Comprehensive Journal of Science
Volume (10), Issue (39), (March, 2026)
ISSN: 3014-6266

مجلة العلوم الشاملة
المجلد (10) ملحق العدد 39 مارس 2026
ردمد: 3014-6266

الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية: قراءة سوسيولوجية في تحديات البحث العلمي

امنة الوافي عبدالله

باحثة اكاديمية الدراسات العليا جنزور – ليبيا

Mmfhsh1973@gmail.com

تاريخ الاستلام:2026/01/24 –تاريخ المراجعة:2026/02/24– تاريخ القبول: 2026/03/05– تاريخ للنشر : 2026 /04/03

الملخص العربي

تناولت هذه الورقة البحثية ظاهرة الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية من منظور سوسيولوجي، بوصفها إحدى القضايا التي تؤثر في جودة البحث العلمي داخل مؤسسات التعليم العالي، وتنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن الضعف المنهجي في الرسائل والأطروحات الجامعية لا يمثل مجرد تعثر فردي لدى بعض الباحثين، بل يعكس خللًا أوسع يرتبط بالبنية الأكاديمية والمؤسسية التي يُنجز البحث في إطارها، من حيث مستوى التكوين المنهجي، وطبيعة الإشراف العلمي، والبيئة الجامعية، والإمكانات البحثية، والثقافة الأكاديمية السائدة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ضمن إطار نظري تحليلي، مع توظيف المدخل السوسيولوجي النقدي في تفسير الظاهرة وربطها بسياقها المؤسسي والأكاديمي، وقد كشفت الدراسة أن الأمية المنهجية تتجلى في عدد من المظاهر المفاهيمية والتصميمية، مثل ضعف صياغة المشكلة البحثية، والخلط بين الأسئلة والفرضيات والأهداف، والقصور في بناء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما تظهر في مظاهر إجرائية وتحليلية، منها الخلط بين المنهج والأداة، وضعف اختيار العينة وأدوات جمع البيانات، والقصور في تحليل البيانات وتفسير النتائج، فضلًا عن المظاهر الكتابية والأخلاقية التي تشمل ضعف الكتابة الأكاديمية، واضطراب التوثيق العلمي، والاختلالات المرتبطة بأخلاقيات البحث العلمي، والنزعة الشكلية في إنجاز الرسائل الجامعية، وخلصت الدراسة إلى أن هذه الظاهرة تؤثر سلبًا في جودة الأطروحات الجامعية، وتضعف مصداقية المعرفة العلمية، وتحد من قدرة الجامعة على أداء دورها في خدمة المجتمع، كما أكدت أن الحد منها يقتضي تطوير التكوين البحثي، وتفعيل الإشراف العلمي والتقويم المنهجي، وبناء ثقافة جامعية داعمة للنزاهة والجودة البحثية،

الكلمات المفتاحية: الأمية المنهجية، الأطروحات الجامعية، البحث العلمي، التكوين المنهجي، الإشراف الأكاديمي، الجودة البحثية، النزاهة العلمية، القراءة السوسيولوجية،

Abstract

This paper addresses methodological illiteracy in university dissertations through a sociological perspective, considering it one of the major issues affecting the quality of scientific research in higher education institutions. The study is based on the assumption that methodological weakness in theses and dissertations is not merely an individual shortcoming on the part of some researchers, but rather reflects a broader academic and institutional imbalance related to methodological training, academic

supervision, university environment, research facilities, and the prevailing academic culture. The study adopts the descriptive-analytical approach within a theoretical analytical framework, while employing a critical sociological perspective to interpret the phenomenon and connect it to its institutional and academic context. The findings indicate that methodological illiteracy appears in conceptual and design-related forms, such as weak formulation of the research problem, confusion between research questions, hypotheses, and objectives, and deficiencies in building the theoretical framework and reviewing previous studies. It also appears in procedural and analytical forms, including confusion between method and instrument, weak sampling and data collection procedures, and deficiencies in data analysis and interpretation of results. In addition, the study identifies writing-related and ethical manifestations, such as weak academic writing, poor scientific documentation, breaches of research ethics, and a formalistic tendency in completing university theses. The study concludes that methodological illiteracy negatively affects the quality of university dissertations, weakens the credibility of scientific knowledge, and limits the university's role in serving society. It further emphasizes that reducing this phenomenon requires improving research training, activating scientific supervision and methodological evaluation, and building a university culture that supports research integrity and quality.

Keywords
Methodological illiteracy, university dissertations, scientific research, methodological training, academic supervision, research quality, research integrity, sociological reading.

المقدمة

يُعد البحث العلمي من أهم الوظائف التي تضطلع بها الجامعة بوصفها مؤسسة لإنتاج المعرفة وتنظيمها وتطويرها، إذ لا تقتصر رسالتها على نقل المعارف والخبرات إلى الطلبة، بل تمتد إلى إعداد الباحثين القادرين على فهم الظواهر وتحليلها وفق أسس علمية ومنهجية رصينة، ومن هنا اكتسبت الأطروحات الجامعية مكانة مركزية في بنية التعليم العالي، لأنها تمثل النتاج العلمي الذي يُفترض أن يعكس مستوى التكوين الأكاديمي والمنهجي الذي تلقاه الطالب خلال مسيرته الدراسية، كما يفترض أن تسهم في إثراء المعرفة العلمية وتقديم إضافات يمكن الإفادة منها في خدمة المجتمع ومعالجة قضاياه المختلفة،

غير أن المتأمل في عدد من الرسائل والأطروحات الجامعية يلحظ وجود اختلالات منهجية متكررة تمس سلامة البناء العلمي للبحث، وتظهر في ضعف صياغة المشكلة البحثية، والخلط بين عناصر التصميم المنهجي، والقصور في بناء الإطار النظري، وعدم الدقة في اختيار العينات والأدوات، فضلًا عن ضعف التحليل والتفسير والتوثيق، الأمر الذي يثير تساؤلات جوهرية حول مستوى الكفاية المنهجية لدى بعض الباحثين، وحول طبيعة الشروط الأكاديمية والمؤسسية التي يتم في إطارها إنجاز هذه الأطروحات، وهذا ما يجعل من الأمية المنهجية موضوعًا جديرًا بالبحث، ليس فقط لأنها تؤثر في جودة الرسائل الجامعية، بل لأنها تمس سلامة إنتاج المعرفة العلمية داخل الجامعة،

وتتبع خطورة هذه الظاهرة من كونها لا ترتبط فقط بأخطاء شكلية أو هفوات جزئية يمكن تجاوزها بالمراجعة السريعة، بل تتصل في كثير من الأحيان بخلل أعمق في فهم منطق البحث العلمي ذاته، وفي القدرة على بناء علاقة منسجمة بين المشكلة، والأهداف، والأسئلة أو الفرضيات، والمنهج، والأداة، والتحليل، والنتائج، ومن ثم فإن الأمية المنهجية لا تمثل مجرد ضعف بحثي عام، بل تمثل صورة نوعية مخصوصة من صور الضعف تمس جوهر التفكير العلمي وبنية العمل البحثي، وهو ما ينعكس سلبًا على جودة الأطروحات الجامعية، ويحد من مصداقية المعرفة المنتجة من خلالها، كما يقلل من قدرتها على الإسهام الفاعل في خدمة المجتمع،

ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى مقاربة ظاهرة الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية من منظور سوسيولوجي، ينظر إليها بوصفها نتاجًا لتفاعل عدد من العوامل الأكاديمية والمؤسسية، مثل ضعف التكوين المنهجي، وتفاوت جودة الإشراف العلمي، ومحدودية البيئة الجامعية والإمكانات البحثية، وضعف ثقافة النزاهة والجودة البحثية، ولا يقتصر هذا المنظور على رصد مظاهر الظاهرة فقط، بل يمتد إلى تفسير أسبابها وتحليل آثارها واقتراح آليات للحد منها، وبذلك تجمع الدراسة بين البعد التشخيصي والبعد التفسيري والبعد العلاجي في إطار علمي متكامل،

وتتحدد أهمية هذه الدراسة في أنها تعالج قضية تمس جوهر العمل الأكاديمي، وتفتح المجال أمام فهم أعمق لمواضع الخلل في التكوين البحثي داخل مؤسسات التعليم العالي، كما أنها تقدم قراءة نقدية تساعد على الربط بين الأداء البحثي الفردي وبين الشروط المؤسسية والثقافية التي تؤثر فيه، وبناءً على ذلك جاءت هذه الورقة لتحليل مفهوم الأمية المنهجية، والكشف عن مظاهرها في الأطروحات الجامعية، وتفسير العوامل المنتجة لها، وبيان آثارها على جودة الأطروحات ومصداقية المعرفة العلمية ودور الجامعة في خدمة المجتمع، وصولًا إلى طرح مجموعة من الآليات التي يمكن أن تسهم في الحد منها وتعزيز الجودة البحثية في برامج الدراسات العليا،

