

عدالة التربية و التعليم في زمن الحرب: الأزمات المتفاقمة في لبنان وتعميق اللامساواة

راشيل صليبا، ماريا معلوف، سيرين صعب، مها شعيب، كاثرين برون،
غادة جوني، سهام أنطون

عدالة التربية و التعليم في زمن الحرب: الأزمات المتفاقمة في لبنان وتعميق اللامساواة

راشيل صليبا، ماريا معلوف، سيرين صعب، مها شعيب، كاثرين برون، غادة جوني، سهام أنطون

ISBN: 978-1-914521-19-5

www.lebanesestudies.com

© مركز الدراسات اللبنانية، بيروت، ٢٠٢٦

جميع الحقوق محفوظة

شكر وتقدير

يتوجّه فريق البحث بخالص الشكر والتقدير إلى نسرين شاهين ونعمه نعمه على دعمهما القيّم وإسهامهما في إنجاز هذه الدراسة.

كما نعرب عن بالغ امتناننا لوزارة التربية والتعليم العالي ولرابطة الأساتذة المتعاقدين في التعليم الأساسي الرسمي في لبنان على تعاونهما ومشاركتهم الفاعلة طوال مراحل البحث.

وبالإضافة إلى كلّ ذلك، نتقدّم بالشكر العميق إلى الطلاب والمعلّمين وأولياء الأمور ومديري المدارس الذين منحونا وقتهم وشاركونا تجاربهم وآراءهم. لقد شكّلت مشاركتهم الأساس الذي قامت عليه هذه الدراسة، وكانت أصواتهم محور النتائج التي يعرضها هذا التقرير.

كيفية الاستشهاد بالتقرير

صليبا، ر، معلوف، م، صعب، س، شعيب، م، برون، ك، جوني، غ، وأنطون، س. (٢٠٢٦).

عدالة التربية و التعليم في زمن الحرب: الأزمات المتفاقمة في لبنان وتعميق اللامساواة.

فهرس المحتويات

الملخص التنفيذي

أولاً- المقدمة: واقع التعليم في لبنان في ظلّ الحرب

ثانياً - سياق الأزمات المتراكمة واللامساواة والضغط المؤسّساتيّة

٢.١: واقع النظام التعليمي قبل حرب عام ٢٠٢٦

٢.٢: الحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦ والاستجابات التعليميّة الطارئة

ثالثاً: المنهجية

٣.١: أدوات البحث

٣.٢: الزيارات الميدانيّة والنقاشات

٣.٣: إجراءات جمع البيانات

٣.٤: تحليل البيانات

٣.٥: أخلاقيات البحث

٣.٦: حدود الدراسة

رابعاً: تأثير حرب عام ٢٠٢٦ على التعليم

٤.١: الاستجابات التعليميّة الجزيئية والقائمة على ردود الفعل

٤.٢: الوصول إلى التعليم واللامساواة

٤.٢.١: التعليم من بُعد

٤.٢.٢: التعليم الحضوريّ

٤.٢.٣: التعلّم في ظلّ النزوح

٤.٢.٤: الأطفال ذوو الإعاقة

٤.٣: الجاهزية للتعليم والتعلّم

٤.٣.١: التحدّيات التي واجهت المعلّمين

٤.٣.٢: التحدّيات التي واجهت المتعلّمين

٤.٤: جودة التعليم وملاءمته

٤.٤.١: الامتحانات الرسميّة: اللامساواة والضغط وسياسات العودة إلى "الوضع الطبيعي"

٤.٤.٢: ملائمة المناهج وتغيّر مسارات المتعلّمين وتطلّعاتهم

خامساً: الخلاصة

٥.١: على المستوى الجزيئي

٥.٢: على المستوى الوسيط

٥.٣: على المستوى الكلي

سادساً: التوصيات

٦.١: الانتقال من الاستجابات التعليمية التفاعلية إلى الاستجابات الاستباقية في أوقات الأزمات

٦.٢: إعداد خطة شاملة، عملية، وعادلة للتعليم في حالات الطوارئ

٦.٢.١: بالنسبة إلى الطلاب

٦.٢.٢: بالنسبة إلى المعلمين

٦.٢.٣: بالنسبة إلى المدارس

٦.٢.٤: بالنسبة إلى الحوكمة والإدارة

٦.٣: تعويض الفاقد التعليميّ

٦.٤: تحديث المناهج

٦.٥: توسيع وتعزيز مسارات التعليم والتدريب التقني والمهني

٦.٦: تعزيز الدعم النفسي والاجتماعي وإعادة صياغة التجربة المدرسية

المراجع

قائمة الرسوم البيانية

١٨	الشكل (١): أثر الحرب على المدارس
١٩	الشكل (٢): أنماط التعليم
١٩	الشكل (٣): المنصات الرقمية المستخدمة في التعلم الإلكتروني
٢٠	الشكل (٤): نسبة الطلاب الذين شاركوا في التعلم عبر الإنترنت وفقًا لتقديرات المعلمين
٢٢	الشكل (٥): التحديات التي واجهها المعلمون أثناء التعليم الإلكتروني
٢٣	الشكل (٦): تقييم المعلمين لاستجابة وزارة التربية والتعليم العالي للاحتياجات التعليمية
٢٤	الشكل (٧): أماكن نزوح المعلمين
٢٦	الشكل (٨): أنواع الدعم التي يحتاج إليها المعلمون
٣٢	الشكل (٩): أنماط التعليم التي يرى المعلمون ضرورة توفيرها أثناء الحرب

قائمة الجداول

١٤	الجدول (١): المدارس التي شملتها المقابلات بحسب نوع المدرسة والمحافظة.
١٥	الجدول (٢): العدد الإجمالي للمشاركين في المقابلات.

قائمة القصص

٢٠	قصة (١): الإصرار على مواصلة التعليم في جنوب لبنان
٢٦	قصة (٢): الرغبة في التدريس رغم كل الظروف
٢٧	قصة (٣): حمل أعباء الآخرين رغم المعاناة الشخصية
٢٨	قصة (٤): الصمود في مدرسة تحولت إلى مركز للإيواء
٣١	قصة (٥): التمسك بالطموحات المستقبلية
٣٢	قصة (٦): طالبة عطلت الحرب أحلامها

قائمة الاختصارات

CERD	المركز التربوي للبحوث والإنماء
CLS	مركز الدراسات البنائية
IDPs	النازحون داخليًا
LCRP	خطة لبنان للاستجابة للأزمة
MEHE	وزارة التربية والتعليم العالي
MoSA	وزارة الشؤون الاجتماعية
TVET	التعليم والتدريب التقني والمهني
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)
EiE	التعليم في حالات الطوارئ
SEL	التعلم الاجتماعي والعاطفي

الملخص التنفيذي

عقب التصعيد الكبير للعدوان الإسرائيلي المتجدد على لبنان في ٢ آذار/مارس ٢٠٢٦، امتدّت الإعتداءات إلى معظم المناطق اللبنانية، ما أدّى إلى نزوح أكثر من ١,٣ مليون شخص، واستشهاد أكثر من ٣,١٨٥ شخصًا، وإصابة ٩,٦٣٣ آخرين، فيما لا يزال أكثر من ١٢٧,٧١٤ شخصًا نازحين وغير قادرين على العودة إلى منازلهم (حتى ٢٦ أيار/مايو ٢٠٢٦). وكانت الآثار على التعليم فورية وواسعة النطاق: إذ نزح ٣٠٠,٠٠٠ من أصل ١,١ مليون طالب وطالبة من اللبنانيين والسوريين والفلسطينيين، وكان ٦١٪ من الأطفال ملتحقين بمدارس تأثرت بالحرب، فيما جرى تحويل ٥٥٠ مدرسة من أصل ١,٢٢٨ مدرسة رسمية. وحتى تاريخ ٦ أيار/مايو ٢٠٢٦، لم تستأنف سوى ٥٤,٨٪ من المدارس الرسمية في الدوام الصباحي و٤٨,٧٪ من مدارس الدوام المسائي المخصصة للطلاب السوريين التعليم الحضوري أو الهجين، ما يسلب الضوء على حدة التعطل في نظام الدوام المسائي. تحلّل هذه الدراسة تأثير حرب ٢٠٢٦ الإسرائيلية على لبنان على إمكانية الوصول إلى التعليم واستمراره وتجارب التعلّم في لبنان، ضمن سياق أوسع من الأزمات المتراكمة والهشاشة البنيوية وتعاضم اللامساواة.

تعتمد الدراسة منهجية بحثية مختلطة تجمع بين المقابلات النوعية ومجموعات النقاش مع المديرين والمعلّمين والطلّاب والأهالي، إلى جانب استبيان كمّي شمل ٣٠٠ معلّم/ة في المدارس الرسمية. وتُظهر النتائج أنّ حرب ٢٠٢٦ لم تُنتج أزمة تعليمية جديدة بمعزل عن السياق، بل فاقت أوجه اللامساواة والهشاشة البنيوية المتراكمة عبر سنوات من الأزمات المتداخلة، بما في ذلك الانهيار الاقتصادي عام ٢٠١٩، وجائحة كوفيد-١٩، وانفجار مرفأ بيروت عام ٢٠٢٠، والحربين الإسرائيليّتين على لبنان في عامي ٢٠٢٣ و٢٠٢٦.

وتُظهر النتائج أنّ الاستجابات التعليمية خلال حرب ٢٠٢٦ كانت ردّ فعل عاجل على الأزمة، اتسمت بالتفاوت الكبير بين المناطق والفئات الاجتماعية. فعلى الرغم من أنّ وزارة التربية والتعليم العالي وضعت خططًا طارئة لتأمين استمرارية التعليم تعتمد على أنماط التعليم الإلكتروني والهجين وغير المتّصل بالإنترنت، إلّا أنّ تطبيقها تفاوت بشكل كبير تبعًا للموقع الجغرافي، والظروف الأمنية، وقدرات إدارة المدارس، والبنية التحتية الرقمية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي. وأظهرت نتائج الاستبيان أنّ أكثر من ٦٥٪ من الأساتذة أفادوا بأن أقل من نصف طلابهم يواظبون على حضور الدروس أو يشاركون فيها بانتظام، فيما وصف أكثر من ٨٥٪ أنماط التعليم الحالية عبر الإنترنت والتعليم المدمج بأنها محدودة أو ضعيفة الفاعلية.

وفي المقابلات المختلفة، وصف المديرون والمعلّمون والأهالي والطلّاب التعليم الإلكتروني بأنّه آلية مؤقتة للتكيّف وليس بديلًا فعليًا وذا معنى. وتسلب نتائج الاستطلاع الضوء على المشكلات المتعلقة بالتعلّم عبر الإنترنت: حدّد ٨٣٪ من الأساتذة ضعف أو انعدام الاتصال بالإنترنت بوصفه تحدّيًا رئيسيًا، فيما أفاد ٤٣٪ بوجود نقص في الوصول إلى الأجهزة. كما أظهرت نتائج الاستبيان محدودية جهورية الأساتذة لتقديم تعليم إلكتروني فعّال: إذ ذكر ٧٩٪ أنهم لم يتلقوا دعمًا كافيًا في تعليمهم خلال الحرب، كما برزت احتياجات متعددة غير ملبّاة، شملت الدعم المالي (٨١٪)، والوصول إلى الإنترنت (٥٠٪)، وتوفير مكان مريح للتدريس (٢٨٪)، والدعم النفسي (٥٥٪). وبناءً عليه، أظهرت بيانات الاستبيان أنّ ٦٦٪ من الأساتذة أفادوا بانخراطهم الكامل في التعليم عن بُعد، واعتمد نحو ١٧,٥٪ أنماط التعليم الهجين، فيما لم يتمكن سوى ١٧٪ من الاستمرار في التعليم الحضوري خلال الحرب.

كما عمّقت حرب ٢٠٢٦ اللامساواة التعليمية بشكل كبير، إذ كان طلاب المدارس الرسمية والطلّاب السوريون في الدوام المسائي أكثر تضررًا من إقفال المدارس وتحويلها إلى مراكز إيواء، في حين استطاعت مدارس خاصة عديدة الحفاظ على قدر أكبر من الاستمرارية. وأصبح الوصول إلى التعليم يعتمد بصورة متزايدة على وضع الطالب من حيث النزوح، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، وإمكانية الوصول إلى البنية التحتية الرقمية. أما الطّلاب المقيمون في مراكز الإيواء، فقد واجهوا بعضًا من أشد أشكال الإقصاء، نتيجة الاكتظاظ، وغياب الخصوصية، وضعف الوصول إلى الكتب والأجهزة، والاستمرار في التعرّض للصدمات وعدم الاستقرار.

وكان الأطفال ذوو الإعاقة والطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلّم من بين أكثر الفئات تهميشًا في الاستجابة التعليمية. فقد أظهرت الدراسة غيابًا شبه كامل للتعليم الدامج خلال الحرب، حيث بقيت معظم مراكز الإيواء غير مهيأة من الناحية اللوجستية، فيما توقفت إلى حدّ كبير الخدمات التعليمية والنفسية المتخصصة. وتشير نتائج الاستبيان إلى أن ٤٪ فقط من الأساتذة قالوا إن أنماط التعليم الحالية تأخذ احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في الاعتبار، بينما ذكر ٥٪ فقط الأمر نفسه بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة.

كما تسلّط النتائج الضوء على الضغوط الشديدة التي وقعت على عاتق الأساتذة والقيادات المدرسية. فالمديرون الذين تولّوا إدارة مدارس تحوّلت إلى مراكز إيواء تحمّلوا مسؤوليات تجاوزت كثيرًا أدوارهم التربوية الرسمية، بما في ذلك تنسيق شؤون الإيواء، وإدارة البيانات، والتوسّط في الأزمات، وغالبًا من دون دعم مؤسسي كافٍ. وأفاد الأساتذة بوجود هشاشة مالية كبيرة، وأعباء عمل متزايدة، وإنهاك عاطفي واحتراق نفسي. وعلى الرغم من أن الغالبية واصلت التدريس رغم الحرب، فإن كثيرين وصفوا شعورهم بالتخلّي عنهم من قبل المؤسسات والوزارات، وبغياب الدعم النفسي والمادي. وأظهر الاستبيان أن الغالبية الساحقة، بنسبة ٩٦٪، أفادت بأن روايتها تأثرت بالحرب، فيما أشار ٥٠٪ إلى أن هذا التأثير كان كبيرًا أو شديدًا. كما أفاد ٨٨٪ بعدم امتلاكهم أي مصدر دخل بديل، بما يعكس مستويات عالية من الهشاشة الاقتصادية.

وفي الوقت نفسه، تكشف الدراسة عن توترات مهمّة تتعلق بمعنى التعليم وجدواه خلال الحرب. فبينما شدّد معظم الأساتذة والأهالي والطلاب على أهمية استمرار التعليم، تساءل كثيرون عن جدوى المحتوى الدراسي والامتحانات الرسمية في ظل النزوح، وانعدام الأمن، والصدمة النفسية. وقد اعتُبر الإصرار على أولويات تعليمية موجّهة نحو الامتحانات منفصلًا إلى حد كبير عن واقع الطلاب واحتياجاتهم النفسية والعاطفية. وشدّد المشاركون مرارًا على ضرورة أن تعطي الأنظمة التعليمية الأولوية للرفاه النفسي والاجتماعي، والتماسك الاجتماعي، والمرونة، والرعاية، بدلًا من التركيز الضيق على استكمال المناهج والتقييم.

والأهم من ذلك، أن النتائج تُظهر أن أثر حرب ٢٠٢٦ لا يمكن فهمها بمعزل عن الآثار التراكمية للأزمات السابقة. فقد وصف المشاركون باستمرار حياتهم وتجاربهم التعليمية بأنها تجري في ظل حالة ممتدة من الإنهاك، وعدم اليقين، و"وضعية البقاء". فقد أدت الانقطاعات المتكررة منذ عام ٢٠١٩، بما فيها الانهيار الاقتصادي، وجائحة كوفيد-١٩، وانفجار مرفأ بيروت، وإضرابات الأساتذة، والمراحل السابقة من الحرب في ٢٠٢٣ و ٢٠٢٦، إلى خسائر تعليمية كبيرة وغير متكافئة، وإلى إضعاف الثقة بالمؤسسات، وتقويض الجدوى طويلة الأمد للتعليم بالنسبة لكثير من المجتمعات.

ويخلص التقرير إلى أن الاستجابات للتعليم في حالات الطوارئ في لبنان يجب أن تتجاوز التدابير القصيرة الأمد الهادفة إلى مجرد الاستمرارية، نحو مقاربات أكثر عدالة وشمولًا واستدامة، تعالج اللامساواة البنيوية، وتعزّز الجهوزية المؤسسية، وتدعم الأساتذة والمتعلمين نفسيًا وماديًا، وتضمن أن تكون الأنظمة التعليمية قادرة ليس فقط على الصمود في وجه الأزمات، بل أيضًا على حماية الكرامة، والعدالة، والحق في تعلّم ذي معنى للجميع. وانطلاقًا من ذلك، قُدّمت مجموعة من التوصيات التي تبرز الحاجة الملحة إلى أن ينتقل قطاع التعليم في لبنان من الاستجابات التفاعلية للأزمات إلى إطار شامل ومنصف للتعليم في الطوارئ، يعزّز الجهوزية والاستمرارية والصمود.

وتشدد التوصيات على الحاجة الملحة إلى أن يتجاوز قطاع التعليم في لبنان الاستجابات التفاعلية للأزمات، وأن يعتمد إطارًا شاملًا ومنصفًا للتعليم وقادرًا على الصمود في الطوارئ. ويشمل ذلك إعداد خطة وطنية للتعليم في الطوارئ تعزّز الجهوزية، وتضمن استمرارية التعلّم أثناء الأزمات، وتمنح الأولوية للمتعلّمين الأكثر هشاشة والنازحين من خلال مقاربات مرنة وشاملة ومستجيبة للسياق. كما تدعو التوصيات إلى تعزيز دعم الأساتذة والقيادات المدرسية عبر التطوير المهني، والتدريب على الاستجابة للأزمات، وتحسين ظروف العمل، وتوفير دعم مالي ونفسي مستدام. وتؤكد كذلك ضرورة تقوية الحوكمة وآليات التنسيق

والمساءلة بين الوزارات والجهات الإنسانية وأصحاب المصلحة في قطاع التعليم، بما يضمن استجابات أكثر تماسكًا وفعالية في حالات الطوارئ. كما ينبغي تنفيذ برامج موجهة لاستدراك الفاقد التعليمي المتراكم نتيجة سنوات الانقطاع، مع إيلاء اهتمام خاص للمتعلمين المهمشين، والأطفال النازحين، والمهجرين بالتسرب. وتبرز الحاجة أيضًا إلى إصلاح المناهج لضمان صلتها الأكبر بالواقع المعاصر، من خلال إدماج التفكير النقدي، والكفايات الرقمية، والتماسك الاجتماعي، والمواطنة، والمهارات اللازمة لمستقبل يتسم بدرجة متزايدة من عدم اليقين. وبالتوازي، يمكن لتوسيع وتعزيز مسارات التعليم والتدريب المهني والتقني أن يوفر فرصًا تعليمية أكثر تنوعًا وإتاحة للشباب الذين تعطلت طموحاتهم ومساراتهم التعليمية بفعل الأزمات الممتدة. وأخيرًا، ينبغي إدماج الدعم النفسي والاجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي بصورة منهجية في مختلف الاستجابات التعليمية، انطلاقًا من أن التعلم لا يمكن فصله عن رفاه الطلاب والأساتذة. كما ينبغي دعم المدارس لكي تؤدي دورها ليس فقط كمواقع للتعلم الأكاديمي، بل أيضًا كمساحات آمنة وشاملة وحامية تعزز الصمود، والتماسك الاجتماعي، والتعافي العاطفي، والإحساس بالاستقرار وسط استمرار عدم اليقين والحروب.

أولاً- المقدمة: واقع التعليم في لبنان في ظلّ الحرب

تتناول هذه الدراسة تأثير الحرب الإسرائيليّة على لبنان عام ٢٠٢٦ على قطاع التعليم. فقد شكّلت الحرب، التي اندلعت في ٢ آذار/مارس ٢٠٢٦، تصعيدًا جديدًا ضمن مسار طويل من الحروب والنزوح والإبهاك المؤسّساتي المتراكم فوق ما خلفته الأزمات السابقة من أضرار تعليميّة واقتصاديّة ونفسية واجتماعيّة لم تُعالج بعد. ومن هذا المنطلق، لا تقتصر الدراسة على تحليل التداعيات المباشرة للحرب، بل تضعها في سياقها الأوسع، بوصفها حلقة جديدة في سلسلة من الصدمات المتكرّرة والمتراكمة التي أصابت نظامًا تعليميًا كان يعاني أصلًا من الهشاشة، وفي إطار تاريخي يتّسم باستمرار العدوان الإسرائيلي على لبنان (Armstrong, ٢٠٢٤).

ويمثّل العدوان الإسرائيلي الأخير امتدادًا للحرب التي بدأت في تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٢٣، والتي أسفرت عن نزوح نحو ١,٣ مليون شخص، واستشهاد أكثر من ٣,٥٠٠ شخص، وإصابة ما يزيد على ١٤,٠٠٠ آخرين. وقد أدّى ذلك إلى تعطيل واسع للعملية التعليميّة نتيجة إقفال المدارس، وتضرّر العديد منها كليًا أو جزئيًا، وتحويل عدد كبير منها إلى مراكز لإيواء النازحين، فضلًا عن تأثيره المباشر على أكثر من مليون طالب وما يقارب ٤٥ ألف معلّم (Shuayb et al, ٢٠٢٤).

ورغم الإعلان عن وقف إطلاق النار في ٢٧ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٢٤، استمرّت الانتهاكات الإسرائيليّة، ولا سيّما في القرى الحدوديّة الجنوبيّة، من خلال عمليّات القصف والتدمير المتواصلة، ما حال دون عودة أعداد كبيرة من العائلات إلى منازلها. وتشير بيانات مطلع عام ٢٠٢٥ إلى أنّ استئناف التعليم الحضوري ظلّ متفاوتًا بصورة كبيرة بعد حرب ٢٠٢٣؛ فعلى الرغم من إعادة افتتاح أكثر من ٨٠٥ مدرسة رسميّة وتسجيل نحو ٢٧٦,٩٤٠ طالبًا في الدوام الصباحي بطول كانون الأول/ديسمبر ٢٠٢٤، بقي أكثر من ١٠٣,٠٠٠ شخصًا في حالة نزوح خلال كانون الثاني/يناير ٢٠٢٥، وكان طُلّاب المناطق الحدوديّة في جنوب لبنان الفئة الأقلّ قدرة على العودة إلى التعليم الحضوري المنتظم (UNICEF, Hammoud & Brun, ٢٠٢٥b, ٢٠٢٥).

وجاءت الحرب الإسرائيليّة المتجدّدة عام ٢٠٢٦ لتفاقم هذا الواقع بصورة غير مسبوقة. ففي غضون ٤٦ يومًا فقط، تعرّض لبنان لأكثر من ثمانية آلاف هجوم (CNRS & NCNE Lebanon, ٢٠٢٦)، ما أدّى إلى موجة نزوح واسعة أثّرت بعمق على حياة الأسر وفي انتظام التعليم. فقد نزح أكثر من مليون شخص، من بينهم نحو ٢٠٠ ألف طفل (UNICEF, ٢٠٢٦b)، فيما كانت التداعيات التعليميّة فوريّة وعميقة: إذ نزح نحو ٣٠٠ ألف طالب من أصل ١,١ مليون طالب لبنانيّ وسوريّ وفلسطيني، والتحق ٦١٪ من الأطفال بمدارس متأثرة بالحرب، كما حوّلت ٥٥٠ مدرسة رسميّة من أصل ١,٢٢٨ مدرسة إلى مراكز للإيواء، ما يعكس الدور الذي اضطلعت به المدارس بوصفها بنية أساسيّة للاستجابة الإنسانية (Centre for Lebanese Studies, ٢٠٢٦b). وبعد شهر واحد فقط من التصعيد، أثّرت عمليّات الإقفال في نحو ٢٥٦ ألف طالب في المدارس الرسميّة، من بينهم ١٨١,٥٠٠ طالب في الدوام الصباحي و٧٤,٥٠٠ طالب في الدوام المسائي (UNICEF, ٢٠٢٦a).

