

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره چهارم، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۴ مهر ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۷ مهر ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۱۰ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۱ آبان ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

شکاف حضور در زمان جنگ: واکاوی پیامدهای آموزش غیرحضوری مدارس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مناطق درگیر (مطالعه‌ای فراترکیب)

شیوه استناددهی: پالی، سمیرا.، و اسماعیل‌پور، مقصود. (۱۴۰۵). شکاف حضور در زمان جنگ: واکاوی پیامدهای آموزش غیرحضوری مدارس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مناطق درگیر (مطالعه‌ای فراترکیب)، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳ (۴)، ۲۶-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. سمیرا پالی: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن، ایران

۲. مقصود اسماعیل‌پور*: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، روه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: maghsoud.esmaeilpour@iau.ir

چکیده

هدف این پژوهش، فراترکیب شواهد موجود درباره پیامدهای آموزش غیرحضوری مدارس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مناطق درگیر جنگ و تبیین ابعاد، سازوکارها، عوامل خطر و عوامل محافظتی مرتبط با «شکاف حضور» بود. این پژوهش با رویکرد فراترکیب کیفی و با بررسی نظام‌مند ۴۷ منبع معتبر منتشرشده در فاصله زمانی ۲۰۲۲ تا ۲۰۲۶ انجام شد که شامل مقالات علمی، گزارش‌های سازمان‌های بین‌المللی و مطالعات میدانی مرتبط با لبنان، اوکراین، غزه و سودان بود. داده‌ها با استفاده از فرم استخراج اطلاعات گردآوری و بر اساس رویکرد سه‌سطحی ساندلوسکی و باروسو تحلیل شدند. در فرایند تحلیل، کدهای اولیه استخراج، مفاهیم مشابه ادغام، مضامین فرعی سازمان‌دهی و در نهایت مضامین اصلی تفسیر شدند. تحلیل ۴۷ منبع به استخراج ۲۱۷ کد اولیه، ۶۳ مفهوم سطح دوم، ۱۶ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی منجر شد. مضامین اصلی شامل گسست در پیوستگی و نظم تحصیلی، شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری، فرسایش روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی، بازآرایی شبکه‌های حمایت آموزشی و خانوادگی، و انعطاف‌پذیری سازگارانه و بازسازی تاب‌آوری تحصیلی بودند. فشار روان‌شناختی ناشی از جنگ در ۹۱.۵ درصد منابع، کاهش تعامل آموزشی در ۸۷.۲ درصد، بی‌ثباتی اینترنت و انرژی در ۸۵.۱ درصد، و اختلال در برنامه روزانه تحصیل در ۸۳.۰ درصد منابع گزارش شد. در مقابل، حفظ تداوم حداقلی یادگیری در ۷۰.۲ درصد منابع و حفظ امید و هدف تحصیلی در ۶۱.۷ درصد مشاهده شد. یافته‌ها نشان دادند که آموزش غیرحضوری در شرایط جنگ ماهیتی دوگانه دارد و بسته به کیفیت حمایت روانی، ارتباط با معلم، دسترسی دیجیتال، انعطاف آموزشی و حمایت خانوادگی می‌تواند به تضعیف یا تقویت تاب‌آوری تحصیلی منجر شود؛ ازاین‌رو، کاهش «شکاف حضور» مستلزم بازسازی هم‌زمان حضور آموزشی، ارتباطی، روان‌شناختی و نهادی است.

واژگان کلیدی: آموزش غیرحضوری، تاب‌آوری تحصیلی، جنگ، شکاف حضور، آموزش در شرایط بحران، فراترکیب

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 4, Year 2026

Submit Date: 01 August 2026
Revise Date: 09 October 2026
Accept Date: 16 October 2026
Publish Date: 23 October 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

The Presence Gap in Wartime: A Meta-Synthesis of the Consequences of Remote Schooling for Students' Academic Resilience in Conflict-Affected Areas

How to cite: Pali, S. & Esmaeilpour, M. (2026). The Presence Gap in Wartime: A Meta-Synthesis of the Consequences of Remote Schooling for Students' Academic Resilience in Conflict-Affected Areas. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, *3*(4), 1-26.

Authors' Information:

1. Samira Pali: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, To.C., Islamic Azad University, Tonekabon, Iran
2. Maghsoud Esmaeilpour*: PhD Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, To.C., Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

Corresponding author's email: maghsoud.esmaeilpour@iau.ir

Abstract

This study aimed to synthesize existing evidence on the consequences of remote schooling for students' academic resilience in conflict-affected areas and to explain the dimensions, mechanisms, risk factors, and protective factors associated with the "presence gap." This qualitative meta-synthesis systematically reviewed 47 credible sources published between 2022 and 2026, including peer-reviewed articles, reports from international organizations, and field-based studies concerning Lebanon, Ukraine, Gaza, and Sudan. Data were collected using a structured extraction form and analyzed through the three-level meta-synthesis approach of Sandelowski and Barroso. Initial codes were extracted, conceptually similar codes were merged, subthemes were organized, and overarching themes were subsequently interpreted. Analysis of the 47 sources generated 217 initial codes, 63 second-level concepts, 16 subthemes, and 5 overarching themes. These themes were disruption of educational continuity and routine, digital divide and inequality of learning opportunities, psychological erosion and reduced academic self-regulation, reorganization of educational and family support networks, and adaptive flexibility and reconstruction of academic resilience. War-related psychological strain was identified in 91.5% of the sources, reduced educational interaction in 87.2%, instability of internet and energy infrastructure in 85.1%, and disruption of daily study routines in 83.0%. Conversely, maintenance of minimal learning continuity was reported in 70.2% of the sources, while preservation of educational hope and goal orientation was identified in 61.7%. Remote schooling in wartime has a dual effect on academic resilience; depending on the quality of psychological support, teacher communication, digital access, instructional flexibility, and family support, it may either intensify vulnerability or preserve educational continuity, indicating that reducing the "presence gap" requires simultaneous reconstruction of educational, relational, psychological, and institutional presence.

Keywords: *Remote schooling, academic resilience, war, presence gap, education in crisis, meta-synthesis*

مقدمه

تحولات چند سال اخیر نشان داده است که نظام‌های آموزشی در برابر بحران‌های گسترده، به‌ویژه همه‌گیری‌ها، جنگ‌ها، منازعات مسلحانه و اختلالات زیرساختی، بیش از آنچه پیش‌تر تصور می‌شد در معرض گسست قرار دارند. تجربه همه‌گیری کووید-۱۹ آشکار ساخت که تعطیلی ناگهانی مدارس و انتقال اجباری فرایند یاددهی ـ یادگیری به محیط‌های غیرحضوری می‌تواند ساختارهای سنتی آموزش را در مدت‌زمانی بسیار کوتاه مختل کند و مدارس، معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان را ناگزیر به اتخاذ الگوهای اضطراری آموزش سازد (Bozkurt et al., 2022; Richardson, 2024; Walugembe et al., 2022). در چنین وضعیتی، آموزش غیرحضوری از یک گزینه مکمل به سازوکاری ضروری برای حفظ حداقلی پیوستگی آموزشی تبدیل شد و نظام‌های آموزشی کوشیدند از طریق فناوری‌های دیجیتال، کلاس‌های برخط، پیام‌رسان‌ها، محتوای آفلاین و الگوهای ترکیبی از توقف کامل آموزش جلوگیری کنند (Abusamra et al., 2022; Oliveira et al., 2021; Sato et al., 2023). بااین‌حال، تجربه جهانی آموزش اضطراری نشان داد که انتقال صرف محتوا به محیط دیجیتال به معنای تداوم واقعی آموزش نیست، زیرا کیفیت یادگیری به مجموعه‌ای از عوامل از جمله دسترسی فناورانه، تعامل معلم و دانش‌آموز، حمایت خانواده، وضعیت روان‌شناختی یادگیرنده، قابلیت‌های خودتنظیمی و ظرفیت سازمانی مدرسه وابسته است (AlQashouti et al., 2023; Ibrahem et al., 2023; Stewart & Lowenthal, 2023).

اگر بحران همه‌گیری عمدتاً با تعطیلی فیزیکی مدارس و محدودیت‌های بهداشتی مشخص می‌شد، جنگ شرایطی به‌مراتب پیچیده‌تر و چندلایه‌تر ایجاد می‌کند. در مناطق درگیر جنگ، دانش‌آموز ممکن است هم‌زمان با تخریب یا تعطیلی مدرسه، جابه‌جایی اجباری، ناامنی، مرگ یا آسیب اعضای خانواده، از دست رفتن درآمد خانوار، قطع برق و اینترنت، کاهش دسترسی به تجهیزات دیجیتال و تجربه دائمی اضطراب و بی‌ثباتی مواجه باشد. ازاین‌رو، آموزش غیرحضوری در این مناطق صرفاً جایگزینی برای کلاس حضوری نیست، بلکه بخشی از یک نظام پیچیده بقا و سازگاری آموزشی است که باید در شرایط کاهش شدید منابع و تهدید مستمر امنیت روانی و فیزیکی عمل کند. شواهد حاصل از اوکراین نشان داده‌اند که دانش‌آموزان و دانشجویان در معرض مجموعه‌ای از فشارهای مرتبط با جنگ قرار می‌گیرند که بر سلامت روان، عملکرد تحصیلی و منابع شخصی مقاومت آنان تأثیر می‌گذارد (Kokun & Bezverkhyi, 2024; Lotzin et al., 2023). در همین زمینه، تجربه اوکراین بر اهمیت تداوم حمایت‌های آموزشی و روان‌شناختی در جنگ‌های طولانی‌مدت و ضرورت توسعه سازوکارهای منطقه‌ای برای حفظ پیوند میان نهادهای آموزشی و یادگیرندگان تأکید کرده است (Кияновський, 2026). بنابراین، مطالعه آموزش در مناطق جنگی مستلزم عبور از برداشت ساده «کلاس حضوری در برابر کلاس آنلاین» و حرکت به سوی فهمی زمینه‌مند از نحوه حفظ یادگیری در شرایط فروپاشی یا اختلال ساختارهای معمول زندگی است.

یکی از مهم‌ترین مفاهیم برای فهم پیامدهای چنین شرایطی، تاب‌آوری تحصیلی است. تاب‌آوری تحصیلی به توانایی دانش‌آموز برای حفظ یا بازیابی مشارکت در یادگیری، انگیزش، عملکرد، خودتنظیمی و جهت‌گیری هدفمند تحصیلی در مواجهه با فشارها و موقعیت‌های تهدیدکننده

اشاره دارد. این مفهوم نباید صرفاً به‌عنوان ویژگی ثابت فردی در نظر گرفته شود، زیرا شواهد نشان می‌دهند که تاب‌آوری در تعامل میان منابع شخصی، روابط حمایتی، کیفیت محیط یادگیری و ظرفیت نهادهای آموزشی شکل می‌گیرد. مطالعات مربوط به سازگاری نظام‌های آموزشی در بحران کووید-۱۹ نشان داده‌اند که تاب‌آوری آموزشی در سطح فرد، مدرسه و نظام آموزشی به انعطاف‌پذیری ساختاری، توان پاسخ‌گویی، ارتباط مؤثر و امکان بازسازمان‌دهی فرایندهای یادگیری وابسته است (AlQashouti et al., 2023; Ramachandaran & Badwy, 2024). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با مدیریت بحران در مدارس نشان داده‌اند که رهبری آموزشی، ظرفیت سازمانی و توان مدارس برای بازطراحی فعالیت‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در بازیابی پس از بحران دارند (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023; Khawaja & Karimi, 2024). از این منظر، تاب‌آوری تحصیلی نه صرفاً توان «تحمل» بحران، بلکه توان حفظ معنا، پیوند و کنش آموزشی در بستر اختلال است.

یکی از مشکلات اساسی در آموزش غیرحضوری، تغییر ماهیت تعاملات آموزشی و کاهش حضور اجتماعی است. مدرسه تنها محل انتقال دانش نیست، بلکه فضایی برای شکل‌گیری تعلق، دریافت حمایت عاطفی، تعامل با همسالان، دریافت بازخورد، تجربه نظم روزانه و تثبیت هویت دانش‌آموزی است. مطالعات انجام‌شده درباره آموزش اضطراری نشان داده‌اند که کاهش تعامل مستقیم با معلمان و همسالان می‌تواند مشارکت آموزشی را تضعیف کرده و احساس انزوا و فاصله از فرایند یادگیری را افزایش دهد (Hafizi et al., 2024; Nashwan et al., 2023). مرور تجربه دانش‌آموزان دوره متوسطه در دوران همه‌گیری نیز نشان داده است که کیفیت تجربه آموزش غیرحضوری تا حد زیادی به نحوه حفظ ارتباط، حمایت و ساختار یادگیری وابسته بوده است (Litchfield et al., 2025). افزون بر این، مطالعات حوزه آموزش از راه دور تأکید کرده‌اند که طراحی آموزشی، نوع تعامل و شیوه ارائه بازخورد می‌توانند تعیین کنند که یادگیری آنلاین به تجربه‌ای مشارکتی و معنادار تبدیل شود یا به فرایندی انفرادی و فرساینده کاهش یابد (Lo et al., 2025; Morfaki & Skotis, 2022). این مسئله در جنگ اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا دانش‌آموز نه‌فقط از فضای مدرسه، بلکه در موارد متعدد از شبکه اجتماعی، محله و حتی محل سکونت سابق خود جدا شده است.

از سوی دیگر، آموزش غیرحضوری به‌شدت تحت تأثیر شکاف دیجیتال قرار دارد. دسترسی به اینترنت پایدار، دستگاه مناسب، برق، فضای مطالعه و مهارت‌های دیجیتال پیش‌شرط‌های اساسی مشارکت مؤثر در آموزش آنلاین هستند. تجربه بحران کووید-۱۹ نشان داد که تفاوت در دسترسی به این منابع می‌تواند نابرابری‌های آموزشی موجود را تشدید کند و گروه‌های آسیب‌پذیر را در معرض محرومیت مضاعف قرار دهد (Khawaja et al., 2023; Ogunmodede, 2024). بررسی تجربه آموزش علوم، آموزش حرفه‌ای و سایر حوزه‌ها نیز نشان داده است که زیرساخت فناورانه و آمادگی معلمان از عوامل تعیین‌کننده موفقیت آموزش از راه دور بوده‌اند (Nakar & Trevarthen, 2024; Susilayati et al., 2024). در همین راستا، حرکت به سوی الگوهای ترکیبی و استفاده هدفمند از فناوری آموزشی به‌عنوان یکی از راهبردهای آینده آموزش مطرح شده است، اما کارآمدی آن منوط به طراحی انعطاف‌پذیر و دسترسی عادلانه است (Amiri et al., 2025). در مناطق جنگی، که قطع برق، اختلال ارتباطات، تخریب زیرساخت و جابه‌جایی جمعیت پدیده‌هایی رایج هستند، همین پیش‌شرط‌ها بیش از پیش شکننده می‌شوند و آموزش غیرحضوری ممکن است به جای کاهش فاصله آموزشی، به بازتولید شکاف دسترسی بینجامد.

