تصوّرات معلّمي علوم الطبيعة والحياة اتجاه إمكانية إدماج التّربية الصّحية في التعليم الجزائري حسب المناهج والكتب المدرسية -دراسة ميدانية لعيّنة من 08 ثانويات في ولاية بجاية-

Perceptions of teachers of natural and life sciences towards the possibility of integrating health education into Algerian education according to curricula and textbook -A field study of a sample of 08 high schools in the state of Bejaia-

أ.تابت سميرة *[1] أ.د. ميموني رشيد[2]

1. مخبر الدراسات السوسيولوجية جامعة بجاية(الجزائر)، same_tabet@yahoo.fr
2. مخبر الأسرة جامعة الجزائر2(الجزائر)، rachidmimouni@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:2021/05/30 تاريخ القبول: 25 /2022/04

الملخّص

نسعى من خلال هذه الدّراسة إلى إظهار مدى إمكانية إدماج التّربية الصّحية في التّعليم الثانوي الجزائري، ذلك من خلال تحليل تصوّرات عيّنة من معلّمي علوم الطبيعة والحياة. اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي للبحث الكيفي، تمثّلت عيّنة الدّراسة في 18 معلّم مدرّسي مادة علوم الطبيعة والحياة الذين تمّ اختيارهم من 08 ثانويات حكومية من ولاية بجاية بواسطة العينة العمدية. تمّت المقابلات باستخدام تقنية المقابلة الموجهة. تمت عملية تحليل محتوى المقابلات وفقا لطريقة (**Bardin, 2003**) ذلك من أجل استخراج المواضيع الأساسية.

خلصت الدّراسة إلى أنّ تصوّرات المعلّمين تحدّدها خصائص: مؤسّسية وشخصية والتّلاميذ. هذه المحدّدات تلعب دورا أساسيا في إمكانية إدماج المعلّمين التّربية الصّحية في التّعليم.

الكلمات المفتاحية: التصوّرات، التربية الصّحية، المعلّم، التلميذ، كتب علوم الطبيعة والحياة.

Abstract

Through this study, we seek to show the extent to which health education can be integrated into Algerian secondary education, by analyzing the perceptions of a sample of natural and life

* المؤلف المرسل: أ. تابت سميرة

science teachers. The study relied on the descriptive-analytical approach of qualitative research. The sample of the study consisted of 18 teachers of natural and life sciences who were selected from 08 public high schools in the state of Bejaia by purposive sample. The interviews were conducted using the guided interview technique. The process of analyzing the content of the interviews was carried out according to the method set by (Bardin, 2003) in order to extract the main topics. The study concluded that teachers perceptions are determined by three characteristics: institutional, personal and related with pupils. These determinants play a key role in the possibility of teachers integrating health education into education.

Keywords: perceptions, health education, teacher, student, natural and life sciences.

مقدّمة

يعتبر قطاع التّعليم مجالا متميّزا لتطبيق المشاريع والإجراءات المعنية بالصّحة. أسندت له مهمّة تعزيز صّحة التلاميذ موازاة بمشروعية التّعليم الإلزامي للجميع ذلك منذ نهاية القرن التاسع عشر على غرار ما جاء في مؤتمر أوتاوا 1986 (OMS, 1986) الذي عزّز سياسة الصّحة المدرسية في نصّ ديباجته. على هذا النحو، سجّلت دول العالم التّربية الصّحية في نظام تعليمها، فمنها من يأخذها على شكل مادّة علميّة تدرّس مثل جميع المواد الأخرى (مثلا: فنلندا Finlande) ومنها من أدمجتها في محتويات مناهج وكتب التعليم (مثلا: فرنسا والبرتغال وكندا) حيث يتمّ تدريسها بطريقة عرضية ومنظّمة في "التّربية لـ ... " (الصّحة، البيئة، القيم، المواطنة ...).

أبعد من الأهداف المعرفية، تسعى تدخّلات التّربية الصّحية في محتويات التّعليم إلى تطوير كفاءات التّلاميذ المعرفية (معرفة التصرّف "الدّراية" savoir-faire، حسن الهيئة savoir-être ...) التي تعزّز الصّحة، كما تدعو إلى تطوير الاستقلالية وكذلك القدرات الفردية الضرورية لاتخاذ القرار. تساهم في الوقاية من المرض ولكن أيضا عليها السّماح للجميع بتحقيق أكبر قدر ممكن من الرفاهية. "إنّها موجّهة إلى الشّخص، تحرّك المعرفة والمعتقدات والسّلوك والتفاعلات مع البيئة بالمقدار الجسدي والإنساني على حد سواء، حتى يكون لهذا الشخص القدرة على اختيار أكبر قدر ممكن ما يعتبره أكثر ملائمة

لصحّته وصحّة الآخرين" (Lecorps, 1989, p.156). من الواجب أن تطوّر الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية لأنّ الأمراض والحوادث غالبًا ما تنتج إمّا عن جهل أو إهمال الأفراد. عليها أيضا خلق عقلية صحية لتولّد ردود أفعال في الحياة اليومية تعمل على وضع حدّ لبعض المخاطر. باختصار، إنّ التّربية الصّحية "تُعلِّم فن العيش في المجتمع" (Rochon, 1988).

في بلدنا الجزائر، ما جاء في الخطاب السياسي منذ الإصلاحات التّربوية 2003، لم يذكر توجّه خاص نحو إدماج التّربية الصّحية في التعليم عامّة، بل اكتفت بتعزيز صحّة التّلاميذ من خلال وحدات الكشف والمتابعة الطّبية. (Bureau de Liaison de l'OMS en Algérie, 1995)

نقدّم، عبر هذا المقال، دراسة ميدانية عن تصوّرات مجموعة من معلّمي مادّة علوم الطبيعة والحياة اتجاه إمكانية إدماج التّربية الصّحية في التعليم الجزائري حسب المناهج والكتب المدرسية.

الإشكالية

التّربية الصّحية من المفاهيم التكاملية (concepts intégrateurs) في التّعليم، هي مفاهيم تسهّل تعلّم معلومات جديدة بالنسبة إلى ما يتمّ تعلّمه، لها قدرة الإيضاح والتّفسير الأكثر شمولا. هي عبارة عن أجزاء من معلومات تمثيلية أو كلام أو كتابة مقدّمة مسبقا لمحتويات جديدة لتسهيل الفهم والتعلّم، تقدّم النّظرة العامّة قبل الدّخول في التفاصيل وغالبا ما يتمّ تطبيقها في عرض خطّي على سبيل المثال: حصّة التّدريس.

لكي يتمّ تعليم مفهوم معيّن عليه أن يرتكز على مجموعة من الوقائع التي تسعى إلى تماسكه، إذ لا يمكن تعليم مفهوم بمعزل عن الظاهرة وهذه الأخيرة لا يكون لها معنى إلّا بما يتعلّق بالمفهوم الذي يشملها. يشبّه دفلاي Develay هذه المفاهيم التكاملية بدمى التعشيش poupées gigogne، التي تظمّ في داخلها الدّمى الأصغر وتنشئ بطريقة ما المبادئ

المنظّمة" (Develay, 1992, p.40) تسجّل هذه الحقائق في سياق خاص، لهذا السّبب من الواجب عند تناول مفهوم تكاملي (مثلا: التّربية الصّحية)، وضعه في سياقه.

