هندسة الوعي المستدام: مقاربة سوسيولوجية في تفكيك بنية العلاقة بين النسق التربوي ومتطلبات التنمية

Engineering Sustainable Consciousness: A Sociological Approach to Deconstructing the Relationship Between the Educational System and the Requirements of Development

مليكي مروة* [1]

[1] جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، marwameliki37@gmail.com

تاريخ الإرسال:12/.../10..../2026 تاريخ القبول: 30../10./../2026... تاريخ النشر: 17./11./.../2026.

ملخص: يشهد العالم المعاصر تحولات عميقة تفرض إعادة النظر في أدوار المؤسسات التربوية لتصبح محاور لصناعة المستقبل وهندسة الوعي المجتمعي، متأرجحةً بين إكراهات التلقين التقليدي ورهانات التنمية المستدامة ، و قد جاءت الورقة البحثية الحالية بهدف دراسة امكانية تفكيك بنية العلاقة المعقدة والمتشابكة بين النسق التربوي ومتطلبات التنمية المستدامة، من خلال مقاربة سوسيولوجية ترصد آليات انتقال الأفراد من مرحلة التلقي إلى مرحلة الفاعلية والوعي العميق، منطلقةً من إشكالية أساسية تتمثل في كيفية تحويل النسق التربوي إلى بيئة حاضنة لهُوية واعية ومسؤولة تجاه قضايا المجتمع والبيئة، ومعرفة مدى قدرة آليات التنشئة والذكاء الاجتماعي والعاطفي على ردم الهوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية الفعلية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مدعوماً بالتحليل النسقي والمقاربة السوسيولوجية النقدية لاستكشاف تفاعلات المؤسسات التربوية وربط البنى الفكرية بالواقع الميداني، وتخلص الدراسة إلى تقديم رؤية استراتيجية مقترحة لإعادة هندسة البرامج والمقررات التعليمية بما يضمن خلق توازن حقيقي بين مخرجات المنظومة التربوية والاحتياجات التنموية الملحة، مؤكدة أن الاستثمار الحقيقي يبدأ بتأسيس بنية عقلية و وجدانية قادرة على استيعاب استدامة الموارد وصناعة الأمل.

الكلمات المفتاحية (7كلمات): هندسة الوعي، التنمية المستدامة، النسق التربوي، المقاربة السوسيولوجية، التنشئة الاجتماعية، الوعي المجتمعي، المخرجات التربوية.

Abstract : The contemporary world is undergoing profound transformations that call for a rethinking of the roles of educational institutions, positioning them as key actors in shaping the future and fostering societal awareness. These institutions find themselves caught between the constraints of traditional rote learning and the demands of sustainable development. This paper seeks to examine and deconstruct the complex and interconnected relationship between the educational system and the requirements of sustainable development through a sociological approach that explores how individuals move from passive reception to active engagement and deeper awareness. It addresses a central question: how can the educational system be transformed into an environment that nurtures a conscious identity and fosters a sense of responsibility towards societal and environmental issues? It also examines the extent to which socialization processes and social and emotional intelligence can help bridge the gap between educational outcomes and actual development needs.

To achieve these objectives, the paper adopts a descriptive-analytical approach, supported by systems analysis and a critical sociological perspective, to explore the interactions among educational institutions and connect underlying intellectual structures with social realities. The paper seeks to propose a strategic vision for redesigning educational programmes and curricula in ways that establish a genuine balance between the outcomes of the educational system and pressing development needs. It emphasizes that meaningful investment in sustainable development begins with cultivating cognitive and emotional capacities that enable individuals

* المؤلف المرسل

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

to understand the importance of resource sustainability and contribute to fostering hope for the future.
Keywords (5 words**):** Engineering Consciousness, Sustainable Development, Educational System, Sociological Approach, Socialization.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720**/ Legal Deposit N°4343-2014**

توطئة (مقدّمة):
يشهد العالم المعاصر تحولات اجتماعية واقتصادية وبيئية متسارعة ،حيث أعادت طرح مسألة العلاقة بين التربية والتنمية بوصفها إحدى القضايا المركزية في فهم مستقبل المجتمعات وقدرتها على تحقيق التوازن بين متطلبات التقدم الاقتصادي والعدالة الاجتماعية والحفاظ على الموارد ،فلم تعد التنمية المستدامة تُختزل في النمو الاقتصادي أو الاستغلال العقلاني للموارد، بل أصبحت ترتبط أيضًا بطبيعة الوعي الاجتماعي والقيم التي توجه سلوك الأفراد والجماعات، وبقدرة المؤسسات على إعداد أفراد يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة للمشاركة في معالجة التحديات الراهنة والمستقبلية ،وقد تجسد هذا التوجه في خطة التنمية المستدامة لعام 2030، التي جعلت التعليم الجيد والشامل أحد أهدافها الأساسية، وربطت التعلم باكتساب المعارف والمهارات والقيم الضرورية لتعزيز أنماط العيش المستدامة والمواطنة المسؤولة (المتحدة، 2015)

وفي هذا السياق، تكتسب المؤسسة التربوية أهمية سوسيولوجية خاصة، باعتبارها نسقًا اجتماعيًا يسهم في نقل الثقافة وإعادة إنتاج القيم والمعايير، وفي الوقت نفسه يمتلك إمكانات تجديدها وإعادة تشكيلها بما يتناسب مع التحولات المجتمعية ،فالتربية لا تؤدي وظيفة معرفية محضة وإنما تتداخل في ممارساتها أبعاد التنشئة الاجتماعية وبناء الهوية وتشكيل التمثلات وتوجيه السلوك ،غير أن هذه الوظائف تظل مرتبطة بطبيعة الممارسات التربوية وبنية العلاقات داخل المؤسسة التعليمية، ومدى قدرتها على الانتقال من تلقين المعارف إلى تنمية التفكير النقدي والمبادرة والمسؤولية ، وفي هذا الإطار يوضح بورديو وباسرون (BourdieuP, 1977) أن المؤسسة التعليمية قد تسهم في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية والثقافية، وهو ما يجعل تحليل دورها في التنمية المستدامة يستدعي مساءلة الشروط الاجتماعية التي تحدد طبيعة مخرجاتها وإمكانات تحولها.

