣ والتصعيد العسكري واسع النطاق بين أيلول/سبتمبر وتشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٢٤.

في المرحلة الأولى من حرب عام ٢٠٢٦، نزح أكثر من مليون شخص، من بينهم نحو ٢٠٠ ألف طفل وفقًا لليونيسف (UNICEF, ٢٠٢٦a) . كما تحولت المدارس في مختلف أنحاء البلاد إلى مراكز إيواء للنازحين، وتوقفت الدراسة الحضورية في مختلف المناطق. وخلال أسبوعين فقط، أفادت اليونيسف بأن ٣٥٣ مدرسة رسمية تم تحويلها إلى مراكز إيواء؛ تأثر بذلك ١١٥ ألف طفل بصورة مباشرة؛ نحو ٣٠٠ ألف طالب في الدوام الصباحي لم يتمكنوا من الذهاب إلى المدرسة؛ إضافة إلى ١٠٠ ألف طالب في الدوام المسائي(UNICEF, ٢٠٢٦b).. واستجابة لذلك، أعلنت وزارة التربية والتعليم العالي إقفال جميع المدارس الرسمية والخاصة، والمؤسسات المهنية والتقنية، والجامعة اللبنانية، وأصدرت سلسلة من التعاميم لتنظيم استمرارية التعليم من خلال التعليم عن بُعد والتعليم المدمج (MEHE, ٢٠٢٦) .

لم يكن تأثير الحرب متساويًا بين المناطق والفئات الاجتماعية. فقد تأثر الطلاب في جنوب لبنان؛ الضاحية الجنوبية لبيروت؛ البقاع؛ بعلبك؛ بشكل أكبر نتيجة النزوح المتكرر؛ تضرر البنية التحتية؛ انعدام الأمن؛ الانقطاعات الطويلة في التعليم. وبالنسبة لكثير من الطلاب، أصبحت استمرارية التعليم تعتمد على ترتيبات التعلم عن بُعد، التي كان من الصعب الحفاظ عليها بسبب انقطاع الكهرباء؛ ضعف الإنترنت؛ الاكتظاظ داخل مراكز الإيواء؛ الضائقة الاقتصادية؛ الضغوط النفسية الحادة. وبحلول منتصف أيار/مايو ٢٠٢٦، استمرت

الاضطرابات التعليمية على نطاق واسع. فقد واصلت ٤٤٨ مؤسسة تعليمية العمل كمراكز إيواء للنازحين، من بينها ٣٣٢ مدرسة رسمية؛ ٦٧ مدرسة خاصة؛ ٤٩ معهدًا مهنيًا وتقنيًا. وفي الوقت نفسه، اعتمد أكثر من ٥٨٠ مدرسة رسمية على التعليم عن بُعد لخدمة أكثر من ١١٦ ألف طالب، وكان أكثر من ٣٢٠ من هذه المدارس يقع في محافظتي الجنوب والنبطية (Kawas, ٢٠٢٦).

في هذا السياق، أصبح الجدل حول الامتحانات الرسمية طلاب الصف الثاني عشر حاداً. في ٢٢ أيار/مايو ٢٠٢٦، أعلنت وزيرة التربية ريما كرامي أن امتحانات الثانوية العامة ستُجرى عبر ثلاث دورات منفصلة. وبررت القرار بأن هذا الإجراء يحافظ على مصداقية الشهادة الرسمية اللبنانية، ويمنح الطلاب مرونة تسمح لهم باختيار الدورة التي تناسب ظروفهم ومدى استعدادهم (NNA, ٢٠٢٦). ورأى مؤيدو القرار أن الامتحانات ضرورية للحفاظ على فرص الطلاب في الالتحاق بالجامعات؛ الحصول على المنح الدراسية؛ دخول سوق العمل؛ خصوصًا في ظل استمرار الاعتراف الدولي بشهادة البكالوريا اللبنانية. كما اعتبروا أن إلغاء الامتحانات سيؤدي إلى مزيد من تآكل الشرعية المؤسسية والمعايير التعليمية في نظام يعاني أصلًا من الانهيار.

أما المنتقدون، فقد شككوا في إمكانية تحقيق العدالة التعليمية في ظل هذه الظروف غير المتكافئة. فقد عاش الطلاب في مختلف المناطق اللبنانية تجارب تعليمية متباينة جذريًا تبعًا لموقعهم الجغرافي؛ أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية؛ نوع المدرسة التي يرتادونها؛ مدى تأثرهم بالحرب والنزوح. وقد خسر كثير من الطلاب في المناطق الأكثر تضررًا فترات طويلة من التعلم، أو تعرضوا للنزوح المتكرر، أو اضطروا إلى التحضير للامتحانات أثناء إقامتهم في مراكز إيواء أو تحت القصف المباشر. لذلك رأى المنتقدون أن المضي في إجراء الامتحانات الوطنية قد يؤدي إلى إعادة إنتاج اللامساواة التعليمية القائمة وإضفاء الشرعية عليها، فضلًا عن تحميل الطلاب مزيدًا من الأعباء النفسية والعاطفية. ومن ثم، لم يعد الجدل حول الامتحانات مقتصرًا على مسائل التقييم والشهادات، بل امتد ليشمل أسئلة أوسع تتعلق بالعدالة التعليمية، ومسؤولية الدولة، والدور الاجتماعي للتعليم في أوقات الحرب والانهيار الشامل.

توحيد القياس في الامتحانات الرسمية في سياقات الأزمات

غالبًا ما تُقدَّر الامتحانات الوطنية الرسمية أو المعيارية لأنها توفر مقياسًا موحدًا للتحصيل الدراسي بين المدارس والمناطق والفئات الاجتماعية المختلفة، ولا سيما في الأنظمة التعليمية التي قد تختلف فيها موثوقية التقييم المدرسي من مدرسة إلى أخرى. وعلى مستوى النظام التعليمي، يمكن لهذه الامتحانات أن توفر أدلة حول نواتج التعلم، وتكشف الفجوات والتفاوتات التعليمية، وتساعد في إصلاح المناهج، ودعم قرارات توزيع الموارد والمساءلة التعليمية (UNESCO, ٢٠٢٦؛ World Bank, ٢٠٢١). وتؤكد منظمة UNESCO أن تقييم التعلم يساعد الأنظمة التعليمية على تشخيص مستوى التعلم وقياسه ومتابعته؛ تحديد كيفية توزيع الإنجاز بين مجموعات المتعلمين المختلفة؛ توفير الأدلة اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج وأساليب التدريس وتخصيص الموارد. أما على مستوى الطالب، فإن الامتحانات الرسمية تؤدي أيضًا وظيفة منح شهادة معترف بها وطنيًا، خصوصًا في المراحل الانتقالية المهمة مثل الالتحاق بالتعليم العالي والدخول إلى سوق العمل. وتزداد أهمية ذلك في بلدان مثل لبنان والمنطقة العربية عمومًا، حيث تتمتع الشهادات الوطنية بقيمة رمزية وعملية كبيرة باعتبارها مؤشرًا على إتمام التعليم ووسيلة للحراك الاجتماعي (UNESCO, ٢٠٢٦).

في المقابل، تؤكد الأدبيات الأكاديمية أن قيمة الامتحانات الرسمية تعتمد على مدى صدقيتها؛ عدالتها؛ النتائج المترتبة عليها. فالامتحانات عالية المخاطر قد تؤدي إلى تضييق نطاق المناهج التعليمية؛ تشجيع التدريس الموجه نحو الامتحان فقط؛ منح أفضلية للطلاب الذين يتمتعون بفرص أكبر للحصول على تعليم مستقر ودروس خصوصية وموارد تعليمية إضافي (Berliner, ٢٠١١؛ Au, ٢٠٢٠). وفي لبنان، أظهرت دراسة أجراها المركز التربوي للبحوث والإنماء حول الامتحانات الرسمية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ هذا التناقض بوضوح. فمن جهة، اعتُبرت الامتحانات الرسمية ضرورية للحفاظ على مصداقية الشهادة الوطنية، ومن جهة أخرى، أثارت الدراسة مخاوف تتعلق بالعدالة التعليمية؛ الفاقد التعليمي؛ الضغوط النفسية؛ القيود اللوجستية؛ تقليص المناهج؛ الحاجة إلى سياسة وطنية أوضح للتقييم (CRDP, ٢٠٢٢). كما أشارت دراسات أخرى أُجريت في لبنان إلى أن ظروف الأزمة أثرت سلبًا على التعلم وعلى جودة الامتحانات نفسها. فقد توصل الباحث خالد شعبان إلى وجود فاقد تعلم كبير في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الثاني عشر، إضافة إلى تراجع جودة أسئلة الامتحانات الرسمية في هذه المادة خلال سنوات الأزمة (Shaaban, ٢٠٢٣). كما وجدت الباحثة شهيب خسائر تعليمية ملحوظة في الرياضيات وانخفاضًا في المستوى المعرفي لأسئلة الامتحانات الرسمية عند تحليلها وفق تصنيف بلوم (Shehayeb, ٢٠٢٣). تدعم هذه الدراسات الفكرة القائلة إن الامتحانات الرسمية تستطيع أداء دور مهم في منح الشهادات وتحقيق المساءلة التعليمية، ولكن فقط عندما تكون جزءًا من نظام تقييم أوسع يراقب فرص التعلم ويحمي العدالة التعليمية ويستخدم النتائج لتحسين التعليم لا لمجرد فرز الطلاب وتصنيفهم.

