IGNITE
Inspiring Girls and Grassroots Networks for Inclusive and Transformative Education

الصور النمطية الجندرية وعدم المساواة التعليمية

في المدارس الرسمية والخاصة في لبنان

madanyat FOR EQUALITY للمساواة

INTERNATIONAL RESCUE COMMITTEE

URGENT ACTION FUND AFRICA FOR WOMN'S HUMAN RIGHTS

RMF René Moawad Foundation مؤسسة رينه معوض

AFD AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT

أُعدّت هذه الدراسة من قبل
مدنيات من أجل المساواة

بدعم من
برنامج IGNITE - إلهام الفتيات والشبكات القاعدية من أجل تعليم شامل وتحويلي، والمنفذ من قبل مؤسسة رينه معوض بالشراكة مع لجنة الإنقاذ الدولية وبتمويل من الوكالة الفرنسية للتنمية

إعداد
رودولف زغيب
منسّق برامج وباحث، مدنيات من أجل المساواة

ندى عنيد
المؤسِّسة والمديرة، مدنيات من أجل المساواة

إدارة المشروع والتنسيق
نادين الحاج حسين
مديرة المشروع، مدنيات للمساواة

التواصل والنشر
ميلاني بدر
مسؤولة التواصل، مدنيات للمساواة

إشراف
كاميلا فابري
باحثة في حماية الطفل، لجنة الإنقاذ الدولية (IRC)

راغدة غملوش
أخصائية في العنف القائم على النوع الاجتماعي

إخلاء مسؤولية
تم إعداد هذا المحتوى بدعم من الوكالة الفرنسية للتنمية. الأفكار والآراء الواردة في هذا المحتوى تعبّر عن وجهة نظر المؤلف/المؤلفين (مدنيات للمساواة) ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر الوكالة الفرنسية للتنمية

فهرس المحتويات

الملخّص ١

تمهيد ١

I. نظرة عامة على السياق العام ٢

١. الأزمة وتعطّل العملية التعليمية ٢
٢. سياق قطاع التعليم والعوائق البنيوية ٣

II. المقدمة ٣

III. هدف الدراسة ٥

IV. المنهجية ٥

١. العينة والمشاركون في الدراسة ٥
٢. الأخلاقيات وإجراءات الحماية والموافقة المستنيرة ٦
٣. تحليل البيانات ٦
٤. حدود الدراسة وإمكانية التعميم ٧

V. النتائج الرئيسية ٩

١. نظرة عامة على خصائص المشاركات في الدراسة ٩
٢. هيكلية النتائج الرئيسية ١٠
٣. البيئة المدرسية وتجربة الصف ١٠
٤. أنظمة الدعم والتشجيع ١٤
٥. فرص الوصول إلى التعليم والتحديات المرتبطة به ١٦
٦. الأدوار الجندرية، والتحيّز، والتوقّعات المجتمعية ٢٠
٧. توصيات المشاركات، والوعي، ومجالات التحسين ٢٢

VI. المناقشة والتحليل ٢٤

١. بيئة تعليمية دامجة والعدالة داخل الصفوف ٢٤
٢. الوصول إلى التعليم ومسارات التقدم الأكاديمي ٢٥
٣. المعايير الاجتماعية والتوقعات الجندرية ٢٥
٤. شبكات الدعم والبيئات التمكينية ٢٦
٥. فرص الإصلاح والتدخل ٢٦
٦. العوائق البنيوية والمعيارية أمام تعليم الفتيات ٢٦
٧. الظروف التمكينية والمسارات القابلة للتوسّع لتقدم الفتيات التعليمي ٢٧

VII. التوصيات العامة ٢٧

١. إصلاح الممارسات التربوية وتطوير قدرات المعلمين ٢٧
٢. إصلاح المناهج وطرق التقييم ٢٨
٣. البيئة المدرسية وآليات السلامة والحماية ٢٨
٤. البنية التحتية والنقل وظروف التعلم ٢٨
٥. إشراك الأسرة والمجتمع المحلي ٢٩
٦. الدعم الاقتصادي والحد من العوائق المالية ٢٩
٧. الحوكمة والتنسيق والتخطيط الوطني ٢٩
٨. مواءمة التدخلات وفق الخصوصيات الإقليمية ٢٩

VIII. الخاتمة ٣٠

الملحق: تحليل سياقي للتعليم القائم على النوع الاجتماعي في لبنان ٣١

الملخّص

تبحث هذه الدراسة في كيفية تأثير الصور النمطية الجندرية والظروف الاجتماعية-الاقتصادية على عدم المساواة التعليمية في المدارس الرسمية والخاصة في لبنان، مع التركيز على الفتيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و18 عاماً في مناطق المتن وعكّار والبقاع. وعلى الرغم من أنّ لبنان لا يزال يسجّل معدلات مرتفعة نسبياً من حيث محو الأمية والالتحاق بالمدارس، فإن الفوارق البنيوية والمعايير الجندرية الراسخة لا تزال تُضعف الفرص التعليمية للفتيات، لا سيما في المناطق الأقل حظاً من حيث الخدمات والموارد.

وتُظهر الأدلة المتاحة استمرار مجموعة من العوائق، من بينها ترسيخ الصور النمطية داخل الصفوف الدراسية، ومحدودية الوصول إلى مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، وارتفاع معدلات التسرّب المدرسي الناتجة عن الفقر والزواج المبكر، إضافة إلى التفاوتات الإقليمية الواضحة في البنية التحتية المدرسية واتجاهات الأهالي تجاه تعليم الفتيات. وعلى الرغم من الجهود السياساتية التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العالي، والهيئة الوطنية لشؤون المرأة اللبنانية، والشركاء الدوليون، لا تزال التدخلات القائمة متفرّقة ومحدودة التمويل وغير كافية التكيّف مع الواقع المحلي.

ولإنتاج أدلة مبنية على معطيات موثوقة، اعتمدت الدراسة منهجية بحث مختلطة تجمع بين الأدوات النوعية والكمية. فقد تم تنفيذ تسع جلسات نقاش مركّزة مع طالبات وأهالٍ ومعلّمين في المناطق الثلاث المستهدفة، إلى جانب ست مقابلات مع مخبرين رئيسيين من المسؤولين والخبراء في قطاع التعليم. وقد تناولت هذه الأدوات التأثيرات الثقافية والقيود المؤسسية والتجارب المعيشة التي تؤثر في وصول الفتيات إلى التعليم. كما أُجري استبيان منظّم شمل 228 طالبة، أتاح توفير معطيات كمية حول توافر الموارد التعليمية، والمعايير الجندرية في المدارس، والتطلعات الأكاديمية. ومن خلال الجمع بين التحليل الإحصائي والروايات الشخصية، تقدّم الدراسة صورة شاملة عن العوائق البنيوية التي تواجه تعليم الفتيات في لبنان.

وباعتبارها مبادرة تجريبية، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم نموذج قابل للتكرار لتقييم أوجه عدم المساواة التعليمية القائمة على النوع الاجتماعي في مناطق أخرى من لبنان، بما يساهم في إنتاج أدلة تدعم تطوير استراتيجيات تعزّز تكافؤ فرص الوصول إلى التعليم والاستمرار فيه وتمكين الفتيات من خلاله.

وتُعمَّم نتائج الدراسة من خلال جهود مناصرة تستهدف صانعي السياسات والمؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني، بهدف الإسهام في تطوير إصلاحات تعليمية مراعية للنوع الاجتماعي.

تمهيد

مدنيات للمساواة هي مؤسسة لبنانية غير حكومية، تعمل منذ عام 2019، وتلتزم بتعزيز المساواة بين الجنسين، والمشاركة المدنية، والحوكمة الشاملة. وانطلاقًا من خبرتها الواسعة في العمل مع النساء والشباب والمؤسسات الأكاديمية والنقابات والفاعلين السياسيين، ترى مدنيات أن التعليم يشكّل مدخلًا أساسيًا لإرساء تكافؤ الفرص في المجتمع.

تأتي هذه الدراسة في إطار هذا الانخراط المستمر، استجابةً للحاجة إلى أدلة راسخة ومراعية للسياق المحلي حول كيفية استمرار تأثير الأدوار والمعايير الجندرية في المسارات التعليمية في لبنان، ولا سيما في المناطق التي تواجه تحديات اجتماعية واقتصادية مركّبة. فعلى الرغم من أن المؤشرات الوطنية تُظهر مستويات مرتفعة نسبيًا من الوصول إلى التعليم، إلا أنها غالبًا ما تخفي تفاوتات أعمق مرتبطة بالعوامل الجغرافية والموارد المتاحة والتوقعات الاجتماعية.

كما تعيق الأزمة الاقتصادية المستمرة في لبنان والقيود الحادة على الموارد الجهود الرامية إلى ضمان الوصول العادل إلى التعليم، وإلى إعداد المدارس والمعلمين والطلاب بشكل كافٍ لتطبيق المناهج الوطنية الجديدة المرتقبة، والتي تشكّل في الوقت نفسه فرصة لمعالجة الفجوات البنيوية، بما فيها تلك المرتبطة بقضايا النوع الاجتماعي.

وفي هذا السياق، تضع مدنيات هذه الدراسة ضمن إطار أوسع يهدف إلى دعم تطوير مقاربات تعليمية أكثر استجابةً وشمولًا. ومن خلال الجمع بين البحث المنهجي والخبرات الميدانية، تسهم هذه الدراسة ليس فقط في توثيق التحديات القائمة، بل أيضًا في تحديد استراتيجيات عملية من شأنها تحسين فرص الوصول إلى التعليم ومعالجة المعايير والظروف الأساسية التي تؤثر في الفرص التعليمية المتاحة للفتيات.

١. نظرة عامة على السياق العام

١.١ الأزمة وتعطّل العملية التعليمية

منذ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠١٩، يواجه لبنان تراكماً لأزمات اقتصادية وسياسية وأمنية ومؤسسية عميقة. وقد تفاقمت هذه التحديات بشكل إضافي بفعل جائحة كوفيد١٩- والانفجار الكارثي في مرفأ بيروت في ٤ آب/أغسطس ٢٠٢٠. وقد أدّى الأثر التراكمي لهذه الصدمات إلى إضعاف شديد في التماسك الاجتماعي، وتراجع مستوى تقديم الخدمات العامة، وتآكل قدرة الأسر على الصمود، مما عرّض سلامة شرائح واسعة من السكان وسبل عيشهم وكرامتهم للخطر، وهدّد الاستقرار الوطني.[١]

وقد ازداد الوضع تدهوراً عقب الاعتداءات الإسرائيلية على لبنان خلال تشرين الأول/أكتوبر وتشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٢٤، والتي استمرّت آثارها حتى عام ٢٠٢٥ رغم التوصل إلى اتفاق لوقف إطلاق النار. وأسفرت الأعمال العدائية المستمرة عن سقوط ضحايا مدنيين، ودمار واسع النطاق، ونزوح أكثر من مليون شخص، لا سيما من المناطق الجنوبية، لجأ كثير منهم إلى المناطق الوسطى من البلاد. وقد أدّت هذه الموجة الجديدة من النزوح الداخلي إلى تفاقم الهشاشة القائمة مسبقاً وزيادة الضغط على الخدمات العامة التي تعاني أساساً من محدودية الموارد.[٢]

كما لا يزال لبنان يستضيف أعلى عدد من اللاجئين نسبةً إلى عدد السكان والمساحة الجغرافية على مستوى العالم. فمع تعداد سكاني لبناني يُقدَّر بحوالي ٥,٢٦ مليون نسمة، يستضيف البلد نحو ١,٥ مليون لاجئ سوري، إضافة إلى ٤٨٩,٢٩٢ لاجئاً فلسطينياً مسجّلين لدى الأونروا، فضلاً عن نحو ٣١,٤٠٠ لاجئ فلسطيني قادمين من سوريا.[٣] وعلى الرغم من أنّ هذه الأرقام ليست الأحدث، فإنها تعكس الحجم المستمر لعبء اللجوء في لبنان، والذي لم يشهد تراجعاً يُذكر في السنوات الأخيرة. ووفقاً للبنك الدولي، تُعدّ الأزمة اللبنانية من بين الأشد عالمياً منذ منتصف القرن التاسع عشر، وهي نتيجة عقود من السياسات المالية والنقدية غير المستدامة.

وقد تميّز الانهيار الاقتصادي بانخفاض حاد في قيمة العملة الوطنية، حيث فقدت الليرة اللبنانية نحو ٩٨٪ من قيمتها، إلى جانب تسارع ظاهرة الدولرة وارتفاع معدلات التضخم بشكل مستمر. وبلغ متوسط معدل التضخم السنوي ٢٢٢,٤٢٪ في عام ٢٠٢٣، في حين وصل تضخم أسعار الغذاء إلى ٣٥٠٪ على أساس سنوي في نيسان/أبريل ٢٠٢٣، ما أثّر بشكل غير متناسب على الأسر ذات الدخل المحدود.[٤،٥]

ونتيجة لذلك، يُقدَّر أن نحو ٨٠٪ من السكان يعيشون تحت خط الفقر النسبي، فيما يقع نحو ٣٦٪ منهم تحت خط الفقر المدقع حتى آذار/مارس ٢٠٢٣. وقد أدى تراجع القدرة الشرائية وانخفاض الأجور الفعلية إلى إضعاف القدرة على الوصول إلى الخدمات الأساسية بشكل كبير. كما تواجه المؤسسات العامة، بما فيها المدارس والمرافق الصحية، صعوبات متزايدة في الاستمرار بأداء وظائفها نتيجة القيود المالية ونقص الكوادر وتدهور البنية التحتية، الأمر الذي يفاقم عدم المساواة ويؤدي إلى خسائر طويلة الأمد في رأس المال البشري.[٦]

وفي هذا السياق العام، كان قطاع التعليم من بين القطاعات الأكثر تأثراً. فمنذ عام ٢٠١٩، أدّت الإغلاقات المتكررة للمدارس، والإضرابات، والاضطرابات السياسية، والتعطّل المرتبط بالجائحة إلى تقليص كبير في عدد أيام التدريس الفعلية، حيث تلقّى طلاب المدارس الرسمية أقل من نصف عدد أيام التعليم الحضوري المتوقعة خلال فترة أربع سنوات. ومن المرجّح أن تؤدي هذه الاضطرابات إلى خسائر تعليمية طويلة الأمد وانخفاض في فرص الدخل المستقبلي.[٧]

١. World Bank. (٢٠٢١). Lebanon economic monitor: The deliberate depression. Retrieved from https://www.worldbank.org/en/country/lebanon/publication/lebanon-economic-monitor

٢. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (UNOCHA). (٢٠٢٥). Lebanon humanitarian situation reports. Retrieved from https://www.unocha.org/lebanon

٣. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (٢٠٢٤). Lebanon operational data portal. Retrieved from https://data.unhcr.org/en/country/lbn

٤. World Bank. (٢٠٢١). Lebanon economic monitor: The deliberate depression. World Bank Group. Retrieved from https://www.worldbank.org/en/country/lebanon/publication/lebanon-economic-monitor

٥. World Food Programme (WFP). (٢٠٢٣). Lebanon food security and inflation monitoring. Retrieved from https://www.wfp.org/countries/lebanon

٦. World Bank. (٢٠٢٣). Lebanon poverty and equity brief. World Bank Group. Retrieved from https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/publication/poverty-and-equity-brief-lebanon

٧. United Nations Children's Fund (UNICEF). (٢٠٢٢). Impact of school disruptions in Lebanon. Retrieved from https://www.unicef.org/lebanon/reports

كما يزيد التوزيع الجغرافي والديموغرافي للبنان من تعقيد هذه التحديات. ففي حين تتركّز الأنشطة الاقتصادية ومؤسسات التعليم العالي والخدمات العامة في المراكز الحضرية الكبرى، ولا سيما بيروت وطرابلس، فإن الجزء الأكبر من البلاد يتكوّن من مناطق ريفية وبلدات تعاني محدودية في البنية التحتية وتغطية الخدمات. ويؤثر هذا التفاوت بين المناطق الحضرية والريفية بشكل مباشر على فرص الوصول إلى التعليم، لا سيما بالنسبة للأطفال والشباب المقيمين خارج المدن الرئيسية.[٨]

٢. سياق قطاع التعليم والعوائق البنيوية

لا يزال عدد المدارس والجامعات، ولا سيما المؤسسات الرسمية، غير كافٍ لتلبية احتياجات السكان، وتظهر هذه الفجوات بشكل أوضح في المناطق الريفية والطرفية. إذ تفتقر العديد من المجتمعات إلى مدارس أو جامعات رسمية قريبة، ما يضطر الطلاب إلى قطع مسافات طويلة للوصول إلى التعليم. غير أنّ أنظمة النقل العام ضعيفة إلى حدّ كبير أو غير متوفّرة أساساً، كما أنّ ارتفاع كلفة التنقّل يجعل التعليم خارج متناول العديد من الأسر ذات الدخل المحدود. وتؤثر هذه العوائق بشكل غير متناسب على الفتيات، اللواتي يواجهن غالباً قيوداً إضافية على التنقّل مرتبطة بمخاوف تتعلق بالسلامة ومعايير اجتماعية مقيّدة.[٩]

كما أنّ المناهج التعليمية الوطنية لم تواكب التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية. وقد أدّت التأخيرات في إصلاح المناهج إلى الحد من ملاءمة التعليم وجودته، لا سيما في ما يتعلّق بإعداد الطلاب لمتطلبات سوق العمل المتغيّرة. وعلى مستوى التعليم العالي، تقدّم الجامعات الرسمية، ولا سيما الجامعة اللبنانية، نطاقاً محدوداً من الاختصاصات مقارنةً بالمؤسسات الخاصة، ما يقيّد الخيارات الأكاديمية المتاحة أمام الطلاب، خصوصاً في المجالات التقنية والمتخصصة. ويساهم ذلك في تعزيز الفوارق بين الطلاب القادرين على تحمّل كلفة التعليم الخاص وأولئك الذين يعتمدون على خيارات رسمية محدودة الموارد.[١٠]

كما تُضعف حالة عدم الاستقرار السياسي قطاع التعليم بشكل إضافي. فقد أدّت التغيّرات المتكررة في الحكومات، واستمرار حالات الجمود السياسي، والشلل المؤسسي إلى ارتفاع وتيرة تبدّل وزراء التربية، إذ شغل العديد منهم مناصبهم لفترات قصيرة. وقد انعكس هذا الغياب للاستمرارية سلباً على جهود الإصلاح، حيث غالباً ما يتطلّب كل تغيير في القيادة إعادة إطلاق النقاشات السياساتية وعمليات التخطيط الاستراتيجي من نقطة البداية. إضافة إلى ذلك، نادراً ما جرى التعامل مع التعليم بوصفه أولوية وطنية مستدامة لدى صانعي السياسات والقرار، ما حدّ من فرص الاستثمار طويل الأمد والإصلاحات البنيوية في هذا القطاع.[١١]

II. نظرة عامة على السياق العام

على الرغم من المعدلات المرتفعة تاريخياً لمحو الأمية بين الشباب في لبنان لدى كلٍّ من الفتيات والفتيان، فقد كشفت الأزمة المتفاقمة عن أوجه عدم مساواة قائمة مسبقاً وعمّقتها، ولا سيما تلك المرتبطة بالعوامل الجغرافية والاجتماعية-الاقتصادية والجندرية. فقد حدّ الفقر والنزوح من فرص الوصول إلى التعليم، خصوصاً في المناطق الريفية والمهمّشة، حيث تؤثر كلفة النقل وتدهور البنية التحتية ومحدودية الموارد الأسرية بشكل مباشر على الانتظام المدرسي والاستمرار في التعليم.[١٢] كما تستمر المعايير الجندرية داخل النظام التعليمي في التأثير على تجارب الطلاب ومساراتهم التعليمية. إذ تعزّز الصور النمطية المتجذّرة في المناهج والممارسات الصفّية الأدوار التقليدية للجنسين، بما ينعكس على اختيار المواد الدراسية والمشاركة والتطلعات المستقبلية. وعلى الرغم من أنّ الفتيات يسجّلن عموماً معدلات أعلى في إتمام الدراسة والأداء الأكاديمي، ولا سيما في المرحلتين الثانوية والجامعية، فإن هذا التفوق يترافق مع عوائق بنيوية مستمرة، من بينها محدودية الوصول إلى مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، وارتفاع مخاطر التسرّب المرتبطة بالفقر والزواج المبكر، وعدم تكافؤ توافر التعليم المراعي للنوع الاجتماعي وخدمات الدعم النفسي الاجتماعي بين المناطق.[١٣]

٨. Central Administration of Statistics (CAS). (٢٠٢٢). Population and geographic distribution in Lebanon. Government of Lebanon. Retrieved from https://www.cas.gov.lb

٩. Educational Center for Research and Development (CERD). (٢٠٢٢). Education statistics and official reports. Ministry of Education and Higher Education. Retrieved from https://www.crdp.org

١٠. Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (٢٠٢١). Education sector overview and reform priorities. Government of Lebanon. Retrieved from https://www.mehe.gov.lb

١١. Lebanese Center for Policy Studies (LCPS). (٢٠٢١). Governance challenges and public sector reform in Lebanon. Retrieved from https://www.lcps-lebanon.org

١٢. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (٢٠٢١). Education in emergencies: Lebanon country profile. Retrieved from https://www.unesco.org/en/emergencies/lebanon

١٣. UN Women. (٢٠٢٢). Gender norms and education in Lebanon. Retrieved from https://arabstates.unwomen.org

ويؤدي المعلمون دوراً أساسياً في الحدّ من هذه التفاوتات أو تكريسها. إذ تشير الأدلة إلى أنّ اعتماد مقاربات تعليمية مراعية للنوع الاجتماعي بشكل مستدام، إلى جانب برامج التطوير المهني المستمر، يُعدّ أكثر فاعلية من التدريبات المحدودة أو المنفصلة في تعزيز العدالة والمشاركة وتهيئة بيئات صفّية دامجة. غير أنّ الأزمات المتلاحقة عطّلت أنظمة التدريب والمبادرات المرتبطة بحماية الطفل، ما أبطأ جهود الإصلاح وكشف هشاشة التقدّم غير المترسّخ ضمن الممارسات المدرسية اليومية.[١٤]

كما تعكس المسارات التعليمية بعد المرحلة الثانوية أنماطاً جندرية واضحة. إذ تُظهر الطالبات معدلات مشاركة ونجاح أعلى باستمرار في الامتحانات الرسمية وفي التعليم العالي بشكل عام، ولا سيما في المؤسسات الرسمية. ومع ذلك، لا يزال الفصل الجندري قائماً بحسب الاختصاصات، حيث تبقى النساء ممثَّلات بنسبة أقل في مجالات الهندسة وبعض التخصصات التقنية، ما يبرز التداخل بين التحصيل الأكاديمي والمعايير الاجتماعية وتوقعات سوق العمل والقيود البنيوية.[١٥]

ويُعدّ الزواج المبكر أحد العوائق الأساسية أمام تعليم الفتيات، ولا سيما بين اللاجئات. ففي حين تشير التقديرات إلى أنّ نحو ٦٪ من النساء اللبنانيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين ٢٠ و٢٤ عاماً تزوّجن قبل سن الثامنة عشرة، ترتفع هذه النسبة بشكل ملحوظ بين اللاجئات السوريات، حيث تتزوّج أكثر من واحدة من كل ثلاث فتيات قبل بلوغ سن الرشد. كما تُظهر التقييمات الحديثة استمرار ارتفاع معدلات زواج القاصرات بين اللاجئات السوريات، ما يعزّز دوائر الإقصاء التعليمي والتبعية الاقتصادية والهشاشة طويلة الأمد.[١٦]

وعلى المستوى العالمي، يُعترف بالتعليم بوصفه محرّكاً أساسياً لتحقيق المساواة الجندرية وتمكين النساء. وقد أكدت أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة هذه العلاقة، حيث يدعو الهدف الرابع إلى ضمان تعليم شامل ومنصف وجيد النوعية للجميع، فيما يركّز الهدف الفرعي ٤,٥ تحديداً على القضاء على أوجه عدم المساواة الجندرية في التعليم. كما شدّد الإعلان الوزاري الصادر عن المؤتمر الرابع للاتحاد من أجل المتوسط حول تعزيز دور المرأة في المجتمع على أنّ العنف ضد النساء والفتيات يُعدّ أحد الأسباب الجذرية لاستمرار عدم المساواة، مؤكداً أهمية التعليم كعنصر أساسي لتحقيق الأمان وتكافؤ الفرص.

وفي عام ٢٠٢٢، أطلقت وزارة التربية والتعليم العالي الخطة الاستراتيجية الوطنية للتربية (NESP) للفترة ٢٠٢٣-٢٠٢٧، بدعم من شركاء دوليين من بينهم اليونيسيف واليونسكو والبنك الدولي. وتمثّل هذه الخطة إطاراً إصلاحياً شاملاً يهدف إلى تحديث المناهج، وتعزيز الحوكمة، وتحسين جودة التعليم، ودمج التقنيات الرقمية في عمليتي التعليم والتعلّم، ومواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل.