وتتجلى أهمية هذه المسألة في أن امتلاك المعرفة المتعلقة بالتنمية المستدامة لا يؤدي بالضرورة إلى تبني سلوكيات منسجمة معها؛ إذ قد يعرف الفرد أهمية المحافظة على الموارد، دون أن تتحول هذه المعرفة إلى ممارسة يومية أو مشاركة فعلية في معالجة المشكلات الاجتماعية والبيئية ،ومن ثم، فإن التحدي التربوي لا يكمن في نقل المعلومات وحدها، بل في بناء وعي قادر على الربط بين المعرفة والقيم والسلوك، وعلى فهم العلاقة بين المسؤولية الفردية والشروط المؤسسية والمجتمعية التي تؤثر في الفعل ،ويجد هذا التوجه ما يدعمه في دراسة صاب وسوالمية (2018)، التي تناولت التربية البيئية ورهانات التنمية المستدامة، وأبرزت دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية الوعي البيئي وتغيير الاتجاهات والسلوكيات وإعادة ترتيب سلم القيم . (سوالمية، 2018)

وفي السياق الجزائري، تناولت شينار وبولحبال(2022) موضوع علم النفس البيئي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة :"التربية البيئية نموذجًا"، مركّزتين على دور التربية البيئية في إكساب الفرد المعارف اللازمة لفهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان ومحيطه، وتنمية اتجاهاته وسلوكياته نحو المحافظة على البيئة ، وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بالصلة بين التربية والوعي والممارسة، غير أن مجالها يرتكز أساسًا على البعد البيئي من منظور علم النفس البيئي، بينما تتجه الدراسة الحالية إلى توسيع التحليل نحو البنية السوسيولوجية للعلاقة بين النسق التربوي ومتطلبات التنمية، بما يشمل التنشئة الاجتماعية والفاعلية الفردية والجماعية والفجوة بين مخرجات التعليم والاحتياجات التنموية الفعلية (آية، 2022)

كما تناولت عرباوي (2017) في دراستها "التربية البيئية ورهان التنمية المدنية المستدامة"، العلاقة بين التربية البيئية والتنمية المستدامة مع إبراز أهمية المؤسسات الاجتماعية والمجتمع المدني في نشر الوعي البيئي وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وتفيد هذه الدراسة في توضيح أن بناء الوعي لا يقتصر على المؤسسة التعليمية، بل يتصل أيضًا بأدوار الفاعلين الاجتماعيين وبطبيعة المشاركة في الحياة العامة، ومع ذلك فإن الدراسة الحالية تختلف عنها من حيث زاوية المعالجة؛ إذ لا تجعل التربية البيئية مجالها الوحيد، وإنما تتخذها جزءًا من إشكالية أوسع تتعلق بكيفية اشتغال النسق التربوي وإمكانات إعادة توجيه مخرجاته بما يتلاءم مع متطلبات التنمية المستدامة (نصيرة، 2017)

وعلى المستوى الدولي، تقدم اليونسكو في وثيقة التعليم من أجل التنمية المستدامة خارطة طريق تصورًا يتجاوز إدراج موضوعات الاستدامة في المناهج إلى تطوير السياسات التعليمية وبيئات التعلم، وبناء قدرات المربين وتعزيز مشاركة الشباب والعمل المحلي،وتلتقي هذه المقاربة مع الدراسة الحالية في اعتبار الاستدامة تحولًا تربويًا ومؤسسيًا شاملًا، لا مجرد محتوى معرفي إضافي، غير أن الدراسة تتجه من منظور سوسيولوجي نقدي، إلى مساءلة الشروط التي تسمح بانتقال هذا التحول من مستوى الخطاب والسياسات إلى مستوى تشكيل الوعي والفاعلية الاجتماعية، مع التركيز على العلاقة بين التنشئة ومخرجات التعليم ومتطلبات التنمية .(UNESCO, 2020)

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وانطلاقًا من ذلك، تتحدد أهمية الدراسة الحالية في تناول العلاقة بين التربية والتنمية المستدامة من زاوية تتجاوز وصف الأدوار الإيجابية للمؤسسة التعليمية، إلى تفكيك البنية التي تتحكم في فاعلية هذه الأدوار، والكشف عن العوامل التي قد تحول دون انتقال المتعلم من التلقي إلى المبادرة، ومن المعرفة إلى الممارسة المسؤولة ، كما تستمد أهميتها من محاولة الربط بين سوسيولوجيا التربية والتنمية المستدامة مع إبراز دور التنشئة الاجتماعية والوعي المجتمعي في تشكيل هوية قادرة على استيعاب المسؤولية تجاه قضايا المجتمع والبيئة، والاستفادة من هذه القراءة في اقتراح مداخل لتطوير البرامج والمقررات والممارسات التربوية .

وعليه، تتمحور إشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيس الآتي : **كيف يمكن تفكيك بنية العلاقة بين النسق التربوي ومتطلبات التنمية المستدامة، وتحديد الشروط السوسيولوجية والتربوية الكفيلة بهندسة وعي مستدام يحوّل مخرجات التعليم إلى فاعلية اجتماعية وتنموية؟** وللإجابة عن هذا التساؤل، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مدعومًا بالتحليل النسقي والمقاربة السوسيولوجية النقدية من خلال تحليل الأدبيات النظرية والدراسات السابقة والوثائق ذات الصلة، وصولًا إلى صياغة رؤية استراتيجية مقترحة لإعادة هندسة البرامج والمقررات والممارسات التربوية بما يحقق قدرًا أكبر من الاتساق بين أهداف التعليم ومتطلبات التنمية المستدامة .

1. النسق التربوي في التحليل السوسيولوجي : من إعادة إنتاج الثقافة إلى إمكانات التغيير

يمثل النسق التربوي بنية اجتماعية تتفاعل داخلها المناهج والفاعلون والممارسات والقواعد التنظيمية، وتربطه بالمجتمع شبكة من العلاقات المتبادلة مع الأسرة والاقتصاد والثقافة والسياسات العمومية ،وتنبع أهميته من كونه أحد الفضاءات التي يتعلم فيها الفرد طرائق فهم العالم، ويكتسب من خلالها المعايير التي تساعده على تحديد المقبول والمرفوض، والخاص والعام، والحق والواجب لذلك، فإن دراسة التربية لا ينبغي أن تقتصر على تحليل البرامج والمقررات، بل تستدعي فهم الظروف الاجتماعية التي تُنتج داخلها المعرفة، والكيفية التي تتحول بها إلى قيم وتمثلات وسلوكيات

ومن هذا المنظور، لا يؤدي النسق التربوي وظيفة موحدة أو ثابتة؛ فهو قادر على توسيع إمكانات الارتقاء الاجتماعي وتطوير القدرات، لكنه قد يسهم كذلك في إعادة إنتاج التفاوتات حين يمنح شرعية أكبر للثقافة التي تمتلكها بعض الفئات، أو حين يجعل النجاح الدراسي مرتبطًا بموارد وخبرات لا تتوافر لجميع المتعلمين بالقدر نفسه ،وتسمح المقاربة النقدية بفهم هذه المفارقة دون اختزال المؤسسة التعليمية في وظيفة إعادة الإنتاج وحدها، لأن التربية تظل مجالًا تتوافر فيه أيضًا إمكانات النقد والتجديد والتحول (BourdieuP، 1977) .

