

الشباب في المناطق المهمّشة في لبنان:
جيوب الفقر اللبنانية والمخيّمات الفلسطينية والتجمعات السوريّة



الكتاب الخامس فقر التعليم وعنف الجوّ المدرسي



Issam Fares Institute for Public
Policy and International Affairs
معهد عصام فارس للسياسات
العامة والشؤون الدولية

IAS

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

بيروت، تشرين الأول/أكتوبر 2021 © جميع الحقوق محفوظة.

صدر هذا الكتاب عن معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية في بيروت (IFI) بالشراكة مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (LAES). يمكن الحصول على هذا الكتاب عبر تحميله عبر الموقع الإلكتروني التالي: <http://www.aub.edu.lb/ifi>

إن هذا الكتاب هو الجزء الأول ضمن سلسلة يُصدرها المعهد بالشراكة مع الهيئة في إطار مشروع الهيئة البحثي تحت عنوان "الشباب في المناطق المهمشة في لبنان: جيوب الفقر اللبنانية والمخيمات الفلسطينية والتجمعات السورية".

يقدم هذا الكتاب نتائج الدراسة التي قامت بها الهيئة تحت إشراف د. عدنان الأمين، أستاذ العلوم التربوية في الجامعة اللبنانية ومستشار المعهد لبرنامج التربية والشباب، عن الشباب في المناطق المهمشة في لبنان والتي استغرقت ثلاث سنوات (٢٠١٨ - ٢٠٢١). تناولت هذه الدراسة ستة جوانب لحياة الشباب وهي: الحياة المهنية والتعليمية والعائلية والاجتماعية بالإضافة إلى مسألة الهوية والمستقبل.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب تلزم كاتبها حصراً ولا تعكس آراء معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية أو الجامعة الأميركية في بيروت.

يحظر استعمال أو إعادة إنتاج هذا الكتاب أو أي جزء منه، بأي شكلٍ من الأشكال من دون إذن مسبق وخطي من الناشر، إلا في حالة استخدام بعض الاقتباسات منه مع ذكر المصدر.

ISBN number: 978-9953-586-90-8

معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية -
الجامعة الأميركية في بيروت

0236-11، رياض الصلح / بيروت 1107 2020 لبنان

الهاتف: +961-1-350000 الخط الداخلي: 4150

+961-1-737627

ifi.comms@aub.edu.lb

www.aub.edu.lb/ifi

aub.ifi

ifi_aub@

فقر التعليم وعنف الجوّ المدرسي

عدنان الأمين

ماريز يونس

غادة جوني

يارا ياسر هلال

سوزان عبد الرضا أبو رجيلي

فريق الدراسة

مدير الدراسة

عدنان الأمين

اللجنة الاستشارية

ساري حنفي، ندى منيمنة، رضا حمدان، وفاء قطب

الباحثون

ماريز يونس

دراسات الشباب اللبنانيين (٦ دراسات)

كمال أبو شديد

دراسات الشباب الفلسطينيين (٦ دراسات)

غادة جوني

دراسات الشباب السوريين (٦ دراسات)

عدنان الأمين

دراسات مقارنة (٦ مقارنات إحصائية) ودراسة السياسات

سوزان عبد الرضا أبو

التقديمات التربوية في المناطق المهمشة - دراسة إدارة المعلمين للصفوف في زمن الكورونا

رجيلي

يارا ياسر هلال

التقديمات التربوية في المناطق المهمشة - دراسة إدارة المديرين للمدارس في زمن الكورونا

المستشارون

رضا حمدان

أوراق مرجعية حول دراسات الشباب اللبناني، وخريطة جيوب الفقر اللبنانية، وحول كيفية اختيار

عينة دراسة الشباب في المشروع.

ماري قرطام

أوراق مرجعية حول: دراسات الشباب الفلسطيني، وخريطة الوجود الفلسطيني في لبنان،

والسياسات المتعلقة بالشباب الفلسطيني.

ربي محيسن

ورقتان مرجعيتان حول دراسات الشباب السوريين، وخريطة الوجود السوري في لبنان

سهير الغالي

ورقتان مرجعيتان حول السياسات المتعلقة بالشباب اللبنانيين والشباب السوريين

الباحثون المساعدون

تحليل الوثائق

آلاء خالد، ريما جودة، شريفة حمزة، فاطمة عيسى، كاتي سكاف، محمد علوية، مروة بكباس،
مريم صباغ، نسرين صباغ، هبة شاهين، هلا أبي صالح، هلا منقارة، هنادي الشافعي، كريستيان
العجوري، ريان الحاج علي.

إدارة العمل الميداني

آلاء خالد، حسن سالم، حسين ديراني، دزاهيغ كول ساهاغيان، رنا نعيم، زكية قرنفل، زينب
رزوق، شادية المقداد، عليا شعبان، عمر عساف، كريستيان العجوري، محمود العلي، محمود
خالد، هنادي الشافعي، هند يعقوب.

المحتوى

٤.....	ملخص
٩.....	الحياة المدرسية كما عاشها الشباب الفلسطيني في المخيمات
٢٩.....	الشباب اللبناني والتعليم الهامشي في البيئات المهمشة
٤٩.....	الحياة المدرسية كما عاشها الشباب السوري
٦٢.....	التقديمات التربوية للشباب في المجموعات السكنية المهمشة: دور مدير المدرسة
٨٢.....	التقديمات التربوية على صعيد الصف: دور المعلمين

ABSTRACT

This study on Youth in Marginalized Settings in Lebanon aims to reveal the interactions of youths with the conditions of social marginalization in which they live. The fieldwork was conducted in summer 2019 on 144 focus groups in 38 marginalized zones in Lebanon, including Lebanese poverty pockets, Palestinian camps and Syrian gatherings, 48 focus groups were created for each nationality, of which 24 were exclusively males and 24 exclusively females. The 1173 participants in these focus groups were young men and women aged between 15 and 25 years old. 22 questions were put forward to each group. It includes, as well, a survey undertaken in 2021 on education provision in the same zones of marginalization.

The current book deals with the answers of young people related to their school life, and it revolves around two questions: 1) How would you describe the level of education? 2) How would you describe the atmosphere of the school? What do you remember?

As for educational provision, the question is: How do principals lead schools, and how do teachers manage classes in areas that serve marginalized regions in times of crisis in Lebanon?

The study shows that young people view the schools they attended with bitterness. The prevailing view of most of them is that the level of education is poor and that violence dominates the atmosphere. In the matter of level, young people blame the teachers and the curriculum in the first place. Teachers do not have sufficient competence and do not perform well in teaching methods, in addition to the absence of professional ethics. As for the curriculum, the main problem lies in teaching a foreign language. The picture becomes positive in the opposite cases. But the main positive aspect is the presence of extracurricular activities. This attitude towards extracurricular activities was associated with companionship with schoolmates. As for the bad atmosphere, the principal, the teacher, and part of the students share the responsibility. Among its main causes are violence, chaos, and discrimination.

ملخص

تهدف دراسة الشباب في المناطق المُهمّشة إلى الكشف عن تفاعل الشباب مع شروط التهميش الاجتماعي التي يعيشونها. أُجري العمل الميداني في صيف العام ٢٠١٩ وشمل ١٤٤ مجموعة تركيز في ٣٨ منطقة مُهمّشة في لبنان تضمّ جيوب فقر لبنانية ومخيّمات فلسطينية وتجمّعات سورية، و٤٨ مجموعة تركيز لكلّ جنسية موزّعة مناصفة بين الذكور والإناث. شارك في هذه المجموعات ١١٧٣ شاباً وشابة تراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٥ سنة، وتناولت مجموعات التركيز ٢٢ سؤالاً. وتتضمّن أيضاً استقصاءً أُجري في العام ٢٠٢١ حول التقديمات التربوية في المدارس الواقعة في مناطق التهميش نفسها.

يعالج الكتاب الحالي أجوبة الشباب المُتعلّقة بحياتهم المدرسية، وهي تتمحور حول سؤالين: (١) كيف تصفون مستوى التعليم؟ (٢) كيف تصفون جو المدرسة؟ ماذا تتذكرون؟

أمّا بالنسبة للتقديمات التربوية فقد طُرِح السؤال التالي: كيف يقود المديرون المدارس، وكيف يدير المعلّمون الصفوف في المناطق التي تخدم المناطق المُهمّشة في أوقات الأزمات في لبنان؟

تُظهر الدراسة أنّ الشباب ينظرون إلى المدارس التي ارتادوها بمرارة. تكمن النظرة الغالبة لدى معظمهم بأنّ مستوى التعليم سيء، وأنّ العنف يسيطر على جو المدرسة. بالنسبة إلى المستوى، يلقي الشباب اللائمة على المعلّمين والمنهج بالدرجة الأولى. لا يتمتّع المعلّمون بالكفاءة الكافية ولا يتقنون بيداغوجيا التعليم فضلاً عن غياب الأخلاق المهنية. أمّا المنهج فتتركّز مشكلته الرئيسة في تعليم اللغة الأجنبية. تصبح الصورة إيجابية في الحالات المُعكّسة. لكن تكمن أهمّ نقطة إيجابية في وجود أنشطة لامنهجية. وقد ارتبط هذا الموقف من الأنشطة اللامنهجية بالصحة مع رفاق المدرسة. أمّا الجو السيء فيتشارك في المسؤولية عنه كلّ من المدير والمعلّم وجزء من الطلبة، ومن أسبابه الرئيسة العنف والفوضى والتمييز.

As for the part related to educational provision in the context of the crisis, and distance education, it was found that the principals were unable to provide support to the school members, due to the lack of resources. The economic situation and the random performance of the Ministry exacerbated the educational obstacles. It is true that some principals sometimes take the initiative, but at the end, the students plotted great losses in learning opportunities in the last years. As for the teachers, they were constrained by a lack of resources as well, then by the difficult conditions for parents and students, as well as by the deterioration of internet and electricity services. Similarly, some teachers have taken initiatives and developed their own capabilities.

The picture that combines what the youth, principals and teachers said that the children of marginalized and poor areas received a poor education.

أما في الجزء المُتعلّق بالتقديمات التربويّة في سياق الأزمة والتعليم من بُعد، فقد تبَيَّن أنَّ المدرّاء لم يتمكّنوا من تقديم الدعم لأسرة المدرسة بسبب قلّة الموارد. وقد فاقم الوضع الاقتصادي وأداء الوزارة العشوائي العوائق التربويّة. صحيح أنّ بعض المدرّاء أخذ المبادرة أحياناً، لكن المُحصلة النهائيّة هي الخسائر التعليميّة الكبيرة التي تكبّدها الطلبة في السنوات الأخيرة. أمّا المعلمون فكانوا مقيّدين بقلّة الموارد أيضاً، ثمّ بالأوضاع الصعبة للأهل والطلّاب، فضلاً عن تردّي خدمات الإنترنت والكهرباء. بالمثل قام بعض المعلّمين بمبادرات وبتطوير قدراتهم ذاتياً.

الصورة الجامعة لما قاله الشباب والمديرون والطلّاب هي أنّ أبناء المناطق المُهمّشة والفقيرة تلقّوا تعليماً فقيراً.

مُقدّمة^١

يجمع لبنان ثلاث مجموعات سكانية مُهمّشة: جيوب الفقر اللبنانية، والمُخيّمات الفلسطينية، وتجمّعات النازحين السوريين.

نحن نعرف أنّ المناطق المهمّشة يسودها الفقر وسوء الخدمات الاجتماعيّة والتربويّة والصحيّة، إلخ... ونعرف أنّ اللاجئين والنازحين يعيشون في ظروف صعبة. ليس هدف هذه الدراسة البرهان على أنّ الشباب في مناطق التهميش والفقر هم فقراء.

ونعرف أنّها تضمّ مهناً غير مُنظمة (non-formal)، ومنظّمات سياسيّة ودينيّة وعسكريّة، وربّما خارجين عن القانون يلجؤون إلى مثل هذه المناطق. ونعرف أيضاً أنّه توجد فيها جمعيّات مدنيّة وتطوّعيّة وتدريبية وخيريّة وملاعب ونوادٍ ومنظّمات إقليميّة ودوليّة. ليس هدف هذه الدراسة «مسح» المناطق المُهمّشة.

السؤال الرئيسي لهذه الدراسة هو التالي: كيف يتفاعل الشباب مع شروط العيش التي نعرفها في المناطق المُهمّشة؟

اخترنا الشباب تحديداً ليس لأنهم مجرد عيّنة من سكّان هذه المناطق، بل لأنّ الشباب مقارنة بغيرهم من السكّان يُعتبرون الشريحة الاجتماعيّة التي تحمل أكثر من غيرها، عادةً، بذور القلق والتمرد على شروط عيشهم المباشرة وغير المباشرة. من هذه الناحية، تُعتبر الدراسة جديدة في موضوعها.

ثمّ اخترنا ثلاث مجموعات من السكّان لكلّ منها حكايتها وتاريخها، ومزّ كلّ منها بمراحل سياسيّة دراماتيكيّة أحياناً، وتكوّنت فيها «طبقات» من الأفكار والقيم عن المحيط، صعوداً من الأسرة والأقران، إلى المجتمع المحلي، فالمجتمع والدولة في لبنان، وصولاً إلى المجتمع الدولي. من جهة،

أردنا سبر غور أفكار الشباب في هذه الدراسة من خلال سماع صوتهم، ومن جهة ثانية، أردنا فهم وتحليل ما يقولونه، بل إجراء مقارنات بين الجنسيّات الثلاث، اللبنانية والفلسطينيّة والسوريّة. هذه الإشكاليّة تُطرح للمرّة الأولى، على حدّ علمنا، في لبنان.

بالنظر إلى هذه الإشكاليّة، لم يكن أمامنا إلاّ اختيار المسار الأصعب، ولكن الأكثر غنى في طريقة البحث. اخترنا طريقة مجموعات التركيز (focus groups)، وهي إحدى طرق البحث النوعي.

تتميّز هذه الطريقة بأنّها تتيح للمشاركين في كلّ مجموعة فرص التعبير الحرّ عن أفكارهم، والتفاعل مع أقرانهم سلباً وإيجاباً، وتغيير آرائهم، تماماً كما يحدث في الحياة العادية. يطرح مُيسّر الجلسة سؤالاً مفتوحاً، ويدفع المشاركين إلى التفاعل مع بعضهم، من دون أنّ يأخذ موقفاً من كلامهم، لا دعماً ولا دحضاً، لأنّ كلّ كلام يقولونه مهمّ في قيمته ودلالته. إدارة الجلسة مسألة دقيقة وتسجيل ما يقوله المشاركون مسألة صعبة، ويجب أنّ يكون المشاركون مرتاحين. لذلك حرصنا على عقد جلسات مجموعات التركيز في أمكنة اشترطنا أنّ تكون مريحة، وأنّ يديرها شخص من جنسيّة المشاركين في كلّ مجموعة ومن جنسهم، وأنّ يتمّ تصوير الجلسة أو تسجيلها صوتياً، وأنّ يُصرّح عن الاسم الكامل إلاّ لمن يشاء. كان لكلّ جلسة «مُقرّر» يجلس صامتاً بعد أن يعرّف عن نفسه، لا يشارك في النقاش بتاتاً، ويسجّل مُجريات الجلسة خطياً، ويكون أيضاً من جنسية المشاركين ومن جنسهم. طُرح في كلّ جلسة ٢٢ سؤالاً موزّعاً على ٦ محاور.

١ كُتبت هذه المُقدّمة للكتاب الأوّل بهدف تقديم موجز عن منهجيّة الدراسة كلّ، تركزت في الكتب اللاحقة، وهي مُكرّرة هنا أيضاً، باستثناء الفقرة الأخيرة التي تتحدّث عن موضوع الكتاب.

الرأي داخل الفريق على تفريغ البيانات على سجلات إكسيل، لكل سؤال سجله واصطلاحه (code). كانت مهمة الباحثين المساعدين القيام بهذا الأمر تحت إشراف مدير الدراسة ومتابعة أعضاء الفريق. كان ينتج عن عمل كل باحث مساعد على كل سؤال نحو ١٠ وثائق^٣، يوزعها مدير الدراسة على كل من الباحثين الثلاثة، فيشرع بالمراجعة والتحليل والكتابة.

استغرقت هذه العمليات وقتاً طويلاً جداً لتحضير سجلات الإكسيل، والانتقال من هذه السجلات إلى كتابة مسودات تقارير عن كل محور، ومناقشة مسودات التقارير بين أعضاء الفريق. إذا أجرينا الحساب الزمني لهذا العمل يتبين أن تحليل البيانات المجمعة في مجموعات التركيز بدأ في تشرين الأول/أكتوبر ٢٠١٩، في حين بدأت الأوراق البحثية بالظهور ضمن الكتيب الأول في العاشر من أيار/مايو ٢٠٢١، ولن ينتهي نشر جميع الأوراق إلا في أواخر العام ٢٠٢١. بالتالي، تكون مرحلة «تحليل البيانات ونشر النتائج» قد استغرقت نحو سنتين وثلاثة أشهر. في المقابل، استغرقت مرحلة جمع البيانات (العمل الميداني) أقل من ٣ أشهر. لكن يمكنني أن أقول إن قصر مرحلة جمع البيانات كان ثمرة لطول المرحلة التحضيرية، التي امتدت من الأول من أيار/مايو ٢٠١٨ حتى الأول من حزيران/يونيو ٢٠١٩ (١١ شهراً).

كُتِبَ الحلقة الدراسية الذي يصدر اليوم هو الخامس في سلسلة الكتيبات التي تصدر تباعاً في هذه السلسلة. يشكّل عرض نتائج دراسة تفاعل الشباب في المناطق المهمشة مع شروط عيشهم المادة الأكبر في هذه الكتيبات، حيث يتكرر فيها ذكر أسماء أعضاء الفريق البحثي من حلقة إلى أخرى. لكن في الكتيب الحالي الذي يتناول المحور التعليمي، ثمة إضافة تتعلق بالتقديرات التربوية. وهي عبارة عن ورقتين، واحدة عن دور مدرّاء المدارس في المناطق المهمشة، وثانية عن دور المعلمين فيها.

٣ الاصطلاح (code)، ثلاثة محاضر متعلّقة بالجنسيات الثلاث منظمّة بصورة جديدة ومُحمّلة بإشارات وألوان، ثلاثة سجلات إكسيل، ثلاثة تقارير أولية. والتقرير الأولي هو إعادة عرض وتوزيع للمادة المجمعة (الشهادات) تبعاً لعناوين الاصطلاح وفئاته.

تمكّن فريق البحث من تنظيم ١٤٤ مجموعة تركيز، في ٣٨ منطقة (zone) تهميش^٢، موزعة بين الجنسيات الثلاث (٤٨ مجموعة لكل من اللبنانيين والفلسطينيين والسوريين)، وبين الجنسين (٧٢ مجموعة إناث و٧٢ مجموعة ذكور). وطبقاً لقواعد العمل المُقرّرة، يكون عدد المشاركين في كل مجموعة ٧ كحدّ أدنى و ١٠ كحدّ أقصى، وتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٥ سنة. عملياً، شارك ١١٧٣ شاباً وشابة في هذه المجموعات، موزعين بصورة مُتقاربة بين الجنسيات الثلاث وبين الجنسين، وبلغ المتوسط الحسابي للأعمار ١٨,٧ سنة. عموماً، كانوا غير متزوجين، لكن معظم المتزوجين ال ١٤٠ ضمنهم كانوا سوريين (١١٢)، ومعظم هؤلاء من الإناث (٧٢).

عُقدت مجموعة التركيز الأولى في الأول من حزيران/يونيو ٢٠١٩، والمجموعة الأخيرة في السابع عشر من أيلول/سبتمبر ٢٠١٩.

بدأت بعدها مرحلة تنظيم البيانات تمهيداً لتحليلها. كانت هذه المرحلة ذات صعوبة مختلفة. أولاً، لأنّ هناك مادة كبيرة جُمِعت في ١٤٤ محضراً (١٩٦ ألف كلمة). وثانياً، لأنّ هناك ضرورة لتفريغ المادة المُجمّعة وفق قاعدة واحدة تسمح بالمقارنة بين المجموعات الثلاث، والتفاعل بين الباحثين الذين أخذ كل منهم جنسيةً واحدة على عاتقه. كان استخدام برمجية للتحليل النوعي ممكناً، وقد جُرب هذا الخيار، لكن استقرّ

٢ هذه المناطق وفق المحافظة هي:

البقاع: بَرّ الياس، عرسال.

الجنوب: القليلة - صور، المعشوق - صور، دير قانون العين - صور، صيدا القديمة - صيدا، عين الحلوة - صيدا، لوبية - صيدا، مخيم البص - صور، مخيم برج الشمالي - صور، صيدا، صور.

الشمال: البداوي، التبانة، القبة، المحمرة، المنكوبين، الميناء، أبو سمرا، جبل البداوي، جبل محسن، حلبا، مخيم البداوي، مخيم البداوي - المنكوبين، مخيم نهر البارد.

بيروت وضواحيها: الأوزاعي، الحي الغربي - صبرا، الخندق الغميق، الداعوق - الطريق الجديدة، برج البراجنة، برج حمود، تجمع سعيد غواش - الطريق الجديدة، حارة حريك، حي السلم، صبرا - الطريق الجديدة، الطريق الجديدة، عين الرمانة، مخيم شاتيل.

الأذونات^٤، وكذلك الأونروا للغرض نفسه، لكن هذه الأخيرة اعتذرت^٥. وبالتالي، تغيّر تركيب لائحة المدارس التي أردنا استقصاءها.

انطلق الاستقصاء الميداني مع المديرين أولاً في مطلع شباط/فبراير، ولحقه استقصاء المعلمين، باعتبار أن اختيار ٤ معلمين في كلّ مدرسة وإجراء مقابلات مع ٢ منهم يتم بالتنسيق مع المدير أولاً. انتهى الاستقصاء في الأول من أيار/مايو ٢٠٢١.

مع الشكر للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية التي احتضنت مشروع دراسة الشباب في المناطق المهمّشة في لبنان، ومعهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية الذي تداول نتائج الدراسة ونشرها، والزلاء الذين رافقوني في هذا المشوار في طلعاته ونزلاته.

عدنان الأمين

مدير الدراسة

بيروت في ٣٠ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٢١

في الواقع، كانت الخطّة الأصلية لدراسة التقديرات التربوية في المناطق المهمّشة مختلفة عما نُفذ فعلاً، ونشر نتائجه هنا. قامت الفكرة على زيارة المدارس من أجل فحص نوعية التعليم ومناخ المدرسة بشكل مباشر عبر استخدام ٦ أدوات وهي: بطاقة المدرسة (التي يُسجّل فيها المحقق الميداني انطباعه العام عن المدرسة)، بطاقة المشاهدة الصفية (التي ترصد التعلّم والمشاركة والتفاعل)، مقابلة مع مدير المدرسة، مقابلة عدد من معلمي المدرسة، بطاقة تحليل عيّنة من أسئلة الامتحانات والاختبارات، وبطاقة تحليل عيّنة من مسابقات الطلبة.

أجل فريق الدراسة استقصاء المدارس إلى ما بعد استقصاء الشباب لأسباب عملية. يمكن إجراء استقصاء الشباب في الصيف بينما يجب إجراء استقصاء المدارس بعد انتهاء الصيف وانطلاق العام الدراسي في شهر تشرين الأول/أكتوبر. كنّا بصدد استكمال خطّة الاستقصاء في ذلك الشهر، لكن اندلعت انتفاضة ١٧ تشرين الأول ٢٠١٩، وأجلنا العمل الميداني مرّة تلو الأخرى، حتى شباط/فبراير ٢٠٢٠، عندما بدأت جائحة كورونا.

مع انقضاء الأشهر من دون القدرة على السير بالخطّة الأصلية، ومع اتباع التعليم من بُعد على نطاق واسع، حوّل فريق الدراسة الموضوع من التقديرات التربوية في مدارس المناطق المهمّشة إلى التعليم في زمن الأزمات في هذه المناطق. هكذا تغيّرت المنهجية كلياً وأُلغيت الأدوات السابقة وحلّت أداتان محلّها، وهما مُقابلتان من بُعد، مقابلة مع المديرين ومقابلة مع المعلمين. النقطة الوحيدة المشتركة مع الاستقصاء السابق هي عيّنة المدارس (٣٦) التي جرى اختيارها سابقاً على أساسين: الموقع الجغرافي (المناطق نفسها التي أُجري فيها استقصاء الشباب) وسمات المدرسة (القطاع، وجنس الطلاب، ولغة التعليم، إلخ). وضع الفريق لائحة تضمّ ٤١ مدرسة (٣٦ احتياطاً)، ولائحة أطول تضمّ نحو ٦٠ مدرسة احترازاً من رفض المدارس (الخاصّة تحديداً) التجاوب معنا. تمّت مخاطبة الجهات الرسمية لأخذ

٤ خاطبُ المدير العام للتربية الوطنية للحصول على إذن بإجراء المقابلات في المدارس وإجراء مقابلات في المديرية العامة عمّا قامت به لدعم المدارس (جهود المديرية)، وخاطبُ رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء للغرض نفسه (جهود المركز).

٥ بعد أشهر من المتابعة مع الأونروا تلقيت في ١٤ آذار/مارس ٢٠٢١، رسالة مُقتضبة بأنّ الإدارة العامة للمنظمة لم توافق على طلبنا لأنّ الدراسة «لا تتوافق مع سياسة البحث» في المنظمة.

الحياة المدرسيّة كما عاشها الشباب الفلسطيني في المُخيّمات

عدنان الأمين*



مُقدّمة

٢. المتماهون مع الأقران (Parsons, 1964)^٦، الذين يستعملون لغة الجسد، ويدخلون في نزاع مع المعلّم (المرشّحون للترك المدرسي).

ونجد بينهما مجموعة ثالثة تحتاج إلى عوامل تربويّة مساعدة ووقت أطول لكي تحسم أمرها انتقلاً نحو قطب الذين يتأهّلون لمتابعة الدراسة، أمّا إذا كانت العوامل التربويّة غير مُساعدة (فقيرة) فهو «يتأهل» للترك المدرسي. في الصورة أدناه تمثيل مُبسّط لهذا الاستقطاب.

		①	③	②	
المعلّم					

أمّا السياق فيتعلّق بالشباب من جهة، وبالمجتمع الفلسطيني في لبنان من جهة أخرى.

يعلّق الشباب أهميّة على المدرسة من زاويتين، وهذا ما يفسّر نظرتهن إلى تجربتهن المدرسيّة:

١. زاوية الحصول على رأسمال ثقافي مدرسي يمكن استثماره اجتماعياً (نوعية التعليم)،

عندما يتحدّث الشباب عن حياتهم المدرسيّة يتذكّرون ما هو بارز في هذه التجربة، وما ترك أثراً فيهم سلباً أو إيجاباً. وهم، كسائر الناس، يستعيدون هذه التجربة أيضاً على ضوء حاضريهم اليوم، ما إذا كانوا يشعرون بالفرح لأنّهم استفادوا منها أو بالمرارة لأنّهم خسروا شيئاً أثّر لاحقاً عليهم.

تجربة الشباب المدرسيّة لها إطار وسياق.

الإطار تقدّمه لنا النظرية البنيويّة في علم الاجتماع. في المدرسة يتحوّل الطفل إلى تلميذ. في البيت الطفل هو موضع عطف وعناية فريدة من والديه. في المدرسة، التلميذ هو موضع إشراف وتوجيه من بالغ جديد، لا يحضنه مثل أبويه، بل هو كسائر التلاميذ العشرين أو الثلاثين في الصف، الذين يلبسون أحياناً الزي نفسه، ويتلقّون التعليمات نفسها، ويقيّمون على أساس الإنجاز. وهذا كلّ لا يحصل في الأسرة. بل أنّ الأسرة تحيّي نظام المدرسة وتشجّع أطفالها على نيل رضا المعلّم.

في المدرسة، يتعرف التلميذ إلى أقران جدد من خارج الوسط الأسري، ويقيم معهم علاقات ودّ، ولو أنّ المجموعات التي تتكوّن في عمر ما قبل المراهقة لا تكون ثابتة.

استناداً إلى مفهوم رأس المال الثقافي عند بورديو (Bourdieu-Passeron, 1970, Bourdieu, 1979) وإلى مفهوم الرأسمال اللغوي عند برنشتاين (Berstein, 1975)، يجد التلميذ نفسه في مواجهة مع ثقافة المدرسة، إمّا أن يكون رأسماله الثقافي مُتسقاً مع الثقافة المدرسيّة أو أنّه بعيد منها. مع الوقت يحصل استقطاب بين مجموعتين من الطلبة:

١. المتماهون مع المعلّم، الذين يستعملون لغة اللسان (المرشّحون لمتابعة المدرسيّة).

٦ هذا ما يسمّيه بارسونز بالتماهي (Parsons, 1964) التكويني

(regressive identification). يفرّق بارسونز بين القطبين

المذكورين بطريقة أخرى، فيتحدّث عن الخطّ الفاصل بين المتابعين

نحو الجامعة وغير المتابعين (the line between college and

non-college contingents). أمّا فيما يتعلّق بالفرق بين المجموعتين

الثانية والثالثة فهو يتكلّم عن خطّ يفصل بين الراسخين في عدم

المتابعة (who achieve solid non-college educational

status)، والذين يتابعون الدراسة مع صعوبات في كلّ مرحلة.

٢. زاوية العلاقة بالأقران: الاستقلال عن الأهل والتحرّر (emancipation) بالنسبة إلى الإناث خصوصاً، وتكوين رأسمال اجتماعي.

إذا لم يتابع الطالب الدراسة يفقد فرصة الترقّي الاجتماعي عن طريق المدرسة. لكن العلاقة بالأقران تبقى حاصلة سواء ترك المدرسة أم لم يتركها. هذه العلاقة هي عنصر من عناصر ثقافة الشباب. يكمن الفرق بين الأقران المرشّحين للترك والأقران المرشّحين للمتابعة في طبيعة الأنشطة التي تمارسها كلّ من المجموعتين. في سياق الفقر والتهميش الاجتماعي يكون قطب الأقران هو متعة الحياة المدرسيّة مهما كانت النتيجة المدرسيّة. أمّا ذكرياتهم عن الفاعلين في المدرسة (المدير والمعلّمين) وبالمدرسة عموماً، فتتعلّق بالتقديرات والمناخ التربوي، وهذا يرتبط بدوره بالسياق الاجتماعي، أي الفلسطيني في هذه الحالة.

يشبه السياق الفلسطيني غيره من المناطق المُهمّشة اللبنانية والسوريّة، لكن يختلف عنها في أنّه مجتمع من دون دولة. صحيح أنّ هناك سلطة فلسطينيّة في فلسطين لكنّها ليست دولتهم. هم يعيشون في لبنان، يُعاملون فيه، ويتمّ التعامل معهم باعتبارهم لاجئين، وبالتالي محرومين من الكثير من الحقوق التي يحظى بها المواطن اللبناني. تولّد هذه الوضعيّة ثلاث نزعات:

١. الرغبة في التعلّم وتجاوز الحرمان (بورديو)، باعتبار أنّ لا أفق غير التعليم أمام الناشئة.

٢. الشعور بغربة السلطة المدرسيّة ولو جزئياً، (الأونروا، الدولة اللبنانية، مدارس خاصّة لبنانيّة) ما يضعف فرص التماهي مع المعلّم، واللازمة للصعود المدرسي، وقد تكون المدرسة فقيرة أيضاً في تقديراتها.

٣. احتمال امتداد التماهي مع الأقران نحو الفصائل الفلسطينيّة التي تقدّم نموذج سلطة بديلة وفرص مضادة للمدرسة: الرغبة في الشغب.

بناء على ما سبق، السؤال المطروح هو التالي: كيف عاش الشباب الفلسطيني حياته المدرسيّة؟ علماً أنّ: (١) ٤٦٪

من الشباب الفلسطيني (٣٩١) الذين شاركوا في مجموعات التركيز تركوا المدرسة، في مقابل ٥٤٪ ما زالوا يتابعون الدراسة، أي أنّ ما يقرب من النصف ينتمون إلى قطب التماهي مع الأقران. وأنّ (٢) مدارس الأونروا (وحدها أو مع غيرها) ورد ذكرها في ٢١ مجموعة، في مقابل ٤ مجموعات ورد فيها مدارس أخرى، و ٢٢ مجموعة لم يرد فيها نوع المدرسة التي ارتادها الشباب.

السؤال الأوّل الموجه إلى الشباب كان التالي: لننحدّث أولاً عن المدرسة التي تعلّمت فيها أو ما الذي تتعلّمونه (ما قبل الجامعة). كيف تصفون **مستوى التعليم**؟ والسؤال الثاني: كيف تصفون **جوّ المدرسة؟ وماذا تتذكّرون؟**

وبما أنني انطلقت من صورة الاستقطاب فسوف أعرض نتائج استقصاء الشباب الفلسطينيين منتقلاً من الصورة الإيجابيّة إلى الصورة السلبية.

تجدد الإشارة إلى أننا لا نستطيع أن نُلصق الصفات التي أطلقها الشباب (جيدة أو سيئة) بمدارس معيّنة، ولو أن البعض سمّى عدداً منها في معرض حديثه. لم يُطلَب من المشاركين أن يحدّدوا المدرسة التي يتكلّمون عنها، ولم يكن الغرض من مجموعات التركيز تقييم المدارس بل الكشف عن آراء الشباب في تجربتهم المدرسيّة. تعكس هذه الآراء بالنسبة إلينا تفاعل الشباب مع الظروف التي يعيشونها أو الإرث الذي يحملونه في أذهانهم عن أحد جوانب حياتهم، وهو الجانب المدرسي.

لا نعطي للمستوى «الجيد» أو «السيء» معنى مُسبقاً. كان السؤال عاماً ولا يتضمّن أي تعريف للمستوى، «الجيد» أو «السيء»، ولم يحدثهم المُيسّر عن معايير الجودة ولم يضع أمامهم قائمة بنود للجودة أو لائحة جوانب العمل التربوي مثل الكتاب المدرسي أو البناء والتجهيزات أو أداء المعلّمين. بل تركنا الشباب يتفاعلون في ما بينهم ويعطون المعنى بأنفسهم، أي من تجاربهم.^٧

أولاً: الصورة الإيجابية

١. المستوى

قالت الأكثرية في ٥ مجموعات فقط إن مستوى التعليم في المدرسة التي درسوا فيها كان جيّداً، وتبيّن أنّ الأكثرية في ٤ مجموعات فقط وصفت الجوّ بالجيّد. إذن الصورة الإيجابية للمدرسة هامشيّة في أذهان الطّلاب في المناطق المُهمّشة الفلسطينية.

لم يلتفت الكلام عن المستوى الجيّد إلى الإدارة، بل تركّز على المعلّمين. كان الكلام عن المنهج قليلاً أيضاً، علماً أنّ حديث الشباب عن النشاطات اللامنهجيّة وضعته في باب «الجوّ» وليس في باب المستوى.

يظهر القليل المتعلّق بالمنهج في الاستشهادات التالية:

«استفدت وتعلّمت اللغة الإنكليزيّة» (ذكر)، «تعلّمت بعض الكلمات من الفرنسيّة»، «كان في شوية فنّ»، «المواد العلميّة واضحة واللغات جيّدة (فرنسي/ عربي/ إنكليزي)» (أنثى)، «المختبر والعلوم، كنّا نتسلّى بالمختبر ونعمل أمور جيّدة» (ذكر).

تتعلّق هذه الاستشهادات، كما نرى، بتعليم اللغة الأجنبيّة والعلوم، علماً أنّ الشباب لم يتطرّقوا لمواد أخرى مثل اللغة العربيّة والمواد الاجتماعيّة، مع أنّ هذه الأخيرة هي السهلة، واللغة الأجنبيّة والعلوم هي مواد صعبة. التفسير المرجّح هو دور هاتين الأخيرتين الحاسم في الصعود المدرسي وفي الترقّي الاجتماعي، فإذا نجحوا فيها يصبح تقيمهم إيجابياً لما قامت به المدرسة.

أمّا بخصوص المعلّمين فقد أفاض الشباب في الكلام عنهم، بل قال بعضهم بوضوح شيئاً يقترب من التحليل: «ينخفض مستوى المدرسة بسبب المعلّمين»، أو «في أساتذة كثير شاطرين وفي أساتذة لا»، والإقرار بالتفاوت بين المعلّمين واضح في أعين الشباب سواء في المدرسة نفسها أو بين المدارس.

تطرّق الشباب في حديثهم الإيجابي عن المعلّمين إلى ٣ أمور، هي على كلّ حال الأوجه الأساسيّة لعمل المعلّمين، سواء من وجهة نظر الخبراء أو المحلّلين أو الأهل أو الرأي العام: الكفاءة (أي مستوى اتقان المعلّم للمادة التي يعلّمها)، أسلوبه في التدريس، والأخلاق المهنيّة.

على صعيد الكفاءة، قيل مثلاً: «مستوى الأساتذة في المرحلة الابتدائيّة والمتوسطة ممتاز»، أو «الأساتذة جيّدين في المواد العلميّة» (إناث). وعلى صعيد الأسلوب قيل: «الأساتذة كثير قوايا وبخلوك تكون شاطر بالقوة» (أنثى)، أو: «كنت أحب مادة الإنكليزي والأستاذ وتدرّسه وأفهم كلّ شيء بسهولة» (أنثى). وعلى صعيد الأخلاق المهنيّة قيل: «عندما نكون بحاجة إلى دروس خاصّة للتقوية يقوم البعض من الأساتذة بتولّي هذه المهمة على حسابهم الخاص» (أنثى).

٢. المناخ

أمّا في ما يتعلّق بالمناخ الجيّد فالوضع مختلف. وجد الشباب الفلسطيني في المدرسة أشياء جميلة أحبّوها ويتذكّرونها بفرح، وهي بالضبط تلك التي لا تتعلّق بالنجاح المدرسي والترقّي الاجتماعي إنّما بالعلاقة مع الأصحاب (الأقران).

تكلّم الشباب عن المديرين من ٣ جوانب: الاهتمام والمتابعة، الألفة والتعاطف، النظام والانضباط. وتكلّموا عن المعلّمين في الاتجاه نفسه: المعاملة الجيّدة وعدم التمييز، والعاطفة والدعم. لكن الكلام في موضوعي الإدارة والمعلّمين، وجلّه عاطفي، وصل مجموعته إلى ٢٠٥ كلمات فقط. في حين أنّ الكلام عن النشاطات اللامنهجيّة وصل إلى ٦٠٠ كلمة، والكلام عن الصحبة والرفاق قارب ١,٦٠٠ كلمة. ومن نافل القول إنّ النشاطات اللامنهجيّة كانت جميلة لأنّها تقوم على العلاقة بين الرفاق. حتّى المعلّمين «يتغيّرون» في نظر الطلاب في النشاطات المنهجية، كما قالت شابة بطريقة مُعبّرة: «كنّا نرى الوجه الثاني للأستاذ، الوجه المرح وكنا نجلس مع الأساتذة على طاولة واحدة نأكل معاً ونلعب معاً».

المقابل: «نتذكّر التعاون المشترك لتعذيب المعلمين» (ذكر).

«كنا نحبس المعلّمة في الصفّ ونغلق الباب فلا نسمح لها بالخروج، أو نغلق الباب من الداخل ولا نسمح لها بالدخول إلى الصفّ» (أنثى).

تمرد واحتجاج: «إيه كان في اعتصامات من مجموعة من الشباب للتخفيف من عدد الطلاب، وتم فتح صفّ آخر» (أنثى).

«في تمرد كبير بعد ضرب الطالب وأهانته» (ذكور).

التحرّكات السياسيّة والاجتماعيّة: «بذكرى أبو عمار، عملنا مظاهرة بالمدرسة وكسّرنا المدرسة بسبب منعنا من المشاركة بالمظاهرة» (أنثى).

«بالنسبة إلى الاضطرابات كانت كثيرة وكان الأساتذة يمنعونا نشارك، لكن لم نكن نمثل لهم، وكنا نتمرد، ونشارك بالاعتصامات الخاصّة بالإعمار في مخيم نهر البارد* احتجاج من مجموعات شبابيّة على العطل الكثيرة» (ذكور).

من باب المقارنة كان الكلام أكثر غزارة في موضوع المناخ منه في موضوع المستوى، وبغلبة واسعة: ٨٪ للمستوى في مقابل ٩٢٪ للمناخ. وهو فرق ذو مغزى: إذا كان هناك شيء في المدرسة سرّ الشباب في المُخيّمات الفلسطينيّة المُهمّشة، فهو لا يتعلّق بالتحصيل المدرسي (وهم مقصّرون فيه) وإنّما في الجوّ الذي عاشوه فيها... سواء في الأنشطة اللامنهجيّة برعاية سلطة المدرسة، أو في التعطيل والمقابل والتمرد في مخالفة سلطة المدرسة، وفي الحالتين مع أصحابهم. يشمل هذا الموقف الذكور والإناث. لكن الإناث أكثر اجتهداً من الذكور، لذلك فإن موضوع المستوى الجيّد خصّصت له الإناث ١١,١٪ من كلامهن، في مقابل ١,٥٪ من كلام الذكور.

وقالت فتاة: «أنا من خلال المسابقات اكتشفت أنّ صوتي جميل». تتعلّق متعة المناخ بتقدير الذات أكثر ممّا تتعلّق بالتحصيل المدرسي.

على أنّ أغزر الكلام حول المناخ المدرسي الجميل ظهر عندما تحدّث الشباب عن العلاقة بالأصحاب (الأقران)، خصوصاً في مواجهة سلطة المدرسة. مع أنّ المعلّمين والمديرين يعتبرونه سلوكاً سيّئاً، ويعاقبون عليه، إلّا أن الذكريات عن تلك العلاقة كانت غالبية (١٥٧٢ كلمة أي ما يعادل الكلام عن المواضيع الأخرى مجتمعة). تكلم الشباب بشغف عن تعلّقهم بأصدقائهم، وحبّ التعطيل والفراغ، والمقابل التي كانوا يفعلونها بالأساتذة، والتمرد على السلطة المدرسيّة إدارة ومعلّمين، وانخراطهم في التحركات الاجتماعيّة والسياسيّة بصورة تعطل الحياة المدرسيّة... عبّرت إحدى الشابات عن هذه الوضعيّة باختصار قائلة: «أجمل الأوقات كانت في المرحلة الثانوية: مرح، مشاغبات، طرد من الصفّ والمدرسة، غناء، مقابل» (أنثى). وأفدّم أدناه نماذج من شهاداتهم عن أبرز جوانب هذا الموضوع.

الأصدقاء: «أحبّ المدرسة، والمدرسة جوّها حلو كرمال ألتقي يومياً برفقتي» (أنثى).

قال زميله «نعم يحبّ المدرسة لأنّه يحبّ فتاة في الصفّ السابع، فضحك الجميع وبدأوا بالسخرية، وهو احمرّ وجهه خجلاً» (ذكور).

«أجمل ما في المدرسة الأصدقاء ورفيقتي والأيام الجميلة التي قضيناها معاً، ونحن الآن نتذكّر ونضحك من قلبنا على مشاكلنا وأسرارنا وكلّ شيء كان بريئاً جميلاً» (أنثى).

حب التعطيل والفراغ: «أجمل لحظة أتذكّرها عندما يقولون لنا أنّ الأستاذ غائب فتعمّ الفرحة في الصفّ لأنّها سوف تكون حصّة فراغ، فنفعل ما يحلو لنا»، «أنا أذكر الهروب من المدرسة خصوصاً بعد الفرصة، نهرب كي نتخلّص من المواد المملّة» (ذكور).

ثانياً: الصورة السلبية

١. المستوى

يميل الشباب الفلسطينيون إلى وصف مستوى التعليم في المدارس التي تعلّموا فيها بالسيئ، كانت الأكثرية في ٢٧ مجموعة (من أصل ٤٨) من هذا الرأي (في مقابل ٥ مجموعات للرأي الإيجابي). أمّا الأكثرية في المجموعات الباقية فقد قالت إنّ المستوى كان متوسطاً أو قدّمت آراءً سلبية (١٤ مجموعة) أو انقسمت بين التقييمين السيئ والجيد (مجموعتان). استعمل المشاركون عبارات عدّة تعبيراً عن هذا المستوى: ضعيف، سيئ، سيئ جداً، زفت، منخفض، متدني، فلتانة، كان جيّداً وصار سيّئاً.

استعمل الشباب تعبير المستوى كثيراً كمفردة مستقلة مع إحدى الصفات المذكورة أعلاه، وفي أحيان أخرى توسّعوا في الموضوع بسبب النقاشات التي كانت تدور في كلّ مجموعة. ومن الدلالات التي أشاروا إليها **نسبة النجاح في المدرسة**، التي أخذت معنيين؛ معنى النجاح في المدرسة ومعنى النجاح في الامتحانات الرسمية. إذا زادت النسبة في المدرسة دلّ ذلك على سوء المستوى: «والكلّ يعلم أنّ مستوى الطلاب الفلسطينيين سيئ باللغة الإنكليزية، لم يكن يرسب أحد وكانت نسبة النجاح ١٠٠٪». وإذا انخفضت نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية دلّ ذلك على انخفاض مستوى المدرسة: «مدرسة الشجرة نسبة النجاح فيها ١٦٪، معدومة»، وإذا ارتفعت دلّ ذلك على جودة المستوى: «في مدرسة معروف سعد المستوى التعليمي جيّد ونسبة النجاح مرتفعة».

إلى ماذا يعزو الشباب انخفاض المستوى؟

نتوقّف هنا عند الأسباب أو العوامل التي يعيد إليها الشباب الفلسطينيون قضية المستوى، وهي: الإدارة، والمعلّمون، والمنهج، والطلاب.

أ. الإدارة

ألقيت اللائمة على **الإدارة بالاسم**: «الإدارة في مدرسة الجليل لا شخصيّة لها لا تستطيع أن تفرض النظام» أو «المدير لا سلطة له، هو فقط واجهة».

كما طُرح موضوع الإدارة بصورة غير مباشرة عبر إثارة قضية **البناء والتجهيزات**: «شكل المدرسة والنظافة وهذه هي المشكلة»، أو «المكان سيئ». أو إثارة موضوع **كثافة الصفوف**. هناك ١٨ مجموعة تركيز فلسطينية أثارت موضوع **الكثافة في الصفوف**، وقال أحد الشباب: «أريد أنّ أضيف أنّ عدد الطلاب الهائل في الصفّ الواحد في مدارس الأونروا يؤثّر على المستوى التعليمي، وعلى قدرة الطالب على الاستيعاب والتحمّل، وعلى تركيز الأستاذ. هذه مشكلة يعاني منها الطرفان» (هناك ٤٠ إلى ٥٠ طالب في الصفّ). يبدو أن الشباب كانوا يحتجون على ذلك لكن من دون جدوى: «كان عدد صفّنا ٥٠ وعارضنا، بس ما كان في صفوف ثانية يفتحوها، والإدارة ما حلّت الموضوع».

إذا وسعنا مفهوم الإدارة نحو تبعية المدرسة أو **نوعها** (المدارس الخاصة، المدارس الرسمية، مدارس الأونروا) أو المراحل التعليمية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)، نحصل في الأنواع الثلاثة السابقة أو عبرها على مادة غنيّة بالأوصاف والأحكام. كانت مدارس **الأونروا** محور كلام الشباب عموماً، وغالباً كان الكلام سلبياً، «تعليم الأونروا مش منيح ومش كافي»، وبالمقارنة مع مدارس أخرى: «أنا نقلت من مدرسة المقاصد إلى مدرسة الأونروا، كلّ شيء تغيّر إلى الأسوأ». وهناك صورة جيّدة للمدارس الخاصة في أذهان الشباب: «إن المدارس الخاصة أفضل بكثير من مدارس الأونروا». ولو أنّ البعض يرى عكس ذلك: «مستوى التعليم في مدارس الأونروا ممتاز وأفضل من مدارس الآخرين».

ب. المعلمون

كان يشرح مادة الفيزياء على أساس الدين» (ذكر). وتشمل الطريقة إدارة الصف لجهة التمييز والتفاعل مع الطاولات الأمامية فقط: «يهتم الأستاذ بأول ثلاث صفوف طاولات في الصف، وبالشطار كمان، ويلي بالخلف عمرهم ما يتعلموا، معاملة المعلمات والتمييز بين الطالبات تؤثر علينا وعلى مستوانا التعليمي» (أنثى). أيضاً، توقّفوا على ما يسمونه ضعف شخصية المعلم: «وبعضهم شخصيته ضعيفة أمام التلاميذ»، أو لجهة اعتبار الأكبر سناً غير قادرين على التعليم: «في أساتذة ختيرة ما بوصلوا الفكرة، الختيرة ما بردّوا». المهم، حمل أحد الشباب النتيجة السيئة لحياته الدراسية إلى الأسلوب السيئ للمعلم: «إن سبب الخروج من المدرسة هو عدم الوضوح بالإعطاء، لم أكن أفهم شيئاً» (ذكر).

في موضوع **الأخلاق المهنية** السيئة كان هناك فيض في الكلام. يشمل ذلك اللامبالاة والإهمال: «لا يوجد تعليم لأن الأساتذة غير مبالين»، وعدم الانضباط: «لا يوجد انضباط ولا قواعد بين الأساتذة والمعلمات والطلاب»، واستغلال المهنة: «نحن عنّا الأساتذة لما البنات يفوتوا على الصفّ بيطلّعوا فيهن وببطلّوا شرح وبينظروا الساعة حتى تصير واحدة كرمال يفلّوا، المهم آخر الشهر يقبض معاشه»، واستغلال الطلبة: «المعلمة كانت تجهّز الأكل بالصفّ، تحضّر الأكل بالصفّ وتروح تطبخو بالبيت»، «أنا الأستاذ كان يبعثني لإشتريله أغراض البيت بوقت المدرسة، كان يقول لي مش عم تستفيد وحتّى ما تعذبني بالحصة روح اشترى لي هالغراض، يكون كاتب لي الأغراض على ورقة» (ذكور). وبعض المعلمين يلهون في الصفّ: «المعلمات لم يكن مهتمّات بنا ويلهون على الهاتف - الواتساب».

تمتدّ الأخلاق المهنية السيئة إلى سوء معاملة الطلاب: «تصرّفات الأساتذة أخرجتني من المدرسة بسبب معاملة الأساتذة غير اللائقة»، والعنف: «يمارس الأساتذة والمعلمات العنف على الطلاب رغم أنّه ممنوع»، والتنمر: «يمارس الأساتذة والمعلمات التنمر على الطلاب والضرب رغم أنّه ممنوع»، والتمييز بحسب الجنسية: «يوجد تمييز بين الطلاب الفلسطينيين واللبنانيين، حتى القسط مختلف، والمعاملة والاهتمام أكبر باللبنانيين، كانت المعلمة تُجلس الطلاب اللبنانيين في المقاعد الأمامية».

موضوع المعلمين هو الأكثر غزارة ووضوحاً في مناقشات الطلاب عن التعليم. تفضي تصريحات الشباب إلى استنتاج أنّ المعلمين هم المسؤولون تحديداً عن تدني مستوى التعليم الذي حصلوا عليه في المدرسة، مثلما كان الحال في المسؤولية عن جودة التعليم.

كانت الصفات **السلبية** في حديث الشباب الفلسطيني موسّعة ومتبلور وتتعلّق بثلاثة جوانب: الكفاءة وأسلوب التعليم والأخلاق المهنية.

تتمثّل قلة **الكفاءة** في عدم اتقان اللغة: «يعلّمونا غلط وخصوصاً في طريقة اللفظ»، «المشكلة أنّهم نفسهم الذين يعطون مواد علمية عندهم ضعف بلغتهم الفرنسية أو الإنكليزية»، «نحن نعاني من تدهور مستوى اللغة بسبب الأساتذة، يعلّمونا غلط وخصوصاً في طريقة اللفظ».

تمتدّ قلة الكفاءة إلى معلمي الاجتماعيات: «السنة الماضية باختصاص الاجتماع والاقتصاد كان مستوى الأساتذة ببعض المواد سيئ»، وإلى معلمي المواد العلمية: «مستوى الأساتذة في المواد العلمية كان ضعيفاً»، وإلى المعلمين عموماً: «والأساتذة مستواهم ضعيف». لكن لم يأت أحد على ذكر معلمي مواد **الفنون والرياضة** مثلاً، ربّما لأنّ الشباب لم يدرسوا هذه المواد، أو لأنهم كانوا يستمتعون بها، أو لأنهم لا يعتبرونها مهمّة في نجاحهم المدرسي والاجتماعي.

توسّع الشباب بصورة ملحوظة في موضوع أساليب التعليم السيئة التي يعتمدها المعلمون. استعملوا غالباً تعابير تتعلّق بالشرح: «الأساتذة لا يشرحون جيّداً»، أو «المعلمة تقرأ المواد العلمية قراءة، لا تشرح ولا تحلّ»، أو «الأساتذة بعضهم فقط يهتمّ بالشرح للأوائل فقط ويهملون باقي التلاميذ ما يزيد من نسبة تدني المستوى التعليمي». كذلك توقّفوا عند إيصال المعلومات: «المعلمة لا توصل المعلومة بشكل واضح بل تسأل فقط: فهمتوا؟ يجيبها الجميع نعم كرهاً لها» (أنثى). وعن التلقين على طريقة تعليم الدين: «دائماً الطالب متلقّي، أنا كرهت مادة الفيزياء بسبب الأستاذ،

الموضوع الذي يشغل بال الشباب بالدرجة الأولى هو موضوع اللغة الإنكليزية، الذي تساوى حجم الكلام فيه مع حجم جميع قضايا المنهج الأخرى مجتمعة. وقد تحدّثوا بمرارة عنها:

«كنا نعاني من اللغة الإنكليزية (هي مشكلتي في المدرسة) لأنها صعبة»، «أنا ليس لديّ مشكلة مع أي مادة سوى الإنكليزية لأنها صعبة ولا أفهمها، ما كنا نفهم شي بالمختبر، كان كلّ الشرح بالإنكليزي وبسرعة فما كنا نفهم» (ذكور).

«اللغة الإنكليزية صفر (من زمان لهلق) خصوصاً بمدارس الأونروا عنا»، قاطعتها زميلتها لتضيف: «أنا تعلّمت اللغة في الجامعة أخذت courses إنكليزي»، «أنا بسبب اللغة كنت أرسب بالمواد العلمية لأنني لم أفهم السؤال، ولكن إذا الأستاذ شرح السؤال بالعربي أعرف طريقة حلّ السؤال لأنني فهمت المطلوب» (إناث).

«اللغة الإنكليزية في مدارس الأونروا معدومة، عندما نصل إلى الجامعة نعاني من ضعف اللغة عندنا»، «بالنسبة للغة الإنكليزية الضعيفة في مدارسنا، نتعلّم فقط القواعد، لم يعلمونا المحادثة التي نحتاج إليها في الجامعة ومكان العمل» (إناث)، إلخ.