المفاهيم التكاملية ضرورية في التّعليم، من الواجب معرفتها لإدماجها في وضعيات التّدريس. هي تسمح باستهداف "النّواة الصّعب" للمادّة العلميّة والفرز بين ما هو ضروري ليتمّ اكتسابه وما هو ثانوي. إنّها تشكّل الإطار التنظيمي الذي يسمح ببنائها ووضعها في السياق.

أدخلت البلدان الأنجلوس اكسونية بشكل عام التّربية الصّحية على سبيل المفاهيم التكاملية في المناهج الدّراسية كنهج لتعزيز الصّحة ولتنمية الكفاءات الفردية، تطوّرت هذه الفكرة منذ نهاية القرن 19 حتى عام 1995 مع وزارة التّربية الوطنية الفرنسية حيث جعلت للتّربية الصّحية إطارًا مؤسّسيًا في المدرسة. لقد بدأت بجزء من دروس الأخلاق إلى أن وصلت اليوم إلى التّربية الوقائية على المستوى الصّحي، منه تأخذ المدرسة على عاتقها مفهوم تكافؤ الفرص عند تطبيق التّربية الصّحية، بمعنى أن تكون المفاهيم الصّحية موجّهة إلى جميع التّلاميذ وذلك من أجل ضمان رأس مالهم الصّحي منذ الطفولة المبكّرة (Leselbaum, 1997).

أثبتت الدّراسات السّابقة لكلّ من (Pizon et al., 2008 ; Pizon et Jourdan, 2009, 2010) عدم موجود نماذج عَمَلِيَة في علوم التّربية التي اعدّت لحقل التّربية الصّحية في التّعليم. لذلك، اعتمدت هذه الدّراسات على نموذج (Goigoux, 2007) حول تحليل نشاط المعلّم في الفصول الدّراسية وفي المدرسة كمرجع من أجل تحديد موقع المهمّة المقرّرة في سياقها ووصفها (الهدف، المبادئ، القواعد، الإجراءات) وإحالتها إلى العوامل التي تؤثّر على سلوك المشغل (القيود، الموارد) الذي يسمح بالوصول إلى المهام الذي يعطيه المعلّمون لأنفسهم. النّموذج دوري، يصنّف ثلاثة محاور لتنظيم العوامل التي تحدّد نشاط المعلّم: محور المؤسّسة (القيود والموارد المتوفّرة في مكان العمل) ومحور الشخصي (أهداف المعلّم

الشخصية) ومحور الجمهور (أهداف التّلاميذ). تمثّل هذه المحدّدات المكونات الثلاثة لمدخلات ومخرجات نشاط المعلّم التي من خلالها يعرّف المعلّم مهامه اتجاه إدماج التّربية الصّحية.

نسعى من خلال هذا البحث تحليل محدّدات تصوّرات المعلّمين، وذلك نقلا لمنهجية نموذج (Goigoux, 2007) لتحليل نشاط المعلّم المنبثق عن الدّيداكتيك. بناءً على ذلك، نطرح الاشكالية التالة:

- ما هي محدّدات تصوّرات معلّمي علوم الطبيعة والحياة اتجاه إمكانية إدماج التّربية الصّحية في التّعليم الجزائري حسب المناهج والكتب المدرسية؟

للإجابة على هذا التساؤل قمنا بصياغة الفرضية التالية:

- تصوّرات معلّمي علوم الطبيعة والحياة اتجاه إمكانية إدماج التّربية الصّحية في التعليم مرتبطة بثلاثة محدّدات: مؤسّسية وشخصية والتلاميذ.

أهمية الدّراسة

تتمثّل أهمية هذه الدّراسة في تفعيل دور المعلّم في ادماج التّربية الصّحية في التّعليم، باعتباره فاعل تربوي، لإعداد التلاميذ ليصبحوا مواطنين مستقلين في المستقبل يتمكّنون من التكيّف مع الحياة الاجتماعية اليومية.

أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى البحث عن شروط عملية إدماج التّربية الصّحية في التعليم الجزائري. نحدّد بذلك العوامل المحفّزة والمعرقلة لنجاح هذه العملية، ذلك من خلال تحليل محدّدات تصوّرات المعلّمين اتجاه هذه العملية.

تحديد المفاهيم التصوّرات

التصوّرات هي مجموعة من الأفكار المنسقة التي تعكس بنية عقلية أساسية مسؤولة عن المظاهر السياقية (Giordan & De Vecchi, 1987). يمكن اعتبار التصوّرات أنّها موجودة مسبقا، هي تراكم للمعلومات النّظرية والعملية والتي تنظّم وتحفظ في الذاكرة، حيث لا يعتبر الفرد كمستقبل غير تفاعلي والعقل البشري ليس مجرّد "ورقة بيضاء" التي سنحضّر عليها المعرفة. لذلك من الضروري طرح وشرح التصوّرات بحيث تكون رافعة لآليات تخصيص تعلّم المعرفة من أجل إكتساب معرفة جديدة، ومن أجل الانتقال من تصوّر إلى آخر أكثر تناسبا بالوضعية (Giordan, Girault, & Clément, 1994, p.10) .

إدماج التّربية الصّحية

تميّز الببليوغرافيا بين "التّثقيف الصّحي" و "التّربية الصحيّة"، يشير الأوّل إلى الصّحة كحالة يجب تحقيقها، بينما يشير الثاني إلى "ديناميكية دائمة لتكيّف الشّخص" (Jourdan, Vaisse, Bertin, et Fiard, 2003, p.13). كانت التّربية الصّحية تقتصر على التّثقيف الصّحي ويتمّ تقليص التدخّلات في نقل المعلومات العلمية حول الصّحة وفقًا لمقاربة الاختزال وبأسلوب توجيهي ولجمهور غير متخصّص (مثال: السّل مرض معدي لذلك من الواجب تجنبه، شراء الكحول يشتري الموت) (Sandrin, 1997, p.12). ارتبطت بالوقاية حيث كانت تهدف إلى تغيير السلوكيات الخطرة لتجنّب أمراض معيّنة، كما ساهمت في استيعاب الجسم ك "آلة من الواجب تعلّم الحفاظ عليه ليعمل بشكل جيّد ولأطول فترة ممكنة" (Sandrin, 1997,p.13). وهذا ما يتوافق مع الرّؤية الآلية "الإنسان كجهاز ميكانيكي". يساهم كلّ هذا في جعل الفاعل المسؤول الوحيد عن العجز المحتمل بشأن صحّته ويولّد فيه مشاعر الذّنب وعدم الأمان وبالتالي لا تدعّم تنمية شخصه. استخدمت عبارة "التّثقيف الصّحي" لأوّل مرّة في جلسة المجلس التّنفيذي لمنظّمة الصّحة العالمية في جانفي 1974 من قبل راؤول سينولت Senault Raoul رئيس الاتّحاد الدّولي للتّثقيف الصّحي،