وقد جرى إعداد مسودات المناهج الجديدة استناداً إلى مقاربة قائمة على الكفايات والمهارات الحياتية، بما يستجيب للتحولات الرقمية ومتطلبات سوق العمل المتغيّرة. إلا أنه بعد مرور ثلاث سنوات على بدء مسار الإصلاح، لم يصدر أي مرسوم وزاري لاعتماد هذه المناهج رسمياً. وبدلاً من ذلك، اعتمدت الوزارة على تعاميم انتقالية لتكييف المناهج القديمة مع ظروف الأزمات والطوارئ المستمرة، ما جعل الإصلاح مكتملاً من الناحية النظرية لكنه معلّقاً عملياً.[١٧]

ومع ذلك، تُظهر الأدلة في لبنان أنّ النظام التعليمي لا يزال، بصورة عامة، يعيد إنتاج التوقعات الجندرية التي تؤثر في كيفية إدراك الفتيات والفتيان لأدوارهم في المجتمع.[١٨] ولا تقتصر هذه الأنماط المبكرة على البيئة الصفّية، بل تمتد إلى الحياة العامة والمهنية، حيث تسهم في تشكيل المواقف تجاه القيادة واختيار المهن ومشاركة النساء في مواقع صنع القرار. وغالباً ما تُصوَّر هذه الصور النمطية الرجال على أنهم أكثر قدرة على التحمّل أو أكثر عقلانية أو ملاءمة للأعمال الشاقة، في حين تُصوَّر النساء على أنهن أقل كفاءة في مجالات العلوم والرياضيات أو الأدوار القيادية. وحتى عندما تبدو بعض هذه الصور النمطية "إيجابية"، فإنها تسهم في تكريس التمييز البنيوي من خلال تقييد الفرص وتوجيه التطلعات. وغالباً ما تنتقل هذه المعتقدات الاجتماعية أولاً داخل الأسرة، حيث يوجّه الأهل أبناءهم، بوعي أو من دون وعي، نحو خيارات حياتية تُعدّ مناسبة لكل جنس. ثم يعزّز المعلمون هذه الأنماط داخل الصفوف من خلال أساليب التفاعل والتكليف بالمهام وحتى أساليب التقييم، بما يطبع عدم المساواة بطابع طبيعي ضمن الممارسات التعليمية اليومية، في ظل استمرار استخدام لغة جندرية في المناهج.

---

١٤. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (٢٠٢٢). Gender-responsive pedagogy in crisis contexts. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org

١٥. Educational Center for Research and Development (CERD). (٢٠٢٢). Official examination and higher education statistics. Retrieved from https://www.crdp.org

١٦. Vulnerability Assessment of Syrian Refugees in Lebanon (VASyR). (٢٠٢٣). Annual report. UNHCR. Retrieved from https://www.unhcr.org/lb/vasyr

١٧. Nashaba, H. (٢٠٢٥, October ٢٠). The deferred educational reform: When the plan turns into a political façade [Arabic]. Lebanon٢٤.Retrieved from https://www.lebanon٢٤.com/news/lebanon/١٤٣١٥٥٦/

١٨. Council of Europe, Gender Equality Commission. (٢٠١٥). Gender equality glossary. Council of Europe. Retrieved from https://rm.coe.int/١٦٨٠٥a١cV٤

في ضوء هذا السياق، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل كيفية تأثير الصور النمطية الجندرية والعوامل الاجتماعية-الاقتصادية على التجارب التعليمية للفتيات في المدارس الرسمية والخاصة في كل من المتن وعكّار والبقاع. ومن خلال اعتماد منهجية بحث مختلطة، تستكشف الدراسة الآليات التي تؤثر من خلالها المعايير الثقافية وتوقعات الأهل والممارسات الصفّية في فرص وصول الفتيات إلى التعليم ومساراتهن الأكاديمية وتطلعاتهن المهنية.

III. هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إنتاج أدلة قائمة على السياق المحلي وقابلة للتطبيق العملي حول كيفية تأثير الصور النمطية الجندرية والظروف الاجتماعية-الاقتصادية على المسارات التعليمية للفتيات في المرحلة الثانوية في مناطق المتن وعكّار والبقاع. ويتمثل الهدف العام للدراسة في دعم إصلاحات عملية وبرامج موجّهة يمكن أن تعتمدها السلطات التربوية والمدارس ومنظمات المجتمع المدني.

وبشكل خاص، تتناول الدراسة كيفية تجلّي الصور النمطية الجندرية داخل التفاعلات الصفّية، والمواد التعليمية، وأساليب التقييم، وفرص القيادة، والمشاركة في المختبرات والأنشطة الرياضية، وكيف تؤثر هذه العوامل في شعور الفتيات بالأمان، ومستوى مشاركتهن، واختيارهن للمواد الدراسية، وتطلعاتهن المستقبلية. كما تستكشف الدراسة أثر القيود الأسرية والمجتمعية، بما في ذلك كلفة النقل، وعدم استقرار الدخل، ومسؤوليات الرعاية، وإمكانية الوصول إلى الوسائل الرقمية، والمخاطر مثل الزواج المبكر، على فرص الوصول إلى التعليم والانتظام فيه والاستمرار فيه، مع إجراء مقارنة بين المدارس الرسمية والخاصة وبين المناطق الثلاث المستهدفة.

إضافة إلى ذلك، تقيّم الدراسة نقاط القوة والثغرات المؤسسية في محتوى المناهج، وتدريب المعلمين، وخدمات الإرشاد والتوجيه، وآليات حماية الطفل. ومن خلال الجمع بين بيانات الاستبيانات الكمية والمعطيات النوعية المستمدة من جلسات النقاش المركّزة، والمقابلات مع المخبرين الرئيسيين، والمراجعة المكتبية، تسعى الدراسة إلى تقديم فهم شامل ومقارن للعوائق البنيوية التي تؤثر في تعليم الفتيات. وفي نهاية المطاف، تهدف الدراسة إلى توفير خط أساس يمكن البناء عليه في عمليات المتابعة المستقبلية، وتقديم مجموعة من التوصيات الواقعية والمراعية للكلفة لدعم التخطيط التربوي المراعي للنوع الاجتماعي وتنفيذه.

IV. المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة منهجية تشاركية مراعية للنوع الاجتماعي وقائمة على مقاربة تقاطعية، جمعت بين أدوات البحث النوعية والكمية. وقد أتاح هذا النهج المختلط الجمع بين مراجعة مكتبية شاملة للأدبيات والدراسات السابقة والبيانات الثانوية، وبين جمع بيانات أولية نوعية وكمية، بما وفّر تحليلاً يجمع بين الاتساع والعمق. وصُمّمت المنهجية لالتقاط ليس فقط الاتجاهات الإحصائية، بل أيضاً التجارب المعيشة والتصورات والمواقف لدى الفتيات والأهالي والمعلمين والجهات المعنية في قطاع التعليم، مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية وضمان مبادئ الحماية طوال مراحل البحث.

١. العينة والمشاركون في الدراسة

اعتمدت الدراسة مقاربة تشاركية تقاطعية ومراعية للنوع الاجتماعي، انطلاقاً من الإقرار بأن عدم المساواة الجندرية في التعليم لا يؤثر على جميع الفتيات بالطريقة نفسها. إذ تتقاطع عوامل مثل الوضع الاجتماعي-الاقتصادي، والموقع الجغرافي، والانتماء الطائفي، ومستوى الوصول إلى الخدمات العامة في تشكيل عوائق تعليمية مختلفة. ولعكس هذا التنوع، حرصت استراتيجية اختيار العينة على ضمان تمثيل متوازن عبر ثلاث مناطق هي المتن وعكّار والبقاع. وقد جرى اختيار هذه المناطق لأنها تمثّل مجتمعة السياقات الاجتماعية-الاقتصادية والجغرافية والدينية المختلفة في لبنان، بما يشمل البيئات الحضرية وشبه الحضرية والريفية، إضافة إلى مناطق متفاوتة من حيث مستوى الوصول إلى البنية التحتية التعليمية الرسمية.

كما شملت العينة مدارس رسمية وخاصة بهدف رصد التفاوتات في فرص الوصول إلى التعليم وجودته وتوافر موارده، إضافة إلى الاختلافات في الديناميات الجندرية داخل النظام التعليمي. وقد تم اختيار المدارس بشكل مقصود وبالتنسيق مع الجهات المحلية المعنية، بما يضمن التنوع من حيث نوع المدرسة وموقعها وتركيبتها الطلابية.

تم تحديد المشاركين في جلسات النقاش المركّزة واستقطابهم من خلال منظمات غير حكومية محلية ناشطة في مجال التعليم في المناطق المستهدفة. وقد ساهمت هذه المنظمات في تسهيل التواصل مع الأهالي الذين لديهم أبناء وبنات ملتحقون حالياً بالمدارس، وكذلك مع معلمين من المدارس الرسمية والخاصة. كما جرى اختيار طالبات تتراوح أعمارهن بين ١٥ و١٨ عاماً من خلال الشبكات نفسها، وذلك من بين بنات الأهالي المشاركين، بما يضمن الترابط بين مستويات التحليل المرتبطة بالأسرة والمدرسة. وأسهم التعاون مع شركاء محليين موثوقين في الوصول إلى مشاركين من خلفيات اجتماعية-اقتصادية متنوعة، مع ضمان الالتزام بإجراءات المشاركة الآمنة والموافقة المستنيرة والمعايير الأخلاقية للبحث.

إضافة إلى ذلك، أُجريت ست (٦) مقابلات مع مخبرين رئيسيين من مسؤولين وخبراء في وزارة التربية والتعليم العالي، بمن فيهم أعضاء حاليون وسابقون في لجنة نقطة الارتكاز الجندرية، ومديرو التعليم الأساسي والثانوي، وخبراء من المركز التربوي للبحوث والإنماء. وقد وفّرت هذه المقابلات رؤى مؤسسية حول الأطر السياساتية والتحديات المرتبطة بالتنفيذ والقيود البنيوية داخل النظام التعليمي.

أما المكوّن الكمي للدراسة، فقد استكمل النتائج النوعية من خلال استبيان منظّم شمل ٢٢٨ طالبة تتراوح أعمارهن بين ١٥ و١٨ عاماً في المناطق الثلاث نفسها. ولضمان تمثيل جغرافي متوازن، تم اختيار نحو ٧٦ مستجيبة من كل منطقة. وقد أتاح هذا التوزيع إجراء تحليل مقارن بين السياقات الاجتماعية-الاقتصادية والجغرافية المختلفة، مع الحفاظ على اتساق الإطار التحليلي للدراسة.

٢. الأخلاقيات وإجراءات الحماية والموافقة المستنيرة

تم إدماج الاعتبارات الأخلاقية ومبادئ الحماية في جميع مراحل عملية البحث، بما يتماشى مع سياسة الحماية المؤسسية وسياسة مناهضة التحرّش المعتمدتين لدى مدنيات من أجل المساواة. وقد وجّهت هذه الأطر جميع الأنشطة الميدانية، وهدفت إلى ضمان حماية المشاركين، ولا سيما الأطفال والمراهقين، من أي أذى أو استغلال أو سوء سلوك.

وقد تم اعتماد إجراءات منفصلة للموافقة المستنيرة لكلٍّ من البالغين والقاصرين. حيث أُعدّت استمارات موافقة واضحة ومناسبة للفئة العمرية للمشاركين دون سن الثامنة عشرة، مع إطلاع أولياء الأمور أو مقدّمي الرعاية بشكل كامل على أهداف الدراسة وإجراءاتها والمخاطر المحتملة المرتبطة بها. وقد قدّم أولياء الأمور موافقتهم الخطية بالنيابة عن القاصرين المشاركين. كما طُلب من جميع الأطفال والطلاب تقديم موافقة بالمشاركة (موافقة مستنيرة مبسّطة) قبل الانخراط في الدراسة. وتم شرح إجراءات الدراسة ونماذج الموافقة شفهياً بلغة مناسبة لأعمار المشاركين لضمان الفهم الكامل قبل بدء جمع البيانات.

وكانت المشاركة طوعية بالكامل، وقد أُبلغ المشاركون بحقهم في الانسحاب في أي مرحلة من دون أي تبعات. كما لم يتم إجراء أي تسجيلات صوتية أو مرئية من دون موافقة صريحة، وتم احترام رغبة أي مشارك لا يوافق على التصوير أو التوثيق احتراماً كاملاً. وتم الحفاظ على السرية والخصوصية التامة للمشاركين طوال مرحلتي جمع البيانات وتحليلها.

وقد تولّى جمع البيانات باحث مدرّب من مدنيات من أجل المساواة، باستخدام أساليب تشاركية ومراعية لحساسية العمل مع الأطفال. كما حضر مسؤول ميداني ونقطة ارتكاز للحماية خلال جميع الأنشطة لمتابعة الالتزام بإجراءات الحماية، وشرح حقوق المشاركين، وضمان بيئة آمنة ومحترمة. وتم تنظيم جلسات توعية حول مبادئ الحماية للمشاركين وأولياء أمورهم، شملت شرح السلوك المقبول، وأنواع سوء السلوك، وآليات الإبلاغ المتاحة.

كما جرى اعتماد آليات واضحة للإبلاغ وتقديم الشكاوى، حيث زُوّد المشاركون وأولياء أمورهم ببيانات اتصال مباشرة تتيح لهم الإبلاغ عن أي مخاوف بشكل سري. وتم التأكيد على أنّ جميع البلاغات ستُعالَج وفقاً لإجراءات الحماية المعتمدة في المنظمة.

٣. تحليل البيانات

استند تحليل البيانات إلى مقاربة منهجية متكاملة قائمة على منهجية مختلطة، جمعت بين التحليل الموضوعاتي النوعي والتحليل الوصفي الكمي. وقد تم تفريغ البيانات النوعية الناتجة عن جلسات النقاش المركّزة والمقابلات مع المخبرين الرئيسيين وتحليلها باستخدام مقاربة استنباطية قائمة على إطار ترميز موضوعاتي مستند إلى أسئلة البحث ومنظور جندري تقاطعي. وتم تحديد الموضوعات المتكررة المرتبطة بالمعايير الجندرية، والوصول إلى التعليم، والممارسات المؤسسية، والعوائق الاجتماعية والثقافية، ومقارنتها عبر المناطق المختلفة وفئات المشاركين، ثم وضعها ضمن السياق السياسي والاقتصادي الأوسع في لبنان.

وقد تم تطوير الاستبيان الكمي استناداً إلى مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالمساواة الجندرية والتعليم، مع الاستفادة من أطر تحليلية معتمدة تتعلق بالنوع الاجتماعي ومناخ المدرسة لتوجيه تصميم الأسئلة وضمان الصرامة المفاهيمية. وتألفت النسخة

النهائية من الاستبيان من ٢٢ سؤالاً منظّماً، واستغرق استكماله نحو عشر دقائق. وقد أُدخلت البيانات ونُظّفت وحُلّلت باستخدام برنامج مايكروسوفت إكسل، من خلال تطبيق تقنيات إحصائية وصفية لإنتاج التكرارات والنسب المئوية والجداول التقاطعية. وأتاح هذا التحليل إجراء مقارنات بين المناطق والفئات العمرية وأنواع المدارس (الرسمية والخاصة)، بما ساهم في إبراز الأنماط والفجوات في تجارب الفتيات التعليمية وتصوراتهن والتحديات التي يواجهنها في سياقات اجتماعية-اقتصادية وجغرافية مختلفة.

وشكّلت عملية التثليث المنهجي أحد المرتكزات الأساسية للتحليل، حيث جرى الربط بشكل منهجي بين المعطيات النوعية والنتائج الكمية والأدلة المستقاة من المراجعة المكتبية، بما عزّز من صدقية النتائج وموثوقيتها. وقد أتاح هذا النهج المختلط تجاوز الملاحظات الجزئية المنفصلة، وفهم التفاعل بين العوامل البنيوية والمؤسسية والاجتماعية-الثقافية التي تؤثر في مخرجات تعليم الفتيات.

ولتعزيز الصرامة التحليلية بشكل إضافي، أُجريت تحليلات إحصائية تقاطعية لدراسة كيفية تباين النتائج التعليمية الأساسية وفق الخصائص الديموغرافية والسياقية. وقد شملت هذه التحليلات الفروقات بحسب المنطقة (المتن والبقاع وعكّار)، والفئة العمرية، ونوع المدرسة، مما أتاح تحديد اتجاهات ناشئة تتعلق بإحساس الفتيات بالأمان، وتطلعاتهن الأكاديمية، وتعرّضهن للتمييز الجندري، ومخاطر التسرّب، وإمكانية الوصول إلى فرص التعلّم. ومن خلال الربط بين الأنماط الكمية والروايات النوعية، تم ضمان الاتساق بين التصميم المنهجي للدراسة ونتائجها، ودعم صياغة توصيات قائمة على الأدلة تخدم جهود المناصرة الفورية والإصلاحات السياساتية على المدى الأطول.

وقد استند الإطار التحليلي إلى تسعة مجالات مترابطة جرى استخلاصها من تصميم أداة الاستبيان والبنية الموضوعاتية للأدوات النوعية. وقد وجّهت هذه المجالات عملية التحليل في كلا مكوّني البيانات، وشملت: العوامل الاجتماعية-الاقتصادية والجغرافية المؤثرة في الاستمرار المدرسي؛ البيئة المدرسية والتفاعلات الصفّية؛ محتوى المناهج والمواد التعليمية؛ قدرات المعلمين والقيادة المدرسية؛ المعايير الأسرية والضغوط الاقتصادية؛ البنية التحتية والتنقّل والسلامة؛ التعرّض لمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والإرشاد المهني؛ السياق السياساتي والمؤسسي؛ والتفاوتات الإقليمية والمؤسسية بين المدارس الرسمية والخاصة. وقد ساهم هذا النهج المنهجي المنظّم في ضمان الاتساق بين تصميم الدراسة وتحليلها، ودعم تطوير توصيات قائمة على الأدلة.

٤. حدود الدراسة وإمكانية التعميم

على الرغم من أنّ هذه الدراسة تقدّم معطيات مهمّة حول كيفية تأثير الصور النمطية الجندرية والعوامل الاجتماعية-الاقتصادية على التجارب التعليمية للفتيات في لبنان، إلا أنّه ينبغي الإشارة إلى عدد من القيود المنهجية لفهم نطاق نتائجها وتفسيرها بشكل أدق.

ركّزت الدراسة بشكل مقصود على فئات مهمّشة في المناطق الثلاث المستهدفة: المتن وعكّار والبقاع، والتي تمثّل مجتمعة سياقات اجتماعية-اقتصادية وثقافية وطائفية متنوّعة. وقد شملت العينة طالبات ملتحقات حالياً بالمدارس، وأهالٍ لديهم أبناء وبنات ما زالوا يتابعون تعليمهم، ومعلمين عاملين في هذه المناطق. وقد صُمّم هذا الاختيار بهدف التقاط التجارب المعيشة ضمن المجتمعات الأكثر هشاشة، وليس لإنتاج بيانات تمثيلية على المستوى الوطني. وعليه، تعكس النتائج واقع هذه المناطق تحديداً، وينبغي تفسيرها ضمن هذا الإطار.

وفي ما يتعلّق بالمكوّن الكمي، شملت الدراسة ٢٢٨ طالبة، بواقع ٧٦ مستجيبة من كل منطقة لضمان التوازن في المقارنة الجغرافية. وعلى الرغم من أنّ هذا الحجم من العينة يوفّر مؤشرات ذات دلالة على مستوى الديناميات المحلية، فإن منهجية اختيار العينة لم تكن تهدف إلى إنتاج عينة تمثيلية لهذه المناطق. وبالتالي، لا يمكن تعميم النتائج على مجمل الطالبات في هذه المناطق ولا على مجمل الطالبات في لبنان، كما لا تصلح لإجراء تحليلات إحصائية استنتاجية متقدّمة.

كما استند جمع البيانات بشكل أساسي إلى معلومات مصرّح بها ذاتياً من خلال الاستبيانات وجلسات النقاش المركّزة والمقابلات، ما قد يكون قد تأثّر بتحيّز الرغبة في تقديم إجابات مقبولة اجتماعياً أو بالتردّد في الإفصاح عن تجارب حسّاسة، لا سيما تلك المرتبطة بالزواج المبكر أو الصعوبات الاقتصادية أو التمييز القائم على النوع الاجتماعي. وعلى الرغم من توفير بيئة آمنة وسرّية وتشاركية للمشاركين، تبقى بعض هذه الموضوعات حسّاسة ويصعب تناولها بشكل كامل وصريح.

إضافة إلى ذلك، واجهت الدراسة صعوبات في تفكيك النتائج وفق التوزيع الحضري والريفي. إذ إن الخصائص الديموغرافية والجغرافية للبنان تجعل من هذا التمييز أمراً معقّداً، نظراً لعدم وجود مراكز حضرية كبرى بالمعنى التقليدي ضمن المناطق المختارة. فمحافظة عكّار ومعظم مناطق البقاع ذات طابع ريفي يغلب عليه انتشار القرى والتجمّعات الزراعية، في حين يمتد المتن

إلى الساحل لكنه يتكوّن في معظمه من بلدات متوسطة الحجم ومناطق جبلية، وليس من مدن حضرية كبرى. لذلك يعيش العديد من المشاركين في بيئات مختلطة شبه حضرية أو شبه ريفية، ما جعل التصنيف الجغرافي الدقيق أمراً صعباً وحدّ من دقة المقارنات بين المناطق الحضرية والريفية.

كما أُجريت الدراسة في ظل ظروف استثنائية اتّسمت بالانهيار الاقتصادي وعدم الاستقرار السياسي والتوترات الأمنية المتقطّعة، وهي عوامل قد تكون أثّرت في تصوّرات المشاركين وأولوياتهم وإجاباتهم. كذلك أثّرت هذه الظروف على إمكانية الوصول إلى البيانات والتنسيق اللوجستي، لا سيما في المناطق النائية أو الأقل خدمة، حيث شهدت المدارس انتظاماً غير مستقر أو تعطّلات متكرّرة في عملها.

إضافة إلى ذلك، كانت البيانات المؤسسية المتاحة من المصادر العامة في بعض الحالات غير مكتملة أو غير مفصّلة بحسب النوع الاجتماعي أو المنطقة أو نوع المدرسة، ما قيّد عمق التحليل الكمي المقارن بين نظامي التعليم الرسمي والخاص.

وفي ضوء هذه القيود، ينبغي النظر إلى هذه الدراسة بوصفها دراسة استكشافية تمهيدية تُسهم في بناء قاعدة معرفية أولية يمكن الاستناد إليها في أبحاث أوسع وأكثر شمولاً. كما تبرز الحاجة إلى توسيع نطاق الدراسات المستقبلية لتشمل مناطق إضافية ومستويات تعليمية مختلفة وفئات سكانية أوسع، إلى جانب تعزيز نظم البيانات الوطنية بما يتيح إجراء تحليلات مفصّلة بحسب النوع الاجتماعي والمنطقة.

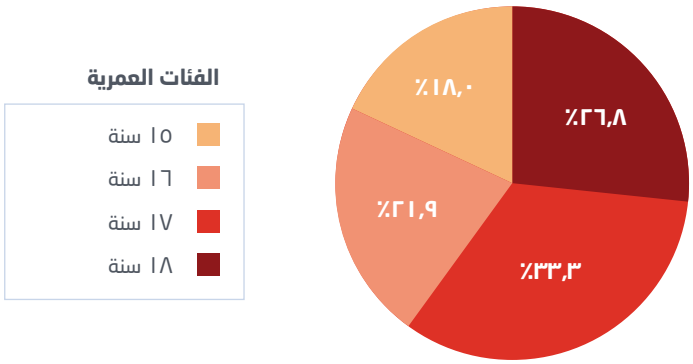
وعلى الرغم من هذه القيود، فقد أتاح التصميم المنهجي القائم على الدمج بين الاستبيانات وجلسات النقاش المركّزة والمقابلات مع الخبراء تحقيق درجة عالية من التثليث المنهجي، وإنتاج معطيات غنيّة حول التجارب التعليمية المرتبطة بالنوع الاجتماعي في السياقات المهمّشة. وتكمن أهمية الدراسة في قدرتها على إبراز أنماط وتصورات وأوجه عدم مساواة غالباً ما تكون غير ممثّلة بشكل كافٍ في الإحصاءات الوطنية، مما يوفّر أساساً موثوقاً للبحوث المستقبلية وجهود المناصرة وصياغة السياسات الهادفة إلى تعزيز تعليم شامل ومراعٍ للنوع الاجتماعي في لبنان.