في حالات الأزمات والصراعات والطوارئ، تصبح المسألة أكثر تعقيدًا. فالسؤال لا يقتصر على ما إذا كانت الامتحانات مفيدة تربويًا، بل يمتد إلى ما إذا كانت آمنة؛ صالحة علميًا؛ عادلة؛ في ظل الظروف المضطربة. خلال جائحة كوفيد-١٩، اتبعت الدول استراتيجيات مختلفة مثل تأجيل الامتحانات؛ إلغاؤها والاعتماد على تقييمات المدارس؛ إجراء امتحانات إلكترونية أو منزلية؛ الاستمرار في الامتحانات مع تطبيق إجراءات صحية مشددة (UNESCO, ٢٠٢٠) . فعلى سبيل المثال أجّلت هونغ كونغ امتحانات الشهادة الثانوية مع تطبيق إجراءات سلامة صارمة، ألغت إنكلترا الامتحانات الصيفية واعتمدت على تقديرات المعلمين، قامت دول أخرى بتقليص المناهج أو توفير فرص إعادة الامتحان أو اعتماد نظم تقييم بديلة (UNESCO, ٢٠٢٠؛ IAEA, ٢٠٢١). في فلسطين، أدت الحرب إلى تفكك نظام الامتحانات الثانوية العامة. فقد استمرت امتحانات التوجيهي في الضفة الغربية وفي الخارج، بينما تعذر على نحو ٣٩ ألف طالب ثانوي في غزة التقدم للامتحانات النهائية لعام ٢٠٢٤ بسبب العمليات العسكرية؛ النزوح؛ تدمير المدارس؛ انهيار العملية التعليمية(Defense for

Children International Palestine, ٢٠٢٤) . وسُمح لبعض الطلاب النازحين من غزة بالتقدم للامتحانات في مصر ودول عربية أخرى، إلا أن غالبية الطلاب تعرضوا للتأخير أو حُرموا من المسار الاعتيادي للحصول على الشهادة. وفي مرحلة لاحقة، اتجهت وزارة التربية الفلسطينية، بدعم من UNDP ، نحو ترتيبات رقمية طارئة (UNDP, ٢٠٢٥). وبحلول أيلول/سبتمبر ٢٠٢٥، تقدم نحو ٢٨,٢٠٠ طالب في غزة لامتحانات التوجيهي الإلكترونية رغم الظروف الاستثنائية المرتبطة بالنزوح وتدمير البنية التحتية ومحدودية الكهرباء والإنترنت.

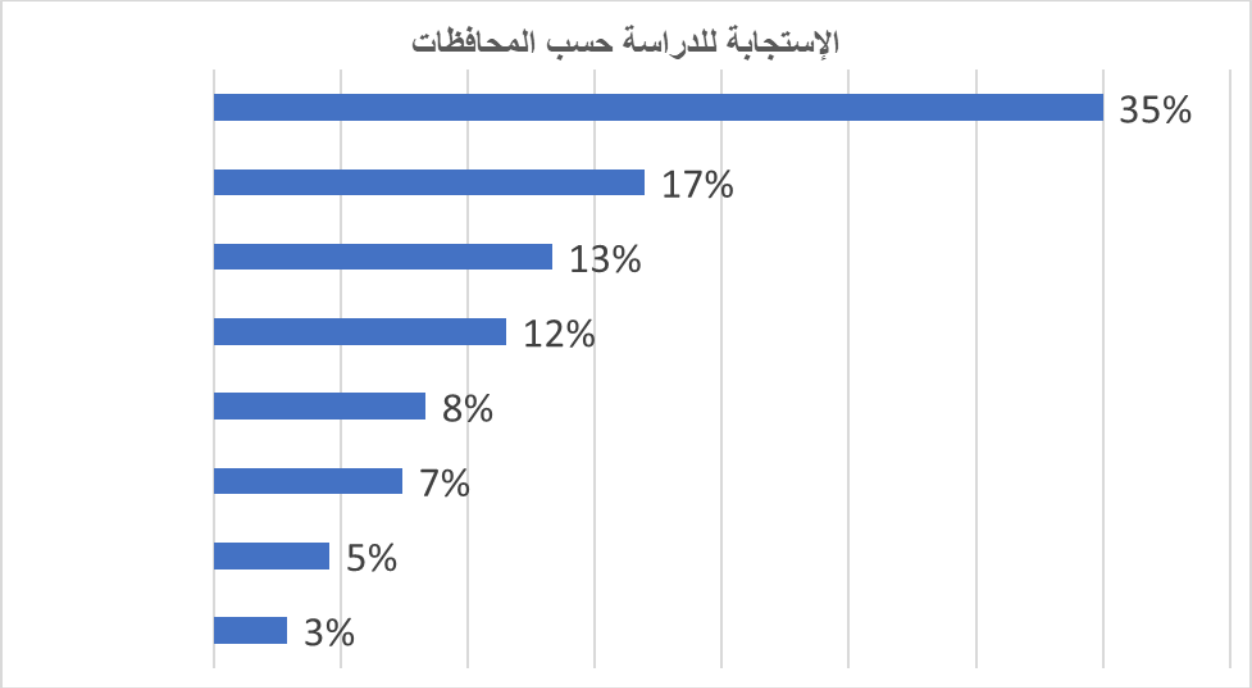
خلال الحرب الأميركية/الإسرائيلية الأخيرة على إيران وما رافقها من هجمات على بعض دول الخليج، كان تأثير الحرب على الامتحانات مختلفًا. فبدلًا من تعليق الامتحانات الوطنية، تمثلت المشكلة الأساسية في الشهادات الدولية مثل IGCSE؛ A-Level؛ IB، وقامت شركة Pearson بإلغاء امتحانات أيار/حزيران ٢٠٢٦ المدرسية في البحرين؛ الإمارات العربية المتحدة؛ الكويت؛ قطر واستعاضت عنها بخيارات بديلة مثل التأجيل؛ الدرجات التقديرية؛ التقدير الاستثنائي؛ تقييم ملفات الإنجاز (Pearson Qualifications, ٢٠٢٦). كما أشارت تقارير إماراتية إلى أن هيئات الامتحانات الدولية والسلطات المحلية اعتمدت مسارات بديلة لأن الظروف الأمنية لم تسمح بإجراء الامتحانات بصورة طبيعية وآمنة (The National, ٢٠٢٦). وبالنظر إلى هاتين الحالتين معًا، تُظهر فلسطين مثالًا على وضعٍ أعاقت فيه الحرب بصورة مباشرة وصول الطلاب إلى الحصول على الشهادات الوطنية، ولا سيما في قطاع غزة. أما حالة دول الخليج فتُبرز كيف لجأت هيئات منح الشهادات الدولية إلى أنظمة تقييم بديلة وطارئة لضمان استمرار المسار التعليمي للطلاب وتقدّمهم الأكاديمي عندما لم يعد من الممكن إجراء الامتحانات التقليدية بأمان.

تُظهر هذه الأمثلة أنه لا توجد مقاربة واحدة متفق عليها عالميًا للتعامل مع الامتحانات الرسمية خلال الأزمات. فقد اختارت الدول والمؤسسات التعليمية استراتيجيات مختلفة تبعًا لطبيعة الأزمة؛ قدرة المؤسسات التعليمية؛ الأدلة المتوافرة حول تعلم الطلاب؛ التوازن المطلوب بين الشهادة والعدالة والسلامة واستمرارية التعليم. وبالتالي، لا تشير الأدبيات التربوية إلى وجود «حل صحيح واحد»، بل تؤكد وجود توترات ومفاضلات معقدة يتعين على صانعي السياسات التعامل معها عند اتخاذ قرارات التقييم في الظروف الاستثنائية. وفي هذا الإطار، ينبغي فهم الجدل اللبناني حول امتحانات عام ٢٠٢٦ بوصفه جزءًا من نقاش دولي أوسع حول كيفية تحقيق التوازن بين التوحيد القياسي للامتحانات؛ مصداقية الشهادات؛ العدالة التعليمية؛ رفاه الطلاب في أوقات الأزمات والنزاعات.