أولاً: مشكلة البحث

تتبع مشكلة البحث من الملاحظة المتزايدة لوجود مظاهر متعددة من الضعف المنهجي في عدد من الرسائل والأطروحات الجامعية، وهو ما يتجلى في قصور صياغة المشكلة البحثية، والخلط بين المنهج وأدواته، وضعف بناء الإطار النظري، وعدم الدقة في اختيار العينات، فضلًا عن التعامل الشكلي مع إجراءات التحليل العلمي، والتوثيق، وأخلاقيات البحث، ولا يُعد هذا الضعف مجرد تعثر فردي لدى بعض الباحثين، بل يعكس في جانب مهم منه خللًا أوسع يرتبط بالبنية الأكاديمية والمؤسسية التي يُنجز البحث في إطارها، من حيث محدودية التكوين المنهجي، وتفاوت مستوى الإشراف العلمي، وهيمنة النزعة الشكلية في إنجاز الرسائل، وضعف التدريب على مهارات الكتابة الأكاديمية والبحثية، الأمر الذي يؤدي إلى إنتاج مخرجات علمية لا ترتقي دائمًا إلى المستوى المطلوب من الصرامة والدقة والاتساق المنهجي،

ويزداد وضوح هذه الإشكالية في ضوء ما أشارت إليه جملة من الدراسات العربية التي تناولت الأخطاء المنهجية في الرسائل العلمية، أو ركزت على صعوبات البحث العلمي ومعوقاته لدى طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، إذ كشفت هذه الدراسات عن وجود اختلالات بحثية وفنية وإدارية تؤثر في جودة بناء الرسائل والأطروحات، وتحد من قدرتها على إنتاج معرفة علمية

رصينة، ومن ثم فإن هذه الظاهرة لا تستدعي الوقوف عند حدود وصف مظاهرها فقط، وإنما تتطلب تحليلًا أعمق لأسسها وتفسيرًا علميًا للعوامل التي تسهم في نشأتها واستمرارها داخل البيئة الجامعية، بوصفها ظاهرة تتصل بطبيعة التكوين العلمي، وثقافة الإشراف، وشروط الإنتاج المعرفي داخل الجامعة،

وعليه، يتمحور البحث حول السؤال الرئيس الآتي: ما العوامل السوسيولوجية والأكاديمية التي تسهم في تشكل الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية وإعادة إنتاجها داخل الجامعة؟

ثانياً: أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أن موضوع الأمية المنهجية لا يقتصر على كونه قضيةً مرتبطةً بجودة الرسائل والأطروحات الجامعية فحسب، بل يتصل كذلك بسلامة إنتاج المعرفة العلمية داخل الجامعة، ذلك أن ضعف البناء المنهجي ينعكس بصورة مباشرة على صدقية النتائج، وقيمة التوصيات، ومدى إمكانية الإفادة من البحوث العلمية في خدمة المجتمع ودعم عملية صنع القرار، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية البحث في كونه يعالج ظاهرة تمس جوهر العمل الأكاديمي، وتؤثر في كفاءة المخرجات البحثية التي يفترض أن تسهم في تطوير المعرفة ومعالجة مشكلات الواقع,

كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من اتساع الاهتمام العربي بقضية معوقات البحث العلمي، وما يرتبط بها من ضعف في مهارات الكتابة الأكاديمية والبحثية لدى طلبة الدراسات العليا، وهو ما أكدته العديد من الدراسات العربية التي تناولت هذه الإشكالية في سياقات جامعية مختلفة، الأمر الذي يدل على أن الأمية المنهجية ليست حالة فردية معزولة، بل ظاهرة أوسع تستحق الدراسة والتحليل العلمي المنظم,

وتتجلى أهمية البحث أيضًا في أن المقاربة السوسيولوجية تتيح فهم هذه الظاهرة في إطارها الأكاديمي والمؤسسي، من خلال النظر إليها بوصفها نتاجًا لتفاعل مجموعة من العوامل المرتبطة بالبيئة البحثية، وأنماط الإشراف العلمي، والإمكانات الفنية، والتدريب على المناهج، ومستوى امتلاك مهارات الكتابة الأكاديمية، وليس مجرد أخطاء فردية تصدر عن بعض الباحثين، وهو ما يمنح هذا البحث قيمة علمية تتمثل في تقديم تفسير أعمق للظاهرة، يساعد على بناء تصور أكثر شمولاً لمعالجتها والحد من آثارها داخل مؤسسات التعليم العالي,

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

1. التعرف إلى مفهوم الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية وتحديد أبعادها الرئيسة ,
2. تشخيص أبرز مظاهر الأمية المنهجية في الرسائل والأطروحات الجامعية ,
3. تحليل العوامل السوسيولوجية والأكاديمية والمؤسسية التي تسهم في إنتاج هذه الظاهرة ,
4. بيان أثر ضعف التكوين المنهجي والكتابة الأكاديمية والإشراف العلمي على جودة الرسائل الجامعية ,
5. الإفادة من الدراسات العربية السابقة في بناء تصور تفسيري للظاهرة ,
6. اقتراح هيكل علمي ومعرفي يساعد في الحد من الأمية المنهجية داخل برامج الدراسات العليا ,

رابعاً: تساؤلات البحث

1. ما المقصود بالأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية؟
2. ما أبرز مظاهرها في الرسائل والأطروحات الجامعية؟
3. ما العوامل السوسيولوجية والمؤسسية التي تسهم في ظهورها واستمرارها؟
4. ما علاقة ضعف مهارات الكتابة الأكاديمية والبحثية بظهور الأمية المنهجية؟
5. ما دور الإشراف الأكاديمي والتكوين المنهجي في الحد من هذه الظاهرة أو تكريسها؟
6. كيف يمكن بناء تصور علمي لمعالجة الأمية المنهجية في برامج الدراسات العليا؟

خامساً: المنهجية

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره من أنسب المناهج لدراسة ظاهرة الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، من حيث تتبع مفهومها، ورصد مظاهرها، وتحليل العوامل المرتبطة بها في ضوء الأدبيات العربية ذات الصلة، كما يندرج البحث ضمن البحوث النظرية التحليلية التي لا تستهدف جمع بيانات ميدانية مباشرة، وإنما تسعى إلى قراءة الظاهرة قراءة علمية نقدية من خلال تحليل ما كُتب عنها في الدراسات والكتابات السابقة، واستخلاص الأبعاد المعرفية والمؤسسية التي تسهم في تفسيرها,

ويستند البحث كذلك إلى المدخل السوسيولوجي النقدي، بوصفه مدخلًا يتيح فهم الأمية المنهجية لا باعتبارها مجرد قصور فردي في أداء الباحث، وإنما بوصفها ظاهرة ترتبط بطبيعة البيئة الجامعية، ومستوى التكوين المنهجي، وأنماط الإشراف العلمي، وآليات التقويم، وثقافة الجودة السائدة داخل المؤسسة الأكاديمية، ومن ثم فإن هذا المدخل يساعد على الربط بين الممارسة البحثية الفردية وبين السياق المؤسسي الذي تتشكل داخله,

ويجد اعتماد هذا التوجه ما يبرره علميًا في ضوء عدد من الدراسات العربية ذات الصلة التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج المسحي للكشف عن مشكلات البحث العلمي، وصعوباته، ومعوقاته، ومستوى امتلاك مهاراته لدى طلبة الدراسات العليا، وهو ما يعزز ملاءمة هذا المنهج لبناء هذه الورقة وتحليل موضوعها بصورة منهجية متماسكة,

وتتمثل منهجية البحث إجرائيًا في عدد من الخطوات، تتمثل في تحليل الأدبيات العربية المرتبطة بالأخطاء المنهجية وصعوبات البحث العلمي، ثم تصنيف مظاهر الأمية المنهجية إلى مظاهر مفاهيمية، وإجرائية، وتحليلية، وأخلاقية، يلي ذلك تفسير الظاهرة في ضوء العوامل المؤسسية والأكاديمية المؤثرة فيها، وصولًا إلى بناء تصور مقترح للمعالجة يمكن الإفادة منه في الحد من هذه الظاهرة وتحسين جودة البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي,

سادسا: مصطلحات البحث

1) الأمية المنهجية

هي حالة من القصور المعرفي والإجرائي تظهر لدى الباحث في عدم فهم منطق البحث العلمي أو عدم القدرة على تطبيقه بصورة متسقة، بما يشمل صياغة المشكلة، وتحديد الأسئلة أو الفرضيات، واختيار المنهج، وتوظيف الأدوات، وتحليل النتائج، والالتزام بالأصول العلمية والأخلاقية. وقد استند هذا التعريف التركيبي إلى ما أبرزته الأدبيات العربية من أخطاء منهجية وصعوبات بحثية وضعف في الكتابة الأكاديمية واستخدام المناهج .

2) الأطروحات الجامعية

يقصد بها الرسائل العلمية التي ينجزها طلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه لنيل الدرجة العلمية، وهي تمثل المنتج البحثي الرسمي داخل الجامعة .

3) البحث العلمي

هو نشاط معرفي منظم يهدف إلى دراسة الظواهر وتحليلها وفق خطوات منهجية واضحة للوصول إلى نتائج قابلة للفهم والتفسير والتوظيف العلمي. هذا المعنى تؤكده الدراسات العربية التي تناولت صعوبات البحث ومهاراته بوصفه عملية منظمة وليست إجراءً شكليًا .

4) القراءة السوسيولوجية

هي مقاربة تفسيرية تنظر إلى الظاهرة بوصفها نتاجًا لتفاعل الفرد مع البنية الاجتماعية والمؤسسية والثقافة الأكاديمية المحيطة به، وليس مجرد نتاج لقصور شخصي منفصل. وفي هذا البحث تُستخدم لفهم الأمية المنهجية في إطار البيئة الجامعية والإشراف والتكوين والضغوط المؤسسية. والاستنتاج هنا تفسيري مبني على مجمل نتائج الدراسات السابقة، لا على تعريف حرفي من مصدر واحد .