وبآتي إعداد هذا التقرير في ظلّ استمرار الانتهاكات الإسرائيليّة لوقف إطلاق النار الهشّ الذي أعلن في ١٦ نيسان/أبريل ٢٠٢٦، من خلال الغارات الجويّة المتكرّرة والقصف واستمرار انعدام الأمن، وهي ظروف أسفرت حتّى ٢٦ أيار/مايو ٢٠٢٦ عن استشهاد أكثر من ٣,١٨٥ شخصًا وإصابة ٩,٦٣٣ آخرين، فيما بقي أكثر من ١٢٧,٧١٤ شخصًا في حالة نزوح وغير قادرين على العودة إلى منازلهم (حتى شهر أيار/مايو ٢٠٢٦) (Disaster Risk Management Unit, Lebanon, ٢٠٢٦). وتعكس هذه الأوضاع خطورة تحوّل الأزمة إلى حالة ممتدّة، بحيث لا تقتصر آثار الحرب على فترة المواجهات العسكريّة، بل تمتدّ لتعيد تشكيل حياة الناس اليوميّة، وأنماط نزوحهم، وتجاربهم التعليميّة حتّى بعد إعلان وقف إطلاق النار.

وحقّى ٦ أيار/مايو ٢٠٢٦، ظلّ استئناف التعليم في المدارس الرسميّة جزئيًا وغير متكافئ بين الدوامين. فقد أعادت ٦٦٤ مدرسة من أصل ١,٢١٢ مدرسة في الدوام الصباحي (٥٤,٨٪) فتح أبوابها للتعليم الحضوريّ أو الهجين، في حين لم يتجاوز عدد المدارس التي استأنفت التعليم في الدوام المسائيّ المخصّص للطلّاب السوريين ١٥٢ مدرسة من أصل ٣١٢ مدرسة (٤٨,٧٪)، ما يعكس حجم التعطيل الكبير الذي أصاب نظام

كما بقيت، حتى ١٣ أيار/مايو ٢٠٢٦، ٤٤٨ مؤسسة تعليمية خارج الخدمة بالكامل بعد تحويلها إلى مراكز لإيواء النازحين، من بينها ٣٣٢ مدرسة رسمية، و ٦٧ مدرسة خاصة، و ٤٩ معهدًا مهنيًا وتقنيًا. وفي الوقت نفسه، اعتمدت أكثر من ٥٨٠ مدرسة رسمية على التعليم من بُعد لخدمة ما يزيد على ١١٦ ألف طالب، وتقع أكثر من ٣٢٠ مدرسة منها في محافظتي الجنوب والنبطية (Kawas, ٢٠٢٦).

وانطلاقًا من هذا الواقع، تتموضع هذه الدراسة ضمن سياق الحروب المتواصلة وحالة عدم اليقين التي يعيشها لبنان، حيث تستعرض التجارب التعليمية في مناطق مختلفة، بدءًا من القرى الحدودية في الجنوب التي عانت من الحروب المتكررة وتدمير البنية التحتية واستمرار التهديدات الأمنية، مرورًا بالنبطية والضاحية الجنوبية لبيروت والبقاع وبعبك، وصولًا إلى مناطق أقل تأثرًا مثل شمال لبنان وعكار.

وقد أُنارت الإجراءات الأولى التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم العالي لاستئناف التعليم نقاشًا واسعًا وانقسامات بين اللبنانيين، إذ اعتُبرت قرارات إعادة فتح المدارس وأنماط التعليم المعتمدة في المناطق المختلفة غير منصفة وغير متكيفة بصورة كافية مع واقع الحرب والنزوح. وفي هذا السياق، تسعى الدراسة إلى فهم وجهات نظر الفاعلين المختلفين في العملية التعليمية، بما يشمل مخاوفهم واحتياجاتهم وشكاواهم ومدى جاهزيتهم لمواصلة التعليم في ظل الأزمة. ونظرًا إلى أن هذه الدراسة أنجزت بصورة سريعة خلال حالة طوارئ لا تزال تتطور، ينبغي قراءة نتائجها بوصفها انعكاسًا لمرحلة زمنية محدّدة ضمن سياق سريع التغير.

وتسعى الدراسة إلى تحقيق هدفين رئيسيين:

١. تحليل التأثير المباشر للحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦ في التعليم، بما يشمل إقفال المدارس، والنزوح، وإعادة تنظيم تقديم الخدمات التعليمية، وتقييم أثر ذلك في فرص الوصول إلى التعليم وجودته لدى مختلف فئات المتعلمين.
٢. وضع هذه التطورات ضمن السياق التاريخي الأوسع للحروب المتكررة، والنزوح، والأزمات المتراكمة، والتدهور المؤسسي، لفهم كيف أعادت هذه العمليات المستمرة تشكيل معنى التعليم وإمكاناته وعدالته في لبنان بمرور الوقت.

السؤال الرئيس للدراسة هو:

كيف أعادت حرب عام ٢٠٢٦ تشكيل النظام التعليمي واستمراريته والتجربة المعيشة للتعليم في لبنان في ظل الأزمات المتراكمة؟

وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- كيف عاش الطلاب والمعلمون ومديرو المدارس وأولياء الأمور تجربة التعليم خلال حرب ٢٠٢٦؟ وكيف أثّرت الأزمات السابقة في تجاربهم الحالية؟
- كيف تكيفت المؤسسات والجهات الفاعلة في قطاع التعليم للحفاظ على استمرارية التعلم، أو لماذا أخفقت في ذلك؟
- كيف أثّرت الحرب في فرص الوصول إلى التعليم وجودته وعدالته بالنسبة إلى الطلاب والمعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور؟
- إلى أي مدى كان النظام التعليمي اللبناني مستعدًا لمواجهة الاضطرابات التي أحدثتها حرب ٢٠٢٦، وكيف انعكس مستوى هذه الجهوية على طبيعة الاستجابات التعليمية؟

ويُختتم هذا القسم بتوضيح بنية التقرير؛ إذ يبدأ بعرض السياق العام للأزمات المتراكمة التي شهدتها لبنان خلال السنوات السبع الماضية وما نتج عنها من تفاوت في قطاع التعليم، ثم يستعرض واقع التعليم خلال حرب ٢٠٢٦، قبل الانتقال إلى عرض المنهجية، فالنتائج الرئيسية، وتحليل دلالاتها، وصولًا إلى الخلاصات والتوصيات الموجهة للسياسات والممارسات التعليمية.

ثانيًا - سياق الأزمات المتراكمة واللامساواة والضغوط المؤسسية

٢.١: واقع النظام التعليمي قبل حرب عام ٢٠٢٦

اندلعت الحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦ في ظلّ نظام تعليمي يعاني أصلاً من هشاشة عميقة نتجت عن تداخل أزمات ممتدّة ومتراكمة، وليس عن أزمة منفردة. فقد تأثر قطاع التعليم خلال العقد الماضي بمجموعة من الصدمات المتلاحقة، شملت الحرب السوريّة، والانهيار الماليّ الذي اشتدّ منذ عام ٢٠١٩، وجائحة كوفيد-١٩، وانفجار مرفأ بيروت عام ٢٠٢٠، ثمّ الحرب الإسرائيليّة عام ٢٠٢٣، وهي جميعها أزمات عمّقت أوجه اللامساواة القائمة وأضعفت قدرة النظام التعليمي على توفير تعليم عادل وعالي الجودة ومستمرّ.

وأدت هذه الأزمات المتعاقبة إلى فرض ضغوط إضافية على نظام تعليمي كان يعاني أصلاً من هشاشة بنيويّة، فمنذ عقود، اتسم المشهد التعليمي في لبنان بالتفكك والانقسام نتيجة الاعتبارات الطائفية والسياسية، والاختلاف الكبير بين ظرفي القطاعين الرسمي والخاص، والتفاوت في الحوكمة بين المؤسسات التعليمية. كما واجه النظام صعوبة في استيعاب أعداد كبيرة من اللاجئين، في مسارات تعليمية منفصلة وغير متكافئة للبنانيين والسوريين والفلسطينيين، إلى جانب محدودية دمج الأطفال ذوي الإعاقة. وقد جعلت هذه الضغوط المركبة التعليم في لبنان أكثر ارتباطاً بإدارة الأزمات، فيما تحمّلت المدارس الرسمية عبئاً كبيراً (Brun et al, ٢٠٢٤, Maalouf & Brun, ٢٠٢٥).

ولم تقتصر آثار هذه الأزمات على تعطيل العملية التعليمية، بل كشفت أيضاً عن اختلالات مؤسسية مزمنة واعتماد متكرّر على طول مؤقتة وغير مستدامة. فقد أظهرت الدراسات أنّ المسؤوليات المتعلقة بإدارة التعليم موزعة بين عدد كبير من الوزارات والجهات الفاعلة، ما أدّى إلى ضعف التنسيق، وتشتت التخطيط، وغياب المساءلة، وعدم اتساق السياسات. وعلى الرغم من إطلاق عدد من الخطط والاستراتيجيات المدعومة من المانحين، مثل استراتيجيتي RACE I و RACE II، وخطة لبنان للاستجابة للأزمة، والخطة الخمسية للتعليم العام، وخطط الإصلاح اللاحقة، فإنّ هذه المبادرات لم تتمكّن من بناء نظام تعليمي أكثر عدالة أو شمولاً (Brun et al, ٢٠٢٤, Maalouf & Brun, ٢٠٢٥).

وفي الوقت نفسه، أدّى غياب إصلاح المناهج منذ عام ١٩٩٧، وضعف نظم المعلومات التربويّة، ومحدودية الشفافيّة، والاعتماد المزمن على التمويل الإنساني، والفجوة المستمرة بين تصميم السياسات وتنفيذها، إلى إبقاء القطاع في حالة دائمة من إدارة الأزمات بدلاً من التعافي الحقيقي (Brun & Hammoud, ٢٠٢٥a).

وكانت آثار هذه الأزمات المتراكمة واضحة في مستويات اللامساواة داخل النظام التعليمي اللبناني حتّى قبل اندلاع الحرب. فوفق بيانات العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، كان نحو ٧٠٪ من الطلّاب ملتحقين بالمدارس الخاصة مقابل ٣٠٪ فقط في المدارس الرسمية. كما أشارت البيانات إلى أنّ نحو ٢٧٪ من الأطفال كانوا خارج المدرسة بطول كانون الأوّل/ديسمبر ٢٠٢٣، بينهم ٧٪ من الأطفال اللبنانيين مقابل ٤٠٪ من الأطفال السوريين. وفي الوقت نفسه، كان ٥٥٪ من معلّمي المدارس الرسمية يعملون بعقود مؤقتة وغير مستقرّة، وهو ما زاد من هشاشة القطاع وقدرته المحدودة على مواجهة الأزمات (Brun, ٢٠٢٥b).

وقد أدّى التصعيد الإسرائيليّ الواسع عام ٢٠٢٣ إلى تعميق هذه الهشاشة بصورة غير مسبوقة. فبين أيلول/سبتمبر وتشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٢٤، تسبّب العدوان في نزوح نحو ١,٣ مليون شخص، وخروج ٧٥٪ من المدارس الرسميّة عن الخدمة بطول أوائل تشرين الثاني/نوفمبر، وحرمان نحو ٣٤٠ ألف طفل وشاب من التعليم، والتأثير المباشر على ٤٥ ألف معلّم، فيما بقي أكثر من ٦٥٠ ألف طالب لبنانيّ وسوريّ خارج المدرسة مع نهاية العام (Shuayb et al, ٢٠٢٤).

وجاءت حرب عام ٢٠٢٦ لتدخل النظام التعليمي في مرحلة جديدة من إدارة الأزمة، حيث سعت وزارة التربية والتعليم العالي إلى تنظيم استمرارية التعليم من خلال أنماط تعليمية مختلفة تبعًا للوضع الأمني، ومستويات النزوح، والتفاوت في الوصول إلى الموارد والخدمات.

٢.٢: الحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦ والاستجابات التعليمية الطارئة

يساعد هذا السياق على فهم البيئة السياسية والمؤسسية التي جرى في إطارها تطوير الاستجابات التعليمية خلال حرب عام ٢٠٢٦ وتنفيذها، كما تشكّل خلفية ضرورية لفهم النتائج التي تعرضها هذه الدراسة وتحليلها.

مع بداية شهر آذار/مارس ٢٠٢٦، اتخذت وزارة التربية والتعليم العالي سلسلة من الإجراءات الطارئة استجابة للحرب، شملت الإغلاق الشامل للمدارس والجامعات، واستخدام المدارس الرسمية كمراكز لإيواء النازحين ضمن إطار الخطة الوطنية للاستجابة، وإنشاء لجان لإدارة الأزمة داخل الوزارة (MEHE، ٢٠٢٦a، ٢٠٢٦b، ٢٠٢٦c).

وفي الوقت نفسه، نسّقت الوزارة مع وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة الداخلية والبلديات في إطار الخطة الوطنية للاستجابة بهدف إدارة مراكز الإيواء وضمان أمنها، حيث جرى اختيار المدارس المستخدمة كمراكز للإيواء وفق معايير تتعلق بسلامة المباني، وجاهزية البنية التحتية، والتوزيع الجغرافي (MEHE، ٢٠٢٦e).

وفي ٩ آذار/مارس ٢٠٢٦، أعلنت الوزارة خططها لاستمرارية التعليم أثناء الحرب. وبموجب هذه الخطة، مُنحت المدارس الخاصة حرية اعتماد التعليم الحضوري أو التعليم من بُعد أو التعليم الهجين، بحسب الظروف الأمنية وبالتنسيق مع أولياء الأمور، على أن تضمن أيضًا استمرارية التعلم للطلاب النازحين أو المتغيبين.

أمّا المدارس الرسمية القادرة على العمل، بما فيها بعض المدارس التي استُخدمت كمراكز للإيواء، فقد طُلب منها البدء تدريجيًا في اعتماد التعليم من بُعد اعتبارًا من ١٠ آذار/مارس، وصولًا إلى تطبيقه بصورة كاملة بحلول ١٦ آذار/مارس أو قبل ذلك إذا كانت جاهزة. في المقابل، تقرر تعليق التعليم مؤقتًا في المدارس الواقعة في المناطق الأكثر تضررًا (MEHE، ٢٠٢٦d، ٢٠٢٦e).

ولدعم استمرارية التعليم، أعلنت شركتنا الاتصالات في ١٢ آذار/مارس ٢٠٢٦ عن توفير حزمة مجانية للتعليم الإلكتروني لمدة شهر، تتيح ٢٠ غيغابايت من البيانات لاستخدام منصة Microsoft Teams ومنصة مدرستي خلال أيام الأسبوع بين الساعة ٧:٣٠ صباحًا و٢:٠٠ بعد الظهر. وقد هدفت هذه المبادرة إلى التخفيف من مشاكل الاتصال التي واجهت الطلاب والمعلمين، إلا أنّ نطاقها ظلّ محدودًا من حيث المنصات المشمولة والفترة الزمنية المتاحة (Touch، ٢٠٢٦).

واعتمدت خطة الوزارة على أنماط تعليمية مختلفة وفقًا للموقع الجغرافي والوضع الأمني. ففي المناطق الأكثر أمنًا، وكذلك في المدارس التي تحوّلت إلى مراكز للإيواء، اعتمدت الخطة نموذجًا يجمع بين المواد التعليمية المطبوعة، وأنشطة التعلم الذاتي، والحصص المتزامنة عبر Microsoft Teams ومنصة مدرستي، والمتابعة الهاتفية، إضافة إلى أنشطة الدعم النفسي والاجتماعي والترفيهي.

أمّا في المناطق المتضررة من الحرب والتي تعاني ضعفًا في الاتصال بالإنترنت، فقد استندت الخطة إلى نموذج غير متصل بالشبكة يعتمد على رزم تعليمية أسبوعية مطبوعة، والتعلم الذاتي الموجه، ومجموعات واتساب، والمتابعة الهاتفية، وأنشطة الدعم النفسي والاجتماعي التي تنفذ بالتعاون مع الشركاء. وبالنسبة إلى الطلاب الذين بقوا في منازلهم ويتمتعون بإمكانية الوصول إلى الإنترنت، فقد استمر التعليم عبر Microsoft Teams، ومنصة مدرستي، والكتب الإلكترونية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث

١ منصة تعليمية إلكترونية مجانية أطلقتها وزارة التربية والتعليم العالي، بالشراكة مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)، لتقديم موارد تعليمية لطلاب التعليم العام من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر.

والإنماء. وبصورة عامّة، عكست الخطّة استجابة متعدّدة المستويات هدفت إلى تكييف أنماط التعليم مع أوضاع النزوح، وظروف مراكز الإيواء، والتفاوت في الوصول إلى الخدمات الرقمية (MEHE، ٢٠٢٦).

إلا أنّ الملاحظات الميدانيّة والمقابلات التي أجرتها الدراسة أظهرت أنّ تنفيذ هذه الأنماط، ولا سيّما النموذج الهجين داخل مراكز الإيواء، كان متفاوتًا بصورة كبيرة، وفي بعض الحالات لم يكن واضحًا على أرض الواقع، ما يثير تساؤلات حول مدى انتقال السياسات المعلنة إلى التطبيق الفعليّ.

وبطول ١٦ آذار/مارس، استؤنف التعليم في المدارس الرسميّة بشكل متفاوت وباعتماد ترتيبات متعدّدة؛ إذ أعيد فتح المدارس الواقعة في المناطق الآمنة للتعليم الحضوريّ أو الهجين، بينما استمرّت المدارس الواقعة في المناطق الأكثر تضررًا، أو المدارس المستخدمة كمراكز للإيواء، أو تلك التي نزح معلّموها وطلّابها، في الاعتماد على التعليم من بُعد (MEHE، ٢٠٢٦g).

فاقمت الحرب أوجه اللامساواة القائمة، لا سيّما بالنسبة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة. فبطول ٢٥ آذار/مارس ٢٠٢٦، سجّل ١,٩٩٣ شخصًا من ذوي الإعاقة في ٣٧٤ مركزًا للإيواء، إلا أنّ هذه الأرقام لا تشمل العديد ممن تعذّر عليهم مغادرة مناطق الخطر أو ممن يقيمون خارج مراكز الإيواء الجماعيّة. وفي الوقت نفسه، أفادت التقارير بأنّ عددًا كبيرًا من مراكز الإيواء ظلّ غير مهيبًا لاستقبال الأشخاص ذوي الإعاقة، مع نقص واضح في المرافق الميسّرة، والغذاء المناسب، والرعاية المتخصّصة، والخدمات الداعمة للأشخاص ذوي الاحتياجات المعقّدة (Centre for Lebanese Studies، ٢٠٢٦a).

وقد زادت الانتهاكات الإسرائيليّة المستمرّة بعد وقف إطلاق النار الهشّ في ١٦ نيسان/أبريل ٢٠٢٦ من تعقيد المشهد، إذ استمرّت عمليّات تدمير القرى الجنوبيّة، واستهداف البنية التحتيّة التعليميّة، والاعتداءات على الضاحية الجنوبيّة لبيروت، بما يؤكّد أنّ النظام التعليميّ كان مطالبًا بالعمل في بيئة تتسم بدرجة عالية من عدم الاستقرار (Legal Agenda، ٢٠٢٦a، ٢٠٢٦b).

وتخلص الدراسة إلى أنّ الفجوة بين السياسات المعلنة والواقع التعليميّ بقيت واسعة. ومن هنا، يسعى هذا التقرير إلى فهم كيف عاش مختلف الفاعلين في قطاع التعليم هذه التجربة خلال حرب ٢٠٢٦، مع وضعها في سياق أطول من الأزمات المتكرّرة والهشاشة البنيويّة التي طبعت النظام التعليميّ اللبنانيّ.

ثالثاً: المنهجية

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق هدفين مترابطين. الأول هو تحليل الآثار المباشرة للحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦ في قطاع التعليم، بما يشمل إقفال المدارس، والنزوح، وإعادة تنظيم تقديم الخدمات التعليمية. أما الهدف الثاني فيتمثل في وضع هذه التداعيات ضمن سياق أوسع من الحروب المتكررة، والنزوح، والأزمات المتراكمة، والضغوط المؤسسية، لفهم كيف أعادت هذه العوامل، عبر الزمن، تشكيل معنى التعليم وإمكاناته وعدالته في لبنان. ولتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة منهجية بحثية مختلطة جمعت بين البيانات الكمية والنوعية، بما يتيح فهم حجم الاضطرابات التعليمية من جهة، واستكشاف التجارب المعيشية للفاعلين التربويين من جهة أخرى. وقد أنجز البحث خلال فترة الطوارئ نفسها، بهدف توثيق التجارب التعليمية في أثناء الحرب، مع مراعاة اختلاف السياقات الجغرافية والاجتماعية ومستويات التأثير بالحرب.

٣.١: أدوات البحث

ركّز هذا البحث بصورة أساسية على المنهج النوعي لاستكشاف الكيفية التي عاش بها مديرو المدارس، والمعلمون، والطلاب، وأولياء الأمور تجربة التعليم خلال الحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦. وقد تضمن دليل المقابلات أسئلة تناولت تأثير الحرب الحالية عام ٢٠٢٦، إلى جانب الأزمات والتحولات السابقة التي شهدتها لبنان، على سير العملية التعليمية، وانعكاسها على التعلم والتعليم، ومدى الدعم الذي وفره النظام التعليمي لهم، وكيفية استجابتهم لهذه الظروف، وآراءهم بشأن قرارات وزارة التربية والتعليم العالي المتعلقة بالتعليم عن بُعد والتعليم الحضوري، فضلاً عن تصوراتهم لمستقبل التعليم في لبنان.

واستناداً إلى الرؤى والملاحظات التي برزت خلال المراحل الأولى من الحرب، وبلاستفادة من خبرات الباحثين والممارسين التربويين المرتبطين بمركز الدراسات اللبنانية (CLS)، جرى تطوير مكوّن كمي لاستكمال الدراسة واستكشاف تجارب المعلمين خلال الحرب بصورة أعمق. وقد تمثل هذا المكوّن في استبانة إلكترونية نُفذت عبر منصة SurveyMonkey، واستهدفت معلمي المدارس الرسمية في الدوام الصباحي. وركّزت الاستبانة على مجموعة من المحاور الرئيسية، شملت: إغلاق المدارس وتعطل الدراسة، والنزوح، وأنماط التدريس، وظروف عمل المعلمين، ورفاههم النفسي والاجتماعي، ومستوى مشاركة الطلاب، وتصوراتهم لاستجابة وزارة التربية والتعليم العالي، إضافة إلى احتياجاتهم التعليمية والمهنية.

٣.٢: الزيارات الميدانية والنقاشات

تم اختيار المكوّن النوعي للدراسة من مجموعة من المدارس في مختلف المحافظات اللبنانية. وانطلقت هذه المرحلة خلال شهري كانون الثاني/يناير وشباط/فبراير ٢٠٢٦ في إطار دراسة هدفت إلى فهم أثر الأزمات المتراكمة في لبنان على قطاع التعليم. وبناءً على ذلك، وُجّه كتاب رسمي إلى وزارة التربية والتعليم العالي لطلب الموافقة على زيارة المدارس الرسمية التي وقع عليها الاختيار. وبعد الحصول على موافقة الوزارة، بدأ فريق البحث بالتواصل مع مديري المدارس (عبر البريد الإلكتروني أو الهاتف)، طالباً منهم تحديد موعد مناسب لزيارة المدرسة وجمع البيانات. كما طُلب من كل مدير مدرسة اختيار طالين كحد أقصى من الصفوف الثامن حتى الحادي عشر، وفق معايير محددة تراعي إشراك الطلاب الأكثر هشاشة وحرماناً، مع تحقيق التوازن بين الذكور والإناث، بالإضافة إلى اختيار معلمين أو ثلاثة معلمين للمشاركة في المقابلات. كذلك، طُلب منهم اختيار ما بين أربعة وستة من أولياء الأمور للمشاركة في جلسة نقاش مركزة.

إلا أنه مع اندلاع الحرب في ٢ آذار/مارس ٢٠٢٦، جرى تعديل منهجية الدراسة وأدوات المقابلات لتوثيق الآثار الخاصة للحرب الإسرائيلية عام ٢٠٢٦ على التعليم، وذلك من خلال إضافة مجموعة من الأسئلة التي تتناول هذه المستجدات. كما أُعيد تحديد العينة بما يتلاءم مع إمكانية الوصول إلى المدارس في ظل ظروف

الحرب. وبناءً عليه، ضُمَّت العينة مزيّجًا من المدارس الواردة في قائمة المدارس التي وافقت عليها وزارة التربية والتعليم العالي، إضافة إلى ثلاث مدارس كانت قد حُوّلت إلى مراكز إيواء.