المنهجية والعينة

أُجري الاستطلاع إلكترونيًا بين ١٢ و٣١ أيار/مايو ٢٠٢٦ وشمل ٦٥٩ طالبًا وطالبة من الصف الثاني عشر يستعدون للتقدم للامتحانات الرسمية. استُخدمت منصة SurveyMonkey لجمع البيانات، ثم جرى تنظيفها وتحليلها بواسطة برنامج Excel ونُشرت الاستبانة عبر صفحات مركز الدراسات اللبنانية على فيسبوك؛ إنستغرام؛ لينكدإن؛ شبكات المعلمين والتربويين في مختلف المناطق اللبنانية. وكان الهدف من هذه الآلية الوصول إلى طلاب من مختلف المناطق؛ ومختلف القطاعات التعليمية؛ وخلفيات اجتماعية وتعليمية متنوعة.

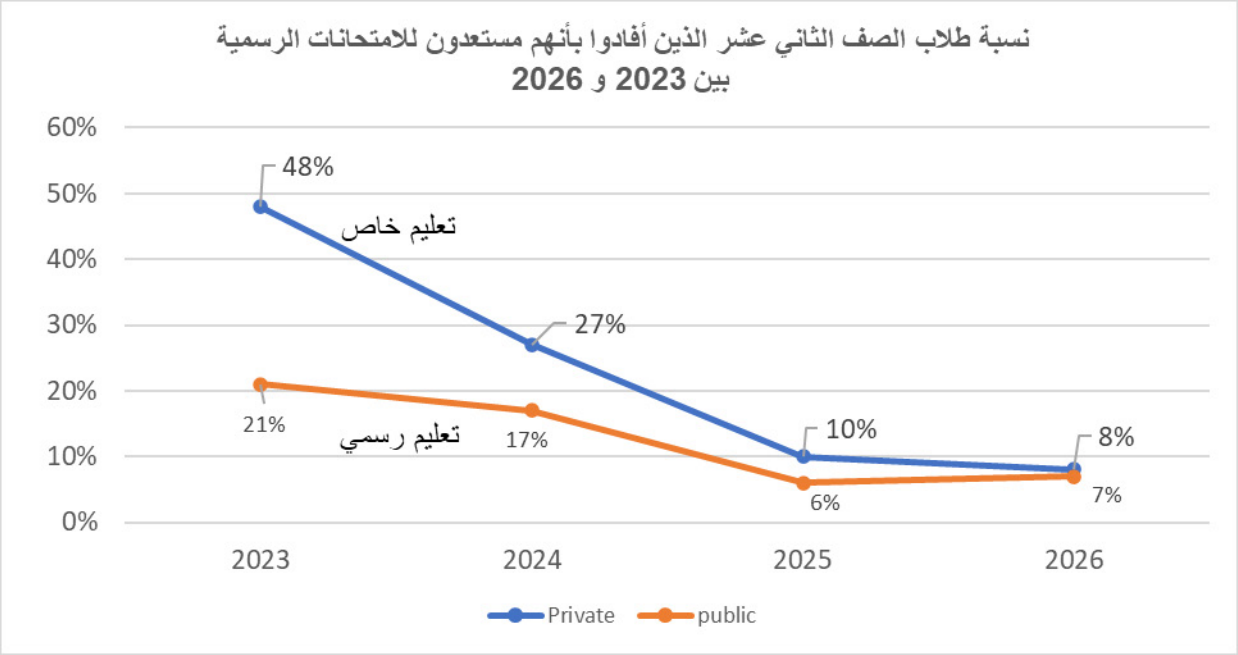
غالبية المستجيبين كانوا من الجنسية اللبنانية بنحو ٩٤٪، و٣٪ من السوريين، و٣٪ من الفلسطينيين. أما بالنسبة لقطاعات التعليم استجاب ٥٩٪ من الملتحقين بالمدارس الخاصة، و٣٩٪ من المدارس الرسمية، ٢٪ من مدارس الأونروا. أعمار المستجيبين بين ١٧ و ١٨ عاماً ويمثلون ٧٩٪ من العينة. أما بالنسبة الجندر كانت استجابت الفتيات ٥٣٪ والفتيان ٤٧٪. كما شملت العينة كل المحافظات منهم ٦٣٪ من المستجيبين أفادوا أنهم مقيمون في المناطق المتأثرة مباشرة بالعدوان الإسرائيلي.



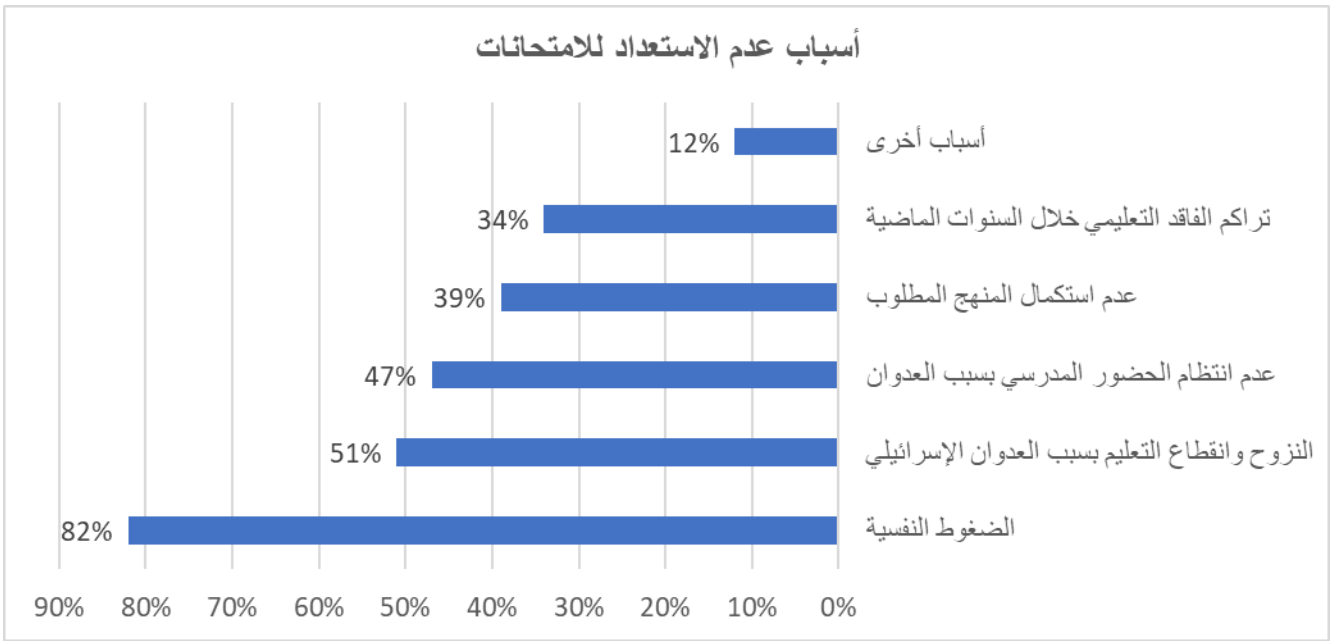
من المهم الإشارة إلى أن الاستطلاع الإلكتروني يفرض بعض القيود المنهجية. فالمشاركة كانت تتطلب جهازًا رقميًا واتصالًا بالإنترنت، هذا يعني أن الطلاب الأكثر تأثراً بعوامل مثل الفقر الشديد والنزوح المتكرر أو الظروف الأمنية القاسية، قد يكونون ممثلين بدرجة أقل في العينة. كما أن العينة تضمنت عددًا محدودًا جدًا من الطلاب السوريين والطلاب ذوي الإعاقة ولم تشمل الشباب الذين تركوا التعليم بالفعل. ولذلك، تؤكد الدراسة أن النتائج لا تمثل جميع طلاب الصف الثاني عشر إحصائيًا، وإنما تعكس اتجاهات وأنماطًا عامة لدى الطلاب الذين أمكن الوصول إليهم عبر القنوات الإلكترونية.