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي والنظري للأمية المنهجية

يُعد هذا الفصل مدخلًا نظريًا أساسيًا لفهم ظاهرة الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، وذلك من خلال بناء إطار مفاهيمي ومعرفي يوضح طبيعة هذه الظاهرة، ويحدد أبعادها، ويفسر حضورها داخل البيئة الأكاديمية، فدراسة الأمية المنهجية لا يمكن أن تتم بصورة دقيقة من دون الوقوف أولًا على المفاهيم المرتبطة بها، والكشف عن خصائصها ومظاهرها، وبيان حدودها الفاصلة بينها وبين غيرها من أشكال الضعف البحثي العام، لأن هذا التحديد المفاهيمي يمثل الأساس الذي تُبنى عليه بقية المعالجة العلمية للموضوع،

كما يهدف هذا الفصل إلى ربط الظاهرة بطبيعة الأطروحات الجامعية بوصفها إحدى أهم أدوات إنتاج المعرفة داخل الجامعة، وذلك من خلال توضيح ماهيتها، وأهدافها، ومكانة المنهجية العلمية في ضمان جودتها، وبيان أثر جودة المنهجية في تعزيز صدقية النتائج وقيمتها العلمية، إذ إن الأطروحة الجامعية لا تستمد قيمتها من موضوعها فقط، بل من سلامة بنائها المنهجي، وقدرتها على تقديم معرفة علمية منضبطة وقابلة للتفسير والاستفادة،

ولا يقتصر هذا الفصل على الجانب المفاهيمي فقط، بل يمتد أيضًا إلى توظيف المدخل السوسيولوجي في تفسير الظاهرة، من خلال النظر إلى الجامعة باعتبارها مؤسسة لإنتاج المعرفة، وإبراز أثر التنشئة البحثية في تكوين الكفاية المنهجية لدى الباحث، فضلًا عن تحليل دور الإشراف الأكاديمي والثقافة الجامعية في تشكيل الممارسة البحثية، بما قد يسهم أحيانًا في الحد من الضعف المنهجي، أو في إعادة إنتاجه داخل البيئة الجامعية،

ومن ثم، فإن هذا الفصل يسعى إلى تقديم أرضية نظرية وتفسيرية متكاملة تمهد لفهم الأمية المنهجية بوصفها ظاهرة علمية وأكاديمية ذات أبعاد معرفية ومؤسسية، وتُعين على الانتقال إلى تحليل مظاهرها وأسبابها وآثارها في الفصول اللاحقة، بأساس علمي أكثر وضوحًا واتساقًا،

المبحث الأول: التأصيل المفاهيمي للأمية المنهجية

المطلب الأول: مفهوم الأمية المنهجية

يُعد مفهوم **الأمية المنهجية** من المفاهيم التي تعبر عن حالة من القصور في فهم منطق البحث العلمي وآلياته، وليس مجرد نقص في معرفة بعض المصطلحات أو الخطوات الإجرائية، إذ يرتبط هذا المفهوم بضعف قدرة الباحث على بناء العلاقة المنطقية بين مشكلة الدراسة، وأهدافها، وتساؤلاتها، ومنهجها، وأدواتها، ونتائجها، ضمن بناء علمي متماسك. وفي هذا السياق يمكن الاستئناس بما ورد في إحدى الدراسات العربية من أن البحث العلمي هو "**استقصاء منظم يهدف إلى إضافة معارف يمكن توصيلها والتحقق من صحتها باختبارها علميًا** "(ساسي، 2021)، وهو ما يدل على أن أي خلل في فهم هذا التنظيم أو تطبيقه يقود إلى ضعف منهجي ينعكس على جودة البحث ومخرجاته .

ومن هذا المنطلق، فإن الأمية المنهجية يمكن فهمها بوصفها عجزًا نسبيًا أو كليًا عن امتلاك المهارات والمعارف التي تمكّن الباحث من إنجاز بحث علمي وفق الأصول المنهجية السليمة، سواء تجلى ذلك في ضعف صياغة المشكلة البحثية، أو الخلط بين المنهج والأداة، أو القصور في بناء الإطار النظري، أو الضعف في التحليل والتفسير. ويعزز هذا الفهم ما انتهت إليه دراسة عربية حول مهارات الكتابة الأكاديمية، إذ أشارت إلى وجود "**قصور كبير في مهارات هذا المحور، ويدعو إلى مراجعة الأمر، والعمل على تلافي القصور** "(علي، 2017)، وهو ما ينسحب دلاليًا على جانب مهم من جوانب الأمية المنهجية، باعتبار أن ضعف الكتابة الأكاديمية والخطة البحثية يمثل أحد تجلياتها المباشرة .

وعليه، يمكن تعريف الأمية المنهجية في هذا البحث بأنها حالة من القصور المعرفي والتطبيقي تظهر في ضعف فهم الباحث لقواعد البحث العلمي ومراحله، أو في عجزه عن توظيفها توظيفًا منسجمًا في بناء الأطروحة الجامعية، بما ينعكس في اختلال صياغة المشكلة، وضعف الربط بين عناصر البحث، والتعامل الشكلي مع التحليل والتوثيق وأخلاقيات البحث. وهذا التعريف تركيبي واستنتاجي، مستند إلى ما عرضته الدراسات العربية عن مشكلات البحث العلمي ومهارات الكتابة والخطط البحثية لدى طلبة الدراسات العليا .

المطلب الثاني: خصائص الأمية المنهجية ومظاهرها

تتسم الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية بأنها ظاهرة مركبة، لأنها لا ترتبط بخلل جزئي في جانب واحد من جوانب البحث، بل تمتد إلى مراحل متعددة تبدأ من بناء المشكلة البحثية، وتمر بصياغة الأهداف والتساؤلات، ثم اختيار المنهج والأداة، وتنتهي بطريقة عرض النتائج وتفسيرها. ويؤكد هذا المعنى ما ورد في دراسة تناولت مشكلات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، إذ أشارت إلى وجود "**مشكالت إدارية، ومشكالت مادية، ومشكالت متعلقة بأعضاء هيئة التدريس**"، وهي عوامل تكشف أن الضعف المنهجي لا ينشأ بمعزل عن البيئة الأكاديمية المحيطة بالباحث (ساسي، 2021) .

ومن خصائص الأمية المنهجية أيضًا أنها قد تكون خفية خلف الشكل الخارجي السليم للرسالة أو الأطروحة، بحيث تبدو عناصر البحث مكتملة ظاهريًا، بينما يظل البناء العلمي الداخلي مضطربًا أو غير متماسك. وفي هذا السياق، أوضحت إحدى الدراسات العربية أن من أهدافها "**التعرف إلى**

صعوبات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا "بما يساعد على الارتقاء بنوعية بحوثهم، وهو ما يدل ضمنًا على أن هذه الصعوبات تمس جوهر الكفاية البحثية والمنهجية لدى الطلبة (الهمشري، 2017) .

كما تتجلى الأمية المنهجية في مظاهر متعددة، من أبرزها ضعف الكتابة الأكاديمية، واضطراب التوثيق، والقصور في التعبير العلمي المنظم، وهي مظاهر لا تقل أهمية عن بقية الجوانب الإجرائية في البحث. وقد أشارت دراسة حديثة إلى أن من أبرز التحديات لدى طلبة الدراسات العليا "**غياب التدريب الكافي، نقص الخبرات السابقة، وضعف المقررات المخصصة للكتابة**"، وهو ما يفسر جانبًا مهمًا من مظاهر الضعف المنهجي في الكتابة والإنجاز العلمي (المنتشري، 2024) .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن خصائص الأمية المنهجية تتمثل في كونها ظاهرة مركبة، ومتداخلة، ومرتبطة بالسياق الأكاديمي، وقد تظهر في صور متعددة مثل ضعف صياغة المشكلة البحثية، والخلط بين عناصر التصميم المنهجي، وقصور التحليل، وضعف الكتابة الأكاديمية والتوثيق العلمي.