٧. النتائج الرئيسية

١. نظرة عامة على خصائص المشاركات في الدراسة

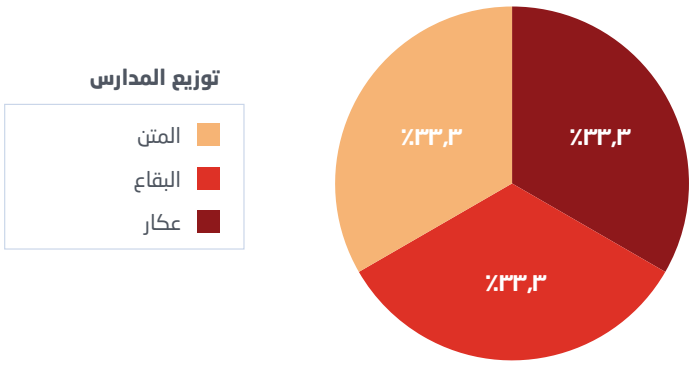
استكمل المكوّن الكمي نتائج المكوّن النوعي من خلال تنفيذ استبيان منظّم استهدف ٢٢٨ طالبة مسجّلة في مدارس رسمية وخاصة عبر المناطق الثلاث.

معلومات أساسية عن الاستبيان (الخصائص الديموغرافية)
الفئة العمرية للمشاركات



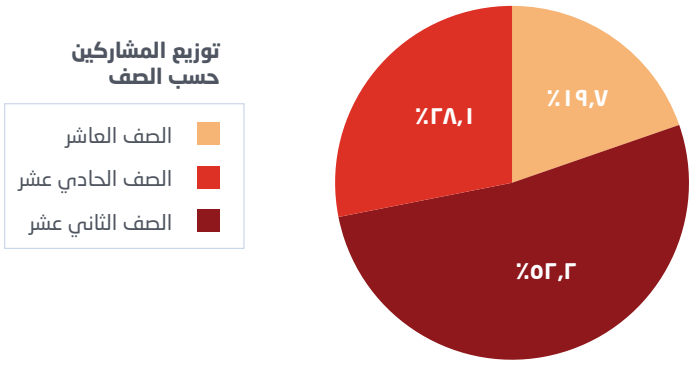
من بين المشاركات، كانت نسبة ١٨٪ بعمر ١٥ سنة، و٢١,٩٪ بعمر ١٦ سنة، و٣٣,٣٪ بعمر ١٧ سنة، و٢٦,٨٪ بعمر ١٨ سنة. وقد سُجّلت النسبة الأكبر لدى الفئة العمرية ١٧ سنة، في حين كانت النسبة الأدنى لدى الفئة العمرية ١٥ سنة.

توزيع المدارس



توزّعت المشاركات بالتساوي على المناطق الثلاث، حيث بلغت نسبة المشاركات من المتن ٣٣,٣٪، ومن البقاع ٣٣,٣٪، ومن عكار ٣٣,٣٪، مما يضمن تمثيلًا متوازنًا لكل منطقة.

توزيع المشاركين حسب الصف



بلغت نسبة المشاركات في الصف العاشر ١٩,٧٪، وفي الصف الحادي عشر ٢٨,١٪، بينما شكّلت طالبات الصف الثاني عشر نصف العيّنة (٥٢,٢٪). ويشير ذلك إلى تزايد تدريجي في التمثيل عبر الصفوف، مع تسجيل أعلى نسبة مشاركة بين طالبات السنة النهائية من المرحلة الثانوية.

٢. هيكلية النتائج الرئيسية

لتقديم فهم واضح وشامل لنتائج الدراسة، تم تنظيم النتائج الرئيسية ضمن خمسة محاور مترابطة، يعالج كل منها بُعدًا مختلفًا من أبعاد التجربة التعليمية للفتيات في لبنان. تتيح هذه الهيكلية إجراء تحليل منهجي يربط بين واقع الصفوف الدراسية والسياقات الاجتماعية والمؤسساتية الأوسع.

يتناول القسم (أ) البيئة المدرسية وتجربة الصف، ويستكشف قضايا الأمان، وسلوك المعلّمين، والتحيّز الجندري، ومستوى المشاركة داخل مساحات التعلّم اليومية.

ويركّز القسم (ب) على فرص الوصول إلى التعليم والتحديات المرتبطة به، من خلال تقييم قدرة الفتيات على الاستمرار في الدراسة، ومتابعة التعليم العالي، ومواجهة العوائق مثل الصعوبات المالية، ومشكلات النقل، ومحدودية المؤسسات التعليمية المحلية.

أما القسم (ج) فيتناول الأدوار الجندرية والتحيّز والتوقعات الاجتماعية، مسلّطًا الضوء على كيفية استمرار الأعراف الاجتماعية والمواقف الثقافية في التأثير على خيارات الفتيات وثقتهن بأنفسهن وطموحاتهن عبر مختلف المناطق.

ويركّز القسم (د) على أنظمة الدعم والتشجيع، مبرزًا دور الأسرة والمعلّمين والمدارس في تحفيز الفتيات وتوجيههن، إضافة إلى أهمية الدعم المؤسسي والنفسي-الاجتماعي في الحفاظ على استمرارية مشاركتهن التعليمية.

وأخيرًا، يعرض القسم (هـ) توصيات المشاركين ومستويات الوعي ومجالات التحسين، من خلال تلخيص المقترحات الجماعية التي قدّمها الطلاب والأهالي والمعلّمون والخبراء لتعزيز المساواة الجندرية في النظام التعليمي في لبنان.

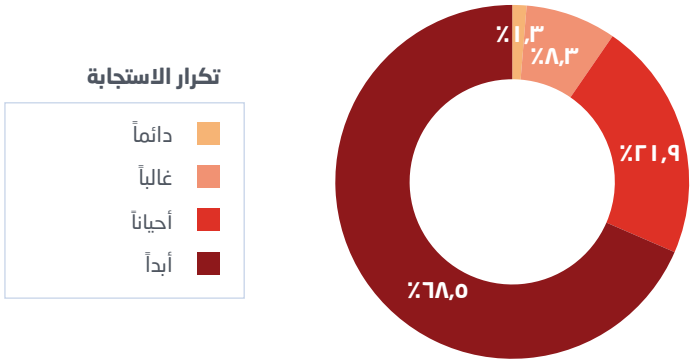
تشكل هذه الأقسام الخمسة مجتمعة رؤية متكاملة للعوامل المؤثرة في التجارب التعليمية للفتيات ونتائجها. إذ تنتقل من واقع الحياة المدرسية اليومية إلى العوامل البنيوية والاجتماعية التي تشكّل هذا الواقع، وصولًا إلى الحلول التي حدّدها الفاعلون الأكثر تأثرًا به. ويضمن هذا النهج المتدرّج أن يبقى التحليل قائمًا على الأدلة وموجّهًا نحو العمل، رابطًا بين المعطيات والتوصيات العملية اللازمة لتطوير السياسات والإصلاح التربوي.

٣. البيئة المدرسية وتجربة الصف

تكشف نتائج البيئة المدرسية وتجارب الصف عن صورة مركّبة تجمع بين مظاهر التقدّم والتحديات المستمرة داخل النظام التعليمي في لبنان.

ج.١ تشير نتائج الاستبيان إلى أن معظم الطالبات يشعرن عمومًا بالأمان في المدرسة، حيث أفادت نسبة ٦٨,٥٪ بأنهن يشعرن بالأمان دائمًا، فيما ذكرت نسبة إضافية بلغت ٢١,٩٪ أنهن يشعرن بالأمان غالبًا.

الشكل 1: الشعور بالأمان في المدرسة



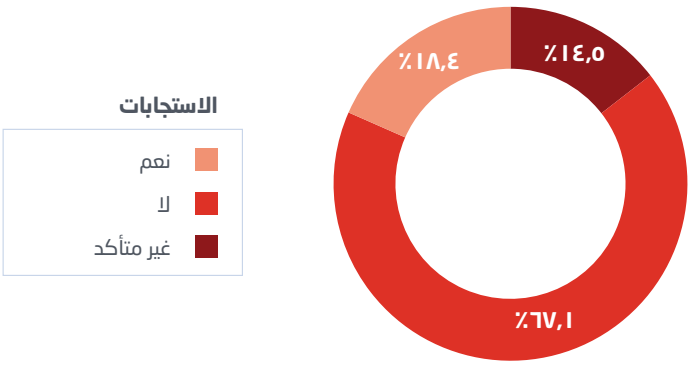
ومع ذلك، أشارت نسبة ٨,٣٪ إلى أنهن يشعرن بالأمان أحيانًا فقط، ويواصلن مواجهة مخاوف عرضية أو مستمرة تتعلق بالسلامة، إضافة إلى ١,٣٪ أفدن بأنهن لا يشعرن بالأمان إطلاقًا. وتشير هذه النسبة الإجمالية البالغة ٩,٦٪ من المستجيبات اللواتي لا يشعرن بالأمان في المدارس إلى الحاجة إلى استمرار الاهتمام بتدابير حماية الأطفال.

وقد عرّفت الطالبات مفهوم الأمان بأنه لا يقتصر على الحماية الجسدية فحسب، بل يشمل أيضًا الأمان النفسي والعاطفي، مؤكدات أهمية القدرة على التعبير والتعلّم والمشاركة دون خوف من الإهانة أو السخرية أو الإقصاء.

كما أظهرت البيانات النوعية أن العوامل العاطفية والعلاقاتية، مثل أسلوب المعلّم في الحديث، وسلوك الزملاء، وديناميكيات الصف، تُعد عناصر أساسية في تشكيل شعور الطالبات بالأمان.

ج.٢ فيما يتعلق بتصوّرات سلوك المعلّمين، أفادت نسبة ٦٧,١٪ من الطالبات بعدم ملاحظتهن أي اختلاف في طريقة التعامل بين الذكور والإناث، في حين رأت نسبة ١٨,٤٪ وجود تفاوت في التعامل يؤثر على كلٍّ من الطلاب والطالبات، بينما عبّرت نسبة ١٤,٥٪ عن عدم يقينهن في هذا الشأن.

الشكل 2: سلوك المعلّمين



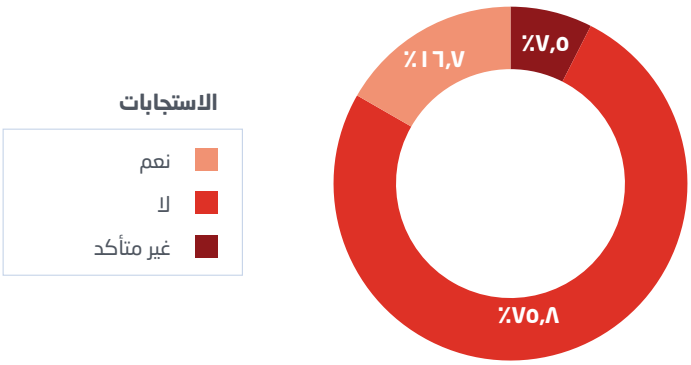
كشفت مناقشات مجموعات التركيز مع الطالبات في مختلف المناطق أن عددًا من المشاركات لاحظن وجود فروقات واضحة في كيفية تعامل المعلّمين مع ضبط سلوك الطلاب والطالبات. وأفادت العديد من الطالبات بأنهن غالبًا ما يتعرّضن لعقوبات أقل شدّة أو يُعاملن بقدر أكبر من التسامح مقارنةً بالطلاب الذكور. وربطت المشاركات هذا التفاوت في المعاملة بالأعراف والتقاليد الاجتماعية السائدة في لبنان، حيث يُنظر إلى الفتيات غالبًا على أنهن أكثر نضجًا ومسؤولية وتركيزًا على الدراسة من الذكور. وبحسب الطالبات، يبدو أن هذه التصوّرات تؤثّر على توقعات المعلّمين وطريقة استجابتهم لسلوك الطلاب داخل الصف.

ورغم أن هذا الأسلوب قد يبدو في ظاهره أكثر تساهلًا مع الفتيات، فإن العديد من المشاركات وصفنه بأنه غير عادل، وأعربن عن تفضيلهن الواضح لمعاملتهن وفق المعايير والتوقعات التأديبية نفسها المطبّقة على زملائهن الذكور، مؤكدات أن المساواة الحقيقية تتطلب قواعد موحّدة ومساءلة متساوية لجميع الطلاب.

كما أقرّ المعلّمون أنفسهم بوجود هذا الاختلاف، مشيرين إلى أنهم غالبًا ما يعتمدون أسلوبًا أكثر تساهلًا وحمايةً تجاه الفتيات، من خلال تجنّب استخدام نبرة قاسية أو اتخاذ إجراءات تأديبية صارمة أو إخراجهن من الصف.

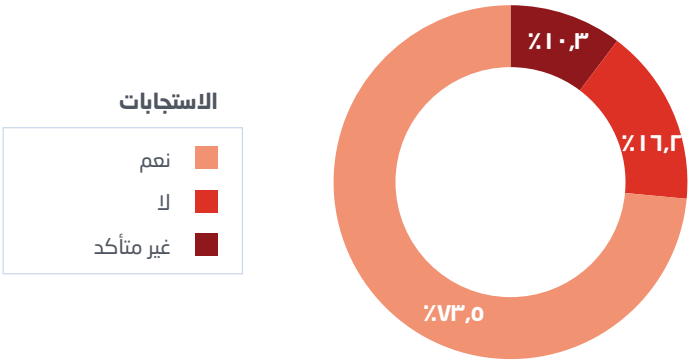
ج.٣ عند استكشاف تصوّرات الطالبات حول ملاءمة بعض المواد الدراسية أو الأنشطة لفئة دون أخرى، أظهرت نتائج الاستبيان أن نسبة ٧٥,٨٪ من المشاركات لم تعتبر أن هناك مواد أو أنشطة مخصّصة للذكور مثل الرياضة، في حين أشارت نسبة ١٦,٧٪ إلى أنهن يعتقدن بوجود مثل هذه التمييزات، كما هو موضّح في الشكل ٣.

الشكل 3: ملاءمة الأنشطة



كما أظهرت نتائج الاستبيان أن نسبة ٧٣,٥٪ من المشاركات أفدن بأن كلاً من الطلاب والطالبات يتلقّون مستوى متساويًا من التشجيع لمتابعة جميع المواد الدراسية. في المقابل، أشارت نسبة ١٦,٢٪ من المستجيبات إلى أن التشجيع لم يكن متساويًا، بينما أفادت نسبة ١٠,٣٪ بعدم تأكدهن مما إذا كان التشجيع يختلف تبعًا للجنس، كما هو موضّح في الشكل ٤.

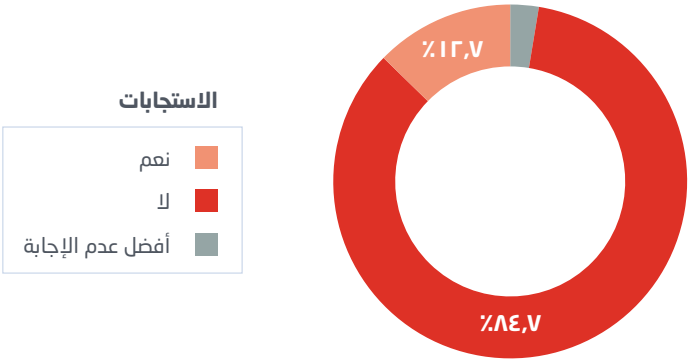
الشكل 4: ملاءمة المواد الدراسية



وبالمثل، دعمت الطالبات في مجموعات النقاش المركّزة هذا التصوّر، حيث أفدن بأن المعلّمين يشجّعون كلاً من الطلاب والطالبات على متابعة جميع المواد، بما في ذلك الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، ولم تُشر أي مشاركة إلى وجود عدم مساواة صريحة في مستوى التشجيع.

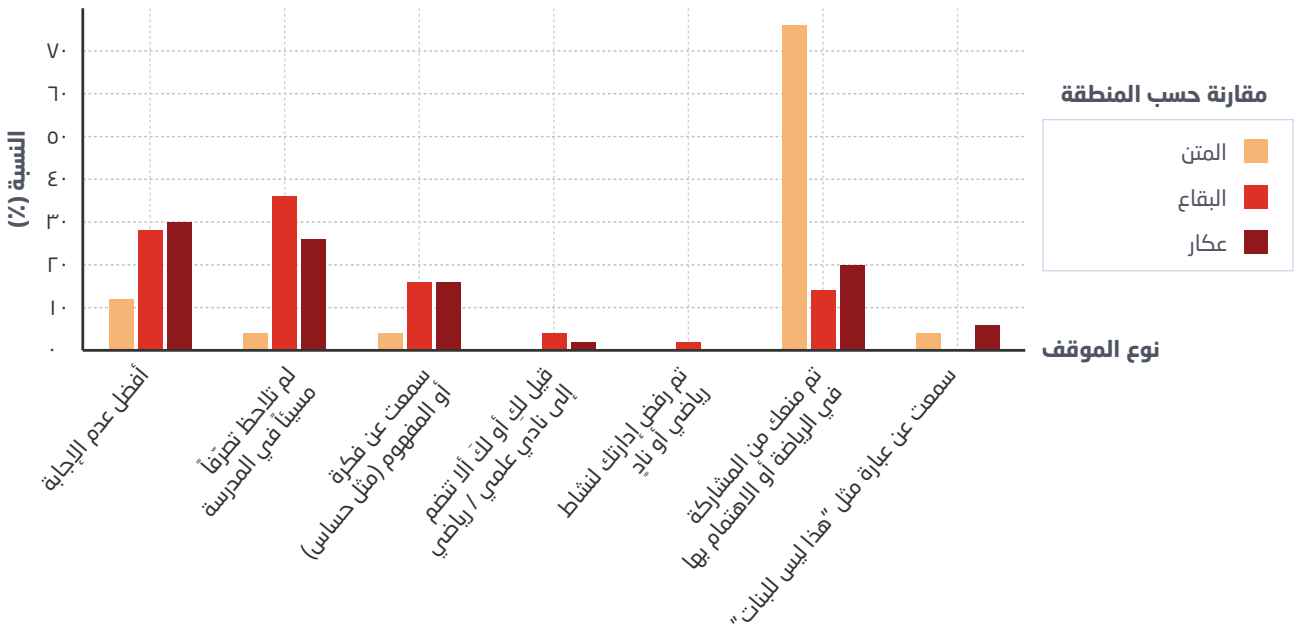
ج.٤ كذلك، أفادت نسبة ٨٤,٦٪ من الطالبات بعدم وجود قيود قائمة على النوع الاجتماعي تحدّ من مشاركتهن في الأنشطة، في حين أشارت نسبة ١٢,٧٪ إلى أنهن مُنعن في مرحلة ما من المشاركة في بعض الأنشطة.

الشكل 5: المشاركة في الأنشطة



وقد قدّمت مناقشات مجموعات التركيز مع الطالبات سياقًا إضافيًا لهذه النتائج، إذ كشفت أن عبارات مثل «هذا ليس مناسبًا للفتيات» أو أشكالًا غير مباشرة من التثبيط عن المشاركة في الرياضة أو الأنشطة القيادية أو النوادي العلمية لا تزال شائعة في بعض المدارس.

أنواع الإهانات أو التعليقات المبنية على أساس الجنس



من جهتهم، أقرّ المعلّمون المشاركون في مجموعات النقاش بوجود هذه القيود، لكنهم شدّدوا على التزامهم بدورهم الإرشادي الداعم، وسعيهم إلى مساندة جميع الطلاب، بما في ذلك تشجيع الفتيات على الانخراط في المواد أو الأنشطة التي يُنظر إليها تقليديًا على أنها مخصّصة للذكور. كما وصفوا جهودًا متعمّدة لتهيئة بيئات صفّية شاملة تضمن عدم استبعاد أي طالب أو طالبة من فرص المشاركة، سواء في المواقع القيادية أو المناظرات أو الأنشطة المرتبطة بمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM).

في مختلف المناطق، أشارت الطالبات المشاركات في مجموعات النقاش المركّزة إلى استمرار مظاهر التنمّر والسخرية التي تخلق تردّدًا في التحدّث داخل الصف. وقد برزت هذه المشكلة بشكل خاص عندما كان المعلّمون يفتحون نقاشات تتجاوز المنهاج الدراسي التقليدي، ولا سيّما حول مواضيع مثل السياسة أو القضايا الاجتماعية.

وصفت العديد من الطالبات شعورهن بالتعرّض للإحراج أو السخرية عند التعبير عن آرائهن، خصوصًا في الصفوف المختلطة حيث كان الطلاب الذكور أكثر جرأة وثقة في التعبير. كما أوضحت إحدى المشاركات: «عندما نتحدّث عن السياسة أو المجتمع، يبدأ الأولاد فورًا بالجدال والضحك على ما نقول. من الأسهل أن نبقى صامتات بدلًا من التعرّض للسخرية».

وقد تعزّزت هذه الأنماط الصفّية بما عبّرت عنه الطالبات خلال النقاشات المفتوحة والأنشطة اللاصفّية، حيث شعرت العديد منهن بارتياح أقل عند مناقشة القضايا الاجتماعية أو السياسية، مشيرات إلى أن الطلاب الذكور أكثر احتكاكًا بهذه المواضيع في حياتهم اليومية خارج المدرسة، بما في ذلك العمل المأجور أو الانخراط في المجتمع المحلي. كما أفادت كثير من الطالبات بأن روتينهن اليومي يقتصر غالبًا على الانتقال مباشرة من المدرسة إلى المنزل، مع فرص محدودة للتفاعل خارج إطار الأسرة.

وتُبرز المعطيات الإقليمية كذلك التفاوتات بين المتن والبقاع وعكار. ففي المتن، كانت النتائج إيجابية إلى حدّ كبير، حيث أفادت نسبة ٧٦٪ من الطالبات بعدم وجود أي تمييز أو بوجود مساواة جندرية كاملة. في المقابل، ذكرت نسبة محدودة بلغت ١٠٪ فقط أنهن سمعن تعليقات ذات طابع جندري أو تعرّضن للتثبيط عن المشاركة في بعض الأنشطة. أما في البقاع، فقد برزت مستويات أعلى من التثبيط القائم على النوع الاجتماعي، ولا سيّما في الأنشطة الرياضية، حيث أفادت نسبة ٣٦٪ بعدم تشجيعهن على ممارسة الرياضة أو الانضمام إلى الفرق. وأظهرت عكار اتجاهات مشابهة ولكن بدرجة أقل، إذ أفادت نسبة ٣٠٪ من الطالبات بسماع تعليقات جندرية، بينما ذكرت نسبة ٢٦٪ أنهن تعرّضن للتثبيط عن المشاركة في الأنشطة الرياضية.

كما أظهرت مناقشات مجموعات النقاش في المناطق الثلاث ديناميكيات متشابهة، حيث أشار بعض الطلاب الذكور إلى رفضهم المشاركة في الأنشطة المختلطة، انطلاقًا من تصوّر مفاده أن الفتيات أقل قدرة أو غير مؤهلات للمنافسة على قدم المساواة. ولا تقتصر آثار هذه المواقف على الحدّ من مشاركة الفتيات فحسب، بل تسهم أيضًا في ترسيخ الصور النمطية التي تعيق التقدّم نحو تحقيق المساواة الجندرية في المدارس. وقد ظلّت عبارة «هذا ليس للفتيات» الشكل الأكثر شيوعًا للتمييز الذي تم الإبلاغ عنه عبر مختلف المناطق، تليها القيود المرتبطة بمشاركة الفتيات في الرياضة وفرص القيادة.

وتظهر التصوّرات الجندرية بشكل أوضح في مجالات مثل الرياضة والأنشطة القيادية، حيث لا تزال الصور النمطية المرتبطة بقدرات الفتيات قائمة. كما أوضحت إحدى الطالبات: «عندما نحاول الانضمام إلى الأنشطة الرياضية، يضحك بعض الأولاد ويقولون إننا لسنا قويات بما يكفي. وهذا يدفع العديد من الفتيات إلى التوقّف عن المحاولة». وأكّد المعلّمون هذه الأنماط، مشيرين إلى الجهود المستمرة التي يبذلونها لدعم الفتيات ومواجهة المواقف التمييزية.

وأشار الخبراء الذين أُجريت معهم مقابلات ضمن الدراسة إلى الدور الحاسم الذي يلعبه المعلّمون في تكريس هذه المعايير أو في تحدّيها. وقد شدّدوا على أهمية التطوير المهني المستمر، ولا سيّما للمعلّمين المتعاقدين أو الأقل خبرة، باعتباره عنصرًا أساسيًا في تغيير الذهنيات وتعزيز الممارسات التعليمية الدامجة. كما أكدوا أن التدريبات القصيرة أو لمرة واحدة غير كافية، بل إن هناك حاجة إلى نهج طويل الأمد ومنّسق لتعزيز الممارسات التعليمية التأملية والحدّ من التحيّزات غير الواعية.