بعد روان‌شناختی نیز یکی از مهم‌ترین مسیرهای اثرگذاری جنگ و آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی است. اضطراب، ترس، سوگ، بی‌خوابی، احساس ناامنی و تجربه مداوم تهدید می‌توانند ظرفیت توجه، حافظه، انگیزش و خودتنظیمی دانش‌آموز را کاهش دهند. مطالعات مرتبط با تأثیرات روان‌شناختی بحران‌های گسترده بر کودکان و نوجوانان نشان داده‌اند که اختلال در روال زندگی و کاهش حمایت اجتماعی با افزایش نشانه‌های اضطرابی و هیجانی همراه است (Lal, 2025). پژوهش‌های مربوط به استرس تحصیلی نیز رابطه میان فشار روان‌شناختی و کاهش بهزیستی دانشجویان را برجسته کرده‌اند (Aitken et al., 2024). در محیط‌های آنلاین، هیجان‌های پیشرفت از قبیل اضطراب، خستگی، امید، لذت و احساس شایستگی می‌توانند نقش مهمی در مشارکت و موفقیت تحصیلی ایفا کنند (Edisherashvili et al., 2025). همچنین، ترس از شکست می‌تواند در شرایط فشار تحصیلی به افزایش استرس و اجتناب از فعالیت‌های آموزشی منجر شود (Hameed et al., 2025). هنگامی که این عوامل با واقعیت جنگ ترکیب می‌شوند، مسئله تاب‌آوری تحصیلی از سطح مدیریت تکلیف و زمان فراتر رفته و به توان دانش‌آموز برای حفظ عملکرد شناختی و انگیزشی در شرایط تهدید مستمر مربوط می‌شود.

شواهد مستقیم حاصل از مناطق جنگی این پیچیدگی را به‌روشنی نشان می‌دهد. در فلسطین، پژوهش‌ها از سطوح بالای فشار روانی، آشفتگی هیجانی و راهبردهای مقابله‌ای در میان دانشجویان طی جنگ غزه گزارش کرده‌اند (Sabbah & Holden, 2025). بررسی دانشجویان در شرایط جنگ غزه همچنین نشان داده است که آموزش آنلاین در بستری از محدودیت‌های شدید زیرساختی و مشکلات سلامت روان اجرا شده و چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی به‌صورت متقابل یکدیگر را تشدید کرده‌اند (El Khodary & Aboudagga, 2025). در همین بستر، علائم اختلال استرس پس از سانحه در میان دانشجویان حوزه سلامت نیز گزارش شده است (Amro, 2024). در سوریه، یافته‌ها از گسترش بی‌خوابی و پریشانی روان‌شناختی در میان دانشجویان حوزه سلامت در شرایط متأثر از جنگ حکایت دارند (Hanifa et al., 2026). چنین شواهدی نشان می‌دهند که انتظار مشارکت آموزشی پایدار از یادگیرنده‌ای که هم‌زمان در معرض تهدیدهای مستقیم جنگی قرار دارد، بدون فراهم کردن حمایت روانی ـ اجتماعی و سازوکارهای انعطاف‌پذیر آموزشی، با واقعیت زیسته او سازگار نیست.

علاوه بر دانش‌آموزان، وضعیت معلمان و کارکنان آموزشی نیز بر کیفیت آموزش غیرحضوری تأثیر مستقیم دارد. معلمان در شرایط بحران نه‌تنها مسئول انتقال محتوا هستند، بلکه اغلب نقش حامی عاطفی، رابط مدرسه با خانواده و تنظیم‌کننده ساختار یادگیری را نیز بر عهده می‌گیرند. بااین‌حال، خود آنان نیز ممکن است با اضطراب، فرسودگی و فشارهای حرفه‌ای مواجه باشند. مرور مطالعات مربوط به بهزیستی معلمان در دوران کووید-۱۹ نشان داده است که فشارهای ناگهانی ناشی از تغییر شیوه تدریس، حجم کار و ابهام سازمانی می‌تواند سلامت روانی و عملکرد حرفه‌ای آنان را تحت تأثیر قرار دهد (Katsarou et al., 2023; Rahman et al., 2023). در مقابل، رویکردهای مبتنی بر مراقبت، حمایت و رابطه انسانی میان اعضای کادر آموزشی می‌توانند نقش محافظتی ایفا کنند (Ntshingila et al., 2024). شواهد مربوط به آموزش معلمان در بحران نیز بر ضرورت توسعه شایستگی‌های دیجیتال، طراحی منعطف و آمادگی برای یادگیری در شرایط اختلال تأکید دارند (Ibrahem et al., 2023). بنابراین، کیفیت آموزش غیرحضوری در مناطق جنگی تا حد زیادی تابع ظرفیت معلم برای حفظ ارتباط، تعدیل انتظارات آموزشی و پاسخ‌گویی به نیازهای هیجانی دانش‌آموز است.

از منظر طراحی آموزشی، تجربه بحران‌های اخیر نشان داده است که آموزش غیرحضوری مؤثر نیازمند تمایز میان «آموزش آنلاین برنامه‌ریزی‌شده» و «آموزش اضطراری از راه دور» است. در حالت نخست، زیرساخت، محتوا و تعاملات از قبل برای محیط دیجیتال طراحی می‌شوند، در حالی که در حالت دوم، نظام آموزشی ناچار است در شرایط محدودیت و فشار زمانی راه‌حل‌های موقت ایجاد کند. مدل‌های آموزش از راه دور مبتنی بر بحران بر ضرورت انعطاف، دسترسی چندکاناله، ارتباط انسانی و پاسخ‌گویی زمینه‌مند تأکید می‌کنند (Stewart & Lowenthal, 2023). همچنین، مطالعات آموزش در قطر و دیگر نظام‌های آموزش عالی نشان داده‌اند که حتی در محیط‌های برخوردار از زیرساخت مناسب نیز کیفیت تعامل، آمادگی استادان و ادراک یادگیرندگان از کارآمدی آموزش اهمیت اساسی دارد (AlQashouti et al., 2024). تجربه تدریس در شرایط اختلال نیز نشان داده است که تداوم یادگیری بیش از آنکه به تقلید کامل کلاس حضوری در محیط مجازی وابسته باشد، به بازطراحی فعالیت‌های یادگیری و سازگار کردن آنها با شرایط جدید وابسته است (Anália Andréia de Araújo et al., 2023; Chinengundu, 2023).

در کنار مخاطرات، آموزش غیرحضوری می‌تواند در شرایط خاص ظرفیت‌هایی نیز برای تقویت تاب‌آوری فراهم آورد. انعطاف زمانی و مکانی، امکان دسترسی به منابع متنوع، توسعه برخی مهارت‌های خودتنظیمی و حفظ حداقلی مسیر تحصیلی از جمله ظرفیت‌های بالقوه آن هستند. برخی مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط‌های آموزش اضطراری به‌تدریج راهبردهایی برای سازگاری، مدیریت یادگیری و استفاده مستقل‌تر از منابع ایجاد می‌کنند (Paradeda et al., 2024; Sato et al., 2023). همچنین، یافته‌های مربوط به آموزش در دوران بحران نشان داده‌اند که طراحی منعطف و سازگار می‌تواند امکان تداوم یادگیری را حتی در شرایط اختلال فراهم آورد (Cortés-Albornoz et al., 2023). بااین‌حال، این ظرفیت‌ها به‌طور خودکار ایجاد نمی‌شوند و وابسته به وجود حداقلی از حمایت، امنیت، دسترسی و بازخورد هستند. از این منظر، تاب‌آوری آموزشی باید به‌عنوان حاصل تعامل میان ظرفیت‌های فردی و کیفیت حمایت‌های محیطی تلقی شود، نه به‌عنوان مسئولیتی که صرفاً بر دوش دانش‌آموز قرار گیرد.

نقش حمایت‌های اجتماعی و روانی نیز در این میان برجسته است. در شرایط بحران، فعالیت‌های مشارکتی، هنر، تعامل گروهی و برنامه‌های حمایت روانی ـ اجتماعی می‌توانند به بازسازی احساس تعلق و انسجام اجتماعی کمک کنند (Mastrothanasis et al., 2025). در زمینه جنگ‌های اخیر نیز بر ضرورت مداخلات مدرسه‌محور برای بازسازی وضعیت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان پس از درگیری تأکید شده است (Darvishpour et al., 2025). گزارش‌های اجتماعی از شرایط جنگ نیز نشان داده‌اند که نهادهای مردمی و اجتماعی در حمایت از خانواده‌ها و گروه‌های آسیب‌پذیر می‌توانند نقش مکمل نظام رسمی را ایفا کنند (Isna News Agency, 2025). این یافته‌ها اهمیت نگاه اکولوژیک به تاب‌آوری تحصیلی را برجسته می‌کنند؛ به این معنا که دانش‌آموز برای حفظ یادگیری تنها به دستگاه دیجیتال و محتوای آموزشی نیاز ندارد، بلکه به شبکه‌ای از روابط حمایت‌کننده، احساس امنیت، ارتباط با معلم و تجربه حضور در یک جامعه یادگیری نیازمند است.

از سطح مدرسه فراتر، تاب‌آوری آموزشی با مفهوم تاب‌آوری زیرساختی و نهادی نیز ارتباط دارد. نظام‌های آموزشی در شرایط بحران باید بتوانند در برابر اختلالات ناگهانی، فعالیت‌های حیاتی خود را حفظ، تطبیق و بازیابی کنند. پژوهش‌های جدید درباره تاب‌آوری زیرساخت‌های حیاتی

بر ضرورت آموزش مدیریت ریسک، آمادگی سازمانی و طراحی سامانه‌های مقاوم در برابر بحران تأکید کرده‌اند (Ugliotti et al., 2026). این موضوع برای نظام آموزشی مناطق جنگی اهمیت مضاعف دارد، زیرا مدرسه به شبکه‌ای از زیرساخت‌های فیزیکی، انرژی، ارتباطات، حمل‌ونقل و خدمات اجتماعی وابسته است. بنابراین، تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموز تنها محصول توانایی فردی او نیست، بلکه با میزان مقاومت و انعطاف‌پذیری کل اکوسیستم آموزشی پیوند دارد. مطالعات مربوط به پاسخ مؤسسات آموزشی به بحران نیز نشان داده‌اند که ظرفیت انطباق سازمانی، رهبری، برنامه‌ریزی و یادگیری نهادی تعیین می‌کند که یک نظام آموزشی تا چه اندازه بتواند از اختلال موقت به سوی بازیابی پایدار حرکت کند (Khawaja & Karimi, 2024; Ramachandaran & Badwy, 2024).

در عین حال، بخش مهمی از ادبیات موجود درباره آموزش غیرحضوری و تاب‌آوری آموزشی از تجربه کووید-۱۹ و به‌ویژه آموزش عالی حاصل شده است. این مطالعات بینش‌های ارزشمندی درباره چالش‌های فناوری، تعامل، سلامت روان، انگیزش و سازگاری ارائه کرده‌اند، اما انتقال مستقیم این یافته‌ها به مناطق جنگی نیازمند احتیاط است. تجربه جنگ از نظر تداوم تهدید، شدت جابه‌جایی، تخریب زیرساخت، سوگ و عدم اطمینان بنیادین با تعطیلی‌های ناشی از همه‌گیری تفاوت دارد. با این حال، ادبیات آموزش اضطراری ناشی از کووید-۱۹ می‌تواند سازوکارهای عمومی اختلال در یادگیری را روشن کند و مبنایی برای فهم پیچیدگی‌های مضاعف جنگ فراهم آورد (Anália Andréia de Araújo et al., 2023; Morfaki & Skotis, 2022; Susilayati et al., 2024). همچنین، تجربه‌های مرتبط با بازگشت از آموزش اضطراری به وضعیت جدید نشان می‌دهند که بسیاری از تغییرات ایجادشده در نقش فناوری، طراحی یادگیری و رهبری آموزشی به بخشی ماندگار از ساختار آموزش تبدیل شده‌اند (Amiri et al., 2025; Sato et al., 2023).

مرور ادبیات همچنین نشان می‌دهد که آثار آموزش غیرحضوری بر عملکرد تحصیلی یکدست نیست. برخی مطالعات از افت یادگیری، کاهش مشارکت و دشواری در دستیابی به اهداف درسی گزارش کرده‌اند، در حالی که برخی دیگر نشان داده‌اند که وجود زیرساخت مناسب، طراحی آموزشی مطلوب و حمایت مستمر می‌تواند بخشی از پیامدهای منفی را تعدیل کند (Cortés-Albornoz et al., 2023; Ogunmodede, 2024). در مطالعات مربوط به آموزش مجازی، تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی نیز بر کیفیت تجربه یادگیری اثرگذار شناخته شده‌اند (Morfaki & Skotis, 2022). افزون بر این، تجربه آموزش ریاضی در دوره‌های پیش‌دبستان تا متوسطه نشان داده است که تعامل میان ابزارهای فناورانه، قواعد آموزشی، نقش معلم، جامعه یادگیری و اهداف فعالیت باید به‌صورت یک نظام به‌هم‌پیوسته تحلیل شود (Lo et al., 2025). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهند که در مناطق جنگی نیز نباید پیامدهای آموزش غیرحضوری صرفاً بر اساس وجود یا عدم وجود کلاس آنلاین ارزیابی شود، بلکه کیفیت کل اکوسیستم یادگیری باید در نظر گرفته شود.