الاستعداد للامتحانات الرسمية

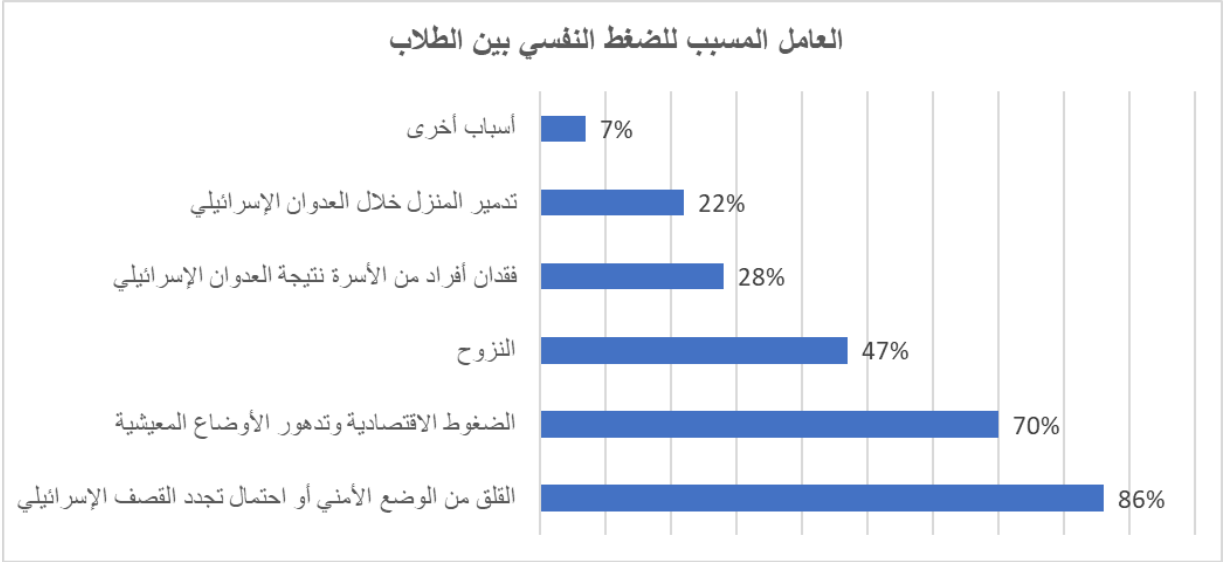
أظهرت نتائج عام ٢٠٢٦ أن مستوى استعداد الطلاب للامتحانات الرسمية بقي منخفضًا للغاية. فقد أفاد ٨٪ فقط من طلاب المدارس الخاصة أنهم يشعرون بأنهم مستعدون للامتحانات، و ٧٪ فقط من طلاب المدارس الرسمية أفادوا بالأمر نفسه. وتشير هذه الأرقام إلى استمرار تراجع ثقة الطلاب بمدى جاهزيتهم، بحيث وصلت مستويات الاستعداد إلى معدلات متدنية ومتقاربة جدًا في كلا القطاعين.



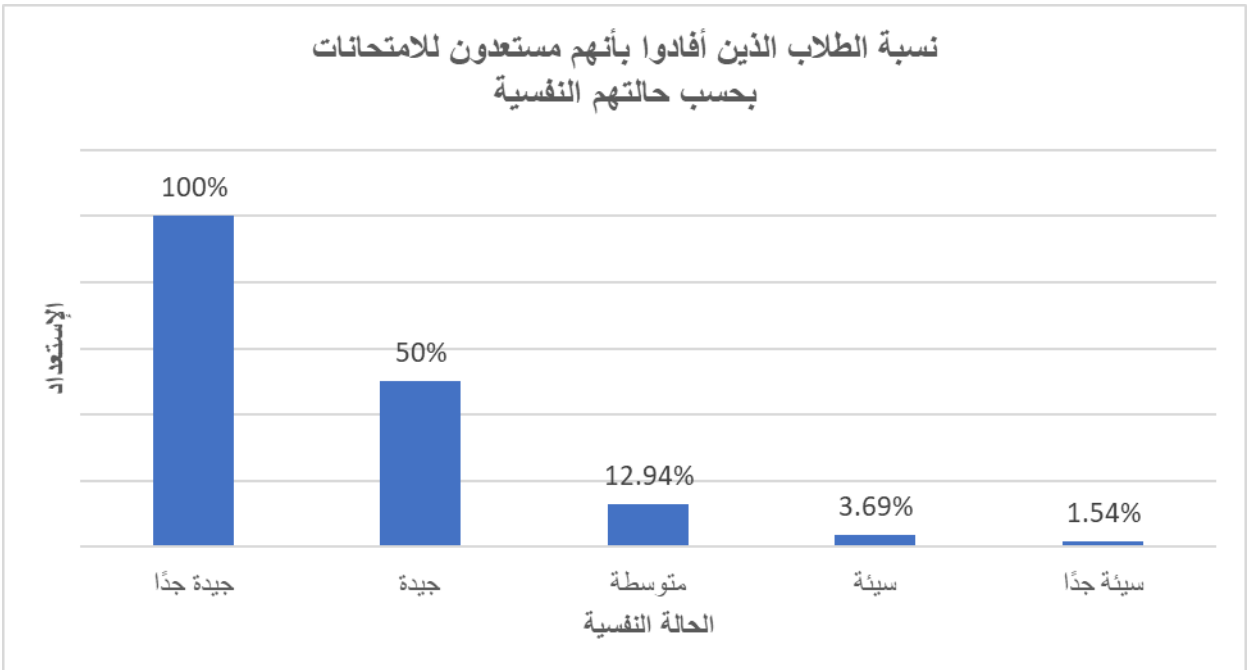
تشير الأسباب التي ذكرها الطلاب إلى أن مدى استعدادهم للامتحانات تأثر بمجموعة من الضغوط النفسية والتعليمية والمرتبطة بالنزاع. وقد شكّلت الضغوط النفسية السبب الأكثر شيوعًا لعدم الجاهزية، إذ أفاد بها ٨٢٪ من المشاركين. وجاء بعد ذلك النزوح وانقطاع التعليم خلال العدوان الإسرائيلي بنسبة ٥١٪، ثم عدم انتظام الحضور المدرسي أثناء العدوان بنسبة ٤٧٪، وعدم استكمال المنهج الدراسي بنسبة ٣٩٪. كما ظلّ الفاقد التعليمي المتراكم خلال السنوات السابقة عاملًا مهمًا، حيث أشار إليه ٣٤٪ من المشاركين.



تعزّز مؤشرات الصحة النفسية لدى الطلاب أهمية الضغوط النفسية بوصفها عاملًا محوريًا في تشكيل مدى استعدادهم للامتحانات. فقد أفاد ٦٪ فقط من المشاركين بأنهم يتمتعون بصحة نفسية جيدة. وتمثّلت أبرز مصادر التوتر في القلق بشأن الوضع الأمني أو احتمال تجدد القصف الإسرائيلي، وهو ما أشار إليه ٨٦٪ من المشاركين، تلاه الضغط الاقتصادي وتدهور الظروف المعيشية بنسبة ٧٠٪، ثم النزوح بنسبة ٤٧٪. وتشير هذه النتائج إلى أن استعداد الطلاب للامتحانات الرسمية لا يمكن فصله عن الظروف الأوسع التي تطبع حياتهم اليومية، بما في ذلك انعدام الأمن، والصعوبات الاقتصادية، والاضطرابات المتكررة. كما أظهرت نتائج العام الماضي، الذي شهد بدوره اعتداءات إسرائيلية على لبنان، مؤشرات مماثلة.