لا شك أنّ التركيز على اللغة الإنكليزية يعود إلى كونها العامل الفاصل ليس في النجاح المدرسي عموماً بما في ذلك الوصول إلى الجامعة، بل يطال أثرها ما وراء ذلك، ويصل إلى العمل والمكانة الاجتماعية. أي أنّ اتقانها خطّ فاصل بين مجموعتين من المهن بالنسبة لهم: مرموقة وغير مرموقة.

طبعاً هناك مواد أخرى «أكاديمية» عانى منها الشباب عندما كانوا طلبة. لكن حجم الكلام عنها (بيولوجيا، مواد علميّة، اللغة العربيّة، الاجتماع والاقتصاد) لم يتجاوز ١٠٤ كلمات، في حين أنّ الكلام عن اللغة الإنكليزية وحدها وصل إلى ٤١٢ كلمة.

تطرّق الشباب إلى موضوع العمر. اعتبروا أحياناً أنّ كبار السنّ لديهم مشكلة في التعليم: «في أساتذة ختيرة ما بوصلوا الفكرة*الختيرة ما بردّوا» (إناث). وأحياناً أخرى، اعتبروا أنّ صغار السنّ لديهم مشكلة في التعليم: «الأساتذة أعمارهم صغيرة، ما عندن خبرة بالتعليم والمعلومات سيّئة عندن، الحقّ على إدارة الأونروا بطريقة اختيار الأساتذة» (ذكر).

من اللافت شيوع إعطاء الدروس الخصوصية للطلبة: «أصبح الاعتماد الأكبر على دروس المعلّمين الخصوصية، يعني يلي ما بيعطونا إياه خصوصاً بالمواد العلميّة بالمدرسة نأخذه بالمعاهد» (ذكر)، وتظهر أيضاً قلة الأخلاق المهنيّة: «بالنسبة لي تعليم الأونروا مش منيح ومش كافي، نضطر أنّ نأخذ دروساً خصوصية عند نفس الأستاذ، برّا المدرسة بيعطي أحسن من جوّ المدرسة» (أنثى).

ت. المنهج

اقترب حجم الكلام السليبي عن المنهج من الكلام عن المعلّمين. كان هناك حديث عامّ عن صعوبة المنهج أو سوءه أو قديمه أو كثافة المواد، وحديث عن المواد العلميّة. كذلك تطرّق الشباب إلى نظام الترفيع الآلي المُعتمد من الأونروا. يُرجّح أنّ الذين تناولوا هذا الموضوع كان يشعرون بالإحباط لأنّه لم يُعترف بتفوّقهم: «الترفيع الآلي كان يزعجني بحسب قانون الأونروا» (أي إنجاح الطلاب الضعفاء بعلامات استرحام وترفيعهم إلى الصّفّ الأعلى - أنثى)، وأنّه تسبّب برفع نسب النجاح بطريقة وهميّة حتى الوصول إلى الامتحانات الرسميّة حيث يرسبون: «نسبة النجاح تتراجع في الآونة الأخيرة والسبب يعود إلى الترفيع الآلي، فالطلاب أصبحوا يعتمدون عليها»، قاطعتها زميلتها قائلة: «فعلاً يصلون إلى صّفّ الامتحانات الرسميّة بالترفيع الآلي لذلك يرسبون» (إناث).

ث. الطلبة

كان الحديث عن الطلبة بالمعنى السلبي قليلاً. يرجح أنه صدر عن الشباب الذين كانوا «شاطرين»، وغالباً صدر عن الإناث، إذ اعتبروا أنّ الحقّ على الطلاب في المستوى السيئ:

«الطلاب هم المسؤولون عن تدنيّ مستواهم التعليمي والإدارة أيضاً بسبب ضعف شخصيّتها وعدم فرضها النظام»، «بالنسبة إلى المعلّمين هم جيّدون، ولكن الفوضى من الطلاب لأنّهم يفتعلون التشويش وهذا يؤثّر على مستوى فهم الطلاب للمادة»، «الطلاب هم السبب في تدنيّ مستواهم بسبب عدم انتباههم والالتهاء بالنكت والمقالب والضحك»، «نعم لا دخل للمستوى التعليمي بالنجاح، يّلي حاطط براسو يتعلّم بينجح، مهما كان مستوى المدرسة التعليمي»، إلخ...

أن يضع بعض الشباب الحقّ على أنفسهم فهو أمر يمكن توقّعه، لأن النظام التعليمي يتمتّع، عادة، بشرعيّة اصطفاء البعض واستبعاد البعض الآخر، بصورة يظن معها المستبعدون، هم وأهلهم ومعلّموهم، أنّ الحقّ عليهم، بمعنى أنّهم كانوا مقصّرين أو لم يكونوا على مستوى التوقّعات المعقودة عليهم، خصوصاً إذا قارنوا أنفسهم بالذين جرى اصطفاؤهم وتابعوا دراستهم وصعدوا في السلم الدراسي، وفي هذه الحالة تكون صورة المستوى جيّدة: «المشكلة فينا، ومستوى التعليم جيّد، حتى المعلّمين جيّدين».

بلغ حجم الكلام عن المستوى السيئ ١٠ أضعاف حجم الكلام عن المستوى الجيّد (٢٠٦٧ كلمة في مقابل ٢٠٦ كلمات). أمّا لجهة العوامل فقد حضرت الإدارة في الكلام عن سوء المستوى وكانت غائبة عند الكلام عن جودته، وحضر الطلبة هنا (الكلام عن المستوى السيئ) وكانوا غائبين هناك. كان المعلّمون الأكثر ذكراً في كلامهم سواء في السراء والضراء، لكن احتلّ المنهج مكانة كبيرة في الكلام السلبي يقارب حجم الكلام عن المعلّمين. أفاضت الإناث في الحديث عن سوء المنهج، وأكثر الذكور الحديث عن سوء المعلّمين.

جدول ١: توزيع الكلام عن المستوى السيئ

عدد الكلمات	المجموع	ذكور	إناث	المستوى السيئ
٢٧٨	١٣,٤	١٧,٦	١١,٠	الإدارة
٨٩٤	٤٣,٣	٥٤,٥	٣٦,٦	المعلّمون
٧٥٧	٣٦,٦	٢٤,٣	٤٣,٩	المنهج
١٣٨	٦,٧	٣,٧	٨,٥	الطلبة
٢٠٦٧	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	المجموع
عدد الكلمات	٢٠٦٧	٧٦٧	١٣٠٠	

٢. المناخ المدرسي

لو كان المناخ المدرسي وحده موضوع مجموعات التركيز لكان هناك العديد من الأسئلة التي يمكن طرحها. فالمناخ مفهوم مُعقّد وواسع النطاق. وكما سوف نرى فإن النقاط التي تطرّق إليها الشباب تغطّي الكثير من عناصر هذا المفهوم.

تمحور الكلام عن المناخ حول المحاور الأربعة نفسها: المدير، والمعلّمون، والمناهج (الأنشطة اللامنهجيّة)، والطلبة. لكن أضاف المناخ جديداً سمّيناه «المحيط»، وهو يلقي ضوءاً كاشفاً على خصوصيّة المجتمع الفلسطيني.

تغيّر حجم الكلام والأكثرية بحسب المحور، لكن رسائل الشباب عن الأجواء السلبية للمدارس التي ارتادوها كانت ساطعة.

أ. الإدارة

فاجأنا الشباب الفلسطيني في الحجم الكبير للكلام عن إدارة المدرسة خلال استحضار ذكريّاتهم السلبية عن المدرسة، وأكثر في تنوّع المعاني والأبعاد التي توقّفوا عندها. تكلموا عن **التقصير والإهمال**: «في مدارسنا نعاني من قلة النظافة فوافقتها الغالبية الرأي» (إناث)، وعن **العنف اللفظي وعدم احترام الطلبة** (أنا أكره المدرسة كرمال المدير اللئيم، فردّت رفيقتها وأنا أكره مدرستي كرمال المديرية قاسية جداً) (إناث)، وعن **القسوة والعنف الجسدي**: «منتعاقب على أقل سبب، مرّة ركضت بالمدرسة خلال الفرصة فتّمّت معاقبتي وضري» (ذكور)، «مدرسة جبل طابور سجن رومية بسبب المعاملة» (ذكر)، «نتذكّر أيضاً الضرب والتعذيب، هي ما مدرسة هي مسلخ» (ذكر). أجمع الكلّ أنّ العنف موجود في جميع مدارسهم: «الضرب كلّ يوم، لا أتذكر سوى قساوة المدير، دائماً كان يضرب الطلاب ويصرخ عليهم» (ذكور). وتحدّثوا عن **الفوضى** أو غياب السلطة والنظام: «أنا أخي كان يهرب من المدرسة، ولكن على شهادته المدرسيّة الحضور كامل، لا توجد رقابة» (أنثى)، «هناك فوضى في مدارس الأونروا ولا يوجد قانون ولا نظام» (ذكر). كذلك تكلموا عن **التمييز**: «رأت الأكثرية أنّ أجواء المدرسة تسلّط وتميّز، هاد ابن فلان وهاد ما فينا نحكي معه وهاد مدعوم. الجوّ العام سيئ ولا يُطاق، ضغوطات كثيرة وفي ضرب». وهناك أيضاً تمييز بحسب الجنسيّة: «ولكن يوجد تمييز بين الطلاب الفلسطينيين واللبنانيين، حتّى القسط مختلف والمعاملة والاهتمام أكبر باللبنانيين، حيث كانت المعلّمة تُجلس الطلاب اللبنانيين في المقاعد الأماميّة، ورغم ذلك كُنا متفوّقين» (إناث).

ب. الإدارة - المحيط

يخرج موضوع المحيط عن نطاق الإدارة بالمعنى التقني، لكنّه يقع ضمنه إذا فكّرنا بأنّ التفاعل مع المحيط (الأهل، البلديات، المنظّمات) هو أيضاً من اهتمامات المدير من أجل تسيير أمور المدرسة. قد تكون قدرة المدير على منع المحيط من أذية العمل المدرسي محدودة، وقد يتفاعل مع هذا المحيط من أجل كسب رضا الجهات الفاعلة فيه. وفي مطلق الأحوال، إن التعامل مع المحيط يقع بشكل أو آخر على عاتق المدير.

يشمل ٣ عناوين: البيئة، والمحيط الفلسطيني والمحيط غير الفلسطيني.

البيئة

توقّف المشاركون عند الموقع الجغرافي للمدرسة: «موقع المدارس داخل المخيم غير مريح وخصوصاً مدرسة الأونروا في منطقة بير حسن غلط، ويوجد ضجّة كبيرة وأيضاً روائح نفايات من الخارج بسبب القرب من الشارع ما يؤثّر سلباً على تركيزنا في الدرس»، كذلك حُكي عن ضجّة كراجات الحداة ومكبّ للنفايات وروائحه.

المحيط الفلسطيني

هناك النشاط السياسي العامّ، وهو نشط في المحيط الفلسطيني: «الإضرابات والاعتصامات التي كان يدعو إليها أهالي مخيم نهر البارد من أجل إعمار مخيمهم وكانوا يلجؤون إلى الطلاب من أجل الحصول على حشد كبير»، و«تجبر اللجان بعض المدارس داخل المخيمات في صور على تسكير المدرسة وإخراج الطلاب للاعتصام والتظاهر، ويخضع المدير لقراراتهم (مثل إضرابات تقليص مساعدات الأونروا)».

أثر ذلك على الاختلاط وزاد القيود على الشباب من الجنسين: «السياسة لعبت دوراً في فصل المدارس ومنع الاختلاط، كنّا مثل غوانتانامو إذا وقفنا على السياج نُعاقب». في الوقت نفسه: «كانت عصبة الأنصار توقفنا على الطريق إذا مشينا مع شاب».

المحيط غير الفلسطيني

المُخيّمات الفلسطينية مُحاطة أحياناً بمحيط أقلّ ما يقال عنه أنّه عدائي: «المدرسة غَ الرحاب، كنّا بمنطقة شيعيّة، كان يضل يصير مشاكل مع المحيط»، وأضاف آخر: «كانوا أوقات يحملوا علينا سلاح (سكاكين وفرد)»، وقال ثالث: «أحياناً يجرى تهديد التلاميذ من الشبيبة المقيمين في المنطقة وهم من مذهب آخر» (ذكور).

ت. المعلّم

أولى علامات الجوّ السيئ بسبب المعلّم: عدم احترام الطلبة من خلال ممارسة العنف اللفظي.

كرّر الشباب فكرة عدم الاحترام كتعبير عام: «يتعاملون معنا من دون احترام»، لكنهم ذكروا جميع التعبيرات المهينة التي وُجّهت لهم: «يا بهيم، يا حمار/ يا حمير، يا كلب، يا مهبول، يا حيوان، أيّمتي إنت بدك تبلشي تفهمي؟ أخرج من الصفّ يا بلا أخلاق، يا سيّئات السمعة». وذكرنا أنّ المعلّمين كانوا أحياناً يشتمون الطلبة لأسباب تبدو تافهة: «إمّا لأن طالبة طلبت إعادة الشرح، أو لأنّ طالباً طرح سؤالاً، أو لأنّه لم يجب بشكل صحيح». روى أحد الشباب أنّ معلّمة في مدرسة أخيه لا تسمح لأحد بالكلام أو طرح أسئلة، تتكلم هي فقط وعندما يتكلم أحد كانت تقول له: «يا عرصة»، فضحك المشاركون في المجموعة وقال أحدهم: «عرفتها. هي في مدرسة أخي أيضاً». وأضافت شابة: «مرّة اتهموا صقنا بالدعارة». مع هذا النوع من التصرف كان بعض الطلبة يردّ بالعيار نفسه، فقد قال أحد المشاركين: «كنّا في الصفّ، وكانت الأنسة تقول لنا يا حمير بشكل مستمرّ. في إحدى المرّات قال لها أحد التلاميذ من يعلم الحمير؟».

هناك نزاعات وتنافس بين الفصائل الفلسطينية على مناطق النفوذ، وهو ما قد يكون أحد الأسباب الرئيسة للفوضى والعنف والوساطات والمحسوبيّات في المدارس: «مدارس الأونروا في عين الحلوة وضعها استثنائي ما يسمح بالتدخل الكبير للسياسة فيها، والأساتذة يخافون من الضغط الخارجي»، «هناك مشاكل وغالبيتها بسبب تدخل السياسة في إدارة المدرسة وفي الطلاب. مستحيل أن يمرّ العام الدراسي من دون مشكلة بسبب الأحزاب»، «في المخيم كلّ مدرسة يُسيطر عليها حزب مُعيّن لأنّ موقعها يكون في الحيّ أو المنطقة (التي يستلمها هذا الحزب) وله نفوذ فيها»، «كلّ شخص محسوب على جهة داخل المخيم».

وبما أنّ «كلّ مراكز القوى الفلسطينية مُنتشرة حول المدارس (فتح والفصائل)، أي مشكلة داخل المخيم تؤثر على جوّ المدرسة»، وتتمّ الاستعانة بمن هم خارج المدرسة لحلّ كلّ مشكلة داخل المدرسة. وكما قال أحدهم: «كلّ المدارس في المخيم ومهما كانت المنطقة تتدخل فيها السياسة».

فضلاً عن القلق والتوتر، يفرض المحيط الفلسطيني شعوراً بعدم الأمان في المدرسة: «كلّ مدارس الأونروا ليس فيها أمان (قواص ومشاكل)»، «إنت وقاعد فجأة بيعلقوا وبتصير تهرب من الزوايب».

يُعدّ اختلال علاقات السلطة في المدرسة من نتائج هذه الوضعيّة: «يخاف الأساتذة من الطلاب (بسبب أهاليهم)»، «هناك حوادث عدّة يعتدي فيها أهل الطلاب على الأساتذة إذا عاقبوا ابنهم أو وجّهوا له كلاماً (ابنهم لا يُخطئ بنظرهم)».

الأهل هم جزء من هذه المنظومة السياسيّة المُتغلغلة في المدارس، وهذا ما يغذي بدوره البُشَلّ والعصابات داخلها: «في مدرستي كانوا يشكّلون عصابات ويتشاجرون فيما بينهم، وإذا كُبر المشكل يتدخل أهاليهم، وكلّ عائلة تتبع لجهة مُعيّنة، فتمتدّ المشاكل إلى خارج المدرسة وتكبر أكثر وتصل إلى الفصائل والأحزاب». لكي يكون الطالب مرتاحاً، يقول أحد المشاركين: «يجب أن يكون أهله أصحاب نفوذ في المخيم (أبوه له كلمة)»، وهذا ما حصل بالضبط مع أحدهم: «ذهب أبي إلى المدرسة وهدد الأستاذ بالضرب حتى يتوقّف عن التبلّي عليّ».

ثاني علامات الجوّ السيئ بسبب المعلّم: القسوة والعنف الجسدي.

وصف الشباب سلوك المعلّمين والمدراء بالقاسي، بمعنى غياب التواصل: «لا يوجد حوار»، وبمعنى المبالغة في العقاب نسبة إلى الخطأ: «إذا أردنا فعل شيء صغير يحرّمونا من الأنشطة، وخصوصاً الإدارة، القرارات التي تصدرها تكون قاسية»، وبمعنى المبالغة في القرارات: «المديرة قاسية جداً، أنا رسبت وأردت إعادة صفّي وألاً أترك المدرسة، ولكن المديرة رفضت أن أعيده وطلبت مني ترك المدرسة»، وبمعنى التشدد في تطبيق النظام: «كنت أعاقب دائماً من المديرة لأنني لم أكن ألتزم بالنظام واللباس المدرسي»، وكثرة المنوعات: «كلّ شيء ممنوع، الجاكيت الملّون والكنزة فوق المريول»، والعقاب لأتفه الأسباب: «مرّة طردني أستاذ لأنّه حلم فيني عم شاغب بالصفّ، مرّة طردني أستاذ لأنني كنت حالق شعري عالصفّر»، إلخ...

تعني القسوة أيضاً اعتبار أنّ الطالب هو المذنب دائماً: «الإدارة ما بتحطّ الحقّ على الأستاذ، دائماً الحق على الطالب، لا أتذكّر سوى قساوة المدير». وتمارس القسوة على الفتيات لأسباب أخرى: «أنا تركت المدرسة بسبب المديرة، قالت لأهلي أنني أنكلم مع شاب رفيقي فأجبروني على ترك المدرسة»، «كانوا يمنعونا من الوقوف على البرندات لأنها مطلّة على مبنى الذكور، كأننا في سجن والشباب كائنات غريبة، كنّا مثل غوانتانامو».

وكما سائر الشكاوى الأخرى، كانت القسوة في المدرسة مُبرّراً للشباب لترك المدرسة وفق ما قالوا.

أمّا العنف فيحصل وفق القواعد نفسها المذكورة عن القساوة لكنّه يتخذ الشكل الجسدي. تحدّث الشباب عن التعذيب، والمسلخ، والمدرسة كأنّها سجن رومية، وكثرة الضرب من المديرين والمعلّمين، وأنّ الضرب كان وسيلة التعامل الرئيسة، وكذلك تحدّثوا عن أشكال الضرب.

هذه بعض الروايات المختارة عن العنف في المدرسة:

«مرّة قال الأستاذ للتلميذة أجلسي آخر الصفّ، فقالت له لم أعد أرى الشرح فطلب منها الوقوف على باب الصفّ وركلها برجله فوقعت على الأرض».

«مرّة كان الصفّ مشاغب جداً، فعاقبت المعلمة كلّ طلاب الصفّ. ضربتنا على أيادينا بالعصا فانكسر إصبع يدي».

«مرّة خنقت المعلمة الطالبة لأنّها عصّبت منها».

«مرّة ضرب الأستاذ واحد بالكرسي».

«مرّة دعس الأستاذ على رأس التلميذ أمام الطلاب غير مكترث لوجع الطالب وكرامته».

«مرّة كمش الأستاذ رفيقي من شعراته ورفعته عن الأرض ورجع فلتته».

«كان الطلاب يخافون من الذهاب إلى المدرسة بسبب بعض الأساتذة المتوحّشين».

بطبيعة الحال، ذكريات الشباب عن العنف الذي كان يمارسه المعلّمون عليهم كطلبة، كان مسوغاً لهم في معظم المداخلات لكره المدرسة وتركها، خصوصاً أنّ عنف المعلّم يتصاحب مع الطرد من الصفّ: «إذا تنقّست تطردني من الصفّ»، أو «ينصح بعض الأساتذة أحياناً بعض التلاميذ بترك الدراسة»، أو قول المعلم لطالب مثلاً: «خليك عند بيت أهلك اشتغل ميكانيكي». كان لهذا العنف نتائج: «كنت أخاف من الأساتذة رعباً وليس احتراماً»، «أخاف من المدرسة، وكنت أعاني من تبوّل لا إرادي ومن العنف اللفظي وصراخ المعلمة»، من هذه النتائج طبعاً كره الطلبة للمعلّمين والإدارة والمدرسة والهرب منها، ثمّ تركها في الفرصة الأولى كما سوف نرى أدناه. لذلك لا نتفاجأ بأنّ المشاركين في إحدى المجموعات أجمعوا على وصف مناخ المدرسة بـ «زبالة».

ثالث علامات الجو السيئ بسبب المعلم: **التمييز**.

تذكر الشباب وضعيات الإهانة لا تقل أهمية عن تذكرهم أموراً مماثلة مثل التمييز. وقد أشاروا إلى هذا التمييز في حديثهم عن المستوى كما ذكرنا أعلاه، وبالمعاني نفسها، لذلك نقتصر هنا على سمات التمييز المتعلق بالمناخ.

هناك التمييز في الصف بين الشاطرين والكسالى: «معلمة الرياضيات في مدرستي تميز بين الطلاب/ات مثل الشاطر والكسول، وتوجه لهؤلاء الشتائم أمام جميع الطلاب». يفضي مثل هذا التمييز عادة إلى ظهور مشاعر كره للمعلمين من قبل من يوصمون بالكسل، ومن ثم تتحول إلى مشاعر متبادلة، في مقابل مشاعر الحب المتبادلة بين المعلمين والشاطرين، على الأقل كما يتبدى من أقوال شباب مجموعتنا الذين ترك نصفهم المدرسة باكراً: «كان يوجد تمييز بين الطلاب المتفوقين والكسالى، ويهتمون بهم، وأنا كنت من المشاغبين ولا يهتمون بي لذلك لا أحبهم كثيراً». وغالباً ما يأخذ التمييز في الصف شكلاً مكانياً: «الما شاطرين وراء والطلاب الشاطرين بيعدوهن قدام». وهناك التمييز في الأنشطة بين المتفوقين وسائر الطلبة: «أندكر رحلة المدرسة السنوية ولكنها كانت للناجحين فقط». وهناك تمييز بحسب المدارس التي أتى منها الطلاب: «في مخيم برج الشمالي لا يوجد ثانوية فعندما ننجح في البروفيه ممنوع علينا أن ننقل إلى ثانوية مخيم البص لأنها محصورة بالطلاب المتخرجين من المدارس الخاصة فقط أو لديهم واسطة لأنهم يريدون المحافظة على مستواها».

هذه الأشكال من التمييز، استناداً إلى الأداء، شائعة عالمياً. لكن الشباب تكلموا عن نوع آخر من التمييز، استناداً إلى صلات القرابة والعلاقات الشخصية أو السياسية وكل ما تنطبق عليه قاعدة تضارب المصالح: «أجواء المدرسة تسلط وتميز، هاد ابن فلان وهاد ما فينا نحكي معه وهاد مدعوم»، «في صفّي، أخذ أخ المديره صلاحيات أكثر من الآخرين، وله السلطة داخل الصف»، «نعم ابن المدير دائماً يربح المسابقات في المدرسة رغم أنه ليس أخطر منا»، «الفتيات المدعومات لا أحد يتكلم معهن حتى لو وضعن الماكياج»، «تكون هناك فتاتان قد ارتكبتا الغلط نفسه، المدعومة لا

تعاقب، واللي مش مدعومة بتاكلها»، «يلعبون في العلامات، مرة ابنة المعلمة حطوها ٢٠/٢٠ على الرياضة لتصبح هي الأولى بدل زميلتها». كما يشمل التمييز متابعة الدروس الخصوصية حيث يصبح الاعتبار مادياً أو نفعياً: «يلي بيدرر خصوصي عند أستاذ المدرسة مميّز وإذا عند أستاذ ثاني بياكلها، في تمييز».

لا نريد القول إنّ ما يقوله الشباب عن التمييز أو أي عنصر من عناصر المناخ هو واقع المناخ نفسه في المدارس، هذان أمران مختلفان. ما يقوله الشباب هو مجموعة «الصور» التي يحتفظون بها في أرشيف ذكراتهم ومشاعرهم، وهي من حيث موضوع اهتمامنا في هذه الدراسة أهم من الوقائع، لأن موضوعنا هو الشباب في المناطق المهمشة وكيفية تفاعلهم مع شروط عيشهم (المواقف). وهذه المواقف تساعد على فهم سلوكهم العام في المجتمع.

ث. المنهج

ما ورد على لسان الشباب وأدرجته هنا في باب الجو السيئ يقتصر على موضوع النشاطات اللامنهجية (الرياضة والفنون)، الذي أفاض الشباب، كما رأينا، في اعتباره سرّ حبهم للمدرسة. الموضوع هنا هو عكسه فقط: المرارة من غياب الأنشطة اللامنهجية، والتمييز بين الطلبة في من يشارك ومن لا يشارك. والمستبعدون نوعان: ذوو التحصيل المدرسي المتدني والإناث. وهذا التمييز يتعلّق بالاستقطاب الذي بدأت به هذه الورقة، لأن الطلبة الذين ينخفض تحصيلهم يجدون في النشاطات اللامنهجية فرصة أو فسحة لإعادة الاعتبار الذاتي، لكن الأمور تعاكسهم، فالمدرء والمعلمون يستبعدونهم حيث كان يمكن إدماجهم في الثقافة المدرسية. غياب هذه الأنشطة من بعض المدارس لا يزيل هذه المشكلة بل يجعلنا ندرك كم أنّ ثقافة الإنصاف في التعليم غائبة عن المدارس.

وهذه بعض الشهادات:

«في مدرستي كان عنا مسابقات شعر، واحتفالات للمتفوقين (تكريماً لهم) لكن نحن نتفجّ فقط غير معنيين، لسنا متفوقين» (إناث).

«أنا لا أذكر الأنشطة لأنهم كانوا يحرّموني من المشاركة فيها لأنني ضعيف (مش شاطر)».

«النشاطات للشاطرين أو أبناء المعلمات والأساتذة فقط» (ذكور).

«أندكر رحلة المدرسة السنوية ولكنّها كانت للناجحين فقط».

«صحّ الراسب يبقى في البيت».

«هناك طلاب مستواهم متدنّي لكن لديهم مواهب أنا أحبّ الرسم وأتقنه لكنني لم أكن من المتفوقين، كان المدير يرسل الأوائل في الصف لحضور مهرجانات واحتفالات خاصّة بالرسم، وأنا لم أكن أذهب، ما كان يسبّب لي الانزعاج» (إناث).

وبما هو تقليدي وتعتسفي، إنّ التمييز في ممارسة هذه الأنشطة يذهب ضدّ الإناث، ويشاركهم الأهل في هذه النقطة:

«في مدرستي لا يوجد نشاطات حتّى في حصّة الرياضة، إمّا يفللوننا على البيت أو يدرسوننا دروساً إضافيّة بحصّة الرياضة، أو ننزل على الملعب فقط».

«أنا كنت أكرهها (حصّة الرياضة قصاص)، لأنّها حصّة فراغ فقط. نجلس بالملعب».

«كانوا ينزلونا على الملعب ويطلبوا منا تنظيفه وجمع النفايات من الصفوف وتنظيف الحمامات».

«كانوا يقولون لنا أنّ لعب الفوتبول للفتيات عيب ويؤذي أجسادنا والفوتبول هو للذكور فقط، يلعبون ويتحدّون مدارس أخرى».

«لو عملو رحلات لا أذهب لأنّ أهلي لا يقبلون» (إناث).

تقوم ثقافة المدرسة على ما هو «مهم» فقط، أي على المواد التي تجري فيها الامتحانات الرسوميّة فتغيب الأنشطة اللامنهجيّة.

ج. الطلبة

لم يكن عامل الطلبة مهماً في تسويغ الجوّ السليبي. جاء في المرتبة الثالثة بعد الإدارة والمعلّمين وقبل المنهج، من حيث عدد الكلمات.

عنف وتنمر بين الطلبة:

«اللعب كان خشناً ومؤذياً. ألعاب كلّها ضرب».

«في مدارس الأونروا كان يوجد أشخاص معوّقين (ذوي احتياجات خاصّة) ذكور وإناث، وكانوا يعانون من التنمر بشكل دائم من بقية الطلاب، يبطل إلك نفس تتعلّم».

«في مدرستي يأخذون الطالب الضعيف إلى الحّمّام ويصوّرونه (وبيستلموه) ويحطّمون معنوياته».

«لفت صلاح الذي يدرس في مدرسة الجليل إلى أنّ الطالب القوي جسدياً يتسلّط على رفاقه. هذا ما أكّده محمد الذي يدرس في مدرسة حيفا».

«أعرف شخصاً ترك المدرسة بسبب التنمر» (ذكور).

من حكايات العنف الفردي:

«مرةً ضربت طالبة المدير بقطعة كيك كي يطردها من المدرسة وترتاح من الصفوف».

«الأستاذ اللي كان يضربني كنت أضربه».

«اعتديت على الأستاذ مرةً لأنه ضرب أخي الصغير من دون سبب».

«مرةً ضربت أستاذاً لأنه ضربني».

«وحدّثت أيضاً مشكلة بين طالبة ومعلّمة بسبب استفزاز المعلّمة للطالبة وضربت الطالبة المعلّمة».

«كان هناك طالب يتشاجر مع الأساتذة هناك، ويتخلّل ذلك ضرب وكراشي مكسورة وطاولات. كان شديد العصبيّة وكنا نرى ونسمع كلّ شيء».

«كان هناك مشاكل كثيرة بين الطالبات (شدّ شعر) أمام الجميع في الصفّ أو في ساحة المدرسة وأحياناً بين الطالبات والطلاب».

«هناك مديرة صفّها أحد الطلّاب لأنّهم يريدون أن يتظاهروا دعماً لغزة أثناء العدوان عليها، وكانت المديرة ترفض، ومنعتهم الإدارة».

من حكايات العنف الجماعي:

«كنا نلغي الدروس ونرفض التعلّم إذا ما كان جاي على بالنّا نتعلّم... ونلغي الامتحانات إذا ما كنا دارسين».

«عندما تحدث أي مشكلة في المخيم، كنا نتفق على تسكير المدرسة وتعطيل الدروس».

«دائماً أسقط على الأرض بسبب ركض الطلّاب/ات نحو الباب والدرج عند انتهاء الدوام في المدرسة».

«هناك فلتان أمني، أصبح الطالب يضرب الأستاذ بينما كان الطلّاب سابقاً متعاونين ومنضبطين» (إناث).

شّلل وعصابات

من طبيعة الشباب أن يشكّلوا مجموعات رفاق. وهذا ما تبيّنه بوضوح ذكريات شبّابنا عن تجاربهم المدرسيّة، مع تنوّع في ماهيّة هذه المجموعات. تكلموا كما مرّ معنا سابقاً، في موضوع الصّحبة والأصدقاء وأمور أخرى من باب الصورة الإيجابيّة، علماً أنّهم لم يتحدّثوا سابقاً مثلاً عن مجموعات فنيّة أو رياضيّة أو نوادي قراءة. عندما تكلموا عن «المجموعات» لم يجدوا في ذكرياتهم سوى الشّلل والعصابات.

تتخذ شّلل العنف شكلاً تنافسياً على الحضور والنفوذ: «كلّ تلميذ يريد أن يكون زعيماً، شكّل البعض عصابات، خصوصاً فيما يتعلّق بمحاولة جذب الفتيات»، وتزعزع العصابات إلى العنف: «في مدرستي كان هناك عصابات، في المدرسة عصابات مثل المافيا، بكلّ مدرسة في شلّة أقوى من شلّة». وشبّه البعض ما يجري في المدارس بما يجري في السجون، إذ «نُخرَج» مشاغبين جُدد: «بتفوت على المدرسة بنفسيّة سليمة بتطلع معقّد»، «بتفوت آدمي بتطلع أزعر»، «تتعلم الدخان، المدرسة سجن وسياج، جوّ عصابات». ومن طبيعة الشّلل التنازع: «بسبب العصابات في المدرسة، كلّ صفّ فيه عصابة ورئيس عصابة ورئيس العصابة يسيطر عليهم ويسمعون كلامه وينقّدون أوامره»، «في مدرستي كانوا يشكّلون عصابات ويتشاجرون فيما بينهم، هناك أدوات حادّة (سكاكين)».

العنف بين الطلبة، في ظل العنف الذي يمارسه المديرون والمعلّمون، يولّد عنفاً مضاداً من الطلبة ضدّ المديرين والمعلّمين.

جدول ٢: توزيع الكلام في موضوع المناخ السيئ

	إناث	ذكور	المجموع	
الإدارة	٤٤,٦	٣٩,٣	٤٢,٥	٢٢٤٨
المعلّمون	٣٢,٢	٣٢,٢	٣٢,٢	١٧٠٣
المنهج	١٢,٤	٨,٧	١٠,٩	٥٧٦
الطلبة	١٠,٨	١٩,٨	١٤,٥	٧٦٥
المجموع	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	٥٢٩٢
	٣١٤٩	٢١٤٣	٥٢٩٢	

«مزة في مدرستي تشاجر الطّلاب مع المدير وضربوه».

«في مدرسة الجليل الطّلاب لا يمثلون للعقاب ولا ينفذونه، ويحبّون أن يخالفوا أوامر الإدارة، حتّى لا يتعلمون».

«كان في مشاكل فلسطيني شيعي».

«نحن لم نكن نتكلّم بالسياسة لكن كنّا نشكّل عصابة على الأساتذة».

في المخيمات الفلسطينية تكون الشلل ذات وجه سياسي:

«التلاميذ يتكلمون بالسياسة فيتشاجرون مع بعضهم».

«وإذا كبر المشكل يتدخّل أهاليهم وكلّ عائلة تتبع لجهة معيّنة، فتمتدّ المشاكل إلى خارج المدرسة وتكبر أكثر وتصل إلى الفصائل والأحزاب، كلّ شخص محسوب على جهة داخل المخيم».

«لكلّ مدرسة مافيا، يوجد شباب يقفون عند باب المدرسة صباحاً ومساءً ويتسبّبون بمشاكل، ويضايقون الفتيات ومعظمهم من المنطقة والبعض الآخر من خارج المنطقة».

استنفد الكلام عن الجوّ السيئ نصف الكلام الذي قيل في محور الحياة التعليميّة. وهذه نتيجة فاقعة. حظيت الإدارة بنحو ٤٢٪ من مجمل الحديث عن الجوّ السيئ، وحلّ بعدها المعلّمون في المرتبة الثانية. لا فرق بين الذكور والإناث، إلّا في ميل الذكور إلى إلقاء المسؤوليّة على الطلبة لנاحية سوء المناخ، أكثر من الإناث، علماً أنّ الفرق محدود وكذلك حجم الكلام عن الطلبة.

خلاصة ومناقشة

النتيجة الرئيسية في هذه الدراسة ساطعة: المدارس التي ارتادها الشباب سيئة في مستواها التعليمي ومناخها. إنهم أبناء المخيمات الفلسطينية، أبناء المناطق المهمشة.

يشعر الشباب الذي تركوا المدرسة بالمرارة لأنهم حُرِّموا التعليم بعد أن حرمتهم ظروفهم الاجتماعية فرصة رخاء العيش. سواء كانوا يدركون أم لا، ونتيجة هذا الوضع، يجعلهم رصيدهم أو رأس مالهم الثقافي (بورديو) المتدني بعيد من ثقافة المدرسة. يظهر هذا البُعد في تحصيلهم الدراسي المتدني. ومع تراكم التردّي في العلامات من صفّ إلى آخر، يجد الطالب نفسه مدفوعاً إلى ترك المدرسة. يساهم كلٌّ من الأهل والمعلّمين في «صناعة» قرار الترك المدرسي. يتعب الأهل، الذين لم يأت الشباب على ذكرهم في موضوع التعليم، من «فشل» أبنائهم المُتكرّر. ويفقد المعلّمون الأمل في تعليم هؤلاء فيتعاملون معهم على غرار ما أشار له أحد الشباب، أنه في وقت المدرسة كان الأستاذ يقول له: «مش عم تستفيد، وحتّى ما تعذبني بالحصّة روح اشتري لي هذه الأغراض».

يقدم برنشتاين تفسيراً تفصيلياً يفيدنا في فهم طبيعة العلاقة بين المعلّم والطلّاب من الفئات الشعبيّة، وأصحاب رأس المال الثقافي المتدني، لجهتي الترك والعنف في المدرسة. يقول إنّ هناك نمطين لغويين يكتسبهما الطفل من أبويه: الاصطلاح المحدود (restricted code) حيث يستعمل الطفل لغة لجسد ويقتصر تعبيره اللساني على العبارات القصيرة والمفردات، والاصطلاح المسبوك (elaborated code) حيث يستعمل الطفل لغة اللسان من خلال فقرات وقدرة على الحوار. عادة، تستعمل الطبقات الشعبيّة النمط الأوّل فقط، فيما تستعمل الطبقات الوسطى والعليا النمطين الآخرين تبعاً للوضعيّة. لا يتعلّق الأمر بذكاء الطفل مُطلقاً. هذه عمليّة تنشئة اجتماعيّة.

وبما أنّ المدرسة تستعمل الاصطلاح المسبوك، ينكشف التفاوت بين «لغة» التلاميذ الحاملين للاصطلاح المحدود والمدرسة. يحصل ذلك خلال العلاقة الصقيّة (إعطاء الدروس) والامتحانات. يميل المعلم إلى اعتبار

ما يقوم به هؤلاء تقصيراً، أو ضعفاً، أو عدم أهليّة، أو قلة موهبة. تتجسّد هذه الأحكام في العلامات والأحكام اللفظيّة. ينجم عن ذلك توتّر في العلاقة، في مقابل علاقة ودّ وتقدير وعبارات تشجيع للتلاميذ حملة الاصطلاح المسبوك. وما يزيد الطين بلّة هو أنّ حملة الاصطلاح المحدود يندفعون إلى استعمال التعبير الجسدي، خصوصاً مع الأقران في وقت الصفّ، بحيث ترتفع وتيرة التوتّر بين المعلّم وبينهم^٨. وتتراكم هذه العلاقة مع الزمن، وتتراكم عند أبناء هذه الفئة صورة عن ذواتهم مطابقة للصورة التي ظهرت من خلال أحكام المعلّم، أي صورة عدم أهليّتهم للمتابعة المدرسيّة، بحيث يتركّون المدرسة في الصفّ أو في صفوف أخرى من المرحلة الابتدائيّة أو التعليم المتوسّط.

إن تحوّل العلاقة من معلم-تلميذ إلى تلميذ-تلميذ يُنشئ الاستقطاب في الصفّ والمدرسة والنظام التعليمي ككلّ، كما أظهرت في الصورة التبسيطيّة في بداية هذه الورقة. هذا الاستقطاب يشرحه تالكوت بارسونز من خلال عمليّات التماهي (identification).

وفق بارسونز، يتوزّع التلاميذ في الصفّ على سلم الإنجاز تبعاً لتماهيهم مع المعلّم (ة)، الأكثر إنجازاً هم الأكثر تماهياً معه (معه). في حين يظهر الأقل إنجازاً تماهياً معاكساً أشبه بالتماهي النكوصي (regressive identification) الذي يحصل في الأسرة لدى الطفل عندما يولد طفل جديد. مع انتقال اهتمام الأبوين من الطفل الأكبر إلى الطفل الأصغر، قد يعتمد الأكبر أسلوباً جديداً للفت انتباه الأبوين، وهو تقليد الأصغر. هذا التماهي مع الأصغر هو عكس التماهي مع البالغين، وهو ما يُسمّى بالتماهي النكوصي. هذان النوعان من التماهي في الأسرة، أي التماهي الرئيسي (اتجاه البالغين) والتماهي المضاد (اتجاه الطفل الصغير) يقابله في المدرسة وفق بارسونز تماهٍ رئيسي (اتجاه المعلّمة) وتماهٍ مضاد (اتجاه مجموعة الأقران)^٩.

٨ حول مزيد من التفاصيل عن نظرية برنشتاين أنظر: الأمين، عدنان (٢٠٠٤). ص ٦٢-٦٨.

٩ حول تفاصيل هذه النظرية أنظر أيضاً المرجع نفسه، ص ٨٣-٨٨.

يفسر هذا الاستقطاب نتيجتين بارزتين في موقف الشباب من المدرسة: أولاً تركّز الصورة الإيجابية للمدرسة في ذكرياتهم عن الجو في العلاقة بالرفاق والنشاطات اللامنهجية التي لا تتطلب رأسمالاً ثقافياً ولا اصطلاحاً مسبوقاً بل تعبيراً جسدياً، بينما تتركّز الصورة السلبية في العلاقة السيئة (الجو) مع المديرين والمعلمين (عنف جسدي ولفظي وقسوة وتمييز من هؤلاء اتجاه الطلبة).

لكن الصورة السلبية عن المدرسة أكثر غزارة بكثير من الصورة الإيجابية من حيث حجم الكلام عن كلّ منهما (٧٣,٦٪ للسلبية و٢٦,٤٪ للإيجابية). يختلف ميزان الكلام عن ميزان وضع شبابنا الفلسطيني المدرسي، إذ كانوا موزعين مناصفة تقريباً بين من ترك المدرسة (٤٦٪) ومن كان يتابع الدراسة (٥٤٪) (صيف العام ٢٠١٩). وهذا يعني أنّ قسماً من الذين يتابعون الدراسة شاركوا أيضاً في الحديث عن الجانب السلبي للمدرسة من حيث المستوى والمناخ.

لا تكفي نظريتا برنشتاين وبارسونز لتفسير هذا الفرق. يجب أن نعود إلى مفهوم «الرغبة في تجاوز الحرمان» لبورديو ونظرية الإنصاف.

الرغبة في تجاوز الحرمان هي نزعة تظهر عند شرائح من الفئات الدنيا في تعليم أبنائهم وبذل كلّ الجهود اللازمة لذلك، ويتشرب الأبناء هذه الرغبة أو تعرّضون لمؤثرات في المجتمع أو المدرسة تجعلهم يتفردون فيها عن أخوتهم وأخواتهم. تجري الأمور وكأنّ أصحاب هذه الرغبة الذين تمكّنوا من الوصول إلى المرحلة الثانوية وما زالوا في الدراسة، هم الشباب الذين ينتقدون المدارس في مجموعات التركيز أو يعبرون عن مرارة التجربة التي مرّوا بها، بقدر ما شعروا ربّما أنّ هذه المدرسة شكّلت «سقفًا زجاجيًا» في وجه رغبتهم وطموحاتهم. يمكن الظنّ بأنّ هؤلاء تحديداً هم الذي ركّزوا على قلّة كفاءة المعلمين وسوء أساليبهم في التعليم مثلما ركّزوا على مشكلة اللغة الإنكليزية في المنهج.

إذا جمعنا ما قيل من الشباب عن المعلمين والإدارة والمنهج في نصّ واحد وافترضنا أنّ المتكلّم واحد لوقعنا على مطالعة اتهاميّة بليغة عن سوء المدارس التي درسوا فيها. ويمكن وضع ٣ عناوين لهذه المطالعة: فقر التعليم المُقدّم لأبناء الفقراء والمُهمّشين، السلطة التربويّة القاهرة (مدير ومعلّم)، وممارسة تقاليد تربويّة معاكسة للإنصاف في التعليم. ظهر العنوان الأوّل في كلام الشباب عن المستوى والثاني في كلامهم عن الجو، أمّا الثالث فيتعلّق بالتمييز.

صحيح أنّ موضوع التمييز كان جزءاً من موضوع المناخ، لكن معطيات هذا الجزء تُجسّد واقعة تكريس استبعاد الأقل حظاً من قبل المديرين والمعلمين في المدارس التي ارتادها الشباب. هناك التمييز المعروف بين الشاطرين والكسالى (أول ثلاث صفوف طاولات في الصفّ، يُقصد بها الطاولات الأماميّة، يهتمّ بها الأستاذ والشاطر كمان، ويُلّي بالخلف عمرهم ما يتعلّموا)، بحيث يلعب المعلم لعبة التمييز الاجتماعي بصورة «طبيعيّة». هناك استبعاد التلاميذ ذوي العلامات الدنيا من المشاركة في الأنشطة اللامنهجيّة. وهو أمر مختلف عن التمييز في الصفّ. كشفت هذه الدراسة أنّ الآتين من بيئة مُهمّشة، أصحاب النمط اللغوي المحدود، يجدون في هذه الأنشطة فرصة لتكوين تقييم ذاتي إيجابي في محيط مدرسي نابذ ويستمتعون بالمدرسة. يشعر الواحد منهم بأنّ له دور وقادر على الإنجاز، وبأن في المدرسة وضعيّات مُمتعة وفرح وغناء وتمثيل وفن وإنجاز وتعلّق. كان مُعبّراً جدّاً تعليق أحد الشباب بأنّه تعرّف إلى الوجه الآخر للمعلّم في الرحلة، وأصبح قريباً منه لدرجة أنّه يستطيع الأكل معه وكذلك اللعب معه. من المدهش أنّ الشكاوى أتت أيضاً من هذه الأنشطة والتمييز فيها وغيابها، ما يدلّ على صدق الشباب في تعليقاتهم. كان هؤلاء يتعلّقون بحبال هذه الأنشطة من أجل الشعور بقيمتهم، وبأنّهم مندمجون في الحياة المدرسية، وبأن هناك فرص مُتعدّدة لكي يظهر الطلاب والمعلّمون بأنّهم يحبّون بعضهم، لكن الإدارة كانت تقطع هذا الحبل.

من جهة ثانية، ذُكرت الدروس الخصوصية ١٥ مرة إبان الحديث عن المعلمين (نقدمهم في كفاءتهم وأسلوب تعليمهم)، معظمها يتعلّق باضطراب الشباب إلى أخذ دروس خصوصية فردية أو المتابعة في معهد خاص، وفي الحالتين لقاء بدل. وهذا أمر لا يستطيع توفيره الأهل المُعدمون.

لا نستطيع ربط هذه المعطيات الفردية^{١٠} إحصائياً بكلام الشباب عن حياتهم المدرسية لأن هذا الكلام حصل داخل المجموعات، ولا نعرف ما قاله كلٌّ منهم. لكن استخدمت تلك المعطيات الفردية للدلالة على فروق اجتماعية بين الشباب على الرغم من أنّهم ينتمون إلى الشرائح الاجتماعية الأدنى، وهي تفيد بأنّ التفاوت الاجتماعي يبقى قائماً حتّى في البيئات المُهمّشة بين الأكثر والأقل حرماناً اجتماعياً، ما يفسّر تباين السلوك اتجاه المدرسة لدى شبابنا.

لكن يجب إضافة أمر آخر لا يوجد لدينا معلومات دقيقة عنه، ويتعلّق بالتفاوت بين المدارس نفسها من الناحيتين الاجتماعية والتربوية. لم يدرس شبابنا نوعاً واحداً من التعليم، ولا نستطيع القول إنّ مدارس الأوروا التي درس فيها الكثيرون مُتماثلة. هي غير مُتطابقة اجتماعياً تبعاً لموقعها الجغرافي والجمهور الذي تستقبله. وكذلك يغيّر الوسط الاجتماعي (الشريحة الاجتماعية المنوالية للمدرسة) المسارات الدراسية والمصائر المهنية للطلبة الآتين من البيئات الأفقر. كلّما ارتفع المنوال الاجتماعي (social mode)، أي ضمّت المدرسة شرائح اجتماعية أعلى، زادت حظوظ أبناء الشرائح الاجتماعية الأدنى في الصعود المدرسي والاجتماعي.

يقوم المدير والمعلّمون بحرمانهم بصورة واعية من هذه الفرصة. من المعلوم أنّ نظرية الإنصاف تقوم على العكس تماماً، أي على البحث عن أي عامل يساعد الطلبة الأضعف أكاديمياً لتحسين تحصيلهم وصورتهم عن ذواتهم، باعتبار أنّ الذكاء، وفق نظرية الذكاء المُتعدّد عند غاردنر، لا يقتصر على التفكير المنطقي والتواصل اللساني، بل يشمل الذكاء الموسيقي والذكاء الجسدي والذكاء الاجتماعي، إلخ.

في هذه النقطة تحديداً، نجد أهميّة العامل التربوي (المدرّاء، المعلمين، المنهج) في تقديم تفسير إضافي للصورة السلبية للمدرسة في أذهان الشباب. يعزّز هذا العامل التفاوت فيما بينهم بناءً على العامل الاجتماعي.

طبعاً، يمكن التساؤل عن صحّة «العامل الاجتماعي» في تفسير الأمور، طالما أنّ الشباب الذين نتكلّم عنهم هم في غالبيتهم الساحقة من فئات اجتماعية مُتدنية أو مُهمّشة، وهذا ما ظهر أيضاً من توقّعاتهم المهنية التي تتركّز في الوظائف الصغرى (معلّم، محاسب، إلخ) والمهن اليدوية والخدمات بعيداً من المهن الليبرالية (طبيب، مهندس، إلخ). هل يصحّ الكلام عن التفاوت الاجتماعي بينهم؟

طبعاً، على أن ننظر إليه بمعنى التفاوت، بمعنى التفاوت بين الفئات الاجتماعية الأدنى أكثر من التفاوت بين الفئات الدنيا والعليا، لأن الأخيرة غائبة إجمالاً. أي أن نأخذ بالاعتبار التفاوت بين أبناء الموظّفين الصغار والعاملين في الخدمات من جهة، ومن يعمل أبواهم في المهن اليدوية من جهة ثانية، حيث أنّ العلاقة بالثقافة المدرسية مختلفة. ولدينا مبيّنان على هذا التفاوت: مستوى تعليم الأم والقدرة على متابعة الدروس الخصوصية في معهد غير مجاني (على حساب الأهل).

من ضمن ٣٩١ شاباً فلسطينياً شاركوا في مجموعات التركيز، هناك ٥٤,٧٪ درست أمّهاتهم بين ٦ و ١٢ سنة (أي ما يوازي المرحلتين المتوسطة والثانوية)، في مقابل ١٧,٩٪ درست أمّهاتهم بين سنة وست سنوات (ما يوازي المرحلة الابتدائية)، و ٦,٩٪ وصلن إلى الجامعة أو تخرّجن منها. وهناك ١٪ أمّيات و ١٩,٤٪ لم يذكر الشباب أي معلومة عن تعليم أمّهاتهم.

١٠ تم الحصول على هذه البيانات من خلال استمارة فردية وزعت على المشاركين في المجموعات، قبل الانطلاق في جلسة المناقشة.

المراجع:

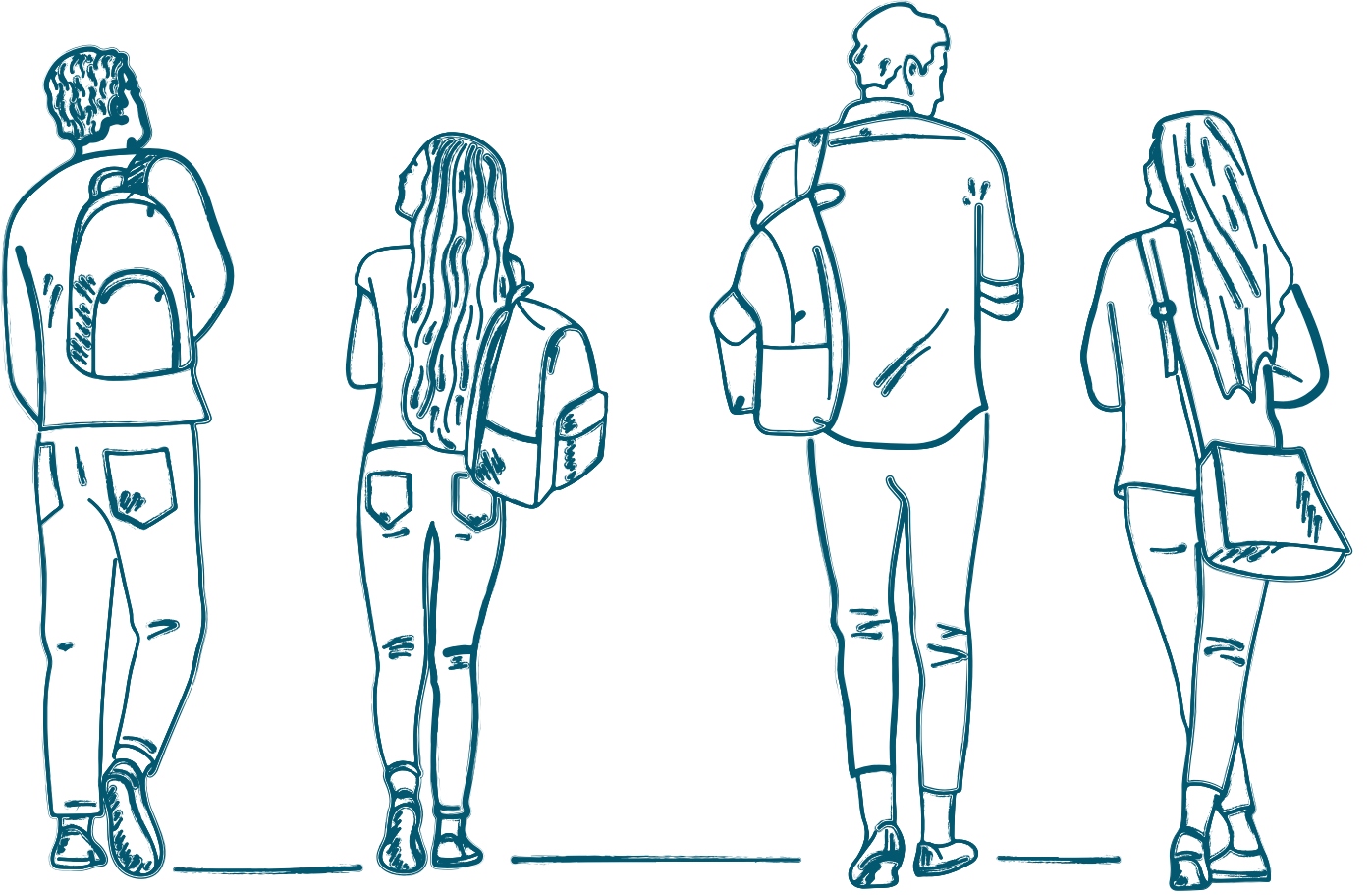
- الأمين، عدنان (١٩٨٠)، التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صيدا، صيدا المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية.
- الأمين، عدنان (٢٠٠٤). التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع. بيروت، المركز الثقافي العربي.
- الأمين، عدنان (١٩٨٠)، التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صيدا، صيدا المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris Minuit
- Bourdieu, Pierre (1979). *Les trois états du capital culturel*. Actes de la Recherche en sciences sociales. No 30. Pp 3-6.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Colman, J. et al (1966). *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington
- Parsons, Talcott. (1964). *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society*. In: Sadovnik, Alan R. et al (2017, 5th edition). *Exploring Education, An Introduction to the Foundations of Education*. New York Routledge, pp 150-165. <https://doi.org/10.4324/9781315408545>.