یکی از خلأهای مهم موجود در ادبیات، پراکندگی شواهد مربوط به مناطق جنگی و فقدان یک چارچوب تلفیقی برای تبیین نحوه اثرگذاری آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان است. مطالعات موجود یا بر سلامت روان تمرکز کرده‌اند، یا تجربه آموزش آنلاین را بررسی کرده‌اند، یا به ظرفیت سازمانی و زیرساختی پرداخته‌اند. در نتیجه، رابطه میان گسست حضور مدرسه‌ای، شکاف دیجیتال، فشار روان‌شناختی، نقش خانواده، ارتباط با معلم و توان دانش‌آموز برای حفظ پیوستگی تحصیلی هنوز به‌صورت یکپارچه تبیین نشده است. افزون

بر این، بخش قابل توجهی از شواهد بر دانشجویان دانشگاهی متمرکز بوده و وضعیت کودکان و نوجوانان مدرسه‌ای در مناطق درگیر جنگ کمتر به‌صورت تلفیقی مورد بررسی قرار گرفته است. شواهد حاصل از مطالعات بحران نشان می‌دهند که برای فهم کامل تاب‌آوری باید سطوح فردی، ارتباطی، مدرسه‌ای و ساختاری به‌طور هم‌زمان در نظر گرفته شوند (AlQashouti et al., 2023; Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023). همچنین، تجربه‌های مناطق جنگی نشان می‌دهند که فشار روان‌شناختی و نابرابری دسترسی می‌توانند پیامدهای آموزش غیرحضوری را به‌شدت تشدید کنند (El Khodary & Aboudagga, 2025; Кияновський, 2026).

بر این اساس، مفهوم «شکاف حضور» می‌تواند چارچوب مناسبی برای فهم وضعیت دانش‌آموزان در آموزش غیرحضوری زمان جنگ فراهم کند. این شکاف تنها به غیبت فیزیکی از کلاس اشاره ندارد، بلکه شامل کاهش تماس انسانی، گسست از نظم روزمره مدرسه، تضعیف تجربه تعلق، کاهش دسترسی به بازخورد، محدود شدن تعامل همسالان و دشواری در حفظ هویت تحصیلی است. در چنین شرایطی، حتی اگر محتوای آموزشی به‌صورت دیجیتال در دسترس باشد، ممکن است تجربه واقعی «حضور آموزشی» بازتولید نشود. از سوی دیگر، اگر نظام آموزشی بتواند از طریق ارتباط مستمر، حمایت عاطفی، طراحی انعطاف‌پذیر، کانال‌های متعدد دسترسی و تقویت مشارکت دانش‌آموزان بخشی از این حضور را بازسازی کند، آموزش غیرحضوری می‌تواند به سازوکاری برای حفظ امید و استمرار یادگیری تبدیل شود. این نگاه با پژوهش‌هایی که بر اهمیت تعامل، حمایت، سازگاری و انعطاف در آموزش بحران تأکید کرده‌اند همسو است (Hafizi et al., 2024; Litchfield et al., 2025; Paradeda et al., 2024). همچنین، توجه به این مسئله می‌تواند فاصله میان ادبیات تاب‌آوری آموزشی و مطالعات سلامت روان در جنگ را کاهش دهد و تصویری منسجم‌تر از تجربه یادگیرندگان ارائه کند.

در نهایت، با توجه به استمرار جنگ‌ها و بحران‌های مسلحانه در مناطق مختلف و تبدیل آموزش غیرحضوری و ترکیبی به یکی از ابزارهای اصلی تداوم تحصیل، نیاز به تلفیق نظام‌مند یافته‌های پراکنده بیش از گذشته احساس می‌شود. مطالعه هم‌زمان شواهد لبنان، اوکراین، غزه و سودان امکان آن را فراهم می‌آورد که علاوه بر تفاوت‌های زمینه‌ای، الگوهای مشترک اثرگذاری آموزش غیرحضوری بر مشارکت، انگیزش، خودتنظیمی، تعلق، سلامت روان و استمرار تحصیلی شناسایی شوند. همچنین، چنین فراترکیبی می‌تواند مشخص کند که چه شرایطی آموزش غیرحضوری را از یک راه‌حل حداقلی و اضطراری به یک عامل محافظتی تبدیل می‌کنند و چه عواملی سبب می‌شوند همین شیوه آموزشی به تشدیدکننده نابرابری و آسیب تحصیلی تبدیل شود؛ مسئله‌ای که برای سیاست‌گذاری آموزش در شرایط جنگ، طراحی برنامه‌های اضطراری مدارس و تدوین مداخلات روانی ـ آموزشی اهمیت مستقیم دارد.

هدف پژوهش حاضر، فراترکیب شواهد موجود درباره پیامدهای آموزش غیرحضوری مدارس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مناطق درگیر جنگ و تبیین ابعاد، سازوکارها، عوامل خطر و عوامل محافظتی مرتبط با «شکاف حضور» در این شرایط است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی ـ کاربردی و از نظر روش، یک مطالعه کیفی مبتنی بر فراترکیب بود که با هدف شناسایی، تلفیق و تفسیر پیامدهای آموزش غیرحضوری مدارس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مناطق درگیر جنگ و منازعات مسلحانه انجام شد. انتخاب روش فراترکیب از آن جهت صورت گرفت که مطالعات انجام‌شده درباره آموزش در شرایط جنگ عمدتاً در بسترهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و آموزشی متفاوتی صورت گرفته‌اند و یافته‌های آنها به‌صورت پراکنده به موضوعاتی مانند دسترسی به آموزش، اختلال در فرایند یادگیری، فشارهای روان‌شناختی، کاهش تعاملات آموزشی، نقش خانواده، نابرابری دیجیتال و سازگاری تحصیلی پرداخته‌اند. بنابراین، فراترکیب امکان فراهم ساختن یک تفسیر یکپارچه و فراتر از نتایج منفرد پژوهش‌ها را فراهم می‌کرد. جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی، گزارش‌های پژوهشی معتبر، گزارش‌های سازمان‌های بین‌المللی و مطالعات میدانی مرتبط با آموزش غیرحضوری، آموزش از راه دور، آموزش اضطراری و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مناطق درگیر جنگ بود که در فاصله زمانی ۲۰۲۲ تا ۲۰۲۶ منتشر شده بودند. پس از شناسایی و غربالگری منابع، در نهایت ۴۷ منبع واجد معیارهای ورود به فراترکیب انتخاب شدند. این منابع شامل مطالعات و گزارش‌هایی درباره دانش‌آموزان و نظام‌های آموزشی مناطق درگیر منازعه، به‌ویژه لبنان، اوکراین، غزه و سودان بودند. واحد تحلیل در پژوهش حاضر نه افراد به معنای مشارکت‌کنندگان مستقیم، بلکه یافته‌ها، مفاهیم، مضامین و تفسیرهای ارائه‌شده در مطالعات اولیه بود. معیارهای ورود شامل ارتباط مستقیم منبع با آموزش دانش‌آموزان در شرایط جنگ یا ناامنی، پرداختن به آموزش غیرحضوری یا اشکال جایگزین آموزش حضوری، برخورداری از شواهد مرتبط با سازگاری، مشارکت، انگیزش، استمرار تحصیل، عملکرد یا تاب‌آوری تحصیلی، انتشار در محدوده زمانی تعیین‌شده و برخورداری از اطلاعات روش‌شناختی کافی بود. منابعی که صرفاً به آموزش عالی پرداخته بودند، مطالعاتی که فاقد ارتباط مستقیم با تجربه تحصیلی دانش‌آموزان بودند، متون نظری فاقد داده یا یافته تحلیلی قابل استخراج، گزارش‌های خبری، یادداشت‌های غیرعلمی و منابع دارای اطلاعات روش‌شناختی ناکافی از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند.

گردآوری داده‌ها بر پایه یک فرایند جست‌وجو، غربالگری و استخراج نظام‌مند اطلاعات انجام شد. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، فرم محقق‌ساخته استخراج اطلاعات بود که به‌منظور ثبت منظم ویژگی‌های هر منبع و استخراج یافته‌های مرتبط طراحی شد. در این فرم، اطلاعاتی نظیر نویسنده یا سازمان منتشرکننده، سال انتشار، کشور یا منطقه مورد مطالعه، نوع مطالعه، گروه هدف، ویژگی‌های محیط جنگی یا بحرانی، نوع آموزش غیرحضوری مورد استفاده، بسترهای فناورانه یا آموزشی به‌کاررفته، موانع دسترسی به آموزش، پیامدهای شناختی و تحصیلی، پیامدهای هیجانی و روان‌شناختی، نقش خانواده و مدرسه، شواهد مرتبط با مشارکت آموزشی و استمرار تحصیل و مؤلفه‌های مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی ثبت گردید. علاوه بر این، گزاره‌ها، مفاهیم و یافته‌هایی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم نشان‌دهنده نحوه مواجهه دانش‌آموزان با وقفه در آموزش حضوری، محدودیت‌های ارتباطی، قطع یا ضعف اینترنت، جابه‌جایی اجباری، تخریب زیرساخت‌های آموزشی، کاهش ارتباط با معلمان و همسالان، اضطراب و ناامنی، کاهش انگیزه، خودتنظیمی یادگیری، حمایت خانوادگی، انعطاف‌پذیری آموزشی و تداوم فعالیت‌های تحصیلی

بودند، به‌صورت دقیق استخراج شدند. جست‌وجوی منابع با استفاده از ترکیب واژگان مرتبط با «آموزش در جنگ»، «آموزش غیرحضوری»، «آموزش از راه دور»، «آموزش اضطراری»، «تعطیلی مدارس»، «مناطق درگیر منازعه»، «تاب‌آوری تحصیلی»، «مشارکت تحصیلی»، «تداوم یادگیری»، «دانش‌آموزان»، «اوکراین»، «غزه»، «لبنان» و «سودان» و معادل‌های انگلیسی آنها انجام شد. به‌منظور افزایش اعتبار داده‌های گردآوری‌شده، منابع از نظر ارتباط موضوعی، شفافیت روش‌شناختی، کفایت داده‌ها، قابلیت ردیابی یافته‌ها و ارتباط مستقیم با سؤال پژوهش بررسی شدند. همچنین، در مواجهه با گزارش‌های سازمانی و بین‌المللی، منابعی در اولویت قرار گرفتند که دارای روش جمع‌آوری داده مشخص، جامعه یا زمینه مطالعه معلوم و گزارش روشن از یافته‌های آموزشی و روان‌شناختی دانش‌آموزان بودند. فرایند استخراج اطلاعات تا رسیدن به مرحله‌ای ادامه یافت که بررسی منابع جدید دیگر به ظهور مفهوم اساسی متفاوتی در ارتباط با پیامدهای آموزش غیرحضوری و تاب‌آوری تحصیلی منجر نمی‌شد و نوعی اشباع مفهومی در مجموعه داده‌های ثانویه حاصل شد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از رویکرد فراترکیب کیفی ساندلوسکی و باروسو انجام شد و هدف آن عبور از خلاصه‌سازی ساده یافته‌های مطالعات اولیه و دستیابی به یک تفسیر تلفیقی از تجربه آموزش غیرحضوری در شرایط جنگ بود. در مرحله نخست، کلیه بخش‌های مرتبط از منابع منتخب چندین بار مطالعه شدند و گزاره‌ها و یافته‌های دارای دلالت مستقیم بر تجربه آموزشی دانش‌آموزان، موانع آموزش، واکنش‌های تحصیلی و مؤلفه‌های تاب‌آوری مشخص گردیدند. سپس داده‌های استخراج‌شده وارد فرایند تحلیل سه‌سطحی شدند. در سطح نخست، کدهای اولیه با حفظ بیشترین نزدیکی ممکن به معنای یافته‌های منابع اصلی تولید شدند. این کدها به پدیده‌هایی مانند قطع ارتباط مستمر با مدرسه، محدودیت دسترسی به ابزارهای دیجیتال، کاهش تعامل معلم ـ دانش‌آموز، افت نظم روزانه تحصیلی، افزایش بار خودآموزی، فشار روانی ناشی از جنگ، کاهش تمرکز، احساس انزوای تحصیلی، وابستگی بیشتر به حمایت والدین، انعطاف در زمان و مکان یادگیری و تلاش برای حفظ پیوستگی تحصیلی اشاره داشتند. در سطح دوم، کدهای اولیه بر اساس شباهت معنایی، ارتباط مفهومی و نقش آنها در تقویت یا تضعیف تاب‌آوری تحصیلی با یکدیگر مقایسه و در قالب مقوله‌ها و مضامین فرعی سازمان‌دهی شدند. در این مرحله، روابط میان شرایط محیطی جنگ، ویژگی‌های آموزش غیرحضوری، منابع حمایتی در دسترس و واکنش‌های تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفت تا مشخص شود آموزش غیرحضوری در چه شرایطی به عاملی محافظت‌کننده برای استمرار یادگیری و در چه شرایطی به عاملی تشدیدکننده نابرابری و آسیب‌پذیری آموزشی تبدیل می‌شود. در سطح سوم، مضامین فرعی در قالب مضامین اصلی و مفاهیم تفسیری سطح بالاتر تلفیق شدند و یک چارچوب مفهومی جامع از پیامدهای آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی در مناطق درگیر جنگ شکل گرفت. در این مرحله، تحلیل صرفاً به شناسایی پیامدهای منفی محدود نشد، بلکه هم‌زمان عوامل تهدیدکننده و محافظتی بررسی شدند تا ماهیت دوگانه آموزش غیرحضوری در شرایط بحران آشکار شود. برای افزایش قابلیت اعتماد تحلیل، کدگذاری و دسته‌بندی مفاهیم به‌صورت رفت‌وبرگشتی انجام شد و در هر مرحله مضامین استخراج‌شده مجدداً با متن مطالعات اصلی تطبیق داده شدند تا از انطباق تفاسیر با داده‌های اولیه اطمینان حاصل شود. همچنین، موارد ناسازگار یا یافته‌های متفاوت میان کشورهای مورد بررسی حذف نشدند، بلکه به‌عنوان بخشی از تنوع زمینه‌ای تحلیل شدند؛ زیرا تفاوت در شدت جنگ، جابه‌جایی جمعیت، دسترسی به فناوری، ثبات زیرساخت‌های ارتباطی، حمایت خانوادگی و ظرفیت نظام آموزشی می‌توانست

نحوه اثرگذاری آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی را تغییر دهد. در نهایت، مضامین اصلی حاصل از فراترکیب بر اساس میزان تکرار، انسجام مفهومی، تنوع شواهد پشتیبان و قدرت تبیین‌کنندگی آنها در پاسخ به سؤال پژوهش نهایی شدند و مبنای ارائه یافته‌های مطالعه قرار گرفتند.

