وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع

مؤسسات التعليم العالي و تشكيل مجتمع المعرفة

جامعة ورقلة –نموذجا–

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص علم الاجتماع الاتصال في المنظمات

إعداد الطالبة:
حماني فضيلة

إشراف الأستاذ الدكتور
عوفى مصطفى

لجنة المناقشة

1-	خواجة عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	رئيسا
2-	عوفي مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مشرفا و مقررا
3-	دلاسي أمحمد	أستاذ محاضر""أ	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا
4-	سعود الطاهر	أستاذ محاضر""أ	جامعة سطيف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2013/2014

فهـــرس المحتويات

إهداء

شكر و تقدير

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

ملخص باللغة العربية

ملخص باللغة الفرنسية

مقـــدمـــة..... أ-ج

الفصل الأول: الإشكالية و إطارها المفاهيمي

أولا: تحديد الإشكالية 06

ثانيا: فرضيات الدراسة 09

ثالثا: أسباب و دوافع اختيار الموضوع 09

رابعا: أهمية و أهداف الدراسة 11

خامسا: تحديد المفاهيم 12

سادسا: الدراسات السابقة 21

سابعا: المقاربة النظرية 31

ثامنا: صعوبات الدراسة 41

الفصل الثاني: مؤسسات التعليم العالي و التحديات التي تواجهها

أولا: التعليم العالي 43

1 نشأة التعليم العالي و تأسيس الجامعة 43

2 أهداف و أهمية التعليم العالي 46

3 وظائف التعليم العالي 48

4 أنواع مؤسسات التعليم العالي 51

ثانيا: التعليم العالي في الجزائر و أهم إصلاحاته 53

1 التطور التاريخي للتعليم العالي بالجزائر 53

2 إصلاحات التعليم العالي في الجزائر 56

3 إعادة الإصلاح لنظام التعليم العالي في الجزائر (نظام ل.م.د) 61

ثالثا: التحديات التي تواجه التعليم العالي و مؤسساته 64
1 التحديات العالمية 64
2 التحديات المجتمعية 73

الفصل الثالث: البعد الاجتماعي للمعرفة

أولا: المعرفة 78
1 النشأة و التعريف 78
2 أنواع المعرفة 83
3 خصائص المعرفة 86
ثانيا: سوسيولوجيا المعرفة 87
1 علم اجتماع المعرفة 87
2 المنظورات الكلاسيكية لعلم اجتماع المعرفة 90
3 المنظورات المعاصرة لعلم اجتماع المعرفة 93
ثالثا: من سوسيولوجيا المعرفة إلى سوسيولوجيا العلم 101
1 نظرية المعرفة و الابستومولوجيا 101
2 العلم و خصائصه..... 106
3 سوسيولوجيا العلم 108

الفصل الرابع: الجامعة و تشكيل مجتمع المعرفة

أولا: التطور التاريخي للمجتمعات 112
1 المجتمع الزراعي 112
2 المجتمع الصناعي 113
3 مجتمع المعرفة (المجتمع ما بعد الصناعي) 115
ثانيا: طبيعة المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة 119
1 أهمية المعرفة العلمية و خصائصها في مجتمع المعرفة 119
2 مصادر المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة 121
3 دورة اكتساب المعرفة في مجتمع المعرفة 121
ثالثا: فلسفة مجتمع المعرفة 123
1 أبعاد و مؤشرات مجتمع المعرفة 123
2 أركان مجتمع المعرفة 124
3 ملامح مجتمع المعرفة 126
رابعا: الأدوار الجديدة للجامعة في ظل متطلبات مجتمع المعرفة 127
1 الأدوار الجديدة للجامعة 127

2 إعادة تشكيل الجامعة 129
3 تجارب عالمية في تطوير التعليم العالي لتشكيل مجتمع المعرفة 137

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: مجالات الدراسة 147
1 المجال البشري 147
2 المجال المكاني 147
3 المجال الزماني 151
ثانيا: المنهج 152
ثالثا: أدوات جمع البيانات 153
1 الملاحظة المباشرة 154
2 المقابلة 154
3 الاستمارة 155
رابعا: مجتمع البحث و عينة الدراسة 156

الفصل السادس: عرض و تحليل و تفسير و مناقشة البيانات و النتائج

أولا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الأولى 167
ثانيا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الثانية 188
ثالثا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الثالثة 205
النتائج العامة 223
خاتمة 229
قائمة المراجع 231
الملاحق

إهداء

أول شخص يستحق الشكر و الإهداء هو من زرع في قوة العزم و روح الحزم و الإرادة

و حب العمل و المثابرة إلى رمز العطاء "زوجي الغالي **"فارس"** لما قدمه لي من دعم و تشجيع

للوصول إلى إنجاز هذه الرسالة و تحقيق هذه الدرجة العلمية راجية من الله أن يحفظه لي و لأبنائه .

كما أهدي ثمرة جهدي إلى أغلى جوهرتين في الوجود إلى منبع الحب و الحنان إلى من منحني سر

الحياة "أمي "جميلة "و أمي "الزهرة" .

و أهديه أيضا إلى من تحملوا معي معاناة الانشغال عنهم إلى أغلى هدايا نعمني بها الله عز و جل،

بناتي "**وصال**" و "**نور الهدى**" و إبني "**أحمد يوسف**" حفظهم الله .

و إلى أهلي جميعا و أصدقائي و من يحبني .

فضيلة

شكر و تقدير

الحمد لله الذي وفقنا، و الشكر لله الذي أمدنا بالصبر، و العظمة لله الذي يسّر لنا الطريق، و القوة لله الذي وهبنا العزم و ألهمنا نعمته بالخير كله و أخرج هذا العمل بعون و توفيق منه.

أتقدم بأسمى عبارات الشكر و خالص عبارات الامتنان إلى كل منا ساعدنا في إنجاز هذا العمل و نخص بالذكر كل من:

الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور: "**عويفي مصطفى**" على انجاز هذه المذكرة و الذي لم يتوان لحظة في إفادتي بتوجيهاته و نصائحه القيمة و انتقاداته طوال فترة البحث.

كما أتوجه بالشكر إلى كل أساتذتي الذين أشرفوا على تكويننا في السنة النظرية للماجستير. و أقدم شكر خاص للأستاذة المحترمة "**شليغم غنية**" على مساعدتها لي في انجاز هذا العمل و تتبعها له خطوة بخطوة.

و أتوجه أيضا بالشكر إلى الأستاذ الدكتور " **دحو فضيل**" و "الأستاذ الدكتور" **خنور صالح**" على المساعدة المعنوية و المعرفية التي قدماها لنا، و الأستاذ الدكتور" **حاج محمد محفوظ**" و الأستاذ الدكتور " **بختي إبراهيم**" على ملاحظاتهما في الاستمارة و توجيهاتهما، و الأستاذ "**كبار عبد الله**" على توجيهاته العلمية القيمة.

و لا يفوتني أن أشكر كل الأستاذة المحترمين الذين قبلوا الإشراف على مناقشة هذه المذكرة.

و أتقدم كذلك بالشكر الجزيل إلى صديقاتي "**فتيحة زايدي**" و "**كريمة دحاك**" اللتين كانتا بمساعدتي دائما و إلى جانبي.

و واجب الوفاء يلزمني تقديم وافر الشكر إلى كل مسئولي و موظفي كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة ورقلة و خاصة مسؤولي و موظفات مكتباتها، و أخص بالذكر مكتبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و مكتبة كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، و مكتبة كلية الحقوق و العلوم السياسية على عدم بخلهم بتزويدنا بالكتب اللازمة لانجاز هذا البحث.

كما لا أنسى أن أشكر كل زملائي و زميلاتي بالعمل و الدراسة على مساندتهم و عونهم و خاصة الزميل "**كاوجة محمد الطاهر**". و أشكر كل من شجعني في انجاز هذا البحث و لو بكلمة طيبة.

فهـــرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	كيفية اختيار العينة	158
02	وجهة نظر أفراد العينة في محتوى البرامج التعليمية للنظام (ل.م.د)	167
03	توافق البرامج التعليمية للنظام (ل.م.د) و تخصصات الطلبة	168
04	توافق محتوى البرامج التعليمية مع الحجم الساعي المخصص لتطبيقها	169
05	مدى توفر الجامعة على المرافق البيداغوجية لتقديم المادة العلمية	170
06	توفر الجامعة على الوسائل و الأدوات اللازمة لتقديم المادة العلمية	171
07	مدى خضوع البرامج إلى التقويم و المراجعة المستمرة	172
08	إمكانية وجود تطبيق لنظام الجودة على البرامج التعليمية للتعليم العالي	173
09	إمكانية قيام البرامج التعليمية للنظام (ل.م.د) بتنمية مهارات الطلبة و رفع قدراتهم	174
10	الكيفية التي ينجز بها الطالب البحوث العلمية	175
11	مستوى إنجاز البحوث العلمية لطلبة (ل.م.د) في جميع المستويات مقارنة مع النظام الكلاسيكي	176
12	مدى مساهمة بحوث التخرج لطلبة (ل.م.د) في إنتاج المعرفة العلمية	177
13	تقييم بحوث التخرج لطلبة (ل.م.د)	178
14	الكفايات الأكاديمية التي يعطيها النظام (ل.م.د) للطلبة	179
15	العلاقة بين التخصصات الموجودة في نظام (ل.م.د) بالجامعة و مؤسسات المجتمع	180
16	مدى تأهيل وحدات و محتويات البرامج التعليمية في نظام (ل.م.د) الطالب مهنيا	182
17	اتفاقيات تعاون بين الجامعة و مؤسسات المجتمع لتفعيل البحوث ميدانيا	183
18	مدى مساهمة نظام (ل.م.د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي مما يؤدي إلى المنافسة العالمية	184
19	مدى توفر الجامعة على قاعات الانترنت للأساتذة و الطلبة في جميع الأقسام الدراسية	188
20	مدى تسهيل الجامعة لعملية النشر الالكتروني من خلال الانترنت	189
21	مجالات استخدام الجامعة عملية النشر الالكتروني من خلال الانترنت	190

22	الوسائط التكنولوجية التي توفرها الجامعة لتفعيل عملية الاتصال و التواصل	191
23	مدى توفر الجامعة على مصادر الكترونية تساعد على إنتاج المعرفة العلمية	192
24	مدى مساهمة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في زيادة وتيرة الإنتاج العلمي للأستاذ	193
25	تطوير المناهج التعليمية بالجامعة باستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال	194
26	نشر الملتقيات و الانجازات العلمية الخاصة بها على صفحات الانترنت	195
27	مدى إطلاع أفراد العينة على محتوى ما ينشر على صفحة الواب للجامعة	196
28	فترات اطلاع أفراد العينة على محتوى ما ينشر على صفحة الواب للجامعة	197
29	عقد ورشات عمل لتدريب الأساتذة حول توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال	198
30	تحديث الجامعة للتقنيات الموجودة بما يتناسب مع حاجة و واقع التعليم العالي	199
31	أهداف إدماج تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في الجامعة	199
32	العوائق التي تعترض استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال (الانترنت) في نشر و إنتاج المعرفة العلمية	201
33	الطريقة المعتمدة من طرف الأستاذ في نشر المعرفة	205
34	اللغة المستخدمة في نشر المعرفة للطلبة	206
35	طبيعة تدريب الطلبة	208
36	الأساليب المعتمدة في تقييم الطلبة	209
37	الاستفادة من البعثات العلمية	210
38	المشاركة في الملتقيات و الندوات	211
39	نشر الإنتاج العلمي في منشورات علمية محكمة	212
40	أهداف القيام بالأبحاث العلمية حسب متغير الرتبة العلمية	213
41	توليد أفكار جديدة (براءة الاختراع) في البحوث العلمية المنجزة من طرف الأساتذة	214
42	الجهة المستفيدة من الأفكار الجديدة (براءة الاختراع)	215
43	الحصول على جائزة عن البحوث العلمية المنجزة	216
44	نوع الجوائز المتحصل عليها عن البحوث العلمية	217
45	مدى رضا عينة الدراسة عن الإنتاج العلمي	218
46	أهم المشاكل التي تعترض الأستاذ في إنتاج البحث العلمي	219

فهـــرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	توزيع العينة حسب الجنس	159
02	توزيع العينة حسب السن	160
03	توزيع العينة حسب الحالة العائلية	161
04	توزيع العينة حسب الكلية	162
05	توزيع العينة حسب الدرجة العلمية	163
06	توزيع العينة حسب الرتبة العلمية	164
07	توزيع العينة حسب سنوات الخدمة	165

ملخص الدراسة

حاولت هذه الدراسة البحث في كيفية مساهمة الجامعة كأحد مؤسسات التعليم العالي في تشكيل مجتمع المعرفة من خلال ما تتوفر عليه من مؤشرات في ضوء مجموعة من الافتراضات التي تسمح باختبار مدى تمكنها من ذلك انطلاقا من مقاربات سوسيولوجية حديثة، مع محاولة التوصل إلى بعض المقترحات التي تساعد التعليم و مؤسساته في تطوير بيئة تتناسب مع طبيعة هذا المجتمع.

و لإجراء هذه الدراسة اخترنا المنهج العلمي الوصفي و التحليلي، معتمدين على مجموعة من الأدوات في جمع المعلومات و خاصة الاستمارة كأداة أساسية لهذه الدراسة حيث وزعت على عينة من الأساتذة التابعين للجامعة و الذين ينتمون إلى رتب علمية مختلفة ما عدا رتبة أستاذ مساعد"ب" لأسباب تتعلق بطبيعة البحث، حيث بلغ عددهم 130 أستاذ أي ما يعادل 20 % من المجتمع الأصلي إلا أننا استرجعنا 100 استمارة لمعالجة الموضوع في الجانب التطبيقي.

و قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- أن ما تقدم برامج نظام (ل.م.د) من معرفة علمية تؤدي إلى ممارسة انعكاسية لا تستجيب لتشكيل مجتمع المعرفة بسبب عدم تواءم هذا النظام مع بيئتنا و عجزه عن تحقيق أهدافه في الواقع.
- كما توصلت إلى أن الجامعة تسعى إلى توفير تكنولوجيا المعلومات و الاتصال خاصة الانترنت من أجل تسهيل عملية نشر و إنتاج المعرفة إلا أن هناك عوائق تمنع من أن تكون ممارستها بشكل متكرر و منتظم و بالتالي صعوبة تحقيق مجتمع المعرفة.
- و رغم أهمية الممارسة الخطابية و الممارسة العملية للأستاذ الجامعي في نشر و إنتاج المعرفة التي تساعد على تشكيل مجتمع المعرفة إلا أن الأساليب التقليدية هي السائدة في الممارسة الخطابية في نشر المعرفة بالجامعة، كما أن الممارسة العملية في البحث العلمي تعتبر محتشمة مما يعيق تشكيل هذا المجتمع.

رغم ذلك يجب التفكير و التأمل في الظروف التي تعيق تشكيل مجتمع المعرفة و البحث عن الحلول التي تجعلنا قادرين على التغيير على الصعيدين الفردي و الجماعي لأننا لم نفقد السيطرة على المستقبل على حد تعبير "غيدنز".

Résumé

Cette étude a tenté de déterminer la façon avec laquelle l'Université en tant qu'institution de l'Enseignement supérieur contribue à la formation et à la mise en place d'une *société du savoir*.

Aussi, l'Université le fait-elle avec ce qu'elle possède comme indices et potentialités ; et à la lumière d'un ensemble d'hypothèses lui permettant de tester effectivement sa capacité à y parvenir. Pour ce faire, elle prend comme assises des approximations et des études sociologiques récentes à même de lui permettre de formuler des propositions concrètes qui aideraient l'Enseignement et ses institutions dans leur ambition légitime de développer un environnement propice, véritablement en harmonie avec la société d'appartenance et ses structures.

Pour la réalisation de notre étude, nous avons adapté une méthodologie scientifique descriptive (qualitative) et analytique, reposant sur un ensemble d'outils dans le recueil des informations et principalement le sondage. Ce dernier a été distribué sous forme de questionnaire à un échantillon d'enseignants de l'université de Ouargla. Ceux-ci sont de grades scientifiques différents, mis à part les maîtres assistants classe B ciblés essentiellement pour des raisons liées à la nature du travail de recherche.

Le nombre de ces enseignants était de 130, ce qui représente 20% du total. Nous notons que nous avons récupéré 100 sondages que nous avons traités du point de vue pratique.

A l'issue de cette étude nous avons obtenu principalement les résultats suivants :

1. *Le savoir apporté par les programmes du système LMD ne convient pas à la formation d'une société du savoir. Ce système n'est pas compatible avec notre environnement et ne permet pas de réaliser les buts attendus dans la réalité.*

2. *L'université œuvre considérablement pour mettre à la disposition de sa communauté la technologie de l'information et de la communication, notamment Internet. Ceci a pour but de faciliter la diffusion et la production du savoir, néanmoins, il existe des contraintes techniques empêchant l'accès régulier à cet outil et par conséquent à la formation d'une société du savoir.*

3. *Malgré l'importance des pratiques récentes adoptées par l'enseignant dans la diffusion et la production du savoir, les méthodes traditionnelles restent prédominantes dans la pratique scientifique ; de fait la recherche demeure timide ce qui constitue un obstacle à la formation de cette même société du savoir.*

Au-delà de ces contraintes techniques et des obstacles de terrain, il conviendrait de réfléchir davantage aux circonstances et aux solutions qui permettront de changer effectivement aux niveaux individuel et collectif dans la mesure où selon *Guiddnes* nous n'avons pas tout à fait perdu le contrôle sur le futur.

مقدمـــة

مقدمة

مر المجتمع البشري خلال تكوينه بالعديد من الثورات التي أثرت في تغيير ملامحه، إلا أن العصر الحالي يتسم بالعديد من الخصائص و المتغيرات في مختلف مجالات الحياة بسبب ما توصل إليه العلم و المعرفة من إنجازات علمية باهرة أدت إلى النهوض بالمجتمعات و رقيها. و نظرا لأهمية العلم و المعرفة و ما توصلت إليه المجتمعات المتقدمة من اكتشافات و إبداعات، فإن معظم تقارير التنمية البشرية تؤكد على الاهتمام بمنظومة التعليم كشرط لازم من لوازم الحياة الإنسانية و السبيل إلى تطويرها، و مواجهة تعقيداتها مع التركيز على التعليم العالي خاصة و مؤسساته لما لها من أثر على تطوير المعرفة و تقدمها في خدمة المجتمع، لأن التعليم العالي يعد من أبرز مظاهر ازدهار المجتمع وتنميته و تحديث بنيته من خلال إعداد الفرد و تأهيله بالمهارات و الكفايات التي تمكنه من مواجهة تحديات العصر باعتباره العنصر الفاعل و صانع المجتمع.

و أكبر تحدي يواجه مؤسسات التعليم العالي هو مجتمع المعرفة الذي يتميز عن المجتمعات السابقة باستخدامه للمعرفة و نشرها و توظيفها في مختلف مجالات الحياة على أساس أنها تمثل أهم عامل في الإنتاج و قوة تتنافس عليها المجتمعات. و إزاء هذا التحدي، يترتب على مؤسسات التعليم العالي الاهتمام أكثر بالمعرفة و إنتاجها. و الجامعة باعتبارها مؤسسة اجتماعية و ثقافية و تربوية تؤثر و تتأثر بالمجتمع، تلعب دورا محوريا في قيادة حركة التغيير الاجتماعي المنشود من خلال القيام بوظائفها المختلفة و التي تتضمن التعليم و البحث العلمي و خدمة المجتمع بما توفره من مناخ يتيح القدرة على إعداد الكفاءات اللازمة و توظيف التكنولوجيا الحديثة و تقنيات الاتصال المتنوعة في مناهج التعليم و تشجيع ممارسة البحث العلمي بهدف إنتاج علمي صافي يزيد من تعزيز مكانتها مجتمعيا و عالميا.

و مما لاشك فيه أن الكثير من الدول العربية تسعى إلى النهوض بالتعليم العالي تماشيا مع متطلبات هذا العصر من أجل تحقيق مجتمع المعرفة، و الجزائر إحدى هذه الدول التي تبنت العديد من التوجهات و الآليات المكتسبة من التجارب الغربية في إصلاح تعليمها العالي بتغيير نظامها التعليمي إلى نظام (ل.م.د) تفاديا لاختلالات و عجز النظام الكلاسيكي السابق، مع إدخال تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في عملية نشر و إنتاج المعرفة بهدف تفعيل أنماط التعليم الحديث و أساليبه و الانفتاح على مصادر المعرفة المختلفة دون قيود الزمان و المكان. رغم ذلك فإن واقع الجامعة الجزائرية يؤكد ابتعادها عن العالمية بسبب ما تعانيه من نقص في إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة العلمية التي تساهم في تشكيل مجتمع المعرفة.

و انطلاقا مما سبق فإن تشكيل مجتمع معرفة جزائري يتوقف على الكشف عن الصعوبات و العوائق التي تحول دون ذلك و البحث عن حلول تساعد في بناء رؤية مستقبلية لتطوير العديد من الممارسات النظرية و التطبيقية لما تتوفر عليه الجامعة الجزائرية من إمكانات تتيح فرص تحقيق ذلك. و هذا ما نسعى إلى التعرف عليه من خلال موضوع بحثنا و المتمثل في "مؤسسات التعليم العالي و تشكيل مجتمع المعرفة"، متبعين خطة بحث شملت على ستة فصول مقسمة كما يلي:

الفصل الأول: يتضمن الإشكالية، الفرضيات، ثم أسباب و دوافع اختيار الموضوع، و أهمية و أهداف الدراسة، يليها تحديد المفاهيم، لتأتي الدراسات السابقة ثم المقاربة النظرية، و في الأخير صعوبات الدراسة.

الفصل الثاني: خصص لمؤسسات التعليم العالي و التحديات التي تواجهها، و يتضمن هذا الفصل ثلاث عناصر، حيث العنصر الأول حول التعليم العالي بالتطرق لنشأة التعليم العالي و تأسيس الجامعة، و أهداف و أهمية التعليم العالي، وظائف التعليم العالي، أنواع مؤسسات التعليم العالي، و العنصر الثاني خصص للتعليم العالي في الجزائر و أهم إصلاحاته حيث ركزنا فيه على التطور التاريخي للتعليم العالي في الجزائر، ثم إصلاحات التعليم العالي في الجزائر، و بعدها إعادة الإصلاح لنظام التعليم العالي في الجزائر (نظام ل.م.د)، أما العنصر الثالث فقد تمحور حول التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر و مؤسساته بتقسيمه إلى تحديات عالمية و تحديات مجتمعية.

الفصل الثالث: يحتوي على البعد الاجتماعي للمعرفة، حيث كان العنصر الأول حول المعرفة،نشأتها و تعريفها، أنواعها و خصائصها، أما العنصر الثاني فكان حول سوسيولوجيا المعرفة و تضمن علم اجتماع المعرفة، و منظورات علم اجتماع المعرفة الكلاسيكية و المعاصرة، في حين تطرقنا في العنصر الثالث إلى سوسيولوجيا العلم و حددنا فيه نظرية المعرفة و الابستمولوجيا، ثم مفهوم العلم و خصائصه، و سوسيولوجيا العلم.

الفصل الرابع: و خصص للجامعة و تشكيل مجتمع المعرفة و قسم هو الآخر إلى التطور التاريخي للمجتمعات الزراعي، و الصناعي، و مجتمع المعرفة، ثم طبيعة المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة و تضمن أهمية المعرفة و خصائصها في مجتمع المعرفة، مصادر المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة، ثم دورة اكتساب المعرفة في مجتمع المعرفة، و بعدها عنصر فلسفة المعرفة في مجتمع المعرفة و تناولنا فيه مؤشرات و أبعاد مجتمع المعرفة، أركان مجتمع

المعرفة، ملامح مجتمع المعرفة، و أخيرا عنصر الأدوار الجديدة للجامعة في ظل متطلبات مجتمع المعرفة و هو بدوره شمل الأدوار الجديدة للجامعة، إعادة تشكيل الجامعة، و عرض لبعض التجارب العالمية في تطوير التعليم العالي في ظل تشكيل مجتمع المعرفة.

الفصل الخامس: تطرقنا فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، و يتضمن مجالات الدراسة، المنهج، أدوات جمع البيانات، مجتمع البحث و عينة الدراسة.

الفصل السادس: خصص لعرض و تحليل و تفسير و مناقشة البيانات و النتائج العامة للدراسة.

الفصل الأول: الإشكالية وإطارها المفاهيمي

أولا: تحديد الإشكالية

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أسباب ودوافع اختيار الموضوع

رابعا: أهمية وأهداف الدراسة

خامسا: تحديد المفاهيم

سادسا: الدراسات السابقة

سابعا: المقاربة النظرية

ثامنا: صعوبات الدراسة

أولا: تحديد الإشكالية

يدخل العالم القرن الحادي و العشرين و في طياته مرحلة جديدة من مراحل التقدم العلمي و التطور البشري في مختلف مجالات الحياة، و هي مرحلة الثورة المعرفية. فالمعرفة أصبحت تمثل دعامة رئيسية من دعائم تقدم الأمم و النهوض بها، فضلا عن أنها أصبحت مصدر قوة و شرط وجب تحقيقه في كل مجتمع، حيث يقاس رقي و تقدم المجتمعات وفق قدرتها على الاستعداد لمواجهة هذه الثورة و التكيف معها.

كما يطلق على العصر الحالي "عصر المعرفة"، لأن المعرفة تعتبر موردا اقتصاديا و مصدرا للدخل الوطني و ثروة العصر الحالي و قائدته بعدما كان الحديث في العصور الماضية على مجتمع زراعي تكون فيه الأراضي هي المورد الاقتصادي الرئيسي، ثم مجتمع صناعي ليصبح الرأس المال المادي و الثروات الطبيعية هي الموارد الرئيسية له، ليأتي مجتمع ما بعد الصناعي وهو مجتمع جديد يهتم بالمعرفة كرأسمال معرفي ينتج الأفكار و المعارف و يعيد تسويقها لأن المعرفة هي المورد الرئيسي فيه، و الذي يسمى بمجتمع المعرفة.

فمجتمع المعرفة مصطلح حديث شاع تداوله في السنوات الأخيرة في دول الغرب و خاصة في الدول المتقدمة من خلال ما حققته من نجاحات مؤكدة في صناعة تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ، التي باتت تترك بصماتها الواضحة على معظم جوانب حياتنا اليومية. كما أن هذا المجتمع هو الذي يكون فيه الحصول على المعارف و المعلومات بسهولة و يسر، حيث يكون الوصول إليها بسرعة فائقة و بوسائل متعددة، و هذا لا يعني التدرب على الوصول على المعلومة و اكتسابها فقط و إنما المساهمة في إنتاجها و العمل على نشرها و حسن و سهولة توظيفها حتى تعود بالنفع على الفرد و المجتمع و الحصول على تأشيرة العبور نحو مجتمع المعرفة مما يستوجب منا أن ندرك المضمون الحقيقي لهذا المجتمع، و أن ندرك كذلك ما ينتج عنه من أعباء على أوضاعنا المحلية الراهنة و المستقبلية، و ما يتطلبه ذلك من تشكيل مجتمعاتنا معرفيا لتحقيق التقدم و الرقي و مواكبة الركب الجديد.

و ليس من شك أن التعليم و التعليم العالي على وجه الخصوص يعتبر من أهم مرتكزات التنمية الشاملة من خلال مؤسساته التي تمثل مصدر الموارد المعرفية للمجتمع، و ما تنتجه من معارف يعتبر مطلبا لتطوير اقتصادياتها، و ذلك من خلال أشكالا جديدة من المعرفة عن طريق البحث و الاستقصاء التي قد لا يكون لها

أثر فوري مباشر على الحياة اليومية، و لكنها تفتح آفاقا واسعة جديدة لعمليات التنمية الاقتصادية، و الاجتماعية و الثقافية بصورة عامة[1].

و نظرا لأهمية التعليم فإن التعليم العالي كنسق فرعي من أنساق التعليم هو حلقة أساسية من منظومات المجتمع التي تتأثر ببعضها البعض من خلال علاقات وتفاعلات متبادلة، و هذا ما دفع بمختلف البلدان سواء كانت متقدمة أو نامية بتطوير التعليم العالي و مؤسساته باعتباره مرحلة التخصص العلمي و إعداد الكوادر الفنية و الأكاديمية و المهنية اللازمة لتحقيق أهداف المجتمع و غاياته.

و الجامعة كأحد هذه المؤسسات تعتبر مؤسسة اجتماعية تهدف إلى خدمة المجتمع و النهوض به من خلال نشر المعرفة و تشجيع البحث العلمي و تجويده و توظيف التكنولوجيا الحديثة و الانترنت و وسائط الاتصالات المتنوعة. و باعتبارها نسق مفتوح على البيئة الخارجية التي تشهد حالة من التغيير السريع و المستمر في عواملها الاقتصادية و الاجتماعية و التكنولوجية وجب عليها أن تحدث التغيير المستمر في بنيتها ووظائفها وبرامجها من خلال القيام بأدوار جديدة تتلاءم بشكل يتناسب والتغيرات الطارئة المحيطة بها. فلم يعد دور المدارس و الجامعات يقتصر اليوم على توسيع مدارك الناس و تعميق نظرتهم للحياة عموما بل تعداه إلى إعداد أجيال جديدة من المواطنين للمشاركة في الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية، [2] بتعاظم الجهود بما يمكنهم من التفاعل الايجابي مع البيئة المحيطة من أجل السعي للحاق بالآخر على اعتبار أن مجتمع المعرفة يرتبط ارتباطا وثيقا بتحسين التعليم في جميع جوانبه، و البحث عن الطريقة المناسبة لتطبيقها من أجل تشكيل مجتمع ينشر المعرفة و قادر على إنتاج و توظيف المعلومة لا استهلاكها فقط حتى نستطيع تكوين رأسمال معرفي قوامه العلم و التكنولوجيا.

إن التعليم و مجتمع المعرفة جانبان متكاملان، فقيام مجتمع المعرفة مرتبطا بوظائف التعليم العالي من جهة و بالمناهج و المقررات و البيئة المناسبة من جهة أخرى، و هذه هي الإستراتيجية التي اتبعتها الدول الآسيوية في تنمية اقتصادها و إعادة إنتاج نفسها من خلال نظام تعليمي يعتمد على التطبيق الفعلي على أرض الواقع للمعرفة العلمية و الاستخدام الجيد لأساليب البحث العلمي الذي يميزه الذكاء و الإبداع. و على حد تعبير **"أنتوني غيدنز"** أن التفكير و السلوك البشري مهمين في صياغة البنية الاجتماعية. أي أن المجتمعات

---

[1] أنتوني غيدنز، **علم الاجتماع**،ترجمة فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ، ط 4، بيروت–لبنان، 2005، ص 540.

[2] نفس **المرجع سابق**، ص 541.

الإنسانية في حالة مستمرة من الإنبناء من خلال البشر كفاعلين اجتماعيين ولا يمكن أن يتحقق الفعل البشري إلا من خلال توفر معرفة واسعة و هادفة.

و نظرا للتحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي و التي تفرضها عدة عوامل عالمية و مجتمعية، حظي التعليم العالي في الدول العربية عامة و في الجزائر خاصة بالكثير من الجهود و الإصلاحات الفعلية الرامية إلى تطويره و تحسينه و زيادة فعاليته في تحقيق الأهداف المرجوة و لعل من أهمها اعتماد نظام (ل. م. د) (لسانس، ماستر، دكتوراه) كنظام للتعليم العالي في الجامعات و الذي جاء استجابة لمعالجة اختلالات التعليم العالي و إصلاحها بتحسين و تطوير البرامج البيداغوجية و إعادة تنظيم سيرها وفق معايير جديدة تتماشى و مستجدات العصر، و كرد على الأنظمة التربوية التقليدية للتعليم العالي التي أصحبت غير قادرة على الوفاء بما ينبغي أن تحقق من أهداف.

كما حظيت عملية تطوير التعليم العالي في الجزائر بتوظيف المستحدثات التكنولوجية باعتبارها من متطلبات العصر الحالي و ضرورة ملحة تفرض على الأنظمة التعليمية الجديدة بغرض جعل التعليم و نشر المعرفة و تسهيل عملية البحث العلمي لجميع الفئات و الشرائح دون قيود و حدود للزمان و المكان.

فهل ما شهدته الجامعة الجزائرية من إصلاحات في أنظمتها التعليمية و في وسائلها التعليمية يسمح لها بالتفكير في تشكيل و بناء مجتمع معرفي يستطيع إنتاج المعرفة و الإبداع فيها ، أم يتحتم عليها إعادة النظر في برامجها و خططها و مقرراتها بما يتناسب مع بيئتها و تطوير المجتمع المحلي من أجل الوصول إلى المنافسة و الحصول على التأشيرة نحو التحول إلى مجتمع المعرفة الذي تنادي به برامج الأمم المتحدة و تقارير التنمية البشرية في الوطن العربي.

لقد بدا واضحا الآن أننا أمام إشكال حقيقي يتطلب البحث و الدراسة العلمية بغية الكشف عن متطلبات مجتمع المعرفة التي من شأنها مساعدة مؤسسات التعليم العالي من وضع إستراتيجية واضحة لبنائه و الوصول إلى تحقيقه. و تأسيسا على ما سبق فإن مشكلة البحث تكمن في الإجابة على التساؤل العام التالي:

– هل تساهم مؤسسات التعليم العالي في إنتاج و إعادة إنتاج نفسها لتشكيل مجتمع المعرفة؟

و يتفرع عن السؤال الرئيسي أسئلة فرعية، تتمثل في:

1. هل تقدم البرامج الدراسية المتبعة في التعليم العالي معرفة علمية تؤدي لممارسة انعكاسية تستجيب لتشكيل مجتمع المعرفة؟

2. هل توفر الجامعة وسائط تكنولوجية حديثة تسمح بممارسة منتظمة و متكررة للفاعلين مما ينتج عنها تشكيل مجتمع المعرفة ؟

3. هل تشكيل مجتمع المعرفة متوقف على ممارسات الفاعلين داخل النسق الجامعي؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

تعبر الفروض عن حلول محتملة للمشكلة المطروحة، و بالتالي من خلال الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية التالية سوف نحاول تقديم إجابات ممكنة للظاهرة المدروسة كالآتي:

الفرضية العامة

- تساهم مؤسسات التعليم العالي في تشكيل مجتمع المعرفة من خلال نشر و إنتاج المعرفة العلمية بطرق تتوافق مع متطلبات هذا المجتمع.

الفرضيات الجزئية

1. يتطلب تشكيل مجتمع المعرفة تقديم برامج نظام التعليم العالي (ل.م.د) معرفة علمية تؤدي لممارسة انعكاسية تستجيب له.
2. كلما توفرت تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و كانت ممارستها بطريقة منتظمة و متكررة في نشر و إنتاج المعرفة كلما زادت إمكانية تشكيل مجتمع المعرفة.
3. تساعد الممارسة الخطابية و الممارسة العملية للأستاذ الجامعي في نشر و إنتاج المعرفة العلمية على تشكيل مجتمع المعرفة.

ثالثا: أسباب و دوافع اختيار الموضوع

سبق و أن قمنا بتحديد الإشكالية و موضوعها الذي يرتكز على أهمية المعرفة العلمية في العصر الحالي، و ما أصبح لها من شأن في مختلف المجالات، و ما خلفته من حراك اقتصادي و اجتماعي للدول المتقدمة، و كيف أصبحت المعرفة قوة يستند عليها كل العالم المتطور بدخوله ثورة جديدة أدت إلى شروط و مفاهيم جديدة من بينها مجتمع المعرفة الذي أصبح يثير اهتمام الباحثين في جميع التخصصات مما أثار فضولنا للبحث في خباياه و الكشف عن توجهاته و مدى استيعاب مجتمع البحث لهذا المجتمع و الثورة التي تصاحبه. من هنا

جاءت فكرة دراسة الموضوع لاعتبارات معينة تتنوع بين أسباب ذاتية تخص ميول الباحثة و أسباب موضوعية يفرضها الواقع، حيث تكمن أسباب اختيار الموضوع فيما يلي:

1_ الأسباب الذاتية

- ❖ من أهم الدوافع الذاتية لاختيار الموضوع و التي يشترك فيها جميع الباحثين هي الحصول على شهادة أكاديمية.
- ❖ و ثاني دافع ذاتي للبحث في هذا الموضوع يرجع إلى مجموعة البحوث التي قمنا بها في السنة النظرية و كشفت لنا عن نقص الدراسات في هذا الموضوع و كادت تكون منعدمة في الجامعة الجزائرية لاسيما في التخصص السوسيولوجي و ما وجد من معلومات ينحصر في ملتقيات و تظاهرات علمية.
- ❖ و من الدوافع الذاتية هو محاولة البحث في هذا النوع من المواضيع و التعمق في إشكالاتها الراهنة و المستقبلية.
- ❖ مع التدرب أكثر على خطوات البحث العلمي و تعزيز مهاراته لدى الباحثة بما يزيد توسيع معارفها و معلوماتها.

2_ الأسباب الموضوعية

الأسباب الموضوعية عديدة و متنوعة، من بينها ما يلي:

- ❖ انشغال الباحثة بالواقع الذي تعيشه الجامعة الجزائرية ـــ كإحدى مؤسسات التعليم العالي ـــ و مكانتها المتدنية في التصنيف العالمي.
- ❖ مشكلة إنتاج المعرفة و توظيفها قد أصبحت من أهم المشاكل التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي و الجامعة خاصة هي من الأسباب التي دفعتنا للبحث في الموضوع.
- ❖ الإصلاحات الجديدة في نظام التعليم (ل.م.د) و مدى تحقيقه لمجتمع المعرفة.
- ❖ الجهود التي تسعى لها الدولة الجزائرية من خلال تشجيعها على تفعيل استخدام تكنولوجيا المعلومات و خاصة الانترنت منها لتحقيق جودة في التعليم و التحول إلى التعليم الالكتروني.

- ضف إلى هذا كون الموضوع من أهم المواضيع التي اهتم بها الباحثين على المستوى العالمي و العربي لذلك وجدت الباحثة نفسها ملزمة بالدرجة الأولى بدراسة هذا الموضوع الذي يطرح نفسه بقوة في الساحة العالمية.

إن هذه الأسباب و غيرها، دفعتنا و كونت لدينا فضول علمي و إحساس قوي بأهمية هذه الظاهرة و ضرورة البحث فيها و جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حولها.

رابعا: أهمية و أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع نفسه ،أي "مؤسسات التعليم العالي و تشكيل مجتمع المعرفة"، حيث تعالج أهم الموضوعات التي تخص التعليم العالي و الجامعة باعتبارها مصدر إنتاج المعرفة و اكتسابها. كما تسعى إلى تقديم إطار نظري حول مجتمع المعرفة من أجل وضع الخطوات التي تساهم في بنائه. و الكشف عن الآراء الحالية حول الإصلاحات في نظام التعليم العالي الجديد (ل.م.د) و مدى فعاليته في بناء مجتمع جديد قوامه المعرفة، مع محاولة معرفة مدى اهتمام الجامعة و الفاعلين فيها بتشكيل مجتمع المعرفة. و هذه الدراسة تعتبر كمحاولة لبداية الاهتمام بدراسات حول مجتمع المعرفة و التوجه نحو مستقبل يفكر في تحقيقه.

أهداف الدراسة

نسعى من خلال هذه الدراسة العلمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، تتمثل في:

- التعرف على سمات و خصائص مجتمع المعرفة.
- توضيح أسس و متطلبات بناء مجتمع المعرفة.
- البحث عن الأدوار الجديدة المنتظرة من مؤسسات التعليم العالي لبناء مجتمع المعرفة.
- تقديم مقترحات و توصيات في ظل نتائج هذه الدراسة بما يخدم مصالح مؤسسات التعليم العالي عامة و الجامعة خاصة.

خامسا: تحديد المفاهيم **

تكتسي خطوة تحديد المفاهيم أهمية كبيرة في علم الاجتماع ، باعتبارها انعكاس للواقع الاجتماعي الذي يتميز بالتغيير المستمر، مما يؤثر على المفاهيم نفسها، كما نجد أن اختلاف الثقافات و المجتمعات و التخصصات هي الأخرى تؤدي إلى اختلافها.

و هكذا فإن المفاهيم هي أفكار ديناميكية تتغير و تتحول تبعا لتغير العصر و تبدل ظروفه الموضوعية، كما تعتبر أحد الطرق المنهجية الهامة في تصميم البحث، تستلزم الدقة و الموضوعية بوضع تعريفات واضحة و محددة لكل مفهوم حتى تحظى بالفهم من قبل الآخرين. و من هنا نحدد مفاهيم دراستنا كالآتي:

1. مؤسسات التعليم العالي

- **تعريف المؤسسة**

يعرف "**تشرد برنارد**" المؤسسة على أنها "انساق فرعية تتدخل في نطاق يعرف بالنسق التعاوني و يتكون من عناصر مركبة فيزيقية ، بيولوجية و شخصية و اجتماعية تنشأ بينهما علاقة منظمة من نوع خاص كنتيجة للتعاون بين شخصين أو أكثر من أجل تحقيق هدف واحد على الأقل". و يعرف **"بريستون"** المؤسسة على أنها انساق اجتماعية بالغة التعقيد و متعددة النتائج".[2]

- **تعريف التعليم العالي**

يعرف "رابح تركي" التعليم العالي على أنه آخر المراحل التعليمية و أرقاها درجة و تنفرد بالتعليم العالي في الغالب مجموعة صغيرة من الطلاب الممتازين في ذكائهم و معارفهم العلمية.[3]

نجد هذا التعريف بين أن التعليم العالي يقدم إلى مجموعات صغيرة و هذا ينطبق على السابق عندما كانت الجامعات قليلة و في بداياتها أما في وقتنا الحالي أصبح التعليم العالي و مؤسساته لا يتحمل الأعداد الهائلة من الطلبة، و بالتالي أصبح من مميزات التعليم العالي المجموعات الكبيرة لا الصغيرة.

** اعتمدنا عدم الإطالة في بعض المفاهيم نظرا لتناولها في فصول الدراسة.

[2] باركر و آخرون، **علم الاجتماع الصناعي**، ترجمة محمد علي محمد و آخرون، منشأة المعارف ، دط، الاسكندرية-مصر،دس، ص ص 11-12.

[3] رابح تركي، **أصول التربية و التعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 1990، ص 70.

و يعرف "غيدنز" التعليم العالي على أنه هو الذي يلي الدراسة الثانوية في الكليات و الجامعات. [1] أهمل " غيدنز" في تعريفه هذا لوظائف الجامعة و تقيد فقط بتحديد مكان تلقيه.

و عرفه "فضل" على أنه " التعليم الذي يتم في مؤسسات تعليمية عالية، و يتيح للكبار و الراغبين و الباحثين عن المعرفة نوعا عاليا من التعليم و مستوى رفيعا من المعرفة عن طريق الحلقات التي يلتقي فيها الأستاذ مع طلابه محاورا و مناقشا و موضحا.[2]

يعتبر تعريف "فضل" تعريفا أكثر توضيحا للتعليم العالي بإبرازه للعملية التعليمية وعناصرها الممثلة في الأستاذ و الطلبة، كما يبين في تعريفه إمكانية التعليم العالي لكافة الراغبين في الالتحاق به دون استثناء.

و يراد بالتعليم العالي ذلك التعليم الذي تقدمه المؤسسات الأكاديمية التي تمنح الدرجات العلمية كالليسانس و البكالوريوس و الماجستير و الدكتوراه و الدبلومات العالية، كما يشمل الأنشطة البحثية التي تقوم بها الجامعات.[3]

ركز هذا التعريف على الشهادات و الدرجات العلمية التي يقدمها التعليم العالي، مع إبراز أهم وظائفه التي تتمثل في البحث العلمي و إهماله للوظائف الأخرى مثل التدريس و خدمة المجتمع.

و يعرفه البنك العالمي على أنه:" أعلى نقطة في هرم النظام التعليمي، و هو حجر مهم للتطور البشري، ولا يقدم فقط كفاءات ذات مستوى عال لأسواق العمل، بل يقدم التكوين المتخصص.[4]

نستنتج من التعاريف السابقة للتعليم العالي أن معظمها تركز على أنه آخر مرحلة في هرم التعليم، إلا أنها تختلف في تحديده، فهناك من يركز على وظائف التعليم العالي و يأخذ منه تعريفا له، و البعض الآخر يبين مكان تلقي هذا التعليم، في حين هناك من يهتم بالشهادات و المؤهلات التي يقدمها التعليم العالي.

---

[1] أنتوني غيدنز، علم الاجتماع،ترجمة فايز الصياغ، **مرجع سابق**، ص 547.

[2] محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان ، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان-الأردن، 2006، ص135.

[3] سمير جاد، **منظومة التعليم العالي المعاصر-تحديات الواقع**، امكانات التطوير-الدار العالمية للنشر و التوزيع، دط،د.م، 2010، ص1.

[4] Rapport de la Banque Mondiale**, Construire les Sociétés du Savoir-Nouveau Défis pour L'enseignement Supérieur**, Les Presse de L'université Laval, 2003,P 1.

- **التعريف الإجرائي للتعليم العالي**

و يعرف " التعليم العالي هو آخر مرحلة من مراحل التعليم و الذي يلم بكل أشكال التعليم الأكاديمية و المهنية و التقنية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الممثلة في الجامعات و المعاهد و المدارس العليا لإعداد القوى البشرية من خلال أساتذة مؤهلين بهدف خدمة المجتمع.

- **تعريف مؤسسات التعليم العالي**

هي المؤسسات التي تعمل في مجال التعليم العالي و تحديد نوع هذه المؤسسات و مجال تخصصها. فهي تتكون من الجامعات و المعاهد و المراكز التي تقوم التعليم العالي في مختلف التخصصات العلمية و الأدبية، و توفر التعليم العالي للطلبة و الطالبات، و تعمل على تخريج أجيال تعمل على خدمة المجتمع، و تحافظ على تماسكه.[1]

- **التعريف الإجرائي لمؤسسات التعليم العالي**

هي مختلف المؤسسات التابعة للتعليم العالي مثل الجامعات و المعاهد و المدارس، و التي تعمل على تكوين الطلبة و الباحثين في مختلف التخصصات بما يخدم المجتمع في المجال التعليمي و المجال الاقتصادي و المجال الاجتماعي(في جميع مجالاته)، لتحقيق التنمية الشاملة.

2. تعريف الجامعة

يعود أصل مصطلح جامعة University إلى اللغة اللاتينية، و هو مشتق من مصطلح Universitas، الذي يعني الاتحاد و التجمع، و قد تم استعماله، ابتداء من القرن الرابع العشر ميلادي، للدلالة على الجامعة بمعناها الحالي.[2]

أما محمد العربي ولد خليفة فيعرف الجامعة :" هي التوصيل الخلاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية و التطبيقية، و تهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أية تنمية حقيقية في الميادين الأخرى.[3]

---

[1] ابتسام محمد أحمد محمد خير، **دور مؤسسات التعليم العالي في التماسك الأسري**، معهد تنمية الأسرة و المجتمع، دط، الخرطوم–السودان، 2011، ص 5.

[2] رفيق زراولة، "الهيكلة التنظيمية للمؤسسات الجامعية"، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، العدد 20، جوان 2009، جامعة باتنة، ص 182.

[3] محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 1989، ص 177.

و الجامعة هي مؤسسة اجتماعية ، أنشأها المجتمع بطريقة عمديه من أجل تحقيق أهداف معينة و تحقيق حاجة من حاجاته الأساسية.[1]

و يشير "ويلهلم فون همبولد" أحد قادة إنشاء جامعة برلين إلى أن الجامعة تختص بالمدخل العلمي للمعرفة، و تهتم بالجمع بين البحث العلمي و التدريس، و تشجيع انتشار المساعي الأكاديمية.[2]

كما تعرف الجامعة أيضا على أنها معقل الفكر الإنساني في أرفع مستوياته، و مصدر الاستثمار و تنمية الثروة البشرية، و بعث الحضارة العربية و التراث التاريخي للشعب العربي، و مراعاة المستوى الرفيع للتربية الخلقية و الوطنية، و توثيق الروابط الثقافية و العلمية مع الهيئات العربية و الأجنبية.[3]

و يعرف المشرع الجزائري الجامعة على أنها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي، و هي موضوعة تحت سلطة الوزير المكلف بالتعليم العالي، تساهم في نشر المعارف و إعدادها و تطويرها، و تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد.[4]

يتبين مما سبق أن هناك من أعطى تعريفا للجامعة من حيث أنها مكان مخصص لتلقي العلوم و المعارف، و هناك من حصرها في الوظائف التي تقوم بها، و هذا الاختلاف إنما يدل على الدور المتغير للجامعة خاصة في العصر الحالي.

- **التعريف الإجرائي للجامعة**

الجامعة هي إحدى مؤسسات التعليم العالي المحددة عن طريق عدد الكليات، و عدد الأقسام، و فرق البحث و المخابر الموجودة من أجل إنتاج و نشر المعرفة بطريقة نظرية و إمبريقية تساهم في إشباع حاجات المجتمع الأساسية في كافة مجالاته.

---

(1) طلعت ابراهيم لطفي،علم اجتماع التنظيم، دار غريب للنشر و التوزيع و الطباعة، دط، القاهرة، 2007، ص 228.

(2) روجر كينج، **الجامعة في عصر العولمة**، ترجمة فهد بن سلطان السلطان، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية،دط، الرياض، 2008، ص 78.

(3) حسن شحاتة، **التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1،القاهرة، 2001، ص 13.

(4) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، المرسوم التنفيذي رقم 83-554 المؤرخ في 17 ذي الحجة عام 1403 هـ الموافق لـ 24 سبتمبر 1983م، المتضمن **القانون الأساسي النموذجي للجامعة**، العدد 40، 1983/9/27، ص 2421.

3. مجتمع المعرفة

- **تعريف المعرفة**

تعرف المعرفة بأنها إدراك الأشياء و تصورها.و يفرق الفيلسوف "برتراند رسل" بين نوعين من المعرفة، المعرفة باللقاء أو الاتصال المباشر، أي التي تدرك بالحواس مباشرة، و المعرفة بالوصف، أي التي تنطوي على استنتاجات عقلية.[1]

و يعرف " **كانو**" المعرفة على أنها الإيمان المحقق الذي يزيد من قدرة الوحدة أو الكيان على العمل الفعال.[2]

و يقصد بالمعرفة مطلق حصول المعلوم لدى العالم، أعم من كونه حصوليا أو حضوريا، كليا أو جزئيا، بديهيا أو كسبيا، نظريا أو عمليا.[3]

و يقول عنها "**روبرت ميرتون**" هي كلمة واسعة فضفاضة، تضم في محتواها و تشمل في طياتها كل أشكال الفكر و أساليبه، تلك التي تبدأ من المعرفة الأولية الساذجة لدى رجل الشارع، و تنتهي بأسماها متمثلة في صورة العلم الوضعي.[4]

و من أبسط تعريفات المعرفة أنها عبارة عن مجموعة من المعاني و المعتقدات و المفاهيم و التصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المستمرة لفهم الظواهر و الأشياء المحيطة به.[5]

اختلف العلماء في تعريف المعرفة كلا حسب مجال تخصصه، فالمعرفة هي بناء اجتماعي للواقع من خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، و يساهمون في إنتاجها و إعادة إنتاجها من جديد من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم، فهي نتيجة لتجمع الأفكار.

- **تعريف مجتمع المعرفة**

إن مجتمع ما بعد الرأسمالية –وهو مجتمع المعرفة –يتميز بأن المورد الرئيسي فيه هو المعرفة وليس رأس المال أو الخامات وغيرها من عناصر الإنتاج، وهذا المجتمع الجديد يضم طبقات جديدة تختلف عما كان سائداً في المجتمع الرأسمالي.[1]

---

[1] ابراهيم محمد تركي، **مقدمة في فلسفة المعرفة**، دار شتات للنشر و البرمجيات، مصر، 2012، ص 20.

[2] محمد أحمد اسماعيل، **توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة و معوقات تحقيقها بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر الطلاب المعلمين**، المؤتمر الدولي الخامس ، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، المركز العربي للتعليم و التنمية، القاهرة، 13-15 يوليو 2010، ص 505.

[3] أيمن المصري، **أصول المعرفة و المنهج العقلي**، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت–لبنان، 2010، ص 29.

[4] محمد اسماعيل قباري، **علم الاجتماع و الفلسفة–نظرية المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، ج2، ط2، الإسكندرية، ص 109.

[5] السيد عبد العاطي السيد، **علم اجتماع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، 2003، ص 4.

من التعريف السابق يتبين أن الخاصية الأساسية لمجتمع ما بعد الرأسمالية يركز بشكل رئيسي على عنصر المعرفة كأساس لتطور المجتمعات و الخروج بها من الماديات إلى عالم الفكر و التطور التكنولوجي عكس ما كان في السابق، حيث كان يتم التركيز على رأس المال كعنصر من عناصر الإنتاج.

و يعرف " هو المجتمع المبني على المعلومات بحيث تكون هي القوة المحركة له من الناحية الاقتصادية، الاجتماعية و السياسية و كذا الثقافية، و تكون المعلومات متوفرة و تنتج و توسع على نطاق واسع".[2]

نستنتج من خلال هذا التعريف أن أساس مجتمع المعرفة يتوقف على المعلومات و مدى نشرها و إنتاجها.

و يعرفه "جون جورنزي" " J.Gurnsey " على أنه المجتمع الذي ينشغل معظم أفراده بإنتاج المعلومات أو جمعها أو اختزانها أو معالجتها أو توزيعها.[3]

يختلف تعريف "جون جورنزي" عن التعريفين السابقين حيث كان محور مجتمع المعرفة هي المعلومات إلا أنه لم يركز على مراحل تكوين مجتمع المعرفة و إنما جعل هذه المراحل اختيارية.

و يعرف " هو المجتمع الذي تستخدم فيه المعلومات لفهم واقع الحياة و أحداثها و تفاعلاتها و الاستفادة منها في مختلف أنماط الأنشطة، فالقدرة على إنتاج المعرفة هي السمة الأساسية في هذا المجتمع للحصول على المعلومات و استخدامها بكفاءة لتحقيق أهداف معينة".[4]

في حين يتضح من هذا التعريف أن مجتمع المعرفة يتوقف على إنتاج المعرفة الهادفة من حيث اكتسابها و توظيفها دون الوقوف على نشر المعرفة و مدى أهميته في تحقيق إنتاج و توظيف المعرفة.

و يعرف أيضا " هو كل مجتمع تعد فيه المعرفة مصدر الإنتاج الأول بدلا عن رأس المال أو القوة العاملة. و هو يشير إلى المكانة التي يوليها مجتمع ما للمعلومات، حيث يستخدمها بعد إيجادها و نشرها لتحقيق رفاهية مواطنيه و ازدهارهم. و يتسم هذا النوع من المجتمعات بكون المعرفة مكونا رئيسا في أي نشاط إنساني فيه. و

---

[1] الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، متوفر على الربط التالي: www.abahe.co.uk يوم 2012/04/10 على الساعة 21:13.

[2] فضيل شعبان: **مصطلحات في الاعلام و الاتصال**، دار اللسان العربي، ط1، الجزائر، 1422هـ، ص 127.

[3] محمد ابراهيم محمد أبو خليل، **نحو سياسة لتطبيق اللامركزية في التعليم قبل الجامعي لتحقيق مجتمع المعرفة_رؤية نقدية استشرافية**، المؤتمر الدولي الخامس ، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، **مرجع سابق**، ص 116.

[4] أحمد أبو زيد، **"المعرفة ...صناعة المستقبل"** ،مجلة العربي، العدد 540، نوفمبر 2003، الكويت، ص 28.

يعتمد فيه على المعلومات و المعارف في جميع أوجه النشاط الإنساني، سواء في المجال الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو الثقافي. أي أن مجتمع المعرفة هو المجتمع الذي تكون فيه إحدى قوى الإبداع و الابتكار".[1]

لا يختلف هذا التعريف عن التعاريف السابقة من حيث التركيز على المعلومات و وفرتها من جهة و عن أهمية المعرفة من جهة أخرى، إلا أن هذا التعريف أضاف فكرتي الإبداع و الابتكار.

يعرف تقرير التنمية الإنسانية العربية لسنة (2003) مجتمع المعرفة :"على أنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة و إنتاجها و توظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي : الاقتصاد و المجتمع المدني و السياسة و الحياة الخاصة وصولا للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية".[2]

يعتبر تعريف تقرير التنمية الإنسانية العربية هو تعريف شامل للتعاريف السابقة، و هدفه الأساسي هو تحقيق التنمية الإنسانية في مختلف المجالات المجتمعية.

و عليه نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن مجتمع المعرفة هو مجتمع جديد و يختلف عن المجتمعات التي سبقته من حيث المورد و الطبقات. كما أنه مرتبط بوفرة المعلومات و نشرها بكفاءة و الابتكار في إنتاجها و الإبداع في توظيفها بهدف خدمة المجتمع.

- **التعريف الإجرائي لمجتمع المعرفة**

و نقصد بمجتمع المعرفة في هذه الدراسة هو المجتمع الذي يعمل على تقديم معرفة علمية تساعد على تطوير أساليب الإبداع و الابتكار من خلال ما ينتج و ينشر في مؤسسات التعليم العالي بما يسمح من إعادة إنتاج المعرفة من خلال ممارستها و تطبيقها في الواقع بكفاءة في مختلف مجالات الحياة، بهدف تحقيق التنمية البشرية.

---

[1] وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط و المعلومات، الإدارة العامة للتخطيط و الإحصاء : **التعليم العالي و بناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية**، ط2، السعودية، 2010، ص 2.

[2] عبد اللطيف حسين حيدر،"**الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة**"، مجلة كلية التربية، العدد 21، 2004، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ص 2.

4. نظام (ل.م.د)

هو عبارة عن هيكل تنظيمي مستوحى من الدول الأنجلوساكسونية يقدم الشهادات التالية: شهادة الليسانس- شهادة الماستر –شهادة الدكتوراه.[1]

و يعرف أيضا بأنه نظام يسعى إلى إدخال ممارسات بيداغوجية جديدة و مقاربات ابتكاريه في بناء برامج للتعليم و التكوين مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع و كذا من خلال تطوير قدرات البحث و تطبيقاته.[2]

تبين التعاريف أعلاه أن نظام (ل م د) هو نظام أجنبي و مختلف عن الأنظمة التعليمية السابقة في تقديم المعرفة و تطويرها، و في الشهادات التي يتوج بها الطلبة بعد مدة التكوين.

- **التعريف الإجرائي لنظام (ل.م.د)**

هو مجموع البرامج التي تتضمن معارف مختلفة، تهدف إلى استخدام أساليب و طرق متطورة في إيصال المعرفة العلمية و إنتاجها بما يتلاءم مع احتياجات المجتمع من خلال ثلاث أطوار تعليمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه).

5. تكنولوجيا المعلومات و الاتصال

- **تعريف التكنولوجيا**

يعرف **"عبد العليم الفرجاني"** التكنولوجيا على أنها "العلم الذي يهتم بتحسين الأداء و الممارسة و الصياغة أثناء التطبيق العملي".

و يعرفها **"محمود علم الدين"** على أنها تطبيق المعرفة العلمية لتصميم، إنتاج، و استخدام منتجات و خدمات توسع مقدرة الإنسان على تطوير البيئة الطبيعية الإنسانية و التحكم فيها".[3]

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية: المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419ه الموافق لـ 17 أوت 1998، المتضمن **القانون الأساسي النموذجي للجامعة**، العدد 60، 1998، ص4.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **إصلاح التعليم العالي**، جوان 2007، ص 13.

[3] فضيل دليو، **التكنولوجيا الجديدة للاعلام و الاتصال(المفهوم- الاستعمالات- الآفاق)**، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، ط1، عمان، الأردن، 2010،ص 21.

تأسيسا على ما سبق فإن التكنولوجيا هي علم يهدف إلى تطوير المعرفة العلمية بطرق و أساليب جديدة تساعد على ذلك.

- **تعريف تكنولوجيا المعلومات**

هي استعمال المعدات و البرمجيات لتجميع و معالجة و تخزين و تبادل المعلومات.[1]

و تعرف تكنولوجيا المعلومات " مجموعة الأدوات و الأنظمة و التقنيات و المعرفة المطورة لحل مشاكل تتصل باستخدام المعلومات.[2]

أما **"مبارك"** فيعرف تكنولوجيا المعلومات "جميع أنواع الأجهزة و البرمجيات و الشبكات و قواعد البيانات المستخدمة في استقبال البيانات و معالجتها و تعديلها و تخزينها و استرجاعها و طباعتها و نقلها الكترونيا، على شكل نصوص، و أشكال بين المستخدمين و الأطراف ذات العلاقة.

و عرفها **"Siner"** و **"Carter"** بأنها " استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تسهم في التقاط البيانات و معالجتها و تخزينها، و استرجاعها، و إرسالها للجهات المعنية بالشكل و التوقيت المناسبين".[3]

- **تعريف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال**

هي أحد الأدوات الرئيسية التي يستثمرها الفرد و المؤسسات لمواجهة التغييرات و التطورات المحيطة بهم، و يتعايشوا معها بهدف تحسين الأداء، و تقديم أفضل المنتجات و الخدمات.[4]

كما تعرف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال " مختلف أنواع المستجدات و المكتشفات و الاختراعات التي تعاملت، و تتعامل مع البيانات و المعلومات من حيث جمعها و تحليلها و تنظيمها و خزنها و استرجاعها في الوقت السريع و المناسب، و بالطريقة المناسبة و المتاحة".[5]

---

(1) أكاديمية الفيصل العالمية، **أساسيات تكنولوجيا المعلومات**، زمزم ناشرون و موزعون، دط، الأردن، 2008، ص 1.

(2) محمد الصيرفي ، **إدارة تكنولوجيا المعلومات IT** ، دار الفكر الجامعي، دط، الإسكندرية، 2009، ص 19.

(3) عدنان عواد الشوابكة، **دور نظم و تكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات الادارية**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن، دط، 2011، ص ص167 -168.

(4) سعد غالب ياسين، **أساسيات نظم المعلومات الإدارية**، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2008، ص 310.

(5) عامر ابراهيم قنديلجي و آخرون، **نظم المعلومات الادارية و تكنولوجيا المعلومات**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، دط، عمان-الأردن، 2008، ص 32.

- **التعريف الإجرائي لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال**

هي استخدام كل التقنيات و الأجهزة التكنولوجية و الانترنت في نشر و توليد المعرفة ، بغرض تطويرها و ترقية البحث العلمي بما يتناسب مع التطورات و التغييرات الداخلية و الخارجية.

6. الأستاذ الجامعي

الأستاذ الجامعي كل من يقدم المعرفة مهما كان نوعها و شكلها (محاضرات، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة) للطلبة الجامعيين، و مهما كان المستوى و الشهادة المحصل عليها (ليسانس، مهندس دولة، دراسات عليا، ماجستير، ماستر، دكتوراه) سواء كان مرسما أو مؤقتا أو مشاركا بالقسم الذي يدرس به. [1]

و يعرف أيضا بأنه كل من يعمل و يشغل وظيفة مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ، أو أستاذ في أحد الجامعات المعترف بها أو ما يعادل هذه التسميات في الجامعات التي تستعمل مسميات مغايرة. [2]

- **التعريف الإجرائي للأستاذ الجامعي**

و يعرف الأستاذ الجامعي هو من يحمل شهادة علمية (ماجستير–دكتوراه) تؤهله للتدريس بالجامعة، و القيام بالبحوث العلمية ليساهم في خدمة المجتمع.

سادسا: الدراسات السابقة

يواجه الباحث الاجتماعي في إعداده للبحث العلمي عدة تساؤلات منها ما يتعلق بالإجراءات المنهجية و منها ما يرتبط بالجانب النظري و طبيعة بناء الموضوع و غيرها من خطوات البحث العلمي. و للإجابة على تساؤلاته يلجأ الباحث إلى تفحص كل البيانات و المعلومات المتعلقة ببحثه و لاسيما الاطلاع على الدراسات السابقة حول موضوعه من أجل أن تكون لديه فكرة عن طريقة بناءه.

فالدراسات السابقة و التي تتمثل في مختلف الرسائل و الأبحاث الجامعية في جميع أنحاء العالم تعتبر مرحلة من مراحل منهجية البحث العلمي و نهجا يخطوه الباحث في إنجاز بحثه و مرجع يحقق من خلاله فوائد

---

[1] بوفولة بوخميس، مزوز بركو، "**الأستاذ الجامعي و الإعلام الأكاديمي الالكتروني بين الواقع و الآفاق**"، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص بملتقى الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، جامعة ورقلة، 2011،ص 140.

[2] ليث حمودي إبراهيم، "**مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية و البحثية و خدمة المجتمع بصورة شاملة**"، مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد 30، 2012، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ص 198.

عديدة منها التعرف على المساهمات السابقة فيما يتعلق ببحثه و التعرف على المناهج المستخدمة و أدوات جمع البيانات، و أساليب التحليل الإحصائي ، مع توضيح نقاط التقاطع و الاختلاف بين الموضوعين و مدى تدعيمها للبحث الحالي.

و نظرا لحداثة الموضوع لم نحصل على دراسات سابقة لهذه الدراسة في علم الاجتماع، وإنما ما حصلنا عليه دراسات سابقة في تخصصات أخرى و دراسات مشابهة في تخصصنا قريبة من الدراسة الحالية من حيث أن هناك دراسات عالجت موضوع إنتاج المعرفة و دراسات عن التعليم العالي، و بالتالي سوف نختار الأقرب منها إلى بحثنا و إلى التخصص.

الدراسة الأولى

بعنوان " **الأبعاد الاجتماعية لإنتاج و اكتساب المعرفة في الجامعات المصرية–علم اجتماع نموذجا–** من إعداد الباحث **'أحمد موسى بدوي'** سنة **2008**، و هي أطروحة دكتوراه، و قد نوقشت الرسالة في جامعة **بنها بمصر** بكلية الآداب، قسم علم الاجتماع، و نشرت من طرف مركز دراسات الوحدة العربية سنة 2009 .

انطلق الباحث في دراسته من مجموعة من التساؤلات الفرعية، و هي:

- هل تقدم المقررات الدراسية معرفة سوسيولوجية كافية لتشكيل الهابيتوس العلمي لطلاب علم الاجتماع، على نحو يؤسس لممارسة علمية انعكاسية في ما بعد مرحلة اليسانس؟
- ما هي الخصائص العامة للإنتاج العلمي؟
- كيف يتصور أعضاء هيئة التدريس و الطلاب الأبعاد الاجتماعية و الابستمولوجية المؤثرة في إنتاج و اكتساب المعرفة في الجامعة المصرية.

اعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهجين الكمي و الكيفي في تحليل و تفسير البيانات، و استخدم التحليل النقدي للخطاب كأداة رئيسية لتحليل رسائل و مقررات جامعية، بالإضافة إلى الاستعانة بالمقابلة و الاستبيان كوسيلتين لجمع المعلومات و تحليلها. و نظرا لتعدد المناهج و الأدوات التي استخدمها البحث أدى بدوره لتنوع العينات حتى يلم بجوانب الموضوع، حيث اختار عينة غير احتمالية من الرسائل الجامعية و التي بلغت ثلاثون رسالة مقسمة بالتساوي على الخمس جامعات المعنية بالدراسة. و اختار عينة أخرى من

المقررات الدراسية و المكونة من تسعة كتب لتخصص علم الاجتماع، مع إجراء مقابلة مع عينة مشكلة من خمسة عشرة عضو من هيئة التدريس للجامعات الخمس، زيادة إلى اختياره لعينة مقصودة من طلبة الليسانس و التي كان عددها ستون طالبا. و دعم بحثه هذا باستبيان طبق على خمس مائة طالب من الجامعات الخمس ليستطلع آراء الطلبة حول تعلقهم بعلم الاجتماع أو هناك رغبة في تغيير التخصص. و توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها:

- ✓ غالبية الرسائل تتبع نماذج خطابية سلبية متنوعة الصور والأشكال.
- ✓ حالة انعدام القوة التوليدية في الحالة المصرية لعدم توفر شروط الكفاح والمنافسة داخل المجال العلمي.
- ✓ ندرة الإنتاج الجديد في ميدان علم الاجتماع، وعدم إتباع المواصفات العلمية الواجب توفرها في المنهج، في ظل اعتماد الغالبية العظمى على مراجع تنتمي إلى التصنيف التاريخي، مما ينتج عنه طلاب خارج الزمن العلمي.
- ✓ غياب الممارسة العلمية الأصلية القائمة على النقد والتجاوز وتقديم البدائل المعرفية.
- ✓ عمليات اكتساب المعرفة السوسيولوجية في الجامعات المصرية لا تؤدي إلى تشكيل الهابيوتس العلمي للطلاب تشكيلا يولد الممارسة العلمية الانعكاسية، بسبب تدهور مستوى المحاضرة والكتاب والتدريب الميداني، حيث يرتبط هذا التدهور بعوامل بنيوية داخل المجال العلمي وعوامل أخرى خارج المجال، كما أنه يتعلق بعوامل ذاتية خاصة بالفاعلين داخل المجال العلمي.

كانت هذه الدراسة بمثابة دعامة لدراستنا من الجانب النظري خاصة و أن الباحث اعتمد على النظريات الحديثة في علم الاجتماع، و أتاح لنا فرصة لزيادة استيعاب طريقة توظيف النظرية السوسيولوجية و كيفية بناء الفرضيات بناءا سوسيولوجيا. و يختلف كلا من هذه الدراسة و موضوعنا الحالي من حيث طريقة الطرح و من حيث العديد من النقاط المنهجية المستخدمة.

الدراسة الثانية

بعنوان "**الأستاذ الباحث و واقع إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي**" -دراسة على عينة من أساتذة علم الاجتماع بجامعة الأغواط.غرداية.ورقلة، و هي مذكرة ماجستير، من إعداد الباحث' **دناقة أحمد'**، و قد نوقشت الرسالة في جامعة ورقلة، بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علم الاجتماع سنة 2011.

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تحليل مؤشرات إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي، مع تحديد الأبعاد الابستمولوجية و الاجتماعية لإنتاج المعرفة العلمية لهذا الحقل. و انطلق في دراسته هذه من خلال طرح التساؤلات التالية:

1. هل يقوم الأستاذ الباحث في مجال علم الاجتماع بإنتاج معرفة علمية تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي ينتجها الواقع الاجتماعي الجزائري؟
2. هل لدى الأساتذة الباحثين في علم الاجتماع "هابيتوس" علمي كاف من أجل إنتاج معرفة سوسيولوجية تستجيب لمتطلبات الواقع الجزائري؟
3. هل يعبر الخطاب السوسيولوجي المتداول داخل النسق الجامعي عن خصوصية المجتمع الجزائري؟

و للإجابة على التساؤلات السابقة قام الباحث بصياغة فرضيات مفادها:

- ✓ يقوم الأساتذة الباحثين في علم الاجتماع بإنتاج معرفة سوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي ينتجها الواقع الاجتماعي الجزائري.
- ✓ يمارس الأساتذة الباحثون في الحقل السوسيولوجي استهلاك المعرفة فقط بدل إنتاجها كونهم لا يمتلكون "هابيتوس" علمي كاف من أجل إنتاج معرفي سوسيولوجي أصيل.
- ✓ لا تعبر المعرفة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية عن خصوصية المجتمع الجزائري لأنها لا تستجيب للمشكلات التي يطرحها الواقع الاجتماعي.

و للوصول إلى نتائج في هذا البحث اعتمد الباحث في تحليله على المنهج الوصفي التحليلي و استمارة الاستبيان كأداة لجمع المعطيات، و توصل إلى النتائج التالية:

1. عدم الاهتمام الكافي بالبحث العلمي و تهميشه مما أفرز قصور نسق التعليم و البحث.
2. عدوانية المجتمع و انغلاقه جعل الواقع الاجتماعي أكثر تعقيدا.

3. الموقف السلبي من طرف السلطة الوصية تجاه جدوى الدراسات السوسيولوجية
4. اتهام الفاعلين في حقل علم الاجتماع بأنهم يفتقدون إلى القدرة الكافية على تفسير قضايا مجتمعهم
5. اعتبار علم الاجتماع مجرد مهنة.
6. عدم الاستقرار المادي و المهني للأستاذ الباحث

كان اختيارنا لهذه الدراسة من منطلق أنها دراسة سوسيولوجية و تعالج أحد جوانب موضوعنا هذا ألا و هو إنتاج المعرفة العلمية الذي أصبح يشغل جميع الباحثين في مختلف التخصصات و تمس جميع مؤسسات المجتمع، و استفدنا من هذه الدراسة على أساس أن إنتاج المعرفة يعتبر مؤشر من مؤشرات مجتمع المعرفة و كأحد أساسياته، و اختيار الجامعة ميدانا لدراسته، و هي نقاط التقاطع بين الدراستين، كما استفدنا منها في البناء النظري للموضوع . أما الاختلاف بين الدراستين يكمن في أن دراسة "دناقة" تركز على المعرفة السوسيولوجية و على الأستاذ الباحث، في حين دراستنا تهتم بالمعرفة العلمية في جميع التخصصات و هي أشمل على اعتبار أن مجتمع المعرفة يدخل في تكوينه جميع المعارف العلمية.

الدراسة الثالثة

دراسة تحت عنوان "**التعليم العالي و علاقته بالتغيرات التكنولوجية الحديثة:تكنولوجيا المعلومات" – دراسة ميدانية بجامعة باتنة،** و هي مذكرة ماجستير، من إعداد الباحثة '**برعودي يسمينة**'، و قد نوقشت الرسالة في جامعة باتنة، بكلية العلوم الاجتماعية و الإسلامية، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا سنة 2009.

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة طرح التساؤلات التالية:

1. هل يتماشى التعليم العالي في الجزائر مع التغيرات التكنولوجية الحديثة؟
2. هل تعد تكنولوجيا المعلومات من المداخل الأساسية لتطوير التعليم العالي في الجزائر؟
3. هل يتطلب توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي في الجزائر إلى سياسة وطنية للمعلوماتية؟

كانت تصبو الباحثة من خلال هذه التساؤلات إلى التعرف على الوسائل التكنولوجية المستخدمة في التعليم العالي في الجزائر ، مع تحديد درجة توظيفها مقارنة بالبنى القاعدية للمعلومات و المتمثلة في شبكات الاتصالات. و لتحقيق غايات البحث و أهدافه تبنت الباحثة المنهج الوصفي، لفهم وتفسير وتشخيص

العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والتعليم العالي، و اعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، و على العينة العرضية و هي أحد أنواع العينات العشوائية، و تمثلت في أساتذة جامعة باتنة والذي بلغ عددهم 54 مبحوث .

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية، حيث قسمت الباحثة نتائج الدراسة حسب الفرضيات، و حسب الجانب النظري، و حسب الدراسات السابقة، و قد توصلت إلى ما يلي:

- ✓ لا يزال يحتاج البحث العلمي في الجزائر إلى المزيد من الاهتمام، فقد أكدت نسبة 68.71%من عينة البحث أنه ضعيف، ويعود ذلك عدم وجود قاعدة بيانات تزود الباحثين بما يحتاجون من معلومات وإحصاءات، وكذا انعدام التعاون العلمي بين الجامعات.
- ✓ ما تتوفر عليه الجامعة الجزائرية من وسائل تكنولوجية لا يساير عصر المعلومات، فقد أكدت نسبة 68.71 %من عينة البحث أنه لا يزال ضعيف، وترجع أسباب هذا الوضع إلى عدم تأقلم الجامعة الجزائرية مع التطورات التكنولوجية، سواء من حيث توفير الوسائل المادية والتقنية أو من حيث الكفاءات البشرية التي تتولى استخدام هذه الوسائل.
- ✓ بالنسبة لخريج الجامعة ومدى وفائه بمتطلبات سوق العمل المتجددة، فإنه لا يمتلك المهارات التي تؤهله حسب ما أكدته نسبة 85.18 % من عينة البحث، ويرجع ذلك إلى أن المناهج المعتمدة في الجامعة الجزائرية لا تهدف إلى تحفيز روح المبادرة والإنجاز لدى الطالب.
- ✓ فيما يخص المناهج المعتمدة في الجامعة الجزائرية نجد أن ما يفوق 83 % من عينة البحث تؤكد عدم استيعاب واستثمار مناهج التعليم العالي في الجزائر لنتائج التطور التكنولوجي في مجال المعلومات في تجديد وتطوير ذاتها.
- ✓ بالنسبة للجامعة الجزائرية فإن القوى المؤهلة المزودة بمهارات استغلال تكنولوجيا المعلومات لم يتحقق حسب ما تؤكده عينة البحث بنسبة 55.55 % .
- ✓ عدم توفر الجامعة على شبكة اتصالات حديثة تضمن تداول كل أشكال المعلومات، حسب عينة البحث بنسبة تفوق 75% .
- ✓ نقص الوسائل التكنولوجية المستخدمة في الجامعة الجزائرية، التي تقتصر فقط على الحاسب الآلي وأجهزة عرض الشرائح، ولا يستخدم إلا في التخصصات العلمية، و التخصصات الإنسانية والاجتماعية فتعتمد على الكتاب بصورة كلية.