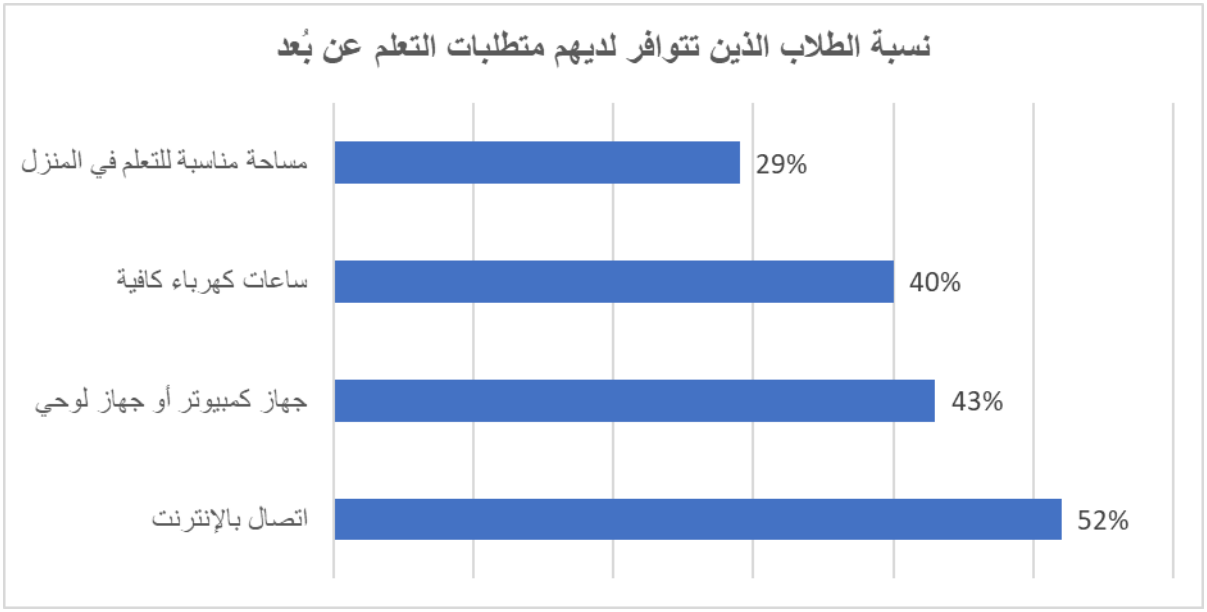
تتجلى هذه العلاقة بصورة أوضح عند النظر إلى مستويات الجاهزية التي أفاد بها الطلاب وفقًا لوضعهم النفسي. فقد أفاد جميع الطلاب الذين وصفوا صحتهم النفسية بأنها جيدة جدًا بأنهم مستعدون للتقدم إلى الامتحانات الرسمية، مقارنةً بـ٥٠٪ من الطلاب الذين وصفوا صحتهم النفسية بأنها جيدة، و١٢,٩٤٪ ممن وصفوها بأنها متوسطة، و٣,٦٩٪ ممن وصفوها بأنها سيئة، و١,٥٤٪ فقط ممن وصفوها بأنها سيئة جدًا. ويشير هذا النمط إلى وجود ارتباط قوي بين الرفاه النفسي للطلاب وبين شعورهم بالجاهزية للتقدم إلى الامتحانات الرسمية.



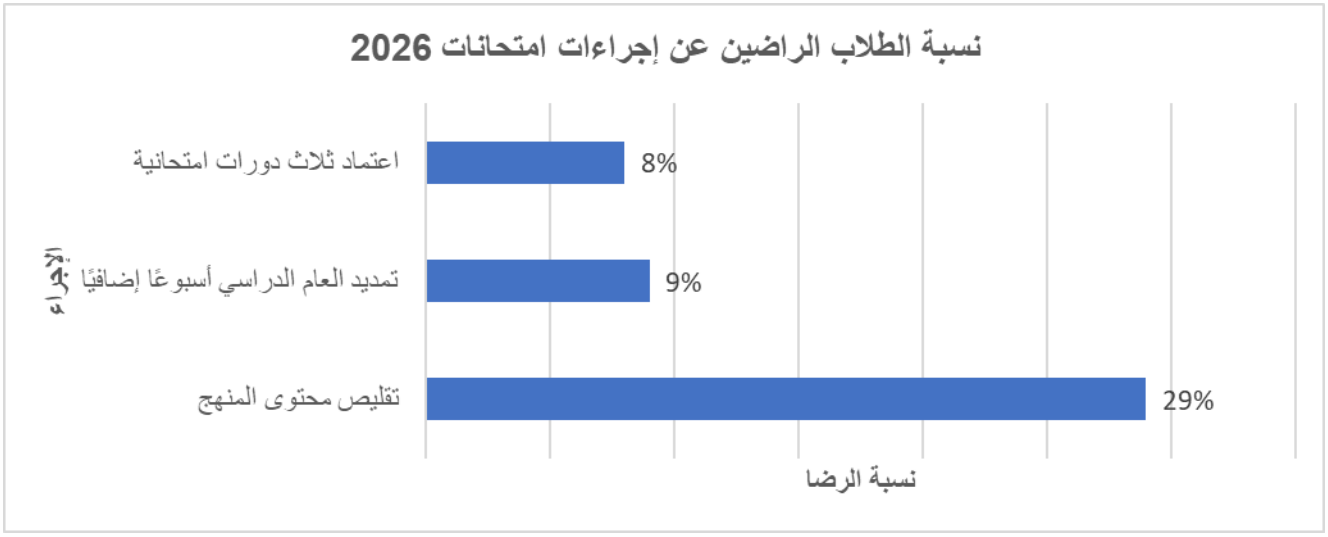
كما ظلّ استكمال المنهج الدراسي أحد العوامل الرئيسية التي قيّدت جاهزية الطلاب للامتحانات. فقد أفاد ٢٣٪ فقط من طلاب المدارس الخاصة بأن مدارسهم تمكنت من تغطية المنهج الدراسي بالكامل، مقارنةً بـ٩٪ فقط من طلاب المدارس الرسمية. وتُظهر هذه الفجوة بين القطاعين أن طلاب المدارس الرسمية ما زالوا يواجهون قيودًا تعليمية أكثر حدة، رغم أن عدم استكمال المنهج الدراسي يبقى مصدر قلق في كلا القطاعين.

كما أن محدودية توافر المتطلبات الأساسية للتعلم عن بُعد قيّدت قدرة الطلاب على تعويض الانقطاع في تعليمهم. فقد أفاد ٥٢٪ فقط من المشاركين بتوافر اتصال بالإنترنت لديهم، في حين أشار ٤٣٪ إلى امتلاكهم جهاز كمبيوتر أو جهازًا لوحيًا. كذلك كان الوصول إلى الكهرباء محدودًا، إذ أفاد ٤٠٪ فقط بتوافر ساعات كهرباء كافية. أما أكثر العوامل تقييدًا فكان توافر مساحة مناسبة للتعلم عن بُعد في المنزل، والتي لم تكن متاحة إلا لـ٢٩٪ من الطلاب.

وتشير هذه النتائج إلى أن التعلم عن بُعد لم يكن قادرًا على أن يشكل بديلًا كافيًا للتعليم الحضوري بالنسبة إلى العديد من طلاب الصف الثاني عشر، ولا سيما في ظل ظروف النزوح، والاكتظاظ داخل المنازل، ونقص الكهرباء، والضغوط الاقتصادية.



علاوةً على ذلك، استمرت التدابير والسياسات المتعلقة بالامتحانات الرسمية في حصد مستويات محدودة من التأييد بين الطلاب. فقد أفاد ٨٪ فقط من المشاركين بأنهم راضون عن اعتماد ثلاث دورات امتحانية، في حين عبّر ٢٩٪ عن رضاهم عن قرار تقليص محتوى المنهج الدراسي. كما كانت مستويات الرضا منخفضة أيضًا تجاه قرار تمديد العام الدراسي لمدة أسبوع إضافي، إذ لم تتجاوز نسبة الراضين عن هذا الإجراء ٩٪ من المشاركين. وتشير هذه النتائج إلى أن الإجراءات التي اعتُمِدت للتخفيف من آثار الاضطرابات التعليمية ودعم استعداد الطلاب للامتحانات لم تُنظر إليها من قبل معظم الطلاب على أنها كافية لمعالجة التحديات والضغوط التي واجهوها خلال العام الدراسي.

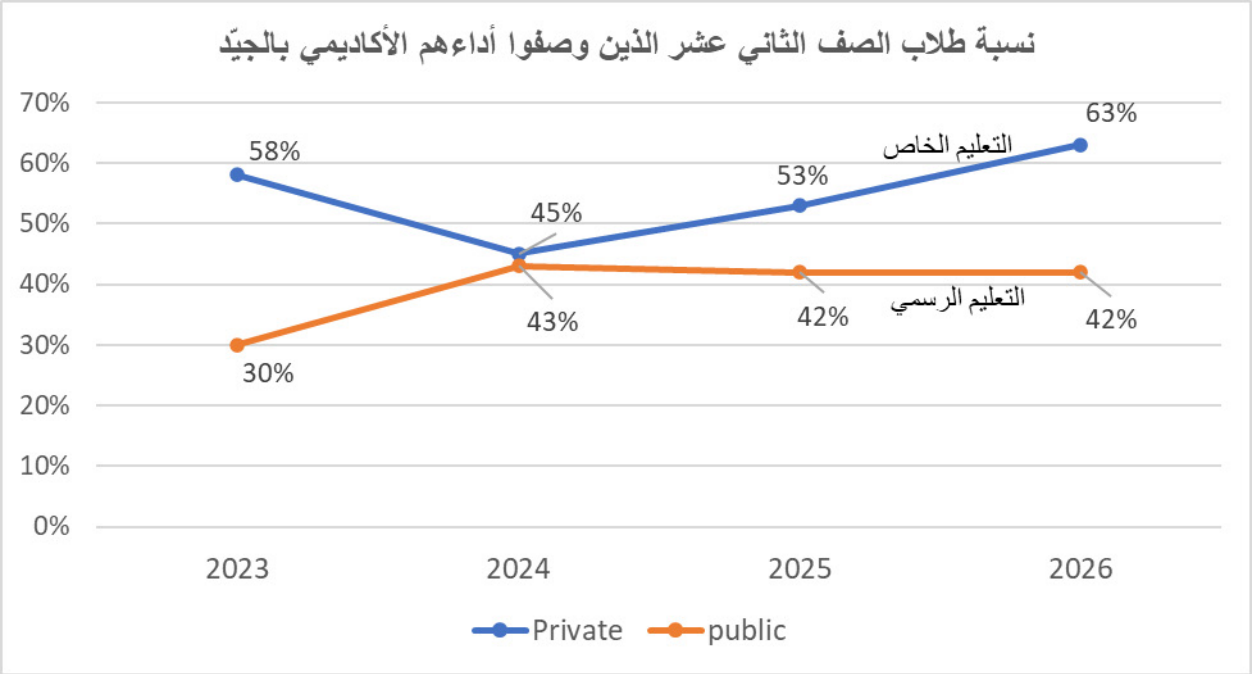


وتشير هذه النتائج إلى أنه، على الرغم من أن هذه الإجراءات وُضعت بهدف الاستجابة للاضطرابات التعليمية ودعم استعداد الطلاب للامتحانات، فإن معظم الطلاب لم ينظروا إليها على أنها كافية لمعالجة الضغوط والتحديات التي واجهوها خلال العام الدراسي.