الذي اقترح استبداله فيما بعد بمصطلح "التّربية الصّحية" لأنّها واسعة النّطاق (Berthet, 1983). يقترح كاستيلو Castillo تعريفا للتّربية الصّحية الذي يظهر الأنسب بيد أنّه مثالي. يذكّر أنّ التّربية الصّحية هي جزء من التّربية العامّة بما أنّها تتمتّع بنفس الخصائص وتستلزم المشاركة النّشطة للمتعلّمين. يتمثّل هدفها في تطوير المعرفة ومعرفة حسن التصرّف(الدّراية) **savoir-faire** ومعرفة حسن الهيئة savoir-être للسّماح لكلّ شخص ولكلّ مجموعة تحقيق أعلى مستوى ممكن من الصّحة بتطوير" إلى أقصى حد قدراتهم على العيش، فرديًا وجماعيًا، بالتوازن مع البيئة الجسمية والبيولوجية والاجتماعية الثقافية"(Castillo, 1984, p.25). يذكّر أيضا أنّه على التّربية الصّحية أن تكون متحرّرة بالمساهمة في إيقاظ لدى كلّ شخص الشعور بالمسؤولية نحو صحّته وصحّة الآخرين وبالسماح لكلّ شخص إدراك بشكل نقدي كلّ وضعية حتّى يتمكّن كلّ واحد منهم تبنّي السّلوك الأكثر فعالية والأكثر ملائمة. "التّربية الصّحية هي تربية للحياة، الأفراد والجماعات البشرية، هي تعلّم الأشكال التي يمكننا من خلالها جعل علاقاتنا أكثر إيجابية مع كلّ ما يتواجد في بيئتنا، وكذلك الطّرق التي تمكّننا من تحسين أداء جهازنا الحيّ"، 1984 (Castillo, p.25). باختصار، تتكوّن التّربية الصّحية من جهة "التّربية" التي تمكّن الفاعل من أخذ السّلطة على حياته، ومن جهة أخرى "الصّحة" التي تسمح للشخص تحديد وضعيته بالنسبة للمعرفة والممارسات الصّحية. لذلك، يتعلّق الأمر بتطوير الكفاءات التي ستمكّنه من أن يكون قادرًا على اتخاذ خيارات معزّزة للصّحة.

منهجية البحث

نقدّم فيما يلي منهجية البحث الميداني:

الدّراسة الاستطلاعية

تمّ البحث الاستطلاعي في الفترة ما بين فيفري إلى جوان 2016 والذي امتدّ إلى غاية جوان 2017. جمعنا أكبر قدر ممكن من المعلومات التي استقيناها من السّيرورة

الشّخصية والمهنية للعيّنة المبحوثة. تمّ تنفيذ الملاحظة دون مشاركة في بعض الفصول " الأقسام" لأربعة معلّمين في ثانويات مختلفة. قمنا بملاحظة التفاعلات بين المعلّم والتلاميذ أثناء عرض درس العلوم المرتبط بالصّحة. في نفس الوقت، تحدثنا معهم وبشكل تلقائي حول موضوع البحث. وكان الغرض من ذلك تحديد بدقة أكثر نوع الأسئلة التي ستشكل دليل المقابلة. كما كان لنا لقاء مع أخصائي في مجال الطّب المدرسي الذي يعمل في "وحدة الكشف والمتابعة" التابعة لولاية بجاية حيث جرت بيننا محادثة عن مكانة التربية الصّحية في قطاع التّعليم. كذلك كان لنا لقاء مع مسؤول في وزارة الصّحة الذي حدّثنا عن برنامج التربية الصّحية في الجزائر ومدى علاقة قطاع الصّحة بقطاع التّعليم.

2.5. ميدان البحث

تمّت مرحلة البحث في الفترة ما بين جانفي إلى أفريل 2018. شمل البحث 08 ثانويات حكومية من بين 56 موزّعة في ولاية بجاية، قمنا فيها بمجموعة من المقابلات مع معلّمي علوم الطبيعة والحياة للتّعليم الثانوي. تعمّدنا عند اختيارنا للمدارس أن تشمل المناطق الحضارية والشبه حضارية والريفية: خمس ثانويات من منطقة حضارية: ثانوية ابن سينا وعناني (إحدادن) واسطنبولي (سيدي أحمد) والحمادية والمجاهد يايسي. ثانوية واحدة من منطقة ريفية: ثانوية أيت أونير الجديدة (فرعون). ثانويتين من منطقة شبه حضارية: ثانوية وادغير1000/300، مصباح حميد (برشيش/ القصر).

3.5. عيّنة البحث

تتكوّن العيّنة من 18 معلّم علوم الطبيعة والحياة، يدرّسون في 08 ثانويات حكومية بولاية بجاية، بواسطة العيّنة العمدية وهي نوع من العيّنات غير الاحتمالية.

تمّ تمثيل كلّ مبحوث خلال عملية تحليل المعطيات برقم مقابلته على النحو التالي: المبحوث رقم 01 يمثّله م1، المبحوث رقم 02 يمثّلها م2 ... بهذا التّرتيب وذلك من أجل تبسيط عملية التّحليل. أدرجنا جدول يبيّن مميّزات جميع المبحوثين في الأسفل.

جدول رقم 01: مميّزات المبحوثين

مبحوث	الجنس	السّن	ثانوية العمل	التخصّص	الخبرة
01	أنثى	50	واد غير	بيولوجيا "علم الحيوان"	28 سنة
02	أنثى	48	واد غير	بيولوجيا "علم الحيوان"	19 سنة
03	أنثى	50	واد غير	بيولوجيا "علم الحيوان"	32 سنة
04	أنثى	47	واد غير	بيوكمياء	22 سنة
05	أنثى	51	واد غير	بيولوجيا "علم الحيوان"	28 سنة
06	أنثى	35	سيدي أحمد	مهندسة دولة في البيولوجيا	04 سنة
07	أنثى	36	سيدي أحمد	بيوكمياء	05 سنة
08	أنثى	55	سيدي أحمد	مهندسة دولة في البيولوجيا	30 سنة
09	أنثى	55	سيدي أحمد	بيوكمياء	30 سنة
10	أنثى	34	فرعون	مهندسة دولة في الهندسة البيولوجيا	10 سنة
11	أنثى	43	القصر	مهندسة دولة في الهندسة البيولوجيا	15 سنة
12	أنثى	61	ابن سينا	المدرسة العليا للأساتذة	30 سنة
13	ذكر	60	ابن سينا	المدرسة العليا للأساتذة	32 سنة
14	أنثى	56	ابن سينا	المدرسة العليا للأساتذة	30 سنة
15	أنثى	45	عناني (إحدادن)	مهندسة دولة في الهندسة البيولوجيا	22 سنة
16	أنثى	39	عناني (إحدادن)	مهندسة دولة في الهندسة البيولوجيا	14 سنة
17	ذكر	55	الحمادية	بيولوجيا "علم الحيوان"	29 سنة
18	ذكر	50	المجاهد يايسي	بيولوجيا	22 سنة

المصدر: معطيات من البحث الميداني

منهج وتقنية البحث

اعتمدنا في دراستنا على منهج وصفي تحليلي للبحث الكيفي. واستخدمنا أداة "المقابلة الموجّهة". استغرقت المقابلة مدّة ما بين 55 دقيقة إلى 1سا.

عرض النتائج

انطلاقا من عملية تحليل محتوى المقابلات التي قمنا بها وفقا لطريقة (Bardin, 2003) تمّ استخراج المواضيع الأساسية. نذكّر أنّ هذه المواضيع جدّ مرتبطة بالمحدّدات

(المؤسّسية، الشخصية، الجمهور) التي اقتبسناها من نموذج (Goigoux, 2007) حول تحليل نشاط المعلّم، وذلك وفقا للفرضية التي وضعناها في البداية.