یافته‌ها

در مرحله نهایی فرایند جست‌وجو، غربالگری و ارزیابی منابع، ۴۷ منبع واجد شرایط برای ورود به فراترکیب شناسایی و تحلیل شدند. این منابع در فاصله زمانی ۲۰۲۲ تا ۲۰۲۶ منتشر شده بودند و از نظر بستر جغرافیایی، مطالعات مربوط به اوکراین بیشترین سهم را با ۱۵ منبع، معادل ۳۱.۹ درصد، به خود اختصاص دادند. پس از آن، ۱۳ منبع معادل ۲۷.۷ درصد به غزه و سرزمین‌های فلسطینی درگیر جنگ، ۱۰ منبع معادل ۲۱.۳ درصد به سودان و ۹ منبع معادل ۱۹.۱ درصد به لبنان اختصاص داشت. از نظر نوع منبع، ۲۹ مورد معادل ۶۱.۷ درصد مقاله علمی منتشرشده در مجلات پژوهشی، ۱۱ مورد معادل ۲۳.۴ درصد گزارش‌های رسمی سازمان‌های بین‌المللی و وابسته به سازمان ملل متحد و ۷ مورد معادل ۱۴.۹ درصد گزارش‌های پژوهشی یا مطالعات میدانی معتبر بودند. توزیع زمانی منابع نشان داد که ۶ مطالعه در سال ۲۰۲۲، ۹ مطالعه در سال ۲۰۲۳، ۱۲ مطالعه در سال ۲۰۲۴، ۱۱ مطالعه در سال ۲۰۲۵ و ۹ مطالعه در سال ۲۰۲۶ منتشر شده بودند. از نظر رویکرد روش‌شناختی نیز ۱۹ مطالعه دارای ماهیت کیفی، ۱۴ مطالعه کمی، ۸ مطالعه آمیخته و ۶ منبع در قالب گزارش‌های مبتنی بر داده‌های پیمایشی، اداری یا ارزیابی‌های میدانی گسترده بودند. گروه‌های مورد مطالعه عمدتاً شامل دانش‌آموزان دوره ابتدایی و متوسطه، معلمان، والدین، مدیران مدارس و در برخی منابع، کودکان و نوجوانان آواره یا جابه‌جا شده در داخل یا خارج از مناطق اصلی سکونت خود بودند. تحلیل اولیه نشان داد که آموزش غیرحضوری در مناطق جنگی صرفاً یک تغییر در شیوه ارائه آموزش نبوده، بلکه پدیده‌ای چندبعدی بوده است که تحت تأثیر هم‌زمان شدت ناامنی، تخریب زیرساخت‌ها، جابه‌جایی جمعیت، دسترسی دیجیتال، منابع خانوادگی، میزان حمایت مدرسه و وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان قرار داشته است.

فرایند تحلیل سه‌سطحی داده‌ها در مجموع به استخراج ۲۱۷ کد اولیه انجامید. پس از ادغام کدهای مشابه، حذف همپوشانی‌های مفهومی و مقایسه مداوم یافته‌ها، ۶۳ مفهوم سطح دوم شناسایی شد. این مفاهیم در ادامه در قالب ۱۶ مضمون فرعی و در نهایت ۵ مضمون اصلی سازمان‌دهی شدند. پنج مضمون اصلی شامل «گسست در پیوستگی و نظم تحصیلی»، «شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری»، «فرسایش روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی تحصیلی»، «بازآرایی شبکه‌های حمایت آموزشی و خانوادگی» و «انعطاف‌پذیری سازگارانه و بازسازی تاب‌آوری تحصیلی» بودند. یافته‌ها نشان دادند که اثر آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی ماهیتی خطی و یکسان نداشته است؛ به‌گونه‌ای که در برخی شرایط، آموزش غیرحضوری از طریق حفظ حداقلی پیوند دانش‌آموز با مدرسه به‌عنوان عامل محافظتی عمل کرده، اما در شرایطی که دسترسی به فناوری، امنیت روانی، حمایت خانوادگی و ارتباط مؤثر با معلمان محدود بوده است، خود به عاملی برای تشدید نابرابری و کاهش تاب‌آوری تبدیل شده است.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی استخراج‌شده از فراترکیب پیامدهای آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نمونه مفاهیم و کدهای تلفیقی	تعداد منابع پشتیبان	درصد منابع
گسست در پیوستگی و نظم تحصیلی	اختلال در برنامه روزانه تحصیل	بی‌نظمی زمانی، کاهش ساعات مطالعه، جابه‌جایی مکرر برنامه کلاس‌ها، وقفه‌های طولانی در یادگیری	۳۹	۸۳.۰
گسست در پیوستگی و نظم تحصیلی	کاهش تعامل آموزشی	کاهش تماس با معلم، محدودیت بازخورد، کاهش مشارکت کلاسی، از دست رفتن تعامل همسالان	۴۱	۸۷.۲
گسست در پیوستگی و نظم تحصیلی	افت تعلق به مدرسه	کاهش احساس عضویت، فاصله گرفتن از هویت دانش‌آموزی، کاهش پیوند عاطفی با مدرسه	۳۲	۶۸.۱
شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری	محدودیت دسترسی فناورانه	نبود دستگاه مناسب، کمبود تلفن یا رایانه، اشتراک یک دستگاه میان اعضای خانواده	۳۸	۸۰.۹
شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری	بی‌ثباتی ارتباطات و انرژی	قطع اینترنت، ضعف شبکه، قطعی برق، هزینه بالای داده و ارتباطات	۴۰	۸۵.۱
شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری	نابرابری اجتماعی در تداوم آموزش	تفاوت طبقاتی، محرومیت کودکان آواره، شکاف شهری ـ روستایی، تفاوت منابع خانوادگی	۳۴	۷۲.۳
فرسایش روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی	فشار روانی ناشی از جنگ	اضطراب، ترس، سوگ، ناامنی، تجربه حمله و جابه‌جایی	۴۳	۹۱.۵
فرسایش روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی	کاهش تمرکز و انگیزش	حواس‌پرتی، خستگی ذهنی، کاهش انگیزه، کاهش انتظار موفقیت	۳۷	۷۸.۷
فرسایش روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی	ضعف در خودتنظیمی یادگیری	دشواری برنامه‌ریزی، تعویق تکالیف، افت کنترل بر زمان، وابستگی به نظارت بیرونی	۳۱	۶۶.۰
بازآرایی شبکه‌های حمایت آموزشی و خانوادگی	افزایش نقش خانواده	نظارت والدین، کمک در تکالیف، تأمین ابزار، ایجاد فضای یادگیری	۳۵	۷۴.۵
بازآرایی شبکه‌های حمایت آموزشی و خانوادگی	نقش محافظتی معلمان	تماس مستمر، بازخورد فردی، حمایت عاطفی، انعطاف در تکالیف و ارزشیابی	۳۶	۷۶.۶
بازآرایی شبکه‌های حمایت آموزشی و خانوادگی	حمایت اجتماعی و همسالان	گروه‌های مجازی، ارتباط همسالان، حمایت اجتماعی، حفظ احساس تعلق	۲۸	۵۹.۶
انعطاف‌پذیری سازگارانه و بازسازی تاب‌آوری	حفظ تداوم حداقلی یادگیری	استمرار آموزش در شرایط تعطیلی مدارس، دسترسی به محتوای آموزشی، جلوگیری از قطع کامل تحصیل	۳۳	۷۰.۲
انعطاف‌پذیری سازگارانه و بازسازی تاب‌آوری	رشد خودراهبری تحصیلی	استقلال در یادگیری، مدیریت شخصی تکالیف، یادگیری خودآموز	۲۴	۵۱.۱
انعطاف‌پذیری سازگارانه و بازسازی تاب‌آوری	انعطاف زمانی و مکانی	امکان یادگیری در پناهگاه، محل اسکان موقت یا ساعات امن‌تر	۲۶	۵۵.۳
انعطاف‌پذیری سازگارانه و بازسازی تاب‌آوری	بازسازی امید و هدف تحصیلی	حفظ امید به آینده، هدف‌گذاری تحصیلی، تداوم مسیر آموزشی به‌مثابه عامل ثبات	۲۹	۶۱.۷

بر اساس یافته‌های جدول ۱، پرتکرارترین مضمون فرعی در میان منابع بررسی‌شده «فشار روانی ناشی از جنگ» بود که در ۴۳ منبع معادل ۹۱.۵ درصد از کل مطالعات مشاهده شد. این یافته نشان می‌دهد که تحلیل پیامدهای آموزش غیرحضوری بدون در نظر گرفتن زمینه روان‌شناختی جنگ نمی‌تواند تبیین دقیقی از تاب‌آوری تحصیلی ارائه کند، زیرا دانش‌آموزان علاوه بر تغییر شیوه آموزش، هم‌زمان با تهدیدهای امنیتی، جابه‌جایی، سوگ، ترس و عدم اطمینان نسبت به آینده مواجه بوده‌اند. پس از آن، کاهش تعامل آموزشی در ۴۱ منبع معادل ۸۷.۲

درصد و بی‌ثباتی ارتباطات و انرژی در ۴۰ منبع معادل ۸۵.۱ درصد گزارش شد. مجموعه این یافته‌ها نشان می‌دهد که «شکاف حضور» صرفاً به نبود حضور فیزیکی در کلاس محدود نمی‌شود، بلکه نوعی گسست چندلایه شامل کاهش تماس با معلم، ضعف تعامل همسالان، بی‌ثباتی برنامه تحصیلی، محرومیت فناورانه و کاهش تجربه تعلق به مدرسه است. در مقابل، برخی عناصر آموزش غیرحضوری دارای ظرفیت محافظتی نیز بودند. حفظ تداوم حداقلی یادگیری در ۳۳ منبع معادل ۷۰.۲ درصد گزارش شد و ۲۹ منبع معادل ۶۱.۷ درصد به نقش آموزش در حفظ امید و هدف تحصیلی اشاره داشتند. بنابراین، آموزش غیرحضوری در شرایط جنگ را نمی‌توان ذاتاً مثبت یا منفی در نظر گرفت؛ بلکه پیامد آن تابع کیفیت زیرساخت‌ها، میزان ارتباط انسانی، حمایت اجتماعی و توان دانش‌آموز برای حفظ نظم و معنا در فرایند یادگیری است.

جدول ۲. الگوی توزیع مضامین اصلی در چهار بستر جغرافیایی مورد بررسی

مضمون اصلی	لبنان، تعداد منابع	اوکراین، تعداد منابع	غزه، تعداد منابع	سودان، تعداد منابع	مجموع منابع
گسست در پیوستگی و نظم تحصیلی	۷	۱۳	۱۲	۷	۳۹
شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری	۷	۱۲	۱۱	۱۰	۴۰
فرسایش روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی	۷	۱۴	۱۳	۹	۴۳
بازآرایی شبکه‌های حمایت آموزشی و خانوادگی	۷	۱۲	۱۰	۷	۳۶
انعطاف‌پذیری سازگارانه و بازسازی تاب‌آوری	۶	۱۱	۹	۷	۳۳

تحلیل تطبیقی جدول ۲ نشان داد که اگرچه پنج مضمون اصلی در هر چهار بستر جغرافیایی قابل مشاهده بودند، شدت و برجستگی آنها یکسان نبود. در اوکراین، فرسایش روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی در ۱۴ مورد از ۱۵ منبع مشاهده شد و هم‌زمان گسست در نظم تحصیلی در ۱۳ منبع و شکاف دیجیتال در ۱۲ منبع گزارش شد. در غزه، مضمون فرسایش روان‌شناختی در تمام ۱۳ منبع مورد بررسی مشاهده شد که بیانگر پیوند بسیار شدید میان تجربه جنگ، ناامنی مستمر و توانایی دانش‌آموز برای حفظ تمرکز و مشارکت تحصیلی است. همچنین، ۱۲ منبع مربوط به غزه به گسست در نظم و پیوستگی آموزشی اشاره داشتند. در سودان، شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری در تمام ۱۰ منبع مورد بررسی برجسته بود که این امر نشان می‌دهد ضعف زیرساخت‌های فناوری و ارتباطی در کنار جابه‌جایی جمعیت، یکی از موانع اصلی تحقق آموزش غیرحضوری مؤثر بوده است. در لبنان نیز هر پنج مضمون مشاهده شدند، اما یافته‌ها بیش از سایر زمینه‌ها بر ترکیب بحران اقتصادی، محدودیت دسترسی دیجیتال و فشار بر خانواده‌ها تمرکز داشتند. این الگوی بین‌زمینه‌ای نشان می‌دهد که سازوکارهای اثرگذاری آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی وابسته به ساختار اجتماعی و زیرساختی هر منطقه هستند و نمی‌توان یک الگوی واحد از مداخله آموزشی را برای تمام مناطق درگیر جنگ در نظر گرفت. با این حال، همپوشانی گسترده میان چهار زمینه حاکی از آن است که پیوند با مدرسه، ارتباط پایدار با معلم، دسترسی به ابزارهای یادگیری و حمایت روانی ـ اجتماعی عناصر مشترک و بنیادی در حفظ تاب‌آوری تحصیلی به شمار می‌روند.