ويتضح البعد الاجتماعي للتربية كذلك في التصور الذي قدمه ابن خلدون في المقدمة، حيث تناول أثر الاجتماع البشري والعمران والعوائد في تكوين الإنسان، وناقش قضايا التعليم واكتساب الملكات وأثر طرائق التدريس في التعلم، ويمكن الإفادة من هذه الرؤية في إبراز أن بناء الإنسان لا يتم بمعزل عن محيطه الاجتماعي والثقافي، مع ضرورة التمييز بين سياق ابن خلدون التاريخي ومفهوم التنمية المستدامة بصيغته المعاصرة (محمد، 2003)

وبناءً على ذلك، فإن تحليل النسق التربوي من منظور التنمية المستدامة يقتضي الانتقال من سؤال يتعلق بما تقدمه المؤسسة من معارف إلى سؤال أعمق يتعلق بنوع الشخصية الاجتماعية التي تسهم في بنائها، فالمؤسسة التي تركز على التحصيل المعرفي وحده قد تنجح في نقل المعلومات، لكنها لا تضمن بالضرورة تنمية القدرة على المبادرة أو التعاون أو تحمل المسؤولية ، أما المؤسسة التي تربط المعرفة بالحوار والتجربة والتفكير النقدي، فإنها توسع إمكانات تحويل التعلم إلى قدرة على فهم الواقع والتفاعل معه (Freire، 1970)

2. التنمية المستدامة بوصفها مطلبًا لإعادة تشكيل الوعي الاجتماعي

تتأسس التنمية المستدامة على تصور متكامل للعلاقة بين الإنسان والموارد والعدالة الاجتماعية والمستقبل .فهي لا تعني المحافظة على البيئة بمعزل عن شروط الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وإنما تعني تنظيم عمليات التنمية بما

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

يراعي احتياجات الحاضر، وحدود الموارد، والإنصاف في توزيع الفرص، وحقوق الأجيال القادمة . (Development، 1987)

وقد عززت خطة التنمية المستدامة لعام 2030 هذا التوجه من خلال ربط أهداف التنمية بالتعليم والصحة والعمل اللائق والمساواة والاستهلاك المسؤول وحماية النظم البيئية ،ويؤكد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة أهمية التعليم الجيد والشامل، بينما تحدد الغاية 4.7دور التعليم في تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة والمواطنة واحترام التنوع ،وتكشف هذه الرؤية أن التنمية المستدامة ليست مسألة تقنية يمكن تحقيقها من خلال التشريعات أو الأدوات الاقتصادية وحدها؛ فهي تتطلب أيضًا تحولًا في التمثلات الاجتماعية التي تحدد علاقة الأفراد بالموارد وبالفضاء العام وبالآخرين ،فالسلوك الاستهلاكي، على سبيل المثال، لا يرتبط بالمعرفة العلمية وحدها، بل يتأثر بأنماط العيش والتوقعات الاجتماعية والقدرة الاقتصادية والعادات المتوارثة.

ومن ثم، فإن تغيير السلوك يستلزم فهم البيئة الاجتماعية التي تنتجه، بدل تفسيره باعتباره نتيجة مباشرة لنقص المعلومات فقط وعليه، يصبح الوعي المستدام قدرة مركبة تجمع بين فهم المشكلات، وإدراك ترابط أسبابها، واستيعاب نتائج الأفعال على المدى البعيد، والاستعداد للمشاركة في معالجتها ،وهذا يعني أن التربية مطالبة بتكوين أفراد لا يكتفون بمعرفة المخاطر، وإنما يمتلكون القدرة على تحليل شروط إنتاجها والتمييز بين المسؤوليات الفردية والمؤسسية، ثم اقتراح ممارسات تتناسب مع الإمكانات المتاحة والسياق الاجتماعي.

3. هندسة الوعي المستدام من منظور سوسيولوجي

يُستخدم مفهوم هندسة الوعي المستدام في الدراسة الحالية بوصفه بناءً تحليليًا مقترحًا، يشير إلى تنظيم العمليات المعرفية والتربوية والاجتماعية التي تساعد الفرد على الانتقال من استقبال المعلومات إلى بناء فهم نقدي للمشكلات، ومن تبني القيم نظريًا إلى ترجمتها في سلوك ومشاركة، وتستند هذه الفكرة إلى أن الوعي لا يتشكل عبر التعليم الرسمي وحده، بل من خلال تفاعل مستمر بين المعارف والتجارب واللغة والعلاقات الاجتماعية والمؤسسات التي تمنح بعض القيم شرعية أكبر من غيرها ،وتبدأ هندسة الوعي من المستوى المعرفي، حيث يكتسب المتعلم القدرة على فهم القضايا التنموية وتحليل العلاقات بين أبعادها، غير أن المعرفة لا تؤدي بالضرورة إلى السلوك المطلوب، لأن الفرد قد يعرف أهمية ترشيد الموارد، لكنه يعيش في بيئة لا توفر بدائل عملية أو لا تشجع على الالتزام ولذلك، فإن الانتقال إلى المستوى القيمي والوجداني يقتضي تنمية الإحساس بالمسؤولية والتضامن واحترام المصلحة العامة، مع إتاحة فرص عملية لاختبار هذه القيم داخل المؤسسة التعليمية ومحيطها (Mayer، 1997، الصفحات 3-31)
أما المستوى السلوكي، فيتعلق بقدرة الفرد على تحويل المعرفة والقيم إلى ممارسات قابلة للملاحظة، مثل المشاركة في المشروعات الجماعية، وترشيد استخدام الموارد، واحترام الفضاءات المشتركة، والتعاون في معالجة المشكلات المحلية، ويقتضي هذا المستوى وجود بيئة مؤسسية تسمح بالمبادرة وتدعم العمل الجماعي، لأن السلوك ليس نتاجًا للإرادة الفردية فقط، وإنما يتأثر أيضًا بالقواعد والموارد والحوافز وأنماط العلاقات الاجتماعية .وتؤكد الأدبيات المتعلقة بالتربية البيئية في الجزائر أهمية الربط بين تنمية الوعي وتغيير السلوكات والاتجاهات، بما يجعل الممارسة جزءًا من الوظيفة التربوية لا مجرد نتيجة مفترضة لها (سوالمية، 2018)
وعليه، فإن هندسة الوعي المستدام لا تعني فرض نموذج جاهز للسلوك، وإنما بناء شروط تساعد المتعلم على الفهم والاختيار والمشاركة ،كما أنها لا تختزل الاستدامة في مبادرات فردية معزولة، بل تربطها بقدرة المؤسسات على توفير فرص متكافئة للتعلم والعمل الجماعي، وبمدى اتساق خطابها مع ممارساتها اليومية.

4. الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية الفعلية

تُعد الفجوة بين المعرفة المكتسبة والقدرة على الفعل إحدى الإشكاليات الأساسية التي تكشف حدود المقاربة التربوية القائمة على نقل المعلومات وحدها، فقد يمتلك المتعلم معرفة بالمفاهيم المرتبطة بالاستدامة، لكنه لا يمتلك بالضرورة القدرة على تحليل المشكلات أو التعاون لحلها أو اتخاذ قرارات تراعي آثارها الاجتماعية والبيئية، وتفسر هذه الفجوة جزئيًا حين يُنظر إلى التعليم باعتباره عملية تحصيل معرفي منفصلة عن الممارسة أو حين تُقاس نتائجه أساسًا بالاختبارات التي تقيس استرجاع المعلومات (Freire، 1970)
وتتخذ هذه الفجوة أبعادًا اجتماعية ومؤسسية أيضًا؛ إذ قد تتباعد القيم التي تروج لها المؤسسة التعليمية عن القيم التي تكافئها الحياة اليومية، وقد تتعارض الممارسات التي يتعلمها الفرد داخل المدرسة مع أنماط السلوك السائدة في

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

محيطه، وتبرز دراسة عرباوي (2017) أهمية هذه المسألة من خلال مناقشة أزمة القيم البيئية ومظاهرها في السلوك اليومي، وربط التربية البيئية بتكوين المواطن المسؤول وثقافة المشاركة الطوعية.
كما أن مخرجات التعليم لا تتحدد بالمناهج وحدها، بل تتأثر بتكوين المعلمين، والموارد المتاحة، وأساليب التقويم، ودرجة انفتاح المؤسسة على المجتمع ولذلك، فإن تحميل المدرسة وحدها مسؤولية عدم تحقق النتائج التنموية يتجاهل الطبيعة النسقية للعلاقة بين التعليم والمجتمع فالمؤسسة التعليمية تتفاعل مع سوق العمل والسياسات العامة والثقافة السائدة، وقد تكون قدرتها على إحداث التغيير محدودة إذا لم تتوفر بيئة اجتماعية ومؤسسية داعمة (BourdieuP، 1977)
ومن هنا، فإن ردم الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية يقتضي إعادة النظر في مفهوم المخرج التربوي ذاته؛ فالمتعلم الناجح لا يُقاس فقط بما يمتلكه من معلومات أو شهادات، وإنما كذلك بقدرته على توظيف المعرفة في تحليل الواقع، والعمل مع الآخرين، وتحمل المسؤولية والمساهمة في المبادرات الجماعية، وهذا لا يعني إهمال التحصيل العلمي، بل إعادة ربطه بالقدرات التي تجعل المعرفة قابلة للتوظيف الاجتماعي والتنموي .

5. إعادة هندسة البرامج والممارسات التربوية في ضوء متطلبات الاستدامة

إن تحويل النسق التربوي إلى فضاء منتج للوعي المستدام يتطلب تجاوز الإدماج الشكلي لموضوعات البيئة والتنمية داخل المقررات، نحو مقاربة تشمل المضامين التعليمية وطرائق التدريس والمناخ المؤسسي والعلاقات مع المجتمع ،وقد أكدت خارطة طريق اليونسكو للتعليم من أجل التنمية المستدامة أن التحول التربوي ينبغي أن يشمل السياسات وبيئات التعلم وبناء قدرات المربين والعمل المحلي، بما يضمن ألا تظل الاستدامة موضوعًا منفصلًا عن الحياة التعليمية .
ويقتضي هذا التحول تطوير المناهج بما يسمح بربط المعرفة النظرية بالمشكلات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية التي يعيشها المتعلم، فدراسة الموارد المائية مثلًا، يمكن أن تجمع بين المعارف العلمية وأنماط الاستهلاك والعدالة في التوزيع والمسؤولية المجتمعية ،كما يمكن أن تتحول إدارة النفايات أو حماية الفضاءات العامة إلى مشروعات تعليمية مشتركة بين تخصصات مختلفة، تتيح للمتعلمين ممارسة البحث والتحليل والتعاون، ويتفق هذا التوجه مع ما خلصت إليه الأدبيات الجزائرية حول التربية البيئية من أهمية ربط الوعي بالسلوك وإعادة ترتيب القيم المرتبطة بعلاقة الفرد بمحيطه (آية، 2022)
ويظل المعلم عنصرًا محوريًا في هذا التحول، إذ لا يمكن مطالبة المؤسسات التعليمية بتطبيق مقاربات تشاركية ومتعددة التخصصات دون توفير تكوين مناسب للمعلمين وموارد تعليمية موثوقة وفرص لتبادل الخبرات ،فالتربية من أجل الاستدامة تحتاج إلى معلم قادر على إدارة الحوار وتوجيه البحث، ومساعدة المتعلمين على التمييز بين الادعاءات والأدلة، وربط المعارف بالتجربة العملية ولذلك، فإن الاستثمار في تكوين المربين يمثل شرطًا أساسيًا لتحويل الأهداف المعلنة إلى ممارسات قابلة للاستمرار ،ومن الضروري كذلك تحويل المؤسسة التعليمية نفسها إلى بيئة تمارس الاستدامة؛ لأن القيم تصبح أكثر قابلية للتعلم عندما يختبرها المتعلم في حياته اليومية .ويمكن أن يتجسد ذلك في تحسين إدارة الموارد، وتشجيع المبادرات الجماعية، وتطوير آليات مشاركة المتعلمين في بعض القرارات المرتبطة ببيئتهم التعليمية، وبناء شراكات مع الأسرة والجمعيات والسلطات المحلية ،ولا ينبغي أن تكون هذه الأنشطة مناسبات موسمية، بل مشروعات مستمرة ترتبط بأهداف واضحة وآليات للمتابعة والتقويم (نصيرة، 2017)
أما تقويم مخرجات التربية، فيحتاج إلى تجاوز الاقتصار على قياس المعرفة إلى متابعة القدرة على التحليل والمشاركة والعمل الجماعي، مع مراعاة صعوبة قياس التحولات القيمية والسلوكية بصورة مباشرة، ويمكن الاستفادة من المشروعات وملفات الإنجاز والملاحظة المنظمة وتقويم المبادرات المؤسسية دون اختزال الوعي المستدام في مؤشرات شكلية أو افتراض أن كل تغير سلوكي ناتج عن التعليم وحده، ويتيح هذا التوجه بناء فهم أكثر واقعية للعلاقة بين التعلم والممارسة، ويمهد لإجراء دراسات ميدانية تقيس أثر البرامج التربوية في سياقات محددة .