مكانة التّربية الصّحية في مضمون الكتب المدرسية

كان السّؤال عن مكانة التّربية الصّحية في مضمون كتب علوم الطبيعة والحياة المقرّرة للتّعليم الثانوي من بين الأسئلة الأكثر تشويقا، وهذا راجع إلى أنّ ادماجها في التّعليم ذو علاقة مباشرة بمدى تضمينها في الكتب. حول هذه المسألة، صرّح جميع المعلّمين أنّ التّربية الصّحية غير واضحة. تمحورت إجاباتهم في ثلاثة جوانب: يتمثّل الجانب الأوّل في طبيعة المعرفة التي تضمّنتها الكتب. أشار 12 مبحوث (باستثناء: م04، م06، م07، م09، م12، م13)، بأنّ المعرفة غلب عليها الطابع العلمي (الطب، البيولوجيا، الكمياء ...)، إذ طغى عليها أسلوب الطّب الحيوي المعقّد خاصّة المحتوى المقرّر للأقسام العلمية. يمثّل (م1) نموذجا لهذه الحالة حيث أتت إجابته على النحو التّالي: "عند عرضي للدّرس كأنّني أقدّم محاضرة في الطّب [...] الكتب المدرسية غنية بالمعرفة العلمية حيث أدرج العديد من المصطلحات المرتبطة بالصّحة لكنّها ثقيلة بالنسبة للتّلميذ". كذلك، أشار 13مبحوث (باستثناء: م06، م11، م12، م14، م05، م15،)، إلى أنّ المعرفة العلمية غلب عليها الطابع النظري وأنّ محتوى الكتاب عبارة عن مجموعة من وثائق نظرية والتّطبيق فيه شبه منعدم في حين، يؤكّدون على أنّ التّربية الصّحية تحتاج إلى العرض. يعتبر تصريح (م13) الأكثر إيضاحا حيث يقول:"سطّرت وزارة التّربية الوطنية برنامج غني من حيث المحتوى لكن التّطبيق يبقى دوما ناقصا، فأثناء تسطير البرنامج لم يأخذ بعين الاعتبار ترسيخ هذه البيئة على الميدان فيبقى هذا البرنامج أغلبيته حصص وثائقية والعملي فيه غير مشوّق وبعيد عن طموحات التلاميذ إلى العمل اليدوي الذي ينمّي فيه حب المادة خاصّة والمحيط الذي يدور حوله عامّة ". أيضا، أشار 10 مبحوثين (م01، م05، م7، م09، م10، م12، م13، م15، م16، م18)، لمّا سئلوا عن مدى إمكانية تطوير كفاءات

التّلاميذ بتوظيف المعرفة العلمية المدرجة في الكتب، إلى أنّ المواضيع التي تضمّنتها كتب علوم الطبيعة والحياة لم تأخذ بعين الاعتبار الجانب الذي ينمّي في التلميذ جماليات روحه وجسمه ونفسيته. لذلك، هم يجتهدون ويستثمرون في الوقت والمعلومات للبحث فيها. يقول هؤلاء أنّ المعرفة العلمية لم تعرض إشكاليات الصّحة على شكل آفات إجتماعية كبرى. عبّر كلّ من (م$_{1}$)، (م$_{13}$) بأسلوب واضح عن هذه المسألة. يقول (م$_{1}$): "إنّ الكتاب المدرسي لا يتناول المسائل الصّحية على شكل آفات كبرى ينبغي الوقوف أمامها بكلّ جدية، أنا أعرض عليهم des illustrations sur le tableau أدمجها بالأمثلة لكي أبسط الموضوع والمفاهيم مثلا: أقول أنّ المرأة لها جهاز من زجاج بمعنى أنّها **sensible**، هنا أكون قد أدمجت التّربية الصّحية. على التّلاميذ معرفة أن الجهاز التناسلي مختلف بين الذكر والأنثى، بأنّ جهاز الأنثى حسّاس جدّا، للأسف نحن ندرّسه كأطباء متخصّصين في **La gynécologie**". كما يدعّم (م$_{13}$) هذا التصريح: " إذا كنّا نطبّق برنامجا معيّنا مقيّدا من طرف الوزارة والمحتوى غير مشوّق تماما فهو مقتطفات من كتب فرنسية ترجمت فجمعت في كتاب يسمّى مستوى جزائري [...] الإصلاحات التي قامت بها الوزارة أحدثت ضرر كبير في المنظومة التعليمية لأنّه عبارة عن انتحال لنظام التعليم الفرنسي، كان على الوزارة إنشاء برنامج تربوي يناسب مجتمعنا الجزائري بكلّ متطلّباته بالنسبة للعادات والتقاليد وطريقة العيش، هذا العمل يكون بالتعاون مع معلّمين أكفاء ومختصين في علم النفس وعلم الاجتماع".

يرتبط الجانب الثاني بصعوبة تحديد حقل التّربية الصّحية في عملية النّقل الدّيداكتيكي. أشار 10 مبحوثين (م$_{02}$، م$_{03}$، م$_{4}$، م$_{7}$، م$_{08}$، م$_{09}$، م$_{12}$، م$_{11}$، م$_{13}$، م$_{16}$)، أنّهم يرسّخون بشكل أساسي ممارساتهم بمرجعية إجتماعية تتعلّق بالوعي والارشاد (مثلا: التّغذية الجيّدة، الوقاية من الأمراض، النّظافة ...) وفي عمل قليل يتعلّق بتطوير الكفاءات الاجتماعية-النفسية (مثلا: تقدير الذّات وحرية اتخاذ القرار ومعرفة

الاختيار). ذلك راجع إلى غموض تعيين حدود التوقعات في هذا الحقل. يمثّل تصريح (م13) الأكثر إيضاحا: "الكتاب المدرسي بأطواره الثلاثة لم يجسّد مفهوم التّربية الصّحية لأنّ مفهوم الكتاب لم يطبّق على الواقع المعيشي، يبقى بعيد كلّ البعد من الحقيقة المعيشة والدّليل ما نشاهده خارج المدرسة، هل الوزارة حققت الوصول إلى مواطنين نموذجيين غيورين على وطنهم؟ على بيئتهم؟ على العيش في محيط الاحترام المتبادل، إنّ الاعتداءات المتكرّرة على المحيط لدليل قاطع، إنّ هذه البرامج غير مدروسة جيّدا وتطبيقها ناقص حتّى يمكن أن نقول أنّها منعدم". في نفس الجانب للإجابة، أشار 13 مبحوث (باستثناء: م04، م06، م07، م12، م18)، إلى غياب الطابع الرّسمي للتّربية الصّحية في العمليات البيداغوجية الذي يحدّد الأبعاد الواجب على المعلّم تغطيتها في حصّة التّعليم. يقول هؤلاء أنّ تطبيق المقرّرات لا يسمح بإدماجها. صرّح هؤلاء بأنّ بناء هذه العمليات يتمّ فقط عبر بعض أنشطة القسم، يكون بذلك لكلّ معلّم حقله للتفكير الذي يتوافق مع غاياته وأهدافه الشخصية وليس المهنية. يمثّل (م1) و (م03) نموذجا لهذه الحالة، حيث أتت إجابة (م1) على النحو التّالي: "نحن لا ندرّس التّربية الصّحية وإنّما علم الأحياء (البيولوجيا)". كما يدعّم ذلك (م03) بدقة أكثر: " الكتاب لا يتضمّن التربية الصّحية وإنّما دروس حول ... أمممم ... في الحقيقة يمكن أن تكون لهذه الدروس علاقة بالصّحة عامّة لكن بعضها فقط إذ نجدها في درس ... صفحة... وكذا في درس ... صفحة... أمّا التربية الصّحية فنحن بعيدين كلّ البعد عن تدريسها".