وبذلك، جاءت عينة المدارس على النحو الآتي:

المحافظة	المدارس المعتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي	مدارس تحولت إلى مراكز إيواء
بيروت	٢١	٢
جبل لبنان	٢	١
الشمال	٢	٠
عكار	١	٠
البقاع	٣	٠
الجنوب والنبطية	٣٣	٠
بعلبك	٤٠	٠

الجدول (١): المدارس التي شملتها المقابلات بحسب نوع المدرسة والمحافظة.

أما المكون الكمي للدراسة، فقد استهدف المعلمين العاملين في المدارس الرسمية ذات الدوام الصباحي. وقد اختير هذا القطاع لأن المدارس الرسمية في الدوام الصباحي تعمل مباشرة في إطار سياسات وتوجيهات وزارة التربية والتعليم العالي، بخلاف المدارس الخاصة التي تتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية في اتخاذ قراراتها بشأن فتح المدارس أو اختيار أنماط التعليم المناسبة تبعًا لظروفها الجغرافية والأمنية.

كما وقع الاختيار على المعلمين بوصفهم الفئة المحورية في هذا المكون من الدراسة، نظرًا للدور الأساسي الذي يؤديه في ضمان استمرارية التعليم في حالات الطوارئ، فضلًا عن موقعهم الذي يربط بين تنفيذ السياسات التعليمية والممارسات اليومية داخل المدارس. ولذلك، أُنحِز التركيز على معلمي المدارس الرسمية في الدوام الصباحي فحص الكيفية التي تُترجم بها السياسات التعليمية الوطنية إلى ممارسات فعلية على أرض الواقع، والكشف عن الفجوات القائمة بين التوجيهات الرسمية والتجارب اليومية التي يعيشها المعلمون أثناء الحرب.

٣.٣: إجراءات جمع البيانات

جُمعت البيانات النوعية حضوريًا وعبر الهاتف خلال شهر آذار/مارس ٢٠٢٦. وقد شكّل مديرو المدارس ومراكز الإيواء نقطة الاتصال الرئيسة لاختيار المشاركين وتزويد فريق البحث ببيانات الاتصال الخاصة بالمعلمين وأولياء الأمور والطلاب (في حالة المقابلات الهاتفية). وبعد الحصول على موافقة مديري المدارس ومراكز الإيواء للشروع في جمع البيانات، أجرى الباحثون زيارات ميدانية إلى المدارس ومراكز الإيواء، كما التقى بعضهم بالمشاركين خارج المدارس في أماكن شعروا فيها بالأمان والارتياح لإجراء المقابلات والمشاركة فيها.

٢ كانت المدرسة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي في بيروت تؤدي أيضًا وظيفة مركز إيواء، وقد أُجريت فيها كذلك مقابلات مع الأشخاص النازحين.

٣ كانت هذه المدارس قد أُدرجت ضمن المرحلة السابقة للحرب من عملية جمع البيانات، ثم أُعيدت مقابلة المشاركين فيها خلال فترة الحرب.

٤ يُرجى الرجوع إلى قسم "حدود الدراسة" الوارد أدناه.

وبلغ العدد الإجمالي للمشاركين في المقابلات ٨٨ مشاركًا، توزعوا على النحو الآتي: (شارك ٢٥ من أولياء الأمور في مجموعات النقاش المركز).

الفئة	العدد
مديرو المدارس	١٢
المعلمون	٢٧
الطلاب	٢٦
أولياء الأمور	٤٤

الجدول (٢): العدد الإجمالي للمشاركين في المقابلات.

شملت الدراسة الفئات النازحة وغير النازحة، الأمر الذي استدعى اعتماد أساليب مختلفة لجمع البيانات، مراعاةً للتحديات الأمنية والظروف المرتبطة بالنزوح. فبالنسبة إلى الفئة النازحة، أُجريت مقابلات حضورية في المدارس التي كانت تُستخدم مراكز إيواء في كل من بيروت وجبل لبنان. أما بالنسبة إلى الفئة غير النازحة، فقد أُجريت المقابلات إما حضورياً أو عبر الهاتف، تبعاً للظروف وإمكانية الوصول إلى المشاركين. وحيثما أمكن، نُظمت مجموعات نقاش مركزة مع أولياء الأمور، بلغ عددها ست مجموعات. وفي الحالات التي تعذر فيها تنظيم هذه المجموعات، أُجريت مقابلات فردية بدلاً منها. وبشكل إجمالي، أُجريت ٢٢ مقابلة هاتفية و٦٦ مقابلة حضورية.

أما المكوّن الكمي للدراسة، فقد جرى نشر الاستبانة عبر شبكات مركز الدراسات اللبنانية (CLS) ومنصات التواصل الاجتماعي التابعة له، بما أتاح الوصول إلى المشاركين في مختلف المحافظات اللبنانية. وفي بعض الحالات، وُزعت الاستبانة أيضاً من خلال مديري المدارس، الذين قاموا بتعميم رابطها على المعلمين. وقد بلغ إجمالي الاستجابات الواردة ٤٠٤ استجابات، اعتُبر منها ٣٠٠ استجابة مستوفية لمعايير الدراسة وصالحة للتحليل الإحصائي.

٣.٤: تحليل البيانات

جرى تحليل البيانات النوعية يدوياً بالاستناد إلى الملاحظات التفصيلية التي دوّنها الباحثون أثناء المقابلات وبعد انتهائها مباشرة. كما عُقدت جلسات منتظمة لاستخلاص الدروس والمراجعة بين أعضاء فريق البحث، إلى جانب نقاشات مستمرة طوال فترة جمع البيانات، بهدف إتاحة التأمل الفوري في النتائج الأولية، وتحديد الموضوعات الرئيسة الناشئة وتنقيحها بصورة متواصلة. وبعد ذلك، استُخدم منهج التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis) لتحديد الموضوعات الرئيسة وتنظيمها بصورة منهجية.

أما البيانات الكمية المستمدة من الاستبانة، فقد خُلت باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية. وُجمعت الاستجابات وعولجت عبر منصة SurveyMonkey لإنتاج إحصاءات موجزة، شملت التكرارات والنسب المئوية، بهدف الكشف عن الأنماط الرئيسة في تجارب المعلمين خلال الحرب. واستُخدمت هذه النتائج الوصفية لتدعيم البيانات النوعية ووضعها في سياقها التفسيري. وبذلك، أسهم التحليل الكمي في دعم وإثراء نتائج التحليل النوعي، بما أتاح تقديم فهم أكثر شمولاً لكيفية تأثير حرب عام ٢٠٢٦ على التعليم من منظور المعلمين.

٣.٥: أخلاقيات البحث

حصلت هذه الدراسة على موافقة لجنة أخلاقيات البحث في مركز الدراسات اللبنانية (المرجع CLS/EDC - ٢٠٢٦). بدأ المكوّن النوعي للدراسة في شباط/فبراير ٢٠٢٦. إلا أنه، عقب اندلاع الحرب الإسرائيلية في ٢ آذار/مارس ٢٠٢٦، جرى تعليق عملية جمع البيانات مؤقتاً لضمان بقاء البحث متوافقاً مع المعايير الأخلاقية وقادراً على الاستجابة للسياق المتغير بسرعة. وبعد ذلك، أُعيد تصميم الدراسة وتعديل أدوات المقابلات

بما يسمح بتوثيق الكيفية التي أثرت بها حرب عام ٢٠٢٦ في التعليم بصورة أفضل، مع مراعاة أوضاع المشاركين ومستويات هشاشتهم. وقد أدخلت هذه التعديلات لضمان أن تظل الدراسة ملتزمة بالمعايير الأخلاقية، ومستجيبة لظروف المشاركين، ومنسجمة مع احتياجات المجتمعات المتأثرة وواقعها.

وكما أشار غودهانـد Goodhand (٢٠٠٠)، فإن إجراء البحوث خلال فترات الحرب يُعد أمرًا ضروريًا لضمان أن تستند التدخلات إلى الواقع المتغير سريعًا، بدلًا من الاعتماد على افتراضات تعود إلى ما قبل الحرب. ومن هذا المنطلق، هدفت الدراسة إلى إنتاج أدلة آنية وذات صلة، مع الحفاظ على الاستجابة لحالات الهشاشة التي يعاني منها المشاركون.

وانطلاقًا من النهج نفسه، جرى تصميم المكوّن الكمي للدراسة. فقد طُورت استبانة المعلمين استنادًا إلى المعطيات التي أفرزها العمل الميداني النوعي، وبالتشاور مع التربويين والممارسين العاملين في الميدان، بما يضمن أن تعكس الخبرات الحياتية والأولويات الفعلية للأشخاص المتأثرين مباشرة بالأزمة.

وعلى المستوى الإجرائي، أُولى اهتمام خاص لتجنب تعريض المشاركين لأي ضغوط إضافية. فقد شرح الباحثون للمشاركين أهداف الدراسة، وأبلغوهم بأن جميع المعلومات الواردة في التقرير ستُعامل بسرية تامة وستُعرض بصورة مجهولة الهوية، وأنه لن يتم جمع أي بيانات شخصية يمكن أن تكشف عن هوياتهم. وجرى الحصول على الموافقة الخطية للمشاركة كلما كان ذلك ممكنًا. أما في الحالات التي لم يكن المشاركون مرتاحين لتوقيع نموذج الموافقة، أو عندما أُجريت المقابلات عبر الهاتف، فقد جرى الحصول على موافقة شفوية موثقة ضمن التسجيل الصوتي للمقابلة. كما سُجلت المقابلات صوتيًا، باستثناء الحالات التي رفض فيها المشاركون التسجيل؛ إذ كان الباحثون يدونون ملاحظات مكتوبة أثناء المقابلة، ثم يُعدّون بعدها ملاحظات مفصلة ومجهولة الهوية تُستخدم في التحليل.

أما بالنسبة إلى الاستبانة الإلكترونية، فقد جرى الحصول على موافقة المشاركين بصورة صريحة من خلال سؤال افتتاحي يطلب منهم تأكيد موافقتهم على المشاركة بعد الاطلاع على المعلومات الخاصة بالدراسة. وعلى الرغم من أن الاستبانة نُشرت عبر الشبكات المهنية، فإن المشاركة فيها كانت طوعية بالكامل، كما أُتيح للمشاركين تعبئتها بصورة مجهولة الهوية.

وأتُخذت احتياطات إضافية في البيئات الحساسة، ولا سيما في مراكز الإيواء والمدارس المتأثرة بالأزمة، حيث كان من الصعب ضمان الخصوصية. ولذلك، أُجريت بعض المقابلات في أماكن بديلة، مثل المقاهي أو غيرها من الأماكن الآمنة، بهدف الحد من المخاطر وضمان راحة المشاركين وسلامتهم.

كذلك، أُولى اهتمام خاص بالحفاظ على سرية وخصوصية المشاركين طوال مراحل الدراسة. فقد عُولجت جميع البيانات وفقًا لمعايير حماية البيانات، ولم تُدرج أي معلومات تعريفية في نصوص المقابلات أو في عملية التحليل. وعلى الرغم من تسجيل المقابلات صوتيًا، فقد حُفظت التسجيلات في أماكن آمنة، وأُزيلت جميع البيانات التعريفية عنها أثناء عملية التفريغ. أما المقابلات التي أُجريت مع الأشخاص النازحين، فقد نفذها أفراد من المجتمع المحلي كانوا يعملون أصلًا داخل مراكز الإيواء، ويتمتعون بفهم عميق للظروف الأمنية والسياسية المحيطة بالمدارس. كما امتلك هؤلاء خبرة ميدانية سابقة في إجراء المقابلات خلال فترات الحرب، الأمر الذي مكّنهم من التعامل مع المشاركين بحساسية عالية والاستجابة بصورة مناسبة لظروفهم. وبالمثل، لم تتضمن الاستبانة الإلكترونية أي بيانات شخصية يمكن استخدامها للتعرف على هوية المشاركين أو ربط الاستجابات بأفراد بعينهم.

٣.٦: حدود الدراسة

أُجريت عملية جمع البيانات خلال فترة اتسمت بدرجة عالية من عدم الاستقرار، الأمر الذي فرض تحديات عملية على استقطاب المشاركين وضمان مشاركتهم. وقد كان مديرو المدارس، على وجه الخصوص، يعملون في ظل ضغوط استثنائية وأولويات متزايدة، ولم يشعر جميعهم بأن لديهم الوقت أو القدرة للمشاركة في الدراسة. ففي حين أبدى بعض المديرين استعدادًا كبيرًا للتعاون والمشاركة، تعذر على

آخرين الالتزام بسبب متطلبات الواقع الذي كانوا يواجهونه. وفي عدد من الحالات، تغيرت الظروف بين الحصول على الموافقة الأولية والموعود المحدد لإجراء المقابلة، نتيجة تدهور الأوضاع الأمنية أو تغير أوضاع المدارس، كما حدث في بعلبك، مما حال دون تنفيذ بعض المقابلات أو استكمالها وفقًا للخطة الموضوعية. ونتيجة لذلك، قد تعكس العينة قدرًا من التحيز الناتج عن الاختيار الذاتي، بحيث تمثلت فيها بصورة أكبر الفئات التي توافرت لديها القدرة والرغبة في المشاركة خلال تلك الفترة.

إضافة إلى ذلك، فإن الاعتماد على مديري المدارس بوصفهم حلقة الوصل الرئيسية في اختيار المشاركين قد يكون قد أدخل نوعًا من التحيز في اختيار العينة. فباعتبارهم الجهة المسؤولة عن ترشيح المشاركين، قد يكون المديرون قد اختاروا، عن قصد أو من دون قصد، معلمين وأولياء أمور وطلابًا أكثر انخراطًا في الحياة المدرسية، أو أكثر توافرًا، أو أكثر انسجامًا مع أسلوب إدارتهم وآلية عمل المدرسة. ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى تمثيل أكبر لوجهات النظر الإيجابية أو التعاونية، مقابل تمثيل أقل للأصوات الناقدة أو الأقل اندماجًا أو الأكثر تهميشًا.

وللحد من هذا الاحتمال، بذل فريق البحث جهودًا لتشجيع تنوع المشاركين، من خلال التأكيد لمديري المدارس على أهمية إشراك طيف واسع من الآراء والأدوار داخل المجتمع المدرسي. كما سعى الفريق، حيثما أمكن، إلى تحقيق التنوع في خصائص المشاركين، مثل أدوارهم، ومستويات خبرتهم، وخلفياتهم المختلفة. إضافة إلى ذلك، صُممت أسئلة المقابلات بحيث تستكشف التجارب الإيجابية والسلبية على حد سواء، بهدف الحد من أثر أي تحيز محتمل في عملية اختيار المشاركين. ومع ذلك، ونظرًا لظروف الحرب والاعتماد على مديري المدارس بوصفهم وسطاء في الوصول إلى المشاركين، لم يكن بالإمكان التحقق بصورة كاملة من مدى فعالية هذه الإجراءات في الحد من التحيز.

وقد تكون هذه المحدودية قد أثرت في النتائج، بحيث قدمت صورة جزئية عن التجارب التعليمية خلال حرب عام ٢٠٢٦، مع احتمال الميل نحو وجهات نظر أكثر ارتباطًا بعمل المؤسسات أو أكثر توافقًا مع مواقفها. ومع ذلك، استند التحليل إلى بيانات جمعت من مدارس متعددة ومن فئات مختلفة من أصحاب المصلحة، كما حرص على تضمين وجهات النظر الإيجابية والناقدة معًا، بما يساهم في تقديم تفسير أكثر توازنًا للنتائج.

وفيما يتعلق بالتواصل مع الأطفال، فإن محدودية الوصول إلى الأجهزة الإلكترونية دفعت الأطفال داخل الأسرة الواحدة إلى تقاسم استخدام الأجهزة بالتناوب، حيث كان عدد من الأشقاء يشتركون في جهاز واحد أو في عدد محدود جدًا من الأجهزة. وقد حدّ ذلك بصورة كبيرة من قدرتهم على المشاركة المنتظمة في التعلم، كما قيّد الوقت المتاح لهم للمشاركة في المقابلات الهاتفية.

أما المكوّن الكمي للدراسة، فقد واجه بدوره عددًا من القيود. فقد جمعت البيانات خلال مرحلة نشطة من الحرب، الأمر الذي حدّ بصورة كبيرة من قدرة المعلمين على المشاركة. إذ كان كثير منهم يعانون من النزوح، وعدم اليقين، والضغط النفسي والاجتماعية، مما قلّص الوقت والموارد التي تمكنهم من تخصيصها للإجابة عن الاستبانة.

ونتيجة لذلك، اعتمدت المشاركة في الاستبانة بصورة رئيسة على الشبكات المهنية القائمة والتوزيع المباشر، بدلًا من الاعتماد على عينة عشوائية أو مفتوحة. وعلى الرغم من بذل جهود لضمان تغطية جغرافية واسعة لمختلف المحافظات اللبنانية، فإن العينة لا يمكن اعتبارها ممثلة لجميع المعلمين في لبنان، بل تعكس تجارب أولئك الذين أتاحت لهم الفرصة والرغبة في المشاركة في ظل ظروف الأزمة.

ويترب على ذلك احتمال وجود تحيز في الاستجابة، إذ قد يكون المشاركون هم الأكثر قدرة على الوصول إلى وسائل الاتصال، أو الأكثر توافرًا، أو الأكثر رغبة في مشاركة تجاربهم. وفي المقابل، فإن القيود التي حدّت من المشاركة تعكس في حد ذاتها الضغوط الواسعة التي كان يواجهها المعلمون خلال الحرب، بما في ذلك الإرهاق، وضعف الاتصال، وتعدد المسؤوليات. ومن ثم، فإن حدود الاستبانة لا تمثل مجرد قيد منهجي، بل تقدم أيضًا مؤشرًا مهمًا على الظروف الفعلية التي يعمل في ظلها الفاعلون في قطاع التعليم أثناء الأزمات.

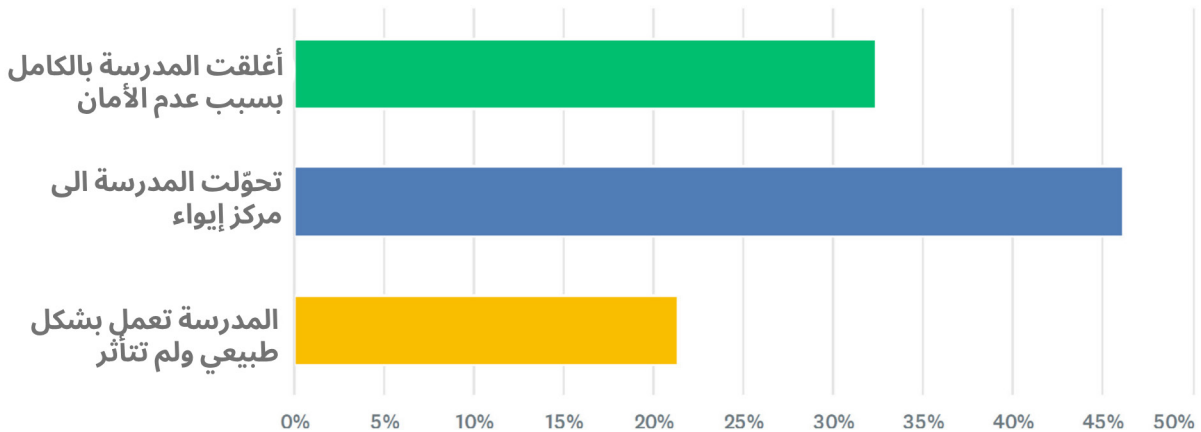
رابعًا: تأثير حرب عام ٢٠٢٦ على التعليم

يعرض هذا القسم أبرز الموضوعات الرئيسية التي برزت من خلال المقابلات النوعية، مع الاستفادة من نتائج الاستبانة الكمية لدعم هذه النتائج ووضعها في سياقها. وقد نُظمت المحاور وفقًا لما كشفه التحليل النوعي، بهدف إبراز الخبرات والتجارب العميقة لمختلف الفاعلين التربويين خلال الحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦، فيما استُخدمت نتائج المسح الكمي لتدعيم هذه الرؤى وإثرائها. وتُظهر الموضوعات الرئيسية حجم تأثير حرب عام ٢٠٢٦ في عمليتي التعليم والتعلّم، مع وضعها ضمن السياق الأوسع للتعليم في لبنان وما يواجهه من أزمات متراكمة. ولا تقتصر هذه التأثيرات على الاضطرابات المؤقتة التي أحدثتها الحرب، بل تمتد إلى التحولات البنيوية الأعمق التي طرأت على كيفية تقديم التعليم، وتجربته، وضمان استمراريته في ظل حالات الطوارئ، وهو ما أدى إلى ظهور أنماط غير متكافئة في فرص الوصول إلى التعليم، والمشاركة فيه، والاستفادة من مخرجاته، باختلاف المناطق والسياقات والفئات الاجتماعية. وتتناول النتائج عددًا من المحاور الرئيسية، تبدأ بالتحولات في أنماط التعليم والتعلّم، ثم تبحث في انعكاسات هذه التحولات على فرص الوصول إلى التعليم وأوجه عدم المساواة، تليها جودة التعليم وملاءمته لاحتياجات المتعلمين، وأخيرًا الآثار طويلة الأمد للحرب على عمليتي التعليم والتعلّم.

٤.١: الاستجابات التعليمية الجزئية والقائمة على ردود الفعل

على الرغم من أنّ وزارة التربية والتعليم العالي اتخذت مجموعة من الإجراءات الطارئة للحفاظ على قدر من استمرارية التعليم، فإنّ المشاركين في الدراسة أبدوا آراء متباينة بشأن هذه الإجراءات. وتمحورت أبرز الانتقادات حول استخدام المدارس كمراكز للإيواء النازحين، إذ رأى معظم المشاركين أنّ هذا القرار أدّى إلى تعطيل العملية التعليمية، وكان بالإمكان استخدام بدائل أخرى، مثل المؤسسات الدينية أو المباني العامة، لتجنّب إقفال المدارس.

وتؤكّد نتائج الاستبيان حجم هذا التعطيل؛ فقد أفاد ٤٦٪ من المعلمين بأنّ مدارسهم تحوّلت إلى مراكز للإيواء، بينما أشار ٣٢٪ إلى أنّ مدارسهم أغلقت بالكامل.



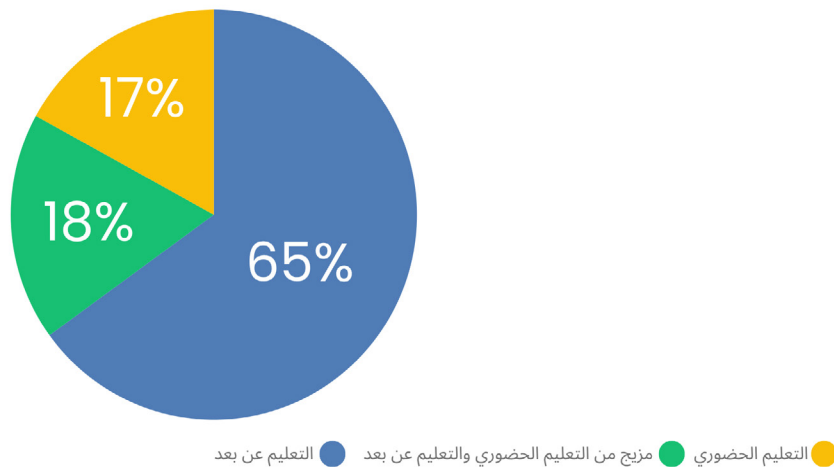
الشكل (١): أثر الحرب على المدارس

على المستوى الإداري، وصف جميع المديرين الذين أجريت معهم مقابلات الضغوط الهائلة التي واجهوها خلال الحرب، ولا سيّما أولئك الذين أداروا مدارس تحوّلت إلى مراكز للإيواء. فقد وجدوا أنفسهم مسؤولين في الوقت نفسه عن تسجيل بيانات الأسر النازحة، والإشراف على إدارة مراكز الإيواء، ومتابعة التعلّم الإلكتروني، والتنسيق مع الوزارات والجهات الإنسانية. وأشار عدد منهم إلى أنّ استجابة وزارة التربية ووزارة الشؤون الاجتماعية كانت بطيئة أو محدودة في معالجة الجوانب اللوجستية، رغم صدور تعاميم تنصّ على وجود

ممثّلين رسميين عن بعض الوزارات داخل مراكز الإيواء (Municipal Action Association, ٢٠٢٦).