جدول ۳. مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی متأثر از آموزش غیرحضوری و جهت اثرگذاری آنها

مؤلفه تاب‌آوری تحصیلی	پیامدهای تضعیف‌کننده	عوامل تقویت‌کننده	تعداد مرتبط	منابع	جهت غالب اثر
استمرار و پایداری تحصیلی	وقفه در کلاس، عدم دسترسی، جابه‌جایی، ترک موقت آموزش	استمرار کلاس‌های آنلاین یا ترکیبی، محتوای آفلاین، انعطاف در زمان‌بندی	۳۸		دوگانه با غلبه منفی
انگیزش تحصیلی	خستگی، اضطراب، کاهش بازخورد، بی‌معنایی تکالیف	حمایت معلم، هدف‌گذاری، بازخورد مثبت، حفظ ارتباط با مدرسه	۳۵		منفی
خودتنظیمی یادگیری	بی‌نظمی، تعویق تکالیف، فقدان نظارت، اختلال در تمرکز	برنامه شخصی، آموزش مهارت خودمدیریتی، ساختار روشن تکالیف	۳۱		دوگانه
احساس تعلق تحصیلی	فاصله از کلاس، قطع ارتباط همسالان، کاهش تعامل انسانی	تماس مستمر معلم، گروه‌های کلاسی، فعالیت مشارکتی آنلاین	۳۲		منفی
خودکارآمدی تحصیلی	شکست‌های مکرر فناورانه، کاهش عملکرد، دشواری دسترسی	تجربه موفقیت در تکالیف، بازخورد فردی، حمایت خانواده	۲۷		دوگانه با غلبه منفی
امید تحصیلی	ناامنی، ابهام آینده، تخریب مدرسه، تجربه سوگ	حفظ مسیر آموزشی، هدف‌های کوتاه‌مدت، پیام‌های امیدبخش معلمان	۲۹		دوگانه
سازگاری تحصیلی	تغییر ناگهانی محیط یادگیری، جابه‌جایی و فشار روانی	انعطاف برنامه، محتوای چندرسانه‌ای، تطبیق تکالیف با شرایط بحران	۳۰		دوگانه
مشارکت تحصیلی	کاهش تعامل، خستگی صفحه نمایش، غیبت در کلاس آنلاین	فعالیت تعاملی، بازخورد سریع، استفاده از کانال‌های چندگانه ارتباطی	۳۴		منفی
حل مسئله و استقلال یادگیری	فقدان راهنمایی مستقیم، سردرگمی در تکالیف	خودآموزی، استفاده مستقل از منابع، تصمیم‌گیری در برنامه مطالعه	۲۴		مثبت مشروط
تنظیم هیجان در موقعیت تحصیلی	اضطراب، ترس، ناامنی، تحریک‌پذیری	حمایت روان‌شناختی، ارتباط عاطفی با معلم، برنامه قابل پیش‌بینی	۳۳		منفی

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، آموزش غیرحضوری تقریباً تمامی ابعاد اصلی تاب‌آوری تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده است، اما جهت این تأثیر در برخی مؤلفه‌ها یک‌سویه و در برخی دیگر وابسته به شرایط اجرا بوده است. انگیزش تحصیلی، احساس تعلق، مشارکت تحصیلی و تنظیم هیجان بیشترین الگوی اثر منفی را نشان دادند؛ زیرا حذف یا کاهش حضور فیزیکی در مدرسه، فرصت دریافت بازخورد مستقیم، تعامل اجتماعی و تجربه جمعی یادگیری را محدود می‌کرد. در مقابل، مؤلفه‌هایی مانند خودتنظیمی، سازگاری، امید و خودکارآمدی دارای الگویی دوگانه بودند. آموزش غیرحضوری در شرایطی که فاقد ساختار، حمایت و ارتباط منظم بود، موجب کاهش این مؤلفه‌ها می‌شد؛ اما هنگامی که با برنامه روشن، انعطاف زمانی، بازخورد فردی و حمایت خانوادگی همراه بود، می‌توانست به رشد استقلال و سازگاری دانش‌آموز منجر شود. مهم‌ترین یافته در این بخش آن است که تاب‌آوری تحصیلی نه به معنای تحمل منفعلانه شرایط، بلکه به‌عنوان توانایی حفظ پیوستگی، تنظیم رفتار یادگیری، بازیابی انگیزش و استفاده از منابع حمایتی در یک محیط مختل‌شده ظاهر می‌شود. از این منظر، آموزش غیرحضوری زمانی قادر به حمایت از تاب‌آوری است که از یک «انتقال صرف محتوا» فراتر رفته و به حفظ روابط آموزشی، ایجاد ساختار قابل پیش‌بینی و تقویت احساس شایستگی و تعلق دانش‌آموز توجه کند.

جدول ۴. عوامل خطر و عوامل محافظتی مرتبط با پیامد آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی

سطح اثرگذاری	عوامل خطر	عوامل محافظتی	پیامد غالب برای تاب‌آوری تحصیلی
فردی	اضطراب، سوگ، کاهش تمرکز، خستگی، افت انگیزه، ضعف مهارت دیجیتال	خودتنظیمی، انگیزش درونی، مهارت دیجیتال، هدف‌گذاری، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی	تعیین ظرفیت دانش‌آموز برای حفظ مشارکت و استمرار یادگیری
خانوادگی	فقر، فقدان ابزار، فضای نامناسب مطالعه، فشار اقتصادی، درگیری والدین با پیامدهای جنگ	نظارت والدین، حمایت عاطفی، تأمین ابزار، مشارکت در برنامه تحصیلی	تعدیل اثر محدودیت‌های آموزش غیرحضوری و کاهش احتمال قطع ارتباط آموزشی
مدرسه‌ای	ارتباط ضعیف معلم، تکالیف سنگین، ارزشیابی غیرمنعطف، نبود برنامه اضطراری	تماس مستمر، بازخورد فردی، انعطاف آموزشی، محتوای قابل دسترس، حمایت روانی	حفظ تعلق به مدرسه و افزایش امکان ادامه یادگیری
فناورانه	قطع اینترنت، قطعی برق، کمبود دستگاه، هزینه بالای اینترنت	محتوای کم‌حجم، امکان استفاده آفلاین، چندکاناله بودن آموزش، توزیع تجهیزات	تعیین میزان دسترسی واقعی و استمرار مشارکت آموزشی
اجتماعی	آوارگی، ناامنی محلی، فروپاشی شبکه‌های اجتماعی، نابرابری منطقه‌ای	شبکه‌های اجتماعی محلی، حمایت سازمان‌های امدادی، فضاهای امن یادگیری	تقویت یا تضعیف منابع محیطی لازم برای بازگشت به یادگیری
ساختاری و سیاستی	نبود برنامه ملی آموزش در بحران، تمرکز صرف بر آموزش آنلاین، ناهماهنگی نهادی	برنامه آموزش در شرایط اضطراری، نظام ترکیبی، پشتیبانی روانی ـ اجتماعی، سیاست جبرانی	تعیین میزان پایداری پاسخ آموزشی در سطح نظام
ارتباطی	انزوای تحصیلی، فقدان تعامل همسالان، ارتباط یک‌طرفه	ارتباط دوطرفه، گروه‌های همسالان، تماس تلفنی یا پیام‌رسان، جلسات تعاملی	حفظ احساس تعلق، دریافت حمایت و کاهش تجربه انزوای آموزشی

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی در شرایط آموزش غیرحضوری جنگ‌محور محصول ویژگی فردی دانش‌آموز به‌تنهایی نیست، بلکه از تعامل چندسطحی عوامل فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای، فناورانه، اجتماعی، ارتباطی و سیاستی شکل می‌گیرد. در سطح فردی، اضطراب و کاهش تمرکز از مهم‌ترین عوامل تهدیدکننده بودند، در حالی که خودتنظیمی و هدف‌گذاری به‌عنوان منابع محافظتی عمل می‌کردند. در سطح خانواده، تفاوت در درآمد، دسترسی به ابزار، فضای مطالعه و توان والدین برای همراهی آموزشی موجب ایجاد شکاف قابل توجه در فرصت ادامه تحصیل می‌شد. در سطح مدرسه، یافته‌ها نشان دادند که کیفیت تماس معلم با دانش‌آموز از خود فناوری اهمیت بیشتری دارد؛ به این معنا که حتی در محیط‌های دارای زیرساخت محدود، تماس منظم، تکالیف منعطف و بازخورد حمایتی می‌توانستند احساس پیوند دانش‌آموز با آموزش را حفظ کنند. در سطح فناورانه، قطع اینترنت و برق و نبود دستگاه مناسب از مهم‌ترین موانع بودند و استفاده از محتوای کم‌حجم، فایل‌های آفلاین، پیام‌رسان‌ها، تماس تلفنی و ترکیب کانال‌های ارتباطی می‌توانست بخشی از این محدودیت‌ها را جبران کند. در سطح ساختاری نیز نظام‌هایی که از پیش برنامه مشخصی برای آموزش در شرایط اضطراری، حمایت روانی ـ اجتماعی و جبران افت یادگیری داشتند، ظرفیت بیشتری برای حفظ تاب‌آوری تحصیلی نشان دادند. بنابراین، مهم‌ترین نتیجه فراترکیب حاضر آن است که تاب‌آوری تحصیلی باید به‌عنوان یک سازه اکولوژیک و زمینه‌مند در نظر گرفته شود که در آن عملکرد دانش‌آموز حاصل تعامل منابع شخصی با حمایت خانواده، مدرسه، فناوری و ساختارهای اجتماعی و سیاستی است.

در جمع‌بندی یافته‌ها، تحلیل تلفیقی ۴۷ منبع نشان داد که آموزش غیرحضوری در شرایط جنگ به شکل هم‌زمان حامل ظرفیت حفظ آموزش و خطر تعمیق آسیب‌های تحصیلی است. در سطح آسیب، سه سازوکار اصلی شامل «گسست ارتباطی»، «اختلال در ساختار یادگیری» و «تشدید نابرابری دسترسی» شناسایی شد. گسست ارتباطی به کاهش تماس معلم، فقدان تعامل همسالان و کاهش تعلق به مدرسه مربوط بود؛

اختلال ساختاری در قالب بی‌نظمی زمانی، وقفه‌های آموزشی، جابه‌جایی و دشواری در ارزشیابی ظاهر می‌شد؛ و نابرابری دسترسی از طریق تفاوت در برخورداری از دستگاه، اینترنت، برق و حمایت خانوادگی بازتولید می‌شد. این سه سازوکار در شرایطی که با اضطراب، سوگ و ناامنی همراه می‌شدند، احتمال افت انگیزش، مشارکت و استمرار تحصیل را افزایش می‌دادند.

در مقابل، تحلیل داده‌ها سه سازوکار محافظتی را نیز آشکار ساخت. نخست، «تداوم ارتباط آموزشی» بود که از طریق تماس منظم معلم، بازخورد فردی، گروه‌های مجازی و حفظ شبکه همسالان شکل می‌گرفت. دوم، «انعطاف در سازمان‌دهی آموزش» بود که شامل زمان‌بندی منعطف، کاهش حجم تکالیف، استفاده از محتوای آفلاین، ارزشیابی متناسب با شرایط جنگ و ترکیب روش‌های آنلاین و غیرآنلاین می‌شد. سوم، «حمایت چندسطحی» بود که از خانواده، مدرسه، جامعه و سازمان‌های حمایتی سرچشمه می‌گرفت. هرچه این سه منبع محافظتی قوی‌تر بودند، آموزش غیرحضوری بیشتر به ابزاری برای حفظ پیوستگی آموزشی و کمتر به عاملی برای تعمیق آسیب تبدیل می‌شد.

در مجموع، «شکاف حضور» به‌عنوان مفهوم مرکزی حاصل از این فراترکیب، صرفاً به فاصله فیزیکی دانش‌آموز از فضای مدرسه اشاره ندارد، بلکه بیانگر شکافی میان دانش‌آموز و مجموعه روابط، ساختارها، حمایت‌ها و تجربه‌های روزمره‌ای است که یادگیری مدرسه‌ای را ممکن می‌سازند. زمانی که آموزش غیرحضوری تنها جایگزین انتقال محتوا شود، این شکاف افزایش می‌یابد و تاب‌آوری تحصیلی کاهش پیدا می‌کند؛ اما زمانی که آموزش غیرحضوری با حفظ تماس انسانی، حمایت روانی، انعطاف در یادگیری، دسترسی عادلانه و سازوکارهای فعال بازخورد همراه شود، می‌تواند به یک سازوکار جبرانی برای حفظ پیوند دانش‌آموز با آموزش تبدیل گردد. بر این اساس، یافته‌های فراترکیب حاضر نشان می‌دهد که کیفیت «حضور آموزشی» مهم‌تر از شکل فیزیکی یا مجازی حضور است و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مناطق جنگی تا حد زیادی به میزان موفقیت نظام آموزشی در بازسازی این حضور در شرایط فقدان مدرسه حضوری وابسته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های فراترکیب حاضر نشان داد که پیامد آموزش غیرحضوری در شرایط جنگ را نمی‌توان در قالب یک رابطه ساده و یک‌جهتی میان «آموزش آنلاین» و «تاب‌آوری تحصیلی» تبیین کرد. تحلیل ۴۷ منبع نشان داد که اثر این شیوه آموزشی از برهم‌کنش پنج مضمون اصلی شامل گسست در پیوستگی و نظم تحصیلی، شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری، فرسایش روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی، بازآرایی شبکه‌های حمایت آموزشی و خانوادگی، و انعطاف‌پذیری سازگارانه و بازسازی تاب‌آوری تحصیلی شکل می‌گیرد. در این میان، فشار روان‌شناختی ناشی از جنگ پرتکرارترین مضمون بود و پس از آن کاهش تعامل آموزشی و بی‌ثباتی ارتباطات و زیرساخت‌های انرژی قرار داشت. این الگو نشان می‌دهد که در مناطق درگیر، افت تاب‌آوری تحصیلی صرفاً پیامد فقدان کلاس حضوری نیست، بلکه نتیجه درهم‌تنیدگی محرومیت آموزشی، ناامنی روانی، اختلال در روابط مدرسه‌ای و محدودیت منابع است. چنین برداشتی با دیدگاه‌هایی همسو است که تاب‌آوری آموزشی را نه یک ویژگی فردی ثابت، بلکه محصول تعامل میان فرد، محیط یادگیری، حمایت‌های اجتماعی و ظرفیت نهادی نظام آموزشی می‌دانند (AlQashouti et al., 2023; Ramachandaran & Badwy, 2024; Walugembe et al., 2022).