6. رؤية استراتيجية مقترحة لإعادة هندسة البرامج والمقررات والممارسات التربوية

تنطلق الرؤية الاستراتيجية المقترحة من ضرورة إعادة توجيه النسق التربوي من التركيز على نقل المعارف واستظهارها إلى بناء وعي مستدام يجمع بين الفهم النقدي والمسؤولية الاجتماعية والقدرة على المبادرة والفعل ،ويتطلب ذلك مراجعة البرامج والمقررات التعليمية بما يضمن إدماج قضايا التنمية المستدامة في مختلف التخصصات، وربط المضامين النظرية بالمشكلات الواقعية التي يعيشها المتعلم في محيطه الاجتماعي والبيئي والاقتصادي، بما يساعده على إدراك الترابط بين المعرفة والممارسة، وبين السلوك الفردي والنتائج الجماعية، كما تستدعي هذه الرؤية اعتماد طرائق تدريس تفاعلية تقوم على الحوار والتعلم بالمشروعات وحل المشكلات والعمل التعاوني، بدل الاقتصار على التلقين، بما يعزز التفكير النقدي والاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وتشمل إعادة الهندسة المقترحة تطوير الممارسات التربوية داخل المؤسسات التعليمية، من خلال تهيئة بيئات تعلم تشجع على المشاركة والمبادرة واحترام الاختلاف، وتتيح للمتعلمين ممارسة قيم الاستدامة في حياتهم اليومية، بدل الاكتفاء بتقديمها في صورة مبادئ نظرية ،كما تستلزم الاستثمار في تكوين المعلمين وتأهيلهم لاستخدام مقاربات تربوية قادرة على تنمية الوعي النقدي والمهارات الاجتماعية والانفعالية، وتعزيز قدرتهم على إدارة الحوار وبناء علاقات تربوية قائمة على الثقة والتعاون، وفي السياق ذاته تبرز أهمية تفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع المدني والفاعلين المحليين، بماتن يجعل التربية عملية مجتمعية متكاملة تتوزع مسؤوليتها بين مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

ومن جهة أخرى، تقتضي هذه الرؤية مراجعة أساليب تقويم المخرجات التربوية، بحيث لا تقتصر على قياس التحصيل المعرفي، وإنما تشمل أيضًا قدرة المتعلم على توظيف المعرفة في تحليل المشكلات، والمشاركة في المبادرات الجماعية، واتخاذ مواقف مسؤولة تجاه قضايا المجتمع والبيئة ويستدعي ذلك اعتماد آليات متابعة وتقويم تستند إلى مؤشرات واضحة، مثل مستوى المشاركة، وجودة المشروعات المنجزة، ومدى تطور مهارات التعاون وحل المشكلات، مع مراعاة السياقات الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر في فرص التعلم والممارسة.

وعليه، تقوم هذه الرؤية على تكامل أربعة أبعاد مترابطة :تجديد المضامين التعليمية، وتطوير طرائق التدريس، وتأهيل الفاعلين التربويين، وإصلاح آليات التقويم والشراكة المجتمعية ،ويُنتظر من هذا التكامل أن يسهم في تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية المستدامة من خلال بناء شخصية متعلمة لا تكتفي باستيعاب المعرفة، بل تمتلك القدرة على توظيفها بوعي ومسؤولية في الحياة الاجتماعية ،غير أن تحقيق هذه الغاية يظل مشروطًا بتوافر الإرادة المؤسسية والموارد المناسبة واستمرارية التقييم والتطوير، حتى تصبح الاستدامة مبدأً ناظمًا للممارسة التربوية، لا مجرد موضوع يُضاف إلى المقررات الدراسية.

7. العدالة التربوية وتكافؤ الفرص بوصفهما شرطين لبناء الوعي المستدام

لا يمكن فهم قدرة النسق التربوي على الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة بمعزل عن مسألة العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية، لأن اكتساب المعارف والقيم والمهارات اللازمة للمشاركة في التنمية لا يتم في ظروف متساوية بين جميع المتعلمين ، فالأفراد يدخلون المؤسسة التعليمية وهم يحملون موارد ثقافية واجتماعية واقتصادية متفاوتة، تتشكل من خلال الأسرة ومحيط العيش وطبيعة العلاقات الاجتماعية وإمكانات الوصول إلى المعرفة والتكنولوجيا والأنشطة الثقافية، ومن ثم فإن المدرسة لا تستقبل متعلمين متشابهين في شروط التعلم، بل تتعامل مع فئات تختلف في رصيدها الثقافي وفي قدرتها على الاستفادة من الفرص التي تتيحها المؤسسة التعليمية.

ومن منظور سوسيولوجي، تكتسب هذه المسألة أهمية خاصة في ضوء تحليل بيير بورديو وجان كلود باسرون لآليات إعادة الإنتاج الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية؛ إذ يمكن للمدرسة عندما تعتمد معايير ثقافية وأساليب للتعبير والتقويم تنسجم مع الثقافة السائدة لدى بعض الفئات الاجتماعية، أن تسهم في تحويل الاختلافات الاجتماعية الأولية إلى تفاوتات في التحصيل والنجاح الدراسي ولا يعني ذلك أن المؤسسة التعليمية عاجزة عن تحقيق التغيير، وإنما يعني أن قدرتها على تعزيز الحراك الاجتماعي تظل مرتبطة بمدى وعيها بالعوائق التي تؤثر في فرص التعلم، وبقدرتها على توفير شروط أكثر إنصافًا للاستفادة من الموارد التربوية .

وتتجاوز العدالة التربوية، في إطار التنمية المستدامة، ضمان الالتحاق بالمدرسة إلى تحقيق الإنصاف في فرص اكتساب الكفاءات والقدرة على المشاركة في الحياة الاجتماعية ، فقد يتلقى المتعلمون المضامين الدراسية نفسها، لكنهم لا يمتلكون بالضرورة الإمكانات ذاتها لتحويلها إلى ممارسات واقعية؛ فالمتعلم الذي يدرس أهمية حماية البيئة وترشيد استهلاك المياه، مثلًا يحتاج إلى محيط يسمح له بممارسة هذه القيم، وإلى موارد تعليمية وفرص للمشاركة في المبادرات الجماعية وبذلك، لا ينبغي اختزال نجاح التربية في توحيد المحتوى التعليمي، بل يجب النظر أيضًا في قدرة المؤسسة على مراعاة اختلاف الحاجات التعليمية والاجتماعية، وتوفير فرص حقيقية للممارسة والتجربة.