كما أفاد الخبراء المشاركون في الدراسة بأن سياسات حماية الطفل وبرامج الدعم النفسي-الاجتماعي قد أُدخلت في بعض المدارس، غالبًا بالتعاون مع اختصاصيين نفسيين ومنظمات غير حكومية. إلا أنهم أشاروا إلى أن هذه البرامج ما تزال محدودة النطاق وغير متكافئة التوزيع، خصوصًا خارج المراكز الحضرية الكبرى. وأوضح أحد المعلّمين: «شاركنا في بعض ورش العمل حول الوقاية من التنمّر والعنف، لكن لم تستفد جميع المدارس منها؛ فذلك يعتمد على الجهة الشريكة المنفّذة».

وأشار المشاركون أيضًا إلى أن جائحة كوفيد-١٩ عطّلت العديد من البرامج الجارية، ما أدى إلى توقّف تدريبات المعلّمين وتأجيل تنفيذ إصلاحات كانت مخطّطًا لها. وأكّد الخبراء أنه رغم تشجيع المدارس على إدماج مهارات التعلّم الاجتماعي والعاطفي، فإن هذه الجهود ما تزال غير منّسقة. وكما أوضح أحد المسؤولين: «لدينا توجيهات من الوزارة، لكن لا توجد خطة منظّمة؛ إذ يعتمد الأمر على مدى مبادرة كل مدرسة».

كما ذكرت عدة طالبات أن النقاشات اللاصفّية حول المساواة والقضايا الاجتماعية لا تحصل إلا عندما يبادر المعلّمون أنفسهم إلى طرحها. وقد أعربن عن تقديرهن لهذه المبادرات، واصفات إياها بأنها لحظات شعرن خلالها بأن «أصواتهن مسموعة» وأنهن «يُعاملن على قدم المساواة».

كما توسّعت مناقشات مجموعات النقاش التي ضمّت طلابًا وأهالي ومعلّمين في تناول هذه التحديات البنيوية. فقد أعرب الطلاب عن تقديرهم للصداقات والمعارف والأنشطة اللاصفّية التي توفّرها مدارسهم، إلا أن البيئة التعليمية العامة وُصفت من قبل المشاركين بأنها شديدة الجمود ومرتكزة إلى حدّ كبير على الجانب النظري. وأكدت العديد من الطالبات أنه رغم تقديرهن لمعلّميهن واستمتاعهن بالتعلّم، فإن النظام يترك مساحة محدودة للإبداع أو التفاعل. وكما أوضحت إحدى الطالبات: «نحفظ كل شيء، لكن نادرًا ما نناقش أو نفهم كيف يرتبط ذلك بالحياة الواقعية». وأضافت أخرى: «الحصص طويلة ومليئة بالمعلومات، لذلك لا يتبقى لدينا وقت للتفكير أو طرح الأسئلة».

وقد تكرّر ذكر عدد من العوائق البنيوية مثل طول اليوم الدراسي، وكثافة المناهج، وكثرة الواجبات المنزلية، والتركيز الكبير على التلقين والحفظ، باعتبارها عوامل تقلّل من مستوى التفاعل والحماس حتى لدى الطالبات الأكثر دافعية. وأوضحت إحدى المعلّمات في البقاع: «الطلاب مرهقون. يدرسون لساعات طويلة، وعندما يعودون إلى المنزل لا يزال لديهم المزيد من الواجبات. هذا عبء كبير بالنسبة لأعمارهم».

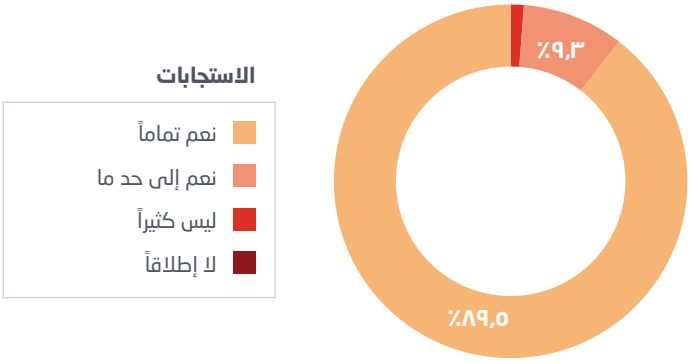
كما عبّر الأهالي عن قلقهم من محدودية قدرة النظام التعليمي على مواكبة التغيّرات التكنولوجية والاجتماعية، مشيرين إلى أن الأطفال يواجهون ضغطًا جسديًا ونفسيًا نتيجة الجمع بين طول اليوم الدراسي والمتطلبات الأكاديمية الإضافية في المنزل.

وأشار الخبراء كذلك إلى أن ضعف تطبيق إلزامية التعليم، ومحدودية فرص التعليم العالي الميسورة التكلفة، يسهمان في تعميق أوجه عدم المساواة، ويعزّزان الفجوة بين المناطق الحضرية والريفية.

وعبر مقابلات الخبراء ومناقشات مجموعات النقاش، شدّد المشاركون بصورة متكرّرة على الحاجة إلى إصلاحات شاملة لتحديث النظام التعليمي. وتشمل هذه الإصلاحات تحديث المناهج بما يعكس التحوّلات الاجتماعية والتطوّرات التكنولوجية المعاصرة، وإدماج أساليب تعليمية تفاعلية وتشاركية، وتقليص ساعات التدريس، واعتماد أيام دراسية أقصر وأكثر فاعلية. كما تم التأكيد على أهمية تعزيز ممارسات صفّية تشجّع على المشاركة والتفاعل المتكافئ وتمكين الطالبات، باعتبار ذلك خطوة أساسية نحو تفكيك الصور النمطية الجندرية المستمرة.

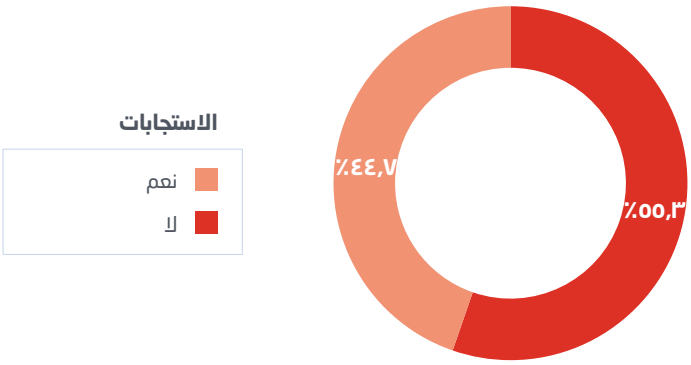
٤. أنظمة الدعم والتشجيع

أفادت نسبة ٨٨,٢٪ من المشاركات بأنهن يتلقّين دعمًا كاملًا من الأهل أو الأسرة، فيما أشارت نسبة ١٠,٧٪ إلى تلقي دعم جزئي، وذكرت نسبة ١,١٪ فقط أن مستوى الدعم الذي يتلقّينه محدود.

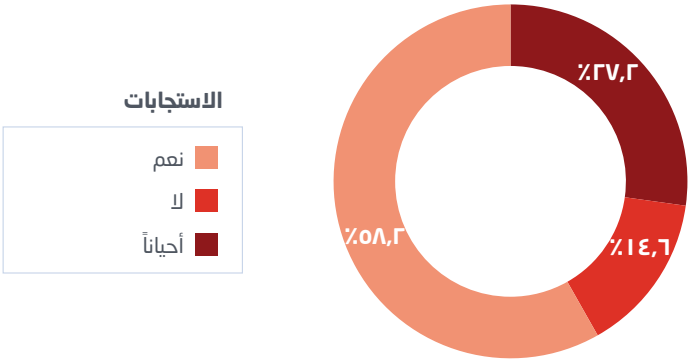


ولم تُسجَّل أي حالة أفادت بعدم تلقي دعم على الإطلاق، ما يشير إلى أن التشجيع الأسري لا يزال عاملًا أساسيًا في تعزيز استمرارية انخراط الطالبات في التعليم وتحفيزهن.

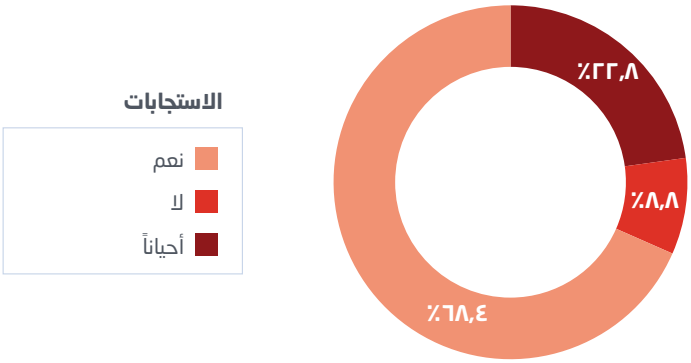
كما بدا أن مستوى التعرّض للمبادرات المرتبطة بالمساواة الجندرية داخل المدارس لا يزال محدودًا إلى حدّ ما، إذ أفادت أقل من نصف المشاركات (٤٤,٧٪) بمشاركتهن في أنشطة أو جلسات تتناول موضوع المساواة الجندرية، في حين أشارت أغلبية بسيطة (٥٥,٣٪) إلى عدم مشاركتهن في مثل هذه الأنشطة.



ومن بين المشاركات اللواتي شاركن في هذه المبادرات، أفادت نسبة ٥٨,٢٪ بأنهن يشعرن بالراحة عند مناقشة القضايا المرتبطة بالنوع الاجتماعي، بينما أشارت نسبة ٢٧,٢٪ إلى أنهن يشعرن بالراحة أحيانًا فقط، في حين ذكرت نسبة ١٤,٦٪ أنهن لا يشعرن بالراحة عند مناقشة هذه القضايا.



ويظهر اهتمام واضح بتوسيع نطاق هذه المبادرات، حيث أعربت نسبة ٦٨,٤٪ من المشاركات عن رغبتهن في تنظيم المزيد من الأنشطة المدرسية حول المساواة الجندرية وحقوق الفتيات، فيما أجابت نسبة ٢٢,٨٪ بـ«ربما»، وأبدت نسبة ٨,٨٪ عدم اهتمامهن بذلك.



وأشار الخبراء إلى أن المدارس تحافظ على تواصل منتظم مع لجان الأهل لمعالجة الفجوات التعليمية وتعزيز الوعي. وقد شارك نحو ٣,٠٠٠ طالب وطالبة في ورش عمل حول الوقاية من العنف، كما يُدعى الأهالي بشكل دوري للمشاركة في مناقشات تتناول التحديات والحلول. وتدعم هذه المبادرات شراكات بين المدارس ومنظمات المجتمع المدني والجهات المانحة والبنك الدولي ومنظمة اليونيسف ووزارة الشؤون الاجتماعية. وأوضح أحد خبراء التعليم: «عندما يشارك الأهالي، يحدث التغيير بشكل أسرع. فهم يحمّلون المدارس المسؤولية ويجعلون المساواة مسؤولية مشتركة». وأضاف آخر: «لقد أسهمت الشراكات بين المدارس والمنظمات غير الحكومية في إتاحة النقاش حول قضايا النوع الاجتماعي حتى في المناطق النائية التي كانت هذه المواضيع فيها تُعدّ من المحظورات سابقًا».

كما أكدت مناقشات مجموعات النقاش أهمية كلٍّ من الدعم الأسري والمؤسسي. فقد أفاد الطلاب بشكل متكرر بأنهم يتلقّون تشجيعًا من المعلّمين وإدارات المدارس لمتابعة اهتماماتهم في مجالات متنوعة، بما في ذلك العلوم والأدب والفنون والرياضة. وكما أشارت إحدى الطالبات من المتن: «يشجّعنا معلّمونا على تجربة كل شيء، ولا يقولون أبدًا إن هذه المادة مخصّصة للأولاد فقط». كما أكد الأهالي مشاركتهم الفاعلة في تعليم أبنائهم من خلال حضور الاجتماعات، ومتابعة الواجبات المنزلية، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، إلا أنهم أشاروا إلى إمكانية تعزيز التواصل المباشر من قبل المدارس بشأن قضايا تعليم الفتيات. وأوضحت إحدى الأمهات من البقاع: «نحضر اجتماعات المدرسة، لكن نادرًا ما يتم التطرّق إلى قضايا الفتيات. نود أن نكون أكثر مشاركة في هذا الجانب».

وأفاد المعلّمون بأنهم يتلقّون دعمًا من إدارات مدارسهم ومن وزارة التربية والتعليم العالي في تعزيز المساواة الجندرية داخل الصفوف، إلا أنهم شدّدوا على الحاجة إلى تدريب أكثر انتظامًا وتوفير موارد تعليمية مناسبة. وأوضح أحد المعلّمين: «نريد أن ندرّس المساواة، لكننا بحاجة إلى مواد تعكس ذلك، مثل كتب دراسية وأمثلة تُظهر الفتيات في مواقع قيادية». كما أشار آخر إلى أهمية التطوير المهني المستمر بقوله: «تدريب واحد لا يكفي. نحن بحاجة إلى دعم متواصل لتغيير الذهنيات والممارسات الصفّية».

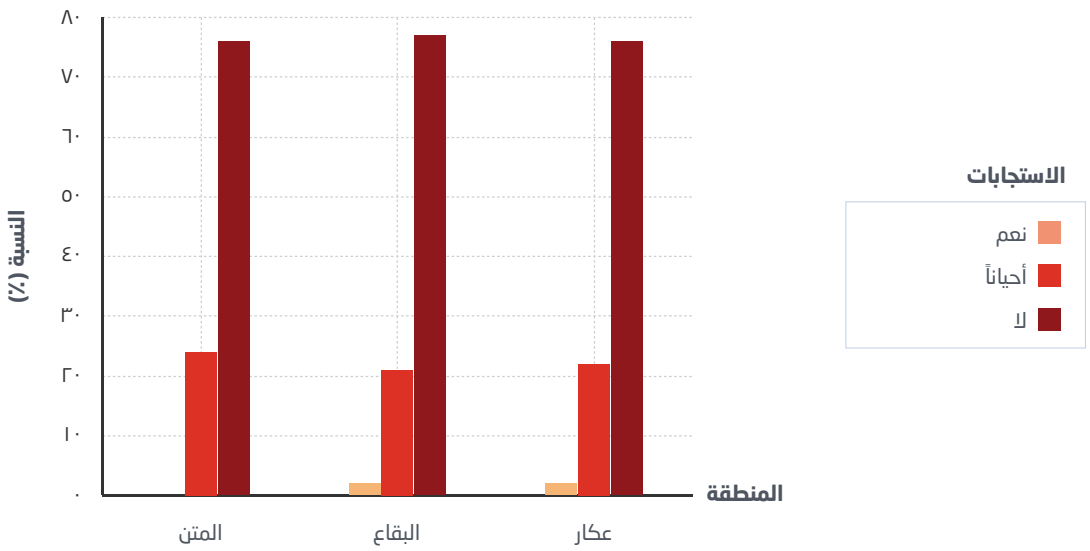
وتشير هذه النتائج إلى أن الطالبات يستفدن من مزيج من الدعم الأسري والمعلّمين المتجاوبين والمبادرات المدرسية الداعمة. ويسهم دمج الموارد التعليمية المناسبة، والتطوير المهني المستمر، ومشاركة الأهالي في توفير بيئة تمكينية تتيح للطلاب، ولا سيّما الفتيات، تحقيق النجاح أكاديميًا وعلى المستوى الشخصي. وكما عبّرت إحدى الطالبات من عكار: «عندما تعمل عائلاتنا ومعلّمونا ومدارسنا معًا، نشعر أننا قادرون على تحقيق أي شيء».

٥. فرص الوصول إلى التعليم والتحديات المرتبطة به

هـ ١ - الوصول إلى التعليم

بصورة عامة، يُظهر الوصول إلى التعليم المدرسي للفتيات ضمن العيّنة مستوى مرتفعًا من الاستقرار. فقد أفادت غالبية الطالبات باستمرار مشاركتهن في التعليم دون انقطاع، حيث ذكرت نسبة ٧٨,٧٪ أنهن لم يفكّرن مطلقًا في ترك المدرسة، فيما لم تتجاوز نسبة اللواتي فكّرن جدّيًا في ذلك ٥٪ في كلٍّ من البقاع وعكار.

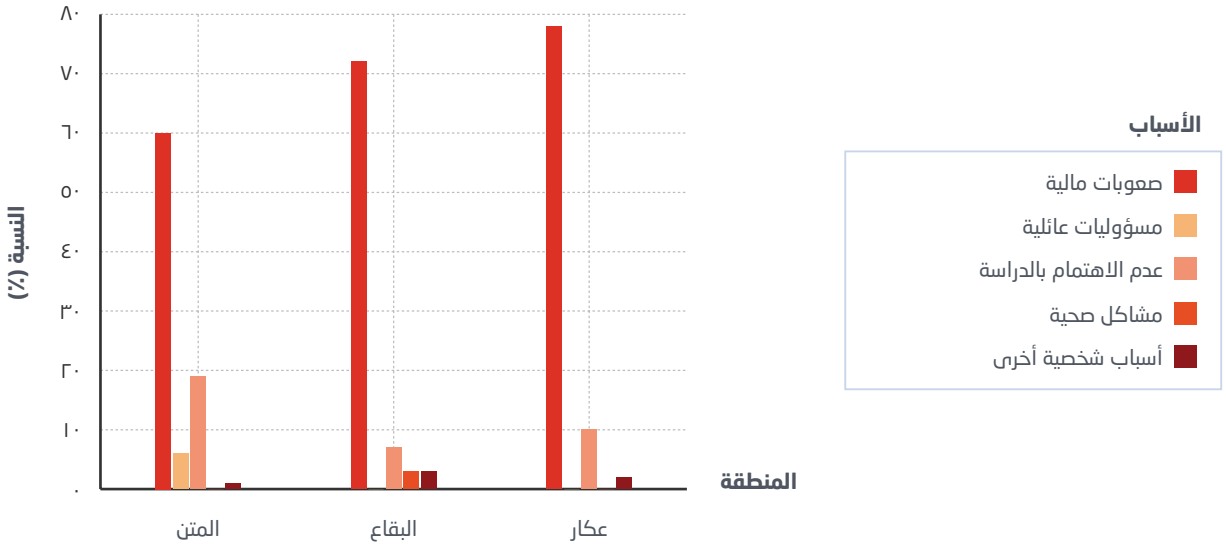
هل سبق لك أن فكرت في ترك المدرسة؟ - بيانات مُصحّحة



هـ٢ - التحديات في التعليم

عند سؤال نسبة الـ٥٪ في كلٍّ من عكار والبقاع اللواتي فكّرن أو ينوين ترك المدرسة عن الأسباب الرئيسية وراء ذلك، أظهرت النتائج ما يلي:

أهم الأسباب التي تدفعك للتفكير في ترك المدرسة - بيانات مُصحّحة



أشارت الغالبية الساحقة من المستجيبات اللواتي فكّرن في ترك المدرسة إلى الصعوبات المالية بوصفها السبب الرئيسي، ولا سيّما في عكار (٧٨٪) والبقاع (٧٢٪) حيث تبدو التحديات الاقتصادية أكثر حدّة. وفي المتن (٦٠٪) برز الضغط المالي أيضًا كعامل أساسي، وإن كان بدرجة أقل مقارنة بالمناطق الأخرى. ولم تذكر سوى نسبة محدودة جدًا «أسبابًا شخصية أخرى» أو «ضعف الاهتمام بالدراسة»، ما يؤكد أن دافعية الفتيات للتعلّم تبقى مرتفعة عندما تسمح الظروف الاقتصادية بذلك.

وقد دعمت مناقشات مجموعات النقاش هذه النتائج، حيث تحدثت الطالبات مرارًا عن الصعوبات التي تواجهها أسرهن في تغطية النفقات التعليمية، مشيرات إلى أن الأقساط المدرسية وتكاليف النقل والمواد التعليمية تشكّل عبئًا كبيرًا على ميزانيات الأسر. وأوضحت إحدى الطالبات من عكار: «يفكّر أهلي أحيانًا في إخراجي من المدرسة لأن تكلفة النقل والكتب مرتفعة جدًا. يقولون لي إنهم لا يريدونني أن أترك الدراسة، لكنهم لا يستطيعون تحمّل التكاليف». وأضافت أخرى: «حتى عندما تكون لدينا امتحانات، أقلق بشأن قدرتنا على دفع أجرة الحافلة الشهر المقبل، وهذا يجعل من الصعب التركيز».

كما أكّد الأهالي هذه المخاوف، مشيرين إلى أن الصعوبات الاقتصادية وتكاليف النقل وبعد الجامعات، وليس المواقف الاجتماعية، تُعد من العوامل الحاسمة التي تحدّ من فرص الطلاب خارج المدن الكبرى. وقال أحد أولياء الأمور في عكار: «حتى لو أرادت بناتنا متابعة الدراسة الجامعية، كيف يمكنهن ذلك؟ تكلفة النقل أعلى من القسط الجامعي». وأضاف آخر: «نحن نثق ببناتنا، لكن إرسالهن إلى أماكن بعيدة من دون وسائل نقل آمنة أمر غير ممكن».

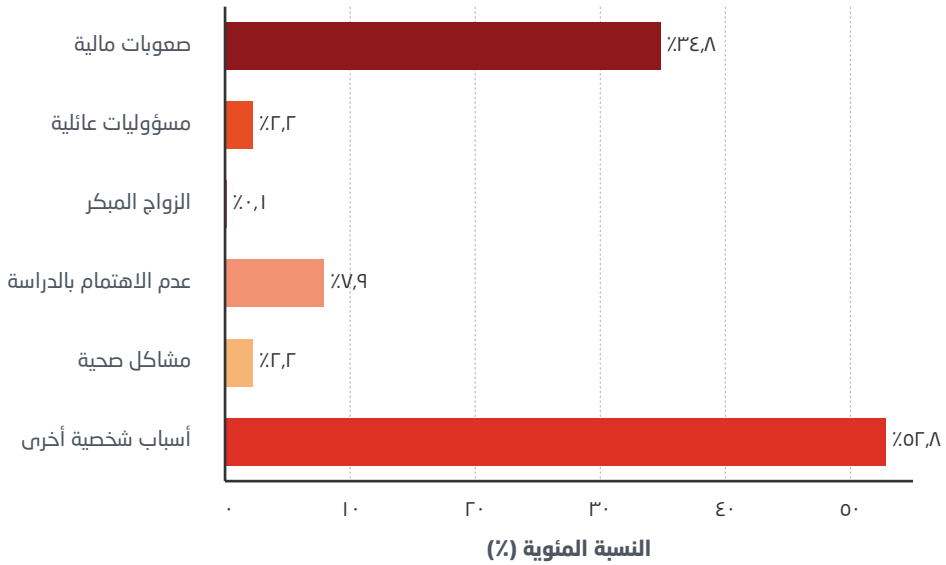
وقد ذُكرت المسؤوليات الأسرية والمشكلات الصحية بدرجة أقل بكثير، ما يشير إلى أن خطر التسرّب المدرسي يرتبط أساسًا بالعوامل المالية أكثر من العوامل الاجتماعية أو الثقافية.

كما أكّد المعلّمون بدورهم أن الضغوط المالية أصبحت العامل الرئيسي وراء الغياب المتكرر والتسرّب المدرسي. وكما أوضح أحد المعلّمين: «الفتيات يرغبن في البقاء في المدرسة. المشكلة ليست في الدافعية، بل في القدرة على الاستمرار. العائلات مرهقة».

واتفق معظم الأهالي والمعلّمين على أن الأسر أصبحت تولي أهمية متزايدة لتعليم الفتيات، خاصة عندما يحققن أداءً أكاديميًا جيدًا. وكما قال أحد الآباء: «عندما تحصل على علامات جيدة، نريد جميعًا أن تتابع دراستها. نحن فخورون بها ولا نريد أن تتوقف عن التعليم من أجل الزواج».

ومع ذلك، لا تزال هناك عوائق مستمرة على المستويات الفردية والأسرية والمؤسساتية. فمن بين الطالبات اللواتي فكّرن في ترك المدرسة، أشارت نسبة ٥٢,٨٪ إلى تحديات شخصية مثل التنمّر وضغط الأقران ومشكلات الصحة النفسية، بينما حدّدت نسبة ٣٤,٨٪ القيود المالية كعامل رئيسي.