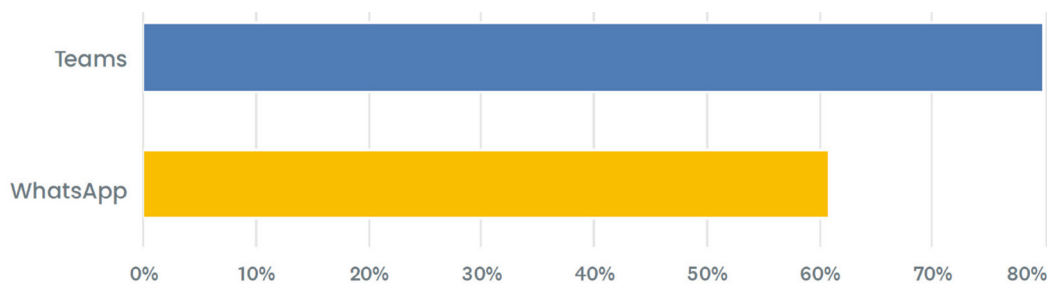
وفي ظلّ هذا الفراغ، اضطرّ العديد من المديرين إلى تجاوز مهامهم المحددة واتخاذ قرارات قيادية بصورة فردية، مستفيدين أحياناً من شبكاتهم الاجتماعية أو السياسية لتسريع الإجراءات، في حين اكتفى آخرون بتنفيذ التعليمات الإدارية من دون مبادرات إضافية.

وبعد إعلان الوزارة خطتها لتأمين استمرارية التعليم، تنوّعت أنماط التعليم بين التعليم الحضوري، والتعليم من بُعد، والتعليم الهجين، تبعاً للوضع الأمني، ومستويات النزوح، وقدرات المدارس. وتوضح نتائج الاستبيان في الشكل (٢) أنّ ٦٦٪ من المعلّمين اعتمدوا التعليم من بُعد بالكامل، ١٧,٥٪ اعتمدوا التعليم الهجين، ولم يتمكّن سوى ١٧٪ تقريباً من الاستمرار في التعليم الحضوري.



الشكل (٢): أنماط التعليم

أما فيما يتعلّق بالتعليم الإلكتروني، حسب الشكل (٣)، فقد اعتمدت المدارس على منصّات متعدّدة، كان أبرزها Microsoft Teams الذي استخدمه ٨٠٪ من المعلّمين، تلاه واتساب الذي استخدمه ٦١٪ منهم.

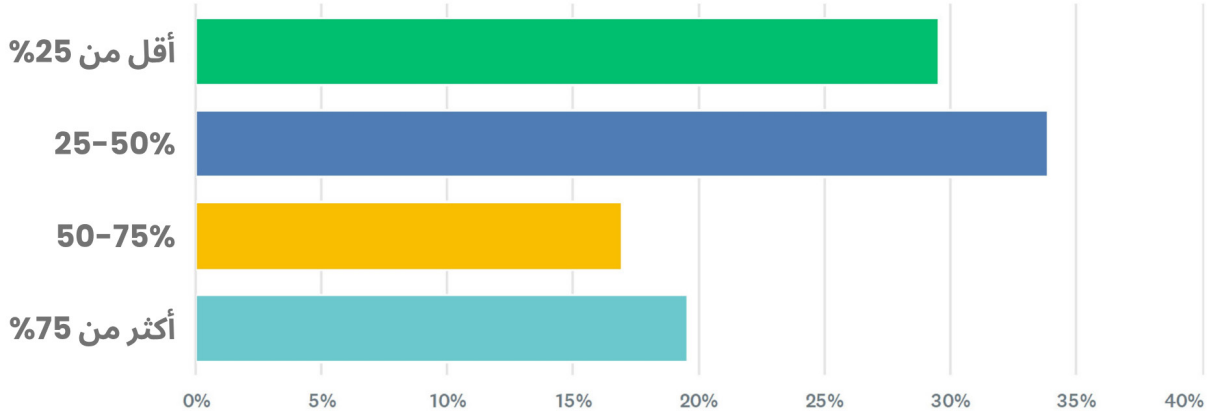


الشكل (٣): المنصّات الرقمية المستخدمة في التعلّم الإلكتروني

وتكشف البيانات أيضاً عن تفاوتات جغرافية واضحة في أنماط التعليم خلال الحرب. فقد أصبح التعليم من بُعد هو النمط السائد في الجنوب (١٠٠٪)، والنبطية (٩٠,٩٪)، وبيروت (٨٤٪)، وكسروان-جيبيل (٨٠٪)، والبقاع وجبل لبنان (٧٦٪)، وبعبك-الهرمل (٧٠٪). في المقابل، تمكّنت مناطق مثل الشمال وعكار من الحفاظ على مستويات أعلى من التعليم الحضوري والهجين؛ إذ سجّل الشمال أعلى نسبة للتعليم الحضوري (٥١,٤٪) والتعليم الهجين (٤٥,٧٪)، بينما بلغت نسبة التعليم الحضوري في عكار ٤٦٪ والتعليم الهجين ٤٠٪.

وتشير هذه النتائج إلى أنّ الاستجابات التعليمية لم تكن موحّدة على المستوى الوطني (الشكل ٤)، بل

تأثرت بالوضع الأمني، ومستويات النزوح، وتوفر الكهرباء والإنترنت، والبنية التحتية، والقدرات المؤسسية في كل منطقة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الانخفاض الكبير في المشاركة التعليمية. فقد أفاد أكثر من 10٪ من المعلمين بأن أقل من نصف طلابهم كانوا يحضرون الدروس الإلكترونية أو يشاركون فيها بانتظام، وهو ما يدل على أن المشكلة لم تعد مرتبطة فقط بإتاحة التعليم، بل أيضًا بغياب الظروف اللازمة للمشاركة الفعلية فيه.



الشكل (٤): نسبة الطلاب الذين شاركوا في التعلم عبر الإنترنت وفقًا لتقديرات المعلمين

وتظهر النتائج أن أنماط التدريس خلال الحرب اتسمت بالارتجال والتفاوت أكثر من كونها جزءًا من استراتيجية وطنية متماسكة. فبينما نجحت بعض المدارس في الانتقال إلى التعليم الإلكتروني أو الهجين، ظل نجاح هذه التجارب مرتبطًا بإمكانات المدارس والأسر، وليس بسياسة وطنية موحدة، ما أدى إلى تفاوت كبير في فرص التعلم، ولا سيما بالنسبة إلى الطلاب النازحين.

"نحن مصممون على الاستمرار في التعليم وتقديمه، حتى وإن كان عدد الطلاب الذين يحضرون قليلًا جدًا."

في جنوب لبنان، حيث أدت حالة انعدام الأمن والنزوح إلى تعطيل العملية التعليمية بصورة كبيرة، واجه المعلمون تراجعًا ملحوظًا في معدلات الحضور، نتيجة نزوح الأسر، أو انتقالها إلى مناطق أخرى، أو إعطائها الأولوية لمخاوف السلامة والأمن. ومع ذلك، أكد أحد المعلمين وجود إصرار جماعي بين المعلمين على مواصلة توفير فرص التعلم، بغض النظر عن عدد الطلاب القادرين على الحضور.

ويعكس هذا الالتزام قناعة راسخة بأن التعليم يظل ضرورة أساسية حتى في أوقات الأزمات. فبالنسبة للمعلمين في المناطق المتأثرة بالحرب، كان الاستمرار في تنفيذ الأنشطة التعليمية، مهما كانت محدودة، يمثل فعلًا من أفعال الصمود والمقاومة في مواجهة الاضطرابات التي فرضتها الحرب. وقد هدفت جهودهم إلى الحفاظ على قدر من الحياة الطبيعية، وضمان ألا يحرم الطلاب القادرون على الحضور من حقهم في التعلم بشكل كامل.

قصة (١): الإصرار على مواصلة التعليم في جنوب لبنان

أمّا في المدارس التي تحولت إلى مراكز للإيواء، فقد وصف الطلاب وأولياء الأمور والمعلمون التعليم الإلكتروني بأنه يكاد يكون غير قابل للتطبيق. فقد كانت الأسر النازحة تعيش في ظروف تتسم بالاختناظ، وغياب الخصوصية، والانقطاع المتكرر للكهرباء، وضعف الإنترنت أو انعدامه، فضلًا عن نقص توفر الكتب والأجهزة التعليمية، الأمر الذي جعل المشاركة المنتظمة في الدروس الإلكترونية شبه مستحيلة. وأشار عدد من الطلاب المقيمين في مراكز الإيواء إلى أن التعلم عن بُعد فقد عمليًا أهميته في حياتهم اليومية، وأصبح غير قابل للتطبيق في ظل ظروف النزوح التي يعيشونها. وقال أحد الطلاب النازحين المقيمين في

مدرسة تحوّلت إلى مركز للإيواء: "أنا مستعدّ للدراسة عبر الإنترنت، لكن لا يوجد لدينا إنترنت. لم نحصل على باقة الإنترنت التي أعلنت عنها الوزارة. ليست لدينا كتب، والكهرباء تنقطع باستمرار."

وتبيّن هذه الشهادة أنّ كثيرًا من الطّلاب النازحين ظلّوا مستبعدين فعليًا من العمليّة التعليميّة، رغم الجهود الرسميّة الرامية إلى تأمين استمراريّة التعليم من بُعد، وهو ما عمّق أوجه اللامساواة التعليميّة، ولا سيما بالنسبة إلى الطّلاب المقيمين في مراكز الإيواء.

وفي المقابل، رأى عدد محدود من المشاركين، ومعظمهم من أولياء الأمور والمعلّمين، أنّ استمرار التعليم ولو بصورة جزئيّة يظلّ أفضل من توقّفه الكامل، كما أبدى كثير منهم تقييماً أكثر إيجابيّة لأداء الوزارة الحاليّة مقارنة بالإدارات السابقة.

كما أشار المشاركون إلى أنّ نجاح التعليم خلال الحرب كان يعتمد بدرجة كبيرة على قيادة المدرسة نفسها. فقد بادر بعض المديرين إلى تنظيم الانتقال السريع إلى التعليم الإلكتروني، مستفيدين من الخبرات المكتسبة خلال الأزمات السابقة، وذلك من خلال تقليص مدّة الحصص إلى أربعين دقيقة، وتسجيل الدروس للطّلاب غير القادرين على حضورها مباشرة، وتعديل بعض أجزاء المنهج بما يتناسب مع ظروف الحرب وقدرات الطّلاب والمعلّمين النفسيّة، إضافة إلى التواصل المستمرّ مع الأسر والوزارة لرصد المشكلات واقتراح حلول عمليّة.

كما بادر بعض مديري المدارس إلى التواصل مباشرة مع أولياء الأمور والطّلاب لفهم ظروفهم، وتشجيعهم على الانخراط في التعلم عن بُعد بوصفه حلّاً مؤقتاً، إلى جانب نقل التحديات المستجدة إلى وزارة التربية والتعليم العالي عبر الاجتماعات الإلكترونيّة الدورية التي كانت الوزارة تعقدها مع مديري المدارس، مع اقتراح حلول عملية وفورية لمعالجة هذه التحديات. وكما قال أحد مديري المدارس في الجنوب: "أصّر على استمرار التعليم حتى مع انخفاض أعداد الطّلاب الحاضرين، وأرفض وقف العملية التعليميّة."

في المقابل، رأى عدد من مديري المدارس والمعلّمين أن مثل هذه التدابير، في ظل استمرار الحرب، تفرض ضغوطاً إضافية على المدارس، إذ يبقى استكمال المنهج الدراسي ضمن الإطار الزمني المحدد أمراً بالغ الصعوبة.

وخلال المقابلات، وصف مديرو المدارس في المناطق الأكثر أماناً أيضاً محاولات رسمية للحفاظ على التعليم الحضوري، شملت تخصيص أحد طوابق المدارس التي تحولت إلى مراكز إيواء لمواصلة التدريس، أو دمج مدرستين رسميتين في مبنى واحد، واعتماد نظام الدوامات المتعاقبة، ولا سيما للطّلاب الذين يستعدون للتقدم إلى الامتحانات الرسميّة.

وقد أسفرت هذه الأنماط المختلفة من تقديم التعليم عن نشوء بيئات تعليميّة متباينة باختلاف السياقات، الأمر الذي أسهم في تعميق أوجه عدم المساواة في فرص الوصول إلى التعليم، والمشاركة فيه، وجودته، وملاءمته، وهو ما تتناوله الدراسة بمزيد من التفصيل في القسم التالي.

٤.٢: الوصول إلى التعليم واللامساواة

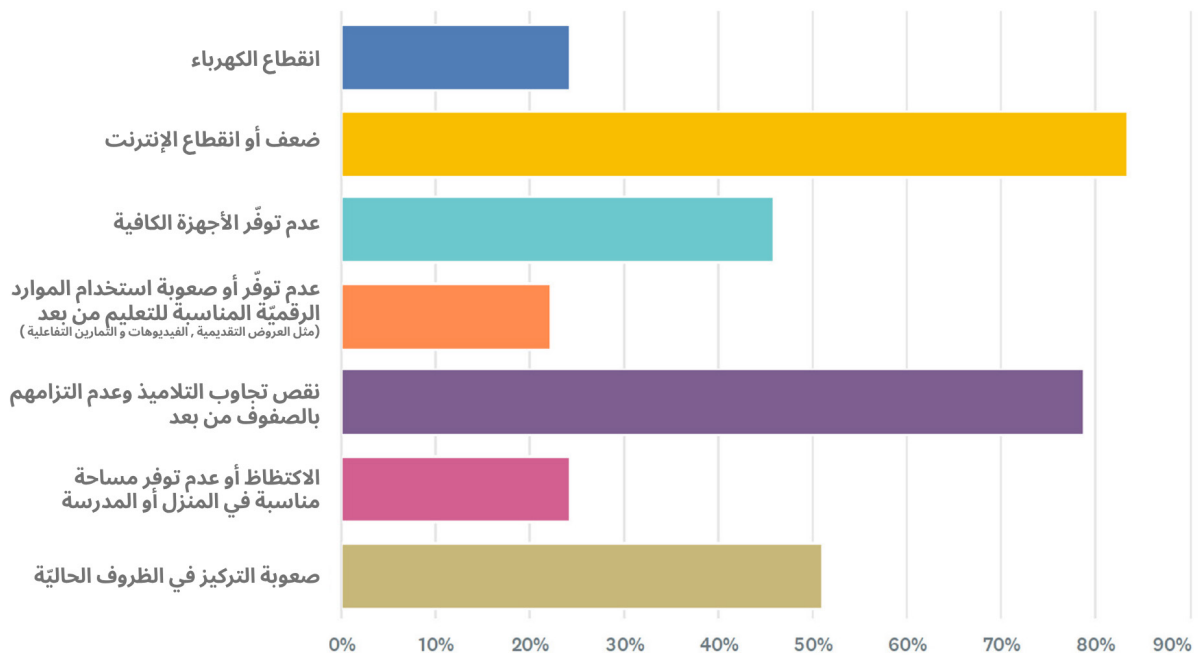
تكشف النتائج أنّ إعادة تنظيم أنماط التعليم خلال الحرب لم تؤثر في كفيّة تقديم التعليم فحسب، بل أعادت أيضاً تشكيل فرص الوصول إليه بصورة غير متكافئة. فقد أصبحت إمكانيّة المشاركة في التعليم مرتبطة بالموارد المتاحة، ووضع الأسر من حيث الزوج، ومستواها الاقتصاديّ والاجتماعيّ، وظروفها المعيشيّة، الأمر الذي أدّى إلى تعميق الفجوات التعليميّة بين مختلف الفئات.

ومن أبرز مظاهر هذه اللامساواة الانتقال الواسع إلى التعليم من بُعد. فقد وصف أولياء الأمور والطّلاب والمعلّمون ومديرو المدارس، سواء في المناطق الأكثر أماناً أو في المدارس التي تحوّلت إلى مراكز للإيواء، التعليم الإلكترونيّ بأنّه حلّ مؤقت وذو فعاليّة محدودة، وهي قناعة تأثّرت إلى حدّ كبير بالتجارب السلبية التي عاشها الجميع خلال جائحة كوفيد-١٩ والحرب الإسرائيليّة عام ٢٠٢٣. وأكّد المديرون والمعلّمون أنّ

الاعتماد على التعليم الإلكتروني أدى إلى اتساع الفجوات التعليمية وانخفاض ملحوظ في اندماج الطلاب في العملية التعليمية. وأوضح أحد المعلمين: "لم تكن تجربة التعليم الإلكتروني فعّالة، وعندما عدنا إلى التعليم الحضوري في عام ٢٠٢٤ بدا الأمر وكأننا لم ندرس عبر الإنترنت إطلاقاً".

وتعزّز نتائج الاستبيان هذه الملاحظات؛ إذ أشار أكثر من ٧٠٪ من المعلمين إلى أهمية استمرار التعليم أثناء الحرب، إلا أنّ أكثر من ٨٥٪ وصفوا التعليم الإلكتروني والتعليم الهجين بأنهما محدودا الفاعلية أو ضعيفا الفاعلية، بينما رأى ٨٠٪ منهم أنّ هذه الأنماط التعليمية ستؤثر سلبيًا في المستقبل الأكاديمي للطلاب.

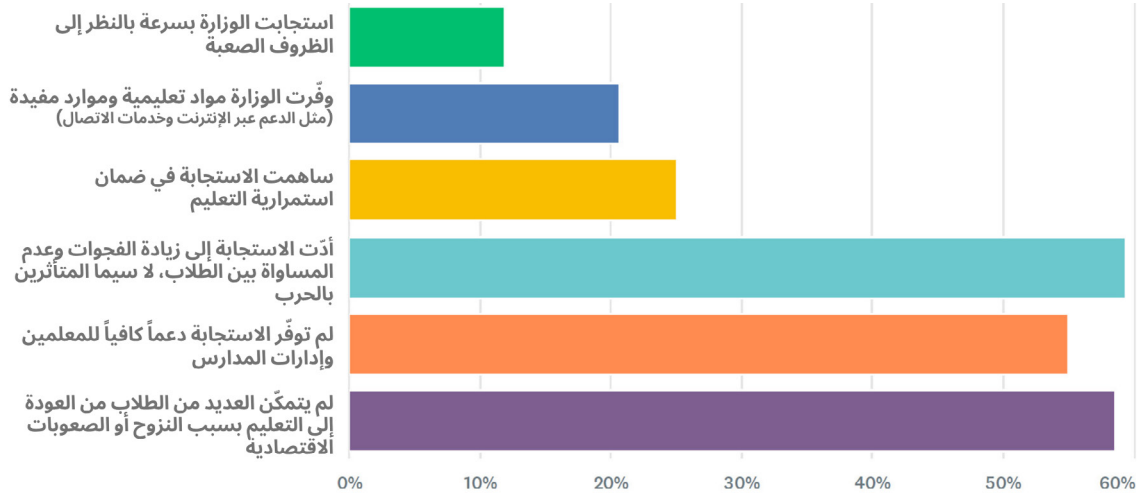
وترتبط هذه الصعوبات المباشرة أيضًا بقيود بنيوية ومادية، في مقدّماتها التفاوت الكبير في الوصول إلى الموارد الرقمية. فقد بيّنت المقابلات أنّ كثيرًا من الأسر، ولا سيما تلك التي تضمّ أكثر من طفل في سنّ الدراسة، كانت تعتمد على جهاز واحد فقط، غالبًا هاتف محمول، يتشارك فيه جميع الأبناء. وقد اضطرّ الأطفال إلى تنظيم أوقات تعلّمهم تبعًا لتوافر الجهاز، بحيث يحضر أحدهم الحصّة المباشرة بينما ينتظر الآخر انتهاءه. وفي بعض الحالات، كان الهاتف الوحيد المتوفر بحوزة أحد الوالدين العاملين، ما اضطرّ الأطفال إلى تأجيل التعلّم حتّى عودته إلى المنزل. ونتيجة لذلك، لم يكن بإمكان سوى طفل واحد المشاركة في الحصص المباشرة في الوقت نفسه، بينما يُحرم بقيّة الأبناء من المشاركة. وتؤكّد بيانات الاستبيان حجم هذه التحديات؛ إذ أفاد ٨٣٪ من المعلمين بأنّ ضعف أو عدم استقرار خدمة الإنترنت يشكّل العقبة الرئيسة أمام التعليم، في حين أشار ٤٦٪ إلى نقص توفّر الأجهزة الإلكترونية المناسبة. وتوضح هذه النتائج أنّ الحقّ في التعليم أصبح مرهونًا بتوافر البنية التحتية الرقمية الأساسية، بدلًا من أن يكون حقًا مضمونًا لجميع الطلاب.



الشكل (٥): التحديات التي واجهها المعلمون أثناء التعليم الإلكتروني

كما تفاقمت هذه القيود بسبب طبيعة أنماط التعليم الإلكتروني نفسها. فبينما شجّعت وزارة التربية استخدام منصّة Microsoft Teams للتعليم المباشر، ظلّت معدلات المشاركة منخفضة نتيجة ضعف الاتصال بالإنترنت وتقاسم الأجهزة بين أفراد الأسرة. أمّا التعليم غير المتزامن، الذي اعتمد في كثير من الأحيان على تطبيق واتساب، فقد وفّر قدرًا من المرونة، لكنّه أدّى إلى أنماط تعلّم غير منتظمة، حيث كان الطلاب يرسلون واجباتهم في ساعات متأخرة من الليل أو في الصباح الباكر، ما أربك الروتين الدراسي للطلاب وزاد ساعات عمل المعلمين إلى ما بعد أوقات الدوام الرسمي.

كما رأى الطّلاب والمعلّمون وأولياء الأمور ومديرو المدارس أنّ التدابير التي اتخذتها الوزارة لدعم التعليم الإلكتروني لم تكن كافية لمعالجة هذا التفاوت. فقد أظهر الاستبيان أنّ نحو ٦٠٪ من المعلّمين اعتبروا أنّ استجابة الوزارة أسهمت في زيادة اللامساواة التعليميّة، بينما رأى ٥٥٪ أنّها لم تقدّم دعماً كافياً للمعلّمين ومديري المدارس، في حين اعتبر نحو ٢٥٪ فقط أنّها ساعدت في الحفاظ على استمراريّة التعليم.



الشكل (٦): تقييم المعلّمين لاستجابة وزارة التربية والتعليم العالي للاحتياجات التعليميّة

وتتناول الأقسام الآتية بصورة أكثر تفصيلاً تجارب المشاركين في التعليم من بُعد، والتعليم أثناء النزوح، إضافة إلى أوضاع الأطفال ذوي الإعاقة حول الوصول أو التعقيدات للوصول إلى الموارد والأدوات الضرورية للتعليم عن بعد.

٤.٢.١: التعليم من بُعد

رغم إعلان وزارة التربية توفير ٢٠ غيغابايت من الإنترنت لكلّ مستخدم، أثبتت التجربة العمليّة محدوديّة هذا الإجراء. قد كانت الباقية مخصّصة فقط لمنصّتي Microsoft Teams ومدرستي، ولا تشمل تطبيقات أخرى واسعة الاستخدام مثل Zoom أو واتساب، علماً بأنّ أكثر من ٦٠٪ من المعلّمين يعتمدون على واتساب في العمليّة التعليميّة (راجع الشكل ٣). كما أنّ محدودية الداتا المخصّصة لم تكن كافية للمعلّمين الذين يدرّسون عدّة صفوف ويستخدمون أكثر من منصّة تعليميّة. وأوضحت إحدى المعلّمات النازحات: " باقية الإنترنت التي وفّرتها الوزارة لا تكفي، لأنّها تقتصر على منصة Teams، بينما نحتاج إلى الإنترنت للوصول إلى مصادر تعليميّة متعدّدة وإعداد الدروس".

وفي حالات كثيرة، لم تصل الباقات إلى الطّلاب أصلاً. فقد ذكر عدد من الطّلاب أنّهم لم يكونوا على علم بها، أو أنّها وصلت إلى هواتف أولياء أمورهم وليس إلى هواتفهم الشخصيّة، وبالتالي لم يتمكّنوا من استخدامها. وقال أحد الطّلاب النازحين: " وصلت باقية الإنترنت إلى هاتف والدي، لكنّي لا أستطيع استخدامها لأنّها ليست على هاتفي". فيما قال طالب آخر: "لا أعرف شيئاً عن باقات الإنترنت التي وزّعها الوزارة، ولم تصلنا حتّى الآن". كما ساهمت مشكلات تقنيّة أخرى، مثل أخطاء بيانات الدخول الخاصّة بالمعلّمين، في تأخير استخدام المنصّات التعليميّة. ولخصّ أحد أولياء الأمور الوضع بقوله: " لا يوجد دعم كافٍ من وزارة التربية لإنجاح التعليم والتدريس عبر الإنترنت".