المطلب الثالث: التمييز بين الأمية المنهجية والضعف البحثي العام

يقتضي تناول الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية التمييز بينها وبين مفهوم أوسع هو **الضعف البحثي العام**، لأن الخلط بينهما قد يؤدي إلى اتساع الظاهرة محل الدراسة على نحو يفقدها دقتها العلمية. فالضعف البحثي العام يشمل مختلف أوجه القصور التي قد تعترض العمل العلمي، سواء تعلقت بالصياغة اللغوية، أو الكتابة الأكاديمية، أو التوثيق، أو الجوانب التقنية، أو الصعوبات التنظيمية والإدارية. أما الأمية المنهجية فهي أكثر تحديدًا، لأنها ترتبط مباشرة بضعف فهم منطق البحث العلمي، وبالعجز عن بناء العلاقة المتماسكة بين المشكلة البحثية، والأهداف، والتساؤلات، والمنهج، والأداة، والتحليل، والنتائج. وفي هذا الإطار، أشارت إحدى الدراسات إلى أن من مشكلات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا "**ضعف استخدام مهارات البحث العلمي وأساليبه** "(اللوامـا، 2019)، وهو ما يدل على أن جزءًا من الضعف البحثي قد يمس جوهر الكفاية المنهجية ذاتها، لا مجرد الجوانب المساندة للبحث,

ومن ثم، فإن كل أمية منهجية تُعد صورة من صور الضعف البحثي العام، لكن ليس كل ضعف بحثي عام يُعد بالضرورة أميةً منهجية، فقد يكون الباحث متمكنًا من الجانب المنهجي، لكنه يعاني ضعفًا في الكتابة الأكاديمية أو في عرض الخطة البحثية أو في بعض المهارات الفنية، وهي جوانب تؤثر في جودة العمل العلمي، لكنها لا تعني بالضرورة وجود خلل في فهم المنهج نفسه. ويؤكد ذلك ما ورد في دراسة تناولت مهارات الكتابة الأكاديمية، إذ خلصت إلى وجود "**قصور كبير في مهارات هذا المحور** "(علي، 2017)، وهو ما يوضح أن الضعف في الكتابة أو في بناء الخطة البحثية قد يمثل صورة من صور الضعف البحثي العام، من دون أن يرقى دائمًا إلى مستوى الأمية المنهجية بمعناها الدقيق,

ويظهر الفرق بين المفهومين أيضًا في أن الضعف البحثي العام قد يكون محدودًا في جانب جزئي يمكن معالجته بالتدريب أو المراجعة أو الدعم الفني، مثل التوثيق أو الصياغة أو استخدام الأدوات الرقمية، أما الأمية المنهجية فإنها غالبًا ما تكون أعمق أثرًا، لأنها تنعكس على اختيار الموضوع،

وصياغة المشكلة، وتحديد المنهج، وبناء الأداة، واختيار العينة، وتفسير النتائج، بما يجعلها خللًا في البناء العلمي للبحث من أساسه. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة حديثة أن الطلبة قد يحققون مستوى مرتفعًا نسبيًا في بعض المهارات، في حين تبقى مهارات أخرى في مستوى متوسط، إذ ورد فيها أن "**مهارات كتابة البحث العلمي جاءت كبيرة... في حين أن المهارات التقنية المساعدة جاءت متوسطة** "(المخلوف، 2024)، وهو ما يدل على أن أوجه الضعف في البحث العلمي ليست كلها من طبيعة واحدة، وأن بعضها يظل عامًا أو فنيًا، بينما يرتبط بعضها الآخر بالمنهج ذاته,

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن **الأمية المنهجية** تمثل صورة نوعية مخصوصة من صور الضعف البحثي العام، لأنها تمس جوهر المنهج وبنية التفكير العلمي، في حين أن **الضعف البحثي العام** يمثل إطارًا أوسع يضم مختلف أوجه القصور اللغوية، والفنية، والتنظيمية، والمهارية التي قد تعتري البحث العلمي. ومن ثم، فإن هذا التمييز يساعد على تشخيص الظاهرة بدقة، ويحول دون الخلط بين الاختلالات الشكلية القابلة للمعالجة، وبين الاختلالات المنهجية العميقة التي تؤثر في القيمة العلمية للأطروحات الجامعية.

المبحث الثاني: الأطروحات الجامعية والوظيفة المعرفية للبحث العلمي

المطلب الأول: ماهية الأطروحات الجامعية وأهدافها

تُعد الأطروحات الجامعية من أبرز صور الإنتاج العلمي في مؤسسات التعليم العالي، لأنها تمثل حصيلة التكوين البحثي الذي يمر به الطالب في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، كما تعكس في الوقت نفسه مستوى النضج العلمي والمنهجي الذي بلغته البرامج الأكاديمية في الجامعة. ومن هذا المنظور، لا يمكن النظر إلى الأطروحة الجامعية على أنها مجرد متطلب إداري لنيل الدرجة العلمية، بل بوصفها عملاً علميًا منظمًا يهدف إلى معالجة إشكالية محددة وفق بناء منهجي واضح. وفي هذا السياق، أشار **مصبح** في دراسته التحليلية للرسائل الجامعية في الجامعة الأردنية إلى أهمية الكشف عن "**خصائصها و الكشف عن سماتها** "(مصبح، 2011)، وهو ما يدل على أن الأطروحات الجامعية تُفهم بوصفها مادة علمية لها بنية وخصائص ومعايير يمكن دراستها وتقويمها .

ومن حيث الماهية، فإن الأطروحة الجامعية تمثل جهدًا بحثيًا أصيلًا يُنتظر من الباحث من خلاله أن يبرهن على قدرته على اختيار موضوع علمي، وصياغة مشكلة دقيقة، وبناء إطار نظري مناسب، وتوظيف منهج ملائم، وتحليل النتائج بصورة علمية. ولهذا فإن قيمة الأطروحة لا تتحدد بحجمها أو عدد صفحاتها، بل بقدرتها على تحقيق الترابط بين عناصرها المنهجية والمعرفية. وهذا المعنى تؤكده دراسة **الكويي والدوري** حول تطبيق معايير مناهج البحث العلمي في الرسائل الجامعية، إذ ذكرت أن "**جودة هذه الأخيرة مرتبطة بجودة البحث العلمي** "(الكويي والدوري، 2023)، وهو تأكيد واضح على أن ماهية الأطروحة الجامعية لا تنفصل عن جودة بنائها العلمي ومنهجيتها .

أما من حيث الأهداف، فإن الأطروحات الجامعية ترمي إلى أكثر من غاية، فهي أولًا وسيلة لتدريب الباحث على أصول البحث العلمي، وثانيًا أداة لإنتاج معرفة جديدة أو معالجة قضايا علمية وتطبيقية في إطار التخصص، وثالثًا قناة لربط الجامعة بمحيطها العلمي والمجتمعي من

خلال ما تقدمه من نتائج وتوصيات وفجوات بحثية. وفي هذا الصدد، أوضح **عكاشة والخضري** عند تناولهما الرسائل الجامعية في علم الإدارة أن من بين أهداف الدراسة "**معرفة واقعها وبناء إطار نظري علمي** "(عكاشة والخضري، 2023)، وهو ما يبين أن الأطروحة الجامعية ليست مجرد عمل توثيقي، بل وسيلة لبناء الفهم العلمي وتطوير المعرفة في الحقول الأكاديمية المختلفة .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الأطروحات الجامعية هي بحوث علمية منظمة تُنجز في إطار برامج الدراسات العليا وفق ضوابط أكاديمية ومنهجية محددة، وتهدف إلى تنمية كفاية الباحث العلمية، وإثبات قدرته على إنجاز بحث رصين، والإسهام في خدمة المعرفة والتخصص. كما أن أهدافها لا تقف عند حدود نيل الدرجة العلمية، بل تمتد إلى دعم التراكم العلمي، والكشف عن جوانب القصور أو الفجوات البحثية، والإسهام في تطوير البيئة الجامعية والمعرفية التي أُنتجت في إطارها.

المطلب الثاني: المنهجية العلمية بوصفها أساس جودة الأطروحة

تُعد المنهجية العلمية الركيزة الأساسية التي تقوم عليها جودة الأطروحة الجامعية، لأن قيمة الأطروحة لا تتحدد فقط بحداثة موضوعها أو كثافة مادتها العلمية، وإنما تتحدد بدرجة أكبر بسلامة بنائها المنهجي، واتساق عناصرها الداخلية، وقدرة الباحث على اختيار المنهج الملائم، وتوظيف أدواته، وتحليل معطياته، وربط نتائجه بإشكالية الدراسة وأهدافها. ومن هذا المنطلق، فإن المنهجية ليست عنصرًا ثانويًا في البحث الجامعي، بل هي الإطار الذي يمنح الأطروحة طابعها العلمي ويكفل لها الحد الأدنى من الصدقية والاتساق. وفي هذا السياق، أشارت إحدى الدراسات إلى أن "**جودة هذه الأخيرة مرتبطة بجودة البحث العلمي** "(الكويي والدوري، 2023)، وهو ما يعني أن جودة الأطروحة لا تنفصل عن سلامة البناء المنهجي الذي تقوم عليه،

كما أن المنهجية العلمية تُعد أساسًا لجودة الأطروحة لأنها تنظم حركة الباحث منذ تحديد المشكلة وحتى عرض النتائج، فهي التي تضبط اختيار الموضوع، وصياغة الأسئلة أو الفرضيات، وتحديد نوع البيانات، وآلية جمعها، وطريقة معالجتها وتحليلها. ولهذا فإن أي ضعف في المنهجية لا يقتصر أثره على جانب واحد من جوانب الأطروحة، بل يمتد إلى جميع مراحلها. وقد كشفت دراسة أخرى عن وجود "**ضعف التحكم في الإجراءات المنهجية** "(دراوات وشاوي، 2022)، وهو ما يوضح أن الخلل المنهجي لا يبقى مسألة شكلية، بل يتحول إلى عامل مؤثر في جودة الأطروحة كلها، بدءًا من بنيتها النظرية، وانتهاءً بقدرتها على تقديم نتائج قابلة للفهم والاستفادة،

ومن جهة أخرى، تتجلى أهمية المنهجية العلمية في كونها تساعد الباحث على تحقيق الملاءمة بين طبيعة الموضوع والمنهج المستخدم، وهي مسألة جوهرية في جودة الأطروحات الجامعية، لأن كثيرًا من أوجه الضعف لا تنتج عن غياب المنهج فحسب، بل عن سوء اختياره أو توظيفه في غير موضعه. وفي هذا الإطار، بينت إحدى الدراسات التحليلية أن "**اختيار المنهج المناسب أمر غاية في الأهمية والصعوبة** "(الدوري والكويي، 2023)، وهو ما يؤكد أن جودة الأطروحة ترتبط بمدى وعي الباحث بخصوصية موضوعه، وقدرته على مواءمة المنهج مع طبيعته ومع نوع البيانات التي يتطلبها،