- ✓ كما أسفرت الدراسة على أن مناهج التعليم العالي في الجزائر، لم تتمكن من استثمار نتائج التطور التكنولوجي في مجال المعلومات في تطوير ذاتها، وعدم إلمام أعضاء هيئة التدريس بالوسائل التكنولوجية الحديثة المستخدمة لاستقطاب واستغلال المعلومات.

و توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات:

- ✓ ضرورة التشجيع لتأسيس شركات خاصة لإنتاج البرمجيات وتجهيزات الحاسبات والشبكات.
- ✓ ضرورة الاهتمام بالمعرفة، واعتبارها مصدرا رئيسيا من مصادر الثروة بالنسبة للمجتمعات الحديثة، لأنها تشكل فرصة لبناء اقتصاد المعرفة.
- ✓ السعي لمواجهة تحديات التعليم العالي في الجزائر، من خلال تحسين نوعية مناهج التعليم الجامعي لتتلاءم مع توظيف تكنولوجيا المعلومات، ورسم سياسات استخدام مصادر التعليم والتعلم المختلفة، بما يتناسب مع المعايير العالمية.
- ✓ عدم التوافق بين الكفاءات المكتسبة عن طريق هذه البرامج الجامعية والكفاءات التي يتطلبها عالم الشغل في عصر المعلومات.
- ✓ لابد الاهتمام الأكثر بتحسين أداء الأستاذ الجامعي، لأن الجهود والمبادرات المبذولة للنمو المهني والعلمي للأستاذ الجامعي في الجزائر، لم تعد تفي بالنسبة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال.

و قد اخترنا هذه الدراسة لأنها تعالج فرضية من فرضيات بحثنا و هي الخاصة بممارسات تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في مؤسسات التعليم العالي، كما استفدنا منها في بناء المحور الثاني للاستبيان، إلا أنها تختلف عن دراستنا من حيث اختيار العينة و من حيث طرح الموضوع ككل.

الدراسة الرابعة

بعنوان **"دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية–تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD"**، من إعداد الباحثة **"أسماء بن هارون"** رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص تنمية الموارد البشرية سنة 2010، و قد نوقشت الرسالة في جامعة قسنطينة، بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

تتمحور هذه الدراسة حول إشكالية مفادها الكشف عن مدى إسهام نظام LMD كبرنامج للتكوين الجامعي في ترقية و تطوير المعرفة العلمية و تحسين نوعيته من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1) ما هي نظرة الطالب و الأستاذ للنظام الجديد ليسانس-ماستر-دكتوراه LMD؟

2) هل الإمكانيات البيداغوجية المتاحة ساهمت في التحصيل العلمي للطالب؟

3) هل استطاع نظام LMD تحقيق جودة التكوين الجامعي؟

من خلال الإشكال المطروح هدفت هذه الدراسة إلى الكشف على النتائج الأولية لتطبيق نظام LMD و التعرف على التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية في ظل هذا النظام و مدى تطبيقه لمعايير الجودة الشاملة.

و قد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي و التحليلي في معالجة هذا الموضوع بالاستعانة ببعض الوسائل المنهجية و المتمثلة في الملاحظة المباشرة و استمارتين واحدة موجهة للأستاذ مكونة من 20 سؤالا و الثانية موجهة للطالب و تتضمن 19 سؤالا، قسمت كلتا الاستمارتين إلى أربع محاور، محور للبيانات الشخصية، و ثلاث محاور حسب التساؤلات الفرعية. ضف إلى ذلك استخدامها للسجلات و إحصاءات و وثائق من إدارة الجامعة المركزية و إدارة الأقسام مع بعض المقابلات مع المسؤولين بالجامعة كمصادر لجمع البيانات.

و توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج، و المتمثلة في:

1. عدم ملائمة المناهج و البرامج التعليمية لمتطلبات السوق و الذي عبر عن ضعف العلاقة بين الجامعة و المحيط الخارجي مما ساهم في ضعف المستوى التعليمي للطالب و جعل الشهادة الجامعية لا تحظى بالاهتمام اللازم في سوق العمل و بالتالي لا تؤهلهم للاندماج في عالم الشغل.
2. عدم توفر كفاءة التدريس و التخصص في النظام الجديد أثر على قدرة استيعاب الطالب و بالتالي انخفاض مستوى تحصيله المعرفي.
3. نقص كفاءة الأستاذ كانت من أهم العوائق التي واجهته أثناء أداء وظيفته التعليمية.
4. عدم قدرة النظام على تحقيق أهدافه لغياب التنسيق بين متطلبات المحيط الخارجي و الجامعة.
5. ضعف التكوين بسبب نقص الإمكانيات البيداغوجية و البشرية.
6. عدم تلاءم نظام (ل.م.د) مع مقاييس محيط الجامعة الجزائرية.
7. عدم تحقيق نظام (ل.م.د) لأهدافه على أرض الواقع و هذا راجع لعدة أسباب من بينها: عدم تطبيق فكرة الأستاذ الوصي، و غياب الاتصال بين الطالب و الأستاذ.
8. عجز نظام ل م د عن تغطية نقائص النظام الكلاسيكي.

9.رفض الطلبة لنظام (ل.م.د) و هذا راجع لسوء التكوين و عدم الاستفادة من معايير النظام الجديد و المشاركة في نجاحه عن طريق رفع قيمة المعرفة العلمية.

10.استبعاد الأستاذ عن عملية التحضير و التخطيط لتطبيق نظام (ل. م. د).

11.تقصير النظام في إحداث التغيير المنتظر مع الحفاظ على تخصصات النظام الكلاسيكي.

12.عدم رضا الأساتذة على المستوى التعليمي للطالب.

13.كما توصلت الباحثة إلى أن نظام (ل. م. د) هو نظام من شأنه أن يحدث تغييرا نوعيا و جذريا في الوظيفة التكوينية، شريطة البحث عن طريقة تجعله يتكيف مع واقع الجامعة الجزائرية و احتياجات المجتمع المحلي و متطلباته.

تعتبر هذه الدراسة قريبة من دراستنا هذه و جزء منها، و يشتركان في معالجة نظام (ل. م. د) و مدى تحقيقه لما نصبو إليه من إنتاج معرفي و تقدم علمي، كما أننا استفدنا منها في تدعيم الجانب النظري للدراسة، إلا أنها تختلف عن دراستنا هذه من حيث الموضوع حيث أننا نعالج مجتمع المعرفة و علاقته بكل وظائف التعليم العالي و مؤسساته و ليس المعرفة العلمية و علاقتها بنظام التكوين الجامعي فقط.

الدراسة الخامسة

دراسة بعنوان " **محددات إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس** " للباحث الدكتور "**عبد الوهاب جودة عبد الوهاب الحايس** " بجامعة السلطان قابوس -الواقع و التحديات و هي دراسة تنتمي إلى البحوث القصيرة و قد أعدت للمشاركة في الندوة الدولية حول " التعليم العالي للفتاة الجامعية: الأبعاد و التطلعات" و التي انعقدت في الفترة 4-6جانفي 2010 و ذلك بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، بالمملكة العربية السعودية. يهدف هذا البحث إلى رصد محددات إنتاج المعرفة العلمية و مصادر اكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس، وتحديد أهم المتغيرات المؤثرة فيها من منظور سوسيولوجيا العلم، مع محاولة التوصل إلى بعض المقترحات اللازمة لتطوير بيئة البحث العلمي.

مستعينا بذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

1. ما مصادر اكتساب المعرفة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس؟
2. ما محددات إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس؟

3. ما طبيعة التحديات التي تواجه عملية إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس؟

4. ما المقترحات التي يمكن تفعل من عملية إنتاج المعرفة، وتقلل من الصعوبات التي تواجهها؟

و اعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأسلوب الملائم لوصف و تحليل أبعاد عملية إنتاج المعرفة و توضيح محدداتها. كما اعتمد على طريقة المسح الاجتماعي بالعينة. كما حددت عينة الدراسة بـــ 200 طالبة من الطالبات المسجلات في درجة الماجستير المتوقع تخرجهن خلال عامي 2008 و 2009، و تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من سبع كليات لجامعة قابوس، بالإضافة إلى استخدام المقابلات الفردية في التعرف على خصائص الظاهرة.

كشفت الدراسة على مجموعة من النتائج، تمثلت في:

* تنوع مصادر اكتساب المعرفة لدى طالبات الدراسات العليا، واستمرار اعتمادهم على المصادر التقليدية.
* بروز دور شبكة الإنترنت كمصدر حديث للحصول على المعلومات.
* ارتفاع مستوى بيئة إنتاج المعرفة واكتسابها، رغم ظهور عدد من التحديات منها فقدان الطالبات لمهارات اللغة الأجنبية وصعوبة الحصول على المصادر الالكترونية، والتحديات المرتبطة بالأعباء الأسرية.
* ضعف حالة المناخ الاجتماعي المحيط بعملية إنتاج المعرفة، و عدم كفاية الوقت المخصص لهن نتيجة عدم التفرغ.
* صعوبة الالتقاء بالمشرف، وقلة المراجع المتخصصة.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث أن الدراستان تعالجان موضوع المعرفة بطريقة سوسيولوجية، بمعنى أنهما تنتميان إلى المجال السوسيولوجي، كما يتفقان في اختيار العينة العشوائية الطبقية و يختلفان في تحديدها. و يكمن أيضا الاختلاف بينهما في أن دراسة "عبد الوهاب جودة" تعالج محددات إنتاج المعرفة و مصادر اكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا، أما الدراسة الحالية فتتناول إنتاج المعرفة بصفة عامة و في جميع التخصصات كجزء لتشكيل مجتمع المعرفة، لأن هذا المجتمع يتوقف على إنتاج كل أنواع المعرفة العلمية و على نشرها و توظيفها.

و من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها تتشابه مع هذه الدراسة من جانب واحد فقط و ليس في الموضوع نفسه، في حين تميزت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات من خلال تحديد دور مؤسسات التعليم العالي و كيفية بناء مجتمع قائم على المعرفة من حيث نشر و إنتاج و توظيف المعرفة و ليس الاقتصار على إنتاجها فقط.

سابعا: المقاربة النظرية

نظرا لحداثة موضوع مجتمع المعرفة، فقد اخترنا لدراستنا هذه نظرية التشكيل البنائي "لأنتوني غيدنز" و نظرية الممارسة الاجتماعية"لبيار بورديو" نظرا لتقارب منظورهما رغم اختلاف المفاهيم بينهما، كما تعتبران نظرياتان حديثتان تساعدننا في تحليل موضوعنا هذا. ونظرا لأن دراستنا تحتوي على فرضية جزئية تهتم بتكنولوجيا المعلومات و الاتصال سوف نستعين في تحليل نتائجنا بمقاربة نظرية أخرى و هي نظرية "دانيال بيل" حتى نلم الإلمام الضروري بالموضوع، باعتبار "غدنز" ركز على تشكيل البنية، و "بورديو" اهتم بالمعرفة العلمية، و ارتبط اسم "دانيال بيل" بمفهوم المجتمع القائم على المعرفة.

1. نظرية التشكيل البنائي(structuration) لأنتوني غيدنز

صاغها "أنتوني غيدنز" لتحقيق التكامل ما بين الاهتمامات الصغرى و الكبرى. و تأتي هذه النظرية في محاولة للإجابة على السؤال حول ما إذا كان الأفراد أم القوى الاجتماعية هي التي تشكل الواقع الاجتماعي، بالقول بأنه على الرغم من كون الأفراد لا يمتلكون الحرية الكاملة في اختيار أفعالهم و كون معرفتهم محدودة إلا أنهم هم الذين يعيدون إنتاج البنى الاجتماعية و بالتالي يصنعون التغير الاجتماعي.[1]

رفض "غيدنز" في هذه النظرية فكرة البنية الثابتة التي لها خصائص تتعدى حدود الزمان و المكان، و هي الفكرة التي روج لها البنائيون في علم الاجتماع و الأنثروبولوجيا. و ذهب "غيدنز" عوضا عن ذلك إلى تأكيد أهمية البدء من ممارسات الفاعلين الأفراد في حياتهم اليومية، ودراسة الطريقة التي تتشكل بها هذه الممارسات في أبنية اجتماعية، قابلة للتشكل و التحول المستمرين. في هذه النظرية تتحول ممارسات الأفراد إلى ممارسات مفتوحة الأفق، لا تحدها حدود القواعد البنائية الصارمة، بقدر ما تحدها حدود مكنت الأفراد و قدراتهم على اختيار بدائل سلوكية و أنماط فعل تتلاءم مع أهدافهم.[2]

---

[1] عبد العزيز بن علي غريب، **نظريات علم الاجتماع**، دار الزهراء للنشر و التوزيع، ط1، الرياض، 2012، ص 486.

[2] أنتوني جيدنز، **مقدمة نقدية في علم الاجتماع**، ترجمة أحمد زايد و آخرون، مركز البحوث و الدراسات الاجتماعية، دط ، القاهرة، 2002، ص 10.

و تشكل مفاهيم البناء، النسق، و الإنبناء (ازدواجية البناء) جوهر نظرية التشكيل البنائي.

- **التشكيل/البنية:** هي علاقات مجتمعية ثابتة أو مستقرة في الزمان و المكان، و هي تتميز عن الفعل الإنساني الحالي الذي يجري الآن هنا، حتى و إن كانت لا توجد خارجه. و تتغلف البنية بالفعل ولا توجد إلا فيه و من خلاله، و هو الذي ينتجها و يعيد إنتاجها.
- **البناء:** هي القواعد و الموارد المنظمة المتواترة التي تسمح بعقد الصلة بين الزمان و المكان في إطار النسق الاجتماعي، و هي خصائص تجعل من الممكن للممارسات الاجتماعية الملاحظة.[1]
- **النسق:** هو العلاقات التي يعاد إنتاجها بين الفاعلين الأفراد و الجماعات و القائمة في النطاق الزماني و المكاني.
- **الانبناء(إزدواجية البناء):** هو الشروط أو الظروف التي تحكم إعادة إنتاج الأنساق، أي العملية الدينامية المتحركة التي يعاد فيها إنتاج الممارسات، و تظهر فيها البنى إلى حيز الواقع.[2]
- **الانعكاسية:** تدل الانعكاسية عند "غيدنز" إلى أننا نقوم دائما بالتفكير و التأمل في الظروف التي تكتنف حياتنا و الممارسات و الأفكار التي نزاولها أو نحملها، و تضل في جميع الأحوال لدينا القدرة على التغيير على الصعيدين الفردي و الجماعي، و هذا يعني أننا لم نفقد السيطرة على المستقبل. و إذا قل نفوذ الدول المسيطرة على مستوى العالم فإن الحكومات لازالت تحكم سيطرتها و تمارس السلطة و النفوذ على المستوى المحلي.[3]
- **الفعل و الممارسة:** الفعل الاجتماعي هو مركز نظرية تشكيل البنية، ويعرف بأنه "تسلسل التدخلات السببية الفعلية أو المتطورة من جانب كيانات –فاعلين- موجودة في سياق عملية مستمرة من الوقائع المعاشة، و يرتبط ارتباطا مباشرا بفكرة الممارسة"، و النظام الاجتماعي من هذه الزاوية "لا يعاد انتاجه رغما عن الأفراد، و لكن فقط عن طريق الفاعل العارف القادر على صنع الاختلاف".[4]

---

[1] عبد العزيز بن علي غريب، **مرجع سابق** ، ص483.

[2] أنتوني غيدنز، علم الاجتماع،ترجمة فايز الصياغ،**مرجع سابق**، ص 39.

[3] أنتوني غدنز، **نفس المرجع السابق**، ص 731.

[4] أحمد موسى بدوي، **الأبعاد الاجتماعية لإنتاج و اكتساب المعرفة**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2009، ص 161.

و يقول "غيدنز": "إن المجال الرئيسي للدراسة في العلوم الاجتماعية- وفقا لنظرية التشكيل البنائي- ليست هي خبرة الفاعل الفرد، و ليست هي وجود أي شكل من أشكال الوحدة المجتمعية الكاملة، و إنما الممارسات الاجتماعية المنتظمة عبر الزمان و المكان".[1]

و يتخذ "غيدنز" من الأنشطة الاجتماعية نقطة البداية بالنسبة له، مع الإصرار على أن تلك الأنشطة متكررة فهي لا تظهر إلى وجود بواسطة الفاعلين الاجتماعيين، و لكنها تتجدد بواسطتهم من خلال الوسائل الفعلية التي يعبرون بها عن أنفسهم كفاعلين. و يقوم الفاعلون في أنشطتهم و من خلالها بإنتاج الظروف التي تجعل هذه الأنشطة محتملة الحدوث.[2]

و من هنا يؤكد "غيدنز" أهمية البدء من ممارسات الفاعلين الأفراد في حياتهم اليومية، و دراسة الطريقة التي تتشكل بها هذه الممارسات في أبنية اجتماعية، قابلة للتشكل و التحول المستمرين، بمعنى تتحول ممارسات الأفراد إلى ممارسات مفتوحة الأفق.[3]

و يبدأ "غيدنز" بالفاعلين الذين يراقبون أنشطتهم بصفة مستمرة، بالإضافة إلى بيئاتهم الطبيعية و الاجتماعية، و بالتالي يقومون هؤلاء الفاعلين بتطوير العمليات الروتينية التي تمكنهم من فهم أسباب أفعالهم. كما أن لأفعال الفاعلين دوافع تؤدي إلى الرغبة للقيام بالفعل، مع تحديد "غيدنز" لوظيفة الدوافع على أنها بمثابة قوة دافعة للفعل فقط، لأن معظم أفعالنا حسبه لا تحركها الدوافع بشكل مباشر لأنها لا شعورية و لكنها مهمة في نفس الوقت.[4]

و يهتم "غيدنز" بالوعي، و يميز بين الوعي الخطابي (القدرة على التعبير عن الأشياء بالكلام)، و الوعي العملي (ما يتم القيام به دون القدرة على التعبير عنه بالكلام). و يرى "غيدنز" أن الوعي العملي له أهمية خاصة بالنسبة لنظرية التشكيل البنائي لأن العديد من الممارسات يمكن إعادة إنتاجها بالاستناد إلى الوعي

---

(1) مصطفى خلف عبد الجواد، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان- الأردن، ، 2009، ص 445.

(2) نفس **المرجع السابق**، ص 445.

(3) أنتوني جيدنز، مقدمة نقدية في علم الاجتماع، ترجمة أحمد زايد و آخرون **مرجع سابق**، ص 10.

(4) مطبوعات مركز البحوث و الدراسات الاجتماعية، **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع**، ترجمة مصطفى خلف عبد الجواد، دط، القاهرة، 2000، ص 368.

العملي للفاعل بالمهارات المتطلبة لذلك، و هو الاهتمام الذي تشترك فيه تلك النظرية مع النظريات الصغرى الذاتية مثل التفاعلية الرمزية، و هو نفس الاهتمام الذي تتجاهله النظريات الكبرى مثل الوظيفية البنائية.[1]

و بالنسبة للفعل يقول "غيدنز" أنه الأشياء التي يقوم بها الفاعلون فعلا و ليس ما يتعلق بنواياهم (مقاصدهم)، لأنه يرى أن ما ينتهي إليه الفاعلون غالبا ما يكون مختلفا عما كانوا يقصدونه (الأفعال المقصودة غالبا ما يكون لها نتائج غير مقصودة). و تعد فكرة النتائج غير المقصودة الناتجة عن أفعال الناس غير معروفة بالنسبة للفعل و بالتالي تصبح شروطا غير معروفة للفعل و تغذيه تغذية مرتدة، و تحول تلك الشروط دون جهود السيطرة عليها. و مع ذلك يبذل الفاعلون قصارى جهدهم للسيطرة عليها رغم صعوبتها.[2]

كما يربط "غيدنز" الفعل بالقوة على أساس أنها تسبق الذاتية منطيقيا لأن الفعل يتضمن القوة أو القدرة على التأثير من أجل تغيير الموقف على أساس أن هناك قيودا في العالم. و أما عن القواعد و الموارد (البناء) هي التي تسمح بعقد الصلة بين الزمان و المكان في إطار النسق الاجتماعي التي تسمح بملاحظة الممارسات الاجتماعية المنتظمة و التي يمكن تمييزها بصعوبة نظرا لشدة تشابهها.

و يقصد بالأنساق الاجتماعية الممارسات الاجتماعية أو العلاقات التي يعاد إنتاجها بين الفاعلين أو الجماعات بطريقة منتظمة تلك العلاقات التي تتنظم كممارسات اجتماعية مطردة. و اعتبر أن الاندماج المجتمعي يدل على الكل الخاص الناتج من أوضاع التفاعل أو التبادل بين الفاعلين من خلال حضورهم أو تواجدهم المشترك، في حين الاندماج النسقي يعبر عن التبادل بين الفاعلين و الجماعات في مكان و زمان واسعين بما يتعدى شروط الحضور أو التواجد المتبادل بين الأطراف.[3]

و الأنساق الاجتماعية ليست لها أبنية، و لكنها تتصف بخصائص بنائية، و يتجلى البناء في الأنساق الاجتماعية في الممارسات التي يعاد إنتاجها و يطوقها الزمان و المكان، و في بقايا الذاكرة الموجهة لأفعال الفاعلين الإنسانيين الذين يتمتعون بمعرفة كفؤة.

كما طور "غيدنز" فكرة ازدواجية البناء، بمعنى أن القواعد و الموارد التي تساهم في إنتاج و إعادة إنتاج الفعل الاجتماعي هي في نفس الوقت وسائل إعادة إنتاج النسق بصورة متكررة في سياق الأحداث اليومية

---

(1) مصطفى خلف عبد الجواد، نظرية علم الاجتماع المعاصر، **مرجع سابق**، ص 446.

(2) مطبوعات مركز البحوث و الدراسات الاجتماعية، ترجمة مصطفى خلف عبد الجواد، **مرجع سابق**، نفس الصفحة.

(3) عبد العزيز بن علي غريب، **مرجع سابق** ، ص484.

للحياة الاجتماعية، ليصف الاختلاف بين الفاعلين و علماء الاجتماع في طريقة استخدام اللغة. فهو يرى أنه يتعين علينا الاهتمام بالتباين في اللغة التي يصف بها الفاعلون أفعالهم و اللغة التي يصف بها علماء الاجتماع هذه الأفعال. ذلك أن الطريقة التي يبين بها علماء الاجتماع ما يقومون بدراسته يمكن أن تؤثر على تلك الظاهرة و بالتالي تتغير نتائجهم.[1]

و بمعنى آخر أن إنتاج المجتمع من خلال الصياغة الماهرة لأعضائه الفاعلين الذين يعتمدون على موارد و ظروف ليسوا على وعي بها أو هم لا يدركونها إلا بصورة مشوشة. و بالتالي أصبح مفهوم التشكيل البنائي يقوم على فكرة مؤادها أن "تشكيل الفاعلين و الأبنية ليسا ظاهرتين مستقلتين و لكنهما تمثلان ازدواجية، فالخصائص البنائية للأنساق الاجتماعية هي بمثابة وسيلة و نتيجة للممارسات التي تنظمها بصورة متكررة". و بمعنى آخر أن لحظة إنتاج الفعل هي أيضا لحظة إعادة إنتاجه في سياق الأحداث اليومية للحياة الاجتماعية. و في هذا الإطار، تعتبر المعرفة المتعلقة بصياغة الممارسات من خلال العلاقة بالآخرين في الأطر الملائمة بمثابة شرط ضروري لإعادة إنتاج هذه الممارسات.[2]

و أوضح "غيدنز" أن للبناء وظيفتين عند الفرد، فهو الذي يعيقه و هو الذي يمكنه من تحقيق ما يريده. بمعنى أنه يمكن للفاعلين فقدان السيطرة على الخصائص البنائية للأنساق الاجتماعية مع امتداد الزمان و المكان، و لكنه في نفس الوقت ليس أمرا حتميا. و هكذا يجب أن نفهم المجتمعات الإنسانية كما لو كانت مبان يعاد بناؤها في كل لحظة من ذات الأحجار التي تكونها.[3]

و يحدد "غيدنز" أربع آليات لإعادة التشكيل، هي المعرفة و الثقة و الروتينية و الكوابح، فالمعرفة تمكن الفاعل من أداء الممارسات بشكل ملائم، و تعمل الثقة النشطة على دعم الممارسات، فتتحول بالتكرار إلى ممارسات نمطية، و عندما تستقر في خبرات الفاعلين، و تصبح جزءا من روتين الحياة الاجتماعية، تتحول إلى قواعد تشكل النظام، و في كل الأحوال يفرض النظام كوابح مادية أو اجتماعية على الممارسة من البداية و حتى بعد تحولها إلى جزء من النظام.[4]

---

[1] جورج ريتزر، **موسوعة النظرية الاجتماعية** ،ترجمة مصطفى خلف عبد الجواد، ، المجلس الأعلى للثقافة، مج 1، ط1،2006،د.م، ص 79.

[2] أنتوني جيدنز، **قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع"نقد ايجابي للاتجاهات التفسيرية في علم الاجتماع** ، ترجمة محمد محي الدين، المجلس الأعلى للثقافة، د.ط، القاهرة، 2000،ص ص 31-34.

[3] نفس **المرجع السابق**، نفس الصفحة.

[4] أحمد موسى بدوي، **مرجع سابق**، ص 165.

2. نظرية الممارسة الاجتماعية لبيار بورديو

تمثل الممارسة الاجتماعية الموضوع الرئيسي في سوسيولوجيا "بيار بورديو"، حيث حاول في هذه النظرية أن يقدم حلا للفجوة العميقة بين أصحاب النزعة الذاتية للعالم الاجتماعي، و أصحاب النزعة الموضوعية، و من خلال أدوات تفسيرية مثل "الهابيتوس" و "المجال" و" الرأسمال النوعي" توصل إلى أن العلاقة بين الذاتي و الموضوعي علاقة جدلية متداخلة و متشابكة و معقدة، باعتبارها نشاطا إنسانيا، يقوم بها فاعل قادر على الخلق و الابتكار، مع الاحتراز و الوعي بأن هذه القدرة الخلاقة ليست قدرة ذات متعالية، لكنها قدرة فاعل نشط مكافح.[1]

و تعتمد هذه النظرية على فكرة أساسية ترى أن الأشكال الخاصة بالممارسة في الحياة اليومية لا تخضع للاحتياجات الخاصة بقدر ما تخضع للأوامر و المتطلبات الوظيفية الخاصة بالحياة الجمعية، حيث يمارس الأفراد أشكالا مختلفة من المعاني و التعبيرات الرمزية التي لا تظهر مباشرة في المواقف الاجتماعية، و مع ذلك فإن هذه المواقف لا تتحدد من خلال النظم الجمعية في ممارساتها. و يهدف "بورديو" من هذه النظرية إلى تجاوز التعارض بين مفاهيم المعرفة العلمية و تحويلها إلى علاقات جدلية بين البنية و الفاعل.[2]

و من أهم المفاهيم التي تعتمد عليها هذه النظرية هي:

- **الهابيتوس (Habitus)**

هو نسق الاستعدادات المكتسبة و التي تبدو طبيعية و تتغير بحدوث وضعيات مماثلة و فق التجارب الجديدة.[3]

و يتشكل الهابيتوس عبر ما يتراكم في الزمن من الخطاطات التي يوظفها الأفراد، إما فرديا و إما جماعيا عن وعي أو عن غير وعي، لإدراك واقعهم و التعامل مع ظروف وجودهم وفق ما تقتضيه مواقعهم في المجال الاجتماعي.[4]

---

(1) **المرجع السابق**، ص ص 144-145.

(2) عبد العزيز بن علي غريب، **مرجع سابق**، ص 526.

(3) Marc Jacquemain et Bruno Frère, **Epistémologie de la Sociologie(Paradigmes pour le XXI^e Siècle)**, de boeck , 1 re édition, 2008, Bruxelles, P 37.

(4) Pièrre Bourdieu, **Le Sens Pratique**, Paris, p 89.

و بعبارة أخرى، فإن الهابتوس بنية تقوم بتنظيم أشكال من الممارسات و التمثلات و تعميمها. فالأعضاء الاجتماعيون، المحدد وجودهم بمواقعهم الاجتماعية و التاريخية و ظروفها، يستطيعون خلق أفكارهم و إدراكاتهم و أشكال تعبيرهم و أنشطتهم و بناءها من خلال الهابيتوس.[1]

فالفاعل الاجتماعي، يكتسب بشكل غير واع، مجموعة من الاستعدادات من خلال انغماسه في محيطه الاجتماعي تمكنه من أن يكيف عمله مع ضرورات المعيش اليومي. و يختلف الهابيتوس باختلاف الحقول التي هو طرف فيها و باختلاف الموقع الذي يحتله الفاعل الاجتماعي في مجاله الخاص.[2]

بمعنى أن الهابيتوس هو مبدأ مولد للإستراتيجية يمكن الفاعلين من التوافق مع المواقف غير المتوقعة و دائمة التغير القابلة للتطور و التحول، يعمل كل لحظة و بشكل لا إرادي غالبا على استدعاء الخبرات السابقة و كافة الإدراك و التقييمات لإنجاز مهام لا نهائية التنوع.[3]

- **الحقل**

الحقول هي أنواع من العوالم الصغرى، متجانسة و مستقلة نسبيا، و وثيقة الصلة بخصوص وظيفة اجتماعية محددة، مثل الحق الفني، و الحقل الصحفي، و الحقل الجامعي، و هي من حيث الأساس أماكن للتنافس و الصراع، و لكل حقل قواعده الخاصة به.[4]

كما يعتبر الحقل كشبكة علاقات موضوعية بين أوضاع اجتماعية مختلفة، تعرف موضوعيا في إطارها الوجودي، و من خلال التحديات المفروضة على من يحتلونها، و شكل بناء توزيع القوة أو رأس المال. فالحقل هو نسق من المواقع الاجتماعية مبنية داخليا في ضوء علاقات القوة، و كل حقل هو محل علاقات قوة.[5]

---

[1] أحمد صبور، **المعرفة و السلطة في المجتمع العربي–الأكاديميون العرب و السلطة**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت– لبنان، 2001، ص 36.

[2] عبد العزيز بن علي غريب، **مرجع سابق**، ص 546.

[3] أحمد موسى بدوي، **مرجع سابق**، ص 145.

[4] فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية–أعلام و تواريخ و تيارات، ترجمة إياس حسن**، دار الفرقد للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، دمشق–سوريا، 2010، ص 209.

[5] محمد عبد الكريم الحوراني، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع**، ط1، الأردن، 2008، ص 78.

- **المجال الاجتماعي**

و هو المكان الذي يشغله الفاعلون الاجتماعيون سواء كانوا أفراد أو مؤسسات و يشترك كل مجموعة من هؤلاء الفاعلين في معتقدات عامة تميزهم عن الآخرين، أي يشتركون في القيم التي ينتظم المجال حولها.[1]

- **رأس المال**

هو مصطلح مستمد من الاقتصاد الكلاسيكي بمعنى ثروة متراكمة، و هو يختلف عن المفهوم الماركسي، لأن "بورديو" يقصد به كل طاقة اجتماعية تستعمل كوسيلة من وسائل المنافسة، كما يشمل الأشياء المادية و الأشياء الغير ملموسة ذات المغزى الثقافي مثل الهيبة، و المكانة، و السلطة. و يميز "بورديو" بين الرأسمال الثقافي(ينقسم إلى رأسمال مكتسب على أساس المؤهل التعليمي و عدد سنوات الدراسة، و رأسمال ثقافي موروث من وضع العائلة و علاقتها بالمجالات الثقافية المختلفة)، و الرأسمال الاقتصادي(هو الذي يعتمد عليه "بورديو" في علاقته برأس المال الثقافي، باعتبار أن هذه العلاقة هي أساس بنية الطبقات الاجتماعية و التي تتصارع و تتنافس على تحويل رأس المال الثقافي إلى رأسمال اقتصادي، أو تحويل كلاهما إلى رأسمال رمزي) ، و الرأسمال الاجتماعي(العلاقات الاجتماعية و الخلفيات الاجتماعية الموجودة من قبل، و التي يمكن أن تستخدم للوصول إلى موقع متقدم في الفضاء الاجتماعي)، و الرأسمال الرمزي(و هو الشكل الذي يتخذه أي نوع من رأس المال عندما يتم فهمه بطرق معينة)، و تعتمد درجة التحول و الاستثمار في رأس المال على قوة الأفراد و مكانتهم الاجتماعية.[2]

و يحدد "بورديو" نوعين من الرأسمال العلمي يحدث بينهما الصراع الدائم في المجال العلمي، رأسمال علمي صاف، و رأسمال علمي مؤسساتي، فالأول يكتسب بشكل أساسي من خلال المساهمات المعترف بها في تقدم العلم و الاختراعات أو الاكتشافات، أما الثاني فيكتسب من خلال الاستراتيجيات السياسية، و أصحابه ليسوا بالضرورة الأفضل من زاوية المعايير العلمية. [3]

---

[1] عبد العزيز بن على الغريب، **مرجع سابق**، ص 533.

[2] ، **نفس المرجع السابق**، ص ص 536-543.

[3] أحمد موسى بدوي، **مرجع سابق**، ص 154.

و المجال العلمي عند "بورديو" هو المجال الذي يتيح للفاعلين قدرا أكبر من الاستقلالية و الحرية في الممارسة العلمية، و التحكم في شروط المنافسة العلمية داخل المجال العلمي لصالح التقدم العلمي، و بالتالي العالم الأصيل لدى "بورديو" هو الفاعل الذي يسعى دائما نحو تحقيق مصلحة المجال العلمي المتخصص فيه.[1]

- **الانعكاسية**

و هي تعني لابد من ممارسة تفكير انعكاسي على ضوء نتائج العلم، خصوصا العلم الاجتماعي، و تتمثل أهمية الانعكاسية في كونها تجعل الباحث يستعمل الاكتشافات المترتبة على ممارسته العلمية ليغربل دوره و ليكشف العوامل الناتجة عن تاريخه الشخصي التي تشرط حاله كذات مفكرة و التي تؤثر على ممارسته العلمية و تشوش رؤيته للمجتمع بدون وعي في غالب الأحيان.[2]

و بالتالي يرى "بورديو" أن العالم عليه أن يسعى دائما إلى تحقيق الممارسة الانعكاسية طوال مشواره العلمي، و أن يكون هدفه الدائم تحقيق أكبر قدر من الانعكاسية في عمله، على اعتبار أنها تقدم البدائل و الطرق اللازمة للتغيير مع اكتساب المزيد من الحرية، دون عوائق مكبلة للعمل العلمي.[3]

و في الأخير يقترح "بيار بورديو" صيغة نظرية في الممارسة الاجتماعية و هي كما يلي:

(الهابتوسXرأسمال) + المجال = الممارسة.[4]

3. نظرية المجتمع ما بعد الصناعي لدنيال بيل

في ضوء هذه النظرية يرى "بيل" أن تحول المجتمع من مرحلة إلى أخرى هو انعكاس لتغيرات في الأطر الاجتماعية بمعنى أن عملية التغير المجتمعي تتضح من خلال الهياكل المكونة للمؤسسات التي هي بمثابة تنظيم يشمل العديد من الأفراد. و يتميز بزوغ المجتمع بعد الصناعي بسيطرة الوظائف المهنية و الأساليب التقنية، و أولوية المعرفة النظرية و استخداماتها في مجال التخطيط الاجتماعي، و تطور التفكير التقني لتطوير المعرفة الجديدة.[5]

---

[1] نفس المرجع **السابق**، نفس الصفحة.

[2] عبد العزيز بن على الغريب، **مرجع سابق** ،ص **550**.

[3] أحمد موسى بدوي، **مرجع سابق**، ص 145.

[4] Aziz Jellab**, Initiation à la sociologie**, L'harmattan, 2008, Paris, P170.

[5] عبد العزيز بن على الغريب، **مرجع سابق** ، **ص** 610.

كما يرى " بيل" أن تكنولوجيا المعلومات أثرت على توزيع العمل مما أدى لظهور مفاهيم دقيقة، و يتسم أفراده بمهارات الاتصال و الرؤية اللازمة للاستفادة من هذه التكنولوجيا. و يمكن القول أن هناك علاقة طردية بين الأبعاد المعرفية و التكنولوجية و اجتماعهما معا يمثل سمة الألفية في هذا القرن و يتضح ذلك من اتجاه المجتمعات الآن إلى التخطيط المستقبلي القائم على البحث العلمي و الوعي الفردي لمتطلبات الغد و تنمية روح التجديد و الابتكار. و يرتبط كل ذلك بالأخذ بأسباب التكنولوجيا الحديثة التي تنقسم إلى تقنية معلوماتية من حيث استخدام الكمبيوتر و تقنية اتصالية مع الاهتمام بالعنصر البشري لأنه العامل الأساسي و المحرك لتطور المجتمع و تحوله.[1]

و يجد "بيل" أن المجتمع ما بعد الصناعي يعتمد في تكوينه على عملية المعرفة على اعتبار هذه الأخيرة الضابط الاجتماعي و الموجه لعمليات الإبداع و التجديد و التغيير التي تعمل على نشأة علاقات و هياكل مجتمعية جديدة و ذلك من خلال:[2]

- تنامي مصادر التجديد و الاختراعات القائمة على البحث و التطوير و ازدياد العلاقة الوثيقة بين العلم و التكنولوجيا و ذلك بسبب مركزية المعرفة النظرية.
- أصبحت مؤشرات معدل الناتج القومي و نوع العمل قائمة بضفة كبيرة على الحقل المعرفي و يتجلى ذلك بوضوح في طبيعة تقسيم المهن التي تركز على الخدمات المعلوماتية.

[1] نفس المرجع السابق ، ص 613.

[2] نفس المرجع السابق ، ص 612.

ثامنا: صعوبات الدراسة

رغم ما واجهنا من صعوبات أثناء البحث إلا أن هذا لم يمنعنا من مواصلته و إتمامه، حيث تمثلت هذه الصعوبات في:

- انعدام الدراسات السابقة السوسيولوجية التي تناولت مثل هذا الموضوع.
- نقص المراجع فيما يخص متغير مجتمع المعرفة.
- اصطدامنا بفترة إضرابات في الجامعة التي جعلت من مهمتنا تبدو صعبة في توزيع الاستمارات و استرجاعها.
- عدم تجاوب بعض الأساتذة في الكليات العلمية مع الدراسة و امتناعهم عن الإجابة بسبب عدم اعترافهم بالدراسات الإنسانية و الاجتماعية و التقليل من مكانتها.
- صعوبة الإلمام بالموضوع و ضبطه نظرا لحداثته و تشعبه و تداخل المفاهيم.
- صعوبة توظيف كل مقاربة نظرية على حدى نظرا لاختلاف البيئة و شروطها.

الفصل الثاني : مؤسسات التعليم العالي

والتحديات التي تواجهها

أولا: التعليم العالي

1. نشأة التعليم العالي و تأسيس الجامعة
2. أهداف و أهمية التعليم العالي
3. وظائف التعليم العالي
4. أنواع مؤسسات التعليم العالي

ثانيا: التعليم العالي في الجزائر و أهم إصلاحاته

1. التطور التاريخي للتعليم العالي في الجزائر
2. إصلاحات التعليم العالي في الجزائر
3. إعادة الإصلاح لنظام التعليم العالي في الجزائر (نظام ل.م.د)

ثالثا: التحديات التي تواجه التعليم العالي و مؤسساته

1. التحديات العالمية
2. التحديات المجتمعية

أولا: التعليم العالي

1. نشأة التعليم العالي و تأسيس الجامعة

ليس هناك اتفاق واضح فيما يتعلق بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الممثلة في الجامعات، نظرا لأنها أنشأت في البداية على أساس أنها مدارس مهنية، و رغم أن البعض يرجع فكرة الجامعة إلى أعماق التاريخ و يعيدها إلى أيام الحضارات القديمة في الصين و بابل و مصر فإن بعضهم يكتفي بالوقوف عند أكاديمية "أفلاطون" أو ليسيه "أرسطو"، أو رواق "زينون"، أو حديقة "أبيقور"، ليصفها بأنها كانت أولى الجامعات[1].

إلا أن **"رفعت ى.عبيد"** يرجع بداية التعليم العالي في الجامعات إلى الحضارة الإسلامية في الفترة ما بين القرن العاشر و الحادي عشر، على اعتبار أن الجامعات الأوروبية القديمة كانت لها خصائص و ملامح بارزة تشبه إلى حد كبير خصائص و ملامح مراكز التعليم الإسلامي التي سبقتها، مشيرا إلى بعض الحقائق المسلم بها، و هي أن بعض مراكز التعليم العالي الإسلامية كانت قد أنشئت قبل تأسيس أول جامعة في أوروبا بأكثر من مائة عام، و المراجع الموجودة في مراكز التعليم المسيحية كانت مترجمة من العربية إلى اللاتينية، هذا علاوة على ملامح التشابه أيضا بين تنظيم الجامعات الأوروبية و الإسلامية في طريقة تنظيم الطلبة و الزي المميز الذي يعرف بالروب،و مجانية التدريس[2]، و غيرها من التشابه الموجود بين الحضارتين الذي يوحي أن بداياته كانت عند المسلمين العرب.

و كان التعليم العالي في الوطن العربي منذ بداية الحضارة العربية الإسلامية في شكل مساجد و جوامع تدرس القرآن الكريم و علومه و المذاهب الفقهية في الحديث و علوم الكلام.[3]

و يعتبر الجامع الأزهر الذي تم إنشائه في عام 972 م أول و أقدم جامعة إسلامية في الشرق العربي الإسلامي ، فقد ظل في العصور الوسطى مركزا هاما للتعليم العالي و استمر كذلك حتى العصور الحديثة إلاّ أنه لم يسمى بجامعة إلاّ بعد ما أعيد تنظيمه في عام 1961.[4]

---

(1) سامي سلطي عريفج ، الجامعة و البحث العلمي، دار الفكر للطباعة، ط1، عمان، 2001، ص 17.

(2) رفعت ى.عبيد، "**فضل العرب على أوروبا في ميدان نشأة و تطور النظام الجامعي في العصور الوسطى**" ، مجلة الأصالة، العدد 62-63، مطبعة البعث، أكتوبر-نوفمبر، 1978، قسنطينة، الجزائر، ص 82.

(3) محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان ، **مرجع سابق** ، ص 135.

(4) سعيد بن محمد الربيعي، التعليم العالي في عصر المعرفة-التغيرات و التحديات و آفاق المستقبل ، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2008، ص 24.

و إلى جانب الأزهر هناك جامع الزيتونة في تونس و جامع القرويين عام 859م في فاس بالمغرب و كانا مركزين دينيين للتعليم العالي على غرار الأزهر.[1]

و كانت أقدم محاولة لجمع الأساتذة و الطلاب في مكان واحد لتلقي العلوم و المعارف المتقدمة في مصر، متخذين الديرة الكبيرة كمقر لهم ، حيث كان يدرس فيها العلوم الدينية و الرياضيات و الفلك و الطب و القانون و غيرها من العلوم. و من أشهر الجامعات في مصر القديمة جامعة "أون" في عين شمس.[2]

و من هنا بدأ التعليم العالي في الوطن العربي منذ بداية الحضارة العربية الإسلامية في شكل مساجد و جوامع تدرس القرآن الكريم و علومه و المذاهب الفقهية في الحديث و علم الكلام، فهذا النوع من التعليم العالي كان منصبا و مهتما بالعلوم الإسلامية و محاولة إيجاد حلول فقهية للمشكلات اليومية في العالم الإسلامي.

إذ تدعمت فكرة الجامعة في الإسلام بعد الفتوحات الإسلامية الكبرى، و قد كانت بداياتها في الحرمين الشريفين، مكة و المدينة، حيث كان التعليم العالي في بداياته على هيأة مدارس عليا، أو كليات فنية و أدبية.[3]

في حين يرى البعض أن بدايات الجامعة ترجع إلى الهند القديمة عام 1500 ق.م ، حيث اتخذ الحكماء من الغابات البعيدة مقرات لهم لتعليم العلوم. أما الصين فكانت نشأة الجامعة فيها سنة 124 ق.م و ذلك من خلال تقديم العلوم الكلاسيكية و التعاليم الكنفوشيوسية.[4]

أما في أوروبا فتعود بداية التعليم العالي إلى العصور الوسطى ، و تعتبر جامعة "سالرنو" أول جامعة، ثم أنشأت بعدها جامعة "بولونيا" الايطالية، و هناك من يرى أن التعليم العالي الذي تطور في بلاد اليونان في العصور القديمة هو من أقدم الممارسات إلى التعليم الجامعي في عصرنا الحاضر، و الذي تعود بدايته إلى القرن الرابع قبل الميلاد .[5]

---

(1) محمد منير مرسي ، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسه**، ، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2002، ص 7.

(2) ه شام يعقوب مريزيق و فاطمة حسين الفقيه، **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية للنشر و التوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2008، ص 21.

(3) محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، **مرجع سابق**، ص ص 136-137.

(4) Clar M.L,**Higher Education**, Routeede and Kegan, London, 1971,p p 1-2.

(5) سعيد بن محمد الربيعي، **مرجع سابق** ، 2008، ص 24.

و قد نمت الجامعات الأولى في العصور الوسطى نموا تلقائيا ، و لم يكن يخطط لإنشائها عن قصد، و لم يكن يصدر قانون بإنشائها و تنظيمها كما هو الحال اليوم. و إنما جاء نمو هذه الجامعات نتيجة النمو في رسالتها العلمية و استحداث دراسات مثل الدراسات الرومانية و القانونية و الفلسفية و العلوم العربية و الفنون الحرّة.[1]

و في القرن الخامس عشر ظهرت الجامعات بمفهومها الحديث منتشرة في كل مدينة من مدن أوروبا مثل جامعة فرنسا التي تسمى "أم الجامعات" و التي تعرف الآن بجامعة "السربون"، و جامعة "مونتبليه". و في انجلترا كانت هناك جامعة اكسفورد (1180م) و كمبريدج (1209) و في اسبانيا كانت هناك جامعة قرطبة و جامعة سالامانكا و جامعة أشبيلية التي أنشأها "الفونس الحكيم سنة 1254م و خصصها لدراسة العربية و اللاتينية. و في ألمانيا كانت أولى الجامعات جامعة فينا (1365م) و كولون و كانت هناك جامعات في بولندا و المجر و السويد و الدنمارك.[2]

و لعل أولى المحاولات لإنشاء جامعة عربية بمعناها الحديث، كانت في بدايات القرن الحالي، بإنشاء الجامعة المصرية الأهلية سنة 1908م، ثم جامعة الخرطوم سنة 1956م، و جامعة بغداد 1957م، ثم تنامت أعداد الجامعات العربية لتصبح 18 جامعة في عقد الخمسينيات، و 23 جامعة في عقد الستينيات، و 64 جامعة في عقد السبعينيات، و 83 جامعة في عقد الثمانينيات، في حين بلغ عددها سنة 1994م حسب إحصائيات اتحاد الجامعات العربية مائة جامعة مقبولة في عضوية الاتحاد.[3]

و بالتالي تقوم مؤسسات التعليم العالي و الجامعي في الوقت الحاضر على أساس فلسفة تربوية معينة ينعكس أثرها على أهداف تلك المؤسسات و سياساتها من خلال تحقيق حاجات الفرد و حاجات مجتمعه الذي يوجد فيه.[4]

و هكذا نجد أن هناك اختلاف واضح فيما يتعلق بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الممثلة في الجامعات، فهناك من يرجع بداياتها إلى الحضارات القديمة مثل الصين و بابل و مصر، في حين ينسبها بعضهم إلى العصور

---

[1] محمد منير مرسي ، **مرجع سابق** ، ص7.

[2] **نفس المرجع السابق** ، ص 9.

[3] محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، **مرجع سابق** ، ص137.

[4] الهلالي الشربيني الهلالي، **التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي و العشرين**، دار الجامعة الجديدة، دط، الارزيطة-الإسكندرية، 2007، ص 20.

الوسطى. فالتعليم العالي تميز في بداياته بالتعليم الديني متخذا المسجد و الكنيسة كمقر له يلتقي فيه الطلاب و الأساتذة، ليأتي بعدها توجها جديدا نحو تطور المعارف و تنوع العلوم بشكل محدود، ليصبح التعليم العالي في وقتنا الحالي يستهدف توجيه المعرفة و العلم و توظيفهما لخدمة المجتمع و تحقيق التنمية الشاملة له.

2. أهداف و أهمية التعليم العالي

كانت الجامعات في العصور الوسطى تعدّ الأفراد للمهن المختلفة في الطب و القانون و اللاهوت و التدريس، و اعتمدت مناهج جامعات العصر الوسيط على حصاد الفكر العربي. و كانت مؤلفات العلماء العرب في مختلف الفروع و الميادين مراجع للدراسة بهذه الجامعات لقرون طويلة.[1]

أما حاليا تسهم الأهداف في تحديد الوسائل و الأساليب و الطرائق التعليمية من خلال تحديد بنية النظام التعليمي و مراحله و أنواعه ، أما على مستوى الأستاذ فتساعد الأهداف على تنظيم الموقف التعليمي و ترشد إلى أحسن الأساليب المساهمة في تطوير معرفة الطالب، بالإضافة إلى توجيه عملية إعداد رأس المال البشري وفق حاجات المجتمع و فلسفته.[2]

إن الجامعات الناجحة في عالم اليوم هي تلك التي تبحث في مشاكل المجتمع و تشخيصها بما يراعي طموحات أفراد المجتمع وفق خطط مدروسة. و تتحدد الأهداف العامة للتعليم العالي في الفكر التربوي العالمي و العربي في:[3]

1. إعداد كفايات بشرية عالية المستوى في مختلف المجالات للمساهمة في قيادة التغيير من خلال تبصر مؤسسات التعليم العالي لاحتياجات المجتمع و الحرص على الاهتمام بجودة التعليم فيها.
2. تنمية شخصية الطالب بأبعادها المختلفة، الروحية و القيمية و المعرفية و اللغوية و الجسمية و الانفعالية.
3. الأخذ بالمنهج العلمي و تطوير مقدرة الطالب في استخدامه في الحصول على المعرفة و اكتشاف الحقائق.

---

[1] محمد منير مرسي ، **مرجع سابق** ، ص 13.

[2] هشام يعقوب مريزيق و فاطمة حسين الفقيه، **مرجع سابق** ، ص 26.

[3] **نفس المرجع السابق** ، ص 27.

4. استمرارية التعليم طوال الحياة، بهدف تطوير المعارف و المفاهيم و العادات و القيم و الاتجاهات و مواكبة التقدم العلمي المتسارع.
5. تحقيق النمو و التقدم للمجتمع من خلال تطوير الانفتاح على الخبرة الإنسانية.

و هناك من يضيف إلى الأهداف السابقة مايلي:[1]

1. نقل المعرفة و تبسيطها بمختلف الوسائل، و هي عملية يلزمها استيعاب لمنجزات العلم، و استخدام التقنيات الحديثة و الانترنت.
2. إعداد الباحثين بما يحقق خدمة مؤسسات التعليم العالي و الجامعي من جهة، و تحقيق التنمية في جميع القطاعات من جهة أخرى.
3. إنتاج المعرفة و هو ما يميز الجامعة عن مؤسسات التعليم الأخرى ، أن مهمتها تكمن في تشكيل المعرفة و الإعداد لتشكيلها لا مجرد التحصيل و الإحاطة بالمعلومات الجاهزة.

في حين يرى البعض الآخر أن أهداف التعليم العالي في القرن الحالي كما يلي:[2]

1. القيام بالعملية التعليمة و توفير أماكن و مراكز المعرفة و التعليم و التدريب.
2. الإسهام في تقدم العلوم و الفنون عن طريق كليات الدراسات العليا و البحوث و توجيه جهود العلماء و الباحثين نحو المشاركة الايجابية في البحوث الهادفة نحو التنمية و مواجهة المشاكل الاجتماعية و الاقتصادية للبلاد.
3. الإسهام الفعال في تبسيط العلوم و التكنولوجيا لشرائح المجتمع المختلفة بالاستعانة بمختلف أدوات الاتصال المكتوبة و المسموعة والمرئية.
4. العمل على تحقيق التنسيق و التكامل بين التعليم الجامعي الأكاديمي و بين التعليم العالي الفني و التكنولوجي وفقا لخطط مدروسة، مع التنسيق و التكامل مع التعليم قبل الجامعي لإيجاد نوع من التوازن بين مدخلات و مخرجات مراحل التعليم المختلفة.

---

(1) لمياء محمد أحمد السيد و حامد عمار، **العولمة و رسالة الجامعة رؤية مستقبلية**، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2002، ص ص 232-233.

(2)الهلالي الشربيني الهلالي، **مرجع سابق** ، ص ص 22-23.

5. تدريب و إعادة تدريب أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد و المستحدث في مجال تخصصهم، حتى لا يتخلفوا عن ركب الحضارة المعاصرة.

تسعى معظم الجامعات و مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق هذه الأهداف، إذ يتطلب تحقيقها إمكانيات مادية و بشرية تحسن التصرف و تتصدى للمشكلات التي تواجهها بحكمة.

3. وظائف التعليم العالي

اختلف الباحثون و التربويون في تحديد رسالة التعليم العالي، حيث أن تحديد وظائف الجامعة يستند إلى فلسفتين، الأولى تركز على الجانب المعرفي، و ترى أن الوظيفة الأساسية للجامعة علمية بحتة، و أن العلم هدف في حد ذاته بغض النظر عن فوائده و تطبيقاته العلمية، و أن الجامعة هي المكان الذي تجري فيه الدراسة و البحث العلمي المجرد، أما الثانية فتؤكد على الجانب الاجتماعي، إذ ترى أن وظيفة الجامعة اجتماعية و أن الجامعة هي المكان الذي يدرس أوضاع المجتمع و مشكلاته و يعمل على إيجاد الحلول لها.[1]

يرى رابح تركي أن الوظائف الرئيسية للجامعة تندرج تحت ثلاث عناصر رئيسية هي: [2]

1 **نشر العلم:** بهدف إعداد قادة الأمة في مختلف المجالات، و ذلك لتسيير البلاد نحو التطور و الرقي.

2 **ترقية العلم:** من خلال النهوض بالبحوث العلمية التي يجريها الأساتذة و الطلبة، بهدف المساهمة في تعزيز التراث الثقافي للأمة و الحضارة الإنسانية بصفة عامة.

3 **تعليم المهن الرفيعة:** يقصد بها تعليم المهن الرفيعة ذات المسؤولية القيادية العلمية و الثقافية و السياسية و التكنولوجية للإطارات العليا للبلاد مثل : الطب و الهندسة.

---

[1] فاروق عبده قليه، **أستاذ الجامعة (الدور و الممارسة بين الواقع و المأمول)**، دار زهراء الشرق، القاهرة، 1997، ص 47.

[2] أسماء هارون، **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية** ، رسالة لنيل شهادة الماجستير، علم اجتماع تنمية موارد بشرية ، جامعة قسنطينة، الجزائر، غير منشورة، 2010، ص37.

و البعض الآخر يرى أن وظائف التعليم العالي تتحدد كما يلي:

أ -إعداد القوى البشرية :

تعد هذه الوظيفة من أهم الوظائف التي ارتبطت بالتعليم الجامعي منذ نشأته في العصور الوسطى، الإعداد للمهن المختلفة في الآداب و القانون و الطب واللاهوت، و قد تطورت التخصصات الجامعية مع تطور العلوم المختلفة و استحداث تخصصات جديدة تفرض على الجامعة تقديم تعليم عال متخصص و مستوى عال من المعرفة لطلابها و تزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة بأنفسهم.

و هكذا تصبح الجامعة مؤسسة إنتاجية لأنها تنتج العقول المفكرة و الكفاءات القادرة على تطوير وسائل الإنتاج و القيادات التي تتحمل المسؤولية في المجتمع، و هكذا تسهم الجامعة من خلال إعداد القوى البشرية في تنمية اقتصاد المجتمع و استخدام موارده و ثرواته و تنشيط مؤسساته الصناعية لتحقيق التقدم الاقتصادي و الاجتماعي.[1]

ب -التنشيط الثقافي و الفكري العام:

تقوم الجامعة بنشر العلم و الثقافة للنهوض بالمجتمع و ذلك بالبحث في المشاكل الداخلية و التي تخص الطلبة و المشاكل الخارجية التي تمس المجتمع ككل.

فعلى مستوى الطلبة تعمل الجامعة على إتاحة فرصة للشباب لممارسة الديمقراطية و الحوار البناء و القيام بالنشاط الفكري و الثقافي و الاجتماعي و الرياضي و كذلك تنمية المفاهيم الإنسانية و العلمية من خلال ما تعقده من مؤتمرات و ندوات ولقاءات.

أما على مستوى المجتمع، تكمن وظيفة الجامعة في تثقيف المجتمع من خلال مساهمتها في معالجة أهم القضايا الاجتماعية بالاستعانة بوسائل الإعلام المختلفة حتى تستجيب للاحتياجات الثقافية للمجتمع بهدف تنشيط بنيته الاجتماعية و الرفع من مستواه الفكري و الثقافي.[2]

---

[1] محمد منير مرسي ، **مرجع سابق** ، ص 22-24.

[2] نفس **المرجع السابق** ، ص30.

في حين يجمع معظم التربويين و الباحثين على أن أهم وظائف التعليم العالي تكمن فيما يلي:

أ التعليم:

بمعنى تقديم برامج تعليمية في شتى أنواع التخصصات للمتعلمين بما يتلاءم مع البيئة العلمية و المعيشية بهدف الإسهام في تنمية مجتمعاتهم و المجتمع الإنساني ككل لتحقيق التقدم و النهوض به في كل المجالات الأخرى.[1]

ب البحث العلمي و التطوير:

يهدف التعليم العالي من خلال ما يتوفر لديه من كفاءات علمية ، إلى تنمية المعرفة و المساهمة في إنتاجها و تطويرها ، و إيجاد الحلول المناسبة للتحديات التي يواجهها المجتمع المحلي و العالمي من خلال القيام بالبحوث و الدراسات و التجارب العلمية بما يخدم المجتمع البشري و يساهم في تقدمه و رفاهيته. و هناك من ينظر إلى البحث العلمي على أنه السعي وراء المعرفة بإتباع أساليب علمية مقننة.[2]

فعلى مؤسسات التعليم العالي و الجامعة خاصة اتجاهات قوية نحو الاهتمام بالبحوث العلمية و تقدمها، و يجب أن تحرص الجامعة على رسالتها في البحث العلمي و تدريب المشتغلين به.[3]

و لهذا ينبغي اعتبار البحث العلمي أحد الأدوات الأساسية في إستراتيجية التنمية، و حماية الاستقلال الوطني و المحور الذي تنبني عليه مشاريع التطوير الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي لأنه الأداة الوحيدة التي لا يمكن استعارتها من الآخرين.[4]

ج- خدمة المجتمع:

تشكل خدمة قضايا المجتمع إحدى الوظائف الأساسية للجامعات و مؤسسات التعليم العالي من خلال وحداته و مراكزه و منشآته و مختبراته التي تقدم خبراتها و إسهاماتها لجميع الهيئات و المؤسسات بتقديم الحلول

---

[1] سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 27.

[2] سيد محمد جاد الرب، **إدارة الجامعات و مؤسسات التعليم العالي-استراتيجيات التطوير و مناهج التحسين**، حقوق الطبع و النشر محفوظة للمؤلف، دط، جامعة قناة السويس، مصر، 2010، ص 196.

[3] محمد منير مرسي، **مرجع سابق** ، ص 26.

[4] محمد العربي ولد خليفة، **مرجع سابق**، ص 253.

لمعالجة المشكلات التي تعترض مختلف المؤسسات المجتمعية. و لذا فإن التعليم العالي يسهم في تنوير المجتمع و تناول المشكلات و التحديات التي يواجهها و اقتراح الحلول المناسبة لها.

إن عطاء التعليم العالي و من منطلق دوره المجتمعي و الإنساني، لا يتوقف عند التعليم و البحث و التطوير، و إنما يمتد إلى خدمة قضايا المجتمع من خلال وحداته و مراكزه و منشآته و مختبراته، تقدم خبراتها و معداتها لجميع الهيئات و المؤسسات.[1]

رغم اختلاف الباحثين حول وظائف الجامعة إلا أنهم يتفقون حول وظفتي التعليم و البحث العلمي باعتبارهما المهام الأساسية لها و المعلنة من خلال دورها الأكاديمي، أما عن الوظائف الأخرى فهي وظائف كامنة داخل الوظائف السابقة ، لأن التعليم العالي يعد الوظيفة الأولى و الوحيدة لنشأة الجامعة بنشر العلم و المعرفة من خلال برامج تكوينية حسب التخصصات من أجل إعداد القوى البشرية اللازمة للمجتمع، و بالبحث العلمي يساهم في تنمية المعرفة و تطويرها و تطويعها لخدمة المجتمع من خلال الاهتمام بمشاكله و الحرص على إيجاد الحلول المناسبة له.

4. أنواع مؤسسات التعليم العالي

تتنوع مؤسسات التعليم العالي بين مؤسسات جامعية و مؤسسات غير جامعية، حيث أن الجامعات هي النمط السائد للتعليم العالي في الأقطار العربية من دون استثناء. و قد تأثر تنظيم الجامعات في الوطن العربي بالجامعات الغربية إلى درجة كبيرة و ذلك لأسباب تاريخية استعمارية. [2]

و يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط للجامعات العربية:

- جامعات تأثرت بالنمط البريطاني كجامعات مصر و السودان و العراق.
- جامعات تتبع النمط الفرنسي كجامعات المغرب العربي و سوريا ولبنان.
- جامعات تأثرت بالنمط الأمريكي كجامعات بلدان الخليج.

[1] سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص ص 27-28.

[2] محيا زيتون، **مرجع سابق**، ص 192.

و قد تحول هذا النمط الثلاثي إلى حد ما في خلال الأعوام الأخيرة و بدأ يتخذ النمط الأمريكي بسبب العولمة و سيطرة النفوذ الأمريكي ثقافيا و سياسيا على مستوى العالم.[1]

أما عن التعليم العالي غير الجامعي فهو حديث العهد نسبيا في أقطار عربية متعددة، و يعد الاتجاه نحو تزايد مؤسسات التعليم العالي غير الجامعية هو الحد من نمو الطلب على التعليم الجامعي، لذلك كان من الطبيعي أن تنشأ مؤسسات للتعليم العالي غير الجامعي لتستوعب متخرجي هذه النوعية من المدارس. كما ينقسم التعليم العالي الغير جامعي هو الآخر إلى ثلاثة فروع رئيسية وهي:[2]

- معاهد عليا
- معاهد متوسطة
- كليات

و لهذه المعاهد تسميات مختلفة في المجتمعات العربية، و يغلب على الدراسة في هذه المعاهد الطابع المهني، لذلك يتجه الطلبة إلى عالم العمل مباشرة.[3]

و تتمثل مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في الجامعات و المراكز الجامعية و المدارس العليا و المعاهد الوطنية.[4]

و هكذا نجد أن مؤسسات التعليم العالي تنقسم إلى مؤسسات جامعية و التي تضم الجامعات و المراكز الجامعية، و مؤسسات غير جامعية و التي تتضمن المعاهد أو الكليات المتوسطية و المعاهد أو المدارس العليا، وجاءت هذه المؤسسات لتخفيف الضغط على المؤسسات الجامعية.

---

(1) **نفس المرجع السابق**، ص 193.

(2) **نفس المرجع السابق**، ص 202.

(3) **نفس المرجع السابق**، ص 203.

(4) حسين لوشن، "**مؤسسات التعليم و التكوين في الجزائر**"، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية،ا العدد 10، جامعة باتنة، الجزائر، جوان 2004، ص 8.

ثانيا : التعليم العالي في الجزائر و أهم إصلاحاته

1. التطور التاريخي للتعليم العالي بالجزائر

تشير المعلومات إلى أن التعليم العالي في الجزائر مرّ بمرحلتين، مرحلة ما قبل الاستقلال، و مرحلة ما بعد الاستقلال.

ترجع أصول الجامعة الجزائرية إلى سنة 1859[1]، أي في عهد الاستعمار الفرنسي، حيث كانت تابعة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية، و خاضعة لقوانين التعليم العالي الفرنسي. و في هذا الصدد قال الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي: " إن فرنسا لم تكتنف بتجريد الإنسان الجزائري من أرضه و مسخ شخصيته، بل عملت على إفساد الأفئدة و العقول. و قد تجلى عملها التخريبي في إغلاق المساجد و المدارس التي كانت تعلم العربية، و في هدم الزوايا، لأنها كانت مراكز لتثقيف الشباب، و غرس روح المقاومة في نفوسهم...و هكذا قضت فرنسا على الثقافة الجزائرية عندما قطعت عن تلك الثقافة جميع الروافد التي كانت تغذيها و تنميها". [2]

و قد أعيد تنظيم جامعة الجزائر و تأسيسها فعليا سنة 1909 م، و قد كانت تضم 4 كليات و هي: كلية الطب و الصيدلة، كلية العلوم و الفيزياء، كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية، كلية الآداب و العلوم الإنسانية.[3]

و قد كان الطلبة الجزائريين يمثلون طالبا واحدا لكل 15342 من السكان الجزائريين الذين يبلغ عددهم حوالي عشر ملايين نسمة سنة 1954م، حيث كان التعليم الفرنسي في الجزائر يرمي إلى تعليم كل الأوروبيين، و تجهيل أكثر ما يمكن تجهيله من الجزائريين.[4]

و على هذا الأساس يتضح أن التعليم العالي في فترة ما قبل الاستقلال كان يهدف إلى تثقيف و تعليم أبناء الفرنسيين و المعمرين الأوروبيين المتواجدون في الجزائر مع محاولة تكوين نخبة من المثقفين الجزائريين بهدف

---

[1] وزارة التعليم العالي و البحث العليمي، **التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012**، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 18.

[2] مصطفى زايد، **التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص ص 109-110.

[3] رابح تركي، "**تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي في التنمية الشاملة**" ، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد 2، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ديسمبر 1984، ص 65.

[4] رابح تركي، تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي في التنمية الشاملة ، **مرجع سابق**، ص 67.

استغلالهم في تنفيذ السياسة الاستعمارية. فالجامعة الجزائرية في هذه المرحلة كانت فرنسية من حيث التسيير و البرامج و النشاطات العلمية.

أما ما مرحلة بعد الاستقلال فقد مثلت الظهور الفعلي للجامعة الجزائرية و منعرجا كبيرا في مصير التعليم العالي من خلال تعميمه و ديمقراطيته، و بناء جامعات و مراكز العلم و الثقافة عبر التراب الوطني [1]، و إرسال البعثات الطلابية إلى الجامعات العربية، و انطلق القطاع الجامعي بجامعة واحدة و مدرستين للتعليم العالي بهدف المساهمة في تكوين الإطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية.[2]

و عرفت هذه الفترة انفجارا كبيرا في عدد الطلبة و الذي خلق قطيعة مع الإجماع النخبوي، الذي كانت قائمة عليه مؤسسة المرحلة الاستعمارية. في نفس الفترة بدأ يترتب تدريجيا النظام و المنطق اللذان تطورا خلال العشريات اللاحقة مانحين للمؤسسة الجامعية مميزاتها الحالية.[3]

و بهذا حظي التعليم العالي بالاهتمام نظرا للنقص الفادح الذي عانته الجزائر في عدد الإطارات بعد الاستقلال، مما دفع بالدولة الجزائرية إلى بناء جامعات و معاهد لتلبية احتياجاتها من الإطارات لمباشرة عمليات التنمية حيث عرف التعليم العالي تضاعف في عدد الطلبة و عدد الأساتذة.

و مع بداية 1963 تمكنت الجامعة الجزائرية من ضم 360 أستاذ جامعي جزائري، و تضاعف في عدد الطلبة من 3718 سنة 1962 إلى 13236 سنة 1970.

تميزت هذه المرحلة بظهور وزارة التعليم العالي و البحث العلمي في جوان 1970 بقيادة "**محمد الصديق بن يحي**"، و العمل على تكوين عدد من الإطارات و المختصين في مختلف القطاعات، من أجل إعادة بناء البلاد و تغيير البنى الاجتماعية و الاقتصادية التقليدية للمجتمع الجزائري و جعلها أكثر حداثة. كما كانت

---

(1) مصطفى زايد، **مرجع سابق**، ص 170.

(2) سلمى الإمام، **صنع السياسة العامة في الجزائر(دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية 1999-2007)**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية و العلاقات الدولية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، غير منشورة، 2007-2008، ص 104.

(3) Mohamed GHALAMALLAH ,**l'université Algérienne-genese des contraintes structurelles**, conditions pour une mise a niveau,revue les cahiers du cread,N°77,centre de recherche en économie appliquée pour le développement, Alger,2006,p32

تستقبل الجامعة الجزائرية طلبة أجانب في الفترة ما بين السبعينات و الثمانينات، و كانت لها مكانة في القارة الإفريقية.[1]

لم يشهد نظام التكوين و التعليم خلال هذه المرحلة أي إصلاح أو تغيير من حيث الأهداف و البرامج و المنهاج، بل حافظت الجامعة الجزائرية على بناءاتها المادية و البيداغوجية التي ورثتها عن الإدارة الاستعمارية. و بقيت على ذاك الحال حتى سنة 1971.[2]

فكانت متطلبات التنمية الاقتصادية آنذاك تفرض إعادة هيكلة عميقة لمنظومة التربية و التكوين بشكل عام و لمنظومة التعليم العالي بشكل خاص بهدف تعبئة مجموع قدرات الجامعة لتكوين رجال خدمة للتنمية للاستجابة لكل متطلبات القطاع. و تكمن السمة الأساسية لإعادة صياغة برامج التكوين في ثلاثية التنويع، و التخصص، و الاحترافية بهدف تطوير تعليم التكنولوجيا في الجامعة.[3]

و مع بداية الثمانينات تم تعزيز منظومة التعليم العالي في الجزائر و عقلنتها لضمان ملاءمة أفضل بين التكوين العالي و احتياجات الاقتصاد الوطني من خلال عدد من الإجراءات. حيث يهتم الإجراء الأول بتكوين الإطارات حسب فروع و قطاعات النشاط و الذي تمثل في الخريطة الجامعية لسنة 1982، أما الإجراء الثاني فيتعلق بإعادة تنظيم الجذوع المشتركة و الإكثار منها بهدف تحسين نوعيتها من خلال وضع برامج خاصة بها، في حين يتمثل الإجراء الثالث في وضع نظام لتوجيه حاملي البكالوريا الجدد و إعادة تنظيم الجذوع المشتركة.[4]

في الفترة ما بين السبعينيات و الثمانينات كانت الجزائر تسعى إلى بناء و تنظيم المؤسسات، و ذلك من خلال الربط بين التعليم العالي و المؤسسات الأخرى خدمة للاقتصاد الوطني.

---

(1) حواء بلحسين، "**الجامعة في ظل التحولات العالمية**"، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 10، جامعة الجزائر، 2008، ص 184-185.

(2) عبد الرزاق جيلالي ، "**من الاثنولوجيا إلى علم الاجتماع**"، مجلة المجتمع، العدد 10، ص 16.

(3) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سابق**، ص20.

(4) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سابق**، ص 22.

و بعد تعديل 1998م صدر القانون رقم 99-55 المؤرخ في 4 أفريل 1999م و المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، و الذي جعل من الجامعة مؤسسة عمومية ذات صبغة علمية و ثقافية و مهنية. يتطلع إلى آفاق مستقبلية هامة للتنمية على المستوى الديمغرافي و على مستوى البنى التحتية.[1]

لقد عرف قطاع التعليم العالي في الجزائر توسعا كبيرا في عدد المؤسسات الجامعية، إلى أن وصل في سنة 2002 إلى خمس و عشرين جامعة، زيادة إلى جامعة التكوين المتواصل، لتصل في سنة 2007 إلى سبعة و عشرين جامعة، بما فيها خمس مراكز جامعية و جامعة التكوين المتواصل.[2]

رغم ما توصلت له مؤسسات التعليم العالي و الجامعات الجزائرية من تقدم علمي و تطور كمي في عدد الطلبة و الأساتذة، إلا أنها لازالت تعاني من عدة نقائص في أنظمتها التعليمية من حيث النوعية، مما أدى بها إلى إعادة التفكير في ما وصلت إليه من نتائج تتعارض مع ما حققته الدول المتقدمة من خلال التفكير في إستراتيجية جديدة تساعدها على استدراك ما فاتها و السعي إلى تقليص الهوة.

أما في وقتنا الحالي أصبح هناك 47 جامعة، و 10 مراكز جامعية،و 4 ملحقات جامعية، و 18 مدرسة وطنية، و 6 مدارس عليا للأساتذة، بالإضافة إلى 10 مدارس تحضيرية و قسمان تحضريان مدمجان.[3]

2. إصلاحات التعليم العالي في الجزائر

يعتبر "اميل دوركايم" أول من اهتم بدراسة التعليم و مدى ارتباطه بالمجتمع، كما بين فكرة اختلاف الأنماط التعليمية و نماذجها حسب اختلاف الحاجات الاجتماعية من مجتمع لآخر. و أشار إلى أن الظاهرة التعليمية تعتبر ظاهرة دينامية و متغيرة مؤكدا ذلك من خلال ما لاحظه من التغيرات التي تطرأ على البرامج التعليمية خلال مختلف الفترات الزمنية.[4]

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية: المرسوم التنفيذي رقم 99-05 المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419ه الموافق لـ 17 أوت 1998، المتضمن **القانون الأساسي النموذجي للجامعة**، العدد 60، 1998، ص4.

[2] رفيق زراولة، **مرجع سابق**، ص 193.

[3] موقع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي على الربط التالي http://services.mesrs.dz/arabe_mesrs/drh_a.php يوم 2013/06/14 على الساعة 15:26.

[4] مصطفى زايد، **مرجع سابق**، ص 86.

و على اعتبار أن نظام التعليم العالي هو أحد الأنظمة التعليمية التي شهدت حركية متغيرة في مختلف المجتمعات، فقد تعرض للتعديل و التطوير في بعض الأحيان، و في فترات أخرى يتعرض للتغيير الجذري نتيجة الاختلالات و النقائص التي تكتنفه.

و تعد الجزائر أحد المجتمعات التي أعادت النظر في نظامها التعليمي و خاصة التعليم العالي، و انتهجت طريق الإصلاح و إعادة الإصلاح حتى تتدارك النقائص و تواكب العالمية.

أ – إصلاح سنة 1971

إن بقاء التعليم العالي بعد الاستقلال على ما هو عليه في تبني السياسات التنظيمية الاستعمارية لقرابة تسع سنوات يعود إلى الآثار الناتجة عن الحرب و ما خلفه المستعمر من مشاكل مادية و بشرية، تعيق من مسيرة التغيير. إلا أن بعد فترة استطاعت الدولة الجزائرية من إحداث القطيعة مع السياسة الاستعمارية و التفكير في إصلاحات شمولية بما فيها قطاع التعليم العالي و الجامعة خاصة التي تعتبر المؤطر و الموجه للمجتمع، فبدأت بتطبيق سياساتها في الإصلاح ابتداء من سنة 1971 الذي شهد تزايد هائل و سريع في عدد الطلبة مما عجل في تطبيق المبدأ الهادف إلى الاهتمام بالطابع الأدائي للتعليم العالي من خلال التطوير الاقتصادي و الاجتماعي للتكييف مع معطيات المرحلة. و كان يهدف هذا الإصلاح إلى:

- تلقين العلم و تطويره و نشره و نقل المعارف و تنمية البحث العلمي بما يخدم القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للأمة.[1]
- تكوين و إمداد البلاد بأكبر عدد من الإطارات في مختلف التخصصات حسب المتطلبات الحقيقة للتنمية.
- ضبط خطة بيداغوجية مدروسة لتحسين نوعية التكوين دون إغفال الصعوبات المادية و البشرية.
- تعريب التكوين الجامعي تدعيما لمقومات الشخصية الوطنية ، إعطاء اللغة العربية مكانتها و إعادة الاعتبار لها في صفوف الدراسة الجامعية بصفتها المعبر عن القيم الثقافية للجزائر [2]، من خلال إنشاء

---

[1] بن احمد علي، "**أهداف الجامعة و الأطراف الفاعلة فيها**"، مجلة الحقيقة، عدد خاص بالملتقى الدولي السابع، جامعة أدرار، نوفمبر 2004، ص 36.

[2] مصطفى زايد، **مرجع سابق**، ص317.

عدد من الدراسات باللغة العربية للحصول على مختلف الشهادات الجامعية بما بهدف تشجيع تكوين إطارات قادرة على التعبير باللغة الوطنية.[1]

- استعمال العدد المحدود من الأساتذة بأنجع الطرق.
- العمل على جعل الأبحاث العلمية متوافقة مع المشكلات الوطنية بهدف ترقية الإنسان وذلك بالاستعانة بالمفاهيم الغربية و استنتاج منها ما يعبر عن انشغالاتنا الخاصة.[2]
- دیمقرطة التعليم العالي، إذ أصبح في متناول جميع الفئات الاجتماعية دون استثناء، بتطبيق اللامركزية، و انتشار عدد من مؤسسات التعليم العالي داخل الوطن.
- جزأرة التعليم العالي من خلال إلغاء نظام الشهادات و السنة التحضيرية و توزيع الاختصاصات على فروع و إحداث تغيير بالنسبة للمناهج بتغيير الطرق التقليدية الموروثة و عرضها بأساليب تربوية جديدة مثل طريقة التكوين المندمج و المراقبة المستمرة، [3]مع استبدال الإطارات الأجنبية بالإطارات الجزائرية، و جعل التعليم العالي جزائري من حيث المحتوى و الأساليب و الأهداف .
- مجانية التعليم العالي و هذا ما تفتقده العديد من الدول سواء العربية أو الغربية.[4]
- شهد أيضا هذا الإصلاح عملية حل الكليات و إعادة تنظيم الجامعات في شكل معاهد [5]، و اعتماد نظام السداسيات المستقلة بتقسيم مراحل الدراسة الجامعية إلى:[6]

-**مرحلة الليسانس**: و تسمى أيضا مرحلة التدرج، و تدوم أربع سنوات.