٤.٢.٢: التعليم الحضوريّ

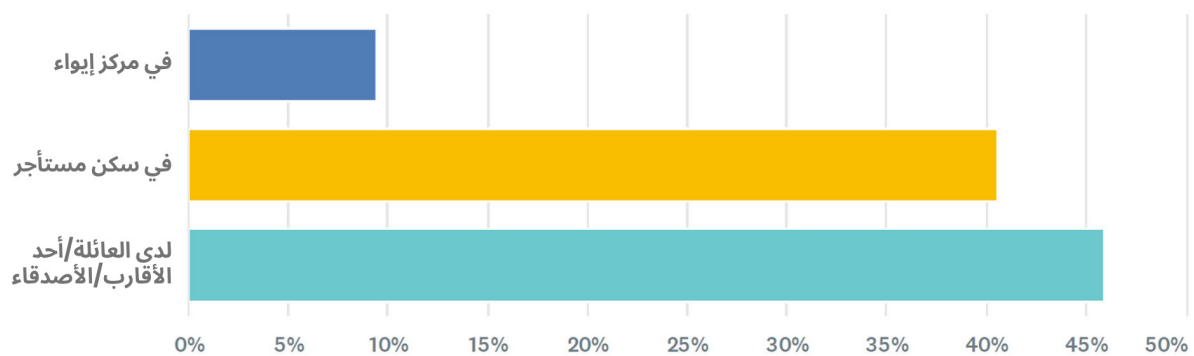
لم يقتصر تأثير الحرب على التعليم من بُعد، بل امتد بصورة مباشرة إلى التعليم الحضوريّ. فقد أدّى تحويل عدد كبير من المدارس الرسميّة إلى مراكز لإيواء النازحين إلى تعطيل طويل الأمد للتعليم الوجاهيّ، وهو ما اعتبره المشاركون أحد أبرز أسباب اتساع الفجوة بين طّلاب المدارس الرسميّة وطّلاب المدارس

الخاصة. وأعرب أولياء الأمور والمعلمون ومديرو المدارس عن قلقهم من أن هذا الواقع أثر بصورة غير متكافئة على طلاب القطاع الرسمي، في حين تمكّن عدد كبير من المدارس الخاصة من الحفاظ على قدر أكبر من الاستمرارية التعليمية. واقترح بعض المشاركين استخدام مبانٍ بديلة، مثل المؤسسات الدينية أو القاعات العامة، كمراكز للإيواء، بما يسمح بالحفاظ على المدارس كمؤسسات تعليمية.

وفي بعض الحالات، جرى تخصيص أجزاء من المدرسة للإيواء النازحين، بينما استؤنف التعليم الحضوري في أجزاء أخرى من المبنى. وقد ترك هذا الوضع آثارًا نفسية واجتماعية عميقة على جميع الأطفال، سواء الطلاب المنتظمين أو الأطفال النازحين المقيمين في المدرسة. وأشار أحد المعلمين إلى أن بعض المدارس طلبت من الطلاب الحد من الاختلاط بالأطفال النازحين لتجنب التوترات والحفاظ على تماسك الاجتماعي. إلا أن هذا المشهد كان بالغ الصعوبة من الناحية الإنسانية، إذ كان الطلاب يمرّون يوميًا أمام الأسر النازحة أثناء توجّهم إلى صفوفهم، الأمر الذي أثر في الطلاب والمعلمين والنازحين وإدارات المدارس على حدّ سواء.

٤.٢.٣: التعلّم في ظلّ النزوح

برزت اللامساواة التعليمية بصورة أكثر وضوحًا بين الطلاب النازحين المقيمين في مراكز الإيواء، حيث اجتمعت مجموعة من العوامل التي أعاقَت العملية التعليمية، من بينها نقص توفّر الأجهزة الإلكترونية، وضعف الاتصال بالإنترنت، والاحتفاظ، وغياب الخصوصية، وصعوبة الوصول إلى الكتب المدرسية، إضافة إلى استمرار التعرّض للضغوط النفسية المرتبطة بالحرب. وأوضح أحد الطلاب النازحين: "ليست لدينا الكتب المدرسية... ولا يوجد إنترنت داخل المبنى... والكهرباء غير متوفرة بصورة منتظمة... كما أن الصفوف شديدة الاكتظاظ." وتشير هذه الشهادة إلى أن البيئة التعليمية داخل مراكز الإيواء كانت بعيدة عن الحد الأدنى من الظروف اللازمة للتعلّم. فقد ترافقت هذه التحديات مع الصدمات النفسية، وعدم الاستقرار، والخسائر البشرية والمادية، واستمرار القلق بشأن المستقبل، ما انعكس بصورة مباشرة على قدرة الطلاب على التركيز والتعلّم. ولم تقتصر آثار النزوح على الطلاب، بل امتدّت أيضًا إلى المعلمين، الذين يشكّلون الركيزة الأساسية لاستمرار العملية التعليمية. فقد أظهرت نتائج الاستبيان أن ٤٠٪ من المعلمين تعرّضوا للنزوح بصورة متكرّرة أو لفترات طويلة. ومع ذلك، أفاد ٣٥٪ من المعلمين بأن ظروفهم المعيشية لم تكن مناسبة أو مريحة، وقد انعكس ذلك سلبيًا على قدرتهم على التدريس وأداء أدوارهم المهنية.



الشكل (٧): أماكن نزوح المعلمين

وتؤكد هذه النتائج أن النزوح، إلى جانب تفاوت الظروف المعيشية، أدّى إلى تعميق اللامساواة التعليمية، وخلق عوائق إضافية أمام كلّ من التعليم والتعلّم، ولا سيما بالنسبة إلى الفئات الأكثر هشاشة.

٤.٢.٤: الأطفال ذوو الإعاقة

تكشف نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة والطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلّم كانوا من أكثر الفئات تعرّضًا للإقصاء خلال الحرب. فقد أظهرت بيانات الاستبيان أن ٤٪ فقط من المعلمين رأوا أن

أنماط التعليم الحالية تراعي احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلّم. بينما لم تتجاوز النسبة ٥٪ بالنسبة إلى الطلاب ذوي الإعاقة. وتشير هذه الأرقام إلى غياب شبه كامل لمبادئ التعليم الدامج في الاستجابة التعليمية خلال الحرب. وربط المعلمون ومديرو المدارس هذه الصعوبات بالأوضاع الاقتصادية الصعبة التي حدّت من قدرة الأسر على تأمين خدمات الدعم المتخصّصة، وهو ما تفاقم بعد توقّف خدمات الإرشاد والدعم النفسي خلال حرب ٢٠٢١.

كما توضح البيانات النوعية أنّ هذا الإقصاء يعكس قصورًا أوسع في السياسات العامة. فعلى الرغم من وجود بعض جهود الاستعداد السابقة، استخدّمت المدارس مرّة أخرى كمراكز للإيواء، في حين بقي كثير منها غير مهيا من حيث سهولة الوصول للأشخاص ذوي الإعاقة. وبالتالي، وجد العديد من الأطفال ذوي الإعاقة أنفسهم نازحين في أماكن تفتقر إلى الحد الأدنى من معايير إمكانية الوصول والسلامة، ما حرّمهم فعليًا من حقّهم في التعلّم. ورغم تدخّل بعض المنظّمات لتقديم الدعم، فإنّ حجم الاحتياجات ظلّ يفوق بكثير الخدمات المتوافرة (Centre for Lebanese Studies, ٢٠٢١a). وقال أحد مديري المدارس التي تحوّلت إلى مركز للإيواء: "لقد حدّدنا أماكن وجود الطلاب ذوي الإعاقة، لكن حتّى الآن لم تقدّم لهم أيّ خدمات متخصّصة." كما أوضح أحد المعلمين: "الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلّم لا يحصلون حاليًا على أيّ نوع من الدعم المتخصّص".

وتشير هذه النتائج إلى أنّ الفجوات التعليمية اتسعت بصورة كبيرة بين الفئات المهمّشة وغيرها من الطلاب الذين يمتلكون إمكانيات أفضل، مثل امتلاك عدد من الأجهزة الإلكترونية، واستقرار الإنترنت، وتوفير بيئات منزلية مناسبة للتعلّم. وفي الوقت نفسه، تؤكّد الدراسة أنّ هذا التفاوت لا يرتبط بالحرب وحدها، بل يمثّل امتدادًا لتراكمات بدأت منذ الأزمة الاقتصادية عام ٢٠١٩ وجائحة كوفيد-١٩. وقد أشار المديرون والمعلّمون إلى أنّ الأطفال في الصفوف الأولى كانوا الأكثر تضرّرًا، إذ لم يتمكّن كثير منهم من اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة خلال فترة التعليم الإلكتروني أثناء الجائحة. وما زالت آثار هذا الفقد التعليمي ترافقهم في الصفوف اللاحقة، وأسهمت في بعض الحالات في انسحابهم من التعليم النظامي أو انتقالهم إلى التعليم المهني.

وتبرز الدراسة أيضًا أنّ هذا الفقد التعليمي لم يكن متساويًا بين جميع الطلاب، بل أصاب بصورة أكبر الفئات المهمّشة التي لم تتلقّ دعمًا كافيًا بعد حرب عام ٢٠٢٣، وانتقلت إلى الصفوف الدراسية اللاحقة وهي تفتقر إلى المهارات الأساسية اللازمة للتعلّم.

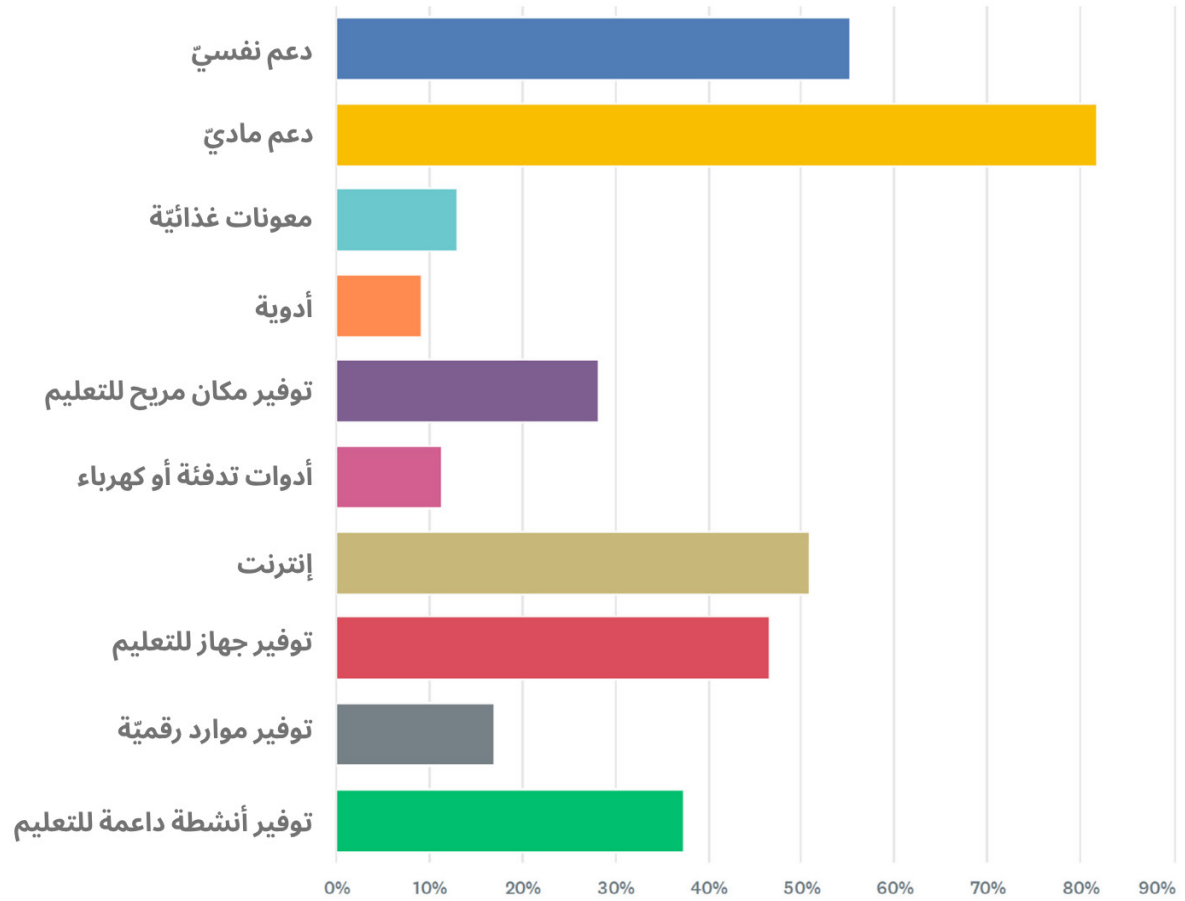
٤.٣: الجاهزية للتعليم والتعلّم

"فكرتُ أمس في الاستقالة من عملي. لكن إذا انهرتُ اليوم، ماذا سيحدث للأطفال؟ عندما تجد نفسك وحدك، لكن هناك مجموعة كاملة تنني عليك، كيف يمكن أن تسقط وهم يتمسكون بك؟"

تكشف النتائج أنّ الجاهزية للتعليم والتعلّم خلال الحرب لم تكن متساوية بين مختلف الفاعلين التربويين، بل تأثّرت بمجموعة متشابكة من العوامل التقنية والمادية والنفسية. فقد انعكست أنماط التعليم المختلفة، والتفاوت في فرص الوصول إلى التعليم، واللامساواة البنيوية القائمة، بصورة مباشرة على استعداد المعلمين والطلاب وأولياء الأمور للاستمرار في العملية التعليمية.

أفاد المعلمون بأنّهم لم يكونوا مستعدين بالقدر الكافي لتقديم تعليم إلكتروني فعّال في ظلّ ظروف الحرب. فقد أظهرت نتائج الاستبيان أنّ ٧٩٪ من المعلمين شعروا بأنّهم لا يتلقّون الدعم الكافي لأداء مهامهم التعليمية خلال الأزمة.

كما حدّد المشاركون مجموعة من الاحتياجات الأساسية التي لم تُلبّ، أبرزها الدعم المالي، ٨١٪، توفير خدمة الإنترنت ٥٠٪، مكان مناسب للتدريس ٢٨٪، الدعم النفسي والاجتماعي ٥٥٪.



الشكل (٨): أنواع الدعم التي يحتاج إليها المعلمون

وتؤكد المقابلات هذه النتائج. فقد أوضحت إحدى المعلمات النازحات "في المدارس الواقعة في مناطق النزوح، أجرت الإدارة استبياناً لتقييم أوضاع المعلمين واستعدادهم للتعليم الإلكتروني، وأظهرت النتائج أن كلاً من المعلمين والطلاب يواجهون صعوبات كبيرة."

"أنا متحمسة جداً للعودة إلى التدريس، حتى لو كان ذلك تحت شجرة. لدي الكثير لأقدمه." بالنسبة لبعض المعلمين، لم يكن التدريس مجرد وظيفة، بل مصدر معنى وأمل. فقد تحدّثت إحدى المعلمات، التي تعمل في مدرسة في بيروت تحوّلت إلى مركز لإيواء النازحين، عن شوقها للعودة إلى التدريس رغم كل ما سبّبه الحرب من اضطرابات. وأكدت أنّها سواء داخل صف دراسي نظامي أو في مساحة تعليمية مؤقتة، ستواصل أداء رسالتها تجاه طلابها. وتجسد كلماتها إحساساً عميقاً برسالة التعليم وبالقدرة على الصمود؛ فبدلاً من التركيز على القيود التي فرضتها الحرب، أظهرت تصميمًا على مواصلة تعليم الأطفال مهما كانت الظروف، بما يعكس استمرار الالتزام المهني حتى في ظل انهيار البنية التعليمية.

قصة (٢): الرغبة في التدريس رغم كل الظروف

أظهرت المقابلات أيضاً أن العديد من المعلمين افتقدوا إلى التدريب والموارد اللازمة لتكييف أساليبهم التعليمية مع منصات التعلم الافتراضي، في حين استمرت الأعطال والمشكلات التقنية في إعاقة العملية التعليمية بصورة متكررة. وقد واجه المعلمون الذين لم يسبق لهم استخدام الأدوات الرقمية أو تلقي تدريب رسمي على منصات مثل Microsoft Teams صعوبات خاصة في تصميم دروس فعّالة وجاذبة من

الناحية التربوية، ولا سيما في أنماط التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج. ورغم أن بعضهم أبدى قدرة على التكيف مع هذه الظروف، فإن هذه الجهود ظلت متفاوتة وغالبًا ما افتقرت إلى الدعم المؤسسي. كما أشار المعلمون إلى أن حزمة الإنترنت التي وفرتها وزارة التربية والتعليم العالي لم تكن فعّالة. فعلى سبيل المثال، أوضح أحد المعلمين أن الحزمة التي وزعتها الوزارة لا تعمل إلا حتى الساعة الثانية بعد الظهر، في حين يتلقى الطلاب السوريون تعليمهم خلال فترة الدوام المسائي، الأمر الذي يحول دون استفادة المعلمين منها في تدريس طلاب الدوام الثاني.

كما تأثرت جاهزية المعلمين للتدريس بصورة عميقة بالضغط النفسي. فقد شدد المعلمون باستمرار على مستويات الإرهاق الشديد التي كانوا يعانون منها. وأسهم التعرض المستمر للأزمات، وتزايد أعباء العمل، ومتطلبات التكيف مع أنماط التدريس المتغيرة، في انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي بين أعداد كبيرة منهم. وبالنسبة إلى كثير من المعلمين، تفاقمت هذه الأعباء نتيجة قيامهم بدورين متزامنين: فهم معلمون من جهة، وآباء وأمّهات من جهة أخرى، إذ اضطروا إلى التعامل مع آثار الحرب وما تفرضه من صدمات وعدم يقين، بالتوازي مع دعم تعلم أبنائهم. وتؤكد بيانات الاستبانة هذه الصورة، إذ أفاد ٥٥٪ من المعلمين بأنهم لم يكونوا يتمتعون بحالة نفسية جيدة أثناء التدريس خلال الحرب، في حين لم تتجاوز نسبة الذين تلقوا أي شكل من أشكال الدعم النفسي والاجتماعي حوالي ١٪ فقط. وتكشف هذه الفجوة الصارخة ليس فقط عن حجم الضغوط والانهاك النفسي الذي تعرض له المعلمون، بل أيضًا عن الغياب شبه الكامل لآليات الدعم المؤسسي المخصصة لمساندتهم خلال فترة الحرب.

٤.٣.١: التحدّيات التي واجهت المعلمين

واجه المعلمون خلال الحرب تحديات ماليّة ومهنيّة غير مسبوقة. فقد أظهرت نتائج الاستبيان أنّ ٩٦٪ من المعلمين تأثرت رواتبهم بالحرب، ورأى ٥٠٪ منهم أنّ هذا التأثير كان كبيرًا أو كبيرًا جدًا، كما أفاد ٨٨٪ بعدم امتلاكهم أيّ مصدر دخل بديل، ما يعكس مستوى مرتفعًا من الهشاشة الاقتصادية. ورغم ذلك، استمر ٩١٪ من المعلمين في التدريس خلال الحرب، وكان معظمهم (٥٨٪) يدرّسون ما بين أربع وستّ ساعات يوميًا. غير أنّ المقابلات كشفت أنّ عددًا متزايدًا من المعلمين بدأ يفكّر في ترك المهنة. فقد أوضحت إحدى المعلّمت النازحات أنّها تفكّر في الاستقالة بسبب انخفاض الأجور، التي لا تتجاوز نحو ٩ دولارات في الساعة، إلى جانب شعورها بالإحباط، رغم إحساسها العميق بالمسؤوليّة تجاه طلابها. وتثير هذه النتائج مخاوف جدّية بشأن قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بالمعلّمين واستدامة جودة التعليم في المستقبل.

"فكّرت أمس في الاستقالة من عملي. لكن إذا انهرت اليوم، ماذا سيحدث للأطفال؟ عندما تجد نفسك وحدك وهناك مجموعة كاملة تتّئ عليك، كيف يمكن أن تسقط وهم يتمسكون بك؟"

قالت هذه الكلمات معلّمة تعمل في الدوام المسائي مع الطلاب السوريين، وكانت هي نفسها تعيش نازحة داخل مدرسة تحوّلت إلى مركز للإيواء. وكغيرها من المعلمين الكثر، كانت تحاول في الوقت نفسه دعم طلابها والتعامل مع معاناتها الشخصية وما رافقها من نزوح وخسائر وعدم يقين. وتعكس كلماتها الإحساس العميق بالمسؤوليّة الذي حمله كثير من المعلمين تجاه طلابهم، حتّى عندما كانت صحتهم النفسيّة ورفاههم الشخصي مهذّدين. فبالنسبة إليها، لم يعد دورها يقتصر على التدريس، بل أصبح أيضًا مصدر استقرار وأمل للأطفال الذين يعيشون الظروف القاسية نفسها.

قصة (٣): حمل أعباء الآخرين رغم المعاناة الشخصية

كما عبّر المعلمون عن شعور عميق بالإنهاك النفسي. وقالت إحدى المعلّمت التي تعمل مع الطلاب السوريين في الدوام المسائي في بيروت "هناك شعور بأنّ جيلًا كاملًا قد تُرك لمواجهة مصيره وحده". في حين وصف معلّم آخر إحساس زملائه قائلاً: "نشعر أنّنا تركنا وحدنا نواجه هذه الأزمة من دون دعم كافٍ".

وتكشف هذه الشهادات أنّ الضغوط التي واجهها المعلّمون لم تكن مهنيّة أو ماليّة فحسب، بل مسّت أيضًا إحساسهم بالتقدير والانتفاء، وعزّزت شعورهم بأنّهم يتحمّلون مسؤوليّات جسيمة في غياب دعم مؤسّساتي كافٍ.

٤.٣.٢: التحدّيات التي واجهت المتعلّمين

في مقابل التحدّيات الكبيرة التي واجهها المعلّمون، كشفت البيانات أيضًا عن خطاب قويّ من الصمود والمثابرة لدى العديد من المشاركين. فقد عبّر كثير من أولياء الأمور والطلّاب عن إصرارهم على مواصلة الحياة والتعلّم رغم الأزمات المتكرّرة. قال أحد أولياء الأمور: "نحن اللبناييون شعب صبور. مهما واجهنا من أزمات وحروب، ننهض ونواجهها ونستمرّ. من أجل أنفسنا ومن أجل أولادنا، على أمل أن نعيش يومًا بسلام." كما أوضحت إحدى الأمّهات من منطقة البقاع: "اعتاد أطفالنا على أصوات الحرب، وأصبحوا يميّزون بين اختراق جدار الصوت وصوت القصف الحقيقي... ولم يعودوا يشعرون بالخوف." ورغم ما تعكسه هذه الشهادات من قدرة على التكيف، فإنّها تكشف أيضًا حجم التطبيع القسريّ مع العنف الذي أصبح جزءًا من الحياة اليوميّة للأطفال.

روت إحدى المعلّمت في مدرسة خاصّة، وكانت قد نزحت مع أسرتها إلى مدرسة رسميّة تحوّلت إلى مركز للإيواء، تجربتها خلال الحرب. كانت المعلّمة أمًا لثلاثة أطفال في مرحلة التعليم الأساسي، وقد استأنفت المدرسة التي تعمل فيها التدريس بعد أسبوع واحد فقط من اندلاع الحرب، بينما لم توفّر المدرسة التي لجأت إليها أيّ ترتيبات خاصّة لمساعدتها على التدريس. لم يكن لديها مكان هادئ للعمل، ولا اتصال مستقرّ بالإنترنت، وفي الوقت نفسه استأنف أطفالها تعليمهم الإلكترونيّ، ما خلق ضغوطًا تعليميّة متزامنة داخل غرفة صغيرة في مركز الإيواء. وتقول:

"شعرت بضغط هائل، لكنني قرّرت أنّ عليّ أن أجد حلًا."