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن المنهجية العلمية تمثل أساس جودة الأطروحة الجامعية، لأنها الإطار الذي ينظم عناصرها، ويضبط خطواتها، ويوجه تحليلها، ويمنح نتائجها مشروعيتها

العلمية. ومن ثم، فإن الحديث عن أطروحة جيدة لا ينفصل عن الحديث عن منهجية سليمة، كما أن أي تقويم علمي لجودة الأطروحات الجامعية ينبغي أن ينطلق أولًا من فحص بنائها المنهجي، قبل النظر في الجوانب الأخرى المرتبطة بها،

المطلب الثالث: العلاقة بين جودة المنهجية ومصداقية النتائج

ترتبط مصداقية النتائج في الأطروحات الجامعية ارتباطًا وثيقًا بجودة المنهجية العلمية التي يقوم عليها البحث، لأن النتائج لا تستمد قيمتها من مجرد عرضها في خاتمة الدراسة، وإنما من سلامة الطريق الذي قاد إليها، ودقة الإجراءات التي استُخدمت في الوصول إليها، ومدى انسجامها مع مشكلة البحث وأهدافه وأدواته. فكلما كانت المنهجية أكثر وضوحًا واتساقًا وانضباطًا، كانت النتائج أقرب إلى الصدق العلمي وأكثر قابلية للتفسير والاعتماد، أما إذا شاب المنهج اضطراب أو قصور أو ضعف في التطبيق، فإن ذلك ينعكس مباشرة على قوة النتائج ومقدار الثقة بها. وفي هذا السياق، أشارت إحدى الدراسات إلى أن المنهج العلمي يرتبط بـ "**مصداقية النتائج** "(معاوي، 2024)، وهو ما يدل على أن الحديث عن نتائج موثوقة لا ينفصل عن الحديث عن منهجية رصينة تحكم البحث من بدايته حتى نهايته .

كما أن العلاقة بين جودة المنهجية ومصداقية النتائج تظهر بوضوح في الجانب الإجرائي من البحث، ولا سيما فيما يتعلق بجودة أدوات جمع البيانات ودقتها، لأن النتائج تبنى في الأصل على ما توفره هذه الأدوات من معطيات. فإذا كانت الأداة غير مناسبة، أو غير دقيقة، أو غير قادرة على تمثيل الظاهرة المراد دراستها، فإن النتائج ستفقد جزءًا مهمًا من مشروعيتها العلمية مهما بدا عرضها منظمًا. وقد أكدت دراسة عربية حديثة هذا المعنى بوضوح حين ذكرت أن "**جودة الأداة المستخدمة لجمع المعلومات والبيانات حول المشكلة البحثية أبرز مؤشرات جودة البحث العلمي** " (الحربي، 2024)، وهو تأكيد يبرز أن مصداقية النتائج تبدأ من مصداقية البيانات نفسها، وأن أي ضعف في الأداة ينعكس بالضرورة على سلامة الاستنتاجات النهائية .

ومن جهة أخرى، فإن جودة المنهجية لا تتعلق فقط بسلامة الأداة أو الإجراءات، بل ترتبط أيضًا بمدى التزام الباحث بالقواعد العامة للطريقة العلمية في جميع مراحل البحث، من تحديد المشكلة، إلى بناء التصميم المنهجي، إلى تحليل النتائج ومناقشتها. ولهذا فإن النتائج لا تكون جديرة بالثقة إلا إذا كانت صادرة عن مسار بحثي منضبط، لا عن معالجات انتقائية أو شكلية. وفي هذا الإطار، أوضحت إحدى الدراسات العربية أنها سعت إلى "**فحص مدى الانضباط لقواعد وإجراءات الطريقة العلمية-المنهجية** "(إبراهيم، 2025)، وهو ما يبين أن قيمة النتائج تتحدد بقدر التزام البحث بهذه القواعد، لأن الانضباط المنهجي هو الذي يمنح النتائج قوتها التفسيرية ومشروعيتها العلمية .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن العلاقة بين جودة المنهجية ومصداقية النتائج علاقة جوهرية ومباشرة، لأن المنهجية تمثل الإطار الذي يضبط إنتاج المعرفة داخل الأطروحة الجامعية، ويمنح نتائجها معناها العلمي وقيمتها التفسيرية. ومن ثم، فإن أي تقويم علمي لمصداقية النتائج يجب أن ينطلق من تقويم جودة المنهجية أولًا، لأن النتائج القوية لا يمكن أن تصدر عن منهجية مضطربة، كما أن النتائج الضعيفة كثيرًا ما تكون انعكاسًا لخلل سابق في التصميم أو الأداة أو التنفيذ أو التحليل.

المبحث الثالث: المدخل السوسيولوجي لتفسير الظاهرة

المطلب الأول: الجامعة بوصفها مؤسسة لإنتاج المعرفة

تُعد الجامعة من أهم المؤسسات الاجتماعية والعلمية التي تضطلع بوظيفة إنتاج المعرفة وتنظيمها وتداولها، لأنها لا تقتصر على أداء دورها التعليمي في نقل المعارف إلى الطلبة، بل تتجاوز ذلك إلى الإسهام في توليد المعرفة الجديدة من خلال البحث العلمي، وتأهيل الباحثين، وبناء البيئات الأكاديمية القادرة على تطوير الفكر العلمي وخدمة المجتمع. ومن هذا المنطلق، لا تُفهم الجامعة بوصفها فضاءً للتلقين فقط، وإنما باعتبارها مؤسسة معرفية تقوم على التفاعل بين التعليم والبحث والتطبيق، وهو ما يمنحها مكانة محورية في تشكيل الوعي العلمي وفي توجيه التنمية الفكرية والمجتمعية,

ويتضح هذا الدور المعرفي من خلال ما أشارت إليه بعض الدراسات العربية التي أكدت الصلة المباشرة بين الجامعة وإنتاج المعرفة، إذ ورد في إحدى الدراسات أن الجامعة تقوم على "**البحث العلمي بهدف إنتاج المعرفة وإدارتها واستثمارها** "(الميموني، 2019)، وهو ما يبين أن وظيفة الجامعة لا تقف عند حدود نقل المعرفة القائمة، بل تمتد إلى إنتاجها وإعادة تنظيمها وتوظيفها في سياقات متعددة .

كما أن النظر إلى الجامعة بوصفها مؤسسة لإنتاج المعرفة يرتبط بطبيعة وظائفها الأساسية، إذ إن التعليم الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع تشكل معًا أبعادًا متكاملة لهذه المؤسسة. فالجامعة تُكوّن الطالب معرفيًا، وتدربه على أدوات التفكير العلمي، ثم تدفعه إلى المساهمة في إنتاج معرفة جديدة من خلال البحث والدراسة والتحليل. وفي هذا السياق، أوضحت دراسة عربية حول الجامعة المنتجة أن التعليم الجامعي يهدف إلى "**تمكنهم من إنتاج المعرفة وتوظيفها** "(العتيبي، 2022)، وهو ما يدل على أن إنتاج المعرفة لا يمثل وظيفة منفصلة عن التكوين الجامعي، بل هو غاية أساسية من غاياته .

ومن جهة أخرى، فإن الجامعة بوصفها مؤسسة لإنتاج المعرفة لا تكتفي بإنتاجها الداخلي، بل تسهم أيضًا في نشرها وتطبيقها واستثمارها، بما يجعلها فاعلًا رئيسًا في بناء مجتمع المعرفة. ولذلك فإن قيمة الجامعة لا تتحدد فقط بعدد طلابها أو برامجها، وإنما بقدرتها على الإسهام في توليد المعرفة ونشرها وتطبيقها في الواقع العلمي والاجتماعي. وقد أكدت دراسة عربية أخرى هذا المعنى حين تناولت دور مؤسسات التعليم العالي في التحول إلى مجتمع المعرفة، وذكرت أن هذا الدور يتمثل في "**إنتاج وتوليد ونشر وتوظيف واستثمار المعرفة** "(المطيري، 2016)، وهو ما يعكس الطبيعة الشاملة لوظيفة الجامعة بوصفها مؤسسة معرفية فاعلة .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الجامعة تُعد مؤسسة لإنتاج المعرفة لأنها تجمع بين التعليم والبحث والتطبيق في إطار واحد، وتعمل على إعداد الكفاءات العلمية، وتوليد المعرفة الجديدة، ونشرها، وتوظيفها في خدمة المجتمع. ومن ثم، فإن فهم الجامعة من هذه الزاوية يُعد مدخلًا أساسيًا لفهم مكانة البحث العلمي داخلها، كما يفسر لماذا يُنظر إلى الأطروحات الجامعية والرسائل العلمية على أنها جزء من منظومة إنتاج المعرفة التي تضطلع بها الجامعة في وظائفها الأساسية.