تقدّم المُخيّمات الفلسطينية تفسيراً إضافياً باتجاه توسّع الرغبة في تجاوز الحرمان الاجتماعي، وبالتالي الصعود المدرسي، في مقابل مرارة التجربة المدرسية لدى الذين تابعوا الدراسة. الفلسطينيون في المُخيّمات مقيّدون في الفرص المهنية المُتاحة لهم وفق القانون اللبناني، ولا يبقى أمامهم إلا المدرسة لتكوين رأس مال ثقافي إضافي إمّا للتعليم أو لممارسة مهن مع المنظّمات الأهلية والدولية، أو للهجرة، خصوصاً أنّ الحصول على شهادات وتعلّم اللغة الإنكليزية يوسّع الأمل في ذلك.

الشباب الفلسطيني، مثله مثل سائر الشباب في العالم، ينزع إلى الاستقلال عن الأهل، وهو ما يلزمه تكوين رأس مال ثقافي إضافي. المدرسة ليست المكان الذي يكوّن فيه هذا الرصيد فحسب، بل أيضاً المكان الذي يبعد الشباب عن الأسرة وضغوطها، ويكوّن من خلاله أصدقاء جدد من خارج الدائرة العائلية. ويتشارك في ذلك الذكور والإناث. ربّما تكون خيارات الإناث أقل من خيارات الذكور، فلا هن يذهبن الى المقاهي ولا يتوقّع منهن الانضمام إلى الفصائل المُسلّحة، فتكون المدرسة الباب الرئيسي المقبول من الأهل للخروج من المنزل. لهذا نفهم أن ثلثي الكلام عن التعليم جاء على لسان الإناث مقابل الثلث للذكور مع أن الجنسين متساويين عددياً في مجموعات التركيز. وقد تكلمت الإناث أكثر من الذكور عن التمييز ضدّهن في المدرسة (النشاطات اللامنهجية والرياضة) وتحذثن أقل من الذكور عن الطلبة كعامل سلبي في الحياة المدرسية لان الرفقة في المدرسة هي أيضاً باب أوسع الى العالم الخارجي. وكن أكثر تقديراً للمعلمين من الذكور.

الشباب اللبناني والتعليم الهامشي في البيئات المهمشة

ماريز يونس*



* أستاذة علم الاجتماع في الجامعة اللبنانية.

مُقدّمة

يعتبر بورديو أنّ الأطفال يكتسبون من أسرهم رأس مال ثقافياً معيّناً، يختلف في مداه ومستواه بين الطبقات الاجتماعية. بالتالي، عندما يذهب الأطفال إلى المدرسة يكونون متفاوتين في رأس المال الثقافي الذي يمتلكونه تبعاً للطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها. وبما أنّ ثقافة المدرسة أقرب لثقافة الطبقات الوسطى والعليا، يشعر الأطفال المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا بالغبّة والمسافة التي تفصلهم عمّا يجب القيام به في المدرسة من تعبير لغوي واستعمال للرموز وغيرها، لأنّ رأس مالهم الثقافي بعيد من ثقافة المدرسة. تتفاقم العلاقات السيئة لهؤلاء الأبناء بالمدرسة على مستويين: التحصيل المدرسي والعلاقة بالمعلّم. كلما كان التحصيل مُنخفضاً ساءت العلاقة بالمعلّم، وكلّما ساءت العلاقة بالمعلّم انخفض التحصيل المدرسي (Bourdieu et Passeron, 1970). النتيجة النهائية هي التسرّب المبكر لهؤلاء من المدرسة. وتصبح المؤسسة التربوية ساحة لتوليد وإعادة إنتاج عدم المساواة نفسها بين الطبقات الاجتماعية ضمن إطار نخبوي اصطفاي، وترسيخ تراتبية كفيلة في حرمان الطبقات الفقيرة من الحظوظ والفرص المُتكافئة للوصول إلى النجاح بعكس الطبقات الغنيّة.

إنّ نجاح أي تربية مدرسيّة بصورة عامّة، نجاح كلّ عمل بيداغوجي ثانوي، يتوقّف أساساً على التربية الأوّليّة التي تسبقه. لذلك، رأى بورديو أنّ نجاح التلامذة من الطبقات الفقيرة يحتاج إلى جهود إضافية من قِبلهم، وهي تتمّ من خلال ما يسمّيه الرغبة في تجاوز الحرمان، وتكديس رأس مال ثقافي من خلال التعلّم. هنا نجد دور العائلة والأهل في تشجيع تكديس رأس المال الثقافي وديمومة ثقافة تعسّفيّة. ويظهر ذلك في الدراسات التي أجريت في هذا المجال وحاولت فهم الأسباب المُتعدّدة لتكديس رأس المال الثقافي، إسوة بالدراسة التي أجراها فوليجني عن إنجازات التلامذة المهاجرين وتفوّقهم على الرغم من تدنيّ مداخيلهم أو محدوديتها، والتي أعادها بشكل كبير إلى تركيز الأهل على التعلّم (Fuligni, 1997). وفي دراسة أخرى لكروزيه ودافيس (Crosier & Davies, 2006)، اعتبر أنّ دور بعض الأسر الفقيرة في تحقيق نجاح أبنائهم لا ينحصر بالأسرة النواة بل برهنها دور العائلة المُمتدّة في تكوين رأس ماله الثقافي أيضاً.

لقد بنى بورديو نظريته انطلاقاً من التجربة الفرنسيّة، حيث المدرسة العامّة (أي الرسميّة) هي المدرسة الأساسيّة، ومناهجها موحّدة، وتجهيزاتها مُتشابهة، ويتم اختيار إداراتها وجهازها التعليمي بناءً على معايير وتدريبات مستمرة. أمّا في لبنان، تتميّز الأسرة بتمسّكها، بشكل إجمالي، بتعلّم أبنائها واكتسابهم الشهادات، ما يساهم بزيادة رأس مالهم الثقافي (دكاش، 2017)، وهو ما يتناغم غالباً لدى الطبقات الفقيرة مع التوجّه نفسه لتجاوز الحرمان وتحقيق الحراك المهني لأبنائهم عبر التعليم. تشير معظم الدراسات إلى أنّ الأسرة اللبنانية تلعب الدور الأبرز في تحديد هوية أبنائها من خلال تعليمهم (al et Gannage, 2020)، لكن لا يمكن إسقاط الاستنتاج عن الحالة الفرنسيّة في التعليم على الحياة المدرسيّة اللبنانية، نظراً للفروق بين الحالتين، التي يمكن من خلالها فهم إدراك الشباب اللبناني في البيئات المُهمّشة للحياة المدرسيّة، وهي ترتبط بثلاثة عوامل:

أولاً: القطاع التربوي في لبنان قائم على التعدّد. وتتأسّس المدارس فيه بمبادرات فردية أو جماعية طائفية أو حزبية أو عائلية إلخ، ما يلوّن هذه المدارس بلون الجماعة أو الطبقة التي تؤسّسها. في ظل غياب سياسات تهتمّ بالقطاع التربوي عموماً، والتعليم في المناطق المُهمّشة خصوصاً، تترافق مدارس البيئات الفقيرة مع تعليم فقير وتقليدي غالباً.

ثانياً: أظهرت الدراسة، التي نحن بصددّها، أنّ التسرّب المدرسي في البيئات المُهمّشة يبلغ 30٪ فقط، في حين يستمرّ 70٪ من هؤلاء الشباب بدراساتهم. ترتبط هذه النتيجة بتركيبة المجتمع الطائفي الذي يؤمّن المساندة لأبناء كلّ جماعة أو طائفة بما يتيح استمرار المزيد منهم في التعليم، من دون أن يعني ذلك اندماجهم بالتعليم وتماهيهم معه، بل استمرار تعرّضهم للاغتراب والاصطدام مع الثقافة المدرسيّة السائدة، ما يعيق لاحقاً نجاح بعضهم في مدارسهم وتحقيق الحراك الاجتماعي الذي يطمحون إليه.

في ظلّ هذه العوامل المؤثرة في الحياة المدرسيّة في هذه البيئات المُهمّشة، أي ضعف رأس المال الثقافي للشباب، والثقافة التقليديّة للمدرسة، وواقع الثقافة المحليّة التقليديّة المُتسمة بالعنف وبتدهور نظام القيم، ينتُج في النهاية رأس مال اجتماعي هشّ، يفاقم التهميش، ولا يساعد الشباب في هذه المدارس في تجاوز حرمانهم، بل يعمل على إعادة تكريس واقعهم.

السؤال الذي تتناوله الدراسة: كيف يعيش ويدرك الشباب اللبناني في المناطق المُهمّشة حياتهم المدرسيّة؟

الحياة المدرسيّة قوامها طالب (مع كلّ ما يحمله من رأس مال ثقافي واجتماعي)، إدارة ومعلّمون (مع كلّ ما يحملونه من ثقافة عامّة) ومناهج (حديثة أو قديمة). ترتبط هذه المكونات في هذه البنية فيما بينها، وتتفاعل مع بعضها، وكلّ منها يؤثّر على العناصر الأخرى. تضمّ هذه العلاقة كلّ من الشباب كمتلقين لتعليم ما، والمعلّمين بوصفهم الفاعلين الأساسيين في عمليّة التعليم، والإدارة باعتبارها المنظّم لهذه العمليّة، والمناهج كوسائل مُستخدمة. ترتبط هذه العناصر بالمستوى التعليمي وجودته، ولكن لا يستقيم تحليل الحياة المدرسيّة بفصل هذه العناصر وسلخها عن المناخ المدرسي الذي يحيط بالعمليّة، إذ ارتكز تقييم الشباب لحياتهم المدرسية إلى هذين البعدين: المستوى التعليمي والمناخ المدرسي^{١١}.

الثقافة العامّة التي أُنتجت خلال الحرب الأهليّة وبعدها تتجلّى بتدهور مريع لنظام القيم لدى اللبنانيين عموماً والشباب خصوصاً، وتتأثّر بها كلّ المناطق ومنها البيئات المُهمّشة. الثقافة السائدة في مدارس البيئات المُهمّشة ويحملها الفاعلون المعنيون بالعملية التعليمية، أي التلامذة والمعلّمون والإدارة، هي وليدة مزيج من الثقافة العامّة اللبنانيّة (تُبتّ عبر الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي والكتب المدرسيّة) التي تركز على عصبيّات مُتصارعة تغذيها بأشكال متنوّعة وتعمل على إعادة إنتاجها، ومن الثقافات الفرعيّة التقليديّة الخاصّة بالبيئة المحيطة بكلّ مدرسة (عبر العنف المعنوي أو الجسدي والتداول المتبادل بين الإدارة والمعلّمين من جهة، وبين الشباب من جهة ثانية) عبر سياسة الاستقواء، وخصوصاً السياسي. كلّ ذلك ينعكس على الشباب وتحصيلهم العلمي ومستواهم والمناخ الذي يتعلّمون فيه. هكذا، بدل أن تكون المدرسة فرصة للطلاب لتجاوز حرمانه وتحقيق حراكه الاجتماعي، فهي تعمل على إعادة إنتاج المستويات المتدنيّة في التعليم في هذه البيئات، وانخراط بعضهم في سوق عمل يتّسم بالهشاشة، إن لم يكن بالبطالة، وإحباط البعض منهم وحرمانه من تحقيق طموحاته.

ثالثاً: انطلاقاً من رأس المال الثقافي المتدنيّ للتلامذة من الطبقات الفقيرة في مدارس البيئات المُهمّشة، وهو عامل أساسي في الحياة المدرسيّة، ترتبط هذه المدارس أكثر بالأبعاد الأخرى المكوّنة للحياة المدرسيّة أي الإدارة والمعلّمين والمناهج. تشير معظم الدراسات اللبنانيّة إلى هشاشة هذا الواقع في هذه المدارس في كلّ أبعاده، وخصوصاً التدخّل السياسي في العمليّة التربويّة من تعيين الإدارة والمعلّمين والوساطات لحمايتهم حتّى في حالات التقصير، إضافة إلى غياب المسار المهني في هذه العمليّة، بحيث يصبح رهان الشباب اللبناني على التعليم في المدارس الموجودة في هذه البيئات المُهمّشة من أجل تجاوز الحرمان رهاناً صعباً جداً، ويبقى وصمة أو نقصاً يلاحقهم حتى لو أكملوا تعليمهم.

أولاً: نقمة الشباب على ضعف المستوى التعليمي

يميل الشباب اللبنانيون في البيئات المُهمّشة إلى وصف مستوى التعليم في المدارس التي تعلّموا فيها بالسيئ، إذ كانت الأكثرية في ٣٠ مجموعة (من أصل ٤٨) من هذا الرأي. في المقابل قالت الأكثرية في ٩ مجموعات أنّ التعليم كان جيّداً (وأحياناً «جيّداً جداً»)، أمّا المجموعات الـ ٩ الباقية فقد انقسمت بين الموقفين.

يفسّر الشباب تدني المستوى بثلاثة عوامل رئيسية: المعلّمون، والمناهج، الإدارة، بالإضافة الى الشباب أنفسهم مع الظروف المحيطة بهم أسرياً وبيئياً.

١. المعلّمون: تدني الكفاءة وضعف التأهيل بالتوازي مع غياب الضمير المهني

يُستنتج من تركيز الشباب على المعلّمين أنّهم المسؤولون عن مستوى التعليم الذي حصلوا عليه في المدرسة، سواء كان إيجابياً أحياناً أم سلبياً غالباً. تختصر العبارة التالية لأحد الشبان أبرز ما يُعبّر عن هذا الواقع: «أنا بسبب المعلّمين تركت المدرسة». تقع المسؤولية على المعلّمين في عملية التعليم، إمّا أنّ يحبّبونهم بالمدرسة فيندمجون بها، أو يكرهونهم بها ويتحمّلون وزر اللوم والنقد.

العلاقة اليومية والمباشرة بين الشباب والمعلّمين في العملية التعليمية تتيح للشباب تقييم معلّمهم، وهو ما لم نلاحظه في تقييمهم للإدارة مثلاً. في أكثر المجموعات (٣٩ من أصل ٤٣ مجموعة) ينظر الشباب إلى المعلّمين بنظرة سلبية، في حين تحدّث ١٩ مجموعة عن صفاتهم الإيجابية. ولهم في ذلك ملاحظات كثيرة.

تتركّز هذه الملاحظات بشكل رئيسي على ثلاث مؤشرات: الأخلاق المهنية، والكفاءة، وأسلوب الشرح.

أ. الأخلاق المهنية: إهمال المعلّمين وتغليبهم المصلحة المادية

قد يتوقّع المرء أنّ يركّز الطالب عند تقييمه لمعلّمه على جودة التعليم للدلالة على مستوى التعليمي لدى المعلّم، وهو توقّع مرتبط بتوقعات السياسات التربوية نفسها التي وضعت المؤشرات الأساسية للمعلّم الجيّد وأعطت أولوية لأسلوب الشرح والكفاءة والتدريب، لكن تبين أنّ تقييم الشباب المتلقّي، أي التلاميذ، يركّز على أخلاقيات المعلّم أولاً بدليل إشارة ٣٠ من أصل ٤٣ مجموعة الى هذا الجانب. تمحورت التوصيفات التي أطلقها الشباب في هذا الإطار حول ثلاث صور، تصبّ كلّها في إبراز تردّي جانب الأخلاق المهنية لدى المعلّم، وتعزّز شعور النقمة والاستياء لديهم. صبّت الصورة الأولى على **الإهمال** كقول شاب: «أشعر أننا غير مهمّين بالنسبة إلى المعلّمين، آخر همّن إذا نجحنا أو لا». وتركّزت الصورة الثانية على **غياب الضمير المهني** كقول فتاة: «المعلّمة لا تهتمّ باللغة ولا تقوم بالشرح الجيّد لأنّها تظل على الهاتف أو تغيب بشكل مستمرّ لأنّ زوجها مريض». وتناولت الثالثة **تغليب المعلّم لمصلحته المادية** كقول فتاة: «الذي يهتمّ الأستاذ هو أنّ يتقاضى معاشه»، وقول شاب: «مستوى التعليم ضعيف جداً، لا يوجد جدية بالتعاطي من قبل الأساتذة، همّهم يقبضوا آخر الشهر».

في المقابل، تكلم عدد قليل من المجموعات عن الجانب الإيجابي في الأخلاق المهنية للمعلّمين، إذ ربطت ١٢ من أصل ٤٣ مجموعة بين المستوى التعليمي و**حسن معاملة المعلّمين**، كقول شاب: «الأستاذ حبّني باللغة لأنّ علاقته جيّدة مع التلاميذ»، وارتباط حسن المعاملة **بالضمير المهني والأخلاقي** مثل المساعدة بعد الدوام: «بعض الأساتذة تابعونا في البيت في فترة الامتحانات الرسمية لِمَن كان منا بحاجة إلى مساعدة».

يبرز من هذه القيم الإيجابية أنّ اندماج الشباب في المدرسة وحبّهم لبعض المواد مرتبط **بالعلاقة التي تنشأ بين الطالب والأستاذ** مثل قول: «الأساتذة رائعون معاملتهم جيّدة». كذلك يؤكّد البعض على دور الأستاذ في تشجيع الشباب وبناء علاقة خارج إطار الدرس والمناهج حول

في المقابل، تحدّثت سبع مجموعات فقط عن أسلوب الشرح الجيد مركّزين على إعادة الشرح وحرص الأستاذ على توصيل الفكرة كقول شابة: «عندنا الأساتذة يشرحون جيّداً، وفعلاً يوصلون الفكرة ويعيدون الشرح أكثر من مرّة للتأكد إذا فهم الجميع أم لا»، وقول أخرى: «أستاذ اللغة العربيّة كان مُتمكناً من المادة جداً، ومتعاون معنا ويقوم بشرح المادة أكثر من مرّة»، وتحدّث البعض الآخر عن أهميّة اعتماد الجانب التطبيقي والمختبرات والتجارب في تقييم أسلوب الشرح لا سيّما العلميّة منها: «مواد الفيزياء والكيمياء كان أسلوب التدريس فيها جيّداً جداً، وذلك بسبب تطبيق المنهج في المختبر على شكل تجارب».

ت. غياب الاختصاص وضعف الكفاءة المهنية

يرتبط أسلوب الشرح بجزء منه باختصاص الأستاذ بالمادّة التي يعلّمها، وبنوعيّة التدريب الذي خضع له. ليس قليلاً أنّ تحدّث ١٧ مجموعة عن هذا الجانب، إذ ربط الشباب مباشرة بين **تردي المستوى التعليمي وضعف مستوى المعلمين** وهو ما يجسّده قول أحدهم: «مستوى المدرسة كان سيئاً والمدرّسين عدم». كما ركّز البعض على غياب التأهيل بالقول «الأساتذة غير مؤهلين»، أو بالقول: «هناك نقص في الخبرات»، أو القول: «الأساتذة بحاجة للتدريب». لكن ما يلفت هو تركّز شكاوى الشباب على **غياب التخصص**، لا سيّما في المواد العلميّة كقول فتاة: «في مدرستنا يعلّمونا غلط لأنهم غير متخصصين في المواد، الأستاذ غير مُتمكّن من المواد العلميّة. أستاذ الرياضيات يعلّم كيمياء»، أو اللغات: «معلّمة الفرنسي فاشلة لا تستأهل أكثر من ٢٠/٥ كتنقيص في التعليم».

كذلك أشار بعض الشباب إلى عامل **التقدّم في العمر** لدى المعلمين وانعكاساته السلبية على التعليم بالقول: «أستاذ كثير كبير بالعمر بينسى شو عطا دروس خلال السنة».

أمور لا صقيّة ولا منهجيّة قد تكون مدخلاً لإدماج الشباب في العمليّة التعليميّة وترغيبهم بالمدرسة كقول شاب: «أستاذ الاجتماعيات، فادي، أحلى أستاذ، يحكي لنا في العلوم الاجتماعيّة وأمور الحياة».

صحيح أنّ الخطط التربويّة تتوقّف عند موضوع التدريب على القيم الأخلاقيّة للمعلّم، لكن لا يكفي أنّ يكون المعلّم على معرفة بها أو ملتزماً بها قانوناً، بقدر ما يجب أنّ تكون هذه القيم مكوّناً أساسياً من قناعاته وإيمانه برسائله المهنيّة لكي يستطيع ترجمتها في علاقاته، خصوصاً في هذه البيئات المهمّشة التي تتطلّب جهوداً إضافيّة في هذا المجال. تستلزم هذه القناعة الذاتية جملة إجراءات مؤسّساتيّة من الإدارة التربويّة كي تستقيم العلاقة بين المعلّم والطالب، ولا تُترك للاستنسابيّة والمزاجيّة الشخصية، وهذا أمر ملحوظ في القوانين، لكن العديد من الإجراءات تحتاج إلى بيئة حاضنة لكي تطبّق من الإدارة والمعلّم والطالب وعلى كلّ منهم.

ب. أسلوب الشرح: شكوى من التلقين والحشو والنسخ لا سيّما في المواد الأساسيّة

بعد الأخلاق المهنيّة التي تصدّرت العلاقة بين الشباب والأساتذة يأتي موضوع أسلوب الشرح، حيث أشارت ٢٤ مجموعة، أي نصف العدد الإجمالي للمجموعات المركّزة إلى هذا العامل. ركّزت الغالبية على الأسلوب التلقيني التقليدي وعلى **الحشو** كقول: «أنا حالياً لا أستفيد شيئاً، طريقة التلقين طريقة خاطئة لأنّها لا تساعد الطالب على ترسيخ المعلومات في ذهنه». وأيضاً على **غياب المتابعة والمراجعة أو إعادة الشرح**، إذ تقول إحدى الفتيات: «عندما أطلب من أستاذ الرياضيات أن يعيد لي الشرح يقول ما خصّني، أنت ما كنت منتبهة، لو كنت مركّزة كنت فهمتي»، وقول أخرى: «في مدرستي كانت المعلّمة تكتّبن الدرس (نسخ) من دون أن نفهم ماذا نكتب. لا تعيد الشرح إذا لم يفهم أحد». وينتقد شاب آخر أسلوب معلّم الفيزياء: «معلّم الفيزياء حطيه على الكتابة على اللوح»، وتشكو أخرى من معلّمة العربي: «معلّمة العربي أخذ عقلها المكياج».

٢. المناهج: تقليدية في ظل تعليم متدني المستوى

استقطب موضوع المناهج اهتمام الشباب بشكل كبير، حيث تحدّث ٤١ من أصل ٤٨ مجموعة عن هذا الجانب سلباً أو إيجاباً.

أ. نقمة تنصّب على اللغات الأجنبية

بينما يربط الشباب بين تدني مستوى التعليم والمناهج كقول: «المنهج والتدريس سيّان جداً» أو «المناهج كثير قديمة»، تزداد النقمة لدى الشباب عند الحديث عن اللغات إذ يحكم البعض على التعليم في مجمله من خلال اللغات الأجنبية: «التعليم سيئ خصوصاً اللغات واللغة الفرنسية تحديداً». وعلى الرغم من أنّ البعض منهم يطمحون لتعلّم هذه اللغات ثم ينتهي العام الدراسي وتبقى اللغة غريبة عنهم كقول أحدهم: «خلّصنا مدرسة وما منعرف شي بالفرنسي»، أو القول إنّ «اللغة الأجنبية غير جيّدة ولا يوجد إفادة مع الوقت». وذهب البعض للمقارنة بين اللغات الأجنبية كقول: «اللغة الإنكليزية أهمّ من اللغة الفرنسية في الوقت الحالي وتفيد أكثر في الحياة العملية لكنّها غير موجودة في المنهج بشكل يستطيع الطالب الاستفادة منه»، أي أنّ المدرسة لا تُدرج اللغة الإنكليزية في مناهجها في زمن باتت الحاجة فيه إلى هذه اللغة أساسية.

كذلك لم يخلُ الأمر من انتقاد **تهميش اللغة العربية** كقول شاب: «تهميش اللغة العربية مقابل اللغة الأجنبية». تتفاوت الأسباب بحسب الشباب إذ يعيدون الأمر إلى: «فرض بعض الوظائف التكلّم باللغة الأجنبية شرط أساسي للقبول فيها». أمّا البعض الآخر فربط بين تهميش اللغة العربية والسياسة اللبنانية كقول شاب: «ضعف اللغة العربية أيضاً في مدارس لبنان له علاقة بالأمور السياسية».

بالإضافة إلى اللغات العربية والأجنبية تبرز شكوى الشباب من **مواد كالفلسفة والتاريخ والجغرافيا** باعتبار أنّ لا فائدة منها. تناول الشباب هذا الموضوع من باب المنفعة العملية، لا من باب ما يمكن أنّ تزوّدهم من أنماط تفكير.

إلا أنّ هناك صورة إيجابية تقابل هذه الصورة السلبية في القليل من المجموعات. حيث تمّ التركيز على استخدام المبتين نفسه وهو **الاختصاص**، فجرى الربط بين الكفاءة المهنية وتخصّص المعلمين وتحديدًا بالمواد العلمية، فتقول فتاة: «أنا أيضاً مستوى مدرستي جيّد فمعلّمتنا ذوي اختصاص، كلّ واحد يعلم مادّته، فمعلّمة الرياضيات شاركت في مسابقة طلعت الثالثة على لبنان، الأساتذة جميعهم ذوي اختصاص». والمتخصّص بمادة ما ويعلمها هو بالنسبة إليهم مُتمكّن ويرفع من مستوى الطلاب كالقول: «كل واحد يدرس في اختصاصه. مستوى التلامذة عال والأساتذة مُتمكّنين».

المعلّمون هم صلة الوصل المباشرة في العملية التعليمية مع الشباب لذلك كانت لهم، مع المناهج، الحصة الأكبر من النقد، مع استثناء عدد قليل منهم في بعض المدارس، وهو ما يكشف عن مشكلة أساسية في البيئات المُهمّشة ترتبط بالجهاز التعليمي. فالمعلّمون بعد الحرب الأهلية وتوقّف إجراء مباريات دخول لاختيار الأكثر كفاءة بين المتبارين، ومن ثمّ إخضاعهم لتعليم عام ومُتخصّص في المواد التي سوف يتولون تعليمها، أصبحت هذه العملية تتمّ من دون هذه الإجراءات، لا بل حلّت الوساطة السياسية، ولعبت دوراً رئيسياً في التعيين، ولم يعد التدريب جدّياً ولا مُستداماً، أضف إلى أن مستوى الإعداد الجامعي ليس دائماً على ما يرام، ومجرّد الحصول على شهادة جامعية لا يعني أنّها تخول صاحبها الدخول إلى مهنة التعليم. إزاء كلّ هذه التبدلات على المستوى الوطني، ومستوى الإدارة حيث أصبح الاختيار السياسي يتقدّم على الاختيار المهني، وكذلك ضعف الهيئات الرقابية وغياب المحاسبة، كوّن الشباب في البيئات المُهمّشة صورة سلبية عن التعليم والمعلّمين.

بالمقارنة مع المتغيرات الأخرى المؤثرة في عملية التعليم كان للمناهج حصّة وازنة ولكنها غير شاملة. فقد تمّ التركيز على مادة اللغات (الأجنبية والعربية) بشكل أساسي، وكذلك على التاريخ والجغرافيا والفلسفة. هناك تساؤلات عن أهمية بعض هذه المواد انطلاقاً من وعيهم وإدراكهم لها. ركّز الشباب على مواد معيّنة في المناهج، يفترضون أنّها مفتاح النجاح في الحياة المهنية مثل المواد العلمية، وخصوصاً مادة اللغة الأجنبية، وهو ما شكّل مصدر النعمة لديهم في حديثهم عن تعليم هذه اللغات في المدارس العامة، والتي تشكّل بحسب إدراكهم عقبة في مسيرتهم التعليمية وأمام طموحهم بالحراك الاجتماعي، على الرغم من أنّ الضعف يطال مجمل العملية التربوية ولا يقتصر على اللغات فقط.

في الوقت نفسه، أهمل الشباب التطرّق، من قريب أو بعيد، إلى مواد أخرى كالنون والرياضة، ويعود ذلك ربّما إلى تهميشها في مدارس هذه البيئات، وعدم توافر أساتذة متخصصين لها، على الرغم من إقرارها في المناهج. كذلك همّشت الأنشطة اللاصفية التي تعزّز انتماءهم واندماجهم بالمدرسة ورغبتهم في الاستمرار بالتعليم. إنّ تهميش بعض المواد والحضور اللافت لبعضها الآخر يبيّن الوزن الفعلي لكلّ منها في إدراك شباب البيئة المهمّشة، والأمر ليس شأنًا فردياً بل هو تعبير عن أوزان اجتماعية لهذه المواد في هكذا بيئات. يتناغم الموقف هنا مع الموقف العام من هذه المواد في المناهج التعليمية في معظم المدارس، حيث ينصبّ التركيز على المواد التي تؤمّن النجاح في المدرسة، ومن ثمّ الحراك الاجتماعي، وليس على تمكين التلامذة فعلياً ومهاراتياً، ولا الكشف عن مواهبهم في كلّ المجالات. وهذه سمة من سمات الثقافة الشعبية أو المهمّشة اتجاه الثقافة المدرسية.

٣. الإدارة: مهمّشة في الإدراك الشبابي لدورها

مع أنّ الإدارة هي من الأبعاد الأساسية في بنية التعليم، وتشكّل مبيّناً من مبيّنات المستوى التعليمي في هذا البحث، إلّا أنّها حظيت بتعليقات أقل بكثير من المعلمين والمناهج، اقتصرت على شهادتين، تناولت إحداها موضوع الأخلاق المهنية للإدارة كقول: «إدفعوا مصاري للمدير بتنجحوا»، وأخرى تناولت تدني نوعية التعليم ومسؤولية الإدارة بقول:

قال شاب: «أنا برأيي مادتا الفلسفة والتاريخ يجب أن تُلغيا من مناهجنا لأننا لا نستفيد منهم بشيء، وإذا حفظناهما بعد فترة ننساها، مادة التاريخ قديمة وغير مُعدّلة ولا تفيدنا بشيء (تحكي عن التاريخ القديم جداً)، ويجب تحديثها. ومادة الفلسفة نظريات لا جدوى من حفظها». يرى بعضهم عدم جدوى من التاريخ والجغرافيا: «التاريخ ليس بدنا نتعلّم، الجغرافيا لشو بدنا نتعلّمها، ما بفيدونا بشيء بالحياة العملية». أو قول آخر: «مادة التاريخ التي ندرس فيها عن التاريخ القديم، أي الفينيقيين والآشوريين، ولا يتحدّث عن تاريخ لبنان الحديث وحقيقة أحداثه والدرس منها. التدخّلات السياسية والطائفية تحول دون وضع كتاب تاريخ موحد في لبنان وهذا يزعزع المواطنة».

إنّ استحواذ المناهج على هذا الكمّ من النقد يكشف عن عدم محاكاة هذه المناهج لحاجات الشباب كما يدركونها. يعبّر هذا الإدراك عن الواقع والمعاناة فعلياً، فبعد تعديل المناهج من خلال الخطة التربوية في أواخر تسعينيات القرن الماضي لم يطرأ أي تعديل عليها. بينما تُقدّم المناهج المتفاعلة مع التطوّرات الجارية في العالم، كالمناهج في فرنسا، مثلاً عن هذا النوع من المناهج، حيث بادر المسؤولون التربويون إلى إدراج انفجار مرفأ بيروت في العام ٢٠٢٠ في كتاب التاريخ والجغرافيا في العام ٢٠٢١.

ب. تسرّع لإنهاء المناهج كيفما اتفق

ركّزت قلة من المجموعات على التدقّق والانتقال من صفّ إلى آخر، وضغطت المواد لإنهاء العام الدراسي. يقول أحد الشباب: «الأيام الأخيرة قبل الامتحانات منصير بدنا ندرس المنهاج كلّ بكم يوم»، أو قول آخر: «المنهاج لم يتم إعطاؤه في المدرسة بشكل جيّد وكامل. أنا في مدرستي الأستاذ (بدّو من الله) يخلص المنهاج».

إلى ذلك قارن البعض بين مناهج الماضي والحاضر فيقول أحد الشباب: «أشعر أنّ التعليم سابقاً كان أفضل من الفترة الحالية، في السابق المناهج كانت أفضل من الوقت الحالي، كانت سهلة وبسيطة، أمّا في الوقت الحالي أصبحت المناهج صعبة».

تبرز الصور السلبيّة لدى الشباب اتجاه المدارس الرسميّة عند الحديث عن اللغات الأجنبيّة: «هناك فرق في مستوى التعليم بين المدرسة الخاصّة والمدرسة الرسميّة في جميع النواحي وخصوصاً من ناحية اللغة الأجنبيّة. المدرسة الخاصّة أفضل من المدرسة الحكوميّة، الفرنسي والإنكليزي بالمدارس الرسميّة عدم شرعي».

كذلك تصبّ المقارنة بين المدارس الخاصّة والرسميّة على مسألة تأسيس التلميذ في المراحل الأولى حيث يقول أحد الشباب: «يجب أن يتأسس الطالب في المرحلة المتوسطة في مدرسة خاصّة لأنها أفضل وفي المستوى الثانوي ينتقل إلى مدرسة رسميّة».

المقارنة بين المدارس الخاصّة بحسب انتمائها الديني

كذلك تستمرّ المقارنة هنا وفقاً للتصورات المُسبقة نفسها التي يكوّنها الشباب عن كلّ من المدارس المسيحيّة والمسلمة، ومقياس التقييم لديهم هنا هو اللغات الأجنبيّة «لقد درست في منطقتين، ولكن المدارس المسيحيّة أفضل من المدارس المسلمة، حيث سمعة المدارس فيها جداً سيئة. مستوى التعليم خصوصاً في اللغة غير جيّد إلّا في المدارس المسيحيّة». ويرى آخر أنّ تفاوت المستوى التعليمي بين مدرسة وأخرى يختلف بحسب البيئة المحيطة والأوضاع الأمنيّة القائمة في كلّ منها فيقول: «المدرسة تشبه جوّ المجتمع الموجودة فيه. فجوّ المدرسة في زغرتا يختلف عن جوّ المدرسة في الجبل (أي جبل محسن)».

المقارنة بين الجامعات والمدارس

يعتبر الشباب أنّ الجامعات مستواها أضعف: «الجامعات مستواها ضعيف مقارنة بالصفوف المدرسيّة، يجب رفع مستوى التعليم في الجامعات». طبعاً، تبرز مجدداً أحكامه المُسبقة على الجامعات العامّة عند مقارنتها مع الجامعات الخاصّة، فيرى الشباب أنّه توجّه مقصود من السياسيين لتهميش الجامعة اللبنانيّة لصالح الجامعات الخاصّة كقول شاب: «الجامعة كتير زبالة بسبب الإضراب وكثير ضايعين... العمل على تهميش الجامعة اللبنانيّة لصالح الجامعات الخاصّة التابعة للسياسيين وأصحاب القرار والأحزاب بالدولة، والأمر نفسه ينطبق على المدارس الرسميّة».

«الإدارة بتشدّد على السلوك بس، أمّا على التدريس لأ». وأضيف هنا ما قيل أيضاً عن البناء والتجهيزات، باعتبارهما من مسؤوليّة الإدارة. فقد ربط بعض الشباب بين المستوى التعليمي وتجهيزات المدرسة للدلالة على تهميش التعليم في مدارسهم وتأثيرها في تدنيّ المستوى كقول أحد الشباب: «مستوى التعليم سيء جداً إذ ليس هناك أي من المتطلّبات الأساسيّة في المدرسة، المقاعد مكسورة، ليس هناك تدفئة في الشتاء، والأبواب مخلوعة». وقول آخر: «المستوى سيء جداً من حيث البناء».

هناك أيضاً نوع المدرسة الذي يجسّد كفيّة إدارتها أو تسييرها، لكنني أتوقّف عنده أدناه بصورة مُستقلة بسبب غزارة الكلام فيه.

أ. نوع المدرسة أو الجامعة: مقارنة مع الآخر وحيث نحن يكون التهميش!

شكّل نوع المدرسة مادة غنيّة بالأوصاف والأحكام، وتتجلّى النعمة والشعور بالتهميش لدى الشباب باعتماده المُقارنة وعلى أسس مُتعدّدة.

المقارنة بين المدارس بحسب نوعها بين خاصّة وعامة (رسميّة)

رُكّزت ٢١ مجموعة على التفاوت القائم بين هذين النوعين من المدارس. وفق إدراك الشباب الذي قد لا يُعبّر عن واقع الحال بقدر ما يُعبّر عن تصوّراته النمطيّة، توصف المدرسة الرسميّة باعتبارها مُهملة ومُهمّشة كقول فتاة: «هناك تشديد في المدرسة ويركّزون على القشور فقط مثل المربول وبكلة الشعر، لا يهتمون بالدرس لأنهم مدرسة رسميّة»، بينما تهتمّ المدارس الخاصّة بتمكين الطالب وتنمية مهاراته كقول شاب: «يوجد بعض المدارس الخاصّة التي تسلّط الضوء على سوق العمل واحتياجاته، وهذا يساعد الطالب على تحديد مساره العلمي واكتشاف مهاراته وتنميتها».

يحولنا كلام هذه الفئة من الشباب إلى محاور سابقة حول البيئة الامتثالية للشباب وتكرارهم لخطاب البالغين، الذي وجد أنّ كلّ مشكلات المجتمع مصدرها انحرافات الشباب أنفسهم، والذي يحتاج إلى تدخّل من البالغين، سواء كانوا أسرة أم طائفة أم قانوناً أم جمعيات، لتقويم سلوكهم وتوعيتهم. كثر الشباب الخطاب التقليدي للفاعلين في المنظومة التربوية الذين يرون أن ضعف المستوى التعليمي سببه مشكلات فردية لدى الطالب نفسه، لتعفي نفسها من المسؤولية التربوية والعوامل الموضوعية المساهمة في تدني مستوى الطلاب التعليمي.

٥. المسؤولية مُشتركة بين الأهل والمدرسة والبيئة المُحيطة

اعتبرت قلة من المجموعات أنّ المسؤولية تقع على الأهل بعد المدرسة. من تكلم عن هذا الموضوع، ركّز على غياب متابعة الأهل لأبنائهم، ما يؤثر سلباً على مستوى الشباب التعليمي. يقول أحدهم: «الطالب لا يتلقّى الدعم من الأهل ولا من المدرسة. لا يمكننا أنّ نفرّق بين المدارس الرسمية والخاصة، الأمر يعود للمدرسة ولمتابعة الأهل التي تحدّد نتائج التلامذة».

أشارت دراسات عدّة إلى دور مهمّ للأهل. التفاوت في رأس المال الثقافي المرتفع للطبقات الغنية والمتدني للطبقات الفقيرة، يُبيّن أهمية دور الأهل في تعليم أولادهم، وبرز الأمر بوضوح خلال جائحة كورونا في عملية متابعة الأهل لأبنائهم، حيث أعادت إليهم المدرسة التوكيل الذي أعطاه الأهل لها تاريخياً، وأصبحوا هم من يعلّمون أولادهم.

كذلك، تحدّثت قلة من المجموعات عن تأثير المناخ السياسي على المستوى التعليمي لدى الشباب، خصوصاً في المناطق التي تشهد توترات سياسية في محافظة الشمال تحديداً، ما دفع البعض إلى ترك المدرسة بشكل مُتقطّع والالتحاق مجدّداً، وهو ما رواه أحد الشباب بمرارة عند الحديث عن تجربته في التسرّب والذي تضمّن بعض عبارات الندم: «الحرب أثّرت كثيراً على المستوى التعليمي خصوصاً

عند التدقيق في صور المقارنة التي استخدمها الشباب في أحاديثهم عن نوع المدرسة، تتقاطع جميعها بحسب إدراكهم وتصوّراتهم وأفكارهم المُسبقة حول عامل مُشترك واحد، وهو هامشيّة المكان الذي هم فيه وضعفه، فيستخدمون المقارنة لإبراز التهميش باعتبار أن التهميش يكون حيث يوجدون، وبالتالي يصعب عليهم تحقيق الترقّي الاجتماعي الذي يطمحون إليه. وجّه الاتهام الأساسي إلى المدارس الرسمية، وأكد الشباب على صورة سائدة وهي أنّ المدارس الخاصة أفضل من المدرسة العامة (الرسمية)، وأنّ المدارس المسيحية أفضل من المدارس الإسلامية، وتابعوا المقارنة بين الجامعات الخاصة والجامعة اللبنانية ليشيدوا بالجامعة الخاصة، ولكن أوضاعهم المالية تدفعهم للالتحاق بالجامعة اللبنانية كخيار إلزامي لمن سوف يتابع تعليمه الجامعي.

يبدو أنّ بعض الشباب بنى مقارناته وفقاً لما يسمعونه من الصحبة والرفاق والأهل ووسائل الإعلام. فالتعليم الخاص في لبنان سبق وجوده التعليم العام الرسمي، وانتشر في المناطق اللبنانية كافة، مع تركّز في المناطق الحضرية، واستقطب الاهتمام والعناية على عكس التعليم العام، الذي على الرغم من الوعود الوزارية في البيانات المُتكررة، عانى ولا يزال يعاني من تهميش وعدم اهتمام، إلّا بما يحقّق المصالح الخاصة لبعض الزعامات السياسية من خلال تدخّلها فيه، وهو ما ترك أثراً سلبياً على مجمل العملية التربوية، وانعكس على تقييم الشباب.

٤. الشباب: نحن أيضاً مسؤولون عن تدني المستوى

لم يتوان بعض من الشباب في المجموعات المُركّزة عن تحميل أنفسهم جزءاً من مسؤولية تدني المستوى التعليمي، إذ يقول أحدهم: «المشكلة تكمن في التلامذة»، ويؤكد آخر هذا القول بكلام أوضح وكأنّ فيه دفاع ما عن الأساتذة: «الحق ليس دائماً على الأستاذ، أوقات الطالب ما بدو يدرس ويركّز».

إذن، يتّجه الشباب اللبنانيون إلى وصف الجوّ في المدارس التي تعلّموا فيها بالسيئ، حيث كانت الأكثرية في ٤٣ من أصل ٤٨ مجموعة من هذا الرأي، في المقابل قالت الأكثرية في ٥ مجموعات إنّ جوّ المدرسة كان جيّداً. استخدم الشباب عبارات متنوّعة للدلالة على هذا الجوّ السيئ: سيئ، سيئ جداً، فوضى، عنف، إهانة، تجريح، جوّ سياسي، تمييز، فلتان، تنمر، تسلّط، فوقية، مُحبط، رعب، إلخ. أمّا التعابير عن الجوّ الإيجابي، على الرغم من عددها القليل، فاقترحت على تكوين الأصدقاء والرفقة والتسلية في الملعب والعلاقات الإنسانية مع المعلّمين.

كيف طُهر المناخ السليبي العنيف الذي عبّرت عنه الأكثرية في غالبية المجموعات؟

١. عنف مُتعدّد الأوجه والأطراف

حصد العنف الذي يمارس على الشباب في الحياة المدرسية الحصّة الأكبر (٣٠ من ٤٣ مجموعة تركيز تضمنت ٥٣ شهادة) من أحاديثهم عن الجوّ السيئ، وترافق ذلك مع شعور بالنقمة والحقد والكرهية، لا سيّما ضدّ المعلّمين والمعلّمت (في ٣٣ مجموعة). إلّا أنّ العنف إزاء الشباب يقابله عنف من الشباب أنفسهم يستخدمونه كردّة فعل على السلطة المدرسية، وبين الشباب مع بعضهم كردّة فعل للتنفيس عن مرارتهم واستيائهم وغضبهم ضدّ هذه السلطة، وهو ما تجسّده الشهادة التالية من خلال إحدى المجموعات: «كان يوجد جوّ من العنف بين الجميع، المعلّمت مع التلامذة، والطلاب بين بعضهم».

للعنف أنواع أبرزها اثنان: إمّا أنّ يكون معنوياً أو جسدياً أو الإثنين معاً.

أ. العنف الجسدي وأجواء الرعب

تستذكر ٢٦ مجموعة تركيز أساليب العنف الجسدي الممارس ضد الشباب من قبل المعلّمين، وكانت أحاديثهم مُحَمّلة بالنقمة ضدّهم وضدّ المدرسة إلى درجة أدّت ببعضهم إلى تركها كقول فتاة: «أنا بسبب المعلّمة تركت

أثناء المعارك بين الجبل والتبانة (أي جبل محسن وباب التبانة في مدينة طرابلس). توقّفت المدرسة لفترة، ما أدّى إلى نسياني الكثير من المعلومات وتراجع المستوى بشكل ملحوظ. في تلك الفترة كنت مُراهقاً ولا تهمني المدرسة، ولكن الآن عرفت أهميّة متابعتي للدراسة».

ثانياً: الجوّ المدرسي يدركه الشباب كفضاء للنزاع لا كفضاء تربوي

يشكّل الجوّ المدرسي البعد الثاني في الصورة التي يُدرّكها الشباب للحياة المدرسية. فهو يتأثر بجملة من العوامل التي تجعل منه جوّاً سلبياً أو إيجابياً. ولأنّ المستوى التعليمي، البعد الأوّل للحياة المدرسية، يتّسم كما تبين في الجزء الأوّل من هذا البحث بالصفة السلبية، كذلك يدرك الشباب في البيئات المُهمّشة البعد الثاني، أي الجوّ المدرسي، بوصفه جوّاً سلبياً لا بل يميل إلى العنف.

تتحكّم القيم والتصورات، التي يحملها الفاعلون في الحياة المدرسية، بتصرفاتهم وتنعكس على العملية التربوية، وبنتيجتها يحكم الشباب على المناخ المدرسي إيجاباً أو سلباً. في الحياة المدرسية تنشأ شبكة من العلاقات الاجتماعية تنتج عنها رساميل اجتماعية، يستخدمها الشباب في الحياة المدرسية ومراحلهم العمرية اللاحقة، وهي رساميل لا تشكّل قوّة في الفضاء العام، ولكن تُستخدم بين الشباب في الحياة المدرسية «كسلاح» لمواجهة سلبيات الحياة المدرسية والحياة خارج المدرسة.

كيف يُدرك الشباب الجوّ في الحياة المدرسية حيث تعلّموا أو يتعلّمون حالياً؟ هذا السؤال الأساسي الذي يكشف عن المناخ الذي تحصل فيه العملية التربوية في المدرسة.

عند الإصغاء إلى أحاديث الشباب في المجموعات المُركّزة لا يشعر المرء أنّهم يتحدّثون عن حياة مدرسية، بقدر ما يتكلّمون عن أماكن يسودها العنف بأشكاله المتنوّعة، والفوضى، والوساطة، والتمييز، والإهانة، والقمع، والتسلّط، والعقوبات المُشدّدة، وغياب الحوار والمرونة في العلاقة مع الشباب.

والتجريح كقول شاب نقلاً عما يقال في الصف: «أنت حيوان، أنت زبالة فأهلك شو؟» أو قول آخر: «المعلّمت لا يشرحن ويقلن للطالب عبارات نابية مثل: أقعد يا حمار». ويرتبط التجريح لدى بعض المعلّمين بحفظ الدرس: «إذا حافظت طلعي سمّعي وإذا لأ انقبري لبزاً»، ويرتبط بـ«النصيحة»: «إذا بدّك درسي وإذا لأ، عمرك». وهناك عنف معنوي ترهيب: «أنا أذكر معلّمة الإنكليزي كان ممنوع الحركة في حصّتها، إذا تنقّسنا تعاقبنا»، وقول فتاة: «إذا تضحكتي بالغلط غضب الله بينزل عليك». أو الشكوى من بعض الممارسات العقابية: «أنا مرّة أخذت قصاص بأن أكتب الدرس عشر مرّات كرمال نسيت الكتاب بالبيت». ويتّخذ العنف المعنوي شكلاً من العقاب المهيّن كقول شاب: «أقل شي بيوقفوا الشخص ساعتين على الحيط وهذا أمر كثير معيب».

أمّا حصّة المدير من العنف المعنوي فقد كانت كبيرة، على عكس الجزء الأوّل حيث غاب المدير عن تقييم الشباب. وقد أشارت إلى ذلك ١٩ مجموعة. في حين أنّ العنف الجسدي يمارس أكثر من المعلّمين، يقول شاب: «يقف المدير على شباك مكتبه المطلّ على الملعب ويصرخ يا حيوانات انضّبوا».

لا يقتصر العنف المعنوي على التجريح والإهانة بل يشمل أيضاً أنواعاً من القمع والتعسف عبر الفصل بين الجنسين، يقول شاب: «عملولنا حبس في المدرسة وحطّوا باب حديد فصلوا بين الشباب والبنات، مع إنو كانت المدرسة مختلطة».

إن العنف بشكليه الجسدي والمعنوي هو أسلوب تربوي تقليدي تحرّمه القوانين، والاستمرار باستخدامه في مدارس البيئات المهمّشة مع الشباب هو أسلوب سلبّيّاته كثيرة. هذه الأساليب من العنف المعنوي والإهانات تثير نقمة الشباب ولا تؤدّي إلى النتيجة التي ينشدها من ممارستها، بل على العكس تؤدّي ببعضهم إلى نقمة وشعور بالكره اتجاه مدرسته كقول فتاة: «أكره المدرسة، كلام بذيء، وطرق في الكلام بشعة».

المدرسة وكرهتها، تشاجرت معها فقامت بضربي على ظهري وأنا في العادة الشهريّة». ويشكو شاب من أجواء الرعب التي تسود في الصفّ جرّاء عنف المعلّمة ولأتفه الأسباب: «معلّمة الرياضيات إذا طالب غلّط بتضربه بالمسطرة على عظم إيده، بتعمل جوّ من الرعب بالصفّ». وتستذكر إحداهن حادثة عنيفة تبرز فيها معاني ودلالات الاستخدام المفرط للعنف من قبل المعلّمة: «صفعتني المعلّمة على وجهي. وفي مرّة أخرى بعد أنّ أنهت المعلّمة توقيع الأجندة رمتها في وجهي، وغرست أظافرها في رقبتني». من هذه التصرفات الفردية لمعلّم هنا ومعلّمة هناك، إنتقل أحد الشباب إلى اتهام الإدارة والمدرسة والمعلّمين ككلّ بالعنف بالقول: «أنا كنت بمدرسة تعتمد أسلوب الفلق (الضرب على باطن القدم)، وأنا أكلت فلقة وقتها لأنّي أخذت علامة ضعيف».

تدلّ هذه الشهادات على معاناة حقيقية لدى شباب البيئات المهمّشة من الممارسات التي يقوم بها بعض المعلّمين والمعلّمتات، وكذلك بعض الإدارات وهي كلّها ممارسات ممنوعة قانوناً. لذلك يُطرح السؤال: كيف تمارس مع أنّها ممنوعة؟ هل تعود لاعتقاد الإدارة والمعلّمين في هذه البيئات أنّ هذه هي الطريقة الأسلم في التربية والتعليم، أي الأساليب القديمة والتقليدية التي حرمتها القوانين الحديثة؟ هل لا يزال الأهل والبيئة المحليّة بثقافتها التقليدية يقتنعون بهذه الأساليب باعتبارها أساليب تربويّة؟ وأي نوع من المعلّمين والمعلّمتات والإدارات يلجؤون إلى استخدام العنف للتربية والتعليم؟

أسئلة تحتاج بحدّ ذاتها إلى بحث آخر مع مُستخدمي العنف عن مبررات استخدام هذه الأساليب في التعليم.

ب. العنف المعنوي: تجريح وإهانات

لا يقتصر العنف في المدارس على العنف الجسدي بل يستخدم أيضاً العنف المعنوي الذي يجرح كبرياء الشباب أكثر من العنف الجسدي إنّ لم يكن مثله. فقد أشارت ٢٣ مجموعة تركيز (تضمنت ٤٣ شهادة) إلى الإساءات اللفظيّة في معاملة المعلّمين والمعلّمتات واستخدامهم للإهانات

ت. عنف الشباب: تنظيم النعمة سِلاً وعصابات وتحدي السلطة المدرسية

إن الشعور بالنعمة الذي تجلّى في أحاديث الشباب عن تردّي المستوى التعليمي، والذي ازداد تظهيراً في حديثهم عن مناخات العنف بكافة أشكاله الجسدية والرمزية واللفظية من قبل المعلمين والإدارة، نراه ينعكس عنفا مضادا يتجلّى في سلوكيات الشباب كردّة فعل مباشر على كلّ الممارسات العنيفة التي تلقّوها من الفاعلين في الحياة المدرسية (إدارة، معلّمون ومعلّّات)، أو نتيجة أجواء العنف التي يثيرها أقرانهم، أو نتيجة غير مباشرة للعنف الذي تولّده أوضاعهم المهمّشة بشكل عامّ.

أكثر ما يلفت في شهادات الشباب ضمن الـ ٣٤ مجموعة تركيزهم على العنف، أنّهم يجاهرون بالاعتراف بممارستهم للعنف ويتحدّثون عن تمرّدهم ومغامراتهم العنيفة في المدرسة.

عنف الأقران بين المقبول والمُستنكر

بينما يتحدّث بعض الشباب (١٦ مجموعة تضمنت ١٩ شهادة) عن المشاحنات التي تحصل بين أقرانهم التلامذة باعتبارها أمراً اعتيادياً ومقبولاً: «كل المدارس تحصل فيها مشاحنات خصوصاً بين التلامذة أنفسهم»، أو «في كلّ مدرسة يحدث تضارب بين التلامذة»، أو «عادي لا بدّ من التضارب والمشاجبة وبعض السحاسيح»، نجد في شهادات شباب آخرين شعوراً بالاستياء من أجواء العنف التي يثيرها أقرانهم في المدرسة فيقول شاب: «التلامذة يضربون بعضهم البعض والأستاذ يتفرّج من دون أن يتدخّل، وإذا تدخّل يصرخ يا جحش يا حمار»، وتشكو أخرى من أجواء العنف المتواصلة بين التلامذة: «جوّ عنف طوال الوقت في المدرسة، التلامذة يتشاجرون كلّ الوقت».