وفي السياق الجزائري، تكتسب هذه المقاربة أهمية إضافية بالنظر إلى ضرورة الربط بين التربية البيئية والتنشئة الاجتماعية، وعدم التعامل مع الوعي البيئي باعتباره مجرد حصيلة لتلقي المعلومات ، فقد بيّنت دراسة بن عربية وبلعابد حول مساهمة التربية البيئية في تشكيل الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وجود تفاوت بين التوجه النظري الإيجابي نحو البيئة ومستوى تجسيده الفعلي في الممارسة، وهو ما يدعم أهمية دراسة الشروط التي تسمح بتحويل المعرفة إلى سلوك، مع مراعاة اختلاف البيئات الاجتماعية والمؤسسية التي يتحرك فيها المتعلمون (القادر، 2017)

وانطلاقًا من ذلك، فإن بناء وعي مستدام وعادل يقتضي اعتماد ممارسات تربوية تضمن مشاركة مختلف المتعلمين، وتحد من الإقصاء المرتبط بالوضع الاجتماعي أو الاقتصادي، وتتيح فرصًا متكافئة للانخراط في المشروعات البيئية

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

والاجتماعية ، كما يستلزم الأمر تطوير أنشطة تربوية تستجيب لخصوصيات المحيط المحلي، بما يسمح للمتعلمين بربط القضايا العامة بتجاربهم اليومية، وإدراك أن التنمية المستدامة لا تقوم على المسؤولية الفردية وحدها، بل تتطلب كذلك عدالة في توزيع الموارد والفرص والمسؤوليات.
وعليه، فإن العدالة التربوية تمثل شرطًا بنيويًا لنجاح هندسة الوعي المستدام، لأن التربية لا تستطيع تنمية قيم التضامن والإنصاف والمسؤولية الجماعية بصورة فعالة إذا كانت ممارساتها اليومية تعيد إنتاج الإقصاء أو تفاوت فرص المشاركة ومن ثم، فإن الانتقال نحو مدرسة داعمة للاستدامة يقتضي الجمع بين جودة التعلم والإنصاف الاجتماعي، وبين تنمية الكفاءات الفردية وتوفير الشروط المؤسسية التي تسمح لجميع المتعلمين بتوظيفها في خدمة المجتمع.

8 .الحوكمة التربوية والشراكة المجتمعية وآليات قياس أثر هندسة الوعي المستدام

إن الانتقال من الأهداف المعلنة للتربية من أجل التنمية المستدامة إلى نتائج ملموسة في الواقع الاجتماعي لا يتوقف على إصلاح المناهج وطرائق التدريس وحدها، بل يرتبط كذلك بطبيعة الحوكمة التربوية، وبكيفية توزيع المسؤوليات بين مختلف الفاعلين، وبمدى وجود آليات واضحة للتنسيق والمتابعة والتقويم ، فالوعي المستدام لا يتشكل داخل الفصل الدراسي بمعزل عن الأسرة والإعلام والجمعيات والسلطات المحلية ومؤسسات المجتمع المدني، وإنما ينتج عن تفاعل هذه المؤسسات وما تحمله من قيم ومعايير وتصورات حول علاقة الفرد بالمجتمع والبيئة.
ومن هذا المنطلق، تقتضي الحوكمة التربوية الانتقال من التصور الذي يجعل المؤسسة التعليمية فضاءً منفردًا لإنتاج المعرفة إلى تصور يعتبرها مركزًا للتنسيق بين الفاعلين الاجتماعيين، بما يتيح ربط التعلم بالمشكلات الفعلية للمحيط المحلي ، ويمكن تجسيد ذلك من خلال بناء شراكات بين المدارس والجمعيات البيئية والهيئات المحلية، وتنظيم مشروعات مشتركة لمعالجة قضايا مثل النفايات وترشيد استهلاك المياه والمحافظة على الفضاءات العامة ولا تقتصر أهمية هذه المبادرات على نتائجها المباشرة، بل تشمل أيضًا إتاحة فرص للمتعلمين لممارسة الحوار والتفاوض وتقاسم المسؤوليات واتخاذ القرارات الجماعية، وهي مهارات أساسية للمشاركة في التنمية المستدامة.
وتتطلب هذه المقاربة كذلك إعادة النظر في موقع المتعلم داخل العملية التربوية؛ إذ ينبغي ألا يظل مجرد متلقٍّ للتوجيهات أو منفذٍ لأنشطة يحددها الآخرون، بل يتعين تمكينه من المشاركة في تحديد بعض المشكلات التي تستحق المعالجة، واقتراح الحلول الممكنة، والمساهمة في متابعة تنفيذها وتقويم نتائجها وتساعد هذه الممارسة على الانتقال من التربية القائمة على الامتثال إلى التربية التي تنمي الاستقلالية والمسؤولية والمشاركة الواعية مع مراعاة الحدود التنظيمية والإمكانات المتاحة داخل المؤسسة.
وتدعم الدراسات الجزائرية في مجال التربية البيئية أهمية هذا الربط بين التنشئة الاجتماعية والممارسة الفعلية ،فقد تناول بورزق نوار الوعي البيئي من منظور سوسيولوجي، مبرزًا دور التنشئة الاجتماعية والتربية البيئية في تكوين المعرفة البيئية والمشاعر والاتجاهات المرتبطة بها، وعلاقة ذلك بإمكانات تحقيق التنمية المستدامة ، وتسمح هذه المقاربة بفهم أن تشكيل الوعي لا يتعلق بكمية المعلومات التي يكتسبها الفرد فحسب، وإنما يشمل أيضًا طبيعة علاقته بمحيطه الاجتماعي والبيئي، وما تتيحه له المؤسسات من فرص للتعلم والممارسة (نوار، 2022)

غير أن تفعيل الشراكة المجتمعية لا يحقق أهدافه تلقائيًا، بل يستلزم وجود آليات لتحديد المسؤوليات، وتوزيع الأدوار، وتوفير الموارد، ومتابعة تنفيذ المشروعات ولذلك ينبغي أن تتضمن استراتيجية هندسة الوعي المستدام أهدافًا محددة ومؤشرات قابلة للمتابعة، تراعي في الوقت نفسه تعقيد الظواهر الاجتماعية وصعوبة إرجاع التغيرات السلوكية إلى تدخل تربوي واحد ويمكن في هذا الإطار، اعتماد مجموعة من المؤشرات من بينها:

- **المؤشرات المعرفية** : قدرة المتعلمين على تفسير المشكلات البيئية والاجتماعية، وتحليل أسبابها، وفهم العلاقات بين أبعاد التنمية المستدامة.
- **المؤشرات القيمية** : مدى تطور مواقف المتعلمين تجاه المسؤولية الجماعية والإنصاف واحترام الموارد والفضاءات المشتركة.
- **المؤشرات السلوكية** : مستوى المشاركة المنتظمة في المشروعات الجماعية، والقدرة على التعاون، وتحويل المعرفة إلى ممارسات قابلة للملاحظة.
- **المؤشرات المؤسسية** : مدى إدماج الاستدامة في أنشطة المؤسسة وقواعدها التنظيمية، واستمرارية المشروعات، ودرجة مشاركة الأسرة والشركاء المحليين.
- **المؤشرات المجتمعية** : طبيعة المبادرات المنجزة بالشراكة مع المحيط المحلي، ومدى استمرارها، وقدرتها على الاستجابة لحاجات المجتمع الفعلية.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