أسباب ترك المدرسة



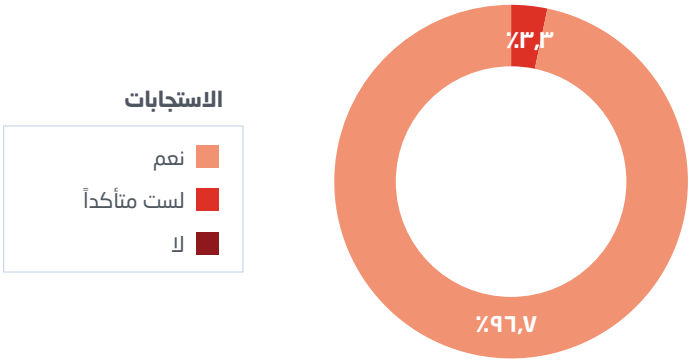
لم يُذكر الزواج المبكر بشكل مباشر من قبل الطالبات كسبب لترك المدرسة، إلا أنه ظهر بصورة غير مباشرة خلال النقاشات. وأشارت إحدى المعلّمات من عكار إلى أن «الفتيات في السابق كنّ يتركن المدرسة من أجل الزواج بشكل أكثر شيوعًا، أما اليوم فيحاول الأهالي إبقاءهن في الدراسة. وفي حالات نادرة فقط يصبح الزواج مبرّرًا لترك المدرسة عندما تكون الطالبة قد فقدت اهتمامها بالدراسة أصلًا». وفي مجموعات النقاش، ولا سيّما في البقاع، أبدت الطالبات تردّدًا واضحًا في مناقشة موضوع الزواج المبكر، حيث عبّرت إحدى المشاركات حتى عن رغبتها في مغادرة الجلسة إذا استمرّ النقاش حول هذا الموضوع. كما أشارت بعض المشاركات إلى أن الزواج يُنظر إليه أحيانًا كخيار بديل لدى الطالبات اللواتي لا يحققن أداءً أكاديميًا جيدًا، بدلًا من متابعة تعليمهن.

ورغم أن الزواج المبكر ظهر بنسبة ضئيلة جدًا في نتائج الاستبيان (٠,١٪)، حذّر الخبراء من أنه لا يزال قائمًا في بعض البيئات الأكثر هشاشة. كما أشار المعلّمون والأهالي إلى أن الزواج المبكر والمسؤوليات المنزلية يشكّلان في بعض الحالات أسبابًا عرضية لتسرّب الفتيات من التعليم، في حين يُسحب الذكور في حالات أخرى من المدرسة لدعم دخل الأسرة.[١٩]

هـ-٣- الفرص والخيارات المهنية

تُظهر طموحات متابعة الدراسة لدى الطالبات مستوى مرتفعًا جدًا، حيث أفادت نسبة ٩٦,٧٪ من الطالبات المشاركات في الاستبيان بنيتهن متابعة التعليم الجامعي أو المهني. وقد انعكس هذا التفاؤل بوضوح في مجموعات النقاش. إذ قالت إحدى الطالبات من البقاع: «حتى لو كان الأمر صعبًا، سأذهب إلى الجامعة. أريد أن أعمل وأساعد عائلتي». وأضافت أخرى من المتن: «نحن جميعًا نريد أن ننجح. لم تتح لوالدينا هذه الفرصة، ونحن نريد أن نغيّر ذلك».

الشكل 6: النيّة في متابعة التعليم الجامعي



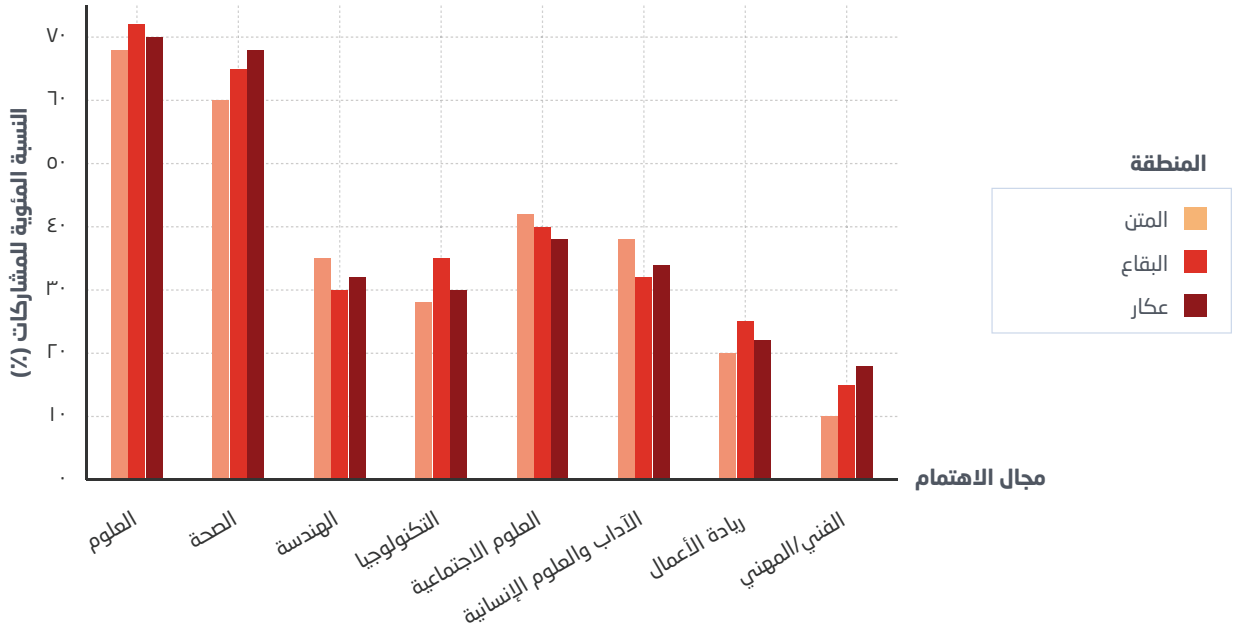
١٩. Collier, A., House, E., Helal, S., Michael, S., Davison, C. M., & Bartels, S. A. (٢٠٢٣). 'Now, she's a child and she has a child'—Experiences of Syrian child brides in Lebanon after early marriage. Adolescents, ٣(٢), ٢١٢-٢٢٧.
Retrieved from https://doi.org/١٠.٣٣٩٠/adolescents٣٠٢٠٠١٦

وأشار الخبراء إلى أن الفتيات يُكملن بشكل متزايد مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الرسمية، وأن مشاركتهن في الامتحانات الرسمية كانت قوية خلال السنوات الأخيرة. وتشير هذه المؤشرات مجتمعة إلى أن حق الفتيات في الالتحاق بالمدرسة وقدرتهن على الاستمرار في التعليم لا يزالان قائمين إلى حدّ كبير، رغم الضغوط الوطنية الأوسع التي يمرّ بها البلد.

كما وصفت الطالبات حصولهن على تشجيع واسع لمتابعة جميع المواد الدراسية، بما في ذلك الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، وأعربن عن تطلعات مهنية متنوعة تشمل مجالات متعددة. وقد برزت مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في مقدّمة الاهتمامات عبر مختلف المناطق، ولا سيّما في العلوم (٦٨-٧٢٪) والقطاع الصحي (٦٠-٦٨٪)، ما يعكس طموحًا قويًا نحو المسارات الأكاديمية والعلمية.

كما يشهد مجالا الهندسة والتكنولوجيا اهتمامًا متزايدًا، خصوصًا في البقاع، حيث عبّرت نسبة ٣٥٪ من الطالبات عن اهتمامهن بمسارات مرتبطة بالتكنولوجيا. وفي المقابل، لا تزال مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانيات تستقطب أكثر من ثلث المشاركات، ما يدلّ على استمرار تنوّع الاهتمامات الفكرية. أما المجالات التقنية والمهنية، فتبقى نسبة الإقبال عليها أكثر تواضعًا عمومًا، وإن كانت أعلى في عكار (١٨٪)، وهو ما قد يعكس طبيعة الفرص المهنية المتاحة محليًا.

المجالات المهنية المفضلة بين الفتيات - مقارنة حسب المنطقة



يتوافق ما ورد في شهادات الخبراء مع هذه الأنماط، حيث أشاروا إلى أن الفتيات يحققن أداءً جيدًا في التقييمات الرسمية والدولية، وأن معدلات التحاقهن بالتعليم العالي، ولا سيّما في الجامعة اللبنانية والمؤسسات الرسمية الأخرى، تبقى مرتفعة باستمرار. كما وصف الخبراء نظامًا تعليميًا تُحرز فيه الفتيات تقدّمًا ملحوظًا خلال مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي ويحققن نتائج جيدة في الامتحانات الرسمية (انظر الملحق ١).

وفي الوقت نفسه، شدّد الخبراء على الضغوط البنيوية والسياقية التي تؤثر في استمرارية التعليم واختيار المسارات المهنية. فقد أفادت الطالبات في مجموعات النقاش المركّزة بأنهن يتلقّين تشجيعًا واسعًا لمتابعة جميع المواد، بما في ذلك الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، إلا أن التصوّرات الجندرية لا تزال حاضرة في التفاعلات اليومية. وأوضحت إحدى الطالبات من البقاع: «يُقال لنا إن بإمكاننا دراسة أي اختصاص نريده، لكن بعض الناس ما زالوا يتفاجؤون عندما تقول فتاة إنها تريد أن تصبح مهندسة». كما اتفق الأهالي في مختلف المناطق على أن العوائق هي في الأساس بنيوية أكثر منها ثقافية، حيث لخّص أحد الآباء من المتن ذلك بقوله: «المشكلة ليست أننا لا نريد للفتيات أن يتعلّمن، بل إن النظام يجعل الأمر صعبًا على الجميع».

وتُظهر شهادات الخبراء ونتائج الاستبيان ومناقشات مجموعات النقاش مجتمعة أن الطموحات التعليمية المرتفعة والأداء الأكاديمي القوي لدى الفتيات يترافقان مع استمرار وجود تفاوتات بنيوية واجتماعية. فعلى الرغم من أن معظم الطالبات أعربن عن رغبتهن في متابعة التعليم الجامعي أو المهني، إلا أن العديد منهن يواجهن عوائق تتجاوز مسألتي الدافعية أو القدرة. وقد تكرّر ذكر تحديات النقل، وقلّة الجامعات خارج بيروت، وارتفاع تكاليف المعيشة والأقساط الجامعية كأبرز العوائق.

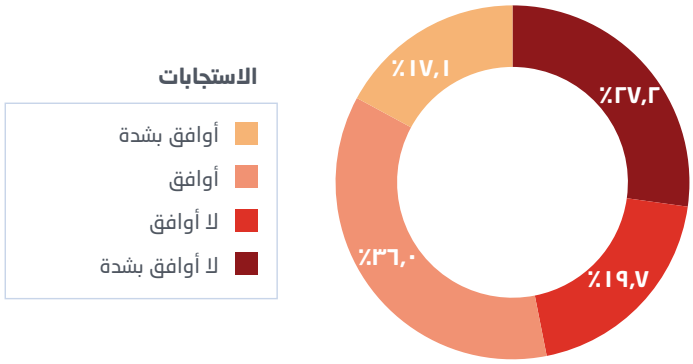
ومع ذلك، برز إحساس قوي بالأمل في شهادات المشاركات. فقد أعربت الغالبية الساحقة من الطالبات المشاركات في الاستبيان عن رغبة واضحة في متابعة الدراسة بعد المرحلة الثانوية، مع تطلّع العديد منهن إلى العمل في مجالات الطب والعلوم والتكنولوجيا. وكما قالت إحدى الطالبات من البقاع: «حتى لو استغرق الأمر وقتًا أطول أو كلّف أكثر، أريد الوصول إلى الجامعة. إنها الطريق الوحيدة لبناء المستقبل». وأضافت أخرى من عكار: «حلمي أن أصبح طبيبة وأساعد مجتمعي. أريد أن أثبت أن الفتيات قادرات على تحقيق أي شيء».

وأفادت الطالبات المشاركات في الدراسة بامتلاكهن طموحات تعليمية مرتفعة رغم التحديات المالية والجغرافية والبنيوية التي يواجهنها. كما أكدت العديد منهن أن الدعم الذي يتلقّينه من الأسرة والمعلّمين والمدارس يشكّل عاملًا أساسيًا في تعزيز دافعيتهم للاستمرار في التعليم وتحقيق تطلعاتهن الأكاديمية.

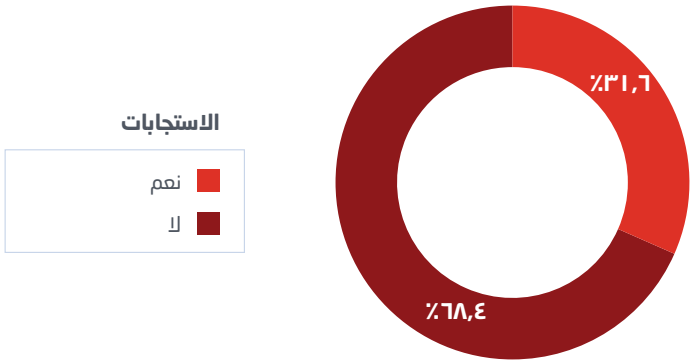
٦. الأدوار الجندرية، والتحيّز، والتوقّعات المجتمعية

أظهرت نتائج الاستبيان أن الطالبات يدركن باستمرار وجود توقّعات مجتمعية تفرض معايير مختلفة على الفتيات مقارنةً بالفتيان، ولا سيّما في ما يتعلّق بالتعليم والخيارات المهنية.

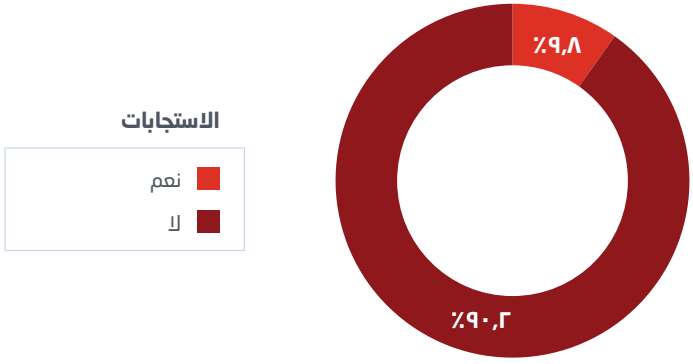
ففي الاستبيان، وافقت نسبة ٣٦٪ من المشاركات ووافقت بشدّة نسبة ٢٧,٢٪ على أن المجتمع يتوقّع من الفتيات سلوكًا مختلفًا عن الفتيان في هذه المجالات، مقابل نسبة ١٩,٧٪ أعربت عن عدم موافقتها و٢٧,٢٪ عن عدم موافقتها بشدّة. وبذلك، أقرت أكثر من نصف المشاركات (٥٣,١٪) بوجود هذه التوقّعات المجتمعية المختلفة، مقابل ٤٦,٩٪ من الطالبات اللواتي لم يوافقن أو لم يوافقن بشدّة على ذلك.



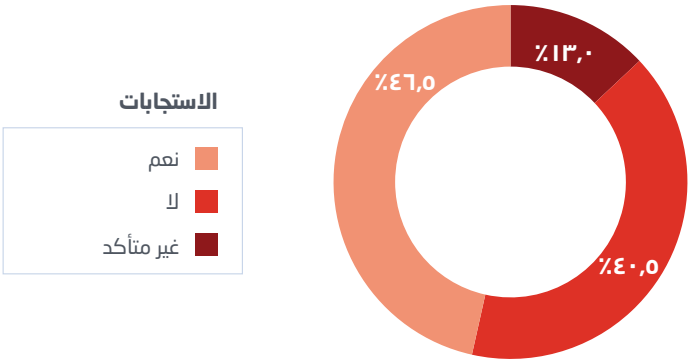
ورغم ذلك، أفادت أكثر من نصف المشاركات (٦٨,٤٪) بأن أيًّا من الأسرة أو المعلّمين أو المجتمع لم يحاول التأثير على خياراتهن التعليمية أو المهنية، في حين أشارت نسبة ٣١,٦٪ إلى تعرّضهن لمثل هذا التدخّل، ما يكشف عن وجود أقلية ملحوظة ما تزال تواجه ضغوطًا خارجية عند متابعة مساراتها التعليمية أو المهنية.



وعند سؤال المشاركات عمّا إذا كنّ يعرفن فتاة تم تثبيطها أو منعها من قبل الأسرة أو المعلّمين أو المجتمع من متابعة مجال دراسي أو مسار مهني معيّن، أجابت نسبة ٩٠,٢٪ بـ«لا»، مقابل ٩,٨٪ أجابت بـ«نعم». وتشير هذه النتائج إلى أنه رغم محدودية الإبلاغ عن التدخّل المباشر، فإن التصوّرات المرتبطة بوجوده في المحيط الاجتماعي ما تزال قائمة.



كما برزت الضغوط المرتبطة بالمسؤوليات الأسرية بشكل أوضح لدى الفتيات. إذ أظهرت نتائج الاستبيان أن نسبة ٤٦,٥٪ من المشاركات ترى أن الفتيات يُتوقّع منهن إعطاء الأولوية للواجبات المنزلية على حساب التعليم، مقابل ٤٠,٥٪ لم يوافقن على ذلك، فيما أعربت نسبة ١٣٪ عن عدم تأكدهن. وتشير هذه النتائج إلى استمرار الانقسام في الآراء، بما يعكس نقاشًا اجتماعيًا قائمًا حول الأدوار الجندرية بدلًا من وجود توافق واضح بشأنها.



لا تزال القيود البنيوية تؤثر في المسارات التعليمية للفتيات، ولا سيّما في المناطق المهمّشة والريفية. فقد أوضحت إحدى الطالبات من عكار: «أريد دراسة الهندسة، لكن لا توجد جامعة هنا تقدّم هذا الاختصاص، وأهلي لا يستطيعون تحمّل كلفة إرسالي إلى منطقة أخرى». كما أكد المعلّمون والخبراء أن هذه القيود تؤثر بشكل غير متكافئ على الفتيات، خصوصًا المقيمات خارج المراكز الحضرية الكبرى. وكما أشار أحد المعلّمين من البقاع: «حتى عندما تحصل الفتيات على معدلات جيدة، يتوقف بعضهن عن متابعة الدراسة لأن كلفة النقل أو السكن مرتفعة. العائلات تخشى إرسالهن بعيدًا عن المنزل». وتبرز هذه التحديات الحاجة إلى استثمارات مستدامة في وسائل نقل آمنة وميسورة الكلفة، وتوسيع خيارات التعليم العالي خارج بيروت، وتوفير دعم مالي موجّه للأسر ذات الدخل المحدود.

كما أن محدودية عدد الجامعات والتخصصات المتاحة خارج العاصمة، إلى جانب غياب وسائل النقل العام الآمنة والميسورة، وارتفاع معدلات الفقر، واستمرار الأزمة الاقتصادية، كلها عوامل تقيّد الخيارات التعليمية والمهنية للفتيات. وأشار المعلّمون إلى أن هذه القيود نفسها أثّرت في مساراتهم الشخصية. إذ قالت إحدى المعلّمات من عكار: «عندما أنهيت دراستي المدرسية، لم تكن هناك جامعات قريبة، ولم يتمكن أهلي من إرسالي إلى بيروت، فكان التعليم الخيار الوحيد المتاح». وأضافت أخرى: «معظمنا لم يخطّط لأن يصبح معلّمًا، بل كنا نرغب في دراسة اختصاصات أخرى، لكننا بقينا قريبين من منازلنا لأن هذا ما كانت العائلات تستطيع تحمّله». كما أفاد عدد من المعلّمين بأنهم تخرّجوا في اختصاصات مختلفة، لكنهم لم يتمكنوا من إيجاد فرص عمل محلية، ما دفعهم إلى العمل في التعليم باعتباره الخيار المتاح الوحيد.

ورغم الطموحات المرتفعة لدى الفتيات اليوم، لا تزال العديد منهن تواجه تحديات كبيرة في تحويل هذه الطموحات إلى واقع. وكما لخّصت إحدى الطالبات من المتن: «نحلم كثيرًا، لكن أحيانًا نشعر أن لبنان صغير جدًا بالنسبة لأحلامنا». وأكد المشاركون أن غياب الاستثمار الحكومي في الجامعات الرسمية التي توفّر مجموعة أوسع من الاختصاصات في المناطق المحرومة قد يؤدي إلى استمرار إعادة إنتاج هذه الأنماط البنيوية عبر الأجيال المقبلة.

و.٢ - الأعراف الاجتماعية والتحيّز الجندري وتطلعات الفتيات

إلى جانب العوائق الاقتصادية والبنيوية، لا تزال التوقعات المجتمعية والتحيّزات الجندرية غير المباشرة تؤثر في كيفية النظر إلى خيارات الفتيات التعليمية والمهنية والتفاوض حولها. فعلى الرغم من ازدياد تشجيع الأهالي والمعلّمين لتعليم الفتيات، ما تزال بعض الأعراف الراسخة تؤثر في التصوّرات المتعلقة بالاختصاصات «المناسبة» للفتيات. وكما قالت إحدى الطالبات من المتن: «الجميع يشجّعنا على الدراسة، لكن عندما نختار الاختصاص، يقولون لنا: اختاري شيئًا أسهل يناسب الفتيات». وأكد الخبراء أن التمييز لم يعد ظاهرًا بشكل رسمي، لكنه لا يزال متجذّرًا في التقاليد الاجتماعية، خصوصًا على مستوى التعليم الجامعي، حيث كانت العائلات تاريخيًا تميل إلى الاستثمار في تعليم الذكور في الاختصاصات العلمية، مقابل توجيه الفتيات نحو المسارات الأدبية.

وأظهرت مناقشات مجموعات النقاش أن التجارب الصفّية تُعدّ عمومًا داعمة. فقد أفاد الطلاب بأن المعلّمين يعاملون الذكور والإناث على قدم المساواة ويشجّعون المشاركة في مختلف المواد، بما في ذلك الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا. ومع ذلك، لا تزال الفتيات يشعرن بضغط لتحقيق التفوّق وإثبات قدراتهن باستمرار. كما أشارت بعض المشاركات إلى تحمّلهن مسؤوليات منزلية أو رعاية أفراد من الأسرة، خصوصًا في حالات غياب أحد الوالدين أو المرض، ما قد يؤثر على مستوى تركيزهن وأدائهن الأكاديمي. وأقرّ المعلّمون بأن التحيّز الجندري الصريح داخل الصفوف محدود، إلا أن أشكالًا غير مباشرة منه لا تزال موجودة بين الطلاب وفي بعض المواد التعليمية، بما في ذلك الكتب المدرسية التي تعزّز الأدوار الجندرية التقليدية. كما أشار المعلّمون الذين تلقّوا تدريبات حسّاسة للنوع الاجتماعي إلى أثرها الإيجابي، مؤكدين أهمية توسيع نطاق هذه التدريبات.

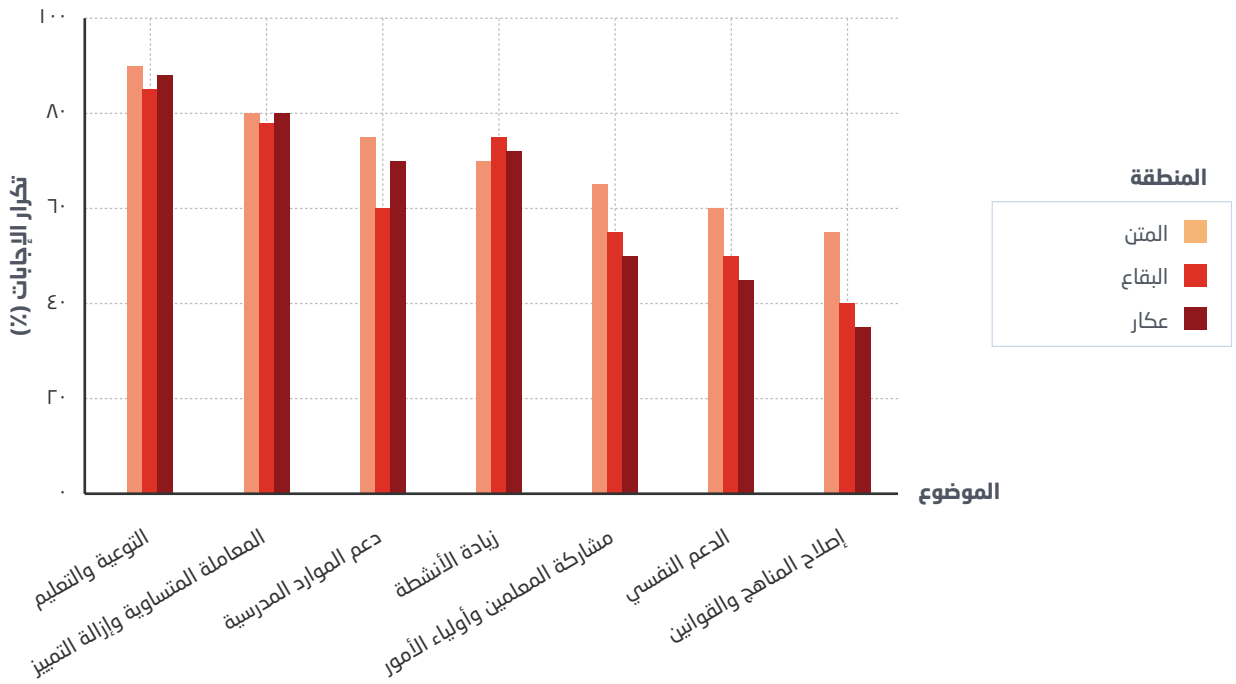
ورغم هذه الضغوط، تبقى تطلعات الفتيات مرتفعة بشكل لافت. ففي مجموعات النقاش، أعربت نحو ٧٠٪ من المشاركات عن رغبتهن في العمل في مجالات مثل العلوم أو الطيران أو الطب، في حين أبدت نسبة محدودة فقط اهتمامًا بمهنة التعليم، غالبًا في مجالي الأدب أو اللغات. وكما قالت إحدى الطالبات من البقاع: «نريد دراسة اختصاصات جديدة، اختصاصات لا يتوقعها الناس من الفتيات». وأضافت أخرى: «أريد أن أصبح طبيبة حتى ترى الفتيات في قريتي أننا نستطيع تحقيق ذلك أيضًا». وفي مختلف المناطق، أكدت الطالبات أن فرصة متابعة الدراسة والعمل في المجال الذي يخترنه تبقى الدافع الأقوى لاستمرارهن في التعليم. وكما أشارت إحدى المشاركات من المتن: «عندما نفكر في وظائفنا المستقبلية، نشعر بالفخر والأمل، حتى لو كانت الظروف صعبة الآن».