وإذا كانت هذه الأمور كما يقول بعض الشباب تحصل عادة، وهي إحدى سمات هذه المرحلة العمرية، يبرز لدى فئة من الشباب شعور بالاستياء والقلق من هذه الأجواء العنيفة، تجلّى في حديثهم عن العصابات، فيقول أحد الشباب: «مدرستي كلّها عصابات فكلّ مجموعة عاملين بوطّة»، أو «مدرستي مليانة عصابات»، وقول آخر: «جوّ مدرستي سيّء،

جوّ التلامذة عصابات ومشاكل»، وينعتهم البعض بالزعران قائلاً: «هناك زعران في المدرسة، بعض التلامذة يأتون ومعهم سكاكين وشفر»، ويعبّر البعض عن القلق اتجاه تلك العصابات كقول أحدهم: «جوّ من القلق في المدرسة بسبب بعض المشاغبات من التلامذة الذين كانوا يحضرون إلى المدرسة ومعهم سكاكين وأدوات حادّة». ويشير شاب آخر مستنكراً إلى العنف الأقصى من أقرانه: «كان هناك مشاكل كبيرة بين الشباب وضرب بالرفش».

عنف التنمر على الأقران

إلى جانب العنف المادي والجسدي والشغب الذي يثيره الشباب في المدرسة، تتحدّث فئة منهم (٥ مجموعات تركيز) عن معاناتهم من تنمر أقرانهم، الذي يقوم به بعض أفراد السِّل الذي يصوّبون على الضعفاء لاتخاذهم ضحايا فيبرزون من خلالهم قوتهم، وقد يكون التنمر أحياناً ضدّ المتفوّقين كقول أحدهم: «في مدرستي هناك تنمر، الذكي بيتسخره عليه وإذا كان حدا ضعيف بيستلموه، كلّ المدارس هيّك»، وقول آخر: «الآن أصبح الذي يدرس يسمّونه البليّع ويعدّونه أنه على خطأ وشي مش منيح»، ويشكو آخر من اعتبار أقرانهم أنّ التعليم إدانة: «أصبحت سمعة المتعلّمين سيّئة». بالإضافة إلى تنمر آخر بسبب الشكل: «حالياً التنمر منتشر أكثر في المدارس، وأنا عانيت منه بسبب وزني بهيداك الوقت».

عنف التمرد على السلطة المدرسية ومقالب الشباب

أثارت ٣٢ مجموعة تركيز (شملت ٥٨ شهادة) مسألة تمرد الشباب ضدّ المعلّمين والذي يصل إلى تهديدهم. يقول أحد الشباب: «المعلّمة تخاف من التلاميذ الذين يهدّدونها بزعران المنطقة». ويصل أحياناً إلى العنف الجسدي دفاعاً عن النفس، حيث تقول فتاة: «أنا مرّة دفشت المعلّمة لأنّ معاملتها ليست جيّدة، كانت تضربني لذلك دافعت عن نفسي ودفستها»، ويقول آخر: «رعب من الإدارة في المدرسة، لكن خارج المدرسة نضرب ونهدّد الأساتذة». هناك شهادات أخرى عن تمرد الشباب من خلال عدم الالتزام بالقوانين المدرسية: «أنا لا التزم، الإدارة ليست دائماً على حقّ أو قراراتها صحيحة». أو التمرد على أساليب القمع والممنوعات لدى الإدارة: «ممنوع لبس الحذاء الأبيض ولكن نحن لا نردّ على الإدارة فنلبس حذاء من هذا اللون فننتقاصص ولكن لا يهمنّا».

المدرسة بقوله: «الفوضى موجودة في المجتمع فهي تنعكس على جو المدارس». وفي التوجّه نفسه يُعبّر آخر بتشبيه جو الفوضى في المدرسة بالأجواء في منطقته قائلاً: «المدرسة في المنطقة تشبه أهلها كثيراً، معوّدين على الفوضى والبلطجة، بيئة غير منضبطة (همج)».

تُعبّر بعض الشهادات عن عمق في الملاحظة حيث يربط البعض الفوضى وكلّ الشهادات الأخرى في الحياة المدرسية، من خلال إعطاء أولوية لتأثير البيئة المحيطة بالمدرسة التي تتواجد ضمنها البيئة الأسرية، وربما تكون أيضاً بيئة بعض المعلمين والمعلمات. يمكن أن يُنظر إلى مسألة الفوضى والعنف في هذه البيئات كأمور اعتيادية لا نقاش فيها، أو أنّ الأهل لا يهتمون كثيراً بما يحصل في المدارس سواء من أولادهم أو من الإدارة والمعلمين.

ب. **الفوضى وضعف المدير:** تربط ٦ مجموعات تركيز جو الفوضى وانحرافات الأقران بالشخصية الضعيفة لمدير المدرسة، فيقول أحدهم: «في مدرستي فلتانة، دخان وحشيش بالملعب والحمّامات، هذا كلّ بسبب المدير ليس لديه سلطة»، بينما اعتبر شاب آخر أنّ الفوضى شبيهة غياب تطبيق القوانين: «القوانين مش مشكلة، المشكلة ما حدا عم يطبّق القوانين (يتساهلون كثيراً)».

ج. **الفوضى وضعف المعلمين:** تربط ٣ مجموعات تركيز الفوضى بأسلوب المعلم في إدارة الصفّ وبعلاقته معهم، والصورة التي يقدّمها الشباب عن إدارة الصفّ سلبية عموماً «الجوّ العام متفّلت من جهة الأساتذة». ويربط البعض الفوضى أحياناً بإهمال التلامذة ومشاركة المتميّزين فقط: «اعتماد بعض المعلمين على بعض التلاميذ المتميّزين في شرح الدرس».

د. **فوضى الشباب:** ربط عدد قليل من الشباب (مجموعتان) فوضى الشباب بغياب الوعي: «لا يوجد وعي حالياً، وجود الفوضى من قبل التلامذة»، أو صغر السنّ: «في المرحلة المتوسطة كان الجوّ فوضى، كُنا صغار وكُنا نشاغب كثيراً، أمّا في المرحلة الثانوية خفّت الفوضى كبرنا على الحركات»، بينما ربطها البعض بالنوع

أمّا المقابل و«الضروبة» فيعبّر عنها أحد الشباب بالقول: «منحطّ فرقيع وثوم في الصفّ حتى ننقرز المعلمات»، وقول آخر: «مرّة بدّلنا زيت الكنيسة بالماء وتقاصصنا».

تبرز هذه الشهادات حدّة تفاعل الشباب مع عنف الجوّ المدرسي، الذي لا يقتصر على العنف الاعتيادي الذي يمكن أن يسود بعض المدارس إنّما يتطوّر إلى ساحات عنف وصراع واقتتال سواء مع السلطة المدرسية أم بين الشباب فيما بينهم.

إن سلوك الشباب المتمرّد لا يمكن فهمه إلّا كردّة فعل على الجو السيئ في المدرسة (تعليمياً وإدارة ومناهج إلخ) والبيئة الأسرية والبيئة المحيطة وعلى سوء الأوضاع العامة في البلاد، ويمارسها كنوع من التنفيس عن الضغوطات وحالة التهميش التي يعانون منها، وإمّا لإثبات الذات.

هذه العلاقة المبنية على خوف مُتبادل بين شباب التعلّم وجهاز التعليم، لا يمكن أن تشكّل جوّاً مريحاً للعملية التربوية، وهو ما يفسد أجواء الحياة المدرسية ويجعل جوّها غير قادر على تأمين ظروف تعلّم لائق.

١. فوضى رديفة لأجواء العنف

بعد التعرّف إلى أجواء العنف في المدرسة لا يستغرب المرء أنّ تكون الفوضى رديفة لهذه الأجواء، وهي بكل الأحوال تؤثر سلبياً على الحياة المدرسية وخصوصاً في بعدها؛ مستوى التعليم والجوّ المدرسي.

كيف يدرك الشباب هذه الفوضى وكيف يعبرون عنها؟

أ. **الفوضى المدرسية:** يربط الشباب (١٤ مجموعة تركيز تضمنت ٢١ شهادة) بين الفوضى وغياب النظام والانتظام وتغليب الفوضى إلى حدّ الانحراف، خصوصاً في المدارس الرسمية: «في المدارس الرسمية الطالب يفعل ما يشاء من دون حسيب أو رقيب، فلتان»، ويشكو آخر من تأثير الفوضى على جوّ الدراسة بقوله: «جوّ غير مُنضبط ليس ملائماً للدرس، وهناك الكثير من المشاكل». ويذهب آخر إلى الربط بين فلتان المجتمع وفتلان

الاجتماعي وبالصبين: «الكثير من الفوضى، وطول الوقت يوجد شجارات بين الصبين».

٢. التمييز كعنصرية

التمييز بين الشباب، الواضح والعلني، بعيداً من الكفاءة، هو عمل لا تقرّ به المدارس عموماً، وذات السمعة الجيدة خصوصاً، وحتى إن مارس فهو يمارس من دون أن يكتشفه أحد. أمّا أنّ يشعر الشباب به ويعبرون عنه فذلك يعني أنّه سلوك وممارسة علنيين من قبل بعض الإدارات والمعلمين، سواء كان التمييز على أساس نخبوي أم قرايبي أم طائفي أم سياسي، وفي ظروف معينة قد يبدو لمن يمارسه أنّه سلوك اعتيادي ولا يثير الريبة، لا بل هو حقّ لهم، وهذا بالضبط ما يؤخذ على هذه الأجواء المدرسية. بينما تزداد مرارة الشباب بالحديث عن التمييز الذي يسبّب الإهمال ويدفعهم إلى ترك المدرسة كقول شاب: «جوّ من التمييز والعنصرية من قبل المعلمين. كان هناك تمييز، مثلاً في حصّة الكمبيوتر يتعلّم بعض التلامذة فقط، في وقت الحصّة كنت أنام على الطبقة أو أنزل إلى الملعب ... أنا طلعت من المدرسة بسبب الإهمال».

تعدّدت أشكال التمييز التي أثارها الشباب في ١١ مجموعة تركيز وتوزّعت بين:

أ. **تمييز على أساس علاقات القرابة:** بينما لم يكن المدير حاضراً في أحاديث الشباب عن المستوى التعليمي، تبرز بوضوح صورته في مناخ المدرسة، ويعود ذلك ربّما إلى ارتباط الجوّ المدرسي بالسلطة المُمثّلة في الإدارة بالدرجة الأولى، وبما أنّ الجوّ الذي يتكلّم عنه الشباب يتّسم بالتسلط، فأول ما يحضر في أذهانهم هي سلطة المدير، من خلال التمييز الذي يمارسه بين التلامذة على أساس المعرفة الشخصية كقول أحد الشباب: «إذا الطالب عنده واسطة، أو الأستاذ أو المدير بيعرف أهله، فإنه لا يقترب منه حتى لو كان غلطان، ببسامحوه». يحصل التمييز على أساس القرابة كقول شاب: «الإدارة تنحاز بحال وجود قرابة عائليّة لأحد التلامذة»، ومن بينهم أبناء المعلمين: «المعلّمت يميّزن صقاً عن صفّ، وطالباً عن طالب، بحسب المحبة والواسطة والقرابة أو

المعرفة. يعامل أولاد المعلّمت بطريقة مختلفة»، ويؤكد القول التالي هذه الفكرة: «في محسوبيّة أو واسطة نوعاً ما وخصوصاً إذا كان التلميذ (ابن المعلّمة) أو (ابن حدا مهمّ بالمنطقة)».

ذهنية الواسطة أصلاً تفضي إلى ممارسات تمييزيّة، وتبنيها من بعض الفاعلين في الحياة المدرسية انطلاقاً من الارتباط العائلي أو القرايبي، هو تمييز مدان من الشباب الآخرين.

ب. **التمييز على أساس سياسي:** أشارت ١٣ مجموعة إلى التمييز على أسس سياسيّة طائفية، والذي تمارسه الإدارة كقول شاب: «المدير شخص مُسيّس يعامل التلامذة بحسب الطائفة أو الدّين وبحسب الانتماء لفئات معيّنة ضمن لبنان»، ويؤكد آخر: «الإدارة متفلتة ولا يستطيعون فعل أي شيء أو التدخّل مع بعض التلامذة لأنهم محميين من سياسيين ومن زعماء المنطقة. أذكر أنّ المدير تعرّض للتهديد من أحد الأهالي أمام كلّ الأساتذة»، كذلك فإن المعلمين بدورهم يمارسون التمييز حيث يقول أحد الشباب: «هناك أساتذة يميّزون إذا كان الطالب من انتمائهم السياسي والطائفي نفسه تكون المعاملة جيّدة، أمّا إذا من انتماء مختلف تكون العلاقة متوترة بحظّ حطاطهم».

هذا النوع من التمييز الذي يمارسه المعلمون والإدارات هو أشدّ خطراً على تماسك اللبنانيين وفكرة المواطنة، ويعزّز العنصريّة والتحيز وتفاقم الشرخ الاجتماعي.

ج. **التمييز على أساس نخبوي:** تحدثت ٥ مجموعات عن نوع من التمييز يمارسه المعلمون بين طالب وآخر على أساس الشطارة، كقول شاب: «إذا بتحبّو المعلّمة (أي الطالب الشاطر) بتعيد الشرح وإذا ما بتحبّو (الطالب العادي) فلا تعيد الشرح». ومع أنّ هذا النوع من التمييز يبدو أقلّ حدّة وضرراً على الهوية الوطنيّة، لكنّه يجسّد دور المدرسة في فرز الطلبة اجتماعياً، على ما أشارت إليه نظريّة بورديو عن إعادة الإنتاج. فالمعلّم هو الذي يميّز بين الطلبة بحسب رأس مالهم الثقافي، إذ

٤. الحق على الطلبة

على الرغم من كلّ الكلام عن العنف والفوضى والتمييز واستغلال السلطة من الإدارة، وتحميل المدرسة والإدارة والمعلمين فيها المسؤولية، إلا أنّ بعض الشباب (٤ مجموعات تركيز) لم يستثنوا أنفسهم من مسؤولية بعض التصرفات السلبيّة، وهم عندما يدرجون أنفسهم بين الفاعلين في الحياة المدرسيّة يبرّرون العنف والفوضى والتمييز الذي يمارسه الفاعلون التربويون، حيث يقول أحد الشباب: «البنات ذات أخلاق سيّئة وغالبية ذات سمعة سيّئة ومشاعبات كثيراً»، ويضيف أحد الشباب مُبرّراً آخر بالقول: «هناك تلامذة يفتعلون المشاكل لذلك يكونون صارمين معنا في بعض الأوقات لضبط الصفوف وتطبيق النظام»، وآخر يضيف: «المشكلة تكمن في التلامذة»، ويقدم الشباب حججاً أخرى مثل: «كانت المرحلة المتوسطة تمرّ بهدوء (كنا عاقلين) ولكن في المرحلة الثانويّة، صرنا غير شكل»، أو القول: «الجوّ العام كان غير أخلاقي من ناحية التلامذة، فكانت الحّمّات والملاعب ملتقى للعشّاق»، أو القول: «الأساتذة أو المدير يلجؤون إلى العنف بسبب تصرفات التلامذة السيّئة»، وأخيراً القول: «أحد الحوادث التي ضجّت بها وسائل التواصل حيث كان المدير يضرب التلامذة بعضاً، كانت بسبب أنّه اكتشف أنّهم هربوا من المدرسة ليدخّنوا في الشارع».

٥. الجوّ الجميل وعلاقات الأقران رأس مال اجتماعي يكوّنه الشباب في المدرسة

لو كان تقييم الجوّ المدرسي من الشباب سلبياً فقط، لكنّا أمام عمليّة تعليميّة كارثيّة، أمّا أنّ هناك ٣٧ مجموعة تركيز، على قلة عدد الشهادات فيها والتي اقتصرت على ٤٤ شهادة، قد عبّرت بكلام آخر ومن نوع آخر، أي بكلام إيجابي، فهذا يعني أنّه في مكان ما في هذه البيئات المُهمّشة لا يزال هناك بصيص أمل يمكنه أنّ ينقذ بعض الشباب من التسرّب المدرسي، وهو ما أكّده نتائج الدراسة أنّ ٧٠٪ من مجموعات الشباب المركّزة مستمرّون بالتعلّم ومتابعة الدراسة.

يدفع بأصحاب رأس المال الثقافي المتدنّي نحو الشعور بالغربة والقهر والدونيّة والغباء، وبالتالي يدفعهم نحو الترك المدرسي. يقول شاب: «يكون التركيز الأساسي على الطالب الشاطر، بينما ذو المستوى العادي يهْمشون»، ويقول آخر: «أستاذ الرياضيات جعلني أشعر وكأنني غبي طيلة سنتين، وكان يتنمّر عليّ ويميّز التلامذة المتفوّقين».

د. التمييز على أساس النميّة: إضافة إلى ذلك، تحدّث مجموعة واحدة عن تمييز من نوع آخر بين الطلّاب، هو تمييز يفسدهم، ويدعوهم إلى الوشاية، فيقول أحدهم: «كان هناك في كلّ صفّ شخص (فسّاد) يوشي بنا، وكان الأستاذ يزيد له علامات لأنّه يخبر المعلم كلّ شيء».

٣. استغلال السلطة المدرسيّة وإساءة استخدامها

ركّزت ٤ مجموعات على إساءة استخدام السلطة من الإدارة وإجبارهم على المشاركة بأنشطة تخدم توجّهاتهم أو قناعاتهم الخاصّة وخصوصاً الدينيّة: «يستغلوننا كثيراً، نصعد إلى سطح المدرسة ونحمل اليافطات والشعارات ونقف تحت الشمس لنطالب بشيء هنيئ بدّن إياه».

في المقابل، تسمّى الإدارة إلى الشباب على أساس جنسهم وديني فتاة: «دائماً يسمعوننا كلاماً، لماذا لا تتحجّبين؟ لماذا تلبسين ثياب غير محتشمة؟ هي غير محتشمة في نظرهم نصف كم، ولازم يمشّونا كيفما يريدون»، بينما يتحدّث البعض عن أجواء القمع من السلطة المدرسيّة، وأيضاً ببعد جنسهم اتجاه الذكور: «مدرسة الحدّادين نظام قمعي استبدادي لدرجة يطلبون من التلميذ العودة إلى المنزل بسبب عدم حلاقة ذقنه».

إنّ طلبات السلطة المدرسيّة لمطالب لا تهّم الشباب ولا تخدم العمليّة التربويّة هي ما يندرج ضمن استغلال السلطة المدرسيّة والتسلّط وإخضاع الشباب من دون نقاش.

كيف يدرك هؤلاء الشباب الجو المدرسي؟ وما هي الصورة الجميلة التي يحملونها عنها؟

أ. الجو الجميل نتيجة الرفقة والصداقة والألفة مع الشباب

في مقابل مشاعر النعمة والاستياء والمرارة التي طغت على أحاديث الشباب في حديثهم عن نوعية التعليم والجو المدرسي، برزت المشاعر الجميلة والألفة والمحبة عبرت عنها ٢١ مجموعة تركيز لسبب أساسي، وهو حضور الأصدقاء فيها وهذا ما تختصره عبارة شاب بالتالي: «جو جميل وأصدقاء»، وتشرح فتاة هذه العلاقة المتبادلة بين الجو الجميل والصداقة فتقول: «بالنسبة لي جو الأصدقاء له تأثير كبير على جو المدرسة، أي إذا كان يوجد علاقة جيدة بين الأصدقاء فهذا يطغى على الجو العام في المدرسة ويكون إيجابياً. كنّا نحب بعضنا البعض أنا وزملائي... فجمال الجو والمناخ ملتصق بالأصدقاء». وتقول أخرى: «أحلى ما في المدرسة هو جو الرفقة»، وركز البعض على الأنشطة اللاصفية مع الأصدقاء بالقول: «الترويقة في الصف مع الأصدقاء»، أو فترة اللعب والمرح: «وقت الفرصة أجمل وقت، كان جو لعب ومرح». تقول إحدى الفتيات عن علاقات الاختلاط ولعب كرة القدم: «الشباب كلّ الوقت حايفين في الملعب، بيلعبوا فوتبول ومنلعب معن لقيطة». وتشير إحدى الشابات إلى علاقات الشباب والبنات: «أنا ورفقتي (صحبة كثير)، هم ٥ شباب وفتاتين، نلعب سوياً (فوتبول) ولا يوجد عنف أو فوضى داخل المدرسة، طبيعي الأصدقاء يلعبوا مع بعضهم بغض النظر إذا شباب أو بنات». يربط الشباب بين الجو الإيجابي والعلاقات الجيدة مع أقرانهم كقول أحدهم: «هناك علاقة جيدة بين التلامذة»، وقول آخر: «الجو مسلي وحلو في المدرسة لأن علاقة التلامذة مع بعضهم جيدة»، ويشير شاب إلى أن: «الجو في مدرستي جيّد، لا يوجد عصابات ولا يوجد ضرب بين الرفقة».

يُعبّر الشباب بهذه الشهادات عن رأس المال الاجتماعي الذي «يكسبونه» على حدّ تعبيرهم من خلال علاقاتهم مع أقرانهم في المدرسة، ويستمرّ بعد انتهاء الدراسة فيها والدخول في الحياة العملية. تقول إحدى الشابات: «كنت كلّ سنة اكتسب أصدقاء جدد وأجمل أيام حياتي كانت في المدرسة وبين أصدقائي، لساعات عدّة كنت أقضيها هناك كأنّها بيتي الثاني». إنّ زمالة الدراسة هي المصدر الثاني بعد البيت، بل تصبح أهم من البيت، كلّما تابع الطالب دراسته وكون شبكة علاقات اجتماعية إضافية، سواء في هذه البيئات المهمّشة أو غيرها. يرتدي الموضوع أهمية أكبر لدى الشباب في هذا النوع من البيئات لأنّهم بحاجة إلى تجاوز ظروف حياتهم المتأزمة والضيق (الأسرة والحي)، وهي تندرج في إطار التعويض والتنفيس عن هذه الأوضاع الصعبة عبر تعميق العلاقات الاجتماعية الجيدة. يقابله رأس مال اجتماعي محدود أو سلبى عند الذين يتركون المدرسة باكراً، وخصوصاً الذين «يكتسبون» من المدرسة في البيئات المهمّشة عبر شبكة من العصابات والشّلل التي تمارس العنف.

مهما يكن فإن رأس المال الاجتماعي المُحصّل في بيئة مُهمّشة، ومدارس مستواها التعليمي متدني، هو رأس مال له حدوده المرتبطة بشبكة العلاقات والإمكانيات التي يؤمّن لها رأس المال المذكور في معترك الحياة.

ب. جو جميل، الأساتذة إنسانيون ولا يستخدمون العنف!

صحيح أنّ الجو السلبى ارتبط بالفاعلين التربويين في الحياة المدرسية، إلّا أنّ ١٦ مجموعة تركيز ربطت بين الجو الإيجابي والفاعلين التربويين أيضاً، وخصوصاً الأساتذة. يصعب الحسم هنا فيما إذا كان موقف الشباب يختلف اتجاه المعلم نفسه بسبب موقع الطالب على سلم النجاح في الصفّ، أو إذا كان الشباب يتحدثون عن معلّمين مختلفين. إلّا أنّ قلّة الكلام الإيجابي توحى أنّه يصدر عن الذين كان أداؤهم المدرسي جيّداً.

خلاصة

انطلاقاً من نتائج الدراسة العامة التي بيّنت أنّ ٧٠٪ من الشباب يتابع تعليمه، تُعدّ هذه النسبة مقبولة بالمقارنة مع بيانات مُهمّشة أخرى أو أكثر تهميشاً. في كلّ الأحوال، تؤمّن هذه النتيجة الفرصة المبدئية لهذه الفئة لمتابعة الحراك الاجتماعي عبر التعليم وتجاوز حالة الحرمان التي تعيشها في البيئة المُهمّشة.

يقع الشباب اللبناني في هذه البيئات بين توجّهين متناقضين: من جهة، واقع اجتماعي يتّسم بضعف رأس المال الثقافي والاجتماعي الموروثين من الأهل لكن مع إرادة ورغبة في متابعة التحصيل العلمي والطموح لتخطّي الحرمان وهو نزوع نحو الأعلى، ومن جهة ثانية متابعة التعليم في مدارس ذات مستوى متدنّي، أو هكذا شعر الشباب، في حين تسود ظروف تسلطيّة عنيفة وتمييزيّة وفوضويّة على جوها العام.

هذه المعضلة التي يعيشها الشباب اللبناني في حياته المدرسيّة تولّد لديه شعوراً بالنقمة والتمرد بالاتجاهين العام والخاص. في الخاص، يدرك الشباب في البيئات المُهمّشة عمق أزمة التهميش في مدرسته، إلّا أنّ إدراكهم لم يكن شاملاً ولا متوازناً، فقد تمكّنوا من الإضاعة على أهمّ البيئات التي تكشف سوء نوعيّة التعليم في البيئات المُهمّشة، وأهملوا بيئات أخرى. ألقى الشباب المسؤولية على المعلّم «التقليدي»، بالدرجة الأولى، الذي يساهم بنظرهم في إعادة إنتاج تهميشهم، وجعلهم عرضة للبقاء في واقعهم المُهمّش، وضرب حلمهم في الترقّي الاجتماعي وتجاوز الحرمان.

يفتقد المعلّم التقليدي بحسب إدراكهم للأخلاق المهنيّة، التي تجلّت بصور الإهمال وعدم الاكتراث لهم وعدم متابعتهم. وكذلك يفتقد للتخصّص والكفاءة والخبرة والتدريب والتأهيل، ويعتمد أسلوب الشرح التلقيني عبر «النسخ واللصق».

من اللافت أنّ إدراك الشباب لهذه العلاقة يظهر بشكل أساسي من خلال نفي وجود الضرب والعنف: «في مدرستي الأساتذة هم من يمنعون الضرب»، أو قول آخر: «طريقة أحد الأساتذة في الصفّ رائعة، كان أسلوبه مقنعاً للغاية ولا يستعمل أسلوب التعنيف اللفظي أو الضرب، كانت طريقته للعقاب بالعلامات فقط ولا يستعمل أسلوب السلطة، لو كانوا جميع الأساتذة مثله لتعلّمنا دروسنا بشكل أفضل». يطغى هذا النوع من الانطباع حول العلاقة بين الشباب والمعلّمين على العلاقات الإيجابية المباشرة، لكن ذلك لم يمنع من تلمين الجانب الإنساني الإيجابي المتفهم لدى عدد محدود جداً من المعلّات: «المعلّات متعاونات، حتى فيما يخصّ المشاكل الشخصية» أو القول: «تفهم من المعلّات ووجود جوّ جميل في المدرسة».

في قراءة لما عبّر عنه الشباب عن الجوّ (المناخ) المدرسي يتضح أنّ الجوّ السليبي السائد في المدارس في البيئات المُهمّشة أكثر بكثير من الجوّ الإيجابي. وبما أنّ العنف ليس سلوكاً اعتيادياً لدى بني البشر بل يتحصّل نتيجة تنشئة معيّنة، كذلك الشباب ليسوا في موضع الاتهام دائماً، ولا في موضع البراءة دائماً، فالمسألة تتعدّى الشخصي في العلاقة لتطال شبكة العلاقات بين الفاعلين في العملية التعليميّة من إدارة ومعلّمين وبين الشباب أنفسهم. في هذه البيئة تتفاعل عناصر عدّة لتشكّل السلوكيات التي يقوم بها كلّ من الطرفين، ومنها المسموح وغير المسموح، والمقبول وغير المقبول في بيئات مماثلة، وخصوصاً على صعيد المدرسة. وهذا يفسّر بعض التناقضات في تصوّرات الشباب عن الحياة المدرسيّة، لجهة أنّ بعض الشباب يشكون مثلاً من التشدّد في تطبيق النظام في المدرسة، والبعض الآخر يشكون من ضعف تطبيق الأنظمة.

في المقابل، تمكّن قلة من الشباب من رسم صورة إيجابية في تقييمهم لنوعية التعليم في مدارسهم من خلال التركيز على الأبعاد نفسها، فأعطوا البعد الأخلاقي للمعلمين الأولوية، فمن يمتلك الضمير المهني يعوّض لهم الدروس في المنازل ويتابعهم ويبعد الشرح وهمّة الأساس مصلحة التلميذ. وأشاد البعض بمن يتواصل معهم إنسانياً خارج المواد المنهجية ويتحدّث معهم في أمورهم الشخصية للتخفيف منها، وهو دور غير مطلوب من المعلم، ولكن من يقوم به في بيئة مماثلة يقدّم دعماً إنسانياً ومعنوياً للشباب الذين يفتقدون لمن يسمع مشاكلهم ويحاول معالجتها معهم.

كذلك تناول الشباب مسألة المناهج، التي بنظرهم عفا عليها الزمن لجهة مضمونها، ولا تزال تدرس. ترافق حديثهم عنها بنقمة عامة وحالة إحباط. وصبّت نقمتهم على المواد الأساسية، لا سيّما اللغات الأجنبية التي يجدون صعوبة في تحصيلها، وكانوا يأملون أنّ تتيح لهم باب النجاح في الحراك الاجتماعي. لم يهمل الشباب المواد العلمية مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء التي تستند على الحفظ في تعليمها نظراً لافتقار هذه المدارس للمختبرات. في حين، أهمل الشباب ذكر مواد مثل الرياضة والفنون، وهو مؤشّر على غياب الاهتمام بها، على الرغم من أنّهم بحاجة إلى هذه الأنشطة والمهارات للتفريغ والتنفيس والتعويض جزئياً عن تهميشهم.

شكل الجو (المناخ) المدرسي المستوى الثاني في البنية التقليدية للعملية التعليمية التي رسمها الشباب في تقييمهم لحياتهم المدرسية. ويرتبط الجو عضوياً بنوعية التعليم، إذ لا يمكن أنّ يكون الجو عنيفاً وفوضوياً وتمييزياً وأن تكون نوعية التعليم جيّدة، والعكس صحيح. التبادل والتفاعل بين البعدين واضح حيث يستند مستوى التعليم ونوعيته إلى ما هو تقليدي، ويعتمد أسلوب التلقين وتطبيق المنهج نفسه من دون ابتكار وتأهيل وإبداع واختبار وتفاعل، ويردّف الجو هذا الأسلوب عبر العنف والضرب والتسلّط والفوقية والتمييز.

من يصغي إلى صوت الشباب في تقييمهم للمناخ الذي يتلقون التعليم فيه، يظن أنّهم ليسوا في مدرسة، بل في أحد أحياء البيئات المُمهّشة التي يسودها العنف والتجريح والتسلّط والإهانة والتمييز والتنمر. وليسوا في مساحة تربوية تعمل على انتشار الشباب من رأس مالهم الضعيف لتمكّنهم من بناء رأس مال جديد يساعدهم على تخطّي حرمانهم ونقمتهم وتهميشهم القائم.

تنعكس هذه المناخات العنيفة المادية والرمزية التي يمارسها الفاعلون التربويون (إدارة ومعلمون) على سلوكيات الشباب، فتخلق لدى بعض منهم ردّة فعل مماثلة تشبه السلطة التعليمية، فيتمردون عليها من خلال تأسيس الشلّل والعصابات ويواجهون التربويين إمّا بالعنف والضرب والتهديد والمقابل أو بعدم الامتثال لقراراتهم وقوانينهم والتمرد عليها.

لا تتمظهر صور التمرد اتجاه السلطة التعليمية فحسب، بل تنتشر بين الشباب أنفسهم داخل المدرسة عبر المشاجرات والتضارب، وتكوين المجموعات (البوطة)، والتسلّح الدائم بأدوات حادة (مثل الرفش والشفرات والسكاكين)، استعداداً لأي مواجهة من أي نوع، سواء اتجاه الإدارة والمعلمين أو العصابات الأخرى من الشباب، وكأنّهم في ساحة قتال تتطلب منهم تأهباً دائماً.

تُعبّر فئة من الشباب غير المتمرد عن شعورها بالنقمة اتجاه أقرانها من العصابات التي تخلق هذه الأجواء العنيفة، وتتجلى بتعبيرات عن كره المدرسة وهذه الأجواء، والنفور والخوف والقلق منها. قد يكون هؤلاء المتفوّقون أكثر تمسّكاً باستكمال تعليمهم وتجاوز حرمانهم إلّا أنّهم يضطّعون بالعنف المزدوج السائد في مدارسهم سواء من السلطة التعليمية أو أقرانهم المشاغبيين المتمردين.

لم تتمحور المناخات الإيجابية في تصوّرات الشباب، على الرغم من قلّتها، حول الفاعلين التربويين الذين ألّقوا عليهم المسؤولية الأكبر عن مناخاتهم السلبية والعنيفة، بقدر ما تركّزت على الأقران والأصدقاء الذين بنوا معهم رأس مالهم الاجتماعي من خلال الأنشطة اللاصفية ومجالات التسلية والترفيه، وخصوصاً المختلطة منها.

هذه البيئة المدرسية القاسية وغير المُساعدة، تدفع الشباب في غالبية الأحيان الى كره المدرسة وكل ما له علاقة بها، لأنها بيئة مسؤولة عن إعاقة مسار تجاوز الحرمان الذي يطمحون إليه. إنها مأساة الشباب مع التعليم كما يمارس في البيئات المُهمّشة، إذ بدل أن تجعله السياسات القائمة، في حال كانت مسؤولة وعادلة، «مُصعداً» تربوياً واجتماعياً مُتاحاً لأبناء هذه المناطق، نراها على العكس تُكرّس الواقع القائم بحيث تكون المدرسة أقرب إلى «قطار» مُقفّل الدورة، يعيد راكبيه الى حيث كانوا، بهدف إعادة إنتاج التهميش واللامساواة في المجتمع.

في أجواء مُماثلة، يميل الشباب في هذه البيئات المُهمّشة الى الأنشطة اللامنهجية، بقدر ما يحتاجون الى بيئة نقيضة للتمهيش يستطيعون فيها التنفيس والتعويض من خلال الأصدقاء ورأس المال الاجتماعي الذي يكوّنونه في حياتهم المدرسية.

أمّا على المستوى العام، يحمل الشباب رأس مال ثقافياً ضعيفاً يرثونه من أوضاعهم المُهمّشة، ويعيشون نقمة من خلال واقعهم المُهمّش الذي يرثونه قبل دخولهم الى المدرسة، وبالتالي إن استعداداتهم للإحساس بالتمهيش والنقمة والاستياء جاهزة لتظهرها عند أي لحظة يتعرّضون فيها لمزيد من التهميش من أي جهة كانت. نرى الشباب جاهزون دائماً لاعتبار أنفسهم مُهمّشين وهو ما يبرز من خلال الإحساس بالتمييز الدائم بينهم وبين من هم بحال أفضل. والمقارنة المستمرة بين واقع تعليمهم المُهمّش وواقع تعليم الطبقات الميسورة التي تمتلك حظوظاً أكبر لتلقّي تعليم أفضل. بالتالي، يُعدّ التعليم الذي يحضّله الشباب في المدارس الرسمية رديئاً مقارنة بالمدارس الخاصة، واللغات الأجنبية على الأقل خير دليل على ذلك، ما يشعرهم بالحسرة والحسد من تلامذة المدارس الخاصة التي تتيح لهم إتقان اللغات الأجنبية بما يؤمن لهم حظوظاً أكبر للترقّي الاجتماعي، بينما تشكّل لديهم عائقاً أمام مسيرتهم لتجاوز الحرمان والعبور نحو مستقبل واعد.

صور المقارنة التي ينسجها الشباب بين المدارس المسيحية والمسلمة، والماضي والحاضر، والجامعات والمدارس، قد لا تكون صحيحة، وهي غير مبنية على مؤشّرات صحيحة، بقدر ما تعكس إحساسهم المستمرّ بالتمهيش والتهديد، باعتبارها القضية الأساس التي ينطلقون منها في كافة تصوراتهم وإدراكهم لحياتهم المدرسية.

خلاصة القول، يحمل الشباب اللبناني في البيئات المُهمّشة إرثان؛ أحدهما من رأس ماله الثقافي الضعيف المُعرّقل لحراكه الاجتماعي، والثاني يُكوّن من البيئة التربوية السائدة التي تحمل قيم الجماعات التقليدية الموروثة من الحرب ويُعاد إنتاجها عبر تربويين تقليديين لا يتمتّعون بالكفاءة والتأهيل والضمير المهني وغيرها من الأمور اللازمة لرسالة التعليم.

المراجع:

دكّاش، سليم (٢٠١٧)، تربية الطفل مسؤولية مُشتركة بين الأسرة والمجتمع والمدرسة.

<https://www.usj.edu.lb/news.php?id=5683>

Bourdieu, P. et Jean-Claude Passeron (1970), la reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, édition de minuit, 1980

Crozier, G., & Davies, J. (2006). Family Matters: A Discussion of the Bangladeshi and Pakistani Extended Family and Community in Supporting the Children's Education. *The Sociological Review*, 54(4), 678–695.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00666.x>

Fuligni, A. J. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Role of Family Background, Attitudes, and Behavior.

Child Development, 68(2), 351–363. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x>

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x>

Gannagé, M., Besson, E., Harfouche, J., Roskam, I., & Mikolajczak, M. (2020). Parental burnout in Lebanon: Validation psychometric properties of the Lebanese Arabic version of the Parental Burnout Assessment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(174), 51–65. <https://doi.org/10.1002/cad.20383>

<https://doi.org/10.1002/cad.20383>

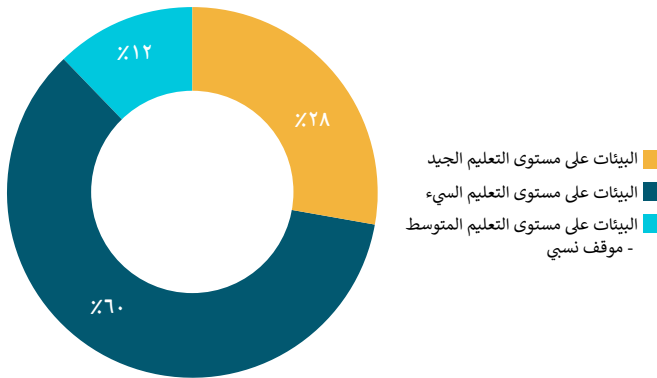
الحياة المدرسيّة كما عاشها الشباب السوري

غادة جوني*

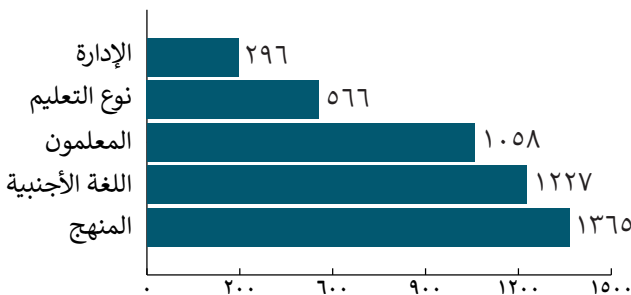


* أستاذة في التربية في الجامعة اللبنانية

يتوزّع السوريون على أنواع عدّة من المدارس، المدارس الرسمية ببرنامجها العادي، ودوام بعد الظهر المُخصّص للطلاب السوريين، ومدارس خاصّة لبنانية، وأخرى خاصّة بهم تعمل وفق المنهج السوري. كان من الواضح وجود فروقات في نوعيّة التعليم المُقدّم تبعاً لنوع المدرسة، نفصّله في سياق الحديث عن التعليم من وجهة نظرهم.



يبقى السؤال، إلى ماذا يعزو الشباب انخفاض المستوى أو ارتفاعه؟ لتتوقّف هنا عند الأسباب أو العوامل التي يعيد إليها الشباب السوري قضية المستوى، وهي ٥ وفق ترتيب حجم كلام الشباب السوري عنها: المنهج، اللغة الأجنبية، المعلمون، نوع التعليم (رسمي - خاص - أونروا - سوري)، الإدارة.



يهدف هذا المحور إلى إثارة القضايا المُتعلقة بالحياة المدرسيّة التي يعيشها أو عاشها الشباب مؤخراً، ويتناول نوعيّة التعليم والمناخ المدرسي، وهذان سؤالان يمكن توجيه المناقشة عنهما والتداول بشأنهما بين الشباب: لنحدّث أولاً عن المدرسة التي تعلّمتم فيها أو ما الذي تتعلّمونه فيها (ما قبل الجامعة). كيف تصفون **مستوى التعليم** فيها؟ مستوى التعليم: مستوى ما يتعلّمه التلاميذ في المدرسة، في المواد العلميّة واللغات وغيرها (جيد، سيء، غير واضح، عال، منخفض) مع العلم أنّ ثلث الشباب السوريين لا يتابعون دراستهم حالياً (٦٣,٣٪ من ٤١٧ شاباً سورياً جرى استقصاؤهم)، إن التعرّف إلى مواقف الشباب من الحياة المدرسيّة، قد يشرح أو يبرّر هذا الموقف السلبي نحو التعلّم والدراسة^{١٢}.

أولاً: صورة نوعيّة التعليم في أذهان الشباب السوري النازح إلى لبنان

طرحنا على مجموعات التركيز السؤال التالي: لنحدّث أولاً عن المدرسة التي تعلّمتم فيها أو ما الذي تتعلّمونه فيها (ما قبل الجامعة). كيف تصفون مستوى التعليم فيها؟

اعتبرت الأكثرية ضمن ثلثي مجموعات التركيز أنّ التعليم في لبنان سيء، في مقابل ١٠ من أصل ٤٨ مجموعة وصفته على أنّه جيد، ونصف هذا العدد أي ٥ مجموعات اعتبرت أنّ مستوى التعليم متوسط، وعدد مماثل لم تُحدّد الأكثرية موقفها من التعليم، وبقيت المجموعات الأخرى من دون رأي أكثر. لسنا هنا بصدد تقييم التعليم أو تقويمه إنّما التعرّف إلى نظرة الشباب إلى التعليم الذي اختبروه أو علموا عنه من خلال الأقارب والأصدقاء.

١. المنهج

المنهج سيء أو صعب، هذا ما جاء على لسان المشاركين ضمن ٣٠ من أصل ٤٨ مجموعة، في حين أنّ المنهج هو من العناصر التخصصية في العملية التعليمية، التي لا تكون محل دراية من الجميع.

وردت كلمة منهج ٧٤ مرة في سياق حديث الشباب، وتركز الكلام على صعوبة المنهج، «مستوى عالي جداً وصعب»، ويجدونه أيضاً غير ملائم لمستوى المتعلمين وبحسب قول إحدى الشابات: «محتوى البرامج لا يتناسب مع أعمار الأطفال، أي أنّها أكبر من قدرة عمرهم الاستيعابية». يبذل الطلاب جهوداً جدية لمتابعة المنهج من دون فائدة، ذكر شاب: «أنّ كثيراً من الطلاب يخرجون من المدرسة بسبب عدم قدرتهم على رفع مستواهم ليناسب المنهج الجديد وهذا ظلم، على حدّ قولها».

وقعوا كثيراً في مقارنة المنهجين السوري واللبناني من حيث درجة الصعوبة، قال شاب: «نسمع من الأخوة والأقارب بأنّ التعليم في لبنان صعب وفي سوريا أسهل بكثير»، وأضاف آخر أنّ المنهج في سوريا أسهل من لبنان وأكثر وضوحاً، معتبراً أنّ المنهج اللبناني تسوده الفوضى، ومن حيث الغايات التي يحققها، وأضاف أحدهم: «التعليم في سوريا ينمّي شخصية الطالب، فيما يقتصر في لبنان على اكتسابه معلومات فقط». بحثوا في مصفوفة الأهداف، وأضافت أخرى أنّ: «الأولاد في المدارس اللبنانية يتأخرون لاكتساب مهارة القراءة العربية بعكس سوريا»، ومزّوا على الكتاب المدرسي وأعطوا نماذج، إذ قال أحد الشباب إنه: «يرى من خلال كتب أشقائه أنّ المنهج في لبنان سيء ولا يعجبه ولا يراه مفيداً في الحياة، وأنّ الكتب في سوريا أقوى وأكثر فائدة لناحية المحتوى من لبنان»، وكتب بعض المواد التعليمية بشكل خاص، إذ قال شاب إن «كتاب التربية يشبه كلّ شيء إلا لبنان».

بات المُعتمد حالياً قبول الطالب في الصفّ الذي يتناسب مع عمره الزمني بهدف تأمين الدمج الاجتماعي وتقديم الدعم التربوي المناسب للأهداف غير المُحقّقة. لكن الواقع هو عكس ذلك. عبّر الشباب عن استيائهم من وجودهم داخل صفوف يكبرون طلابها بسنوات عدّة ما دفعهم إلى ترك المدرسة، قال شاب: «لا تقبل المدرسة الرسمية بنا في معظم الأحيان، أو تعيدنا لصفوف من هم بأعمار ٩ و ١٠ سنوات وهذا أمر مزعج لنا ويُحبط النفس».

هناك كلام من نوع آخر فيه مدح للمنهج اللبناني جاء ضمن ٩ مجموعات وصفته بالسهل، إذ أضاف مشارك أنّ: «المنهج اللبناني سهل جداً»، واعتبرت ٣ مشاركات أنّ: «المنهج اللبناني سهل وبسيط جداً»، وحلّلوا طبيعة هذا المنهج، إذ اعتبرت مشاركة أخرى أنّ: «المنهج اللبناني يعتمد على الاستنتاج والتعبير»، وحلّت المقارنة بين المنهجين، بحيث ذكر مشترك آخر أنّ التعليم اللبناني فيما يتعلق بمواضيع المنهج والأساتذة أفضل من التعليم السوري، ووفق إحدى المشاركات: «المنهج اللبناني يبدو أكثر سهولة من المنهج السوري».

٢. اللغة الأجنبية

استحوذت اللغة الأجنبية على حيّز كبير من الكلام والمداخلات التي قدّمها الشباب عند إبداء رأيهم في مستوى التعليم في لبنان، وأثنى المشاركون على مستوى اللغة الأجنبية الجيد في المنهج والمدارس اللبنانية، لكن ذلك جعل التعليم أكثر تعقيداً من وجهة نظرهم، تقول شابة: «مستوى التعليم في لبنان مُعقّد بسبب صعوبة اللغة الفرنسية»، من جانبه قال مشارك آخر: «المنهج اللبناني أشبه بمنهج أجنبي لا يشبه المجتمع الموجود، لكنّه سهل لولا مسألة اللغة أيضاً». وشكّلت اللغة الأجنبية صعوبة عالية أمام النازحين السوريين، ويقول أحد المشاركين: «المنهج اللبناني بالمجمل ليس صعباً لكن اللغة الفرنسية هي المشكلة». أثّرت هذه اللغة في اكتساب أهداف المواد العلمية الأخرى التي تُدرّس باللغة الأجنبية، تقول شابة: «المستوى جيّد ومختلف عن المستوى في سوريا لأنّ المواد العلمية في سوريا باللغة العربية بينما في لبنان باللغة الفرنسية»، وأضاف آخر: «أنّه وإخوته يعانون كثيراً في المدرسة خصوصاً في إطار التأقلم مع

٣. المعلّمون

تحدّث الشباب بإسهاب عن المعلّمين، وتوزّع الكلام بين موقفين؛ الأول وصّف المعلّمون على أنّهم جيّدين وجديرين بهذا العمل، وثاني اعتبر أنّ المعلّمين لا يملكون الكفايات اللازمة لذلك.

أساليب التدريس: تحدّث الشباب براحة عن أساليب التدريس المُعتمدة، وتشهد الأكثرية ضمن ١٠ مجموعات أنّه جيّد: «بس الأساتذة حَبّابين وبحاولوا يسهّلوا المنهج علينا»، وقالت إحدى المُشاركات: «المستوى التعليمي جيّد»، استناداً إلى تجربتها في مدرستها، لا سيّما من حيث نوعية المنهاج وأسلوب المعلّمين، ويجدون أنّ مستوى التعليم يرتبط بأداء المعلّم وأسلوبه في التدريس، حيث لفتت أخرى: «هذه المدرسة ذات مستوى تعليمي عالي جدّاً، وهي متفهمّة ومُساندة للطلّاب السوريين، ويشرح الأساتذة بشكل بسيط، ويراعون أيضاً الفروقات بين الطلبة»، ونقل مُقرّر إحدى المجموعات عن الشباب: «نصف الموجودين قالوا إنّ الأساتذة أسلوبهم تبسّطي وجيّد».

في حين وجدت الأكثرية ضمن ٧ مجموعات أنّ أساليب التدريس المُعتمدة سيّئة ولا تؤدّي الغرض منها، ووفق كلام شابة: «الأستاذ يشرح مرّة واحدة فقط (لا يعيد)، ووافقتها زميلتها». وقالت إحداهن: «الاستهتار بالشرح». كذلك، **شكّوا بكفاءة المعلّمين**، قال مشارك: «(الشرح غلط) الأساتذة يشرحون بطريقة خاطئة»، وذكرت مشاركة عن المعلّمة: «لم يكن شرحها مقبولاً ومُساعداً، وكانت تقصّر بسبب انشغالها بتدريس أكثر من مادة وعدم اتقانها كلّها».

الأخلاق المهنيّة: من وجهة نظر الشباب السوري تغيب الأخلاق المهنيّة عند المعلّمين اللبنانيين المُكلّفين بتعليم السوريين. جاء هذا الكلام ضمن ٩ مجموعات وكان التعبير غزيراً في المحتوى. وهنا الكلام لا يتعلّق بأساليب الشرح والإدارة الصقيّة، إذ ذكر شاب: «لا يعلّموا بضمير، المعلّمة تكتب بيد على اللوح وتتكلم باليد الأخرى عبر الهاتف وتقول لنا (انقلوا الدرس)». هناك صور للمعلّم في أذهانهم على أنّه شخص مادي ويسعى وراء جمع المال فقط من وراء تدريس

اللغة الأجنبية في المواد العلميّة التي اعتاد أنّ يدرسها باللغة العربيّة»، ووافق معه الحاضرون. وأثّرت هذه اللغة أيضاً على مستقبلهم الدراسي العام، حيث تقول شابة: «توجد صعوبة في اللغة الفرنسيّة لأن اللغات في سوريا ضعيفة، والعديد من الأولاد يتركون المدرسة بسبب صعوبة اللغة، ولا يستطيع الأهل أنّ يدرسونه، خصوصاً أنّهم كانوا يدرسون اللغة الإنكليزيّة في سوريا». إذاً لا ترتبط هذه المشاكل باللغة الفرنسيّة تحديداً، إنّما باللغة الأجنبية عموماً، فتذكر إحداهن عن **اللغة الإنكليزيّة**: «أنا ال (English) كان سبب تركي المدرسة بسبب المناهج (كانت بالعربيّة) وفي الصفّ الخامس تحوّلت إلى (إنكليزيّة) فرسبت في صقيّ وعدته، وبقيت على هذه الحال (أرْسب وأعيد) حتى أدركت يوماً أنني أصبحت أكبر من رفيقاتي في الصفّ (صرت أخجل)». وهذا ما ذكره بوضوح، قال شاب إن: «تركيز المنهاج اللبناني على اللغة الإنكليزيّة والفرنسيّة أمر يصعب الدراسة على الطالب السوري، الذي يلجأ إلى مدارس لبنانيّة نتيجة عدم وجود رخصة بالمدارس التي تقدّم مناهج سوريّة».

المقارنة في مستويات التعليم **بين سوريا ولبنان** قائمة دائماً، تفيد شابة: «اللغة الإنكليزيّة صعبة، واجهت صعوبة حتى تعلّمت اللغة لأنّ مناهجنا في سوريا باللغة العربيّة»، وفي معرض ذلك تمّ تناول اللغة العربيّة، إذ قالت إحداهن: «أنّ التّركيز في سوريا كان ولا يزال على اللغة العربيّة، بعكس لبنان الذي يركّز فيه النظام التعليمي على اكتساب لغات أجنبيّة فقط».

رفض البعض التعميم، وهذا ما أوضحه أحدهم بقوله: «يختلف مستوى التعليم من مادة إلى أخرى ولا يوجد ترابط بين المواد»، وأضاف أنّ المواد العلميّة تُدرّس بشكل جيّد ولكن المواد الأدبيّة «فوضى وبلا هدف»، وهناك نظرة تميّز بين المواد، وهي موجودة منذ زمن لجهة الاهتمام بالمواد العلميّة على حساب اللغات والأدب، ودوّن مُقرّر إحدى الجلسات نقلاً عنهم أنّ «هناك اتفاق على قوّة المواد العلميّة في المدارس الرسميّة في مقابل ضعف اللغة العربيّة وفوضى المواد الأدبيّة».

جيد»، وقال آخر: «مستوى التعليم في مدرسة المحمّرة الرسمية جيد»، ووجدوا في بعض المدارس **مراعاة للطلاب السوريين**، وهذا ما عبّر عنه قول أحدهم إنّه: «يعتبر أنّ المدارس اللبنانية جيدة، خصوصاً أنّ أقربائه في مدرسة رسمية في الغبيري، ومستواها جيد وتراعي الطلاب السوريين»، وتقول أخرى: «أول سنة كان المنهج عربياً كما في سوريا لتتمكّن من الاندماج، ولكن أصبح المنهج إنكليزياً بعدما ترقّعت إلى الصف السابع».

في المقابل، ذكرت المُقرّرة عن لسان شابات إحدى المجموعات: «أمّا الطالبات في مدرسة بيت الحاج الرسمية اعتبرن أنّ أداء المدرسة ضعيف».

تركّز كلام الشباب عن جودة **المدرسة الخاصة**، قالت شابة: «يوجد أساتذة ممتازون والتعليم جيد ولكن يختلف ذلك حسب المدرسة وخصوصاً إذا كانت مدرسة خاصة»، ولفّتوا إلى خصوصيّة اللغة الأجنبية التي شكّلت عائقاً أمام التعليم، وأضاف آخر: «أنّه وإخوته يعانون كثيراً في المدرسة الخاصة للتأقلم مع اللغة الأجنبية في المواد العلميّة التي اعتاد أن يدرسها باللغة العربيّة ووافق معه الحاضرون». على الرغم من اعتراف بعضهم بتقديم خدمات جيّدة في الخاص، تقول إحدى الشابات: «أنا درست في مدرسة خاصة في لبنان، في البداية عانيت من صعوبة المواد لأنّها باللغة الإنكليزيّة ولكن كان هناك اهتمام من الأساتذة وقد ساعدوني كي أنخطئ هذه المشكلة». في حين يبدو أنّ تجربتهم مع مدارس الأونروا كانت سيّئة، قال شاب: «المدارس في المخيمات دون المستوى المطلوب وليست ذات فائدة، فالطلاب مثلما يدخلون يخرجون منها، والمعلّمون فيها ليسوا جيّدين ولا يقدمون شيئاً للطلاب». وأتوا على ذكر المدارس ذات الإدارة السوريّة التي افتتحت في لبنان، وكانت محل قلق بالنسبة إليهم، حيث ذكرت شابة: «درست في مدرسة الائتلاف في لبنان لمدة سنتين وهي خاصّة بتعليم السوريين وفق برنامج مُعَرَّب والمستوى فيها لا بأس». لدى البعض خشية من آليّة التنسيق بين المدارس اللبنانية والمدارس في سوريا، إذ تضيف مشاركة أخرى: «إنّهن خائفات جدّاً من أنّ يتمّ رفضهن مستقبلاً في المدارس السوريّة أيضاً لأنّها تنوي تقديم البكالوريا في سوريا».