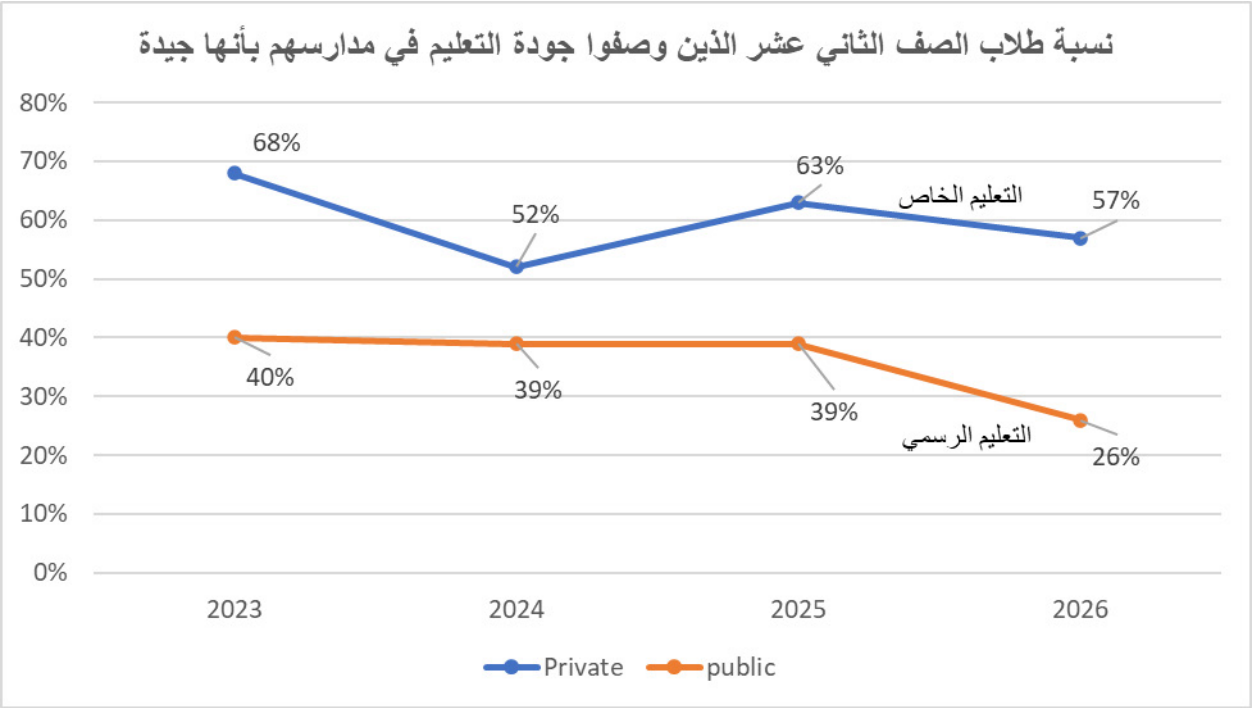
الأداء الأكاديمي وجودة التعليم

تُظهر نتائج عام ٢٠٢٦ نمطًا متباينًا فيما يتعلق بالنتائج الأكاديمية التي أفاد بها الطلاب عن أنفسهم. فقد أبلغ طلاب المدارس الخاصة عن تحسن ملحوظ في أدائهم الأكاديمي، إذ أشار ٦٣٪ منهم إلى أنهم حققوا أداءً أكاديميًا جيدًا في عام ٢٠٢٦، مقارنةً بـ٥٣٪ في عام ٢٠٢٥، و٤٥٪ في عام ٢٠٢٤، و٥٨٪ في عام ٢٠٢٣. ويشير ذلك إلى أن تصورات طلاب المدارس الخاصة لأدائهم الأكاديمي قد تعافت من التراجع الذي سُجّل في عام ٢٠٢٤، بل وتجاوزت المستوى المسجّل في عام ٢٠٢٣.

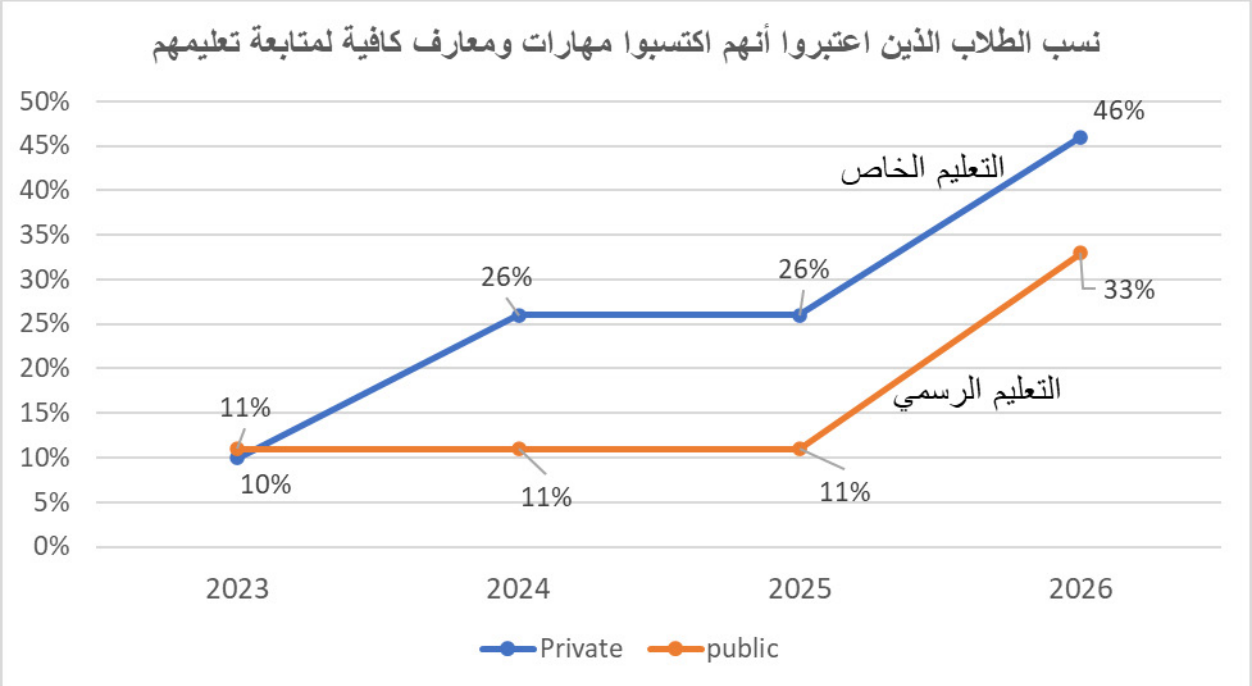
أما بين طلاب المدارس الرسمية، فقد بقيت تصوراتهم لأدائهم الأكاديمي مستقرة مقارنة بالعام السابق، حيث أفاد ٤٢٪ منهم بتحقيق أداء أكاديمي جيد في كل من عامي ٢٠٢٥ و٢٠٢٦. ورغم أن هذه النسبة لا تزال أعلى من نسبة ٣٠٪ المسجّلة في عام ٢٠٢٣، فإن غياب أي تحسن منذ عام ٢٠٢٤ يشير إلى أن طلاب المدارس الرسمية ما زالوا يواجهون ظروفًا أكثر تقييدًا تعيق تعافيهم الأكاديمي.