دور المعلّم في إدماج التّربية الصّحية

في معرض سؤالنا عن إدماج التّربية الصّحية في التّعليم، طلبنا من المبحوثين تحديد ثمّ تقييم دورهم اتجاه هذا المهام، ذلك بالنّظر الى عدّة متغيّرات وعوامل أدرجناها على شكل أسئلة في خضم المقابلات التي جمعتنا بهم. تتراوح أجوبتهم بين ثلاثة عوامل أساسية: يتمثّل العامل الأوّل في التوجهات المسندة لمعلّمي علوم الطبيعة والحياة التي

تحدّد مهامهم في التّعليم. أشار 07 مبحوثين (م02، م03، م4، م7، م08، م11، م12)، إلى أنّ أهداف التّربية الصّحية غير واضحة في الكتب المدرسية الأمر الذي يجعل دورهم بالنسبة لمهام إدماجها ضمن ما يعرضونه حول مواضيع الصّحة غير أساسي. يصرّحون بأنّ الهدف الحقيقي هو إنهاء البرنامج وتأهيل التلاميذ للأقسام القادمة حسب ما سطّرته مناهج التّعليم الوزارية وليس ادماج التّربية الصّحية. تمثّل إجابات (م2) و(م8) الأكثر دقة. يقول (م2): "إنّ الأهداف المسطّرة في المنهاج والكتاب المدرسي تكمن في تحديد الدّروس المهمّة لتدريسها في الآجال المقرّرة وزاريا" يدعّمه تصريح (م8) كما يلي: "الهدف الأوّل هو إنهاء البرنامج، حتى التلاميذ يحاسبوننا على ذلك [...] لم يذكر مفتّش التّربية أبدا ضرورة إدماج التّربية الصّحية في تعليماته البيداغوجية".

يتمثّل العامل الثاني في وجود تباين في سياسة العمل من مدرسة لأخرى. صرّح المبحوثون عن وجود اختلاف في التسيير البيداغوجي لكلّ مدرسة. أشار مبحوث واحد (م17) إلى حجم المؤسّسة، أين يزاول عمله، الذي يعرقل بشكل كبير التّنظيم البيداغوجي لعملية التّعليم عامّة وتلك المرتبطة بالتّربية الصّحية. يقول في ذلك: "يمكن اعتبار مدرستنا ثكنة عسكرية وليس مؤسّسة للتّعليم [...] من الواجب اتباع سياسة مدعّمة من طرف فاعلين تربويين كثيرين لأنّ مدير واحد لا يكفي لتسيير كلّ هذا الكمّ من التّلاميذ". في حين، أشار 04 مبحوثين (م01، م05، م06، م11) إلى طريقة عرض المشاريع. صرّحوا بأنّ مدرستهم تمدّهم الحريّة لاختيار المشاريع حول التّغذية والأمراض. ولقد ورد ذلك بشكل صريح مع (م5) كما يلي: "مدرستنا تمدّنا الحرية في إدراج بحوث حول الأمراض الشائعة في مجتمعنا مثلا مرض السّكري، سرطان الثّدي، السّل". كما، صرّح 07 مبحوثين (م01، م05، م08، م09، م16، م17، م18) عن وجود اختلاف في الامكانيات المادية لكلّ مدرسة. يؤكّد هؤلاء أنّ مدرستهم لا توظّف التجارب بالحاسوب ذلك لعدم توفرها على تقنية EXAO. تمثّل إجابة (م18) الأكثر وضوحا: "تساهم تقنية EXAO، التي تتمثّل في

عرض التجارب بالحاسوب، كثيرا في ادماج التّربية الصّحية لكن للأسف هي غير متوفّرة في مدرستنا، نجدها في مؤسّسة واحدة فقط على نطاق كلّ الولاية".

يتمثّل العامل الثالث في غايات وأهداف المعلّم التي سطّرها ضمن مهامه الواجب عليه بلوغها. ارتبطت تصوّرات أغلبية المبحوثين، كثيرا، بمنظومة القيم التي تمّ بناؤها عبر سيرورتهم المهنية. رحّب 15 مبحوث (باستثناء: م04، م07، م12) بفكرة إدماج التّربية الصّحية في العمليات البيداغوجية التي يقومون بها ويرونها ضرورية. عبّروا عنها "بالواجب المهني" و "المعلّم القدوة" وكلّ ما يقومون به هو، قبل كلّ شيء، مرتبط بأخلاقياتهم وإرضاء ضميرهم المهني. إنّه على حسب قولهم لمن العبث أن ينسب نشاط المعلّم إلى مرجع واحد الذي يتمثّل في نقل المعرفة العلمية للتلاميذ. أردنا في هذا السبيل إدراج عينة صغيرة من المقابلات التي جمعتنا مع (م05)، (م13)، (م18) والتي تترجم بصفة كبيرة ما سبق ذكره. عبّر (م05) بأسلوب واضح كما يلي: "تطوير كفاءات التلاميذ؟؟ إنّه واجب مهني [...]، الحمد لله عندي ضمير مهني أنا أكون سعيدة عند رؤية التلاميذ فرحين بنجاحهم [...] إنّ مهنة التّعليم صعبة وحسّاسة لا يجب أن نقع في فخ الرّاتب الشهري". يدعّمه (م13): " لابدّ أن نضع هذا المتعلّم في محيطه الطبيعي ونجعله المركز الأساسي في السّلسلة الهرمية تكون بذلك التّربية الصّحية كالنّقش في أذهان الأطفال وتنمية هذه الثقافة التّي تعدّ مهمّة للوصول على مواطنين غيورين محبين لوسطهم المعيشي، هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلينا لكي يصبحوا أفراد نموذج في المجتمع "، يدعّم التصريحين (م18): "أنا مربّي قبل أن أكون معلّم". في حين، لم يتقبّل 03 مبحوثين (م04، م07، م12) بالفكرة. صرّح هؤلاء أنّ التّربية الصّحية ليست جزءًا من مسؤولياتهم لأنّهم يعتقدون أنّ التّدخلات المنتظمة في إطار ندوة و/أو مؤتمر علمي التي يقدّمها المهنيون الصّحيون أكثر فعالية من التدخلات التي يقوم بها المعلّمون. أشاروا إلى عملهم بأنّه لا يكمن في تربية

التلاميذ وإنّما هم معلّمين ومدرّسين للمادّة فحسب. يعتبر **تصريح** (م04) الأشدّ أسفا: "المعلّم انسان مسكين المسؤوليات دائما تقع عليه [...] التّربية هي من مهام الأولياء".