الطلاب السوريين من دون الالتزام بأدنى واجباته، يتابع طالب: «(في مرّة المعلّمة قالت لنا إذا فهمتوا الدرس أو لم تفهموا لا يهتمّني لأنني أقبض على الساعة)»، وشرح شاب الوضع بقوله: «الأساتذة لا يعلمون من قلبهم، كونهم يعملون بعد الدوام ليقبضوا بعض المال».

قدم 5 مشاركين في 5 مجموعات فقط بيانات تعبّر عن الأخلاق المهنيّة العالية لدى المعلّمين، فذكر أحدهم: «يوجد بعض المعلّمين الجيدين الذين يسعون لتعليم الأولاد السوريين كما يجب».

تمت الإشارة إلى ظاهرة **الدروس الخصوصية**، وأوجدوا لها المُبررات حيث لا يقدّم المعلّم داخل الصفّ الاهتمام والرعاية اللازمة لجميع المتعلّمين، ويكون الحلّ بتكليف أستاذ خصوصي للقيام بهذه المهمّة، في حين كان من الممكن إدراجها ضمن خانة غياب الأخلاق المهنيّة للمعلّمين، إذ يقول شاب: «المعلّمون يشرحون مرّة واحدة إذا ما فهم الطالب يطلبون منه أن يحضر إلى الدروس الخصوصية الذي يعطيها الأساتذة خارج دوام المدرسة». غير أنّ المنطق التبريري هو الحاكم، فقالت مشاركة: «الأساتذة متعاطفون كما ترى مع الطالب السوري ولكنهم لا يستطيعون مساعدته إلّا بنسبة ضئيلة، أمّا الأساتذة الخصوصيون فيطلبون مالاً لا يمكن للأهل توفيره».

في حين رفض البعض إصدار التعميمات. في المدرسة هناك أساتذة يدعموننا ويحاولون مساعدتنا، وهناك أساتذة يقولون لنا (نحن ما خصّنا فيكن) أنتم افهموا الدرس.

٤. نوع التعليم

تنوّعت نظرة الشباب السوري إلى المدارس بحسب نوعها، فالمشهد يدلّ على تقدير عالي **للمدرسة الرسميّة**، وإن ارتبط ذلك باسم المدرسة من دون أنّ يكون هذا الجواب مطلوب في السؤال المطروح، نقلت مُقرّرة إحدى المجموعات عن الشابات: «الطالبات في مدرسة حلبا الرسميّة اعتبرن أنّ مستوى التعليم في المدرسة جيد»، وقال شاب: «مستوى التعليم في مدرسة بنين الرسميّة

٥. الإدارة

يرجع الشباب مستوى التعليم إلى عمل الإدارة: «مستوى التعليم مُتعلّق بهويّة المدرسة، توجد مدارس جيّدة وأخرى غير جيّدة (مثل مدرسة المحمّرة الرسميّة)». كذلك، سمّى الشباب السوري المدارس السيّئة بإدارتها بأسمائها، فذكرت المُقرّرة عن لسان الشابات: «أما الطالبات في مدرسة بيت الحاج الرسميّة فقد اعتبرن أنّ أداء المدرسة ضعيف». وكانت الصورة السيّئة تشمل مدارس مخيمات الفلسطينيين: «المدارس في المخيمات دون المستوى المطلوب وليست ذات فائدة، فالطلاب مثلما يدخلون يخرجون منها، والمعلّمون فيها ليسوا جيّدين ولا يقدّمون شيئاً للطلاب» بحسب قول أحدهم. ولفتوا صراحة إلى عدم التزام المدارس بالواجبات المطلوبة منها في مقابل الفائدة التي تحصّلها من وجودهم، ذكر شاب: «ولكنّه قال إنّ المدارس التي تحظى بعقد مع الأمم المتّحدة ضعيفة، وأساتذتها لا يفقهون شيئاً، وتكون المعاملة فيها سيّئة، ولا يفهم الطلاب شيئاً».

كانت مسألة **العنف في المدارس** حاضرة، أيضاً، لتصنيف الإدارة على أنها سيّئة، يقول شاب: «لكن الأشياء التي تزعج الطالب السوري هو أساليب العنف التي تتكرّر وتُمارس في بعض المدارس، بدلاً من تشجيع الطالب الضعيف»، ويبدو أنّ هذا الموضوع متداول في محادثاتهم ومحل امتعاض، إذ ذكر أحدهم: «كما قال آخر أنّه سمع من أصدقائه عن الكثير من الحالات حيث يتمّ ضرب الأطفال في المدرسة بذريعة أنّهم لا يفهمون المنهج».

أمّا الكلام عن **الإدارة الجيّدة** فقد جاء ضعيفاً جدّاً وضمن مشاركة واحدة: «جيّد جدّاً، يوجد انتباه على الطلاب، والتدريس جيد».

كان واضحاً بالنسبة إليهم أنّ أحد أسباب استيائهم هو طبيعة **الدوام المسائي**، الذي فُرض على الطلاب السوريين النازحين، وكيفية تأثيره على خفض مستوى التعليم، قال شاب: «الدوام المسائي يُنهك الطلاب ويترك عندهم انطباعاً سيّئاً، فوافق معه الحاضرون، وأكّدوا على الفكرة بأمثلة وتجارب لطلاب سوريين اضطروا لترك المدرسة قهراً». تدخل أحد المُسجّلين بمدرسة رسميّة بالقول:

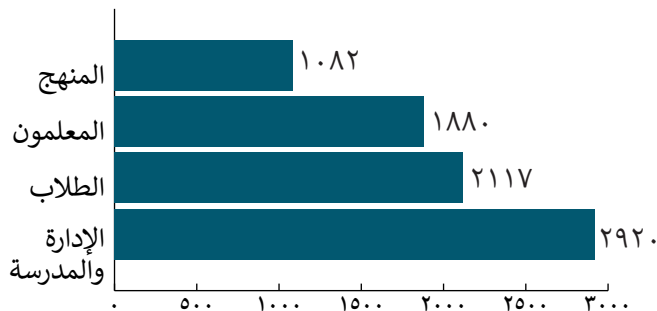
«لا يوجد دراسة نهائياً في لبنان، نذهب ونأتي بلا فائدة، وأرجع السبب إلى طبيعة الدوام، فهو لا يناسب الأطفال، والأساتذة سيّئين أو على الأقل منهكين من الدوام الصباحي».

أيضاً، طرح **موضوع التجهيزات** التي توفرها الإدارة، وأضافت مشاركة أنّ هناك نقص بالمقاعد الدراسية وبالقدرة على استيعاب التلاميذ السوريين في المدارس اللبنانية، واعتبرت أنّ التعليم في لبنان يجعل الطلاب فوضويين وغير جيّدين في الحياة». واقترح شاب: «استخدام الكمبيوتر والأجهزة الإلكترونيّة في نظام التدريس».

ثانياً: المناخ المدرسي

طُرح على الشباب سؤالان تبعاً: كيف تصفون جوّ المدرسة؟ ما أبرز ما تتذكّرونه عن المدرسة غير الدرس: احتجاجات وإضرابات؟ أنشطة فنيّة أو أدبيّة؟ أنشطة رياضيّة؟ وكان القصد من طرح سؤالين عن النقطة نفسها زيادة فرص تغطية الموضوع وتوسيع نطاق الحديث فيه. أساساً لو كان المناخ المدرسي وحده موضوع مجموعات التركيز، لكان هناك العديد من الأسئلة التي يمكن طرحها. فالمناخ مفهوم مُعقّد وواسع النطاق. وكما سوف نرى فإن النقاط التي تطرّق إليها الشباب تغطّي الكثير من عناصر هذا المفهوم.

تمحور الكلام عن المناخ حول أربعة محاور، أُدرجت وفق حجم كلام الشباب عنها: على مستوى الإدارة والمدرسة - على مستوى الطلاب - على مستوى المعلّمين - على مستوى المنهج، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ رسائل الشباب عن الجوانب السلبية كانت غالبية عموماً وواضحة.



١. على مستوى الإدارة والمدرسة

كان محور أكثرية الكلام عن الإدارة ومن تمثّل، وتكاد تكون الصورة الإجمالية التي نقلها الشباب سلبية، وإنّ كان هناك بعض الإشارات إلى ذكريات ومواقف إيجابية تعكس صورة إيجابية، لكن قلّتها تجعل هذه الصورة غائبة.

في سياق الحديث عن طبيعة الجوّ السائد في المدرسة، وردت كلمة «عنف» نحو ٦٨ مرّة على لسان الشباب، وتحدّثوا بإسهاب عن **العنف اللفظي** الذي تمارسه الإدارة ومن تمثّله، وقدّموا شواهد كثيرة على المواقف التي تعرّضوا خلالها للعنف اللفظي والإهانة، قال شاب: «مدير المدرسة عندنا يبهدل الطّلاب (يا حمار، يا كلب، يا حيوان...) وهو شخص كاذب». ذكر مُقرّر إحدى الجلسات عنهم: «وافقت غالبية الحضور على كلمة تزعجني: «يا حيوان» يتوجّه بها الناظر للحديث إليهم». تقول إحداهن: «أذكّر بأسى ناظر المدرسة الذي يقول لنا يا بهائم». بالإضافة إلى الشتائم كان الصراخ شكلاً آخر من أشكال العنف الذي يتعرّضون له، ذكر شاب: «جوّ من الصراخ الدائم وعدم التركيز». وقال آخر: «كان المدير يقول لي (إنت شقفة سوري)، فأشعر بأنني أقل من غيري».

العنف الجسدي: تحدّثوا بغرابة عن المواقف التي تعرّضوا خلالها للعنف الجسدي، وشهدت **الفتيات** المُحجبات شكلاً خاصاً من هذا العنف: «توجد ناظرة في هذه المدرسة تضرب بالنربيش. وفي إحدى المرّات نزعّت حجاب إحدى الطالبات»، وفي موقفٍ آخر يروي شاب أنّه كان واقفاً ذات مرّة أمام المدرسة فجاء الناظر و«ضربني كقّين». ينظر بعض الشباب إلى اللبنانيين على أنّ تصرّفاتهم تنطوي على نفاق، إذ قال أحد المشاركين: «في لبنان يدّعون أنّهم متحضّرين ولكنهم يضربون الأطفال ويميّزون ضدّهم بالمدارس! هذا عكس ما يدّعون». ما كان يؤلمه إلى جانب العنف هو عدم قدرتهم على رفع هذا الظلم وحماية بعضهم، إذ تقول شابة: «في إحدى المرّات رأّت إحدى الطالبات في مدرسة النبي كزير الناظر يضرب أخاها فسألته عن السبب فما كان منه إلّا أنّ انهال عليه ضرباً وشتماً».

من المؤسف أنّ تعتبر مجموعة كبيرة من الشباب أنّهم يستحقّون هذا العقاب، وأنه نافع في ضبط الجوّ، إذ تذكر شابة: «يسود النظام بعد ممارسة العنف ضدّ الطّلاب من قِبَل المعلمين والنظّار. النظام متلازم مع الخوف من العقاب».

النتيجة تكون أنّ العنف يولّد العنف، وبحسب أحدهم: «في مرّة من المرّات، ضربت المدير لأنّه سبّني وتفوّه بكلمات بذيئة»، وقد يؤدّي إلى مواقف سلبية اتّجاه المدرسة والتعلّم، حيث ذكرت شابة: «في تنمّر كبير وعنف ببعض المدارس يدفع التلاميذ لليأس وكره الدراسة».

التمييز: عايش الشباب أشكالاً متنوّعة من التمييز، أولاً التمييز على خلفيّة الجنسيّة السوريّة، وذكر ذلك الشباب والشابات، وقال مشارك: «التمييز والكره للسوريين هو أحد كوابيس الطالب السوري في لبنان». وقال آخر: «العنصريّة في المدارس اللبنانية موجودة ومُنشرة، هناك عنصريّة في التعاطي مع الطالب السوري من قِبَل الأساتذة والطّلاب اللبنانيين».

والتمييز حاصل وفق مستوى التحصيل، وهذا ما نجده في العديد من المدارس، هناك تمييز بين الشاطر والكسول، كانوا: «يضربون الكسلانين». لكن هذا التمييز على أساس المستوى قد يصل إلى حدّ منعهم من الحصول على ترتيب عالي على الرغم من استحقاقهم من وجهة نظرهم، وروت شابة: «إذا الطالب سوري (متفوّق) ينقصون له علامات لأنّ ممنوع يطلع الأول على المدرسة»، وذكرت أخرى: «ابنة خالتي أنقصوا لها علامتان من كلّ مادة وأبلغوها بكلّ صراحة (ممنوع المتفوّق يكون سوري) على عكس دول أوروبا حيث يدعمون الطالب المتفوّق».

قد يكون التمييز بحسب نوع الجنس، أيضاً أشارت إحدى المشاركات إلى أنّ «المدرسة فصلت الذكور عن الإناث في الفرصة بسبب قصص الحبّ الشائعة بين الطّلاب والطالبات».

٢. على مستوى الطلاب

أثّرت علاقة الطلاب ببعضهم على تحديد طبيعة المناخ المدرسي السائد، ويمكن أنّ نفهم ذلك من خلال الاطلاع على المشاركات التي قدّمها الشباب في هذا الباب، ويمكن توزيعها إلى قسمين كبيرين؛ الأول أدّى إلى تعزيز مناخ إيجابي من خلال العلاقات والصدقات التي نسجها الطلاب في المدرسة، والثاني عزّز المناخ السلبي من خلال إثارة المشاكل من قبل الطلاب، وتعرّضهم في الوقت نفسه إلى مواقف تمييز من قبل الطلاب اللبنانيين، ومما جاء على لسان الشباب:

◀ **المناخ الإيجابي:** احتفظ الشباب بذكرات جميلة عن علاقات **الصدقة والصحة** التي أقيمت في المدرسة، تقول شابة إنّها: «أجمل ما حصل لهم خلال هذه الفترة، عالم ثاني، أحلى شي رفقاتنا وما حملته إليهم من فرح»، ويقول شاب: «أتذكر جو الرفقة والمقابل التي كنّا نعملها ببعض لنضحك». وبالنسبة إلى قلة منهم كان للموقف الإيجابي من التعلّم مساهمته في جعل المدرسة مكاناً محبوباً، فتذكر شابة: «المدرسة في نظري هي أم ولا أحد يستطيع العيش من دون علم»، كذلك حمل النجاح المدرسي إليهم السرور، إذ قال أحد المشاركين: «أجمل هي حين تسلّم النتيجة، وكان ناجحاً ولم يكن يتوقّع ذلك»، كما شكّلت المدرسة بالنسبة إلى البعض متنقّساً، ذكرت شابة: «لم تكن تحبّ أيام العطل وكانت مُتعلّقة بالمدرسة فكانت أمّها تستغرب محبّتها لهذه المدرسة».

◀ **المناخ السلبي:** الكلام عن المواقف السلبية التي واجهتهم جاء غزيراً ومتشعباً. في الدرجة الأولى صرّحوا عن مواقف **المشاغبات والهروب**، وتوزّعت على مستويات عدّة، بعضها خفيف حيث يطردون ويعودون، كما ذكر أحدهم: «كان المدير يتحدّث إليّ عندما يطردني المعلم كوني مشاغباً ويعيدني إلى الصف»، ويهرب آخرون من المدرسة من دون وجهة مُحدّدة، قالت شابة: «لم يلتزم الطلاب بالنظام في مدرستي، فقد كانوا يقفزون فوق حيطان المدرسة ويهربون، وكان لبعض عمليّات الهروب أهداف مُحدّدة»، ذكر شاب: «باحة الملاعب عندما يلتقون العشاق وأنا واحد منهم»، وحمل بعضهم نتائج وتبعات كبيرة، ذكرت شابة حادثة حصلت معها:

كانت **الفوضى** محل شكوى من قبل الطلاب السوريين، وهناك مدارس سُمّيت من قبل العديد منهم على أنّها نماذج في الفوضى، كما يمكن الإشارة إلى ذلك من خلال مشاركة إحدى الشابات التي درست في لبنان، وتكلّمت عن جوّ المدرسة فقالت: «في مدرستها فوضى عارمة، النظافة معدومة (في الملعب والحمامات والصفوف)، حتّى الفتيات لا يهتمنّ بنظافتهن الشخصية، وفي المدرسة يوجد تمييز بين الطلاب من قبل الأساتذة والإدارة، أمّا بالنسبة للنظام داخل المدرسة فالتلاميذ لا يلتزمون ويخرجون من المدرسة والصفوف من دون إذن». ولم يكن هذا رأي الشابات فقط، إذ أضاف مشارك آخر أن: «المدارس العامّة في لبنان غير نظيفة وغير مُنظمة على صعيد اللباس والجو. هناك شتائم وأمور كنّا لا نراها في سوريا داخل المدرسة». تصل هذه الفوضى إلى حدود تخطّي كلّ الأخلاقيات وآداب العمل المعمول بها، إذ بحسب قول أحدهم: «المدارس الرسميّة مليئة بالفوضى ومظاهر الانحرافات، وقد يتعرّض الطلاب في المدرسة للمضايقات والتحرّش في الوقت الذي يتوقّع من المدرسة أن تكون بيئة حامية لهم، وهذا منافي تماماً لما ذكره بعض الشباب، قال أحدهم إنّه: «رأى أستاذه يتحرّش بسيدة»، ويقول آخر: «يوجد سائقون في هذه المدرسة أيضاً يتكلّمون معنا كلاماً غير لائق، وحاول أحدهم التحرّش بإحدى الطالبات فطُرد من المدرسة».

تحدّث الشباب عن **الدوام المسائي**، وكان واضحاً استياءهم من هذا الدوام، وما ترتّب عليه من فوضى ونتائج لجهة ترك المدرسة بشكل كامل. بالإضافة إلى أنّ بعض الأهل يفضلون عدم إرسال أولادهم ضمن الدوام المسائي نظراً إلى تأخّر الوقت وتفادي عودتهم ليلاً إلى المنزل، تشكو شابة قائلة: «تركت المدرسة لأنّ السوريين دوامهم مسائي ولم يعد هناك دوام في الصباح، والدوام الليلي حتّى الساعة السابعة وفي الشتاء (بتعتّم بغير الساعة خمسة)، لذلك رفض أهلنا الدوام المسائي وأجبرونا على ترك المدرسة»، ولفتوا إلى المناخ السلبي السائد خلال هذا الدوام، إذ ذكرت أخرى: «المدرسة في دوام بعد الظهر بحدّ ذاته بيعمل كآبة ويتعب نفسيّة الطالب، الدوام المسائي (للسوريين في المدارس الرسميّة) غير مُحبّب وخصوصاً في الشتاء (بتعتّم الساعة ٣٠:٤٠) لذلك يشعر الطالب بالنعاس والتعب والبرد في فصل الشتاء».

كان بعض الطّالّاب اللبنانيين **عنصريين** اتجاههم، وقال شاب إنّه: «تعرّض للعنصرية من بعض الطّالّاب في مدرسته»، وقال شاب آخر إنّ: «الطّالّاب يتعاملون مع زملائهم السوريين بقرف، واعتبر أنّ المدرسة الخاصّة لا تفرق شيء عن الرسميّة بل هي أسوأ بالتعامل». وفي قول آخر: «يتذكّر العنصرية التي مورست ضده في أوّل سنة دخل بها إلى المدرسة، كانوا يلقّبونه بالسوري وباللاجئ».

يعود هذا الجوّ السلبي، في بعض الأحيان، إلى أسباب تتعلّق بهم من وجهة نظرهم مثل **كره الدراسة**، مثلاً قالت شابة: «في مدرستي لا أحد يلتزم بقوانين الإدارة، قاطعتها زميلتها (ليس الجميع)، هناك طّالّاب يلتزمون بالقوانين فأجابتها نسبتهم ضئيلة (١٠٪ فقط)». وعن **عدم الالتزام بالنظام**، قال أحدهم: «لا أحبّ المدرسة، لا أحبّ التعليم هنا»، في حين قد يكون الجوّ العام أوصلهم إلى هذه القناعة، كذلك علّقت إحدى المشاركات أنّ: «جو المدرسة في لبنان يجعل الطالب يكره الدراسة». ومارنوا التعليم في لبنان بالتعليم في سوريا ليخلصوا إلى هذه النتيجة بحسب ما دوّنت مُقرّرة إحدى المجموعات: «الأجواء في سوريا تشجّع الطالب على العلم، ولا تعتمد على العلم فحسب، إنّما على العديد من النشاطات الترفيهيّة. أمّا في لبنان فغالبية المدارس تعمل على إعطاء الكثير من الدروس، كل ذلك الضغط يحطّ من قدرات الطالب، وينحدر به إلى اليأس والإحباط وكره الدراسة».

٣. على مستوى المعلّمين

اختبر الشباب مواقف مُتعدّدة مع المعلّمين جعلت صورة المدرسة في أذهانهم سلبية، وما يغدّي هذه الصورة هي جملة المواقف، التي تعرّضوا لها مباشرة أو من خلال ما نقله إليهم زملاء آخرون عن أداء المعلّمين اتجاههم كسوريين. يمكن توزيع هذه المواقف على العناوين الآتية:

التمييز: هنا أيضاً جاء التمييز على مستويات عدّة، أوّلها، **تبعاً لجنسيّتهم**، حيث يفضّل المعلّمون الطالب اللبناني على السوري، وعبروا عن ذلك بمشاركات كثيرة طويلة لنقل الصورة، يقول شاب: «التفريق بين اللبناني والسوري واضح جدّاً. الطالب اللبناني يستقوي بوضعه وأهله. الأستاذ «برقه

«أندكّر كيف أنّ ثلاث طالبات هربن من الدوام وذهبن مع شاب لبناني إلى البحر حيث كانوا على موعد معه وكيف عادوا في آخر الدوام إلى المدرسة وبلّغوا أهاليهم الذين أخرجوهم من المدرسة». ووصل البعض إلى الهرب بداعي الزواج وتدخل القوى الأمنيّة، أخبرت شابة: «إحدى الطالبات ذهبت خطيفة من المدرسة مع شاب لبناني وكيف علت الضجّة في المدرسة بعد إعلام أهلها الذين عملوا على استردادها إلى منزلهم بمؤازرة الدرك».

وأقدموا على تنظيم وقفات **تمرد واحتجاج**، وفي غالبيتها لرفع ظلم وقسوة وقعت عليهم أو على زملائهم، ذكر شاب: «مرّة وقفنا وقفة تضامنيّة مع طالب ضدّ أستاذ لأنّه قام بضربه بطريقة مؤذية»، وسردت إحداها: «موقف عن معلمة قاسية كانت تكسر العصا على أيدي الطّالّاب، إذ قامت مرّة بضرب إحدى صديقاتها على أذنها التي كانت قد أجرت لها عمليّة جراحية، وبعدها اتفقوا جميعاً واشتكوا على المعلّمة وأقنعوا الأهالي بالانضمام إليهم، فتّم توبيخها وتهديدها». قد لا تؤدّي هذه الاحتجاجات نتائجها، إذ اعتبر آخر أنّ الجوّ في المدرسة لا يشجّع على الدراسة، والإدارة تخنق الطّالّاب ولا تهتمّ لأمرهم أبداً، وحين يحاولون الاحتجاج ينزلون بهم أشدّ عقاب، لذلك لم يعودوا يحتجّون على شيء، مثال: «قاموا مرّة بالاحتجاج على عدم وجود مياه بدورات المياه وطالبوا بإصلاح العطل فتعرّضوا للعقاب».

وشكوا من **التمييز** الواقع عليهم من قبل الطّالّاب اللبنانيين، وقد أشعرهم ذلك **بالنبذ** في بعض الأحيان، قالت مشاركة: «كان الطّالّاب اللبنانيون يقولون دائماً أنتم السوريون دوامكم بعد الظهر كي لا تزعجوننا، ونحن لا نريدكم بيننا أصلاً»، و**تعرّضوا للرفض**، قالت شابة: «كان الدوام صباحي مع اللبنانيين، وكان الدمج مسموحاً في الصفّ، وذلك قبل فصلنا حيث أصبح السوريون لوحدهم بعد الظهر، لكن لم يقبل أحد من التلاميذ أن أجلس بقربه لأنني سورية».

كذلك السخرية، وقالت أخرى إنّها لن تنسى تعرّضها للسخرية في المدرسة اللبنانيّة لأنّها كانت ترتدي حذاءً بلاستيكيّاً في اليوم الأوّل من المدرسة.

بالكتاب أحسست سوف يغمى عليّ»، وأحياناً وصل الإيذاء إلى حدّ استدعى تدخلاً طبياً واستشفاء، قالت شابة: «أتذكر في مدرسة الفارس كيف أنّ أحد المعلّمين ضرب تلميذاً على رأسه ما أفقده الوعي، ونُقل إلى المستشفى وعلى إثرها فُصل الأستاذ من المدرسة». يحاول الطلاب من جانبهم لوم أنفسهم ومحكمة تصرّفاتهم على معيار استحقاق القسوة التي يتعرّضون لها، فقال شاب: «الجوّ في مدرسة بيت الحاج فوضوي، ويمارس المعلّمون العنف بحقنا. تعرّضت للتعنيف فيها من قبل أحد المعلّمين برغم أنّي لم أكن مذنباً، لذلك تركت المدرسة». ربط الشباب بين بعض المواد أو الأساتذة وتعرّضهم للعنف؛ تعلّم اللغة الفرنسيّة هو أحد مسبّبات تعرّضهم للإيذاء الجسدي، يذكر أحدهم: «في مدرسة المحمّرة الرسميّة نتعرّض للضرب إذا لم نحفظ اللغة الفرنسيّة». كان للبعض تجارب سيّئة مع أساتذة مُحدّدين، يقول مشارك آخر: «لا أحمل بذاكرتي سوى أستاذ الرياضيات الذي كنت ألقى الضرب منه على وجهي». وتقول أخرى: «معلمة الديانة مُتشدّدة جدّاً وتجبرنا على الدرس وتضرب بحال عدم حفظه».

إلى جانب العنف الجسدي، كان هناك تصرّفات أخرى غير لائقة من جهة المعلّمين، هو ما قد يكون سلوكاً شائعاً، ومنها **العنف اللفظي** إذ يبدو أنّ هناك مدارس ذائعة الصيت في تعنيف المعلّمين للطلاب لفظياً، واستخدام عبارات وأوصاف قد تصل إلى أبعد حدود الإهانة والتهمّك، بحسب ما جاء على لسان إحدى الشابات: «بعض المعلّمون في مدرسة النبي كزير يقولون لنا أنتم السوربون حمير وبقر»، وأضافت زميلتها: «كانت تقول لنا معلمتنا (أنتم بلا فهم، حيوانات)». كذلك الصراخ هو من أشكال **العنف النفسي** الذي عانى منه الشباب في المدرسة، تقول شابة: «المعلّمة تصرخ دائماً».

أفاض الشباب في شرح الأسباب التي تعرّضوا بموجبها إلى العنف، باعتبار أنّها مواقف لا تستدعي هذه المعاملة، قالت إحدى الفتيات: «إذا غاب أحدهم عن امتحان بسبب حالة مرضيّة معيّنة كانت المعلّمة تضع علامة صفر مباشرة، لم يكونوا متعاونين ومتفهمين»، وقال آخر: «أحد أقاربي أجريت له عمليّة جراحيّة فتغيّب أسبوعاً عن المدرسة، عندما عاد إلى المدرسة رفض الأستاذ إدخاله إلى الصف».

ويبهدله للطلاب السوري»، وقال آخر: «إخوتي بيرجعوا عم يبكو من المدرسة»، ويذكر شاب: «جميع الأساتذة يعاملونهم على أساس أنّهم لاجئين»، ويستعملون معهم عبارات مثل: «أنتم شعب جاهل». ومن جهة ثانية، يفضّل المعلّمون الطالب الفلسطيني على السوري، إذ ذكر شاب: «هناك تمييز من المعلّمتين بين الطلاب الفلسطينيين والسوريين (مع الفلسطيني ضدّ السوري)». والتمييز حاصل وفق مستوى **المتعلّمين التعليمي**، وهذا أمر شائع نسبياً، إذ ذكر مشارك: «التمييز بين الطلاب الشاطرين والأقل منهم، يجلس الطلاب الشاطرون في المقاعد الأماميّة. والدرج الأوّل للشاطرين والدرج الأخير للكسولين»، إلى جانب هذا التمييز، كان هناك تمييز آخر قائم على **المستوى الاقتصادي والاجتماعي** للطلاب، روت شابة: «كنا نشعر بالتمييز الطبقي للأستاذ حسب الأوضاع الماديّة للتلميذ حيث كان هناك تمييز بين التلاميذ الفقراء والأغنياء، فكان يسمح للأغنياء وأصحاب النفوذ أنّ يلبسوا ما يريدون من أكسسوارات على عكس الطلاب الفقراء».

وجاءت **نتائج هذا التمييز** الذي يمارسه المعلّمون اتجاه الطلاب السوريين وخيمة، إذ لجأ بعضهم إلى **ترك المدرسة** للهروب من هذا الجوّ، يقول شاب: «المعلّمون يفضّلون الطلاب المتفوّقين على الطلاب الأضعف دراسياً، وهذا الجوّ يخلق إحباطاً نفسياً ويأساً، ويدفع ببعض التلاميذ إلى ترك المدرسة». ومن نتائجه أيضاً اللجوء إلى **استخدام العنف** المقابل كتعبير عن رفض هذا التمييز، حيث روى أحدهم أنّه: «مرّة ضرب أحد المعلّمين بسبب تمييز زملائه عليه، معتبراً أنّ ميل الأساتذة لتمييز الطلاب ذوي العلامات العالية أمر سيء ويشجّع الطلاب ذوي التحصيل المتدنّي على اليأس، ووافق معه الحاضرون».

واستخدم المعلّمون **العنف الجسدي مع الطلاب النازحين**، إذ هناك مدارس أشار إليها الطلاب بالاسم على أنّها تعتمد العنف الجسدي كأسلوب في ضبط الطلاب، فتقول شابة: «في مدرسة الفارس يوجد عنف كثير، وفي إحدى المرّات ضربت المعلّمة أختي على أذنها وسال الدم منها، وأيضاً المعلمون يضربون الطلاب على قفا أيديهم». بالغ المعلّمون في استخدام العنف ووصل إلى أبعد حدود الإيذاء، ذكرت فتاة حادثة حصلت معها: «في مرّة ضربتني على رأسي

في المدرسة التي سجّلت بها أول وصولهم إلى لبنان، وهذا الأمر لن تنساه أبداً»، وعن الوقع الإيجابي لهذه الممارسات الإيجابية بحقّهم، تقول شابة: «لديّ ذكرى واحدة في لبنان عندما قامت معلّمتي بعرض مواضيعي الإنشائية على باقي المعلّات مبدية إعجابها، وقاموا بمناداتي وأثنوا عليّ وأعطوني مجموعة كتب لإميلي نصرالله. هذا الأمر شجّعني لأكمل عامي الدراسي الأوّل في لبنان بحماسة».

كان هناك بعض الشباب الذين رفضوا إطلاق التعميمات فيما يخصّ علاقتهم بالمعلّمين، انطلاقاً من تجارب متنوّعة لديهم، قالت إحدى المشاركات: «هناك بعض المعلّات لديهم أسلوب في التّغنيف الكلامي وليس الجسدي، وهناك بعض التمييز. لكن في المقابل هناك معلّمون يعاملون السوري بمحبّة واحترام».

٤. على مستوى المنهج

جاء الكلام قليل في هذا العنوان عند الشباب السوري، وقد يكون بسبب عدم توفر معلومات لديهم عن المنهج وعناصره، ومن الصعب على الطّلاب رصد العلاقة بين المنهج المُعتمد والمناخ السائد في المدرسة. جاء ما ذكره عن المنهج في حدود بعض المواد التعليميّة والأدائيّة والأنشطة الداخليّة والخارجيّة. لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الذكرى الجميلة ارتبطت بالمواد الأدائيّة من فنون ورياضة، يقول أحدهم: «أذكر أنني كنت أشارك بالأنشطة الرياضيّة والألعاب الجماعيّة والمسرح، وهذه أذكّرها بفرح لأنّها مع رفاقي»، وللأنشطة الداعمة للمواد التعليميّة حصّة في أذهانهم، إذ تحدّث إحدى المشاركات عن هذه الأنشطة بشغف وكيف أنّها تعشق هذه الساعات في المدرسة: «أذكر جاط التّبولة الذي كنا نصنعه مع المعلّمة». كانت المشاركات الخارجيّة والمسابقات محطات جميلة أيضاً، تقول شابة: «في إحدى المرّات أجروا مباراة مع المدارس الأخرى، ومسابقات رياضيّة وثقافيّة، ومسابقات في الرسم. كانت ممتعة وحماسيّة». ذكرت مشاركة أخرى: «شاركنا في مسرحيّات أقيمت في المدرسة وكانت ممتعة». كذلك كان لهم ذكريات جميلة خلال الاحتفاء ببعض المناسبات الاجتماعيّة والوطنية والدينيّة، تتذكّر شابة: «الاحتفالات

نتج عن استخدام المعلّمين للعنف ترك الطّلاب المدرسة، يقول شاب: «بعض المعلّمين يعنفون الطّلاب ويوجّهون لهم كلاماً عنصرياً. أعرف أن هذا ما حصل مع أحد الأقارب وكره المدرسة وتركها».

غياب المهنيّة: قدّم الشباب بعض المشاركات التي توحى بعدم وجود ضوابط ومعايير أخلاقيّة تحكم هذه المهنة، حيث تقدّم **الرشوة** إلى المعلّمين، تذكر شابة: «هناك أهل بيدفعوا مصاري للمعلّات حتى ينجحوا»، وقالت أخرى: «الطالب الذي أمّه معلّمة أو ناظرة في المدرسة يربطون له العلامات حتى ينجح بتفوّق»، وروى شاب: «أذكّر قبل عيد المعلم بيومين يصبح الأساتذة والمعلّات محبّين للطّلاب (يسايرونهم) كرمال يقدموا لهم الهدايا». ولفت الشباب إلى **إهمال المعلّمين**، يقول أحدهم: «إهمال كبير، أكثر مشهد أذكره وكان يضحكني أنا ورفيقتي عندما ينام الأستاذ في الصفّ». اشتكى أحدهم من وجود **استغلال** يمارسه المعلّمون، إذ قال: «استغلوا ابن أخيه للقيام بخدمات شخصيّة كشراء أغراض شخصيّة لهم وإرسالها إلى منازلهم وغيرها»، ومارس بعض المعلّمين ضغطاً من نوع آخر على الطّلاب، إذ أحبطوا دافعيّتهم للتعلّم، تقول شابة: «عدم التشجيع على الدراسة»، وتقول أخرى: «حتّ المعلّات لبعض الطالبات على الزواج وترك المدرسة».

في المقابل، يحتفظ قلة من الشباب بصور إيجابيّة عن المدرسة، وعبروا عنها ببعض العبارات التي جاءت قليلة ومختصرة، ذكرت شابة: «أذكر في المدرسة معلّمتي التي كنت أحبّها كثيراً»، وكان للبعض القليل منهم مواقف مُخالفة تماماً لما تشاركته الأكثرية خلال مجموعات التركيز، لجهة التمييز مثلاً بين اللبنانيين والسوريين، إذ قال أحدهم: «لا يميّزون بين لبناني وسوري فهم كما يعلّمون اللبناني يعلّمون السوري»، أو التمييز بين السوريين والفلسطينيين، قالت شابة: «معاملة المعلّات في مدارس الأونروا جيّدة لأنهن فلسطينيّات (مثلنا مثلهم)»، واستعرضوا بعض المواقف التي اختبروا خلالها تفهّماً وتعاطفاً، قال أحد المشاركين: «أبدى الأساتذة اللبنانيون تعاطفاً مع الطّلاب السوريين وحاولوا مساعدتهم وتعاملوا معهم بحبّ واحترام»، وقالت واحدة منهن إنّ: «المعلّمة كانت تعطيها سندويشاً بالسرّ

الخاتمة

النظرة العامة للشباب السوري عن المدرسة والتعليم هي صورة قاتمة، فمستوى التعليم بالإجمال سيئ، وكان لديهم الكثير من المشاركات الداعمة لوجهة نظرهم، وتوزعت على مجالات عدّة، وإن ظهرت بعض المشاركات التي اعتبرت أنّ الوضع جيّد أو انقسمت على الرأيين.

لقد كان واضحاً بالنسبة إليهم أنّ للمنهج الدراسي دور أساس في جعل التعليم بالصورة التي هو عليها، وتركز الكلام عن المنهج في أمرين؛ الأول هو اللغة الأجنبية التي كانت عائقاً أمامهم لتعلّمها وعائقاً أيضاً في تعلّم المواد العلمية باللغة الأجنبية، ولم يكن هناك من مراعاة لأوضاعهم على هذا الصعيد. كما أنّ الدوام المسائي وتقليص عدد ساعات التدريس كانت نتيجة الإبقاء على المواد الأساسية، وتقديمها في معظم الأحيان بشكلٍ ممل وغير ناشط ما حرمهم من الأنشطة الداعمة للمواد بحجّة عدم توفر الوقت لذلك، وانطوت الأنشطة الخارجية على عقبات، أهمّها طلب الموافقة من المفوضية السامية للأمم المتّحدة لشؤون اللاجئين.

لم يبذل المعلّمون، من وجهة نظر الشباب، الجهد اللازم للوقوف على حاجاتهم التعليمية والتربوية، ولو أن البعض أنصفهم لجهة استخدام أساليب ناجعة في التعليم، لكن تجد الأكثرية أنّ المعلّمين تعاملوا مع تعليم السوريين على أنّه فرصة جديدة لهم لكسب مدخول مالي إضافي بعيداً من أي مهنيّة أو كفاءة، وانطوت نظرة الشباب إليهم على الكثير من سوء التقدير وعدم الاحترام نتيجة أدائهم.

من المؤسف أنّ البعض برّر تقصير المعلّمين وعدم قدرتهم على متابعة الطلّاب ودعمهم داخل المدرسة، فضلاً عن دعوة المعلّمين لهم للالتحاق بالدروس الخصوصية مقابل بدل مالي، إلّا أنّهم شكوا من ظروفهم الاقتصادية التي لا تسمح لهم بتحمّل تلك التكاليف.

بعيد المعلّم وعيد الأم وعيد الاستقلال وعيد المولد النبوي الشريف، كلّها نشارك بها بفرح».

في مقلبٍ آخر، أشار الشباب إلى معاناة مُرتبطة بعناصر المنهج، بداية أشاروا إلى مادة **اللغة الفرنسية**، ونُقِل عن شاب: «لم يأخذوا برأينا إذا كنّا نريد تعلّم اللغة الفرنسيّة أم لا، هي مفروضة علينا». كذلك استوجب الدوام المسائي للمتعلمين السوريين تقليص المنهج، ووقع الخيار على الاستغناء عن **المواد الأدائية** والإبقاء على المواد التعليمية، وهذا كان محطّ شكوى منهم، تقول شابة: «لا توجد عندنا ساعة للرياضة في المدرسة وهذا مؤلم لأننا نتنفّس في الرياضة». ويبدو أنّهم حرموا من **النشاطات الداخلية** أيضاً، تقول شابة: «لم نكن نطالب بنشاطات، كان جوّ المدرسة فقط للدرس». أمّا تنظيم الأنشطة الخارجية كان دونه عقبات إجمالاً، إذ لا توافق الإدارة على الرحلات الترفيهية لأنّ الدوام بعد الظهر وتحتاج موافقة من الأم»، ويمكن الاطلاع على الوضع من خلال ما قدّمته إحدى المشاركات: «لا ذكريات لها في لبنان ولكن في سوريا لديها ذكريات حول التدريب على الرقص التعبيري والتنافس بين المدارس، بالإضافة إلى المشاركة بمخيّم الطلائع بعيداً من الأهل، وكذلك يتدربون على أمور فنيّة وإسعافات أوليّة، وعندما يعودون إلى المدرسة يقيمون معرضاً عن الفنون التي تعلّموها والمناطق الأثريّة التي زاروها والأشياء التي اكتشفوها، وهذا أمر مفقود في لبنان، واقترحت أنّ تضاف أنشطة مماثلة».

كلّ ما تقدّم غدّى الصورة السلبية للمدرسة في أذهانهم، ووفق تعبير أحدهم: «في لبنان يتمّ تعليم المواد الأساسيّة فقط، ولا يوجد أي نشاطات مُحفّزة للتلاميذ».

كذلك لفتوا إلى البناء **المدرسي والتجهيزات**، أضاف آخر: «المدارس المُستحدثة لهم سيّئة جداً خصوصاً في المخيمات وخلال الشتاء، هي مفرقة جداً وتفتقد لأدنى المقومات».

لم تؤدِ الإدارة في المدرسة دورها كما يجب لجعل مستوى التعليم أفضل، بل مارست وسمحت بممارسة العنف بكل أشكاله اتجاه الطلاب خلال عملية التعليم والتعلم ما أفقدها دورها، وكانت مدارس المخيمات المُسمّاة «أونروا» الأسوأ بينها، كذلك لم يكن وضع المدارس السورية في لبنان كما يلزم.

الحديث عن المدرسة ليس حديثاً عن التعليم فقط. يدور في المدرسة مجموعة من التفاعلات المؤثرة في حياة الشباب، وتقوم المدرسة بمجموعة من الأدوار من بينها دمج الطلاب في البيئة الاجتماعية المحيطة، ونحن هنا أمام البيئة اللبنانية المُستضيفة. إلا أنّ عزل الطلاب السوريين في مدارس خاصّة بعيداً من طلاب البلد المضيف وفي دوامات مسائيّة غير مناسبة، وتعرّضهم للتمييز والعنصريّة من المعلّمين اللبنانيين، وأحياناً من الطلاب اللبنانيين في حالات خاصّة واستثنائية جمعتهم معاً، زاد من نقمتهم على المدرسة واللبنانيين والمجتمع، وزاد من سلبية الجو المدرسي السليبي السائد.

لم يكن هناك من مُبرر من فتح مسارات خاصّة بهم طالما لا تراعي أي من خصوصيّاتهم، فالمنهج المُتبّع هو نسخة مشوّهة من المنهج اللبناني من دون مراعاة حاجاتهم ومكتسباتهم، إذ اقتصر على تقديم المواد الأساسيّة دون غيرها من المواد الأدائيّة، وحذف الأنشطة من البرنامج ما جعل تجربة المدرسة مُملّة. وفي حين تتركز الذكريات الجميلة القليلة، التي يحملها معه الطالب عن المدرسة، على الأنشطة الصّقيّة واللاصقيّة والخارجيّة والرحلات، نجد أنّ تقليص دور المدرسة إلى ساعات محدودة تُقدّم خلالها المواد الأساسيّة على عجل حرمهم من هذه الصور الإيجابيّة عن المدرسة.

حمّل الشباب الإدارة المسؤوليّة عن إشاعة الجو السليبي داخل المدرسة. فالإدارة ومن تمثّل مارسوا العنف بكل أشكاله بحقهم. تعرّض الشباب لإساءات جسديّة وتعنيف لفظي ونفسي، عبّروا عنها بكثافة وقوّة ما يدلّ على مدى امتعاضهم ورفضهم لها. كان كلّ هذا مُستنكراً ومرفوضاً.

هنا وقع الشباب في فخّ اعتبار أنفسهم مسؤولين عن هذا الجو السليبي السائد، واعتبروا أنّ الفوضى التي يمارسها الطلاب لعبت دوراً مُساهماً في إشاعة الفوضى، وأنّ العقاب بالنسبة لبعضهم كان مُبرراً، إذ وجدوا في هذه الممارسات حلاً لضبط الوضع وقمع الفوضى.

وإن استنكروا كافّة أشكال العنف التي تنزل بهم، كانت مشكلتهم الكبيرة في التمييز الذي مارسه الأساتذة بحقهم بأوجه عدّة، فالأفضلية للبناني والفلسطيني على حساب السوري، بحيث نكروا عليهم حقهم في التفوّق واستغلّوهم، ولم يُظهر المعلّمون أي التزامات أخلاقيّة اتجاههم وكأنّ هذه المهنة بلا ضوابط، قدّموا بعض الاحتجاجات من دون أن تثمر محاولاتهم الاحتجاجيّة في إيصال أصواتهم.

في النهاية قد نجد أنّ الصورة التي احتفظ بها الشباب عن تجربة المدرسة قاسية، وارتسمت بفعل تجارب خائبة ومعاناة كثيرة.

التقديمات التربويّة للشباب في المجموعات السكانية المهمشة: دور مدير المدرسة

يارا ياسر هلال*



* أستاذة مساعدة في جامعة السلطان قابوس - قسم الأصول والإدارة
التربويّة.

مُقدِّمة

وتُكشف عيوبها ويصبح من المُحتمل ظهور فئات مُهمَّشة جديدة لم تكن ظاهرة قبل الأزمة، ما يحتم على صنَّاع القرار وقادة المدارس إعادة النظر بالسياسات التربويَّة وأساليب القيادة لضمان عدم إقصاء هذه الفئات. تمثِّل جائحة كورونا أحد أكبر الاضطرابات في النظام التعليمي حيث وصفها الباحثون بأنَّها أعادت تصميم التعلُّم والتعليم، وغيَّرت الوظائف الأساسيَّة للمدارس (Harris, 2020; Harris & Jones, 2020). لذلك، من الآمن الافتراض أنَّ أولويَّات وممارسات قادة المدارس سوف تتغيَّر أيضاً.

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصِّي الطريقة التي يتَّبعها مديرو المدارس، التي تدرِّس الفئات المُهمَّشة في أوقات الأزمات في لبنان، وتسليط الضوء على أولويَّاتهم. مع التركيز بشكل خاص على إدارة الموارد، والدعم المهني للمعلِّمين (الإشراف التعليمي)، ودعم تعلُّم الطلاب، والطريقة التي تعامل بها هؤلاء المدراء مع القرارات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي. أُجريت مقابلات شبه مُهيكلَة مع ٣٠ مديراً من المدارس الخاصَّة والرسميَّة، وحُلِّلت باستخدام نهج التحليل الموضوعي (thematic analysis)، حيث رُمزت البيانات لبناء موضوعات (themes) تصف الممارسات القياديَّة لمديري المدارس والطريقة التي يتصوِّرون بها التحديات. تستخدم الدراسة الأطر القياديَّة (Bolman & Deal, 2017) كمفهوم لفهم ممارسات القيادة. وأظهرت النتائج أنَّ غالبية التحديات التي حدَّدها المدير تتعلَّق بالموارد الماديَّة. كما أعطى المدراء الأولويَّة للصحة العقليَّة لمعلِّمهم وطلَّابهم، ومن ثمَّ وجَّهت ممارساتهم القياديَّة في المقام الأوَّل لتطوير وتعزيز العلاقات الإنسانيَّة في مدارسهم، وبالتالي تتوافق هذه الممارسات مع الإطار الإنساني لبولمان وديل (2017).

القيادة المدرسيَّة هي دور مُتعدد الأوجه يعكس البيئات المدرسيَّة المُعقَّدة وغير المُستقرَّة. وهذا يتطلَّب مدراء مدارس لديهم مهارات ومعرفة وسلوك لإدارة هذه البيئات بشكل فعَّال (Daresh et al., 2000). تتزايد أهميَّة دور القيادة التربويَّة مع إجماع في الأدبيَّات يربط أداء المديرين بنجاح مدارسهم (Leithwood & Levin, 2010). إنَّ للأدوار المُختلفة التي يلعبها مدير المدرسة توقَّعات مختلفة من الطلَّاب، وأولياء الأمور، والعاملين في المدرسة، ووزارات التعليم، بالإضافة إلى التوقَّعات المنصوص عليها في الوصف الوظيفي، (Bolman & Deal, 2017). تهدف الدراسة إلى استكشاف أشكال ممارسات القيادة التي ظهرت خلال COVID-19 في المدارس التي تخدم الفئات المُهمَّشة في لبنان.

حدَّدت الأدبيَّات أساليب عدَّة للقيادة التربويَّة (Northhouse, 2010). حيث ارتبط عدد من هذه الأساليب بالقيادة الفعَّالة القادرة على تحسين المدرسة، وركَّزت هذه الأنواع على الحاجة إلى إشراك مختلف أفراد المدرسة بالقرارات المدرسيَّة. إنَّ عمليَّة الإشراك تصبح أكثر أهميَّة مع وجود فئات مُهمَّشة في مجتمع المدرسة. ينتج التهميش عن أوجه مُتعدِّدة من عدم المساواة من حيث الجنس والطبقة الاجتماعيَّة والعرق والجنسيَّة وغيرها من المتغيَّرات (Ormond et al., 2006). في هذا الإطار، تصبح أساليب القيادة التشاركيَّة، التي تسعى، وبشكل جدي، إلى إشراك أفراد المدرسة بخلفيَّاتهم المُتعدِّدة أمراً مهماً لتأمين بيئة تعليميَّة إدماجيَّة (inclusive). إنَّ استخدام هذا النوع من القيادة المدرسيَّة يحتم على مدير المدرسة الأخذ بالاعتبار السياق المحلي للمدرسة (Hallinger, 2003). من هنا، يبرز مفهوم القيادة المستجيبة للسياق (context responsive) (Kenneth Leithwood et al., 2020) (leadership).

قد يجادل المرء بأنَّ الأزمات لديها القدرة على تسليط الضوء، بشكل أكبر، على أوجه عدم المساواة والإقصاء والظلم الموجودة في النظم التعليميَّة (Medina & Suthers, 2008)، حيث تُعرِّى هذه الأنظمة

الإطار النظري

المدرسة بالغابة. الإطار الرابع في النموذج هو الإطار الرمزي، حيث يكون التركيز، على غرار الإطار البشري، على الأشخاص في المنظمة. لكن، بدلاً من تمكين المعلمين والموظفين فقط، يهدف القائد إلى إلهامهم من خلال جعل رؤية المدرسة ورسالتها تبدو مهمة ومميّزة. لذلك، يعالج القادة احتياجات الناس من أجل الإحساس بالهدف والمعنى، لأنّ التحدي الرئيسي لمدير المدرسة هو خلق معنى مُشترك. تُشبه المدرسة بالمعبد أو المسرح حيث يصبح الإيمان في معناها وأهمّيتها من الأخلاقيات التنظيمية (organizational ethics). إنّ استخدام نموذج بولمان وديل لعدسات مختلفة لتأطير الدور المُعقّد للقيادة هو دور مهمّ في توصيف وفهم المهام المتنوعة والمُتناقضة الموكلة إلى مدير المدرسة.

كذلك، من المتوقّع أنّ يصبح هذا الدور المُتعدّد الأوجه أكثر تعقيداً في أوقات الاضطراب. حيث يُوكل إلى المدير تنسيق الجهود المختلفة لأفراد المدرسة وحماية عملية التعلّم والتعليم من الاضطرابات (Hoy et al., 2013). مع الإشارة إلى أنّ هذه العملية أعيد تصميمها خلال جائحة كورونا لدرجة لم تعد مألوفة. مع ذلك، من المهمّ إعادة تأطير مثل هذا الاضطراب في التعليم كفرصة لقادة المدارس لإعادة النظر في أدوارهم وصياغتها وفقاً «للمعايير الجديدة»، التي تحدّدها أولويات مختلفة وآليات تعليم وتعلّم جديدة. لذلك، من المهمّ أنّ يستفيد قادة المدارس من جائحة كورونا للتفكير بعمق في جوهر دورهم ورسالتهم التربوية (Harris, 2020)، في ظل أدبيات تشير إلى تقليص وتحجيم دور المدير إلى مُنسّق يضمن نتائج مُتميّزة لطلّابه ومعلّميهم وفقاً لتقييمات موحّدة وضرورات السوق (Davies et al., 2011; Gunter, 2001)، حيث غالباً ما تحدّد فعالية المدراء من خلال أداء مدارسهم وفقاً لمعايير دولية مقبولة أو وطنية غير قابلة للتفاوض. أشارت الدراسات البحثية أيضاً إلى أنّ مثل هذه الهياكل والمطالب المدرسية قلّت من استقلالية المديرين (Weiner & Holder, 2019) وقدرتهم على اتخاذ قرار مستقلّ في مدارسهم (Cosner & Jones, 2016).

لائحة المهام المنوطة بمدير المدرسة طويلة ومتنوعة، منها التخطيط، والتنسيق، والدعم، واتخاذ القرارات، وتحديد رؤية المدرسة ورسالتها وتوضيحها، والدعم، والتحفيز، وقيادة المناهج الدراسية وتطويرها. يُعتبر نموذج بولمان وديل (Bolman & Deal, 2017) من النماذج الفعّالة لتأطير هذه المهام ضمن عدسات مختلفة للقيادة التربوية. يُحدّد النموذج أربع عدسات يمكن من خلالها تحليل أدوار القادة وهذه العدسات هي: (١) بنيوية (structural) (٢) إنسانية (human) (٣) سياسية (political) (٤) رمزية/ثقافية (symbolic/cultural).