ويجب التعامل مع هذه المؤشرات باعتبارها أدوات لفهم التغير وتوجيه الممارسة، لا مقاييس نهائية للحكم على وعي المتعلمين ، فالمشاركة في نشاط بيئي واحد لا تكفي لإثبات حدوث تحول مستدام في القيم، كما أن عدم ظهور سلوك معين لا يعني بالضرورة غياب الوعي به، فقد يرتبط الأمر بنقص الموارد أو ضعف الدعم المؤسسي أو وجود عوائق اجتماعية تحول دون الممارسة ،ومن هنا تبرز أهمية الجمع بين أدوات التقويم الكمي والكيفي، مثل الاستبيانات والملاحظة المنظمة والمقابلات وتحليل المشروعات المنجزة، مع مقارنة النتائج عبر فترات زمنية مناسبة.

وعليه، فإن الحوكمة التربوية والشراكة المجتمعية تمثلان حلقة وصل بين هندسة الوعي المستدام والنتائج التنموية الفعلية؛ فهما تساعدان على تجاوز حدود المبادرات الفردية المتفرقة، وتحويل الاستدامة إلى ممارسة مؤسسية مشتركة ، كما أن اعتماد تقويم مستمر يتيح تحديد جوانب القوة والقصور ومراجعة البرامج وفق النتائج الفعلية بدل الاكتفاء بالأهداف المعلنة ، وبذلك تصبح المؤسسة التعليمية فاعلًا اجتماعيًا يساهم في إنتاج المعرفة وفي تنظيم المشاركة الجماعية، ويعمل على ربط التعلم بمقتضيات العدالة الاجتماعية والمسؤولية البيئية والتنمية المستدامة.

3. النتائج ومناقشتها:

تكشف القراءة السوسيولوجية للعلاقة بين النسق التربوي ومتطلبات التنمية المستدامة أن المسألة لا تتعلق بمجرد إدراج مفاهيم جديدة في المقررات، وإنما بطبيعة العلاقة بين المعرفة والسلطة والقيم والممارسة داخل المجتمع ،فالنسق التربوي ليس أداة محايدة تنقل المعارف دون أن تتأثر بالبنية الاجتماعية، بل مؤسسة تتفاعل فيها التوقعات الثقافية والتفاوتات الاجتماعية والسياسات التعليمية ومن ثم، فإن قدرته على إنتاج الوعي المستدام ترتبط بمدى انفتاحه على النقد والتجديد، وبقدرته على توفير فرص تعلم منصفة، وبمدى اتساق ممارساته مع الأهداف التي يعلنها .

وتشير الدراسات العربية والجزائرية التي تناولت التربية البيئية إلى أهمية الوعي في توجيه السلوك، وإلى دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في ترسيخ القيم المرتبطة بحماية البيئة والمسؤولية، غير أن القراءة التركيبية لهذه الأدبيات تبرز ضرورة عدم اختزال التنمية المستدامة في البعد البيئي وحده فالمطلوب هو فهم البيئة ضمن شبكة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تحدد أنماط الإنتاج والاستهلاك وتوزيع الموارد والمشاركة المجتمعية، وبذلك يصبح الوعي المستدام وعيًا بالعلاقات والبنى، لا مجرد معرفة بمخاطر التلوث أو الدعوة إلى المحافظة على الموارد صاب وسوالمية.

ومن الناحية التحليلية، تطرح فكرة هندسة الوعي سؤالًا يتعلق بالحدود الفاصلة بين التنشئة المسؤولة والتوجيه القيمي المفروض،فالتربية من أجل الاستدامة لا ينبغي أن تتحول إلى عملية تلقين لشعارات جديدة، لأن ذلك قد يعيد إنتاج المنطق نفسه الذي تسعى إلى تجاوزه.

إن بناء الوعي المستدام يقتضي إتاحة المجال للمتعلم كي يفهم الأدلة، ويناقش البدائل، ويستوعب تعقيد القضايا، ويشارك في اتخاذ القرارات المناسبة، وفي هذا المعنى تتقاطع هندسة الوعي مع التربية النقدية التي تجعل الحوار والتفكير والممارسة عناصر متكاملة في العملية التعليمية ،كما أن الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية لا يمكن تفسيرها بالقصور التربوي وحده؛ إذ قد تنتج عن اختلال العلاقة بين المدرسة وسوق العمل أو ضعف التنسيق بين السياسات، أو محدودية الموارد، أو التناقض بين القيم المعلنة والممارسات الاجتماعية السائدة ،ويترتب على ذلك أن إصلاح التربية ينبغي أن يُفهم باعتباره جزءًا من مشروع مجتمعي أوسع، لا تدخلًا معزولًا يُنتظر منه حل جميع المشكلات التنموية، فالتعليم يوسع القدرات والإمكانات، لكنه يحتاج إلى مؤسسات عادلة وفرص فعلية تسمح للأفراد بتوظيف تلك القدرات في الحياة العامة .

وفي هذا الإطار، يمكن النظر إلى التنشئة الاجتماعية والذكاء الاجتماعي والعاطفي باعتبارهما عنصرين داعمين للفاعلية التنموية، لا بديلين عن الإصلاح المؤسسي، فالمتعلم الذي يمتلك مهارات التعاون والتعاطف وتنظيم الانفعالات يكون أكثر استعدادًا للمشاركة في العمل الجماعي، لكن أثر هذه القدرات يظل محدودًا إذا لم تتوفر بيئة تحترم المشاركة وتتيح المبادرة ، ومن ثم، فإن المقاربة الأكثر اتساقًا هي التي تجمع بين بناء قدرات الفرد وإصلاح الشروط التي تسمح بتحويلها إلى فعل اجتماعي مستدام .

أما على مستوى السياق الجزائري، فإن الاستفادة من هذا التصور تستلزم ربط البرامج التربوية بالتحديات المحلية، ومراعاة الفوارق بين المؤسسات والمناطق، وتطوير شراكات بين المدرسة والجامعة والأسرة والمجتمع المدني والهيئات المحلية، ولا يتحقق ذلك بمجرد استنساخ نماذج دولية بل من خلال تكييف المبادئ العامة للتعليم من أجل الاستدامة مع الحاجات الفعلية للمجتمع، وتقييم المبادرات وفق نتائجها، وتطوير البحث الميداني حول مدى انتقال المتعلمين من المعرفة إلى السلوك والمشاركة .