يتمثّل العامل الرابع في مؤهّلات وكفاءات المعلّمين. عبّر المبحوثون عن نقطتين مهمّتين ساهمتا إيجابيا في مسيرتهم المهنية، تتعلّق الأولى بخبرتهم المهنية والثانية بتخصّصهم الجامعي (البيولوجيا والكمياء وكخريجي مدرسة عليا للأساتذة)، لكن وفي نفس الوقت، عبّروا عن صعوبة عملية إيصال رسالة التّعليم والتّربية معا. أشار 11 مبحوث (م01، م02، م03، م4، م5، م7، م08، م09، م11، م12، م15)، في سؤال عن العراقيل التي تواجههم في التّدريس عند محاولتهم تعزيز صحّة التلاميذ (مثلا: حول الأمراض، الأمراض المعدية، الحمل، الوقاية...)، إلى صعوبة تناول بعض مواضيع المرتبطة بالتّربية الجنسية التي تتطلّب، حسب تصريحاتهم، تربية أخلاقية مبنية على أسس ديننا الإسلامي والانفتاح على الموضوعات التي تشكّل تابو. يمثّل تصريح كلّ من (م01) و(م15) الأكثر إيضاحا. يقول (م01): " من الواجب عليّ، عندما أعرض مواضيع الصّحة الجنسية، تارة فصل العلم عن الدّين وتارة أخرى ربطهما لأنّ تربيتنا مبنية أساسا على أصول دينية، لكن كيف لي أن أدرك ذلك؟"، يدعّم ذلك (م15) كما يلي: "إنّ التّعليم صعب والتّربية أصعب [...] هناك بعض الممارسات الجنسية مستدخلة في مجتمعنا، لا تنتمي إلى ثقافتنا الجزائرية وليس لها علاقة بديننا أنا حتى أخجل أن أذكرها [...] عليّ تدعيم مكتسبات التلميذ العلمية بأخلاقيات الممارسات الجنسية وترويض الغريزة عوض إشباعها [...] هناك تلميذات منحدرات من أسر محافظة حيث الحديث عن مثل هذه المواضيع يعتبر من التابوهات [...] أنا كمعلّمة عليّ محاربة الثّقافة السّاذجة، لكن كيف؟؟".

يتمثّل العمل الخامس في شروط العمل السّلبية التي تؤثّر في أداء المعلّمين. صرّح الأغلبية: 15 مبحوث (باستثناء: م04، م07، م12)، في سؤال عن طبيعة مناخ العمل في المدرسة، بتعرّضهم لضغوطات في العمل، الذي يظهر في إلزامية تقديم المعلّمين المعرفة

الأساسية المقرّرة للتّعليم وفي إلزامية العمل بظروف إيجابية للتعلّم، هم يؤكّدون بأنّ إلزامية إنهاء البرنامج المقرّر لم يترك مكانا لتطوير كفاءات التلاميذ بل عزّز تهميش التّربية الصّحية. تمثّل إجابة (م13) الأكثر وصفا لهذه الحالة حيث صرّح بألم شديد: "إنّ المعلّم يعيش ضغط حكم الوصايا، في المقام الأوّل من طرف الوزارة والإدارة وأولياء التلاميذ وحتى التلاميذ، كلّ هؤلاء يحاسبون المعلّم على إنهاء البرنامج وإلحاق التلاميذ بالسنوات والأقسام العليا منه يجد نفسه في عدّة مناسبات في حالة اكتئاب. هو مقيّد بالوقت حيث لا يجد فضاء ملائم لتقديم التّربية والتوعية من أجل ذلك على المعلّم أن يتوخّى الحذر للحفاظ على صحّته خاصّة النّفسية لأنّها الأهم". في نفس الاتجاه، صرّح جميع المبحوثين، لمّا سئلوا عن نوعية العلاقات التي تنشأ مع زملائهم وإدارة المدرسة ومع أولياء التلاميذ، إلى تدخّل الأولياء في عملهم وعدم مساندة العون الإداري للمعلّم. يعتبر (م17) التصريح الأكثر إيضاحا: "يتدخّل الأولياء حتّى في التّقييم [...]، جئت في الصباح الباكر للعمل مثل العادة وفوجئت بشكوى تلميذة للإدارة مصطحبة بوالديها، ذلك بسبب علامة لم تعجبها الأمر الذي أحدث شوشرة في مدخل المدرسة أمام التلاميذ[...] الإدارة لا تساندنا ولا تدافع عنّا أبدا".

دور التلاميذ في إدماج التّربية الصّحية

ارتبطت تصوّرات المعلّمين كثيرا بدور التلاميذ في إدماج التّربية الصّحية في التّعليم. جاءت تصريحاتهم في ثلاثة جوانب أساسية: يتمثّل الجانب الأوّل في سلوك التلاميذ الذي بنوه عبر سيرورة تنشئتهم الاجتماعية. أشار 03 مبحوثين (م04، م07، م12)، في سؤال عن استعدادات التلاميذ لاستقبال التربية الصّحية، إلى شبه غياب التّربية في مجتمعنا وأنّ التّلاميذ غير مهتمين بالوعي والارشاد. أكّد هؤلاء بأنّه لا يمكن تغيير سلوك شخص إذا لم يبادر هو لذلك. صرّح (م04) بغضب: "التّربية الصّحية؟؟؟ قبل الحديث عن إدماج التّربية الصّحية من الواجب البحث عن التّربية فهي شبه غائبة في أقسامنا [...] التحكّم

في التّلاميذ لتدريسهم أمر صعب وما بالك التّربية الصّحية ". يدعّمه (م07) بكلّ حسرة: "عن أيّ تربية صحية تتحدّثين، الوعي والإرشاد؟؟؟ نحن نعرض الدّروس لتلاميذ غير مهتمّين غير مبالين من الصّعب إدراج الوعي والإرشاد فهم يأخذونها محلّ استهزاء واهتمامهم الوحيد يكمن في المواضيع المتعلّقة بالجنس الذي تنصبّ عليه العديد من الأسئلة أمّا المواضيع الأخرى فهم لا يهتمون بها". يضيف (م12): "يهتم التلاميذ فقط بالأمور التافهة".

يتمثّل الجانب الثاني في أهداف التلاميذ المرجوّة من التّعليم. أشار 07 معلّمين (م01، م05، م08، م09، م13، م17، م18)، في سؤال عن الأهداف الواجب بلوغها عند تدريس العلوم، إلى أنّ تحقيق الأهداف يحدّده غاية التلاميذ من تعلّم علوم الطبيعة والحياة الذي لخّصوه في الحصول على نقاط جيّدة والالتحاق بالمستويات العليا ليفرحوا أوليائهم. يقول (م13) بكلّ صراحة: "[...] نحن أمام متعلّمين همّهم الوحيد النّقاط وكيفية الوصول إلى الأقسام العالية بكلّ الوسائل والطرق فمفهوم التقويم خاطئ لدى الجميع عند المعلِّم والمتعلِّم. الهدف لم يحقق الوسائل المستعملة لذلك".

يتمثّل الجانب الثالث في المعرفة السّابقة التي بناها التلاميذ عبر مراحل التّعليم التي مرّ بها (من الابتدائي إلى المتوسّط ثمّ الثانوي). صرّح 08 من المعلّمين (م01، م05، م08، م09، م10، م11، م13، م18)، في سؤال عن مستوى كفاءات التلاميذ لتعلّم التربية الصّحية في الثانوي، بأنّ التّلاميذ لم يعتادوا، خلال سنوات الدّراسة، على تناول الصّحة بالمعنى الذي يأخذه نموذج تعزيز الصّحة الذي ينمّي كفاءاتهم الاجتماعية والنّفسية وإنّما اعتادوا تناوله فقط بالمعنى الذي يأخذه النموذج الطبي أين يحدث سرد ونقل للمعلومات العلمية. الإجابة الأكثر وضوحا تلك التي أدلى بها (م13): "التّربية الصّحية تعتمد على التدريس بالكفاءات التي تتطلّب ثقافة كبيرة وتنسيق بين المعارف من سنة أولى ابتدائي إلى مستوى ثالث ثانوي، هي سلسلة لا ينبغي قطعها".