يرتكز الإطار الهيكلي على أدوار القيادة المُتعلّقة بالقواعد والأهداف والسياسات مع كون الصورة المجازية للقائد (مدير المدرسة) هي «المهندس المعماري»، الذي يهندس الهيكلية الإدارية والنظم والقوانين لتناسب المهمّات التي ينبغي إنجازها. إذن، يركّز هذا الإطار على تحديد الاستراتيجيّة العامّة للمدرسة؛ من خلال تحديد أهداف قابلة للقياس، وتوضيح المهام والمسؤوليات والمواعيد النهائية، وإنشاء الأنظمة والإجراءات. لهذا هو إطار موجّه، بشكل أساسي، نحو تأدية المهام بشكل فعّال. أمّا في الإطار الإنساني للنموذج، فهناك تركيز أكبر على احتياجات الأفراد، وبناء علاقات صادقة وقويّة معهم، بالإضافة إلى بناء قدرات المعلمين والموظفين. يرتبط بناء القدرات بالتمكين، وهو السمة المُميّزة لهذا الإطار. لهذا هو إطار موجّه نحو الناحية الإنسانية في القيادة، وبالتالي، يكمن التحدي في المواءمة بين الاحتياجات التنظيمية والاحتياجات البشرية للمدرسة، حيث توصف بأنّها «عائلة». إنّ الإطار السياسي في نموذج بولمان وديل هو الإطار الذي يصبح واضحاً عندما يكون للأفراد أجندات مُتضاربة (غالباً ما تكون خفية)، ويُرى في الأوقات التي تكون فيها الموارد محدودة، وعندما تكون هناك حاجة للمدرسة لاتخاذ خيارات صعبة. المفاهيم التي تسود في هذا الإطار هي القوّة والصراع والمنافسة. وبالتالي، يصبح دور مدير المدرسة هو «المناصر» (advocate) الذي يسعى لتجنيد مدافعين عن مخطّطاته من خلال تطوير «قاعدة السلطة» (power base) وبناء التحالفات (coalitions). لهذا تشبّه

تأطير هذا المفهوم ضمن المناهج النقدية للقيادة التربوية (Critical Approaches to Leadership (Davies et al 2011; Niesche, 2018) ، حيث لا يمكن اعتماد معايير موحدة للنجاح واعتبار أن تحديات كل المدارس متشابهة وينجح معها «الترياق السحري». يصب هذا الفهم للقيادة التربوية في كون القيادة «مهنة» لها استقلال مهني (Professional Autonomy)، حيث يكون لمديري المدارس سلطة اتخاذ القرارات المتعلقة بمدارسهم (Stone-johnson & Weiner, 2020). في السياق اللبناني، تواجه هذه الاستقلالية تحدياً لأن النظام التعليمي اللبناني، على الرغم من ندرة الدراسات التي تدعم ذلك، يتميز ببيروقراطية مركزية (Harb & Karami-Akkary, 2021)، لا تمنح قادة المدارس الحكومية سوى فرصة ضئيلة جداً لممارسة استقلالهم المهني. هنا تصبح القيمة المضافة لـ COVID-19 فرصة حقيقية لإعادة النظر والتأمل في الممارسات القيادية والتنظيم الإداري للمدارس، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الجائحة غيرت بالفعل «هندسة» المدرسة بأكملها (Harris, 2020).

سياق الدراسة

منذ تشرين الأول (أكتوبر) 2019، ولبنان في حالة أزمة دائمة، أتت الانتفاضة نتيجة تردّي الوضع الأمني والاقتصادي والسياسي، فأصبحت المدارس تفتح أبوابها وتغلقها بناءً على حالة الطرقات، كأنها نذكرنا بأيام الحرب الأهلية، التي كنا فيها آذاناً صاغية للبرنامج الصباحي «سالكة آمنة». طبعاً بعد ذلك، وصل COVID-19 إلى البلاد وأضاف تحدياً جديداً إلى المدارس، إذ أغلقت المدارس بشكل شبه كامل وأصبح التعليم عن بُعد هو الوجه الجديد للتعليم والتعلم. تزامن كل ذلك مع تزايد الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وقد تفاقمت هذه الضغوط بسبب انفجار بيروت الذي أدى إلى مقتل المئات وجرح وتشريد الآلاف. حيث دُمرت مدارس عدّة، ولحقت أضرار جسيمة بعدد أكبر. لا يقود المدرء في لبنان مدراسهم خلال أزمة كوفيد-19 فقط، وهذه فعلاً سابقة في التعليم، ولكن أيضاً خلا فترة من الأزمات الاقتصادية والسياسية والنفسية الحادة.

خلال جائحة كورونا، يبدو أن القيادة طوّرت مجموعة جديدة من الأولويات التي تشمل رعاية الصحة الاجتماعية والعاطفية للمعلّم والمتعلّمين، مع التركيز بشكل أساسي على إيجاد طريقة للتواصل الفعّال معهم (Harris, 2020). يبدو أن هذا يتماشى أكثر مع الأهداف الجامعة للتعليم قبل ظهور المقاربات النيوليبرالية وتأثيراتها اللاحقة على تحويل التعليم إلى سلعة. هذا الوباء يُعيد التأكيد على تعقيد القيادة وينتقد ممارساتها المعيارية. تميل ممارسات القيادة التي تظهر داخل هذا الوباء نحو القيادة الموزعة والتعاونية حيث أن الأولوية هي لخلق شعور بالترابط بين جميع أفراد المدرسة في وقت يكثر فيه القلق اتجاه تدّي التفاعل بينهم أو على الأقل تغييره (Harris & Jones, 2020). تصف الدراسات الحديثة قدرة المدير على تعزيز العلاقات في المدرسة وتنمية الشعور بالترابط بأنه «الثابت» الأهم (Kenneth Leithwood et al., 2020) للقيادة المدرسية الفعّالة في ظلّ المتغيّرات اليومية التي تعيشها المدرسة. يتوافق هذا مع تبني الدراسة لإطار بولمان وديل للقيادة (2017)، حيث قد يستفيد المدير من الأطر الإنسانية والرمزية للنموذج.

على الرغم من ندرة الأبحاث المنشورة التي تدرس التغييرات في ممارسات القيادة خلال جائحة COVID-19، يبدو أن العلماء متفقون على عدد من التغييرات التي يواجهها مجال القيادة. مع ذلك، يجادل ليثوود وهاريس وهوبكنز (2020) بأنّ المبادئ التي تقوم عليها القيادة «الجيدة» تظل ثابتة في زمن الوباء مثل وجود رؤية واضحة، وتطوير الآخرين، وإدارة الأفراد، وبناء القدرات. تُمثّل كلّ هذه الجوانب الأساسية للقيادة المُتجدّرة، لا الجانب الفني لـ «الإدارة»، في الأطر البشرية والرمزية، كما هو موضح في الإطار الهيكلي لبولمان وديل (2017). تمّ التطرّق إلى هذا الجانب الإداري «الفني» للقيادة في السياق اللبناني، إذ أظهرت الدراسات أنّ المديرين «يقضون معظم وقتهم في «إدارة» الأعمال الورقية» (Karami Akkary, 2014; Mattar, 2012)، وربّما يكون كوفيد-19 قد سلّط الضوء على حاجة القادة للعودة إلى جوهر دورهم في التمكين وخلق الروابط في مدراسهم. يتطلّب النجاح في القيام بهذه المهمة التي تُعتبر الجوهر الحقيقي لعملهم وعياً وإيماناً من المدرء بأنّ لمدراسهم خصوصية يجب أن تُحترم وتؤخذ بالاعتبار. من هنا، يمكن

منهجية البحث

يدرس البحث تجارب مديري المدارس أثناء تعاملهم مع أزمة COVID-19، وتهدف الدراسة تحديداً إلى الإجابة عن السؤال البحثي التالي: **كيف يقود المديرون المدارس التي تخدم المناطق المُهمّشة في أوقات الأزمات في لبنان؟**

وفُرّع سؤال البحث إلى سؤالين فرعيين:

أ. كيف يقود مديرو المدارس التدريس والتعلّم في مدرستهم في أوقات الأزمات؟

ب. ما هي التحدّيات التي تواجه مديري المدارس في قيادة المدرسة في أوقات الأزمات؟

تبنّى الدراسة منهجية البحث النوعي مُركزة على البحث التفسيري، حيث جُمعت البيانات وحلّلت لتطوير إطار مفاهيمي (Creswell, 2013) لقيادة المديرين في مدارسهم في ضوء الأزمات التي تواجههم. سمحت هذه المنهجية (systematic approach to data analysis) بتحديد الموضوعات الناشئة (emerging themes) أثناء العملية المُتزامنة لجمع البيانات وتحليلها. كما حُدّدت القواسم المُشتركة أثناء عملية ترميز نصوص المقابلات وتنظيمها في جداول تتبع الأنماط والموضوعات الناشئة (Miles et al, 2014).

استخدمت الدراسة مقابلات مُتعمّقة شبه مُهيكلية ومفتوحة، حيث مُنح مديرو المدارس الفرصة لمشاركة آرائهم والمعنى الذي يعطونه لعملهم (Creswell, 2013). فُرغت جميع المقابلات وحُلّلت من خلال التحليل الاستقرائي. أُجريت المقابلات خلال فترة الإغلاق العام بسبب تفشّي وباء COVID-19، تمّ الاتصال بالمديرين عبر الهاتف وجدولة مواعيد للمقابلات، التي أُجريت باستخدام تطبيق الـ video call عبر الإنترنت. تراوحت مدة المقابلة بين ٣٥-٤٠ دقيقة.

المشاركون

الدراسة الحالية هي جزء من دراسة أكبر تركّز بشكل أساسي على الشباب المُهمّشين في لبنان. شملت عيّنة الدراسة نحو ٣٦ مدرسة؛ من ضمنها ١٨ مدرسة خاصّة و ١٤ مدرسة حكوميّة. اختيرت المدارس بناءً على البيانات التي جُمعت في مجموعات التركيز في الدراسة (يُرجى مراجعة مُقدّمة هذا الكتاب). شكل التواصل مع المديرين وتحديد مواعيد لإجراء المقابلات تحدياً كبيراً لفريق البحث. بعد شهرين من محاولات عدّة حُدّدت مواعيد المقابلات واستجاب ٩ مدراء فقط من أصل ١٨ مدير مدرسة خاصّة، في حين وافق جميع مديري المدارس الحكوميّة على المشاركة (١٤). في ٦ مدارس رسميّة، جرت مقابلة المدير نفسه مرّة ثانية بصفته مديراً لمدرسة مُخصّصة لتعليم السوريين (دوام بعد الظهر). يوضح الجدول ١ (في الملحق) معلومات عن مديري المدارس المشاركين في الدراسة.

جمع البيانات

بعد جدولة المقابلات، أُجريت مقابلات شبه مُهيكلية (Semi-Structured)، حيث شجّعت الأسئلة المُشاركين على التفكير في عدد من الموضوعات بما فيها ممارساتهم القياديّة، والطريقة، والمجالات التي يقدّمون فيها الدعم للمعلّمين والطلّاب وأولياء الأمور، بالإضافة إلى التحدّيات التي يواجهونها والطرق التي يحاولون من خلالها التغلّب على هذه التحدّيات. من الأمثلة على أسئلة المقابلة: كيف تصف ممارساتك القياديّة قبل الأزمة؟ كيف تصفها أثناء الأزمة؟ ما الذي تغيّر في رأيك؟ ما هي أولويّاتك الآن مقارنة بتلك السابقة؟ كيف تدعم المعلّمين وأولياء الأمور والطلّاب في الوضع الحالي؟ ما هي التحدّيات التي تواجهك كمدير مدرسة؟ كيف تتعامل مع مهام وزارة التربية والتعليم العالي؟ هل تمارس مستوى من الاستقلاليّة فيما يتعلّق بقضايا مدرستك؟ ما هي القرارات التي تتخذها من دون الرجوع إلى مجلس الإدارة أو الوزارة أو صاحب المدرسة؟

أولاً: كيف يقود مديرو المدارس التدريس والتعلم في مدرستهم في أوقات الأزمات

إن فهم الممارسات القيادية لمديري المدارس يعني أننا نتناول الأولويات التي حددها هؤلاء المديرون، والدعم الذي قدّموه أو نسقوه للآباء والمعلمين والطلاب؛ تصوّرهم لما يتعلّق باستعدادهم لقيادة مدرستهم في أوقات الأزمات، واستقلاليتهم في اتخاذ القرار المتعلّق بمدرستهم، وإدارة الموارد، ووصفهم لقيادتهم. أشار تحليل ردود المديرين إلى ثمانية مجالات مختلفة من شأنها أن تساهم في فهم ممارساتهم القيادية. توفّر الأقسام أدناه وصفاً لهذه المجالات.

١. الأولويات كما حددها المدرء

لقد حدّد المدرء عدداً من الأولويات وبرز الحرص على تحصيل الطلاب العلمي، بشكل أساسي، كأحد الأولويات الأساسية للمدرء قبل الأزمة وبعدها. أمّا بعد الأزمة فبرزت الصحة النفسية للطلاب والمعلمين كأولوية أساسية:

«البعد الشخصي من أهمّ الأمور في هذه الفترة».

«التركيز الأساسي على راحة الطالب والمعلم مع الاهتمام بأن التعليم ماشي».

كما أن عدداً كبيراً من المدرء قال إنّه برغم وجود أجهزة إلكترونية في الصفوف لم يكونوا يولون البعد الإلكتروني أي أهمية:

«سابقاً لم نكن نعطي أهمية للأمور التكنولوجية برغم أنّ الصفوف كلّها مجهزة تكنولوجياً منذ أن كان تركيزنا غير كبير على هذه الأمور، حالياً التكنولوجيا هي من الأولويات».

الجدير بالذكر أنّ المدرء وصفوا أولوياتهم قبل الأزمة بأنّها روتينية مثل متابعة الطلاب والمعلمين، أمّا الآن فهم يعملون ساعة بساعة مع مراعاة ظروف الطالب في المنزل:

«اليوم صرنا عايشين يومك يومك، الأولويات تُحدّدها الظروف».

جُرّبت الأسئلة على مدير واحد لمراجعة مدى كفايتها ووضوحها قبل إجراء مقابلات مع المشاركين. أُجريت جميع المقابلات باللغة العربية باعتبارها اللغة الأمّ، وسُمح للمشاركين باستخدام عبارات باللغة الأجنبية في حال كان الأمر يسهّل من إيصال الفكرة، كذلك سُجّلت كلّ المقابلات. راقب القائمون على المقابلات تشبّع البيانات من مشارك إلى آخر، وكانوا مستعدين لإجراء المزيد من المقابلات في حال وجود ضرورة لذلك.

تحليل البيانات

فُرّغت كلّ التسجيلات بحذافيرها (verbatim) ومن ثمّ تمّت قراءة جميع النصوص (٣٠) وأخذ الملاحظات، ما وقر نظرة شمولية لردود المدرء. بعد ذلك رُمّزت الباحثة النصوص باستخدام الترميز المفتوح (open coding)، ومن ثمّ جُمِعت باستخدام الترميز المحوري (axial coding). بعد ذلك، ورّعت الرموز المحورية إلى فئات مختلفة ثم دُمجت هذه الفئات (categories) لإنشاء السمات (themes). استرشدت الباحثة بأسئلة البحث الفرعية في تحليل البيانات، وكانت مفيدة في تحديد الموضوعات العامة للدراسة وهي: الطريقة التي يقود بها مديرو المدارس التدريس والتعلم في مدرستهم في أوقات الأزمات، بالإضافة الى التحديات التي تواجه مديري المدارس في أوقات الأزمات.

٢. الاستقلالية في اتخاذ القرارات

بعد تحديد الأولويات تطرّق المدرء إلى استقلاليّتهم في اتخاذ القرارات في مدراسهم، وهنا نجد بعض الاختلاف بين مدرء المدارس الحكوميّة والخاصّة. كان التوجّه في المدارس الخاصّة إلى أنّ هناك التزاماً بالخطوط العريضة للقرارات، ولكن آلية التنفيذ مُستقلّة تماماً، خصوصاً لناحية تحديد المواد والمنهج وتوزيع الحصص واختيار المنصّات الإلكترونيّة المُستخدمة في التعليم. كما أنّ استقلاليّة هؤلاء المدرء كانت مُقيّدة نوعاً ما بالجمعيّات التي تنتمي إليها:

«لكن لدينا استقلاليّتنا الخاصّة، التي لا تتعلّق مباشرة حتّى في المنهج. هناك بعض المواد أضيفها ولا يمكنني الاستغناء عنها».

«نحن ضمن جمعيّة ومعظم قراراتنا تكون ضمن القرارات التي تصلنا من الجمعيّة».

أمّا بالنسبة إلى مديري المدارس الحكوميّة فقد ذكروا أنّهم ملتزمون بقرارات الوزارة بنسبة عالية:

«مجبرون على التقيّد بما ترسله لنا الوزارة، لا يمكننا أن نخالف الالتزام».

«لما بجيني تعميم من الوزارة، أنا مضطرة، إنّ كان اقتنعت ولا ما اقتنعت، إنّ كان بتناسب مع أهدافي وأولوياتي».

ذكر بعضهم، لا سيّما الذين لديهم خبرة تزيد عن ١٠ سنوات في الإدارة، مقدّرتهم على تنفيذ هذه القرارات بطريقة تتناسب مع موارد المدرسة وخصوبيّتها:

«توجد مرونة معيّنة، بإمكانك التفتيش عن إمكانيّة أن تلتزمي بالقرار مع مراعاة احتياجات المدرسة».

«في مرونة بتطبيق القوانين بشكل ما يخالف القانون».

أمّا بالنسبة إلى القرارات المُتعلّقة بالتعليم من بُعد فوصفها المدرء (حكومي وخاصّ) بأنّها اتسمت بنسبة عالية من الاستقلاليّة، وذلك لأنّ الوزارة تركتهم لمصيرهم ولم تقدّم لهم الدعم، فكان عليهم اتخاذ القرارات:

«بقصّة التعليم من بُعد نحن عنّا كلّ الحرّيّة لاتخاذ القرارات لأننا تركنا لمصيرنا، لم يكن هناك أي دعم، ولهذا كان علينا اتخاذ القرارات».

لقد استفاد المديرون من عدم وضوح بعض القوانين لكي تكون لديهم مرونة أكبر بتنفيذها:

«القرارات بتكون غير واضحة يعني بتحمل التأويل وبالتالي منقدر نطبقه بطريقتنا».

٣. إدارة الموارد

تُعتبر إدارة الموارد من واجبات المدير، وأحد الأدوار التي يلعبها، وتكون في الغالب مُرتبطة بمدى استقلاليّة المدرء باتخاذ القرارات. لقد أجمع مديرو المدارس الحكوميّة على أنّ هامش حرّيتهم في إدارة الموارد محدود. تحدّث بعض المدرء (٧) عن أنّهم استعانوا بصندوق الدوام المسائي المُخصّص للاجئين السوريين لتغطية بعض الشواغر في ميزانيّة المدرسة:

«الحمد لله نحن عنا دوام بعد الظهر وبالتالي بس يصير عنا نقص منقدر نغطّيه».

تحدّث المدرء أيضاً عن إضراب بعض المعلّمين خصوصاً المُستعان بهم للاجئين السوريين، والذين قالوا إنّهم لم يستطيعوا إدارة هذه الموارد البشريّة لهذا توقّف التعليم في الفترة المسائيّة:

«المُستعان بهم ما عم بعلموا لم يقبضوا منذ السنة الماضية، نحن ما عنا صلاحية لنجيبهن ويعلموا».

إدارة الموارد في المدارس الخاصة كان لها بعض الخصوصية. المدارس التي هي ضمن جمعيات، تحدّث مدراءها عن إدارة الجمعيات للموارد البشرية والمادية:

« كمؤسسة كنائسية، في أي لحظة نكون بمشكلة تكون الأم هي الحنونة. »

« نقوم بإعلام الجمعية باحتياجاتنا، وهي تؤمن هذه الاحتياجات. »

أما المدارس الخاصة، التي ليست ضمن جمعيات، فكان وضعها أصعب من حيث الإدارة. اعتمد المدراء على التبرعات لكي يتمكنوا من تأمين الحاجيات الأساسية، وهذا أيضاً اعتمد على علاقتهم بمحيطهم حيث أكد المدراء أنّهم لم يتمكنوا من تحصيل الأقساط من السنة الدراسية الماضية.

في إدارة الموارد تحدّث المدراء أيضاً عن الدعم الذي يقدمونه للمعلمين والتلاميذ والأهل.

٤. دعم الأهل

في هذا الجزء، كان هناك تفاوت في تقارير مدراء المدارس الحكومية والخاصة ومدراء فترة ما بعد الظهر.

جميع مدراء مدارس فترة ما بعد الظهر (تعليم التلاميذ السوريين)، قالوا إنّهم لا يوجد أي دعم للأهل في هذه الفترة، وعملوا الأمر بأنّ هناك منظمات مثل اليونيسيف تهتمّ بهم، وإمكانياتهم لا تسمح لهم بدعمهم بأي طريقة:

« صراحة في هذه الفترة ما في أي تواصل معهن. »

« في جمعيات مثل اليونيسيف هي المسؤولة عنهم. »

في سياق إدارة الموارد البشرية، تحدّث المدراء عن علاقتهم مع العاملين في المدرسة حيث تباينت تقارير المدراء، من انعدام العلاقة بين المدير والعاملين في المدرسة إلى أن العلاقة تحرّرت من هرميتها لتصبح عائلية:

« بعد الأزمة تعمّقت العلاقة أكثر، اليوم يمكننا أن نقول إنّ علاقتنا وطيدة جداً جداً »

« عنجد علاقتنا علاقة عائلية، علاقة إنسانية. »

« بصراحة العلاقة قبل كانت أمتن. »

تحدّث المدراء عن الإنترنت والكهرباء والأجهزة الإلكترونية، التي تأمّنت من بعض المساعدات والجمعيات، وهذا في الغالب اعتمد على العلاقات التي نسجها المدراء مع محيطهم:

« الوضع كثير صعب اللي بحطّ أولاده بمدرسة يكون أصلاً عنده مشاكل مادية. ما فينا نطلب منهم لابتوب. الحمد لله لدينا علاقات مع جمعيات وبعض المحسنين الذين ساعدوا المدرسة. »

اتسمت سياسة إدارة الموارد بالتقشّف وكلّ القرارات المتعلقة بشراء الحاجيات تُقرّر من المدير، الذي بدوره يخضع لقوانين تنصّها الوزارة:

« منذ بداية السنة تواصلنا مع دور النشر واستطعنا تأمين الكتب. »

« من خلال التواصل مع مؤسسات عالمية استطعنا تأمين ٨٥ جهاز لابتوب. »

« نشترى الضروري فقط وأنا أقوم بتوقيع كلّ القرارات لأنّاك أنّ ليس هناك أي هدر. »

أما بالنسبة لمدرء المدارس الحكوميّة ذات الدوام الصباحي، فلم يكن هناك أي حديث عن دعم معنوي للأهل، بل عن جهود لتوعيتهم على مخاطر الكورونا من خلال إرسال فيديوهات عن المرض:

«كلا، لا يوجد دعم، نقوم بتوعية عن الكورونا مثل الكمامة والتباعد».

«في بعض الأحيان نرسل بعض الفيديوهات إلى الأهل بخصوص التعامل مع كورونا وأولادهم في حال إصابة أحدهم، هناك جزء كبير لا تعامل معهم».

هناك مدرء تخطّت مبادراتهم حدود وظيفتهم وبادروا بالتفتيش عن طرق لمساعدة العائلات المُحتاجة، وهو ما تمثّل بالدعم المادي:

«استطعنا من خلال المُتبرّعين الذين يريدون مساعدة التلاميذ في المدارس الرسميّة. لقد كنا وسيط».

أما بالنسبة لمدرء المدارس الخاصّة فقد كان الوضع مختلفاً بعض الشيء، حيث تعدّدت أساليب دعم إدارة المدرسة، مثل الدعم النفسي، والتواصل، وإعطاء ورشات عمل للأهل في استخدام المنصّات الإلكترونيّة المُستخدمة من المدرسة حتّى يتسنى لهم أنّ يساعدوا أولادهم:

«نجحنا. عملنا ورشة عمل لأهالي الحلقة الأولى على استخدام Classira، لكي يتمكّنوا من متابعة أولادهم أكاديميّاً».

أما بالنسبة للدعم المادي فقد تحدّث مدرء المدارس عن مساعدة الأهل في دفع الأقساط من خلال الجمعيات التي تنتمي لها هذه المدارس، ولديها أقسام لتقديم المساعدات الماليّة:

«نقوم بتسديد نصف القسط لكلّ التلاميذ».

تحدّث بعض مدرء المدارس، التي لا تنتمي إلى جمعيات، عن مبادرات داخل المدرسة من خلال الأندية، وتنظيم بعض النشاطات مثل بيع بعض الأغراض وتبادل الكتب وغيرها، والتي تخطّت في بعض الأحيان حدود المدرسة ودور المدير المتعارف عليه:

«نعم هناك دعم للأهل، لدينا أندية في المدرسة».

هناك أحد الأندية فيه صندوق يحتوي على أموال من خلال بيع الحلوى BAKE SALES، يمكن شراء فرش للبيوت أو يمكن أنّ تساعد بمكان معيّن من البيت».

تحدّث اثنان من مدرء المدارس الخاصّة عن دعم معنوي محدود جدّاً للأهل من خلال المرشدة النفسيّة الموجودة في المدرسة:

«المرشدة النفسيّة تتخطّى في بعض الأوقات التلاميذ لتصل إلى الأهل لمحاولة حلّ المشاكل».

ه. دعم الطلاب

شدّد جميع مدرء المدارس لفترة ما بعد الظهر (تعليم التلاميذ السوريين) على عدم وجود دعم بالمعنى الحقيقي لهذه الفئة من الطلاب، لكنهم شدّدوا على دور الإرشاد في مساعدتهم:

«يدخل أستاذ الإرشاد ويعطي بعض النصائح السلوكيّة في حال غياب معلّم عن حصّته».

تحدّث مدرء المدارس الخاصّة عن المتابعة الأكاديميّة للطلاب من حيث تسليم الواجبات والامتحانات وأيضاً الحضور:

«الحضور دائماً يؤخذ».

«في متابعة أكاديميّة للطلاب من خلال المجموعات».

٦. دعم المعلمين

شدّد جميع مدراء المدارس الحكومية لفترة ما بعد الظهر (تعليم التلاميذ السوريين) على عدم وجود دعم للمعلمين بحيث لم يخضعوا لأي نوع من التدريب:

«لا يوجد فرص تدريب لهم، كانت هناك سابقاً فرص تدريب للإرشاد الصحي والاجتماعي، لكن كإساتذة لا يوجد على الرغم من أنهم بحاجة».

«لا يوجد دعم. أعانهم الله. نحن لدينا إمكانيات محدّدة نحاول بها نفع هذه الفئة لأنهم مجموعة أتت قصراً».

أمّا مديري المدارس الحكوميّة لفترة ما قبل الظهر فقد وصفوا عمليّة مراقبة الصفوف والتأكد من حسن سير التعليم على أنّها دعم للمعلمين:

«يقوم الإرشاد بمتابعة الحصص».

من ناحية أخرى، تحدّث المدراء عن متابعة للمعلمين واحتياجاتهم المهنيّة، من خلال تواجدهم في المدرسة، وتزويدهم بالمراجع، وزيارة صفوف الأونلاين، والتشجيع على حضور الدورات الإلكترونيّة المجانيّة:

«هناك متابعة، نحن كلّ يومي ثلاثاء وخميس نكون متوفرين، والنظار والمرشدون مقسمون في المجموعات لتكون المتابعة دائمة».

كما أنّ بعض المدارس الحكوميّة اتّسمت بمتابعتها بشكل أكثر منهجيّة من خلال وجود لجان رسميّة ضمن الهيكلية الإداريّة للمدرسة:

«لدينا لجنة من الإداريين لمتابعة الطلاب بشكل دائم».

«ونحن بالتلفون محقّظين كلّ المجموعات ومقسّمين البرامج ونتابعهم بشكل دائم، ومطلوب منهم يعملوا تقرير ويتطابق مع المنهج ويهيدي المتابعة الدوريّة».

تحدّث مدير واحد، من أصل ٩ مدراء في المدارس الخاصّة، عن ورشات عمل للطلاب لإرشادهم على كيفية استخدام المنصّات:

«عملنا لونا دورة كيف بدن يستعملوا المنصّة، وlms، والCLASSIRA، وكيف بدن يشتغلوا في حتى ما يضيعوا ويتلبّكوا».

تحدّث ٣ من أصل ٩ مدراء مدارس خاصّة عن الدعم النفسي للطلاب:

«أضفنا حصّة دعم نفسي على البرنامج الدراسي».

«ذكرت مُسبقاً أنّ لدينا دائرة للدعم النفسي فيه المرشدة النفسيّة».

أمّا بالنسبة للمدارس الحكوميّة فقد أجمع المدراء على أنّ الدعم الذي تؤمّنه المدرسة لطلابها ليس كافياً. تنوّع هذا الدعم من تأمين الكتب والقرطاسية:

«استطعنا تأمين كتب قديمة لكن ما زال هناك نقص. عمليّة تبادل كتب».

«لعبت اليونيسيف دوراً مهماً في تأمين القرطاسيّة».

أمّا الدعم في المتابعة الأكاديميّة فقد اقتصر على طلاب صفوف الامتحانات الرسميّة:

«دعم للصفّ التاسع فقط، نعطيهم زيادة ساعات، متابعة أكاديميّة، نعطيهم زيادة عن البرنامج الأسبوعي ساعات يلي مطلوبة».

كما أنّ الدعم النفسي لهؤلاء الطلاب كان خجولاً جدّاً على الرغم من إجماع المدراء على أنّ طلابهم يعانون من ضغط نفسي كبير:

«نفسياً: لا يمكنني كثيراً في ظل هذه الأوضاع».

تحدّث المدرء أيضاً عن دعم لوجستي من خلال تأمين لابتوب وإنترنت في المدرسة لمن يرغب من المعلمين:

«بلّغنا المعلمين الذين ليس لديهم إنترنت في المنزل أن بإمكانهم التدريس من المدرسة».

كان للدعم النفسي للمعلمين حضور واضح، حيث تمّ الحديث عنه من المدرء التسع، الذين أخذوا على عاتقهم، بشكل لافت، الوقوف إلى جانب المعلمين والاستماع لمشاكلهم:

«أعمل كثيراً على هذا المجال لأنني أعلم أنّ بالحب يمكننا الإنجاز أكثر والوصول إلى الأهداف التي نريد».

«بعض المعلمات وصلن إلى حالة إحباط، على الفور نقلتهم إلى ورش عمل دعم نفسي (بحدود ٧ معلمات) بعد موافقتهم طبعاً».

أمّا بالنسبة لتدريب المعلمين فقد اقتصر على كيفية استخدام التكنولوجيا. لقد أجمع المدرء على أنّ التحدي الأكبر هو في كيفية استثمار الدورات في علمية التعلم والتعليم:

«في علمية استثمار تدريب المعلمين يبرز دور الإرشاد. المدير لا يعرف محتوى الورش التدريبية».

لقد اتفق المدرء أنّ تدريب المعلمين وتهيئتهم ليس كافياً، وفي بعض الأحيان وصف المدرء هذه التهيئة بأنها غير مجدية:

«الورش تكون بغالبيتها غير مجدية، فبعض المعلمات يعرفن أكثر من المدرسين».

وهنا أخذ بعض المدرء على عاتقهم تدريب المعلمين:

«لهذا قمنا بتنظيم دورات مُصغرة في المدرسة».

تحدّث مدرء المدارس الخاصة عن وجود أوجه مُتعددة لدعم المعلمين منها ورشات العمل للتطوير وتزويدهم بكمبيوترات، بالإضافة إلى مرونة إدارية من حيث حضور المعلمين إلى العمل:

«نظّمنا ٣ ورش عمل عن كيفية استخدام الإلكترونيات والمنصات وتطوير مهارات المعلمين في عملية التعليم من بُعد وأساليب متطورة».

«قمنا بتأمين الأجهزة للمعلمات».

كذلك تحدّث هؤلاء المدرء عن الدعم النفسي للمعلمين، الذي اقتصر في معظم الأحيان على التحدّث مع المعلمين والاستماع إلى مشاكلهم ونسج علاقات إنسانية معهم:

«دعم نفسي أيضاً، مثلاً في حال أرادوا التحدّث معي يمكنهم ذلك أحياناً، نتمازح قليلاً، مع مشاهدة بعض القصص الترفيهية».

أمّا من ناحية تدريب المعلمين فقد كان هناك إجماع لدى مدرء المدارس الحكومية أنّ فرص التطوير المهني للمعلمين كانت أكثر حضوراً قبل جائحة كورونا أو قبل الأزمة، وإنّ التطوير المهني للمعلمين اقتصر على تدريب مُحدّد ومحصور بكيفية استخدام المنصات الإلكترونية، إذ كان هناك غياب كامل لأي تطوير مهني مختصّ بالبيداغوجيا وطرائق التعليم من بُعد. كما أنّ حضور مُنسقي المواد إلى الصفوف لم يكن بهدف تزويد المعلمين للتغذية الراجعة، بل كان أشبه بعملية مراقبة لضمان عملية التعليم:

«بتفوت المنسقة وبتراقب كلّ شي في الصفّ وكيف عم يتطبّق الشغل يعني عم نتابع».

تمثّل دعم المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة بمتابعتهم وتزويدهم بالمراجع والمعلومات الضرورية، من خلال وجود منسقين لكلّ مادة لمتابعة الطلاب والمعلم وتزويدهم بالإرشادات والمصادر المطلوبة:

«أكيد في منسقين قاموا ببحث بعدّة مواقع إنترنت ويقومون بمشاركة هذه المعلومات مع المعلمين».

٧. قرارات الوزارة من حيث تنظيم المدارس

اتفق مدراء المدارس الرسمية والخاصة المشاركة في البحث على أنّ قرارات الوزارة المتعلقة بتنظيم المدارس تعكس غياب رؤية واضحة لوزارة التربية واستراتيجية مُحدّدة لإدارة الأزمة. كما أنّ بعض المدراء وصف القرارات على أنها تُظهر تخبطاً وتتسم بمعالجة المشاكل عند حدوثها بدل أن تكون قرارات احترافية:

«دائماً منشوف القرارات يلي عم تجي، يومك يومك، لا توجد خطة أو استراتيجية».

«هناك تخبط في القرارات من الوزارة، تعاميم متأخرة أحياناً».

علّل المشاركون هذا التخبط بعدم معرفة الوزارة بالتحديات التي تواجه المدارس على الأرض، وعدم دراية صنّاع القرار بالتحديات التي تواجه مدراء المدارس:

«القرارات تفتقر إلى الواقعية».

«قرارات الوزارة قد ما يجربوا يكونوا على الأرض بحقيقة الأمر، نحن يلي على الأرض، فدايماً بكون في مسافة نقدية بين القرار والتطبيق».

«نحن على أرض الواقع، نحن خارج النظريات اللي هي ما بتطبق يمكن».

«قرارات عشوائية غالبيتها مبنية على معلومات غير مكتملة».

«التعاميم أو القرارات لا تكون متكيفة مع واقع الحال ومع الحقيقة على الأرض».

«في سياق متصل، وصف عدد كبير من المدراء القرارات

على أنّها غير واضحة ومتناقضة ولم تساعد المدراء على تنظيم مدارسهم:

«القرارات والتعاميم في بعض الأوقات تحمل تأويل غير واضحة».

«لم تقدّم لنا الوزارة مساعدة في هذا الموضوع، على العكس تماماً، أزمة لم نكن محضّرين لها، لكن أضع اللوم عليهم لأنّها الوزارة ومن المفروض أنّ لديها مستشارين وأشخاص متخصصين ليأخذوا القرارات».

في هذا السياق وللمرة الوحيدة، تطرّق المدراء إلى أنّ هذه القرارات والوزارة، بشكل عام، لم تدعم القيادات التربوية في المدارس:

«لا يوجد أي دعم لقيادة المدرسة».

أمّا مدراء المدارس الخاصة فوصفوا القرارات على أنّها تدعم المدارس الرسمية فقط:

«الوزارة تدعم المدارس الرسمية فقط».

«لا تأخذ بالاعتبار أنّ المدارس الخاصة لديها مشكلة في الماديات والأقساط للأساتذة، فالوزارة لم تقدّم شيئاً».

تصوّر مدراء المدارس عن مدى جهوزيتهم لقيادة المدارس

في هذا الإطار تحدّث المدراء عن مبادرات شخصية للتعلّم من خلال الاطلاع على بعض المراجع عبر الإنترنت.

«يوتيوب و google عم نشوفن شو عم يعملوا».

«أقوم بتطوير نفسي بنفسي. كلّها ضمن المجهود الشخصي».

بالتالي، لم تتضمن تقارير المدراء أي حديث عن دعم رسمي من الوزارة أو المركز لتطويرهم المهني. كان لافتاً أنّ الجمعيات الإسلامية والمسيحية بحسب شهادات المدراء نظّموا دورات للمدراء لتمكينهم من قيادة مدراسهم:

«الأمانة العامة للمدارس الكاثوليكية نظّمت بعض الدورات وشاركت فيها، بالإضافة إلى البعثة الفرنسية. وعلاقتنا معهم وطيدة ونشارك في الدورات المناسبة».

◀ قال بعض مدراء المدارس الرسميّة إنهم غير مهئين للقيادة في ظلّ هذه الظروف:

◀ «ما كان في شي، لا يوجد مهارات أبداً».

◀ «نحن عم نبذل جهود شخصيّة قد ما فينا».

ثانياً: ما هي التحدّيات التي تواجه المدراء؟

تحدّث المدراء مطوّلاً عن التحدّيات التي تواجههم، وتنوّعت من مدير الى آخر مع وجود قواسم مُشتركة وصلت إلى حد الإجماع بأنّها تؤثر وبشكل مباشر على عمليّة تعلّم الطلاب وتحصيلهم العلمي. أفضى تحليل النتائج إلى ظهور 6 تحدّيات.

١. عدم توفر الحد الأدنى من متطلّبات التعليم والتعلّم

كان هذا موضوعاً مُشتركا بين مديري المدارس الحكومية (دوام بعد الظهر وقبل الظهر) والخاصّة، وشمل نقص الكتب وأجهزة الكمبيوتر وانقطاع الإنترنت والكهرباء. كما تحدّث مديري المدارس الحكوميّة عن تراكم النقص في مدارسهم وأنّ الأزمات الحالية كشفت عنها:

◀ «المدارس الرسميّة، يعني عم بحكي عن تراكم للنقص، وإجت الأزمة لتكملوا، يعني ما كنت ماشية بشكل طبيعي، عندك هلق أزمة عم تتعامل معيها، يعني نحن عنا أزمات وهلق عنا أزمة الكورونا والحجر وإجت هيدي الأزمة لتكون القمة. نحن منا بوضع طبيعي»

◀ «بعدك عم تجرجري نفس المشاكل القديمة ببداية العام الدراسي وهذا صعب».

كان تأثير هذه التحدّيات أكثر خطورة على المدارس التي تخدم اللاجئين السوريين:

◀ «هناك أهل لم يستطيعوا تأمين أجهزة بشكل نهائي (على الهاتف)، هناك الهاتف الخاصّ بالأم أو الأب، وعند خروجهم إلى عملهم لا يمكن لأولادهم المتابعة معنا».

تحدّث المدراء بشكل مطوّل عن نقص كبير في الكتب ما يؤثّر على عملهم، حيث أصبح شغلهم الشاغل، في مرحلة ما، تأمين الكتب للطلاب، وصرفوا جهداً ووقتاً كبيرين في هذا الإطار.

◀ «الحلقتان الأولى والثانية كان عنا كوارث فيا بالنسبة للكتب».

◀ «إذا ما في كتب والطلاب ما فيهم يحضروا الصفّ كيف بدن يتعلّموا! صارت شغلي وعملي كمديرة مدرسة أمن الكتب مش تابع الأساتذة والطلاب».

٢. تغيّر في سلوك الأهل والطلاب والمعلّمين (stakeholders)

تحدّث المشاركون في الدراسة عن تغيّر في سلوك المعلّمين والأهل والطلاب. تحدّث عدد كبير من المدراء في المدارس الحكوميّة والخاصّة عن عدم اكتراث الأهل وتعبهم وإرهاقهم وعصبيّتهم، وهذا ينسجم مع التحدّيات التي تحدّث عنها هؤلاء المدراء.

◀ «أي في تعصيب بالقعدة مع الولاد».

◀ «أصبح الأهالي غير مبالين».

انسحب هذا التغيّر بالسلوك أيضاً على سلوك المعلّمين الذي وصفه المدراء بأنّه يعكس تعباً وإرهاقاً، ما أدّى إلى توليد انفعالات سلبية:

◀ «المعلّمون تعبوا من العمل ومن عدم وجود روتين، هناك عدم استقرار ما يعني أنّ عليهم إعادة العمل».

◀ «انقطاع التيار الكهربائي والإنترنت يعني أنّ عمل المعلّمين يصبح مضاعفاً».

◀ «يعني وقت تنقطع الكهرباء بالامتحان الأولناين بدنا نرجع نبعلتو link أو نعملو امتحان ثاني بغير وقت».

٣. الوضع الاقتصادي السيئ

كذلك تطرّق المدرء إلى الوضع الاقتصادي السيئ، الذي أثر على عمل المعلمين والتزامهم بالعمل، وأيضاً على إمكانية المدرء من أن يطلبوا من المعلمين أداء مهمات إضافية من الممكن أن تكون ضرورية في مثل هذه الظروف، ما حتم على هؤلاء المدرء أن يكونوا أكثر استيعاباً للمعلمين وإنسانية بالتعامل.

«مرتب المعلم ليس كافياً، لا أستطيع أن أطلب منهم شيئاً هؤلاء أبطال».

لقد تحدّث مدرء المدارس المشاركة في البحث مطوّلاً عن الوضع الاقتصادي السيئ وعن تأثيره على علاقتهم مع المعلمين والأهل.

«والوضع الاقتصادي في لبنان في انهيار وفي حال أرادت المعلمة إحضار جهاز مُعين لا يمكنها السعر غالي جداً».

«لا تسمح لنا الميزانية أن نشتري أجهزة للمعلمات».

كما أنّ وقع الوضع الاقتصادي كان أكثر وطأة على المدارس الخاصة التي تخوّف مديروها من قدرة مدراسهم على الاستمرار. حيث إنّ الغالبية الكبرى من الأهل لم يسدّدوا الأقساط المستحقة عليهم.

«استمراريتنا أصبح عليها علامة استفهام».

«التحدّي الأكبر استمراريتنا».

«لم أستحصل على أي من أقساط السنة الماضية».

في ظل التردّي الاقتصادي أوضح مدرء المدارس الخاصة إنّهم مقصّرون مع مدرّسيهم من ناحية دفع الرواتب للمعلمين.

«مقصرون من ناحية معاشاتهم مش عم نقدر ندفع كلّ شهر».

كما أنّ الوضع الاقتصادي السيئ للأهل أدّى إلى انقطاع عدد كبير من الطلاب عن المدرسة (الحكومي والخاص)، ما يشكّل تحدّياً إضافياً للمدرء في ظلّ غياب التواصل مع الأهل والطلاب.

«الوضع الاقتصادي صعب جداً. قيمة المرتب تدنّت بنسبة 700%».

4. مشاكل في التواصل

تحدّث المدرء عن اختلاف طرق الاتصال مع الأهل والمعلمين والطلاب، حيث إنّ هذه الطرق تتطلّب مهارات ليست متوفرة لديهم ولا يتمّ تدريبهم عليها. كما أنّ مهارات التواصل التي قاموا بتطويرها خلال خبرتهم الإدارية ليست مُجدية في ظلّ التعليم من بُعد وغياب المعلمين والطلاب عن المدرسة. وأضاف المدرء أنّ عدم القدرة على التواصل أثر على عملية التعلّم والتعليم من ناحية حفظ النظام ومتابعة المعلمين والطلاب:

«ليست قادرة على التواصل مع الطلاب لم أعد قادرة على رؤيتهم».

«حالياً هم في البيت، ليس باستطاعتنا فرض النظام، الذي كان يخضع له في المدرسة».

أمّا مدرء مدراس الفترة المسائية فوصفوا التواصل مع الأهل بأنّه شبه معدوم.

«لا يوجد أي تواصل مع الأهل».

٤. مشاكل نفسية

لقد أجمع كلّ المدرء على أنّ عدم الاستقرار والأحوال السيئة التي يمرّ بها البلد أثّرت بشكل كبير على نفسية العاملين في المدرسة، إذ عبّروا عن قلقهم على حالة المعلمين والطلاب النفسية، التي باتت تُؤثر على عملهم وتحصيلهم العلمي:

«في عنا معلّات على المستوى النفسي يعني بس يخلص ال meet بتبكي، بس يطفي الأونلاين وما خلصت الحصّة بتبكي»

◀ في عنا طلاب تراجعوا بشكل كبير نتيجة الضغط الي عم يمرقوا فيه. أوقات بحس لازم كون بالبيت معن، ما البيت صار المدرسة».

◀ لعل العبارة الأخيرة تُلخص التغير الملحوظ في دور المدير والحدود المكانية والزمانية لوظيفته، فهي لم تعد محصورة بأسوار المدرسة وجدول الحُصص بل تخطت بهم بأشواط. وهذا ما يوحي بأن المدرسة كمؤسسة أيضاً تغيرت حدودها المكانية والزمانية.

٥. سير عملية التعلم والتعليم

في هذا الإطار تحدّث المدرء عن عدد كبير من التحدّيات التي تواجههم. فتحدّثوا بداية عن تأثر عمل المعلمين، إذ يعملون من منازلهم وليس لديهم الخصوصية الضرورية، خصوصاً أنّ معظمهم إناث ويعملن بوجود أولادهن في المنزل:

◀ «معظم المعلمين من الإناث. وبوجود الأولاد في المنزل تصبح عملية التعليم صعبة».

طبعاً هذا يؤثّر على طريقة التدريس حيث من الممكن أن يكون المعلم مشغولاً بالذهن، وطريقة تدريسه تفتقر إلى التنظيم مقارنة بالتعليم الحضوري. وهنا عبّر المدرء عن محاولتهم الموازنة بين ضمان استمرار التعليم ومراعاة الظروف التي يمرّ بها المعلمون. وبالطبع يكون ذلك أحياناً على حساب الجودة في التعليم:

◀ «هلق مش رح قلّك إنو كلّ شي ماشي تمام ما فينا نضمن إنو التعليم مثل قبل. الوضع كثير صعب وأنا بخاف المعلّمة تبطل تعلّم كلياً».

في سياق متصل، كان هناك مدير واحد فقط (مدرسة خاصّة) من أصل ٣٠ مدرسة مُشاركة في الدراسة، قيّمت مدرسته الطلاب عند عودتهم إلى المدرسة في ظلّ نظام التعليم المدمج الذي أقرّته الوزارة، بحيث أكدت نتائج الامتحانات أنّ الطلاب لم يكتسبوا المهارات المطلوبة في صفوفهم الدراسيّة.

◀ «كنا نعتقد أننا نقوم بعمل جيّد. الأساتذة عم تعلّم والتلاميذ بعض منهم عم يحضر.. بس المصيبة لما رجعوا وعملنا امتحانات... الأولاد ما تعلّموا».

من ناحية أخرى، أكّد جميع المدرء المشاركون أنّهم يتوقّعون نتائج مُماثلة من حيث تحصيل الطلاب، وبرّروا ذلك بأن: (أ) التعليم من بُعد لم يكن مُجدياً، و(ب) الترفيع التلقائي الذي أقرّته الوزارة هذه السنة أدّى إلى ترفيع عدد كبير من الطلاب من دون التأكد من مهاراتهم ومعرفتهم:

◀ «يعني عنا كثير مهارات غير مُكتسبة نتيجة السنة الماضية».

◀ «الترفيع التلقائي كان له أثر كارثياً. هناك العديد من الفجوات في تعلّم الطلاب».

كذلك تطرّق المدرء إلى عدم وجود روتين للنوم والدراسة في البيت حيث يكون عدد كبير من الطلاب نعلان وقت الصفّ، أو لا يحضر الصفّ من أساسه لأنّه لم يستطع الاستيقاظ في الوقت المناسب.

◀ «النوم ما بيكون مضبوط بشكل ينعكس على استيقاظهم في الصباح، أحياناً أتصل يكون الطالب نائماً».

أيضاً، كان للمنهج حصّة كبيرة من التحدّيات، التي ذكرها المدرء قائلين بأنّه طويل ولا يصلح للتعلم من بُعد، ما يتوافق مع عدم وجود أي مراجعة لهذه البرامج منذ العام ١٩٩٧.

في إطار التعلّم عن البعد، تحدّث المدرء عن عدم وجود تطوير مهني جدّي للمعلمين، كما أنّ وصف المدرء الهيئة التعليميّة في مدارسهم بأنّها هرمة وبالتالي قدرتهم عن التكيّف مع الوضع الراهن ضعيفة:

◀ «عدم جدّيّة قسم كبير من المعلمين في التعامل من بُعد باسم مدرسة حكوميّة».

◀ «بس الهيئة التعليميّة هرمة، معظم أفرادها هرمين، عندي معلّات عمرن ٤٥ سنة والباقيين فوق ٦٥ سنة».

خلاصة ونقاش

في سياق الحديث عن التحديات كان هناك إجماع من المدراء على وجود الكثير من الثغرات في التحصيل العلمي للطلاب، وهذا لم يكن مفاجئاً في ضوء النقص الحاد الذي تعاني منه هذا المدارس. لكن، من ناحية أخرى تشير النتائج نفسها إلى أن عدداً كبيراً من المدراء في المدارس الحكومية، تخطت ممارساتهم القيادية الحدود التقليدية المتعارف عليها لوظائفهم، وقاموا بمبادرات تساعد الأسر المحتاجة في مدارسهم وتأمين الكتب والقرطاسية للطلاب، وذلك من خلال بناء علاقات وطيدة وتشبيك مع المجتمع المدني المحلي واليونيوسف. لكن هذا لم يكن كافياً للحديث عن استقلالية مهنية واضحة للمدراء، إذ كانوا مُقيدين بالقرارات الصادرة عن الوزارة أو الجمعيات التي ينتمون إليها. الناحية الإيجابية التي برزت ضمن «الاستقلالية» هي أنّ بعض مدراء المدارس الحكومية استفادوا من عدم الوضوح في القرارات لكي يطبقوها بطريقة ملائمة للسياق، ولكن هذا لا يسمح بفهمها ضمن ممارسات قيادية مستجيبة للسياق (context responsive leadership).

كان هناك عند المدراء النية الحقيقية لمساعدة مدراسهم وتأمين المتطلبات. لكن بقيت المبادرات منوطة بجهود شخصية فقط للمدير. كما أنّ غالبية المدراء قاموا بالموازنة الصعبة بين المحافظة على استمرارية التعليم ومراعاة ظروف المعلمين الاقتصادية والنفسية، وفي ظل هذه الموازنة المفروضة على المدراء يبقى التعلم هو الخاسر الأكبر.

إنّ التمعّن في النتائج وتحليلها من خلال الإطار النظري الذي تبنته الدراسة، يشير إلى بروز الإطار الإنساني (Human Frame) في نموذج بولمان ودليل، بشكل مُقيّد، حيث كان هناك إجماع من المدراء على أهمية الدعم النفسي والاهتمام بصحة المعلمين والطلاب النفسية وبناء علاقات وطيدة معهم، لكن لم يُترجم هذا الاهتمام بدعم منظم لأي من أفراد المدرسة. يمكن تفسير ذلك، بشكل أساسي، بقلة الموارد المتوفرة للمدير، وانشغاله بأمور لها أولوية وتأثير مباشر على الجوهر التقني للمدرسة، وهو عملية التعلم والتعليم مثل تأمين الكتب، والمعلمين، والمنصات الإلكترونية المناسبة للتعلم والتعليم من بُعد. حيث اقتصر دعم المعلمين مثلاً على دعم معنوي من خلال المرونة الإدارية وتأمين إنترنت في المدرسة. أمّا لناحية التمكين، والتي تُعتبر من ركائز الإطار الإنساني، فلم تكن واضحة أبداً عند أي من المدراء.

كذلك، كان الإطار البيوي أو الهيكل حاضراً بقوة عند المدراء، حيث حرص جميع المدراء على التقيد بإرشادات الوزارة (المدارس الرسمية) والجمعيات، التي ينتمون إليها (المدارس الخاصة)، وتطوير آليات لضمان حصول عملية التعلم والتعليم من حيث إسناد أدوار مُحددة لمنسقي المواد والنظّار مع التركيز على «مراقبة» المعلمين والطلاب والالتزام بالقوانين. مع هذا فقد أبدى المدراء مرونة في متابعة المعلمين والطلاب من ناحية تطبيق القوانين بحذافيرها، ويمكن تفسير ذلك من خلال بروز الإطار الإنساني للقيادة.

أيضاً، كان تأثر المدارس بالمحيط الخارجي واضحاً، وتحديدًا الوضع الاقتصادي السيئ، الذي كان له تأثير بالغ من ناحية تأمين الحد الأدنى من مستلزمات التعلم والتعليم. بالإضافة إلى قرارات الوزارة التي وصفها المدراء بأنّها عشوائية وتفتقر إلى رؤية واضحة في إدارة المدارس، وإنهم يطبقونها لأنّها مُلزمة علماً أنّها لم تساعدهم في إدارة مدراسهم. طبعاً يطابق النظرة إلى المدارس على أنّها نظام اجتماعي مفتوح (system social open) يُؤثر ويتأثر بمحيطه (Lunenburg, 2010).