المطلب الثاني: التنشئة البحثية وعلاقتها بالكفاية المنهجية

تُعد التنشئة البحثية من الركائز الأساسية في بناء الكفاية المنهجية لدى طلبة الدراسات العليا، لأنها تمثل العملية التي يكتسب الباحث من خلالها عادات التفكير العلمي، ومهارات تصميم البحث، والقدرة على التعامل مع المشكلات المنهجية منذ المراحل الأولى للتكوين الأكاديمي. فالكفاية المنهجية لا تتكون بصورة فجائية عند الشروع في كتابة الرسالة أو الأطروحة، بل تنمو تدريجيًا من خلال التدريب، والممارسة، والحوار العلمي، والتفاعل مع المشرفين والبيئة الجامعية. وتبين الأدبيات العربية أن المهارات البحثية المطلوبة لطلبة الدراسات العليا ليست مهارة واحدة، بل تشمل مستويات متعددة، إذ خلصت إحدى الدراسات إلى أن هذه المهارات تتمثل في "**مهارات أكاديمية، وتكنولوجية، وحياتية** "(أبو المجد والعرفج، 2017)، وهو ما يدل على أن التنشئة البحثية الفاعلة هي التي تبني الباحث على نحو شامل، لا أن تقتصر على تلقينه خطوات شكلية للبحث .

وترتبط الكفاية المنهجية ارتباطًا مباشرًا بمستوى التدريب الذي يتلقاه الطالب داخل برامج الدراسات العليا، لأن ضعف التدريب أو محدودية الممارسة ينعكسان على مستوى امتلاك المهارات البحثية الأساسية والإعدادية والأكاديمية. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة تشرين أن مستوى هذه المهارات لدى طلبة الماجستير كان "**مستوى متوسط** "(البحري، 2021)، وهو ما يكشف أن التنشئة البحثية قد لا تبلغ دائمًا المستوى الكافي لبناء باحث يمتلك أدواته المنهجية بدرجة راسخة، الأمر الذي يفسر ظهور بعض صور الضعف المنهجي في الرسائل الجامعية .

كما أن العلاقة بين التنشئة البحثية والكفاية المنهجية تتأثر بالمناخ الأكاديمي المحيط بالباحث، لأن هذا المناخ يحدد مقدار الحوار العلمي، وفرص الممارسة، ومستوى الاندماج في الثقافة البحثية داخل الجامعة. وقد أشارت دراسة حديثة إلى وجود "**صعوبة بتنظيم حوار ونقاش علمي داخل المحاضرة وخارجها** "(العتيبي، 2024)، وهو ما يوضح أن قصور التنشئة البحثية لا يرتبط فقط بنقص المقررات أو الأدوات، بل يمتد أيضًا إلى ضعف التفاعل العلمي الذي يُعد شرطًا ضروريًا لنمو الكفاية المنهجية وتطورها .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن التنشئة البحثية تمثل الإطار الذي تتكون داخله الكفاية المنهجية، لأنها المسار الذي ينتقل من خلاله الطالب من مجرد التعرف إلى مفاهيم البحث العلمي إلى امتلاك القدرة على توظيفها توظيفًا واعيًا ومتسقًا. ومن ثم، فإن أي خلل في هذه التنشئة، سواء على مستوى التدريب، أو الممارسة، أو المناخ الأكاديمي، ينعكس مباشرة على مستوى الكفاية المنهجية، ويؤثر في جودة الأداء البحثي في الرسائل والأطروحات الجامعية.

المطلب الثالث: الإشراف الأكاديمي والثقافة الجامعية وإعادة إنتاج الضعف المنهجي

يُعد الإشراف الأكاديمي من أكثر العوامل تأثيرًا في تشكيل المسار البحثي لطلبة الدراسات العليا، لأنه لا يقتصر على المتابعة الإدارية أو مراجعة الصياغة، بل يتصل بتوجيه الباحث في بناء المشكلة، واختيار المنهج، وضبط الإجراءات، ومناقشة النتائج، وتقويم سلامة البناء العلمي للرسالة أو الأطروحة. ومن ثم، فإن جودة الإشراف تنعكس مباشرة على مستوى الكفاية المنهجية لدى الباحث، في حين أن ضعف الإشراف أو اضطرابه قد يسهم في تكريس أخطاء منهجية تتكرر من

بحث إلى آخر. وفي هذا السياق، بيّنت دراسة الحويطي أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهام الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية جاءت "**بدرجة متوسطة**" (الحويطي، 2020)، وهو ما يدل على أن الإشراف قد لا يبلغ دائمًا المستوى الذي يكفل بناءًا منهجيًا راسخًا لدى طلبة الدراسات العليا .

ولا ينفصل أثر الإشراف الأكاديمي عن الثقافة الجامعية السائدة، لأن الباحث لا يتكون داخل علاقة ثنائية مع المشرف فقط، بل داخل مناخ أكاديمي أوسع، يتحدد فيه معنى النقاش العلمي، وطبيعة التفاعل داخل القاعات والندوات، ومدى إتاحة الفرصة للطلبة كي يمارسوا النقد العلمي والحوار المنهجي. فإذا كانت الثقافة الجامعية قائمة على التلقين، أو على الخوف من النقاش، أو على تغليب الشكل على الجوهر، فإنها تسهم بصورة غير مباشرة في إعادة إنتاج الضعف المنهجي. وهذا ما تؤكده دراسة المنتشري التي أشارت إلى وجود صورة ذهنية راسخة في بعض البيئات الجامعية تتمثل في "**تشبيه جلسات المناقشات العلمية بجلسات المحاكمة**" (المنتشري، 2020)، وهو ما يكشف أن المناخ الأكاديمي قد يتحول من فضاء للحوار العلمي إلى فضاء ضاغط يحد من نمو الثقة البحثية والاستقلال المنهجي لدى الطالب .

كما أن إعادة إنتاج الضعف المنهجي لا ترتبط فقط بجودة التوجيه العلمي، بل تتصل أيضًا بالمشكلات الإدارية والتنظيمية التي تحيط بعملية الإشراف، لأن هذه المشكلات تؤثر في انتظام التواصل بين الطالب والمشرف، وفي وضوح الإجراءات، وفي توافر الدعم الأكاديمي اللازم لإنجاز البحث على نحو سليم. وقد أظهرت دراسة الشطناوي أن هناك "**مشكلات إدارية**" تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية (الشطناوي، 2006)، وهو ما يعني أن الضعف المنهجي قد لا يكون ناتجًا عن قصور معرفي خالص، بل قد يتغذى أيضًا من سياق جامعي لا يهيئ شروط الإشراف الفاعل والتكوين البحثي المتماسك .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الإشراف الأكاديمي والثقافة الجامعية يشكلان معًا إطارًا حاسمًا في بناء الكفاية المنهجية أو إضعافها، لأن المشرف يمثل حلقة التوجيه المباشر، في حين تمثل الثقافة الجامعية الإطار العام الذي يحدد طبيعة الممارسة البحثية وحدودها. ومن ثم، فإن أي ضعف في الإشراف، أو أي خلل في المناخ الأكاديمي، قد يسهم في إعادة إنتاج الضعف المنهجي داخل الأطروحات الجامعية، لا بوصفه خطأً فرديًا عابرًا، بل بوصفه نتيجة لبنية أكاديمية وثقافية تعيد تدوير القصور بدل معالجته.

الفصل الثاني: مظاهر الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية

بعد أن تناول الفصل الأول التأصيل المفاهيمي للأمية المنهجية، وبيّن علاقتها بطبيعة الأطروحات الجامعية ووظيفة الجامعة بوصفها مؤسسة لإنتاج المعرفة، إلى جانب توضيح أثر التنشئة البحثية والإشراف الأكاديمي والثقافة الجامعية في تشكيل الكفاية المنهجية أو إضعافها، يأتي هذا الفصل ليركز على الجانب الأكثر مباشرة في الظاهرة، وهو **مظاهر الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية،**

فالأمية المنهجية لا تبقى حبيسة الإطار النظري أو التفسير المجرد، بل تتجسد عمليًا في صور متعددة تظهر داخل البناء العلمي للرسائل والأطروحات، ويمكن رصدها من خلال تحليل مكوناتها المختلفة، ابتداءً من مرحلة تحديد المشكلة البحثية وصياغة الأسئلة والفرضيات والأهداف، مرورًا

بمرحلة تصميم البحث واختيار المنهج والعينة وأدوات جمع البيانات، وانتهاءً بالجوانب الكتابية والأخلاقية التي تؤثر في سلامة العمل العلمي وقيمته الأكاديمية،

وينطلق هذا الفصل من افتراض أساسي مؤداه أن الأمية المنهجية ليست مظهرًا واحدًا معزولًا، وإنما هي ظاهرة مركبة تتوزع على مستويات متعددة، بعضها يرتبط بالبناء المفاهيمي والتصميمي للبحث، وبعضها يتصل بالإجراءات والتحليل، وبعضها الآخر يظهر في الكتابة الأكاديمية والتوثيق وأخلاقيات البحث، ولذلك فإن فهم هذه المظاهر وتحليلها يُعد خطوة ضرورية للكشف عن طبيعة الخلل المنهجي الذي يصيب بعض الأطروحات الجامعية، كما يساعد على التمييز بين الأخطاء الجزئية العارضة وبين الاختلالات البنيوية التي تمس جوهر العمل البحثي،