وبناءً على ذلك، فإن القيمة الأساسية لمفهوم هندسة الوعي المستدام تتمثل في قدرته على الربط بين مستويات غالبًا ما تُدرس منفصلة ،بنية النسق التربوي، وآليات التنشئة الاجتماعية وتكوين القيم والتمثلات، والممارسة اليومية، وشروط الفعل التنموي، غير أن هذا المفهوم يظل إطارًا تحليليًا مقترحًا يحتاج إلى مزيد من الاختبار الميداني، ولا يجوز

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

التعامل معه بوصفه نموذجًا مثبتًا تجريبيًا قبل إخضاعه للدراسة والقياس، وتتمثل الخطوة البحثية اللاحقة في فحص الكيفية التي تتفاعل بها هذه المستويات داخل مؤسسات تعليمية محددة، وتحديد العوامل التي تعزز أو تعيق انتقال الوعي إلى الممارسة.

الخلاصة:

من خلال التحليل السوسيولوجي للعلاقة بين النسق التربوي ومتطلبات التنمية المستدامة، خلصت الدراسة إلى أن فاعلية التربية في تحقيق التنمية لا تتحدد بمدى قدرتها على نقل المعارف وتلقين المفاهيم فحسب، وإنما ترتبط بقدرتها على بناء وعي نقدي ومسؤول، وتحويل المكتسبات المعرفية والقيمية إلى ممارسات اجتماعية قابلة للتجسيد في الواقع، وقد أظهر التحليل أن النسق التربوي يمثل فضاءً أساسيًا لتشكيل التمثلات والقيم وأنماط السلوك، غير أن أثره التنموي يظل مرتبطًا بطبيعة الممارسات التربوية، ومدى انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي وقدرتها على الاستجابة للتحولات والاحتياجات المجتمعية.

كما أبرزت الدراسة أن هندسة الوعي المستدام تستلزم تجاوز المقاربة التلقينية نحو تصور تربوي متكامل يجمع بين المعرفة والتفكير النقدي والتنشئة الاجتماعية والمسؤولية الجماعية، مع الاهتمام بتنمية القدرات الاجتماعية والانفعالية التي تساعد المتعلمين على التفاعل الإيجابي مع محيطهم والمشاركة في معالجة المشكلات، وتؤكد هذه النتيجة أن تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية لا يمكن أن يتحقق من خلال إصلاح المقررات وحدها، بل يتطلب انسجامًا بين المضامين التعليمية وطرائق التدريس وأساليب التقويم والممارسات المؤسسية، إلى جانب تعزيز التكامل بين المدرسة والأسرة ومختلف الفاعلين الاجتماعيين.

وفي ضوء هذه الاستنتاجات، تقترح الدراسة جملة من التوجهات العملية، تتمثل في إدماج مبادئ التنمية المستدامة بصورة عرضية ومتكاملة في البرامج والمقررات التعليمية، وتطوير طرائق تدريس تفاعلية قائمة على الحوار والتعلم بالمشروعات وحل المشكلات، وتعزيز تكوين المعلمين في مجال التربية من أجل الاستدامة، فضلًا عن توفير بيئات مدرسية تشجع على المبادرة والعمل التعاوني والمشاركة المسؤولة ،كما توصي الدراسة بتطوير آليات تقويم تتجاوز قياس التحصيل المعرفي إلى الاهتمام بقدرة المتعلم على توظيف المعرفة في الممارسة، وبناء شراكات مستدامة بين المؤسسات التعليمية والأسرة والمجتمع المدني والهيئات المحلية، بما يتيح ربط الأهداف التربوية بالحاجات التنموية الفعلية.

وفي امتداد النتائج المتوصل إليها، تبرز أهمية مواصلة البحث في الأبعاد السوسيولوجية للعلاقة بين النسق التربوي والتنمية المستدامة، من خلال تعميق فهم آليات تشكّل الوعي المستدام والعوامل الاجتماعية والمؤسسية المؤثرة في تحوله إلى ممارسات فعلية ،كما تتيح الرؤية الاستراتيجية المقترحة إمكانات واسعة لتطوير دراسات تطبيقية تستكشف واقع تجسيد قيم الاستدامة داخل المؤسسات التعليمية، وتبحث في مدى إسهام المناهج والممارسات التربوية وآليات التنشئة الاجتماعية في تعزيز المسؤولية الفردية والجماعية لدى المتعلمين ، ويمكن أن تتجه البحوث المستقبلية كذلك إلى تطوير مؤشرات لتقويم فاعلية البرامج التعليمية المرتبطة بالتنمية المستدامة، ودراسة اختلاف تجلياتها باختلاف السياقات الاجتماعية والثقافية، بما يسمح بتكييف المقترحات التربوية مع خصوصية البيئة المحلية واحتياجاتها ، ومن شأن هذا الامتداد البحثي أن يعزز التكامل بين التأصيل النظري والتطبيق الميداني، وأن يتيح تطوير تصورات تربوية أكثر قدرة على ربط بناء الوعي بمتطلبات التنمية، وتحويل الاستدامة من قيمة معلنة في الخطاب التعليمي إلى ممارسة راسخة في الحياة المدرسية والاجتماعية.

الإحالات والمراجع:

أولا المراجع بالعربية

ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد(2003) ، مقدمة ابن خلدون ، دار الفكر.

الأمم المتحدة،(2015) ، تحويل عالمنا : خطة التنمية المستدامة لعام 2030 ، https://sdgs.un.org/2030agenda

بن عربية لحبيب، بلعابد عبد القادر، (2017)، مساهمة التربية البيئية في تشكيل الوعي البيئي: دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مجلة التنمية البشرية، (2) 9، 115–136.

بورزق نوار، (2022)، الوعي البيئي: رؤية سوسيولوجية ، دفاتر المخبر، المجلد (17) 1، 93–107 .

شينار سامية ، وبولحبال آية ، (2022) ، علم النفس البيئي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة :التربية البيئية نموذجًا ،المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، (2)11، 480-493، https://doi.org/10.59791/arsd.v11i2.3192

صاب محفوظ، سوالمية نورية ، (2018) ، التربية البيئية ورهانات التنمية المستدامة ، مجلة العلوم الاجتماعية، (8)، 109-123 جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

عرباوي، نصيرة،(2017) ، التربية البيئية ورهان التنمية المدنية المستدامة ، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، (10) 195-213https://doi.org/10.12816/0048037

ثانيا المراجع بالأجنبية

Bourdieu, P, & Passeron, J-C. (1977), Reproduction in education, society and culture (R. Nice, Trans), Sage Publications.

Freire, P, (1970), Pedagogy of the oppressed, Herder and Herder.

Mayer, J. D, & Salovey, P, (1997), What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31), Basic Books.

UNESCO, (2020), Education for sustainable development: A roadmap, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

World Commission on Environment and Development, (1987), Our common future, Oxford University Press.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014