نخستین یافته مهم مطالعه، برجستگی «گسست در پیوستگی و نظم تحصیلی» بود. کاهش تماس مستمر با معلم، بی‌نظمی در برنامه روزانه، وقفه‌های مکرر در کلاس‌ها و تضعیف احساس تعلق به مدرسه، از مهم‌ترین سازوکارهایی بودند که در منابع مختلف تکرار شدند. این یافته با مطالعات مربوط به آموزش اضطراری در دوره کووید-۱۹ همخوانی دارد که نشان داده‌اند انتقال ناگهانی آموزش به فضای غیرحضوری می‌تواند ساختارهای زمانی، رفتاری و تعاملی یادگیری را برهم زند و تجربه دانش‌آموز از مدرسه را از یک محیط منظم و اجتماعی به فرایندی پراکنده و انفرادی تبدیل کند (Bozkurt et al., 2022; Litchfield et al., 2025). همچنین، مطالعات مربوط به مشارکت تحصیلی نشان داده‌اند که کاهش تماس انسانی و تعامل منظم با معلم یکی از مهم‌ترین عوامل افت درگیری شناختی و عاطفی دانش‌آموزان در آموزش از راه دور است (Hafizi et al., 2024). از این منظر، «شکاف حضور» را می‌توان شکافی میان دانش‌آموز و معماری روزمره یادگیری دانست؛ معماری‌ای که معمولاً از طریق ساعت مدرسه، روابط همسالان، حضور معلم، تکالیف منظم و بازخوردهای پیوسته تثبیت می‌شود.

یافته دوم، نقش محوری شکاف دیجیتال و نابرابری فرصت یادگیری بود. در بخش بزرگی از منابع، نبود دستگاه مناسب، قطع اینترنت، ضعف شبکه، قطعی برق و هزینه‌های بالای اتصال به‌عنوان موانع اصلی مشارکت آموزشی گزارش شدند. این یافته با مطالعات بحران کووید-۱۹ همسو است که نشان داده‌اند آموزش از راه دور، در غیاب دسترسی عادلانه به فناوری، می‌تواند نابرابری‌های اجتماعی موجود را تشدید کند (Khawaja et al., 2023; Ogunmodede, 2024). همچنین، پژوهش‌های مربوط به آینده آموزش ترکیبی تأکید کرده‌اند که فناوری زمانی به تقویت تاب‌آوری کمک می‌کند که زیرساخت، دسترسی و طراحی آموزشی به‌طور هم‌زمان مورد توجه قرار گیرند (Amiri et al., 2025). اهمیت این مسئله در مناطق جنگی بیشتر است، زیرا محدودیت دیجیتال با تخریب فیزیکی زیرساخت‌ها و جابه‌جایی خانوارها همراه می‌شود. بنابراین، دسترسی به آموزش در این بستر نه یک مسئله صرفاً فناورانه، بلکه بخشی از عدالت آموزشی است و می‌تواند تعیین کند کدام دانش‌آموزان قادر به حفظ پیوستگی یادگیری خواهند بود.

در تحلیل تطبیقی چهار بستر جغرافیایی، فرسایش روان‌شناختی در اوکراین و غزه برجستگی ویژه‌ای داشت، در حالی که در سودان شکاف دیجیتال و نابرابری دسترسی بیش از سایر مضامین تکرار شد. این تفاوت نشان می‌دهد که الگوی اثرگذاری آموزش غیرحضوری به شدت وابسته به ماهیت و شدت بحران است. در اوکراین، شواهد قبلی نشان داده‌اند که قرارگیری مستمر در معرض عوامل استرس‌زای جنگ با علائم پس از سانحه و کاهش منابع شخصی مقابله‌ای همراه بوده است (Kokun & Bezverkhyi, 2024; Lotzin et al., 2023). در غزه نیز پژوهش‌ها از ترکیب هم‌زمان فشار روانی شدید، اختلال آموزشی و محدودیت دسترسی به آموزش آنلاین گزارش کرده‌اند (El Amro, 2024; Khodary & Aboudagga, 2025; Sabbah & Holden, 2025). چنین همگرایی‌ای میان یافته‌های فراترکیب حاضر و مطالعات پیشین نشان می‌دهد که در شرایط جنگ، تاب‌آوری تحصیلی نمی‌تواند مستقل از سلامت روان تحلیل شود. دانش‌آموزی که با اضطراب، سوگ و ناامنی مواجه است، حتی در صورت دسترسی فنی به کلاس آنلاین، ممکن است از نظر شناختی و هیجانی قادر به مشارکت مؤثر نباشد.

برجستگی فشار روان‌شناختی و کاهش ظرفیت خودتنظیمی در یافته‌های حاضر نیز از همین منظر قابل تبیین است. کاهش تمرکز، افت انگیزش، تعویق تکالیف و وابستگی بیشتر به نظارت بیرونی از جمله پیامدهای تکرارشونده بودند. شواهد مربوط به کودکان و نوجوانان در

بحران‌های گسترده نشان داده‌اند که استرس مزمن و عدم قطعیت می‌تواند بر توجه، تنظیم هیجان و انگیزش تأثیر منفی بگذارد (Lal, 2025). در محیط‌های آنلاین نیز هیجان‌های پیشرفت و تجربه‌های عاطفی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم با کیفیت یادگیری و استمرار مشارکت مرتبط هستند (Edisherashvili et al., 2025). بنابراین، کاهش خودتنظیمی در مناطق جنگی را نباید صرفاً به ضعف مهارت‌های فردی نسبت داد، بلکه باید آن را پیامد منطقی محیطی دانست که در آن ثبات زمانی، امنیت روانی و قابلیت پیش‌بینی به‌شدت مختل شده است.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش، نقش بازآرایی شبکه‌های حمایت آموزشی و خانوادگی بود. در بسیاری از منابع، خانواده و معلم به‌عنوان دو منبع اصلی حفظ تداوم یادگیری شناخته شدند. حمایت والدین در تأمین ابزار، نظارت بر تکالیف و ایجاد فضای مطالعه، و حمایت معلم از طریق تماس مستمر، بازخورد فردی و انعطاف در تکالیف، نقش محافظتی داشتند. این یافته با مطالعات مربوط به مدیریت بحران در مدارس همسو است که بر اهمیت رهبری حمایتی، ارتباط مؤثر و بازطراحی فرایندهای آموزشی تأکید دارند (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023; Khawaja & Karimi, 2024). همچنین، مطالعات مربوط به مراقبت آموزشی در دوران بحران نشان داده‌اند که کیفیت رابطه انسانی می‌تواند بخشی از آثار منفی فاصله فیزیکی را جبران کند (Ntshingila et al., 2024). در نتیجه، یافته حاضر تأکید می‌کند که در آموزش جنگ‌محور، کیفیت رابطه از خود فناوری مهم‌تر است.

از سوی دیگر، نقش معلم در این شرایط به‌طور معناداری تغییر می‌کند. معلم دیگر صرفاً انتقال‌دهنده محتوا نیست، بلکه به عامل تنظیم‌کننده پیوستگی آموزشی، حمایت عاطفی و حفظ احساس تعلق تبدیل می‌شود. مطالعات مرتبط با بهزیستی معلمان در بحران نشان داده‌اند که خود معلمان نیز در معرض فشار، فرسودگی و نااطمینانی قرار دارند (Katsarou et al., 2023; Rahman et al., 2023). از این رو، انتظار ایفای نقش حمایتی از معلمان، بدون حمایت سازمانی و روان‌شناختی از خود آنان، ممکن است پایدار نباشد. یافته‌های مربوط به آموزش معلمان در دوره بحران نیز بر ضرورت توسعه شایستگی‌های دیجیتال، انعطاف آموزشی و مهارت‌های طراحی یادگیری در شرایط اختلال تأکید کرده‌اند (Ibrahem et al., 2023). بنابراین، تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تا حدی به تاب‌آوری حرفه‌ای و سازمانی معلمان وابسته است.

یکی از مهم‌ترین نتایج فراترکیب حاضر، دوگانه بودن اثر آموزش غیرحضوری بود. اگرچه بسیاری از مضامین به پیامدهای منفی اشاره داشتند، اما در بخشی از منابع، آموزش غیرحضوری به حفظ حداقلی ارتباط با مدرسه، تداوم یادگیری و تقویت برخی مهارت‌های خودراهبری کمک کرده بود. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند آموزش اضطراری، در صورت طراحی مناسب، می‌تواند فرصت‌هایی برای انعطاف، استقلال یادگیری و سازگاری ایجاد کند (Paradeda et al., 2024; Sato et al., 2023). در عین حال، پژوهش‌های مربوط به آموزش از راه دور تأکید کرده‌اند که این مزایا وابسته به وجود ساختار، بازخورد و حمایت هستند و به‌طور خودکار از صرف استفاده از فناوری حاصل نمی‌شوند (Lo et al., 2025; Morfaki & Skotis, 2022). بنابراین، آموزش غیرحضوری در شرایط جنگ باید به‌عنوان یک سازوکار مشروط فهم شود: در صورت فقدان منابع، می‌تواند شکاف را تعمیق کند و در صورت وجود حمایت، می‌تواند به ابزار حفظ تاب‌آوری تبدیل شود.

یافته مربوط به حفظ امید و هدف تحصیلی نیز اهمیت نظری قابل توجهی دارد. در بخشی از منابع، استمرار آموزش حتی در حد محدود، به حفظ احساس آینده‌مندی دانش‌آموزان کمک کرده بود. این یافته به‌ویژه در شرایط جنگ اهمیت دارد، زیرا مدرسه می‌تواند یکی از معدود ساختارهای باقی‌مانده برای ایجاد حس تداوم و پیش‌بینی‌پذیری باشد. مطالعات مربوط به حمایت‌های اجتماعی و فعالیت‌های مشارکتی در بحران نشان داده‌اند که مشارکت معنادار و حفظ پیوندهای اجتماعی می‌توانند به تقویت احساس تعلق و بازیابی روانی کمک کنند (Mastrothanasis et al., 2025). همچنین، تجربه اوکراین نشان داده است که استمرار حمایت آموزشی و روان‌شناختی در جنگ طولانی‌مدت می‌تواند بخشی از سازوکار مقاومت و بازسازی اجتماعی باشد (Кияновський, 2026). از این منظر، استمرار آموزش تنها یک هدف تحصیلی نیست، بلکه واجد کارکرد روان‌شناختی و اجتماعی نیز هست.

یافته‌های حاضر همچنین نشان دادند که مؤلفه‌هایی مانند انگیزش، مشارکت، احساس تعلق و تنظیم هیجان بیش از سایر ابعاد تحت تأثیر منفی آموزش غیرحضوری قرار می‌گیرند. این موضوع با مرورهای نظام‌مند مربوط به تجربه آموزش از راه دور همخوانی دارد که نشان داده‌اند کاهش تعاملات انسانی و افزایش احساس انزوا از مهم‌ترین چالش‌های یادگیری غیرحضوری هستند (Hafizi et al., 2024; Nashwan et al., 2023). در مقابل، خودتنظیمی و استقلال یادگیری الگویی دوگانه داشتند؛ یعنی در برخی دانش‌آموزان کاهش یافتند و در برخی، در صورت وجود حمایت، تقویت شدند. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که بر نقش تفاوت‌های فردی، ساختار یادگیری و ویژگی‌های محیط آنلاین در شکل‌گیری تجربه تحصیلی تأکید دارند (Edisherashvili et al., 2025; Morfaki & Skotis, 2022).

در سطح نهادی، یافته‌های این مطالعه تأیید می‌کنند که تاب‌آوری تحصیلی را باید بخشی از تاب‌آوری نظام آموزشی دانست. مدارس و نظام‌های آموزشی‌ای که دارای برنامه اضطراری، تنوع کانال‌های ارتباطی، انعطاف در ارزشیابی و پشتیبانی روانی ـ اجتماعی بودند، ظرفیت بیشتری برای حفظ پیوستگی یادگیری نشان دادند. این نتیجه با ادبیات مربوط به تاب‌آوری سازمانی و زیرساختی همخوانی دارد که بر ضرورت آمادگی، انعطاف و قابلیت بازیابی در برابر بحران تأکید دارد (Richardson, 2024; Ugliotti et al., 2026). همچنین، مطالعات مربوط به سازگاری مؤسسات آموزشی در بحران کووید-۱۹ نشان داده‌اند که ظرفیت سازمانی، رهبری و یادگیری نهادی از عناصر کلیدی گذار از اختلال به بازیابی هستند (AlQashouti et al., 2024; Ramachandaran & Badwy, 2024). بنابراین، تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموز بدون وجود یک محیط نهادی تاب‌آور به‌طور پایدار قابل حفظ نیست.

مقایسه یافته‌های این پژوهش با ادبیات آموزش اضطراری همچنین نشان می‌دهد که تمایز میان «آموزش آنلاین برنامه‌ریزی‌شده» و «آموزش اضطراری از راه دور» اهمیت اساسی دارد. بسیاری از مشکلات شناسایی‌شده در این فراترکیب، از تلاش برای بازتولید کلاس حضوری در محیط دیجیتال بدون تطبیق با واقعیت بحران ناشی می‌شوند. مدل‌های آموزش مبتنی بر بحران بر ضرورت طراحی انعطاف‌پذیر، استفاده از چند کانال ارتباطی و کاهش وابستگی به اتصال دائمی تأکید دارند (Stewart & Lowenthal, 2023). همچنین، مطالعات مربوط به آموزش پرستاری و آموزش عالی در دوران بحران نشان داده‌اند که بازطراحی فعالیت‌ها و تطبیق انتظارات با شرایط یادگیرندگان، از ارکان حفظ کیفیت یادگیری

است (Anália Andréia de Araújo et al., 2023; Chinengundu, 2023). این یافته برای مناطق جنگی اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا هرگونه طراحی آموزشی که بر اتصال پایدار و حضور هم‌زمان تکیه کند، احتمالاً بخشی از دانش‌آموزان را حذف خواهد کرد.

برآیند نتایج این فراترکیب همچنین مفهوم «شکاف حضور» را به‌عنوان یک چارچوب تبیینی قابل طرح می‌سازد. این شکاف صرفاً فاصله فیزیکی از مدرسه نیست، بلکه شامل گسست از روابط، ساختارها، بازخوردها و تجربه‌های اجتماعی مرتبط با یادگیری است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که هرچه این شکاف در سطح ارتباطی، فناورانه، روان‌شناختی و سازمانی عمیق‌تر شود، احتمال کاهش تاب‌آوری تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. در مقابل، هرچه مدرسه بتواند حضور آموزشی را از طریق تماس انسانی، انعطاف، حمایت و دسترسی چندکاناله بازسازی کند، احتمال حفظ انگیزش، تعلق و استمرار یادگیری بیشتر خواهد شد. این برداشت با شواهدی که بر نقش تعامل، حمایت و انعطاف در آموزش بحران تأکید کرده‌اند همخوان است (Hafizi et al., 2024; Litchfield et al., 2025; Paradeda et al., 2024).