٧. توصيات المشاركات، والوعي، ومجالات التحسين

شدّدت الطالبات على الدور المحوري للتوعية والتعليم في تعزيز المساواة الجندرية داخل المدارس. وأشارت العديد منهن إلى الحاجة لتنظيم حملات وورش عمل ومحاضرات مستمرة حول المساواة الجندرية وحقوق الفتيات، مؤكّدات أهمية إشراك الطلاب الذكور أيضًا في هذه المبادرات بما يسهم في تعزيز فهمهم لمبادئ المساواة واحترامها. كما عبّرت الطالبات عن أن المساواة الجندرية لا ينبغي أن تُطرح كموضوع عرضي أو موسمي، بل يجب دمجها بشكل منتظم في العملية التعليمية اليومية وفي النقاشات الصفّية.

إلى جانب إدماج هذه القضايا في المناهج، شدّدت الطالبات على أهمية تعزيز المساواة في مختلف جوانب الحياة المدرسية. ودعين إلى القضاء على أشكال التمييز والتحرّش والتنمر والتعليقات ذات الطابع الجندري، مشيرات إلى أن عبارات مثل «هذا ليس للفتيات» تعكس صورًا نمطية متجذّرة تقوّض ثقة الفتيات بأنفسهن وتحدّ من مشاركتهن. كما أكدن أن قيم الاحترام والتعاطف والشمولية يجب أن تشكّل إطارًا موجّهًا لسلوك المعلّمين والإدارات المدرسية والطلاب على حدّ سواء، بما يسهم في ترسيخ ثقافة قائمة على العدالة والكرامة داخل البيئة المدرسية.

ما الذي يمكن للمدارس القيام به لدعم الفتيات وتعزيز المساواة بين الجنسين - مقارنة موضوعية



في مختلف المناطق الثلاث، اعتبرت الطالبات المدارس مساحات أساسية لإحداث التغيير. فقد شدّدت الغالبية (٨٥-٩٠٪) على أهمية تنظيم جلسات توعية وحملات تثقيفية، فيما دعت نحو ٨٠٪ إلى ضمان المساواة في المعاملة وفرص المشاركة في الأنشطة والرياضة والمواقع القيادية. كما أكدت نسبة تراوحت بين ٦٠٪ و٧٥٪ ضرورة كسر الصور النمطية الجندرية، بينما شددت نسبة ٧٠-٧٥٪ على أهمية توسيع الأنشطة اللاصفّية التي تعزّز المساواة في الممارسة. كذلك أوصت نسبة ٥٠-٦٥٪ بإشراك المعلّمين والأهالي في جهود التوعية، وأشارت نسبة ٤٥-٦٠٪ إلى الحاجة إلى دعم نفسي لتعزيز ثقة الفتيات بأنفسهن. وأخيرًا، اقترحت نسبة ٣٥-٥٥٪، ولا سيّما في المتن، إصلاح المناهج وتعزيز القواعد المناهضة للتمييز.

وتؤكد هذه النتائج أن الفتيات في لبنان لسن متلقيات سلبيات، بل فاعلات أساسيات في الدعوة إلى تعليم شامل ومستجيب للنوع الاجتماعي يمكّن الفتيات والفتيان على حدّ سواء. وكما قالت إحدى الطالبات من البقاع: «نريد أن تكون المساواة أكثر من مجرد كلمة في الكتب، بل شيئًا نعيشه يوميًا في المدرسة». وأضافت أخرى من عكار: «أحيانًا يعتقد بعض الأولاد أن القيادة لهم فقط. نريد أن نُظهر أن الفتيات قادرات على القيادة أيضًا».

وبرز التمكين كأحد المحاور المتكررة في مداخلات الطالبات، حيث شدّدن على الحاجة إلى فرص تعزّز الثقة بالنفس ومهارات القيادة لدى الفتيات. وشملت المبادرات المقترحة تنظيم برامج وحملات تُبرز نماذج نسائية ناجحة، خصوصًا في المجالات التي يهيمن عليها الذكور مثل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. وكما قالت إحدى الطالبات من المتن: «عندما نرى مهندسات أو عالمات يزرن مدرستنا، نشعر أن ذلك ممكن بالنسبة لنا». وأضافت أخرى: «التمكين ليس مجرد ثقة بالنفس، بل هو منحنا فرصًا حقيقية لإثبات قدراتنا».

كما اعتُبرت الرياضة والأنشطة اللاصفّية من المجالات التي تتطلب اهتمامًا خاصًا. إذ أشارت إحدى الطالبات من عكار إلى أن «الرياضة مهمة بالنسبة لنا، لكن أحيانًا يُقال لنا إنها ليست مناسبة للفتيات». واقترحت الطالبات توسيع فرص مشاركتهن في الفرق الرياضية والبرامج الثقافية والمشاريع التعاونية، لما لذلك من دور في تعزيز المساواة عمليًا وتنمية روح الفريق والثقة بالنفس والمهارات القيادية.

وشدّدت المشاركات أيضًا على أهمية الدعم والتوجيه النفسي والاجتماعي، داعيات إلى توفير خدمات الإرشاد والتوجيه المهني وبرامج الإرشاد الفردي التي تعرّف الفتيات والفتيان بمجالات مهنية متنوعة. وكما عبّرت إحدى المشاركات: «أحيانًا نحتاج فقط إلى شخص نصغي إليه، معلّم أو مرشد يساعدنا على إيجاد طريقنا».

كما أكدت الطالبات أهمية إشراك الأسر كشركاء أساسيين في تعزيز المساواة، مشيرات إلى أن مشاركة الأهالي في برامج التوعية قد تسهم في نقل هذه القيم إلى داخل الأسرة نفسها. وأوضحت إحدى الطالبات: «إذا سمع الأهالي عن المساواة الجندرية من المدرسة، فقد يبدأون بتطبيقها في المنزل أيضًا».

ولفت المشاركون إلى الدور الحاسم للبيئة المدرسية، حيث يُتوقع من المعلّمين والإدارات المدرسية أن يشكّلوا نموذجًا في العدالة والمساواة، وأن يطبّقوا سياسات واضحة لمكافحة التنمّر والتمييز، وأن يفسحوا المجال لتعاون المدارس مع منظمات المجتمع المدني لدعم مبادرات المساواة. وأكد المعلّمون بدورهم هذا الدور، إذ قال أحدهم من البقاع: «عندما نعامل الفتيات والفتيان على قدم المساواة في الصف، فإننا نعلّم أكثر من الدرس، نحن نعلّم الاحترام».

كما شدّد الخبراء على مجموعة من التدخلات العملية لتعزيز دور المدارس كمساحات داعمة للفتيات، من بينها توفير الدعم النفسي والاجتماعي، وتعزيز آليات المتابعة والمساءلة، وزيادة الدعم الفني والمالي من وزارة التربية والتعليم العالي، إلى جانب توسيع مشاركة منظمات المجتمع المدني لضمان ترجمة السياسات إلى ممارسات فعلية. كما أُكدت أهمية تطوير تدخلات واضحة للحدّ من الزواج المبكر وتنفيذ حملات توعية تستهدف تفكيك الصور النمطية المتجذّرة.

وأبرزت مجموعات النقاش أهمية برامج الإرشاد والتوجيه والأنشطة التطبيقية التي تمكّن الفتيات من استكشاف مجالات يهيمن عليها الذكور بثقة وأمان. كما ركّز الأهالي على ضرورة إدخال إصلاحات عملية على المناهج، تشمل تعزيز التعلّم التطبيقي، وضمان المشاركة المتكافئة في الأنشطة الرياضية واللاصفّية، وتنفيذ مبادرات تعزّز الوعي بحقوق الفتيات وتشجّع الفتيان على لعب دور داعم في تحقيق المساواة. وأشار أحد الأهالي من المتن إلى أن «أبناءنا الذكور أيضًا بحاجة إلى التعلّم حول المساواة، وليس بناتنا فقط».

من جهتهم، أوصى المعلّمون بإدماج مبادئ المساواة الجندرية رسميًا في السياسات المدرسية والمناهج، وإزالة الصور النمطية الجندرية من الكتب والمواد التعليمية، وتوسيع برامج التدريب المهني على التعليم الدامج والحسّاس للنوع الاجتماعي. وكما أوضح أحد المعلّمين من عكار: «نحتاج إلى أكثر من التوعية، نحتاج إلى الأدوات والمواد المناسبة لتعليم المساواة يوميًا».

وعبر مختلف وجهات النظر، شدّد المشاركون على مجموعة من الاستراتيجيات العملية لتعزيز بيئة تعليمية عادلة، تشمل تنظيم ورش عمل منهجية، وإصلاح المناهج بما يعزّز المعارف التطبيقية والشمولية، وتوسيع المشاركة في الأنشطة الرياضية واللاصفّية، وتطوير برامج الإرشاد والتوجيه المهني، وإنتاج موارد تعليمية تعكس مبادئ المساواة الجندرية. وكما قالت إحدى الطالبات: «إذا منحتنا المدارس المساحة للقيادة، فسوف نقود».

كما أشار المشاركون إلى أهمية تحديث المناهج لإدماج مفاهيم المساواة الجندرية، وإدراج التشريعات المتعلقة بمكافحة التحرّش ضمن المواد التعليمية، وضمان توافر بيئة مدرسية داعمة لاحتياجات الفتيات، بما في ذلك توفير المستلزمات الصحية، ومرافق صحية آمنة ومناسبة، وتحسين خدمات النقل. وأوضح أحد خبراء التعليم: «تبدأ المساواة الجندرية من الكرامة؛ فعندما تمتلك الفتاة ما تحتاجه للتعلّم براحة، تستطيع التركيز على مستقبلها».

VI. المناقشة والتحليل

تُظهر الأدلة المستمدة من الاستبيانات والمقابلات ومجموعات النقاش المركّزة أن المراهقات في لبنان يحافظن على مستويات عالية من الطموح وأداء أكاديمي قوي ضمن نظام تعليمي يواجه ضغوطًا كبيرة نتيجة الصدمات الاقتصادية وعدم تكافؤ تقديم الخدمات. وبدلاً من إعادة عرض نسب الانتشار، يوضح هذا القسم كيف تتفاعل موارد الأسرة والمعايير الاجتماعية، والمناخ المدرسي وأساليب التدريس، والسياق الأوسع للسياسات والتمويل، لتشكيل فرص الوصول إلى التعليم والمشاركة فيه، واختيار الاختصاصات، والانتقال إلى التعليم ما بعد الثانوي. ويؤكد التحليل أن المساواة في السياسات أو التسجيل لا تعني تلقائيًا تحقيق المساواة في التجربة اليومية داخل الصفوف الدراسية.

كما يشير التحليل إلى أجندة عملية واضحة. فقد توافق أصحاب المصلحة باستمرار على أهمية تطوير قدرات المعلمين بشكل تدريجي في مجال التدريس المستجيب للنوع الاجتماعي؛ وإصلاح المناهج وطرق التقييم بما يزيل الصور النمطية ويطبع المشاركة المختلطة بين الجنسين؛ وتوفير آليات حماية وإحالة موثوقة داخل المدارس؛ وتعزيز خدمات التوجيه والإرشاد لتوسيع المسارات الأكاديمية والمهنية، بما في ذلك مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والتعليم والتدريب المهني والتقني؛ إضافة إلى توفير وسائل دعم منخفضة الكلفة لكنها مؤثرة بشكل خاص للفتيات، مثل دعم النقل، والمرافق الملائمة للنظافة الصحية خلال فترة الحيض، والمساعدات الموجّهة للأسر الأكثر هشاشة. وعند اقتران هذه الإجراءات بتمويل مستقر، وشراكات منسقة، وخيارات تعليم عالٍ ميسورة ومتنوعة خارج بيروت، يمكن تحويل المكاسب الحالية في المشاركة والتحصيل إلى تحسينات مستدامة وشاملة على مستوى النظام التعليمي.

١. بيئة تعليمية دامجة والعدالة داخل الصفوف

تشير النتائج إلى أنه رغم إدراك العديد من الطالبات والطلاب لمدارسهم باعتبارها بيئات آمنة وداعمة بشكل عام، فإن نسبة ملحوظة منهم ما تزال تواجه أشكالًا من عدم المساواة في التفاعل داخل الصفوف. ويبرز ذلك أن السلامة في المدارس لا تقتصر على الحماية الجسدية فقط، بل تشمل أيضًا الأبعاد النفسية والعاطفية.

ورغم أن الغالبية أفادت بتلقي معاملة متكافئة، فإن نسبة غير قليلة أشارت إلى تعرضها أو شكّها بوجود معاملة غير متكافئة على أساس النوع الاجتماعي. وتشير هذه التصورات إلى استمرار توقعات جندرية تؤثر في المشاركة، والوصول إلى فرص القيادة، والتشجيع في مجالات محددة، خصوصًا في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. ورغم أن هذه الأنماط لا تكون دائمًا نتيجة تمييز صريح، فإنها تعكس تحيزات ضمنية متجذرة في الممارسات اليومية. كما كشفت مقابلات مع المعلمين والإداريين أن المعايير الجندرية الضمنية لا تزال حاضرة في المناهج الدراسية، والنقاشات الصفية، وتفاعلات المعلم مع الطلبة، رغم وجود سياسات رسمية للمساواة. وفي بعض الحالات، قد تؤدي ممارسات بدافع الرعاية أو الاحترام، مثل إظهار تساهل أكبر أو حماية إضافية للفتيات، إلى تعزيز افتراضات حول الهشاشة والاعتماد، مما يرسخ معايير غير متكافئة للمساءلة والسلوك.

وتوضح مجموعات النقاش المركزة مع الطلبة كيف تتعزز هذه الديناميات من خلال التفاعلات بين الأقران والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية. فبينما يُنظر إلى العديد من الصفوف باعتبارها متكافئة إلى حد كبير، يبقى التمايز الجندري واضحًا في سياقات محددة مثل الرياضة، والأدوار القيادية، والمشاركة في النقاشات المفتوحة. وينبغي تفسير هذه النتائج بحذر لأنها تستند إلى تصورات الطلبة وليس إلى قياسات مباشرة للتمييز، إلا أنها تشير إلى وجود شريحة مهمة ما تزال تلاحظ أو تعيش فروقات جندرية في التشجيع والمشاركة. كما تسهم الفروقات في الخبرات الحياتية خارج المدرسة في تعزيز هذه الأنماط؛ إذ إن تعرض الفتيان بشكل أكبر للفضاءات العامة والعمل والمشاركة المجتمعية منذ سن مبكرة يعزز ثقتهم واستعدادهم للتعبير، في حين قد تحدّ محدودية حركة الفتيات من فرص تطوير مهارات مماثلة، مما يؤثر في ديناميكيات الصف.

كما تُبرز الفروقات الإقليمية هذه الأنماط بشكل أوضح. إذ تُوصَف المدارس في المتن عمومًا بأنها توفر بيئات أكثر شمولًا، بينما تظهر المدارس في البقاع وعكار مستويات أعلى من التحيزات الجندرية، خصوصًا فيما يتعلق بالرياضة وفرص القيادة. وتشير هذه الفروقات إلى تداخل المعايير الاجتماعية المحلية والظروف الاقتصادية والقدرات المؤسسية في تشكيل تجارب الفتيات التعليمية بشكل مختلف بين المناطق. وبينما يعمل بعض المعلمين بنشاط على تحدي هذه المعايير من خلال الإرشاد والممارسات الدامجة، فإن الاعتماد على المبادرات الفردية يعكس فجوة أوسع في المقاربات المؤسسية الممنهجة التي تعزز المساواة الجندرية والحوار والحماية داخل جميع المدارس.

بصورة عامة، تشير الأدلة إلى أن تعزيز بيئات تعليمية دامجة يتطلب أكثر من وجود سياسات رسمية أو مبادرات فردية حسنة النية. فهو يستدعي تطويرًا مهنيًا مستدامًا في مجال التدريس المستجيب للنوع الاجتماعي، ومراقبة منهجية لديناميكيات الصفوف، وأطرًا مؤسسية أقوى تدعم المشاركة المتكافئة. ومن دون هذه الجهود النظامية، يبقى التقدم نحو العدالة داخل الصفوف غير متكافئ ومعتمدًا على جهود فردية بدلًا من أن يكون جزءًا راسخًا من النظام التعليمي.

٢. الوصول إلى التعليم ومسارات التقدم الأكاديمي

تشير الدراسة إلى أن المراهقات في لبنان يظهرن التزامًا قويًا ودافعًا مرتفعًا لمواصلة تعليمهن، حيث عبّرت غالبية المشاركات تقريبًا عن طموحهن للالتحاق بالتعليم الجامعي. كما تتسم الأهداف المهنية بالتنوع والطموح، وتشمل مجالات العلوم، والصحة، والعلوم الاجتماعية، والفنون، والتكنولوجيا، والهندسة، ما يعكس قدرات عالية واستعدادًا لتحدي التوقعات الجندرية التقليدية في المجالات المهنية.

ورغم هذا الدافع القوي، فإن الوصول إلى التعليم يتأثر بعوائق بنيوية وسياقية مستمرة، تؤثر بشكل غير متناسب على الطلبة في المناطق الريفية أو الأقل خدمة مثل عكار والبقاع. إذ تشكل تحديات النقل، وضعف البنية التحتية المدرسية، ومحدودية توفر التعليم العالي الميسور خارج المراكز الحضرية، عقبات عملية قد تعيق قدرة الطلبة على متابعة أهدافهم. وحتى عندما تعطي الأسر أهمية للتعليم، فإن هذه القيود النظامية تقلل من فرص الاستمرار في الانخراط الأكاديمي، وقد تسهم في تفاوتات محلية في مستويات التحصيل العلمي.

وتشير بيانات الاستبيانات إلى أن الزواج المبكر والمسؤوليات المنزلية لا تشكل عائقًا واسع الانتشار لدى غالبية المشاركات، إلا أن مقابلات الخبراء تؤكد استمرار تأثير هذه العوامل في المجتمعات المحافظة أو المهمشة اقتصاديًا. ففي هذه السياقات، قد تحد التوقعات الاجتماعية من المسارات التعليمية للفتيات، كما قد تدفع الضغوط المالية الأسر إلى إعطاء الأولوية للبقاء الاقتصادي الفوري بدلًا من استمرار التعليم. ويعكس هذا التداخل بين الصعوبات الاقتصادية والعزلة الجغرافية والمعايير الثقافية تعقيد العوائق التي تواجهها الفتيات خارج نطاق طموحاتهن الشخصية أو دعم أسرهن.

كما تعزز مجموعات النقاش المركزة الفهم الدقيق لهذه التحديات؛ إذ تشير الطالبات إلى تلقيهن تشجيعًا من المعلمين وأفراد الأسرة، لكنهن يلفتن إلى أن الصعوبات اللوجستية، مثل طول مسافات التنقل ومحدودية الوصول إلى الأنشطة اللامنهجية أو البرامج المرتبطة بمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، قد تحد من المشاركة وفرص تطوير المهارات. كما يوضح المعلمون أنه رغم تفوق الفتيات أكاديميًا في كثير من الأحيان، فإن الفجوات النظامية مثل نقص الموارد، واكتظاظ الصفوف، وضعف فرص التعلم العملي، قد تحد من تحويل هذا الدافع إلى إنجازات ملموسة.

وتكشف هذه النتائج مجتمعة أنه رغم قوة طموحات الفتيات نحو التعليم العالي والمسارات المهنية المتنوعة، فإن عدم المساواة البنيوية ما يزال يؤثر في تحقيق هذه الطموحات عمليًا. ويتطلب ضمان تكافؤ الوصول تدخلات مستهدفة تشمل الاستثمار في البنية التحتية، وتحسين خيارات النقل، وتوفير دعم أكاديمي محلي، ومبادرات للتخفيف من القيود الاجتماعية والاقتصادية، خصوصًا في المناطق الريفية والمحرومة.

٣. المعايير الاجتماعية والتوقعات الجندرية

تشير الدراسة إلى أن المعايير الاجتماعية ما تزال تؤثر في أدوار الفتيات وفرصهن، خصوصًا فيما يتعلق بالمسؤوليات المنزلية والقرارات المهنية. وتظهر نتائج الاستبيانات أن أكثر من نصف المشاركات يشعرن بضغط ناتج عن توقعات الأسرة أو الأقران أو المجتمع الأوسع. ويبرز ذلك أن التأثيرات الاجتماعية الأوسع تظل عاملًا أساسيًا في تشكيل خيارات الفتيات وتصوراتهن الذاتية، حتى مع سعي المدارس إلى توفير بيئات تعليمية أكثر تكافؤًا.

وتكشف مجموعات النقاش المركزة مع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور فهمًا أكثر تعقيدًا لهذه الديناميات؛ إذ يدعم المعلمون والأهالي إلى حد كبير المشاركة المتكافئة في الأنشطة الأكاديمية واللامنهجية، ويشجعون الفتيات على الانخراط في مجالات لطالما اعتُبرت حكرًا على الذكور مثل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. ومع ذلك، تستمر أنماط جندرية دقيقة في الظهور؛ إذ غالبًا ما يهيمن الفتيان على الرياضة والأدوار القيادية، بينما تستمر المواد التعليمية، بما فيها الكتب المدرسية، في عكس صور نمطية تقليدية. ويمكن لهذه الإشارات الضمنية أن تحد من ثقة الفتيات بأنفسهن، وتعزز التصورات الداخلية حول السلوك "المناسب"، وتؤثر في مشاركتهن في النقاشات الصفية أو فرص اتخاذ القرار.

ويؤكد الخبراء أن هذه المعايير الاجتماعية تشهد تغيرًا تدريجيًا، حيث تظهر المناطق الحضرية وشبه الحضرية انفتاحًا أكبر على المساواة الجندرية. إلا أن التوقعات المحافظة تبقى أقوى في المجتمعات الريفية والمهمشة اقتصاديًا، مما يعزز الأدوار الجندرية التقليدية، وقد يؤثر أحيانًا في القرارات المتعلقة باستمرار التعليم أو اختيار الاختصاص أو المشاركة في الأنشطة اللامنهجية. ويبرز ذلك أهمية تصميم تدخلات تتجاوز حدود الصفوف الدراسية، بحيث تُستكمل الاستراتيجيات المدرسية، مثل الممارسات التعليمية الدامجة وبرامج الإرشاد وحملات التوعية الجندرية، بمبادرات على مستوى المجتمع المحلي تشرك الأهالي والقادة المحليين ومنظمات المجتمع المدني في تحدي الصور النمطية وتعزيز توقعات أكثر إنصافًا.

وفي المحصلة، توضح هذه النتائج أن معالجة المعايير الاجتماعية الجندرية تتطلب جهودًا منسقة على مستويات متعددة. فبينما يمكن للمدارس توفير بيئات آمنة وداعمة للتعلم والمشاركة، فإن إحداث تغيير ملموس في تجارب الفتيات وطموحاتهن يعتمد أيضًا على تحويل البيئة الثقافية والاجتماعية الأوسع التي تشكل فرصهن.

٤. شبكات الدعم والبيئات التمكينية

يبرز تشجيع الأسرة كعامل تمكيني رئيسي، حيث أفاد ٨٦٪ من الطالبات بوجود دعم قوي من الأهل. ولا يؤثر هذا الدعم فقط في مستوى الانخراط الأكاديمي، بل يعزز أيضًا الثقة بالنفس والقدرة على الصمود في متابعة مجالات دراسية تقليدية وغير تقليدية على حد سواء.

توجد مبادرات مؤسسية تهدف إلى تعزيز المساواة الجندرية في بعض المدارس، إلا أن نطاقها وفعاليتها غير متكافئين. وقد ارتبطت المشاركة في ورش العمل والنقاشات والبرامج المنظمة الأخرى بزيادة الثقة داخل الصف، وارتفاع مستوى المشاركة، والاستعداد لتولي أدوار قيادية. ورغم هذه الفوائد، فإن ما يقارب نصف الطالبات اللواتي شملهن الاستبيان لم يستفدن بعد من هذه التدخلات، مما يشير إلى وجود فجوات في الوصول والاستمرارية.