-**مرحلة الماجستير**: أو مرحلة ما بعد التدرج الأول، و تدوم سنتين على الأقل، و هي تجمع بين المقاييس النظرية و انجاز بحث في شكل أطروحة.

-**مرحلة الدكتوراه**: و هي مرحلة ما بعد التدرج الثاني، و تدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي لتتوج في أخير بأطروحة الدكتوراه.

---

[1] مراد بن اشنهو، **نحو الجامعة الجزائرية**، ترجمة عائدة أديب بامية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981، ص 7.

[2] نور الدين زمام، "**الجامعة و البحث العلمي في ظل تقسيم العمل العلمي الراهن**"، دفاتر المخبر، العدد2، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر ، بسكرة، سبتمبر 2006، ص 58-59.

[3] محمد العربي ولد خليفة، **مرجع سابق**، ص ص 209-214.

[4] جمال معتوق، قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي بالجزائر، دفاتر المخبر، **مرجع سابق**، ص30.

[5] مراد بن اشنهو، **مرجع سابق**، ص 29.

[6] يسمينة خدنة، **واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علم الاجتماع تنمية و تسيير موارد بشرية، جامعة قسنطينة، الجزائر، غير منشورة، 2008، ص ص 61-62.

و في إطار التوسع في عدد الجامعات تم إنشاء جامعة العلوم و التكنولوجيا في كل من الجزائر و وهران و عنابة بحيث صار عدد الجامعات سنة 1976 م ستة جامعات.[1]

كانت خطوة الإصلاح الأولى للتعليم العالي في الجزائر تهدف إلى ربط الجامعة بمتطلبات المجتمع و ضرورة أن يستجيب البحث العلمي لحاجات التنمية الوطنية من خلال إعداد المؤهلات المناسبة لمناصب العمل في جميع القطاعات، و تطوير الفروع العلمية في مختلف مؤسسات التعليم العالي بما يتلاءم مع خصوصية المجتمع الجزائري. إلا أن نتائج الإصلاح لم تكن كما خطط لها، حيث فاقت النتائج السلبية النتائج الايجابية و التي تمثلت في ارتفاع عدد الطلبة بسبب الانفجار الذي حدث في مدخلات التعليم ما قبل الجامعي، مما أدى إلى البحث عن حلول جديدة و إتباع سياسة إعادة الإصلاح لتدارك الأوضاع.

ب -إصلاح سنة 1983

و يبدأ هذا الإصلاح بصدور المرسوم رقم 544/83 المؤرخ في 17 ذي الحجة عام 1403 الموافق لـــ 24 سبتمبر 1983 المتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة. ركز هذا المرسوم على الأهداف ذات الطابع العلمي و المعرفي و ضرورة إصلاح أجهزة و مؤسسات الدولة بالشكل الذي يسمح بالتفتح على المجتمعات الخارجية و عدم الانغلاق.[2]

و تسمى هذه المرحلة من الإصلاحات بمرحلة الخريطة الجامعية و التي ظهرت سنة 1984، تهدف إلى تخطيط التكوين الجامعي إلى سنة 2000 من خلال تخصصات تتوافق مع متطلبات سوق العمل، و تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد و كليات مع الحفاظ على سبع جامعات كبرى فقط. و تم التركيز في هذه الفترة على الاستقلالية الإدارية، و البيداغوجية، و المالية، و استقلالية البحث.[3]

ما ميز هذا الإصلاح هو استمرارية التعريب و شموليته للعلوم الاجتماعية، و تضاعف في عدد الطلبة من 15.000 طالب سنة 1979 إلى 60.000 ألف طالب سنة 1989، و دفع ذلك إلى تهميش الأساتذة المفرنسين و تعويضهم بأساتذة مساعدين مؤقتين حاصلين على شهادة الليسانس حديثا. بالإضافة إلى

---

[1] سلمى الامام، **مرجع سابق** ، ص 106.

[2] بن علي امحمد، **مرجع سابق**، ص 37.

[3] الجريدة الرسمية، العدد60، 1998، ص 5-6.

الاهتمام بالتعليم التكنولوجي و تطويره، و تشجيع الطلبة على الالتحاق بالمعاهد الخاصة بتكوينه، مع اعتماد برنامج تعاوني يمكن من خلاله إرسال الطلبة و الباحثين الأساتذة إلى الخارج للتكوين في الدكتوراه في فرنسا، و خاصة في التخصصات العلمية و التكنولوجية.[1]

و بالنسبة للبحث العلمي، فقد عرف تطورا من خلال تفتح الجامعة على اهتمامات القطاع الاقتصادي و الاجتماعي و ربط النشاط العلمي بميادين التنمية و متطلباتها بهدف تحقيق التقدم و التطور، و منه تم التأكيد على ضرورة ربط البحث العلمي بالمجتمع و تحقيق التنمية الاجتماعية.[2]

و بعدها صدر القانون 98-11 المؤرخ في 22 أوت 1998 المتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي و التطوير التكنولوجي للفترة الممتدة من 1998-2002، و كان التعديل يرمي إلى إلغاء نظام المعاهد و إحلال مكانه نظام الكليات كنموذج جديد للتنظيم الإداري للجامعة.[3]

و في التسعينيات و بالضبط في سنة 1999 ظهر القانون التوجيهي رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذو الحجة الموافق لـــ 04 أفريل 1999، و يهدف إلى اكتساب المعارف و المعلومات التي ترفع من المستوى العلمي و الثقافي و المهني للمواطن من أجل تطويرها و نشرها بما يحقق التنمية في جميع المجالات لجميع فئات المجتمع على سواء، كما تضمن القانون شروط الحرية في التطوير العلمي المبدع و الناقد، و أعاد التأكيد على موضوعية المعرفة و احترام تنوع الآراء و وجهات النظر، و ألح على ربط التعليم بالبحث العلمي، مع منح مهمة التكوين التقني عالي المستوى إلى مدارس و معاهد أخرى كمؤسسات للتعليم العالي. زيادة إلى اهتمام هذا القانون بأخلاقيات و أدبيات المهنة الجامعية .[4]

رغم النتائج التي حققتها هذه الإصلاحات بالنسبة للمعطيات الكمية للطلبة و أعضاء هيئة التدريس و كذا الهياكل الجامعية ، إلا أنها لا تخلو من السلبيات بسبب عدم التناسق مع الهياكل البيداغوجية و عجز التأطير الناتج عن سوء التسيير.

---

(1) Mohamed GHALAMALLAH, Op Cite ,p46.

(2) سمية إبراهيمي، **إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر ملف (ل.م.د) قراءة تحليلية نقدية** مذكرة لنيل شهادة الماجستير علم اجتماع التنمية، جامعة بسكرة، الجزائر، غير منشورة، 2005-2006،ص 104.

(3) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية: المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419ه الموافق لـــ 17 أوت 1998، المتضمن **القانون الأساسي النموذجي للجامعة**، العدد 60، 1998، ص4.

(4) نفس **المرجع السابق**، ص ص23-24.

3. إعادة الإصلاح لنظام التعليم العالي في الجزائر (نظام ل.م.د)

نظرا لأهمية التعليم العالي في بناء مستقبل الدول و المجتمعات، مرت الجامعة الجزائرية بمحطات مختلفة لإصلاح التعليم العالي منذ نشأتها وصولا إلى نظام (ل.م.د) الذي يعتبر إصلاحا جذريا جاء بعد ظهور اختلالات و نقائص كثيرة في النظام الكلاسيكي، مما أدى بالمسؤولين في الجزائر على منظومة التعليم عامة و التعليم العالي خاصة لمواكبة المتطلبات المجتمعية و الاستجابة للتحولات العالمية المتسارعة. و يرمي هذا النظام إلى بناء الدراسة على ثلاث رتب: ليسانس، ماستر، دكتوراه.[1]

يعتبر نظام ل.م.د اختصار لثلاث أطوار تعليمية و هي:

1) الليسانس

يتكون من وحدات تعليمية موزعة على 6 سداسيات. و يتضمن مرحلتين، مرحلة تكوين قاعدي متعدد التخصصات، و مرحلة التكوين المتخصص. و تنقسم مرحلة الليسانس إلى نوعين:

- **ليسانس مهني**، يمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل.
- **ليسانس أكاديمي**، يستطيع الطالب من خلاله مواصلة الدراسة على مستوى الماستر.

2) الماستر

يتشكل هذا الطور من 4 سداسيات، و يستقبل حاملي شهادة ليسانس أكاديمي و الذين تستوفى فيهم الشروط المطلوبة للالتحاق بهذا الطور. كما أنه طور مفتوح كذلك لكل حاصل على ليسانس مهني بعد قضاء فترة في الحياة المهنية. و ينقسم طور الماستر إلى مهمتين:

- **ماستر بحث**، والذي يقوم فيه الطالب منذ البداية بنشاط بحث في الوسط الاقتصادي أو الوسط الجامعي.
- **ماستر مهني**، يكتسب من خلاله الطالب تخصص دقيق في حقل معرفي محدد.

3) الدكتوراه

(1) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **الدليل العلمي لتطبيق و متابعة ل م د**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، جوان 2011، ص .

تتحد مدة هذا الطور بستة سداسيات كأدنى حد. و يهدف إلى:

- التخصص الدقيق للمعارف.
- التدريب على البحث من خلال العمل في فريق. تتوج كل الأطوار السابقة بشهادات جامعية تعبر عن المستوى.[1]

يقترح نظام (ل.م.د) رؤية جديدة في التكوين الجامعي تقوم على أساس التشاور بين المؤسسات الجامعية و مؤسسات المجتمع الاقتصادية و الاجتماعية، و يشارك الطالب في تكوين نفسه من خلال هذا النظام، و يعتبر الأستاذ و الفريق البيداغوجي مؤطر و موجه للطالب مدة تكوينه مع التركيز على التقويم المستمر و الدائم للمؤسسة الجامعية و نوعية التكوين.[2]

تم تطبيق هذا النظام الجديد داخل مجالات كبرى تضم عدة اختصاصات متجانسة من حيث الكفاءات العلمية و التقنية و كذا المناصب التي يوفرها لها سوق العمل. ففي كل مجال يوجد مسارات نموذجية* يمكنها أن تؤدي إلى تخصصات أو خيارات محددة.[3]

و يتشكل هذا الإصلاح من جملة من المبادئ تتمثل فيما يلي:[4]

- ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي.
- تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيو-اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة وعالم الشغل.
- تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن.
- و تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية، لاسيما منها تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها.
- التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.
- تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعهما.

---

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، **مرجع سابق**، ص ص 14-15.

(2) بلقاسم سلاطنية و آخرون، **علم الاجتماع الإعلامي**، دار الفجر للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2012، ص 88.

(3) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012**، مرجع سابق، ص 25.

(4) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، جوان 2007، ص 11.

*** المسار النموذجي هو عبارة عن مجموع الوحدات التعليمية التي يتم تنظيمها وفق منطق تدرجي بهدف اكتساب كفاءات معينة.**

- إرساء أسس الحكامة الراشدة المبنية على المشاركة والتشاور.

يمس هذا الإصلاح كل الأسرة الجامعية ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين، و يجعل من هيئة التدريس العنصر المحرك الذي تقع عليه عملية تعريف برامج التكوين و البحث و تصميمها تحت إشراف المؤسسة الجامعية.[1]

و تم تعميم نظام (ل.م.د) بشكل شبه كامل على مجموع التكوينات في مؤسسات التعليم العالي، بعد أقل من عشر سنوات من انطلاقه. [2] و نتج عن تطبيق هذا النظام في سنواته الأولى حركية في المؤسسات الجامعية في تطبيق نظام (ل.م.د) في مرحلته الأولى "ليسانس"، و تطور في عدد المقاعد البيداغوجية وصلت إلى 520000 مقعد بيداغوجي، مع تطور في عدد مخابر البحث الذي قارب 1200 مخبر، زيادة إلى توظيف 25000 أستاذ جديد.[3]

يرتكز الإصلاح القائم على تطبيق نظام (ل.م.د) إلى إخراج الجامعة الجزائرية من أزمتها من خلال إدخال ممارسات بيداغوجية جديدة و مقاربات ابتكارية في بناء برامج للتعليم و التكوين مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع و كذا من خلال تطوير قدرات البحث و تطبيقاته لتساهم الجامعة في حل المشاكل المرتبطة بالنمو الاقتصادي و التطور الاجتماعي في إطار شراكة ديناميكية تجمع بين الجامعات و مخابر البحث و المؤسسات العمومية و الخاصة. و رغم تعميم العمل بنظام (ل.م.د) في جميع مؤسسات التعليم العالي لقرابة عشر سنوات، إلا أن هذا نظام لا يزال صعب التطبيق وفق ما يهدف إليه من إصلاح و مبادئ خاصة بممارسات بيداغوجية تؤدي إلى مقاربات ابتكارية.

---

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، إصلاح التعليم العالي ، **مرجع سابق**، ص13.

(2) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سابق**، ص 25.

(3) Abdelhamid Djekoun, La Réforme LMD en Algérie :état des lieux et perspectives, **Actes du colloque international : Le système LMD entre implémentation et projection**, Alger, 30-31 mai 2007, p 27.

ثالثا: التحديات التي تواجه التعليم العالي و مؤسساته

يمر العالم بتغيرات كبيرة في جميع الميادين الاقتصادية، و الاجتماعية، و العلمية، و تتأثر الدول بهذه التغيرات في شتى جوانب الحياة، كونها ترتبط مع المحيط العالمي، ولا يمكن أن تعيش بمعزل عما يدور حولها. و مؤسسات التعليم العالي تؤثر و تتأثر بكل هذه التغييرات التي تشكل بالنسبة له تحديات انطلاقا من أهمية التعليم العالي في تكوين و تنمية المجتمع.

و قد أسهمت تكنولوجيا الاتصال في إزالة عوائق الزمان و المكان، فلم يعد هذان العاملان عائقا أمام البشر مع التقدم الذي يشهده العالم اليوم، و أصبح تبادل المعلومات و الوصول إليها أسهل من أي زمان مضى، و يتمكن الأفراد من الولوج إلى المعرفة في أي مكان و في غضون ثوان بسيطة.[1]

و مع ظهور الإمكانات و الفرص الجديدة، مازالت الأنظمة التعليمية العربية تعاني من مواجهة مصاعب و تحديات كثيرة تتعلق بالتطورات الحديثة. و هناك تحديات مجتمعية و أخرى عالمية، تتمثل فيما يلي:

1. التحديات العالمية

أ –العولمة

أضحت العولمة أمرا واقعا لا يمكن إنكاره على المجتمعات المختلفة، ولا تستطيع الدول عزل نفسها عن هذا التيار، و إلا تعرضت للتدهور و الانكماش و التهميش على الأقل.[2]

ترى "ساندرا تايلور Sandra Taylor"أن العولمة " أصبحت بمثابة الفكرة الأساسية التي يحاول بها واضعو النظريات الاجتماعية أن يفهموا و يفسروا كيفية انتقال المجتمع الإنساني إلى الألفية الثالثة".[3] لقد قادت ظاهرة العولمة إلى ظهور أشكال جديدة للتعليم و اتجاهات جديدة للنشاط التعليمي الدولي على قاعدة التكنولوجيا الحديثة للمعلومات و الاتصالات، و تزايد أعداد مراكز البحوث المنشغلة بالمشكلات الملحة لإعداد الكوادر و تقديم الاستشارات.[4]

---

[1] ج.ب و م.ل، **العولمة و التعليم الجامعي: المضامين _ المستقبل_دراسات حالة**، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي و آخرون، عالم الكتب، ط 1، القاهرة،2006،ص 55.

[2] لمياء محمد أحمد السيد و حامد عمار، ، **مرجع سابق** ، ص236.

[3] محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، ، **مرجع سابق** ، ص 129.

[4] جواد كاظم لفته، **الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي**، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان–الأردن، 2011، ص 27.

فالعولمة أمر واقع و نتيجة موضوعية لتطوير قوى الإنتاج في الرأسمالية و التقدم العلمي و التقني. [1]

و يعرفها **"صادق جلال العظيم"** على أنها " وصول نمط الإنتاج الرأسمالي إلى نقطة الانتقال من عالمية دائرة التبادل و التوزيع و السوق و التجارة إلى عالمية دائرة الإنتاج و إعادة الإنتاج.

أما الكاتب الفرنسي **"دولفوس"** ، فقد عرف العولمة بأنها " تبادل شامل و اجتماعي بين مختلف أطراف الكون، يتحول العالم على أساسه إلى محطة تفاعلية للإنسانية بأكملها، و هي نموذج للقرية الكونية الصغيرة التي تربط ما بين الناس و الأماكن ملغية المسافات و مقدمة المعارف دون قيود. [2]

و يعرفها " **أرماند ماتلارت Armand Mattelart**" على أنها " إحدى المفردات الخادعة ، فهي إحدى المفاهيم الأداتية التي تحت تأثير السوق و في غياب وعي المواطنين بها تم تطبيقها و تأقلم معها الناس إلى درجة أصبحت ضرورية لإقامة التواصل بين الشعوب من مختلف الثقافات. [3]و لكن يبقى المعنى الحقيقي لمفهوم العولمة يتمثل في السعي لتعيين علاقات القوة، و الممارسات و التكنولوجيات التي تحدد و تساعد على تكوين أو بلورة تشكيل العالم المعاصر.

و تؤثر العولمة على الجامعة عن طريق توسيع قواعد المعرفة الإقليمية و فوق الإقليمية التي تتخطى الحدود بين الدول. إن كل من العولمة و المعرفة لهما خصائص و سمات عالمية و غير شخصية نتيجة إلى التحرر من القيود الوطنية، و حتى داخل الأمم تعد المعرفة متاحة بشكل أكثر عمومية عن ذي قبل و لم تعد قاصرة على الصفوة أو النخبة، و أصبحت المعرفة التقليدية ضعيفة السلطة و تقوية و صدق و ثبات المعرفة القائمة على التطبيق العلمي و استخداماته، و ينظر إلى العلم على أنه متطلب اجتماعي يعتمد عليه و ليس فقط مجرد حالة للاقتراب من العالم البشري و العالم الطبيعي. [4]

أدت العولمة إلى نقطة التقاء عالمي و تحول داخلي و بخاصة في منظومة المعرفة العالمية،و قد غيرت مفهوم الوقت و أصبحت الجامعات تدار عبر حدود و فضاءات مؤقته.

---

[1] جمال داود سلمان، **اقتصاد المعرفة** ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، دط، عمان-الأردن، 2009، ص 199.

[2] أحمد بخوش، **الاتصال و العولمة –دراسة سوسيوثقافية**، دار الفجر للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2008، ص 107-108.

[3] رابح كعباش، **سوسيولوجيا التنمية**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث و الترجمة، دط، جامعة منتوري قسنطينة، 2007، ص 201.

[4] روجر كينج، **مرجع سابق**، ص 139.

ب التطور التكنولوجي و التقني

أصبح من الأهمية أن تتفاعل العملية التعليمية مع التقدم التكنولوجي لما له من تأثير مباشر على الحياة الاجتماعية و المتغيرات الثقافية بالمجتمع، فالتكنولوجيا ليست فقط مجرد تغيير في صناعة الأجهزة و استخداماتها بل تمتد إلى ما يصاحب التغييرات في سلوكيات الأفراد في المجتمع و تغلغلها في الإطار الثقافي للمجتمعات و إكساب معارف و خبرات و مهارات تدريبية عليهم. [1] مما يستلزم تغييرا في شكل المجتمع العربي و تدارك التطور الحضاري و إثبات الهوية و الذاتية الثقافية ولا يتوقف على مجرد متابعة التكنولوجيا و التقنية و نقلها من الغرب و إنما لابد أن تضع في خططها التربوية و التعليمية الاستراتيجيات التي تؤهلها للحاق بركب التطور و التقدم لتنتقل من مجرد المتلقي إلى المبدع و المنتج لهذه التكنولوجيا و التقنية في مؤسساتها التعليمية من خلال بناء المناهج الدراسية و محتواها و أساليبها و طرق التقويم و الاختبارات و غيرها من العمليات التي تتم داخل المنظومة التعليمية.[2]

كما ساهم التطور المذهل و السريع في تقنية المعلومات و الاتصال إلى حد كبير في غزو مجال التعليم العالي و الجامعات خاصة ، حيث أن نمو مؤسسات التعليم العالي أصبحت مدفوعة الآن و في المستقبل أن تتخذ قراراتها الرئيسة، آخذة في الاعتبار المناخ الجديد الذي أسفر عنه التقدم في تقانة المعلومات و الاتصال. فهناك تأثير لهذه التقانة على أنشطة التدريس و البحث، و الاتجاه للشبكات و تضاؤل أهمية الموقع و ظهور فاعلين جدد محليين و أجانب ، و ظهور التعليم الالكتروني و الجامعات الافتراضية.[3]

مما يجعل تأثيرها على نمو المعارف و تقدم البحث العلمي و تحسين خدمات قطاع المكتبات أكثر إنتاجية و فعالية في تنمية ثقافة الفرد و الجماعة، لاسيما، و أن الجامعة اليوم لم تعد قاصرة على إشباع الاهتمامات و غرس المعلومات، و إنما تحولت بإجماع أغلب المختصين إلى صناعة الاهتمامات و إعادة التشكيل الثقافي للإنسان من خلال الأجهزة الإعلامية المختلفة و تقنيات التواصل المتعددة.[4]

---

(1) عبد اللطيف محمود مطر، **إدارة المعرفة و المعلومات**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر و التوزيع، ط 1، 2007، ص 160.

(2) سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **الجودة في التعليم**، دار الصفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص 159.

(3) محيا زيتون، **مرجع سابق**، ص 240.

(4) مصطفى حنفي، "**الجامعة و تقنيات التواصل نحو استيعاب نقدي لمكاسب الثورة التكنولوجية في الفكر العربي المعاصر**" ، مجلة الحقيقة، **مرجع سابق**، ص ص 129-131.

و بدا ذلك جليا مع الثورة التي شهدتها الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)، و إمكانية تزويد مواقع الانترنت بمؤثرات تفاعلية، لا تقوم على أساس الصورة و النص المكتوب فحسب، و إنما تتجاوز ذلك إلى تقنيات الحوار المباشر، و النقل الحي أو المسجل للأحداث. فلم يعد الوجود في المكان نفسه شرطا لالتقاء طرفي العملية التعليمية، و إنما أصبحت عملية التفاعل ممكنة من خلال جهاز الحاسوب و توابعه. وهكذا يتبين أن عامل الزمن انتفى من هذه الحسبة، إذ لم يعد للزمان كتوقيت أهمية كبرى في حصول العملية التعليمية. [1]

و ليس بمقدور أي باحث اليوم تجاهل التطورات التقنية و العلمية والادعاء بعلمية بحثية، فبيئة الاتصال الحديثة أصبحت ضرورية من أجل توسيع القدرات العلمية، و بالتالي شمولية الأبحاث و دقتها. [2]

إن ذلك أدى إلى نشوء فوارق مضاعفة و عميقة بين الدول المتقدمة و الدول المتخلفة، و يلقى بأعباء إضافية على الجامعات و التعليم العالي في البلدان المتخلفة بوصفها المراكز الوحيدة القادرة على التعامل مع هذه التوجهات العلمية الجديدة، إلا أنها تعاني من عدم القدرة على تحقيق هذا التواصل بسبب الحاجة إلى الاستثمارات الضرورية لنقل المعرفة الجديدة و التعامل معها. [3]

يواجه التعليم في الوطن العربي بما فيه الجزائر تحديات واضحة في مسايرة الثورة العلمية و التكنولوجية و المعلوماتية، بسبب التطور المذهل و السريع في استخدامها و إنتاجها و أصبح التقدم الاقتصادي يعتمد على التقدم التكنولوجي. لذا وجب على مؤسسات التعليم العالي و الجامعات من مواجهة هذا التحدي بإدخالها في برامجها التعليمية من خلال توفيرها و العمل على إنتاجها.

ج- إنتاج المعرفة

أصبحت الجامعات المعاصرة تركز جل اهتمامها في هذه الآونة على إنتاج المعرفة و السعي إلى تطور المجتمعات من نموذج التطور الصناعي إلى نموذج تطور الاتصالات أو تقانة المعلومات على اعتبار أن التعليم العالي هو الوسيلة الرئيسية للتقليص من حدة الفجوة في إنتاج المعرفة بين الدول النامية و الدول المتقدمة. [4]

---

[1] سعيد بن محمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 543.

[2] أحمد موصلي، **دور الجامعات و مراكز البحث في دعم ثقافة المجتمع المدني**، دار الأمين للنشر و التوزيع، دط، مصر، سبتمبر 1997.

[3] يوسف سعيد أحمد، تمويل التعليم العالي و مواجهة تحديات العولمة، مؤتمر الجامعات العربية تحديات العصر و الآفاق المستقبلية ، مؤتمر الجامعات العربية-تحديات العصر و الآفاق المستقبلية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرباط-المملكة المغربية، ديسمبر 2007، ص 452.

[4] ج.ب و م.ل، ، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي و آخرون، **مرجع سابق**، ص 31.

فالمعرفة في العصر الحالي أصبحت تمثل مورد اقتصادي لأي بلد، كل الدول المتقدمة كاليابان و الولايات المتحدة و بريطانيا تنفق ما لا يقل عن 20% من الدخل القومي الإجمالي على البحوث و التطوير في إنتاج الجديد من المعرفة، و على هذا فبناء المعارف و تكوينها يعتبر هو الاستثمار الأكبر للشعوب المتقدمة. إن الإبداع و الابتكار المرتبطان بالبحوث هما السمة المميزة لإنتاج المعرفة و لابد من استغلال الفرص في مؤسسات التعليم العالي في مواجهة التهديدات المحتملة.[1]

إن البحث العلمي و إعداد و تنمية الباحثين يمثل أحد العناصر الأساسية في رسالة مؤسسات التعليم العالي، و الجامعات أهم أنماطها، فلا شك أن الاهتمام بالبحث العلمي و ترسيخ ممارسته بالجامعات يؤدي إلى تنمية القدرة على إنتاج المعرفة بدلا من الاكتفاء بتلقيها، كما يؤدي إلى تنمية القدرة على التفكير الإبتكاري، و هذا أحد الأدوار الهامة للجامعات حيث تعمل على توفير الأسباب و الحوافز و المتطلبات للتشجيع على الإبداع الفكري و الابتكار التطبيقي لتحويل الأفكار إلى منتجات ذات فائدة. [2] ففي مجتمع المعرفة، فقدت الجامعات سيادتها على إنتاج و توزيع المعرفة، كما أن ظهور فاعلين جدد في دنيا الإنتاج يؤدي إلى شراكة جديدة بين مؤسسات التعليم العالي و مؤسسات المجتمع الأخرى، مما يترتب على ذلك إعادة بناء الأنشطة البحثية في الجامعات و توجيهها نحو موضوعات و مشروعات بحثية تكون ذات قيمة و مفيدة في السوق. بمعنى آخر هذه التحولات تبشر بقدوم أسلوب عمل جديد في مجتمعات الجامعة.[3]

إن إنتاج المعرفة هو أهم عنصر في بناء مجتمع المعرفة، لذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي من مضاعفة جهودها في تطوير البحوث العلمية القادرة على إنتاج معارف إبداعية و ابتكارية تساهم في ترقية العلم و تنمية المجتمع.

د- الجودة

يمر نظام التعليم العالي في العالم بمرحلة انتقالية مهمة ترتكز على تجويد نوعية التعليم، و الارتقاء بمخرجاته، و يرجع ذلك إلى طبيعة التحديات التي تتطلب إعدادا مرنا للقوى العاملة الوطنية يمكنها من امتلاك

---

(1) عقل بن عبد العزيز العقل، **التحديات المستقبلية للتعليم العالي**، متوفرة على الرابط التالي: www.faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=20173 بتاريخ 2013/03/03 على الساعة 16.00.

(2) زهير بن عبد الله دمنهوري، توجهات التحول إلى الجامعة الحديثة في عصر المعرفة، مؤتمر الجامعات العربية-تحديات العصر و الآفاق المستقبلية، **مرجع سابق**، ص 310.

(3) ج.ب و م.ل، ، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي و آخرون، **مرجع سابق**، نفس الصفحة.

مهارات عالية تؤهلها للدخول لسوق العمل المحلي و التنافس على المستوى العالمي، و تعدها لتكون قادرة على التعامل بفعالية و مهنية مع المعطيات الجديدة و عصر المعرفة.[1]

الجودة التعليمية واحدة من المسؤوليات الأساسية لجميع مؤسسات التعليم العالي و للعاملين فيها، و إن تحديد ما تتضمنه هذه المسؤولية في أي وقت ليس سهلا، إن مطالب المؤسسات الخارجية تحدد جزءا مما يمكن اعتباره ممارسة جيدة و هذه المطالب تشترك مع ثقافة و متطلبات مؤسسة التعليم العالي.[2]

لقد أصبح مفهوم الجودة يحمل معان كثيرة بالنسبة للباحثين، حيث أن لكل باحث في هذا المجال مصطلحاته الخاصة بهذا المفهوم. فمنهم من فصّل بين مكونات الجودة الشاملة، و من جهة أخرى نجد أن هناك كثيرا من الباحثين قد تعاملوا مع هذا المفهوم باعتباره وحدة واحدة.

فالجودة لغة بمعنى الجيد و هو نقيض الرديء و جاد الشيء أي صار جيدا، و في اللغة الانجليزية Quality و يرجع مفهومها إلى الكلمة اللاتينية Qualities و التي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء و درجة الصلابة.[3]

أما الجودة في الاصطلاح فقد عرفها "جوران **Juran**" على أن لها عدة معان منها:[4]

- الجودة تحتوي على جميع مظاهر المنتج الذي يحقق احتياجات و تطلعات المستهلك من المنتج.
- الجودة تعرف على أنها عدم وجود الخلل في المنتج.
- الملاءمة في الاستخدام.

و الجودة في التعليم تعني جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع و تحسين وحدة المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد و مع قدرات و سمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي.

---

(1) سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 375.

(2) عدي عطا، **معايير الجودة و الأداء و التقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة للجامعات الرصينة في العالم** ، دار البداية ناشرون و موزعون، ط 1، عمان، 2011، ص 199.

(3) محمد سعيد الطاهر، **الجودة في التعليم العالي**، مؤتمر الجامعات العربية-تحديات العصر و الآفاق المستقبلية، **مرجع سابق**، ص 277.

(4) مجموعة من الخبراء المختصين، **الأساليب الحديثة لإدارة المكتبات و مراكز المعلومات بالجودة الشاملة (الجودة-المعرفة)** ، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، الجزء الأول، 2008،د.م، ص 56.

أو هي مجمل السمات و الخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية و هي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب.[1]

و الجودة في مؤسسات التعليم العالي هي عملية تقييم لأداء الكليات و الجامعات تقوم بها هيئات مختصة عندما تتقدم أي مؤسسة تعليمية بمحض إرادتها و بتطوع ذاتي منها إلى هيئة محلية كي تتولى تقييم أدائها و تطبيق معايير الجودة عليها للحصول على شهادة تؤكد كفاءة نشاطها التعليمي و جودة برامجها البحثية و الأكاديمية في حالة التزامها بشروط و مواصفات التميز الأكاديمي.[2]

ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي العام و الجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم و يخرج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع، و أصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا و الدول الأوروبية و اليابان و العديد من الدول النامية و بعض الدول العربية و التي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية.[3]

و الجودة في التعليم العالي يمكن النظر إليها على أنها نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات، و هي الأفراد و الأساليب و الأجهزة لتحقيق مستوى عال حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، و التركيز على التحسن المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين.[4]

إن اهتمام مؤسسات التعليم العالي بالجودة نابع من الوعي بأهمية توفير بيئة أكاديمية مقبولة تؤدي إلى الحصول على مخرجات قادرة على التنافس في ميدان العمل و إثبات جدارتها و قدرتها على التفاعل مع معطيات العصر الحديث و متغيراته. و لذلك برزت في الآونة الأخيرة توجهات عالمية و مبادرات متعددة في مجال ضمان جودة التعليم العالي، و من بينها:[5]

- زيادة الاهتمام بالجودة على المستويات المحلية و الدولية.

---

[1] سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **مرجع سابق**، ص 154.

[2] فردوس عبد الحميد البهنساوي، **منظومة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2006، ص 36.

[3] صالح عليمات، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مؤتمر الجامعات العربية تحديات العصر و الآفاق المستقبلية** ، مؤتمر الجامعات العربية-تحديات العصر و الآفاق المستقبلية، **مرجع سابق**، ص 180.

[4] محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، **مرجع سابق**، ص 76.

[5] سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 376.

- زيادة عدد هيئات ضمان الجودة و الاعتماد على المستوى العالمي.
- تنوع نماذج ضمان الجودة و اختلافها.
- تنوع و اختلاف آليات التطبيق و طرق العمل.

و تكمن أهمية الجودة في التعليم من خلال تطبيق معاييرها في العناصر التالية:

- ✓ تساعد على تركيز الجامعات و المؤسسات التعليمية لمتابعة احتياجات السوق.
- ✓ تساعد على إنشاء أنظمة للأداء عالية المستوى.
- ✓ تعطي فرصة عالية للمنافسة في المجال التعليمي بين المؤسسات الأكاديمية.
- ✓ تؤدي إلى تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فريق العمل.
- ✓ تحسين مستويات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس و الطلاب.[1]
- ✓ تؤدي إلى مكافأة الأداء المتميز.
- ✓ تمكن من القيام بعملية مراجعة و تقييم مستمر للأداء.
- ✓ تحسين و تطوير أساليب و طرق التدريس.
- ✓ تعمل على الرفع من مستوى و مهارات خريجي الجامعة مما يساعد على توفر فرص لهم في سوق العمل.

٥- تدويل التعليم العالي

كان التعاون الدولي موظف في الماضي، بشكل تقليدي من أجل تنمية التبادل للباحثين و أبحاثهم، و لكنه تطور مع الوقت و تسلح بدور أكثر حيوية، فبينما كان كل من التبادل و النقل و المشاركة ممارسات مرغوبة فإنها الآن ممارسات جوهرية لعملية التنمية للدول.[2]

---

[1] محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان، **مرجع سابق**، ص 80.

[2] سعيد طه محمود، السيد محمد ناس، **قضايا في التعليم العالي و الجامعي**، مركز آيات للطباعة و الكمبيوتر، دط، الزقازيق، 2003، ص320.

هناك توجه يزداد انتشارا نحو تدويل التعليم، و ذلك من خلال شمولية التعليم العالي لكل أرجاء المعمورة، إذ أصبحت شبكة الانترنت هي الأداة الجديدة التي تجمع الناس، و تجعل الحدود بين الدول أقل أهمية مما كانت عليه في الماضي.[1]

فتدويل الجامعات تتمركز أساسا حول الحراك الدولي للطلاب، بمساعدتهم على فهم بعضهم البعض، و على اكتساب مهارات دولية و ثقافات عدة. الأمر الذي يجعل الطلاب على دراية كافية بالتداخل الدولي و القضايا العالمية، و بالتالي تكون لهم كلمة في تشكيل عالم المستقبل، زيادة إلى تدويل التعليم الجامعي نفسه، فالمعرفة صارت اليوم متنوعة بدرجة يصعب معها لأي قسم أكاديمي الادعاء أن بإمكان أعضائه تغطية كل محتويات مجال دراسي معين.[2]

إن تدويل التعليم العالي يدعو إلى التنوع و التعاون الدولي و التضامن بين المؤسسات و إقامة شبكات المعلومات و المشاركة العالمية و التبادل المعرفي على أسس من النفع المتبادل.[3]

لقد أصبح الاعتماد المتبادل هو سمة العصر، و من ثم فإن التعليم لن يكون أداة للتعاون بين الأمم فحسب، بل سيكون نتاجا حقيقيا للجهود المشتركة التي يبذلها الناس من مختلف الثقافات و الأمم.[4]

في عصرنا الحالي أصبح يتميز التعليم العالي بالعديد من الميزات، من بينها تدويل التعليم العالي الذي يعتمد على التعاون و التبادل العلمي بين الدول لتعزيز أدوار التعليم العالي في تدعيم الكفاية الدولية للمواطنين و تطوير مؤسساته بمتطلبات أكثر دولية للتمكن من العمل في عالم يتوجه نحو اقتصاد السوق و مجتمع معرفي. إن هذا التحدي يجعل من البحوث العلمية تعتمد على التنوع و التعمق و كثرة المعارف مع سهولة اكتسابها و نشرها.

و- خصخصة التعليم العالي

---

[1] جيرزي فياتر، **التعليم في القرن الحادي و العشرين**، مركز الإمارات للدراسات و البحوث الإستراتيجية، سلسلة محاضرات الإمارات، ط1،أبو ظبي، 1997،ص ص2-3.

[2] ج.ب و م.ل، **مرجع سابق**، ص25.

[3] محيا زيتون، **مرجع سابق**، ص 304.

[4] جيرزي فياتر، **مرجع سابق**، ص5.

مع تزايد الدعوة المستمرة في عدم قدرة الحكومات على تحمل أعباء تكلفة التعليم العالي، و زيادة أعداد الطلبة و ارتفاع التكلفة المتنامي، ظهر نمط جديد في تقديم الخدمة التعليمية من خلال مؤسسات التعليم العالي الخاصة و النظر إلى التعليم العالي و كأنه سلعة يمكن أن تقدم من ضمن الخدمات الأخرى التي تباع للأفراد.[1]

و رغم انتشار هذه الفكرة و التوسع في إنشاء مؤسسات التعليم العالي ذات طابع ربحي في العديد من دول العالم، إلا أن في الوطن العربي يعد إنشاء الجامعات الخاصة ذات الصبغة الربحية صيغة جديدة للتعليم الجامعي.[2]

تكون خصخصة التعليم العالي عن طريق استيراد إدارة و ثقافة للجامعات ذاتها، و أيضا من خلال ظهور فاعلين جدد يقدمون منتجات تعليمية في السوق العالمي للتعليم العالي، إذ أن إعادة بناء المهام الجامعية تصاحبها ثقافة تسويقية تفرض على المؤسسات الجامعية تصدير المعرفة.[3]

أصبح التعليم العالي في الدول المتقدمة و بعض الدول النامية و العربية مثل السعودية و الأردن و مصر، تعتمد على الجامعات الخاصة التي تعطي فرصة لمواصلة التعليم للطلبة الذين لم يوفقوا في الجامعات العامة. و حسب وجهة نظر الباحثة فإن هذا التحدي يعطي فرصة التعليم لجميع الشرائح و يجعل من العلم سلعة تخضع لمعايير السوق مثل المنافسة و العرض و الطلب، مع تشجيع الكم على النوع و فقدان الجودة نظرا لأنها مؤسسات ربحية.

2. التحديات المجتمعية

لعل من أهم التحديات المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي تتمثل في:

أ. زيادة الطلب على التعليم العالي

أكدت الدراسات المستقبلية التي قامت بها اليونسكو بشأن الأعداد المستقبلية للطلبة الملتحقين بالتعليم العالي أن هناك توسعا في أعدادها، حيث بلغ عدد الملتحقين سنة 1991، 65 مليون طالب في مختلف أنحاء العالم، و وصل هذا الرقم في عام 2000 إلى 79 مليون طالب، و من المتوقع أن يصل الرقم إلى 97 مليون

---

[1] سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 40.

[2] نفس **المرجع سابق**، ص 41.

[3] .ب و م.ل، **مرجع سابق** ، ص35.

طالب، و سيصل سنة 2025 إلى 100 مليون طالب. كما مست هذه الزيادة في عدد الملتحقين بالتعليم العالي الدول النامية، ففي عام 1991 كان عدد طلبة التعليم العالي 30 مليون، و 40 مليون سنة 2000، و 50 مليون طالب متوقعة لسنة 2015، و 54 مليون في عام 2025. [1]

كما أثر زيادة الطلب المجتمعي أيضا على قيام الدولة تاريخيا و لأعوام طويلة بمسؤولية تعيين خريجي هذا التعليم، ما جعل التعليم العالي يمثل بالنسبة إلى فئات عريضة من الشباب العربي الأمل الذي يمكن بتحقيقه الوصول إلى المكانة الاجتماعية و الاقتصادية المناسبة. [2] أضف إلى ذلك ارتفاع عدد الطلاب داخل مؤسسات التعليم العالي يعوق أداء العملية التعليمية بالجودة المطلوبة.[3]

إن أحد أهم التحديات التي واجهت أنظمة التعليم العربية هو ضرورة مواجهة نمو طلب المجتمع على التعليم العالي، هذا النمو الذي يعد نتاجا لمجموعة من العوامل على رأسها تزايد السكان، حيث أن أعلى معدلات النمو السكاني في العالم بالوطن العربي.

ب. المواءمة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي و قطاعات العمل

تعد مسألة المواءمة بين التخصصات و البرامج التعليمية و التدريبية المطروحة في مؤسسات التعليم العالي و ارتباطها باحتياجات المتعلمين و متطلبات قطاع العمل إحدى المشكلات الملازمة و محورا أساسيا للمنظومة التعليمية في كثير من الدول. و تعاني العديد من النظم التعليمية من وجود فجوة حقيقية في تهيئة الموارد البشرية التي يحتاجها سوق العمل من حيث المهارات و الكفايات المطلوبة في ميدان العمل و المحتوى النظري أو العملي المقدم على مستوى المؤسسة التعليمية.[4]

ثمة اختلافات واضحة بينهما من حيث الواقع و الرؤى و التوجهات، فمثلا يعتمد القطاع الصناعي في كثير من الدول العربية على الصناعة التحويلية البطيئة، و معظم عناصر إنتاجه مستوردة، أما مؤسسات التعليم العالي فهي تعاني من تمسك كوادرها بالتدريس الجامعي فقط، فلا يقومون بالبحث العلمي إلا بهدف الترقية

---

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل، **التربية و التعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي و العشرين**، دار المريخ للنشر، دط، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004، ص 204.

[2] محيا زيتون، **مرجع سابق**، ص 308.

[3] لمياء محمد أحمد السيد و حامد عمار، **مرجع سابق** ، ص239-240.

[4] سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 231.

فقط، و من هنا يلاحظ أن العلم النظري موجود بكم هائل إلا أنه لا يوظف في الميدان العملي، و ذلك بسبب ضعف العلاقة التي تربط مؤسسات التعليم العالي بمؤسسات المجتمع الأخرى.[1]

إن النظام التعليمي يصبح أكثر واقعية و ديناميكية من خلال توافر احتياجات عالم العمل الدائمة التغير فيقل اتجاه التعليم نحو تأهيل الأفراد للاختصاصات الضيقة، و يزيد اتجاهه لتنوع الاختصاصات و المعارف، ليؤمن المهارات المطلوبة ليس لمهنة معينة فحسب بل لمجموعة كاملة من المهارات اللازمة لتحقيق كفاءة عامة لأنواع متعددة من الوظائف و قد يترتب على هذا، الحد من التفرقة التحكمية بين التعليم العام و التعليم الفني.[2]

و يمثل هذا التحدي أحد أهم التحديات التي تهدد الهوية العربية بسبب ضعف التكوين و قصور برامجه عن الحاجات المعرفية و العلمية الذي ينتج عنه عدم الاستفادة من طاقات المخرجات الجامعية من قبل مؤسسات المجتمع مما يتطلب من القائمين على أنظمة التعليم مراجعاتها بشكل كامل وجذري من حيث الأهداف و المحتوى و الكفاءة الداخلية و الخارجية لكي يحقق المحافظة على ثوابت و قيم المجتمع العربي من جهة و ملاحقة التطورات و المستجدات العالمية و المحلية بما لا يتعارض مع عادات و قيم المجتمع الأصيلة .[3]

نظرا لاعتماد مؤسسات التعليم العالي العربية و الجزائرية خاصة على المعرفة النظرية بالمقارنة بالتطبيق الفعلي لها على أرض الواقع، فإن هذا أثر على مخرجات التعليم العالي و زيادة أعداد البطالين الجامعيين بسبب اختلاف البرامج التكوينية و ضعف المهارات عن متطلبات الوظيفة.

د -زيادة تكلفة تمويل التعليم العالي

(1) هشام يعقوب مريزيق و فاطمة حسين الفقيه، **مرجع سابق**، ص 164.

(2) محيا زيتون، **مرجع سابق**، ص 115.

(3) سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **مرجع سابق**، ص161.

تمر مؤسسات التعليم العالي بتحديات كبيرة في سعيها لتوفير التمويل اللازم لإدارة شؤونها و استيعاب العدد المتزايد لطلابها و تقديم التعليم الجيد لهم.[1]

و يعد الإنفاق على البحث و التطوير في الدول العربية مجتمعة متواضعا بكل المقاييس مقارنة مع الدول المتقدمة، إذ لا تتجاوز نسبة الإنفاق العربي على البحث و التطوير 0,2% من الناتج القومي الإجمالي على عكس الدول المتقدمة التي تنفق ما يزيد على 1 %. ففي الوقت الذي لم يعد التوسع في التعليم العالي خيارا مطروحا، بل ضرورة تمليها المشاركة في اقتصاد المعرفة العالمي لتجنب مخاطر التهميش و مطلبا لتحقيق العدالة و الكفاءة في جميع البلدان المتقدمة و النامية، نشأت أزمة التمويل[2] المترتبة عن تحكم الدولة بالسياسات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، و فرض السياسات الواجب إتباعها، وذلك بسبب اعتماد هذه المؤسسات على الدعم المالي و الإداري الحكومي.[3]

و نظرا لارتباط تمويل التعليم في أي مجتمع بالنظام الاقتصادي، و تعدد مصادر التمويل تبعا للسياسات التمويلية المعتمدة، و التوجهات الاجتماعية السائدة، و نظرا للتكلفة المالية المتعاظمة على مؤسسات التعليم العالي فقد أصبح من الضرورة البحث عن مصادر مكملة لدعم موازنات الجامعات.[4]

إن ما تنفقه الدولة عن التعليم العالي أصبح لا يوفر احتياجاته نظرا للطلب المتزايد عليه من مختلف شرائح المجتمع، و هذا يؤدي إلى نتائج عديدة و متنوعة تجعل من الدولة البحث عن طرق جديدة و مصادر متنوعة لتمويل التعليم العالي و تطويره من خلال زيادة الإنفاق حتى تكون هناك إيجابية و إمكانية مسايرة التطورات العالمية.

في ضوء ما سبق، وجب على مؤسسات التعليم العالي و جميع مؤسسات المجتمع أن لا تتخاذل عن التحديات التي فرضت علينا و الاستعداد لمجابهتها من خلال نشر الثقافة العلمية التي تساعد على الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال مع الاستعانة بنظام الجودة في كل ما يتعلق بالعملية العلمية و البحثية حتى يكون هناك إنتاج معرفي هادف و وفير و قادر على إعداد مؤهلين قادرين على خدمة المجتمع. بالإضافة

---

(1) سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 312.

(2) محيا زيتون، **مرجع سابق**، ص248.

(3) هشام يعقوب مريزيق و فاطمة حسين الفقيه، مرجع سابق، ص165.

(4) سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 324.

إلى التأكيد على استمرارية التعليم و تعميمه بطرق مختلفة مثل التعليم الالكتروني و التعليم عن بعد حتى تستطيع جميع فئات المجتمع من المشاركة في إعادة إنتاج المجتمع بمقاييس عالمية.

الفصل الثالث: البعد الاجتماعي للمعرفة

أولا: المعرفة

1. النشأة والتعريف

2. أنواع المعرفة

3. خصائص المعرفة

ثانيا: سوسيولوجيا المعرفة

1. علم اجتماع المعرفة

2. المنظورات الكلاسيكية لعلم اجتماع المعرفة

3. المنظورات المعاصرة لعلم اجتماع المعرفة

ثالثا: من سوسيولوجيا المعرفة إلى سوسيولوجيا العلم

1. نظرية المعرفة والابستومولوجيا

2. العلم وخصائصه

3. سوسيولوجيا العلم

أولا: المعرفة

منذ أن وجد الإنسان على وجه الأرض و هو يسعى إلى معرفة الحقائق التي تساعده على اكتشاف العالم الذي يعيش فيه و فهم القضايا التي تواجهه، لأن بالبحث عن المعلومات يستطيع الفرد كفاعل اجتماعي أن يواجه العقبات و المشاكل التي تواجهه في حياته، و بالتالي المعرفة مرتبطة بوجود الإنسان و تفكيره منذ أن خلقة الله عز وجل، إلا أنها تطورت و تنوعت بفعل تطور وعي الإنسان و خبراته.

1. النشأة و التعريف

أ الجذور التاريخية للمعرفة

تعود الجذور الفكرية للمعرفة إلى التفكير الفلسفي بالبحث عن العلاقة بين الوجود البشري و الفكر الإنساني للكشف عن خبايا الطبيعة و مدى ارتباط عقل الإنسان بالحياة الاجتماعية من جانب و إلى التركيز على متطلبات الخبرة في مكان العمل من جانب آخر، فمنذ القرن الرابع قبل الميلاد والعقل الإنساني يبحث عن معرفة تكون آلة للتفكير السليم والكشف عن الحقيقة ، فكانت البداية بمقدمات أرسطو العقلية و المنطقية و التي طورها بعد أرسطو بالبحث عن ماهية الأشياء وتحديد القضايا في كتابه(المقولات) فتناول فيه؛الجوهر-الكم-الكيف-الأين-المتى-الوضع-الاضافة-الملك-الفعل-الانفعال.[1]

و بعدها جاء أفلاطون فواصل المسيرة العلمية واعتمد على نظريته المعروفة في التمييز بين المعرفة و الاعتقاد. حيث يرى أفلاطون أن المعرفة هي معرفة بما هو ثابت و ليس بما هو متغير نسبي لأن المعرفة تتسم بالصدق، و بالتالي فعالم المثل هو الموضوع الجدير بالمعرفة، أما الظن أو الاعتقاد يمكن أن يصدقا أو يكذبا.[2]

ظهرت بعد أرسطو وسقراط وأفلاطون عدة مدارس فلسفية منها مدرسة الأبيقوريين، والرواقيين، والمشائيين، والأفلاطونية الحديثة. ولكن ما لبثت تلك المدارس أن تعرضت لحالة من الإهمال خصوصا بعد أن أغلقت مدارس الفلسفة، وسادت المناهج اللاهوتية النصرانية التي وقفت من منطق أرسطو موقف المعارضة وخصوصا القسم البرهاني منه.[3]

---

[1] عبد الحكيم الفيتوري، **المعرفة الانسانية بين الجمود والتطور (مسيرة المعرفة في الغرب)** متوفرة على الموقع التالي:
http://www.a-znaqd.com/alsowol2.htm يوم 2013/08/19 على الساعة 16:45.

[2] محمود زيدان، **نظرية المعرفة عند مفكري الاسلام و فلاسفة الغرب المعاصرين**، دار النهضة العربية، ط1، بيروت-لبنان، 1989، ص 180.

[3] عبد الحكيم الفيتوري **مرجع سابق**.

وفي فلاسفة الإسلام كان ابن سينا، والفارابي، و ابن رشد ممن اهتموا بمشكلة المعرفة، من خلال إظهار منطق أرسطو في صورة مقبولة بعد أن كانت مجرد أبحاث يصعب فهمها والربط بينها. "فابن سينا" كان له الفضل في توضيح أوجه الشبه و الاختلاف بين إدراك الحيوان و الإنسان على وجه الخصوص. أما "ابن رشد" فقد اهتم بأعمال أرسطو و كان شارحا لها و استطاع التوفيق بين فلسفة أرسطو و عقائد الإسلام، و كان له عدة موضوعات متعلقة بالمعرفة في إطار النفس و العقل، حيث يجد في النفس صورة للبدن و جوهرا مستقلا في نفس الوقت.[1]

في ضوء ما سبق نجد تأثر الفلاسفة المسلمين بأفكار و آراء و معارف الفلاسفة اليونان، فنجد تأثر "ابن سينا" و "الفارابي" بأفكار أفلاطون، أما "ابن رشد" فكان مهتما بأرسطو و شارحا لأعماله حتى لقب "بالشارح الأكبر" وهذا ما أدى إلى التشابه الكبير بين الفلسفتين في الميدان المعرفي، إلا أن هناك اختلاف في التوظيف بما يتناسب مع مبادئنا الإسلامية و ديننا الحنيف من حيث المقاصد و الأهداف.

لقد شغلت المعرفة مكانة كبيرة في القرآن الكريم، فقد بين الدين الإسلامي طبيعة المعرفة من خلال السماح للأفراد بالتفكير في أنفسهم، و قد ورد ذلك في آيات عدة تدل على ذلك منها قوله تعالى: " وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ (20) وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (21) وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ (22) فَوَرَبِّ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ إِنَّهُ لَحَقٌّ مِثْلَ مَا أَنَّكُمْ تَنْطِقُونَ (23).الذاريات 20-23.

إن الإنسان في المعرفة القرآنية صفحة بيضاء، يولد و ليس لديه أي تصور عن محيطه الطبيعي أو الاجتماعي و هنا يحتم عليه أن يسعى لتحصيل المعرفة، يقول تعالى: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" (78).[2]

كما أن الفكر هو نشاط بشري أداته العقل و ثمرته الرأي و العلم و المعرفة، و قد ميز الله البشر عن سائر الحيوانات بالفكر الذي جعله كمال الإنسان و فضله على الكائنات الأخرى. قوله تعالى " وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (13)". الجاثية 13.[3]

و قد احترم الإسلام العقل، و التأكيد على العلم و المعرفة، و بيان فضلهما، و الدعوة إلى طلبهما من المهد إلى اللحد، و تطبيقهما و استخدامهما في كل ما ينفع و يحقق التقدم و الخير و القوة.و في هذا يقول الله تعالى:" يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (11)". (المجادلة، الآية

---

(1) محمود زيدان، **مرجع سابق**، ص 230.

(2) شفيق ابراهيم الجبوري، **علم اجتماع المعرفة عند ابن خلدون**، دار غيداء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2012، ص 63.

(3) عبد الستار العلي،عامر قنديلجي، غسان العمري، **المدخل إلى إدارة المعرفة**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان-الأردن، 2006، ص 56.

11) ، و يقول جل شأنه :" قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ (9)" (الزمر، الآية9).[1] فالقرآن الكريم مليء بالآيات القرآنية التي تحث على العلم و المعرفة سواء من حيث البحث أو الاستخدام لأنهما مصدر الوصول إلى الحقيقة.

ب تعريف المعرفة

تتعدد مفاهيم المعرفة و تختلف باختلاف العلوم و مجالات الاهتمام بها، و فيما يلي سوف نورد بعضها.

➢ **المعرفة لغة**

ورد في المعجم العربي الأساسي أن المعرفة لغة هي مشتقة من الفعل عرف، معرفة و عرفانا فهو عارف: بمعنى علمه، أدركه.[2]

و يعرفها المعجم الوسيط على أنها تعني عرف الرجل الشيء أو الأمر، يعرفه عرفانا، و عرفانا، و معرفة: علمه، أدركه بحاسة من حواسه الخمس.[3]

و تقابل كلمة معرفة في الانجليزية كلمة cognition و هي مشتقة من الكلمة اللاتينية cognoscere و هي تشير إلى المعرفة الإنسانية بأشكالها المختلفة: إدراك، تعلم، ذاكرة، وعي، انتباه، ذكاء، إذ يجب ربط الاستخدام الحديث لهذه الكلمة بتطورات العلوم المعرفية.[4]

و في قاموس أكسفورد تقابلها كلمة "knowledge" و تعني الحقائق و الفهم التي اكتسبها الفرد من خلال الخبرة و الوعي.[5]

أما في اللغة الفرنسية فالمعرفة هي " connaissance" و تعني الفعل أو الطريقة للمعرفة التي تستلزم وعي و فهم، فهي ضد الجهل.[6]

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن مختلف المصادر اللغوية سواء عربية أو أجنبية تتفق في المعنى اللغوي لكلمة معرفة و التي تدل على علم و إدراك، و فهم، و تفكير، و وعي إلا أن هناك من يضيف الوسائل و الطرق التي توظف بها.

---

(1) حسين عبد الحميد رشوان، **نظرية المعرفة و المجتمع"دراسة في علم اجتماع المعرفة"**، مؤسسة شباب الجامعة، دط، الاسكندرية، 2008، ص127.

(2) جماعة من كبار اللغويين، **المعجم العربي الأساسي**، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، لاروس،د.م،د.س، ص 834.

(3) عصام نور الدين، **معجم نور الدين الوسيط**، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت-لبنان، 2009، ص 854.

(4) جون فرنسوا دورتيه، **معجم العلوم الإنسانية**، ترجمة جورج كتورة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1،د.م، 2009، ص 996.

(5) The Oxford Compact English Dictionary, 549, 1996.

(6) Alain Rey, Le Robert Micro, **Dictionnaire le Robert**, deuxième édition, Paris, 1998, P267.

➢ **المعرفة اصطلاحا**

تعرف المعرفة على أنها الإحاطة بالشيء، أي العلم به، و هي تشمل كل الرصيد الواسع و الهائل من المعارف و المعلومات و العلوم التي استطاع الإنسان أن يجمعها عبر مراحل التاريخ الإنساني بحواسه و فكره وعقله.[1]

يدل هذا التعريف على أن المعرفة هي كل ما يعلمه الفرد من معلومات و حقائق في حياته سواء عن طريق خبرته في الحياة أو عن طريق علم يدرسه.

و على ذلك فالمعرفة هي كل ما يتحقق للإنسان أو كل ما يحصله الإنسان بعقله أو جسمه أو بحدسه، من معاني أو مفاهيم أو تصورات أو أفكار علمية أو خرافية، أو فنية متخصصة، أو إلهامات و تجارب روحية، ليحقق رغبته في السيطرة على العالم الذي يحيط به.[2]

أما نبيل رمزي فيعرف المعرفة بأنها:"عملية اجتماعية تاريخية قوامها نشاط بشري موجه نحو فهم الواقع و تصوير هذا الواقع في وعي أعضاء مجتمع معين.[3] يشير نبيل رمزي إلى أن المعرفة هي نتاج العلاقة بين المجتمع و النتاجات العقلية الناجمة عن عوامل اجتماعية و ثقافية ضمن تفاعل اجتماعي متبادل.

كما تعرف المعرفة على أنها مزيجا من الخبرة و القيم و المعلومات السباقة و بصيرة الخبير، التي تزود بإطار عام لتقييم و دمج الخيارات و المعلومات الجديدة، فهي متأصلة و مطبقة في عقل العارف بها، و هي متضمنة في المنظمة و المجتمع وليس في الوثائق و مستودعات المعرفة فحسب، لكنها أيضا في الروتين التنظيمي و الممارسات و المعايير و المهارات العلمية، و في الدراية الفنية للأفكار و المهارات و القدرات التي يملكها الفرد و المنظمة، و التي يستخدمها لاتخاذ سلوك فعال نحو تحقيق الأهداف. [4] نستنتج من التعريف السابق أن المعرفة تكمن في المعرفة العلمية التي يملكها ذوي الاختصاص، و تنقل إلى الواقع في شكل ممارسات يستفيد منها الفرد و المنظمة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

---

[1] هالة إسماعيل بغدادى، **صناعة المعرفة و قيود الحرية**، المكتب الجامعي الحديث، دط، د.م، 2011، ص 8.

[2] حسين عبد الحميد رشوان،**مرجع سابق**، ص 3.

[3] نبيل رمزي، **سوسيولوجيا المعرفة**، ، دار الفكر الجامعي، د.ط، الاسكندرية، 2001، ص11.

[4] محمد تركي البطاينة، زياد محمد المشاقبة، **إدارة المعرفة بين النظرية و التطبيق**، دار جليس الزمان للنشر و التوزيع،ط1، 2010، ص 4.

و بمعنى آخر المعرفة هي الفعل العقلي الذي يدرك الظواهر ذات الصفة الموضوعية، و نتيجة ذلك الفعل هي حصول صورة الشيء في الذهن.[1] وفق هذا التعريف فإن المعرفة هي عملية عقلية ينتج عنها أفعال واقعية.

كما تعتبر المعرفة هي مجموع الحقائق، و وجهات النظر، و الآراء، و الأحكام، و أساليب العمل، و الخبرات و التجارب، و المعلومات، و البيانات، و المفاهيم، و الاستراتيجيات، و المبادئ التي يمتلكها الفرد أو المنظمة.[2] و يدل هذا التعريف على أن المعرفة هي نتيجة مجموعة من العمليات تظهر كأفعال في سلوكات الأفراد و المنظمة و هو يتفق مع التعريف السابق.

و المعرفة هي نتائج معالجة البيانات التي تخرج بمعلومات إذ تصبح معرفة بعد استيعابها و فهمها و تكرار التطبيق في الممارسات يؤدي إلى الخبرة التي تقود إلى الحكمة.[3]

يعتبر هذا التعريف مثال المعرفة الحديثة التي تتكون من خلال دورة كاملة تسمى بدورة المعرفة التي تمر بمراحل فكرية منتظمة، تبدأ باكتسابها ثم إنتاجها لتصل في الأخير إلى عملية التطبيق الذي يعتبر ذروة المعرفة و بالتالي خلق مجتمع المعرفة.

و جاءت المعرفة في قاموس علم الاجتماع لتعني:"عملية عن طريقها يتعرف الفرد على البيئة و يحاول تفسيرها، و تضم المعرفة كافة عمليات الإدراك، و التفكير و التذكر و التساؤل و التخيل و التعميم و الحكم.[4]

و جملة القول أن المعرفة هي الإجابة عن السؤال كيف نعرف ما نعرفه؟ أو بعبارة أخرى أنها تمتد لتشمل كل ما يحيط بالإنسان من ظواهر مختلفة طبيعية و بيولوجية و اجتماعية و ثقافية و نفسية.[5]

رغم أن هناك شبه اتفاق حول مفهوم المعرفة اللغوي، فهناك اختلاف في التعريف الاصطلاحي من قبل العلماء و الباحثين باختلاف قناعاتهم و مجال تخصصهم. إلا أن مهما تعددت و تنوعت المعارف و طرق تحصيلها في مختلف مجالات الحياة، إلا أنها تبقى دائما لها نفس الخصائص و تؤدي في الأخير إلى أفعال واقعية من خلال فاعلين ناشطين في تفكيرهم.

---

(1) ابراهيم محمد تركي، **مرجع سابق**، ص 22.

(2) هيثم علي حجازي، إدارة المعرفة، **مدخل نظري**، الأهلية للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص 9.

(3) ابراهيم الخلوف الملكاوي، **إدارة المعرفة الممارسات و المفاهيم**، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن،2007، ص ص 30- 31.

(4) محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر، 2006، ص 61.

(5) السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص4.

2. أنواع المعرفة

اختلف العلماء و الباحثون في تصنيفهم للمعرفة، حيث يعود هذا الاختلاف إلى المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها هؤلاء و إلى مجال تخصصهم. فهناك من يصنفها حسب استخداماتها مثل Marquardt إلى معرفة (ماذا؟، كيف؟، لماذا؟، أين؟، متى؟).[1]

و هناك من يقسمها إلى:

* **معرفة ضمنية (صريحة)**

و هي نوعان ، أحدهما تقني يعود إلى عمق المعرفة، و بعد إدراكي يحتوي على مخطط ذهني و نماذج ذهنية ومعتقدات و إدراكات تقود الأفراد في أفعالهم و سلوكياتهم اليومية.[2]

و المعرفة الضمنية هي أيضا المعرفة التي تكون واضحة بالأرقام و الكلمات و الحقائق و التصورات، و التي يمكن المشاركة بها و توثيقها على شكل معلومات، رسومات، برامج حاسوبية، و غيرها.[3]

* **المعرفة الواضحة (المعلنة)**

و هي المعرفة التي يعبر عنها من خلال الحقائق و التعبيرات و الرسومات و التصورات و يمكن توثيقها في الورقة أو في الشكل الالكتروني.[4]

و ترى "صبري" أن المعرفة المعلنة توجه السلوك البشري، فرديا و مؤسسيا، في مجالات النشاط الإنساني كافة، باعتبار أن هذه المعرفة هي عبارة عن مجموعة البيانات و المعلومات و الإرشادات و الأفكار التي يحملها الإنسان أو يمتلكها المجتمع.[5]

أما من منظور سوسيولوجي فيميز **"جورج غورفيتش"** بين أنواع المعرفة و أطرها الاجتماعية إلى سبعة أشكال هي كما يلي:[1]

---

[1] هيثم علي حجازي، **مرجع سابق**، ، ص68.

[2] عبد الستار العلي،عامر قنديلجي، **مرجع سابق**، ص 37.

[3] محمد تركي البطاينة، **مرجع سابق**، ص 11.

[4] عبد الستار العلي،عامر قنديلجي، **مرجع سابق**، ص 37.

[5] هيثم علي حجازي، **مرجع سابق** ، ص 66.

1) المعرفة الإدراكية للعالم الخارجي.

2) معرفة الأغيار، النحن، الجماعات، الطبقات، المجتمعات المدركة في واقعها و المثبتة صحتها بحكم واع.

3) معرفة الحس السليم، و التي تعني المعرفة المكتسبة في الحياة الاجتماعية اليومية.

4) المعرفة التقنية، و التي تتميز بالتعليم المتخصص لتكوين كوادر قادرة على تطبيق النظريات و القوانين العلمية.

5) المعرفة السياسية، و هي التي تكتسب من خلال التفاعلات و الصراعات بين بناءات القوة في المجتمع.

6) المعرفة الفلسفية، والتي كانت تحتل المكانة الأولى في العصور القديمة خاصة عصر الأنوار، فهي كانت مؤكدة و راسخة في كل مكان. ولا يمكن لباحث اجتماعي أن يدرس المجتمع دون الأخذ بها.

7) المعرفة العلمية، و هي المعرفة التي تنطلق من أطر عملية و تخضع للتحقق الامبريقي.

و يمكن تقسيم المعرفة إلى ثلاث أنواع متميزة:

❖ **المعرفة بالخبرة**

و هي تعرف بالمعرفة الحسية، حيث لا تتعدى حدود الإدراك الحسي العادي دون محاولة فهم الظواهر سواء بربطها بغيرها أو التعمق في بحث أسبابها و نتائجها.[2]

تعتمد هذه المعرفة على تفسير الفرد لما يحيط به حسب اعتقاداته بعيدا عن الخصائص الموضوعية العلمية. و تمثل المعرفة بالخبرة أكثر أنواع المعرفة الإنسانية بساطة و سذاجة و بدائية لأنها تعتمد على الملاحظة البسيطة، و مرتبطة بنشأة الإنسان و اكتسابه الخبرات لا التوصل إلى حقائق علمية بل من أجل التغلب على مشكلات الحياة و تدبير أمورها.

---

(1) جورج غورفيتش، **الأطر الاجتماعية للمعرفة**، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 1981، ص30- 42.

(2) حسين عبد الحميد رشوان، **مرجع سابق**، ص 5.

يعتمد هذا النوع من المعارف على فطنة الفرد و بداهته أو ما يطلق عليه البعض اسم الحس، فهي تتميز بالنسبية و الذاتية و ابتعادها عن خصائص الموضوعية العلمية، حيث يعبر عنها في شكل اعتقادات و اتجاهات فردية تدفع في كثير من الأحيان إلى تفسيرات غيبية أو خرافية، و سرعان ما تنتقل بين الناس بحكم العادة.[1]

❖ **المعرفة الفلسفية**

تجاوزت المعرفة الفلسفية النواحي المادية و الاجتماعية من الحياة من أجل كشف أسرار الكون و خفايا الوجود، لهذا فهي لا تتواجد عند جميع الأفراد بين البشر بل محصورة على أفراد صفوة البشرية، علما أنها مكتسبة بالمران و التطبيق الدقيق بعيدة عن تأثير الغريزة و العاطفة.[2]

و تتميز المعرفة الفلسفية عن غيرها من أنواع المعرفة من حيث الموضوع فهي تبحث في مسائل تتعدى حدود الواقع بحيث يتعذر حسمها بالملاحظة أو التجربة، كما أنها تهتم بالبحث عن المبادئ الكلية للوجود و تحاول تفسير الأشياء في ضوء عللها و مبادئها الأولى.

و من خصائص المعرفة الفلسفية أنها تتميز بمنهج و أسلوب تفكير الفيلسوف فهو يختلف عن الباحث العلمي حيث يبدأ تفكيره من نقطة بدء جديدة و ليس من حيث انتهى الآخرون. فهي تتميز بالفردية ولا تخضع لمقاييس موضوعية و إنما لكل شخص مطلق الحرية في أن يعبر عن ذاته فلسفيا.[3]

❖ **المعرفة العلمية**

يعتمد هذا النوع من المعرفة على أساس الملاحظة المنظمة للظواهر، و على أساس الفرضيات العلمية الملائمة، و التحقق منها عن طريق التجربة و جمع البيانات و تحليلها.[4]

فالمعرفة العلمية هي تلك التي ينظر فيها العالم إلى العالم الطبيعي كموضوع أو واقع له خصائصه المتميزة. و يميزها أسلوب التفكير الذي يعتمد على قواعد المنهج العلمي في التعرف على الأشياء و الكشف عن الظواهر، و استخدام الأسلوب الاستقرائي الذي يعتمد على الملاحظة المنظمة للظواهر، و فرض الفروض، و

---

[1] السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص ص 7-8.

[2] معن خليل العمر، **مرجع سابق**، ص 130.

[3] السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص 10.

[4] هالة اسماعيل بغدادى، **مرجع سابق**، ص 10.

إجراء التجارب، و جمع البيانات، و تحليلها و تفسيرها من أجل الكشف عن القوانين و النظريات التي تحكمها، و التنبؤ بالمستقبل، لأن هدف العلم هو الوصول إل النظرية.[1]

بالرغم من تعدد تقسيمات و أنواع المعرفة، فإن هذه الأخيرة تتميز بخاصية الوضوح و الجزم و اليقين و التي تعتبر شروطا وجب توفرها. كما أن هناك تداخل بين المعرفة العلمية و البناء الاجتماعي على اعتبار أن المعرفة العلمية تتميز بتطبيق قواعد و مناهج البحث العلمي، فالعلم بمؤسساته و الاستثمارات الموجهة له، و المناخ الذي يشجعه، و أسلوب التفكير السائد، و نظرة المجتمع للعلم و العلماء، و الفروض العلمية التي يبدأ بها كل بحث علمي، و المفهومات و المعرفة النظرية المتاحة، و المعامل و تجهيزاتها، و روح المبادرة و الإبداع العلمي، كلها مسائل من صميم بنية المجتمع، فهي اجتماعية بالضرورة بتدخل روح الإنسان و طبيعة المجتمع.[2]

مما سبق تجدر الإشارة إلى أن هناك اختلاف بين المعرفة الحسية و المعرفة الفلسفية و المعرفة العلمية حيث نجد أن هذه الأخيرة تتميز بالموضوعية و رؤية الأشياء على حقيقتها و تبدأ من حيث انتهى الآخرون من خلال الملاحظة المنظمة للظواهر، بينما المعرفة الفلسفية فهي مجردة لا يمكن إخضاعها للتجربة، في حين نجد المعرفة الحسية تعتمد على الملاحظة الساذجة التي يدركها الناس بحواسهم.

3. خصائص المعرفة

تتسم المعرفة بالعديد من السمات:[3]

- ✓ غير مادية أي غير ملموسة.
- ✓ تتعرض للتغير المستمر أي إنها غير ثابتة و تتغير بتغير المعلومات التي تصل بها.
- ✓ المعرفة هي نتاج العلم، و التعلم، و الخبرة.
- ✓ المعرفة تراكمية، أي أنها تتجدد و تزداد و تتراكم بالإضافة إليها.
- ✓ المعرفة السابقة تمثل الأساس لتوليد المعرفة الجديدة.
- ✓ المعرفة قدرة إدراكية يمكن أن تكون معرفة تفاعلية تتحقق عن طريق الحوار.
- ✓ المعرفة يمكن أن تتولد نتيجة القدرة على الإدراك و التعلم.
- ✓ أنها موجهة بالأفعال.[1]

---

[1] حسين عبد الحميد رشوان، **مرجع سابق**، ص 11.

[2] نبيل رمزي، **مرجع سابق**، ، ص ص 70-71.

[3] أحمد الخطيب، خالد زيغان، **إدارة المعرفة و نظم المعلومات**، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص 8.

- ✓ أنها مدعومة بالقواعد.
- ✓ أنها متغيرة باستمرار.[2]

ثانيا: سوسيولوجيا المعرفة

1. علم اجتماع المعرفة

أ ماهية علم اجتماع المعرفة

إن الاهتمام بدراسة العلاقة بين المعرفة و الأنساق الاجتماعية و الثقافية الأخرى يرجع إلى عدة عوامل، من أبرزها ما طرأ على المجتمع الأوروبي من تغيرات بنائية أدت إلى زعزعة الثقة فيما كان أعضاء المجتمع التقليدي يؤمنون به، و يأخذونه كحقيقة لا تقبل الشك.

و كما يرجع بروز أي علم جديد إلى المشكلات و الظواهر الاجتماعية التي تظهر في المجتمع بعد إخضاعها لدراسة علمية وصولا إلى حلول علمية لهذه المشكلات و فهم علمي لتلك الظاهرات، كذلك فرضت المشكلات المعرفية و القضايا و الصراعات الفكرية ظهور فرع متخصص لدراستها بطرق منهجية تتواءم معها.[3]

فعلم اجتماع المعرفة هو أحد فروع علم الاجتماع الذي يهتم بالجانب العقلي للإنسان وما ينتجه من أفكار و معتقدات و عقائد و خرافات. أي ترجمة الحياة الاجتماعية العامة إلى أفكار و ليس إلى سلوكيات، إلى عقائد و ليست أنشطة فلم تكن أفكاره من صنيعة تفكيره بل انعكاس لما يستطيع ترجمته من أحداث اجتماعية إلى نتاج عقلي.[4]

ب تعريف علم اجتماع المعرفة

إن علم اجتماع المعرفة هو علم اجتماعي ـــ فلسفي يقع عند نقطة تقاطع علم الاجتماع مع الفلسفة، ويعتبر أحد أنواع علم الاجتماع العام، و المتتبع لهذا العلم يجد أن أصوله الأولى ترجع إلى "فرنسيس بيكون" و رواد علم الاجتماع الأوائل من أمثال "ماركس" و "باريتو" و "دوركايم".

---

(1) نفس **المرجع سابق** ، ص69.

(2) بسام محمود المهيرات، **إدارة المعرفة في تكنولوجيا المعلومات**، دار حليس الزمان للنشر و التوزيع، ط1،د.م، 2012، ص 50.

(3) نبيل رمزي، **مرجع سابق**، ص ص5-6.

(4) معن خليل العمر، **علم اجتماع المعرفة**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2007، ص 25.

اختلف علماء الاجتماع في تعريفهم لعلم اجتماع المعرفة، على اعتبار أن الحقيقة المطلقة لا يمكن بلوغها لأن المجتمعات تختلف باختلاف خبراتها مما ينتج عنها نظرات مختلفة أو متضادة و بالتالي لكل مجتمع ظروفه الموضوعية الخاصة به. و من هنا سوف نحاول تعريف علم اجتماع المعرفة عند بعض علماء الاجتماع الذين يمثلون اتجاهات معرفية متباينة حسب المجتمعات التي درسوها كما يلي:

يعرف **"ليفي بريل"** علم اجتماع المعرفة من خلال تحديده لمفهوم العقلية البدائية و طبيعتها، و تحديد مفهوم قانون المشاركة و بيان دور هذا القانون في حياة البدائيين، حيث يرى أن العقلية البدائية تعتمد على الغيبية و الجمعية في تفسير الإنسان البدائي لمجريات الأمور التي تواجهه، بعيدا عن التفسير العقلاني الذي يعتمد حول السبب و المسبب، معتمدا في ذلك على قانون المشاركة الذي يركز على العلاقة التفاعلية بين البدائي و الشيء الحادث بطريقة متينة يصعب الفصل بينهما.[1]

فالإنسان البدائي تنحصر معرفته في تفسير الأشياء على أساس أسباب غيبية دون الاستعانة بالعقل الذي يقتضي تسيير الأمور وفق قواعد منطقية تتغيب فيها الذاتية.

و يعرف **"فيرنر شتارك" Werner Stark"** علم اجتماع المعرفة على أنه علم لا ينظر إلى المفكر أو المبدع على أنه شخص عادي، بل باعتباره فرد لا يمكن فهمه إلا إذا نظر إليه في قاعدته الاجتماعية، أي في سياق التفاعل الحي بين ذاته و ذوات الآخرين.