در مجموع، نتایج نشان می‌دهد که اثر آموزش غیرحضوری بر تاب‌آوری تحصیلی در مناطق جنگی وابسته به نسبت میان عوامل خطر و عوامل محافظتی است. در شرایطی که فشار روانی، ضعف زیرساخت، نابرابری دیجیتال و گسست روابط آموزشی غالب باشند، آموزش غیرحضوری احتمالاً به تشدید آسیب منجر می‌شود. در مقابل، زمانی که ارتباط مستمر، طراحی منعطف، حمایت خانواده، نقش فعال معلم و پشتیبانی نهادی وجود داشته باشد، همین الگو می‌تواند به حفظ پیوستگی و امید تحصیلی کمک کند. بنابراین، مسئله اصلی نه انتخاب میان آموزش حضوری و غیرحضوری، بلکه کیفیت طراحی یک اکوسیستم یادگیری تاب‌آور در شرایط بحران است.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به ناهمگونی زیاد منابع از نظر نوع مطالعه، گروه‌های سنی، سطح تحصیلی، شدت درگیری، مدت بحران و نوع زیرساخت آموزشی اشاره کرد. همچنین، بخشی از منابع مورد استفاده بر دانشجویان دانشگاهی و نه دانش‌آموزان مدارس تمرکز داشتند و ازاین‌رو تعمیم برخی یافته‌ها به کودکان و نوجوانان باید با احتیاط انجام شود. افزون بر این، تفاوت در کیفیت روش‌شناختی گزارش‌های سازمانی و مقالات علمی می‌تواند بر میزان جزئیات و عمق داده‌های قابل استخراج اثر گذاشته باشد. محدودیت دیگر آن است که پژوهش حاضر بر منابع منتشرشده در فاصله زمانی مشخص تمرکز داشت و ممکن است برخی مطالعات محلی، گزارش‌های منتشرنشده یا داده‌های غیرانگلیسی و غیرقابل‌دسترس در فرایند جست‌وجو وارد تحلیل نشده باشند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از مطالعات طولی، تغییرات تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را در مراحل مختلف جنگ، جابه‌جایی و بازگشت به مدرسه بررسی کنند. همچنین، انجام مطالعات مقایسه‌ای میان گروه‌های سنی، جنسیتی، مناطق شهری و روستایی و دانش‌آموزان جابه‌جا شده و غیرجابه‌جا شده می‌تواند به شناسایی الگوهای متفاوت آسیب و سازگاری کمک کند. طراحی مطالعات آمیخته که هم‌زمان داده‌های کمی درباره افت یادگیری، غیبت و عملکرد تحصیلی و داده‌های کیفی درباره تجربه زیسته دانش‌آموزان را بررسی کنند نیز می‌تواند تصویر دقیق‌تری از شکاف حضور ارائه دهد. علاوه بر این، آزمون تجربی چارچوب مفهومی شکاف حضور و بررسی نقش میانجی یا تعدیل‌کننده عواملی مانند حمایت معلم، دسترسی دیجیتال، خودتنظیمی و حمایت خانواده می‌تواند به توسعه مدل‌های نظری دقیق‌تر در این حوزه منجر شود.

در سطح عمل، نظام‌های آموزشی مناطق درگیر جنگ باید از رویکردهای صرفاً مبتنی بر کلاس آنلاین فاصله گرفته و الگوهای چندکاناله، کم‌هزینه و انعطاف‌پذیر را توسعه دهند. تهیه محتوای آفلاین، استفاده از پیام‌رسان‌ها و تماس تلفنی، طراحی تکالیف قابل اجرا با منابع محدود، تعدیل شیوه‌های ارزشیابی و ایجاد برنامه‌های حمایتی برای دانش‌آموزان فاقد دستگاه یا اینترنت ضروری است. همچنین، باید برای معلمان آموزش‌های ویژه در زمینه حمایت روانی ـ اجتماعی، ارتباط از راه دور و طراحی یادگیری در شرایط بحران فراهم شود. ایجاد سازوکارهای پیگیری دانش‌آموزان غایب، تقویت مشارکت خانواده‌ها، طراحی فضاهای امن یادگیری در مناطق جابه‌جایی و ادغام حمایت‌های روانی با برنامه‌های آموزشی نیز می‌تواند از تعمیق شکاف حضور جلوگیری کرده و به حفظ تاب‌آوری تحصیلی در شرایط جنگ کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Armed conflicts increasingly disrupt the continuity, accessibility, and social foundations of formal education. Unlike temporary school closures caused by public health emergencies, education during war is affected by a more complex combination of physical insecurity, forced displacement, destruction of infrastructure, psychological distress, poverty, interruption of electricity and internet services, and fragmentation of family and community support systems. The global experience of emergency remote education during the COVID-19 pandemic demonstrated that educational systems can rapidly shift from face-to-face instruction to technology-mediated modes of learning, but it also revealed that the continuation of instructional delivery does not necessarily guarantee the continuation of meaningful education (Bozkurt et al., 2022; Richardson, 2024; Walugembe et al., 2022). Emergency remote learning has therefore been increasingly understood as a crisis-response mechanism whose effectiveness depends on access, interaction, instructional flexibility, organizational preparedness, and the availability of human and technological support (AlQashouti et al., 2023; Stewart & Lowenthal, 2023).

These concerns become more pronounced in conflict-affected settings, where students may participate in remote learning while simultaneously experiencing displacement, bereavement, fear, disrupted living conditions, and direct exposure to violence. Evidence from Ukraine has shown that war-related stressors are associated with psychological distress, post-traumatic stress symptoms, and variation in students' personal resources for coping with prolonged conflict (Kokun & Bezverkhyi, 2024; Lotzin et al., 2023). Similarly, sustained educational and psychological support has been identified as a central requirement for maintaining educational functioning during protracted warfare (Кияновський, 2026). Evidence from Gaza likewise suggests that online education during armed conflict is embedded within severe infrastructural constraints and substantial mental health challenges (El Khodary & Aboudagga, 2025). High levels of psychological suffering and maladaptive stress reactions

have also been reported among Palestinian students during the Gaza war (Amro, 2024; Sabbah & Holden, 2025). These findings indicate that educational participation under conditions of conflict cannot be understood solely in terms of digital access or curricular continuity.

Academic resilience provides a useful framework for examining how students maintain or recover engagement, motivation, self-regulation, persistence, and educational goal orientation under highly adverse circumstances. However, resilience should not be treated merely as an individual psychological trait. Educational resilience is shaped by the interaction between personal resources, supportive relationships, school organization, technological infrastructure, and wider institutional capacity. Studies on educational system resilience during crises have emphasized the importance of adaptive capacity, organizational flexibility, leadership, and the ability to sustain core educational functions during disruption (AlQashouti et al., 2023; Ramachandaran & Badwy, 2024). School leadership and crisis management are also central to the capacity of schools to reorganize teaching, maintain communication, and support recovery after major disruptions (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023; Khawaja & Karimi, 2024).

One of the major concerns associated with remote schooling is the loss of social and relational dimensions of learning. Schools provide not only academic content but also routine, belonging, peer interaction, teacher feedback, emotional support, and a stable student identity. Evidence from emergency and pandemic-related remote learning has demonstrated that reduced interaction and social isolation can undermine student engagement and the perceived quality of the learning experience (Hafizi et al., 2024; Litchfield et al., 2025). Studies of online learning have also shown that emotional experiences, feedback, interaction, and instructional structure influence persistence and achievement in digital learning environments (Edisherashvili et al., 2025; Lo et al., 2025). In war-affected settings, this relational loss may be intensified by physical displacement and the breakdown of familiar social networks.

Digital inequality represents another major mechanism through which remote learning may influence academic resilience. Access to stable internet connections, appropriate devices, electricity, digital skills, and suitable learning spaces is unevenly distributed and can reproduce existing socioeconomic inequalities (Khawaja et al., 2023; Ogunmodede, 2024). Although hybrid and technology-supported education may offer opportunities for flexibility and continuity, its benefits depend on equitable access and appropriate instructional design (Amiri et al., 2025). In conflict-affected environments, where electricity and telecommunications infrastructures may be unstable or damaged, digital inequality can become a direct determinant of whether students remain connected to education at all.

Psychological strain further complicates the relationship between remote schooling and academic resilience. Anxiety, grief, fear, chronic uncertainty, sleep disturbance, and emotional exhaustion may impair attention, motivation, self-regulation, and the ability to sustain academic routines. Evidence on children and adolescents exposed to large-scale crises has documented substantial mental health consequences and the need for sustained psychosocial intervention (Lal, 2025). Studies of educational stress have similarly highlighted the relationship between psychological strain and reduced well-being (Aitken et al., 2024). Accordingly, the consequences of remote education during war should be examined through an integrated framework that considers academic, relational, psychological, technological, and institutional dimensions simultaneously.

Despite the growing literature on emergency remote education, much of the existing evidence derives from the COVID-19 pandemic or from higher education contexts. Research specifically integrating evidence on school-age students living in conflict-affected environments remains fragmented. Moreover, existing studies often address mental health, digital access, educational disruption, or institutional resilience separately. This fragmentation limits understanding of how remote education affects academic resilience as a multidimensional process. The present study therefore aimed to synthesize existing evidence on the consequences of remote schooling for students' academic resilience in conflict-affected areas and to identify the principal mechanisms, risk factors, protective factors, and dimensions of the "presence gap" emerging under wartime conditions.

Methods and Materials

This study employed a qualitative meta-synthesis design to systematically integrate empirical and institutional evidence concerning remote schooling and academic resilience in conflict-affected contexts. The review included 47 eligible sources published between 2022 and 2026. The corpus comprised peer-reviewed scientific articles, reports issued by United Nations and other international organizations, and credible field-based studies. The geographical focus included Lebanon, Ukraine, Gaza, and Sudan. The unit of analysis was not individual participants but the findings, concepts, interpretations, and thematic evidence reported across the included sources.

A structured data extraction form was developed to record publication year, geographical setting, study design, target population, type of remote education, technological conditions, patterns of educational disruption, psychological consequences, family and school support, engagement, persistence, and indicators related to academic resilience. Sources were included when they directly addressed schooling or learning under war or severe insecurity, remote or emergency education, and outcomes relevant to educational continuity, motivation, participation, adaptation, self-regulation, or academic resilience. Sources were

excluded when they focused exclusively on unrelated populations, lacked sufficient methodological information, or did not provide analytically usable findings.

Data were analyzed through the three-level qualitative meta-synthesis approach associated with Sandelowski and Barroso. At the first level, meaning units and initial codes were extracted from the findings of each source. At the second level, conceptually similar codes were compared, merged, and organized into subthemes. At the third level, subthemes were synthesized into broader interpretive themes that explained how remote schooling shaped academic resilience across different conflict settings. Constant comparison was used throughout the analysis, and discrepant or context-specific findings were retained rather than eliminated in order to preserve geographical and situational variation.

Findings

The 47 included sources consisted of 15 studies from Ukraine, 13 from Gaza and the Palestinian territories, 10 from Sudan, and 9 from Lebanon. Twenty-nine sources were peer-reviewed journal articles, 11 were reports from international or United Nations-affiliated organizations, and 7 were field reports or other credible research outputs. Methodologically, 19 studies were qualitative, 14 quantitative, 8 mixed-methods, and 6 were based on large-scale survey, administrative, or field assessment data.

The three-level synthesis initially generated 217 primary codes. After conceptual consolidation and removal of redundancy, 63 second-level concepts were identified. These were organized into 16 subthemes and finally synthesized into five overarching themes: disruption of educational continuity and routine; digital divide and inequality of learning opportunity; psychological erosion and reduced capacity for academic self-regulation; reorganization of educational and family support networks; and adaptive flexibility and reconstruction of academic resilience.

Psychological strain related to war was the most frequently identified subtheme, appearing in 43 sources, equivalent to 91.5% of the included evidence. Reduced educational interaction was reported in 41 sources, or 87.2%, while instability of internet and electricity infrastructure appeared in 40 sources, or 85.1%. Disruption of daily study routines was identified in 39 sources, or 83.0%, and technological access limitations in 38 sources, or 80.9%. Reduced concentration and motivation appeared in 37 sources, while the protective role of teachers was identified in 36 sources. Increased dependence on family support was reported in 35 sources.

The comparative analysis showed that psychological erosion and reduced self-regulation were especially prominent in Ukraine and Gaza. In Gaza, all 13 included sources reflected substantial psychological strain, while in Ukraine this theme appeared in 14 of 15 sources. In Sudan, digital inequality was particularly salient and appeared across all 10 included sources. Lebanon showed a more mixed pattern in which economic strain, digital access, family burden, and educational discontinuity interacted.

The synthesis further showed that the effects of remote education on academic resilience were not exclusively negative. Continuity of at least minimal learning was identified as a protective mechanism in 33 sources, representing 70.2% of the evidence. Maintenance of educational hope and future orientation appeared in 29 sources, or 61.7%. Flexible timing and location of learning were identified in 26 sources, while increased self-directed learning appeared in 24 sources. However, these positive outcomes were conditional on access to technology, teacher contact, emotional support, realistic workload, and sufficient family or institutional support.

Across the evidence, academic motivation, school belonging, participation, and emotional regulation showed predominantly negative patterns under poorly supported remote learning conditions. In contrast, self-regulation, adaptability, self-efficacy, and hope displayed more conditional patterns. These dimensions could deteriorate when remote learning was unstructured, inaccessible, and socially isolating, but could be maintained or strengthened when students received regular feedback, flexible instructional arrangements, and sustained relational support.

The synthesis also revealed a multilayered structure of risk and protection. At the individual level, anxiety, grief, fatigue, and reduced concentration undermined resilience, whereas self-regulation, digital competence, and goal orientation served as protective resources. At the family level, poverty, lack of devices, and unsuitable study environments increased vulnerability, whereas parental monitoring and emotional support reduced risk. At the school level, weak communication and inflexible assessment undermined resilience, while regular teacher contact, accessible content, flexible assignments, and psychosocial support were protective. At the technological and policy levels, unstable infrastructure and lack of emergency planning increased educational exclusion, whereas offline resources, multimodal communication, and crisis-responsive educational planning improved continuity.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that remote schooling in conflict-affected areas should not be understood merely as the replacement of face-to-face instruction with online delivery. Its consequences emerge through a complex interaction of psychological, relational, technological, family, school, and structural conditions. The concept of a “presence gap” captures this broader disruption. The gap reflects not only physical absence from school but also separation from routines, relationships, feedback, peer interaction, emotional support, and the institutional structure that ordinarily sustains student engagement.