وتؤكد ملاحظات الخبراء ومشاركات مجموعات النقاش المركزة أن الأنشطة المنفردة غير كافية لإحداث تغيير مستدام. إذ يتطلب تحقيق أثر طويل الأمد اعتماد مقاربات متكاملة ومتكيفة مع السياق تجمع بين إصلاح المناهج، والإرشاد الموجّه، والدعم النفسي الاجتماعي، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية. فالبرامج التي تعالج الجوانب الأكاديمية والاجتماعية-العاطفية معًا تكون أكثر قدرة على تعزيز ثقة الفتيات ومشاركتهن ونتائجهن التعليمية على المدى الطويل.

وتبرز الشراكات كعامل أساسي في تعزيز هذه الشبكات الداعمة. إذ يمكن للتعاون بين المدارس ومنظمات المجتمع المدني والجهات الحكومية أن يوسع نطاق المبادرات الحساسة للنوع الاجتماعي ويزيد أثرها، من خلال إنشاء شبكة دعم منسقة تعزز تكافؤ الفرص للفتيات عبر سياقات متعددة. ومن خلال تعزيز هذا الترابط، يمكن للبيئات التعليمية الانتقال من مجرد ضمان الوصول إلى التعليم إلى تمكين الفتيات من ممارسة حقوقهن وقدراتهن وطموحاتهن بشكل كامل.

٥. فرص الإصلاح والتدخل

يؤكد المشاركون باستمرار أن تعزيز المساواة الجندرية يجب ألا يقتصر على مبادرات منفصلة، بل ينبغي أن يندمج في العمليات اليومية والثقافة المؤسسية للمدارس. وقد أشار الطلبة والمعلمون والخبراء على حد سواء إلى الحاجة إلى إجراءات عملية تعالج أشكال التحيز الظاهرة والخفية. وتشمل التوصيات الرئيسية مراجعة المناهج لإزالة الصور النمطية، واعتماد أساليب تدريس تفاعلية وتشاركية، وتوسيع فرص مشاركة الفتيات في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والرياضة، والأنشطة القيادية. كما اعتُبرت برامج الإرشاد المنهجية والتوجيه المهني أدوات أساسية لدعم اتخاذ القرار وتعزيز الثقة في المسارات الأكاديمية والمهنية.

ويؤكد الخبراء كذلك أن تحقيق تغيير فعلي يتطلب إصلاحات منهجية ومستدامة. فالتدخلات المؤقتة لا تكفي؛ إذ إن الاستثمار طويل الأمد في تدريب المعلمين، وتحسين البنية التحتية، وتعزيز آليات المتابعة والتقييم، يعد ضروريًا لضمان تنفيذ السياسات بشكل فعّال وتحويلها إلى نتائج ملموسة. كما أن التوافق الملحوظ بين طموحات الطلبة، ودعم الأهل، والتزام المعلمين يوفر أساسًا قويًا لهذه الجهود، مما يشير إلى أن التدخلات المصممة بشكل دقيق يمكن أن تستفيد من شبكات الدعم القائمة لخلق بيئات تعليمية دامجة وتمكينية. وبالتالي، فإن إدماج المساواة الجندرية في الممارسات اليومية للمدارس يبرز كأولوية استراتيجية ومسار عملي للحد من الفجوات وتعزيز الإمكانات الكاملة لجميع الطلبة.

٦. العوائق البنيوية والمعيارية أمام تعليم الفتيات

تشير النتائج إلى وجود مجموعة متداخلة من القيود التي تضيق خيارات الفتيات وتقلل من احتمالية إتمامهن مرحلة التعليم الثانوي الأعلى. ويُعد الضغط الاقتصادي العامل الأكثر تأثيرًا على الوصول إلى التعليم والاستمرار فيه، إذ تواجه الأسر التي تعاني من تقلبات الدخل أو الديون صعوبات أكبر في تغطية تكاليف النقل والمواد التعليمية ونفقات الامتحانات. وفي هذه السياقات، تظهر استراتيجيات تكيّف سلبية بوتيرة أعلى، مثل الزواج المبكر أو الانقطاع المؤقت عن الدراسة للعمل غير الرسمي أو لتقديم الرعاية الأسرية، مع تراجع احتمالات العودة إلى الدراسة مع تقدم العمر. وتظهر هذه الضغوط بشكل أوضح في البقاع وعكار، حيث تؤدي المسافات الطويلة إلى المدارس الثانوية واضطرابات النقل إلى زيادة كلفة الانتظام المدرسي، رغم ظهور عناصر مشابهة من هذه الديناميات أيضًا في المناطق شبه الحضرية مثل المتن.

وتعمل الصور النمطية الجندرية على مستوى الأسرة والمدرسة معًا، ولها تأثيرات تراكمية. فغالبًا ما يعبّر الأهل عن طموحات عالية لبناتهم، إلا أنهم في الوقت نفسه يصفون المجالات العلمية والتقنية بأنها أكثر ملاءمة للفتيان، مما يؤدي إلى اختيار أكثر تحفظًا للاختصاصات عند مرحلة التخصص. وفي الصفوف الدراسية، قد يقدم المعلمون الذين يفتقرون إلى التدريب على التدريس المستجيب للنوع الاجتماعي ملاحظات أو تقييمات تعكس توقعات مختلفة للفتيات والفتيان. كما تستمر الكتب المدرسية والواجبات في تضمين تمثيلات جندرية تضع الرجال في أدوار عامة وتقنية، والنساء في أدوار الرعاية أو الدعم. ومع مرور الوقت، تسهم هذه الإشارات في تشكيل الثقة بالنفس وتضييق نطاق الخيارات التي تعتبرها الفتيات ممكنة التحقيق.

كما يمكن لظروف المدارس أن تخفف من هذه الديناميات أو تزيد حدتها. فعندما تكون خدمات الإرشاد والتوجيه محدودة، لا يحصل الطلبة على دعم منظم لاستكشاف المسارات غير التقليدية، بما في ذلك التعليم والتدريب المهني والتقني أو تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. كما أن توفر المختبرات والمعدات غير متكافئ، وعندما تكون الموارد محدودة، تُمنح الأولوية أحيانًا بشكل غير رسمي للطلبة الأعلى تحصيلًا، مما يعزز الفجوات القائمة مسبقًا. وتُذكر مخاوف السلامة أثناء الطريق إلى المدرسة أحيانًا، خصوصًا في المناطق الأكثر بعدًا، كما أن ضعف مرافق النظافة الصحية يحد من الانتظام المدرسي خلال فترة الحيض لدى بعض الطالبات. وعلى مستوى النظام، تبقى التدخلات مجزأة والتمويل غير منتظم، مما يؤدي إلى تنفيذ مشاريع تجريبية لا تصل إلى مستوى التوسع، وإلى تدريب جزئي للكوادر دون متابعة لاحقة. كما لا تزال الفجوة الرقمية قائمة، إذ إن الأهالي ذوي المهارات الرقمية المحدودة يشاركون بدرجة أقل في التواصل المدرسي، كما تقل احتمالية وصولهم إلى المواد التعليمية الإلكترونية أو المعلومات المتعلقة بالمنح وبرامج الدعم.

٧. الظروف التمكينية والمسارات القابلة للتوسّع لتقدم الفتيات التعليمي

في المقابل، تدعم عدة عوامل بشكل متكرر الوصول إلى التعليم والمشاركة فيه والإصلاحات المرتبطة به. فقد ساهم وجود نقاط اتصال محلية داخل المجتمعات في تسهيل الوصول الموثوق إلى المدارس والأسر خلال تنفيذ الدراسة، ويمكن لآليات مشابهة قائمة على المجتمع أن تدعم تنفيذ برامج تستجيب للقيود المحلية. وداخل المدارس، يحدث الأفراد الداعمون للتغيير فرقًا ملموسًا؛ إذ أفاد مديرون يضعون توقعات واضحة بشأن العدالة، ومعلمون يعتمدون أساليب عملية مستجيبة للنوع الاجتماعي، بحدوث تحسن في مشاركة الفتيات وثقتهن، خاصة في دروس العلوم والرياضيات. وحتى التعديلات البسيطة، مثل تدوير الأدوار القيادية في العمل الجماعي، ومراجعة الأمثلة والصور في المواد التعليمية، أو تنظيم حلقات دراسية داعمة قبل الامتحانات، يمكن أن تُحدث تغييرات تدريجية في ديناميكيات الصفوف تتراكم آثارها مع الوقت.

كما يوفر الإطار السياساتي الأوسع فرصًا للتوسع. إذ تتضمن الأطر الوطنية بالفعل إشارات إلى المساواة الجندرية في التعليم، كما أن الشراكات بين المؤسسات العامة ومنظمات المجتمع المدني راسخة. وعندما تكون الموارد مستقرة والتنسيق منهجيًا، تتيح هذه المنصات تنفيذ برامج تدريب للمعلمين بشكل تراكمي بدلًا من أن تكون لمرة واحدة، وتفعيل مسارات إحالة واضحة ومستخدمة فعليًا، وتطوير خدمات الإرشاد والتوجيه بما يتجاوز التركيز الضيق على التحضير للامتحانات. كما توفر معدلات محو الأمية والتسجيل المرتفعة أساسًا قويًا للبناء عليه. وفي هذا السياق، يمكن للإجراءات منخفضة الكلفة التي تحسن موثوقية النقل وإمكانية تحمله، وتوسع الوصول إلى معلومات دقيقة حول المنح والفرص المهنية، وتعزز التواصل بين المدرسة والمجتمع، أن تحقق نتائج سريعة في المدى القريب، بالتوازي مع التخطيط لاستثمارات أكبر في البنية التحتية والكوادر.

وبشكل عام، يظهر التحليل أن الضغوط الاقتصادية والصور النمطية المستمرة وعدم تكافؤ ظروف المدارس تتفاعل معًا لتقييد تقدم الفتيات، لكنه يحدد أيضًا نقاط تدخل واقعية. إذ يمكن الجمع بين آليات الوصول المجتمعي، والداعمين داخل المدارس، والمنصات السياساتية القائمة، مع تحسينات مستهدفة في التوجيه التربوي، وأساليب التدريس، وإمكانية التنقل، للحد من العوائق. كما يساعد التحليل المقارن بين المحافظات وأنواع المدارس في تحديد التوليفات الأكثر نجاحًا في السياقات المختلفة، بما يدعم تصميم تدخلات واقعية وقابلة للتوسّع.

VII. التوصيات العامة

يتطلّب تعزيز المساواة الجندرية في النظام التعليمي في لبنان اعتماد استراتيجية منسّقة متعددة المستويات تعالج العوائق التربوية والبنيوية والاجتماعية-الاقتصادية التي وثّقتها الدراسة. وقد جرى تنظيم التوصيات التالية موضوعيًا وفقًا للجهات الفاعلة الرئيسية والمجالات النظامية المؤثرة في تعليم الفتيات. وهي تستند إلى الأدلة الكمية والنوعية التي جُمعت في المتن وعكار والبقاع، وتعكس واقع بلد يواجه أزمات اقتصادية وتدهورًا في البنية التحتية ومعايير اجتماعية جندرية راسخة.

١. إصلاح الممارسات التربوية وتطوير قدرات المعلمين

يُعدّ المعلمون العامل الأكثر تأثيرًا في التجربة التعليمية اليومية للطلبة، كما تؤدي ممارساتهم دورًا أساسيًا في تعزيز المعايير الجندرية أو تحدّيها. ولذلك، ينبغي أن يتجاوز إصلاح الممارسات التربوية تنظيم ورش عمل قصيرة ومعزولة، نحو اعتماد نموذج طويل الأمد للتطوير المهني يرافق المعلمين طوال مسيرتهم المهنية. وينبغي أن تصبح عمليات التدريب المستمر، والملاحظة الصفية، ومجموعات الممارسة التأملية عناصر أساسية في تحسين جودة التدريس، بما يمكّن المعلمين من التعرف إلى التحيزات غير الواعية، واعتماد استراتيجيات تعليمية مستجيبة للنوع الاجتماعي، وتعزيز المشاركة المتكافئة في جميع المواد الدراسية.

كما يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة موضوع المساواة الجندرية باعتباره كفاءة أساسية، لضمان دخول المعلمين الجدد إلى الصفوف وهم مزودون بالأدوات اللازمة لمواجهة الصور النمطية، وتشجيع قيادة الفتيات، ودعم مشاركتهن في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. أما المعلمون أثناء الخدمة، فينبغي أن يتلقوا دعمًا إرشاديًا منتظمًا من خلال مراكز موارد إقليمية معززة قادرة على تقديم توجيه محلي، وتعلّم تبادلي بين الأقران، ودعم متخصص. ومن شأن هذه الإجراءات أن تسهم في إرساء التعليم المستجيب للنوع الاجتماعي كممارسة مؤسسية في المدارس الرسمية والخاصة على حد سواء، بما يعزز تدريجيًا ثقافة صفية تقوم على العدالة والتمكين والثقة لجميع الطلبة.

٢. إصلاح المناهج وطرق التقييم

لا تزال محتويات المناهج وأساليب التقييم تنقل توقعات جندرية من خلال بنيتها ولغتها وطريقة تمثيل الأدوار فيها. ولمعالجة هذه التحيزات المتجذرة، ينبغي أن تتضمن عملية إصلاح المناهج في لبنان مراجعة منهجية ودقيقة للكتب المدرسية والمواد التعليمية بهدف إزالة الصور النمطية، وإدراج نماذج متنوعة وملهمة لنساء قياديات ومبتكرات في مجالات العلم والحياة العامة والقطاعات التقنية.

غير أن تعديل المناهج يجب أن يترافق مع تغيير موازٍ في أساليب تقييم التعلم. إذ إن النماذج التقليدية للتقييم التي تكافئ الحفظ والتعلم السلبي غالبًا ما تحدّ من فرص الفتيات في تطوير المهارات التحليلية والتواصلية والتعاونية الضرورية للتعليم العالي وسوق العمل. ولذلك، ينبغي أن يتضمن نظام الامتحانات أساليب تقييم تعترف بمهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي والتعبير الشفهي وتطبيق المعرفة في سياقات واقعية.

كما أن إدماج المشاركة الشفوية المنظمة، والمشاريع متعددة التخصصات، والعمل الجماعي المختلط بين الجنسين من شأنه أن يعزز الممارسات الصفية الدامجة، ويسهم في بناء ثقة الفتيات وقدراتهن القيادية، خصوصًا في البيئات الأقل حظًا من حيث الموارد. وتساعد هذه الإصلاحات على مواءمة الممارسات التعليمية اليومية مع الهدف الوطني الأوسع المتمثل في تعزيز العدالة ودعم المسارات المهنية المتنوعة.

٣. البيئة المدرسية وآليات السلامة والحماية

يشكّل الشعور بالأمان والانتماء لدى الطلبة عنصرًا أساسيًا في تعلمهم ومشاركتهم ورفاههم النفسي. ففي مناطق مثل عكار وأجزاء من البقاع، لا تزال الفتيات يعبّرن عن مستويات مرتفعة من القلق المرتبط بالتنمّر، وانعدام الأمان النفسي، وقيود التنقل، مما يؤكد الحاجة إلى إرساء آليات حماية مؤسسية داخل المدارس.

وينبغي لكل مدرسة أن تعيّن أشخاصًا مدرّبين كنقاط اتصال مسؤولة عن التعامل مع حالات التحرش، وإدارة المخاطر، والتنسيق مع خدمات الحماية الخارجية. كما يُعدّ تعزيز وحدات الإرشاد والتوجيه أمرًا ضروريًا بالقدر نفسه، إذ ينبغي للمرشدين تقديم توجيه أكاديمي، ومعلومات حول فرص الالتحاق بالجامعات، والمسارات المهنية البديلة، والمنح الدراسية، إضافة إلى تقديم دعم نفسي-اجتماعي للطلبة المتأثرين بالضغوط الاقتصادية أو الاجتماعية.

وعندما تتوافر هذه الخدمات بشكل منتظم، يصبح الطلبة أكثر قدرة على الاستمرار في المشاركة التعليمية، واتخاذ قرارات مستنيرة، وطلب المساعدة عند مواجهة التحديات. ومن ثمّ، فإن ضمان توفير بيئة مدرسية قائمة على الاحترام والكرامة والأمان النفسي يُعدّ عنصرًا محوريًا في الحد من مخاطر التسرب المدرسي وتمكين الفتيات من متابعة طموحاتهن التعليمية والمهنية.

٤. البنية التحتية والنقل وظروف التعلم

في المناطق الثلاث جميعها، ولا سيما في عكار والبقاع، لا تزال البنية التحتية المتدهورة ووسائل النقل غير الموثوقة من أبرز العوائق أمام استمرارية تعليم الفتيات. ويُعدّ توفير وسائل نقل موثوقة وميسورة الكلفة أمرًا بالغ الأهمية خصوصًا في المناطق الريفية والمتباعدة جغرافيًا. كما أن إنشاء برامج نقل مدعومة من خلال شراكات بين البلديات والمدارس والجهات المحلية من شأنه أن يحدّ بشكل كبير من الغياب والتسرّب المدرسي، ولا سيما لدى الفتيات اللواتي غالبًا ما تكون حركتهن أكثر تقييدًا.

ولا يقتصر تحسين مرافق المدارس على مسألة الراحة، بل يُعد شرطًا أساسيًا لتحقيق العدالة التعليمية. فهناك حاجة ملحّة إلى استثمارات تضمن توفر مرافق صحية آمنة، ومياه نظيفة، وإضاءة كافية، وأنظمة تدفئة وتبريد مناسبة، وتصاميم دامجة تراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في جميع المدارس. كما أن إنشاء مختبرات ومكتبات ومراكز تكنولوجية مشتركة بين مجموعات من المدارس يمكن أن يسهم في سد فجوات الموارد، وتمكين الطلبة في المناطق المهمشة من الوصول إلى تجارب تعليمية عملية ضرورية لتنمية المهارات العلمية والتكنولوجية. كذلك فإن تعديل الجداول المدرسية بما يقلل أعباء التنقل ويحمي الوقت المخصص للدعم الأكاديمي أو الأنشطة اللامنهجية من شأنه أن يعزز المشاركة المنتظمة.

٥. إشراك الأسرة والمجتمع المحلي

لا تزال توقعات الأسرة ومواقف المجتمع المحلي من أبرز العوامل المؤثرة في المسارات التعليمية للفتيات. فعلى الرغم من أن العديد من الأسر تعبّر عن دعم قوي لتعليم بناتها، فإن الضغوط الاقتصادية والمعايير الجندرية التقليدية ما تزال تؤثر في القرارات المتعلقة بالمشاركة التعليمية، واختيار التخصصات، وفرص التعليم ما بعد الثانوي.

لذلك ينبغي على المدارس تطوير آليات منظمة لإشراك الأهالي من خلال حوارات مجتمعية دورية تُعرض فيها بيانات حول الحضور، ونتائج التعلم، والفجوات الجندرية بأساليب واضحة وميسّرة. كما ينبغي أن تسهم هذه اللقاءات في تعريف الأسر بالمسارات الأكاديمية والمهنية المتاحة، وآليات المنح الدراسية، ومتطلبات الالتحاق بالجامعات، بما يقلل الاعتماد على التصورات المسبقة أو المعلومات غير الدقيقة.

وعلى مستوى المجتمع المحلي، يمكن لمنظمات المجتمع المدني أن تؤدي دورًا مهمًا في رفع الوعي، وتعزيز طموحات الفتيات، وتنفيذ برامج إرشاد تربط الطالبات بنماذج نسائية ناجحة من مختلف القطاعات. ويكتسب إشراك الآباء والقادة المحليين الذكور أهمية خاصة في المناطق التي لا تزال تسود فيها معايير اجتماعية مقيّدة، إذ يمكن لدعمهم أن يسهم بشكل كبير في تغيير المواقف وفتح فرص جديدة أمام الفتيات.

٦. الدعم الاقتصادي والحد من العوائق المالية

أصبحت الهشاشة الاقتصادية العامل الأكثر تأثيرًا في قرارات التسرب المدرسي، وارتفاع نسب الغياب، وتراجع الانخراط في العملية التعليمية. ولمواجهة آثار الأزمة الاقتصادية الممتدة في لبنان، ينبغي إدماج الدعم المالي ضمن الاستراتيجيات التعليمية الوطنية والإقليمية، بدلًا من تقديمه بشكل مؤقت أو متقطع.

وقد يأخذ هذا الدعم أشكالًا متعددة، مثل تقديم دعم للنقل، وقسائم للوازم المدرسية، ومساعدات مالية لتغطية رسوم الامتحانات، ودعم طارئ للأسر التي تواجه صدمات مفاجئة. وينبغي أن تستهدف هذه الإجراءات الأسر الأكثر هشاشة، بما في ذلك الأسر المتأثرة بالنزوح أو المقيمة في المناطق النائية حيث تكون تكاليف التعليم أعلى.

وبالإضافة إلى الدعم المالي المباشر، تُعدّ الاستثمارات في البنية التحتية المدرسية، وتوفير الكهرباء بشكل مستقر، وتعزيز الاتصال الرقمي، وتأمين المواد التعليمية، عناصر أساسية لضمان عدم تحول فرص التعلم المعتمدة على الموارد إلى امتياز يقتصر على المناطق الأكثر قدرة. كما أن توفير دعم اقتصادي منتظم وشفاف من شأنه أن يقلل بشكل كبير من مخاطر التسرب المدرسي، ويمنح الفتيات في المجتمعات الأقل حظًا فرصة أكثر عدالة لمتابعة التعليم الثانوي والتعليم العالي.

٧. الحوكمة والتنسيق والتخطيط الوطني

يتطلب تحقيق تقدم فعّال نحو المساواة الجندرية إصلاحات على المستوى النظامي، مدعومة بهياكل حوكمة قوية واستراتيجيات تنفيذ منسّقة. وينبغي للجهات الوطنية المعنية العمل على مواءمة المبادرات المتعددة المدعومة من الجهات المانحة والعاملة حاليًا في لبنان ضمن إطار موحّد يحدد أهدافًا قابلة للقياس في مجالات تطوير قدرات المعلمين، ومراجعة الكتب المدرسية، وتوسيع خدمات الإرشاد، والاستثمار في البنية التحتية، وتعزيز بروتوكولات السلامة المدرسية.

كما يُعدّ تعزيز أنظمة البيانات أمرًا أساسيًا. إذ إن توفر بيانات موثوقة مصنّفة حسب الجنس والمنطقة حول الحضور، والأداء، والاستبقاء، والانضباط، يتيح للوزارات والمناطق التربوية والمدارس رصد الفجوات، وتحديد مؤشرات الإنذار المبكر، وتصميم تدخلات قائمة على الأدلة بدلًا من الافتراضات.

وينبغي كذلك توضيح آليات التنسيق بين وزارة التربية والتعليم العالي، والمركز التربوي للبحوث والإنماء، والبلديات المحلية، ومراكز الموارد الإقليمية، ومنظمات المجتمع المدني من خلال آليات رسمية تحدد المسؤوليات، وقنوات التواصل، ومعايير المساءلة. ومن دون هذه التحسينات في الحوكمة، ستظل التدخلات الواعدة مجزأة ومحدودة الأثر وغير قادرة على تحقيق تغيير واسع النطاق على مستوى النظام.

٨. مواءمة التدخلات وفق الخصوصيات الإقليمية

تُظهر الدراسة أن عدم المساواة الجندرية لا يتجلى بشكل موحّد في جميع مناطق لبنان. فبينما يستفيد المتن من بنية تحتية أفضل وفرص أكثر تنوعًا في الأنشطة اللامنهجية، تواجه عكار والبقاع تحديات مركّبة مرتبطة بصعوبة التنقل، والضغوط الاقتصادية، ومحدودية فرص التعليم ما بعد الثانوي.

لذلك ينبغي تصميم التدخلات بما يتلاءم مع الخصوصيات الإقليمية بدلًا من تطبيقها بشكل موحّد. ففي المتن، ينبغي أن تركز

الجهود على تحسين جودة التدريس، وتعزيز مسارات القيادة للفتيات، وتوسيع البرامج الإثرائية التي تشجع الابتكار وتحدّ من التحيزات الجندرية غير المباشرة. أما في عكار والبقاع، فتتمثل الأولويات في تعزيز أنظمة النقل، وتحسين البنية التحتية للمدارس الرسمية، وإنشاء مختبرات ومراكز تكنولوجية مشتركة لتعويض نقص الموارد.