واشتركت الأسرة في خدمة إنترنت خاصّة داخل الغرفة التي كانت تقيم فيها، وكانت الأم تستيقظ يوميًا عند الساعة السادسة صباحًا لإعداد أطفالها. وكانت تشجع الراشدين المقيمين في الغرفة نفسها على تناول الفطور ثمّ قضاء بعض الوقت في المساحات المشتركة داخل المدرسة عندما يكون ذلك ممكّنًا. كما اشترت لكلّ طفل سماعات رأس حتّى يتمكّنوا من متابعة الدروس الإلكترونيّة من زوايا مختلفة داخل الغرفة، بعيدًا قدر الإمكان عن الضجيج. أما هي، فكانت تنتقل إلى صفّ دراسيّ فارغ داخل المدرسة حيث تصل إشارة الإنترنت بصورة أفضل، لتدرّس طلّابها مستخدمة الحاسوب المحمول الذي اصطحبته معها عند نزوحها. وعند تأملها لهذه التجربة قالت: "الوضع بعيد جدّا عن أن يكون مثاليًا، لكنني كنت مصمّمة على أن أبذل كلّ ما أستطيع حتّى أضمن استمرار تعليم أبنائي وتعليمي لطلّابي رغم كلّ هذه الظروف."

وتجسّد هذه التجربة حجم العبء الذي تحمّله كثير من المعلّمين، ولا سيما النساء، اللواتي وجدن أنفسهنّ في الوقت نفسه معلّمت، وأمّهات، ونازحات، ومقدّمات للرعاية، في ظلّ انهيار الحدود بين الحياة الخاصّة والعمل.

قصة (٤): الصمود في مدرسة تحوّلت إلى مركز للإيواء
تجربة معلّمة وأمّ في الحفاظ على استمراريّة التعليم

وأفاد الطلّاب والمعلّمون الذين أجريت معهم مقابلات بأنّ العودة إلى المدارس بعد حرب عام ٢٠٢٣ كانت تجربة صعبة نفسيًا، اتسمت بالخوف والقلق المستمرّ وانعدام الشعور بالأمان. وأوضح عدد من الطلّاب أنّ آثار الصدمة استمرّت حتّى بعد انتهاء الحرب. وقال أحد الطلّاب: "بعد عودتي إلى القرية بدأت

أعاني من ارتفاع ضغط الدم وتسارع ضربات القلب وآلام في المعدة. وأخبرني الطبيب أنّ هذه الأعراض ناتجة عن الخوف والضغط النفسي." وتبرز هذه الشهادة الأثر العميق والطويل الأمد للحرب في الصحة النفسية والجسدية للأطفال. وتشكّل هذه التجارب خلفية أساسية لفهم آثار حرب عام ٢٠٢٦، إذ جاءت الحرب الجديدة لتفاقم هشاشة نفسية كانت موجودة أصلاً نتيجة الأزمات المتراكمة.

وتكشف المقابلات عن مستويات مرتفعة من الإرهاق النفسي لدى الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس، نتيجة تكرار الأزمات، والنزوح، واستمرار انعدام الأمن، ومحاولة الحفاظ على العملية التعليمية في ظروف وصفها كثيرون بأنها أصبحت "غير قابلة للتحمل نفسياً". ووصف بعض المشاركين حياتهم بأنها أصبحت تقتصر على "البقاء على قيد الحياة".

كما أفاد أولياء الأمور المقيمون في مراكز الإيواء بأنهم كانوا يضغطون على أطفالهم لمتابعة التعليم الإلكتروني، رغم إدراكهم أنّ الأطفال لم يكونوا قادرين على التركيز، وهو ما أدّى في كثير من الأحيان إلى زيادة التوتر داخل الأسرة. وأظهرت الدراسة أيضاً أنّ استعداد أولياء الأمور لدعم تعليم أبنائهم أصبح عاملاً حاسماً في استمرارية التعلم، إلا أنّ كثيراً منهم لم يتمكنوا من أداء هذا الدور بسبب الضغوط الاقتصادية والنفسية والعملية التي كانوا يعيشونها. وكان هذا الأمر أكثر صعوبة بالنسبة إلى الأسر التي يعمل فيها الوالدان، أو التي كانت تكافح لتأمين احتياجاتها الأساسية. وأشار المعلمون ومديرو المدارس إلى تراجع واضح في مشاركة أولياء الأمور في متابعة تعليم أبنائهم، وعزوا ذلك إلى الأزمة الاقتصادية المستمرة، حيث أصبحت الأولوية لدى كثير من الأسر تقتصر على تأمين متطلبات البقاء، بدلاً من متابعة العملية التعليمية. وبالتالي، افتقر عدد كبير من أولياء الأمور إلى الوقت أو القدرة أو الموارد اللازمة لمساندة أبنائهم في التعلم، ما انعكس بصورة مباشرة على مشاركتهم التعليمية، وزاد من اتساع الفجوات التعليمية بين الطلاب.

٤.٤: جودة التعليم وملاءمته

تشير نتائج الدراسة إلى أنّ الحرب الإسرائيلية عام ٢٠٢٦ لم تؤثر في استمرارية التعليم فحسب، بل انعكست أيضاً بصورة مباشرة على جودة التعليم وملاءمته، وكشفت في الوقت نفسه عن اختلالات هيكلية أعمق داخل النظام التعليمي اللبناني. وتظهر نتائج الاستبيان أنّ المعلمين ما زالوا ينظرون إلى التعليم بوصفه أولوية حتى في أوقات الحرب؛ إذ أكد ٧٠٪ منهم أهمية استمرار التعليم خلال الأزمة، إلا أنّ هذه الفجوة تتراكم مع تشكك واضح في فعالية التعليم القائم، حيث رأى ٧١٪ من المعلمين أنّ التعليم في ظل الظروف الحالية غير فعال، وهو ما يعكس فجوة واضحة بين الإيمان بأهمية التعليم وبين قدرته الفعلية على تلبية احتياجات الطلاب في زمن الحرب.

كما أثار مديرو المدارس والمعلمون تساؤلات جوهرية حول مدى ملاءمة المحتوى التعليمي في ظل الحرب المستمرة. فقد رأى كثيرون أنّ ما يُدرّس للطلاب أصبح منفصلاً عن واقعهم اليومي، ولا يعكس ظروف النزوح، وانعدام الأمن، والضغوط الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشونها. وتزداد أهمية هذه القضية في ظلّ ما أحدثته الحرب من تصدّعات في العلاقات الاجتماعية. فقد أظهر الاستبيان أنّ ٩٥٪ من المعلمين يرون أنّ الحرب الحالية أثّرت سلباً في التماسك الاجتماعي. ومن هذا المنطلق، تؤكّد النتائج أنّ دور التعليم ينبغي ألا يقتصر على نقل المعرفة الأكاديمية، بل يجب أن يمتدّ ليصبح مساحة لإعادة بناء التماسك الاجتماعي، وتعزيز الصحة النفسية، ومساعدة الأطفال والشباب على التكيف مع آثار الحرب.

٤.٤.١: الامتحانات الرسمية: اللامساواة والضغوط وسياسات العودة إلى "الوضع الطبيعي"

كانت الامتحانات الرسمية من أكثر القضايا إثارة للجدل خلال حرب عام ٢٠٢٦، لأنها عكست بصورة واضحة التوتر القائم بين الرغبة في الحفاظ على استمرارية النظام التعليمي وبين واقع الحرب واللامساواة التي يعيشها الطلاب. فعلى الرغم من الإغلاق الواسع للمدارس، والنزوح، والتفاوت الكبير في فرص التعلم،

أصرت وزارة التربية والتعليم العالي على المضي في تنظيم الامتحانات الرسمية، باعتبارها وسيلة للحفاظ على الاستمرارية الأكاديمية وعلى ما يشبه الحياة التعليمية الطبيعية. إلا أن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن هذا القرار أثار مستويات مرتفعة من القلق، واعتبره كثير من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بعيداً عن الواقع الذي عاشته المدارس خلال الحرب.

شدّد المشاركون مراراً على الظروف غير المتكافئة إلى حدّ بعيد التي كان يُتوقع في ظلّها أن يستعدّ الطلاب للامتحانات. ففي حين تمكّن بعض الطلاب، لا سيّما في المدارس الخاصة التي كانت أكثر استقراراً نسبياً أو في المناطق الأقل تأثراً، من مواصلة التعلّم الهجين أو الحضوري، عانت أعداد كبيرة من طلاب المدارس الرسمية انقطاعاً متكرراً وطويل الأمد، وضعفاً في الوصول إلى الإنترنت، وظروف نزوح واكتظاظاً في مراكز الإيواء، ونزوحاً متكرراً، وضغطاً نفسياً-اجتماعياً حاداً. وأفاد أكثر من 60٪ من المعلمين بأنّ أقلّ من نصف طلابهم كانوا يحضرون بانتظام أو يشاركون فعلياً في الدروس خلال الحرب، في حين حدّد 83٪ ضعف الاتصال بالإنترنت و 67٪ نقص الأجهزة بوصفهما من أبرز العوائق أمام التعلّم. وفي هذا السياق، شكّك كثير من المشاركين في عدالة تقييم الطلاب من خلال امتحانات موحّدة رغم هذا التفاوت الحادّ في ظروف التعلّم.

ووصف المعلمون وأولياء الأمور مراراً الامتحانات الرسميّة بأنّها مصدر رئيسي للتوتر والضغط النفسي لدى طلاب يعانون أصلاً من الخوف وانعدام الأمان والصدمة. وذهب عدد من المشاركين إلى أنّ الإصرار على إتمام المنهج والالتزام بمواعيد الامتحانات يعكس فهماً ضيقاً لاستمرارية التعليم، يركّز على العودة الإدارية إلى الوضع الطبيعيّ بدلاً من رفاه الطلاب والعدالة بينهم. وانتقد المشاركون بشكل خاصّ الفجوة بين توقّعات الوزارة والواقع الذي يواجهه الطلاب النازحون، وطلاب المدارس الرسميّة، والطلاب السوريون اللاجئون في الدوام المسائي، والطلاب المقيمون في مراكز الإيواء.

وتشير النتائج أيضاً إلى أن المضي في إجراء الامتحانات الرسمية قد يؤدي إلى تعميق أوجه عدم المساواة التعليمية القائمة. فقد رأى المشاركون أن هذا القرار يصب بصورة غير متكافئة في مصلحة الطلاب المنتمين إلى خلفيات تعليمية واجتماعية واقتصادية أكثر امتيازاً، ولا سيما طلاب المدارس الخاصة المرموقة، التي امتلكت قدرة أكبر على ضمان استمرارية التعليم بفضل توافر البنية التحتية المستقرة، وإمكانية الوصول إلى الوسائل الرقمية، ووجود بيئات تعليمية أكثر أمناً. وفي المقابل، عانى العديد من طلاب المدارس الرسمية من تعليم متقطع أو من اضطرابات شديدة في العملية التعليمية. ومن هذا المنطلق، لم تعد الامتحانات الرسمية قضية تعليمية فحسب، بل أصبحت أيضاً انعكاساً لأوجه عدم المساواة الاجتماعية والسياسية الأوسع داخل النظام التعليمي اللبناني.

وفي الوقت نفسه، أقرّ بعض المشاركون بالأهمية الرمزية للامتحانات الرسمية بوصفها محاولة للحفاظ على استمرارية المؤسسات التعليمية ومنع الانهيار الكامل للبنية التعليمية خلال الحرب. إلا أن نتائج الدراسة تشير إلى أن الاستمرار في إجراء الامتحانات من دون معالجة كافية لاختلالات فرص التعلّم، والضغط النفسية والاجتماعية، والتفاوت في فرص الوصول إلى التعلّم، قد يؤدي إلى تعزيز الإقصاء بدلاً من تحقيق العدالة التربوية.

وبصورة عامة، يكشف الجدول الدائر حول الامتحانات الرسمية عن توترات أعمق في الاستجابة التعليمية لحالات الطوارئ في لبنان، تتمثل في المفاضلة بين الحفاظ على استمرارية الحياة الأكاديمية ومظاهرها الطبيعية من جهة، والاستجابة بصورة عادلة لواقع الحرب والنزوح والتفكك الاجتماعي من جهة أخرى.

٤.٤.٢: ملائمة المناهج وتغيّر مسارات المتعلّمين وتطلّعاتهم

إلى جانب الآثار المباشرة للحرب، تكشف النتائج أنّ التحدّيات التعليميّة الراهنة ترتبط أيضاً بمشكلات هيكلية أقدم داخل النظام التعليمي. فقد أجمع مديرو المدارس والمعلمون وأولياء الأمور والطلاب في المناطق الأكثر استقراراً على أنّ المنهج الوطنيّ الحاليّ أصبح قديماً ومحتشواً بالمواد الدراسية، ولم

يعد يواكب احتياجات الطلاب أو متطلبات العصر. وأكد المشاركون ضرورة تحديث المناهج بحيث تتضمن مجالات معاصرة مثل الذكاء الاصطناعي، البرمجة، الروبوتات، المهارات الرقمية. كما رأى المشاركون أن طرق التدريس ما زالت تعتمد بصورة كبيرة على الحفظ والتلقين، وهو ما يحد من تنمية التفكير النقدي، والإبداع، وربط التعلم بحياة الطلاب اليومية. وتثير هذه النتائج تساؤلات مهمة حول قدرة النظام التعليمي على الاستجابة للاحتياجات الفعلية للمتعلّمين، سواء من حيث الصحة النفسية، أو التفكير النقدي، أو المهارات الحياتية. ومن ثم، تؤكد الدراسة الحاجة إلى إعادة النظر في أولويات المنهج الوطني، بما يضمن أن يصبح التعلم أكثر ارتباطًا بواقع الطلاب وتجاربهم اليومية، وأكثر قدرة على التكيف مع ظروف الأزمات المستمرة في لبنان.

"الحروب لم تغيّر خططي للمستقبل. سأظل متمسكًا بطمي في دراسة الهندسة حتى آخر نفس".

يروى هذا الطالب، الذي كان يقيم في مدرسة تحولت إلى مركز للإيواء، أنه تعرّض للنزوح المتكرّر خلال الحروب المتعاقبة. ففي حرب عام ٢٠٢٤ نزحت أسرته إلى شقة سكنية، أمّا في حرب عام ٢٠٢٦ فقد وجدت نفسها تقيم داخل مدرسة تستخدم كمركز للإيواء. ورغم هذا المسار الطويل من النزوح وعدم الاستقرار، بقي الطالب متمسكًا بطموحه في دراسة الهندسة.

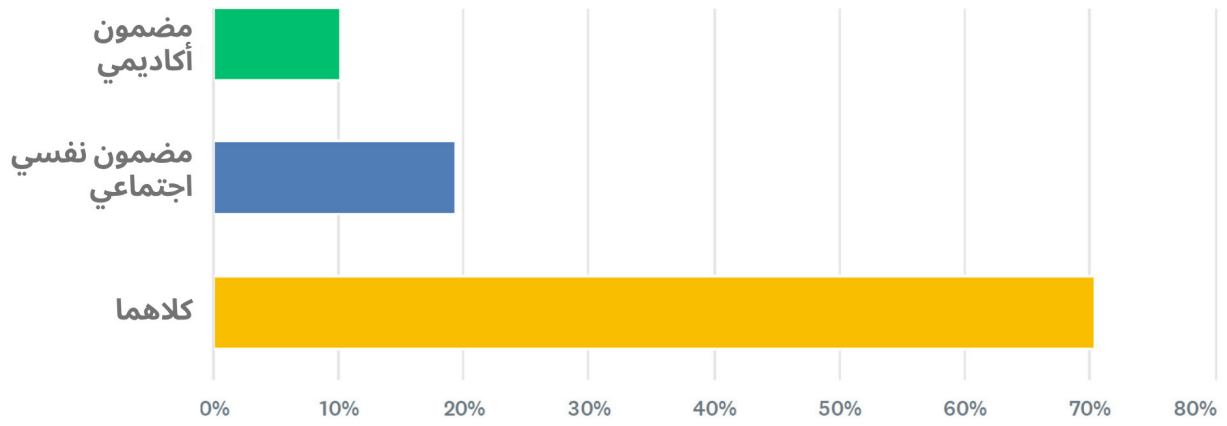
وتعكس شهادته كيف يمكن للطموحات التعليمية أن تستمر رغم الظروف القاسية. فالحرب عطّلت مساره التعليمي وحياته اليومية، لكنّها لم تنجح في إطفاء إيمانه بإمكانية الوصول إلى التعليم الجامعي وتحقيق مستقبل مهني أفضل. وتجسّد هذه الشهادة شكلاً عميقاً من أشكال الصمود، يقوم على الأمل والإصرار والاستثمار في المستقبل، رغم كلّ ما تفرضه الحرب من عدم يقين.

قصة (٥): التمسك بالطموحات المستقبلية

إلى جانب ذلك، أشار أولياء الأمور والمعلّمون والطلاب إلى تغيّر ملحوظ في دوافع الطلاب وتطلّعاتهم المستقبلية. فقد أدّى عدم الاستقرار المتواصل، وتكرار الانقطاع عن الدراسة، إلى انخفاض الحافز تجاه التعليم النظامي، وإلى إعادة توجيه تطلّعات كثير من الطلاب نحو فرص العمل السريعة أو المسارات التي تتيح دخلاً آتياً. وبالنسبة لبعض الطلاب، تراجعت القيمة المتصورة للتعليم النظامي، ولا سيما في ظلّ الغموض الذي يحيط بعوائده المستقبلية، وضعف فرص العمل، واستمرار الأزمة الاقتصادية. كما تغيّرت أيضاً تطلّعات الطلاب نحو التعليم العالي. فقد أوضح كثير من الطلاب في المناطق الأكثر استقراراً أنهم أصبحوا أقلّ ميلاً للالتحاق بالجامعات الخاصة، وأكثر توجّهاً نحو الجامعة اللبنانية، بسبب استمرار تداعيات الأزمة الاقتصادية التي بدأت عام ٢٠١٩ وعدم قدرة الأسر على تحمّل تكاليف التعليم الجامعي الخاص.

وتنعكس هذه التحوّلات أيضاً في الزيادة الملحوظة في انتقال الطلاب إلى التعليم والتدريب المهني والتقني. فقد دفعت الضغوط الاقتصادية، إلى جانب تراجع الثقة بجودة التعليم النظامي وملاءمته، وصعوبة تعويض الفاقد التعليمي، بعض الأسر إلى توجيه أبنائهم نحو التعليم المهني باعتباره خياراً أكثر واقعية في ظلّ الظروف الحالية.

وفي المقابل، تشير نتائج الاستبيان إلى أنّ الاستجابة التعليمية في زمن الحرب يجب ألا تقتصر على الجوانب الأكاديمية فقط. فقد رأى ٧١٪ من المعلّمين أنّ التعليم خلال الحرب ينبغي أن يجمع بين التعليم الأكاديمي والدعم النفسي والاجتماعي. وهو ما يعكس الحاجة إلى تبني رؤية أكثر شمولاً للتعليم، تستجيب للاحتياجات النفسية والاجتماعية إلى جانب الاحتياجات التعليمية.



الشكل (٩): أنماط التعليم التي يرى المعلمون ضرورة توفيرها أثناء الحرب

كما أظهرت النتائج مرة أخرى حجم التأثير الذي أحدثته الحرب في العلاقات الاجتماعية، حيث أفاد ٩٥٪ من المعلمين بأن الحرب أثّرت سلبًا في التماسك الاجتماعي. وأوضح أحد المعلمين: "على مستوى المجتمع، هناك انقسام واضح؛ فبعض الناس يرفضون الاختلاط بالنازحين". كما أشار أولياء الأمور، خلال مجموعات النقاش، إلى أنّ كثيرًا من الأسر النازحة أصبحت تشعر بعدم الارتياح في المجتمعات المضيفة، حيث يسهل التعرّف إليها في الأسواق والأماكن العامة، وتتعرّض أحيانًا للاستغلال بدلًا من التضامن. ومع ذلك، أوضح بعض المشاركين أنّ هذه التجارب تختلف بين منطقة وأخرى، إذ ذكر أحد المعلمين أنّ المجتمع الذي نزحت إليه أسرته استقبلهم بحفاوة وقدم لهم دعمًا كبيرًا.

وتؤكد هذه النتائج أنّ التعليم في أوقات الحرب لا ينبغي أن يُنظر إليه باعتباره وسيلة لنقل المعرفة فحسب، بل باعتباره أيضًا فضاءً لإعادة بناء الثقة بين أفراد المجتمع، وتعزيز التماسك الاجتماعي ودعم الصحة النفسية، وتنمية القدرة على الصمود.

"الطلاب الآخرون واصلوا حضور الدروس، بينما توقّف تعليمنا بالكامل. كيف يُطلب منا أن نتقدّم للامتحان نفسه؟"

كانت هذه الكلمات لطالبة في الصف التاسع نزحت إلى مدرسة تحوّلت إلى مركز للإيواء في الجديدة. وأوضحت أنّ التدريس في مدرستها الرسمية توقّف بالكامل خلال الشهر الأوّل من الحرب، وأنّ ظروف مركز الإيواء لم تكن تسمح بالتعلّم، كما كانت تشعر بقلق شديد من الامتحانات الرسمية. وخلال المقابلة، لم تتمالك الطالبة نفسها وانهمرت بالبكاء. وأكدت أنّ خوفها لم يكن من الرسوب، بل من ضياع حلمها في تحقيق أحد أعلى المعدّلات في جنوب لبنان في الامتحانات الرسمية.

وقالت إنّها كانت تأمل أن تساعد نتائجها المتميّزة في الحصول على منحة جامعيّة من إحدى الجامعات المرموقة، لأنّ أسرته لا تملك القدرة الماليّة لتمويل تعليمها الجامعي. وأضافت:

"أشعر أنّ الحرب سلّبت مِنّي هذه الفرصة."

ورغم ذلك، لم تستسلم. فقد كانت تفتح كلّ يوم الكتب القليلة التي تمكّنت من حملها معها عند نزوحها، وتراجع الدروس التي أنجزتها قبل اندلاع الحرب. وتعكس قصتها حجم الخسائر غير المربّية التي تسببها الحروب؛ فهي لا تقتصر على تعطيل الدراسة، بل تمتدّ إلى تقويض الأحلام، وإعادة تشكيل مسارات الحياة، وحرمان كثير من الطلاب من الفرص التي كانوا يعملون من أجلها خلال سنوات طويلة.

قصة (٦): طالبة عطّلت الحرب أحلامها

خامساً: الخلاصة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الاعتداءات الإسرائيلية المستمرة على لبنان في قطاع التعليم، مع التركيز بصورة خاصة على تجارب الطلاب، والمعلمين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور. فمنذ تصاعد الحرب في عام ٢٠٢٣، تسببت الاعتداءات الإسرائيلية في تهجير مئات الآلاف من الأطفال اللبنانيين وغير اللبنانيين، وأودت بحياة آلاف المدنيين، الأمر الذي أدى إلى تعطيل شديد في فرص الوصول إلى التعليم وزعزعة الاستقرار في الحياة اليومية. وشملت الدراسة مقابلات مع أشخاص تعرضوا للنزوح القسري في مختلف المناطق اللبنانية، ومع مجتمعات استضافت الأسر النازحة، إضافة إلى فئات سكانية لم تتأثر مباشرة بالنزوح. ومن خلال استعراض وجهات نظر هذه المجموعات المختلفة، سعت الدراسة إلى فهم الكيفية التي أفرزت بها الحرب تجارب متباينة من فقدان، وانعدام الأمن، والشعور بالغبن، والإحساس باللامعالية. وتشير هذه الاختلافات إلى خطر اتساع فجوات عدم المساواة التعليمية وتعميق الانقسامات الاجتماعية والمجتمعية إذا لم تُعالج بصورة مدروسة.

وتُظهر نتائج الدراسة أن الحرب لم تُحدث أزمة تعليمية جديدة بالكامل، بل أدت إلى تفاقم مسار طويل من التدهور التعليمي تشكل نتيجة تداخل الأزمات المتعاقبة منذ عام ٢٠١٩، بما في ذلك الانهيار الاقتصادي، وجائحة كوفيد-١٩، وانفجار مرفأ بيروت، والحربين الإسرائيلييتين المتتاليتين في عامي ٢٠٢٣ و٢٠٢٦. وعبر مختلف فئات المشاركين، تكشف الدراسة عن نظام تعليمي يعمل في "وضع البقاء"، حيث أصبح الحفاظ على الحد الأدنى من استمرارية العملية التعليمية يحل تدريجياً محل الهدف الأساسي المتمثل في توفير تعليم ذي معنى، وعادل، وعالي الجودة.

وقد تجلّت هذه الديناميات على مستويات متعددة داخل النظام التعليمي. فعلى المستوى الجزئي (Micro level)، انعكست في التجارب اليومية للطلاب والمعلمين والأسر وفي أوضاعهم النفسية والاجتماعية. وعلى المستوى المتوسط (Meso level)، أثرت في قيادة المدارس، وآليات التنسيق، والاستجابات المؤسسية. أما على المستوى الكلي (Macro level)، فقد عكست إخفاقات هيكلية وسياساتية أوسع داخل النظام التعليمي الوطني، وأسهمت في تعميق التحديات التي يواجهها القطاع التربوي في لبنان.