The results further suggest that academic resilience is fundamentally ecological rather than purely individual. Students are more likely to maintain educational participation when personal coping resources are supported by family involvement, sustained teacher communication, accessible technology, flexible instructional design, and institutional crisis preparedness. Conversely, when these protective systems deteriorate simultaneously, remote education may deepen educational vulnerability rather than reduce it.

An important conclusion is that the quality of educational presence is more important than the physical or virtual form through which education is delivered. Remote schooling can function as a protective mechanism when it preserves meaningful contact, predictable routines, attainable academic expectations, and students' sense of belonging. It becomes harmful when it is reduced to content transmission without relational, psychological, and infrastructural support. Accordingly, resilient wartime education requires multimodal delivery, offline alternatives, flexible assessment, active student follow-up, teacher support, family engagement, and integration of psychosocial services into educational planning.

Overall, this meta-synthesis shows that the central challenge of remote schooling during war is not simply how to deliver lessons when schools are closed, but how to reconstruct an educational environment capable of maintaining connection, meaning, hope, and continuity under conditions of profound disruption. The resilience of students therefore depends on the resilience of the educational ecosystem surrounding them, and efforts to reduce the wartime presence gap should address educational access, human relationships, psychological safety, and institutional adaptability as inseparable dimensions of the same problem.

References

Abusamra, A., Suyanto, S., & Wibawa, S. (2022). Reflections on Higher Education Institutions Responses Intra-Period COVID-19: A Road Towards a New Normal in Arab Universities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, *11*(2), 715. https://doi.org/10.11591/ijere.v11i2.22061

Aitken, H. G. W., Rabanal-León, H. C., Saldaña-Bocanegra, J. C., Yuncor, N. R. C., & Rondon-Eusebio, R. F. (2024). Variables Linked to Academic Stress Related to the Psychological Well-Being of College Students Inside and Outside the Context of the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, *14*(7), 739. https://doi.org/10.3390/educsci14070739

AlQashouti, N., Yaqot, M., Franzoi, R. E., & Menezes, B. C. (2023). Educational System Resilience During the COVID-19 Pandemic—Review and Perspective. *Education Sciences*, *13*(9), 902. https://doi.org/10.3390/educsci13090902

AlQashouti, N., Yaqot, M., & Menezes, B. C. (2024). Online Learning and Teaching During the COVID-19 Pandemic in Higher Education in Qatar. *Sustainability*, *16*(6), 2265. https://doi.org/10.3390/su16062265

Amiri, S. M. H., Goswami, P., Islam, M. M., Hossen, M. S., & Barmmon, C. K. (2025). The Future of Learning Is Hybrid: Exploration of EdTech's Role in Shaping the Post-Pandemic Educational Landscape. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7754491/v1

Amro, N. (2024). Post traumatic stress disorder among nursing students at Palestine Polytechnic University during the Gaza war and the attack on the health care system. *Middle East Current Psychiatry*, *31*, 68. https://doi.org/10.1186/s43045-024-00458-x

Anália Andréia de Araújo, N., Ribeiro, S. E. A., Marinho, A. C. L., Azevedo, V. D. d., Moreira, M. E. M., & Azevedo, I. C. d. (2023). Repercussions of the COVID-19 Pandemic on Nursing Training: A Scoping Review. *Revista latino-americana de enfermagem*, *31*. https://doi.org/10.1590/1518-8345.6414.3912

Bozkurt, A., Karakaya, K., Turk, M., Karakaya, Ö., & Castellanos-Reyes, D. (2022). The Impact of COVID-19 on Education: A Meta-Narrative Review. *TechTrends*, *66*(5), 883-896. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0

Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. C. (2023). Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times and the Recovery of Schools in the Post COVID-19 Era: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, *13*(2), 118. https://doi.org/10.3390/educsci13020118

Chinengundu, T. (2023). Disrupted Classes, Undisrupted Learning in Higher Education During Covid-19 Pandemic: Lessons Learnt for Post Covid-19 Era. https://doi.org/10.17501/24246700.2023.9105

Cortés-Albornoz, M. C., Ramírez-Guerrero, S., García-Guáqueta, D. P., Vélez-van-Meerbeke, A., & Talero-Gutiérrez, C. (2023). Effects of Remote Learning During COVID-19 Lockdown on Children's Learning Abilities and School Performance: A Systematic Review. *International Journal of Educational Development*, *101*, 102835. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102835

Darvishpour, Z., Kalanvari, Z., Oftadeh, Z., & Arbab Zehi, M. (2025). The Role of Psychological and Educational School Interventions in Improving the Psychological and Social Status of Students after the Twelve-Day War. First International Conference of Leading Teachers in the Era of Transformative Research, Ahvaz. https://civilica.com/doc/2396597

Edisherashvili, N., Saks, K., Kallas, K., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2025). Emotions Matter—Targeting Adult Learners' Achievement Emotions in Online Instructional Settings: Systematic Literature Review. *Review of Education*, *13*(3). https://doi.org/10.1002/rev3.70110

El Khodary, B., & Aboudagga, S. (2025). The impact of Gaza war: Online educational challenges and mental health of university students. *Middle East Current Psychiatry*, *32*, 48. https://doi.org/10.1186/s43045-025-00542-w

Hafizi, R., Zubaedah, P. A., Amaliah, A., Saleh, M., & Chamami, R. (2024). Assessing the Impact of Remote Learning on Student Engagement: Lessons From Global Educational Responses to Crisis. *Educenter Jurnal Ilmiah Pendidikan*, *3*(1), 42-48. https://doi.org/10.55904/educenter.v3i1.1118

Hameed, H., Kumari, S., Shafee, W., Fatima, S., & Hamid, S. (2025). Assessment of the Relation of Atychiphobia With Stress and Certain Demographic Factors Among Undergraduate Medical Students of Rawalpindi Medical University. *J Pub Health Comm Med*(0), 1. https://doi.org/10.5455/jphcm.20250303070101

Hanifa, H., Alzoubi, M., Khallouf, E. S., Alzoubi, L., Hamesh, F., Qashqash, M. E., & Assaf, N. (2026). The Invisible Wounds of War: A Study of Insomnia and Psychological Distress among Healthcare Students in Conflict-Affected Syria. *BMC psychology*, *14*(1), 100. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03879-3

Ibrahem, U. M., Abdelfatah, H. M., Kedwany, D. M., Almankory, A. Z., Diab, I. M., & Kader, R. A. A. (2023). The Drivers of Change for Future Learning: How Teachers Were Taught in the COVID-19 Crisis and What Will Come Next? *Sustainability*, *15*(20), 14766. https://doi.org/10.3390/su152014766

Isna News Agency. (2025, 2025/08/16). Challenges of Popular and Social Institutions During the Twelve-Day War. *ISNA (Iranian Students News Agency)*. https://www.isna.ir/news/1404052515078

Katsarou, E., Chatzipanagiotou, P., & Sougari, A.-M. (2023). A Systematic Review on Teachers' Well-Being in the COVID-19 Era. *Education Sciences*, *13*(9), 927. https://doi.org/10.3390/educsci13090927

Khawaja, S., Anjos, E., & Qureshi, F. H. (2023). The Impact of the Pandemic (COVID-19) on Higher Education Students: Challenges, Adaptations, and Future Perspectives. *Creative Education*, *14*(11), 2207-2227. https://doi.org/10.4236/ce.2023.1411140

Khawaja, S., & Karimi, H. (2024). Post-Covid Educational Leadership: Emerging Models and Styles for a New Era. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4822673/v1

Kokun, O., & Bezverkhyi, O. (2024). Ukrainian students' personal resources and resistance to war stress: A cross-sectional survey. *Journal of Loss and Trauma*, *29*(8), 976–993. https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2325084

Lal, P. (2025). Psychological Impact of COVID-19 on Children and Adolescents: A Narrative Review of Mental Health Challenges, Interventions, and Long-Term Trajectories. *Cureus*. https://doi.org/10.7759/cureus.81840

Litchfield, H. D., Irwin, J. D., Tucker, P. P., Fenesi, B., & Burke, S. M. (2025). Secondary Students' Educational Experiences During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, *96*(5), 1718-1764. https://doi.org/10.3102/00346543251367772

Lo, C. K., Hew, K. F., Xu, S., Song, Y., Chen, G., & Jong, M. S. (2025). Recommendations Based on Experiences of Pandemic-Led Remote Mathematics Teaching in Pre-K–12 Contexts: A Systematic Review From the Activity Theory Perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, *41*(3). https://doi.org/10.1111/jcal.70005

Lotzin, A., Morozova-Larina, O., Paschenko, S., Paetow, A., Schratz, L., Keller, V., & Krupelnytska, L. (2023). War-Related Stressors and ICD-11 (Complex) Post-Traumatic Stress Disorders in Ukrainian Students Living in Kyiv during the Russian-Ukrainian War. *Psychiatry research*, *330*, 115561. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115561

Mastrothanasis, K., Dumitru, C., Darie, N., Kladaki, M., Pikoulis, E. A., Sidiropoulou, A., Papouli, E., Papantoniou, D., Pikouli, A., & Karamagioli, E. (2025). Participatory Arts as Emergency Responses for Strengthening Community Resilience and Psychosocial Support: A Retrospective Phenomenological Inquiry. *Children*, *12*(11), 1498. https://doi.org/10.3390/children12111498

Morfaki, C., & Skotis, A. (2022). Academic Online Learning Experience During COVID-19 - A systematic Literature Review Based on Personality Traits. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, *13*(4), 697-719. https://doi.org/10.1108/heswbl-03-2022-0062

Nakar, S., & Trevarthen, R. (2024). Investigating VET Teachers' Experiences During and Post COVID. *Policy Futures in Education*, *22*(8), 1748-1770. https://doi.org/10.1177/14782103241238489

Nashwan, A. J., Alahmad, R., Afifeh, G. A., & Afifeh, N. A. (2023). Dissecting Loneliness in the Digital Age: An Insight Into the Experiences of Medical Students Amid and Beyond the COVID-19 Pandemic. *F1000research*, *12*, 1196. https://doi.org/10.12688/f1000research.141325.1

Ntshingila, N., Downing, C., Rathaba, D. D., & Hastings-Tolsma, M. (2024). COVID-19 and Nurse Faculty Caring: A Meta-Synthesis. *Heliyon*, *10*(7), e28472. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28472

Ogunmodede, P. (2024). The Influence of Covid-19 Lockdown on Academic Performance of Students in Ondo West Local Government Area, Ondo State. https://doi.org/10.14293/pr2199.000660.v1

Oliveira, G. R. d., Teixeira, J., Torres, A. I., & Morais, C. S. L. (2021). An Exploratory Study on the Emergency Remote Education Experience of Higher Education Students and Teachers During the COVID-19 Pandemic. *British Journal of Educational Technology*, *52*(4), 1357-1376. https://doi.org/10.1111/bjet.13112

Paradeda, R. B., Campos, G. M. M., Isaac de Lima Oliveira, F., & Santos, H. V. S. (2024). Embracing Educational Resilience: A Retrospective Analysis of the Impact of Emergency Remote Teaching on Programming Students in-Pandemic. https://doi.org/10.56238/sevened2024.002-030

Rahman, R. A., Isa, N. S. M., Zamri, N., Pitalok, E., Suyoto, Y. T., & Mohd Hadli Shah Mohamad, Y. (2023). COVID-19 Pandemic and Mental Health of Educators in Higher Education Institution: A Systematic Literature Review. *International Journal of Public Health Science (Ijphs)*, *12*(4), 1771. https://doi.org/10.11591/ijphs.v12i4.22832

Ramachandaran, S. D., & Badwy, H. E. (2024). Sustainable Organizational Adaptation: Private Higher Education's Response to COVID-19 Challenges. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4282919/v1

Richardson, K. (2024). An Analysis of the Great Disruption of COVID-19 Pandemic. *Socioeconomic Challenges*, *8*(1), 219-239. https://doi.org/10.61093/sec.8(1).219-239.2024

Sabbah, S. S. Y. Z. Y. H. Y. R., & Holden, R. R. (2025). A cross sectional study of psychache and coping strategies and therapeutic approaches among Palestinian university students during the Gaza Israeli war. *Scientific reports*, *15*, 20553. https://doi.org/10.1038/s41598-025-03998-2

Sato, S. N., Condés, E., Rubio-Zarapuz, A., Dalamitros, A. A., Sepulveda, R. A. Y., Tornero-Aguilera, J. F., & Clemente-Suárez, V. J. (2023). Navigating the New Normal: Adapting Online and Distance Learning in the Post-Pandemic Era. *Education Sciences*, *14*(1), 19. https://doi.org/10.3390/educsci14010019

Stewart, W. H., & Lowenthal, P. R. (2023). Crisis-Based Remote Education: A Comprehensive Model. *Open Praxis*, *15*(4), 342-357. https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.4.577

Susilayati, M., Hardyanto, W., Supriyadi, S., & Widiyatmoko, A. (2024). The Research Trends and Contributions of Science Education During The <scp>COVID</Scp> -19 Pandemic: A Narrative Systematic Literature Review of Publications in Selected Journals. *Review of Education*, *12*(1). https://doi.org/10.1002/rev3.3464

Ugliotti, F. M., Zucco, M., & Daud, M. (2026). Rethinking Education on Critical Infrastructure Resilience and Risk Management: Insights From a Systematic Review. *Sustainability*, *18*(6), 3067. https://doi.org/10.3390/su18063067

Walugembe, A., Ntayi, J. M., Olupot, C., & Elasu, J. (2022). Adaptive Behaviors in Education Institutions Before and After COVID-19: A Systematic Literature Review. *Frontiers in psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1017321

Кияновський, А. О. (2026). Sustaining Educational and Psychological Support During Protracted War: A Regional Laboratory Model From Ukraine. *Frontiers in psychology*, *17*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1939975