و من جهة أخرى يعرف **" بيكر"** و **"دالك"Becker et Dahlke"** علم اجتماع المعرفة بقولهما أنه: تحليل العلاقات الوظيفية للعمليات الاجتماعية و البناء الاجتماعي من جانب، و أنماط أو نماذج الحياة الفكرية و العقلية-بما في ذلك أشكال المعرفة- من جانب آخر، بغض النظر عن من تكون له الأولوية المنطقية، المجتمع أو العقل.

أما **"كارل مانهايم"** هو فرع من المعرفة أو الدراسة التي تكشف الاعتماد الوظيفي لكل وجهة نظر عقلانية لجماعات اجتماعية متمايزة واقعيا تتبنى وجهة نظر عقلانية لجماعات اجتماعية متمايزة واقعيا تتبنى وجهة نظر معينة".[2]

في حين يعرف **"جورج غورفيتش"** علم اجتماع المعرفة على أنه دراسة الترابطات الوظيفية التي يمكن قيامها بين الأنواع المختلفة للمعرفة من جهة، و الأطر الاجتماعية من جهة ثانية، أي المجتمعات الشمولية،

---

[1] شفيق ابراهيم الجبوري، **مرجع سابق**، ، ص ص92-99.

[2] طه نجم، **علم اجتماع المعرفة (دراسة في مقولة الوعي و الايديولوجية)**، دار المعرفة الجامعية، دط، القاهرة، 2004، ص 33.

الطبقات الاجتماعية، التجمعات الخاصة و شتى العناصر الاجتماعية الجزئية، و تشكل البنى الاجتماعية الجزئية و بالأخص الكلية النواة المركزية لعلم الاجتماع المعرفة.[1]

و يعني هذا أن علم اجتماع المعرفة يهتم بدراسة وظيفة المعرفة في مختلف أنماط المجتمعات بشتى طرق التعبير بين المستقبلين و المرسلين لكل من الجماعات الكبرى و الصغرى.

كما يعرف أيضا هو حقل يهتم بالمنتج الثقافي للإنسان من الأفكار و العقائد و المعتقدات و المبادئ الأخلاقية و الفلسفة و العلم و التكنولوجيا، أي لا يشبه علم النفس الاجتماعي في اهتمامه بالسلوك الممارس و المنضبط بضوابط مجتمعية.[2]

إنه يشكل بالأحرى برنامجا أو جملة من الأسئلة و التوجهات المنهجية غرضها دراسة المحددات الاجتماعية للمعرفة ولا سيما المعرفة المعملية.[3]

و المتتبع لنشأة و تطور علم اجتماع المعرفة يجد هناك من يحاول أن يستبعد مدى صدق التحليل السوسيولوجي في علم اجتماع المعرفة، و اعتباره جزءا من النظام المعرفي الامبريقي في علم الاجتماع العام. و كانت أهداف هذه المحاولة أهدافا نظرية، و لو أن التنظير يشير إلى الجانب الامبريقي في مشكلاته الملموسة، ولا يشير إلى البحث الفلسفي لأسس هذا الجانب الامبريقي، بحيث يندرج تحت النظرية السوسيولوجية ولا يندرج تحت المنهجية السوسيولوجية.[4]

من هذا المنطلق ظهرت محاولات لإعادة تحديد مجال علم اجتماع المعرفة على نحو أكثر اتساعا. و من بين هذه المحاولات محاولة **"شوتز"** من خلال تركيزه على بناء عالم الحس العام للحياة اليومية و حدد ما يجب تحديده على العلم أن يعنى به كمحور أساسي لاهتمامه بقوله:" إن كل تنميطات و تصنيفات فكر الحس العام عبارة عن عناصر متكاملة فيما بينها لمناطق النفوذ الثقافية و الاجتماعية و التاريخية المحسوسة التي تسود فيها كمسلمات أو كأمور مستحبة و مفضلة اجتماعيا. كما أن بنائها هو الذي يحدد التوزيع الاجتماعي للمعرفة و مدى نسبتها و ملاءمتها للبيئة الاجتماعية المحسوسة لجماعة محسوسة في موقف تاريخي محسوس. و هنا تكمن المشكلات المرتبطة بالنسبية و التاريخية التي يعنى بها علم اجتماع المعرفة".[5]

---

(1) جورج غورفيتش، **مرجع سابق**، ، ص 23.

(2) معن خليل العمر، **مرجع سابق**، ص31.

(3) ريمون بودون و فرنسوا بوريكو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بيروت-لبنان، 2007، ص 529.

(4) السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص 34.

(5) نفس **المرجع السابق**، ص 36.

فالموضوع الرئيسي لدراسته هو أن نلاحظ كيف ترتبط الحياة الفكرية في فترة تاريخية معينة بالقوى الاجتماعية و السياسية القائمة، و يعمل على تحليل العلاقات الوظيفية المتبادلة بين العمليات الاجتماعية و البناءات الاجتماعية من جهة، و الحياة الفكرية و طرائق المعرفة من جهة أخرى. بمعنى أنه يهتم بالعلاقة بين أنساق الفكر و الوقائع الاجتماعية.[1]

فعلم اجتماع المعرفة هو أحد حقول و مجالات علم الاجتماع و ليس علم الاجتماع العام نفسه كما أنه يختلف عن التخصصات الأخرى لأنه يتعامل مع العقل البشري دون الاستغناء عن الحقول الأخرى التي يستمد منها أفكاره بهدف تحليل العملية الاجتماعية لبناء الحقائق في إطار العلاقة بين المعرفة و المجتمع، مع وجود إجماع على أن علم اجتماع المعرفة يهتم بالعلاقة بين الفكر الإنساني و السياق الاجتماعي الذي يظهر فيه. و على هذا فإن علم اجتماع المعرفة يسعى للكشف عن الظواهر الاجتماعية الواقعة في مختلف النظم الفكرية و المعرفية و الظروف الاجتماعية المؤثرة فيها للكشف عن العملية التي تتشكل بها أنواع المعرفة. و بعبارة أخرى هو علم يقوم بتحديد المعرفة من خلال الوجود الاجتماعي الذي ينتج المعرفة.

2. المنظورات الكلاسيكية لعلم اجتماع المعرفة

* منظور ابن خلدون

ترتكز نظرية المعرفة عند "ابن خلدون" على السببية، على أساس أن التساؤول السببي يقود إلى الله سبحانه و تعالى خالق كل شيء. و السببية الخلدونية ليست سببية ميثافيزيقية بالمعنى الفلسفي و إنما سببية تعني عما يستقر في النفوس من الأمور المتكررة المعقولة عند الطبائع السليمة. و التكرار هنا هو تكرار الفعل الاجتماعي المترسخ بفعل مراد و مقصود. كما أن السببية الخلدونية لا تمنح الفعل الاجتماعي إلا بعده الظاهر لأن البعد الباطن حسب ابن خلدون هو من مهمات النفس التي يجهل الإنسان خفاياها.[2]

يبدأ "ابن خلدون" نظريته المعرفية أولا بعالم الأكوان كما يقول:" و أبدأ من ذلك بالعالم المحسوس الجثماني و أولا عالم العناصر المشاهدة كيف تتدرج صاعدا من الأرض إلى الماء ثم إلى الهواء ثم إلى النار متصلا بعضها ببعض.....إلى ينتهي إلى عالم الأفلاك.....ثم عالم التكوين الذي ابتدأ من المعادن متصل بأول أفق النبات مثل الحشائش و ما لا بذر له، و آخر أفق النبات مثل النخيل و الكرم متصل بأول أفق الحيوان مثل

---

[1] ريمون بودون و فرنسوا بوريكو، **مرجع سابق**، ص ص 423-424.

[2] شفيق ابراهيم الجبوري، **مرجع سابق**، ص 169.

الحلزون و الصدف"، و في نظامه التصاعدي هذا يجعل الإنسان مركزا و سطا بين العالم المادي و العالم الروحاني.[1]

و نجد أيضا مساهمة ابن خلدون في علم اجتماع المعرفة من خلال اهتمامه بالفكر البشري و تميزه عن الحيوان، و يقول في ذلك: " لما كان الإنسان متميزا عن سائر الحيوانات بخواص اختص بها، فمنها العلوم و الصنائع التي هي نتيجة الفكر الذي تميز به عن الحيوانات". و يضيف " و حسن الملكات في التعليم و الصنائع و سائر الأحوال العادية، تزيد الإنسان ذكاء في عقله و إضافة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنفس...فيزدادون بذلك كيسا لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية...ألا ترى إلى أهل الحضر مع أهل البدو، كيف تجد الحضري متحليا بالذكاء، ممتلئا من الكيس حتى أن البدوي ليظنه أنه قد فاته في حقيقة إنسانيته و عقله و ليس كذلك. و ما ذلك إلا لإجادته من ملكات الصنائع و الآداب، في العوائد و الأحوال الحضرية مالا يعرفه البدوي". و يضيف:" إن العلوم تكثر حيث يكثر العمران و تعظم الحضارة..." [2]

و يجد "ابن خلدون" في المعارف المرتبطة بالتصوف و الرؤيا و الحلم و السحر و الكهانة تعبر عن النقص الحاصل في النفس الإنسانية و أن كل ما يخرج عن طلب المعاش للكسب مثل التجارة و الفلاحة و الصناعة فهو ليس بعلم و من يطلب هذه العلوم فهو ضعيف العقل.[3]

يعتبر مصدر المعرفة عند "ابن خلدون" هما التاريخ و التجربة الاجتماعية و من خلال مجموعة من القواعد يقوم بتفسير الوجه المعرفي للواقع الاجتماعي، حيث يوضح في مقدمته في أكثر من موضع أن الإنسان يتميز عن الحيوان بالفكر الذي استطاع من خلاله قضاء حاجاته من مأكل و مشرب وغيرها من الحاجات التي تحصل عليها الإنسان بتفكيره إلا أن ابن خلدون يركز على الفكر المتعلم لأن التعليم يضيف إلى الفكر و يزيده فطنة، كما ربط المعرفة بالمحيط الاجتماعي و الذي وضحه من خلال مثاله عن البدو و الحضر لأن في المدن تزيد فرص التعليم و الاكتشاف أكثر لما تتوفر من إمكانيات تساعد على تنمية الفكر و العقل. و بعبارة أخرى نجد أن ابن خلدون ربط المعرفة بالفكر الإنساني و وعيه و مدى تأثره بالبيئة التي ينتمي إليها أي العلاقة بين التقدم العمراني و التقدم العلمي و المعرفي بالنظر إلى مستوى تقدم المجتمع و اتجاهه.

*** منظور أوجست كونت**

---

[1] **نفس المرجع السابق**، ص 170.

[2] عبد الرحمان بن خلدون، **مقدمة العلامة ابن خلدون–ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، دط، بيروت–لبنان، 2007، ص ص 55–441.

[3] شفيق ابراهيم الجبوري،**مرجع سابق**، ص ص 172–187.

يعتبر "أوجست كونت" فيلسوف الوحدة الذي بشر بوحدة التاريخ الإنساني من خلال ثلاث مراحل اجتازها تطور المجتمع، فكل نمط اجتماعي يمهد له و يواكبه نمط من أنساق المعرفة. كان "كونت" يؤمن بحتمية التقدم الذي يستند إلى العلم لأن التفكير العلمي يتربع وحده على عرش المجتمع الرأسمالي الصناعي الآخذ في التقدم يوما بعد آخر . و طبقا لقانون المراحل الثلاث الذي وضعه "كونت"، فإن تطور العقل الإنساني يمر من المرحلة الدينية، إلى المرحلة الميتافيزيقية، إلى المرحلة الوضعية. فالتقدم عند كونت هو تقدم عقلي و من ثم اجتماعي، ثم تقدم حضاري حتمي، وصولا إلى تقدم إنساني عالمي.[1]

يحدد "كونت" مراحل هذا التطور و يربطها بتطور الفكر و نوع المعرفة السائد في المجتمع، فوحدة التحليل عنده هي المجتمع الإنساني الواحد و الحضارة الإنسانية الواحدة، و العقل الإنساني الواحد، و العنصر الحاكم و المحوري في عملية التقدم هو العقل (الفكر و المعرفة).[2]

إلا أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى تستغرق أجيالا ليستعيد المجتمع توازنه البنائي و الفكري، على اعتبار أن كل مرحلة يسودها التفكك و الصراع و تعم الفوضى الفكرية و الاقتصادية و السياسية، و هو ما يعبر عنه "كونت" بالميوعة الفكرية و الفوضى الثقافية، فارتباط الفكر بالوجود الاجتماعي، و ارتباط تطور العقل بتطور الظروف الاجتماعية هو ارتباط عضوي يؤدي إلى التغيير و ولادة تنظيم اجتماعي جديد يجسد نسق الأفكار و المعتقدات الجديدة و يتناغم معه.[3]

و هكذا "أكد أوجست كونت" العلاقة الوثيقة بين أشكال البناء الاجتماعي و أنماط المعرفة عند عرضه لقانون الحالات الثلاث مبينا أن الفكر هو عامل من عوامل التغيير و هو علة تطور المجتمع و تماسكه، أو تخلفه و تفككه.

*** منظور كارل ماركس**

ارتبط ظهور علم اجتماع المعرفة بظهور الماركسية و كتابات "ماركس" من خلال تحليله للمعرفة و تفسيره للتاريخ، و كشفه عن طبيعة الإيديولوجيات و الحقائق السائدة في المجتمعات، و بالتالي كان كلا من الفكر والمعرفة عند ماركس يرجعان إلى الأساس المادي للمجتمع. حيث كانت نظرته تستند إلى البناء الأسفل

---

(1) نبيل رمزي، **مرجع سابق**، ص ص 34-36

(2) **نفس المرجع السابق**، ص ص 36- 37.

(3) **نفس المرجع السابق**، ص 39.

(التحتي) على أنه مصدر كل أشكال المعرفة من ايديولوجيات، و فلسفات، و علوم، و أديان، و أرجع مشكلة المعرفة إلى الأساس الاقتصادي الذي يربط الفكر و الواقع داخل إطار الطبقة.[1]

كان تصور "كارل ماركس" أن هناك علاقة جدلية بين المعرفة و المجتمع، تتميز بالتناقض و عدم التساوي، و هي ليست إلا انعكاسا لمصالح الطبقة الاقتصادية. أما الوجود الاجتماعي أو العلاقات الاجتماعية فيحددها الوعي من خلال النشاط الحسي للذات الإنسانية. و طرح ماركس نموذجا آليا للإنتاج الاجتماعي للأفكار مبينا أن بنية المجتمع داخل المراحل التاريخية تحددها مصالح الطبقة و نمط الإنتاج.[2]

يتلخص علم اجتماع المعرفة عند "كارل ماركس" في تشكيل علاقات الإنتاج للفكر، و تكيف و تطوع المعرفة، بمعنى أن كل ما ينتجه أعضاء مجتمع معين من فكر، و ما يكسبونه من معرفة و خبرة هم ذوات اجتماعية طبقية، و الأدوار الاجتماعية التي يقومون بها هي المحددات الأساسية للفكر، بمعنى آخر يمكن تحديد نمط تفكير فرد و نوعية معرفته بمجرد أن نعرف وضعه الاجتماعي و انتماءه الطبقي.[3]

و جدير بالذكر الإشارة إلى فكرة الايدولوجيا التي يرى ماركس أنها مضللة في كونها أداة من أدوات استغلال الطبقة الرأسمالية و أحد المشاكل الاجتماعية التي تنبثق من داخل بنية الطبقة. على أساس أن الفكر لا يتوقف على الوضع الاجتماعي للفرد، بل يتوقف أصلا على الوضع الاقتصادي للطبقة ككل.[4]

و هكذا فإن المعرفة الاجتماعية الماركسية تكمن في الأساس المادي للمجتمع في علاقة جدلية بين المعرفة و المجتمع. و بعبارة أخرى يرى ماركس أن المعرفة هي انعكاس للواقع في وعي الإنسان.

3. المنظورات المعاصرة لعلم اجتماع المعرفة

* منظور ايميل دوركايم

أسهم "دوركايم" في تأسيس علم اجتماع المعرفة، حيث تناول الفكر مقولاته الأساسية (المكان و الزمان و العلية و العدد) كمنتج اجتماعي، و إبراز الوظائف الاجتماعية لهذه المقولات و الأفكار، و لنسق المعرفة بوجه عام، و أوضح أن الحياة الاجتماعية تكون مستحيلة بغير معرفة توفر لأعضاء المجتمع الاتصال و الاتساق و التناغم.

---

(1) قباري محمد اسماعيل، **مرجع سابق**، ص ص 9- 10.

(2) حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **مرجع سابق**، ، ص 206.

(3) نبيل رمزي، **مرجع سابق** ، ص ص 41- 42.

(4) شفيق ابراهيم الجبوري، **مرجع سابق** ، ص 111.

و بهذا يربط "دوركايم" المعرفة بموضوعاتها و المقولات بأصولها الاجتماعية، و مفهومات الإنسان بالواقع الاجتماعي.[1] ذلك أن المجتمع لا الفرد هو مصدر النظم، و جميع المقولات المنطقية و المبادئ العقلية. و على ذلك أعتبر الفكر ظاهرة جمعية تتجلى في تمثلات جمعية، مثل الدين و الاتحادات. و في نظر "دوركايم" أن المعرفة ترتبط بمتطلبات النظام الاجتماعي العام، حيث تشتق المقولات العقلية التي تكون التمثلات و التطورات الاجتماعية من المبادئ الأساسية للترابط الاجتماعي.[2]

و بهذا يرى "دوركايم" أن الحقيقة و المعرفة أساسها الدين و المجتمع. و أن الفرد في مدركاته و معارفه، إنما يتغذى على أفكار المجتمع و تصوراته.[3]

كما رفض "دوركايم" أن يكون العقل مصدرا للمبادئ الكلية لأنه مرتبط بتصورات المجتمع و ظواهره و فضلا عن كونه ليس بحقيقة ثابتة بل متغيرة تتغير بتغير الزمان و المكان و الظروف و الأحوال، و أن المبادئ العقلية تعتبر من ظواهر الحياة الاجتماعية لأنها تصدر عن أناس يعيشون في مجتمع واحد تحت ظروف واحدة و أن الفرد يتلقى من العقل الجمعي أفكاره و آرائه و يخضع لها راضيا أو كارها، و من ثم يكون انسجامه مع الجماعة التي يعيش في أحضانها. و يعتبر ما ذكره "دوركايم" عن العقل الجمعي من أهم الأمور التي ينبني عليها نظرية المعرفة بالمفهوم الاجتماعي..[4]

تقوم نظرية العقل الجمعي على أساس التمييز بين ما يسميه بالتصورات الفردية التي ترتبط بالأفراد و المجموعات في بيئات و ثقافات معينة ولا تصلح للتعميم زمانيا و مكانيا وبين التصورات الجمعية المشتركة بين الشعوب و بين الأجيال التي تؤثر في سلوكهم عن طريق الوعي المباشر بها، و مع مرور الزمن و تراكم التجارب تتحول التصورات الجمعية إلى ضمير جمعي يعبر عن الأمة.[5]

و هكذا يركز "دوركايم" على أثر الخبرات الاجتماعية للأفراد على فكرهم و معرفتهم و سلوكهم و مثال ذلك اللقاءات الجماعية في الأعياد و تكرار الشعائر الدينية يرسخ في وجدانه و يغرس في فكره معنى الزمن و الإحساس بالمكان. فترتبط المعرفة بالعلاقات و الأنشطة فتصبح عامل تماسك اجتماعي و أحد مستلزمات

---

[1] نبيل رمزي، **مرجع سابق**، ص ص 58- 60.

[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **مرجع سابق**، ص ص 209-210.

[3] قباري محمد اسماعيل، **مرجع سابق**، ص 10.

[4] معن خليل العمر، **مرجع سابق**، ص 36.

[5] ابراهيم محمد تركي، **مرجع سابق**، ص 205.

الوجود الاجتماعي ذاته، حيث تضمن المقولات العقلية بقاء المجتمع و تماسكه و استقراره. فالمعرفة مستلزم وظيفي لقيام المجتمع و وجود علاقات و نظم اجتماعية.[1]

نجد أن "دوركايم" يركز على العقل الجمعي و جعله محور نظريته المعرفية، و يرى أن العقل الجمعي يختلف من مجتمع إلى آخر على اعتبار اختلاف الديانات و العادات الناتجة عن الخبرات الاجتماعية للأفراد من خلال الممارسة المتكررة للشعائر الدينية التي تصبح معرفة بعد ترسخها في الذهن، و تصبح عامل مهم في تماسك المجتمع و استقراره. و هذا ما يدل على أن المعرفة عند "دوركايم" ترتبط بالخبرات و العلاقات الاجتماعية.

*** منظور ماكس شيلر**

ارتبط ظهور مصطلح علم اجتماع المعرفة باسم العالم الألماني "ماكس شيلر" "Max Scheler" سنة 1924م[2]، ليعني به الاهتمام بدراسة النتاجات الثقافية المختلفة مثل العلم و التكنولوجيا و الفكر السياسي و الأخلاق و القانون و الفلسفة و غيرها. ببساطة هو علم اجتماع الحياة الفكرية.[3]

و بين عناصره الأساسية على النحو التالي:

- الطبيعة الاجتماعية و الجماعية للمعرفة.
- التوزيع الاجتماعي للمعرفة من خلال مؤسسات اجتماعية متخصصة، مثل المدارس، الجامعات، المؤسسات الصحفية، دور النشر، و أجهزة الاتصال الجماهيري الأخرى.
- حقيقة دور المصالح الاجتماعية في تشكيل كافة أنواع المعرفة.

و قد حدد "شيلر" الموضوعات الأساسية لعلم اجتماع المعرفة من أن كل عمل ذهني، و كل تفكير عقلي مشروط بالبناء الاجتماعي الذي يتم فيه.[4]

لقد ميز " ماكس شيلر" بين نوعين من علم الاجتماع، أولهما علم الاجتماع الثقافي، و ثانيهما أسماه بعلم الاجتماع الواقعي، و نظر إلى علم اجتماع المعرفة على أنه جزء من علم الاجتماع الثقافي الذي يدرس الأشكال العليا لصور الفكر السائدة في بنية المجتمع. كما يعالج القيم و المثل العليا لتلك الأشكال. أما عن علم

---

(1) نبيل رمزي، **مرجع سابق** ، ص 63.

(2) M .Boutefnouchet, **Introduction a la sociologie-les fondement**, Office des Publications Universitaires, Alger,2004, P 252.

(3) السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص 76.

(4) نبيل رمزي، **مرجع سابق** ، ص 46.

الاجتماع الواقعي فيعنى ميدانه بدراسة الدوافع الحقيقية التي تفضي إلى التغير الاجتماعي و الثقافي في بنية المجتمع.[1]

و من جانب آخر أرسى "شيلر" علم اجتماع المعرفة على مفهومين هما (حيوية الجماعة) و (روح الجماعة)، فالمفهوم الأول ذاتي، لا شعوري و غير رسمي، صعب التغيير و التبديل، و المفهوم الثاني يكون موضوعي، شعوري رسمي، يخضع للتغيير الاجتماعي، يقومان بتغذية معرفة الفرد. و من هنا أوضح "شيلر" أن المعرفة الاجتماعية هي اشتراك لحيوية الجماعة و روح الجماعة في فاعل واحد و هو الفرد. كما أضاف "شيلر" إلى أن الفرد لا يكتسب معرفته بطريقة عشوائية و إنما بالخضوع لثلاثة مؤثرات رئيسية هي:

- الفهم الداخلي للفرد من خلال استيعابه لمستلزمات عضويته داخل المجتمع.
- امتثال الفرد لأهداف مجتمعه.
- خضوع الفرد لما يقدمه البناء الاجتماعي من نوع معرفي يعكس طبيعته عن طريق التنشئة الاجتماعية حتى لا يكون هناك تعارض بين أنا الفرد و نحن المجتمعية.[2]

مما سبق نستنتج أن "ماكس شيلر" يرجع بناء المعرفة الاجتماعية إلى مؤثرات الحياة الاجتماعية و مدى استيعاب الفرد لها و القدرة على استيعابها و تحليلها بدقة دون الخروج عن البناء الاجتماعي الذي ينتمي إليه حتى يستطيع توجيه المعرفة نحو أهداف مجتمعه، وهكذا فإن المجتمع يحدد وجود الأفكار فقط دون أن يحدد طبيعتها.

*** منظور كارل مانهايم**

كان "مانهايم" أول من قدم الصياغة الثقافية لعلم اجتماع المعرفة، إذ أوضح الطابع الجمعي للمعرفة، و استخدم مفهوم الذات الجمعية ليشير إلى المفكر الفرد الذي يعبر عن وجهة نظر جمعية، و ليست فردية، و أن أعماله تعبر عن الأحداث و مجريات الأمور الاجتماعية الخارجية.[3]

يقول "مانهايم" أنه بإمكاننا أن نكتشف أسس اجتماعية و ثقافية و وجودية للمنظورات و الآراء و الأفكار التي توجد في هذه الجماعة أو تلك إذا استطعنا تحديد شكل الجماعة، و بالتالي سيكون هناك تنوع

---

[1] قباري محمد اسماعيل، **مرجع سابق**، ص 130.

[2] ابراهيم محمد تركي، **مرجع سابق**، ص ص 164-165.

[3] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **مرجع سابق**، ص 213.

هائل في أنساق الفكر و المعرفة تنبني على أساسها مختلف الجماعات الاجتماعية. [1] و عليه فهو يحدد العلاقة بين الخصائص الاجتماعية للجماعة و المحتوى المعرفي.[2]

كما يؤكد "كارل مانهايم" على أن العالم أو الباحث يبلور المعرفة الاجتماعية من خلال دراسة الحتمية الخارجية للظاهرة الاجتماعية لكي يصل إلى جوهرها بواسطة وعيه العقلي و كذلك عن طريق ملاحظته للإطار الخارجي لها.[3]

إن علم اجتماع المعرفة عند "مانهايم" يأخذ بفكرة المواقف الكلية أو المواقف السوسيوتاريخية، حيث يعبر كل موقف تاريخي عن روح العصر و سماته و معاييره الفكرية، و من ثم تصبح حتمية المواقف هي المصدر الوحيد للفكر و المعرفة و المرجع الأساسي لتفسير كل منهما.[4]

و على هذا الأساس تعددت طرق الفكر و أساليب المعرفة، إذ أنها تتبدل و تتعدل طبقا لتبدل المواقف و تحولها على مر العصور، و بذلك يضيف "مانهايم" إلى منطقه الاجتماعي للمواقف عنصرا تاريخيا ديناميكيا يفسر نسبية العمليات و المواقف السوسيوتاريخية، و صلتها الوثيقة بسوسيولوجية الفكر و المعرفة. كما حاول "مانهايم" تطبيق الاتجاه الوظيفي في دراسة الظاهرات الثقافية و التاريخية، و تفسيرها بالنظر إلى السياق التاريخي و الزمني، و تحليلها تحليلا بنائيا بقصد فهمها و تفسيرها.[5]

و من إسهامات "مانهايم" البارزة في علم اجتماع المعرفة تحليله للإيديولوجيا و اليوتوبيا *.[6] ويفرق "مانهايم Mannheim" بين الأيديولوجيا واليوتوبيا ، فالأيديولوجيا هى أفكار متنوعة ومتسامية على الوضعية ، لم تنجح من الوجهة الواقعية في تحقيق محتوياتها بالرغم من أنها قد تكون الدافع المقصود للسلوك الذاتي فإن معانيها كثيرا ما تكون مزيفة ومشوهة ، أما اليوتو بيافهى توجه السلوك نحو عناصر لا تحتويها الوضعية ، ولكنها ليست أيديولوجية ، لأنها نجحت في نشاطها المعارض في تحويل الواقع التاريخي القائم إلى واقع يتطابق

---

(1) نبيل رمزي، **مرجع سابق** ، ص 49.

(2) Frédéric Lebaron**, La Sociologie de A à Z-250 mots pour comprendre**, Paris,2009, P34.

(3) معن خليل العمر، **مرجع سابق**، ص 187.

(4) السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص 199.

(5) قباري محمد اسماعيل، **مرجع سابق**، ص ص 149-157.

(6) السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص 206.

* **الايديولوجيا**: للإديولوجيا عند مانهايم معنيان، معنى جزئي و معنى كلي. المعنى الجزئي هو الآخر يحتمل معنيين، الأول له معنى نفسي و هو مرتبط بالنظرة الجزئية للواقع. أما المعنى الجزئي الثاني فهو يعني المصلحة.

أما المعنى الكلي فيعني التفكير الذي يتحدد على نحو وجودي، أي التفكير من أجل العمل و الفعل في موقف ما.

اليوتوبيا: هي الاتجاهات و الميول غير المنجزة و غير المحققة التي تمثل حاجات كل عصر، و التي غالبا ما توصف بأنها غير موجودة لأن الانسان لا يستطيع أن يعيش و يعمل وفقا لها ضمن حدود النظام الاجتماعي القائم.

وينسجم معها. ويرى ماهايم أن التمييز بين ماهو يوتوبي وما هو أيديولوجي صعب، لأن هذا التمييز يعتمد على الواقع الذي تطبق عليه هذا المعيار ، ومن الممكن أن تصبح يوتوبيات اليوم وقائع الغد، فاليوتوبيات ماهي إلا حقائق لم تنضج بعد.[1]

و على غرار "أوجست كونت"، يميز "كارل ماهايم" بين ثلاث مستويات لتطور المعرفة و تغير الفكر. و تتصل هذه الاتجاهات عنده بمراحل فكرية وهي:

- مرحلة الاكتشاف بطريقة المصادفة (المحاولة و الخطأ).
- مرحلة الاختراع.
- مرحلة التخطيط.

ومعنى ذلك أن في المرحلة الأولى يبدأ الفكر في التفكير من الحاجات الإنسانية التي تتطلب من الفرد البحث لسدها حتى و إن لم تؤدي المحاولة إلى نتيجة ايجابية، و هذا ما ميز العصور البدائية.

و في المرحلة الثانية أصبحت الأدوات متوفرة من أجل تحقيق الأهداف نظرا للتغير و التقدم الذي حدث و ما نتج عنه من تطور تاريخي و تغير اجتماعي يدفع بالفرد إلى البحث عن كيفية توزيع مناشطه الفكرية من أجل تحقيق أهدافه. أما في المرحلة الأخيرة و التي تسمى بمرحلة التخطيط و التي يصفها "ماهايم" بأنها مرحلة تقدم المجتمع التي تظهر فيها أنماط جديدة للمعرفة، و تتعدد أبعاد الفكر ببلوغه درجة عالية من التطور.[2]

يعتبر "ماهايم" أن الباحث و المفكر تكون آراءه و أفكاره انعكاس لأري المجتمع الخارجي، لأن المعرفة هي مجموعة الأفكار الناتجة عن الملاحظة الدقيقة لمختلف الآراء و المواقف بواسطة الوعي العقلي، كما تتحدد هذه الأخيرة بالظروف و المواقف الفكرية للمجتمع و التي تعتبر في نفس الوقت المعايير المفسرة للمعرفة الحالية و مصدرها، كما يوضح أن المعرفة تتطور و تتغير بتغير العصر.

*** منظور "بيترم سوروكن"**

ينظر "بيترم سوروكن" إلى المعرفة الاجتماعية النظرة المثالية التي تبحث عن كل وجه من أوجه المعرفة في الوجود الاجتماعي و العقليات الثقافية المتنوعة على السواء، تلك العقليات قامت ببناء مقدمات و

---

[1] أحمد أنور، **النظرية و المنهج في علم الاجتماع**، جامعة عين شمس، القاهرة، د.س، ص 11.

[2] قباري محمد اسماعيل، **مرجع سابق**، ص 162.

افتراضات رئيسية للمعرفة لأنها تدرك الواقع و تقننه حسب ما تدركه من خلال أحاسيسها و إدراكاتها بما يتناسب مع العالم الخارجي للواقع.[1]

بمعنى أن "بيترم سوروكن" يرى أن أسس الفكر تكمن في نوعية العقول المفكرة في كل ثقافة على حدى، بمعنى عندما تكون الثقافة الاجتماعية متكاملة الأجزاء بين الماديات و المعنويات فإن إدراكها يكون يسيرا، و هي ما يصفها بالعقلية المثالية التي تحافظ على القيم و تحمي الثقافة التي تنشأ منها أنساق المعرفة الحقة.[2]

و يحدد "سوروكين" مهمة علم اجتماع المعرفة في دراسة العوامل التي تحدد المحتويات الأساسية للحياة العقلية للفرد و الجماعة و تكويناتها، مثل اللغة و الأفكار العلمية و المعتقدات الدينية و النظريات الفلسفية و القواعد الأخلاقية و القانونية و الأذواق الجمالية و الايديولوجيات السياسية و الاقتصادية و التطلعات الاجتماعية و أنساق القيم بوجه عام. كما يهتم علم اجتماع المعرفة بالإجابة عن التساؤلات التي تبحث في أسباب و كيفية تشكيل الحياة العقلية للفرد و الجماعة، و حول أسباب و كيفية تغير الفكر و اختلافاته بين الأشخاص و التجمعات البشرية عبر الزمن. و خلص سوروكن إلى أن علم اجتماع المعرفة يعنى بثلاث أمور هي: لماذا و كيف تكون الحياة العقلية، التغيرات التي تطرأ على الحياة العقلية، و الاختلافات و الفروق في الحياة العقلية بين الأفراد و الجماعات .[3]

يوضح رأي "سوروكن" أن رغم اختلاف الثقافات و تنوعها إلا أنه يجب الأخذ بمبدأ المثالية للبحث في كل أوجه المعرفة الاجتماعية و طريقة تشكيلها و ما يطرأ عليها من تغير عبر الزمن لاستنتاج الفروق و الموازنة بين الثقافة و مادياتها بغض النظر عن الاختلاف و التعارض بينها، و يجد أن المعرفة الاجتماعية هي إدراك العقل البشري للواقع من خلال أحاسيسه و إدراكاته حسب العالم الذي يعيش فيه.

*** منظور "روبرت ميرتون"**

يعتبر " روبرت ميرتون" من علماء الاجتماع الأمريكيين الذين اهتموا بعلم اجتماع المعرفة و إرساء قواعد في نظرية المعرفة. كان " ميرتون" يهدف من خلال نموذجه لعلم اجتماع المعرفة إلى أن يوحد بين هذا الأخير و مدخل النظرية الوظيفية البنائية.[4]

---

[1] معن خليل العمر، **مرجع سابق**، ص 179.

[2] نبيل رمزي، **مرجع السابق**، ص 50.

[3] السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص 77.

[4] بيتر بيرغر و توماس لوكمان، **البنية الاجتماعية للواقع**، ترجمة أبو بكر أحمد باقادر، الهلية للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2000، ص 23.

و تسمى نظرية "روبرت ميرتون" في المعرفة الاجتماعية بنظرية "التريش الكامل"، واصفها بذلك باعتبارها في رأيه أنها نظرية غير كاملة بل هي في بداياتها. بدأ "روبرت ميرتون" نظريته هذه بتحديد القواعد الواقعية للإنتاج العقلي في الوجود الاجتماعي و المتمثلة في القواعد الاجتماعية مثل (الطبقة الاجتماعية و الموقع الاجتماعي للفرد و دوره المهني و نمط الإنتاج و البناء الاجتماعي و المؤسسات الرسمية و المصالح و الانتماء العرقي و الحراك الاجتماعي و المنافسة و الصراع). و القواعد الثقافية التي تتضمن)القيم و الأخلاق و نوع الثقافة و العقلية الثقافية و المناخ الفكري)، جميع هذه القواعد تنتج معتقدات عقائدية و أفكار و فلسفات و إبداعات و اختراعات .[1]

و فسر "ميرتون" ذلك بقوله أن الوجود الاجتماعي هو الذي يبلور مشاعر الإنسان و ليس العكس، ثم تأتي العقيدة أو المذهب السياسي السائد في المجتمع لأن الطبقة الاجتماعية هي التي تقدم الأفكار و الآراء و المواقف لأفرادها، ثم تأتي المعلومات العامة التي تتمثل في مجموعة أفكار و قيم تتجه نحو التأثير لتغير واقع الطبيعة أو المجتمع، و بعده يأتي انتماء الفرد لعدة جماعات مختلفة في آن واحد كأحد أسس الوجود ليختار في الأخير الجماعة التي تشبع حاجاته بشكل مستمر مما ينتج معرفة اجتماعية تخرج من الإنتاج الثقافي نتيجة التفاعلات العقيلة لثقافة المجتمع السائدة و معرفة اجتماعية ناتجة عن الفكر الطبقي للطبقة الحاكمة مع بعض أنواع الشعور الزائف للطبقة التابعة، و معرفة اجتماعية صادرة عن مؤثرات مكونات البناء الاجتماعي التي تأتي ممثله لنوع المجتمع و طبيعته.[2]

يرى "ميرتون" من خلال نموذجه المتواضع أن الإنتاج الفكري و المعرفي هو وليد القواعد الاجتماعية و القواعد الثقافية.

في ضوء ما سبق نجد أن لكل عالم رؤيته الخاصة للمعرفة، فهناك من جعل المعرفة أساسها الفكر و البيئة الاجتماعية المحيطة حسب رأي "ابن خلدون"، أما "ماركس" فنظرته لعلم اجتماع المعرفة كانت في تحديده لوعي الفرد عن طريق وجوده الاجتماعي مع تحديد العوامل الاقتصادية و الطبقية في مجال تحديد الأفكار، و نجد "دوركايم" يحدد موضوع علم اجتماع المعرفة من خلال المجتمع كعامل محدد لنشأة الفكر و علاقته بالتنظيم الاجتماعي، أما فكرة "ماكس شيلر" في هذا المجال كانت تدور في إطار العلاقة بين الفكر و الواقع، في حين نجد "مانهايم" يحدد الفكر الإنساني بمضمونه و محتواه لا بشكله بالبحث في العوامل الاجتماعية

---

[1] معن خليل العمر، **مرجع سابق**، ص 181.

[2] نفس **المرجع سابق**، ص ص 184-185.

و الثقافية التي تؤثر فيه، كما يرى أن هناك تفاوت في التفكير بين الأفراد، في حين بنى "سوروكن" معرفته الاجتماعية من خلال البحث في أسباب و كيفية تشكيل و تغير الحياة العقلية عبر الزمن، بينما أرجع "مرتون" المعرفة الاجتماعية للقواعد الاجتماعية و الثقافية حسب ما تقتضيه النظرية البنائية الوظيفية.

ثالثا: من سوسيولوجيا المعرفة إلى سوسيولوجيا العلم

لم يقتصر علم الاجتماع و فروعه على دراسة المعرفة الاجتماعية و إنما تعدى إلى الاهتمام بالمعرفة العلمية، التي أصبحت تمثل علما مستقلا بذاته ألا وهو علم اجتماع العلم أو سوسيولوجيا المعرفة العلمية.

1. نظرية المعرفة و الابستومولوجيا

نشأت نظرية المعرفة لتبحث في طبيعة و حدود المعرفة التي يسعى الإنسان لتحصيلها، كما تعتبر أحد المباحث الرئيسية في علم الفلسفة حسب الاتجاه التقليدي الشائع في فهمها، و من ثم فهي تخدم علمي الأنطولوجيا و الأكسيولوجيا*.[1]

و قد ظهر موضوع المعرفة في كتابات "أفلاطون" في عدة محاورات أهمها (السوفسطائي)، و ناقشها "أرسطو" في كتابي (النفس) و (الحس و المحسوس)، و تناوله "جون لوك" بصورة أدق في كتابه (مبحث في الفهم الإنساني)، و بعدها جاء "كانط" ليحدد طبيعة المعرفة و حدودها و علاقتها بالوجود. [2] و تتضمن نظرية المعرفة عنصرين متقابلين، هما الشخص العارف، أو الذات العارفة، و موضوع المعرفة، أي لابد من أن يتوافر في كل معرفة ذات و موضوع.[3]

---

[1] أحمد فؤاد باشا، **فلسفة العلوم بنظرة إسلامية**، جامعة القاهرة،ط1، 1984، ص 15.

* **الأنطولوجيا: أو مبحث الوجود اللامادي أو ما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا). أما الأكسيولوجيا أو مبحث القيم، و هي البحث في المثل العليا أو القيم المطلقة مثل (الحق، الخير، الجمال...).**

[2] ابراهيم محمد تركي، **مرجع سابق**، ص 23.

[3] حسين عبد الحميد رشوان، **مرجع سابق**، ص 21.

و تختص نظرية المعرفة بالبحث في مبادئ المعرفة الإنسانية، و في إمكانية قيام معرفة ما عن الوجود بمختلف أشكاله و مظاهره، و إذا كانت المعرفة ممكنة فما هي أدواتها، و ما حدودها، و ما قيمتها.[1]

فيما يخص إمكانية المعرفة يعني ما نستطيعه بأدواتنا الحسية و العقلية من تحصيل الخبرات الضرورية الكافية للإلمام بالحقيقة الكلية، و هذا ما أدى إلى اختلاف الفلاسفة و انقسامهم إلى قسمين: قسم يقيني اعتقادي (دوجماطيقي) يذهب إلى أن الإنسان وحده هو الذي يعرف ما هو صادق أو كاذب، و يؤكد قدرة الإنسان على إدراك الحقيقة الكاملة، و آخر شاك يرى استحالة تحصيل المعرفة اليقينية.[2]

أما الفلاسفة اليقينيون أو الاعتقاديون فقد انقسموا بدورهم إلى مذاهب:[3]

- **المذهب الحسي**: و يمثله "جون لوك" الذي أنكر كل معرفة فطرية و أيقن بالمعرفة التي تنجم عن عالم الحس فقط الذي يجب أن لا نتخطاه في معارفنا.
- **المذهب العقلي**: و يمثله "ديكارت" الذي رفض صراحة المذهب الحسي و آمن بأن العقل هو المصدر الأول للمعرفة.
- **المذهب النقدي**: و يمثله "كانط" الذي جمع بين حس و عقل من أجل الوصول إلى المعرفة ممكنة دون التخلي عن أحدهما.
- **المذهب الحدسي**: الذي يمثله "بيرجسون" الذي رفض المعرفة الحسية و العقلية مناديا بمعرفة من نوع جديد هي المعرفة الحدسية التي تعتمد على الحدس أو الذوق أو الوجدان.

و تهتم نظرية المعرفة بالبحث في طبيعة المعرفة الإنسانية، و بيان كيفية العلم بالأشياء، و كيفية اتصال القوى المدركة لدى الإنسان بموضوعات الإدراك، و ما إذا كانت هذه المعرفة يجب أن تتصف دائما بالصدق و اليقين، أم أن هناك معرفة كاذبة.[4]

و مثلما نجد اختلاف في المذاهب حول إمكانية المعرفة، فهناك اختلاف أيضا حول طبيعة المعرفة و حقيقتها، حيث انقسمت المذاهب إلى ثلاث اتجاهات:

- **اتجاه مثالي**: يتصور الأشياء مرهونة بالقوى التي تدركها، بمعنى أن الموجودات المحسوسة مجرد أفكار في عقولنا، و من ثم فإنه لا يوجد إلا الفكر نفسه.

---

[1] محمد عوض الترتوري، **نظرية المعرفة و الواقع التربوي العربي المعاصر**، الأهلية للنشر و التوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2010، ص33.

[2] عصام زكريا جميل، **اتجاهات معاصرة في نظرية المعرفة**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان، 2012، ص 12.

[3] السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص 19.

[4] محمد عوض الترتوري، **مرجع سابق** ، ص 28.

- **اتجاه واقعي:** يرى أن للأشياء وجود مستقل عن الذات العارفة، و تعتبر المعرفة صورة مطابقة لحقائق الأشياء بالعالم الخارجي.[1]
- **اتجاه عملي:** يرون أصحابه أن المعرفة هي أداة للسلوك العملي، فالعمل عندهم هو المبدأ الأساس للمعرفة، فمقياس الحقيقة و معيارها هو العمل المنتج و ليس الحكم العقلي.[2]

و بالنسبة لموضوع مصدر المعرفة هو الآخر تعددت فيه المذاهب و اختلفت الآراء، حيث نجد أن المذهب العقلي يؤكد على أن العقل بقوانينه و مبادئه الأولية السابقة و المستقلة عن التجربة هو مصدر كل معرفة لأنه ملكة مشتركة بين الناس جميعا. في حين يرفض المذهب الحسي أفكار المذهب العقلي بالنسبة لمصدر المعرفة و يؤكد على أن المصدر اليقيني للمعرفة هو التجربة. أما المذهب الحدسي يرى أن العقل عاجز عن تزويدنا بالمعرفة و جعل الحدس هو مصدر المعرفة لأنه ميزة يستطيع الإنسان من خلالها فهم الحياة و التغلغل في أعماقها الباطنية أو الداخلية. ثم جاء المذهب البراغماتي الذي يجد أن الطريق الوحيد للمعرفة هو السلوك أو الفعل، بمعنى أن الآثار و النتائج العملية المترتبة عن الفعل هي مصدر لكل معرفة يمكن أن نتوصل إليها.[3]

و تأسيسا على ما سبق نجد أن إمكان المعرفة يهتم بمدى قدرة الإنسان على تحصيل المعرفة، أما مصادر المعرفة تتمثل في العلاقة بين العقل و الحواس و طرق أخرى كالوحي و الإلهام و الحدس، في حين نجد طبيعة المعرفة تقوم على طبيعة العلاقة بين الذات العارفة و الشيء المعروف. و بالتالي تبقى هناك مناقشات و اختلافات كثيرة حول نظرية المعرفة ولا يزال الباحثون في الفلسفة على خلاف حتى بصدد نشأتها و تعريفها و تحديد موضوعها و غايتها و منهج البحث فيها، و لهذا لابد للمهتمين بنظرية المعرفة تحديد اتجاهاتهم حتى يستطيعون تحديد مصادر الفكر الإنساني و طبيعته و إمكانية قياسه.

و فيما يخص نظرية المعرفة في الفكر العربي الإسلامي يحددها الجابري في كتابه "بنية العقل العربي" من خلال ثلاث اتجاهات فكرية، يسمى الاتجاه الأول بالاتجاه البياني و الذي يمثله علماء البيان من لغويين و نحاة و بلاغيين و علماء أصول الفقه و علماء الكلام، سواء كانوا معتزلة أو أشاعرة أو حنابلة أو من الظاهرية، قدماء ومحدثين، كل هؤلاء عملوا جميعا على المساهمة في صياغة نظريات في البيان، تصف أو تحلل جوانب أو مستويات من العالم المعرفي الذي ينتمون إليه.[4]

---

[1] أحمد فؤاد باشا، **مرجع سابق**، ص 17.

[2] محمد عوض الترتوري، **مرجع سابق**، ص 29.

[3] السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص ص 24-28.

[4] محمد عوض الترتوري، **مرجع سابق**، ص 30.

و يسمى الاتجاه الثاني بالاتجاه العرفاني، يستعمل العرفان فيما يدرك آثاره ولا تدرك ذاته، و لهذا يقال فلان عارف بالله ولا يقال عالم بالله، و تحتل ازدواجية الظاهر و الباطن في الحقل المعرفي العرفاني داخل الثقافة العربية الإسلامية موقعا مهما و توظف على ثلاثة مستويات(مستوى تأويل الخطاب، و مستوى إنتاجه، و مستوى التنظيم الجماعي السياسي و الطائفي).[1]

أما الاتجاه الثالث يتمثل في الاتجاه البرهاني و هو الاتجاه الذي يعتمد على المنهج العقلي المنطقي يعتمد قوى الإنسان المعرفية الطبيعية من حس و تجربة و محاكمة عقلية، و هو نظام معرفي في الثقافة العربية الإسلامية، و يمثل هذا الاتجاه ابن رشد و فلاسفة المغرب العربي الإسلامي و الفلاسفة الاشراقيين في المشرق العربي الإسلامي.[2]

رغم أن "الجابري" قسم التيارات الفكرية الإسلامية التي اهتمت بنظرية المعرفة إلى ثلاث تيارات السالفة الذكر، إلا أن "الترتوري" يقسمهم هو الآخر إلى ثلاث اتجاهات لكن ليس بنفس صورة التقسيم. حيث يكمن تقسيمه في الاتجاه العقلي الذي يرى أسبقية المعارف الأولية القائمة بذاتها، و التي تمثل المعارف العقلية الرياضية، و يمثل هذا الاتجاه الفلاسفة العقليون المعتزلة. و الاتجاه الآخر هو الاتجاه الاشراقي أو الحدسي، و يمثله الاشراقيون أو المتصوفة و بعض الفرق الشيعية. و في الأخير الاتجاه البياني الذي يمثل نفس اتجاه "الجابري" و يمثله الفقهاء و علماء الكلام.[3]

إن تعدد الاتجاهات و اختلافها بين الفلاسفة القدامى سواء غربيون أو مسلمون إنما يدل على اجتهادهم في نظرية المعرفة و مدى تطورها من خلال انتاجاتهم المتعددة و المتباينة.

❖ الابستومولوجيا

الابستومولوجيا Epistemology، هو مصطلح مشتق من الكلمة اليونانية Episteme التي تعني المعرفة أو العلم، و لفظة Logos التي تعني النظرية أو الدراسة، أي أن مصطلح الابستومولوجيا بحكم أصله الاشتقاقي يعني حرفيا نظرية العلم، أو نظرية المعرفة العلمية و يرجع استخدام هذا المصطلح لأول مرة للفيلسوف الاسكتلندي "جيمس فريدريك فيرييه" الذي كان أول من استخدم لفظة ابستومولوجيا في كتابه (سنن الميتافيزيقيا)، عام 1854م، عندما ميز في الفلسفة بين مبحث الوجود (الأنطولوجيا) و مبحث المعرفة.[4]

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 31.

[2] نفس المرجع السابق، ص 32.

[3] نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

[4] نفس المرجع السابق، ، ص 33.

و يعرفها "لالاند" في معجمه الخاص بأنها (فلسفة العلوم)، و التي تعني عنده الدراسة النقدية لمبادئ مختلف العلوم، و لفروضها و نتائجها بقصد تحديد أصلها المنطقي لا السيكولوجي و بيان قيمتها و حصيلتها الموضوعية. و يعني هذا المصطلح عند "فوكو" صورة معينة للمعرفة في عهد ما.[1]

كما تعتبر الابستومولوجيا هي كل الأبحاث المعرفية التي ينظر إليها من خلال مرحلة التطور الفكري العلمي الفلسفي. و بما أن المعرفة هي علاقة الذات بالموضوع، فإن الابستومولوجيا هي العلم الذي يهتم بدراسة هذه العلاقة.[2]

و يذهب "أحمد موسى بدوي" في دراسته حول الأبعاد الاجتماعية لإنتاج و اكتساب المعرفة إلى أن للابستومولوجيا مهمتين أساسيتين، الأولى أنها أداة رئيسية لإنتاج المعرفة العلمية و تبريرها، و الثانية أنها أداة رئيسية لنقد المعرفة العلمية الراهنة و تصحيحها.[3]

تأسيسا على ما سبق نجد أن الابستومولوجيا تهتم بالدراسة النقدية لقضايا العلم وفق تصور فلسفي للكشف عن العلاقات المختلفة التي تربط مختلف المعارف.

❖ علاقة الابستومولوجيا بنظرية المعرفة

لم يتفق الفلاسفة و العلماء على تعريف محدد للإبستومولوجيا، بسبب اختلافهم حول علاقتها بنظرية المعرفة.[4] حيث تلتقي الابستومولوجيا مع نظرية المعرفة على مستوى المنهج الفلسفي المؤسس لموضوع بحثه. ويقول "لالاند" في ذلك (إن الابستومولوجيا هي تمهيد لنظرية المعرفة).[5]

فهناك من يعتبر نظرية المعرفة هي الابستومولوجيا نفسها و نجد هذا في اللغة الانجليزية، و هناك من يفرق بينهما. ففي اللغة الفرنسية مصطلح ابستومولوجيا تعني (نظرية العلم). و مع وجود هذه التفرقة بين نظرية المعرفة و الابستومولوجيا، فإن أصحاب هذا الرأي يعتقدون أن الابستومولوجيا تعد مدخلا لنظرية المعرفة.[6]

كما نجد أن الابستومولوجيا في نظر بعض الفلاسفة هي الأساس المنطقي الذي تقوم عليه مناهج البحث العلمي و أساليبه المختلفة. أما أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس التربوي، فإنهم يجعلون نظرية

---

[1] علي حسين كركي، **الابستيمولوجيا في ميدان المعرفة**، شبكة المعارف، ط1، بيروت، 2010، ص ص 15-16.

[2] **نفس المرجع السابق**، ص 25.

[3] أحمد موسى بدوي، **مرجع سابق**، ص 77.

[4] **المرجع السابق** ، ص 74.

[5] علي حسين كركي، **مرجع سابق**، ص 59.

[6] ابراهيم محمد تركي، **مرجع سابق**، ص ص 25-26.

المعرفة حلقة وصل بين علم النفس التطوري و بين الابستومولوجيا العامة، و هذا ما يجعل نظرية المعرفة عندهم علما لا فلسفة، و هذا ما عبر عنه "جان بياجيه Jean Piaget" صاحب نظرية (الابستومولوجيا التكوينية)، حيث اعتبر أن كل ابستومولوجيا تبحث في التطور ستغدو بالتالي نظرية في المعرفة. [1] و بعبارة أخرى فقد عادل "بياجه" بين نظرية المعرفة و الابستومولوجيا لأن هذه الأخيرة تؤدي حتما للأولى.

كما يرى بعض الباحثين أنه يجب التمييز بين الابستومولوجيا و نظرية المعرفة على اعتبار أن الابستومولوجيا تهتم بالمعرفة العلمية وحدها، في حين تتناول نظرية المعرفة أنواع المعارف كلها.[2]

و مما سبق نجد أنه من الضروري التفريق بين الابستومولوجيا و نظرية المعرفة لأن الاختلاف يتعلق بطبيعة البحث و هذا ما جعل تباين الآراء و اختلافها بين الباحثين و الفلاسفة، فلكل من الابستومولوجيا و نظرية المعرفة دور مهم في بناء الفرد و تنمية قدراته.

❖ علاقة الابستومولوجيا بعلم الاجتماع

اهتم علم الاجتماع بدراسة مشكلة الابستومولوجيا باعتبار أن المجتمع هو مصدر المعرفة و الحقيقة، و من خلال ذلك عولجت الابستومولوجيا من وجهة نظر سوسيولوجية.[3]

و بفضل دراسة تلك المشكلات ظهر فرع حديث من فروع علم الاجتماع ألا و هو علم اجتماع المعرفة الذي يعالج مسألة موضوعية المعرفة، على اعتبار أن العوامل الاجتماعية لها أثرها الكبير في اكتساب المعرفة و نشأة العلوم، و ترجع أصول النظرية السوسيولوجية للمعرفة إلى أصليين رئيسيين في تاريخ الفكر الاجتماعي في فرنسا و ألمانيا.[4]

إن الاهتمام الابستومولوجي الذي أبداه علماء اجتماع المعرفة كان قاصرا على مجال التفكير النظري موجها نحو عدد من التساؤلات الابستيمولوجية من ناحية، و موجها في المستوى الامبريقي نحو عدد من التساؤلات التي تدور حول التاريخ الفكري للمجتمع من ناحية أخرى.[5]

---

[1] محمد عوض الترتوري، **مرجع سابق**، ص 35.

[2] علي حسين كركي، **مرجع سابق**، ص 59.

[3] حسين عبد الحميد رشوان، **مرجع سابق**، ص 215.

[4] قباري محمد اسماعيل، **مرجع سابق** ،ص 8.

[5] السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص 33.

حيث بين "جورج غورفيتش" في مؤلفه الشهير (الأطر الاجتماعية للمعرفة) أن العلاقة بين الابستيمولوجيا و علم اجتماع المعرفة هي علاقة تعاون بين هذين العلمين من خلال ما يقدمانه من خدمات متبادلة بينهما للمعرفة رغم استقلالهما.[1]

2. العلم و خصائصه

لقد تعددت تعاريف العلم و تنوعت، حيث هناك من يعرف العلم على أنه بالأساس نسق من القضايا المنطقية تعبر عن فرضيات صحيحة، فهو يوصف أحيانا بأنه منهج بحث لإنتاج المعرفة، أو أنه مجموعة من الإجراءات المعروفة التي تراجع و تصّوب باستمرار، و تقود إلى خلق نظريات تتطور في كنف المعرفة نفسها، بحسب توجه التعلم، باعتباره نشاطا دائما في حل المسائل.[2]

فالعلم هو طريقة للتقريب بين الحوادث التي تفصل بينها المظاهر مع أنها مرتبطة في ما بينها بقرابة طبيعية و خفية. و بعبارة أخرى هو منظومة من العلاقات. [3] و العلم هو بناء معرفي و طريقة للتفكير و البحث في نفس الوقت.[4]

و يرى "كونانت" أن العلم:" سلسلة من تصورات ذهنية و مشروعات تصورية مترابطة متواصلة، هي نتاج لعمليتي الملاحظة و التجريب. أما "كيرلنجر"(kerlinger) يرى: " أن العلم يعرف بوظيفته الأساسية المتمثلة في التوصل إلى تعميمات".[5]

و العلم هو مجموعة متنوعة من فروع المعرفة أو مجالات فكرية تشترك في جوانب معينة.[6]

و هو عبارة عن المعرفة المنسقة التي تنشأ من الملاحظة و الدراسة و التجريب، و التي تتم بهدف تعرف طبيعة و أصول الظواهر التي تخضع للملاحظة و الدراسة.[7]

و يعرف أيضا بأنه فرع من الدراسة المتعلقة بجسد مترابط من الحقائق الثابتة المصنفة، و التي تحكمها قوانين عامة و تحتوي على طرق و مناهج موثوق بها، لاكتشاف الحقائق الجديدة في نطاق هذه الدراسة. [8]

---

[1] جورج غورفيتش، **مرجع سابق**، ص 27.

[2] باتريك هيلي، **صور المعرفة(مقدمة لفلسفة العلم المعاصرة)**، ترجمة نور الدين شيخ عبيد، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2008، ص ص 10-11.

[3] علي حسين كركي، **مرجع سابق** ، 2010.

[4] فاطمة عوض صابر و ميرفت على خفاجة، **أسس و مبادئ البحث العلمي**، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، ط1، الإسكندرية، 2002، ص 13.

[5] ربحي مصفى عليان، عثمان محمد غنيم، **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق**، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص 13.

[6] عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة القاهرة، 1971، ص18.

[7] محمد عبيدات و آخرون، **منهجية البحث العلمي–القواعد و المراحل و التطبيقات**، دار وائل للطباعة و النشر، ط2، عمان–الأردن، 1999، ص 6.

[8] أمين محمد سلام المناسية، **قواعد البحث العلمي و مناهجه و مصادر الدراسات الاسلامية**، مؤسسة رام للتكنولوجيا و الكمبيوتر، الأردن، 1995، ص 16.

و بشكل عام تتفق التعريفات المختلفة حول أن العلم هو التقاء المعارف، ونتيجة للدراسات و التجارب في ضوء تلك المعارف يتم الحصول على نتائج.

و يتميز العلم و ما يرتبط به من معرفة علمية ببعض الخصائص، أهمها:

- **الطابع الامبريقي:** بمعنى أنه يقوم على قضايا أو تفسيرات أو تبريرات يمكن التحقق من صدقها في عالم الواقع.
- **الطابع النظري:** و هذا يعني أن المعرفة العلمية عبارة عن مجموعة من القضايا المرتبطة فيما بينها ارتباطا منطقيا نتيجة الملاحظات المعقدة و البحث عن تفسيرات أو توضيح العلاقات السببية بين الظواهر موضوع الدراسة.
- **الطابع المنطقي:** المنطق هو علم قوانين الفكر من خلاله يستطيع الباحث أن يقوم بعمليات الاستدلال و التوصل إلى استنتاجات أو يقدم تفسيرات لموضوع بحثه.
- **طابع النسق و النظام:** يتميز العلم بأن له القدرة على ضبط و توجيه قضاياه و نتائجه في نسق واحد منظم، و بالتالي يكون قادرا على جعل النتائج الامبريقية متسقة فيما بينها.[1]
- **الطابع التراكمي:** أي أن النظريات يبنى بعضها فوق بعض بحيث أن النظريات الجديدة كثيرا ما تصحح و توسع و تنقى أو تدعم أو تعدل ما سبقها من نظريات.
- **الطابع التطبيقي:** و يهدف إلى الاستفادة من القوانين و النظريات في حل المشكلات التي تواجه الإنسان.
- **استخدام المنهج العلمي:** تتميز المعرفة العلمية باستخدام المناهج العلمية للبحث، فهي تبدأ بالجزئيات و تنتهي بالكليات و التعميمات.
- **الطابع الموضوعي:** و نقصد بالموضوعية من عدة جوانب، حيث يتوجب على الباحث أن يكون حيادي و يقرر الحقيقة كما هي عليه في الواقع لا كما يحب أن تكون عليه. و من ناحية أخرى يجب أن تكون موضوعية نقل المعرفة العلمية من باحث إلى آخر. زيادة إلى أن المعرفة العلمية تتميز بالرمزية، بمعنى أن تكون نتائج الدراسة العلمية على نحو يسمح بتوصيلها للآخرين و تفهمهم لها بنفس المعنى

[1] السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص ص 13-15.

حتى يمكن التوصل إلى نفس النتائج.[1] و يقول " بوبر" في ذلك" إذا كان شيء ما مقبولا بالنسبة إلى كل ذي عقل، فهو إذا يستند إلى أرضية موضوعية و كافية".[2]

3. سوسيولوجيا العلم

إن علم اجتماع العلم هو فرع حديث من فروع علم الاجتماع، يعالج العلم في ضوء البيئة الاجتماعية، و يدرس نشأة العلم و أصوله التاريخية ليفسر العلاقة المتبادلة بين العلم و المجتمع. و ينظر إلى العلم باعتباره ظاهرة من ظواهر النشاط الجمعي و كدعامة من دعائم الثقافة و الحضارة.[3]

و يعتبر "ميرتون" من مؤسسي هذا العلم من خلال مساهمته في الكشف عن الملامح المميزة للروح العلمية، معتبرا العوامل السوسيو-اقتصادية من أكثر العوامل أهمية لتطوير العلم و تقدمه. ثم حدد بعد ذلك أربع مجموعات من الملزمات النظامية (العمومية، الشيوع، التزاهة أو الحيادية، و الشك المنهجي المنظم)، كل تلك القيم تشكل في نظره ما أسماه بروح العلم الحديث.[4]

و حسب رأي "برنارد باربر" أن سوسيولوجيا العلم هي شكل معرفي من بين أشكال أخرى. و مهمة عالم اجتماع المعرفة العلمية تقوم على أن يظهر طريقة عمل العلماء حين يعتبرون هذه أو تلك من المعارف صحيحة أم خاطئة و ذلك من دون إدخال عنصر الحكم حول قيمتها الباطنة و هذا العمل يفترض الاشتغال المتزامن لثلاث قضايا افتراضية:[5]

- إن القسم الأكبر من المعارف العلمية هو من طبيعة نظرية (إن النظريات هي مفروضة على الواقع أكثر مما هي مستمدة منه)
- إن معنى المصطلحات العلمية، و بالنتيجة تطبيقها اللاحق، ينبني انطلاقا من موقعها صلب النظرية.
- إن افتراضات الواقع أو الافتراضات الواقعية لا تكتسب معناها إلا بالنسبة إلى توجهات نظرية موجودة مسبقا.

---

(1) حسين عبد الحميد رشوان، **مرجع سابق**، ص ص 15-18.

(2) باتريك هيلي، **مرجع سابق**، ص 148.

(3) قباري محمد اسماعيل، **مرجع سابق**، ص 12.

(4) السيد عبد العاطي السيد، **مرجع سابق**، ص ص 287-288.

(5) ميشال دوبوا، **مدخل إلى علم اجتماع العلوم**، ترجمة سعود المولى، مركز دراسات الوحدة العربية،ط1، بيروت-لبنان، 2008، ص 77.

و تهدف سوسيولوجيا العلم حسب "برنارد باربر" إلى إعطاء العلم و المعرفة الوضعية الصفة الاجتماعية و الروح الثقافية التي تربط العلم بالمجتمع خلال مراحل تطوره عبر التاريخ.

أما "برنل" " J.D.Barnel" فيرى أن العلم لا ينبغي أن يقتصر على الدراسة الأكاديمية الخالصة و إنما يجب إخضاعه لسلطة المجتمع و الدولة، حتى يقوم العلم بدوره الوظيفي في التقدم الاجتماعي.[1]

و لم تقف إسهامات سوسيولوجيا العلم عند هذا الحد، بل ظهرت أفكار جديدة في إسهامات "توماس كون" و بالضبط في كتابه (بنية الثورات العلمية) الذي يهدف من خلالها إلى إحداث تحول جذري في صورة العلم التي تستحوذ علينا واصفا إياه بأنه مضلل.[2]

و على هذا الأساس يقول كل من "بيري بارنيز" و "ديفيد بلور" و "جون هنري" بأن كتابات "توماس كون" تعتبر "علامة فارقة في سوسيولوجيا العلم، لأن تفسيره للعلم، يمكن استخدامه مباشرة كنموذج قياسي في علم اجتماع العلم، و دون حاجة لتحليله أو إعادة قراءته".

و مخطط "كون" يتمثل في أنه يوجد علم عادي، و هناك أزمة تؤدي إلى ثورة، و من ثم علم عادي جديد. و هذا المخطط يختلف عن مخطط النظرية، الفرضيات، التوقع، الدحض و الفرضية الجديدة، لأنه بالنسبة إلى "كون" لا يوجد تشابه بين العلم الجديد العادي و ما جاء قبل الثورة. فالعلم العادي هو في شكل براديغم، و البراديغم يكون غير مسبوق و مفتوح النهاية، و هو نمط متبع يقدم نموذج يؤدي إلى تقليد متناغم في البحث العلمي، و هو مجموعة من الإيضاحات و شبه معيارية لنظريات مختلفة في تطبيقاتها التجريبية و التصوراتية. و يشترط في الأبحاث التي تقوم على البراديغمات المشتركة الالتزام بالقواعد و المعايير نفسها في الممارسة العلمية، و التحول في البراديغم يكون عبر ثورة علمية و هو ما يسميه "كون" براديغم التطور العادي لأي علم ناضج.[3] تتأسس ابستومولوجيا توماس كون على البراديغمات، و كل جماعة علمية تتبنى براديغم مع ين إرشادي يحدد معرفتها بطبيعة المشاكل العلمية ويقدم لها حلا.[4]

و بهذا المعنى يقدم " توماس كون" نظرية في الممارسة العلمية حول سوسيولوجيا العلم، و المتعلقة بكيفية حدوث التغير و آلياته، و بالشروط التي تحدد العلم الجديد، و التأثيرات الخارجية المفروضة على المجال العلمي. قد تابع "بيار بورديو" في البحث لما قدمه "توماس كون" و جعل منه مرجعا لأعماله و ظهر ذلك في

---

(1) قباري محمد اسماعيل، **مرجع سابق**، ص 14.

(2) باتريك هيلي، **مرجع سابق**، ص 155.

(3) نفس المرجع **السابق**، ص ص 158-161.

(4) أحمد موسى بدوي، **مرجع سابق**، ص ص 63.

ما قدمه عن التوتر بين العلم الثوري و العلم التقليدي، حيث خلص "بورديو" إلى أن نتائج العلم الجديدة و كثرة الإبداعات إنما يرجع أساسها إلى العلم التقليدي الذي يبقى نقطة الانطلاق لبداية جديدة. و بتعبير "بيار بورديو": (فالعالم الثوري هو بالضرورة شخص ما يمتلك رأسمال علمي تقليدي هو الثمن المدفوع مقدما لدخول المجال العلمي).[1]

مما سبق نجد أن الفضل يرجع إلى "ميرتون" في تأسيس سوسيولوجيا العلم، و تطور و ازدهر على يد "توماس كون" عبر دراسته الطويلة لتاريخ العلوم و الذي وصل من خلالها إلى فكرته حول البراديغم الذي اعتبره موجها للبحث و مساره ليصبح مرجع يأخذ به علماء الاجتماع على غرار "بياربورديو".

[1] أحمد موسى بدوي، **مرجع سابق**، ص ص 63-64.

الفصل الرابع: الجامعة و تشكيل مجتمع المعرفة

أولا: التطور التاريخي للمجتمعات

1. المجتمع الزراعي
2. المجتمع الصناعي
3. مجتمع المعرفة (مجتمع ما بعد الصناعي)

ثانيا: طبيعة المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة

1. أهمية المعرفة العلمية و خصائصها في مجتمع المعرفة
2. مصادر المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة
3. دورة اكتساب المعرفة في مجتمع المعرفة

ثالثا: فلسفة مجتمع المعرفة

1. أبعاد و مؤشرات مجتمع المعرفة
2. أركان مجتمع المعرفة
3. ملامح مجتمع المعرفة

رابعا: الأدوار الجديدة للجامعة في ظل متطلبات مجتمع المعرفة

1. الأدوار الجديدة للجامعة
2. إعادة تشكيل الجامعة
3. تجارب عالمية في تطوير التعليم العالي لتشكيل مجتمع المعرفة

أولا: التطور التاريخي للمجتمعات

يعتبر العقل البشري هو مكتشف المعرفة و المنتج لها و هي صفة منحها الله عز و جل للإنسان حتى يميزه على باقي المخلوقات، بفضله تتطور المعرفة و تنقل عبر الأجيال لتزيد توسعا و إنتاجا حسب متطلبات العصر. فقد مر المجتمع البشري في تطوره عبر محطات و مراحل، حيث يتضمن مفهوم تطور المجتمعات الانتقال من نمط اجتماعي بسيط إلى نمط أكثر تعقيدا و هو ما أشار إليه العديد من العلماء و المفكرين. حيث حدد "بيرناربو" التطور التاريخي للمجتمعات بخمسة عصور، و هي:(العصر البدائي، العصر الزراعي، العصر التجاري، العصر الصناعي، عصر المعلومات)، في حين حددها "ألفن توفلر" في ثلاثة عصور وفق نموذج الموجات الثلاثة و هي:[1]

1. المجتمع الزراعي

المجتمع الزراعي هو جماعة اجتماعية مميزة بنمطها الخاص أدت دورا مهما في قطاع الفلاحين داخل المجتمعات الأولى وعلى الأخص البدوية منها ومن الملاحظ أن ظهور الإنتاج الصغير قد ارتبط بتغير أساسي أطلق عليه الثورة الزراعية، ويعتبر المجتمع الزراعي نمط إنساني يعكس خصائص تكشف عن ذاتها في مختلف أنحاء العالم ويضم السكان الريفيين وذلك باستخدام تقنيات أولية ومعدات إنتاجية بسيطة لأجل إنتاج سلع ضرورية.

❖ خصائص المجتمع الزراعي

- تعد المزرعة الخاصة بالأسرة الوحدة الأساسية للملكية الزراعية التي تحدد أساس الإنتاج والاستهلاك .
- أسلوب الحياة في المجتمع الزراعي لا يفصل فيه بين الفرد والأسرة والمزرعة.
- الملكية الزراعية هي ملكية الأسرة، فرب الأسرة يبدو كأنه مدير للمزرعة أكثر من مالك لها.
- يمكن الإنتاج الزراعي الفلاح من مواجهة حاجات الاستهلاك داخل الأسرة ويحقق له استقرار نسبي في حياته.
- وضع الفرد في الأسرة يحدد التزاماته في العمل داخل المزرعة.

[1] نعيم ابراهيم الظاهر، **إدارة المعرفة، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع**، ط1، الأردن، 2009، ص 11.

- طبيعة الحياة التي يفرضها العمل الزراعي العائلي تحدد نمط الأعمال اليومية التي تصدر عن الفلاحين وعلاقاتهم في ما بينهم فضلا عن القيم التي يؤمنون بها.[1]

مما سبق يعتبر المجتمع الزراعي، مجتمع بسيط في تفكيره و في أساليب عيشه، يقوم على الرعي والزراعة والحرفِ اليدويّة، حيث نجد أن العمل فيه جماعي بين أفراد الأسرة بهدف توفير احتياجاتهم و متطلبات العيش. و بالتالي هي التي تشكل مؤسسة ذلك العصر.

2. المجتمع الصناعي

في عام 1928 أعلن هنري فورد رسميا بدء العصر الألفي الجديد الممثل في الإنتاج الكبير من خلال مقال له يحمل عنوان "الآلات، المسيح الجديد". يتميز هذا العصر بطريقة جديدة لاستغلال الآلات، و تنظيم جديد لقوى مادية، و إخضاع الإنسان للآلة.[2]

و ثورة الإنتاج الكبير هي ذروة تغيير كبير في النظام الاجتماعي، استمر منذ بدأت الثورة الصناعية قبل مائتي سنة مضت. و في ثورة الإنتاج الكبير وصلت المبادئ التي يقوم عليها النظام الصناعي إلى النضج الكامل لتشمل كل العالم، فما بدأ بتكنولوجيا تطور في ثورة الإنتاج الكبير إلى مجتمع، و يكمن جوهر الإنتاج في مفهومين جديدين هما "التخصص" و "التكامل" و كلاهما يشير إلى العلاقة بين الناس الذين يعملون معا.[3]

فالمجتمع الصناعي هو مجتمع يعتمد على الصناعة. وظهر ذلك المجتمع في القرن التاسع عشر نتيجة لثورة صناعية. وأدت تلك الثورة إلى انتشار وإحلال العمل اليدوي بدل المكننة.[4]

و يعرف " ريمون آرون" المجتمع الصناعي بأنه المجتمع الذي يكون شكل إنتاجه الصناعي من أعظم مميزاته، والذي يضم مؤسسات صناعية كبيرة تتم فيها عمليات الإنتاج الصناعي الكبيرة.[5]

---

(1) محمود ياسين، **المجتمع الزراعي** :موسوعة ويكيبيديا المجلد السابع عشر متوفرة على الرابط التالي. http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=162064، بتاريخ 2013/07/07 على الساعة 11.00.

(2) بيترف ، دروكر، **المجتمع الجديد–تشريح النظام الصناعي**، ترجمة راشد البراوى، مكتبة النهضة المصرية و مؤسسة فرانكلين للطبع و النشر، القاهرة–نيويورك، سبتمبر 1967، ص 23.

(3) **نفس المرجع السابق**، ص 24.

(4) موسوعة ويكيبيديا الحرة، **المجتمع الصناعي** متوفرة على الرابط التالي: http://ar.wikipedia.org/wiki/ بتاريخ 2013/07/07 على الساعة 11:25.

(5) ريمون آرون، **الفلسفة،علم الإجتماع والعقائد** ،هيئة الموسوعة العربية، متوفرة على الرابط التالي: http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=1211&m=1 بتاريخ 2013/07/08 على الساعة 09:00.

❖ **خصائص المجتمع الصناعي**

يحدد "آرون" صفات و خصائص المجتمع الصناعي كما يلي:[1]

- انفصال مكان العمل عن المحيط الأسري، إذ ينفصل في المجتمع الصناعي مكان الإقامة عن مكان عمل الأفراد.
- ظهور شكل جديد من أشكال تقسيم العمل، فلا يقتصر بين فئات القرويين والتجار والصناع فحسب، إنما تبرز تقسيمات أخرى داخل المنشأة الصناعية نفسها وهو ما يسميه "آرون" بالتقسيم التقني للعمل أو التخصص.
- يتطلب المشروع الصناعي توفر رأس مال كبير إضافة إلى ضرورة تجديد رأس المال بصورة مستمرة.
- الحساب العقلي للمشروعات، ففي كل المشروعات لابد من إجراء الحسابات باستمرار للحصول على أدنى أسعار للكلفة من أجل تجديد رأس المال وإنمائه.
- يتميز المجتمع الصناعي بتكاثف عمالي في مراكز العمل ، فحيث توجد المشروعات الصناعية الكبيرة، يوجد تكاثف عمالي.

يختلف المجتمع الصناعي عن المجتمع الزراعي، حيث أصبح التفكير فيه أوسع و معقد، لأن في المجتمع الزراعي كانت المعرفة بسيطة لا تخضع إلى قوانين إلا قوانين الطبيعة، أما المجتمع الصناعي فهو مجتمع يعتمد على الآلة و على تطبيق المعرفة العلمية المنظمة، كما أن أساليب الإنتاج و العمل تغيرت، بعدما كان العمل يقتصر على أفراد الأسرة التي تكون في حد ذاتها مؤسسة، و في هذا المجتمع أصبح هناك وجود لورشات و مصانع و آلات و تقسيم و تخصص في العمل مقابل أجر مع شيوع مصطلحات جديدة مثل "الطبقة" لماركس، و "التضامن العضوي و الآلي" لدوركايم و "البيروقراطية" لفيبر" إضافة إلى العديد من المفاهيم الأخرى، و هي كلها من مخلفات هذا المجتمع. إذن المجتمع الصناعي هو المجتمع الذي يأخذ من الصناعة باعتبارها أهم ركائز الازدهار، و الشكل الرئيسي للتنظيم الاقتصادي الذي بدوره أدى إلى تغيير في النظام الاجتماعي.

---

[1] نفس **المرجع السابق** ، نفس الموقع.