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ تصوّرات المعلّمين اتجاه إمكانية إدماج التّربية الصّحية في التّعليم الجزائري مرتبطة بثلاثة محدّدات: مؤسّسية وشخصية والتلاميذ. كما استنتجنا ارتباط هذه المحدّدات بمجموعة من المتغيّرات (مضمون الكتب المدرسية، الشروط المادية والمعنوية للعمل في المدرسة، مؤهّلات المعلّمين وأهدافهم الشخصية، سلوك التلاميذ الفردي والجماعي، أهدافهم وغاياتهم المرجوّة من التّعليم، معرفتهم السّابقة في التّعليم وعلاقتهم بالمعرفة) التي تملك قوّة تحريك أو عرقلة تأدية المعلّمين لمهامهم. كذلك، تطابقت كثيرا هذه النتائج مع نموذج (Goigoux, 2007) حول تحليل نشاط المعلّم، الذي عرضناه في بداية البحث. حيث تبيّن تأثير خصائص المدرسة (الإطار المؤسّسي وتنظيم العمل والمقرّرات والسياق الاجتماعي -السياسي، وما إلى ذلك)، وتلك الخاصّة بالتلاميذ (معرفتهم وعلاقتهم بالمعرفة والمدرسة، وكفاءاتهم وسلوكهم الفردي والجماعي، وما إلى ذلك) وتلك الخاصّة بالمعلّمين (الغايات والأهداف المسطّرة والمعرفة والدّراية savoir-faire والقيم والمعتقدات والخبرة والتّكوين، إلخ) على نشاط المعلّم من العمل المقرّر إلى العمل الحقيقي.

نقدّم فيما يلي ملخّص عن كلّ محدّد على حسب ما آلت إليه نتائج دراستنا.

أوّلا: محدّد المؤسّسية

استنتجنا علاقة وطيدة بين تصوّرات المعلّمين والخصائص المؤسّسية. ارتبطت هذه الخصائص بمتغيّرين: مضمون الكتب المدرسية، الشروط المادية والمعنوية للعمل في المدرسة. أظهر تحليل المتغيرين وجود عقبات فيما يتعلّق بإدماج المعلّم التّربية الصّحية في التّعليم. تتمثّل العقبة الأولى في طبيعة المعرفة التي يغلب عليها الأسلوب العلمي، حيث تتمّ عملية النّقل الدّيداكتيكي لمفاهيم الصّحة بتطبيق نموذج الطب الحيوي biomédical وفي أسلوب نظري وهذا لا يساهم في تعزيز الصّحة. تتمثّل العقبة الثانية من جهة في

ارتباط حقل التّربية الصّحية بالتّربية لـ ... (البيئة، القيم، المواطنة ...) الأمر الذي يصعب على المعلّم تعيين حدودها ليتبيّن له الواجب عليه تقديمه. ترتبط ممارساتهم في الغالب بالوعي والارشاد (مثلا الوقاية) وفي عمل قليل يتعلّق بتطوير الكفاءات (مثلا: تقدير الذّات). ومن جهة أخرى في غياب الطابع الرّسمي للتّربية الصّحية في العمليات البيداغوجية، الأمر الذي يعرقل إدماجها. أظهرت بعض الدّراسات (Lange et Victor, 2006) بأنّ المكان المحدّد للممارسات المرجعية (تطوير الكفاءات) ليس خاصًا بالتّربية الصّحية، بل يتعلّق على نطاق أوسع بالتّربية لـ ... (البيئة، القيم، المواطنة ...). ووفقًا لـ (Lebeaume ,1999, 2004)، فإنّ التّربية لـ ... لها موقع هامشي في نشاط التّعليم. علاوة على ذلك، تشير بحوث عديدة على سبيل المثال: (Crahay, 2002 ; Lebeaume et Coquidé, 2008 ; Lebeaume, 2007) بشكل أساسي إلى البعد الدّيداكتيكي لهذا النشاط. في الواقع، التّربية الصّحية في الجزائر مهمّشة في إجراء سياسي للطّب المدرسي مفاده السّهر على صحّة "التلاميذ" لوقايتهم من الأمراض المعدية، الذي يتمّ عبر عمليات الكشف والمتابعة والتّشخيص المبكّرة. هذا، رغم سعي الوزارتين الجزائريتين (وزارة الصّحة بالتعاون مع وزارة التّربية والتّعليم)، عبر النصوص الرسمية، إلى تفعيل مساهمة كلّ الفاعلين التّربويين على رأسهم المعلّمين في إدماج إجراءات التّربية الصّحية في التّعليم الجزائري (Bureau de Liaison de l'OMS en Algérie, 1995). ذلك، موازاة مع التوجُّهات التي حدّدتها اليونسكو للعقد 2005-2014 التي نادت إلى زيادة الاهتمام بالتّربية لـ ... (المواطنة والصحة والبيئة)، على مستوى جميع أنظمة التعليم وفي جميع أنحاء العالم.(Bantuelle & Demeulemeester, 2008 ; Lange et Victor, 2006) مع ذلك، فإنّ إدراج هذه الأشكال من التّعليم في المناهج والكتب المدرسية لا يزال يمثّل مشكلة لأنّ معظم الوثائق المؤسّسية، لاسيما في فرنسا ولبنان والجزائر، لا تذكر شروط تنفيذها. في الواقع، تختلف هذه المواضيع التعليمية عن المواد الدّراسية من خلال عدم وجود مرجع أكاديمي، بمعنى منهاج محدّ (Lebaume, 2010) . وبما أنّ التّربية الصّحية ليست

بمادة علمية وإنّما توجّه للفكر وللعمل فإنّها تدعونا إلى النّظر في نهج شامل ومتعدّد التخصّصات، ذلك لأنّ الاهتمام بالتّلاميذ يخصّ أبعادهم البدنية والعقلية والاجتماعية والنّفسية. تتمثّل العقبة الثالثة في الشروط المادية والمعنوية المساهمة في عرض الدّروس المتعلّقة بالصّحة. حيث يعتبر مناخ العمل السّلبي (الضغط في العمل، ضيق الوقت المخصّص للتّعليم، العلاقات السّلبية التي تنشأ بين المعلّمين ومع زملائهم الموظفين غير المعلّمين وأيضا مع أولياء التّلاميذ) عائق لعمل المعلّم في ظروف لائقة التي تساهم في إدماج التّربية الصّحية.