تكشف تصورات الطلاب لجودة التعليم عن صورة أكثر إثارة للقلق، ولا سيما في القطاع الرسمي. ففي المدارس الخاصة، بلغت نسبة الطلاب الذين وصفوا جودة التعليم الذي يتلقونه بأنها جيدة ٥٧٪ في عام ٢٠٢٦. ويمثل ذلك تراجعًا مقارنةً بنسبة ٦٣٪ المسجلة في عام ٢٠٢٥، مع بقائها أعلى من نسبة ٥٢٪ المسجلة في عام ٢٠٢٤، وأدنى من نسبة ٦٨٪ المسجلة في عام ٢٠٢٣. أما طلاب المدارس الرسمية فقد أفادوا بتراجع أكثر حدة، إذ لم تتجاوز نسبة الذين وصفوا جودة تعليمهم بأنها جيدة ٢٦٪ في عام ٢٠٢٦، مقارنةً بـ٣٩٪ في عام ٢٠٢٥، و٣٩٪ في عام ٢٠٢٤، و٤٠٪ في عام ٢٠٢٣. وتشير الفجوة المتزايدة بين طلاب المدارس الخاصة وطلاب المدارس الرسمية في هذا المؤشر إلى استمرار أوجه عدم المساواة في بيئات التعلم التي يختبرها الطلاب، وإلى الضغوط المستمرة التي يواجهها قطاع التعليم الرسمي. كما تشير النتائج إلى أنه، وعلى الرغم من الحرب، لم يغيّر طلاب المدارس الرسمية نظرتهم إلى أدائهم الأكاديمي الشخصي، إلا أنهم باتوا أكثر سلبية في تقييمهم لجودة التعليم الذي يتلقونه، ما يعكس استمرار التحديات البنيوية التي تؤثر في البيئة التعليمية أكثر مما تؤثر في تصورهم لقدراتهم الأكاديمية الفردية.



شهدت ثقة الطلاب بالمهارات والمعارف التي اكتسبوها خلال السنوات الثلاث الأخيرة من تعليمهم تحسنًا في كلا القطاعين، إلا أن هذا التحسن كان أكثر وضوحًا بين طلاب المدارس الخاصة. ففي المدارس الخاصة، أفاد ٤٦٪ من الطلاب بأنهم اكتسبوا مهارات ومعارف كافية تمكّنهم من متابعة تعليمهم، مقارنةً بـ٢٦٪ في كلٍّ من عامي ٢٠٢٤ و٢٠٢٥، و١٠٪ فقط في عام ٢٠٢٣. كما أظهر طلاب المدارس الرسمية تقدمًا في هذا المجال، حيث أشار ٣٣٪ منهم إلى أنهم يشعرون بأنهم يمتلكون الاستعداد الكافي لمواصلة تعليمهم في عام ٢٠٢٦، مقارنةً بـ١١٪ فقط في كل من السنوات الثلاث السابقة. وعلى الرغم من هذا التحسن، فإن غالبية الطلاب في كلا القطاعين ما زالوا لا يشعرون بأنهم مهيأون بشكل كافٍ للانتقال إلى المرحلة التعليمية التالية. ويشير ذلك إلى استمرار تأثير الانقطاع المتكرر في التعليم، والتفاوت في تغطية المناهج الدراسية، والفاقد التعليمي المتراكم، على تصورات الطلاب لمدى جاهزيتهم لمتابعة مسارات التعليم ما بعد الثانوي.



تأثير العدوان الإسرائيلي

أدّى العدوان الإسرائيلي الذي بدأ خلال العام الدراسي ٢٠٢٦ إلى اضطرابات كبيرة في العملية التعليمية، حيث تكبّد الطلاب في المناطق المتأثرة مباشرةً أشدّ العواقب. ففي عيّنة هذا العام، أفاد ٦٣٪ من المشاركين بأنهم يقيمون في مناطق تأثرت بشكل مباشر بالعدوان. ومن بين هؤلاء الطلاب، تعرّض ٨٦٪ للنزوح القسري، فيما أشار ٩٨٪ إلى أن تعليمهم قد تعرّض للاضطراب بشكل أو بآخر. وأفادت النسبة الأكبر، البالغة ٦٤٪، بأن مدارسهم أُغلقت بالكامل، وأنهم واصلوا دراستهم عن بُعد عبر منصات إلكترونية نُظّمت بالتنسيق مع مدارسهم ومعلميهم. كما أفاد ٢٠٪ آخرون بانقطاعهم الكامل عن التعليم، من دون أي فرصة لمتابعة دراستهم، في حين ذكر ١٤٪ أن مدارسهم أُغلقت لبضعة أيام ثم أُعيد فتحها لاحقًا. أما نسبة الذين أفادوا بأن العدوان لم يؤثر في تعليمهم خلال العام الدراسي فلم تتجاوز ١٪ فقط.

كما انعكست آثار العدوان على الصحة النفسية للطلاب وعلى شعورهم بالجاهزية الأكاديمية. وعلى الرغم من أن أشدّ الاضطرابات التعليمية تركزت في المناطق المتأثرة مباشرة بالعدوان، فإن مشاعر القلق وانعدام الأمان امتدت إلى نطاق جغرافي أوسع، بما في ذلك المناطق التي تعرضت للاستهداف بشكل متقطع خلال العام. وقد أفاد العديد من الطلاب بأنهم عانوا من الخوف من تجدد الغارات الجوية، والنزوح، والضغوط الاقتصادية، وتضرر المنازل، وفقدان أفراد من الأسرة، أو فقدان مصدر دخل الأسرة. كما تفاعلت هذه التجارب مع موجات سابقة من الاضطراب التعليمي، بما في ذلك العدوان الذي بدأ في تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٢٣ والتصعيد العسكري الذي شهدته الفترة الممتدة بين أيلول/سبتمبر وتشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٢٤. ونتيجة لذلك، يدخل الطلاب عامًا جديدًا من الامتحانات الرسمية في ظل ظروف تتسم بالانقطاع المتكرر للتعليم، وتراكم الفاقد التعليمي، والضغوط النفسية الكبيرة، وهي عوامل ما زالت تؤثر بصورة عميقة في استعدادهم الأكاديمي وقدرتهم على مواصلة مسيرتهم التعليمية.

الخاتمة

تُظهر نتائج هذه الدراسة مدى انعقاد دورة الامتحانات الرسمية اللبنانية لعام ٢٠٢٦ في سياق اتسم باضطرابات تعليمية عميقة، وانعدام الأمان الاجتماعي، وتراكم الأزمات. فقد استعد الطلاب للتقدم إلى امتحانات البكالوريا في ظل ظروف لم تقتصر على آثار العدوان الإسرائيلي المتجدد عام ٢٠٢٦ فحسب، بل شملت أيضًا سنوات من الانهيار الاقتصادي، والانقطاع المتكرر للتعليم، والنزوح، وعدم الاستقرار المؤسسي، وتدهور الظروف المعيشية. وفي هذا السياق، تعكس المستويات المتدنية للغاية للجاهزية للامتحانات في كلٍّ من القطاعين الرسمي والخاص الآثار التراكمية للاضطرابات الممتدة على الخبرات التعليمية للطلاب، وصحتهم النفسية، وثقتهم بمدى استعدادهم لخوض امتحانات عالية المخاطر.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن طلاب الصف الثاني عشر في لبنان دخلوا فترة الامتحانات الرسمية لعام ٢٠٢٦ وهم يعانون من مستويات متدنية جدًا من الجاهزية المتصورة. فقد أفاد ٨٪ فقط من طلاب المدارس الخاصة و٧٪ من طلاب المدارس الرسمية بأنهم يشعرون بالاستعداد للتقدم إلى الامتحانات الرسمية. وتؤكد هذه النتائج أن دورة الامتحانات لعام ٢٠٢٦ جرت في سياق اتسم باضطرابات تعليمية وعدم استقرار واسع النطاق أثّرا في الطلاب في كلا القطاعين.

وقد ارتبط ضعف الجاهزية لدى الطلاب بمجموعة من العوامل التعليمية والنفسية والمرتبطة بالنزاع. وشملت أبرز التحديات التي أبلغ عنها الطلاب الضغوط النفسية، والنزوح والانقطاع عن التعليم خلال العدوان الإسرائيلي، وعدم انتظام الحضور المدرسي، وعدم استكمال المناهج الدراسية. كما أفاد العديد من الطلاب باستمرار آثار الفاقد التعليمي المتراكم الناتج عن سنوات سابقة من الأزمات والاضطرابات. وتُظهر النتائج كذلك أن الجاهزية للامتحانات الرسمية كانت مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالحالة النفسية للطلاب، ما يشير إلى أن الاستعداد للامتحانات لا يتحدد فقط بإنجاز المنهج الدراسي، بل يتأثر أيضًا بظروف أوسع تتعلق بانعدام الأمن، والضغوط الاقتصادية، والأعباء النفسية والعاطفية.