٥.١: على المستوى الجزئي

تكشف نتائج الدراسة أنّ المعلّمين كانوا العنصر الأساسي الذي حافظ على الحدّ الأدنى من استمراريّة التعليم، رغم التحدّيات المهنّيّة والماليّة والتقنيّة والنفسية الهائلة التي واجهوها. وتبيّن النتائج أنّ معظم المعلّمين لم يكونوا مستعدّين للانتقال السريع إلى التعليم الإلكترونيّ أو الهجين، إذ افتقر كثير منهم إلى التدريب الكافي، والموارد الرقميّة، والدعم المؤسّساتيّ اللازم. وفي الوقت نفسه، واجهوا حالة متفاقمة من الهشاشة الاقتصاديّة نتيجة الانهيار الماليّ الذي بدأ عام ٢٠١٩، وما تبعه من انخفاض الرواتب وتدهور الظروف المعيشيّة، إضافة إلى تعرّض كثير منهم للنزوح خلال حربي ٢٠٢٣ و٢٠٢٦، مع استمرارهم في التدريس في ظروف شديدة الاضطراب. كما أظهرت البيانات الكميّة والنوعيّة مستويات مرتفعة من الإرهاق والانهك الوظيفي، حيث وصف كثير من المعلّمين شعورهم بأنّهم تركوا وحدهم لمواجهة الأزمة من دون دعم كافٍ. وأعرب المعلّمون أيضاً عن تشكيكهم في فعاليّة التعليم الإلكترونيّ، معتبرين أنّه أدّى إلى خسائر تعليميّة كبيرة، وانخفاض مشاركة الطلّاب، وتعميق الفجوات التعليميّة. وأشار كثير منهم إلى أنّ أقلّ من نصف طلّابهم كانوا يشاركون بانتظام في التعليم الإلكترونيّ، نتيجة العوائق الاقتصاديّة والتكنولوجيّة. كما سلّطوا الضوء على الغياب شبه الكامل للدعم المخصّص للطلّاب ذوي الإعاقة أو الذين يعانون من صعوبات في التعلّم، ما يثير مخاوف متزايدة بشأن اتّساع دائرة الإقصاء التعليميّ. ورغم هذه الظروف، ظلّ كثير من المعلّمين ينظرون إلى التعليم بوصفه أكثر من مجرد عمليّة أكاديميّة؛ فقد رأوا فيه وسيلة للحفاظ على الصّحة النفسيّة للأطفال، وتعزيز التماسك الاجتماعيّ، وإضفاء قدر من الاستقرار في زمن الحرب.

برز مديرو المدارس بوصفهم الفاعلين الرئيسيين في ضمان استمرارية عمل المدارس خلال الحرب، إلا أنهم أدّوا هذا الدور تحت ضغوط هائلة وفي ظل دعم مؤسسي محدود. ولا سيما في المدارس التي حُوّلت إلى مراكز إيواء، إذ وجد المديرون أنفسهم مطالبين في الوقت نفسه بإدارة احتياجات النازحين، والتنسيق مع الوزارات والجهات الإنسانية، والإشراف على المعلمين، وضمان استمرار التعليم الإلكتروني أو المدمج. وفي كثير من الحالات، أصبحت استمرارية العملية التعليمية تعتمد على مبادرة مديري المدارس، وقدرتهم على التكيف، وكفاءتهم القيادية أكثر مما تعتمد على تخطيط وطني منسق. ورغم أن بعض المديرين اعتمدوا جداول دراسية مرنة، وقلّصوا مدة الحصص، وابتكروا ترتيبات بديلة للتدريس، فإنهم أكدوا باستمرار وجود تحديات نظامية أوسع، تمثلت في تقادم المناهج الدراسية، وعدم اتساق السياسات المتعلقة بالامتحانات الرسمية، وغياب آليات فعّالة للاستجابة للأزمات قادرة على تلبية الاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية للطلاب.

كما عكست تجارب أولياء الأمور التداخل بين مسؤولياتهم التعليمية، والضغوط الاقتصادية، والنزوح، واستمرار حالة انعدام الأمن. فعلى الرغم من أن معظمهم أكد أهمية استمرار التعليم خلال الحرب، فإن كثيرين شككوا في جودة التعليم الإلكتروني وفاعليته، ولا سيما في ضوء التجربة السابقة خلال فترة الإغلاق بسبب جائحة كوفيد-19. وبالنسبة إلى الأسر النازحة على وجه الخصوص، لم يكن التعليم عن بُعد خيارًا ممكنًا، لا من الناحية النفسية ولا من الناحية المادية، بسبب الاكتظاظ في أماكن الإقامة، وضعف أو انعدام الاتصال بالإنترنت، ومحدودية توافر الأجهزة الإلكترونية، والضغوط المالية الحادة. وفي الوقت نفسه، تفاوتت قدرة أولياء الأمور على دعم تعلم أبنائهم بصورة كبيرة تبعًا لأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية وحالة النزوح. فقد افتقر العديد من أولياء الأمور العاملين، حتى في المناطق الأكثر أمانًا نسبيًا، إلى الوقت أو الموارد أو الوسائل التكنولوجية اللازمة للإشراف الفعّال على التعلم عن بُعد، ولا سيما في الأسر التي كان فيها عدة أطفال يتشاركون جهازًا إلكترونيًا واحدًا.

وصف أولياء الأمور المقيمون في المدارس التي تحولت إلى مراكز إيواء حياتهم بأنها حالة دائمة من الخوف، انعكست بصورة مباشرة على الصحة النفسية لأطفالهم. وخلال جلسات مجموعات النقاش المركزة، أفاد أولياء الأمور بأن الأطفال أصبحوا يُظهرون بصورة متزايدة علامات القلق، والتوتر، وتراجع الدافعية نحو التعلم، في حين وجد كثير من الآباء والأمهات أنفسهم عاجزين عن التعامل مع سلوكيات أبنائهم في ظل استمرار حالة انعدام الأمن والضغوط النفسية. كما عبّر أولياء الأمور عن استيائهم من قصور التدابير التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم العالي، ولا سيما محدودية الدعم المقدم لتأمين خدمة الإنترنت، وضعف آليات تنفيذ هذه الإجراءات. وإضافة إلى ذلك، شكّل الغموض الذي أحاط بمصير الامتحانات الرسمية مصدرًا كبيرًا للقلق والضغط النفسي لكل من أولياء الأمور والطلاب. وقد أسهمت بيئة الأزمات الممتدة أيضًا في تغيير تطلعات العديد من الأسر التعليمية، إذ بدأت بعض العائلات تميل بصورة متزايدة إلى تفضيل مسارات التعليم والتدريب المهني والتقني، نتيجة الضغوط الاقتصادية وتراجع الثقة بقيمة التعليم النظامي وجودته.

من جهة أخرى، عاش الطلاب تجربة الحرب في ظل ظروف تعليمية شديدة التفاوت، تشكلت تبعًا لحالة النزوح، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وإمكانية الوصول إلى الموارد التعليمية. فقد قيّدت قدرتهم على الانخراط في التعليم بسبب التفاوت في توافر الأجهزة الإلكترونية وخدمات الإنترنت، وضعف المهارات الرقمية، ووجود بيئات معيشية لا تتيح التعلم بصورة منتظمة ومستدامة. وكانت هذه التحديات أكثر حدة بالنسبة إلى الطلاب النازحين المقيمين في مراكز الإيواء المكتظة، حيث وجد كثير منهم أنفسهم مستبعدين فعليًا من المشاركة المجدية في العملية التعليمية. كما عبّر الطلاب النازحون عن إحباط عميق إزاء ما اعتبروه تفاوتًا في فرص الوصول إلى التعليم، سواء الحضوري أو عن بُعد، وشعورهم بالإقصاء من هذه الفرص التعليمية. وكما قال أحد الطلاب: "يجب أن تكون هناك مساواة للجميع... وإلا فسوف يصبح الأقلية التي لا تأثير لها، والتي لا يسمع أحد صوتها".

حتى الطلاب الذين كانوا يقيمون في مناطق أكثر أمانًا نسبيًا عانوا من مستويات مرتفعة من القلق بسبب الحرب، ولا سيما بشأن سلامة أفراد أسرهم الموجودين في المناطق المتأثرة بالحرب. فقد أوضحت

إحدى الطالبات: "أقلق كل يوم على أخي الذي يدرس في الجامعة اللبنانية في بيروت". وأضافت أنها عندما شاهدت حجم الصعوبات التي واجهها شقيقها في التعلم عن بُعد، بدأت تعيد النظر في مواصلة تعليمها، قائلة: "لقد رأيت كم عانى في الدراسة عبر الإنترنت، ولا أريد أن أمر بهذه التجربة أيضًا". وتبين هذه النتائج أن حالة عدم الاستقرار الممتدة لم تؤثر فقط في تجارب الطلاب التعليمية المباشرة، بل أعادت أيضًا تشكيل دافعيتهم للتعلم، وتطلعاتهم التعليمية، وثقتهم بمستقبلهم.

وقد دفعت هذه التجارب المرتبطة بالحرب بعض الطلاب إلى الابتعاد عن التعليم النظامي أو التوجه نحو التعليم والتدريب المهني والتقني والبحث عن فرص تتيح لهم تحقيق دخل فوري. ورغم أن التعليم المهني يمكن أن يوفر مهارات قيّمة، فإن هذا التحول لم يكن، في كثير من الحالات، نتيجة اختيار واعٍ ومدرّوس، بل جاء استجابةً لظروف قسرية فرضتها الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عن الانهيار الاقتصادي الذي بدأ عام ٢٠١٩. ومن ثم، يثير هذا التحول مخاوف تتعلق بالتوجيه المبكر للطلاب نحو المسارات المهنية، والحد من فرص الحراك التعليمي، واحتمال تكريس أوجه عدم المساواة الاجتماعية، ولا سيما إذا غادر الطلاب نظام التعليم النظامي في وقت مبكر من دون الحصول على الدعم أو الإرشاد الكافي. وفي الوقت نفسه، أثار الطلاب مخاوف أوسع بشأن مدى ملائمة التعليم، معتبرين أن المناهج الدراسية وأساليب التدريس أصبحت منفصلة عن واقعهم المعيشي واحتياجاتهم المستقبلية.

وعلاوة على ذلك، فإن آثار الأزمات الممتدة لا تقتصر على التحصيل الأكاديمي، بل تمتد إلى المسارات النمائية الشاملة للطلاب. فقد أشار مديرو المدارس والمعلمون إلى استمرار تحديات كبيرة تتعلق بالصحة النفسية والاجتماعية للطلاب، وضعف مدى الانتباه، وتراجع الدافعية، وانخفاض القدرة على المشاركة في الأنشطة التعاونية أو التي تتطلب تنسيقًا حركيًا. ولا تزال الآثار بعيدة المدى لجائحة كوفيد-١٩، والاعتماد المطول على التعلم عن بُعد خلال سنوات الأزمات في لبنان، واضحة ليس فقط في فجوات التعلم المعرفية، بل أيضًا في تراجع التفاعل الاجتماعي ونمو المهارات الحركية. وكما أوضحت إحدى المعلمات، فإن حتى الطلاب الأكبر سنًا كانوا يجدون صعوبة في التركيز والمشاركة في الأنشطة الجماعية المنظمة، مثل رقصة الدبكة، وهو ما يعكس اضطرابات أعمق في عمليات النمو والتعلم الاجتماعي.

وبمجمملها، تُظهر التجارب المرتبطة بالحرب أن الأثر التراكمي للأزمات المتعاقبة والمتداخلة قد أضعف بصورة جوهرية العملية التعليمية، ونمو الطلاب، والقدرات المؤسسية للنظام التعليمي. فقد أكد المشاركون باستمرار أن تراجع جودة التعليم لم يبدأ مع حرب عام ٢٠٢٦ وحدها. فعلى سبيل المثال، أوضح مديرو المدارس والمعلمون أن انخفاض المستوى التعليمي للطلاب ليس نتيجة الحرب الحالية فحسب، بل هو جزء من مسار تدهور مستمر بدأ خلال جائحة كوفيد-١٩، ولا تزال آثاره مستمرة حتى اليوم. وأشاروا إلى أن طلاب الصفوف الأولى كانوا من أكثر الفئات تضررًا، إذ لم يتمكن كثير منهم من اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، مثل تعلم الحروف وإتقان القراءة، من خلال التعلم عن بُعد خلال فترة الجائحة. وقد تفاقم هذا العجز التراكمي لاحقًا بفعل الاضطرابات المستمرة، بما في ذلك إضرابات المعلمين والحربين الإسرائيليتين في ٢٠٢٣ و ٢٠٢٦، مما أدى إلى نشوء حلقة مفرغة لا تقتصر فيها فجوات التعلم على عدم المعالجة، بل تتسع باستمرار. وبالمثل، أوضح أولياء الأمور أن الأزمة الاقتصادية التي بدأت عام ٢٠١٩ أجبرت العديد منهم على نقل أبنائهم من المدارس الخاصة إلى المدارس الرسمية، في حين اضطر بعض الطلاب إلى الانقطاع عن التعليم كليًا. وغالبًا ما كانت هذه القرارات مرتبطة بالظروف المالية المتغيرة للأسر ومدى توافر الدعم المالي. وقد انعكست هذه الاضطرابات المستمرة، والتنقل المتكرر بين المدارس، سلبيًا على تعلم الطلاب، وصحتهم النفسية، وعلاقاتهم الاجتماعية.

٥.٢: على المستوى الوسيط

تُظهر النتائج أنّ المدارس خلال الحرب أدّت دورًا تجاوز إلى حدّ بعيد دورها التعليمي التقليديّ. ففي حالات عديدة، عملت المدارس في آن واحد كفضاءات للتعلم، ومراكز إيواء للعائلات النازحة، وأماكن لإدارة التوتّرات الاجتماعية الناجمة عن النزوح وعدم تكافؤ فرص الوصول إلى التعليم. وكان على مديري المدارس

والمعلمين أن يبتكروا باستمرار استجابات لتحديات من قبيل الاكتظاظ، وتبدّل أنماط التعلم، ومحدودية الموارد، ونزوح المعلمين، والضغط النفسي-الاجتماعي لدى الطلاب. غير أنّ قدرة المدارس على الحفاظ على استمرارية التعليم تفاوتت تفاوتًا كبيرًا تبعًا للقدرة القيادية للمديرين، والموارد المتاحة، وموقع المدرسة، ومدى تأثير المجتمع المحلي بالنزوح.

كما تُظهر النتائج أنّ استخدام المدارس كملاجئ، إلى جانب الاعتماد المطوّل على التعلم عبر الإنترنت والتعلم الهجين، غير تجربة الطلاب للمدرسة بوصفها فضاءً للأمان والاستقرار والتفاعل الاجتماعي. وأسهم عدم تكافؤ فرص الوصول إلى الأجهزة والاتصال بالإنترنت والتعلم الحضوري في تجزؤ التجارب التعليمية. وفي حين أبدى كثير من المديرين والمعلمين التزامًا قويًا وقدرة على التكيف في سبيل مواصلة التعلم في ظل ظروف بالغة الصعوبة، فإنّ هذه الجهود كانت غالبًا وليدة مبادرات فردية وقيادة شخصية لا نتاج تأهب مؤسسيّ منسّق أو دعم منهجيّ. وهذا ما يُبرز أنّ الحرب لم تعطل تقديم التعليم فحسب، بل كشفت أيضًا عن اختلالات وأوجه ضعف بنيوية قائمة في النظام التعليمي، وعمّقتها.

٥.٣: على المستوى الكلي

تُبرز الدراسة أنه، على الرغم من وجود خطة للاستجابة التعليمية في حالات الطوارئ، فإن المشاركين رأوا في كثير من الأحيان أن الاستجابات التعليمية القائمة لم تكن منسجمة بما يكفي مع الواقع والتحديات التي واجهوها على الأرض خلال الأزمة. فقد أشار مديرو المدارس، والمعلمون، وأولياء الأمور، والطلاب إلى وجود فجوات كبيرة بين القرارات والسياسات التعليمية وبين تطبيقها العملي، ولا سيما فيما يتعلق بالتعليم عن بُعد، واستمرارية العملية التعليمية، ودعم الطلاب النازحين والفئات الأكثر هشاشة. وتشير هذه النتائج إلى أن الاستجابة التعليمية واجهت صعوبة في الاستجابة بصورة كافية لما كان ممكنًا وواقعيًا ومستدامًا في ظل ظروف الاضطراب المستمر وانعدام الأمن.

كما اتسمت الاستجابات التعليمية خلال حرب عام ٢٠٢١ في كثير من الأحيان بعدم الاتساق والارتجال، أكثر من استنادها إلى استراتيجية وطنية موحدة. ففي حين تمكنت بعض المدارس من استئناف التعليم الحضوري أو المدمج بسرعة نسبية، بقيت مدارس أخرى، ولا سيما تلك التي تحولت إلى مراكز إيواء، مغلقة لفترات طويلة. وأفاد مديرو المدارس والمعلمون مرارًا بأنهم تلقوا توجيهات محدودة فيما يتعلق بتكييف المناهج الدراسية، وأنماط التعلم، والدعم النفسي والاجتماعي، وآليات تنظيم الامتحانات الرسمية. ونتيجة لذلك، أصبحت استمرارية التعليم تعتمد بدرجة كبيرة على إمكانيات المدارس والأسر كلّ على حدة، بدلًا من أن تكون مكفولة من خلال توفير وطني عادل ومتساو.

كما كشفت الأزمات المتعاقبة عن إخفاق أوسع لدى عدد من الوزارات وصناع القرار في الاستعداد الكافي لحالات الطوارئ داخل النظام التعليمي، أو الاستجابة لها، أو التعافي منها. وعلى الرغم من أن بعض الدروس المستفادة من حرب عام ٢٠٢٣ أسهمت في إدخال تعديلات معينة، ولا سيما فيما يتعلق بالتعليم عن بُعد وإجراءات استمرارية التعلم، فإنّ هذه التعديلات ظلت محدودة النطاق، ولم تكن كافية لمواجهة حجم الاضطرابات التي فرضتها حرب عام ٢٠٢١.

كما بقي الاستعداد للاحتياجات المتوقعة، مثل توسيع قدرات التعلم الرقمي، وإدارة مراكز الإيواء، وإنشاء مراكز تعليم بديلة، متفاوتًا بين المناطق، واستمرت الفجوات في التنفيذ باختلاف السياقات. ونتيجة لذلك، اتسمت استجابات وزارة التربية والتعليم العالي ووزارة الشؤون الاجتماعية في كثير من الأحيان بطابع ردّ الفعل وعدم التكافؤ. الأمر الذي جعل المدارس ومديريها الذين يمتلكون موارد مالية واجتماعية وسياسية أكبر أكثر قدرة على ضمان استمرارية التعليم والحصول على أشكال الدعم المختلفة. ويثير ذلك تساؤلات جوهرية حول الفئات التي تحظى بالأولوية في أوقات الأزمات، ومدى مراعاة عملية صنع القرار التربوي لواقع الفئات الأكثر هشاشة.

وبوجه عام، تُظهر النتائج على المستويات الجزئي والمتوسط والكلي أن تأثير الحرب على التعليم لا يمكن فهمه

بوصفه اضطرابًا مؤقتًا أو معزولًا، بل باعتباره جزءًا من عملية تراكمية ومتراصة من التدهور التعليمي، تشكلت بفعل الأزمات المتعاقبة منذ عام ٢٠١٩. وتكشف تجارب الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين، ومديري المدارس كيف أدت هذه الأزمات المتداخلة إلى تعميق أوجه عدم المساواة القائمة، وإضعاف القدرات المؤسسية، وتعطيل عمليات التعلم، وتقويض جودة التعليم والرفاه النفسي والاجتماعي في آن واحد.

كما تبين النتائج أن التجارب التعليمية خلال الحرب كانت شديدة التفاوت، وتحدت إلى حد كبير وفقًا للوضع الاجتماعي والاقتصادي، وحالة الزوج، وإمكانية الوصول إلى التكنولوجيا، وتوافر الموارد المدرسية، وقدرات القيادة المحلية. وفي الوقت نفسه، تؤكد الدراسة أن استمرارية التعليم خلال الحرب اعتمدت بدرجة كبيرة على استراتيجيات التكيف الفردية، والارتجال على مستوى المدارس، والتفاوت في الوصول إلى الموارد المالية والاجتماعية والتكنولوجية، أكثر مما اعتمدت على دعم مؤسسي منسق وعادل. ورغم أن المعلمين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور، والطلاب أظهروا قدرة كبيرة على التكيف في ظل ظروف بالغة الصعوبة، فإن هذه الجهود الفردية كانت في كثير من الأحيان تعوض عن إخفاقات هيكلية وسياساتية أوسع. ومن ثم، توضح النتائج أن النظام التعليمي دخل بصورة متزايدة في حالة ممتدة من "وضع البقاء"، حيث أصبح الحفاظ على الحد الأدنى من استمرارية العملية التعليمية يتقدم على الهدف المتمثل في توفير تعليم ذي معنى، وشامل، وعالي الجودة.

ومن المهم أيضًا أن النتائج تشير إلى أن آثار هذه الاضطرابات الممتدة تتجاوز بكثير فقدان التعلم المباشر. فقد أثرت الأزمات المتكررة في طموحات الطلاب التعليمية، ودافعيتهم، ونموهم الاجتماعي، وصحتهم النفسية، وثقتهم بالمستقبل، كما أعادت تشكيل القرارات التعليمية للأسر، وزادت من خطر الإقصاء بالنسبة للفئات الأكثر هشاشة أصلًا. وفي ضوء ذلك، تعكس الحالة الراهنة للنظام التعليمي ليس فقط أثر التعرض المتكرر للأزمات، بل أيضًا غياب الإصلاح التحويلي. وإذا لم تُتخذ في المستقبل القريب تدخلات جوهرية ومنسقة، فثمة خطر حقيقي يتمثل في بقاء النظام التعليمي أسير "وضع البقاء"، عاجزًا عن الانتقال إلى نموذج يضع التعلم، والإدماج، والتنمية في صميم أولوياته. ويتطلب ذلك التحول من معالجة أعراض الأزمات إلى معالجة أسبابها الجذرية.

وفي نهاية المطاف، فإن التحول الذي يشهده التعليم في لبنان في ظل الأزمات الممتدة هو تحول منهجي وعابر للأجيال. وإذا استمرت الظروف الراهنة من دون معالجة، فإن تداعياتها ستكون بالغة الخطورة، ولن تقتصر على خسائر التعلم الآنية، بل ستمتد لتؤثر في المسارات الاجتماعية والاقتصادية والتنموية لأجيال كاملة. ولطالما استُخدم مصطلح "الجيل الضائع" لوصف الطلاب السوريين الذين عاشوا سنوات من الحروب والأزمات والانقطاع عن التعليم، إلا أن الدراسة تحذر من وجود خطر متزايد يتمثل في أن يوصف الطلاب اللبنانيون بالمصطلح نفسه في المستقبل القريب. فبعد أكثر من سبع سنوات من الأزمات المتراكمة التي فرضت على نظام تعليمي كان يعاني أصلًا من الهشاشة، بات عدد كبير من المتعلمين معرضًا لخسائر تعليمية وتنموية عميقة وطويلة الأمد قد ترسم مسارات حياتهم المستقبلية، وتضعهم أمام خطر التحول إلى "جيل ضائع".

سادسًا: التوصيات

تُظهر نتائج الدراسة أن الحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦ لم تكن مجرد عامل معزول أدى إلى تعطيل التعليم، بل أسهمت في تفاقم نقاط الضعف البنيوية وأوجه عدم المساواة المتراكمة التي نتجت عن الأزمات المتعاقبة. ومن ثم، ينبغي أن تستهدف التوصيات ليس فقط معالجة الانقطاعات الفورية في استمرارية التعليم، بل أيضًا معالجة الظروف البنيوية التي تؤثر في إمكانية الوصول إلى التعليم، وجودته، وعدالته.

٦.١: الانتقال من الاستجابات التعليمية التفاعلية إلى الاستجابات الاستباقية في أوقات الأزمات

تشير النتائج إلى أن تعطل التعليم خلال حرب عام ٢٠٢٦ لا يمكن تفسيره بوصفه نتيجة مباشرة للأعمال العسكرية وحدها، بل إنه نتج أيضًا عن التأثيرات التراكمية للأزمات السابقة، وعن أوجه القصور في حوكمة وإدارة قطاع التعليم أثناء حالات الطوارئ.