المراجع

- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378. <https://doi.org/10.1177/0013161x99353003>
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing Organizations : Artistry, Choice, and Leadership*. John Wiley & Sons, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/aub-ebooks/detail.action?docID=4883027>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. In 6th (Ed.), *Education* (Vol. 55, Issue 4). Routledge. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388.4.x>
- Cosner, S., & Jones, M. F. (2016). Leading school-wide improvement in low-performing schools facing conditions of accountability. In *Journal of educational administration* (Vol. 54, Issue 1, pp. 41–57). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2014-0098>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE .
- Dareesh, J. C., Gantner, M. W., Dunlap, K., & Hvizdak, M. (2000). Words from “The Trenches”: Principals' Perspectives on Effective School Leadership Characteristics. *Journal of School Leadership*, 10(1), 69–83. <https://doi.org/10.1177/105268460001000105>
- Davies, P. M., Popescu, A. C., & Gunter, H. M. (2011). Critical approaches to education policy and leadership. *Management in Education*, 25(2), 47–49. <https://doi.org/10.1177/0892020611404802>
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94–108.
- Hallinger, P. (2003). *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. Cambridge Journal of Education, 33(3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Harb, S., & Karami-Akkary, R. (2021). Lebanese conceptions of effective school leadership: a cross-cultural analysis. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 126–144. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613564>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 321–326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership and Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Tarter, C. J. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice* (Ninth). McGraw-Hill/Connect Learn Succeed.
- Karami Akkary, R. (2014). Facing the challenges of educational reform in the Arab world. *Journal of Educational Change*, 15(2), 179–202. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9225-6>
- Leithwood, K., & Levin, K. (2010). Understanding how leadership influences student learning. *International Encyclopedia of Education*, 45–50. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00439-5>
- Leithwood, Kenneth, Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lunenburg, F. C. (2010). *Schools As Open Systems*. *Schooling*, 1(1), 1–5.
- Mattar, D. M. (2012). Factors affecting the performance of public schools in Lebanon. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 252–263. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.001>
- Medina, R., & Suthers, D. D. (2008). Bringing representational practice from log to light. In *Computer-Supported Collaborative Learning Conference, CSCL* (Issue PART 2).
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3.). SAGE . <http://aub.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/>

جدول رقم (١): بيانات المدرء والمدارس المشاركة في البحث

اسم المدير	الجنس	سنوات الخبرة الإدارية	المؤهل	وجود شهادة في القيادة/ الإدارة التربوية	نوع المدرسة	الصفوف	المنطقة الجغرافية	عدد الطلاب	عدد الأساتذة
آمال	أنثى	٧ أشهر	ليسانس	كلا	حكومي	٩-١	طريق الجديدة	٣٣٣	٢٦
إيلا	أنثى	٥	ليسانس	شهادة من دار المعلمين	حكومي	٩-١	حارة حريك	٤٥٩	٤٩
باسم	ذكر	٢	ليسانس	كلا	حكومي	٩-١	محمة	٥٨٠	٣٢
باسيل	ذكر	٢٨	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	حكومي	٩-١	برج حمود	٢٢٥	١٨
حسن	ذكر	٢	ليسانس	كلا	حكومي	٩-١	بعلبك - الهرمل	٩٤٠	٤٥
حسام	ذكر	٢١	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	حكومي	٩-١	تحويلة الغدير	٥٥١	٤٠
إلهام	أنثى	٣	دار المعلمين	كلا	حكومي	٩-١	طرابلس - القبة	٤٧٥	٤٠
جومانا	أنثى	٤	ليسانس	كلا	حكومي	٩-١	بيروت	٢٥٢	١٥
كريم	أنثى	١	ليسانس	مساقات في الإدارة التربوية	حكومي	١٢-٧	طريق الجديدة	٦٤٣	٨٢
سليمن	أنثى	١	دار المعلمين	كلا	حكومي	٩-١	حلب	٨٢١	٣٣
رامي	ذكر	١	ليسانس	كلا	حكومي	٩-١	طرابلس - التبانة	١٠٥٧	٧٥
سارة	أنثى	٦	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	حكومي	٩-١	برج البراجنة	٨٢١	٤٤
سالي	أنثى	٢٥	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	حكومي	١٢-١	طرابلس - القبة	٩٠٦	٦٨
يوسف	ذكر	١	ليسانس	كلا	حكومي	٩-١	برج الشمالي - صور	٦٨٤	٤٧
سليمن	أنثى	١	دار المعلمين	كلا	حكومي	٩-١	حلب	٤٠١	٢٣

اسم المدير	الجنس	سنوات الخبرة الإدارية	المؤهل	وجود شهادة في القيادة/ الإدارة التربوية	نوع المدرسة	الصفوف	المنطقة الجغرافية	عدد الطلاب	عدد الأساتذة
رامي	ذكر	١	ليسانس	كلا	حكومي	٩-١	طرابلس - التبانة	٢٤٦	٢٢
إيلا	أنثى	٥	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	حكومي	٩-١	حارة حريك	٦١١	٤٩
حسام	ذكر	٢١	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	حكومي	٩-١	تحويلة الغدير	٥٩٣	٤٩
سارة	أنثى	٦	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	حكومي	٩-١	برج البراجنة	٨٣٣	٤٤
هبة	أنثى	١	ليسانس	كلا	حكومي	٩-١	طريق الجديدة - بيروت	٥١٥	٣٥
يونس	ذكر	١	ليسانس	كلا	خاص	٩-١	برج الشمالي صور	-	-
أشرف	ذكر	١٠	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	خاص	٩-١	بقاع زحلة مار الياس	٤٢٧	٢٥
بلال	ذكر	٥	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	خاص	١٢-٩	طريق الجديدة	١١٠٠	٨٠
فارس	ذكر	٢١	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	خاص	١٢-١	صور	٩٠٠	٩٣
جورج	ذكر	٢٠	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	خاص	١٢-١	برج حمّود - المتن	٧٩١	٥٦
هادي	ذكر	٧	ليسانس	كلا	خاص	٩-١	برج البراجنة	٢٧٠	١٣
عماد	ذكر	٣٤	ليسانس	كلا	خاص	٩-١	وادي الأرناب	٤٦٧	٣٣
مازن	ذكر	٣٠	ليسانس	كلا	خاص	٩-١	حلب	١٧٠٠	١٠٠-٨٥
نسرین	أنثى	١٦	ليسانس	كلا	خاص	١٢-١	تحويلة الغدير برج البراجنة	٤٠٠	٦٢
نيكولا	ذكر	٢١	ليسانس	ورشة عمل في الإدارة التربوية	خاص	٧-٩	حلبا	٨٣	١٢

التقديمات التربويّة على صعيد الصفّ: دور المعلّمين

سوزان عبد الرضا أبو رجيلي*



* أستاذة في كلية التربية - الجامعة اللبنانيّة، رئيسة الهيئة اللبنانية للعلوم
التربوية.

من هنا، يمكن التمييز تلقائياً بين التعليم في زمن الأزمات والتعليم من بعد، بحيث يمكن أن يشمل التعليم خلال الأزمات سيناريوهات متنوّعة منها على السبيل المثال لا الحصر، التعليم من بعد مثل التعلّم عبر الهاتف أو الراديو، كما يمكن أن يعتمد التعليم المُدمج، أو التعليم الحضوري، أو حلولاً أخرى تتلاءم مع السياق.

أمّا التعليم من بُعد، فهو يتضمّن استخدام مروحة واسعة من الوسائط الإلكترونية ومن تكنولوجيا الاتصال والتواصل بغية تحقيق أهداف تربويّة (Muljana & Luo, 2019). من أبرز الوسائل التكنولوجيّة المُستخدمة يمكن تعداد الإنترنت، والبثّ باتجاه واحد أو باتجاهين (Allen & Seaman, 2017)، والمحاضرة عبر الفيديو. في إطار بيئات التعلّم من بُعد، يكون المعلّم والمتعلّم بشكل عام منعزلين جغرافياً، بحيث يقدّم المعلّم التعليم عبر بعض منصّات التعليم من بُعد، ويحصل المتعلّم في الطرف الآخر على مكّونات التعلّم، ويتفاعل مع المعلّم عبر نفس الوسائل (Anderson, T, 2008).

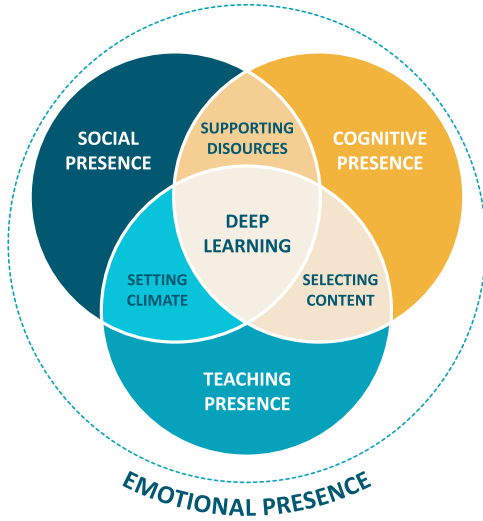
في حال اعتماد التعليم من بُعد ضمن التعليم في زمن الأزمات، ميّز مينز وآخرون (Means, Bakia, & Murphy, 2014) ٩ أبعاد أساسيّة ينبغي أخذها بالاعتبار وهي: التقنيّة (من بُعد كلياً، مُدمج أكثر من ٥٠٪، مُدمج بين ٢٥ و ٥٠٪، ٢٢٢)، الإيقاع (إيقاع فردي، إيقاع الصفّ، إيقاع الصفّ مع بعض الإيقاع الفردي)، مُعدّل المتعلّمين للمعلّم الواحد (أقل من ٣٥، ٣٦-٩٩، ١٠٠-٩٩٩، أكثر من ١٠٠٠)، البيداغوجيا (تلقينيّة، تطبيقية، استكشافية، تشاركية)، دور المعلّم في التعليم من بعد (تعليم ناشط من بعد، حضور محدود من بعد، لا دور من بعد)، دور المتعلّم من بعد (يصغي أو يقرأ، يحلّ تمارين أو يجيب على أسئلة، يستكشف موارد، يتعاون مع الرفاق)، تزامن التواصل من بعد (غير متزامن حصراً، متزامن حصراً، مُدمج بين الاثنين)، دور التقييم من بعد (تحديد مدى جهوزيّة المتعلّم لتعلّم جديد، إبلاغ المؤسّسة عن كميّة دعم المتعلّم، إعلام المتعلّم/ المعلّم عن وضع التعلّم، وضع علامة، تحديد المتعلّمين المهلّدين بالرسوب)، ومصدر التغذية الراجعة (آلي، المعلّم، الرفاق).

نتيجة انتشار جائحة الكورونا، شهد التعليم المدرسي تحولات غير متوقّعة، أقلّه على صعيد شكل التقديمات التربويّة. ففي حين استُعيض مرحلياً عن التعليم الحضوري بالتعليم في زمن الأزمات Emergency Remote Teaching في ١٣٠ دولة حول العالم (اليونسكو، ٢٠٢٠)، تباينت آليات هذا التعليم وفقاً لاعتبارات عدّة، من أهمّها مدى توافر الإمكانيّات الماديّة والتقنيّة لدى المعلّمين. ونظراً لكون لبنان من الدول الأقل حرصاً على تأمين تكافؤ فرص التعليم، عانت المدارس ومعلّموها في البيئات المهمّشة من تحديات مختلفة لجهة توفير التعليم في زمن الأزمات. من هنا يسعى هذا البحث إلى تقصّي واقع التقديمات التربويّة في زمن الأزمات ضمن مدارس تترادها مجموعات سكانيّة هامشيّة في لبنان، من الجنسيتين اللبنانيّة والسوريّة. ويضيء هذا الجزء على خبرات وتصوّرات بعض المعلّمين في هذه المدارس.

أولاً - الإطار النظري

يهدف هذا البحث إلى تقصّي واقع التقديمات التربويّة ضمن بعض المجموعات السكانيّة الهامشيّة في لبنان خلال جائحة الكورونا والأزمة المعيشيّة التي تمرّ بها البلاد. وباعتبار هذه التقديمات، أيّاً كانت، تندرج تلقائياً ضمن التعليم في زمن الأزمات، سوف يتمّ التركيز على ثلاث مكّونات أساسيّة ضمن هذا التعليم وهي: طبيعة الظروف التقنيّة واللوجستيّة والمؤسّساتيّة المُتاحة ضمن المدارس وللمعلّمين المعنيين، واستراتيجيّات إدارة الصفّ، والبيداغوجيا المُعتمدة.

يحدّد هودجز وآخرون (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020) التعليم في زمن الأزمات بصفته نقلة ظرفيّة بديلة في إسداء التعليم جرّاء ظروف متأزّمة، وهو يختلف عن الخبرات التي يتمّ تصميمها منذ البداية والتخطيط لها مُسبقاً للتعليم من بعد. لا يتمثّل الهدف الأساسي في هذا الوضع الصعب بتصميم منظومة تربويّة متينة ومحكمة، ولا يُبنى على تخطيط استراتيجي متّاني، بل يقتصر على تأمين وصول آني للتعليم بشكل سريع ومُتاح للتعامل مع حالات الطوارئ والأزمات.



رسم رقم 1- إطار جماعة التقصي
Community of Inquiry Framework

من هذا النموذج النظري، سوف يتم التركيز على بضعة مبيّنات ترتبط باستراتيجيات إدارة الصفّ، وهي إدارة التواصل الفردي والجماعي، وإدارة المجموعة، والحضور العاطفي المرتبط بالحضور الاجتماعي للمعلّم. أمّا ضمن البيداغوجيا المعتمدة فسوف يتم اختيار مبيّن واحد وهو تحضير الدروس وتحديثها، ليضاف إلى المبيّنات الأخرى المستقاة من نموذج هودجز عن التعليم في زمن الأزمات: دور المعلّم من بعد، دور المتعلّم من بعد، سير عملية التقييم.

نظراً لخصوصية مدارس المجموعات الهامشية موضوع الدراسة، سوف يلقي البحث الضوء على مساهمة المعلّم في تعزيز مناخ صفّي عادل. بالفعل، يبيّن هارمون (Harmon, 2015) أنّ اتجاهات ونوايا المعلّم محورية خلال تحضير وتنفيذ الدروس من منظور نشر العدالة الاجتماعية بين المتعلّمين. كذلك يعتبر يونغ ومايكل (Young & Michael, 2014) أنّ نظرة المعلّم الإيجابية اتجاه المتعلّمين، وتعاطفه معهم Empathy، ونشره جوّاً من الأمان وخلقه بيئة صفّية تسودها المشاعر الإيجابية تؤهله لتعزيز العدالة الاجتماعية بين المتعلّمين. بالتالي، إن خلق مناخ صفّي آمن ومُحفّز يساهم في بناء مهارات شخصية لدى المتعلّمين تساعد على فهم وتعزيز العدالة الاجتماعية في مجتمعهم (Bambaeeroo & Shokpour, N., 2017). عليه، سوف يتم استخلاص هذا البعد من المعطيات التي

بما أن لبنان مرّ ولا يزال بأنواع مختلفة من الأزمات، منها الأمنيّة والاقتصاديّة والصحيّة، فإن مفهوم التعليم خلال الأزمات قد فرض نفسه عليه. يسعى هذا البحث الى تقصي واقع هذا التعليم، والتمحّص في أبعاده التسعة الأساسيّة، وذلك ضمن بضعة مدارس تتواجد ضمن بيئات مُهمّشة.

من جهة أخرى، بغية رسم صورة متكاملة عن واقع التعليم في زمن الأزمات، وبعد الإضاءة على الظروف اللوجستية ساتيّة التي تؤمّن أم لا خلال إسداء التقديمات التربويّة، من الضروري التعرّف أيضاً إلى بعض الاستراتيجيات المعتمدة في إدارة المجموعة الصفّية وفي إسداء التعليم ضمن الحصّة الصفّية. من هنا، سوف يتم الاستناد إلى بعض عناصر «إطار جماعة التقصي»

(Community of Inquiry Framework)

(أنظر الرسم رقم ١ والملحق رقم ٢)، وهو إطار نظري يعتمد بشكل واسع على دراسة المكونات التعليميّة والتعلميّة ضمن التعليم من بُعد. وضع هذا النموذج غاريسون وآخرون (Garrison, Anderson, & Archer, 1999)، مستعينين بمفاهيم التعلّم عبر الخبرة (ديوي) وأبحاث ليبمان (Lipman, 1991) عن تعزيز مستويات التفكير العليا لدى المتعلّمين عبر التقصي وضمن جماعة تعليميّة. تُحدّد هذه المقاربة العناصر الضروريّة لخلق تعلّم عميق وذات معنى، وتميّز ٣ أبعاد رئيسيّة للتعليم من بُعد، ترتبط بما تسمّيه «الحضور»، وهي الحضور الاجتماعي والحضور المعرفي وحضور التعليم. بالإضافة إلى هذه الأبعاد الثلاثة، تمّ اقتراح الحضور العاطفي لاحقاً (Cleveland-Innes & Campbell, 2012). وخُلصت الأدبيّات الكثيفة عن هذه الأبعاد إلى بضعة فئات مفاهيميّة وتطبيقات، يوضحها الجدول التالي، استُخدمت لتصميم أدوات وجمع معلومات عن خبرات التعليم والتعلّم لدى المعلّمين والمتعلّمين المُنخرطين، ليس فقط ضمن برامج وآليات تعليم من بُعد، إنّما ضمن مروحة واسعة من آليات التعلّم، سواءً في التعليم الجامعي أو في التعليم المدرسي (Anderson & Dron, 2010) و (Swan & Ice, 2010).

سوف تُجمع من المعلمين.

٣. توزيع المدارس في العينة المقررة:

رسمية	خاصة	أونروا	المجموع
٢	٢	-	٤
٢	٢	-	٤
١٠	١٤	٤	٢٨
١٤	١٨	٤	٣٦
٧	٩	-	١٦
٧	٩	٤	٢٠
١٤	١٨	٤	٣٦

ثانياً - منهجية البحث

استناداً إلى الإطار النظري، تم بناء مقابلة مؤلفة من ١٤ سؤالاً (أنظر الملحق رقم ١)، تستقصي المعلمين عن آليات التعليم في زمن الأزمات والمُعتمدة منهم، ليستنبط الأبعاد التالية:

▶ طبيعة الظروف التقنية واللوجستية والمؤسسية، وتشمل مبيّنات عن الجهوية التقنية للمعلم، والآليات المستخدمة والدعم الذي يتلقاه المعلم خلال التعليم في زمن الأزمات.

▶ استراتيجيات إدارة الصفّ المُعتمدة من المعلم، وتطول بعض المبيّنات المرتبطة بالحضور الاجتماعي مثل إدارة التواصل الفردي وإدارة المجموعة، بالحضور العاطفي المرتبط بالحضور الاجتماعي، وأخيراً بتعزيز العدالة الاجتماعية من المعلم.

▶ البيداغوجيا المُعتمدة، وتشمل مبيّنات حول تحضير الدروس وتحديثها، وحول دور المعلم والمتعلم من بُعد وسير عملية التقييم.

▶ تختم المقابلة بأسئلة عن أبرز التحديات والإنجازات ضمن خبرة المعلم في التعليم من بُعد.

فيما يخصّ العينة، اعتمدت الإجراءات التالية:

١. حُدّدت العينة مع أسماء المدارس (٣٦ مدرسة)، بحيث تكون عينة استقصاء المديرين مكوّنة من ٣٦ مدير مدرسة (رسمية وخاصة).

٢. تجري المقابلات في كلّ مدرسة مع معلمين/ معلمتين إثنين/ اثنتين على الأقل وأربعة معلمين/ معلمات على الأكثر، ممّن يدرّسون المواد التالية في الصفّ التاسع أساسي (علوم، رياضيات، لغة عربية، لغة أجنبية، اجتماعيات)

قبل بدء المرحلة التجريبية، تمّ الحصول على موافقة وزارة التربية، وأجرت الباحثة تدريباً للمُحقّقات^{١٣} على كيفية إجراء المقابلات الفردية مع المعلمين، وأجرت كلّ مُحقّقة مقابلتين تجريبيتين ضمن مدرسة رسمية ومدرسة خاصة. بعد التفريغ الحرفي للمقابلات الأربعة، تمّ التداول في كيفية سيرها وتفاعل المعلمين خلالها، والتوافق على التصويبات اللازمة قبل إجراء المقابلات الفعلية. أتت التعديلات شكلية، بحيث تمّ توحيد الأسئلة المرتبطة بالتحديات والإنجازات ضمن سؤالين في نهاية المقابلة، بدل طرحهما في نهاية كلّ فقرة تفادياً للتكرار.

نقّدت المحقّقات مقابلات في ٢٤ من أصل ٣٦ مدرسة مقررّة بمعدّل ٢ - ٤ مقابلات في كلّ مدرسة وفقاً للإمكانيات المتاحة، بحيث بلغ عدد المقابلات ٦٣. لم تنقذ المقابلات في مدارس أونروا بسبب رفض المنظمة طلبنا لأسباب تخصّها. كذلك لم يكن من السهل الحصول على موافقة المدارس الخاصة، فأجريت المقابلات في ٧ مدارس خاصة، في مقابل ١٧ مدرسة رسمية، منها ٣ مدارس ضمن دوام بعد الظهر للأولاد السوريين اللاجئين، و١٦ مدرسة ضمن دوام قبل الظهر.

ثالثاً- نتائج الدراسة

أجريت مقابلات مع ٥٠ معلّمة و١٣ معلّماً، منهم ٤ معلّمت و٣ معلّمين في المدارس التي تستقبل الأولاد السوريين اللاجئين ضمن دوام بعد الظهر، و٦٦ معلّمة و١١ معلّماً ضمن ٢١ مدرسة؛ ١٤ منها رسمية و٧ خاصة، بمعدل ٢-٤ أشخاص في كلّ مدرسة.

يدرّس المعلّمون المشاركون المواد التالية: اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، اللغة الفرنسية، الفيزياء، الكيمياء، علوم الحياة، الرياضيات والاجتماعيات. يراوح عدد التلاميذ في الشعبة الواحدة بين ١٤ بالحد الأدنى و٣٨ بالحد الأقصى.

اتبعت المدارس التي شارك معلّموها في الدراسة قرارات وزارة التربية والتعليم العالي في التعليم المُدمج أو التعليم من بُعد، والتزمت المدارس الرسمية المُشاركة بعدد الساعات التعليمية المقرّرة من الوزارة في كلّ مادة تعليمية.

بالنسبة إلى **تنظيم التعليم**، أشار عدد من المعلّمين الذين يدرّسون ضمن دوام قبل الظهر أنّه، وخلال التعليم المُدمج، قُسم التلاميذ إلى مجموعتين لضمان التباعد الاجتماعي بينهم حيث تُدرس إحدى المجموعات في المدرسة حضورياً بينما تتلقّى المجموعة الثانية بعض الحصص من بُعد أو يرسل المعلّم إلى المتعلّمين فيديوهات لشرح الدروس، أو وظائف لحلّها عبر تطبيق الواتس آب. وتبدّل المجموعتان كلّ أسبوع.

عليه، خلال التعليم الحضوري يتعلّم تلامذة الصف التاسع ضمن دوام قبل الظهر ٦ إلى ٧ حصص يومياً، وتمتد مدّة الحصّة بين ٥٠ و٥٥ دقيقة. أمّا خلال التعليم من بُعد، اعتمدت بعض المدارس البرنامج الحضوري نفسه وحُققت مدّة الحصّة إلى ٣٠ أو ٤٠ دقيقة. كذلك استبدلت مدرسة واحدة حصص الرسم والرياضة ب حصص اللغات. بينما قلّصت معظم المدارس الدوام اليومي إلى ٣ أو ٤ حصص، وبالتالي قلّص عدد حصص كلّ مادة إلى النصف تقريباً (قلّص عدد الحصص من ٥ في التعليم الحضوري إلى ٣ في التعليم من بُعد مثلاً)، أو بقي عدد الحصص نفسه للمادة

الواحدة على أنّ تُعطى في أسبوعين وليس أسبوعاً واحداً. أمّا في مدارس بعد الظهر، فقد كان التعليم في فترة إجراء المقابلات يتمّ من بُعد نظراً للأوضاع الصحيّة، بعد أن كان حضورياً في فترة سابقة، وإثر إضراب نقّده معلّمو مدارس الأولاد السوريين اللاجئين. خلال التعليم الحضوري، يتعلّم تلامذة الصف التاسع ٢٥ ساعة أسبوعياً مع اختلاف في عدد الساعات بين مادة وأخرى. أمّا خلال التعليم من بُعد، فينقّص عدد الساعات الأسبوعي إلى ١٢، وتختص مدّة الحصّة إلى ٤٠ دقيقة عوضاً عن ٦٠، ويقلّ عدد التلامذة المُشاركين في التعليم من بُعد، بحيث يصل في إحدى المدارس إلى نحو ٥٠٪ من الشعبة الواحدة، و٨٠-٩٠٪ في المدرستين الأخريين.

ترتفع نسبة حضور تلامذة الصف التاسع في التعليم الحضوري، بينما تقلّ هذه النسبة في التعليم من بُعد، بحيث تراوح بين ١٠٪ و ١٠٠٪، وتتفاوت النسب من مدرسة إلى أخرى وفي المدرسة نفسها حسب المادة التعليمية، حتّى أنّها تختلف من يومٍ إلى آخر. أشار بعض المعلّمين المُشاركين أنّ هناك صعوبة في تحديد نسبة حضور التلامذة ومدى التزامهم خلال التعليم من بُعد خصوصاً في التعليم غير المُتزامن باستخدام تطبيق الواتس آب. وبحسب آراء المعلّمين المُشاركين في الدراسة، قد يعود تدنيّ نسب حضور التلامذة إلى عدم جدية التلامذة، أو إلى نوع التطبيق المستخدم (Teams Microsoft أو واتساب أو Zoom) للتعلّم من بُعد، أو إلى عدم توفر الكهرباء، أو ضعف شبكة الانترنت أو عدم توفر الأجهزة الإلكترونية مع التلامذة لمتابعة دروسهم من بُعد.

فيما يخص **الجهوزيّة التقنيّة لدى المعلّمين** لعملية التعليم من بُعد، أشار ١٥ معلّم مشارك من المدارس الرسميّة و٨ من المدارس الخاصّة إلى أنهم تابعوا دورات تدريبية عن مواضيع متنوّعة وفقاً لأوضاع وإمكانيات المدارس (Teams, Word, Excel, Skype, Google Classroom, Google Forms, Google Meet....) ولفت ٣ معلّمين في القطاع الخاصّ إلى أنّهم تلقّوا تدريبات دورية من

شاركت ضمنها في تدريبات تكنولوجية.

إلى ذلك، خففت مشاكل الكهرباء والإنترنت من فعالية التعليم من بُعد وفقاً لـ ١١ معلماً مشاركاً. سمّت إحدى المعلّات الأمر بـ «التعذيب من بُعد».

لجهة تأمين المدرسة الظروف اللوجستية الملائمة،

قدّمت بعض المدارس لابتوب للمعلّمة بهدف التدريس، وفقاً لمعلّمة في الرسمي و ٤ معلّات في الخاص، مع تأمين بدل إنترنت وفقاً لـ ٣ معلّين في الخاص. كذلك أتاحت إحدى المدارس الرسمية لابتوب في المدرسة للتعليم المُدمج، وفتحت بعض المدارس المجال لإعطاء الدروس من بُعد من المدرسة، وفقاً لما صرّح به ٣ معلّين في الخاص ومعلّمة في الرسمي. وأشارت معلّمة في الخاص أنّ إدارة المدرسة تصوّر فيديوهات للمعلّين لشرح حلول للمشاكل التي يواجهونها، ووقّرت إحدى المدارس الإنترنت والكهرباء والكمبيوتر للمعلّين. في حين، لم يتمّ تأمين هذه الظروف وفقاً لإحدى المعلّات في الرسمي.

على صعيد الآليات التي استُخدمت للتعليم، كانت

معلّمة في الرسمي تستخدم تطبيقات (Teams، Active)، كانت Inspire...) قبل أزمة الكورونا لأنها كانت تحضّر دروساً عليها، إلّا أنّها طوّرتها وكيفّتها مع مُستلزمات التعليم من بُعد. كما اعتبرت معلّتان أنّ استخدام التعليم من بُعد أتى بامتداد طبيعي لاستراتيجيّة مدرستهم الخاصة قبل الأزمة، حيث كان استخدام الأجهزة وتكنولوجيا التعليم مُتاحاً وشائعاً. إذ يقوم ٤ معلّين بإرسال عروض الـ Power Point عبر الواتساب على مجموعة الصفّ مع تأمين معلّتين لموارد إضافية لمزيد من الاطلاع؛ منهم من يعرض صفحات الكتاب المدرسي للتلامذة لأن بعضهم لا يملكون الكتب، ومنهم من يسجّل فيديو، ومنهم من يرسل تسجيلات صوتيّة فقط. كذلك يستخدم المعلّمون في مدرستين خاصّتين نسخاً رقميّة من الكتب أمّنتها لهم دور النشر.

يستخدم ١٠ معلّين في الرسمي و ٤ في الخاص (في منطقة عكّار) الواتساب حصرياً نظراً إلى الظروف الصعبة التي لا تسمح لبعض التلامذة باستخدام تيمز. برّرت إحدى المعلّات الأمر بأنّ أكثرية الأساتذة كبار في السنّ ولا يجيدون استخدام تيمز.

مدارسهم عن استخدامات التكنولوجيا وطرائق التعليم من بُعد. ودربّت إحدى المدارس الخاصّة الأهل حيال آليّة التعليم من بُعد. كذلك أشار ٣ معلّين أنّهم كانوا يستخدمون التكنولوجيا في مدارسهم قبل جائحة الكورونا، وأشار معلّم واحد إلى أنّه كان يطبّق تقنيّة الصفّ المقلوب في مدرسته الخاصّة قبل الجائحة...

لفت أحد المعلّين في مدرسة رسميّة ومعلّمان في مدرسة خاصّة إلى أنّ مدارسهم استخدمت تيمز منذ البداية، كما أنّ إحدى المدارس الخاصّة كانت تستخدم Agenda Online قبل أزمة الكورونا. عمد ١٣ معلّماً في القطاع الرسمي، واثنان في القطاع الخاص إلى تطوير ذاتي من خلال البحث عبر Google و YouTube. وأضاء ٥ معلّين في الرسمي و ٣ في الخاص على الدعم المُتبادل بين الزملاء على صعيد آليّة التعليم من بُعد والاستخدامات التكنولوجيّة ساهمت في تطوير مستوى جهوزيتهم.

كانت جهوزيّة معلّتين في الرسمي عالية منذ البدء نظراً لكونهما طالبتين سابقتين في كليّة التربية واعتادتا على التعليم من بُعد. من جهة أخرى، ثمة معلّمة ومعلّم في الخاص لديهما شهادة في علوم الكمبيوتر ولم يكونا بعيدين من التكنولوجيا.

لفتت إحدى المعلّات إلى الدعم الذي تلقّته من التلامذة: «أولاد المدرسة هني بيساعدونا أكثر ممّا نحن بنساعدن، هني خلقوا معلّين». واعتبرت معلّمة في الخاص أنّ جهوزيّة أفضل هذه السنة من السنة الماضية، بينما اعتبرت أخرى في الرسمي أنّها غير جاهزة كونها وحيدة، وقالت معلّمة أخرى إنّ التدريب لم يلبّ الحاجات.

في المقابل، أشار ٤ من أصل ٦ معلّين ضمن مدارس بعد الظهر إلى أنّهم لم يستعملوا التكنولوجيا في تدريسهم سابقاً، وأنّهم تردّدوا وقلقوا، خصوصاً أنّهم لم يخضعوا لأيّ تدريب، إلّا أنّهم بذلوا مجهوداً شخصياً، وتمكّنوا من استخدام تطبيق واتساب WhatsApp لإرسال الدروس إلى التلامذة والتواصل معهم عند الحاجة كما أوصتتهم إدارات المدارس. أمّا المعلّتان اللتان صرّحتا أنّهما كانتا جاهزتين لاستخدام التكنولوجيا، فإحدهما كانت قد اعتادت على التعليم من بُعد بصفتها طالبة جامعيّة، والثانية لأنّها تدرّس في مدرسة خاصّة

مع المعلمين (١ رسمي^{١٤}). كذلك تؤمّن الإدارة الدعم المعنوي والتشجيع للمعلمين (٧ رسمي، ٨ خاص) والتطوير المهني (٣ خاص) وبرنامج دعم نفسي (٢ خاص)، وتتابع الإدارة مستوى حضور التلامذة وأسباب غيابهم (١٣ رسمي، ٣ خاص). في مدرسة رسميّة، أمّنت المدرسة أجهزة كمبيوتر عدّة أعطيت لمن هم بحاجة من المعلمين، وهي ذات سعة أفضل من أجهزتهم القديمة (٢ رسمي). في فترة معيّنة، فتحت المدرسة أبوابها لتتيح استخدام الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر لمن يرغب من المعلمين، لكنّها أقفلت من جديد بعد ذلك واستعان كلّ معلّم بوسائله الخاصّة (٢ رسمي). وأمّنت بدلات إنترنت رمزيّة لأحد المعلمين (١ خاص).

صرّح ٤ معلّمين من دوام بعد الظهر أنّ المدير أو النظار يتابعون نسبة حضور التلامذة خلال التعليم من بُعد، ويتواصلون مع الأهل في حالات الغياب. يدعم الزملاء بعضهم البعض من خلال تبادل الخبرات والتنسيق. وتقدّم الإدارة دعماً معنوياً، على الرغم من عجزها في تقديم أي دعم مادي. في المقابل، أشار معلّم ومعلّمة من مدرستين مختلفتين إلى أنّ ليس لديهم أي تواصل مع الإدارة.

في مدارس قبل الظهر، يتعاون المعلّمون مع بعضهم البعض، ويطلعون على سير العمل ضمن المواد والصفوف المختلفة (٧ رسمي)، ويتبادلون الخبرات (٤ رسمي) والأفكار عن كيفة تقييم التحصيل (٢ رسمي) واستخدام تيمز (١ رسمي)، ويدعم المنسقون زملاءهم من خلال التداول في المشاكل التي يواجهونها وتأمين ما أمكن من احتياجاتهم (٢ خاص ٢ رسمي) وتأمين الموارد (١ رسمي) والدعم التربوي (٣ رسمي ٣ خاص). هناك أستاذ ملّم بالتكنولوجيا طلبت منه الإدارة مساعدة زملائه (١ رسمي ١ خاص) أو اختصاصي تكنولوجيا يؤمّن هذا الدعم (٢ خاص). تسهّل الإدارة التعاون والدعم المتبادلين بين المعلمين (١ رسمي)، ويدعم المرشد المعلمين ضمن مادّة الاختصاص (١ رسمي). الجو العائلي في المدرسة والعلاقة الوطيدة التي تربط المعلمين بالإدارة تجعل الأستاذ

يقوم معلّم بتحديد موعد للصفّ على الواتساب، ويتفاعل مباشرة مع التلامذة من خلال الشرح والأسئلة والإجابات. ينظّم ٩ معلّمين في الرسمي و٧ في الخاص صفوفاً مُتزامنة مباشرة عبر تيمز، واثنان عبر Google Classroom ومعلّمة واحدة عبر زوم. يغيب عن الحصص في الرسمي بشكل خاص عدد من التلامذة بسبب انقطاع الإنترنت أو لنقص الأجهزة (جهاز واحد مع الأب أو الأم)، أو لأنّهم يعملون قبل الظهر. لكن يشير ٣ معلّمين إلى أنّ التجاوب قليل خلال التفاعل في الصفّ أو في إتمام الفروض المطلوبة. تنظّم إحدى المعلّمات حصصاً مُتزامنة من وقت إلى آخر، وتكون بمثابة تقييم مستمرّ مع مجموعات صغيرة مع متابعة على الواتساب لاحقاً. كذلك تستخدم إحدى المعلّمات في الخاص اللابتوب لشرح الدرس عبر تيمز، ومجموعة الواتساب للتواصل في الوقت نفسه مع التلامذة، خصوصاً أن بعضهم لا يستطيعون أنّ يشاركوا مباشرة عبر تيمز بسبب مشاكل الإنترنت والكهرباء ونقص الأجهزة. يعيد بعض المعلمين إرسال الحصص المباشرة المُسجّلة عبر واتساب لاحقاً، مع إتاحة المجال للاستفسار والتفاعل حيال الحصّة ضمن مجموعة الصفّ أو على الخاص. تستخدم معلّمة واحدة Open Board الذي «أحدث نقلة نوعيّة في الصفّ». وفقاً لإحدى المعلّمات في الرسمي، تُعطى الحرّية للمعلمين في اختيار تيمز أو واتساب. هناك مدرسة رسميّة يُستخدم فيها تيمز في الصفّ التاسع أساسي حصرياً. وقد بدأ بعض المعلمين في الرسمي باستخدام تيمز في الشهرين الأخيرين من العام الدراسي نظراً إلى تشديد وزارة التربية على ذلك. تستخدم مدرسة خاصّة Google Meet مع التواصل عبر تطبيق تلغرام بعد الحصص.

من جهتهم، يستخدم جميع المعلمين ضمن مدارس بعد الظهر الواتساب حصرياً، حيث يزود بعضهم التلامذة بفيديوهات و/أو عروض PowerPoint، ثم يتمّ التواصل مع التلامذة في حال كانت لديهم أسئلة ضمن مجموعة الصفّ أو على الخاص. أشار بعضهم إلى أنّهم يشرحون مراراً ليتأكّدوا أنّ جميع التلامذة قد فهموا. كما يستخدم أحد المعلمين تطبيق Zoom بالإضافة إلى واتساب.

١٤ تسهياً للقراءة، سوف يتم ذكر عدد المعلمين المعنيين بالفكرة المذكورة عبر استخدام رقم يشير إلى عدد التكرارات، وبقره عبارة «رسمي» أو «خاص» أو «بعد الظهر»

أمّا فيما يتعلّق بالدعم الذي يتلقاه المعلمون، فقد أشار معلّم في الرسمي أنّ منسقي المواد يدعمون المعلمين، ويتعاونون مع بعضهم البعض، وأنّ المدير يتعامل بأخلاق مهنيّة عالية

يتمسك بالمؤسسة ويتعامل بإيجابية مع الأزمة (٢ خاص)، في حين لم تؤمن المدرسة أجهزة الكمبيوتر لمن يحتاجها من المعلمين (١ رسمي).

بالنسبة إلى الأهل، لا يتابع البعض منهم أولادهم ولا يحرصون على حضورهم في الصف، أو يغطون غيابهم بحجج واهية، على الرغم من محاولات الإدارة والمعلمين لفت نظرهم (٤ رسمي). يتابع المعلمون التلامذة الذين يتكرر غيابهم، وقالت إحدى المعلمات: «بتقول الأم لاحقيني عقلب بيتي» (٢ رسمي).

لا يتلقى المعلمون أي نوع من الدعم: «أنا أعمل وكأني أنا الإدارة والمدير والموجه والمربي...» (٢ رسمي)، إقلا لعدم وجود منسقين في المدرسة لمساعدة المعلمين (٢ رسمي) أو لأنهم لا يقومون بالعمل المطلوب (١ رسمي). ليس هناك إمكانيات لدى الإدارة لملاحقة حضور التلامذة وغيابهم (١ رسمي)، ولا لدعم المعلم مادياً (٤ رسمي).

أما التحديات التقنية واللوجستية التي يواجهها المعلمون فهي التالية:

◀ مشاكل الكهرباء والإنترنت التي تعرقل متابعة بعض التلامذة للحصص (٢ رسمي) وإعطاء الدروس بسلاسة من الأستاذ (١ رسمي ٢ خاص).

◀ أعباء الإنترنت والاشتراك والكهرباء التي تثقل كاهل الأستاذ (٢ رسمي)

◀ المجهود الكبير الذي يبذله الأستاذ خلال التعليم من بُعد للتحضير والتنفيذ (١ رسمي ٢ خاص) ولمتابعة التلامذة الغائبين (١ خاص).

◀ صعوبات في تنزيل تيمز على أجهزة الأهل (١ خاص).

◀ صعوبة تقييم التحصيل من بُعد (١ خاص).

◀ قصر وقت الحصة (١ خاص).

◀ صعوبات يعاني منها التلامذة عند تصوير الفروض لجهة حجمها وقابليتها للقراءة من الأستاذ (١ خاص).

على صعيد سير عملية التعليم فيما يخص **التواصل مع كل متعلم**، يشجع أحد المعلمين تلامذته كي يحفظوا رفاقهم المتغييبين للحضور والالتزام. ويجب ٥ معلمين في الرسمي ومعلم في الخاص على التلامذة حتى خارج الدوام، ويرسل التلامذة رسائل خطية خلال مشاركتهم في الحصة، «حتى أكثر من وقت الحضور» (١ رسمي). نظراً إلى كثافة المنهج، ليس لدى إحدى المعلمات مُتسع من الوقت للتواصل شخصياً مع المتعلمين (٣ رسمي)، وتطلب منهم دعم بعضهم البعض ومساعدة بعضهم. يتم تصحيح الفروض بشكل جماعي مع الطلب من كل تلميذ إعطاء إجابته وحرص المعلمة على مشاركة كل تلميذ (١ رسمي). كذلك يُطلب من كل تلميذ إرسال ما فهمه من الدرس عبر رسالة صوتية (١ رسمي) أو كتابية (١ خاص). تتاح الفرصة للنقاش بشكل فردي عندما يسمح الوقت، ضمن مجموعات يشكّلها المعلم (١ رسمي). ويتصل معلمان في مدارس خاصة بالتلامذة الذين لا يجيبون خلال الحصة ليحثهم على المشاركة.

يقدم المعلمون الدعم النفسي والمعنوي للتلامذة، والتشجيع والإيجابية (٥ رسمي، ١ خاص): «إنت بتعرفي تلميذك، بتعرفيه من صوته ونبرته ومشاركته»، «نقلت أولادي من المدرسة الخاصة المجانية إلى المدرسة الرسمية لأنني رأيت ما لم أره في النصف مجاني (اهتمام، إرشاد...)». يعرف المعلم وضع التلامذة في البيت عن كثب، وتربطه بهم علاقة جيدة (٤ رسمي)، ويتعاطف معهم (١ رسمي). يمزح بعض المعلمين مع التلامذة لخلق أجواء مريحة في الصف (١ رسمي، ١ خاص). هناك أحياناً زيارات من التلاميذ إلى منزل المعلمة (١ رسمي) وعلاقة شخصية مع بعض التلاميذ الذين يتواصلون مع المعلم (١ رسمي). وتدخل إحدى المعلمات في الخاص إلى Break out rooms لمتابعة مشاركة كل متعلم وتشجيعه على التواصل بالطريقة التي تناسبه. كذلك يخصص أحد المعلمين في الخاص بداية كل حصة ليفصح التلامذة عن همومهم ومشاكلهم ويقترح عليهم حلولاً. تعتبر إحدى المعلمات في الخاص أنّ التلميذ يأخذ فرصته للمشاركة بشكل أفضل في الحضور، إذ يرفع يده من دون ضجة أو توتر، ويتاح له المجال في المشاركة، وهكذا «من أصل ٣٤ تلميذ، يأخذ كل طالب فرصته ويشارك».

عبر الواتساب. يتبيّن إجمالاً من إجابات المعلّمين أنّهم يحاولون إيصال المعلومات إلى التلامذة على قدر ما يتيح تطبيق الواتساب، وأن تجاوب التلامذة معهم إيجابي، مع أنّ عدد التلامذة الذين يستفسرون ويتفاعلون معهم من خلال طرح الأسئلة يبقى محدوداً.

فيما يتعلّق بإدارة المجموعة من خلال خلق فرص للعمل

الجماعي وتعزيز التواصل بين المتعلّمين، تُنشئ إحدى المعلّمت في الخاص مجموعات عمل وتعطيها مهاماً مُحدّدة، ثمّ تشجّع أفراد المجموعة على النقاش والتواصل فيما بينهم، علماً أنّ هذا النشاط كانت تقوم به حضورياً، «بسّ اللي اختلف هو هذا الجهاز بين التلامذة». يشجّع معلّم في الرسمي التلامذة على التعاون فيما بينهم لفهم الدروس. وتنظّم معلّمة في الرسمي عمل المجموعات عندما يكون لديها حصّتان متتاليتان، لأنّ حصّة واحدة لا تكفي. طلبت إحدى المعلّمت في الخاص من تلاميذها التعاون لتصوير فيديو، وقد قاموا بذلك على الرغم من تردّدهم في البداية، وكانت موجودة معهم خلال التصوير.

كذلك يتواصل التلامذة بشكل دائم مع بعضهم ضمن مجموعات مختلفة، ويتداولون مواضيع الدروس والفروض وفقاً لما قاله معلّمون عدّة في الرسمي والخاص.

خلال عمل المجموعات، يبقى تفاعل التلامذة محدوداً مع بعضهم البعض، ربّما بسبب بعدهم من بعض وعدم اعتيادهم على بعض (٢ رسمي). لا تضع إحدى المعلّمت علامة على العمل الجماعي لكنّها تنظّمه من وقت إلى آخر، ثمّ تجري امتحاناً فردياً مُرتبطاً به. يطلب معلّمان في إحدى المدارس الرسميّة أعمالاً جماعيّة، فيتمّ العمل ضمن مجموعات صغيرة ويرسله أحد التلامذة. اعتبر ٤ معلّمين في مدارس خاصة أنّ عمل المجموعات عبر تطبيق زوم أسهل منه في الصف، وأنّه سهّل التحضير والتنفيذ، وعملية جداء، ولا يحدث ضجّة بين التلامذة مثل ما يجري خلال التعليم الحضوري. كذلك يشرف المعلّمون في مدرسة خاصّة على التفاعل الذي يجري بين التلامذة خلال التعليم المتزامن، ويتابعونه، ويعطونهم التغذية الراجعة حيث يلزم.

يتابع معلّمان في الرسمي ومعلّمان في الخاص تقدّم كلّ تلميذ من خلال الحوار عبر الفيديو، والتقييم عبر الكاميرا كي يتأكّدوا من مكتسباته. وبغية جذب المتعلّمين إلى الدروس، تستعين إحدى المعلّمت بصور ونصوص ملوّنة ومُمتعة. ويتفاعل التلامذة بشكل جيّد مع ملاحظات المعلّمة الفرديّة خلال التعلّم، ويصحّحون أخطاءهم (١ رسمي). يرسل معلّم في الرسمي تغذية راجعة إلى التلامذة عن التمارين التي يقومون بها من خلال رسائل صوتيّة شخصيّة.

يبقى دعم التلاميذ أسهل في الصفّ حضورياً (١ رسمي). كما أنّ من الصعب الوصول إلى التلامذة المُتغيّبين (١ رسمي)، وهذا ما يؤسف المعلّمين (١ رسمي). يخجل بعض التلامذة من طرح الأسئلة نظراً إلى عدم تفاعلهم المباشر مع المعلّم من بُعد (١ رسمي، ١ خاص)، وأحياناً لأنّ أهلهم يكونون بجانبهم (رسمي ١)، أيضاً يحدّد التعليم من بُعد من إمكانيّة التواصل المفتوح باستخدام لغة الجسد، ما يخلق إلى حدّ ما حاجزاً بين المعلّم والمتعلّم (رسمي ١). أصبح التفاعل بين التلامذة أصعب من ذي قبل بسبب بعدهم عن بعضهم، حتى بعد أن عادوا إلى التعليم المُدمج (١ رسمي). لا يقدّم بعض المعلّمين الدعم النفسي والشخصي إلى المتعلّمين (٢ رسمي) لأنّ من الصعب القيام بذلك من بُعد (١ رسمي). يبقى هناك عوائق للتفاعل الشخصي بسبب مشاكل الإنترنت (١ رسمي)، فضلاً عن عدم تجاوب بعض التلامذة مع المعلّمة عندما تحاول التفاعل معهم شخصياً نظراً إلى قلة حماسهم واندفاعهم (١ رسمي، ١ خاص).

بالنسبة إلى معلّمي بعد الظهر فقد أشاروا إلى أنّهم يتّيحون المجال للتلامذة في **التواصل** معهم عبر الواتساب، وطرح أسئلتهم، علماً بأنّ ذلك أسهل ضمن التعليم الحضوري. كما أنّ إحدى المعلّمت تتابع شخصياً أوضاع التلامذة الذين يتغيّبون وتدعمهم وتطلب من الإدارة التواصل مع أهلهم في حال أراد هؤلاء أنّ يرغموهم على ترك المدرسة. ويعمد أحد المعلّمين إلى الترغيب والترهيب حسب الأوضاع لتأمين مشاركة عدد أكبر من المتعلّمين ولضبط الصفّ. بغية تعزيز انخراط جميع التلامذة في التعلّم، يسجّل أحد المعلّمين على تطبيق زوم الحصص التي لا يتمكّن عدد من التلامذة المشاركة فيها لعدم توافر الأجهزة لديهم، ويرسلها إلى لجميع

نظم معلّم في مدرسة خاصّة دعماً بين التلامذة، وطلب من التلامذة مساعدة الرفاق الذين يعانون من صعوبات مُعيّنة.

من الصعب تنظيم عمل المجموعات نظراً إلى الصعوبات التي يواجهها التلامذة في مجال البحث (١ رسمي)، أو لأن التلامذة ينقصهم أجهزة (١ رسمي)، أو لأن أوضاع الأهل صعبة ولا يمكن تحميلهم أكثر من طاقتهم (٥ رسمي ١ خاص)، أو لأنّ تنظيم الأمر غير ممكن من بُعد (٢ رسمي)، أو بسبب كثافة منهج الصفّ التاسع (١ رسمي ١ خاص)، أو لأنّ عدد حصص الاجتماعيات محدود (١ رسمي)، أو لأنّ تطبيق واتساب ليس ملائماً للعمل الجماعي (٢ رسمي)، أو لصعوبة التواصل بين التلاميذ (١ رسمي). حتى من الصعب تنظيمه خلال التعليم المُدمج أو بين بعضهم مراعاة للتباعد الاجتماعي (٢ رسمي). أيضاً، لا يتجاوب التلامذة مع العمل الجماعي من بُعد (١ رسمي) فيما ضعفت حماسة التلامذة المجتهدين حتى على الدرس في أواخر السنة (١ رسمي). أوصت بعض الإدارات الرسميّة أساتذتها ألا يثقلوا كاهل التلامذة، فيما اعتبرت معلّمتان أنّ تلميذاً واحداً يقوم بالبحث بدل زملائه عندما يُطلب منهم عمل جماعي. يستعيز المعلّمون عن البحث الجماعي بالبحث الفردي (٢ رسمي).

في مدارس بعد الظهر، رأى المعلّمون أنّ العمل الجماعي غير قابل للتطبيق في ظروف التعليم المحدودة المُتاحة عبر الواتساب، إذ أنهم يعيرون الأولويّة لإنهاء منهج الصفّ التاسع الكثيف من جهة، ولا توجد إمكانيّة ليلتقي التلامذة فيما بينهم لإجراء الأبحاث أو المهام المشتركة من جهة أخرى. حاول بعض المعلّمين سابقاً إعطاء عمل جماعي، لكن التلامذة لم يأخذوه على محمل الجدّ، أو أعدّه شخص واحد نيابة عن المجموعة. لا يملك بعض المتعلّمين الكتب كي يقوموا بالعمل الجماعي.

لجهة الاستراتيجيات المُعتمدة لتشجيع وتقدير المتعلّمين،

يعتمد معلّم في الخاص زيادة العلامات، ويذكر آخر التلاميذ بأنّ شهادة البريفيه لن تُلغى هذه السنة. ووفقاً لمعلّم في الرسمي ومعلّمة في الخاص، فيما كان هناك وسائل عدّة للترغيب خلال التعليم الحضور، مثل إسداء مسؤوليّة للتلميذ في الصفّ، أو تنظيم رحلة، أو إعطاء صف في الملعب،

أو في الحديقة، والتواصل العاطفي الشخصي، تبقى هذه الوسائل محدودة خلال التعليم من بُعد، وتقتصر على إضافة علامات والإضاءة على أهميّة علامات البريفيه للقبول في الجامعة. ويكافأ من يلتزم بمهل تسليم الفروض، أو من يتّم فروضه دائماً، أو من يأخذ علامات عالية بإضافة علامات (٤ رسمي، ١ خاص). ويُعتمد التشجيع اللفظي والدعم المعنوي (٦ رسمي، ٢ خاص) ورسائل التهنئة الشخصية (٢ رسمي، ٢ خاص) والتهنئة أمام الرفاق (٢ رسمي) ونشر العمل الجيد للرفاق (١ رسمي). يساعد التقرب من التلميذ والإصغاء إلى مخاوفه وتوعيته على قضايا حياتيّة في تعزيز التزامه ومثابرته (٥ رسمي). إن جهوزيّة المعلّم واستعداده للإصغاء تعطي دفعاً إيجابياً للمتعلّمين (٢ رسمي). وتدعم معلّمة في الخاص التلامذة الذين يعانون من ضعف في التحصيل من خلال إرسال موارد إضافية وإضافة علامات عندما يبذل جهداً. ويعتمد المدير في إحدى المدارس الرسميّة على المعلّمت لتشجيع التلامذة على الجديّة في البريفيه لأنّه يعرف أنّ التلامذة يتأثرون بهن أكثر مما يتأثرون به.

كما أن الصرامة مهمّة لتحفيز التلامذة على الانضباط والالتزام (١ رسمي). ومن شأن الفيديوها والموارد الرقمية التي يرسلها المعلّم إلى التلامذة أنّ تحفّزهم على الاهتمام والمتابعة (٢ رسمي). في المقابل، تعتبر معلّمة أخرى أن المرونة تساهم في تشجيع المتعلّمين، بحيث يقدّرون تفهّم المعلّمة لطلباتهم وتعديل بعض القرارات لمراعاتها. في إحدى المدارس الرسميّة، هناك علاقة قريبة بين الإداريين والمعلّمين من جهة، والتلامذة من جهة ثانية، بحيث تستند العلاقة إلى مبادئ الاحترام والمشاركة ما يحفّز التلامذة على التعلّم والاندماج. وتعتمد إحدى المعلّمت في الرسمي مبدأ التدرّج في الصعوبة، من السهل إلى الصعب، لتشجّع التلامذة من ذوي التحصيل المتوسط والمتدنيّ على المشاركة وبذل الجهد. وتطلب معلّمة أخرى من التلامذة حلّ أسئلة وحدهم، من دون أن تضع علامات عليها، ما يشجّعهم، حسب رأيها.

لكن هناك تلامذة ليس من السهل تشجيعهم وتحفيزهم، ويبقى التزامهم محدوداً (١ رسمي). تعتبر معلّمة في الرسمي أنّ الوقت قليل ولا يتيح المجال للكثير من التشجيع، مع العلم أن الأستاذ يمكن أن يكون محبطاً أيضاً ولا يستطيع

تشجيع التلامذة (١ رسمي). وتعتبر معلّمة في الرسمي: «ليس الكلّ بحاجة إلى التشجيع، هم يتفاعلون وليسوا بحاجة. والأشياء التي أحضرها تجذبهم».

لفت ٣ معلّمين ضمن دوام بعد الظهر إلى اعتمادهم كلمات التشجيع والدعم النفسي والمتابعة الفردية قدر المستطاع، مع اهتمام خاصّ بمن لديهم مستوى تحصيل متدنّي. وأشارت معلّمة من بينهم إلى أنّها تعامل التلامذة مثل أولادها وأنّ علاقتها عائلية معهم.

على صعيد أوضاع المتعلّمين الاجتماعية وتعامل المعلّم معها،

يعاني قسم من التلامذة (يقدر أحد المعلّمين في الرسمي هذه النسبة بـ ٧٠٪) من مشاكل اجتماعية (٥ رسمي)، وثمة حالات طلاق بين الأهل (٦ رسمي)، وحالات مرض مُزمن بين أفراد الأسرة. ويعتبر بعض المعلّمين أن الأوضاع الاجتماعية للتلامذة وسط وما دون (٧ رسمي، ١ خاص)، ويرى أحد المعلّمين في الخاص أنّ أوضاع التلامذة وأهلهم مقبول، وهناك أم لا تستطيع إطعام أولادها (١ رسمي). كما أن بعض الأسر لا تستطيع تأمين جهاز ليتابع أبنائها التعليم من بُعد (٧ رسمي)، وبعضها ليس لديه اشتراك كهرباء (٤ رسمي)، أو لا يمكنها الاشتراك في الإنترنت (٤ رسمي، ١ خاص)، والبعض الآخر لا يستطيع فتح الميكروفون بسبب ضيق المكان في منازلهم (٤ رسمي، ١ خاص)، أو لا يمكنهم تخزين المعلومات لأن ذاكرة الهاتف لا تتسع لها (١ رسمي). كما أن ضعف الإنترنت لا يسمح بتنزيل بعض الصور والفيديوهات التي يرسلها المعلّم (٤ رسمي). يتابع بعض التلامذة الصفوف من عند أقاربهم أو جيرانهم، ويتشارك بعضهم الجهاز نفسه مع أخوته/ أهله (٨ رسمي، ١ خاص). ١٪ من التلامذة فقط يتابعون على اللابتوب (١ رسمي)، وبعضهم لا يملك ثمن الكتب المدرسية (٢ رسمي) أو الدفاتر (١ رسمي). تبرز مشكلة الفقر والامية بشكل واضح في المناطق النائية في عكا، فضلاً عن معاناة أفراد في عائلات بعض التلامذة من إصابات بالكورونا.