3. مجتمع المعرفة(المجتمع ما بعد الصناعي)

يشهد العالم اليوم موجة هائلة من التغيير، متعددة الأوجه و الأهداف، لعل من أهمها التغيير الاجتماعي الذي يختلف أثره بين شخص و آخر. و تعتبر عملية التغيير و التحول نحو مجتمع المعرفة عملية اجتماعية أكثر منها اقتصادية، إذ أنها تمس حياة كل فرد منا، و تؤثر في القرارات التي يتخذها فيما يتعلق بكيفية تعلمه و تعليمه، و ماهية العمل الذي يعد نفسه له، و ما نمط الحياة الذي سيعيشه، خاصة و أن عملية التحول الاجتماعي تترافق مع عملية التحول الاقتصادي و الصناعي و التي أدت إلى حدوث تغيرات كونية واسعة.[1]

ارتبط مفهوم المجتمع ما بعد الصناعي بكتاب "**دانيال بيل Daniel Bell**" (قدوم المجتمع ما بعد الصناعي).اعتقد "بيل" انه كان هناك تحول من المجتمع التقليدي القائم على الزراعة إلى المجتمع الصناعي القائم على الإنتاج الصناعي الحديث ثم إلى المجتمع ما بعد الصناعي حيث يتراجع التأكيد على إنتاج السلع لصالح اقتصاد الخدمات. ومفهوم المجتمع ما بعد الصناعي، وفقا "لبيل"، يعني تحول البنية الاجتماعية إلى ما يعرف بـ(مجتمع المعرفة) الذي يديره المتخصصون الجامعيون، والنخبة التقنية، بينما كنا نعيش في المجتمع الصناعي الذي يديره الصناعيون والعمال.[2]

❖ تعريف مجتمع المعرفة

يقول "دركر" إن مجتمع ما بعد الرأسمالية–و هو ما يصفه بأنه مجتمع المعرفة– سوف يتميز بأن المورد الرئيسي فيه هو المعرفة و ليس رأس المال أو الخامات و غيرها من عناصر الإنتاج، و هذا المجتمع الجديد يضم طبقات جديدة تختلف عما كان سائدا في المجتمع الرأسمالي. و هي:

–المديرون ذوو المعرفة

–المهنيون ذوو المعرفة

–الموظفون ذوو المعرفة.[3]

و مجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع ذو المعرفة الكثيفة التي تشترك شريحة كبيرة منه في إنتاج المعرفة و إعادة إنتاجها، و من ثم يحدث تداول لإيجاد مساحة عامة، أو شبه عامة. و هو مجتمع يتم فيه تقليل تكاليف تصنيف و نشر المعرفة إلى الحد الأدنى باستخدام تقنيات المعلومات، و الاتصال الجديدة.[4]

---

[1] هيثم علي حجازي، **مرجع سابق**، ص 15.

[2] عبد العزيز بن على الغريب، **مرجع سابق**، ص 610.

[3] مجموعة من الخبراء المختصين، **مرجع سابق** ، ص263.

[4] محمد أحمد اسماعيل، **توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة و معوقات تحقيقها بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر الطلاب المعلمين**، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، **مرجع سابق**، ص 510.

و يعرف ذلك المجتمع بأنه الذي تتعدد فيه مناهل العلم و المعرفة و الثقافة و تتعدد فيه مصادر التعليم و التعلم، و تتكامل فيه منظومة التعليم مع جهود التنمية بما يمكن أفراده من حسن استعمال المعرفة و التقنية الرقمية في تسيير أموره و اتخاذ القرارات السليمة لتحقيق التقدم في كافة مجالات الحياة.[1]

كما نجد مجتمع المعرفة الذي يتصف أفراده بامتلاك حر للمعلومات و سهولة تداولها و بثها عبر تقنيات المعلوماتية و الحاسوبية و الفضائية المختلفة، و توظيف المعلومة و المعرفة و جعلها في خدمة الإنسان لتحسين مستوى حياته.[2]

و يعرف أيضا مجتمع المعرفة على أنه المجتمع الذي تصبح فيه المعرفة محصلة للجمع بين تقانات المعلومات و الخبرة و القدرة على الحكم من أجل ترشيد الموارد، و استخدام الوسائل المتاحة في اتجاه بلوغ النهضة و تملك مكاسب التنمية الإنسانية، كما أنه المجتمع الأكثر مطابقة للتحولات الجارية في عالم يشكل البعد التكنولوجي فيه حجر الزاوية، كما يشكل الاقتصاد الجديد و شبكات الاتصال المظهرين المركزيين في بنيته العامة.[3]

❖ خصائص مجتمع المعرفة

يتميز مجتمع المعرفة بعدد من المميزات و الخصائص تميزه عن غيره من المجتمعات، منها:

- تعد المعرفة عنصرا من عناصر الإنتاج قائما بذاته، فهو يسهم في إعادة الصفات العامة لعناصر الإنتاج الأخرى و إحداث تغيرات في مواصفاتها.[4]
- توافر مستوى عال من التعليم و النمو المستمر في الوسائل التعليمية.
- القدرة على الإنتاج باستخدام الذكاء الصناعي.
- تحول مؤسسات المجتمع الخاصة و الحكومية و منظمات المجتمع المدني إلى هيئات و منظمات ذكية.
- الاحتفاظ بأشكال المعرفة المختلفة في بنوك المعلومات و إمكان إعادة صياغاتها و تشكيلها أو تحويلها إلى خطط تنظيمية .[5]
- تتميز المعرفة في عصرها الجديد بكونها "معرفة متخصصة" يمارسها المتخصصون، على عكس النمط السابق للمعرفة العمومية.[1]

---

(1) محمد عبد العزيز الربعي، **تطوير مناهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة**، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، نفس **المرجع السابق**،ص 777.

(2) زياد بركات، أحمد عوض، **واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها** ، 2011، ص 9 متوفرة على الرابط التالي: www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziadBarakat/r1_drZiadBarakat.pdf. بتاريخ 2013/04/12 على الساعة 18:00.

(3) أحمد محمد محمد عبد العزيز، **مرتكزات الأدوار الجديدة للجامعات المصرية لمواكبة مجتمع المعرفة"رؤية استراتيجية"** ، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، **مرجع سابق**، ص1675.

(4) غسان العمري و آخرون، "**مجتمع المعرفة و تأثيره في العمل المعرفي، تنمية الرافدين**"، جامعة الموصل، مج 31، العدد95، بغداد، 2009، ص 139.

(5) عبد اللطيف محمود مطر، **مرجع سابق**، ص 56.

- توافر مراكز البحوث و التطوير و العمل على رفدها بالأفراد المؤهلين و المعدات اللازمة و تطويرها باستمرار، و الاستفادة من الخبرات المتراكمة، و المساعدة في خلق و توفير المناخ الذي يمكنه من فهم مغزى التغييرات و التجديدات و تقبلها و التجاوب معها.
- القدرة على إنتاج البرمجيات و ليس إنتاج المعدات الصلبة أو الأجهزة.

فمجتمع المعرفة يمثل برنامجا متكاملا متخصصا للفعل، و هذا الفعل يتضمن التعليم و العلوم و الثقافة و الاتصال مجتمعة كلها معا في وحدة متكاملة و متماسكة، إضافة إلى النظر للمعرفة على أنها متعددة الأبعاد. [2]

إن ما يميز مجتمع المعرفة عن المجتمع الصناعي هو أن عوامل نشوئه ونتائجه لها صفة العمومية ولا ترتبط بمجتمع بعينه .فالرأسمال الفكري الذي يعد الركيزة الأساسية لجميع التحولات الحادثة في هذا المجال، لن يكون حكراً على الدول الغنية، بل بإمكان الدول الفقيرة والنامية أن تخوض غمار الانتقال والاندماج بهذا المجتمع شريطة أن تحسن بناء واستثمار رأسمالها البشري.[3]

مما سبق يتضح لنا أن أهم ما يميز مجتمع المعرفة هي المعرفة و قوتها، فهو مرحلة جديدة في حياة البشرية، يختلف عن كلا من المجتمع الزراعي و الصناعي، لأن هذا المجتمع يشهد اختلاف جذري في أساليب الإنتاج التي أصبح يميزها الذكاء الصناعي، و تغير في طرق العيش، وانفجار هائل في حجم المعلومات و المعرفة بوصفها المورد الأكثر أهمية. فمجتمع المعرفة يحتاج إلى نظام تعليم عال و ملائم لتنمية قدرات الطالب حتى يستطيع اكتساب المعرفة و حسن توظيفها و الاستفادة منها، و بالتالي اختلفت المفاهيم و تعددت في هذا المجتمع الجديد الذي يعتمد على المعرفة العلمية و توظيفها في تسيير أموره و اتخاذ القرارات السليمة، كما يعتمد هذا المجتمع على التكنولوجيا الحديثة للمعلومات و الاتصال في معاملاته، و أصبح كلا من العلم و التكنولوجيا في علاقة تبادلية، فالعلم ينتج التكنولوجيا و هي بدورها تنتج العلم.

❖ الفرق بين مجتمع المعلومات و مجتمع المعرفة

يعكس مجتمع المعلومات قدر و جودة المعلومات الموجودة و المتاحة في أي مجتمع، و مدى دورية و تحديث تلك المعلومات، و المعلومات جمع معلومة هي نتيجة توفر البيانات، و من الضروري لبناء مجتمع المعلومات توفر القناعة بضرورة تغذية العقل البشري بالمعلومات الدقيقة و الفورية لاتخاذ القرارات السليمة الفعالة. [4]

---

[1] مجموعة من الخبراء المختصين، **مرجع سابق** ، ص263.

[2] ابراهيم الخلوف الملكاوي، **مرجع سابق**، ص 18.

[3] غسان العمري و آخرون، **مرجع سابق**، ص 142.

[4] فريد النجار، و وليد دياب، و تامر النجار، **التجارة و الأعمال الالكترونية المتكاملة في مجتمع المعرفة**، الدار الجامعية ،دط، الإسكندرية، 2006، ص1.

و يقصد أيضا بمجتمع المعلومات جميع الأنشطة، و التدابير، و الممارسات المرتبطة بالمعلومات، إنتاجا، و نشرا، و تنظيما، و استثمارا، و يشمل إنتاج المعلومات، أنشطة البحث و الجهود الإبداعية و التأليف الموجه لخدمة الأهداف التعليمية و التثقيفية.[1]

أما مجتمع المعرفة فهو المجتمع الذي يقوم فيه مجموعات من العاملين في صناعة المعرفة بعمليات معالجة و تحليل و عرض و توفير المعلومات لمساندة مراكز القرارات في المجتمع.[2]

و هو المجتمع الذي يجيد استخدام و توظيف المعرفة في دعم اتخاذ القرارات الرشيدة في مختلف الجوانب الحياتية. لهذا فإن مجتمع المعرفة هو مجتمع يساعد في تطوير و تنمية البيئة الاجتماعية و الاقتصادية و الفكرية في المجتمعات بتطويعه و استخدامه للمعلومات بكونها إحدى أهم الأسباب في خلق دول متقدمة و أخرى متخلفة.[3]

فعصر المعلومات هو عصر وجود وسائل تكنولوجيا المعلومات، كالكمبيوتر، الأقمار الصناعية و الهواتف النقالة و غيرها....إلا أن هذه جميعا لا تكون عصر المعرفة دون وجود الإنسان الحر و المتمكن من إرادته و المستمر في إبداعه، و لذلك فإن إضافة الإنسان المحترف و المتمرس و الفاهم لعصر المعلومات هو الذي يخلق عصر المعرفة.[4]

و هذا يعني أن مجتمع المعلومات يركز على الشق التكنولوجي الاتصالي، أما مفهوم مجتمع المعرفة فأعمق و أشمل، إذ أنه يقوم على استغلال المعرفة كأهم مورد لتنمية جميع القطاعات الاقتصادية و الرفاه الاجتماعي. يتمحور مجتمع المعرفة حول بناء القدرات للبحث عن المعلومات و تنظيمها و معالجتها و تحويلها، و الأهم هو استخلاص المعرفة من كم المعلومات الهائل من أجل تطبيقها لأغراض التنمية الإنسانية.[5]

تأسيسا على ما سبق يتضح أن مجتمع المعلومات هو جزء من مجتمع المعرفة، إلا أن مجتمع المعرفة يتغذى من المعلومات و الوسائل التكنولوجية التي تقدم له من مجتمع المعلومات و بزيادة العنصر البشري الماهر في استخدامها و إنتاجها يتكون مجتمع المعرفة.

---

(1) بدر أحمد، **التكامل المعرفي لعلم المعلومات و المكتبات**، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، دط، القاهرة، 2002، ص 52.

(2) فريد النجار و وليد دياب و تامر النجار ،**مرجع سابق**، ص3.

(3) سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 110.

(4) جمال داود سلمان، **مرجع سابق**، ص 33.

(5) جواد كاظم لفته، **الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي**، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان–الأردن، 2011، ص 24.

ثانيا: طبيعة المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة

1. أهمية المعرفة العلمية وخصائصها في مجتمع المعرفة

يؤكد "توفلر" على أن المعرفة هي مصدر القوة الأعلى جودة و مفتاح نقلة القوة، و من ثم فإن الصراع على تملك المعرفة و السيطرة عليها و احتكار وسائل الاتصالات الناقلة للمعرفة هي في قلب الصراع العالمي الجديد. و في الأساس فإن الاتفاق بين المفكرين في هذا المجال يقود إلى التأكيد على أن المعرفة قوة و أن المستقبل ينتمي إلى هؤلاء الذين يستخدمون عقولهم و ليس أيديهم.[1]

أ أهمية المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة

نتيجة لثورة المعرفة المرتبطة بثورة المعلومات و الاتصالات، و باستخدام نتائج و إفرازات و معطيات المعرفة العلمية في كافة مجالات عمل الاقتصاد، و تطور نشاطاته، و نموه أصبحت للمعرفة أهمية مضاعفة، تتمثل فيما يلي:[2]

- الزيادة المستمرة و السريعة في استخدام مضامين المعرفة و معطياتها و إفرازاتها في كافة مجالات الأعمال.
- تمثل المعرفة العلمية الأساس المهم في تحقيق الابتكارات و الاكتشافات و الاختراعات التكنولوجية.
- الزيادة المستمرة في الاستثمارات ذات الصلة المباشرة بالمعرفة، و التي ينجم عنها تكوين رأس المال المعرفي الذي تمثله الأصول غير المادية و غير الملموسة و ما ينجم عنه من زيادة في نتاجات المعرفة والعلم، و الذي يتسع حجمه باستمرار.
- الزيادة المستمرة في المؤسسات و المشروعات التي تعمل في مجال المعرفة توليدا، و إنتاجا، و استخداما.
- الزيادة المستمرة في إعداد العاملين في مجالات المعرفة، و في الأعمال كثيفة العلم.
- تعتبر المعرفة موردا اقتصاديا هام و عنصر أساسي من عناصر الإنتاج و ذلك كنتيجة للأهمية التي تتمتع بها.

تعتبر المعرفة منذ القديم ذات أهمية، إلا أن في وقتنا الحالي أصبحت تمثل مصدرا مهم من مصادر القوة في تحقيق التنمية، كما أنها مقياس لقياس تطور المجتمعات و رقيها لما لها من نتائج فعلية في الواقع.

---

[1] مجموعة من الخبراء المختصين، **مرجع سابق** ، ص264.

[2] أحمد الخطيب، خالد زيغان، **مرجع سابق** ، ص 9.

ب خصائص المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة

تختلف المعرفة و تتنوع مضامينها باختلاف العلوم و تنوعها، مما يجعلها تحتوي على أبعاد و خصائص متعددة و متشعبة نظرا لتطورها المستمر عبر العصور، و من هذه الخصائص و الميزات التي تميزها ما يلي:[1]

1 **إمكانية توليد المعرفة:** يتم توليد المعرفة و إنتاجها من خلال عمليات البحث العلمي التي تتضمن الاستنباط و الاستقراء و التحليل و التركيب بواسطة أشخاص مبتكرين لديهم القدرة على التحليل و التركيب و التمحيص و استخلاص النتائج.

2 **إمكانية موت المعرفة :** تموت المعرفة بتركها في الكتب على رفوف المكتبات أو سجينة عقول البشر دون استخدامها و استغلالها، لذلك وجب إخراج المعارف إلى النور و جعلها في متناول الجميع حتى تحظى بالتطور و التقدم.

3 **إمكانية امتلاك المعرفة:** يمكن تحويل المعرفة إلى طرق عملية أو براءة اختراع أو أسرار تجارية لتصبح مصدر دخل للشركات أو الأفراد الذين يمتلكونها لأن الابتكار و الإبداع يختلف باختلاف العقول و اختلاف الأفكار.

4 **إمكانية تخزين المعرفة:** تختلف طرق تخزين المعرفة من عصر إلى آخر، فبعدما كانت تخزن المعرفة في العصور السابقة على الورق، أصبحت تخزن في عصرنا الحالي باستخدام طرق إلكترونية متنوعة تعتمد على الحاسوب، فهي أصبحت تمثل بنكا للمعلومات.

5 **إمكانية تصنيف المعرفة:** تصنف المعرفة حسب مجالات متعددة وحسب اختلاف العلوم.

6 **إمكانية تقاسم المعرفة:** أصبحت المعرفة و الخبرات العملية تنتشر بسهولة في عصرنا هذا بسبب تنوع الوسائل و الأساليب في نشرها دون قيود و حدود للزمان و المكان.

في ضوء العناصر السابقة نجد أن لكل عصر خصائصه كما رأينا في السابق، و إضافة على ما سبق نجد أن المعرفة القديمة و الجديدة تتفقان في المضمون لكن تختلفان في الطرق و الاستخدام، فبعدما كانت المعرفة حبيسة المكتبات أصبحت منتشرة في كل زمان و مكان، و تخزن بطرائق مختلفة و متطورة، كما أنها تتقاسم من طرف الباحثين و العلماء في جميع المجالات من خلال تجميع ما أكتشف في منتوج ملموس من أجل خدمة المجتمع. فالمعرفة زادت أهميتها و تضاعفت و أصبحت تمثل قوة العصر لما لها من إبداعات و سرعة في تطورها.

[1] ابراهيم الخلوف الملكاوي، **مرجع سابق** ، ص ص 36-38.

2. مصادر المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة

تنوعت في عصرنا الحالي مصادر المعرفة، فهناك مصادر خارجية و مصادر داخلية يمكن حصرها في مؤسسات علمية منتجة كالجامعات و مؤسسات التعليم العالي، و هي كالآتي:

- **الإنسان أو الفرد العامل:** يعد الفرد العامل في أي مجال هو مصدر للمعرفة ولكن ليس كل العاملين، بل من يمتلكون معارف وخبرات في كيفية انجاز الأعمال ذات الطبيعة الخاصة و التي تتطلب إبداعا في العمل.
- **فرق العمل:** هؤلاء يمثلون مجموعة من العاملين ضمن مجال وظيفي معين أو مجالات مختلفة و يتميزون بقدرات إبداعية و يعملون معا لابتكار معارف جديدة في مجال عملهم.
- **البحوث و الدراسات:** و تعد مصدرا مهما لإنتاج المعرفة، حيث تسهم في تكوين معرفة جديدة يكون لها دور فعال في تطوير أنشطة المنظمات.

أما المصادر الخارجية فتتمثل في علاقة المنظمات الكبيرة مع المنظمات الصغيرة أو علاقة المنظمات مع البعض الآخر، التي ينتج عنها تعلم الكثير من المهارات و الخبرات.[1]

كانت دائما المعرفة من إنتاج الفرد أو مجموعة من الأفراد، لكن المعرفة الجديدة تقاس بمدى تطبيقها في الواقع و الاستفادة منها من قبل الأفراد و المؤسسات كفاعلين اجتماعيين ذوي الكفاءات و المهارات تحت شعار "كيف تستخدم ما تعرف" و ليس "ماذا تعرف".

3. دورة اكتساب المعرفة في مجتمع المعرفة

1) نقل و نشر المعرفة

عملية نقل المعرفة هي الخطوة الأولى في عملية التشارك في المعرفة. و تعني عملية نقل المعرفة إيصال المعرفة المناسبة إلى الشخص المناسب في الوقت المناسب و ضمن الشكل المناسب.[2]

و هذا يتطلب بنية تحتية تحقق عملية النشر المطلوبة، و إيصالها إلى كل من يمكن أن يستفيد منها بأساليب التعليم و التدريب المختلفة، ليظهر أثرها الكلي في الناتج الإجمالي للمجتمع.[3]

❖ أشكال نقل المعرفة

يشير"Marquardt" إلى أن المعرفة تنتقل داخل المنظمات إما بشكل مقصود، أو بشكل غير مقصود:

---

(1) بسام محمود المهيرات، **مرجع سابق** ، ص 16.

(2) هيثم علي حجازي، **مرجع سابق** ، ص ص97.

(3) علي بن صالح الشايع، **البحث العلمي و مجتمع المعرفة**، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، **مرجع سابق**، ص 1600.

- **الشكل المقصود:** و يعني أن تنقل المعرفة قصديا داخل المنظمة من خلال الاتصالات الفردية المبرمجة بين الأفراد، كما تنقل أيضا من خلال الأساليب المكتوبة، و من خلال عقد المؤتمرات و الندوات، و برامج التدريب، و الأشرطة الصوتية و غيرها.
- **الشكل غير المقصود:** و يعني أن تنقل المعرفة بشكل غير مقصود داخل المنظمة من خلال: الشبكات غير الرسمية، و القصص و الأساطير، و ما يشبه ذلك.[1]

2) إنتاج و توليد المعرفة

تبدأ من التفاعل بين الحقائق و المعارف المتوفرة و بين قدرات عقل الإنسان على التفكير و الإبداع و الابتكار، و في إطار بيئة ملائمة تتولد معرفة جديدة.[2]

كما يدل إنتاج المعرفة على الأفكار الجديدة التي تحل محل معارف سابقة باستخدام الوسائل الاستنباطية و الاستقرائية و هذه المهمة تقوم بها أقسام البحث و التطوير التي أصبحت مكلفة إلى حد ما نتيجة التطور السريع في المجالات المعرفية.[3]

3) توظيف و تطبيق المعرفة

تكمن أبرز عمليات توظيف المعرفة في :

- الاستعمال
- إعادة الاستعمال
- الاستفادة
- التطبيق

إن المعرفة يجب أن توظف في حل المشكلات التي تواجهها المؤسسة و أن تتلاءم معها، إضافة إلى تطبيق المعرفة يجب أن يستهدف تحقيق الأهداف و الأغراض الواسعة التي تحقق لها النمو و التكيف.[4]

فتوظيف المعرفة يتمثل في الممارسة و الاستخدام و الاستفادة منها بالواقع العملي و الذي بالنهاية يقود إلى الإبداع و الابتكار.[5]

تمر المعرفة في مجتمع المعرفة بمراحل حتى تعطي المعرفة في مضمونها الجديد. لأن تحقيق مجتمع المعرفة يتوقف على ثلاث مراحل هي النشر و الإنتاج و التوظيف، و بدون مرحلة من هذه المراحل لا يجوز الحديث عن مجتمع المعرفة الذي نطمح له.

---

[1] هيثم علي حجازي، **مرجع سابق**، ص 98.

[2] علي بن صالح الشايع، **مرجع سابق**، ص 1600.

[3] ابراهيم الخلوف الملكاوي، **مرجع سابق**، ص 42.

[4] بسام محمود المهيرات، **مرجع سابق** ،ص ص 68-69.

[5] محمد تركي البطاينة، زياد محمد المشاقبة، **مرجع سابق** ، ص58.

ثالثا: فلسفة مجتمع المعرفة

يتطلب ظهور مجتمع المعرفة فلسفة معينة لحدوثه من خلال مجموعة من الأسس و المؤشرات التي تسمح بالتخطيط لبنائه، ورسم ملامحه وفق أبعاده المختلفة حسب مجالات الحياة.

1. أبعاد و مؤشرات مجتمع المعرفة

* **مؤشرات مجتمع المعرفة**

يمكن ذكر أهم مؤشرات مجتمع المعرفة في الآتي:[1]

- توفر الانترنت للعبور من مراكز المعرفة إلى نقاط التعلم و السرعة و الاستيعاب.
- تحقق الشبكات بناء القرية العالمية من خلال التبادل و الربط الالكتروني الذي يحقق تلك القرية نتيجة شبكات الحاسبات الالكترونية.

و تضيف " مي العبد الله" على ما سبق أن هناك مؤشرات عدة يمكن الاعتماد عليها في تحديد مجتمع المعرفة، مثل مدى الاهتمام بالبحث و التنمية، و القدرة التنافسية في مجال إنتاج و نشر المعرفة على مستوى العالم.[2]

* **أبعاد مجتمع المعرفة**

لا يقتصر مجتمع المعرفة على إنتاج المعلومة و تداولها، و إنما يحتاج إلى ثقافة تقييم من ينتج هذه المعلومة و يستغلها في المجال الصحيح، مما يتطلب إيجاد محيط ثقافي و اجتماعي و سياسي يؤمن بالمعرفة و دورها في الحياة اليومية للمجتمع.

و هناك أبعاد مختلفة لمجتمع المعرفة، و هي كالآتي:

أ **البعد الاقتصادي:** تعتبر المعلومة في مجتمع المعرفة هي السلعة أو الخدمة الرئيسية و المصدر الأساسي للقيمة المضافة و خلق فرص العمل و ترشيد الاقتصاد، بمعنى أن المجتمع الذي ينتج و يطبق المعلومة في مختلف نشاطاته الاقتصادية هو المجتمع الذي يستطيع المنافسة و فرض نفسه.

ب **البعد السياسي:** يعني مجتمع المعرفة في هذا البعد إشراك الجماهير في اتخاذ القرارات بطريقة رشيدة و عقلانية، أي مبنية على استعمال المعلومة، و هذا بطبيعة الحال لا يحدث إلا بتوفير حرية تداول المعلومات، و توفير مناخ سياسي مبني على الديمقراطية و العدالة و المساواة، و إقحام الجماهير في عملية اتخاذ القرار و المشاركة السياسية الفعالة.

ت **البعد الاجتماعي:** يعني مجتمع المعرفة سيادة درجة معينة من الثقافة المعلوماتية في المجتمع، وزيادة مستوى الوعي بتكنولوجيا المعلومات، و أهمية المعلومة و دورها في الحياة اليومية للإنسان. و المجتمع

---

[1] فريد النجار و وليد دياب و تامر النجار، **مرجع سابق**، ص 3.

[2] مي العبد الله، **مكونات البنية الاجتماعية و الاقتصادية لإقامة مجتمع المعرفة في الوطن العربي**، الجامعة البنانية، ص 2 .متوفرة على الرابط التالي : . www.shebacss.com/docs/soasr004-09.pdf بتاريخ 2013/03/15على الساعة 15:00.

هنا مطالب بتوفير الوسائط و المعلومات الضرورية من حيث الكم و الكيف و معدل التجدد و سرعة التطوير للفرد.[1]

ث **البعد التكنولوجي:** إن مجتمع المعرفة يعني انتشار و سيادة تكنولوجيا المعلومات و تطبيقها في مختلف مجالات الحياة، و هذا يعني ضرورة الاهتمام بالوسائط المعلوماتية و تطويعها لخدمة المجتمع، سواء فيما يتعلق بالعتاد أو البرمجيات، كما يعني البعد التكنولوجي لثورة المعلومات توفير البنية اللازمة من وسائل اتصال و تكنولوجيا الاتصالات و جعلها في متناول الجميع.

ج **البعد الثقافي:** بمعنى إعطاء مجتمع المعرفة الأهمية القصوى للمعلومة و المعرفة، و الاهتمام بالقدرات الإبداعية للأشخاص، و توفير إمكانية حرية التفكير و الإبداع، و العدالة في توزيع العلم و المعرفة و الخدمات بين الطبقات المختلفة في المجتمع، كما يعني نشر الوعي و الثقافة في الحياة اليومية للفرد و المؤسسة و المجتمع ككل و أشد ما يقلق البعض في القضايا التي يثيرها مجتمع المعرفة هو مالها من آثار على الهوية و الخصوصيات الثقافية.[2]

تعبر هذه الأبعاد بتكاملها عن مجتمع المعرفة الذي يؤثر على مختلف المجالات و تغييرهم، حيث نجد أن البعد الاقتصادي يركز على المعلومة كسلعة تخضع للمنافسة في السوق، و يدل البعد السياسي على الديمقراطية و الحرية و القرارات الرشيدة، كما يبين البعد الاجتماعي مدى وعي الأفراد بالتكنولوجيا و استخدامها، أما البعد التكنولوجي يركز على توظيف التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة من خلال أفراد مبدعين و الذي يعبر عنهم البعد الثقافي. فكل هذه الأبعاد مجتمعة بهذه الخصائص تشكل المجتمع المعرفي الجديد.

2. أركان مجتمع المعرفة

إن بناء مجتمع المعرفة يتطلب إستراتيجية واضحة من خلال أركانه التي ينادي بها تقرير التنمية الإنسانية العربية لسنة 2003، و التي تتمثل فيما يلي:

- إطلاق حريات الرأي و التعبير و التنظيم، و ضمانها بالحكم الصالح.
- النشر الكامل للتعليم الراقي النوعية، مع إيلاء عناية خاصة لطرفي المتصل التعليمي، و للتعليم المستمر مدى الحياة.
- توطين العلم و بناء قدرة ذاتية في البحث و التطوير التقني في جميع النشاطات المجتمعية.
- التحول نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية و الاقتصادية .

---

[1] محمد ابراهيم محمد أبو خليل، **نحو سياسة لتطبيق اللامركزية في التعليم قبل الجامعي لتحقيق مجتمع المعرفة–رؤية نقدية استشرافية**، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، **مرجع سابق**،ص 116-118.

[2] عبد الله تركماني، **الإنسان المعاصر و تحديات مجتمع المعرفة** ، ورقة عمل مقدمة في إطار ندوة الإنسان المعاصر و التحديات الراهنة، دار الثقافة و اللجنة الثقافية المحلية في القلعة الكبرى، سوسة، يومي 25-26 نوفمبر 2006.

- تأسيس نموذج معرفي أصيل، و متطور، منفتح، و مستنير.[1]

تعد هذه الأركان بمثابة خطوات لبناء مجتمع معرفة يؤمن بحرية التعبير، و تعميم التعليم الأساسي، و التركيز على تعليم الكبار كمطلب ليصبح التعليم مدى الحياة و مستمر مع ضمان الجودة في نوعيته و خاصة التعليم العالي بارتباطه بالبحث العلمي الذي يركز على إنتاج المعارف و هذا يؤدي بدوره إلى الاهتمام أكثر بالجامعات و مؤسسات التعليم العالي.

و هناك من يرجع قيام مجتمع المعرفة إلى مجموعة من المقومات من أهمها، مايلي:[2]

العقلانية

يقول "كانط" أن الإنسان ينبغي أن يكون جريئا في استخدام عقله، حيث كان في عصر التنوير العقل هو سيد التقدم و الازدهار بفضل العلم و تطور المعرفة. كما أكد "بيكون" في كتابه "تقدم المعرفة" على تطهير العقل من الأوهام التي تحد من حريته و تكبله بالفصل بين الفلسفة و الميتافيزيقا، الاعتماد على العقل في الاكتشافات و الإبداعات العلمية.

المعرفة قوة

و تعني القدرة على إنتاج المعرفة، و استثمارها، و تحويلها إلى إنتاج يمكن تسويقه و حينما تتحول المعرفة إلى منتج، له عائد من الثروة لمنتجها، تحقق لهم وجودا متفردا و قويا و مدافعا عن حقه. بمعنى توجيه المعرفة لخدمة الإنسانية باعتبارها قوة العصر.

تجاوز الدوجماطيقية

الدوجماطيقية هي تعبير عن التعصب و الانغلاق و جمود العقل و ثنائية التفكير القطعي و العدوان و التسلط، وتألية الفكرة الواحدة و الجماعة الواحدة و الرأي الواحد و الغاية الواحدة. و قد شهد عصرنا أشكالا من جمود الفكر و التعصب و الدفاع عن الأفكار القطعية بعنف و غضب و عدوان. فلابد من نظام عالمي يؤمن بالإنسان، و بأن وحدته تكمن في تنوعه، و أن تنوعه دليل تفرده، و كل شعب قادر على الإسهام في مشروع الإنسانية الكبرى من خلال ثقافته الأصيلة التي تسهم في أنسنة الإنسان و أن الثقافات الحية هي التي تتسم بالقدرة على التجديد و إصلاح نفسها من داخلها، و تحقيق نموها الفعال من داخلها، و من ثم يمكن تجاوز الدوجماطيقية.

التسامح

و يعني التسامح الفكري من خلال تعدد الآراء و تباين الأفكار، فالتسامح يكمن في حرية الفكر و حرية الاعتقاد، لتزيد المعرفة تنوع و ثراء.

---

[1] تقرير التنمية الإنسانية العربية، **رؤية إستراتيجية؛ أركان مجتمع المعرفة**، الفصل التاسع، 2003، ص 163 .

[2] محمد ابراهيم عيد، **بحوث في علم الاجتماع المعرفي**، دار الكتاب الحديث، دط، مصر، 2009، ص ص 94-100.

الحرية

لا معرفة بدون حرية، فهي التي تجعل العقل يبدع و يزيد التقدم، فالإبداع في حد ذاته ثورة على المألوف، و تجاوز ما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون.

و هكذا يتبين لنا أن قيام مجتمع المعرفة و تشكليه يرتكز على العقل و الحرية، لأن العقل لا يستطيع الإبداع و التميز دون وجود للحرية التي تساعده على الانفتاح و القدرة على التنوع حتى يزيد ثراءا و ابداعا.

3. ملامح مجتمع المعرفة

يتميز مجتمع المعرفة بمجموعة من المواصفات و الملامح التي من شأنها توضيح هذا المجتمع، و من أهمها: [1]

أ تعقد المعرفة

أصبحت المعرفة تتميز بالتداخل و سرعة التقادم و عدم اليقين، مما أدى إلى تعدد المناهج، و ظهور علوم جديدة و اكتشافات تكنولوجية حديثة نتج عنها تزاوج أعطت قدرات و إمكانات هائلة في عدة مجالات، و أحسن مثال على ذلك التطور الطبي الذي استفاد كثيرا من المستحدثات التكنولوجية كواسطة للدخول إلى تجويفات جسم الإنسان.

ب -تضاعف المعرفة

بعدما كانت المعرفة البشرية تتضاعف مرة كل عشر سنوات، أصبحت تتضاعف كل ثمانية عشر شهرا في بدايات القرن الحادي و العشرين، و تشير التنبؤات المستقبلية بأنها سوف تتضاعف كل 72 يوم بحلول عام 2050، مما يدل على تزايد أهمية و مكانة المعرفة في العقود القادمة.

ت -الاهتمام برأس المال الفكري

يتمثل رأس المال الفكري للمؤسسة في مجموع رأس المال البشري (الموهبة) و رأس المال الهيكلي (الملكية الفكرية، المنهجيات، البرمجيات، الوثائق و المستندات و غير ذلك من النواتج المعرفية الاصطناعية) بالإضافة إلى علاقاتها الخارجية. كل هذا يعتبر مهم في مجتمع المعرفة من خلال معرفة تحول المواد الخام و زيادة قيمتها، سواء كانت هذه المواد مادية أو معنوية مثل المعلومات.

ث -تغيير نمط الاقتصاد

يختلف الاقتصاد في مجتمع المعرفة عن الاقتصاد التقليدي، فبعدما كان الاقتصاد يتأثر بالموارد الطبيعية أصبح اقتصاد يتأثر بالمعرفة و العمل على تحسين نوعية رأس المال البشري من أجل خلق معرفة و أفكار جديدة، فالمعرفة أهم عامل في التنمية الاقتصادية، و تحقيق النمو الاقتصادي يتوقف على قدرة المجتمع في إنتاج المعرفة و اختيارها و تكيفها و الاتجار بها و استعمالها.

---

[1] أحمد محمد محمد عبد العزيز، **مرجع سابق**، ص ص 1676-1681.

ج ظهور عمالة المعرفة

تتمثل عمالة المعرفة في الأفراد الذين يستعملون التفكير المنطقي في تشخيص المشاكل التي تقابلهم في مجالات عملهم، و بالتالي لهم القدرة على البحث و التطبيق للمعرفة، و اقتراح الحلول المناسبة مع وضع تصميم لها. و نجد عمالة المعرفة في كل القطاعات التنموية و الخدمية داخل المجتمع.

ح الإدارة فائقة السرعة

تغيرت الإستراتيجية الإدارية في عصر المعرفة، و أصبحت الإدارة مطالبة بتوافر مجموعة من القدرات و المهارات التي تمتلك القدرة على إدارة المعرفة، من خلال امتلاكهم مهارات التخطيط الاستراتيجي و ذلك من أجل حماية المؤسسة من مخاطر المستقبل.

خ تغير سياسات العلم و التكنولوجيا

تغيرت طبيعة العلاقة بين العلم و التكنولوجيا، فبعدما كان العلم ينتج تكنولوجيا أصبحت التكنولوجيا أيضا مصدرا للعلم و المعرفة، و بذلك زادت أهمية البحث العلمي في مجتمع المعرفة.

د ثورة المعلومات و الاتصالات

يرتبط مجتمع المعرفة بثورة المعلومات و الاتصالات من خلال شبكات الاتصال و الإنتاج المتدفق من خلالها، و الذي يتمثل في الإنتاج العلمي و التكنولوجي و التعليمي و غيرها، و هذا من مهام الجامعة.

تأسيسا على ما سبق يتبين لنا أن ملامح مجتمع المعرفة تتركز على رأس المال الفكري، من خلال الموارد البشرية الفنية القادرة على الإبداع و التميز في استخدمها للمعرفة و كيفية مضاعفتها. لأن العقل الإنساني هو الذي ينتج المعرفة و يستخدمها، و حتى يتحقق ذلك لابد من توفر جامعات نشطة و قادرة على التجاوب مع التغيرات المحلية و العالمية من خلال ما تنتجه من كفاءات علمية مبدعة تستطيع التنافس باحتلالها مكانة بين الجامعات الأخرى من خلال ما تنتجه من معرفة.

رابعا: الأدوار الجديدة للجامعة في ظل متطلبات مجتمع المعرفة

1. الأدوار الجديدة للجامعة

سبق و أن قمنا بتوضيح مجتمع المعرفة على أنه مجتمع جديد و يتطلب مواصفات جديدة تتفق مع التغيرات العالمية المتسارعة، فالإنسان المزود بمهارات و قدرات إبداعية تتطلع إلى المستقبل هو محور المجتمع الجديد و قوته تكمن في المعرفة. هذا يعني أنه لبناء مجتمع المعرفة يتطلب علينا تبني أدوار جديدة في الجامعات العربية و الجزائرية خاصة.

و لتأكيد ما سبق يقول "شبل بدران" أن تفكير المجتمعات المتقدمة في أمنها و كفايتها يتوقف على مؤسساتها التعليمية على أنها البدايات لحلول مشاكلها. و من هنا فإن المؤسسات التعليمية الجامعية تصبح أداة و

وسيلة للتغيير الاجتماعي بمفهومه الشامل. و التعليم العالي هو أحد الأدوات الأساسية التي تسهم في تكوين الفرد و المجتمع و بلورة ملامحه في الحاضر و المستقبل معا، و ضمان التطور السليم للأمة في تحقيق أهدافها في مختلف الميادين.[1]

و الجامعة، تقليديا، هي مكان المعرفة، و هي مؤسسة اجتماعية و ثقافية و سياسية و تربوية و إنسانية تسعى لخدمة الأفراد و الجماعات و المؤسسات على اختلافها. فكانت الجامعات في البلدان المتقدمة واحدة من المؤسسات التي تعاملت مع المعرفة استقبالا و إنتاجا و استثمارا، و كثيرا منها تميز و أبدع في هذا المجال و أحدث تغييرات كبيرة في مجتمعاتها القومية و العالمية.[2]

و هكذا نجد أن تحقيق مجتمع المعرفة يتوقف على الاهتمام أكثر بالتعليم و التعليم العالي خاصة من خلال تبني أدورا جديدة تتوافق مع العصر الجديد من خلال تشكيل و إعادة تشكيل مؤسسات التعليم العالي و خاصة الجامعة بإعادة النظر دائما في مرتكزات منظومة التعليم العالي و الجامعي حتى تستطيع القفز إلى المنافسة العالمية.

و من المتطلبات الواجب التركيز عليها في الأدوار الجديدة للجامعة، هي:

- التكوين المتكامل علميا و تقنيا و فكريا و ثقافيا، و التنمية المستمرة للموارد البشرية بما يتوافق مع متطلبات العصر و تقنياته، و يسهم في تنمية موارد المجتمع و تحقيق نموه، و دعم قدراته.
- تطوير نظم التعليم و قواعده بما يتيح فرص التطبيق الواعي للتعلم المستمر، و التعلم مدى الحياة.
- مواكبة التطورات العلمية و التقنية و استيعاب التقنيات التعليمية الحديثة و مواصلة تطويرها، و التوافق مع المتغيرات العالمية و الانفتاح على المؤسسات و المنظمات التعلمية العالمية.
- الربط بين مناهج التعليم و متطلبات قطاعات الإنتاج و الخدمات، و استثمار تقنيات المعلومات و الاتصالات في تطوير و تنويع نظم و أشكال و برامج التعليم، و إتاحتها للراغبين في التعليم العالي دون قيود.[3]
- الاستفادة العلمية من البحوث الجامعية في المجالات الإنتاجية بوحدات القطاع الخاص، حيث أن الاستفادة من هذه الأبحاث و المعلومات التقنية، سوف يساعد على تحقيق عائد كبير للقطاع الخاص و بدوره ينعكس ذلك على تحقيق الأهداف التنموية للدول بشكل عام.
- توفير المعلومات التقنية للقطاع الخاص، و ذلك من خلال تعدد وسائل المعرفة العلمية بالجامعات و سهولة نقلها للقطاع الخاص.

---

[1] شبل بدران، سعيد سليمان، **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 2007، ص 79.

[2] سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 157.

[3] حسن شحاته، حامد عمار، **مرجع سابق**، ص208.

- الاستفادة القصوى من الأبحاث المنجزة، بالجامعات، و إمداد المؤسسات بالمعلومات التقنية الحديثة لمساعدتها في مسيرتها الإنتاجية، كما أن الاستفادة من تلك الأبحاث قد تفتح مجالات عمل جديدة و بالتالي تخلق فرص عمل، و مصادر جديدة للدخل.[1]

يتطلب مجتمع المعرفة الحد الأدنى من المتطلبات المادية اللازمة للمعلوماتية بتوافر و استخدام الحاسوب و الانترنت في إنتاج المعرفة و التعليم و جمع و تحليل البيانات، مع وجود حركة نشطة من البحث و التطوير.

2. إعادة تشكيل الجامعة

بعدما أصبحت هناك أدوارا جديدة و متغيرة للجامعة يتعين عليها التخلي عن أدوارها التقليدية و إعادة النظر في مكوناتها و كيفية إحداث التفاعل بينها من أجل النهوض بالتعليم العالي، و هكذا يجب نفهم أن الجامعة ليست مجرد مؤسسة بل مجتمع، تبنى و يعاد بناؤها في كل لحظة من ذات الأحجار التي تكونها.

و وفقاً "لتوماس كون" في بنية الثورات العلمية لا بدّ لثورة التعليم من بارادايم تربوي جديد ، يعلن القطيعة مع بارادايم تعليم عصر الصناعة القائم على استاتيكية المعارف والمهارات (معارف تتهالك ولا تجدد)، و هذا ما جعل محاولات الإصلاح التربوي تبوء بالفشل في الماضي بعد أن انحصر الإصلاح في النطاق التعليمي الضيق لا في النطاق المجتمعي الشامل.[2]

و تأسيسا على ما سبق و في ضوء هذه الدراسة و رأي الباحثة، فإن النموذج الجديد للجامعة يتطلب إعادة النظر في سياساتها و أنظمتها و قوانينها و تشريعاتها و خططها و برامجها و مناهجها، فضلا عن اعتماد منهجية علمية في المتابعة و التقويم من أجل بناء كوادر و مهارات مزودة بالكفايات التي تتطلبها خطط التنمية الاجتماعية و الاقتصادية. و للنهوض بالتعليم العالي و مؤسساته لابد من تحقيق ما يلي:

أ بالنسبة للطالب

لابد من الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للخريج، من خلال تشجيع التعلم الذاتي لتنمية قدراته على التحليل و الابتكار و اكتساب المعارف، و الإلمام بتطبيقات الحاسوب و استعمال المختبرات و الورش في المواد التي يلزمها ذلك، و تنويع أساليب التدريس بحيث يكون الطالب محور التدريس، و تفعيل اشتراكه في النقاش و استنتاج المعلومات، مع العمل على رفع المهارات اللغوية العربية و الأجنبية للطلبة.[3]

---

[1] سيد محمد جاد الرب، **مرجع سابق** ، ص 348.

[2] نبيل علي، "**إقامة مجتمع المعرفة كمحور للنهضة**"، مجلة المستقبل العربي، العدد 342، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، أوت 2007، ص 84.

[3] محمد عوض الترتوري، **مرجع سابق**، ص 138.

ب الأستاذ الجامعي

تحتاج الأجيال في هذا العصر الذي يتميز بتدفق المعلومات إلى أستاذ جامعي ذو إمكانيات و قدرات و مواصفات نوعية، كي تتواءم مع التطورات المذهلة التي يشهدها العالم في مضمار البحث و التعليم العالي، إذ لم تعد الأدوات القديمة قادرة على تلبية متطلبات العصر و احتياجات الأجيال و المجتمعات الجديدة.[1]

فطورت الجامعات الأمريكية نظاما خاصا لتحفيز العاملين في قطاع المعرفة، و خصوصا هيئات التدريس، و ذلك بالأخذ بعين الاعتبار ارتفاع مستوى المعيشة، و إيجاد شراكة مع صناع القرار في مجال الصناعات المختلفة، خصوصا في مجال دعم الأبحاث العلمية المميزة و حمايتها فكريا و توظيفيا.[2]

كما نجد المنظور المعاصر لتنمية أعضاء هيئة التدريس يهدف إلى:[3]

- رفع مستوى المهارة عند عضو هيئة التدريس في مجال التدريس و البحث و خدمة المجتمع.
- اكتساب المعلومات اللازمة عن المؤسسة التعليمية من حيث أهدافها وتنظيمها ودورها في تقدم المجتمع.
- اكتساب المعلومات اللازمة للتعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم واستخدامها في التعليم الذاتي والتعليم المستمر.
- اكتساب المعلومات والمهارات عن التقويم وبناء وسائله الحديثة وتقنيتها واستخدامها، وما يمكن الاستفادة منها في تطوير الامتحانات.
- توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على قدرات وتجارب بعضهم البعض من خلال تبادل الآراء والمناقشات.
- دعم تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العلمية الأخرى.

و تتمثل الأدوار الجديدة للأستاذ الجامعي في مجتمع المعرفة في:[4]

- إحداث توازن بين الأعباء التدريسية و البحثية و المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس، و أيضا بين أعضاء هيئة التدريس و الطلاب داخل الكليات حسب طبيعة الأقسام العلمية و الأدبية.
- توفير نوع من الأكاديمية الحرية لأعضاء هيئة التدريس لتحسين جودة الإنتاج العلمي و البحثي من خلال توفير المناخ المناسب.

---

[1] سليمان بن ناصر المسلم، **معوقات الترقية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس خلال مسارهم الوظيفي**، مؤتمر الجامعات العربية–تحديات العصر و الآفاق المستقبلية، **مرجع سابق** ص 93.

[2] بوحنية قوي، **إدارة مؤسسات التعليم العالي في ظل الاقتصاد المعرفي**، بحث مقدم لغرض الترشح لجائزة البحث العلمي بمناسبة الذكرى العشرين لتأسيس جامعة ورقلة، 2008، ص 40.

[3] شاكر محمد فتحي أحمد، **الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي و حاجات المجتمع في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، بيروت، 6–10 ديسمبر، 2009،ص 8.

[4] أحمد محمد محمد عبد العزيز،**مرجع سابق**، ص 1689–1690.

- تحديث نظم إعداد عضو هيئة التدريس بما يتناسب مع متطلبات العصر، و القدرة على التحول من مانح للمعرفة و مصدر وحيد لها إلى مصدر مساعد و حافز للطلاب على البحث عنها و تحليلها و نقدها.
- استحداث نظم لتبادل برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعات المحلية و العالمية.

بالإضافة إلى توفير الجامعة لفرص تطوير الأستاذ الجامعي من خلال:[1]

* التقنيات التربوية و كيفية استخدامها في التدريس.
* دور الأستاذ الجامعي في رفع كفاءة أداء طلبته .
* العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي و الطالب الجامعي، و كيفية بنائها، و أثرها في تطوير العملية التربوية.
* التفرغ الجزئي العلمي للأستاذ الجامعي في إحدى المؤسسات الإنتاجية في حقل اختصاصه حتى يتمكن الأستاذ من إعداد الطالب من جهة، و يؤدي إلى معرفة واسعة بإعداد المناهج الدراسية المناسبة و التعامل معها، زيادة إلى إسهامه في توجيه بحوث طلبته نحو المشكلات التي تواجههم في العملية الإنتاجية و التصدي لها بكفاءة عالية.
* التفرغ العلمي في مراكز البحوث المتقدمة لمدة زمنية ما بين 3 - 12 شهرا حتى يتمكن الأستاذ الجامعي من التعرف على خبرات و تجارب، و تحقيق التواصل العلمي، و بالتالي المساهمة في تطوير أداء جامعته من خلال المعلومات التي حصل عليها.
* الإعارة في جامعات عربية أو عالمية.
* المشاركة في الندوات و المؤتمرات العلمية.
* الاستفادة من الاتفاقيات العلمية.

إن عضو هيئة التدريس دعامة رئيسية لبناء تعليم عال يستطيع أن يواجه التحديات المستقبلية المختلفة، و من ثم يجب أن توفر له الدولة ما يمكنه من ممارسة أدواره المختلفة مثل التمتع بالحرية، و الحياة الكريمة الآمنة، و المراجع و المصادر العلمية و الامكانات التقنية الحديثة، و تهيئة السبل لتنمية معارفه من خلال المهام العلمية و المؤتمرات و الندوات و الدورات التدريبية.[2]

مما سبق نستنتج أن مستقبل الجامعات نحو خلق مجتمع جديد يحتاج إلى مساندة فاعلة من قبل الأساتذة و أصحاب الفكر، لأن في مجتمع المعرفة يتغير دور الأستاذ الجامعي من مجرد ناقل للمعرفة إلى شخص يعرف كيف يزيد من إنتاج المعرفة و كيفية التعامل معها و الإبداع فيها، مع قدرته على تدريب الطالب ميدانيا حتى

---

[1] صابر جيدوري، **تصورح مقترح لإعداد عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية و سبل انتقائه**، مؤتمر الجامعات العربية-تحديات العصر و الآفاق المستقبلية، **مرجع سابق**، ص ص 673-675.

[2] سعيد طه محمود، السيد محمد ناس، **قضايا في التعليم العالي و الجامعي**، مركز آيات للطباعة و الكمبيوتر، دط، الزقازيق، 2003، ص 412.

يستطيع مواجهة المشاكل التحليلية و النقدية التي تواجهه. و حتى يتمكن الأستاذ من ممارسة دوره الجديد في مجتمع المعرفة لابد من تكاثف الجهود بين الأطراف الفاعلة داخل و خارج مؤسسات التعليم العالي لتكون هناك نتائج فعلية و ملموسة.

ت إعادة النظر في البرامج و المناهج التعليمية

يشير الواقع إلى أن مؤسسات التعليم و التعليم العالي لا تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون، فهي لا تقدم تعليما يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا، ولا تعتمد الاستقصاء و التفكير خلال عملية التعلم. فالمناهج الحالية في الغالب تهتم بتزويد المتعلمين بكم كبير من المعارف النظرية التي لا تساعد المتخرج من ممارسة هذه المعارف في المجتمع.[1]

إن الرؤى العلمية لمناهج عصرية مستقبلية في آن واحد تتطلب فوق ذلك أن تعلو الجامعات و المعاهد العليا فوق آليات العمل الروتيني و الأنشطة اليومية التقليدية لترسم مناهج جديدة لمجتمع جديد من خلال طبيعة العصر و متطلبات المستقبل، حتى تصبح الجامعات في جوهرها رسالة للتعليم و إنتاج المعرفة و نشرها من ناحية و بين دورها كمؤسسة خادمة لشروط الرسالة و مقتضياتها للتطوير و التنوير.[2]

لذلك وجب التشديد على القدرات المعرفية العامة، مثل القدرة على حل المسائل، و ليس على تحصيل المعارف. كما يجب الاهتمام أيضا بتنمية المهارات الضرورية في زمن انفجار المعرفة و المعلومات، بمحاولة تمكين الطلاب من خلق معرفة جديدة والبحث عن معارف جديدة تسمح لنا من تتبع تطور خريطة المعرفة المرتبطة بالواقع و تداعياته و كذلك بموقع الواقع من التغييرات العالمية الجارية.[3]

و في سياق تطوير المناهج التعليمية في الجامعة، يتطلب مراجعة و تطوير مناهج البحث العلمي التقليدية السائدة في البحوث العلمية، و تكوين الذهنية العلمية في مرحلة التخصص الدقيق و إجراء البحوث و تطبيقاتها على ذلك.[4]

و يتم تحقيق تطوير المناهج و تحديثها بالاعتماد على المهام الجديدة للجامعة في مجتمع المعرفة، و يتم ذلك وفقا لمجموعة من القواعد، و تتمثل في:[5]

* أن تؤهل الخريج ليصبح قادرا على مواجهة المشاكل و حلها.
* أن تكون نظرية و تطبيقية، عملية و علمية، تراعي حاجات كل من السوق و المجتمع.
* أن تؤهل الخريج للحصول على المعرفة متعددة المصادر و الجوانب المختلفة.

---

[1] عبد اللطيف حسين حيدر، **مرجع سابق** ، ص 29.

[2] حسن شحاته، حامد عمار، **مرجع سابق** ، ص 240.

[3] شبل بدران، **مرجع سابق**، ص 105.

[4] لمياء محمد أحمد السيد، حامد عمار، **مرجع سابق**، ص 285.

[5] محمد سيد أبو السعود جمعة، **تطوير التعليم و دوره في بناء اقتصاد المعرفة**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتعلم الالكتروني و التعلم عن بعد:صناعة التعلم للمستقبل، الرياض، مارس 2009، ص 20.

* أن تسمح للطالب بمتابعة تعليمه و تأهيله طوال حياته.
* أن تنمي قدرة الطالب على العمل مع الآخرين بروح الفريق.
* أن تكون مرنة بحيث يتم تعديلها بسهولة.

إن إعادة النظر في المناهج التعليمية هو إعادة تشكيل مفاهيم جديدة تتناسب مع هذا العصر، حيث أنها تساعد على إعداد خرجي جامعات قادرين على النقد و التحليل و إبداء الرأي بمهارة و إبداع، مع الاستفادة من التقدم الحاصل و حسن التعامل مع التقنيات الجديدة و توظيفها في التدريس من أجل تحقيق التوجه نحو مجتمع المعرفة.

ث مرونة النظام التعليمي

يجب أن يتسم نظام التعليم الجامعي بالقدرة على استيعاب الأعداد المتزايدة للطلاب، و مرن في تحقيق رغبات طلابه و حاجات تنميتهم. و في الوقت نفسه متكافئ في تحسين جودته بما يتناسب و متطلبات المنافسة للعصر و ذلك بالمزاوجة بين الامتياز النوعي و التعميم الكمي من خلال التدريب المتخصص و المضمون العام للمعارف الأساسية، و المتابعة الدورية لمستجدات العصر في المعارف و سوق العمل المتغيرة.[1]

من متطلبات التعليم في المجتمع الجديد الممثل في مجتمع المعرفة هي جودة التعليم و تحسين نوعيته، و لهذا يتطلب من الجامعات العربية و الجامعة الجزائرية خاصة التقييم و التقويم المستمر لنظامها التعليمي من خلال مدى قدرته على الانسجام و التلاؤم مع متغيرات العصر المتسارعة، بالإضافة إلى اعتماده على المعرفة النظرية و التطبيقية على السواء حتى تكون هناك نتائج إيجابية في نشر و توظيف المعرفة العلمية المنتجة بما يخدم مجالات البحث العلمي و مؤسسات المجتمع.

ج استخدام المعلومات و ممارسة تكنولوجيا الاتصال

حسب تقرير المعرفة العربي لعام 2009، يتسم الارتباط بين استخدام تقانات المعلومات و الاتصالات و التعليم العالي في الدول العربية بالضعف. و يتطلب ذلك توفير الحواسيب بكلفة منخفضة، و التوجه لصياغة مناهج التعليم على نحو يحفز على استخدام الحواسيب و الشبكات ضمن العملية التعليمية، كما هو الحال في الكثير من بلدان العالم.[2]

إن إنشاء مجتمع المعرفة في العالم العربي يتطلب توفير مصادر المعرفة بكل صورها، و خاصة المصادر التي يمكن أن تكون في متناول يد كل أفراد المجتمع، في أي وقت، و في أي مكان مثل: الانترنت و الشبكة العنكبوتية العالمية و اختراق الحاجز الرقمي.[3]

---

[1] لمياء محمد أحمد السيد، حامد عمار، **مرجع سابق**، ص 262.

[2] برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، **نحو تواصل معرفي منتج**، تقرير المعرفة العربي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009، ص 144.

[3] جامعة الملك عبد العزيز، **دور مؤسسات التعليم العالي في اختراق الحاجز الرقمي**، مركز الدراسات الإستراتيجية، العدد 28، السعودية، 2010، ص 87.

لذلك فإن على التربويين أن يضعوا أهدافا جديدة تتصل بدمج تقنيات الاتصال و المعلومات في عمليتي التعليم و التعلم. فهناك ضرورة لتزويد مؤسسات التعليم بأجهزة الحاسوب و بالأعداد الكافية، و لربط مؤسسات التعليم بشبكات داخلية موصلة بخدمة الانترنت، و أن تتوافر البرامج المناسبة لاستخدامها، و أن تعدل طرق التدريس لتستوعب بجد هذا التقدم التقني في عملية التعليم و التعلم و خاصة في مؤسسات التعليم العالي حتى تحظى الفئة العاملة و الذين يرغبون في تجديد معارفهم بفرصة التعلم.[1]

تتطور العملية التعليمية باستخدام التكنولوجيا الجديدة كأداة مساعدة في عمليات التعليم السائدة، و في أساليب إجراء الأبحاث العلمية و نشر نتائجها و في اكتساب المعرفة المتجددة.[2]

في ضوء ما سبق نجد أن من أهم متطلبات و مؤشرات مجتمع المعرفة هي تكنولوجيا المعلومات و الاتصال، حيث تكمن قيمتها في هذا المجتمع بالنسبة لإنتاجها و استخدامها في جميع الوظائف التي تقوم بها الجامعات و مؤسسات التعليم العالي، كما تساعد تكنولوجيا المعلومات و الاتصال لما لها من فوائد كبيرة في التعليم على زيادة نشر و إنتاج المعرفة وتنوع مصادرها دون حدود زمانية و مكانية .

ذ البحث العلمي

يعتمد مجتمع المعرفة بشكل أساسي على إنتاج المعرفة ، و يحتاج إلى إدراك دور المعرفة ومكانتها في المجتمعات المعاصرة، وذلك من خلال ضرورة اعتبار البحث العلمي مجالا لتطوير مؤسسات التعليم العالي و مؤسسات المجتمع على السواء، و الجامعة باعتبارها أحد هذه المؤسسات هي من أهم مراكز إنتاج المعرفة وضبط الممارسة العلمية بما يتناسب مع المتغيرات المحلية و العالمية.

إن إنتاج المعرفة الجديدة يرتبط بنمط وأسلوب جديد، فبعدما كانت تنتج المعرفة بتحديد المشكلات و تحل في سياق تحكمه المصالح الأكاديمية لمجتمع معين، أصبحت تنتج المعرفة في سياق التطبيق. كما شهد هذا العصر نظام اجتماعي لإنتاج المعرفة، هذا النظام يتضمن مخزونا من المهارات و الخبرات التي يمكن استخدامها في عديد من الإشكاليات البحثية، و يتطلب حفظ هذا المخزون من الجامعات القيام بدور في توفير باحثين مدربين.[3]

و لكي يكون للبحوث العلمية تأثير على المجتمع، يجب أن يكون للجامعة :[4]

- إدراك واسع الأفق لما تسبغه البحوث من فوائد لخير المجتمع سواء في الماضي أو المستقبل.
- القدرة على الرفع من شأن مستقبل الرخاء الاقتصادي و الاستمرار في تحقيق النمو.
- القدرة على الوصف الدقيق الوافي لمكاسب المعرفة الجديدة.

---

[1] عبد اللطيف حسين حيدر **مرجع سابق** ، ص34.

[2] لمياء محمد أحمد السيد، حامد عمار، **مرجع سابق**، ص 274.

[3] ج.ب-م.ل، **مرجع سابق**، ص 114-115.

[4] مركز الإنتاج الإعلامي ، نحو مجتمع المعرفة- **جامعات البحث**، ، جامعة الملك عبد العزيز، العدد 10، جدة، 1427هـ، ص 63.

- أن يكون للجامعة الآليات لإيصال المعرفة الجديدة التي تأتي بها إلى عامة الناس على اختلافهم و الزيادة في عددهم من القادرين على المساهمة في المعرفة.

نظرا للمكانة التي تحتلها المعرفة في العصر الجديد، و تأسيسا على ما سبق يتبين لنا أن البحث العلمي و إنتاج المعارف هي أهم مرتكزات مجتمع المعرفة لأن البحث عن آليات و نماذج جديدة لإيصال و توظيف نتائج البحوث من قبل مؤسسات المجتمع تساعد في الإنتاج و بالتالي تساهم في الرخاء الاقتصادي و الاجتماعي و تشكيل مجتمع المعرفة.

كما أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 نحو إقامة مجتمع المعرفة إلى أربعة توجهات رئيسية لبرنامج الإصلاح للتعليم العالي بالبلدان العربية:[1]

1-حكم التعليم العالي وإدارته:

- أن تشرف على مؤسسات التعليم العالي مجالس إدارة مستقلة رباعية التمثيل (الدولة، وقطاع الأعمال، والمجتمع المدني ، والأكاديميون).

2-إصلاح بنية التعليم العالي:

- إقامة بنية للتعليم العالي تتميز بالتنوع، والمرونة، ومواكبة احتياجات اكتساب المعرفة والتنمية.
- إفساح المجال للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والعودة إليها، دون قيود جامدة لغاية التعلم المتكرر طول الحياة.
- المراجعة المستمرة لهياكل المؤسسات والبرامج التي تقدمها ومحتويات تلك البرامج بما يضمن سرعة استجابتها للتطورات العالمية والمحلية
- التركيز على المجالات المعرفية المطلوبة للتقدم المعرفي خاصة مجالات العلوم الطبيعية ونشاطات التطوير التقاني.
- إنشاء قنوات للعمل المشترك بين مؤسسات التعليم العالي من ناحية، وأجهزة الدولة ومشروعات القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني من ناحية أخرى في تدريب وإعادة تدريب العاملين وفي البحث والتطوير المطلوبان لدعم وتطوير الإنتاجية المجتمعية.
- إنشاء مؤسسات البحث و التطوير ذات الاستقلال الذاتي بتفاعل التخصصات و المشاركة الفاعلة مع قطاعات المجتمع الثلاثة (الدولة و المجتمع المدني و القطاع الخاص).

3-نشر التعليم العالي:

- التوسع في نشر مؤسسات التعليم العالي مطلب حيوي يوجب الاجتهاد في إتاحة الموارد اللازمة له.

[1] تقرير التنمية الإنسانية العربية، **مرجع سابق**،ص ص 167-168.

- إنهاء الحرمان الأشد للفئات الاجتماعية الأضعف، خاصة البنات و النساء و بالخصوص في ميادين العلوم و التقانة.

4- الارتقاء بنوعية التعليم العالي:

- إعداد مواطنين لمجتمع المعرفة قابلين للتعلم الذاتي والمستمر وقادرين عليه، وليس تخريج متعلمين يحملون كمًا من المعلومات سرعان ما يبلى.
- توفير الإمكانات والتجهيزات اللازمة لتعليم عال متميز ولدعم جهد البحث وتطوير راق في مؤسسات التعليم العالي العربية من (مكتبات، مختبرات مجهزة ، أدوات تقانات المعلومات والاتصال).
- تحسين جذري في تعويضات هيئات البحث والتدريس وظروف عملهم وتطوير قدراتهم المعرفية محليًا و في البلدان المتقدمة معرفيا.
- تطوير المناهج التعليمية حتى تساير متطلبات مجتمع المعرفة وتبني أساليب التعليم والتقييم الموائمة لاكتساب قدرات التعليم الذاتي والتحليل والنقد مما يساعد على الابتكار.

و في ضوء ما سبق نلخص متطلبات النهوض بالتعليم العالي و مؤسساته لتشكيل مجتمع المعرفة فيما يلي:

- بناء تعليم عال يتميز بالمرونة و التنوع و سهل الالتحاق به.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على التفاعل مع مؤسسات المجتمع الإنتاجية و الخدمية بربط البحوث العلمية و الرسائل الجامعية بقضايا المجتمع. مع الاهتمام بعضو هيئة التدريس بشكل يساعده على البحث العلمي و خدمة المجتمع من خلال تقليل الأعباء الإدارية.
- ربط البحوث العلمية بحاجات المجتمع الاقتصادية و الاجتماعية بزيادة فعالية البحث العلمي.
- التركيز للتعليم العالي على التعليم المستمر لجميع شرائح المجتمع.
- توفير الإمكانيات و التجهيزات اللازمة للتعليم العالي و خدمة البحث العلمي وتطويره.
- مراعاة الجودة في نشر التعليم العالي.
- ضرورة استخدام الانترنت و الوسائط التكنولوجية الأخرى لتطوير أساليب التدريس و العملية التعليمية.
- العمل على توفير مراكز المعلومات و تحديث المكتبات بما يتوافق مع مجتمع المعرفة.

3. تجارب عالمية في تطوير التعليم العالي لتشكيل مجتمع المعرفة

لاشك أن لبناء مجتمع معرفة جزائري لابد من وضع خطة مستقبلية واضحة المعالم نحو تحقيق الآمال و الأحلام و يكون ذلك بالاستعانة بتجارب و نماذج عالمية لدول استطاعت تجاوز المحن و إعادة تشكيل نفسها من خلال ما تمتلكه من مزايا تؤهلها إلى ذلك. و من بين و أشهر هذه التجارب اخترنا التجربة الماليزية كأحسن مثال للتحدي و تجربة المملكة العربية السعودية كتجربة في طريقها نحو بناء مجتمع المعرفة.

- **التجربة الماليزية**

في عام 1996 م وضعت لجنة التطوير الشامل الماليزية للدولة خطة تقنية شاملة تجعل البلاد في مصاف الدول المتقدمة و قد رمز لهذه الخطة بـــ "دولة صناعية متقدمة بحلول عام 2020"، و بهدف إيصال هذه الرؤية و أهدافها إلى عقول وقلوب المواطنين تم إطلاق أغنية وطنية تحمل نفس اسم الرؤية و محتواها . و تهدف رؤية ماليزيا 2020 إلى أن تكون دولة صناعية متقدمة دون أن تكون نسخة مكررة من أية دولة أخرى، بل أن تحقق النمو وفقا لرؤيتها الخاصة في كافة المجالات السياسية و الاجتماعية و الثقافية و السيكولوجية و الروحية. [1]

ما حققته ماليزيا من نموذج يحتذى به، و من تقدم علمي و اقتصادي يعد دلالة على أنه في إمكان الدول النامية التغلب على أسباب التخلف، و اللحاق بركب التقدم الاقتصادي و العلمي و الثقافي. [2]

و عليه نجد أن التجربة الماليزية جديرة بالتأمل و الاستفادة منها. فخلال نحو عشرين عاما تبدلت الأمور في ماليزيا من بلد يعتمد بشكل أساسي على تصدير بعض المواد الأولية الزراعية إلى بلد مصدر للسلع الصناعية، في مجالات المعدات و الآلات الكهربائية و الالكترونيات، حيث احتلت المرتبة التاسعة في تصدير التقنية العالية و العديد من النجاحات في مواجهة مشاكلها الاقتصادية .

و يرجع نجاح ماليزيا في التصدي لمشاكلها الاقتصادية و الاجتماعية إلى تأسيس نظام تعليمي قوي في جميع المستويات ساعدها على تلبية الحاجة من قوة العمل الماهرة. كما ساهم هذا النظام بفعالية في التحول من قطاع تقليدي زراعي إلى قطاع صناعي حديث، و يوظف التعليم اليوم كأداة حاسمة لبلوغ مرحلة الاقتصاد

---

[1] نسرين اللحام، **المستقبل في عيون العالم**، نشرة ربع سنوية، العدد 5، مركز الدراسات المستقبلية، مصر، مارس 2012، ص 2.

[2] سمير جاد، **منظومة التعليم العالي المعاصر–تحديات الواقع–إمكانات التطوير**، الدار العالمية للنشر و التوزيع، دط، د.م، 2010، ص 43.

المعرفي القائم على تقنية المعلومات و الاتصالات. و من أهم السياسات التعليمية التي انتهجتها الحكومة الماليزية هي:

- الاهتمام بالتعليم ما قبل المدرسة و جعله تابع لوزارة التربية و فق منهاج تعليمي مقرر من الوزارة، و التزام الحكومة بمجانية التعليم الأساسي.
- تركيز التعليم الابتدائي على المعارف الأساسية و المعاني الوطنية لمدة 6 سنوات ابتداء من سن السادسة.
- توجيه التعليم الثانوي نحو خدمة الأهداف القومية من خلال تعليم شامل لمختلف المجالات من أجل تنمية الطلاب و صقل مهاراتهم. و التعليم الثانوي في ماليزيا ينقسم إلى مرحلتين، الأول تسمى بالمدارس الثانوية الصغرى و التي تمثل المدارس المتوسطة بالجزائر، و الثانية المدارس الثانوية العليا و التي تتساوى مع المدارس الثانوية عندنا.[1]

و توافقا مع التطورات التقنية و المعلوماتية، قامت ماليزيا بإدماج التعلم الالكتروني في النظام التعليمي، و كانت أول تجربة لها بتقديم برامج تعليمية دون الحاجة إلى حضور الطالب إلى الجامعة عن طريق الانتساب لمدة خمس سنوات على أن يكون هناك دوام فعلي في السنة الخامسة و الأخيرة، زيادة إلى إنشاء ما يسمى بالمدارس الذكية المعلمين في المدارس التقليدية بجهاز حاسوب محمول مع جهاز عرض لغرض تدريس بعض المواد الدراسية المنتقاة كالرياضيات و العلوم.[2]

كما اهتمت ماليزيا بالتعليم العالي و الجامعي بإتباع المعايير العالمية في التدريس و نظم الدراسة و تحديد التخصصات و المناهج الدراسية و يتميز بالانفتاح على النظم الغربية البريطانية و الأمريكية و التوسع في استخدام اللغة الانجليزية كلغة للتعليم، و تشجع العلاقات و الروابط بين الجامعات المحلية و الجامعات العالمية الشهيرة و المماثلة لاكتساب الخبرة و التجربة و التطوير. و تعمل الجامعات و المعاهد العليا المحلية بتركيز كبير على التعليم الذي يسد حاجة البلاد من قوة العمل الماهرة. و تعمل الوزارة على تزويد الجامعات و المعاهد بأجهزة الكمبيوتر و إمدادها بشبكات الانترنت.

---

[1] كتوش عاشور، قورين حاج قويدر، **التجربة الماليزية في التنمية البشرية و مقومات نجاحها**، مركز الدراسات الإقليمية، ص ص 6-11 متوفرة على الرابط التالي : www.kantakji.com/fiqh/Files/Manage/840.pdf بتاريخ 2013/07/18 على الساعة 15:12.

[2] سناء عبد الكريم الخناق، **دور تكنولوجيا المعلومات في اختيار التعلم الالكتروني–التجربة الماليزية**، ص 07.موجودة على الرابط التالي:eco.asu.edu.jo/ecofaculty/wp-content/.doc بتاريخ 2013/07/12 على الساعة 10:23.

و تعتمد ماليزيا الجودة في نظامها التعليمي من خلال تقديم تسهيلات تعليمية مثل المكتبات و المعامل و شبكات الكمبيوتر، و دعم هيئات التدريس بالخبرات و ترقية المناهج و غيرها، و الربط بين التعليم و أنشطة البحث بواسطة مؤسسة تطوير التقنية الماليزية، و هي تشجع الروابط بين الشركات و الباحثين و المؤسسات المالية و التقنيين من أجل استخدام أنشطة البحث الجامعية لأغراض تجارية.

و هناك العديد من مراكز التقنية التي تهدف إلى إيجاد قنوات تعاون بين الأعمال العلمية و المصانع من خلال أعمال بحثية تطبيقية للأكاديميين في المصانع. و يلعب المجلس القومي للبحوث العلمية و التطوير دورا في رعاية المؤسسات البحثية و تقوية العلاقة بين مراكز البحوث و الجامعات من أجل البحوث و التنمية و القطاع الخاص. كما توفر المؤسسات التعليمية الماليزية إجازات مهنية و متوسطة، و إتاحة الفرصة لطلابها بمواصلة دروسهم بجامعات أجنبية، و تقدم برامج توأمة مع جامعات في الخارج.[1]

و في هذا الصدد أقامت ماليزيا عددا من الشركات و المؤسسات مثل شركة تطوير التكنولوجيا الماليزية سنة 1997 و شركات صناعية متخصصة لتطوير التكنولوجيا تهدف إلى تسويق و نقل الأفكار الإبداعية التي تصدر عن الجامعات و المعاهد البحثية الماليزية في إطار تعاون مشترك مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.[2]

تهدف التجربة الماليزية إلى تنمية الاقتصاد و المجتمع من خلال اعتمادها على التعليم بكل مستوياته، و انفتاحها على العالم و انتهاجها للمناهج و البرامج التي تتماشى مع بيئتها المحلية. كما تهتم بتكنولوجيا المعلومات و الاتصال في جميع المراحل التعليمية لإعداد الطلاب و رفع قدراتهم و تمكينهم من الوصول إلى مصادر معرفية متنوعة. كما نجد الجامعات و مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا تعتمد على إنتاج المعرفة العلمية في التخصصات العلمية و الإنسانية و دعمها من طرف المؤسسات المجتمعية و القطاع الخاص بتقديم خبرات أجنبية، كما تهتم بمكافأة أعضاء هيئة التدريس و الموهوبين و المتميزين و المهتمين بالبحث العلمي.

إن التجربة الماليزية جديرة بالاهتمام و الاحترام و الأخذ بها كمثال لنموذج تعليمي ناجح ، ليس للإيحاء بأن هذه التجربة قابلة للتطبيق في أي بيئة و إنما للاستفادة منها كمثال ناجح رغم الصعوبات التي واجهتها، و

---

(1) كتوش عاشور، قورين حاج قويدر، مرجع سابق، ص ص **14–16**.

(2) فهد العرابي الحارثي، أزمة البحث العلمي و التنمية، مركز أسبار للدراسات و البحوث و الإعلام، الرياض، ص **19–20** متوفر على الرابط التالي:
www.asbar.com/ar/contents.aspx?c=994 بتاريخ 2013/07/12 على الساعة 11:00.

البحث عن الحلول التي تخدم مجتمعنا الجزائري و رسم الملامح الصحيحة لتشكيل مجتمع المعرفة من خلال الاستثمار في البشر بالتعليم و التدريب و الاهتمام أكثر بالبحث العلمي و إنتاج المعرفة.

- **تجربة المملكة العربية السعودية**

نظرا لتحول الدول المتقدمة إلى مجتمع المعرفة، تسعى المملكة العربية السعودية كدولة عربية على غرار الدول المتقدمة إلى بناء مجتمع المعرفة من خلال وضع إستراتيجية تبحث في نقاط الضعف و القوة، و الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة من أجل وضع رؤية مستقبلية لتحقيق التحول .

أعلنت السعودية عن الأهداف العامة و الأسس الإستراتيجية لخطة التنمية الثامنة و التي تهدف إلى التوافق بين الاقتصاد السعودي و متطلبات اقتصاد المعرفة للتوجه نحو مجتمع المعرفة. و من أجل تحقيق تلك المتطلبات ركزت وزارة التعليم العالي على دعم و تشجيع البحث العلمي و تطوير منظومة العلوم و التقنية. و من الأمثلة التي تمثل خطوة في مسيرة تحول المملكة إلى مجتمع قائم على المعرفة هو إنشاء مركز الابتكارات للأفكار البحثية المتميزة بجامعة الملك سعود.[1]

كما تحاول إستراتيجية التحول إلى مجتمع المعرفة التركيز على كيفية تحول المملكة العربية السعودية إلى الاقتصاد القائم على المعرفة لأن هذا الشرط من أهم شروط التحول، كما تبنت منهج تقصي القضايا الجوهرية، و حل المشكلات من خلال تقويم الوضع الراهن في المملكة، و إعادة تقويمها في مجال التحول إلى مجتمع المعرفة، و تحليل نقاط القوة و الضعف و الفرص و التحديات.[2]

و ترى هذه الإستراتيجية أن التحول إلى مجتمع المعرفة يتطلب التركيز على تطوير العنصر البشري و توجيهه ليكون مبدعا و أكثر إنتاجية، كما استجدت ممارسات مهمة مثل: زيادة أهمية المعرفة و دورها في تراكم الثروة، و سرعة توليد المعرفة و نشرها و استثمارها، و زيادة حدة المنافسة عالميا و اعتمادها على المعرفة، و زيادة مهمة التعليم و التدريب، و تحرير التجارة، و زيادة المحتوى المعرفي في المنتجات و الصادرات، و عولمة عملية الإنتاج من خلال الشركات المتعددة الجنسيات.[3]

---

[1] ناريمان إسماعيل متولي، **التأثير المتكامل بين الخطط التنموية السعودية و تقنيات المعلومات و الاتصالات للوصول إلى مجتمع المعرفة** ، متوفرة على الرابط التالي: http://ipac.kacst.edu.sa/edoc/1429/172128_1.pdf بتاريخ 2013/08/15 على الساعة 09:00.