وفي المناطق التي لا يزال الزواج المبكر أو الأعباء المنزلية المرتفعة يشكلان تحديًا، ينبغي تنظيم البرامج اللامنهجية ومبادرات الإرشاد في أوقات تراعي قيود التنقل والتزامات الأسرة لدى الفتيات، بما يضمن أن تكون المشاركة آمنة وممكنة اجتماعيًا. إن مواءمة التدخلات مع واقع كل منطقة من شأنه أن يعزز ملاءمتها واستدامتها وأثرها.

VIII. الخاتمة

تُظهر هذه الدراسة أن المراهقات في لبنان يتعلّمن ويطمحن ضمن بيئات تجمع بين الصمود والتحديات. فمن جهة، تعبّر الفتيات عن دافع قوي لمواصلة التعليم، وتحقيق أداء جيد في الامتحانات، وإبداء طموحات في مجموعة واسعة من المجالات. وغالبًا ما يشكّل الأهل والمعلمون عناصر دعم أساسية، كما توفر العديد من المدارس شعورًا بالأمان يتيح للتعلم والعلاقات الاجتماعية أن تزدهر. ومن جهة أخرى، لا تزال أوجه عدم المساواة البنيوية والتوقعات الاجتماعية تؤثر في التجربة اليومية والخيارات طويلة الأمد. إذ تستمر الديناميكيات الصفية الدقيقة في توجيه المشاركة، وفرص القيادة، والثقة في اختيار المواد الدراسية. كما تفرض تكاليف النقل، وبُعد الجامعات، وعدم تكافؤ البنية التحتية قيودًا عملية، خصوصًا خارج المراكز الحضرية الكبرى. ويزيد الضغط الاقتصادي من حدّة هذه القيود لدى الأسر التي تفتقر إلى القدرة على تحمّل نفقات إضافية مثل الرسوم والمواد التعليمية والتنقل. والنتيجة هي نظام تعليمي ينتج قصص نجاح حقيقية، لكنه لا يزال يعتمد بدرجة كبيرة على الجهد الفردي والظروف الشخصية.

وعليه، فإن الطريق إلى الأمام لا يتمثل في تدخل واحد، بل في مجموعة متكاملة من التغييرات التي تجعل العدالة واقعًا يوميًا. فلا ينبغي أن تبقى المساواة هدفًا نظريًا في وثائق السياسات أو رقمًا في التقارير الوطنية، بل يجب أن تصبح ملموسة في تفاصيل الحصص الدراسية اليومية، وفي الصور والأنشطة التي يطّلع عليها الطلبة، وفي الطريقة التي يوزّع بها المعلمون الأدوار ويطرحون الأسئلة، وفي أشكال الدعم التي تساعد الطلبة على الاستمرار عندما تصبح ظروف الحياة خارج المدرسة أكثر صعوبة. فعندما ترى الفتيات أنفسهن ممثّلات في المواد التعليمية والأدوار القيادية، وعندما يُشجَّعن على قيادة النقاشات والمشاركة في مشاريع تطبيقية داخل المختبرات والنوادي، وعندما تحصل الأسر على معلومات واضحة ودعم يسهل الوصول إليه، تتحول الطموحات إلى خطط قابلة للتحقيق.

ويعتمد التقدم المستدام على مؤسسات قادرة على التعلم والتطور. إذ ينبغي أن يكون تطوير قدرات المعلمين عملية تراكمية قائمة على الأدلة، بحيث يُنظر إلى الصفوف الدراسية بوصفها وحدة التغيير الأساسية، ويُستخدم الإرشاد المهني لدعم استمرارية الممارسات الجديدة. كما ينبغي مراجعة المناهج وأساليب التقييم بشكل متكامل لضمان انسجام ما يدرّسه المعلمون مع ما يُكافأ عليه الطلبة ضمن أهداف تعليمية دامجة. ويجب أن تكون خدمات الحماية والإرشاد التربوي فعّالة وموثوقة، لا رمزية، لأن الطالب الذي لا يشعر بالأمان النفسي والجسدي لا يستطيع التعلم بصورة كاملة. كما ينبغي أن تفتح خدمات التوجيه آفاقًا نحو مختلف المسارات الأكاديمية والمهنية، بما في ذلك الجامعات الرسمية الإقليمية وبرامج التعليم والتدريب المهني والتقني ذات الجودة، بحيث لا يحدد مكان الإقامة مسبقًا فرص الطلبة المستقبلية. كذلك ينبغي أن يتجاوز إشراك المجتمع المحلي مجرد جلسات التوعية نحو العمل المشترك لمعالجة قضايا النقل، وإتاحة الأنشطة اللامنهجية، والمعايير الاجتماعية التي تنظّم استخدام الفتيات لوقتهن.

وتتطلب الفوارق الإقليمية اعتماد سياسات مرنة في التصميم وثابتة في الهدف. ففي المناطق التي تتمتع ببنية تحتية أقوى نسبيًا، ينبغي إعطاء الأولوية لمعالجة التحيزات المستمرة في الممارسات التربوية ومسارات القيادة. أما في المناطق التي تشكّل فيها المسافة والتكلفة ونقص البرامج التعليمية العوامل الأكثر تأثيرًا، فيجب التركيز على تحسين التنقل، وتوفير المنح الدراسية، وتعزيز المسارات التعليمية المحلية التي لا تضطر الأسر إلى الاختيار بين الأمان والتعليم. وفي جميع السياقات، ينبغي أن تستند القرارات إلى بيانات مصنّفة حسب الجنس والمنطقة، بما يتيح الكشف المبكر عن الفجوات ومعالجتها. فالمتابعة ليست مجرد إجراء رقابي، بل وسيلة للتعلّم وتحسين الأداء والحفاظ على المكتسبات في ظل الضغوط المالية.

ويشكّل التوافق الذي أظهرته هذه الدراسة بين طموحات الطلبة، ودعم الأهل، والتزام المعلمين رصيدًا استراتيجيًا مهمًا. فإذا ما جرى توظيف هذا التوافق ضمن سياسات وبرامج مدعومة بتمويل مستقر وتنفيذ منسّق، يمكن للبنان تحويل المبادرات التجريبية المتعددة إلى نظام تعليمي يوسّع فرص الاختيار بشكل منتظم. فالمكاسب المتوقعة كبيرة. عندما تتمكن الفتيات من إكمال التعليم الثانوي بثقة، والانتقال إلى مسارات تعليمية متنوعة بعد المرحلة الثانوية، والمشاركة في الحياة العامة كعالِمات، ومعلمات باختيارهن لا بحكم الواقع، ومهندسات، وفنانات، ورائدات أعمال، وقائدات مدنيات، فإن العوائد تمتد إلى الأسر والمجتمعات والاقتصاد. والطريق إلى هذا الأفق واضح: جعل الصفوف الدراسية دامجة بطبيعتها، وضمان بيئات مدرسية آمنة وداعمة، وتوسيع المسارات المتاحة بعد التعليم الثانوي، وإزالة العوائق العملية التي تؤثر بشكل أكبر على الفتيات. ومن خلال الصبر والتنسيق والانتباه للواقع المحلي، يمكن لهذه الخطوات أن تحول تجارب التقدم المحدودة إلى منظومة تعليمية تتيح لكل فتاة فرصة عادلة لتحويل جهودها إلى إنجاز حقيقي.

الملحق

تحليل سياقي للتعليم القائم على النوع الاجتماعي في لبنان

نظرة عامة على الملحق والغرض منه

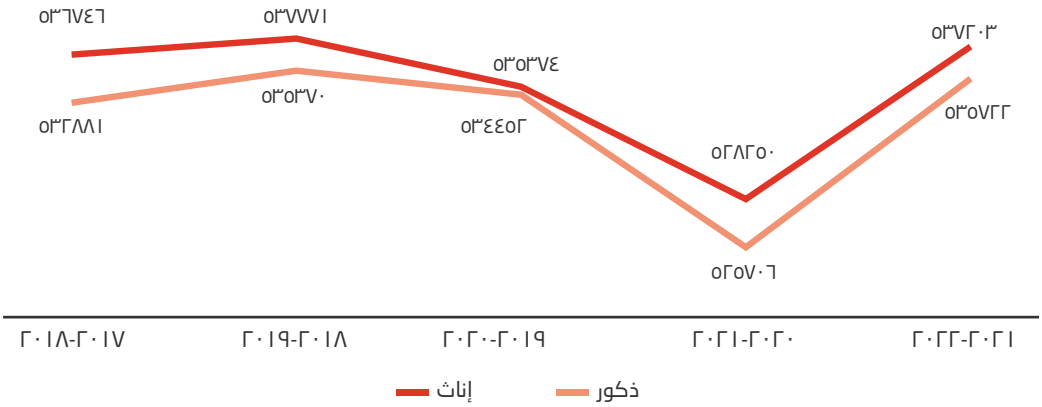
يقدّم هذا الملحق تحليلًا مفصّلًا لاتجاهات التعليم المرتبطة بالنوع الاجتماعي في لبنان، استكمالًا للعرض الموجز الوارد في قسم النظرة العامة. ويعرض أدلة كمية ونوعية حول أنماط الالتحاق بالتعليم، واضطرابات التعلم، ونتائج الامتحانات الرسمية، ومسارات التعليم العالي، مع تركيز خاص على الفجوات الجندرية. ويهدف هذا الملحق إلى دعم تصميم البرامج القائمة على الأدلة وتعزيز الحوار السياساتي من خلال توضيح كيفية تفاعل الصدمات النظامية والمعايير الاجتماعية في تشكيل النتائج التعليمية لكل من الفتيات والفتيان.

اضطرابات التعلم واتجاهات الالتحاق بالتعليم على مستوى النظام

لطالما سجّل لبنان معدلات مرتفعة نسبيًا في محو الأمية بين الشباب، حيث تجاوزت نسبة الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الشباب ٩٥٪ لكل من الفتيات والفتيان خلال السنوات الأخيرة.[٢٠] إلا أن هذه المؤشرات الوطنية تخفي تفاوتات مستمرة تضر بالطلبة في المناطق الريفية والمهمشة اقتصاديًا. وقد أشار البنك الدولي إلى أن معدلات الفقر تضاعفت ثلاث مرات لتصل إلى ٤٤٪ خلال الفترة ٢٠٢٢-٢٠٢٤، مع تركز العبء الأكبر خارج بيروت، حيث تؤثر هذه الظروف مباشرة في فرص الوصول إلى التعليم، وتكاليف النقل، وإمكانيات متابعة التعليم ما بعد الثانوي.[٢١]

كما أدت اضطرابات التعلم منذ عام ٢٠١٩ إلى إضعاف النظام التعليمي بشكل إضافي. وتعكس اتجاهات الالتحاق بالتعليم على مستوى النظام أثر هذه الصدمة، حيث سُجّل انخفاض ملحوظ خلال العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ (انظر الشكل ١).

عدد الطلاب حسب الجنس في المنظومة التعليمية اللبنانية



المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء

وقد انخفضت معدلات الالتحاق لدى كل من الفتيات والفتيان بشكل حاد خلال العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ نتيجة الإقفال العام والإضرابات، قبل أن تشهد تعافيًا جزئيًا في العام ٢٠٢١-٢٠٢٢. ويشير التوازي في مسار المنحنيين إلى أن آثار الأزمة كانت شاملة على مستوى النظام التعليمي ككل، رغم بقاء عدد الفتيات أعلى بقليل بشكل عام.

٢٠. World Bank. "World Development Indicators: Literacy rate, youth total (٪ of people ages ١٥-٢٤), Lebanon." ٢٠٢٣. Retrieved from https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.١٥٢٤.LT.ZS?locations=LB

٢١. World Bank. "Poverty in Lebanon Tripled to ٢٠٢٤ "٪٤٤. Press release summarizing the Poverty and Equity Assessment (PEA): Retrieved from https://www.worldbank.org/en/news/press-release/٢٣/٠٥/٢٠٢٤/poverty-in-lebanon-more-than-triples-since-٢٠١٢-reaching-٤٤-in٢٠٢٢-.

تلقى طلبة المدارس الرسمية نحو ٢٧٠ يومًا دراسيًا حضوريًا فقط خلال أربع سنوات، في حين كان من المتوقع أن يبلغ العدد نحو ٦٠٠ يوم دراسي، وذلك نتيجة الاحتجاجات، وجائحة كورونا، والإقفال العام، والإضرابات.[٢٢] ومن المتوقع أن تترجم هذه الأزمات المتراكمة إلى خسائر طويلة الأمد في التعلم والدخل.[٢٣]

المعايير الجندرية في المناهج والممارسات الصفية

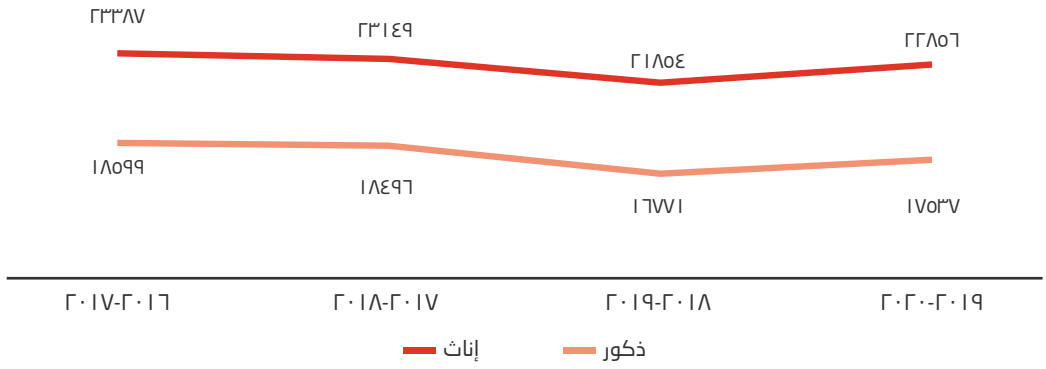
لا تزال المعايير الجندرية في المناهج الدراسية والممارسات الصفية موثقة بشكل واسع. فقد أشارت عدة مراجعات للكتب المدرسية إلى وجود تمثيلات نمطية للرجال والنساء في المناهج الوطنية، كما أن بطء عمليات الإصلاح يسهم في ترسيخ الأدوار التقليدية ما لم يتم التصدي لها بشكل فعّال من قبل المعلمين.[٢٤،٢٥،٢٦] وقد أكدت هذه الدراسة هذه الديناميات؛ إذ رغم أن معظم الطلبة يرون أن المعلمين يتعاملون معهم بعدالة بشكل عام، أفادت نسبة ملحوظة بوجود معاملة غير متكافئة.

وتُعدّ قدرات المعلمين عاملًا حاسمًا في تغيير هذه المعايير. وتشدد الأدبيات التربوية على أهمية اعتماد التدريس المستجيب للنوع الاجتماعي والتطوير المهني المستمر. وقد أكدت الدراسة أن التدريبات القصيرة لمرة واحدة لا تؤدي إلى تغيير مستدام. في المقابل، أفاد المعلمون الذين تلقوا تدريبًا مراعيًا للنوع الاجتماعي بتحقيق فوائد أوضح في تعزيز العدالة والمشاركة داخل الصفوف. ومع ذلك، لا تزال مبادرات حماية الطفل وخدمات الدعم النفسي والاجتماعي متفاوتة التوفر بين المناطق. كما أدت جائحة كوفيد-١٩ إلى تعطيل دورات التدريب، مما أبطأ وتيرة الإصلاح وكشف هشاشة التقدم الذي لم يُدمج بعد ضمن الممارسات المدرسية اليومية.

المشاركة في الامتحانات الرسمية والتحصيل التعليمي

تشكل المسارات المتاحة بعد المرحلة الثانوية عاملًا أساسيًا في تحديد الخيارات التي يتخذها الطلبة خلال سنوات الدراسة. وتشير الإحصاءات الرسمية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء إلى تسجيل ٢٢٢,٠٦٤ طالبًا وطالبة في التعليم العالي خلال العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، إلا أن البيانات المصنّفة حسب الجنس لا تزال غير مكتملة في الإصدارات الرسمية المتاحة للجمهور. وبما أن الامتحانات الرسمية تمثل البوابة الأساسية للانتقال إلى التعليم ما بعد الثانوي، فمن الضروري متابعة من يتقدم إليها (انظر الشكل ٢).

عدد الطلاب المسجلين في الامتحانات الرسمية حسب الجنس



المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء

٢٢. World Bank. Another Lost Year: The Education Crisis in Lebanon's Public Schools, ٢٠٢٣ .٢٣-٢٠٢٢.
Retrieved from https://www.worldbank.org/en/country/lebanon/publication/another-lost-year-the-education-crisis-in-lebanons-public-schools٢٣-٢٠٢٢-

٢٣. World Bank. Foundations for Building Forward Better: An Education Reform Path for Lebanon. ٢٠٢١.
Retrieved from https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/٣٦٥٢٤١٦١٥٥٦٣٧١٦٦٢٣/foundations-for-building-forward-better-an-education-reform-path-for-lebanon

٢٤. UNESCO Beirut. Textbook content review on gender stereotyping in Lebanon. ٢٠٢١.
UNESCO. School-Related Gender-Based Violence in Lebanon. ٢٠١٢ https://unesdoc.unesco.org/ark:/٤٨٢٢٣/pf٠٠٠٠٢١٥١٨٩

٢٥. Lebanese Center for Policy Studies (LCPS). Gender equality in education in Lebanon. Policy brief, ٢٠٢٠.
LCPS. Higher Education in Lebanon: A Primer. ٢٠٢٢: https://lcps-lebanon.org/publications/١٦٨. Retrieved from api.lcps-lebanon.org

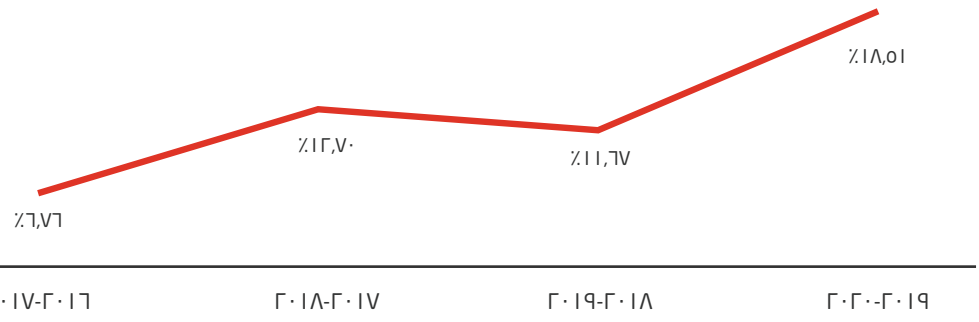
٢٦. USAID. Gender analysis of the education sector in Lebanon. ٢٠٢٢.
Retrieved from https://www.usaid.gov/lebanon

٢٧. CERD (Center for Educational Research and Development). Statistical Bulletin on Education, ٢٠٢٠-٢٠١٩.
Retrieved from https://www.crdp.org/statistics-bulletin

٢٨. LCPS. Trends in higher education enrollment in Lebanon. ٢٠٢٠. Higher Education in Lebanon: A Primer. ٢٠٢٢.
Retrieved from https://lcps-lebanon.org/publications/١٦٨LCPS.

تُظهر البيانات أن عدد المرشحات للامتحانات الرسمية فاق باستمرار عدد المرشحين الذكور خلال الفترة المعنية، وهو ما يتماشى مع المعطيات النوعية التي تشير إلى ارتفاع معدلات استمرار الفتيات حتى نهاية المرحلة الثانوية، ويساعد في تفسير الحضور القوي للنساء في التعليم العالي الرسمي. وإلى جانب ارتفاع معدلات المشاركة، شهد مستوى التحصيل لدى الإناث تحسنًا ملحوظًا مع مرور الوقت (انظر الشكل ٣).

نسبة الطالبات الحاصلات على تقدير "جيد جداً" في امتحانات الشهادة الثانوية الرسمية



المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء

ارتفعت نسبة الفتيات اللواتي حققن أعلى العلامات من ٦,٧٦٪ إلى ١٨,٥١٪ رغم الاضطرابات التي شهدها النظام التعليمي، مما يدلّ ليس فقط على استمرار مشاركتهن، بل أيضًا على تحسّن مستوى أدائهن الأكاديمي بين المرشحات للامتحانات الرسمية.

الأنماط الجندرية في التعليم العالي

لتوضيح الأنماط القطاعية والجندرية في التعليم العالي، يقدّم الجدول ١ ملخصًا للالتحاق حسب الجنس في الجامعة اللبنانية والجامعات الخاصة خلال الفترة الممتدة من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ إلى ٢٠٢٠-٢٠٢١.

توزيع الطلاب في الجامعات اللبنانية حسب الجنس

السنة	المؤسسة	إناث	ذكور	نسبة الإناث	نسبة الذكور
٢٠١٧-٢٠١٨	الجامعة اللبنانية	٥٥٧٥٨	٢٣٦٠٢	٪٧٠,٢	٪٢٩,٨
٢٠١٧-٢٠١٨	الجامعات الخاصة (إجمالي)	٦٣٨٨٠	٦٧٤٨٠	٪٤٨,٦	٪٥١,٤
٢٠١٨-٢٠١٩	الجامعة اللبنانية	٥٧٢٦٧	٢٣٧٥٧	٪٧٠,٧	٪٢٩,٣
٢٠١٨-٢٠١٩	الجامعات الخاصة (إجمالي)	٦٤٥٤١	٧٣٦٨٣	٪٤٦,٧	٪٥٣,٣
٢٠١٩-٢٠٢٠	الجامعة اللبنانية	٥٦٠٥٩	٢٣٢٦٦	٪٧٠,٧	٪٢٩,٣
٢٠١٩-٢٠٢٠	الجامعات الخاصة (إجمالي)	٦٦١٢٢	٧٦٦١٧	٪٤٦,٣	٪٥٣,٧
٢٠٢٠-٢٠٢١	الجامعة اللبنانية	٦٠٥٤٨	٢٦٢٠٤	٪٦٩,٨	٪٣٠,٢
٢٠٢٠-٢٠٢١	الجامعات الخاصة (إجمالي)	٧٠١٢٤	٨٠٧٧٠	٪٤٦,٥	٪٥٣,٥

المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء

تشير الأرقام إلى أن النساء شكّلن باستمرار نحو ٧٠٪ من إجمالي المسجّلين في الجامعة اللبنانية خلال هذه الفترة، في حين بقيت الجامعات الخاصة متوازنة جندريًا أو مائلة قليلًا لصالح الذكور (بنسبة إناث تراوحت تقريبًا بين ٤٦٪ و٤٩٪). كما ارتفع إجمالي عدد المسجّلين في التعليم العالي من ٢١٠,٧٢٠ طالبًا وطالبة في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ إلى ٢٣٧,٦٤٦ في العام ٢٠٢٠-٢٠٢١، بينما استقرت نسبة الإناث الإجمالية عند نحو ٥٥٪ إلى ٥٧٪ (بما في ذلك ٢٢٢,٠٦٤ في العام ٢٠١٩-٢٠٢٠ كما ورد سابقًا).

وتشير تحليلات مستقلة إلى أن النساء يشكّلن نحو ٥٤٪ من طلبة العلوم، مقابل حوالي ٢٥٪ فقط من طلبة الهندسة، مما يبرز استمرار التوجيه الجندري في اختيار تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.[٢٩، ٣٠]

الزواج المبكر وتأثيره على تعليم الفتيات

يؤدي الزواج المبكر إلى تعطيل المسار التعليمي للفتيات والحدّ من فرصهن المستقبلية، كما يعزز أوجه عدم المساواة المالية والبنيوية القائمة. ففي لبنان، تشير البيانات الوطنية إلى أن نحو ٦٪ من النساء اللبنانيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين ٢٠ و٢٤ عامًا كنّ متزوجات قبل بلوغ سن ١٨ عامًا. إلا أن هذه النسبة ترتفع بشكل ملحوظ بين اللاجئات السوريات، حيث تتزوج أكثر من ثلث الفتيات قبل بلوغ سن الرشد.

كما يكشف تقييم الهشاشة للاجئين السوريين لعام ٢٠٢٢ (VASyR) عن ارتفاع مقلق في معدلات زواج القاصرات بين الفتيات السوريات من ٢٠٪ إلى ٢٢٪ خلال عام واحد فقط، مع تسجيل أعلى معدلات الانتشار في بيروت وجبل لبنان.[٣١]

٢٩. British Council. Women in STEM in Lebanon. ٢٠١٩. "Urgent action required to address gender inequality in higher education," ٢٠٢٢: Retrieved from https://www.britishcouncil.org/organisation/press/urgent-action-required-address-gender-inequality-higher-education

٣٠. Arab Barometer / LAU. Women's Access to STEM Fields in Lebanon. Retrieved from ٢٠٢١.https://alraidajournal.com/index.php/ALRJ/issue/view/٣٦

٣١. Girls Not Brides - Lebanon Country Profile. Retrieved from https://www.girlsnotbrides.org/learning-resources/child-marriage-atlas/regions-and-countries/lebanon/

madanyat.org
+961 70 067 831
@madanyatlb
@madanyatlb8140
info@madanyat.org