ثانيا: محدّد الشّخصي

استنتجنا علاقة وطيدة بين تصوّرات المعلّمين وخصائصهم الشّخصية. التي ارتبطت بالمتغيّرين التاليين: مؤهّلاتهم لمهنة التّعليم والأهداف والغايات المسطّرة. أظهر تحليل هذان المتغيّران وجود صعوبة في إدماج المعلّم التّربية الصّحية في التّعليم. تتمثّل هذه الصعوبة في اعتماد المعلّمين عند تدريس مواضيع الصّحة على مورد شخصي الذي يتمثّل في خبرتهم المهنية وتخصّصهم الجامعي ذلك على غرار ضميرهم الذي يدفعهم لتأدية واجبهم المهني، وهذا غير كافي. يتطلّب ادماج المعلّم للتّربية الصّحية في التّعليم كفاءة معتبرة من حيث الدّراية savoir-faire فيما يتعلّق بالبيداغوجيا والدّيداكتيك. لذلك، من الضروري تصميم دورات للتّكوين في التّربية الصّحية، ذلك موازاة للمرسوم رقم 98-237 المؤرّخ 1998/11/24 والمرسوم الفرنسي رقم830-2006 بتاريخ 11 جويلية 2006 المتعلّق بالتّربية الصّحية والمواطنة وعلى محتويات القاعدة المشتركة للمعرفة والكفاءات: من الواجب على المعلّم أن يكون قادرا على تصميم أبعاد التّربية الصّحية في التّعليم. تمّ اقتراح ثلاثة محاور أساسية التي تشكّل ثلاثة أبعاد للتّربية الصّحية: المعرفة le savoir، معرفة التصرّف (الدّراية) le savoir faire، معرفة حسن الهيئة le savoir être (هذه الأبعاد هي مسجّلة في التّعليمات الرّسمية للمدرسة وهي مصمّمة لتوجيه نشاط محترفي

المدرسة). في هذا الشأن، أظهر عالم الاجتماع الفرنسي(Jourdan, 2010) في كتابه Education à la santé, quelle formation pour les enseignants ? أهمية تكوين المعلّمين. بالنسبة إليه، تقديم المعلّمين معلومات عن النّظافة أو الصّحة للأشخاص لا يجعلهم تلقائيًا قادرين على قيادة التلاميذ إلى طريق الحرية والمسؤولية .فإذا كان من الضروري للمعلّمين أن يتقنوا المعرفة العلمية التي بدونها لا يوجد خيار عقلاني لنقل التّربية الصّحية فمن الضروري أيضا أن يكونوا قادرين على تحديد الاتجاه الذي من المحتمل أن يتعلّم من خلاله التلاميذ (Jourdan, 2010, p.94) .

ثالثا: محدّد التلاميذ

استنتجنا من خلال نتائج الدّراسة وجود علاقة بين تصوّرات المعلّمين وخصائص التّلاميذ. التي ارتبطت بثلاثة متغيّرات: سلوك التلاميذ الفردي والجماعي، أهدافهم وغاياتهم المرجوّة من التّعليم، معرفتهم السّابقة في التّعليم وعلاقتهم بالمعرفة. أظهر تحليل هذه المتغيّرات وجود عقبات لإدماج المعلّم التّربية الصّحية في التّعليم. تتمثّل العقبة الأولى في صعوبة التحكّم في سلوك التّلاميذ، هم غير مهتمّين بالوعي والارشاد، أمّا التّربية الصّحية فهي مرتبطة بمدى مبادرتهم لذلك. تتمثّل العقبة الثانية في اهتمامات التّلاميذ التي تنحصر غالبا في الحصول على نقاط جيّدة والالتحاق بالمستويات العليا من أجل أن يفرحوا أوليائهم على غرار التّربية الصّحية. في الواقع، التّربية الأسرية عرقلت كثيرا تحقيق أهداف التّعليم الحقيقية. تتمثّل العقبة الثالثة في أنّ التّلاميذ لم يصلوا بعد إلى المستوى اللاّزم من الكفاءات التي تسمح لهم باستيعاب الرّسالة التّربوية حول الصّحة. معرفتهم السّابقة التي اكتسبوها عبر مسيرتهم الدّراسية غير كافية لإدماج التّربية الصّحية، ذلك لأنّهم لم يعتادوا، خلال تعلّمهم، على تناول مواضيع الصّحة في نموذج تربوي الذي ينمّي كفاءاتهم الاجتماعية والنّفسية، بيد أنّه يتمّ نقل المعلومات

العلمية في نموذج طبي. في حين، تحتاج التّربية الصّحية إلى مستوى ثقافي عال وتنسيق بين المعارف في سن مبكّرة للتّعليم "من الابتدائي إلى الثانوي"، هي سلسلة لا ينبغي قطعها.

انطلاقا من كلّ هذه النتائج يمكن القول أنّ فرضية دراستنا قد تحققت.

الخاتمة

تبيّن من خلال ما سبق أنّ تصوّرات معلّمي علوم الطبيعة والحياة جاءت في أغلبيتها سلبية اتجاه إمكانية إدماج التّربية الصّحية في التّعليم الجزائري. هذا، ما لاحظناه من خلال نتائج تحليل المحدّدات الثلاثة: مؤسّسية وشخصية للمعلّم والتلاميذ. إدماج التّربية الصّحية في التّعليم. هي مسؤولية يتقاسمها جميع الفاعلين في التّربية: المعلّم والتلميذ والمدرسة. كما تتطلّب مستوى عال من التنسيق والتعاون بين المواد الدّراسية الأخرى ومع المؤسّسات الأخرى (الأسرة، قطاع الصّحة، الأمن ...) ذلك لأنّها متعدّدة التخصّصات. من الواجب على وزارة التّربية والتّعليم الجزائرية تفعيل سياسة كلّ المدارس لتحديد حقل ممارسات التّربية الصحيّة (التّعليمات المرتبطة بالبرامج والمشاريع المدرسية والمناشير) بما يتناسب مع نشاط المعلّم في التّعليم. كذلك، تحسين ظروف وشروط العمل. كلّ هذا، على غرار التّكوين الذي يمثّل العامل الأساسي لتفعيل هذه العملية. في الأخير نعبّر عن الحاجة لمزيد من البحوث المكمّلة من أجل تفسير بشكل أفضل إدماج التّربية الصّحية في التّعليم الجزائري مثلما أبرزه عملنا البحثي.

قائمة المراجع

1.Bardin, L. (2003). L'analyse du contenu. Paris : PUF.

2.Berthet, E. (1983). Information et éducation sanitaire. Collection « Que sais-je ? ». Paris : Edition PUF.

3.Bureau de Liaison de l'OMS en Algérie. (1995). Cours de santé scolaire, Manuel de base. Du Journal Algérien de Médecine, Algérie : Edition IMACOM.

4.Castillo, F. (1984). Le chemin des écoliers. Louvain la neuve : Edition Cabay.

5.Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologique scolaire. Paris, ESF éditeur.

6.Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchatel : Delachaux & Niestlé.

7.Giordan, A., & Girault, Y. (1994). Utilisation des conceptions en didactique des sciences. In A. Giordan, Y. Girault, & P. Clément (Dir.), Conceptions et connaissances. Berne, Peter Lang.

8.Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». Éducation et didactique 3,3-3.

9.Jourdan, D., Vaisse, J., Bertin, F., & Fiard, J. (2003). L'éducation à la santé en formation initiale. EPS1, n111, p12-15.

10. Jourdan, D. (2010). Education à la santé, quelle formation pour les enseignants ? Saint-Denis, France : INPES.

11. Lange, J-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? Didaskalia, n°28, p85-100.

12. Lecorps, P. (1989). Actes du colloque Comité des Yvelines d'éducation pour la santé. CYES, Versailles.

13. Leselbaum, N. (1997). L'éducation à la santé en milieu scolaire. Paris : Toxibase.

14. OMS (1986). « Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé ». Ottawa : OMS, Santé et Bien-être social. Canada : Edition CPHA.

15. Rochon, A. (1988). L'éducation pour la santé : un guide f.a.c.i.l.e pour réaliser un projet. Montréal : Edition Agence d'arc.

16. Sandrin Berthon, B. (1997) Apprendre la santé à l'école. Collection pratiques et enjeux pédagogiques, Paris : Editeur ES