[2] وزارة الاقتصاد و التخطيط، **التحول إلى مجتمع المعرفة**، المملكة العربية السعودية، ص 11.

[3] نفس **المرجع السابق**،ص 17.

- **العناصر الأساسية للإستراتيجية**

تتمثل العناصر الرئيسية للإستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة في العناصر الأساسية التالية: الرؤية، الأهداف العامة، و السياسات.

1. تتضمن الرؤية مدة تحول المملكة إلى مجتمعا معرفيا في ظل اقتصاد قائم على المعرفة مزدهر متنوع المصادر و الإمكانات، تقوده القدرات البشرية المنتجة و القطاع الخاص، و يوفر مستوى معيشيا مرتفعا، و نوعية حياة كريمة، و تتبوأ مكانة مرموقة، كدولة رائدة إقليميا و دوليا بحلول عام 2030.
2. الأهداف العامة و هي أهداف رئيسية تتيح وضع مؤشرات قابلة للقياس و التقويم المستمر، فأول هدف يتضمن محرك نمو اقتصادي قوي وراسخ يصبو إلى الابتكار و التنافسية. و هدف ثاني يتضمن توفير درجة عالية من الرفاهية و الترابط الاجتماعي من خلال توزيع متكافئ للدخل و الثروة، مع توافر شبكة أمان اجتماعي متطورة لضمان حياة كريمة للجميع، فضلا عن وجود رعاية متكامل تسهم فيه الدولة و المؤسسات الخاصة في إطار شراكة اقتصادية فعالة بين الدولة و القطاع الخاص الوطني و الأجنبي. أما ثالث هدف فيتمثل في تنمية القدرات البشرية من خلال نظام على مستوى عالمي يتمتع بدرجة عالية من التنوع و الديناميكية و الابتكار و التطوير الذاتي، يكون قادرا على رعاية المواهب و إنتاج قوى عاملة عالية الكفاءة، تؤمن بثقافة العمل و التعليم و التطوير و التدريب المستمر، و التعلم مدى الحياة. في حين يتمثل الهدف الرابع في الريادة الإقليمية و العالمية من خلال الاندماج مع المنظومة العالمية في جميع الأصعدة دون استثناء خاصة مجال الاستثمارات المباشرة و التفاعل البشري.[1]
3. أما السياسات فتستهدف تعزيز قدرات و كفاءة المؤسسات الحكومية، و خاصة ما يتعلق بتنسيق السياسات و تنفيذها.

سبق و أن قمنا بتحديد كلا من الرؤية و الأهداف العامة، أما السياسات فتتمثل في ثلاثة سياسات من سياسات الاقتصاد الاقطاعي، و هي: السياسات الخاصة بالتعليم و رأس المال البشري، و سياسات تقنية المعلومات و الاتصالات، و سياسة العلوم و التقنية و الابتكار.

[1] نفس المرجع السابق،ص ص 18-21.

أ –سياسات التعليم و رأس المال البشري

نظرا لمعاناة قطاع التعليم من مشكلات هيكلية كبيرة؛ مثل الأداء الأكاديمي الضعيف للطلاب، و نقص أعداد المعلمين و أعضاء الهيئة التعليمية من ذوي الكفاءات العالية، فضلا عن ضعف المنافسة بين المدارس و الجامعات، قامت المملكة السعودية بوضع سياسات تشمل أربعة معايير لقياس نجاحها، و هي: الكم، و النوعية، و الكفاءة، و المساواة.[1] و تحقيقا لمتطلبات مجتمع المعرفة، ركزت الجامعة على العملية التعليمية، و البحث العلمي، و خدمة المجتمع من خلال مسارات محددة لتحقيقها، و تتمثل في مايلي:

1 مسار التخطيط الاستراتيجي، و يهدف إلى التحول إلى جامعات بحث من خلال :

* أن تصبح جامعة المللك عبد العزيز الرائدة في كافة برامجها على مستوى المملكة و العالم العربي.
* أن يكون خريج الجامعة بتكوينه الخلقي و العلمي و المهاري محل تقدير و ثقة المجتمع و مؤثرا في تنميته.
* أن تكون مخرجات الجامعة الأخرى محل ثقة المجتمع لما تتسم به من اتقان مهني و تميز مهاري و سمو أخلاقي.
* أن تحقق الجامعة الشراكة الاستراتيجية الرائدة مع مؤسسات و قطاعات المجتمع للإسهام في التنمية وصولا إلى مجتمع قائم على المعرفة من خلال الدراسات و البحوث و الاستشارات، و الحدائق العلمية في مجال تميزها، و حاضنات الأعمال.
* أن تحقق الجامعة مكانة مرموقة على مستوى العالم العربي في تقديم برامج تعليمية عن طريق التعليم عن بعد و استخدام أفضل التقنيات المتاحة.

و لتحقيق و نجاح الأهداف السالفة الذكر ركزت الجامعة على الاعتماد الأكاديمي و الجودة الشاملة لبرامجها، زيادة إلى الاهتمام بالبحث العلمي و تنويع مصادره، و عقد شراكات مع مؤسسات المجتمع المختلفة العامة و الخاصة.[2]

---

[1] نفس **المرجع السابق**،ص 24.

[2] عصام بن يحي الفيلالي، **تجربة جامعة الملك عبد العزيز في التحول نحو مجتمع المعرفة**، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي الأول، حول مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية و الثقافية و اللغوية في العالم العربي..حاضرا و مستقبلا، ، مسقط، سلطنة عمان، 2-4 ديسمبر 2007 ، ص 291-295.

2 ـ مسار الشراكات الاستراتيجية، جعلت الجامعة محور الشراكة و التكامل مع المؤسسات المحلية و الاقليمية و العالمية أحد محاور خطتها الاستراتيجية من خلال المساهمة الايجابية و الفعالة في التحول نحو مجتمع المعرفة، و لتحقيق ذلك فقد سعت الجامعة إلى:

* التعرف على الخبرات و التجارب العالمية في مجال تفعيل مشاركة الجامعة في التحول نحو مجتمع المعرفة من خلال الزيارات الميدانية للعديد من الدول مثل: استراليا، و ماليزيا، و كوريا، و اليابان ، و الصين، و دول مجموعة أوروبا الغربية و غيرها من أجل التعرف على تجارب هذه الدول في إنشاء و إقامة الحدائق العلمية، المناطق التقنية، و مقومات نجاحها.
* تنفيذ بعض الفعاليات و البرامج مثل: ورش العمل، و إعداد سلسلة دراسات عن التجارب الناجحة للجامعات العالمية في المشاركة للتحول نحو مجتمع المعرفة.[1]

3 ـ مسار الاصدارات و نشر ثقافة المعرفة، للتحول نحو مجتمع المعرفة قامت جامعة الملك عبد العزيز بتحديد معالم و لبنات هذا المجتمع من خلال مناظير متنوعة و متوازنة لهذا المجتمع و بما ينسجم مع متطلبات المجتمع السعودي و يتناغم مع معطياته و ثوابته، فبادرت بإجراء عدة دراسات متخصصة تتناول المقومات الأساسية التي تشكل دعائم مجتمع المعرفة. و تصدر الجامعة هذه الدراسات العلمية ضمن سلسلة (نحو مجتمع المعرفة)، و من إصدارات هذه السلسلة: مجتمع المعرفة العربي و دوره في التنمية- الحدائق العلمية و المناطق التقنية- حاضنات الأعمال- البحث الإداري العربي- الشراكة بين القطاع الخاص و الجامعات في الأبحاث- دليل التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي- تطوير التقنية و دورها في تحقيق التنمية الوطنية- الجامعات الالكترونية- الحكومة الالكترونية- جامعات البحث- التنمية المستدامة في الوطن العربي بين الواقع و المأمول- العمل عن بعد- مكافحة الفقر- منظمة التجارة العالمية- التخطيط العمراني الاستراتيجي و الإدارة الاستراتيجية للمدن- تنظيم براءات الاختراع في الجامعات السعودية.[2]

4 ـ مسار الكيانات الاستراتيجية، و ذلك من خلال نقل الجامعة لخبراتها إلى الجامعات الناشئة و بصفة خاصة في المجالات التالية: تقنية المعلومات- الإدارة الالكترونية- القبول و التسجيل الالكتروني- إعارة أعضاء هيئة التدريس و نقل خدمات بعضهمو ذلك تفعيلا لمضامين الشراكة بينها و بين تلك

[1] نفس المرجع السابق، ص ص295-297.
[2] نفس المرجع السابق، ص ص 301-303.

الجامعات مما يساهم في التحول نحو مجتمع المعرفة من خلال برامج التدريب و التأهيل، و برامج خدمة المجتمع، و برامج البحث العلمي.[1]

و في ضوء ماسبق، سعت جامعة الملك عبد العزيز إلى وضع خطة استراتيجية تساعدها على تشكيل مجتمع المعرفة المأمول في ظل وظائفها العلمية و قدراتها البشرية بهدف تحقيق ما يلي:

- تعزيز قدرات و جودة البحوث.
- مواكبة المستويات الدولية.
- تفعيل دور الهيئة المستقلة لضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي.
- إعادة هيكلة الادارة الداخلية للإرتقاء بكفاءة قيادات مؤسسات التعليم العالي.
- تطور اختبارات القبول في الكليات و المعاهد.
- تمويل البحوث التنافسية التي تدعم ترسيخ المعرفة تحقيق الأهداف الوطنية العليا.
- مشروع العقول السعودية للقرن الحادي و العشرين.
- دعوة الجامعات الرائدة العالمية الخاصة للعمل على أرض المملكة.
- اعتماد نظام "مساعدي التعليم" و "مساعدي البحث".
- تقديم منح تستند إلى الأداء و الجدارة.
- تطوير نظام الحوكمة في الجامعات بعناصرها كلها.
- تعزيز اللامركزية للجامعات و نشر التنافسية.[2]

و في هذا المجال، حرصت جامعة الملك عبد العزيز على المساهمة في بناء مجتمع المعرفة السعودي و ما يتطلبه ذلك من إعادة تشكيل باستحداث مفاهيم جديدة و مصطلحات هذا العصر و الآليات التي يعتمد عليها مثل: حاضنات الأعمال، و التنمية المستدامة، و العمل عن بعد، و الحكومة الالكترونية، وجامعات البحث، و الجامعات الالكترونية، و التعليم عن بعد إلى غير من ذلك من الآليات المستحدثة و التنظيمات المؤسسية التي ظهرت في العقود الأخيرة، و التعريف بالاستفادة منها في حل مشكلاتها التنموية و الاجتماعية.[3]

---

[1] **نفس المرجع السابق**، ص ص303-304.

[2] وزارة الاقتصاد و التخطيط، التحول إلى مجتمع المعرفة، **مرجع سابق**،ص ص 24-27.

[3] جامعة الملك عبد العزيز، **مرجع سابق**، ص 6.

مما سبق يتبين لنا أن تجربة جامعة الملك عبد العزيز السعودية هي تجربة ناشئة و في طريقها لتحقيقها فعليا من خلال احتكاكها بالتجارب العالمية الناجحة و تطويعها بما يتناسب مع المجتمع السعودي و متطلباته للوصول إلى مجتمع المعرفة بالشراكة و التعاون مع كافة قطاعات الدولة العامة و الخاصة. فهي تجربة قيمة و تستحق التعلم منها باعتبارها تجربة عربية و أهدافها قريبة لأهداف المجتمع الجزائري.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: مجالات الدراسة

1. المجال البشري

2. المجال المكاني

3. المجال الزماني

ثانيا: المنهج

ثالثا: أدوات جمع البيانات

1. الملاحظة المباشرة

2. المقابلة

3. الاستمارة

رابعا: مجتمع البحث وعينة الدراسة

أولا: مجالات الدراسة

تشمل مجالات الدراسة على المجال المكاني الذي يبين حدود المكان الذي تم فيه إجراء الدراسة، و المجال الزمني و هو الذي يشير إلى الفترة الزمنية التي استغرقها البحث في الموضوع، بالإضافة إلى المجال البشري الذي يمثل مجتمع البحث.

1 – المجال البشري

يعتبر المجال البشري للدراسة المجتمع الأصلي الذي تطبق على أفراده مختلف الوسائل لجمع البيانات الموضوعية و الواقعية، حيث أن مجتمع الدراسة هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحدودة من قبل، و التي تكون مجالات للملاحظة.[1]

و يتمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة في الأساتذة الذين يدرّسون بجامعة ورقلة، و حاصلين على شهادة الماجستير أو الدكتوراه و لديهم رتبة علمية لا تقل على أستاذ مساعد "أ" حتى نضمن أن لديه خبرة في مجال التدريس في نظام (ل.م.د) على الأقل 3 سنوات موزعين على مختلف الكليات. و كان العدد الإجمالي لأساتذة جامعة قاصدي مرباح بورقلة 977 أستاذ، و باختيارنا لرتبة أستاذ التعليم العالي و أستاذ محاضر "أ" و أستاذ محاضر "ب" و أستاذ مساعد "أ" لأسباب سبق ذكرها أصبح يتكون مجتمع البحث من 650 أستاذ، حيث مثلت هذه الفئة عينة بحثنا بطريقة عشوائية طبقية. فقد قمنا بتوزيع 130 استمارة استرجعت منها 100 استمارة اعتمدنا عليها في جمع و تحليل و تفسير البيانات و استخدامها في الوصول إلى النتائج.

2 – المجال المكاني

و يقصد بالمجال المكاني النطاق الجغرافي الذي تم فيه إجراء الدراسة الميدانية، و تمثل في جامعة قاصدي مرباح بورقلة من خلال اختيار عينة من الأساتذة الذين ينتمون لها.

التعريف بجامعة قاصدي مرباح بورقلة

* **نشأتها و تطورها**

أنشأت أول نواة لجامعة ورقلة في سبتمبر 1987 و عرفت تحولات عديدة و متسارعة في هيكلتها التنظيمية و البيداغوجية . فمن مدرسة عليا للأساتذة سنة 1987 إلى مركز جامعي سنة 1997 ثم إلى جامعة ورقلة في 2001، أنشأت المدرسة العليا للأساتذة بمقتضى المرسوم 88-65 المؤرخ في 22 مارس 1988،

(1) Grawitz Madelline**, Lexique des Sciences Sociales**, 4ème édition, Paris, 1998, p 293.

حيث انطلق العمل فيها بتخصص ليسانس في العلوم الدقيقة لتشهد المدرسة تطورا سريعا و هاما في هياكلها القاعدية و البداغوجية. فموجب المرسوم التنفيذي المؤرخ في 1991/04/27 و الاتفاقية المبرمة بين وزارتي التعليم العالي و وزارة التربية، تم على التسلسل دمج معهد التكوين المهني للري و المتقنة إلى المدرسة الفتية، منعشا بذلك طاقة الاستيعاب و الزيادة في عدد التخصصات . أما عدد الطلبة الذي كان لا يتعدى 139 طالبا في الموسم 1988/1987 ارتفع إلى أكثر من 600 طالب في السنة الدراسية 1991/1990. و في سنة 1997 ارتقت المدرسة إلى مركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 97/159 المؤرخ في : 10 ماي 1997 . أما جامعة ورقلة فقد أنشأت بموجب المرسوم 210/01 ، المؤرخ في 23 جويلية 2001 المتضمن إنشاء جامعة ورقلة، ليصل بذلك عدد الطلبة خلال الدخول الجامعي 2011/2010 إلى 22807 طالب و 803 أستاذ موزعين على ستة كليات.[1]

و بموجب المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 23 أوت 2003 أصبح عدد الكليات التي تتكون منها جامعة ورقلة ستة كليات هي :

1. كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة.
2. كلية علوم الطبيعة و الحياة و علوم الأرض و الكون .
3. كلية الحقوق و العلوم السياسية .
4. كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير .
5. كلية الآداب و اللغات.
6. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

الهيكل التنظيمي للجامعة

* **التنظي الإداري و البيداغوجي**

يشمل التنظيم الإداري و البيداغوجي لجامعة ورقلة ما يلي :

1. **المجلس العلمي**: يناقش مشاريع البحث و برامج التظاهرات العلمية و تقييم حصيلة البحوث العلمية و التعليم بالجامعة.

[1] نيابة الجامعة للتنمية و الاستشراف و التوجيه–مصلحة الأعلام و التوجيه، **دليل الطالب**، جامعة قاصدي مرباح، ، ورقلة–الجزائر، الموسم الجامعي 2012/2011،ص ص 5-6.

2. **مجلس الإدارة** : يسهر على ضمان السير الحسن للجامعة إداريا و بيداغوجيا.

3. **مدير الجامعة:** يحرص على السير الحسن للجامعة و يمثلها في مختلف نشاطات الحياة المدنية و العلمية و هو الآمر بالصرف الرئيسي لميزانية الجامعة . و يساعده في مهامه كل من :

4. نائب المدير للتكوين العالي و التكوين المتواصل و الشهادات .

5. نائب المدير للتنشيط و ترقية البحث العلمي و العلاقات الخارجية و التعاون.

6. نائب المدير للتنمية و الاستشراف و التوجيه.

7. الأمين العام.

8. عميد الكلية.

* **التأطير البيداغوجي و الإداري في جامعة ورقلة**

أ- التأطير البيداغوجي

تتوفر جامعة قاصدي مرباح على كفاءات علمية عالية، تتكون من أساتذة مؤطرين في المستويين (التدرج و ما بعد التدرج) ، يقدر عددهم سنة 2013 بـــ 977 أستاذا موزعين كما يلي :

36 أستاذ

86 أستاذ محاضر (أ).

68 أستاذ محاضر (ب).

460 أستاذ مساعد (أ).

324 أستاذ مساعد (ب).

02 أستاذ معيد .

01 أستاذ مهندس.

* **الهياكل الإدارية و البيداغوجية في جامعة ورقلة**

أ- **الهياكل الإدارية**

الهياكل	العدد	طاقة الاستيعاب
قاعات الأساتذة	15	180 مقعد
مكاتب الأساتذة	23	/
مكاتب إدارية	291	/
العيادات	02	/
النوادي	04	/
ديوان المطبوعات الجامعية	01	/
قاعات السحب	06	/

ب- **الهياكل البيداغوجية**

الهياكل	العدد	طاقة الاستيعاب
المدرجات	28	7040 مقعد
قاعات المحاضرات	10	1200 مقعد
قاعات الدروس	131	5509 مقعد
قاعات الأعمال الموجهة	73	2730 مقعد
قاعات ما بعد التدرج	09	180 مقعد
المخابر	19	423 مقعد
الورشات	07	90 مقعد
قاعات الانترنت	18	424 مقعد
مركز حسابات	01	10 مقاعد
المكتبات و قاعات المطالعة	10	2360 مقعد
الميدياتيك	01	10 مقاعد

تجدر الإشارة إلى أنه يتواجد بمديرية الجامعة " قاعة للمؤتمرات " ، مخصصة للمحاضرات و الملتقيات و الندوات العلمية الوطنية و الدولية و تتسع لـــ 600 مقعد، و بها أجنحة للمعارض و قاعة لاستقبال الوفود الرسمية وكذا قاعة اجتماعات كبرى تتوفر على أحدث الأجهزة السمعية البصرية.كما توجد قاعات أخرى مماثلة لها بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير تتسع لـــ 415 مقعد. كل هذه الإمكانات المسخرة و الجهود المبذولة تستهدف تحسين نوعية الخدمات المقدمة لطلاب المنطقة.

من جهة أخرى نشير إلى أن جامعة ورقلة تصدر دوريا مجلات علمية أكاديمية تهتم بالأبحاث و الدراسات في مجالات متعددة.[1]

*** مخابر و مشاريع البحث العلمي في جامعة ورقلة**

تتوفر جامعة قاصدي مرباح بورقلة على عدد كبير من الباحثين الذين ينشطون و يشرفون على فرق و مخابر البحث داخل أسوار الجامعة و خارجها ، على اعتبار ارتباط الجامعة باتفاقيات علمية مع جامعات عربية و أجنبية ، إضافة إلى مؤسسات وطنية و أجنبية ، خاصة في مجال المحروقات. و بلغ عدد المشاريع 75 مشروع بحث منها 53 مشروع بحث في إطار البحث التكويني CNEPRU موزعة على 256 باحث و 22 بحث في إطار البرنامج الوطني للبحث PNR موزعة على 125 باحث في مختلف الكليات، كما وصل عدد المخابر المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إلى 26 مخبر بحث تضم أزيد من 609 أستاذا باحثا و ذلك إلى غاية سنة 2012.[2]

3- المجال الزماني

و هو المدة الزمنية التي نزلت فيها الباحثة إلى الميدان ، حيث استغرقت الدراسة مدة 12 شهرا موزعة على الدراسة النظرية، الدراسة الميدانية، و مرحلة تفريغ البيانات و تحليلها ، و هذا ابتدءا من شهر نوفمبر 2012 إلى غاية الفاتح من نوفمبر 2013. و بعد الموافقة على موضوع البحث من طرف الأستاذ المشرف و اللجنة العلمية للكلية، بدأت المرحلة الفعلية للبحث في شهر ديسمبر بالتركيز على الجانب النظري للدراسة و الذي أخذ الجزء الأكبر من الدراسة في جمع المادة العلمية للبحث، ثم جاءت مرحلة الدراسة الميدانية في بداية شهر مارس من خلال استطلاع ميدان الدراسة بإجراء بعض المقابلات مع بعض الأساتذة من مختلف كليات الجامعة و الذين كانت لديهم تجربة كافية في تدريسهم لنظام (ل.م.د) و كيفية تطبيقه مما ساعدنا في إعداد

---

[1] موقع جامعة قاصدي مرباح ورقلة على الرابط التالي: www.univ-ouargla.dz بتاريخ 2013/08/17 على الساعة 17:00.

[2] جامعة قاصدي مرباح بورقلة، **مصلحة البحث العلمي**.

المحور الخاص به، و بعدها قمنا بتوزيع استمارة أولية على 10 أساتذة من الكليات الستة حتى نختبر أوجه القصور فيها، و من خلال هذه الخطوات تم إعداد الاستمارة النهائية و ضبطها بعد تعديل بعض الأسئلة و تغيير أسئلة أخرى، و وزعت على المبحوثين و استرجعت في الفترة ما بين 20 ماي إلى غاية 5 جويلية 2013، ثم بدأت مرحلة جمع و تبويب و تفريغ البيانات منذ بداية شهر أوت 2013، لنصل في الأخير إلى مرحلة تحليل و تفسير البيانات و استخلاص نتائج الدراسة إلى غاية بداية شهر نوفمبر2013.

ثانيا: المنهج

تختلف المناهج في العلوم الاجتماعية و تتنوع تبعا لتعدد مواضيع العلوم الإنسانية و الاجتماعية، و اختيار المنهج الملائم لا يكون بمحض الصدفة و إنما يتم اختياره حسب طبيعة موضوع الدراسة.

فالمنهج في اللغة العربية مصطلح مرادف لكلمتي النهج و المنهاج اللتين تعنيان الطريق الواضح، أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة منهج هي "Méthode" التي تعبر عن الخطوات الفكرية المنظمة و العقلانية الهادفة إلى بلوغ نتيجة ما. أما اصطلاحا يعرف على أنه:" طريقة البحث التي يعتمدها الباحث في جمع المعلومات و البيانات المكتبية أو الحلقية و تصنيفها و تحليلها و تنظيرها".[1]

و يعرف أيضا على أنه خطوة رئيسية في ترتيب و تنظيم أفكار الباحث، للوصول إلى نتائج منطقية، و يعرف على انه " الطريق المؤدي إلى المعرفة العلمية الصحيحة".[2]

كما يعرف على انه " الطريق المتبع للكشف عن هذه الدراسة، بواسطة استخدام مجموعة من القواعد، و التي ترتبط أساسا بتجميع البيانات و تحليلها، حتى تساهم في التوصل إلى نتائج ملموسة".[3]

و هو أيضا " مجموعة من الأسس و القواعد التي يتبناها الباحث ،بغرض التوصل إلى نتائج معينة ، و يعتبر من أهم الخطوات المتبعة في انجاز البحث العلمي".[4]

و انطلاقا من أننا نحاول التعرف على كيفية مساهمة مؤسسات التعليم العالي في تشكيل مجتمع المعرفة، فقد اعتمدنا في دراستنا هذه على منهج البحث الميداني، الذي يكفل لنا جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات عن مجتمع البحث، و اللازمة بغرض تحليل و استخدام البيانات و تفسيرها. كما يقوم هذا المنهج بوصف ما هو

---

(1) إحسان محمد حسن، **مناهج البحث الاجتماعي**، دار وائل للنشر، ط1، عمان–الأردن، 2005، ص 11.

(2) محي الدين مختار، **الاتجاهات النظرية و التطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية**، دار المنشورات الجامعية،ط1، باتنة، 1999، ص7.

(3) محمد الهادي محمد، **أساليب توثيق البحوث العلمية**،ا لمكتبة الأكاديمية، ط1، الجزائر، 1995، ص287.

(4) حمد الغريب عبد الكريم: **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية،ط2، الجزائر، 1999، ص19.

كائن ،مع تحديد الظروف و العلاقات التي توجد بين الوقائع ،و يهتم بتحديد الممارسات الشائعة و السائدة داخل الجماعات، عن طريق جمع المعلومات و البيانات .

و يلجأ إليه عادة الباحث لدراسة الظواهر الموجودة في الوقت الراهن، و يطبق غالبا على مجموعات كبيرة من الأفراد الذين يصعب أو يستحيل الاتصال بهم كلهم، و يتم عادة عن طريق الاستعانة بالمعاينة و ذلك بانتقاء جزء من مجموع هؤلاء الأفراد، مع إمكانية استعمال معظم تقنيات البحث.

و على اعتبار أننا بصدد البحث و الكشف عن مدى توفر مؤسسات التعليم العالي، الممثلة في الجامعة في هذه الدراسة عن الشروط اللازمة لتحقيق مجتمع معرفي من خلال وصف طرق نشر و إنتاج المعرفة ، فقد اعتمدنا على أسلوبين لتحليل و تفسير الظاهرة موضوع الدراسة، وهما "الأسلوب الكمي" الذي يهدف إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة من خلال جمع و تفريغ و معالجة و تبويب البيانات الكمية، و "الأسلوب الكيفي" الذي يراد به تحليل و تفسير البيانات الكمية المتحصل عليها و فهم الظاهرة موضوع الدراسة في الواقع.

كما يعتبران هذان الأسلوبان متكاملان لأن التكميم وحده لا يكفي قياس الظواهر الإنسانية مهما كانت دقيقة، ولا الوصف وحده يكفي إذا كانت المعطيات الكمية أكثر وضوحا، فاجتماعهما مهم في جمع البيانات و المعلومات من المبحوثين و في تحليل جميع جوانب الدراسة حتى نتوصل إلى نتائج توضح مدى توفر الشروط اللازمة لتحقيق مجتمع المعرفة في هذه الدراسة.[1]

ثالثا: أدوات جمع البيانات

إن مرحلة جمع البيانات مرحلة جد حساسة في البحث ،فهي تحتاج إلى عناية كبيرة من طرف الباحث، لان الاختيار الصائب و الأمثل للأداة التي ستعتمد في جمع البيانات ،سيساعد في تسهيل جمع البيانات بأكبر قدر ممكن . و لهذا فان على الباحث اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات التي تخدم بحثه و تتناسب مع طبيعة الموضوع. و في دراستنا هذه استخدمنا الاستمارة كأداة أساسية مع الاعتماد على الأدوات التالية لضبط الموضوع أكثر، و هي:

---

[2] موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر،ط2، الجزائر، 2006، ص ص101- 106.

1. الملاحظة المباشرة

الملاحظة من أهم الأدوات التي تستخدم في البحث العلمي للحصول على البيانات و المعلومات اللازمة لموضوع الدراسة، و تعتمد على حواس الباحث و قدرته الفائقة على ترجمة ما لاحظه و تلمسه إلى عبارات ذات معاني و دلالات، تنبثق منها وضع فروض مبدئية، يمكن التحقق من صدقها أو عدمه عن طريق التجريب.[1]

إذن يحتوي معنى الملاحظة على المتابعة الواعية بالسمع و النظر فإذا استمع الباحث بانتباه لحديث المبحوث فإنه يستطيع تتبع تفكيره و يستوعب مقاصده و إذا ما نظر الباحث بانتباه يستطيع أن يلاحظ سلوكياته من خلال الحركة.[2]

و نظرا لإنتماءنا وقربنا من جامعة ورقلة، فإن الملاحظة المباشرة ساعدتنا في الاطلاع على بعض المعلومات التي يصعب الحصول عليها وترقب شكل الممارسات يكون أكثر وضوحا.

2. المقابلة

المقابلة هي إحدى وسائل جمع البيانات من مصادرها، و تستعمل في الأبحاث الميدانية التي ترمي إلى جمع البيانات الأصيلة عن وحدات مجتمع البحث، هذه البيانات التي لا يمكن الحصول عليها بواسطة الدراسة النظرية أو المكتبية، لأنها تعتبر أساس الوصول إلى الحقائق التي لا يمكن للباحث معرفتها دون النزول إلى الميدان.

فالمقابلة هي تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف، مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية.[3]

و هي عملية اجتماعية صرفة تحدث بين شخصين الباحث أو المقابل الذي يستلم المعلومات و يجمعها و يصنفها المبحوث الذي يعطي المعلومات إلى الباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المقابل.[4]

حيث اعتمدنا على المقابلة في دراستنا الاستطلاعية بمحاورة بعض الأساتذة و المسؤولين بالجامعة لمعرفة آرائهم حول موضوع الدراسة و ما يتعلق به من معلومات تخص نظام (ل.م.د) و كيفية تطبيقه مع الاستفسار

---

[1] فضيل دليو و آخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية (سلسلة العلوم الاجتماعية)**، منشورات جامعة منتوري، دار البعث، قسنطينة، 1999، ص 189.

[2] مروان عبد المجيد ابراهيم، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص 175.

[3] رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، قسنطينة، 2008، ص 212.

[4] إحسان محمد الحسن، **مرجع سابق**، ص 93.

حول مدى ممارسة و تفعيل تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في التعليم العالي لضبط الاستمارة، فوجدت قبولا و تشجيعا زادني في التمسك بالموضوع.

الاستمارة

تعتبر الاستمارة الأداة الرئيسة التي تمت الاستعانة بها في هذه الدراسة، فهي أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث، حسب أغراض البحث.[1]

كما تعتبر الاستمارة نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد المبحوثين من أجل الحصول على بيانات و معطيات حول موضوع مشكلة أو موقف ما.[2]

و في هذا الصدد نجد الأستاذ محي الدين مختار يرى أن " أسئلة الاستمارة يجب أن تصاغ من خلال مؤشرات، مستخلصة من الفرضيات. و أن تصميم الاستمارة يعد من المراحل المنهجية الهامة ، و التي لا بد من إعطائها الأهمية الكافية، حتى توصلنا إلى حقائق دقيقة و هذا ما يؤدي إلى الفهم الصحيح و الحقيقي للظاهرة محل الدراسة.[3]

ومنه فقد قمنا في هذه الدراسة بتصميم الاستمارة وفقا لمحاور تحددها فرضيات الدراسة والمدخل النظري المعتمد. ومرت الاستمارة بمراحل عدة أولها النظر في الجانب النظري للدراسة ومعاينة الدراسات السابقة المشابهة لهذه الدراسة للاستفادة منها، ثم صياغة أسئلة الاستمارة صياغة علمية وتم توزيعها على أربع محاور:

- **المحور الأول:** و قد خصص لجمع البيانات الشخصية للمبحوثين و يشتمل على أسئلة حول نوع الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، الكلية، الدرجة العلمية، و سنوات الخبرة.
- **المحور الثاني:** لجمع البيانات و المعلومات حول البرامج الدراسية لنظام (ل.م.د) و تشكيل مجتمع المعرفة.
- **المحور الثالث:** و قد تناولنا فيه أسئلة لتوضيح كيفية ممارسة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال بالجامعة و تشكيل مجتمع المعرفة.
- **المحور الرابع:** تضمن أسئلة حول إسهامات و ممارسات الأستاذ الجامعي كعضو فاعل في الجامعة و في تشكيل مجتمع المعرفة.

---

[1] ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم،**مرجع سابق**، ص82.

[2] Jean Mindel Morin, **Précise de Sociologie**, Edition Nathan, 1996, p 23.

[3] محي الدين مختار: **مرجع سابق**، ص 242.

بعد إعداد الاستمارة في شكلها الأولي و ضبط الأسئلة المطلوبة والضرورية القابلة للتعديل، تم عرضها على الأستاذ المشرف و بعض الأساتذة لتصحيحها قصد الوقوف على جوانب القصور والغموض فيها و إعطاء ملاحظات حول نوعية الأسئلة وكيفية صياغتها وترتيبها المنطقي. كما قمنا بتجريب هذه الاستمارة على عينة اختيارية من مختلف كليات الجامعة وقد تم توزيع عشر استمارات.

و بعد جمع مختلف الملاحظات تم إعادة صياغة بعض الأسئلة وتم حذف البعض منها، لنتحصل في الأخير على الاستمارة في شكلها النهائي القابل للتوزيع، وقمنا بتوزيع الاستمارة في الفترة ما بين20 ماي إلى 05 جويلية 2013 كآخر وقت لاستردادها نظرا لفترة الإضرابات التي صادفتنا في توزيعها ، وتم توزيع 130 استمارة، استرددنا منها 100استمارة .

ترميز الاستمارة :بعد استرجاع الاستمارات من المبحوثين لابد من ترميز الأسئلة وإعطاء كل سؤال رمزا خاصا به لتسهل عملية تفريغه فيما بعد، و هكذا احتوت الاستمارة على 48 سؤالا تتوزع على البيانات الشخصية و فرضيات الدراسة، حيث تتراوح طبيعتها ما بين الأسئلة المفتوحة، و المغلقة، و نصف مغلقة و ذلك حسب الهدف المرجو من كل سؤال.

رابعا: مجتمع البحث و عينة الدراسة

إن الباحث في مختلف المجالات، لا يمكنه إجراء دراسته دون التعرف بشكل جيد على مجتمع بحثه ، و الذي يتم من خلاله اعتماد طريقة الدراسة الكلية لمفرداته –عن طريق الحصر الشامل–و ذلك في المجتمعا ت المتكونة من عدد محدود من المفردات، فبإمكان الباحث حصر حجمها الكلي و إخضاعها للملاحظة العلمية، وفقا للأهداف المسطرة للبحث .

و اعتماد طريقة الدراسة الجزئية لتلك المفردات باستخدام طريقة العينة، و هذا في المجتمعات البحثية الكبيرة، و التي تصل مفرداتها أحيانا إلى الآلاف و الملايين، لذلك يلجأ الباحث إلى اختيار جزء معين من مفرداتها، و إخضاعها للدراسة قصد الوصول إلى نتائج، يمكن تعميمها على مجتمع البحث. و لكن تبعا للشروط العلمية المعمول بها، و ذالك بالحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث ككل، فاستخدام أسلوب العينة يساعد على التقليل من التحيز الناجم عن عدم الدقة في قياس الظواهر، حيث أن اقتصار البحث على عدد محدود من المفردات، قد يمكن الباحث من استخدام طرق سليمة في القياس.

و عليه تعرف العينة على أنها " اختيار جزء صغير من وحدات مجتمع البحث، اختيارا عشوائيا أو منظما".[1]

و يعرفها "ريمون كيفي و لوك قان كمبنهود" بأنها مرحلة انتقالية بين بناء المفاهيم و الفرضيات من جهة و فحص المعطيات المستعملة لاختبار هذه المفاهيم و الفرضيات من جهة أخرى.[2]

إن اختيار العينة يجب أن يخضع إلى عدة اعتبارات معينة، لأنها تختلف من حيث تمثيلها للمجتمع الأصلي من بحث لآخر، و بالتالي تختلف ميزاتها و صلاحيتها لتمثيل المجتمع الأصلي حسب موضوع الدراسة، و تنقسم العينات إلى عينات غير عشوائية مثل العينة القصدية، و عينات عشوائية أو ما تسمى بعينات الاحتمال.

فالعينة العشوائية هي التي يتم اختيار مفرداتها من المجتمع الأصلي عشوائيا بحيث تعطى مفردات المجتمع نفس الفرصة في الاختيار. و العينة الطبقية هي التي يتم الحصول عليها بتقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات أو فئات وفقا لخصائص معينة كالسن أو الجنس أو مستوى التعليم...[3]

و تعرف العينة العشوائية الطبقية على أنها العينة التي يقرر فيها الباحث اختيار وحدات العينة بحيث تمثل الفئات في العينة بنسب تعكس نسب تمثيلها في المجتمع، بمعنى أن بعد أن يقرر الباحث حجم العينة يقوم بتجزئتها إلى نسب تتناسب و حجم الفئات في المجتمع.[4]

و نظرا لاختلاف الرتب العلمية لأساتذة الجامعة و الذي يترتب عليه اختلاف الخبرة لديهم، تم اللجوء إلى استخدام أحد العينات الاحتمالية و هي العينة الطبقية النسبية و التي تفي بأهداف البحث من حيث تمثيل كل عينة حسب وزنها و هذا بغرض اختبار الفرضيات المقترحة باعتبار أن العينة تمثلت في الأساتذة الذين ينتمون إلى جامعة ورقلة و لديهم رتبة علمية لا تقل على أستاذ مساعد "أ" حتى نضمن أن لا تقل سنوات خبرته عن 3 سنوات في تدريسه لنظام (ل.م.د) و لديه مجال من الوقت في الإنتاج العلمي، فقد تم تحديد العينة بنسبة 20 %و التي تحصلنا من خلالها على 130 أستاذ من مجموع 650، إلا أن العدد الحقيقي لمجموع أساتذة جامعة ورقلة سنة 2013 هو 977 و لتفادي الوقوع في الأساتذة الجدد و الذين لا يتوفرون على خبرة في التدريس في التعليم العالي فقد استبعدنا من مجتمع البحث رتبة أستاذ مساعد"ب" نظرا لحداثته في المجال

---

(1) محمد عبيدات و آخرون، **مرجع سابق**، ص 96.

(2) ريمون كيفي، لوك قان كمبنهود، **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية**، ترجمة يوسف الجباعي، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، ط1، بيروت، 1997، ص 189.

(3) فاطمة عوض صابر و ميرفت علي خفاجة، **مرجع سابق**، ص 47.

(4) مصطفى عمر التير، **مقدمة في مبادئ و أسس البحث الاجتماعي**، الدار الجماهيرية للنشر و التوزيع و الإعلان، ط2، مصراته-ليبيا، 1986، ص 118.

التعليمي و أستاذ مهندس و أستاذ معيد لأن عددهما 03 فقط و يعتبران خارج التصنيف . و انطلاقا من الصيغ التالية كان تحديد النسب الممثلة لأفراد العينة كما هي موضحة في الجدول أسفله:

النسبة الممثلة لكل رتبة علمية = العدد الإجمالي لكل رتبة X النسبة المختارة من كل رتبة علمية

100

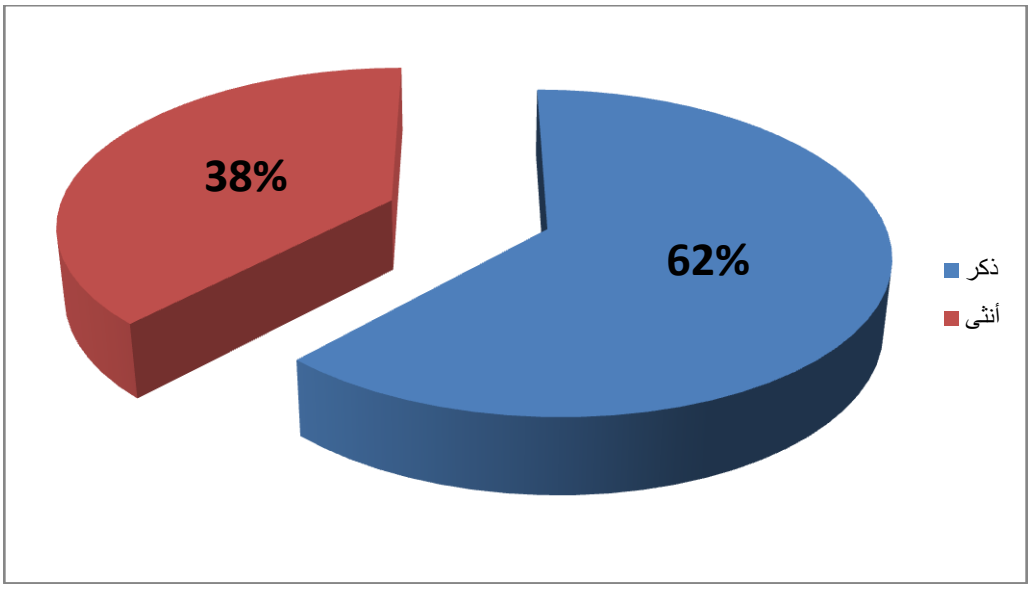
الجدول رقم (01) يبرز كيفية اختيار العينة

العينة / الرتب العلمية	العدد الأصلي لمجتمع البحث	النسب المختارة من كل رتبة علمية قبل توزيع الاستمارات	عدد أفراد العينة قبل توزيع الاستمارات	النسب المحصل عليها من كل رتبة علمية بعد تجميع الاستمارات	عدد أفراد العينة بعد جمع الاستمارات
أستاذ التعليم العالي	36	%55	20	%35	13
أستاذ محاضر "أ"	86	%35	30	%35	30
أستاذ محاضر "ب"	68	%50	34	%30	20
أستاذ مساعد "أ"	460	%10	46	%08	37
المجموع	650	130		100	

❖ **خصائص عينة الدراسة**

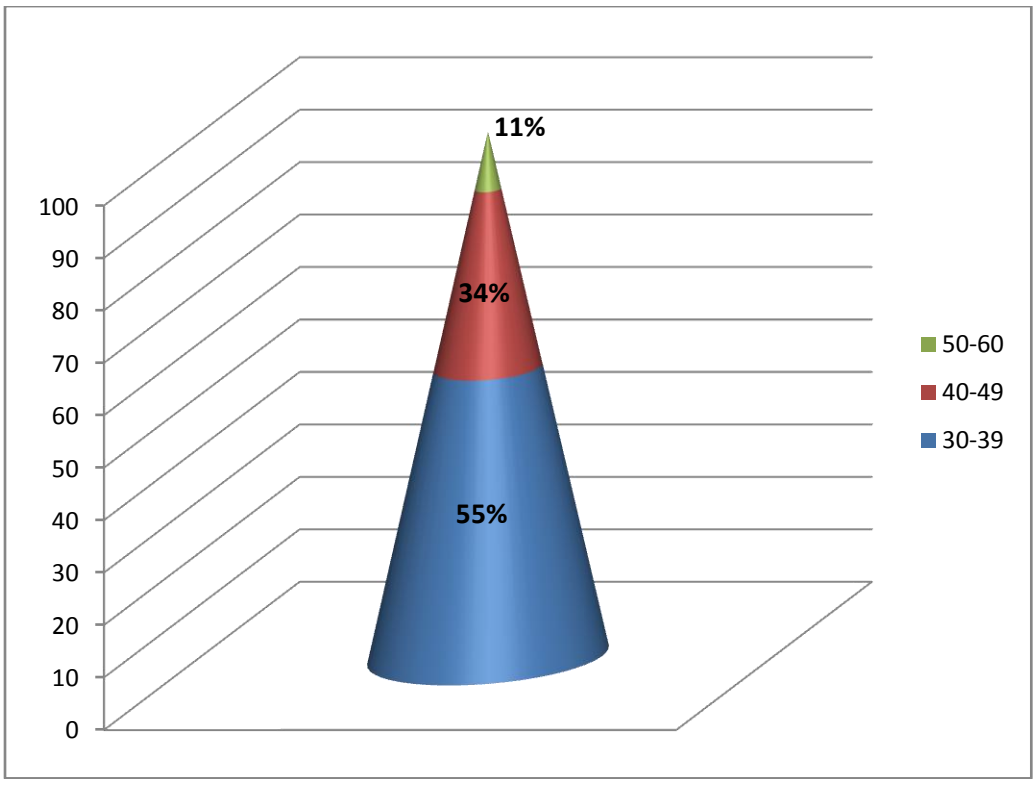
سوف نقوم بتوضيح خصائص عينة الدراسة المختارة من خلال توضيح البيانات الشخصية للمبحوثين وفق الأشكال التالية:

الشكل (01) يبرز توزيع العينة حسب الجنس



توضح النسب الكمية المتعلقة بمتغير الجنس في الشكل أعلاه بأن غالبية المبحوثين من الذكور بنسبة 62 %، بينما تقدر نسبة الإناث بـــ 38% ، و إذا ما قارنا بينهما نجد أن نسبة الذكور تفوق على نسبة الإناث أكثر من النصف، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على اهتمام العنصر الذكري بمواصلة تعليمه في دراسات ما بعد التدرج (ماجستير–دكتوراه) و الذي يسمح له بمزوالة مهنة التعليم العالي بهدف تحسين مستواه الاقتصادي و الاجتماعي و الطموح إلى مناصب أعلى في الدولة تمكنه من تحقيق أهداف أخرى، في حين معظم الإناث يكتفين بشهادة الليسانس و هذا يعود إلى عدة عوامل اجتماعية و ثقافية سائدة في المجتمعات الجزائرية و خاصة الصحراوية و من بينها التفكير في بناء حياة أسرية على اعتبار أن مواصلة الدراسة في المناصب العليا تؤدي بهن إلى العنوسة، أو يفضلن العمل في المناصب الإدارية لتحقيق الاستقلالية المادية.

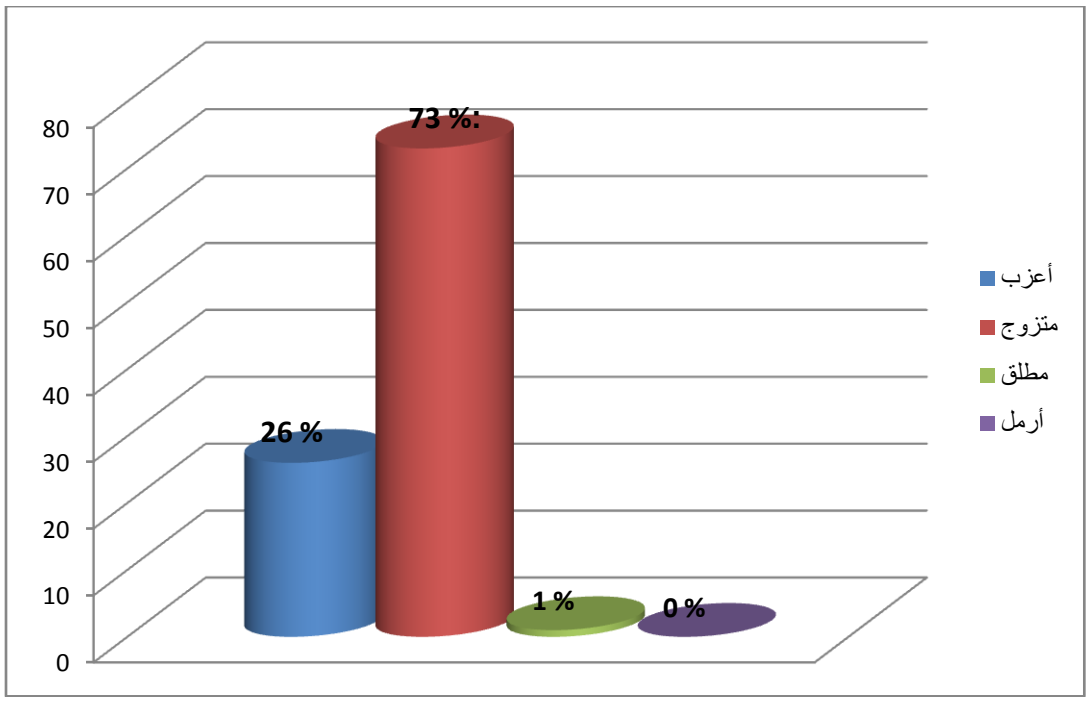
الشكل رقم (02) الذي يبرز توزيع العينة حسب السن



يبين الشكل الذي يبرز متغير السن أن عينة الدراسة تتوزع على ثلاث فئات عمرية يبلغ المدى بين كل فئة و أخرى عشر سنوات، حيث أن الفئة الأكثر انتشارا هي فئة الشباب و المحددة في المجال [39 - 40] والتي تقدر نسبتها بـــ55%، ثم تليها الفئة [40 - 49] بنسبة 34% و بعدها تأتي الفئة المحددة في المجال [50 - 60] بنسبة 11 % .

من خلال هذه النتائج يتبين لنا أن هناك فئة الشباب، و فئة الكهول، و فئة الشيوخ، إلا أن معظم الأساتذة من الفئة الشابة مقارنة بالنسب الأخرى، و هذا يدل على اهتمام الشباب بالدراسات العليا و الحصول على شهادات علمية جامعية من أجل الحصول مكانة اجتماعية تليق بهم و هو ما يدل أيضا على وعيهم بأهمية العلم و المعرفة.

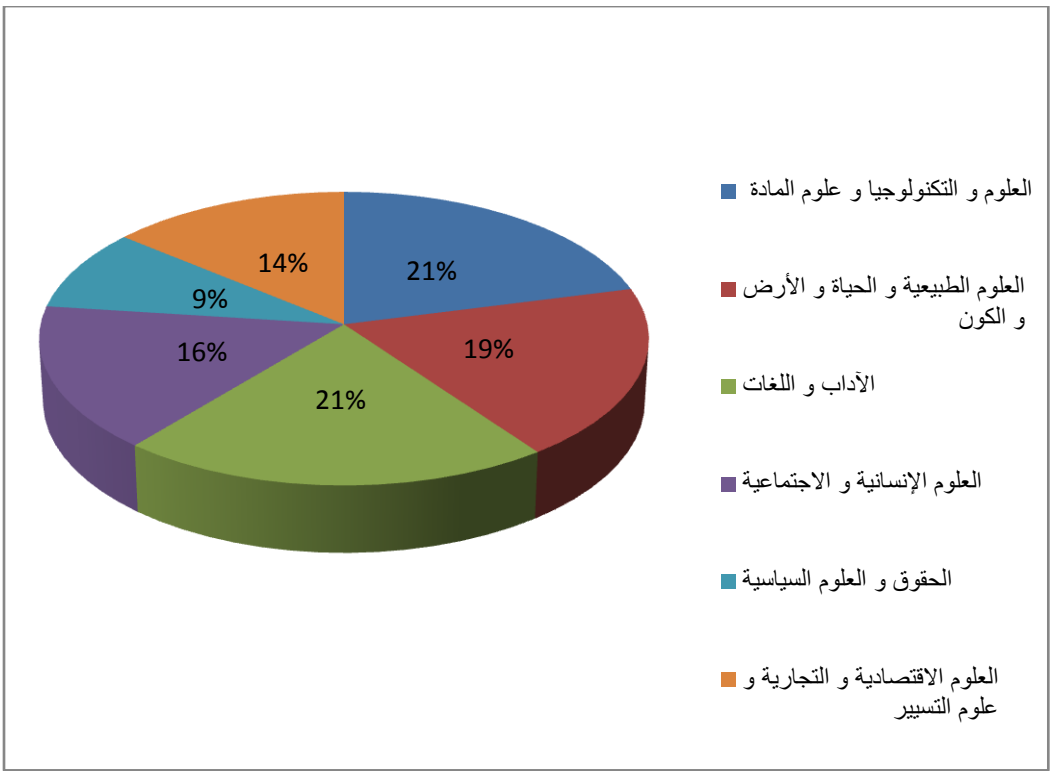
الشكل رقم (03) يوضح توزيع العينة حسب الحالة العائلية



يتضح من الشكل أعلاه أن معظم أفراد العينة متزوجين حيث بلغت نسبتهم 73 %، أما غير المتزوجين فنسبتهم 26 %، في حين كان بين أفراد العينة مطلق واحد، و لم يكن أحد منهم أرمل.

إن هذه النسب تدل على مدى تحقق الاستقرار لدى أفراد العينة الذي يساعد بدوره على ممارسة عمله على أكمل وجه و الاهتمام بنشر المعرفة و إنتاجها.

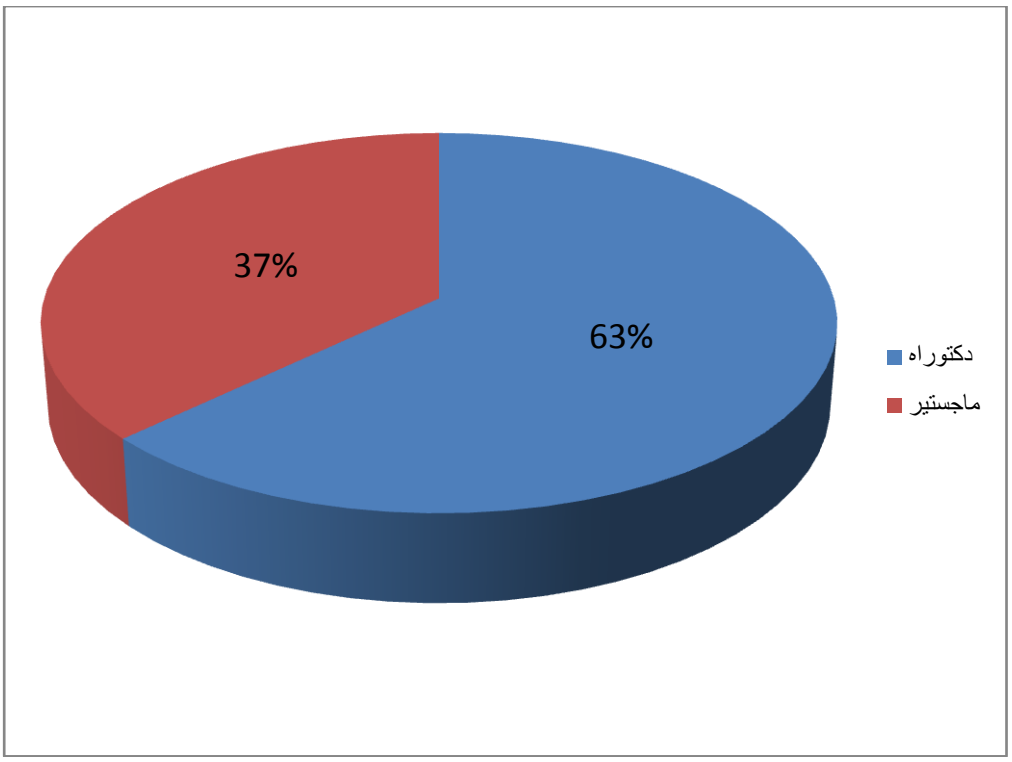
الشكل رقم (04) الذي يبرز توزيع أفراد العينة حسب الكلية



يوضح الشكل السابق عدد المبحوثين لمختلف كليات الجامعة حيث تقدر أعلى نسبة للمبحوثين 21 % و تقاسمتها كلا من كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة و كلية الآداب و اللغات. ثم تأتي نسبة 19 % لكلية العلوم الطبيعية و علوم الأرض و الكون لتليها نسبة 16 % لكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، و بعدها مباشرة نسبة 14% لكلية العلوم الاقتصادية، لتحتل كلية الحقوق و العلوم السياسية المرتبة الأخيرة بنسبة 9 %، و تحصلت هذه الأخيرة على هذه النسبة ليس لعدم تجاوب الأساتذة و إنما باعتبارها كلية حديثة النشأة زيادة إلى قلة عدد الأساتذة بها.

يعود أكبر نسبة في أفراد العينة لكلية الآداب و اللغات لتجاوبهم مع موضوع الدراسة من جهة و نظرا لتفوق العدد في اختلاف الرتب العلمية بها و هذا رغم الاختلاف العددي بينها و بين الكليات العلمية، في حين يرجع حصول كلية العلوم والتكنولوجيا و علوم المادة على أكبر نسبة إلى التفوق العددي في الرتب العلمية و في العدد الكلي للأساتذة، بينما يرجع تناقص النسب بالنسبة للكليات الأخرى نظرا لقلة الرتب العلمية و إلى نقص في بعض الاستمارات التي لم تسترد.

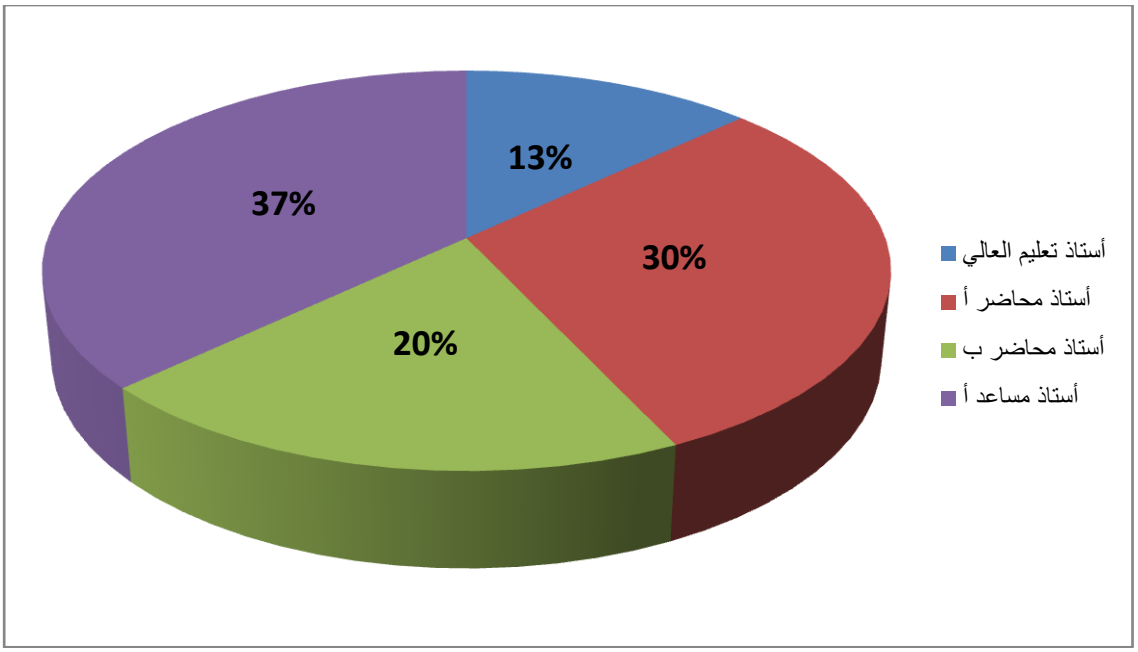
الشكل رقم (05) الذي يبرز توزيع العينة حسب الدرجة العلمية



من خلال الشكل السابق تبين نسب توزيع عينة البحث حسب الدرجة العلمية إلى أن نسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه تقدر بـــ 63 %، في حين أن نسبة الحاصلين منهم على شهادة الماجستير37%.

ترجع هذه النتائج إلى طريقة اختيار العينة و التي كانت طبقية على أساس الرتبة العلمية و على أساس الكليات و إلى الاستمارات التي لم تسترد، كما لا يمنع تبرير ارتفاع هذه النسبة بأن معظم الأساتذة أصبحوا يهتمون بجدية في إنجاز رسائل الدكتوراه بسب تنوع طرق و أساليب البحث و توفر المادة العلمية مقارنة بالسابق مع زيادة وعيهم بأهمية المعرفة العلمية التي أصبحت تشكل ثورة جديدة تحارب من اجلها المجتمعات خاصة المتطورة منها.

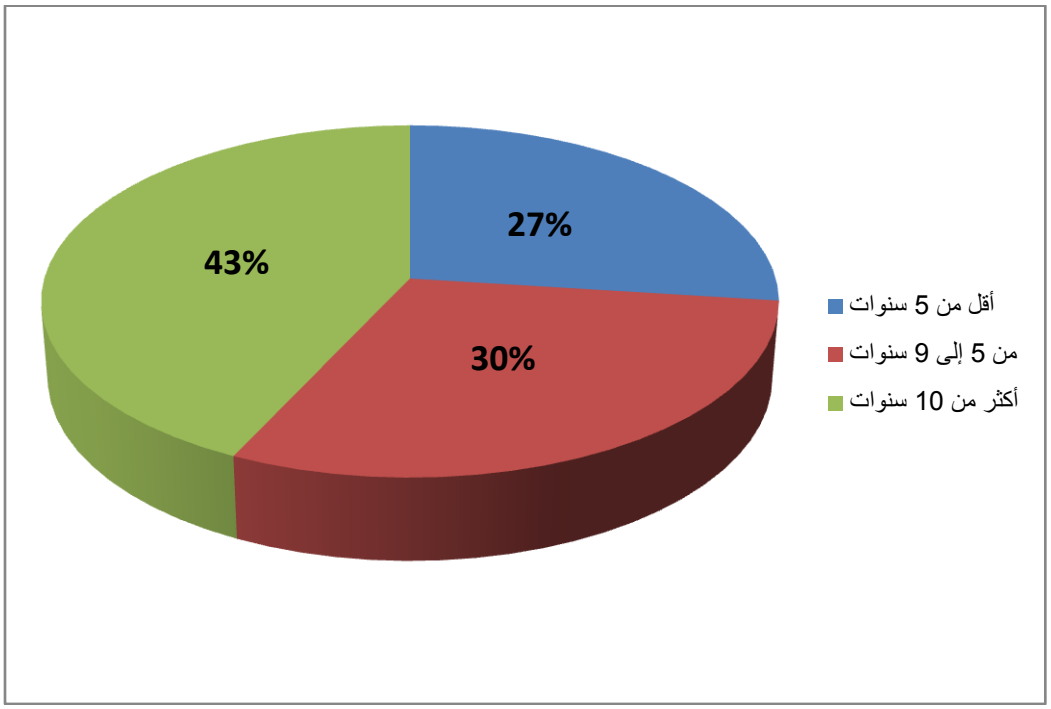
الشكل رقم (06) يبين توزيع العينة حسب الرتبة العلمية



يتضح لنا من الشكل الذي يبين توزيع العينة حسب الرتبة العلمية أن أغلبية أفراد عينة البحث أستاذ مساعد "أ" بنسبة 37 %، بينما نجد نسبة أستاذ محاضر "أ" 30 %، في حين كانت نسبة أستاذ محاضر "ب" 20 %، و يأتي في الأخير أساتذة التعليم العالي بنسبة 13 %.

يدل هذا التوزيع على أن هناك تباين في الرتب و هذا راجع إلى العينة الطبقية و النسب المختارة، إلا أن هذا لا يمنع من أن حصول أستاذ مساعد "أ" على أعلى نسبة يرجع إلى ارتفاع العدد الكلي لهم بالجامعة كما يتحكم في ذلك شروط الترقية العلمية و التي تعتبر الأصعب للأستاذ المساعد "أ" لأن ذلك يتطلب منه شهادة الدكتوراه و التي تأخذ وقتا أطول مقارنة بالترقية في الرتب الأخرى التي تعتمد على الأقدمية و الانجازات العلمية، و يدل قلة العدد في الرتب الأخرى على قلة الإنتاج العلمي الذي يؤهل الأستاذ من رتبة إلى أخرى و إلى تحويل الأساتذة إلى جامعات أخرى.

الشكل رقم (07) يوضح توزيع العينة حسب سنوات الخدمة



يبين الشكل أعلاه العينة حسب متغير سنوات الخدمة ، و يتضح من خلاله أن أغلب الأساتذة لديهم خبرة مهنية تفوق العشر سنوات بنسبة 43 %، ثم تليها نسبة 30 % للأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية بين خمس و تسع سنوات، لتأتي في الأخير نسبة 27 % للأساتذة الذين خبرتهم تقل عن خمس سنوات.

تعبر هذه النتائج أعلاه على أن معظم أساتذة جامعة ورقلة لديهم خبرة مهنية تفوق العشر سنوات و هذا ما يدل على وجود عدد لا بأس به من الأساتذة من يمتلكون خبرة تساعدهم على نشر المعرفة في ظل نظام (ل.م.د) و تؤهلهم لإعداد كفاءات تساهم في إنتاج المعرفة و تواكب التغيرات التي تطرأ على المجال العلمي.

إلا أن هذه النسبة تعتبر من جهة أخرى قليلة نوعا ما مقارنة بتاريخ تأسيس هذه الجامعة و الذي يفوق 25 سنة.

الفصل السادس : عرض و تحليل نتائج الدراسة

أولا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الأولى

ثانيا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الثانية

ثالثا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الثالثة

أولا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الأولى

نص الفرضية

1. يتطلب تشكيل مجتمع المعرفة تقديم برامج نظام التعليم العالي (ل.م.د) معرفة علمية تؤدي لممارسة انعكاسية تستجيب له.

الجدول رقم (09) يبرز وجهة نظر أفراد العينة في محتوى البرامج التعليمة للنظام (ل م د)

الاحتمالات	التكرار	النسبة
جيد	10	% 10
متوسط	67	% 67
ضعيف	23	% 23
المجموع	100	% 100

يبين لنا الجدول أعلاه وجهة نظر المبحوثين في محتوى البرامج التعليمية لنظام (ل.م.د)، حيث أن معظم أفراد العينة يرون أنها متوسطة بنسبة 67 %، أما نسبة 23 % فيرون أن البرامج ضعيفة، في حين 10 % يجدون أنها جيدة.

و حسب المقابلات التي أجريناها مع الأساتذة في الدراسة الاستطلاعية فإن إجابة المبحوثين بأن برامج الـــ (ل.م.د) "متوسطة" يرجع إلى صعوبة تطبيق هذه البرامج نظرا لأن جذور هذا النظام أوروبية و اختلاف البيئتين و طريقة التطبيق هو ما أدى إلى عدم وضوح الرؤية. أما من يرون أن هذه البرامج ضعيفة فيرجعون ذلك إلى طولها و تشعبها مما يرهق الطالب في استيعاب المعرفة العلمية بالنظر إلى مدة التكوين و عدم الالتزام بتطبيق هذه البرامج كما يجب، إنما يعتبرها البعض تكرارا لبرامج النظام الكلاسيكي. في حين نجد أن المبحوثين الذين أجابوا بأن برامج هذا النظام "جيدة" لأنه نظام عالمي يواكب التطورات العالمية المتسارعة، و يقترح رؤية جديدة للتكوين الجامعي يهدف إلى التشاور مع المحيط الاقتصادي و الاجتماعي، كما أن الطالب في هذا النظام يساهم بنسبة عالية في البحث عن المعرفة العلمية مما يساعده على تنمية قدراته المعرفية، و أصبح الأستاذ موجها و مشاركا و مؤطرا للطالب في مدة تكوينه بعدما كان هو محور العملية التعليمية في النظام الكلاسيكي.

الجدول رقم (10) يبين مدى توافق البرامج التعليمية للنظام (ل م د) و تخصصات الطلبة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	13	% 13
نوعا ما	68	% 68
لا	19	% 19
المجموع	100	% 100

تبين المعطيات الكمية للجدول أعلاه أن 68% من الأساتذة أجابوا **"نوعا ما"** بالنسبة لتوافق البرامج التعليمية للنظام (ل.م.د) و تخصصات الطلبة، بينما 19 % من يرون أنها لا تتوافق، في حين نجد 13% يؤكدون على توافقهما.

و من خلال تبريرات أفراد العينة ممن أجابوا **"نوعا ما"** أو **"لا"** يرجعون الأسباب إلى أنها لا تحقق الأفق المطلوب باعتبارها تهمل جوانب مهمة للطالب ولا تراعي خصوصية كل تخصص و لا تخضع لقواعد وضع البرامج بسبب عدم إشراك الأساتذة المختصين في وضعها كما أنها عبارة عن إعادة لبرامج النظام الكلاسيكي وعدم وجود محتوى مشترك بين الأساتذة و بين الجامعات فكل أستاذ يختار المحتوى الذي يريده و يجده مناسبا، كما أن ليس لها واقع عملي مؤسساتي و إنما عبارة عن معلومات نظرية لا تساعد الطالب في إبراز قدراته الإبداعية.

نستنتج مما سبق أن نظام (ل.م.د) هو إعادة إنتاج النظام الكلاسيكي من حيث المضمون و المحتوى في شكل جديد يتناسب مع الدول الأوروبية في الشهادات التي يمنحها و في مدة التكوين. و لهذا لابد أن يكون محتوى البرامج مرن في تحقيق رغبات الطلبة و حاجات التنمية و أهداف التكوين التي تتطلع إلى بناء مجتمع جديد بالتخلص من فكرة البنية الثابتة من خلال ممارسات الفاعلين و البحث عن الطريقة التي تتشكل بها هذه الممارسات بحيث تكون قابلة للتشكل و التحول المستمرين لتصبح مفتوحة الأفق و تتلاءم مع الأهداف المتوقعة.

الجدول رقم (11) يوضح مدى تماشي محتوى البرامج التعليمية مع الحجم الساعي المخصص لتطبيقها

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	29	% 29
لا	71	% 71
المجموع	**100**	**%100**

يتبين من خلال هذا الجدول أن غالبية العينة المبحوثة ترى أن محتوى البرامج التعليمية لا يتماشى مع الحجم الساعي المخصص لتطبيقها بنسبة 71 %، بينما ترى نسبة 29 % عكس ذلك. و سبب عدم توافق محتوى البرامج التعليمية مع الحجم الساعي لها يرجع إلى التقسيم الخاطئ للمقاييس و التوقيت المخصص لها، و جهل المسؤولين بمحتوى المقياس و ما يتطلبه من وقت لذلك. أما بالنسبة للأساتذة الذين أجابوا بـــ **"نعم"** فهم من قاموا بتعديلات في الحجم الساعي حسب ما يقتضيه البرنامج.

رغم ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يؤكدون على عدم توافق تطبيق البرامج التكوينية لنظام (ل.م.د) مع الحجم الساعي المخصص لها، نجد أن هناك مبادرات فردية من أفراد العينة يقومون بإعادة تقسيم الحجم الساعي وفق ما يقتضيه تطبيق البرنامج و تحقيق الأداء الجيد للنظام، فبغض النظر عن المعيقات التي تنتج عن القواعد التي يصدرها النسق الجامعي إلا أن هناك فاعلين يتمتعون بمعرفة كفؤة تسمح بتجاوز هذه المعيقات.

و بالتالي يكتسب الأستاذ كفاعل اجتماعي مجموعة من الاستعدادات من خلال الحقل الذي ينتمي إليه تمكنه من تكييف الحجم الساعي و محتوى برامج (ل.م.د) حسب ما تتطلبه الضرورة.

الجدول رقم (12) مدى توفر الجامعة على المرافق البيداغوجية لتقديم المادة العلمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	37	%37
لا	63	% 63
المجموع	100	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن معظم أفراد العينة يؤكدون على عدم توفر الجامعة على المرافق البيداغوجية اللازمة لتقديم المادة العلمية و ذلك بنسبة 63%، في حين نجد أن نسبة 37% ترى أن الجامعة تتوفر عليها.

من خلال المعطيات الكمية السابقة نستنتج أن الجامعة تعاني من نقص في المرافق البيداغوجية اللازمة لتقديم المادة العلمية و نشر المعرفة وهذا ما يزيد من صعوبة تطبيق النظام كما يجب و انحراف الجامعة عن القيام بوظائفها و خاصة وظيفة التعليم التي تحتل المرتبة الأولى إلى جانب وظيفتي البحث العلمي و خدمة المجتمع لأنها تهتم بنقل المعرفة العلمية من جهة و إعداد الإطارات اللازمة لخدمة الوطن من جهة أخرى.

و ربما يعود هذا النقص في المرافق البيداغوجية إلى الزيادة الهائلة في عدد الطلبة كل سنة و إلى نقص التمويل باعتبار الدولة هي الممول الوحيد للتعليم العالي بالجزائر و هذا ما يتمثل في التحديات المجتمعية التي تساهم في إضعاف النظام و خروجه عن مبادئه و صعوبة تطبيقه.

الجدول رقم (13) مدى توفر الجامعة على الوسائل و الأدوات اللازمة لتقديم المادة العلمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	08	%21.62
نوعا ما	27	%72.97
لا	02	%5.41
المجموع	37	%100

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن معظم أفراد العينة الذين أكدوا على توفر الجامعة على المرافق البيداغوجية اللازمة لتقديم المادة العلمية في الجدول السابق يؤكدون على أن هناك نقص في الوسائل و الأدوات اللازمة لتقديم المادة العلمية و ذلك بنسبة 72.97%. في حين نجد نسبة 21.62% تشير إلى توفرها، أما نسبة 5.41% تؤكد على نعدامها.

نستنتج مما سبق أن الجامعة تعاني من نقص في المرافق البيداغوجية اللازمة لنشر المعرفة كما يجب، بالإضافة إلى نقص الوسائل و الأدوات التي تساعد على ذلك مما يجعل تطبيق برامج هذا النظام صعبة و متناقضة من حيث أهدافه المرسومة في ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي، و تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن المتواجدة. و التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.

فحسب "بورديو" لابد من الممارسة الانعكاسية التي تقدم البدائل و الطرق اللازمة لتغيير الشروط الموضوعية في اتجاه اكتساب المزيد من الحرية دون أن يكون هناك تأثيرات خارجية تكبل العمل العلمي لأن الانعكاسية تتيح للفاعل رسم طريقه لتغيير الشروط الممكن تغييرها.[1]

في ضوء المعطيات السابقة يتوجب على الجامعة أن تدرك النقائص و الصعوبات التي تعيق تطبيق محتوى النظام كما يجب، مع وضع سياسة واضحة لمجابهتها و التصدي للنتائج الغير مقصودة من خلال بذل الفاعلين بالنسق الجامعي لقصارى جهدهم من أجل السيطرة على الوضع.

[1] أحمد موسى بدوي، **مرجع سابق**، ص 154.

الجدول رقم (14) الذي يوضح مدى خضوع البرامج إلى التقويم و المراجعة المستمرة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	27	% 27
لا	73	%73
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية المبحوثين يجيبون أن برامج التعليم العالي في نظام (ل.م.د) لا تخضع للتقويم و المراجعة المستمرة و ذلك بنسبة 73%، بينما نجد نسبة 27% ترى أن البرامج في تقويم و مراجعة مستمرة.

و حسب تبريرات المبحوثين الذين كانت إجابتهم **"لا"** يرجعون ذلك إلى حداثة النظام، و عدم تطابق الآليات مع الخبرات البيداغوجية، و عدم وجود لجان وطنية مختصة في ذلك مع ضعف التأطير و كذلك اختلاف البرامج بين الجامعات الوطنية مع عدم تخصيص وقت للتقويم و المراجعة، كما أن بعض أفراد العينة يجدون أن نظام (ل.م.د) لم يتغير أساسا عن النظام الكلاسيكي و بالتالي لا يوجد تقويم لشيء غير موجود. فرغم ما تقوم به الجامعات الوطنية بمؤتمرات و ملتقيات حول هذا النظام و ابراز سلبياته و تشخيصها و محاولة البحث عن حلول تستجيب لذلك، إلا أنه لا توجد نتائج فعلية في الواقع نلمس من خلالها تغيير، و يرجع السبب في ذلك ربما إلى عدم الأخذ بالنتائج العلمية التي تخرج بها هذه المؤتمرات في تخطيط سياسة التعليم العالي نظرا لتغليب السياسي على العلمي.

و منه نجد أن غياب تقويم البرامج المعتمدة لنظام (ل.م.د) هو غياب لمعايير الجودة في نوعية البرامج الذي يعيق من تقدم العلم و تطوره كما يمنع من اكتساب و إنتاج المعرفة العلمية السليمة التي تساهم بدورها في زيادة الهوة المعرفية بين الدول النامية و المتقدمة و صعوبة التخلص من التحديات التي تواجه التعليم العالي خاصة و المجتمع ككل و هذا يتطلب الممارسات المنتظمة للملتقيات الخاصة بتقويم نظام (ل.م.د) التي يعاد إنتاجها بين الفاعلين داخل النسق الجامعي عبر الزمان و المكان للتعرف على نقاط القوة و الضعف بهدف تحسين الأداء و تحقيق معايير الجودة العالمية و ضمانها.

الجدول رقم (15) يبرز إمكانية وجود تطبيق لنظام الجودة على البرامج التعليمية للتعليم العالي

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	10	% 10
لا	90	%90
المجموع	**100**	**%100**

يتبين من الجدول رقم (15) أن الغالبية الساحقة لأفراد العينة يجمعون على عدم تطبيق نظام الجودة على البرامج التعليمية للتعليم العالي بنسبة 90%، في حين نجد نسبة 10% فقط من يرون أن هناك تطبيق لنظام الجودة.