على الرغم من هذه الظروف، تتعطّش أكثرية الأهل لتعليم أبنائهم (٢ رسمي). يحاول بعض المعلّمين والإدارات دعم التلامذة من ذوي الأوضاع الصعبة، والاهتمام بهم (٤ رسمي ١ خاص): «حب اهتم بتفاصيلهم من الألف للياء»،

وتشجيعهم لفظياً (١ رسمي) وتحفيزهم لمتابعة الدراسة بغية تحسين أوضاعهم الاجتماعية (١ رسمي)، وتحثّهم إحدى المعلّمات على الفصل بين حياتهم الخاصة وحياتهم في المدرسة، علماً أنّها تعتبر أنّهم تكيفوا مع أوضاعهم الصعبة وأنّها لم تعد تؤثر عليهم كثيراً. يرسل بعض المعلّمين الحصص والشروحات مسجلة كي يتمكن كلّ من غاب عن الحصص المتزامنة من الحضور (٣ رسمي، ١ خاص). ويتعاطف بعض المعلّمين مع الأهل ويتيحون لهم المجال للتواصل معهم في أي وقت لحلّ المشكلات المُستجدة (١ رسمي). ويتحاشى البعض إحراج التلامذة فلا يستفسرون عن أوضاعهم (٣ رسمي). كما أن بعض المعلّمات يشترين إنترنت لبعض التلامذة من ذوي الأوضاع الصعبة كي يتمكنوا من متابعة الصفّ (١ رسمي). ويعتبر بعض المعلّمين أنّ هذه الأوضاع تؤثر كثيراً على التلامذة الذين يشاطرون معاناة أهلهم (٢ رسمي، ٢ خاص)، بينما يعتبر آخرون أنّ أوضاع التلامذة لا تؤثر على صقّهم (٣ رسمي).

وهناك معلّمة في الرسمي تعتبر علاقتها جيّدة بتلامذتها، وهي لا تعرف شيئاً عنهم.

أيضاً تترك بعض الفتيات المدرسة بعد أن يخطبن أو يتزوّجن. ويعمل بعض التلامذة ولا يستطيعون حضور الصفوف جزئياً أو كلياً (٥ رسمي)، فيما أصبح بعض التلامذة بعمر أكبر من صقّهم بسبب الرسوب (١ رسمي).

التعامل مع أوضاع المتعلّمين ليس سهلاً دائماً، نظراً إلى ضيق الوقت المُتاح للمعلّم (١ رسمي). كذلك، لا يسمح التعليم من بُعد بالتعرّف إلى أوضاع المتعلّمين مثل التعليم الحضوري (٣ رسمي). وعليه، يصرّح بعض المعلّمين أنّهم لا يعرفون جميع أوضاع التلامذة (١ رسمي): «في لبنان، الولد مش مؤمنة له البيئة المناسبة للتعليم من بُعد».

أمّا بالنسبة لأوضاع الأولاد السوريين اللاجئين، أشار معلّم واحد أنّه لا يعرف شيئاً عنها، علماً أنّه يلاحظ عيش تلاميذه في شقق يستأجرها الأهل وليس ضمن خيم للاجئين. واعتبرت معلّمة أن وضع التلميذ لا يؤثر عليها أو على الصفّ، إنما على التلميذ نفسه. وقد صرّح ٣ معلّمين أنّ قسماً من التلامذة يعملون بعد الظهر لمساعدة أسرهم، وهناك من

يشارك منهم في التعليم من بُعد بينما لا يشارك آخرون. وبرأيهم، تمكّنوا من التعرّف عن كثب إلى التلامذة وأوضاعهم خلال التعليم المُدمج، نظراً إلى صعوبة استكشاف أوضاعهم خلال التعليم من بُعد، بالإضافة إلى غياب عدد منهم خلال حصص التعليم من بُعد. بالإجمال، هناك تلاميذ يعيشون في أسر أوضاعها صعبة، ولا تتعدّى الحد الأدنى، بينما أوضاع البعض الآخر متوسطة. يحاول المعلمون الذي يلاحظون هذه الفروقات أن يراعوا أوضاع التلاميذ الأقل حظاً من خلال متابعتهم والتواصل معهم على الخاص حيث يلزم.

فيما يخصّ التحديات التي يواجهها المعلم في إدارة الصف خلال التعليم من بُعد، تبين ما يلي:

◀ تنظيم الكلام، بحيث يقتضي رفع اليد خلال التعليم من بُعد كما يجري في الحضوري (٢ خاص).

◀ الوقت الطويل للتخصير (٣-٤ ساعات لتخصير فيديو (١ خاص)).

◀ عدم إعطاء الصلاحية للمعلم كي يتعامل مع غياب التلاميذ ويتخذ قراراً عن كيفية التعاطي معهم عند غيابهم عن الامتحان (١ بعد الظهر).

◀ المتابعة المستمرة للمتعلم قبل وخلال وبعد الحصّة أونلاين (١ خاص).

◀ المشاكل التقنية واللوجستية (٢ خاص).

◀ عدم توافر الأجهزة للمعلمين وللتلامذة (١ خاص).

◀ إدارة التعليم عبر تطبيق تيمز (٢ خاص).

◀ صعوبة التعامل في البداية مع المجموعات من بُعد من دون التعرف إليها وجهاً لوجه (١ خاص).

◀ مراعاة ظروف التلامذة تجعل من الصعب الالتزام بالمهل الزمنية التي يضعها الأستاذ لتسليم الفروض (١ خاص).

◀ صعوبة تحفيز المتعلمين (١ رسمي ٢ بعد الظهر) وقلة مشاركة بعضهم (١ رسمي ٢ بعد الظهر) وصعوبة التواصل من بُعد (١ رسمي).

◀ صعوبة اعتماد التعليم الناشط من بُعد (١ رسمي).

◀ عدم اهتمام التلامذة بتعلّم اللغة الفرنسية (١ رسمي، ١ بعد الظهر).

◀ تسرّب بعض التلاميذ خلال العام الدراسي (١ رسمي).

◀ نقل التلامذة إجابات التمارين عن بعضهم البعض (١ خاص).

◀ الحفاظ على مادة علوم الحياة كمادة تحليلية وليست كحفظ، نظراً إلى بطء المناقشة والتعليم من بُعد (١ رسمي).

اعتبرت معلّمة في الخاص أنّ «كل شي أونلاين أهون من الحضوري. لا يوجد تحديات في التعليم من بُعد، التعامل أسهل». كما أنّ بعض التلامذة الخجولين قد ناسبهم التعليم من بُعد وتنشّطوا (١ خاص). واعتبرت إحدى المعلّمتين في الخاص أنّ الصف أصبح أكثر هدوءاً ولم تعد تفقد صوتها لضبط التلامذة. وقد تمّ تقسيم الصفوف من إحدى المدارس الخاصة بشكل يسمح للإخوة الذين يملكون جهازاً واحداً بمتابعة صفوفهم في أوقات مختلفة. يرى عدّة أساتذة أنّ تلامذة صفّ البريفيه جديون وملتزمون إجمالاً على الرغم من كلّ التحديات.

نسبة حضور التلامذة ٤٠-٥٠٪، ٦٥٪، ٢٥٪، ٥-٦ تلاميذ

من كلّ صف. أمّا في دوام بعد الظهر فيصلّ الحضور في إحدى المدارس إلى نحو ٥٠٪ من الشعبة الواحدة، و ٨٠-٩٠٪ في المدرستين الأخريين.

بالنسبة إلى مستوى تحفيز التلامذة، يتبين أن تلامذة الصفّ التاسع أكثر تجاوباً من تلامذة باقي الصفوف. يعتبر بعض المعلمين أنّ مستوى بعض التلامذة جيّد وفيما يعاني البعض الآخر من صعوبات. قالت معلّمة في الخاص:

«لمست تقدّم التلاميذ، وحسّوا إن التواصل هيك قدّم لهم كثير. يقدرّوا مثلاً يحضروا الفيديو كذا مرّة عرواق، عمهلين. بيتواصلوا معي، بجوابهن كلّ الوقت لتوصل الفكرة بالآخر. نحن كنّا متعاونين معهم، قدّمنا لهم وقتنا. وهني كانوا متعاونين معنا لأبعد الحدود». إلى ذلك، يمتنع بعض التلامذة عن المتابعة والتفاعل مع المعلمين لأنّهم يراهنون على إلغاء شهادة البريفيه (٢ رسمي).

فيما يخصّ تلاميذ فترة بعد الظهر، اعتبرت إحدى المعلمّات أن «تلاميذ بعد الظهر وضعهم أفضل بكثير من قبل الظهر، فهم لديهم القابليّة للدراسة». وأضافت أن «التعليم من بُعد للتلاميذ الذين يحبّون التعليم ويريدونه هو طريقة جيّدة جداً، إذ يمكنهم مراجعة الدروس في حال نسيان أي معلومة، ومشاهدة ما أرسلته أكثر من مرّة...». في المقابل، رأى معلّم آخر أن التلامذة السوريين، خصوصاً في الصف التاسع، لا يتقبّلون تعلّم اللغة الأجنبية لأن المنهج السوري، على عكس المنهج اللبناني، لا يعيرها أهميّة، ما يحدّ من رغبتهم في التعلّم. كذلك اعتبر معلّم آخر أن ٣٠٪ من التلاميذ يرغبون بالتعلّم، بينما يأتي ٥٠٪ لتمضية الوقت بعد عملهم، فيما هناك ٢٠٪ منهم لا يعرفون الغرض من مجيئهم إلى المدرسة أصلاً. تعتبر معلّمتان أن نسبة المشاركة عالية وتوفّق ٩٠٪، وأن المنافسة واضحة بين التلامذة، وأن تلاميذ فترة بعد الظهر يتعاطون مع تعلّمهم بجديّة أكبر من تلامذة قبل الظهر.

فيما يتعلّق بالتعليم الناشط من بُعد، يعتبر أحد المعلمين في الرسمي أنّه يشرك نحو ٧٠٪ من التلامذة في الحصّة فيتكلّمون ويتفاعلون. وتعتبر معلّمتان في الرسمي أن التلامذة يشاركون بحماس، ويعبّرون عن آرائهم، ويعطون أمثلة عندما يكون هناك أشياء جديدة في الدرس، وفيديوهات (٢ رسمي، ١ خاص)، ومختبر افتراضي (١ خاص)، وتطبيقات تعليميّة (١ خاص)، وهي أمور لم يعتادوا عليها في التعليم الحضوري نظراً إلى عدم وجود LCD Projector في الصفوف (١ رسمي، ١ خاص)... أمّا بعض التلامذة الذين كانوا قليلي المشاركة ومستوى تحصيلهم متدنّي خلال السنة الماضيّة، فقد أصبحوا نشيطين خلال التعليم من بُعد وتحسّن مستواهم (رسمي ٢). تعتمد إحدى المعلمّات التشجيع والتهنئة أمام الرفاق لينخرط التلاميذ بشكل أفضل في نشاط

الصفّ (١ رسمي، ١ خاص). وتحضّر إحدى المعلمّات نشاطات متنوّعة، أحياناً من خارج الكتاب، كي يشاركون بحماس ويعتادوا عليها تدريجياً. وتطلب منهم أخرى تحضير مشاريع وعرضها على رفاقهم (١ رسمي، ١ خاص). وتخصّص معلّمتان في الرسمي وقتاً ضمن الحصّة للنقاش وفهم الدرس. ويرى معلّمان في الخاص أن التعليم الناشط يمكن تنفيذه ضمن التعليم من بُعد، ولا ينقص سوى لغة الجسد التي يمكن استبدالها بنبرة الصوت فقط: «التعليم أونلاين أحلى بكثير من التعليم بالصف» (خاص).

تري معلّمتان في الرسمي أن التعليم الناشط محدود جداً في التعليم من بُعد (٢ رسمي، ٢ خاص)، نظراً إلى كون عدد المشاركين عبر الواتساب لا يتعدّى ٦ تلاميذ، ولأن التفاعل عبر الواتساب محدود، ولا يمكن القيام بنشاطات إلّا ضمن إمكانيّات الأهل. تضيف معلّمتان أن إمكانيّة مشاركة التلامذة في التعليم أونلاين تبقى محدودة مقارنة مع التعليم الحضوري، لأنها لا تراهم ولا تعرف ما الذي يقومون به خلف الكاميرا. وتعتبر معلّمة في الرسمي أن التلاميذ لا يعبّرون شفهيّاً عن آرائهم بشكل كافٍ، ويستخدمون الكتابة أكثر خلال قراءة المسابقة وشرحها بطريقة مستقلّة تحضيراً للامتحانات الرسميّة، غير أن بعض التلامذة تراجعوا جرّاء التعليم من بُعد نظراً إلى ضيق الوقت (١ رسمي، ١ خاص). وتتواصل معلّمة أخرى مع التلامذة عبر الفيديو على واتساب، بينما ترسل أخرى فيديوهات ليشاهدها التلامذة في بيوتهم، وتصنّفان ذلك ضمن التعليم الناشط. وتطلب إحدى المعلمّات في الرسمي من التلامذة إجراء عمل جماعي بناءً على عرض Power Point تقوم به، وتتمنّى عليهم التصحيح لبعضهم وشرح الأخطاء.

واعتبر معلّمان في الرسمي أنّهما لا يستطيعان أن يقوموا بتعليم ناشط، وأن «التعليم من بُعد تلقيني لا أكثر، وليس فيه إبداع». كما أن التعليم المُدمج عرقل التعليم الناشط نظراً إلى انقسام الصفّ إلى مجموعتين، ما يصعّب متابعة العمل عن كثب مع كلّ منها (١ رسمي).

لفت أحد المعلمين من دوام بعد الظهر إلى أن «إدارة المدرسة تعطي المعلّم الحرّيّة في التعليم كما يراه مناسباً، ولا

تفرض أسلوب تعليم مُحدّد. كما أن عقد العمل لا يحدّد أي تفاصيل مهنيّة وتعليميّة، وينصّ فقط على إعطاء الساعات للطلاب».

أمّا النشاطات التي يقوم بها التلميذ خلال التعليم من بُعد، فقد أتت متنوّعة كما يلي:

◀ إجراء بحث مع الرفاق وعرضه لباقي الصفّ (١ خاص).
يتفاوت مستوى نشاط وتفاعل التلامذة وفقاً لشخصيّاتهم ومستوى ذكائهم (١ خاص).

أما بالنسبة ل**سير عمليّة التقييم** فهناك خبرات عدّة في هذا المجال:

- ◀ القراءة خلال الحصّة (١ رسمي).
- ◀ الإجابة على الأسئلة المطروحة من المعلّمة (٢ رسمي، ٢ خاص).
- ◀ إرسال الفروض للمعلّمة وتلقّي الملاحظات منها (٢ رسمي).
- ◀ التجاوب مع ملاحظات المعلّمة وصولاً إلى إيجاد الجواب الصحيح بنفسه (١ خاص).
- ◀ التواصل بالحدّ الأدنى عبر الوسائل المُتاحة (١ رسمي).
- ◀ مشاهدة الفيديوهات التي يرسلها المعلم قبل الدرس أو بعده (١ رسمي).
- ◀ إعطاء شروحاتهم على الفيديوهات ضمن الحصّة (١ خاص).
- ◀ الاطلاع على الموارد التي يزودهم بها المعلّم (١ رسمي).
- ◀ استكشاف الخرائط (١ رسمي).
- ◀ النقاش المباشر ضمن الحصّة أو عبر رسائل خطيّة (٢ رسمي، ١ خاص).
- ◀ إعطاء اقتراحات ثم التعاون لتجميعها بشكل متناسق (١ خاص).
- ◀ التعاون مع الرفاق ضمن عمل المجموعات (١ رسمي، ١ خاص).
- ◀ التفاعل مع المعلّم خلال التعليم المتزامن أو غير المتزامن (١ رسمي).
- ◀ استخدام برنامج Portal Test الذي يسمح بإجراء تقييم كتابي ضمن مهلة محدّدة من دون أن يتمكّن المتعلّم من مغادرة صفحة الاختبار، وقد تمكّن بواسطته الأساتذة من إجراء امتحان كلّ ٣ أسابيع (٢ خاص).
- ◀ الدمج بين الاختبارات الشفهية والخطيّة للثبّت من مكتسبات المتعلّم (١ خاص).
- ◀ التقييم المتزامن ضمن الحصّة، حيث تشارك المعلّمة شاشتها عبر التطبيق share Screen، ويجري التلامذة الاختبار بعد فتح الكاميرا، ثم يرسلون إليها إجاباتهم في نهاية الحصّة (٢ خاص، ١ رسمي).
- ◀ إجراء اختبار عبر Google Forms (٤ خاص، ١ رسمي) مع تغيير ترتيب الأسئلة بين تلميذ وآخر تفادياً للغش (١ خاص).
- ◀ التقييم من خلال طرح أسئلة مباشرة خلال الحصّة (٢ خاص، ٣ رسمي)، قد تكون شفهيّة أو خطيّة (٢ رسمي). تقتصر عند معلّمة في الرسمي على الأسئلة الشفهية.
- ◀ إعطاء تمارين تقييميّة عدّة كلّ أسبوع خارج الحصّة (٦ رسمي)، قد تكون خطيّة أو على شكل تسجيلات صوتيّة أو فيديوهات يرسلها التلامذة (٥ رسمي).
- ◀ التركيز على الدورات التحضيرية لامتحان البريفيه (١ رسمي).
- ◀ تصحيح التمارين جماعياً في الصف، وحثّ كلّ تلميذ على اكتشاف أخطائه (٢ رسمي)، ما يساعد المعلّمة على التعرّف إلى مكتسبات كلّ تلميذ (١ رسمي).

في الخاص أن التقييم من بُعد غير عادل لأن بعض التلامذة يستعينون بمن حولهم أو يجدون الإجابات على Google، بينما يلتزم غيرهم بالجهد الشخصي من دون أي مساعدة. يخشى أحد المعلمين في الرسمي من نتائج الترفيع الآلي للتلامذة وخصوصاً للذين يغيبون طوال السنة خلال التعليم من بُعد.

في مدارس بعد الظهر، تنظّم ٤ معلّّات امتحاناً كتابياً يُرسل عبر الواتساب مع إعطاء مهلة لتسليمه، من دون أن يضمّن تنفيذه فعلياً من التلميذ، لكن ليس لديهم خيار آخر. ترسل إحدهن رسالة صوتيّة خاصّة لكل متعلّم تشرح فيها الأخطاء وتعلّق عليها. ويلجأ معلّم واحد إلى التقييم الشفهي السريع عبر الواتساب، بينما لا يجري معلّم آخر أي امتحان منذ توقّف التعليم المدمج.

فيما يتعلّق بالتحديات التي يواجهها المعلّم خلال التعليم من بُعد، وكيفية تعامله معها، تمّ ذكر ما يلي:

«أصعب تحدّي كوني أمّ ومعلّمة، وأن تعطي أونلاين من بيتك. كيف بدّك تأمّني جوّ البيت لتدرّسي أونلاين. ويليّك ولادك بدّك يدرسوا، ويليّك تلاميذك»، «أنا أتحدّي نفسي، أرى طاقتي، عطائي قد استنفد... يأخذ هذا العمل من وقتي وعائلتي. وقتنا كلّ للطلاب، طوال النهار...». (٥ رسمي، ٣ خاص، ١ بعد الظهر). «لقد انهارت أعصابي، وزيادة على هيك لازم روح على المركز لتابع التدريب على المايكروسوفت تيمز».

مشاكل البنى التحتيّة (كهرباء، إنترنت...).

(١٥ رسمي، ١ خاص، ٣ بعد الظهر).

الفقر وعدم قدرة الأهل على اقتناء الأجهزة الإلكترونيّة الضروريّة. (٢ رسمي، ٢ خاص).

الحالات الاجتماعيّة التي يعيشها التلامذة في منازلهم (٢ رسمي).

صعوبة التواصل بين المعلّم والتلامذة، وبين التلامذة فيما بينهم. (٢ رسمي).

وضع علامات على الحضور والمشاركة (١ رسمي).

الطلب من التلامذة إجراء أبحاث (١ خاص).

تقييم مكتسبات مجموعة مختلفة من التلامذة خلال كلّ حصّة (١ خاص).

الجمع بين التقييم المستمر والامتحانات (٢ رسمي).

لا يتعدّى وقت الاختبار الحصّة الواحدة (١ رسمي).

جميع الأخطاء الشائعة والعمل عليها مع التلامذة (١ رسمي).

عدم إجراء امتحانات بسبب التعقيدات التقنيّة، والاكتفاء بالتقييم المستمرّ خلال الحصّة أو من خلال تمارين فرديّة خارج الحصّة (٦ رسمي).

هناك من يعتبر أن التقييم من بُعد أصعب بكثير من التقييم الحضوري (٢ خاص، ١ رسمي). ووفقاً لمعلّمتين في مدرسة رسميّة، «ليس مطلوباً منّا أي علامات أو مسابقات»، نظراً إلى الظروف الصعبة للتلامذة. أجرى بعض المعلّمين مسابقات عند العودة إلى التعليم المدمج. ويرى البعض أن التقييم من بُعد لا يعطي فكرة دقيقة عن واقع مكتسبات المتعلّم، خصوصاً بسبب الغش، غير أنّه يساعد المعلّم ليكتشف إذا ما كان هذا الأخير يبذل جهداً ويخصّص وقتاً لما يطلبه منه (٥ رسمي، ١ خاص). كذلك يكتشف المعلّم «استناداً إلى خبرته وأسلوب التلميذ في الكتابة إذا ساعده أحد، وهو ما يظهر من سرعة الخطّ والترتيب» (٢ رسمي). تجاوب الأهل كثيراً مع الامتحانات من بُعد (١ خاص). هناك معلّمة في الرسمي لن تأخذ علامات التقييم من بُعد بالاعتبار، وسوف تكتفي بعلامات التقييم التي تنظّم حضورياً. وتحتسب إحدى المعلّّات ٧٠٪ من العلامة على الامتحان و ٣٠٪ على التقييم المستمر. يفضّل بعض المعلّمين إجراء تقييم متزامن، مع ميكروفون وكاميرا لكلّ ولد، لكن مشاكل الكهرباء والإنترنت تعرقل ذلك، بالإضافة إلى عدم توافر الأجهزة المناسبة لدى بعض التلامذة. فضلاً عن أن بعض التلامذة لا يرسلون إجاباتهم، فيما يرسل بعض المعلّمين أسماء التلامذة غير المتجاوبين إلى الإدارة كي تتابع أوضاعهم. تعتبر معلّمتان

- ◀ عدم القدرة على رؤية التلميذ: «Eye contact بيني وبين التلميذ كثير بيأثر» (١ رسمي، ٢ بعد الظهر).
- ◀ تغيب عدد من التلامذة (٣ رسمي).
- ◀ نقص مشاركة بعض التلامذة (٥ رسمي، ١ خاص).
- ◀ غياب الخطة الواضحة من الوزارة (١ رسمي).
- ◀ غربة الوزارة عن واقع المدارس والأهل (١ رسمي).
- ◀ تحمّل الأستاذ المسؤولية بمفرده (٢ رسمي)، وعدم تأمين الوزارة للدعم التربوي وللموارد التعليمية.
- ◀ صعوبة تقييم التعليم من بُعد والتثبت من اكتساب الكفايات المطلوبة (٧ رسمي، ١ خاص). «أبرز تحدّي إن تعطي ٦٥ أو ٧٠٪ من البرنامج من دون ما تعرفي لمين وصل ولمين ما وصل» (١ رسمي).
- ◀ عدم اهتمام التلامذة بمادّة التربية (١ رسمي).
- ◀ إعادة الشرح مرّات عدّة وصعوبة إيصال المعلومة (٥ رسمي).
- ◀ ضرورة الإبداع والتجديد في التعليم لجذب التلامذة (٣ رسمي، ٢ خاص).
- ◀ نقص مهارات المعلم التكنولوجيّة (٢ رسمي) مع قلّة الدورات التكنولوجيّة التي شارك فيها قبل الجائحة.
- ◀ المشاكل التقنيّة التي يواجهها المعلم (٢ خاص).
- ◀ التحدّيات التي واجهها بعض المعلمين خلال تطوير مهاراتهم الذاتيّة (١ خاص).
- ◀ الجهد المبذول لإيجاد موارد تعليميّة متنوّعة ومحفّزة (٣ رسمي، ٢ خاص).
- ◀ إهمال بعض الأهل وعدم متابعتهم لأولادهم (٢ رسمي)، أو عدم قدرتهم على تحفيز أبنائهم على التعلّم (١ رسمي).
- ◀ صعوبة الوضع المادي للمعلّم (٣ رسمي).
- ◀ نقص فعاليّة التعليم من بُعد (١ رسمي) وبطئه (٢ خاص).
- ◀ السعي إلى المحافظة على مادة علوم الحياة كمادّة تحليليّة (١ خاص).
- ◀ بطء التطوّر الذهني للمتعلّمين (١ خاص).
- أخيراً، برزت **قصص النجاح** التالية:
- ◀ التعليم أونلاين ملأ فراغ اللامدرسة (١ رسمي، ٢ خاص).
- ◀ استخدام منصّة تيمز كانت مفيدة للتلاميذ وللأهل (١ خاص).
- ◀ تحضير فيديوهات عن الدروس، سهّلت فهم المتعلّمين لها، خصوصاً أنهم يشاهدونها مرّات عدّة (٢ رسمي، ١ خاص).
- ◀ التطوير الذاتي الذي قام به المعلمون (١١ رسمي، ١ خاص) على صعيد استخدام التكنولوجيا (٣ رسمي، ١ خاص)، وتعلّم اللغة الإنكليزية (١ خاص): «ضافتلي مهارات أكيد لأن تجربة متعبة، وكلّ شي متعب بيعلم، بيخلينا نكون أسلس بالتعامل مع التلاميذ» (١ رسمي)، «التجربة أغنتني وأشعر أنني لن أعود كلياً إلى العادات القديمة. التكنولوجيا متّمة للعلميّة التعليميّة» (١ خاص)، «في الماضي، كنت أقوم بتجارب، كنت أتعب أكثر. أما هلق، صرت أعتمد الفيديو وساعدني. الطالب إذا شاف بعينو بيتعلّم أكثر» (١ رسمي)، «كل الوقت أصبحنا على الإنترنت، نبحت على أشياء وفيديوهات على الإنترنت» (١ رسمي)، «حسيت إني انبسطت شخصياً بنفسني وبعديني لهلق عم أتواصل مع التلاميذ» (١ خاص)، «منذ ١٥ سنة، لم نواكب الجديد. الآن نطوّر أنفسنا ونغني صقّنا، نعمل على أنفسنا أكثر مما إذا كنّا بالصف. لا تنسي، الجميع يراك ويرى ماذا تفعلين وكيف تشرحين، ما يدفعنا للعمل على أنفسنا أكثر» (١ رسمي). كما أن معلمين عدّة

أبدوا رغبتهم في متابعة تدريبات إضافية لتنمية مهاراتهم في التعليم مستقبلاً.

وضمن دوام بعد الظهر، اعتبرت معلّمتان أنّهما اختبرتتا التعلّم المستمرّ والتطوير المهني، إن على صعيد استخدام التكنولوجيا أو طرائق التدريس الجديدة التي اكتشفاتها من خلال تبادل الخبرات مع الزملاء والبحث على الإنترنت، وقرّرتا الاستعانة بالتكنولوجيا والموارد المتاحة على الإنترنت حتّى بعد العودة إلى التعليم الحضوري. اعتبر معلّم الكيمياء أنّ بعض الموارد التكنولوجية يمكن أن تستخدم بدلاً من استخدام المُختبر في الفترة الأولى من العام الدراسي، تجنّباً لبعض المخاطر التي قد يتعرّض لها التلامذة في المختبر. كذلك اعتبرت معلّمة أنّها سوف تعتمد إلى تصوير بعض دروسها بواسطة الفيديو بعد عودتها إلى التعليم الحضوري.

التنوع في طرائق التعليم بمساعدة التكنولوجيا (١ خاص).

إشراك التلميذ في التعلّم الذاتي وتعزيز إبداعه خلال الحصّة (٣ رسمي، ١ خاص). كذلك تميّز بعض تلامذة وأصبحوا نموذجاً يحتذى من رفاقهم (١ رسمي).

نوعية الفيديوهات التي تحضّرها المعلّمة، وتتطلب مجهوداً منها، وتساعد التلامذة على الفهم (١ رسمي ٢ خاص).

تغيير طريقة المعلّم في التحضير (٤ رسمي): «صار عندي تنوّع كثير بشرح الدرس، صار عندي معلومات قيّمة، بأكثر من طريقة، يعني يللي ما بيلفتلو نظرو الدرس بتلفتلو نظرو الصور. في شخصيّات عم تحكي بقلب الدرس، كلّها رسومات، كلّها ألوان، صار عندي مخزون استخدمه لبعدي. أكيد لو رجعنا على التعليم الحضوري رح استعمل المهارات هيدي، وأنا مسجلتهن بملقات كلهن».

مراقبة وإرشاد وتقييم الزملاء لعمل المعلّمة يحفزها على التطوّر والعطاء (١ رسمي).

تأمين دعم شخصي للتلميذ في منزله، حتى لو كان مريضاً أو ذات مستوى تحصيل متدني (١ خاص)

إدارة الصف بفعالية ودعم التلامذة كي يتعلّموا (١ رسمي، ١ خاص).

تحقّق المكتسبات لدى التلامذة (٣ رسمي، ١ خاص).

تمكّنت إحدى التلميذات المريضات من التعلّم على الرغم من مرضها (١ خاص)، ومرونة التعليم من بُعد لكلّ الحالات بحيث يمكن حفظ وتنظيم ملف كلّ متعلّم (١ خاص)، وتوفير القرطاسية على التلميذ (١ خاص). كذلك استفاد بعض التلامذة من ذوي التحصيل المتدني من خلال إمكانية إعادة مشاهدة الفيديوهات المُرسلة أكثر من مرّة (١ بعد الظهر).

تطوّر أحد التلاميذ الذي كان يشعر بالخجل خلال التعليم الحضوري وانطلاقه بواسطة التعليم من بُعد (١ خاص). «النجاح عندما يثمر العطاء عند الطلاب» (١ بعد الظهر). حماس التلامذة واندفاعهم واستمتاعهم بالتعلّم

(٧ رسمي، ١ خاص). «في السنين الآتية، سوف يكون التلميذ مشاركاً ومشاهداً ونشطاً. يشارك معي كلّ الوقت» (١ رسمي). كما أن بعض التلامذة بدأوا يطوِّرون أنفسهم ويقوِّنون مكتسباتهم (١ رسمي).

تعلّم المعلّم من التلميذ (١ خاص).

تعزيز العلاقة والثقة بين المعلّمة والتلامذة (٤ رسمي). «أشعر أن الطلاب أحبّوني أكثر من لما كنت بالصف... أشعر أنني أصبحت مقبولة منهم أكثر الآن. أصبحوا يشعرون بي وأنا أكلّمهم، وفرحين معي هكذا». توفير العناية الجسدي على المعلّمة (تنقّلات، جهد لإسكات التلامذة) (١ رسمي).

توفير مصاريف التنقّلات على المعلّمة (١ رسمي).

هناك معلّمتان لم تريا أي إيجابية في التعليم من بُعد إلّا أن «التلاميذ ما زالوا ضمن إطار التعليم وابتعدوا من المشاكل الأسرية».

خلاصة

► يراوح معدّل المتعلّمين للمعلّم الواحد خلال التعليم من ٦-٥ بين ٥-٦ في العديد من الحالات، وصولاً إلى ٢٠-٢٥. أمّا خلال التعليم المُدمج فكانت نسبة الحضور أعلى. لا ترتبط هذه المعدّلات بالضرورة بفعاليّة الخدمات التربويّة المقدّمة، بل بمهنيّة المعلّم بشكل أساسي.

► البيداغوجيا تلقينيّة لدى عدد كبير من المعلّمين مقرونة بالتطبيقيّة فيما يرتبط بالتمارين التي يطلبها المعلّم. أمّا الاستكشاف والتشارك فهي مهارات قلّما ينميها المعلّمون المشاركون في الدراسة لدى تلامذتهم إمّا بسبب صعوبة التواصل تقنياً مع التلامذة أو بسبب عدم تمكّنهم من هذه المهارة التربويّة.

► يضطلع عدد محدود جدّاً من المعلّمين بتعليم ناشط يقوم على مبدأ إشراك المتعلّمين في تحضير الدرس واستكشاف المفاهيم وإدارة الصفّ، بينما يقتصر دور المعلّمين الذين يستخدمون واتساب فقط على التواصل عبر الرسائل الصوتيّة، أي التعليم غير المتزامن. أمّا الذين يستعينون بمنصّات تعليميّة مثل تيمز، فإنهم يجمعون بين التعليم المُتزامن المباشر من بُعد، والتعليم غير المُتزامن عبر التمارين والتغذية الراجعة.

► يقوم دور المتعلّم بشكل أساسي على الإصغاء والإجابة على الأسئلة وحلّ التمارين، والقراءة بشكل أقل انتظاماً، ويُطلب منه أحياناً استكشاف موارد إضافية قبل الحصّة أو بعدها، ويتمّ تعزيز التعاون مع الرفاق بشكل محدود.

► لا تعتمد أيّة مدرسة التعليم المُتزامن حصراً، بينما يعتمد العديد منها التعليم غير المُتزامن حصراً، والبعض منها يدمج بين المُتزامن وغير المُتزامن.

► يتمحورّ دور التقييم من بُعد، في حال وجوده، حول وضع علامة، ثمّ اكتشاف مدى تمكّن المعلّم من إيصال المعلومة والمتعلّم من اكتسابها. يستخدم بعض المعلّمين النتائج لإبلاغ الإدارة بأوضاع المتعلّمين المهتدين بالرسوب نظراً لتغيّبهم المستمر أو لعدم التزامهم بالإيقاع المدرسي.

إن الاستنتاج الأوّل الذي يبرز بالمقارنة بين مدارس الأولاد السوريين اللاجئين ضمن دوام بعد الظهر ومدارس التعليم النظامي ضمن دوام قبل الظهر هو أنّ التعليم وآليّاته «صناعة يدويّة» من قبل كلّ معلّم بشكل رئيسي، وفقاً لمهاراته وأخلاقه المهنيّة والتزامه التربوي. فيما يبقى دور الإدارات هامشياً، ويقتصر إجمالاً على الإشراف على تنفيذ تعليمات وزارة التربية، إذا وجدت، في المدارس الرسميّة، مع تخبّط وضياح أوضح ضمن دوام بعد الظهر. إلّا أنّ تقنيّة التعليم المُعتمدة مُتشابهة بين المعلّمين ضمن المدرسة نفسها، مع استثناءات قليلة يأخذ فيها أحد المعلّمين مبادرة استخدام تقنيّة إضافية لا يستخدمها زملاؤه.

يمكن رصد تجارب ناجحة في بضعة مدارس رسميّة وخاصّة حيث تدعم الإدارة المعلّمين في تأمين التجهيزات والإنترنت، وتوجيههم نحو دورات تدريبيّة تكنولوجيّة وتعليميّة، ووضع شخص متخصص تحت تصرّفهم لحلّ المشاكل التقنيّة. ترتبط هذه التجارب الناجحة بشكل رئيسي، حسب ما يبدو من إجابات المعلّمين، بأسلوب القيادة لدى المدير ومستوى التعاون والزمالة المهنيّة بين أفراد الهيئتين الإداريّة والتعليميّة.

أمّا الاستنتاج الثاني فيرتبط بالأبعاد الأساسيّة التي يتمّ اعتمادها ضمن هذه المدارس في إطار التعليم في زمن الأزمات، وقد ظهرت كالتالي:

► يتم اعتماد تقنيّة التعليم عبر واتساب بشكل أساسي في العديد من المدارس، وتيمز أو (Google Meet) في بضعة مدارس، مع العودة إلى التعليم المُدمج لفترة قصيرة بعد تراجع الجائحة، ومن ثمّ العودة إلى التعليم أونلاين حتى نهاية العام الدراسي.

► يرتكز الإيقاع المُعتمد على التعليم الجماعي حيث يتوجّه المعلّم بشرح وتوجيهات وتمارين إلى الصفّ كمجموعة، ويتابع العديد منهم التمارين شخصياً مع كلّ تلميذ، ويعطي البعض منهم تغذية راجعة، ثمّ تصحّح جماعياً أونلاين (عبر الواتساب أو تيمز).

► إن مصدر التغذية الراجعة الرئيسي هو المعلم وليس الرفاق.

فيما يخصّ البيداغوجيا المُعتمدة، أشار معلّمون عدّة إلى أنّهم اعتمدوا طرقاً لتحضير الدروس وتحديثها مغايرة لما اعتادوا عليه في التعليم الحضوري، وأنّهم بذلوا جهوداً إضافية لإيجاد موارد مُحفّزة وشيئة للمتعلمين تتناسب مع التعليم من بُعد من دون أن تتناسب بالضرورة مع أهداف المناهج البنائية وخصوصيّتها. إلّا أن الاستنتاج الأبرز في هذا المجال فهو اقتصار التطوير البيداغوجي على تطعيم الدروس بـموارد جديدة من دون أي تغيير مهمّ في سيناريوهات الدروس بحدّ ذاتها، ومن دون أي إلمام يذكر بأصول الهندسة التعليميّة ضمن التعليم من بُعد Instructional Design.

على الرغم من كلّ النوايا الطيّبة والجهود المبذولة لتأمين حدٍ أدنى من الخدمات التعليميّة، إلّا أنّ الخسائر التربويّة التي لحقت بالمُتعلمين من جرّاء التعليم من بُعد تدعو إلى القلق. بالفعل، إن تسرّب عدد من التلامذة بسبب العوامل المختلفة التي ذُكرت مراراً وتكراراً، لفترة تناهز عامين دراسيين، يطرح تساؤلات عدّة على الآليات التي ينبغي اعتمادها لدعمهم وإعادة دمجهم في المسار الدراسي بعد انتهاء الجائحة. كما أن تعييب ونقص التزام عدد من التلامذة ضمن الأنواع الثلاثة من المدارس التي أُجري ضمنها البحث، ينذر بفقد تعليمي متراكم سوف يستلزم خطة دعم مدرسي شاملة ومبنية على دراسة دقيقة لحاجات المُتعلمين. لا يسلم التلامذة الملتزمون والمثابرون على التعليم من بُعد من عواقب الظروف التي يتمّ ضمنها هذا التعليم. بالفعل، فإن محدوديّة الوقت المُخصّص للتعليم، والصعوبات اللوجستية والمهنيّة التي يواجهها المعلّمون، بالإضافة إلى قلة الدعم والمتابعة التربويّة المُخصّصة للهيئة التعليميّة، من شأنها أن تحدّ من فعاليّة المُكتسبات التعليميّة. أضف إلى ذلك أنّ استراتيجيّات التقييم من بُعد تبقى بعيدة المنال بالنسبة إلى أكثرية المُعلّمين، باستثناء بعض المدارس والمُعلّمين الذين يقومون بمبادرات خاصّة لاستكشافها وتطبيقها بما يتناسب مع أوضاع المُتعلمين. بمعنى آخر، يعرف العديد من المُعلّمين أنّ مكتسبات المُتعلمين محدودة لكنّهم لا يملكون الوسائل لقياسها ولتحديد الثغرات بغية وضع خطط للدعم وللتصويب.

يرتبط الاستنتاج الثالث باستراتيجيّات إدارة الصفّ، حيث يتبيّن أنّ المُعلّم هو لولب العمليّة التعليميّة، وأنّ هناك تفاوت في أساليب إدارة التواصل الفردي والجماعي، بحيث يميل العديد من المُعلّمين إلى حصر التعليم بالشرح وبتوفير موارد، بينما يعبّر البعض الآخر عن أهميّة ما لإدارة المجموعة وتفعيل التواصل والنقاش، وأحياناً التعاون والدعم المُتبادل. إلّا أنّ الاستراتيجيّات المُعتمدة تعتبر إجمالاً تلقينيّة مُركّزة على نقل محتوى كتب ومناهج مدرسيّة مع إغفال عمليّة التثبّت من جودة التعلّم نظراً لعدم تملك المُعلّمين لآليات التقييم من بُعد.

من هنا، يمكن اعتبار الهمّ الأساسي للمُعلّمين هو تأمين خدمة التعليم في زمن الأزمات، كلّ كما يراها، مع استقطاب أكبر عدد ممكن من المُتعلمين في الصفّ وضمان عدم غيابهم وتسرّبهم قدر الإمكان. أمّا نوعية التعليم المُقدّم فلا تبدو أولويّة وفقاً لما يمكن استنباطه من المقابلات، بحيث لا يعيرون إجمالاً موضوع تقييم المُكتسبات أهميّة تذكر، ويبقى جلّ اهتمامهم مُركّزاً في نقل مضمون تعليمي مُعيّن من دون التثبّت من مستوى تحصيل المُتعلمين.

أمّا الحضور العاطفي للمُعلّم فإنه بارز إجمالاً، بحيث يجري الحديث من قبل أكثرية المُعلّمين عن شعورهم بمعاناة التلامذة وأوضاع أسرهم الصعبة، ومحاولاتهم الدائمة لتحفيزهم وتشجيعهم ومتابعتهم. قلة هم الأساتذة الذين يعتبرون أنّ التلامذة الذين يتغيّبون مهملون قصداً، أو أنّ أهلهم غير مهتمّين، بل يبرّر العديد الغياب بفقر أهلهم وعدم قدرتهم على شراء جهاز أو الاشتراك بالإنترنت. كذلك يصغي معلّمون عدّة إلى مشاكل المُتعلمين ويتيحون لهم المجال في التعبير عنها عبر التواصل الشخصي خارج الدوام. يأتي هذا النوع من الحضور كإثبات على اعتماد منظور العدالة الاجتماعيّة من أساتذة يحاولون جاهدين خلق آليّة تعليم من بُعد تشرك جميع المُتعلمين في التفاعل والمشاركة أيّاً كانت التقنيّة المُعتمدة. كذلك يهتم البعض بالتواصل مع الأهل للفت نظرهم إلى أهميّة متابعة أبنائهم للتعليم من بُعد والحرص على حضورهم ومثابرتهم.

أمّا النتائج غير المتوقّعة، التي فرضت نفسها من خارج الإطار النظري المُقرّر، ترتبط بـ«نهضة» العديد من المعلّمين في المدرسة الرسمية، إذ قادتهم الضرورة وأحكامها، من حيث يدرون أو لا يدرون، إلى تطوير مهني ذاتي على صعيد مهاراتهم التعليميّة ووعيهم لقدرتهم على تحفيز المتعلّمين ودعمهم ومتابعتهم وإعادة النظر في تصوّراتهم تجاههم، على الرغم من كلّ الظروف الأسريّة واللوجستيّة الصعبة. عليه، يمكن اعتبار هذا التعليم في زمن الأزمات بمثابة فرصة غير مسبوقة ليعالج بعض المعلّمين أزمته مع هويّة مهنيّة تبحث عن نفسها... أمّا باقي المعلّمين، فقد كانت اللهجة الاستسلاميّة خافتة لديهم، وكذلك اللهجة الاتهاميّة لوزارة التربية على الرغم من تقصيرها الفاضح، وتغلّب عليها تعاطفهم مع المتعلّمين وشعورهم بأنّهم «سويّاً على المركب نفسه»، وبأنّهم، قبل كلّ شيء، يحملون مسؤوليّة إنسانيّة، ما يُعتبر بحدّ ذاته تحوّلاً جذريّاً في اتجاهات بعض المعلّمين... إلّا أنّ هذه الملاحظات لا تقلّل من فداحة الفقد التعلّمي في زمن الأزمات.

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017. Babson Survey Research Group, e-Literate and WCET. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572778.pdf>
- Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning. Athabasca University Press.
- Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 81-97.
- Bambaeeroo, F., & Shokpour, N. (2017). The impact of teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 5(2), 51-59.
- Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 269-292.
- COVID-19. (2020). Retrieved from Unesco: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*. Elsevier, 87-105.
- Harmon, J. (2015). Social justice: A whole school approach. Retrieved from www.edutopia.org/blog/social-justice-whole-school-approach-jeanine-harmon
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educausereview*.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning Online What Research Tells Us About Whether, When and How*. New York: Routledge.
- Muljana, P. S., & Luo, T. (2019). Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: A systematic literature review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 19-57. Retrieved from <https://doi.org/10.28945/4182>
- Stenbom, S., Hrastinski, S., & Cleveland-Innes, M. (2016). Emotional Presence in a Relationship of Inquiry: The Case of One-to-One Online Math Coaching. *Online Learning*, 1-16.
- Swan, K., & Ice, P. (2010). The community of inquiry framework ten years later: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 1-4.
- Young, N. D., & Michael, C. (2014). *Between: Understanding and Meeting the Social and Emotional Development Needs of Students During the Middle School Transition Years*. R&L Education.

ملحق رقم ١ - المصفوفة المفاهيمية للبحث ودليل المقابلة

الأبعاد	أبعاد فرعية	المُبيّنات indicators	الأسئلة المُقترحة
التعليم في زمن الأزمات	طبيعة الظروف التقنية واللوجستية والمؤسسية	الجهوزية التقنية للمعلم الآليات المستخدمة في الدعم الذي يتلقاه المعلم خلال التعليم في زمن الأزمات	◀ إلى أي مدى تعتبر أنّ لديك جهوزية تقنية لعملية التعليم من بُعد؟ (المهارات التقنية، التدريب المُسبق، توافر التجهيزات، الإنترنت، الكهرباء، تأمين الظروف اللوجستية المُلائمة لتنفيذ الصفوف من بُعد...) ◀ أية تقنية/ تقنيات يتم استخدامها للتعليم خلال أزمة الكورونا؟ وفقاً لأي إيقاع (إيقاع فردي، إيقاع الصف، مزيج)؟ ما هو معدل التلاميذ ضمن صفوفك؟ ◀ أي نوع من الدعم تتلقاه خلال التعليم خلال جائحة الكورونا؟ (تقني، تربوي، نفسي، تأمين موارد تعليمية...)
	استراتيجيات إدارة الصف المُعتمدة	إدارة التواصل الفردي إدارة المجموعة الحضور العاطفي المُرتبط بالحضور الاجتماعي تعزيز العدالة الاجتماعية	◀ كيف تسير بنظرك عملية التعليم؟ يرجى التوضيح فيما يخص المجالات التالية: التواصل مع كلّ متعلّم (تنظيم أنشطة تعزّز التعبير والمشاركة الفردية...) ◀ إدارة المجموعة (خلق فرص للعمل الجماعي، تعزيز التواصل بين المتعلّمين...) ◀ أية استراتيجيات تعتمد لتشجيع وتقدير المتعلّمين؟ ما هي أوضاع المتعلّمين الاجتماعية؟ هل تؤثر على إدارة صفك؟ كيف تتعامل مع هذا الواقع؟
	البيداغوجيا المُعتمدة	تحضير الدروس وتحديثها دور المعلم من بُعد دور المتعلّم من بُعد سير عملية التقييم	◀ إلى أي مدى تقوم بمراجعة الدروس وتقويم أهدافها ومحتوياتها بما يتلاءم مع ظروف التعليم المُستجدة في زمن الكورونا؟ ◀ هل تقوم بتعليم ناشط من بُعد، أم أن حضورك من بُعد محدود أو غير موجود كلياً؟ ◀ هل يصغي المتعلّم/ يقرأ، هل يحلّ تمارين/ يجيب عن أسئلة، يستكشف موارد، يتعاون مع الرفاق ◀ كيف تسير بنظرك عملية التقييم؟ (بسلاسة، مع بعض الصعوبات، بصعوبة قصوى...) ◀ يرجى التوضيح فيما يخص المجالات التالية: دور التقييم، أنواع التقييم، ضمن اللقاءات/ خارج اللقاءات، مصدر التغذية الراجعة. ◀ ما هي أبرز التحديات التي تواجهها خلال التعليم من بُعد؟ كيف تتعامل معها؟ ◀ ما هي الإنجازات التي حققتها؟

أبعاد حضور المعلم	الفئات المفاهيمية	التطبيقات
الحضور الاجتماعي	تحفيز التعبير الشخصي من قبل المتعلمين	- تأمين مساحات من بُعد وأنشطة مُنظمة تشجّع وتدعم التواصل الاجتماعي - تسهيل بناء العلاقات - مناقشة الحضور الاجتماعي، قيمته للتعلم، ووضع معايير للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي
	تعزيز التواصل المفتوح مع المتعلمين وبينهم	- مناقشة مناخ الصفّ في تطوّره - خلق الفرص للعرض الفردي للأفكار، للعمل الثنائي وللعمل الفرقي
	تفعيل تماسك المجموعة	- دعم وتشجيع عرض الأفكار، المشاعر والتفسيرات - الإضاءة على قيمة الحوار والتعلم التعاوني - مناقشة التوافق على والتثبت من معايير المجموعة خلال المقرّر - دمج القبول والمصادقة على الأفكار ضمن معايير المجموعة
	تصميم وتنظيم الدروس	- الإعلام بوضوح عن المواعيد والأطر الزمنية للنشاطات التعليمية - الإعلام بوضوح عن أهداف المقرّرات ومواضيعها - مراجعة مستمرة وتقويم دوري لأهداف ومحتويات المقرّر
حضور التعليم	تسهيل انخراط المتعلمين في العملية التعليمية	- التداول والتوافق حول معايير التفاعل والأنشطة - تشجيع المتعلمين على لعب أدوار تعليمية - تعزيز التزام المتعلمين ومشاركتهم في حوارات مُنتجة - تحفيز المتعلمين على توضيح أفكارهم والتعبير عنها
	تأمين تعليم مباشر	- المصادقة على أنشطة المتعلمين وتزويدهم بالتوجيهات - تحفيزهم على التقصي - التفاعل بشكل مستمر مع الأفراد والمجموعات - تقدير المتعلمين وتسهيل تعلّمهم عبر التشجيع، النكتة والحماس

أبعاد حضور المعلم	الفئات المفاهيمية	التطبيقات
الحضور المعرفي	تنظيم أحداث مشوّقة	- مشاركة الشغف والقضايا ذات الاهتمام ضمن موضوع الدرس والحياة اليومية - استخدام مقاربات ووسائل فريدة ومتنوّعة لتحفيز انخراط المتعلّمين - الركون إلى تعلّم مُستند إلى حلّ المشكلات
	تشجيع الاستكشاف	- خلق فرص لتطبيق المعرفة خارج البيئة الصفّية - تعزيز فرص البحث خارج مضامين المقرّر - تعزيز التواصل من بُعد واستكشاف مقاربات ووجهات نظر مختلفة - دعم المتعلّمين لاستخدام المكتبات الرقمية وتدريبهم على مهارات البحث والتوثيق
	دمج مضامين تعليمية متنوّعة	- التفكّر حول محتوى المقرّر والنقاشات - تشجيع المتعلّمين على خلق محتويات تعليمية وتعلمية ودمجها ضمن المقرّر
	التحفيز على ابتداع الحلول	- تصميم أنشطة تعليمية تشجّع المتعلّمين على التمكن من محتوى المقرّر وتطبيقها بطرق مبدعة - تحفيز المتعلّمين على بناء حلول ملائمة لمشكلات وقابلة للتطبيق - تشجيع المتعلّمين على اختبار المعرفة التي يتمّ تعلّمها
الحضور العاطفي	الحضور العاطفي المرتبط بحضور التعليم	- تقدير المشاعر التي يعبرّ عنها المتعلّمون في المقرّر - التعبير عن مشاعر المعلم ضمن العروض والنقاشات
	الحضور العاطفي المرتبط بالحضور الاجتماعي	تشجيع، تقدير ودعم التعبير عن المشاعر ضمن أنشطة المقرّر
	الحضور العاطفي المرتبط بالحضور المعرفي	- السماح بالتعبير عن العواطف المرتبط بمشاركة الأفكار - استجابة المعلم عاطفياً فيما يخصّ بعض الأفكار والأنشطة التعليمية ضمن المقرّر

معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية في بيروت (IFI)

يسعى معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية، في الجامعة الأميركية في بيروت، إلى تيسير الحوار وإثراء التفاعل بين الجامعيين المتخصصين والباحثين وبين واضعي السياسات وصانعي القرار في العالم العربي بصفة خاصة. ويعمل على إشراك أهل المعرفة والخبرة في المنظمات الدولية والهيئات غير الحكومية وسائر الفاعلين في الحياة العامة. كما يهتم، من خلال الدراسات والأنشطة، بتعزيز النقاش المفتوح حول جملة من القضايا العامة والعلاقات الدولية وبصياغة الاقتراحات والتوصيات المناسبة لرسم السياسات أو إصلاحها.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (LAES)

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية هي جمعية مهنية غير سياسية لا تتوخى الربح، تأسست في بيروت عام 1995. أعضاؤها هم أساتذة أكاديميون وباحثون في المجال التربوي وينتمون إلى مختلف الجامعات والمؤسسات التربوية في لبنان. ومن أهداف الجمعية: (1) تطوير المعرفة التربوية ونشرها، (2) تعزيز المجتمع العلمي التربوي، (3) التفاعل مع الهيئات المماثلة في البلدان العربية، و(4) المساهمة في التطوير التربوي في لبنان والبلدان العربية الأخرى. ويتم العمل على تحقيق هذه الأهداف من خلال إجراء البحوث والدراسات والتوثيق والنشر وعقد المؤتمرات والحلقات الدراسية. أصدرت الهيئة أكثر من 25 كتاباً في المجال التربوي. وتلتزم الهيئة القيام بأنشطة وتنفيذ مشاريع تتلاءم مع أهدافها. وهي تتعاون مع جهات مختلفة من أجل تمويل هذه الأنشطة، ومن بين هذه: وزارة التربية والتعليم العالي، مؤسسة فورد التربوية، مكتب اليونسكو الإقليمي في البلدان العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، معهد التربية الدولية، البنك الدولي، الاتحاد الأوروبي، معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية في بيروت، وغيرها. الموقع الإلكتروني: www.laes.org