كما تسلط الدراسة الضوء على وجود تفاوتات كبيرة في الظروف التي استعد فيها الطلاب للامتحانات. فقد اختلفت تجارب الطلاب خلال العام الدراسي تبعًا لمواقعهم الجغرافية، والقطاع التعليمي الذي ينتمون إليه، وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، ومدى تعرضهم للحرب والنزوح. ففي حين واجه الطلاب في المناطق المتأثرة مباشرة إغلاقات مدرسية ونزوحًا وانقطاعات أشد في التعلم، أفاد طلاب من مختلف أنحاء لبنان أيضًا بمعاناتهم من القلق المرتبط بانعدام الأمن، وتدهور الأوضاع الاقتصادية، وعدم اليقين بشأن استمرارية التعليم. وفي الوقت نفسه، حدّ ضعف الوصول إلى الإنترنت، والكهرباء، والأجهزة الرقمية، ومساحات الدراسة الملائمة من فعالية ترتيبات التعلم عن بُعد بالنسبة لكثير من الطلاب.

وتشير النتائج كذلك إلى أن التدابير والسياسات المعتمدة في دورة امتحانات عام ٢٠٢٦، بما في ذلك اعتماد دورات امتحانية متعددة وتقليص محتوى المناهج، لم يُنظر إليها من قبل معظم الطلاب على أنها كافية لمعالجة الصعوبات التي أثرت في استعدادهم للامتحانات. فعلى الرغم من أن هذه الإجراءات هدفت إلى توفير قدر أكبر من المرونة في ظل ظروف الاضطراب، استمر العديد من الطلاب في التعبير عن مخاوف جدية بشأن مدى جاهزيتهم وقدرتهم على التحضير بصورة مناسبة للامتحانات.

وتثير هذه النتائج تساؤلات أوسع حول مفهوم العدالة والإنصاف التربوي في سياقات الأزمات الممتدة والحروب. فعدم المساواة التعليمية في لبنان لم يعد يقتصر على الفوارق في التحصيل الأكاديمي، بل بات يتجلى بصورة متزايدة في التفاوت في الوصول إلى الاستقرار ذاته: استقرار التعليم، واستقرار البنية التحتية، واستقرار بيئات التعلم، واستقرار الظروف النفسية التي تتيح حدوث التعلم. ومن هذا المنطلق، يعكس الجدل الدائر حول الامتحانات الرسمية توترات أعمق تتعلق بدور التعليم في فترات النزاع وهشاشة الدولة: هل ينبغي للسياسات التعليمية أن تعطي الأولوية لاستمرارية المؤسسات ومنح الشهادات، أم أن عليها أولًا الاستجابة لمستويات الهشاشة والتفاوت التي تؤثر في قدرة الطلاب على التعلم والمشاركة؟

ومـن المهـم أيضًـا أن النتائـج تـشير إلى أن جاهزيـة الـطلاب لا يمكـن فهمهـا مـن خلال اسـتكمال المناهـج أو مـؤشرات الأداء الأكاديمـي وحدهـا. فقـد بـرزت الصحـة النفسـية بوصفهـا أحـد أقـوى العوامـل المرتبطـة بالشـعور بالجاهزيـة للامتحانـات، الأمـر الـذي يؤكـد أن التعلـم والتقييـم يتأثـران بصـورة عميقـة بالظـروف النفسـية والاجتماعيـة والماديـة. فالـطلاب الذيـن يسـتعدون للامتحانـات في ظـل الخـوف مـن القصـف، أو النزوح، أو الهشاشـة الاقتصاديـة، أو فقـدان الأحبـة، لا يمكـن توقـع تفاعلهـم مـع التعليـم بالطريقـة نفسـها التي يتفاعـل بهـا الـطلاب الذيـن يتعلمـون في ظـروف أكثر اسـتقرارًا.

وعليـه، تؤكـد الدراسـة الحاجـة إلى إعـادة التفـكير بصـورة أشـمل في سياسـات التعـافي التعليمـي والتقييـم في سـياقات الأزمـات الممتـدة. فالتـدابير الطارئـة، على أهميتهـا، تبقـى غير كافيـة مـا لـم تُسـتكمل بسياسـات مسـتدامة تعالـج اسـتعادة التعلـم، والدعـم النـفسي والاجتماعـي، والفجـوات الرقميـة والماديـة، والآثـار طويلـة الأمـد للانقطـاع المتكـرر عـن التعليـم.

وفي المحصلـة، تُبرز الحالـة اللبنانيـة التحديـات التي تواجـه الحفـاظ على نظـام وطني موحّـد للتقييـم في ظـل الأزمـات والنزاعـات الممتـدة. وتُظهـر النتائـج أن النقاشـات المحيطـة بالامتحانـات الرسـمية لعـام ٢٠٢٦ لـم تكـن تتعلـق بالامتحانـات بحـد ذاتهـا فحسـب، بـل بكيفيـة تحقيـق التـوازن بين أهـداف متنافسـة: الحفـاظ على الشـهادات واسـتمرارية المؤسسـات، وصـون العدالـة والمصداقيـة، والاسـتجابة للواقـع غير المتـكافئ الـذي يعيشـه المتعلمـون. ومـع اسـتمرار لبنـان في مواجهـة أزمـات متكـررة، فـإن التحـدي الـذي يواجـه صانعـي السياسـات لا يقـتصر على تقرير مـا إذا كان ينبغي إجراء الامتحانات أم لا، بـل يتمثـل في كيفيـة ضمـان أن تبقى أنظمـة التقييـم ذات مـعنى، وعادلـة، وقـادرة على الاسـتجابة للظـروف التي يُطلـب مـن الـطلاب في ظلهـا أن يتعلمـوا ويبرهنـوا على تحصيلهـم.

ومـن الضروري أن يُظهـر النظـام التربـوي وصانعـو السياسـات التعليميـة تضامنًـا حقيقيًـا مـع الـطلاب، ولا سـيما أولئـك الذيـن يتحملـون الكلفـة الأكبر للاعتـداءات الإسرائيليـة الجاريـة، وذلـك مـن خلال تـبني سياسـات تراعـي أوضاعهـم الاسـتثنائية وتضمـن حقهـم في تعليـم عـادل ومنصـف وآمـن.

المراجع

Au, W. (2020). High-stakes testing and curricular control. In G. W. Noblit (Ed.), Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press.

Berliner, D. C. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. The Curriculum Journal, 22(3), 287–302.

Defense for Children International Palestine. (2024). Education under attack: The impact of war on Tawjihi examinations in Gaza. Defense for Children International Palestine.

International Association for Educational Assessment. (2021). International approaches to exams given the pandemic 2021.

Ishak, H., Zeitoun, S., & Jouni, G. (2022). Analysis of the reality of official examinations for the 2020–2021 academic year. Centre for Educational Research and Development (CERD).

Kawas, R. (2026, May 14). مدرسة في لبنان ما تزال خارج العملية التعليمية بالكامل لأن الحكومة قررت 448 تحويلها إلى مراكز إيواء للنازحين. Alsifr.

Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026). بيان حول إقفال جميع المدارس والثانويات الرسمية والخاصة ومؤسسات التعليم المهني والتقني [Statement regarding the closure of all public and private schools, high schools, and vocational and technical education institutions].

National News Agency. (2026, June 1). وزيرة التربية تصدر تعميماً بشأن امتحانات الثانوية العامة 2026 واعتماد ثلاث دورات لضمان العدالة التربوية [The Minister of Education issues a circular regarding the 2026 high school exams and approves three sessions to ensure educational justice].

Pearson Qualifications. (2026). Updates on May/June 2026 examinations in Bahrain, the United Arab Emirates, Kuwait and Qatar.

Shaaban, K. (2023). Learning loss and biology achievement among Grade 12 students during the Lebanese crisis. International Journal of Research in Education and Science, 9(4).

Shehayeb, M. (2023). Mathematics learning loss and the cognitive quality of official examinations in Lebanon during crisis. International Journal on Social and Education Sciences, 5(4).

UNESCO. (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. UNESCO.

UNESCO. (2026). Learning assessments. UNESCO.

UNICEF. (2026a, March 9). Statement by UNICEF Regional Director for the Middle East and North Africa, Edouard Beigbeder, on the rise in child casualties amid escalating hostilities in Lebanon.

UNICEF. (2026b, March 24). Humanitarian Flash Update No. 4.

United Nations Development Programme. (2025). Thousands of Gaza students sit electronic Tawjihi examinations despite ongoing conflict. UNDP.

World Bank. (2021). The state of global learning poverty: 2021 update. World Bank.