تدل هذه النسب على غياب عنصر الجودة في برامج نظام (ل.م.د) و هذا ما سبق الإشارة إليه من خلال تحليلنا للجدول السابق، و حسب رأي أفراد العينة تتحقق الجودة بجامعاتنا بالاطلاع على تجارب الجامعات الأخرى الناجحة في تطبيق هذا النظام، و عقد مؤتمرات حول مفهوم الجودة في العملية التعليمية، و هذا يتحقق بتكاثف الجهود و زيادة الاتصال بخلية الجودة و تفعيلها. مع المطالبة بتطبيق مفهوم الكفاية في العملية التعليمية حتى يكون تطبيق هذا النظام مرضي على العموم و يتوافق مع ما تتوفر عليه الجامعة من إمكانيات.

فبعدما كان مصطلح الجودة خاص بالاقتصاد و مؤسساته أصبح في عصرنا الحالي مرن الاستخدام و لا يخلو من أي مجال من مجالات الحياة نظرا لكثرة التخصصات في الحياة و غياب المصداقية عند العديد، فالهدف من الجودة في المجال العلمي و في برامجه بالخصوص هو الارتقاء به للحصول على مخرجات تمتلك مهارات و قدرات عالية تؤهلها إقليميا و عالميا في التفاعل مع متطلبات عصر المعرفة. إن ضعف نوعية برامج نظام (ل.م.د) يتطلب الصياغة الماهرة لمحتوى البرامج التكوينية من قبل أصحاب التخصص بالبحث عن معايير الجودة في المجال العلمي من خلال التجارب السابقة للدول الناجحة في تطبيقها و الأخذ بها كشرط ضروري لإعادة إنتاج البرامج التعليمية حتى يكون لدينا رأسمال معرفي و إطارات كفؤة تلبي احتياجات سوق العمل و الحيازة على مكان ضمن المنافسة العالمية .

الجدول رقم (16) يوضح إمكانية قيام البرامج التعليمية للنظام (ل م د) بتنمية مهارات الطلبة و رفع قدراتهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة
البحوث الميدانية.	62	% 38.99
خرجات بيداغوجية.	33	% 20.75
تربصات ميدانية.	50	% 31.45
أخرى	14	%8.80
المجموع	159	%100

بناءا على معطيات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من الأساتذة تؤكد على أن البحوث الميدانية هي الأنسب لتنمية مهارات الطلبة و رفع قدراتهم المعرفية في نظام (ل.م.د) قدرت بـــ 38.99%، ثم تليها نسبة 31.45% من أفراد العينة من يرى أن التربصات الميدانية هي التي تكسب الطلبة مهارات و قدرات معرفية، بينما 20.75% من المبحوثين يجدون أن الخرجات البيداغوجية هي التي تساهم في تنمية مهارات وقدرات الطالب، في حين 8.80% يقترحون حضور متخصصين في حصص الأعمال الموجهة و عقد ملتقيات خاصة بالطلبة حتى يتمكنوا من اكتساب منهجية سليمة في البحث.

يرجع حصول البحوث الميدانية على المرتبة الأولى إلى تركيز الأساتذة على احتكاك الطلبة بالواقع العملي و كيفية إسقاط الكم النظري من المعلومات في الميدان و اكتساب قدرات يعجز الجانب النظري على تقديمها مثل تشجيع البحث و تنمية القدرات الذاتية، أما احتلال التربصات الميدانية المرتبة الثانية ربما يعود ذلك إلى اختلاف التخصصات و مقتضياتها و إلى كثافة برامج نظام (ل.م.د) و ضيق الوقت الذي لا يسمح للطلبة بالحصول على المدة اللازمة لامتحان معارفهم و إبراز قدراتهم، بينما يرجع سبب حصول الخرجات البيداغوجية على المرتبة الأخيرة لعدم اهتمام الأستاذ و الطالب نظرا لتركيزها على ا لأستاذ كمرافق للطلبة مما يجعل المادة العلمية تأخذ طابع نظري أكثر و تضع قيودا تعيق الجانب التطبيقي لأن حسب تعبير "غيدنز" فإن العديد من الممارسات و الإبداعات يمكن إعادة إنتاجها بالاستناد إلى الوعي العملي للفاعل بالمهارات المتطلبة لذلك و ليس بالتعبير بالكلام فقط لأن الممارسات التطبيقية تتضمن القوة التي ترسخ الفعل في روتين الحياة اليومية.

الجدول رقم (17) يوضح الكيفية التي ينجز بها الطالب البحوث العلمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
فردي	54	%54
ثنائي	35	%35
جماعي	11	%11
المجموع	100	% 100

يتبين من الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة يرون على الطالب أن ينجز بحوثه العلمية بشكل فردي بنسبة هي 50 %، تليها نسبة 35 % تفضل أن ينجز الطالب بحوثه بشكل ثنائي، بينما من يفضلون انجاز البحوث بشكل جماعي بلغت نسبتهم 11%.

يدل اختيار أفراد العينة لكيفية انجاز البحوث بشكل فردي كأول اختيار بهدف تشجيع التعلم الذاتي و الاعتماد على النفس، بينما يشير اختيار البعض الآخر للعمل الثنائي للبحوث إلى تمسكهم بالنظام الكلاسيكي و طرقه في إنجاز البحوث، بينما تفضيل باقي أفراد العينة لإنجاز البحوث بشكل جماعي في نظام (ل.م.د) لأن العمل في فريق يشجع على تبادل المعارف خاصة بين من يمتلكون قدرات إبداعية تساعدهم على ابتكار معارف جديدة في مجال تخصصهم كما يعتبر إستراتيجية تمكن الفاعلين من التوافق مع المواقف غير المتوقعة لإنجاز أعمال متنوعة و هو ما ينادي به مجتمع المعرفة في مؤسسات التعليم العالي.

الجدول رقم (18) يوضح مستوى إنجاز البحوث العلمية لطلبة (ل م د) في جميع المستويات مقارنة مع النظام الكلاسيكي

الاحتمالات	التكرار	النسبة
جيد	04	% 4
متوسط	51	% 51
ضعيف	45	% 45
المجموع	**100**	**% 100**

تشير معطيات الجدول رقم (18) أن نسبة 51 % كأعلى نسبة ترى أن مستوى انجاز البحوث لدى طلبة نظام (ل.م.د) في جميع المستويات متوسط مقارنة بالنظام الكلاسيكي، ثم تأتي نسبة 45 % ترى أنه ضعيف، أما المبحوثين الذين يرون أن مستوى انجاز البحوث جيد فهي نسبة ضئيلة جدا حيث بلغت 4 %.

و حسب آراء أفراد العينة فإن تراجع مستوى انجاز البحوث لدى طلبة (ل.م.د) مقارنة بالنظام الكلاسيكي إلى كثافة البرنامج و عدم توفر الإمكانيات التي تساعد على تقديم المادة العلمية على أكمل وجه مقارنة بعدد الطلبة الهائل و ضعف تكوينهم في المراحل السابقة للتعليم العالي،زيادة إلى اعتمادهم على البحوث المنجزة و الجاهزة و عدم الإحساس بالمسؤولية العلمية. كل هذه العوائق الظاهرة و الكامنة منها جعلت من التطبيق الفعلي لهذا النظام يقل مكانة عن النظام الكلاسيكي.

نستنتج من أرقام الجدول أن تصريحات الأساتذة حول مستوى إنجاز البحوث في نظام (ل.م.د) هي أقل مستوى من بحوث النظام الكلاسيكي خاصة إذا ما قارناه بنسبة الذين وصفوه بأنه جيد، و هذا يعتبر مؤشر سلبي في إنتاج المعرفة و البحث العلمي الذي يعتبر بدوره مؤشر يقاس عليه اندماج الشعوب في مجتمع المعرفة، فإذا كان نظام (ل.م.د) هو بديل للنظام الكلاسيكي بسبب ما نتج عن هذا الأخير من ضعف و نقص فإن هذا المستوى الجديد لا يلبي احتياجات المجال العلمي و لا يصنع رأسمال معرفي.

الجدول رقم (19) يوضح مدى مساهمة بحوث التخرج لطلبة (ل م د) في إنتاج المعرفة العلمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	08	% 08
نوعا ما	46	% 46
لا	46	% 46
المجموع	**100**	**% 100**

توضح المعطيات الكمية للجدول أعلاه مدى مساهمة بحوث تخرج طلبة (ل.م.د) في إنتاج المعرفة العلمية، حيث اختاروا معظم الأساتذة الإجابة **"نوعاما"** و **"لا"** بنسبة متساوية بينهما و التي بلغت 46%، في المقابل من كانت إجابتهم " نعم" فقد قدرت بـــ 08% و هي نسبة ضعيفة جدا بالنظر إلى النسب الأخرى و إلى عدة معطيات أشرنا إليها سابقا تتعلق بهذا النظام.

و يرجع أفراد العينة سبب انعدام الإنتاج العلمي للطلبة المتكونين في نظام (ل.م.د) إلى عدة مبررات، فحسب قولهم:" **أغلبية المواضيع المختارة هي تكرار لمواضيع سابقة سواء في النظام الكلاسيكي أو في نظام (ل.م.د) دون فهم مغزاها** " و هناك من قال:" **عدم استيفاءها أدنى المعايير المنهجية** " كما نجد من أفصح بأن ضعفها يرجع إلى:" **ضعف تكوين الطالب أكاديميا و ضبابية الأهداف في هذا النظام** "،"**عدم وضع أهداف بحثية و قاعدة علمية** "،" **نظرا لضعف الإطار النظري للتكوين في الجذع المشترك** "، " **عملية القرصنة المستمرة و عدم اعتماد الطلبة على مهاراتهم و إمكاناتهم في إعدادها** "، " لأنها **لا تفي بالغرض المطلوب و لا تساير النظام الجديد** "، " **لم يصل الطلبة إلى إدراك خصوصيات نظام (ل.م.د)**"، **لأنها ليست مراقبة و مصححة، عبارة عن شكليات** "، "**نقص في التأطير البيداغوجي و المنهجي** " وهناك من يرجع الإشكال إلى "الانترنت"...،بالإضافة إلى إجماع عينة الدراسة على ضيق مدة إنجاز البحوث.

من خلال تبريرات الأساتذة السابقة، نجد أن إذا ما تمعنا فيها فهي موجهة إليه لأن اختيار الموضوع يتفق فيه الطالب و الأستاذ فكيف يساهم هذا الأخير في إنتاج علمي يحمل تأشيرته و يصفه بأنه لا يستفي أدنى المعايير المنهجية التي تعتبر من صلاحيته باعتباره المؤطر للعمل و الموجه في نفس الوقت. كما يصنفها البعض على أنها شكليات. إن معظم هذه الإجابات هي سطحية و لا تختلف عن مبررات الإنسان العادي الذي لا ينتمي إلى النسق الجامعي. في حين نجد بعض الآراء المقنعة و الدقيقة بالنسبة للذين أرجعوا هذه الأسباب إلى

ضيق مدة إنجاز البحوث و إلى نقص التأطير، فهذه مشكلات تعترض الأستاذ في تطبيقه للنظام ككل و في القيام بوظيفته التكوينية و تعيق الطالب في إتقان عمله.

نستنتج أن معظم الإجابات تبرهن على عدم رضا الأساتذة عن إنتاج الطلبة العلمي الذي يتنافى مع انتماءاتهم لمجالاتهم و مع المقاييس العلمية للمعرفة و بالتالي فقدانهم "للهابيتوس" هذا ما أشار إليه "بورديو" حينما حذر من حدوث التعارض بين مفاهيم المعرفة العلمية لتصبح تشكل علاقات جدلية بين البنية و الفاعل بإشراك هذا الأخير في اعترافه بشرعية تلك البحوث و لكن في الواقع هناك عدم فهم أو إدراك ما يجري ينتج عنه عنف رمزي يقف أمام إمكانيات التغيير. و بالتالي يجب النظر إليها باعتبارها كوابح اجتماعية تعيق الفعل عن أداء وظائفه و ممارستها كما يجب.

الجدول رقم (20) يوضح تقييم بحوث التخرج طلبة (ل. م. د)

الاحتمالات	التكرار	النسبة
تستجيب لمشكلات المجتمع	31	%31
لا تستجيب لمشكلات المجتمع	69	%69
المجموع	**100**	**% 100**

توضح نتائج الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة يجدون أن الأبحاث التي يقومن بها الطلبة لا تستجيب لمشكلات المجتمع بنسبة 69%، في حين أن نسبة 31% يرونها تستجيب لمشكلات المجتمع.

من الأسباب التي يرجعها أفرد العينة إلى عدم استجابة بحوث الطلبة لمشكلات المجتمع هي ضعف التأطير و اهتمام الطالب بالشهادة أكثر من البحث العلمي مما يدفعه إلى إعادة البحوث السابقة دون بذل جهد، و هناك من يرجع ذلك إلى عدم وجود تناسق بين البحوث الجامعية و مؤسسات المجتمع مع رفض المحيط الاجتماعي الخارجي و عدم تجاوبه مع هذه البحوث كما يجب حتى تكون هناك مصداقية في نتائج البحوث العلمية. و كما أشرنا آنفا كل هذه تعتبر كوابح على حد تعبير "غيدنز" و التي تمنع الفاعلين سواء كانوا أساتذة أو طلبة من القيام بأدوارهم إلا أن هناك فرص دائما تعطي لنا القدرة على التغيير سواء على المستوى الفردي أو الجماعي بوضع مناهج قادرة على خلق قدرات طلابية كفيلة بتحقيق التنمية و تلبية حاجات المجتمع.

الجدول رقم (21) يوضح الكفايات الأكاديمية التي يعطيها نظام (ل.م.د) للطلبة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
القدرة على التعلم الذاتي.	58	% 34.12
معالجة المشاكل العلمية بسرعة.	8	% 4.71
القدرة على إبداء أفكار جديدة.	23	% 13.53
القدرة على التحليل والنقد.	20	% 11.76
القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال.	24	% 14.12
القدرة على اتخاذ القرار بأسلوب علمي.	14	% 8.23
و لا واحدة منهم.	23	% 13.53
المجموع	170	% 100

يتضح من الجدول أعلاه الذي يخص الكفايات الأكاديمية التي يكتسبها الطالب من نظام (ل.م.د) أن أعلى نسبة من أفراد العينة و التي مثلت بـــ 34.12 % ترى أن برامج نظام (ل.م.د) تؤهل الطالب للتعلم الذاتي، بينما البعض الآخر يرى أنها تعلم الطالب القدرة على إدارة الوقت بنسبة 14.12 %، ثم تأتي نسبة 13.53 % التي ترى أن هذه البرامج تساعد على إبداء أفكار جديدة بالمقابل نجد نفس النسبة ممن يرون أنها لا تعطي أي كفايات أكاديمية لتأهيل الطالب، و تليها نسبة 11.76 % تجد أنها تعطي للطالب القدرة على التحليل و النقد، ثم تأتي نسبة 8.23 % تجدها تمكن الطالب من اتخاذ القرار بأسلوب علمي، و في الأخير نسبة 4.71% يجدون أنها تعالج المشاكل العلمية بسرعة.

مما سبق نستنتج أن اختيار أعلى نسبة لمؤهل التعلم الذاتي يعود إلى أنه هدف من أهداف نظام التكوين في نظام (ل.م.د)، أما المؤهلات الأخرى فتعود إلى نوع التخصص و مدى تقييم الأستاذ و طبيعة قدرات الطالب الذهنية، و بالتالي من خلال المعطيات الكمية للجدول السابق يتبين لنا أن هذا النظام لم يضيف للطالب

أهم كفاياتين و هما كفاية القدرة على التحليل و النقد و كفاية ابداء أفكار جديدة، و ربما يرجع ذلك إلى الأسباب المعلنة سابقا مثل ضيق الوقت مقارنة بالكم الهائل من المعلومات و التكرار في البرامج للنظام الكلاسيكي و انعدام معايير الجودة فيه مما يزيد من إحباط قدرات الطالب و ليس تطويرها و تنميتها.

و لهذا وجب البحث عن القوة التي تمنح القدرة التحويلية للفعل الإنساني من خلال تدخل الفاعل بحيث يفضي هذا إلى تغيير مسار هذا النظام، و هي بذلك تمثل الممكن الذي يتوسط النوايا و الرغبات، و التحقيق الفعلي للنتائج المستهدفة.[1]

الجدول رقم (22) العلاقة بين التخصصات الموجودة في نظام (ل. م. د) بالجامعة و متطلبات مؤسسات المجتمع الأخرى

متطلبات مؤسسات المجتمع / الكليات	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة	11	%11	10	%10	**21**	**%21**
كلية علوم الطبيعة و علوم الأرض و الكون	11	%11	8	%8	**19**	**%19**
كلية الآداب و اللغات	8	%8	13	%13	**21**	**%21**
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية	9	%9	7	%7	**16**	**%16**
كلية العلوم الاقتصادية و التجارية	6	%6	8	%8	**14**	**%14**
كلية الحقوق و العلوم السياسية	3	%3	6	%6	**9**	**%9**
المجموع	48	%48	52	%52	**100**	**%100**

يتبين من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة هي 52 % ممن أجابوا بعدم وجود علاقة بين التخصصات الموجودة في نظام (ل.م.د) و متطلبات مؤسسات المجتمع و هي تمثل أكبر نسبة، و يقابلها 48% ممن عبروا عن وجود هذه العلاقة و تأكيدها.

يرجع أفراد العينة عدم توافق تخصصات نظام (ل.م.د) لمتطلبات مؤسسات المجتمع إلى عدم وجود علاقة بين الشهادة و الوظيفة التي يمارسها خريج الجامعة من جهة، و من جهة أخرى غياب الشراكة الفعلية بين الجامعة و مؤسسات المجتمع، بالإضافة إلى غياب التخصصات الأكثر مهنية و الاعتماد على التخصصات الأكاديمية وغياب الاتصال بين الجامعة و هذه المؤسسات. إلا أن هذه المبررات تخرج عن مبادئ نظام (ل.م.د)

[1] محمد عبد الكريم الحوراني، **مرجع سابق**، ص70.

الذي جاء كبديل لخلق التوازن بين مخرجات النظام سواء من خلال التخصصات و المؤهلات و القدرات التي تتوافق و متطلباته أو متطلبات المؤسسات المجتمعية للمحيط الاقتصادي والاجتماعي. بالمقابل نجد نسبة الذين أكدوا على وجود علاقة بين التخصصات في هذا النظام و متطلبات مؤسسات المجتمع هي نسبة غير قليلة مقارنة بالنسبة التي لم تأكد ذلك و لعل هذا يرجع إلى بعض التخصصات و ليس كلها لأننا قمنا بملاحظة كل كلية على حدى و وجدنا أن أعلى نسبة ترى عدم وجود علاقة بين التخصصات الموجودة في نظام (ل.م.د) و متطلبات مؤسسات المجتمع هي في كلية الآداب و اللغات بنسبة 13% و تقابلها نسبة 11% ممن يقولون العكس في كلية العلوم الطبيعية و علوم الأرض و الكون و كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة و ربما يعود تبرير ارتفاع نسبة التأكيد على انعدام العلاقة بكلية الآداب و اللغات إلى العلاقة الموجودة بين شهادات خريجي هذه الكلية و المؤسسات التعليمية المسؤولة عن توظيفهم لأن العديد من مخرجات التعليم العالي تصطدم برفض هذه المؤسسات لعدم تلاءم الشهادة مع التخصص المطلوب. و هذا يدل على عدم التخطيط المشترك في وضع التخصصات مما يزيد من عدم فعالية هذا النظام. أما ثاني نسبة فترجع لكلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة و المقدرة بـــ 10%، و يمكن تفسير ذلك برفض المحيط لبعض التخصصات و ليس كلها لأن إذا ما قارن هذه النسبة بنسبة التأكيد لأفراد العينة على وجود علاقة نجدها أعلى بقليل من نسبة الرفض حيث بلغت 11%، و تحصلت كل من كليتي علوم الطبيعة و الأرض و الكون و كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير على المرتبة الثالثة بنسبة 08% لتليها كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بنسبة 07%، و في الأخير كلية الحقوق و العلوم السياسية بنسبة 06%. و مقارنة بنسب التأكيد على وجود العلاقة نجدها متقاربة فيما بينها و هذا كما أشرنا سابقا يرجع إلى بعض التخصصات و ليس كلها. و عليه يتوجب التخطيط المشترك في وضع التخصصات بين مؤسسات التعليم العالي و مؤسسات المجتمع.

الجدول رقم (23) يوضح مدى تأهيل وحدات و محتويات البرامج التعليمية في نظام(ل م د) الطالب مهنيا

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	24	% 24
نوعا ما	53	%53
لا	23	%23
المجموع	**100**	**% 100**

بالنسبة للمعطيات الكمية الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن أعلى نسبة هي 53 % ممن أجابوا **"نوعا ما"** بالنسبة لمدى تأهيل وحدات و محتويات البرامج التعليمية في نظام (ل.م.د) للطالب مهنيا، و تليها نسبة 24% يؤكدون على منح هذه الوحدات مؤهلات تساعد الطالب مهنيا، في حين نجد نسبة 23% ترى أن الوحدات و المحتويات لهذا النظام غير كفيلة بتأهليه مهنيا.

ترجع أفراد العينة نسبية وعدم تلاءم المحتويات و البرامج مع منح الطلبة مؤهلات مهنية إلى مجموعة من الأسباب من بينها على حد قولهم :" **لأنها أكاديمية و ليست مهنية، نقص في التأطير و مدة التكوين، عدم استعداد الطلبة للتكوين كما يجب بالإضافة إلى غياب الحوافز و الوسائل التي تساعد على ذلك** " بينما من أجابوا **"بنعم"** فيرجعون ذلك إلى تناسبها مع ممارستها في الواقع.

و نظرا إلى أن هناك شروط و ظروف تحكم إعادة إنتاج النسق التعليمي بطريقة دينامية متحركة من خلال ممارسات الفاعلين التي تجعل من القواعد و الموارد تظهر في الواقع فإنه لابد من إعادة النظر فيما يعيق الطالب و الأستاذ في إعادة إنتاج الممارسات العلمية و السيطرة عليها بمعرفة الصياغة الملائمة مما يؤدي إلى منح الطالب المؤهلات التي تتماشى مع خصائص نظام (ل.م.د) و متطلباته لتحقيق أهدافه في الواقع مع جميع التخصصات الموجودة في الجامعة.

الجدول رقم (24) يوضح اتفاقيات تعاون بين الجامعة و مؤسسات المجتمع تسعى إلى تفعيل البحوث ميدانيا

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	47	% 47
لا	53	% 53
المجموع	**100**	**% 100**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة تؤكد على وجود اتفاقيات بين الجامعة و مؤسسات المجتمع تسعى إلى تفعيل البحوث و قدرت بـــ 53 %، في حين هناك 47% من أفراد العينة ممن ينفون وجود ها.

يرجع المبحوثين غياب الاتفاقيات بين الجامعة و مؤسسات المجتمع إلى عدم ترحيب المؤسسات الاقتصادية بذلك و انعدام الثقة في خريجيها، و إلى عدم تأثير الجامعة في محيطها الاجتماعي و ضعف مكانتها. إلا أن هذا لا ينفي وجود بعض الاتفاقيات بين الجامعة و بعض المؤسسات الأخرى للمجتمع و هذا ما أكده البعض من أفراد العينة على أن الكلية هي التي تسعى إلى إبرام تلك الاتفاقيات حسب احتياجاتها. و بالتالي يرجع تأكيد أفراد العينة على غياب الاتفاقيات إلى عدم درايتهم بها بسبب غياب الاتصال بين الأستاذ و الجامعة و إلى قلة اهتمامه بذلك و كثرة انشغالاته. كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الاتفاقيات هدفها مساعدة الطالب في بحوثه الميدانية و تطبيق الجانب النظري بإسقاط المعارف التي اكتسبها. و عليه نستنتج أن هناك ضعف في نشر ما تتوفر عليه الجامعة من مزايا تساعد على ممارسة العملية التعليمية على أكمل وجه و الذي يؤكد بدوره على غياب الإعلام على مستوى الكليات.

الجدول رقم (25) يوضح مدى مساهمة نظام (ل م د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي مما يؤدي إلى المنافسة العالمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	26	% 26
نوعا ما	33	%33
لا	41	%41
المجموع	**100**	**% 100**

نلاحظ من الجدول السابق أن أكبر نسبة من الأساتذة يؤكدون على عدم مساهمة نظام (ل.م.د) في تحسين نوعية التكوين العالي الذي يرقى بالجامعة الجزائرية إلى أخذ مكان في المنافسة العالمية و قدرت بـــ 41% و يعود ذلك حسب رأيهم إلى عدم وجود برامج واضحة تساعد على ذلك و إلى بعد مناهج التعليم و التكوين عن المعايير العالمية بسبب غياب الأطر اللازمة لتطبيق النظام بكفاءة، أما أفراد العينة ممن يجدون هناك احتمال من تحقيق جامعاتنا لاحتلال ترتيب عالمي فقد بلغت نسبتهم 33%، بينما من اختاروا إمكانية الوصول إلى المنافسة مع جامعات العالم من الأساتذة قدرت نسبتهم بـــ 26 % لأنهم يرجعون نجاح التعليم العالي و مؤسساته إلى الجدية و الالتزام و الرغبة في ذلك باعتبارها كقوة دافعة للفعل لأن رغم أن الأفراد الفاعلين في النسق الجامعي لا يملكون الحرية الكاملة في اختيار أفعالهم و حق التصرف و كون معرفتهم محدودة بنظام (ل.م.د) باعتبار نتائجه جديدة نسبيا إلا أنهم هم الذين يعيدون إنتاج القواعد و الموارد التي تساهم في تحقيق ذلك من خلال فهم أسباب التأخر عن المنافسة العالمية و بالتالي يصنعون التغيير.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الأول

من خلال التحليل السابق للفرضية الجزئية الأولى توصلنا إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

- أغلب أفراد العينة و التي قدرت نسبتهم بـــ 67% يرون أن معظم محتوى البرامج التعليمية لنظام (ل.م.د) هي متوسطة على العموم نظرا لصعوبة تطبيقها بسبب عدم تطابقها مع واقعنا و سبب نقص مدة التكوين، و هذا ما يوضحه الجدول رقم (09).
- كما وجدنا أن محتوى البرامج لا يتوافق مع كل التخصصات الموجودة في الجامعة و إنما مع البعض منها وذلك بنسبة 68%، ولا تراعي خصوصية كل تخصص كما أنها لا تخضع لقواعد واضحة في وضعها و تفتقر إلى المرونة التي تجعلها تتأقلم مع التغيرات بإهمالها لبعض الجوانب المهمة للطالب و هذا ما بدا واضحا في الجدول رقم (10).
- و توصلنا إلى أن محتوى البرامج لا يتماشى مع الحجم الساعي المخصص لتطبيقها و ذلك ما صرح به نسبة 71% و هذا يرجع إلى سبب التقسيم الخاطئ لها من طرف القائمين على ذلك بسبب جهل محتواها و ما تقتضيه من وقت و هذا كما هو موضح في الجدول رقم (11).
- معظم أفراد العينة يؤكدون على عدم توفر الجامعة على المرافق البيداغوجية لتقديم المادة العلمية كما يجب و ذلك بنسبة 63 %، في حين باقي أفراد العينة أكدوا على وجودها مع نقص في الوسائل و الأدوات اللازمة لذلك و هذا ما عبر عنه نسبة 27 %، و عليه فإن الجامعة تعاني من نقص في المرافق و الوسائل و الأدوات اللازمة لتقديم المادة العلمية مما يؤثر على نشر المعرفة و اكتسابها و الذي بدوره يؤثر على تطبيق برامج نظام (ل.م.د) في تقديم تكوين نوعي يستجيب للطلب الاجتماعي و هذا ما يوضحه الجدول رقم (12) و (13) على التوالي.
- أغلب أفراد العينة يؤكدون على غياب التقويم و المراجعة المستمرة لبرامج (ل.م.د) و هو ما أعرب عنه 73% من أفراد العينة حسب الجدول رقم (14) و هذا بحجة حداثة النظام و لأسباب أخرى تتمثل في غياب اللجان المختصة و اختلاف تطبيقه بين جامعات الوطن بالإضافة إلى صعوبات أكاديمية و أخرى تنظيمية مما يؤدي إلى غياب عناصر كثيرة تساعد على تطبيق هذا النظام و تحقيق أهدافه.
- أجمع أفراد العينة بنسبة 90% على غياب نظام الجودة على البرامج التعليمية للتعليم العالي كما يبنه الجدول رقم (15) بسبب الجهل بقيمة هذا المصطلح من حيث الشكل و المضمون و هذا ما جعلهم يطالبون بعقد مؤتمرات حول الجودة التعليمية من أجل تحسيس الأستاذ و الطالب بقيمة ذلك سواء لصالح التعليم أو للصالح العام.
- و من أجل تنمية مهارات الطلبة و رفع قدراتهم المعرفية يهتم جل الأساتذة بنسبة 62% بالبحوث الميدانية كأحسن طريقة لممارسة المعرفة و الاحتكاك بالواقع العملي الذي يسمح بتثبيت المخزون

المعرفي و إكساب الطالب قدرات يعجز عن تقديمها الجانب النظري و ذلك بشكل فردي و هذا ما أكده أغلب أفراد العينة بنسبة 54% بهدف تشجيع التعلم الذاتي إلا أن هذا يتنافى مع مجتمع المعرفة الذي يشجع على العمل في فريق و هذا ما يبدو جليا في الجدولين (16) و (17).

- أكثر من نصف أفراد العينة يقيمون مستوى البحوث المنجزة من طرف طلبة (ل.م.د) بأنها متوسطة على العموم مقارنة بمستوى بحوث النظام الكلاسيكي، حيث الجدول رقم (18) يثبت ذلك و بنسبة 51%، و يرجعون ذلك إلى كثافة البرنامج و عدم توفر الإمكانيات التي تساعد على تحسين المستوى و إلى ضعف تكوين الطالب في المراحل السابقة للتعليم العالي بالإضافة إلى اتكال الطالب على تقنيات الاتصال مثل الانترنت في انجاز البحوث دون الإحساس بالمسؤولية العلمية و ما زاد تأكيده الجدول رقم (19) الذي يوضح أن بحوث تخرج الطلبة في نظام (ل.م.د) لا تساهم في إنتاج المعرفة العلمية و هذا ما أكده نسبة 46 % و يرجع ذلك إلى غياب أدنى المعايير المنهجية اللازمة لذلك و إلى ابتعادها عن الواقع و مشكلاته بسبب اهتمام الطالب بالشهادة أكثر من البحث العلمي و من جهة أخرى إلى عدم و جود تناسق بين الجامعة و المحيط الاجتماعي الخارجي و هذا ما أكده نسبة 69% من أفراد العينة كما هو موضح في الجدول رقم (20).
- معظم أفراد العينة و بنسبة 58% يجد أن برامج نظام (ل.م.د) تعطي للطالب بعض الكفايات الأكاديمية و أولها القدرة على التعلم الذاتي إلا أن هذا الاختيار كان على أساس ترتيب الكفايات التي يهدف إليها النظام لأن الواقع يدل على غياب كل الكفايات حسب رأي البعض من أفراد العينة و أن برامج النظام لم تضيف للطالب أية كفاية علمية و هذا ربما يرجع إلى الأسباب السالفة الذكر مثل (ضيق الوقت،كثافة البرامج، و ضعف التكوين...و غيرها من العوائق التي تحول النظام عن تحقيق أهدافه و هذا ما بينه الجدول رقم (21).
- يؤكد معظم أفراد العينة على عدم وجود علاقة بين التخصصات الموجودة في نظام (ل.م.د) و متطلبات مؤسسات المجتمع حيث قدرت نسبتهم بـــ 52% و يعود سبب ذلك إلى عدم تطابق الشهادة مع الوظائف المعلن عنها من قبل مؤسسات المجتمع و هذا ما يدل على انعدام الصلة بين الجامعة و محيطها الخارجي و فشل النظام في تحقيق أحد أهدافه و هو إعداد الكوادر الفنية اللازمة للمجتمع و هذا كما هو موضح في الجدول رقم (22) و يزيد تأكيده الجدول رقم (23) و الذي يوضح نسبية تأهيل وحدات و محتويات البرامج التعليمية في نظام (ل.م.د) للطالب مهنيا و هذا ما عبر عنه 53 % من أفراد العينة لأن البرامج المقدمة أكاديمية أكثر منها مهنية و هذا ما يجعل النظام يقصر في تأهيل الطالب مهنيا، كما يعود غياب الاتفاقيات بين الجامعة و مؤسسات المجتمع من بين الصعوبات التي تعيق الطالب عن اكتساب مؤهلات يعتمد عليها في الممارسة العملية و هذا ما يوضحه

الجدول رقم (24) من خلال نسبة المبحوثين التي عبرت عن غياب الاتفاقيات بين الجامعة و مؤسسات المجتمع و ذلك بنسبة 53 %.

- و في نفس السياق أكدت نسبة 41 % في الجدول رقم (25) بأن نظام (ل.م.د) لا يساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي الذي يجعل الجامعة الجزائرية في مصاف الجامعات الدولية المتميزة و هذا لعدم وضوح النظام في حد ذاته و بسبب غياب الأطر اللازمة لتطبيقه بكفاءة و افتقاره لأهم مقوماته المادية و المعنوية.

و بالتالي نستنتج مما سبق أن نظام (ل.م.د) يفتقر إلى الوسائل المادية مثل المرافق و الهياكل البيداغوجية و أدواتها و الوسائل المعنوية مثل (البرامج و الوقت و التقويم و الجودة التي تعتبر مؤشر يقاس على أساسها مدى استجابة النظام لنشر و إنتاج و تطبيق المعرفة حسب المعايير العالمية لجامعات عصر المعرفة.

ثانيا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الثانية

1. **نص الفرضية:** كلما توفرت تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و كانت ممارستها بطريقة منتظمة و متكررة في نشر و إنتاج المعرفة كلما زادت إمكانية تشكيل مجتمع المعرفة.

الجدول رقم (26) يبين مدى توفر الجامعة على قاعات الانترنت للأساتذة و الطلبة في جميع الأقسام الدراسية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	48	% 48
لا	52	% 52
المجموع	**100**	**%100**

من خلال المعطيات الكمية للجدول أعلاه صرح أفراد العينة بنسبة 52 % بعدم توفر الجامعة على قاعات الانترنت للأساتذة و الطلبة في جميع الأقسام الدراسية، بينما 48 % منهم يؤكدون على توفرها. و بناءا على هذه المعطيات نستنتج أن هناك نقص في قاعات الانترنت في بعض الأقسام و ليس انعدامها و هذا نظرا للتقارب الموجود بين النسب المؤيدة و المعارضة لذلك.

فالانترنت تعتبر تقنية اتصالية للفاعلين داخل النسق الجامعي خاصة بين الطالب و الأستاذ، كما تعتبر أداة مرجعية لكثير من الباحثين في حقول المعرفة المختلفة لأنها توفر رصيدا هائلا من مصادر المعلومات من مختلف بقاع العالم. إذ يستطيع الباحث من خلال الانترنت التوصل لمحتويات المكتبات العالمية و الاطلاع على فهارسها و على قواعد المعلومات و المراجع و الدوريات الالكترونية.

و عليه فإن الانترنت أصبحت تمثل مرجعا مهما لكل الطلبة و الباحثين بمختلف مستوياتهم من خلال ما تتوفر عليه من معلومات في مختلف المجالات و التخصصات التي تزيد من وتيرة البحث العلمي و إنتاجه،فهي تساعد على نشر المعرفة و توفر التعاون بين الباحثين فيما بينهم من جهة و بين الباحثين و مؤسسات المجتمع و بين المؤسسات فيما بينها من جهة أخرى. و نظرا لأهمية الانترنت في تعزيز الإنتاج العلمي و نشر المعرفة يتطلب من الجامعة توفير قاعات انترنت للطلبة و الأساتذة في جميع الأقسام الدراسية للكليات حتى تكون هناك فرصا متساوية لجميع الفاعلين بالجامعة للاستفادة من خدماتها بطريقة منتظمة و متكررة.

الجدول رقم (27) يوضح مدى تسهيل الجامعة لعملية النشر الإلكتروني من خلال الانترنت لزيادة إمكانية الاتصال بين الجامعة و الطلبة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	75	% 75
لا	25	%25
المجموع	**100**	**% 100**

يبين الجدول رقم (27) أن غالبية أفراد العينة يصرحون بسهولة عملية النشر الالكتروني من خلال الانترنت لزيادة إمكانية الاتصال بين الجامعة و الطلبة بنسبة 75%، و يقابلها نسبة 25 % منهم يجدون صعوبة في عملية النشر الالكتروني.

تعبر النسب السابقة على أن الجامعة تولي أهمية لعملية النشر الالكتروني عبر الانترنت من أجل تسهيل نشر المعرفة و تعميمها و تغيير نمط التفكير في عصر أصبحت فيه التكنولوجيا سريعة التطور و التدفق الهائل للمعلومات لأن على حد تعبير "دانيال بيل" أن هناك علاقة طردية بين الأبعاد المعرفية و التكنولوجية و اجتماعهما معا يمثل سمة الألفية في هذا القرن و لهذا وجب الأخذ بأسباب التكنولوجية الحديثة التي تزيد من وتيرة نشر المعرفة و تعميمها و سهولة تداولها مع الاهتمام بالعنصر البشري لأنه العامل الأساسي و المحرك لها و منه يساعد على تطور المجتمع و تحوله إلى مجتمع معلوماتي الذي يعتبر مؤشر من مؤشرات مجتمع المعرفة.

و يرجع باقي أفراد العينة الذين يجدون صعوبة في عملية النشر الالكتروني الأسباب إلى نقص التكوين في استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال من حيث استخدام الحاسوب و الانترنت مع عدم وجود معايير واضحة للأستاذ تساعده في القيام بهذه العملية و كذلك ضعف الدعم التقني من موظفي و فنيي الجامعة المتخصصين في ذلك.

الجدول رقم (28) يوضح مجالات استخدام الجامعة لعملية النشر الإلكتروني من خلال الانترنت لزيادة إمكانية الاتصال بين الجامعة و الطلبة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
المحاضرات	26	% 16.67
الإجابة النموذجية للامتحانات	23	% 14.74
نقاط الطلبة	61	% 39.10
المقالات العلمية	41	% 26.28
أخرى	05	%3.21
المجموع	**156**	**% 100**

يوضح الجدول أعلاه مجالات استخدام أفراد العينة للانترنت و التي تزيد من إمكانية الاتصال بين الجامعة و الطلبة، حيث أن أكبر نسبة من أفراد العينة هي 39.10 % تمثل من يستخدمون الانترنت في نشر نقاط الطلبة حتى تكون في متناول الجميع و بسهولة، ثم تأتي نسبة 26.28% لنشر المقالات العلمية لتثري مكتبة الجامعة و تكون مرجع للطلبة و الأساتذة و كل أفراد المجتمع، و تليها المحاضرات بنسبة 16.67 % و هو ما يشجع على التعلم المستمر و التعليم الالكتروني الذي يجعل من المعرفة خارج الزمان و المكان حتى يسهل تدوالها و تكون في متناول جميع الطلبة، لتأتي بعدها نشر الإجابات النموذجية للامتحانات و التي بدورها تسهل على الطالب مراجعة عمله دون صعوبة الاتصال بالأستاذ في البحث عن الإجابة. و هناك من أضاف من أفراد العينة نشر الأعمال التطبيقية عن طريق الانترنت حتى يكون الحصول عليها سهل للجميع خاصة للطلبة الذين لديهم التزامات أخرى تمنعهم من الحضور إلى الحصة.

و بالتالي نستنتج أن النشر الالكتروني يساعد الجامعة و الفاعلين فيها على أداء مهامهم و تدعيمها بالتخفيف من العوائق التي تعترض عملية النشر التقليدية، كما تساهم في نشر التعليم العالي لصالح مختلف فئات وشرائح المجتمع و تسهل من عملية التواصل بين الجامعة و الأساتذة و الطلبة و المحيط الاجتماعي ككل دون قيود الزمان و المكان . و عليه نجد أن الجامعة تقوم بعدة مبادرات في عملية النشر الالكتروني التي تساهم في ممارسة التكنولوجيا التعليمية لمواكبة العصر من جهة و من جهة أخرى تسعى إلى تفعيل عملية الاتصال قائمة على روافد المعلوماتية.

الجدول رقم (29) يوضح الوسائط التكنولوجية التي توفرها الجامعة لتفعيل عملية الاتصال و التواصل

الاحتمالات	التكرار	النسبة
البريد الالكتروني.	96	% 72.73
غرف المحادثة.	6	% 4.54
المنتدى.	8	% 6.06
أدوات المناقشة الالكترونية.	10	% 7.58
الفيديو التفاعلي.	12	% 9.09
المجموع	132	% 100

من خلال المعطيات الكمية للجدول أعلاه نجد أن الجامعة توفر مختلف الوسائط التي تساعد على عملية الاتصال و التواصل الالكتروني، حيث أن معظم أفراد العينة يتمتعون ببريد الكتروني و هذا ما صرح به 72.73 % من أفراد العينة، أنشأته له الجامعة من أجل أن يكون على علم بما يتعلق بالجامعة كما يستخدمه كوسيلة للتواصل مع الطلبة للتمكن من إرسال رسائل استفسارية و كل ما يتعلق بالقضايا التعليمية و يسمح كذلك بتجاوز المكان و الزمان و الاتصال بأقصى نقطة في العالم، ثم تليها نسبة 9.09 % من يؤكد على توفر الفيديو التفاعلي الذي يسمح بتوفير عرض سمعي و بصري عالي الجودة و من أماكن مختلفة، و بعدها تأتي نسبة 7.58% من أفراد العينة التي تؤكد وجود أدوات المناقشة الالكترونية، ليليها المنتديات بنسبة % 6.06، و في الأخير غرف المحادثة بنسبة 4.54 %.

إن كل هذه الوسائط تعبر عن مدى اهتمام الجامعة بتكنولوجيا المعلومات و الاتصال و مدى حرصها على استخدام تقنياتها المتنوعة من أجل خلق مجتمع الكتروني يتعامل مع الآلة بكل يسر و سهولة و يطوعها لخدمة العلم و المعرفة، لأن الممارسة الالكترونية تعتبر مهمة لوضع حجر الأساس لبناء مجتمع معرفي يركز على إكساب جميع الفاعلين بالمجال العلمي المهارات و القدرات على التعامل مع التقنيات التكنولوجية الحديثة و التي بدورها تساعدهم على نشر و إنتاج المعرفة لما لها من قدرة فائقة على اختزان المعلومات و استردادها وقت الحاجة من خلال تحويلها إلى معرفة يستفيد منها كل المجال العلمي و المجتمع ككل.

الجدول رقم (30) يوضح مدى توفر الجامعة على مصادر إلكترونية تساعد على إنتاج المعرفة العلمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	72	%72
لا	28	%28
المجموع	**100**	**%100**

من خلال قراءة الجدول أعلاه يتضح أن غالبية أفراد العينة تؤكد على توفر الجامعة على مصادر الكترونية تساعد على إنتاج المعرفة العلمية بنسبة 72%، بينما تقابلها نسبة 28% من يصرحون بالعكس.

تدل هذه المعطيات الكمية على اهتمام النسق الجامعي بتشجيع البحث العلمي و إنتاج المعرفة من خلال تعدد مصادرها الالكترونية و التي تتمثل حسب أفراد العينة في مكتبة الكترونية و بنك للمعلومات مع موقع للمؤسسة خاص بالإنتاج العلمي.

أصبح يحتل البحث العلمي في عصرنا الحالي مكانة عالية في تقدم الدول و تطورها من خلال مساهمة الباحثين بأفكارهم و إبداعاتهم و تحفيز مؤسسات التعليم العالي باعتبارها الحقل الذي يساعدهم على اكتساب المهارات البحثية و توفير مختلف الوسائل اللازمة لذلك سواء كانت تقليدية أو حديثة مثل المصادر الالكترونية التي تزيد من حيوية البحوث و تنشيطها حتى تصبح لديها القدرة على الإبداع و الابتكار من أجل مجتمع جديد قوامه العلم و المعرفة.

كما يجمع العديد من الخبراء على أن ظهور الوسائل الالكترونية الحديثة الداعمة لعمل المكتبات و الخدمات التي توفرها الشبكة العالمية الانترنت و ظهور عصر المعرفة الرقمية أدى إلى حدوث تغييرات فيما يتعلق بالسبل التي يحصل من خلالها الطلبة على المعلومات التي يحتاجون إليها، مما يفرض واقعا جديدا بات على المكتبات التقليدية أن تبذل مزيدا من الجهد حتى تتمكن من مواكبته و التفاعل معه. و في نفس السياق كشفت الإحصائيات التي أعدتها أحد الجامعات الأمريكية أن عدد الطلاب الذين يقبلون على مكتباتها ازداد بنسبة 300% منذ أن قامت بتحويل هذه المكتبة إلى مكتبة رقمية في عام 2001.[1]

لقد أصبح من يملك ناصية العمل و التكنولوجيا و المعلومات هو الإنسان العصري الناجح الأمر الذي يحتم علينا أن نسابق الزمن و نضاعف الجهد و التحلي بالإصرار و العزيمة للانخراط في العالم المتقدم و استيعاب

[1] سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 618.

كل آليات التقدم العلمي و الاعتماد على البحوث العلمية في كل المجالات لأن الاهتمام بالعلم هو الوسيلة الوحيدة لمواجهة التحديات التي يفرضها المجتمع الجديد. [1] و بالتالي نستنتج أن تعدد المصادر الالكترونية التي تساعد على البحث العلمي تعتبر قوة دافعة إلى إنتاج المعرفة و ترقيتها في ظل مجتمع المعرفة.

الجدول رقم (31) يبرز مدى مساهمة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في زيادة وتيرة الإنتاج العلمي للأستاذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	90	% 90
لا	10	% 10
المجموع	**100**	**% 100**

تشير المعطيات الكمية للجدول أعلاه أن معظم أفراد العينة و المقدرة بنسبة 90% يرون أن تكنولوجيا المعلومات و الاتصال زادت من وتيرة الإنتاج العلمي للأستاذ، في حين باقي أفراد العينة و التي بلغت نسبتهم 10% يرون عكس ذلك.

نستنتج من خلال الجدول أن غالبية أفراد العينة يعترفون بتطور الإنتاج العلمي اعتمادا على تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و خاصة الانترنت كوسيلة اتصالية و ثرية بالمعلومات و هو ما يزيد تأكيد تنوع المصادر الالكترونية التي تساعد الباحثين على البحث العلمي و التقدم المعرفي.

و هكذا نجد أن تكنولوجيا المعلومات و الاتصال لها تأثير على نمو المعارف و تقدم البحث العلمي و تحسين و تنمية ثقافة الفرد و الجماعة لأن الجامعة باعتبارها مركز للنشاط العلمي تعمل على إعادة التشكيل الثقافي للإنسان من خلال الأجهزة و الوسائل التكنولوجية الحديثة المختلفة و تقنيات التواصل المتعددة. و منه كلما زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال بصورة منتظمة في البحث العلمي زادت وتيرة الإنتاج العلمي و تنوعت.

[1] كمال التابعي، ليلى البهنساوى، **مقدمة في علم اجتماع المعرفة**، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1، القاهرة، 2007، ص 81.

الجدول رقم (32) يوضح تطوير المناهج التعليمية بالجامعة بحيث تستوعب تكنولوجيا المعلومات و الاتصال كجزء أساسي فيها

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	81	% 81
لا	19	% 19
المجموع	**100**	**% 100**

يتضح من الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من أفراد العينة يؤكدون على أن الجامعة تسعى إلى تطوير المناهج التعليمية، بحيث تستوعب تكنولوجيا المعلومات و الاتصال كجزء أساسي فيها بنسبة 81% ، بينما 19% من أفراد العينة ينفون ذلك بحجة غياب البنية التحتية اللازمة لتطبيق هذه التكنولوجيا و نقص في ذوي الخبرة في استخدامها.

من خلال نتائج الجداول السابقة نجد أن هناك مبادرة فعلية من الجامعة في استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجالات مختلفة لتطوير المعرفة العلمية وهذا ما يؤكد تطوير المناهج التعليمية بطرق متطورة من خلال إدخال تكنولوجيا المعلومات و الاتصال كجزء فيها و هذا ما نلمسه في المصادر الالكترونية التي توفرها لطلبة الدراسات العليا و الأساتذة و في الأعمال التطبيقية و الموجهة باستعمال وسائل تكنولوجية و تقنيات اتصالية حديثة حسب ما يحتاجه المجال العلمي، إلا أن هناك نقص في هذه الوسائل مما يظهر غيابها في بعض الأحيان بسبب عدم توفر بنية تحتية تؤكد على استمراريتها كما يرون بقية أفراد العينة، مما يجعل من هذه التقنيات دون جدوى في بعض الأحيان.

و عليه لابد من إعطاء أهمية مضاعفة في الوقت الحالي للمكونات المادية و البشرية التي تسمح بممارسة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و تحديد معالم النسق العلمي من خلال تطوير المناهج التعليمية لأنها لم تعد مسألة اختيارية بل أصبحت ضرورة و إلزاما على كل الدول التي تتطلع لتشكيل مجتمع معرفي.

و هو ما يؤكده "بيل جيتس" صاحب شركة مايكروسوفت بقوله:" إن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة. فسوف يتيح طرائق جديدة للتدريس، و مجالا أوسع بكثير للاختيار، و سيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة بتمويل حكومي

مجانا...كما يستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة. إن المعلم الناجح في المستقبل سيعمل بوصفه مدرب و شريك و كمنفذ خلاق و جسر اتصال بالعالم".[1]

الجدول رقم (33) يوضح مدى حرص الجامعة على نشر الملتقيات و الانجازات العلمية الخاصة بها على صفحات الانترنت

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	91	% 91
لا	09	% 09
المجموع	**100**	**% 100**

يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يجدون أن الجامعة حريصة على نشر الملتقيات و الانجازات العلمية الخاصة بها على صفحات الانترنت بنسبة 91 % و هذا ما يزيد تأكيد اهتمام الجامعة و أفراد العينة بتكنولوجيا المعلومات و الاتصال وخاصة الانترنت التي تجعل من المعلومات في متناول الجميع و تسهل عملية الاتصال إقليميا و عالميا، بينما نسبة 09 % فقط ممن يخالفون ذلك و يرجعون هذا إلى نقص الاتصال و المحسوبية.

و حتى نتمكن كما أشرنا سابقا من الوصول إلى العالمية لابد من سيطرة الأساليب التقنية على الوظائف التعليمية مع تطوير التفكير التقني لتطوير المعرفة الجديدة على حد تعبير "دانيال بيل" كما يجب على الفاعلين في النسق العلمي أن تكون لديهم مهارات الاتصال و الرؤية اللازمة للاستفادة من هذه التكنولوجيا الحديثة التي تنقسم إلى تقنية معلوماتية من حيث استخدام الكمبيوتر و التقنيات الاتصالية مثل الانترنت.

و يشير البيان العالمي للتعليم العالي في القرن الواحد و العشرين إلى ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي الأخذ بزمام المبادرة للاستفادة من التكنولوجيا الحديثة و دمجها في التعليم، و يؤكد البيان على أنه "يجب أن يكون لمؤسسات التعليم العالي دورا رياديا فيما يتعلق بالأخذ بالمزايا و الإمكانات التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات و الاتصال.[2]

---

[1] شبل بدران، سعيد سليمان، **مرجع سابق**، ص 206.

[2] سعيد بن حمد الربيعي، **مرجع سابق**، ص 542.

و هكذا يتبين لنا من النسب المئوية السابقة أن الجامعة كأحد مؤسسات التعليم العالي تهتم بتكنولوجيا المعلومات و الاتصال و خاصة الانترنت من خلال مبادرتها في نشر مختلف انجازاتها العلمية و آخر تطوراتها حسب متطلبات القرن الحالي.

الجدول رقم (34) مدى إطلاع أفراد العينة على محتوى ما ينشر على صفحة الواب للجامعة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	88	%88
لا	12	%12
المجموع	100	%100

يوضح الجدول رقم (34) أن أكبر نسبة من أفراد العينة يطلعون على محتوى ما ينشر على صفحة الواب الخاصة بالجامعة و ذلك بنسبة 88%، في حين نجد أن نسبة 12 % لا يطلعون على ما ينشر.

إن هذه النسب التي تعبر عن مدى اطلاع أفراد العينة على محتوى ما ينشر على صفحة الواب هي مقنعة مما يدل على الممارسة الفعلية لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال و مدى تفاعل الأساتذة مع الوسائل التكنولوجية الحديثة و الإلمام بها و هو ما يشير إلى ظهور أنماط جديدة في الفعل الاجتماعي تتواءم مع طبيعة المجتمع المعلوماتي.

أما أفراد العينة الذين يرفضون الاطلاع فهم يمثلون القلة من المبحوثين و يرجعون سبب عدم اطلاعهم إلى ضيق الوقت، و هناك من يقول:" **ليس لدي هذه الثقافة**"، و البعض الآخر يربطها بمعيقات تقنية في موقع الجامعة الذي يصعب الاتصال به.

و بالتالي لابد من تعميم ثقافة ممارسة التكنولوجيا الحديثة من خلال مواجهة المعيقات التي تعترضها حتى نتمكن من نقلها و تعميمها على كل المجتمع.

الجدول رقم (35) فترات إطلاع أفراد العينة على محتوى ما ينشر على صفحة الواب للجامعة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
يوميا	29	% 32.95
أسبوعيا	33	% 37.5
شهريا	26	% 29.55
المجموع	88	%100

من خلال الجدول رقم (35) يتبين لنا أن أكبر نسبة و التي تمثل 37.5 % من أفراد العينة يطلعون على محتوى ما ينشر على صفحة الواب الخاصة بالجامعة كل أسبوع، بينما 32.95 % تمثل نسبة ممن يطلعون يوميا، في حين تشير نسبة 29.55 % إلى أفراد العينة الذين يطلعون على ما ينشر على صفحات الواب شهريا.

رغم أن المسافة بين فترات إطلاع أفراد العينة تعتبر متقاربة نوعا ما إلا أن هذه النتائج الكمية المحصل عليها في الجدول أعلاه تدل على وجود تذبذب و تباين بين أفراد العينة في فترات الاطلاع مما يؤثر على انتظام استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و تكرارها لأن من الواجب أن يكون هذا الاطلاع يوميا حتى تكون هناك متابعة تساعد الجامعة على أداء مهامها في نشر المعرفة.

و منه رغم ما تبين من وجود واضح في استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال إلا أن الممارسات المتكررة و المنتظمة للفاعلين داخل النسق الجامعي هي التي تساعد على تطوير العمليات الروتينية التي تمكنهم من فهم أسباب أفعالهم التي تواجههم في استخدامها و بالتالي تصبح لديهم الصياغة الماهرة التي تسمح بمراقبة أنشطتهم بصفة مستمرة و التي تساهم بدورها في تشكيل مجتمع معلوماتي يدفع إلى تحقيق مجتمع المعرفة.

الجدول رقم (36) يوضح قيام الجامعة بعقد ورشات عمل لتدريب الأساتذة حول توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	77	%77
لا	23	% 23
المجموع	**100**	**% 100**

تبين معطيات الجدول أعلاه أن نسبة 77% من أفراد العينة كأكبر نسبة تؤكد على قيام الجامعة بعقد ورشات عمل لتدريب الأساتذة حول توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في جميع التخصصات، بالمقابل هناك نسبة 23% من المبحوثين من ينكرون قيام الجامعة بعقد هذه الورشات و يبررون ذلك بغياب الإدارة و عدم اهتمام المسؤولين بذلك.

مما سبق و من خلال النتائج الكمية للجدول أعلاه نستنتج أن الجامعة تسعى إلى تدريب الأساتذة على تقنيات الاتصال و المعلومات باعتبارهم أبرز عناصر النظام التعليمي من خلال اقتراح الطرق اللازمة التي تمكنه من التفاعل مع هذه التقنيات و امتلاك القدرة على التعامل معها من أجل نقل و نشر المعرفة للجميع و بأساليب متنوعة. فالقائمين على الجامعة يعون أهمية هذه التقنيات في تطوير عمليات التعليم و في أساليب إجراء الأبحاث العلمية و نشر نتائجها و في اكتساب المعرفة المتجددة. و انطلاقا من أهمية الأستاذ كعنصر مركزي في العملية التعليمية و كموجه لها لابد من أن تكون البرامج التدريبية مستمرة و متجددة حسب متطلبات العصر و التغير المتسارع في تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و ذلك يكون من قبل متخصصين حتى يستطيع الأستاذ تطويع التقنيات الاتصالية في العملية التعليمية و البحثية حسب متطلبات العصر.

الجدول رقم (37) يوضح تحديث الجامعة للتقنيات الموجودة بما يتناسب مع حاجة و واقع التعليم العالي

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	80	% 80
لا	20	% 20
المجموع	**100**	**% 100**

ترى أكبر نسبة من أفراد العينة و المقدرة بـــ 80 % أن الجامعة تقوم بتحديث التقنيات الموجودة بما يتناسب مع حاجة و واقع التعليم العالي، بالمقابل نجد نسبة 20% ترى غير ذلك و ترجع عدم التحديث إلى نقص الكفاءة في التسيير و نقص تجهيز القاعات بهذه التقنيات.

من خلال معطيات الجدول السابق نجد أن الجامعة تقوم بتوظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و تعمل على تحديثها حتى تضمن توفر الإمكانيات و التجهيزات اللازمة لنشر تعليم عال متميز و من أجل جعل سبل البحث عن المعرفة يسير للأستاذ و الطالب و لأفراد المجتمع الذين لا يستطيعون المثول في الجامعة، لهذا نجد أن الجامعة تسعى دائما إلى تجديد المستلزمات المادية للتكنولوجيا الجديدة حتى تضمن ممارسة فعلية و منتظمة للفاعلين الاجتماعيين سواء داخل الجامعة أو خارجها.

الجدول رقم (38) يوضح أهداف استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في الجامعة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
المواءمة بين برامج التعليم و متطلبات التنمية.	25	% 12.44
أنماط التعليم الحديث.	36	% 17.91
القضاء على الأمية الالكترونية.	54	% 26.86
التدريب المستمر على المهارات الجديدة.	38	% 18.91
انسياب المعلومات بين الإدارة و الأستاذ و الطالب بيسر و سهولة.	48	% 23.88
المجموع	**201**(*)	**% 100**

(*) يدل عدد التكرارات الزائدة على اختيار المبحوث إلى أكثر من اختيار.

تتعدد أهداف استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في وقتنا الحاضر و تتنوع حسب مجالات الحياة و مؤسساته، فالجامعة أحد هذه المؤسسات التي أدخلت تكنولوجيا المعلومات والاتصال في جميع وظائفها الإدارية أو التعليمية و لمعرفة الغرض الذي تسعى له الجامعة يوضح الجدول أعلاه أن أعلى نسبة سجلت ترى أنها تهدف إلى القضاء على الأمية الالكترونية بنسبة 26.86 % كأكبر نسبة، ثم تهدف إلى انسياب المعلومات بين الإدارة و الأستاذ و الطالب بيسر وسهولة بنسبة 23.88 %، و بعدها يأتي التدريب المستمر على المهارات الجديدة بنسبة 18.91 %، ليليها هدف أنماط التعليم الحديث بنسبة 17.91 %، لتهدف في الأخير إلى المواءمة بين برامج التعليم و متطلبات التنمية بنسبة 12.44 %.

من خلال عدد التكرارات يتبين لنا أن معظم الأساتذة كان لديهم أكثر من اختيار، و بالنظر إلى ترتيب الاختيارات نجد أن الجامعة تسعى إلى التحول من التقنيات البسيطة إلى التقنيات العالية و المتقدمة للقضاء على الأمية الالكترونية و إنتاج رأسمال بشري له القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة و تطويعها حسب متطلبات التعليم العالي و برامجه.

و لقضاء مؤسسات التعليم العالي و الممثلة في الجامعات على التعليم التقليدي لابد من توفير الظروف الملائمة لتعليم جديد تغيرت فيه أنماط و أساليب الحصول على المعرفة و ذلك بتهيئة المرافق البيداغوجية وفق رؤية جديدة تتطلب إعادة النظر في الهياكل و ما تحتاجه من أجهزة و وسائط تكنولوجية تساعد على تقديم المعرفة العلمية بطرق مختلفة حسب متطلبات كل قسم و كل كلية. و بالتالي تحقق الاختيارات الأخرى و تصبح هناك سهولة في انسياب المعلومات الذي يحتم على الفاعلين استخدام هذه التقنيات التي تسمح بالتدريب على المهارات لنصل إلى تحقيق أنماط التعليم الحديث و نحقق المواءمة بين برامج التعليم و متطلبات التنمية، و دون قصد يتحقق إزالة الحواجز في نشر المعرفة و جعلها في متناول الجميع من أجل تسهيل مهمة التعليم العالي و تحرير المعرفة من قيود الزمان و المكان و هذا ما تندد به المنظمات العالمية مثل اليونسكو و البنك العالمي و تقرير التنمية العربية حول استخدام تقنيات المعلومات و الاتصال لأنها أداة مهمة في العصر الحالي لنشر المعرفة و تداولها و تعد دعامة رئيسية لإقامة مجتمع المعرفة بسبب تغلغلها في مختلف البنى في المجتمع. فهي اختيارات مرتبطة مع بعضها البعض و تحقيق كل اختيار يساعد على تحقيق الاختيارات الأخرى لأن الأفعال المقصودة عادة ما يكون لها نتائج غير مقصودة حسب تعبير "غيدنز".

الجدول رقم (39) يوضح العوائق التي تعترض أفراد العينة في استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال(الانترنت) في نشر و إنتاج المعرفة العلمية

العوائق التي تعترضك في نشر المعرفة	التكرار	النسبة
ضعف الشبكة و انقطاعها	38	%36.19
الملكة الفكرية غير محمية	02	%1.90
انعدام هذه الثقافة بين الأساتذة.	15	%14.29
قلة الوقت.	12	%11.43
اللغة الانجليزية.	06	%5.71
لا يوجد عوائق.	32	%30.48
المجموع	**105**	**%100**

يوضح الجدول أعلاه النتائج الكمية للعوائق و الصعوبات التي تتعرض أفراد العينة في استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و خاصة الانترنت، حيث أكبر نسبة من أفراد العينة ترى أن أول عائق هو ضعف الشبكة و انقطاعها و ذلك ما عبر عنه نسبة 36.19%، و تليها صعوبة ترجع للأستاذ نفسه و هي انعدام ثقافة استخدام الانترنت و هذا بنسبة 14.29%، ثم تأتي نسبة 11.43 % ممن عبروا عن انعدام الوقت الذي يستخدم فيه الانترنت، ، و يجد البعض أن من الصعوبات التي تواجهه هي ضعف اللغة الانجليزية التي تعوق استخدامه و ذلك بنسبة 5.71%، و آخر صعوبة تمثلت في انعدام حماية الملكة الفكرية و ذلك ما عبر عنه نسبة 1.90%. و بالمقابل نجد نسبة 30.48% يؤكدون على عدم وجود عوائق تعترضهم.

نستنتج مما سبق أن عائق ضعف الشبكة و انقطاعها هو عائق كبير في عصرنا الحالي الذي يتسم بالسرعة و التدفق الهائل للمعلومات، لأنها بدورها تعيق استخدام تكنولوجيا الانترنت بطريقة منتظمة و متكررة ينتج عنها عدم الاهتمام بها و التحول إلى التفكير في المصادر التقليدية بسبب توفرها رغم ما تتوفر عليه هذه الشبكة من مزايا. أما بالنسبة للعوائق الأخرى رغم أن نسبها ضعيفة نوعا ما إلا أنها مهمة لأن الصعوبة التي تبين انعدام ثقافة استخدام الانترنت من قبل الأساتذة تعبر عن سياسة مقاومة التغيير و عدم القبول بالجديد كما تعبر عن انعدام و ضعف الوعي بأهمية تطبيقاتها و هذا يعتبر ضد تشكيل مجتمع المعرفة لأن هذا المجتمع

يتعدى الاستخدام للتكنولوجيا الحديثة إلى إنتاجها، فلا بد من تقبل هذه الثقافة و تقبلها بأسرع وقت حتى نستطيع وضع اللبنات الأولى التي تسمح لنا بالتفكير في هذا المجتمع. أما عن الوقت فهو مشكله ترجع للأستاذ نفسه لأنه الوحيد الذي يقدر على تقسيم وقته حسب أولويات احتياجاته، و بالنسبة لعائق اللغة الانجليزية فهو يتطلب وضع برامج باللغة العربية تساعد في استخدا م الانترنت، و اهتمام المسؤولين بالترجمة كرافد من روافد المعرفة العلمية حتى تكون في متناول الجميع من خلال تعزيز مراكز تختص بذلك. و في ما يخص حماية الملكة الفكرية فهي عائق و مشكلة كل الدول النامية، فهو يستحق التفكير رغم أن ممن صرحا به اثنان فقط من أفراد العينة. و بالتالي نجد أن معظم هذه العوائق لا تمنع من وجود ممارسة لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال و هذا ما أكده باقي أفراد العينة.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثاني

تمثلت نتائج الفرضية الجزئية الثانية فيما يلي:

- تنفي أكبر نسبة من أفراد العينة و المقدرة بـــ 52% توفر جميع الأقسام بالجامعة على قاعات الانترنت إلا أن هذا لا يعني انعدامها لأن النسبة التي أكدت ذلك كادت تكون النصف. و هذا موضح في الجدول رقم (26).
- يعتمد التعليم الحديث على تعدد أساليبه و تنوع تقنيات الاتصال الالكترونية حتى يسهل نشر و إنتاج المعرفة من خلال ما يتوفر من برامج تعليمية و وسائط تكنولوجية، و عليه يتطلب الارتقاء بالتعليم العالي تسهيل مؤسساته للنشر الالكتروني من خلال الانترنت لزيادة إمكانية الاتصال بين الجامعة و الطلبة، وهذا ما يؤكده معظم أفراد العينة و التي قدرت نسبتهم بـــ 75% و الموضحة في الجدول رقم (27) و هو ما يظهر من خلال مجالات استخدام هذه التقنيات و ما يتعلق بها من المتطلبات التعليمية مثل نقاط الطلبة و المحاضرات و المقالات العلمية و غيرها من الالتزامات التي يتوجب على الأستاذ نشرها من أجل تحقيق الاتصال بين الجامعة و الطلبة. إلا أن أكبر نسبة حازت عليها مجالات الاستخدام لهذه التكنولوجيا هي نشر نقاط الطلبة بنسبة 39.10% كما هو موضح في الجدول رقم (28).
- و حتى تتحقق الجامعة من ممارسة أفراد العينة لوسائط الاتصال و التواصل الحديثة أنشأت لكل أستاذ بريد الكتروني لتسهيل و تفعيل عملية الاتصال كما وفرت وسائط أخرى تدعمها إلا أن البريد الالكتروني هو الأكثر شيوعا و استخداما و هذا ما عبر عنه 72.73% من المبحوثين من خلال الجدول رقم (29).
- إن أغلب أفراد العينة أكدوا توفر الجامعة على مصادر الكترونية متنوعة تساعد على إنتاج المعرفة العلمية و زيادة وتيرتها و هذا ما يوضحه كلا من الجدول رقم (30) و الجدول (31) بنسب 72% و 90 % على التوالي كأعلى نسب تعبر على ذلك. و هو ما يدل على اهتمام الجامعة بتشجيع البحث العلمي من خلال مختلف الوسائل و خاصة التكنولوجية منها. بالإضافة إلى تطوير المناهج التعليمية بحيث تستوعب تكنولوجيا المعلومات و الاتصال كجزء أساسي فيها و هو ما أكدته نسبة 81% باعتبارها تعبر عن نمط التعليم الحديث و وسيلة لتنمية القدرات العلمية للأستاذ و الطالب و هذا ما نلاحظه في الجدول (32).
- لقد أثبتت كذلك نتائج هذه الفرضية الجزئية أن الجامعة تحرص على نشر الملتقيات و الانجازات العلمية الخاصة بها و بأساتذتها على الانترنت بتأكيد أغلب أفراد العينة بنسبة 91% مثلما هو مبين في الجدول (33)، و من جهة أخرى تحرص أغلب أفراد العينة على الاطلاع على ما ينشر على صفحة

الواب الخاصة بالجامعة و هذا بنسبة 88 % و هذا ما يدل على اهتمام أفراد العينة بممارسة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال إلا أن مدة الاطلاع كانت أسبوعيا بنسبة 37.5% و هذا ما يوضحه الجدول رقم (34) و (35).و عليه فإن الممارسة الأسبوعية تعتبر قليلة في مجتمع يسعى إلى تحسين التعليم الجامعي و التطلع إلى المستقبل المعلوماتي بإزالة الحواجز في نشر المعرفة.

- و لتضمن الجامعة استخدام الأساتذة لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال و القدرة على توظيفها في العملية التعليمية تقوم بعقد ورشات عمل لتدريبهم على طرق العمل بها و التمكن منها و هذا ما صرح به 77% من الأساتذة. و هذا ما يوضحه الجدول رقم (36).
- كما تعمل الجامعة على مواكبة العصر من خلال جلب و تحديث التقنيات الموجودة بما يتناسب مع حاجة و واقع التعليم العالي و هذا ما أكدته نسبة 80%، حتى تحقق التحول إلى أنماط و أساليب التعليم الحديث و القضاء على الأمية الالكترونية و هذا ما أكده نسبة 26.86% كأكبر نسبة من خلال الجدول رقم (37) و (38) على التوالي.
- و في ظل هذه النتائج هناك عوائق تعترض أفراد العينة كفاعلين داخل النسق الجامعي في استخدام شبكة الانترنت بسبب ضعفها و كثرة انقطاعها و هذا ما أكدته أكبر نسبة من أفراد العينة و التي قدرت بـــ 36.19 %. بالإضافة إلى عوائق أخرى تخص الأستاذ نفسه مثل انعدام ثقافة ممارسة التكنولوجيا لديه و قلة الوقت و عائق اللغة. كما هو مبين في الجدول رقم (39).

ثالثا: عرض و تحليل بيانات الفرضية الجزئية الثالثة

نص الفرضية: تساعد الممارسة الخطابية و الممارسة العملية للأستاذ الجامعي في نشر و إنتاج المعرفة العلمية على تشكيل مجتمع المعرفة.

الجدول رقم (40) يوضح الطريقة المعتمدة من طرف الأستاذ في نشر المعرفة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
محاضرة إلقائية	33	% 22.60
محاضرة عرض	32	% 21.92
محاضرة مناقشة	75	% 51.37
أخرى	6	% 4.11
المجموع	146	%100

من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن معظم أفراد العينة يعتمد على محاضرة مناقشة في التدريس في نظام (ل.م.د) بنسبة 51.37 %، بينما 22.60 % يعتمدون على محاضرة إلقائية، و نسبة 21.92 % من أفراد العينة يعتمدون على محاضرة عرض، في حين هناك من يستخدم طريقة المشاريع كطريقة للتدريس بنسبة 4.11 %.

نستنتج مما سبق أن معظم الأساتذة يعتمدون على محاضرة مناقشة كممارسة خطابية بينه و بين الطالب حتى يكون هناك تفاعل إيجابي أكثر يسمح بالنقد و التحليل من خلال الربط بين الحقائق و الأفكار التي تسمح بالسرعة في معالجة المعلومات و القدرة على بناء المعارف و اكتسابها. كما يتبين لنا أن معظمهم يعتمد على أكثر من طريقة كما هو موضح في عدد التكرارات و هذا ما يتطلب التجهيزات اللازمة لذلك حسب ما أشرنا سابقا على أساس أن كل تخصص من الحقل العلمي يستلزم أدوات و وسائل خاصة به حتى يكون هناك استعداد أو "هابتوس" يمكن الطالب من إعادة استثمار ما اكتسبه من معارف لإنتاج معارف جديدة و استغلالها في حياته اليومية و في خدمة المجتمع. كما يدل تعدد الاختيارات من قبل أفراد العينة على اهتمامهم بنشر المعرفة و البحث عن الطريقة المناسبة التي يستطيع من خلالها الطالب اكتسابها كما يجب و الاستفادة منها.

الجدول رقم (41) يبرز اللغة التي تستخدمها العينة محل الدراسة في توصيل و نشر المعرفة للطلبة

لغة نشر المعرفة / الكليات	عربية		فرنسية		انجليزية		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة	11	8.59 %	18	14.06 %	01	0.78 %	**30**	**23.44** %
كلية علوم الطبيعة و الحياة و علوم الأرض و الكون	07	5.47 %	19	14.84 %	03	2.34 %	**29**	**22.65** %
كلية الآداب و اللغات	14	10.94 %	06	4.69 %	01	0.78 %	**21**	**16.41** %
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية	16	12.5 %	03	2.34 %	00	%00	**19**	**14.84** %
كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير	10	7.81 %	04	3.13 %	01	0.78 %	**15**	**11.72** %
كلية الحقوق و العلوم السياسية	09	7.03 %	04	3.13 %	01	0.78 %	**14**	**10.94** %
المجموع	**67**	**52.34** %	**54**	**42.19** %	**07**	**5.47** %	**128**	**%100**

يوضح الجدول أعلاه اللغة التي يستخدمها أفراد العينة في نشر المعرفة و نقلها للطلبة، حيث أكبر نسبة تعتمد على اللغة العربية و تقدر بـــ 52.34%، بينما تليها نسبة 42.19% تستخدم اللغة الفرنسية، في حين قدرت نسبة أفراد العينة الذين يستخدمون الانجليزية بـــ 5.47% كأقل نسبة. حيث تحتل كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية أكبر نسبة بالنسبة لاستخدام اللغة العربية بنسبة 12.5%، ثم كلية الآداب و اللغات بنسبة 10.94%، ثم كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة بنسبة 8.59%، و تليها كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير بنسبة 7.81%، و بعدها كلية الحقوق و العلوم السياسية بنسبة 7.03%، لتأتي في الأخير كلية علوم الطبيعة و الأرض و الكون بنسبة 5.47%. و بالنسبة للغة الفرنسية فقد احتلت كلية علوم الطبيعة و الأرض و الكون أول رتبة بنسبة 14.84%، ثم كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة بنسبة 14.06%، و بعدها كلية الآداب و اللغات بنسبة 4.69%، و تليها كلا من كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير و كلية الحقوق و العلوم السياسية بنسبة متساوية و المقدرة بـــ

3.13%، و في الأخير كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بنسبة 2.34%. أما بالنسبة للغة الانجليزية فقد كانت أكبر نسبة بكلية علوم الطبيعة و الأرض و الكون بنسبة 2.34%، في حين تقاسمت الكليات الأخرى الرتبة الثانية بنسبة 0.78% إلا كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية التي لم تكن اللغة الانجليزية ضمن استخداماتها.

يتضح من النتائج السابقة أن الكليات التي سجلت نسب عالية في استخدامها للغة العربية هو أمر منطقي و يبررون ذلك على أساس أنها اللغة الرسمية في نشر المعرفة، أما الكليات الأخرى و خاصة كلية علوم الطبيعة و الحياة و علوم الأرض و الكون و كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة يرجعون سبب استخدامهم للغة الفرنسية إلى التخصص و المراجع التي يتطلبها، في حين نجد البعض الآخر من الكليات يستخدم اللغات الأجنبية بهدف التدريب على المصطلحات العلمية و منح الطالب القدرة على فهم المراجع الأجنبية و استيعابها مع التدريب على إتقانها. و هناك من يختار اللغة الانجليزية في تقديم المصطلحات الخاصة بالدرس على اعتبار أنها اللغة الأولى في العالم و أكثر المعلومات و المصادر المعرفية متوفرة بها.

تعتبر اللغة مجموعة من الرموز التي يشترك فيها الأفراد بهدف الاتصال و التفاعل بينهم. فمجتمع المعرفة يعتبر أهمية اللغة تكمن في تحقيقها للتواصل، لأن استخدام لغات أجنبية هو أمر مهم و مطلوب إلا أن اللغة التي يجب أن تنشر بها المعرفة العلمية هي اللغة المشتركة بين الجميع و التي تضمن وصول المعلومة إلى الطالب و تتواءم مع فهمه حتى يستطيع إعادة إنتاج ما اكتسبه من معارف.

فاللغة ليست شفاها تتحرك ولا أصوات تلقى، و إنما هي روح تصنع الأفكار و تصنع لها كذلك أوعيتها و تلونها بها. إن الجانب الفكري في اللغة هو جانبها المثمر. فاللغة هي التي تشكل عقولنا و هي التي تنشئ عندنا مفاهيمنا، و هي التي تصنع بالتالي سلوكنا، ثم هي التي تخلق وحدتنا، و إذا كنا نتجه إلى ذلك أو نريد إليه فكيف نهمل الأداة إليه و نخطئ الطريق نحوه.[1]

و بالتالي نستنتج أن اللغة هي وسيلة فعالة في إيصال المعلومة و الفهم الواضح . و في هذا السياق يقول "بيار بورديو":" أن اللغة أداة تعزيم وظيفتها الأساسية أن تشهد السلطان البيداغوجي للتواصل و المضمون المرسل و فرضهما".