وعليه، يتناول هذا الفصل ثلاثة مباحث رئيسة، يختص أولها بالمظاهر المفاهيمية والتصميمية، من حيث ضعف صياغة المشكلة البحثية، والخلط بين الأسئلة والفرضيات والأهداف، والقصور في بناء الإطار النظري والدراسات السابقة، بينما يركز المبحث الثاني على المظاهر الإجرائية والتحليلية، مثل الخلط بين المنهج والأداة، وضعف اختيار العينة وأدوات جمع البيانات، والقصور في تحليل البيانات وتفسير النتائج، في حين يتناول المبحث الثالث المظاهر الكتابية والأخلاقية، وما يرتبط بها من ضعف الكتابة الأكاديمية والتوثيق العلمي، والاختلالات المرتبطة بأخلاقيات البحث العلمي، والنزعة الشكلية في إنجاز الرسائل الجامعية،

ومن ثم، فإن هذا الفصل يسعى إلى تقديم صورة تحليلية متكاملة لمظاهر الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، بوصفها تجليات عملية لخلل أعمق في الفهم المنهجي والممارسة البحثية، بما يمهد للانتقال لاحقًا إلى تفسير هذه المظاهر وربطها بالعوامل المؤسسية والأكاديمية التي تسهم في إنتاجها واستمرارها،

المبحث الأول: المظاهر المفاهيمية والتصميمية

المطلب الأول: ضعف صياغة المشكلة البحثية

تُعد صياغة المشكلة البحثية المدخل الحقيقي لأي بحث علمي رصين، لأنها تمثل النقطة التي يبدأ منها تحديد موضوع الدراسة، وضبط اتجاهها، وبناء أسئلتها أو فرضياتها، واختيار منهجها وأدواتها. ولذلك فإن أي ضعف في هذه المرحلة لا يظل محدودًا في حدود المقدمة أو الجانب النظري، بل يمتد أثره إلى مختلف مكونات الأطروحة الجامعية. وقد أكدت بعض الأدبيات العربية هذا المعنى بوضوح، إذ وصفت المشكلة البحثية بأنها "**المنطلق الأساسي للبحث العلمي ومرتكزه** " (براهمي، 2020)، وهو ما يدل على أن اختلال صياغتها يعني اختلال الأساس الذي يقوم عليه البناء البحثي كله .

ويتجلى ضعف صياغة المشكلة البحثية في عدة صور، من أبرزها الغموض، والاتساع غير المنضبط، والخلط بين الموضوع والمشكلة، وضعف التعبير عن الفجوة العلمية، وعدم تحويل الفكرة العامة إلى إشكالية بحثية محددة وقابلة للدرس. كما يظهر هذا الضعف حين تُصاغ المشكلة في صورة وصف عام لظاهرة أو قضية، من غير بيان أبعادها أو حدودها أو أسباب استحقاقها للبحث. ولهذا أكدت دراسة عربية متخصصة في معايير جودة الصياغة أن "**صياغة المشكلة صياغة دقيقة وواضحة الخطوة الأولى و الأهم من خطوات البحث العلمي** "(ابن

لوصيف، 2022)، وهو تأكيد يبرز أن دقة المشكلة ليست إجراءً شكليًا، بل شرطًا سابقًا لسلامة بقية الخطوات البحثية .

كما لا يقتصر أثر ضعف صياغة المشكلة على الجانب المفاهيمي فقط، بل ينعكس مباشرة على العناصر التصميمية اللاحقة في الأطروحة، مثل صياغة التساؤلات، وبناء الفرضيات، وتحديد الأهداف، واختيار العينة، وتوظيف الدراسات السابقة. فإذا كانت المشكلة مضطربة أو غير دقيقة، فإن هذه العناصر تتعرض بدورها للاضطراب، لأنها تُبنى عليها وتستمد مشروعيتها منها. وقد دعمت دراسة ميدانية تناولت أخطاء تصميم البحوث التربوية هذا المعنى، إذ بينت أن الرسائل تضمنت أخطاء تتعلق بـ "**المشكلة، التساؤلات، الدراسات السابقة، الأدوات** "(عفانة، 2011)، وهو ما يكشف أن ضعف صياغة المشكلة لا يظهر منفصلًا، بل غالبًا ما يكون جزءًا من خلل تصميمي متسلسل داخل البحث الجامعي .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن ضعف صياغة المشكلة البحثية يمثل أحد أبرز المظاهر المفاهيمية والتصميمية للأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأنه يمس نقطة الانطلاق الأولى في البحث، ويؤثر في اتساق بقية مكوناته. ومن ثم، فإن جودة الأطروحة تبدأ من قدرة الباحث على الانتقال من فكرة عامة إلى مشكلة علمية دقيقة، واضحة، قابلة للدرس، ومتصلة بفجوة معرفية حقيقية، لأن هذه الخطوة هي التي تمنح البحث اتجاهه العلمي وتضمن تماسك بنائه الداخلي.

المطلب الثاني: الخلط بين الأسئلة والفرضيات والأهداف

يُعد التمييز بين الأسئلة والفرضيات والأهداف من المسائل الأساسية في البناء المنهجي للأطروحات الجامعية، لأن كل عنصر منها يؤدي وظيفة محددة داخل التصميم البحثي، ولا يجوز التعامل معها بوصفها عناصر مترادفة أو قابلة للاستبدال. فالأهداف تعبّر عن الغايات التي يسعى البحث إلى تحقيقها، والأسئلة تحدد ما يريد الباحث الكشف عنه أو الإجابة عنه، في حين تمثل الفرضيات تصورات أولية قابلة للاختبار في ضوء البيانات والمعطيات. ومن ثم، فإن الخلط بينها يؤدي إلى اضطراب البناء الداخلي للبحث، ويجعل العلاقة بين المشكلة والتصميم المنهجي علاقة غير متماسكة. وفي هذا السياق، أوضحت إحدى الدراسات العربية أن من خطوات بناء البحث "**صياغة أسئلة البحث بطريقة قابلة للقياس** "(الزغول، 2024)، وهو ما يدل على أن السؤال البحثي ليس مجرد صياغة إنشائية، بل أداة منهجية يجب أن تُبنى وفق ضوابط محددة تميزه عن الهدف والفرضية .

ويظهر هذا الخلط في عدد من الرسائل الجامعية حين تُكتب الأهداف في صورة تساؤلات، أو تُصاغ الأسئلة بصيغة تقريرية تشبه الفرضيات، أو تُدرج الفرضيات على أنها أهداف إجرائية من غير تمييز وظيفي بينها. كما قد يتجلى في التكرار بين هذه العناصر، بحيث يعاد المعنى نفسه في أكثر من موضع بصيغ مختلفة، فيفقد كل عنصر خصوصيته العلمية ودوره المنهجي. وهذه الصورة من الاضطراب لا تُعد مسألة شكلية، بل تعكس ضعفًا في فهم منطق التصميم البحثي نفسه. وقد دعمت دراسة تناولت أخطاء تصميم البحوث هذا المعنى حين أشارت إلى وجود خلل متعلق بـ "**المشكلة، التساؤلات، الدراسات السابقة، الأدوات** "(عفانة، 2011)، وهو ما يكشف أن اضطراب التساؤلات لا يأتي غالبًا منفصلًا، بل ضمن خلل أوسع في بناء التصميم العلمي للبحث .

كما أن التمييز بين الأهداف والأسئلة والفرضيات يكتسب أهميته من كونه يضبط العلاقة بين ما يسعى البحث إلى تحقيقه، وما يطرحه من استفسارات، وما يفترضه من علاقات أو نتائج محتملة. فإذا اختل هذا التمييز، أصبح من الصعب تحديد طبيعة المنهج المناسب، أو اختيار الأداة الملائمة، أو توجيه التحليل توجيهًا منسجمًا مع بنية البحث. ولهذا فإن الخلط بين هذه العناصر يؤدي في كثير من الأحيان إلى اضطراب في النتائج نفسها، لأنها تُبنى على مقدمات غير واضحة أو غير منضبطة. وفي هذا الإطار، ورد في إحدى الدراسات العربية أن الباحث ينبغي أن "**قام الباحث بوضع الفرضيات التالية** "لتحقيق أهداف الدراسة (الصغير، 2018)، وهو ما يبين أن الفرضيات تُبنى في ضوء الأهداف، لكنها لا تتطابق معها، بل تمثل أداة اختبارية مختلفة عنها في الوظيفة والبناء .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الخلط بين الأسئلة والفرضيات والأهداف يمثل أحد أبرز المظاهر المفاهيمية والتصميمية للأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأنه يكشف عن قصور في فهم البنية المنطقية للبحث، ويؤدي إلى اضطراب العلاقات الداخلية بين عناصره. ومن ثم، فإن سلامة التصميم البحثي تقتضي التمييز الدقيق بين هذه العناصر، بحيث تُصاغ الأهداف بوصفها غايات علمية، والأسئلة بوصفها استفسارات منهجية، والفرضيات بوصفها تصورات قابلة للاختبار، لأن هذا التمايز هو الذي يضمن اتساق الأطروحة ويمنحها تماسكها العلمي.