وتبين الدراسة أن الدروس المستفادة من حرب عام ٢٠٢٣ لم تُترجم بالشكل الكافي إلى إجراءات فعالة للاستعداد المسبق، الأمر الذي أدى إلى استمرار الاعتماد على استجابات آنية وردود فعل محدودة خلال حرب عام ٢٠٢٦. وبدلاً من تعزيز قدرة النظام التعليمي على الصمود، أسهم تراكم الأزمات في مزيد من التراجع في فرص الوصول إلى التعليم، وجودته، واستمراريته.

وعليه، توصي الدراسة بأن يتجاوز التخطيط التربوي مستقبلاً الاستجابات الطارئة قصيرة الأمد، وأن يعتمد إطاراً طويل الأمد للتعليم في حالات الطوارئ (Education in Emergencies - EiE) يتسم بالجاهزية التشغيلية، والمرونة، والقدرة على الاستجابة لمختلف سياقات الأزمات.

٦.٢: إعداد خطة شاملة، عملية، وعادلة للتعليم في حالات الطوارئ

تؤكد نتائج هذه الدراسة الحاجة الملحة إلى أن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي، بالتنسيق مع الوزارات المعنية وسائر الشركاء في القطاع التربوي، بإعداد خطة شاملة، عملية، وعادلة للتعليم في حالات الطوارئ، تتجاوز منطق الاستجابة الآنية إلى بناء الجاهزية طويلة الأمد. وتتضمن التوصيات الخاصة بهذه الخطة إجراءات رئيسة تستهدف الطلاب، والمعلمين، والمدارس، إضافة إلى المستويين المؤسسي والحوكمي.

٦.٢.١: بالنسبة إلى الطلاب

عندما تقع الأزمات وتتعرض العملية التعليمية للانقطاع، يكون المتعلمون الأكثر هشاشة أول المتأثرين، وغالبًا ما يتحملون النصيب الأكبر من آثارها. ففي لبنان، أدت الأزمات المتراكمة إلى تعميق أوجه عدم المساواة في فرص الحصول على التعليم، حيث تفاوتت آثار الانقطاع التعليمي تبعًا للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفوارق الطبقيّة والاجتماعية والاقتصادية قد ازدادت عمقًا بفعل الأزمات المتعاقبة، بحيث أصبحت الفئات المهمشة أصلاً أكثر تضرراً مع كل أزمة جديدة، ولا سيما الطلاب النازحون، والمقيمون في مراكز الإيواء، والأشخاص ذوو الإعاقة، والطلاب المنحدرون من أسر منخفضة الدخل. ورغم أن هذه الفئات قد تمثل أقلية عددية، فإن أصواتها واحتياجاتها وحقوقها ينبغي ألا تُكتفى بالاعتراف بها، بل يجب إدماجها بصورة فعلية في خطة التعليم في حالات الطوارئ، والسياسات التعليمية، وعمليات صنع القرار. ومن ثم، فإن معالجة عدم المساواة التعليمية تستوجب إعطاء الأولوية للعدالة التربوية ولدعم الفئات الأكثر تهميشًا. وينبغي أن تضع خطط الطوارئ الإنصاف، والإدماج، والعدالة الاجتماعية في صميم أولوياتها، بما يضمن عدم استبعاد الفئات الهشة من فرص التعليم أثناء الأزمات. كما يجب توفير فرص تعليمية وخدمات دعم يسهل الوصول إليها لهذه الفئات، بما في ذلك النازحون والأشخاص ذوو الإعاقة.

وينبغي أن تتضمن خطة الطوارئ أيضًا ضمان حصول جميع الطلاب والمعلمين على الأجهزة الإلكترونية، وخدمة إنترنت موثوقة، والكهرباء، ومنصات التعلم الرقمية. كما ينبغي توفير مساحات تعليمية آمنة ومنظمة ومخصصة للتعلم، سواء داخل المدارس التي تحولت إلى مراكز إيواء أو في مراكز التعليم البديلة، بما يتيح للطلاب التعلم في بيئات تعزز التركيز، والحماية، والرفاه النفسي والاجتماعي. وفي الوقت نفسه، يجب أن تكون خطة الطوارئ مستعدة للحالات التي يتعذر فيها الاعتماد على التعلم الرقمي. ولذلك، من الضروري اعتماد مقاربات أكثر مرونة وحساسية للسياق تعكس تنوع الأوضاع في مختلف المناطق اللبنانية. ويشمل ذلك توسيع نطاق بدائل التعلم منخفضة التقنية أو غير المعتمدة على التكنولوجيا، لضمان شمول الطلاب الذين لا يمتلكون أجهزة إلكترونية أو اتصالاً بالإنترنت. كما أشار المشاركون إلى طول عملية، مثل اعتماد نظام الدوامين ودمج أكثر من مدرسة في مبنى واحد، بما يسمح بالاستفادة القصوى من البنية التحتية المتاحة وضمان استمرار التعليم الحضوري.

وإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تعمل الاستجابات التعليمية في حالات الطوارئ على تعزيز التفاعل والتعاون بين المجتمعات النازحة والمجتمعات المضيفة. فتتطلب أنشطة تعليمية تشجع المشاركة المشتركة، والتعلم التعاوني، والتبادل الثقافي، والتفاعل الاجتماعي، من شأنه أن يساهم في تعزيز التماسك الاجتماعي والحد من التوترات الناجمة عن النزوح والتفاوت في الحصول على الموارد. وعليه، ينبغي أن تدمج خطط الطوارئ موارد المجتمع المحلي، وأن تعتمد مقاربات مرنة وتشاركية وشاملة اجتماعيًا لضمان استمرارية التعليم. فعلى سبيل المثال، يجب منح الطلاب النازحين الحق في الالتحاق بالتعليم الحضوري في المدارس العاملة، بما في ذلك المدارس التي تستضيف النازحين، بدلاً من استبعادهم من المساحات والخدمات التعليمية القائمة. إن ضمان اندماج الطلاب النازحين وغير النازحين داخل بيئات تعليمية مشتركة لا يقتصر على دعم استمرارية التعليم فحسب، بل يُعد أيضًا عنصرًا أساسيًا في تعزيز التماسك الاجتماعي والحد من الانقسامات بين المجتمعات.

وأخيرًا، ينبغي إيلاء اهتمام خاص لضمان أن تظل الامتحانات وأنظمة التقويم عادلة ومراعية لاختلاف ظروف التعلم. ويمكن أن يشمل ذلك توفير مسارات مرنة للامتحانات الرسمية، وآليات بديلة للتقويم، أو منح الطلاب إمكانية تأجيل التقدم للامتحانات الرسمية من دون أي عقوبات في الحالات التي تكون فيها فرص التعلم قد تعرضت لاضطرابات جسيمة. وتكتسب هذه التدابير أهمية خاصة بالنسبة إلى الطلاب المتأثرين بالنزوح، أو بانعدام الأمن، أو بالانقطاع المطول عن الدراسة.

٦.٢.٢: بالنسبة إلى المعلمين

تشير نتائج الدراسة إلى الحاجة إلى تراوطلا تالاح لالځ ةيلعاف رثكأ ةروصب اهمعدو ةيوبوتلا رداوكلا ةئبعت. فالمعلمون ومديرو المدارس يمثلون واحدة من أكبر الفئات المهنية المؤهلة، والقادرة على الإسهام ليس فقط في ضمان استمرارية العملية التعليمية، بل أيضًا في دعم الاستجابة المجتمعية الأوسع خلال الأزمات. ولذلك، توصي الدراسة بما يلي:

- أن تتضمن خطط الطوارئ تحديدًا واضحًا لأدوار الكوادر التربوية في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وتوفير الدعم للفئات الأكثر هشاشة، بما في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة.
- توفير دعم مالي ومؤسسي موجّه للمعلمين المتضررين من النزوح والأزمة الاقتصادية. ويشمل ذلك تخصيص موازنات استثنائية للطوارئ لتمويل برامج الدعم النفسي والاجتماعي، ومراكز التعلم، والأنشطة التعليمية، والمبادرات الهادفة إلى الحفاظ على دافعية المعلمين ورفاههم النفسي خلال الأزمات الممتدة.
- أن يشكل تدريب المعلمين محورًا أساسيًا في خطة الطوارئ، ولا سيما في مجالات الاستخدام الفعال للأدوات الرقمية، وأساليب التدريس عبر الإنترنت، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي، واعتماد مقاربات تعليمية مرنة. ويهدف ذلك إلى تعزيز جاهزية المعلمين والطلاب للانتقال بسلاسة بين أنماط التعليم الحضوري، والتعليم المدمج، والتعليم عن بُعد، كلما دعت الحاجة.

• كما ينبغي أن تُقرّ خطط الطوارئ بأن التعليم لا يقتصر على المباني المدرسية الرسمية. ففي سياقات النزوح والأزمات، يمكن تحويل أماكن بديلة إلى بيئات تعليمية فعّالة متى توفرت لها المقومات اللازمة والمعلمون المؤهلون. ولذلك، ينبغي تمكين المعلمين ودعمهم لإنشاء مساحات تعليمية مرنة ومجتمعية، باعتبارها جزءًا من استراتيجيات أوسع للاستعداد والاستجابة لحالات الطوارئ.

٦.٢.٣: بالنسبة إلى المدارس

يشكّل قصف إسرائيل للمدارس والمرافق التعليمية واستهدافها انتهاكًا للقانون الدولي، ويخلف آثارًا جسيمة على سلامة الطلاب، واستمرارية العملية التعليمية، وصحتهم النفسية والاجتماعية. ولذلك، ينبغي أن تهدف خطط التعليم في حالات الطوارئ إلى الحد من استخدام المدارس كمراكز إيواء كلما أمكن ذلك، إذ إن الاستخدام الواسع للمدارس للإيواء النازحين يؤدي إلى تعطيل كبير في فرص الوصول إلى التعليم، كما يعرّض النازحين أنفسهم لمخاطر إضافية. ومن ثم، ينبغي تطوير بدائل مناسبة للإيواء للحد من الإغلاق المطوّل للمدارس والانقطاع المستمر في العملية التعليمية.

وفي الحالات التي تكون فيها المدارس متوقفة عن العمل أو مغلقة مؤقتًا قبل وقوع الأزمة، ويُضطر إلى استخدامها كمراكز إيواء، ينبغي أن تضع كل مدرسة خطة خاصة بالإخلاء والاستجابة للطوارئ تراعي خصوصية سياقها المحلي، وذلك بالتنسيق مع البلديات، والدفاع المدني، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.

٦.٢.٤: بالنسبة إلى الحوكمة والإدارة

كشفت نتائج الدراسة عن إشكالية متكررة تتمثل في الفجوة بين صياغة السياسات وتنفيذها، وهي فجوة أدت باستمرار إلى إضعاف فعالية الاستجابة خلال الأزمات. فسواء تعلق الأمر بالاستعداد للطوارئ، أو بآليات التنسيق، أو بخطط ضمان استمرارية التعليم، فإن السياسات كثيرًا ما بقيت حبيسة النصوص ولم تُترجم إلى إجراءات عملية على أرض الواقع. ولذلك، فإن تعزيز الحوكمة يتطلب إرساء أطر مؤسسية دائمة للاستعداد للأزمات، تتضمن بروتوكولات تشغيلية واضحة، وتحديدًا دقيقًا للأدوار والمسؤوليات، وآليات مساءلة قابلة للتنفيذ.

كما تبرز الحاجة إلى اعتماد مقاربة أكثر توازنًا بين المركزية واللامركزية، بحيث تضطلع وزارة التربية والتعليم العالي بوضع التوجهات الاستراتيجية، وتوفير الموارد، والإشراف العام، مع منح المدارس والمجتمعات المحلية قدرًا أكبر من الصلاحيات لتكييف استجاباتها بما يتلاءم مع ظروفها واحتياجاتها الخاصة. ويشمل ذلك تشجيع المبادرات المجتمعية والطلول المحلية التي تنطلق من الواقع الميداني، بما يمكنها من الاستجابة بصورة أكثر فاعلية لتنوع الاحتياجات في مختلف المناطق.

وفي الوقت نفسه، ورغم أهمية وجود أطر وسياسات وطنية موحدة لضمان الاتساق والعدالة على مستوى النظام التعليمي، ينبغي أن تتيح هذه الأطر مساحة لاعتماد مقاربات مرنة ومصممة وفق خصوصية كل سياق متى كان ذلك ممكنًا، ولا سيما في المناطق الأكثر تضررًا من النزوح، أو الحرب، أو نقص الموارد.

كذلك، فإن تعزيز التنسيق بين مختلف القطاعات والجهات الفاعلة، مدعومًا بأنظمة بيانات آنية وخطوط مساءلة أكثر وضوحًا، يُعد شرطًا أساسيًا للحد من التجزئة وضمان تنفيذ أكثر اتساقًا للسياسات والإجراءات في مختلف أنحاء النظام التعليمي.

ومن شأن اعتماد هذه المقاربات مجتمعة أن يساعد على تحويل النظام التعليمي من نموذج يقوم على الاستجابة المتأخرة وغير المتكافئة إلى نموذج أكثر قدرة على التنبؤ، وأكثر شمولًا ومرونة، بما يضمن استمرارية التعليم بكفاءة وعدالة في أوقات الأزمات.

٦.٣: تعويض الفاقد التعليمي

كشفت تجارب المشاركين عن تراجع ملحوظ في جودة التعليم، حيث انتقل العديد من الطلاب من صف إلى آخر من دون إتقان المهارات الأساسية. ويبرز ذلك الحاجة الملحة إلى وضع حلول فعالة لمعالجة فاقد التعلم المتراكم خلال سبع سنوات من الأزمات المتتالية، إلى جانب إعادة دمج الطلاب الذين انقطعوا عن التعليم بصورة نهائية.

ومن هذا المنطلق، يصبح من الضروري أن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي بإعداد خطة فعالة وموجهة لاستعادة التعلم، تعالج الفجوات التعليمية المتراكمة، وتضمن أن يكون انتقال الطلاب داخل النظام التعليمي قائمًا على تحقق التعلم الفعلي واكتساب الكفايات المطلوبة، لا مجرد الانتقال الإداري أو الإجرائي بين الصفوف.

كما تبرز الحاجة إلى تعزيز التعلم الذاتي بوصفه استراتيجية أساسية لدعم استمرارية التعلم، ولا سيما في حالات الطوارئ والأزمات، بما يمكّن الطلاب من مواصلة تعلمهم بصورة أكثر استقلالية ومرونة عند تعذر الانتظام في التعليم الحضوري أو حدوث انقطاعات في العملية التعليمية.

٦.٤: تحديث المناهج

أكد المشاركون بصورة متكررة الحاجة إلى تحديث المنهج الوطني، واصفين المنهج الحالي بأنه قديم، ومكتظ بالمحتوى، وغير قادر على الاستجابة بصورة كافية للواقع التعليمي المعاصر واحتياجات الطلاب. ورأى كثيرون أن المناهج لم تعد تعكس الاتجاهات الحديثة، أو التطورات التكنولوجية، أو المهارات المطلوبة في عالم اليوم.

وفي هذا السياق، تبرز حاجة ملحة إلى إصلاح المنهج الوطني، الذي ظل دون تغييرات جوهرية منذ عام ١٩٩٧. وينبغي أن يكون المنهج الجديد حديثًا، ومرنًا، وقابلًا للتكيف مع ظروف الأزمات والانقطاعات، بما يسمح باستمرار العملية التعليمية دون الإخلال بجودة التعلم وأهدافه.

٦.٥: توسيع وتعزيز مسارات التعليم والتدريب التقني والمهني

تشير نتائج الدراسة إلى تزايد توجه الطلاب نحو التعليم والتدريب التقني والمهني، نتيجة تراجع التحصيل الأكاديمي، والعزوف عن التعليم النظامي، وانخفاض الثقة بالمسارات الأكاديمية التقليدية. فقد أصبح العديد من الطلاب يرسبون أو ينقطعون عن الدراسة، أو يتجهون عمدًا إلى التعليم المهني باعتباره خيارًا أكثر واقعية وقابلية للتحقق. واستجابةً لذلك، ينبغي على وزارة التربية والتعليم العالي العمل على توسيع برامج التعليم والتدريب التقني والمهني وتعزيزها، من خلال تحسين جودتها، وزيادة فرص الوصول إليها، ومواءمتها مع المتطلبات المتغيرة لسوق العمل. كما ينبغي إعادة تقديم التعليم المهني والتقني بوصفه مسارًا تعليميًا يحظى بالاحترام والمصداقية، لا باعتباره خيارًا ثانويًا أو بديلًا أقل قيمة، مع توفير مسارات انتقال أكثر وضوحًا ومرونة بين التعليم الأكاديمي والتعليم المهني. ولدعم هذا التوجه، ينبغي أيضًا تحديث مناهج التعليم والتدريب التقني والمهني بما يواكب التطورات التكنولوجية، ويستجيب لتطلعات الطلاب وواقعهم المتغير. ومن شأن هذه الإجراءات أن تساهم في الحد من الانقطاع طويل الأمد عن التعليم، وأن توفر للطلاب فرص تعلم أكثر جدوى وارتباطًا باحتياجاتهم المستقبلية.

٦.٦: تعزيز الدعم النفسي والاجتماعي وإعادة صياغة التجربة المدرسية

تُظهر نتائج الدراسة أن آثار الأزمات لا تقتصر على التحصيل الدراسي، بل تمتد لتؤثر بصورة كبيرة في الصحة النفسية والاجتماعية ودافعية الطلاب والمعلمين. ولذلك، ينبغي أن تعتمد الاستجابات التعليمية مقاربة شمولية تجعل الدعم النفسي والاجتماعي عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية. ويشمل ذلك تدريب المعلمين على الممارسات التربوية المراعية للصدمات النفسية (Trauma-Informed Practices)، إلى جانب

ضمان حصولهم هم أنفسهم على الدعم النفسي والاجتماعي اللازم لمساعدتهم على التكيف مع الآثار الممتدة للأزمات والحروب. كما تُعد إقامة آليات إحالة فعالة للطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات دعم نفسي أو اجتماعي متخصصة أمرًا بالغ الأهمية. وتوصي الدراسة أيضًا بدمج التعلم الاجتماعي والعاطفي (Social and Emotional Learning - SEL) في المناهج الدراسية بوصفه نهجًا مؤسسيًا يعزز الصحة النفسية والاجتماعية للطلاب، وينمّي لديهم مهارات التكيف والمرونة، ويساعدهم على التفاعل الإيجابي مع بيئات التعلم الصعبة وغير المستقرة. وفي الوقت نفسه، ينبغي دعم المدارس لاستعادة دورها بوصفها بيئات آمنة، وشاملة، ومستقرة، حتى في ظل ظروف الأزمات. كما يُعد إعادة إتاحة فرص التفاعل الاجتماعي، والعمل التعاوني، والأنشطة البدنية أمرًا أساسيًا لمعالجة الآثار التنموية الأوسع الناجمة عن الانقطاعات الطويلة، وإعادة بناء الشعور بالحياة الطبيعية، وتعزيز التماسك داخل المجتمع المدرسي.

- Armstrong, M. (2024, October 4). *Israel's history of aggression against Lebanon*. MR Online.
- Brun, C., Al Samhoury, O., Maalouf, M., & Saliba, R. (2024). *Education research in conflict and protracted crises: Evidence review and research agenda for Lebanon*. ERICC Working Paper.
- Centre for Lebanese Studies. (2026a, May 11). *Much more support is needed for displaced people with disabilities in Lebanon*.
- Centre for Lebanese Studies. (2026b, May 11). *Put Equity at the Centre of Crisis Planning During and Post-War*.
- CNRS & NCNE Lebanon. (2026). *46 Days of Attacks Across Lebanon: A video documenting the Spatial Distribution of Israeli Attack Frequency Across Lebanese Regions from March 2 to April 16, 2026*. [Interactive map]. National Council for Scientific Research & National Center for Natural Hazard and Early Warning.
- Disaster Risk Management Unit, Lebanon. (2026, May 26). *Daily Situation Report*. [Image attached]. Facebook.
- Goodhand, J. (2000). Research in conflict zones: Ethics and accountability. *Forced Migration Review* 8, 12–15.
- Hammoud, M., & Brun, C. (2025a). *Beyond recovery: A comprehensive approach for educational transformation in Lebanon*. ERICC Policy Brief.
- Hammoud, M., & Brun, C. (2025b). *Education and crises: The cost of delayed recovery in Lebanon*. ERICC Policy Brief.
- Inter-Agency Coordination Lebanon. (2024). *Lebanon: Inter-Agency—2023 End of Year Update on LCRP Support to Lebanese*. [Dashboards & Factsheets, Data & Statistics].
- Kawas, R. (2026, May 14). 448 مراكز في لبنان ما تزال خارج العملية التعليمية بالكامل لأن الحكومة قررت تحويلها إلى مراكز إيواء للنازحين. [schools in Lebanon remain completely outside the educational process because the government decided to turn them into shelters for displaced people]. Al-Sifr.
- Legal Agenda. (2026a, April 16). تفجير مدرسة في مروحين - جنوب لبنان يؤشر إلى ارتكاب جريمة حرب [The bombing of a school in Marwahin, southern Lebanon, points to the commission of a war crime. *Legal Agenda*].
- Legal Agenda. (2026b, April 19). *Report: Civilian contractors carry out the destruction of civilian infrastructure in southern Lebanon modeled on Gaza operations* [X Video].
- Maalouf, M., & Brun, C. (2025). *Learning from Displacement: Towards an Inclusive and Resilient Education System in Lebanon*. ERICC Policy brief.
- Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026a, March 1). بيان حول الأوضاع الأمنية [Statement on the security situation].
- Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026b, March 2). وزيرة التربية والتعليم العالي الدكتورة ريم كرامي تترأس اجتماعاً إدارياً طارئاً [Minister of Education and Higher Education, Dr. Rima Karami, chairs an emergency administrative meeting].

- Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026c, March 2). بيان حول إقفال جميع المدارس [Statement regarding the closure of all public and private schools, high schools, and vocational and technical education institutions].
- Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026d, March 9). الوزيرة كرامي أصدرت تعميماً حول ضمان استمرارية التعليم في ظل الظروف الاستثنائية [Minister Karami issued a circular regarding ensuring the continuity of education under exceptional circumstances].
- Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026e, March 11). الوزيرة كرامي في مؤتمر صحفي حول الأوضاع التربوية في ظل الأزمة : 1156 مدرسة وثانوية و75 معهداً رسمياً يتصرف هيئة الكوارث منها 334 مدرسة وثانوية رسمية و40 معهداً مهنياً و17 مركزاً للجامعة اللبنانية للإيواء [Minister Karami, in a press conference on the educational situation amidst the crisis: 1,156 schools and high schools and 75 official institutes are under the control of the Disaster Relief Authority, including 334 official schools and high schools, 40 vocational institutes, and 17 Lebanese University shelters].
- Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026f, March 16). *Learning Continuity Plan in Emergencies Mechanisms to Support Teachers and Ensure the Continuity of Education*. Facebook post.
- Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026g, March 16). *Mechanism for Implementing Distance Education: The Start of Distance Learning in Public Schools* Facebook post.
- Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2026h, May 14). *Learning continuity in public schools* [Unpublished PowerPoint slides].
- Municipal Action Association. (2026, March 8). التربية تصدر تعميماً لتنظيم إدارة المدارس المعتمدة كمراكز إيواء والتنسيق مع البلديات والجهات المعنية [The Ministry of Education issues a circular to regulate the management of schools designated as shelters and to coordinate with municipalities and relevant authorities]. *Municipal Action Association*.
- Shuayb, M., Hammoud, M., Antoun, S., Alsamhoury, O., Maalouf, M., Brun, C., Shuyab, I., Tutunji, S., & Sayed, Y. (2024). *Education Under Fire: A Rapid Study of Parents' and Teachers' Readiness for School Amidst Israeli Attacks on Lebanon*. Centre for Lebanese Studies, University of Cambridge, REAL Centre.
- Touch. (2026, March 18). *Remote Learning Access! 20 GB for 1 Month free of charge on Microsoft Teams App and Madristi Website. Available on weekdays only from 7:30 AM till 2:00 PM for all data customers*. Facebook post.
- UNICEF. (2025). *Lebanon humanitarian situation report No. 1 (2025): Reporting Period: 01 January 2025 – 15 February 2025 (No. 1)*.
- UNICEF. (2026a). *Lebanon Humanitarian Flash Update No. 6 (escalation of hostilities), 2 April 2026*.
- UNICEF. (2026b, 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*.