و في ضوء التحليل السابق نجد أن اللغة هي التي تجعل العزيمة و هي أداة توصل المضمون كما نريده مما يفرض على النظام التعليمي المراجعة و بشكل دائم في ممارسة اللغة التي يفهمها الجميع حتى يستطيع إنتاج عقول تتناسب مع مجتمع المعرفة الذي يشجع على ترجمة المعرفة الأجنبية حتى لا تصبح عائقا في اكتسابها و نشرها و إعادة إنتاجها.

[1] رشدى أحمد طعيمة، **الاتصال اللغوي في مجتمع المعرفة**، بحوث في علم الاجتماع المعرفي، دار الكتاب الحديث، دط، القاهرة، 2009، ص 390.

الجدول رقم (42)يوضح طبيعة التدريب الذي تستخدمه أفراد العينة محل الدراسة مع الطلبة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أعمال موجهة.	83	% 53.55
الأعمال التطبيقية.	60	% 38.71
حضور في مؤسسات متخصصة.	10	% 6.45
أخرى	02	% 1.29
المجموع	**155**	**%100**

يبين الجدول أعلاه طبيعة التدريب العملي الذي يستخدمه أفراد العينة مع الطلبة من خلال بعض الاختيارات و التي كانت أكبر نسبة فيه للأعمال الموجهة و قدرت بـــ 53.55 %، ثم تليها الأعمال التطبيقية بنسبة 38.71 %، و بعدها تأتي حضور في مؤسسات متخصصة بنسبة 6.45 %، و في الأخير تأتي تدريبات أخرى تتمثل في تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم و المساهمة في إثراء الدروس بنسبة 1.29 %.

نستنتج من الجدول أن معظم المبحوثين يستخدمون الأعمال الموجهة كطريقة عملية و تطبيقية للمعرفة النظرية و من جهة أخرى نجد اعتماد الأعمال التطبيقية بنسبة لأباس بها مما يوحي بأن كل من الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية هما المسيطران على التعليم الجامعي، أما الحضور في مؤسسات متخصصة فنسبته قليلة مما يوضح غياب العلاقة بين الجامعة و محيطها الاقتصادي و الاجتماعي. فالممارسة العملية مهمة جدا بالنسبة لاكتساب و نشر المعرفة لأنها تساعد الطالب و الأستاذ على ترسيخ الفعل في روتين الطالب و تكرار الممارسات يعني أن هناك إعادة إنتاج للمعرفة و بالمهارات التي تتطلبها لذلك.

الجدول رقم (43) يوضح الأساليب المعتمدة من طرف عينة الدراسة في تقييم الطلبة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
الاستجواب.	63	% 29.03
إنجاز البحوث.	62	% 28.57
الامتحانات.	80	% 36.87
أخرى تذكر	12	% 5.53
المجموع	**217**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن غالبية أفراد العينة يعتمدون على الامتحانات بنسبة 36.87 % في تقييم طلبة (ل.م.د)، ثم الاستجواب بنسبة 29.03 %، و يليها إنجاز البحوث بنسبة 28.57 %، كما نجد بعض أفراد العينة من أضاف التقويم المستمر للطلبة من خلال مشاركاتهم و تفاعلهم في قاعات الدراسة و قدرت نسبتهم بـــ 5.53 %.

و يمكن تفسير أعلى نسبة كانت لاعتماد الامتحانات كأسلوب للتقييم لأنه الأسلوب الأكثر شيوعا و المعتمد رسميا من طرف كل المؤسسات التربوية بما فيهم مؤسسات التعليم العالي، كما تؤكد المعطيات على اعتماد الأساتذة على أكثر من أسلوب في التقييم و الذي يسمح للطالب بفرص أخرى يحقق بها نجاحه ، إلا أن هذا يحتاج إلى التقويم المستمر الذي اتضح لنا من خلال الدراسة الميدانية و الذي يعتبر الأسلوب العصري الذي يواكب عصر المعرفة و الذي يعتمد على معايير عالمية يقاس بها الاعتماد الأكاديمي للأداء.

تعتبر هذه الأساليب المعتمدة في التقييم هي أساليب تقليدية باعتبار المؤسسة التعليمية هي المسؤولة عن نقل المعلومات إلى الطالب و هي مطالبة بامتحانه من أجل تقييم ما امتلكه من مخزون معرفي، إلا أن نظام (ل.م.د) هو نظام يهدف إلى التعلم الذاتي باعتماد الطالب على نفسه أكثر من اعتماده على الأستاذ في البحث و الحصول على المعرفة كما أن تكنولوجيا المعلومات و الاتصال كما أشرنا سابقا غيرت الكثير من المفاهيم التعليمية و جعلتها تتناقض مع الأساليب التقليدية في تقييم الطالب لأن مجتمع المعرفة يتطلب طالبا قادرا على النقد و التفكير و الإبداع لا على إعادة ما حفظه. و لهذا فإن الممارسات الخطابية التي يعتمد عليها الأستاذ الجامعي كأساليب للتقييم هي مهمة بالنسبة للطالب إلا أنها تتطلب ممارسة عملية أكثر تسمح باكتشاف قدرات الطالب الحقيقية و تزيده فهما للأمور الغامضة في الجانب النظري.

الجدول رقم (44) يوضح قيام الجامعة بإرسال العينة محل الدراسة في بعثات علمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	93	%93
لا	07	%07
المجموع	**100**	**% 100**

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن غالبية الأساتذة يستفيدون من بعثات إلى الخارج بنسبة 93%، بالمقابل 07% فقط من أفراد العينة لا يستفيدون من هذه البعثات العلمية.

يتضح من النتائج المبينة في الجدول أن الجامعة تسعى إلى تحسين المستوى العلمي للأساتذة من خلال بعثات علمية إلى الخارج و بالتشجيع على اختيار جامعات عالمية ذات سمعة أكاديمية و علمية متميزة حتى يكون هناك احتكاك فعلي بالواقع و خاصة الدول المتقدمة التي تزيد في الرصيد العلمي للأستاذ لأن تقدم الأمم و فعالية نموها و ازدهارها يتوقف على ما تمتلكه من رأسمال بشري فاعل له القدرة على إنتاج المعرفي الذي بدوره يساهم في رفع مكانة الجامعة من جهة و ترقية المجتمع ككل من جهة أخرى.

كما نجد أن هذه البعثات تساهم بشكل كبير في تحقيق الاتصال و التواصل العلمي بين المؤسسات الأكاديمية و تشجع زيادة فرص النشر العلمي العالمي و تساهم في عقد اتفاقيات تعاون و المشاركة في الندوات و المؤتمرات العلمية و الاتصال الالكتروني من أجل نقل المعرفة و توطينها و تبادل الخبرات المعرفية بين الجامعات الدولية علاوة إلى الاستفادة منها في تحضير الدكتوراه لبعض أفراد العينة. في حين يرجع عدم استفادة باقي أفراد العينة من البعثات العلمية إلى انشغالاتهم الشخصية. و عليه نجد رغم ما توفره الجامعة من طرق و أساليب تساعد الأستاذ على نشر و إنتاج و توظيف المعرفة إلا أن هذا لم يعطي قفزة نوعية للجامعة الجزائرية.

الجدول رقم (45) يبين مشاركة أفراد العينة في الملتقيات و الندوات

المشاركة في الملتقيات و الندوات / الجنس	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ذكر	56	%56	04	%04	60	%60
أنثى	36	%36	04	%04	40	%40
المجموع	92	%92	08	%08	100	%**100**

يبين الجدول أعلاه نسبة مشاركة أفراد عينة البحث في الملتقيات و الندوات العلمية حسب متغير الجنس، حيث أعلى نسبة للمشاركة هي 92%، بالمقابل نجد نسبة 08% لا يشاركون في الملتقيات و الندوات. كما يوضح الجدول أن نسبة المشاركة للذكور بلغت 56%، بينما نسبة المشاركة للإناث هي 36% و هي نسبة لابأس بها مقارنة بمشاركة الذكور. في حين بلغت نسبة عدم المشاركة للذكور و الإناث 04% و هي نسبة متساوية للطرفين.

نستنتج من الجدول أن مشاركات الذكور والإناث في الملتقيات و الندوات هي جد مرضية مقارنة بعدد عدم المشاركين من طرف الجنسين كما أكد الجميع على أن مشاركاتهم في الملتقيات تشمل الملتقيات الوطنية و الدولية و هذا ما يزيد من إثبات حرصهم و اهتمامهم بالعلم و المعرفة الذي يعطي للجامعة الدعم في تحقيق ما تسعى إليه من مكانة مرموقة في المجتمع. في حين برر باقي أفراد العينة الذكور عدم مشاركاتهم لظروف صحية و لتقصير منهم، بينما برر أفراد العينة الإناث غيابهم عن الملتقيات لانشغالاتهم و واجباتهم الأسرية.

تعتبر الملتقيات و الندوات توجها علميا يساهم في تشكيل العديد من الأفكار و الآراء و تعزيز المفاهيم المشتركة للوصول إلى نتائج و توصيات تعتبر بداية لمتلقيات أخرى تواصل في البحث عن الحلول للمشاكل العالقة. فهي تهدف إلى تبادل الآراء و الخبرات العلمية بين الجامعات و المختصين في الحقل العلمي الواحد من مختلف دول العالم و تساهم في تزويد المشاركين بالمعارف و المفاهيم الجديدة مع اكتساب مهارات النقد و القدرة على التحليل و زيادة الوعي لديهم بالإضافة إلى إقامة علاقات اتصالية. و لهذا نتمنى أن تكون المشاركات دائما في تزايد خاصة العالمية منها لتعزيز المعارف التي تدعم أفكارنا التي من خلالها نجد حلولا لمشاكلنا المجتمعية.

الجدول رقم (46) يبرز نسبة نشر الإنتاج العلمي في منشورات علمية محكمة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	94	%94
لا	06	%6
المجموع	**100**	**% 100**

يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يهتمون بنشر إنتاجهم العلمي في منشورات علمية محكمة بنسبة 94%، و يقابلها 6% ممن لا يهتمون بذلك.

و تتنوع المنشورات التي ينشرون فيها إنتاجهم العلمي بين دوريات علمية و كتب و مجلات علمية مما يدل على الاهتمام المتزايد للأساتذة بالإنتاج العلمي الذي أصبح يعبر عن مكانة الأستاذ من جهة و مكانة الجامعة التي ينتمي إليها من جهة أخرى، بالإضافة إلى الحوافز التي يتمتع بها الأستاذ من قبل هذا النشر و المتمثل في جوائز معنوية و مادية تزيد من شهرته المحلية و العالمية و تساهم بدورها في تهيئة الأرضية لخوض ثور المعرفة التي يتنافس عليها معظم المجتمعات.

إن تزايد نشر الإنتاج العلمي لأفراد العينة يعتبر بمثابة صراع داخل الحقل العلمي الذي ينتج عنه رأسمال رمزي يكشف عن "هابيتوس" كل فرد منهم من خلال ما تحصل عليه من ثروات مادية و رمزية. بينما باقي أفراد العينة لا يهتمون بنشر أعمالهم و يرجعون ذلك إلى ضيق الوقت و كثرة انشغالاتهم و هم من الذين يستسلمون و ينسحبون من حلبة الصراع دون إنتاج رأسمال رمزي.

الجدول رقم (47) أهداف قيام أفراد العينة بالأبحاث العلمية حسب متغير الرتبة العلمية

الأهداف / الرتبة العلمية	شهادة علمية		ترقية بحثية		ترقية إدارية		المكافآت المالية		تعزيز المعرفة		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أستاذالتعليم العالي	00	%00	00	%00	00	%00	01	0.63 %	12	7.55 %	13	8.18 %
أستاذ محاضر (أ)	00	%00	04	2.52 %	00	%00	00	00 %	26	16.35 %	30	18.87 %
أستاذمحاضر (ب)	18	11.32 %	05	3.14 %	02	1.26 %	00	00 %	04	2,52 %	29	18.24 %
أستاذمساعد (أ)	35	22.01 %	24	15.09 %	22	13.84 %	00	00 %	06	3.77 %	87	54.71 %
المجموع	53	33.33 %	33	20.75 %	24	15.10 %	01	0.63 %	48	30.19 %	159	**100 %**

من خلال الجدول أعلاه الذي يوضح أهداف القيام بالأبحاث العلمية حسب متغير الرتبة العلمية لدى أفراد العينة أن معظمهم يقومون بإعداد الأبحاث من أجل الحصول على شهادة علمية و ذلك بنسبة 33.33 % منهم 22.01% من ينتمون إلى رتبة أستاذ مساعد (أ) و الباقي الذي يمثل نسبة 11.32% فقد عبر عنها رتبة أستاذ محاضر (ب) ، ثم تعزيز المعرفة بنسبة 30.19% و كانت أكبر نسبة حصل عليها أستاذ محاضر (أ) و تقدر بـــ 16.35%، و بعدها 20.75% من أجل ترقية بحثية و حصل على أكبر نسبة فيها أستاذ مساعد (أ) حيث بلغت 15.09%، و تليها 15.10 % من أجل ترقية إدارية و دائما أكبر نسبة للأستاذ مساعد (أ) و كانت 13.84%، لتأتي في الأخير نسبة 0.63% من ينتظرون الحصول على المكافآت المالية و كان اختيارها من قبل رتبة أستاذ التعليم العالي.

تدل هذه النتائج الكمية على أن معظم أفراد العينة الذين ينتمون إلى رتبة أستاذ مساعد (أ) هدفهم من إنجاز البحوث هو الحصول على شهادة علمية بالدرجة الأولى لأنه متحصل على درجة الماجستير و يحضر للحصول على شهادة الدكتوراه ، أما الأستاذ المحاضر (ب) فقد احتل المرتبة الثانية في انجاز البحوث العلمية بغرض الشهادة العلمية لأنه هو الآخر يسعى إلى الحصول على شهادة التأهيل و التي بدورها تسمح له بالترقية إلى أستاذ محاضر (أ)، كما نجد أيضا أن الأستاذ المساعد (أ) يهتم بالاختيارات الأخرى مثل الترقية البحثية و الترقية الإدارية أما تعزيز المعرفة فكانت نسبتها ضئيلة بالنسبة له، في حين المكافآت المالية التي لم تكن ضمن

اختياراته حسبما يوضحه الجدول. كما نلاحظ أن اختيار تعزيز المعرفة كان ضعيف نوعا ما عند جميع الرتب ما عدا رتبة أستاذ محاضر (أ) . و عليه فإن هناك غياب للرغبة و الاستعداد كقوى محركة للباحثين داخل النسق الجامعي من أجل التفكير في البحث بهدف المعرفة و هذا ما يوضح تبعية المجال العلمي إلى رأسمال العلمي المؤسساتي الذي تعتبر معاييره العلمية لا تعبر عن الأفضلية مقارنة بالرأسمال الصافي الذي يكتسب من خلال المساهمات المعترف بها في تقدم العلم الذي ينتج اختراعات و اكتشافات.

إن الاهتمام بالبحوث العلمية من أجل تحقيق أهداف شخصية هو الذي جعلنا نخرج عن نطاق إنتاج المعرفة من أجل المعرفة و أصبح إنتاجها نمطي يصبو إلى تحقيق أهداف مقصودة لا تخرج عن نطاق الذات و التي بدورها تؤدي إلى نتائج غير مقصودة يترتب عنها ضعف نوعية الإنتاج المعرفي في الوقت الذي نحن فيه بأمس الحاجة إليه من أجل أن يمنحنا المكانة الاجتماعية الدولية و السمعة الطيبة.

الجدول رقم (48) توليد أفكار جديدة (براءة اختراع) في البحوث العلمية المنجزة من طرف الأساتذة حسب الكليات

توليد أفكار جديدة (براءة الاختراع) / الكليات	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة	06	%06	15	%15	**21**	**%21**
كلية علوم الطبيعة و علوم الأرض و الكون	04	%04	15	%15	**19**	**%19**
كلية الآداب و اللغات	05	%05	16	%16	**21**	**%21**
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية	02	%02	14	%14	**16**	**%16**
كلية العلوم الاقتصادية و التجارية	04	%04	10	%10	**14**	**%14**
كلية الحقوق و العلوم السياسية	01	%01	08	%08	**09**	**%09**
المجموع	22	%22	78	%78	**100**	**%100**

يتضح من الجدول أعلاه أن معظم أفراد العينة يصرحون بعدم إنتاجهم لأفكار جديدة بنسبة **78**%، بينما نسبة **22**% يؤكدون على توليدهم لأفكار الجديدة (براءة الاختراع).

يرجع معظم أفراد العينة سبب عجزهم عن إنتاج أفكار جديدة تؤخذ كبراءة اختراع إلى التخصص و عائق اللغة، و يرجع البعض الآخر ذلك إلى التركيز على البحوث التي تهدف إلى الترقية. لكن إذا تمعنا في نتائج الجدول لا وجدنا أن هناك تقارب في براءة الاختراع بين الكليات العلمية و الأدبية و هذا ما يدل على أن

التخصص ليس عائق بالنسبة للاكتشاف و الإنتاج العلمي إنما هناك تقصير من الأستاذ في إنتاج المعرفة و هذا ربما بسبب الاهتمام بالممارسة الخطابية مثل التدريس و التأطير على حساب الممارسة العملية التي تتطلب جهودا أكبر و مساهمة فعلية من الأستاذ.

و بالتالي رغم ما يتوفر عليه الأستاذ الجامعي من استقرار عائلي حسبما هو موضح بالجدول الخاص بالحالة العائلية لهم، إلا أن هذه النتائج تؤكد على أن الأستاذ بعيدا جدا عن المعرفة العلمية المرتبطة بالاكتشافات و الإبداعات فهي المعيار الذي يمكن أن يحدد مواقف و ممارسات الأستاذ في مجاله العلمي و في المجتمع، كما تعتبر محور التنافس في العالم بين الدول المتقدمة لأنها أصبحت تمثل سلعة العصر و ثروته. و لهذا وجب على الأستاذ الجامعي التركيز في إنتاج المعرفة العلمية و اهتمام القائمين بالجامعة على تثمين البحوث أكثر بذوي براءات الاختراع و دعمهم و تشجيعهم من خلال مراكز متخصصة و برامج واضحة حتى تكون هناك مصداقية علمية و حماية فكرية تزيد من إعطاء الدعم للباحث في التفكير في إنتاج المعرفة بشكل أكثر.

الجدول رقم (49) الجهة المستفيدة من توليد أفكار جديدة (براءة اختراع) في البحوث العلمية المنجزة من طرف الأساتذة

إذا كانت الإجابة نعم من استفاد منها	التكرار	النسبة
الجامعة.	08	% 36.36
مؤسسات المجتمع.	05	% 22.73
لم توظف.	09	% 40.91
المجموع	22	% 100

يوضح الجدول أعلاه الأماكن التي استفادت من من توظيف الأفكار الجديدة التي اكتشفها أفراد العينة حيث معظمها لم يوظف بنسبة 40.91%، و البعض منها استفادت منها الجامعة بنسبة 36.36%، لتأتي في الأخير مؤسسات المجتمع و التي استفادت بنسبة 22.73%.

تبين نتائج الجدول وضوح نقص الإنتاج العلمي للأستاذ الذي كاد ينعدم إلا أن هناك عدم اهتمام بهذا الكم القليل الذي بدوره يؤدي إلى كبح الممارسات العملية في المجال العلمي، و بالتالي يتعين على الجامعة الاهتمام أكثر بنتائج البحث العلمي و إنتاج المعرفة و السعي لتثمينها و تطبيقها بدل تشجيع المبدعين و العقول المفكرة التفكير في الهجرة إلى الخارج أين يجد أرضية لبحوثه و تطبيقاتها سواء من حيث التشجيع و التبني أو من حيث الوسائل و الإمكانيات. و لهذا وجب من الجامعة و مؤسسات الدولة ككل من إعطاء أولوية

للبحوث الجامعية و انتقاء الجيد منها و توظيفه من أجل الارتقاء بالتعليم و مؤسساته و خدمة المجتمع الذي يدخل ضمن وظائف التعليم العالي.

الجدول رقم (50) يوضح حصول عينة الدراسة على جائزة عن البحوث العلمية المنجزة من طرفهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	17	%17
لا	83	% 83
المجموع	100	%100

تشير المعطيات الكمية للجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة لم يحصلوا على جوائز عن البحوث التي يقومون بانجازها حيث بلغت نستهم 83%، بينما نسبة الذين حصلوا على جوائز فقد بلغت 17% فقط من أفراد العينة.

يتضح من خلال هذه النتائج أن معظم البحوث التي يقوم بها أفراد العينة هي ليست في المستوى المطلوب و هذا ما سبق تأكيده من خلال الجداول السابقة عن ضعف الإنتاج المعرفي الصافي الذي يمنع من التفكير في المنافسة بسبب غياب رأسمال ثقافي الذي يسمح له بالتحكم في شروط المنافسة العلمية داخل المجال العلمي لصالح التقدم العلمي، و بالتالي العالم الأصيل لدى "بورديو" هو الفاعل الذي يسعى دائما نحو تحقيق مصلحة المجال العلمي المتخصص فيه.

الجدول رقم (51) نوع الجوائز المتحصل عليها من طرف أفراد العينة عن البحوث العلمية المنجزة من طرفهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة
جائزة محلية	09	% 52.94
جائزة وطنية	03	% 17.65
جائزة دولية	05	% 29.41
المجموع	17	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه الذي يبرز نوع الجوائز التي حصل عليها أفراد العينة من إنجاز البحوث العلمية و تتوزع هذه الجوائز بين الجوائز المحلية و الوطنية و الدولية، حيث أن معظم الجوائز المتحصل عليها من طرف الأساتذة هي محلية و ذلك بنسبة52.94%، ثم تليها الجوائز الدولية بنسبة 29.41%، لتأتي في الأخير الجوائز الوطنية و ذلك بنسبة 17.65%

إن نسبة من أكدوا على حصولهم على جوائز هي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة المتبقية التي لم تستفيد من جائزة. كما نلاحظ أن هناك تفاوت في نوع الجوائز و مما يثير الاهتمام سبب تقدم نسبة الجوائز الدولية عن الجوائز الوطنية و هذا يبرر إما لعدم اهتمام الهيئات الوطنية بتحفيز و تشجيع المعرفة و إنتاجها أو إلى خوف الباحثين من المشاركة في المسابقات الوطنية لاعتبارات أخرى مثل التقليل من قيمة الإنتاج المعرفي الوطني و عدم إخضاعه إلى التقييم الصحيح أو إلى عدم مشاركة الأستاذ نفسه في هذه المسابقات بسبب تأكده من نوعية إنجازاته العلمية التي لا تسمح من الدخول في الصراع من أجل الفوز . إلا إن الحوافز المادية و المعنوية مهمة في إعطاء الدعم و الدافع لإنتاج و إعادة إنتاج المعرفة العلمية و مضاعفتها.

الجدول رقم (52) يبرز مدى رضا عينة الدراسة عن ما تنتجه من أبحاث علمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	34	%34
لا	66	%66
المجموع	**100**	**% 100**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معظم أفراد عينة البحث غير راضين عن إنتاجهم العلمي بنسبة 66%، بالمقابل نسبة 34% هي راضية على ما تنتجه من بحوث علمية.

و عليه ترجع عينة الدراسة أسباب عدم رضاها عن إنتاجها العلمي إلى كثرة الانشغالات في تحضير الدروس و صعوبة نشر الأعمال المنجزة مما يعيق عملية الإنتاج، كما يرجع البعض عدم رضاه إلى نقص الوسائل التكنولوجية التي تساعده على الحصول على النتائج التي تواكب التطورات العالمية، و يرى البعض أن بإمكانه العطاء أكثر لولا الكوابح التي تحوله عن الإنتاج. بينما بالنسبة للفئة التي عبرت عن رضاها بخصوص ما تنتجه من بحوث علمية، على اعتبار أنها معتمدة كمرجع للطلبة و تسهم في بناء صرح الفكر الإنساني و تساهم أيضا في خدمة المجتمع مثل ما يتعلق بالبيئة و المحيط و هناك من أعرب عن رضاه بقوله :"أنشر مقالتين كل سنة".

نستنتج من خلال المعطيات و التبريرات السابقة أن نسبة الراضين عن إنتاجهم العلمي هي نسبة ضئيلة جدا و هو بمثابة اعتراف بضعف الإنتاج و قلته، و بالنسبة لرضا أحد أفراد العينة عن إنتاجه لمقالتين سنويا فهذا يعتبر ليس إنتاجا مقارنة بمتطلبات مجتمع المعرفة الذي يعترف بالإنتاج العلمي في كل المجالات إلا أنه ينادي بنوع خاص من الإنتاج الذي يساهم في خدمة المجتمع و تنميته بحيث نلمسه في الواقع و بسرعة فائقة ، و بمعنى آخر الإنتاج الذي يعتمد على الممارسة العملية في الواقع و الذي يظهر في شكل منتجات ملموسة.

الجدول رقم (53) يوضح أهم المشاكل التي تعترض الأستاذ في إنتاج البحث العلمي

أهم المشكلات التي تعترض الأستاذ في إنتاج البحث العلمي	التكرار	النسبة
نقص المصادر و المراجع الحديثة.	31	% 15.74
كثافة البرنامج الدراسي و عدم التفرغ.	65	% 32.99
نقص الإمكانيات المادية.	42	% 21.32
عدم التعاون العلمي بين الجامعات الأخرى.	37	% 18.78
أخرى تذكر	22	%11.17
المجموع	**197**	**% 100**

يوضح الجدول المبين أعلاه أن هناك مشاكل تعترض الأستاذ في عملية إنتاج المعرفة، حيث أن مشكلة كثافة البرنامج الدراسي و عدم التفرغ تحتل الصدارة بنسبة 32.99 %، ثم نقص الإمكانيات المادية بنسبة 21.32 %، و بعدها عدم التعاون العلمي مع الجامعات الأخرى بنسبة 18.78 %، لتليها مشكلة نقص المصادر و المراجع الحديثة بنسبة 15.74 %، بالإضافة إلى مشاكل أخرى تمثلت في نقص العتاد المخبري اللازم للإنتاج المعرفي خاصة بالنسبة للكليات العلمية، كما يجد البعض الآخر أن المشكلة تتمثل في التعسف الإداري و عدم نشر المقالات من طرف مسؤولي التحرير و يجد البعض الآخر أن المشكلة تكمن عدم تثمين نتائج البحث التي تجعل منه اكتشافا و إبداعا، و يرى آخرون أن ضعف التكوين هو الذي يمنعه من الإنتاج العلمي، زيادة إلى ذلك مشكل الاستقرار لأن معظم الأساتذة من مدن أخرى بعيدة عن مكان العمل.

نستنتج مما سبق أن أكبر مشكل يعترض الأستاذ هو عدم التفرغ بسبب كثافة البرنامج و هو مشكل كبير مقارنة بالمشاكل الأخرى لأن العقل المفكر يحتاج إلى راحة و وقت من أجل أن ينتج و يبدع، و باعتبار الجامعة مركز إنتاج المعرفة يتوجب عليها ضبط الممارسة العملية و تطويرها و تشجيع البحوث القابلة للتطبيق في الواقع من خلال مراكز تثمين البحوث.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثالث

يمكن إجمال النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة فيما يلي:

- إن معظم الأساتذة و التي قدرت نسبتهم 51.37 % يعتمدون في نشر المعرفة على طريقة المحاضرة بالمناقشة إلا أن هناك بالمقابل استخدام للطرق الأخرى مثل المحاضرة الإلقائية و محاضرة العرض و هناك من يضيف نظام المشاريع و هذا كما هو مبين في الجدول رقم (40).
- و لضمان نشر و وصول المعرفة للطلبة، يستخدم معظم أفراد العينة و التي نسبتهم 52.34% اللغة العربية، إلا أن هناك استخدام واضح للغة الفرنسية بكل من كليتي العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة و كلية العلوم الطبيعية و علوم الأرض و الكون و هذا راجع إلى طبيعة التخصصات الموجودة بهم و التي تتطلب ذلك. وهذا مثلما يوضحه الجدول رقم (41)
- كما أن أغلب الأساتذة يرون أن الأعمال الموجهة هي الأنسب لاختيار الممارسة العملية الموجهة للطلبة و ذلك بنسبة 53.55 % حسب الجدول رقم (42).
- معظم الأساتذة يعتمدون على أسلوب الامتحانات في تقييم الطلبة و ذلك بنسبة 36.87 % على اعتبار أنه الأسلوب المعتمد رسميا و يقاس عليه التحصيل الدراسي إلا أن هذا لا ينفي أساليب أخرى مثل الاستجواب و البحوث التي تساهم في تقييم الطالب و تعطيه فرصة و إمكانية النجاح و هذا ما يبين اعتماد أساليب النظام القديم في نظام (ل.م.د) و عدم وجود أساليب حديثة تدل على فعاليته في التأكد من الاكتساب الصحيح للمعرفة و هذا ما دل عليه الجدول رقم (43).
- كما وضحت الدراسة الميدانية أن غالبية الأساتذة يعترفون باستفادتهم ببعثات علمية خارج الوطن لأهداف مختلفة من بينها تحضير الدكتوراه و توطين المعرفة و الاستفادة منها بالإضافة إلى تبادل الخبرات المعرفية بين الجامعات الدولية و هذا ما صرح به 93 % من أفراد العينة حسب ما هو موضح في الجدول رقم (44).
- أغلب أفراد العينة يشاركون في الملتقيات و الندوات بنسبة 92% و تتضمن هذه المشاركات كلا الجنسين و بنسب مرتفعة مقارنة بنسب عدم المشاركة، مما يدل على اهتمام الأساتذة بإنتاج المعرفة الذي يساهم بها في الملتقيات و الندوات العلمية و تشمل المشاركات الملتقيات الوطنية و الدولية، و هذا ما يوضحه الجدول رقم (45).
- يهتم أغلب أفراد العينة بنشر إنتاجهم العلمي في منشورات علمية محكمة و ذلك بنسبة 94% و تتنوع هذه المنشورات بين دوريات و كتب و مجلات علمية و هذا ما يظهر في الجدول رقم (46).
- رغم استفادة الأستاذ من بعثات تساعده على إنتاج المعرفة و البحث العلمي و مشاركته في الملتقيات الوطنية و الدولية و نشر إنتاجه العلمي،إلا أن أغلب أفراد العينة الذين يهتمون بإنجاز البحوث العلمية

بهدف الحصول على شهادة علمية و ذلك بنسبة 33.33 %، كما أن أكبر نسبة تحصل عليها أستاذ مساعد (أ) وهذا ما يوضحه الجدول رقم (47).

- أغلب الأساتذة يقرون بعدم إنتاجهم لأفكار جديدة و ذلك بنسبة 78% و يرجعون معظمهم ذلك إلى طبيعة التخصص و عائق اللغة، لكن ما لاحظناه هو أن هذا الضعف في الإنتاج العلمي يظهر في جميع الكليات حسب ما يوضحه الجدول رقم (48) و هذا ما يؤكد على ضعف البحوث العلمية من حيث النوع في جميع التخصصات. في حين معظم الذين صرحوا بإنتاج أفكار جديدة أكدوا على عدم توظيفها و ذلك بنسبة 40.91% و هذا ما يتطلب إعادة رؤية في البحوث المنتجة للمعرفة الجديدة و العمل على تثمينها مثلما هو مبين في الجدول (49).
- أغلب أفراد العينة يؤكدون على عدم حصولهم على جوائز عن بحوثهم العلمية المنجزة و ذلك بنسبة 83% حسب الجدول رقم (50)، أما الذين صرحوا بحصولهم على جوائز فمعظمها محلية و هذا بنسبة 52.94% كما هو موضح بالجدول رقم (51)، و بالتالي يزيد ذلك من إثبات ضعف الإنتاج العلمي للمعرفة.
- كما يفصح أغلب أفراد العينة على عدم رضاهم عن إنتاجهم العلمي بنسبة 66 % و يرجعون ذلك مجموعة من العوائق التي تعترضهم في إنتاج المعرفة و أولها مشكل كثافة البرنامج الدراسي و عدم التفرغ و هذا بنسبة 32.99% و هذا كما يوضحه الجدول رقم (52) و(53) على التوالي.

النتائج العامة

النتائج العامة

بعد تحليلنا للفرضيات الجزئية أسفرت دراستنا هذه إلى مجموعة من النتائج العامة و التي يمكن حصرها فيما يلي:

- تبين من خلال نتائج الدراسة الميدانية أن محتوى برامج نظام (ل.م.د) هي متوسطة نوعا ما و هذا يرجع إلى عدم تناسبها مع واقعنا من جهة و من جهة أخرى هي عبارة عن إعادة محتوى النظام الكلاسيكي في شكل جديد.
- كما بينت هذه الدراسة عدم وجود توافق بين البرامج التعليمية للنظام (ل.م.د) و تخصصات الطلبة بسبب عدم مراعاتها لخصوصية كل تخصص و اعتمادها على معلومات نظرية لا تحقق الأفق المطلوب من الطالب بإبراز قدراته الإبداعية. كما لا تتناسب هذه البرامج مع الحجم الساعي المخصص لتطبيقها و رغم ذلك هناك مبادرات فردية من قبل الأساتذة بإعادة تقسيم الوقت وفق ما يقتضيه البرنامج حتى يضمن الأداء الجيد، لأن للأستاذ "هابيتوس" يسمح له بتوليد إستراتيجية تمكنه من التوافق مع المواقف غير المتوقعة.
- نستنتج أن هناك نقص للمرافق البيداغوجية اللازمة و الهياكل المجهزة بالأدوات و الوسائل التي تسمح بتقديم المادة العلمية بشكل جيد، و وفقا "لبيار بورديو" فإن الممارسة الانعكاسية هي التي تقدم البدائل و الطرق اللازمة للتغيير لأنها تتيح للفاعل تغيير الشروط الممكن تغييرها.
- وضحت هذه الدراسة عدم خضوع البرامج إلى التقويم و المراجعة المستمرة لعدم تطابق الآليات مع الخبرات البيداغوجية و عدم وجود لجان مختصة لكل تخصص في ذلك و هذا ما يؤكد افتقار النظام لعنصر الجودة الذي تعطيه المصداقية و تجعله يتميز بالعالمية على اعتبار أنه مستورد من الخارج. فالجودة أحد أهم المقومات لنظام التعليم الحديث و تعتبر بمثابة الضمان لمخرجات التعليم العالي للحصول على نوعية جيدة للتكوين و إعداد طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع و ذلك من خلال تفاعل الأفراد و الأساليب و الأجهزة لتحقيق ذلك.
- يستخدم أفراد العينة ممارسات تطبيقية مختلفة لتنمية مهارات الطلبة و رفع قدراتهم إلا أن البحوث الميدانية هي الأسلوب الأكثر استخداما على اعتبار أنها تساعد الطالب في الاحتكاك بالواقع و فهمه للكم النظري الذي يختزنه حيث يفضل الأساتذة ذلك بشكل فردي في حين نجد مجتمع المعرفة يشجع العمل في فريق حتى يكون هناك تبادل للمعارف.
- و جاء في هذه الدراسة أن هذا النظام لا يساهم في إنتاج المعرفة لأن ما ينتج الطلبة من بحوث يعتبر أدنى مستوى من بحوث النظام الكلاسيكي و هذا يرجع لضبابية النظام حسب أغلبية أفراد العينة و

نقص التأطير البيداغوجي و المنهجي بالإضافة إلى عائق الوقت الذي يرجع عملية الإنتاج خاضعة له مما يجعلها بعيدة عن الواقع ولا تستجيب لمشكلاته.

- تبين كذلك من خلال هذه الدراسة أن برامج نظام (ل.م.د) تمنح للطالب مجموعة من الكفايات الأكاديمية و أولها القدرة على التعلم الذاتي.
- و توصلت أيضا النتائج إلى ضعف العلاقة نوعا ما بين التخصصات الموجودة في نظام (ل.م.د) بالجامعة و متطلبات مؤسسات المجتمع الأخرى و هذا بسبب عدم وجود توافق بين الشهادة و الوظيفة التي يمارسها خريج الجامعة و غياب الشراكة الفعلية بين الجامعة و مؤسسات المجتمع لانعدام الثقة في مستوى الخريج، و تتفق معظم هذه النتائج مع ما توصلت إلية دراسة "أسماء هارون" و التي جاءت بعنوان " دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام (ل.م.د)" حيث توصلت إلى ضعف العلاقة بين الجامعة و المحيط الخارجي مما ساهم في ضعف المستوى التعليمي للطالب و جعل الشهادة الجامعية لا تؤهله للاندماج في عالم الشغل و عدم قدرته على تحقيق أهدافه لغياب التنسيق بين متطلبات المحيط الخارجي و الجامعة و بالتالي تقصي النظام في إحداث التغيير المنتظر مع الحفاظ على تخصصات النظام الكلاسيكي.و هذا يتطلب أن تكون التخصصات أكثر مهنية لخلق التوازن بين مخرجات النظام و متطلبات المؤسسات المجتمعية للمحيط الاقتصادي و الاجتماعي لأن هذا ما جعل تطبيق النظام بالجامعة الجزائرية بعيدا عن المنافسة العالمية حسب ما توضحه النتائج و ذلك بسبب غياب الأطر اللازمة لتطبيق النظام بكفاءة و بالتالي يحتاج إلى قوة دافعة لإحداث التغيير.

كل هذه النتائج جعلت من هذا النظام و برامجه و محتوياته تؤدي إلى ممارسة انعكاسية لا تستجيب لتشكيل مجتمع المعرفة بسبب عجز النظام عن تحقيق أهدافه، و بالتالي يجب التفكير و التأمل في الظروف التي جعلت من ممارسة نظام (ل.م.د) و عدم قدرتها على تحقيق أهدافه إلا أن هناك هامش من الحرية يجعلنا قادرين على التغيير على الصعيدين الفردي و الجماعي و هذا يعني أننا لم نفقد السيطرة على المستقبل على حد تعبير "غيدنز".

- رغم عدم توفر جميع الأقسام على قاعات الانترنت للأساتذة و الطلبة إلا أن هذا لا ينفي انعدامها. كما نستنتج هناك سهولة في عملية النشر الالكتروني لزيادة إمكانية الاتصال بين الجامعة و الطلبة، مما يساعد على نشر المحاضرات و المقالات العلمية و غيرها من الالتزامات التي يتوجب على الأستاذ نشرها لتحقيق التواصل مع الطلبة و الجامعة من خلال الاستعانة بالبريد الالكتروني كوسيلة اتصال و تواصل بين الطالب و الأستاذ من أجل تبادل المعرفة بسهولة و يسر و من جهة أخرى لتسهيل الاتصال بالجامعة نفسها و تحقيق التفاعل بين كل الأطراف الفاعلة فيها.

- نظرا لأهمية تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في تأثيرها على نمو المعارف و تقدم البحث العلمي تسعى الجامعة إلى تشجيع إنتاج المعرفة و البحث العلمي من خلال توفير مصادر الكترونية مثل مكتبة الكترونية، و بنك للمعلومات، و موقع خاص بالمؤسسة للإنتاج العلمي. و هو ما دفع بتطوير المناهج التعليمية و جعلها تستوعب تكنولوجيا المعلومات و الاتصال كجزء أساسي فيها و وسيلة لتنمية القدرات العلمية للأستاذ و الطالب.
- كما ظهر حرص الجامعة على نشر الملتقيات و الانجازات العلمية الخاصة بها على صفحات الانترنت و ذلك بتصريح الأغلبية الساحقة من الأساتذة و هذا بهدف جعل المعلومات في متناول الجميع بإزالة الحواجز في نشر المعرفة و تحريرها من قيود الزمان و المكان و تطوير التفكير التقني لتطوير المعرفة الجديدة. لذلك تعمل الجامعة على عقد ورشات عمل لتدريب الأساتذة على توظيف هذه التكنولوجيا و امتلاك القدرة على التعامل معها باعتبارهم أبرز عناصر النظام التعليمي في نشر و إنتاج المعرفة.
- رغم ما توفره الجامعة من أساليب و وسائل تكنولوجية حديثة في العملية التعليمية إلا أن هناك عوائق تعترض استخدام هذه التكنولوجيا المتمثلة في الانترنت من بينها ضعف الشبكة و انقطاعها، و انعدام ثقافة استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال عند بعض الأساتذة حسب رأيهم بالإضافة إلى عوائق أخرى تخصه مثل ضعف اللغة و عدم توفر الوقت، و الخوف من انعدام الحماية الملكية للمعلومات المنشورة.

و عليه نستنتج أن الجامعة تسعى إلى توفير كل أشكال تكنولوجيا المعلومات و الاتصال من أجل تسهيل عملية نشر و إنتاج المعرفة إلا أن هناك عوائق تمنع من أن تكون ممارستها بشكل متكرر و منتظم لأن تحول المجتمع من مرحلة إلى أخرى هو انعكاس لتغيرات في الأطر الاجتماعية بمعنى أن عملية التغير المجتمعي تتضح من خلال الهياكل المكونة للمؤسسات التي هي بمثابة تنظيم يشمل العديد من الأفراد.

- و بالنسبة للممارسة الخطابية و العملية لأفراد العينة، نستنتج كذلك أن أغلب الأساتذة يعتمدون على طرق متنوعة في نشر المعرفة و اختبارها إلا أن الاعتماد على محاضرة المناقشة بشكل أكثر، مستخدمة في ذلك اللغة العربية ، إلا أن كل من كلية العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة ، و كلية العلوم الطبيعية و علوم الحياة و الأرض و الكون يعتمدان على اللغة الفرنسية كأول لغة للنشر على أساس احتياجات التخصص. لأن اللغة على حد تعبير"بيار بورديو" هي أداة تعزيم وظيفتها الأساسية أن تشهد السلطان البيداغوجي للتواصل و المضمون المرسل و فرضهما".
- كما أن أغلب الأساتذة يرون أ الأعمال الموجهة هي الطريقة الأكثر ممارسة في الجانب التطبيقي، و الامتحانات هو الأسلوب المعتمد في تقييم الطالب و هو ما يدل على بقاء الطرق التقليدية و عدم وجود أساليب حديثة تدل على فعاليته في التأكد من الاكتساب الصحيح للمعرفة.

- كما ظهر أن الجامعة تقوم بإرسال أغلب الأساتذة إلى بعثات علمية من أجل الاحتكاك بجامعات عالمية ذات سمعة أكاديمية و متميزة تشجيعا للتواصل في سبيل العلم و إنتاج المعرفة. و يقومون أيضا بالمشاركة في الملتقيات و الندوات العلمية لإثراء المعرفة و تعتبر نسبة المشاركة لجنسين عالية مقارنة بنسبة عدم المشاركة. مع الحرص على نشر إنتاجهم العلمي الذي يتنوع بين دوريات و كتب و مجلات علمية في منشورات علمية محكمة.
- أغلب الأساتذة يقومون بأبحاث علمية بهدف الحصول على شهادة علمية و خاصة الذين ينتمون إلى الرتبة مساعد (أ) و محاضر (ب) و هذا ما يجعلهم يعتمدون على رأسمال علمي مؤسساتي تكون فيه المنافسة ناقصة عوض رأسمال علمي صافي الذي يجعل المجال العلمي أكثر استقلالية و تكون المنافسة نقية و ممتازة. و هذه النتيجة تتفق مع أحد النتائج التي توصلت إليها دراسة "دناقة أحمد" و التي جاءت بعنوان "الأستاذ الباحث و واقع إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي"، و الذي توصل فيها إلى أن الإنتاج العلمي خارج الزمان العلمي و خارج المكان العلمي، بدليل أنه لا يلبي احتياجات المجتمع بل يلبي احتياجات الفاعلين داخل المجال العلمي و تحقيق استمراريتهم للحفاظ على المكانة.
- و توصلت أيضا هذه الدراسة إلى أن أغلب الأساتذة لم يتوصلوا إلى أفكار جديدة في أبحاثهم العلمية التي قاموا بانجازها و ذلك بسبب التخصص الذي ينتمون إليه و بسبب اللغة، و هذا يتناقض مع النتائج الكمية حسب الكليات التي توضح أن ضعف الإنتاج العلمي في جميع الكليات دون استثناء، في حين معظم الذين صرحوا بإنتاج أفكار جديدة أكدوا على عدم توظيفها و هذا ما يتطلب الاهتمام بالبحوث المنتجة و العمل على تثمينها. و هذا ما يتقارب مع ما وصلت إليه دراسة الباحث "أحمد موسى بدوي" الموسومة بعنوان " الأبعاد الاجتماعية لإنتاج و اكتساب المعرفة في الجامعات المصرية- علم اجتماع نموذجا"، والتي توصلت إلى حالة انعدام القوة التوليدية في الحالة المصرية لعدم توفر شروط الكفاح والمنافسة داخل المجال العلمي.
- كما أغلبهم لم يتحصل على جائزة عن بحوثه و هذا ما يزيد تأكيد تأخر إنتاج المعرفة العلمية كما و نوعا و عدم وضوح الممارسة العملية لها وهذا ما جعل معظم الأساتذة غير راضين على ذلك بسبب العوائق التي تعترضهم و أولها كثافة البرنامج الدراسي و عدم التفرغ و هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الباحث "عبد الوهاب جودة عبد الوهاب الحايس" بعنوان "محددات إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابو س" و التي توصلت إلى ضعف حالة المناخ الاجتماعي المحيط بعملية إنتاج المعرفة، و عدم كفاية الوقت المخصص لهن نتيجة عدم التفرغ . و

بالتالي نجد أن الممارسة الخطابية و الممارسة العملية للأستاذ الجامعي لا تساعد على تشكيل مجتمع المعرفة بسبب ضعف القوة الإنتاجية بالنسبة للمعرفة الجديدة و كيفية ممارستها.

و حتى تساهم الجامعة باعتبارها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في تشكيل مجتمع المعرفة يتطلب منها حسب رأي المبحوثين ما يلي:

- ✓ الانتقاء الدقيق للتخصصات، مع تسخير كل المستلزمات المادية والمعنوية للأستاذ.
- ✓ الاهتمام بتطوير قدرات و مهارات الأستاذ و الطالب مع المراقبة المستمرة.
- ✓ تكييف البرامج مع متطلبات الواقع.
- ✓ ربط الجامعة بالمحيط ٱلاقتصادي و الاجتماعي من خلال تشجيع الاتفاقيات بين ها و بين القطاعات العاملة.
- ✓ منافسة الجامعات الدولية.
- ✓ بناء قاعدة معطيات متينة.
- ✓ ربط التواصل و توطيده مع مؤسسات المجتمع.
- ✓ تثمين نتائج البحث العلمي.
- ✓ زيادة إنتاج المعرفة و نشرها مع بناء نموذج مصغر عن مجتمع المعرفة.

بالإضافة إلى بعض الاقتراحات التي تدعم رأي الأساتذة، و التي تتمثل في:

- ضرورة النظر في إعادة تقييم برامج نظام (ل.م.د) بما يتماشى مع المتطلبات المجتمعية و العالمية مع المحافظة على ثوابت الهوية العربية.
- عقد دورات تدريبية بالمؤسسات المتخصصة لتزويد الطلبة بالمهارات العملية، و تطوير برامج تدريبية للطلبة تهدف إلى اكتشاف قدرات الطلبة و تشجيعها.
- تفعيل دور الطلبة المتميزين في المؤتمرات الوطنية بمشاركة أساتذتهم حتى يتم تفعيل دورهم في إنتاج المعرفة.
- مناقشة العوائق التي تعترض الأستاذ الجامعي في إنتاج المعرفة، مع الفصل بين الأستاذ الباحث و الأستاذ المدرس حتى تزيد وتيرة الإنتاج المعرفي المبدع.
- إنشاء نموذج لمجتمع المعرفة يجمع بين نشر و إنتاج و توظيف المعرفة بتوفير كل الشروط التي تلائم بيئتنا من خلال التعلم من التجارب العالمية الناجحة.

خاتمـــة

خاتمـــــة

إن التوجه نحو مجتمع المعرفة يتطلب الاهتمام بالتعليم العالي باعتباره أداة حيوية لتقدم المجتمعات و الارتقاء بها من خلال إعداد القوى البشرية اللازمة و تشجيع إنتاج المعرفة و إعادة إنتاجها بتوفير الوسائل المادية و المعنوية لذلك.

و انطلاقا من التصورات النظرية التي حاولنا من خلالها الكشف عن كيفية مساهمة مؤسسات التعليم العالي الممثلة في الجامعة في تشكيل مجتمع المعرفة، توصلنا إلى ضرورة إعادة النظر في برامج التعليم العالي لنظام (ل.م.د) و الذي رغم ما مضى من وقت يقارب العشر سنوات من اعتماده إلا أنه مازال يطرح إشكالا في كيفية تطبيقه في واقعنا باعتباره نظام غربي الأصول لا يتلاءم مع بيئتنا و إمكانياتنا كما أنه لا يراعي خصوصية كل تخصص باعتماده على ممارسة نظرية لا تحقق الأفق المطلوب في إنتاج قدرات إبداعية و نقص التأطير البيداغوجي الذي يساعد على تعليم أساليب البحث العلمي، و هذا ما جعل غياب الجامعة الجزائرية عن المنافسة العالمية لافتقارها للمعايير التي تمنحها ذلك نظرا لانعدام أساليب تقويمية و مراجعة مستمرة أدت إلى غياب عنصر الجودة على عناصر العملية التكوينية مما يعيق إعداد قوى بشرية قادرة على ممارسة دورها بصورة أفضل في خدمة المجتمع.

كما توصلنا إلى أن الجامعة تسخر كل إمكانياتها المادية و طاقاتها البشرية من أجل توفير ممارسة تكنولوجية حديثة في الحصول على المعلومات من خلال تقنيات الاتصال المتطورة، إلا أننا نلمس هناك تذبذب في ممارسة تكنولوجيا المعلومات و تقنيات الاتصال من قبل الفاعلين و نقص الوسائل المادية لهذه التكنولجية في بعض الأقسام للكليات و ضعف البنية التحتية التي تجعل من ممارستها غير متكررة و منتظمة و هذا ما يعيق استخدام التكنولوجية التعليمية و التحول نحو التعلم الالكتروني.

و رغم ما يقوم به الأستاذ الجامعي من ممارسات خطابية و عملية في نشر و إنتاج المعرفة العلمية إلا أن هناك سيطرة للأساليب التقليدية و نقص كبير في إنتاج المعرفة العلمية مما يعيق العملية الدينامية المتحركة التي يعاد فيها إنتاج الممارسات التي تظهر في الواقع.

و عليه يجب التفكير في السلبيات التي تعيق هذه الممارسات و البحث عن الحلول التي تتفق مع ما يتوفر لدينا من شروط و ظروف حتى يكون هناك أمل في بناء نموذج مصغر لمجتمع المعرفة يعتبر بمثابة رؤية مستقبيلية تتجسد على أرض الواقع.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1/ المراجع باللغة العربية

❖ المصادر

01. القرآن الكريم
02. عبد الرحمان بن خلدون، **مقدمة العلامة ابن خلدون–ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، دط، بيروت–لبنان، 2007.

الكتب

03. ابتسام محمد أحمد محمد خير، **دور مؤسسات التعليم العالي في التماسك الأسري** ، معهد تنمية الأسرة و المجتمع، دط، الخرطوم–السودان، 2011.
04. ابراهيم محمد تركي، **مقدمة في فلسفة المعرفة**، دار شتات للنشر و البرمجيات، دط، مصر، 2012.
05. ابراهيم الخلوف الملكاوي، **إدارة المعرفة الممارسات و المفاهيم** ، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الأردن،2007.
06. إحسان محمد حسن، **مناهج البحث الاجتماعي**، دار وائل للنشر، ط1، عمان–الأردن، 2005.
07. أحمد أنور، **النظرية و المنهج في علم الاجتماع**، جامعة عين شمس، القاهرة،د.س.
08. أحمد بخوش، **الاتصال و العولمة –دراسة سوسيوثقافية**، دار الفجر للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2008.
09. أحمد الخطيب، خالد زيغان، **إدارة المعرفة و نظم المعلومات**، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان–الأردن، 2009.
10. أحمد فؤاد باشا، **فلسفة العلوم بنظرة إسلامية**، جامعة القاهرة،ط1، 1984.
11. أحمد موسى بدوي، **الأبعاد الاجتماعية لإنتاج و اكتساب المعرفة** ، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، بيروت، 2009.
12. أحمد موصلى، **دور الجامعات و مراكز البحث في دعم ثقافة المجتمع المدني** ، دار الأمين للنشر و التوزيع، مصر، سبتمبر 1997.
13. أكاديمية الفيصل العالمية، **أساسيات تكنولوجيا المعلومات**، زمزم ناشرون و موزعون، الأردن،دط، 2008.
14. أمحمد صبور، **المعرفة و السلطة في المجتمع العربي–الأكاديميون العرب و السلطة** ، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، لبنان، 2001.
15. أمين محمد سلام المناسية، **قواعد البحث العلمي و مناهجه و مصادر الدراسات الإسلامية** ، مؤسسة رام للتكنولوجيا و الكمبيوتر، الأردن، 1995.
16. أنتوني جيدنز، **قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع"نقد ايجابي للاتجاهات التفسيرية في علم الاجتماع"** ، ترجمة محمد محي الدين، المجلس الأعلى للثقافة، د.ط، القاهرة، 2000.
17. أنتوني جيدنز، **مقدمة نقدية في علم الاجتماع**، ترجمة أحمد زايد و آخرون، مركز البحوث و الدراسات الاجتماعية، دط، القاهرة، 2002.
18. أنتوني غيدنز، **علم الاجتماع**،ترجمة فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 4، بيروت–لبنان، 2005.

19. أيمن المصري، **أصول المعرفة و المنهج العقلي**، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت-لبنان، 2010.
20. باتريك هيلي، **صور المعرفة(مقدمة لفلسفة العلم المعاصرة)** ، ترجمة نور الدين شيخ عبيد، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2008.
21. باركر و آخرون، **علم الاجتماع الصناعي**، ترجمة محمد علي محمد و آخرون، منشأة المعارف ، دط، الإسكندرية-مصر،دس.
22. بدر أحمد، **التكامل المعرفي لعلم المعلومات و المكتبات** ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، دط، القاهرة، 2002.
23. بسام محمود المهيرات، **إدارة المعرفة في تكنولوجيا المعلومات**، دار جليس الزمان للنشر و التوزيع، ط1، 2012.
24. بلقاسم سلاطنية و آخرون، **علم الاجتماع الإعلامي**، دار الفجر للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2012.
25. بيار بورديو،جان كلود باسرون، **إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم** ، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت-لبنان، 2007.
26. بيتر بيرغر و توماس لوكمان، **البنية الاجتماعية للواقع**، ترجمة أبو بكر أحمد باقادر، الهلية للنشر و التوزيع، ط 1، الأردن، 2000.
27. بيترف ، دروكر، **المجتمع الجديد-تشريح النظام الصناعي**، ترجمة راشد البراوى، مكتبة النهضة المصرية و مؤسسة فرانكلين للطبع و النشر، القاهرة-نيويورك، سبتمبر 1967.
28. ج.ب و م.ل، **العولمة و التعليم الجامعي: المضامين _ المستقبل_دراسات حالة**، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي و آخرون، عالم الكتب، ط1، القاهرة،2006.
29. جمال داود سلمان، **اقتصاد المعرفة** ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، دط، عمان-الأردن، 2009.
30. جواد كاظم لفته، **الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي** ، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط 1، عمان-الأردن، 2011.
31. جورج غورفيتش،**الأطر الاجتماعية للمعرفة** ، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1،بيروت، لبنان، 1981.
32. جيرزي فياتر، **التعليم في القرن الحادي و العشرين**، مركز الإمارات للدراسات و البحوث الإستراتيجية، سلسلة محاضرات الإمارات، ط1، أبو ظبي، 1997.
33. حسن شحاتة، **التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، 2001.
34. حسين عبد الحميد رشوان، **نظرية المعرفة و المجتمع"دراسة في علم اجتماع المعرفة"** ، مؤسسة شباب الجامعة، دط، الاسكندرية، 2008.
35. حمد الغريب عبد الكريم: **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعية،ط2، الجزائر، 1999.

قائمة المراجع

36. رابح تركي، **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990.
37. رابح كعباش، **سوسيولوجيا التنمية**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث و الترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، دط، 2007.
38. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم ،**مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق** ، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان-الأردن، 2000.
39. رشدى أحمد طعيمة، **الاتصال اللغوي في مجتمع المعرفة**، بحوث في علم الاجتماع المعرفي، دار الكتاب الحديث، دط، القاهرة، 2009.
40. رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، قسنطينة، 2008.
41. روجر كينج، **الجامعة في عصر العولمة** ، ترجمة فهد بن سلطان السلطان، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية،دط، الرياض، 2008.
42. ريمون كيفي، لوك فان كمبنهود، **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية** ، ترجمة يوسف الجباعي، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، ط1، بيروت، 1997.
43. سامي سلطي عريفج ، **الجامعة و البحث العلمي**، دار الفكر للطباعة، ط1، عمان، 2001.
44. سعد غالب ياسين، **أساسيات نظم المعلومات الإدارية**، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2008.
45. سعيد بن محمد الربيعي، **التعليم العالي في عصر المعرفة-التغيرات و التحديات و آفاق المستقبل** ، ، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2008.
46. سعيد طه محمود، السيد محمد ناس، **قضايا في التعليم العالي و الجامعي** ، مركز آيات للطباعة و الكمبيوتر، دط، الزقازيق، 2003.
47. سمير جاد، **منظومة التعليم العالي المعاصر-تحديات الواقع-إمكانات التطوير** ، الدار العالمية للنشر و التوزيع، دط، د.م، 2010.
48. سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات، **الجودة في التعليم**، دار الصفاء للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2008.
49. السيد عبد العاطي السيد، **علم اجتماع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، 2003.
50. سيد محمد جاد الرب، **إدارة الجامعات و مؤسسات التعليم العالي-استراتيجيات التطوير و مناهج التحسين** ، حقوق الطبع و النشر محفوظة للمؤلف، دط، جامعة قناة السويس، مصر، 2010.
51. شبل بدران، سعيد سليمان، **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 2007.
52. شفيق ابراهيم الجبوري، **علم اجتماع المعرفة عند ابن خلدون**، ط1، دار غيداء للنشر و التوزيع، عمان، 2012.
53. طلعت ابراهيم لطفي،**علم اجتماع التنظيم**، دار غريب للنشر و التوزيع و الطباعة، دط، القاهرة، 2007.
54. طه نجم، **علم اجتماع المعرفة (دراسة في مقولة الوعي و الايديولوجيا)**، دار المعرفة الجامعية، دط، القاهرة، 2004.

قائمة المراجع

55. عامر ابراهيم قنديلجي و آخرون، **نظم المعلومات الادارية و تكنولوجيا المعلومات** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان-الأردن، 2008.
56. عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة القاهرة، 1971.
57. عبد الستار العلي،عامر قنديلجي، غسان العمري، **المدخل إلى إدارة المعرفة** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،ط1، عمان،الأردن، 2006.
58. عبد العزيز بن عبد الله السنبل، **التربية و التعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي و العشرين**، دط، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004.
59. عبد اللطيف محمود مطر، **إدارة المعرفة و المعلومات**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر و التوزيع، ط1، 2007.
60. عدنان عواد الشوابكة، **دور نظم و تكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات الادارية**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن، دط، 2011.
61. عدي عطا، **معايير الجودة و الأداء و التقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة للجامعات الرصينة في العالم**، دار البداية ناشرون و موزعون، ط1، عمان، 2011.
62. عصام زكريا جميل، **اتجاهات معاصرة في نظرية المعرفة** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط 1، عمان، 2012.
63. علي حسين كركي، **الابستيمولوجيا في ميدان المعرفة**، شبكة المعارف، ط1، بيروت، 2010.
64. فاروق عبده قليه، **أستاذ الجامعة (الدور و الممارسة بين الواقع و المأمول)**، دار زهراء الشرق، القاهرة، 1997.
65. فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، **أسس و مبادئ البحث العلمي** ، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، ط 1، الإسكندرية-مصر، 2002.
66. فردوس عبد الحميد البهنساوي، **منظومة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية** ، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 2006.
67. فريد النجار، وليد دياب، تامر النجار، **التجارة و الأعمال الالكترونية المتكاملة في مجتمع المعرفة** ، الدار الجامعية ،الاسكندرية، دط،2006.
68. فضيل دليو، **التكنولوجيا الجديدة للاعلام و الاتصال(المفهوم- الاستعمالات- الآفاق)** ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، ط1، عمان، الأردن، 2010.
69. فضيل دليو و آخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية (سلسلة العلوم الاجتماعية)** ، منشورات جامعة منتوري، دار البعث، قسنطينة، 1999.
70. فضيل شعبان، **مصطلحات في الاعلام و الاتصال**، دار اللسان العربي، ط1، الجزائر، 1422هـ.
71. فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية-أعلام و تواريخ و تيارات**، ترجمة إياس حسن، دار الفرقد للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، دمشق-سوريا، 2010.
72. قباري محمد اسماعيل، **علم الاجتماع و الفلسفة-نظرية المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، ط2،ج2، الاسكندرية، دس.
73. كمال التابعي، ليلى البهنساوى، **مقدمة في علم اجتماع المعرفة** ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط 1، القاهرة،

.2007

74. لمياء محمد أحمد السيد، حامد عمار، **العولمة و رسالة الجامعة رؤية مستقبلية** ، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، القاهرة .2002

75. مجموعة من الخبراء المختصين، **الأساليب الحديثة لإدارة المكتبات و مراكز المعلومات بالجودة الشاملة (الجودة–المعرفة)**، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، الجزء الأول، د.م، 2008.

76. محمد ابراهيم عيد، **بحوث في علم الاجتماع المعرفي**، دار الكتاب الحديث، دط، مصر، 2009.

77. محمد تركي البطاينة، زياد محمد المشاقبة، **إدارة المعرفة بين النظرية و التطبيق** ، ط1، دار جليس الزمان للنشر و التوزيع، 2010.

78. محمد الصيرفي ، **إدارة تكنولوجيا المعلومات IT** ، دار الفكر الجامعي، دط، الإسكندرية، 2009.

79. محمد عبد الكريم الحوراني، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع–التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفة و الصراع**، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، ط1، عمان–الأردن، 2008.

80. محمد عبيدات و آخرون، **منهجية البحث العلمي(القواعد و المراحل و التطبيقات)**، دار وائل للطباعة والنشر، ط2، عمان– الأردن، 1999.

81. محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1989.

82. محمد عوض الترتوري، **نظرية المعرفة و الواقع التربوي العربي المعاصر** ، الأهلية للنشر و التوزيع، ط 1، عمان–الأردن، 2010.

83. محمد عوض الترتوري و أغادير عرفات جويحان ، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان–الأردن، 2006.

84. محمد منير مرسي ، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسه**، ، عالم الكتب، ط1، القاهرة، .2002

85. محمد الهادي محمد، **أساليب توثيق البحوث العلمية**،ا لمكتبة الأكاديمية، ط1، الجزائر، 1995.

86. محمود زيدان، **نظرية المعرفة عند مفكري الاسلام و فلاسفة الغرب المعاصرين**، دار النهضة العربية، ط1، بيروت–لبنان، 1989.

87. محي الدين مختار، **لاتجاهات النظرية و التطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية** ، دار المنشورات الجامعية،ط1، باتنة، .1999

88. مراد بن اشنهو، **نحو الجامعة الجزائرية**، ترجمة عائدة أديب بامية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981.

89. مروان عبد المجيد ابراهيم، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، ط 1، عمان– الأردن، 2000.

90. مصطفى خلف عبد الجواد: **نظرية علم الاجتماع المعاصر** ، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط 1، عمان–الأردن، 2009.

91. مصطفى زايد، **التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962–1980)**، ديوان المطبوعات

الجامعية، الجزائر، 1986.

92. مصطفى عمر التير، **مقدمة في مبادئ و أسس البحث الاجتماعي** ، الدار الجماهيرية للنشر و التوزيع و الإعلان، ط2، مصراته-ليبيا، 1986.

93. مطبوعات مركز البحوث و الدراسات الاجتماعية ، **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع** "، ترجمة مصطفى خلف عبد الجواد ، د.ط، القاهرة، 2000.

94. معن خليل العمر، **علم اجتماع المعرفة**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2007.

95. موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية** ، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر،ط2، الجزائر، 2006.

96. ميشال دوبوا، **مدخل إلى علم اجتماع العلوم** ، ترجمة سعود المولى، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية،ط1، بيروت-لبنان.

97. نبيل رمزي، **سوسيولوجيا المعرفة**، ، دار الفكر الجامعي، دط، الاسكندرية، 2001.

98. نعيم ابراهيم الظاهر، **إدارة المعرفة**، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2009.

99. هالة اسماعيل بغدادى، **صناعة المعرفة و قيود الحرية**، المكتب الجامعي الحديث،دط،د.م، 2011.

100. هشام يعقوب مريزيق و فاطمة حسين الفقيه، **قضايا معاصرة في التعليم العالي** ، دار الراية للنشر و التوزيع، ط 1، عمان-الأردن، 2008.

101. الهلالي الشربيني الهلالي، **التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي و العشرين** ، دار الجامعة الجديدة، دط، الارزيطة-الإسكندرية، 2007.

102. هيثم علي حجازي، **إدارة المعرفة، مدخل نظري**، الأهلية للنشر و التوزيع، ط1، عمان- الأردن، 2005.

103. وزارة التعليم العالي و البحث العليمي، **التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012**، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،دس.

104. وزارة التعليم العالي، **التعليم العالي و بناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية** ، وكالة الوزارة للتخطيط و المعلومات، الإدارة العامة للتخطيط و الإحصاء،ط2، السعودية،2010.

105. يوسفي عبد الرؤوف: **مناهج علوم الاجتماع**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 1994.

❖ **المعاجم و القواميس**

106. جماعة من كبار اللغويين، **المعجم العربي الأساسي**، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، لاروس،دم،دس.

107. جورج ريتزر، **موسوعة النظرية الاجتماعية** ، ترجمة مصطفى خلف عبد الجواد ، المجلس الأعلى للثقافة، مج1، ط1،دم، 2006.

108. جون فرنسوا دورتيه، **معجم العلوم الانسانية**، ترجمة جورج كتورة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، 2009.

109. ريمون بودون و فرنسوا بوريكو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع** ، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بيروت-لبنان، 2007.

110. عصام نور الدين، **معجم نور الدين الوسيط**، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت-لبنان، 2009.

❖ **المجلات**

111. أحمد أبو زيد، **المعرفة ...صناعة المستقبل**، مجلة العربي، ع 540، الكويت، نوفمبر 2003.

112. بن امحمد علي، **أهداف الجامعة و الأطراف الفاعلة فيها**، مجلة الحقيقة، جامعة أدرار، عدد خاص بالملتقى الدولي السابع 2003-2004.

113. بوفولة بوخميس، مزوز بركو، **الأستاذ الجامعي و الإعلام الأكاديمي الالكتروني بين الواقع و الآفاق** ، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، عدد خاص بملتقى الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي،2011.

114. جامعة الملك عبد العزيز، نحو مجتمع المعرفة، **جامعات البحث** ، مركز الإنتاج الإعلامي، العدد 10، جدة، 1427هـ.

115. جامعة الملك عبد العزيز، **دور مؤسسات التعليم العالي في اختراق الحاجز الرقمي** ، مركز الدراسات الاستراتيجية، العدد 28، 2010.

116. حسين لوشن،**مؤسسات التعليم و التكوين في الجزائر** ، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة باتنة، العدد 10، الجزائر، ، جوان 2004.

117. حواء بلحسين، **الجامعة في ظل التحولات العالمية**، دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجلة علمية محكمة، ، جامعة الجزائر، العدد10، 2008.

118. دفاتر المخبر، الجامعة الجزائرية و التحديات الراهنة، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، العدد2، بسكرة، دار الكتاب العربي، الجزائر، سبتمبر 2006.

119. رابح تركي، **تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي في التنمية الشاملة** ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، العدد2، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ديسمبر 1984.

120. رفعت ى.عبيد، **فضل العرب على أوروبا في ميدان نشأة و تطور النظام الجامعي في العصور الوسطى** ، الأصالة، مجلة ثقافية ، مطبعة البعث، العدد 62-63، قسنطينة، الجزائر ، أكتوبر-نوفمبر، 1978.

121. رفيق زراولة، **الهيكلة التنظيمية للمؤسسات الجامعية** ، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، العدد 20، جامعة باتنة، جوان 2009.

122. عبد الرزاق جيلالي ، **من الاثنولوجيا إلى علم الاجتماع**، مجلة المجتمع، العدد 10.

123. عبد اللطيف حسين حيدر، **الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة** ، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، السنة 19، العدد 21، 2004.

124. غسان العمري و آخرون، **مجتمع المعرفة و تأثيره في العمل المعرفي، تنمية الرافدين** ، جامعة الموصل، مج 31، العدد95، 2009.

125. ليث حمودي إبراهيم، **مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية و البحثية و خدمة المجتمع بصورة شاملة**، مجلة البحوث التربوية و النفسية، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، العدد30، 2012.

126. نبيل علي، **إقامة مجتمع المعرفة كمحور للنهضة**، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 342،

لبنان، أوت 2007.

127. نسرين اللحام، **المستقبل في عيون العالم**، مركز الدراسات المستقبلية، س 2، ع 5، مارس 2012.

❖ الرسائل و الأطروحات الجامعية

128. أسماء هارون، **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم اجتماع تنمية الموارد البشرية، جامعة قسنطينة، الجزائر، غير منشورة، 2010.

129. سلمى الامام، **صنع السياسة العامة في الجزائر(دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية 1999-2007)**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية و العلاقات الدولية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، غير منشورة، 2008-2007.

130. سمية ابراهيمي، **اصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر ملف (ل.م.د) قراءة تحليلية نقدية** ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، علم اجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، غير منشورة، 2006.

131. يسمينة خدنة، **واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، غير منشورة، 2008.

❖ الملتقيات و الندوات

132. بوحنية قوي، **إدارة مؤسسات التعليم العالي في ظل الاقتصاد المعرفي** ، بحث مقدم لغرض الترشح لجائزة البحث العلمي بمناسبة الذكرى العشرين لتأسيس جامعة ورقلة، 2008.

133. شاكر محمد فتحي أحمد، **الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي**، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي و حاجات المجتمع في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، بيروت،6-10 ديسمبر، 2009.

134. عبد الله تركماني، **الإنسان المعاصر و تحديات مجتمع المعرفة** ، ورقة عمل مقدمة في إطار ندوة الإنسان المعاصر و التحديات الراهنة، دار الثقافة و اللجنة الثقافية المحلية في القلعة الكبرى، سوسة، يومي25-26 نوفمبر 2006.

135. عصام بن يحي الفيلالي، **تجربة جامعة الملك عبد العزيز في التحول نحو مجتمع المعرفة** ، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي الأول حول مجتمع المعرفة، التحديات الاجتماعية و الثقافية و اللغوية في العالم العربي..حاضرا و مستقبلا، 2-4 ديسمبر 2007، مسقط، سلطنة عمان.

136. محمد سيد أبو السعود جمعة، **تطوير التعليم و دوره في بناء اقتصاد المعرفة** ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتعلم الالكتروني و التعلم عن بعد، صناعة التعلم للمستقبل، الرياض، مارس2009.

137. **مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة**، المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم و التنمية 13-15 يوليو 2010، المكتب الجامعي الحديث، ج1، القاهرة، 2010

138. مؤتمر الجامعات العربية تحديات العصر و الآفاق المستقبلية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرباط-المملكة المغربية، 9-13 ديسمبر 2007.

❖ القوانين و التقارير الرسمية

139. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، **نحو تواصل معرفي منتج** ، تقرير المعرفة العربي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم،

.2009

تقرير التنمية الإنسانية العربية، **رؤية إستراتيجية؛ أركان مجتمع المعرفة**، الفصل التاسع، 2003.

140. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **إصلاح التعليم العالي**، جوان 2007.

141. المرسوم التنفيذي رقم 83-554 المؤرخ في 17 ذي الحجة عام 1403 هـ الموافق لـ 24 سبتمبر 1983م، المتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة، العدد 40، 1983/9/27.

142. المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419ه الموافق لـ 17 أوت 1998، المتضمن **القانون الأساسي النموذجي للجامعة**، العدد 60، 1998.

143. المرسوم التنفيذي رقم 99-05 المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419ه الموافق لـ 17 أوت 1998، المتضمن **القانون الأساسي النموذجي للجامعة**، العدد 60، 1998.

144. وزارة الاقتصاد و التخطيط، **التحول إلى مجتمع المعرفة**، المملكة العربية السعودية.

❖ **دليل الطالب**

145. نيابة الجامعة للتنمية و الاستشراف و التوجيه-مصلحة الأعلام و التوجيه، **دليل الطالب**، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة-الجزائر، الموسم الجامعي 2012/2011.

❖ **المصالح**

146. جامعة قاصدي مرباح بورقلة، **مصلحة البحث العلمي**.

❖ **المواقع الالكترونية و المدونات**

147. الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي www.abahe.co.uk

148. ريمون آرون ، **الفلسفة،علم الإجتماع والعقائد** ،هيئة الموسوعة العربية ، متوفرة على الرابط التالي: http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=1211&m=1

149. زياد بركات، أحمد عوض، **واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها** ، 2011، متوفرة على الرابط التالي: www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziadBarakat/r1_dr.ZiadBarakat.pdf

150. سناء عبد الكريم الخناق، **دور تكنولوجيا المعلومات في اختيار التعلم الالكتروني-التجربة الماليزية** ، ص موجودة على الرابط التالي:eco.asu.edu.jo/ecofaculty/wp-content/.doc

151. عبد الحكيم الفيتوري، **المعرفة الإنسانية بين الجمود والتطور (مسيرة المعرفة في الغرب)** متوفرة على الموقع التالي: http://www.a-znaqd.com/alsowol2.htm

152. عقل بن عبد العزيز العقل، **التحديات المستقبلية للتعليم العالي** متوفرة على الرابط التالي: www.faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=20173

153. فهد العرابي الحارثي، **أزمة البحث العلمي و التنمية** ، مركز أسبار للدراسات و البحوث و الإعلام، الرياض، متوفر على الرابط التالي: www.asbar.com/ar/contents.aspx?c=994

154. كتوش عاشور، قورين حاج قويدر، **التجربة الماليزية في التنمية البشرية و مقومات نجاحها** ، مركز الدراسات

الإقليمية متوفرة على الرابط التالي : www.kantakji.com/fiqh/Files/Manage/840.pdf

155. محمود ياسين، **المجتمع الزراعي** : موسوعة ويكيبيديا المجلد السابع عشر . على الرابط http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=162064/

156. موسوعة ويكيبيديا الحرة، المجتمع الصناعي متوفرة على الرابط التالي: http://ar.wikipedia.org/wiki/.

157. مي العبد الله، **مكونات البنية الاجتماعية و الاقتصادية لإقامة مجتمع المعرفة في الوطن العربي**، الجامعة اللبنانية، متوفر على الرابط التالي: www.shebacss.com/docs/soasr004-09.pdf

158. ناريمان إسماعيل متولي، **التأثير المتكامل بين الخطط التنموية السعودية و تقنيات المعلومات و الاتصالات للوصول إلى مجتمع المعرفة** ، متوفرة على الرابط التالي : http://ipac.kacst.edu.sa/edoc/1429/172128_1.pdf

159. **نشأة جامعة قاصدي مرباح** –ورقلة على الرابط التالي: www.univ-ouargla.dz

160. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي http://services.mesrs.dz/arabe_mesrs/drh_a.php

2/ المراجع باللغة الأجنبية

1. Alain Rey, Le Robert Micro, **Dictionnaire le Robert**, 2 édition, Paris.
2. Aziz Jellab**, Initiation à la sociologie**, L'harmattan, 2008, Paris.
3. Abdelhamid Djekoun, La Réforme LMD en Algérie :état des lieux et perspectives, **Actes du colloque international : Le système LMD entre implémentation et projection**, Alger, 30-31 mai 2007.
4. Clar M.L**,Higher Education**, Routeede and Kegan, London, 1971.
5. Frédéric Lebaron**, La Sociologie de A à Z-250 mots pour comprendre**, Paris,2009.
6. Grawitz Madelline**, Lexique des Sciences Sociales**, 4ème édition, Paris, 1998.
7. Jean Mindel Morin, **Précise de Sociologie**, Edition Nathan, 1996.

Marc Jacquemain et Bruno Frère, **Epistémologie de la Sociologie(Paradigmes pour le XXI^{e} Siècle)**, de boeck , 1re édition, 2008, Bruxelles.

8. M .Boutefnouchet , **Introduction a la sociologie-les fondement**, Office des Publications Universitaires, Alger,2004.
9. Mohamed GHALAMALLAH **,l'université Algérienne-genese des contraintes structurelles**, conditions pour une mise a niveau,revue les cahiers du cread,N°77,centre de recherche en économie

appliquée pour le développement, Alger,2006.

10. NatalieRigaux**, Introduction à la sociologie par sept grands auteurs**, Edition de Boeck Universitaire,1ère édition, 2008.
11. Pièrre Bourdieu, **Le Sens Pratique**, Paris..
12. Rapport de la Banque Mondiale**, Construire les Sociétés du Savoir-Nouveau Défis pour L'enseignement Supérieur**, Les Presse de L'université Laval, 2003.
13. The Oxford **Compact English Dictionary**, 1996.