المطلب الثالث: القصور في بناء الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعد الإطار النظري والدراسات السابقة من المكونات الأساسية في البناء المفاهيمي للأطروحة الجامعية، لأنهما يحددان الخلفية العلمية التي ينطلق منها الباحث، ويوضحان موقع دراسته داخل الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه، كما يسهمان في تفسير المشكلة البحثية وتبرير أهميتها وربطها بالتراكم العلمي السابق. ولذلك فإن القصور في بناء هذا الجزء لا يمثل خللًا شكليًا، بل يكشف عن ضعف في القدرة على تنظيم المعرفة واستثمارها في خدمة موضوع الدراسة، ويؤدي في كثير من الأحيان إلى بحث يفتقد التحديد العلمي الدقيق والمرجعية النظرية الواضحة. وفي هذا السياق، أشارت إحدى الدراسات إلى وجود "**قصور كبير في مهارات هذا المحور** "(علي، 2017)، وهو ما يمكن فهمه في ضوء الصلة المباشرة بين مهارات الكتابة الأكاديمية وجودة بناء الإطار النظري والخطة البحثية .

ويظهر القصور في بناء الإطار النظري حين يتحول هذا الجزء إلى تجميع معلوماتي أو عرض وصفي للنصوص والمفاهيم من غير تنظيم تحليلي أو ربط منهجي بمتغيرات الدراسة، كما يظهر عندما تُعرض الدراسات السابقة عرضًا سرديًا متتابعًا من دون تصنيف، أو مقارنة، أو بيان أوجه الاتفاق والاختلاف، أو تحديد ما تضيفه الدراسة الحالية إلى ما سبقها. وعندئذٍ يفقد الإطار النظري وظيفته التفسيرية، وتفقد الدراسات السابقة دورها في إبراز الفجوة العلمية التي تبرر البحث. وتدعم هذا المعنى دراسة ريم محمد محمد خضيري التي تناولت "**بعض الأخطاء المنهجية الشائعة في الرسائل العلمية** "(خضيري، 2021)، لأن من بين هذه الأخطاء ما يتصل بضعف البناء المفاهيمي وعدم إحكام الربط بين مكونات التصميم العلمي للرسالة .

كما يتجلى هذا القصور حين لا يستطيع الباحث توظيف الإطار النظري والدراسات السابقة في توجيه بقية مكونات البحث، فتبدو المشكلة منفصلة عن الخلفية النظرية، والأسئلة أو الفرضيات

غير مستندة إلى مراجعة علمية كافية، وتأتي النتائج لاحقًا منقطعة الصلة بما سبق عرضه في الجانب النظري. وفي هذه الحالة، لا يكون الخلل في كثرة المراجع أو قلتها فقط، بل في طريقة استخدامها علميًا ومنهجيًا. وهذا ما ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة عمر أحمد الهمشري من السعي إلى "**التعرف إلى صعوبات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا** "(الهمشري، 2017)، لأن ضعف توظيف الدراسات السابقة وبناء الإطار النظري يُعد من الصور المباشرة لهذه الصعوبات في مرحلة إعداد الرسائل الجامعية .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن القصور في بناء الإطار النظري والدراسات السابقة يمثل أحد أبرز المظاهر المفاهيمية والتصميمية للأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأنه يمس قدرة الباحث على تأصيل موضوعه علميًا، وتحديد موقعه داخل الأدبيات السابقة، وبناء منطلق تفسيري يربط بين المشكلة البحثية وبقية عناصر التصميم. ومن ثم، فإن سلامة هذا الجزء لا تتحقق بمجرد حشد النصوص أو عرض الدراسات، بل تتحقق من خلال التحليل، والتصنيف، والمقارنة، والاستثمار المنهجي للمعرفة السابقة في خدمة الدراسة الحالية.

المبحث الثاني: المظاهر الإجرائية والتحليلية

المطلب الأول: الخلط بين المنهج والأداة

يُعد الخلط بين المنهج والأداة من أكثر المظاهر الإجرائية شيوعًا في مظاهر الأمية المنهجية داخل الأطروحات الجامعية، لأنه يكشف عن اضطراب في فهم البنية الأساسية للبحث العلمي، وعن ضعف في التمييز بين ما يُمثل الإطار العام الذي يوجّه الدراسة، وبين ما يُمثل الوسيلة الإجرائية المستخدمة في جمع البيانات أو اختبارها. فالمنهج هو المسار العلمي المنظم الذي يحدد كيفية مقاربة الظاهرة موضوع البحث، أما الأداة فهي الوسيلة التي يستعين بها الباحث للحصول على المعطيات اللازمة، مثل الاستبانة أو المقابلة أو الملاحظة أو تحليل المضمون. ولهذا فإن التعامل مع الأداة على أنها منهج، أو العكس، لا يمثل مجرد خطأ اصطلاحي، بل يدل على خلل أعمق في فهم منطق التصميم البحثي. وفي هذا السياق أشارت إحدى الدراسات إلى وجود "**الخلط بين المنهج، وبين أدوات جمع البيانات** "(عبد الخالق، 2020)، وهو ما يؤكد أن هذه الممارسة أصبحت من الصور المتكررة للضعف المنهجي في بعض الأعمال الجامعية .

ويظهر هذا الخلط في الأطروحات الجامعية عندما يذكر الباحث أن الاستبانة أو المقابلة هي المنهج المستخدم في الدراسة، أو حين يقدّم الملاحظة أو الاختبار بوصفه منهجًا قائمًا بذاته، من غير بيان الإطار المنهجي الذي تنتمي إليه هذه الأدوات. كما يظهر حين يُختزل المنهج في خطوة إجرائية واحدة، فتفقد الدراسة الترابط بين مشكلتها وأهدافها وطبيعة بياناتها. وقد أوضحت دراسة أخرى هذا التمييز بعبارة مباشرة مفادها أن "**منهج الدراسة يعين كيفية قيام الباحث بالدراسة** " (القحطاني، 2020)، وهو ما يبين أن المنهج يرتبط بطريقة السير في البحث كله، لا بمجرد الوسيلة المستخدمة في تنفيذ جزء من إجراءاته .

ولا يقتصر أثر هذا الخلط على الجانب الشكلي في عرض الخطة أو الرسالة، بل يمتد إلى سلامة النتائج نفسها، لأن اضطراب التمييز بين المنهج والأداة يؤدي غالبًا إلى سوء اختيار الأداة، أو إلى توظيف أداة لا تنسجم مع طبيعة المشكلة البحثية، أو إلى ضعف في تفسير البيانات الناتجة عنها. وعندما لا يدرك الباحث الفرق بين المنهج بوصفه إطارًا منظمًا، والأداة بوصفها وسيلة جمع

أو قياس، يصبح من الصعب عليه بناء تصميم بحثي متماسك. وهذا ما ينسجم مع ما بينته دراسة الهمشري من أن الطلبة تنقصهم مهارات بحثية أساسية، منها "**اختيار منهجية بحث مناسبة** " (الهمشري، 2017)، الأمر الذي يفسر كيف يتحول الضعف في الفهم المنهجي إلى أخطاء تطبيقية داخل الرسائل الجامعية .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الخلط بين المنهج والأداة يمثل مظهرًا إجرائيًا واضحًا من مظاهر الأمية المنهجية، لأنه يعكس قصورًا في استيعاب الوظيفة العلمية لكل عنصر من عناصر التصميم البحثي، ويؤدي إلى اضطراب في اختيار الإجراءات، وضعف في جمع البيانات، وخلل في تفسير النتائج. ومن ثم، فإن سلامة الأطروحة الجامعية تقتضي وعيًا دقيقًا بأن المنهج يحدد منطق البحث واتجاهه، في حين تحدد الأداة الكيفية العملية للحصول على المعطيات داخل هذا الإطار المنهجي.

المطلب الثاني: ضعف اختيار العينة وأدوات جمع البيانات

يُعد اختيار العينة وأدوات جمع البيانات من المراحل الإجرائية الحاسمة في بناء الأطروحة الجامعية، لأن سلامة النتائج لا ترتبط فقط بوضوح المشكلة أو مناسبة المنهج، بل تتوقف كذلك على مدى دقة اختيار الأفراد أو الحالات التي تمثل مجتمع الدراسة، وعلى مدى ملاءمة الأدوات المستخدمة لجمع المعطيات المطلوبة. ولذلك فإن أي ضعف في هذا الجانب ينعكس مباشرةً على القيمة العلمية للبحث، لأنه قد يؤدي إلى بيانات غير ممثلة، أو معطيات غير دقيقة، أو استنتاجات لا تستند إلى أساس إجرائي متين. ومن هذا المنطلق، فإن ضعف اختيار العينة أو أداة جمع البيانات لا يُعد خطأً جزئيًا معزولًا، بل يمثل مظهرًا واضحًا من مظاهر الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية،

ويظهر ضعف اختيار العينة حين لا يحدد الباحث نوع العينة تحديدًا دقيقًا، أو يعجز عن تبرير سبب اختيارها، أو لا يوضح الطريقة التي تم بها سحب مفرداتها، أو يعتمد حجمًا للعينة من غير سند علمي واضح. كما يظهر هذا الضعف عندما تُختار العينة بناءً على السهولة أو التوفر فقط، من غير مراعاة لمعيار التمثيل أو ملاءمة العينة لطبيعة المشكلة المدروسة. وقد بينت دراسة تحليلية لأطروحات الدكتوراه في علم الاجتماع أن "**النسبة الكبرى من هذه الأطروحات اعتمدت في الدراسة على العينات العشوائية لكن دون تحديد الطريقة المعتمدة في سحب أفراد العينة** " (عرقسوسي، 2024)، وهو ما يكشف أن الخلل لا يكمن في إعلان نوع العينة فحسب، بل في غياب التحديد الإجرائي الدقيق لآلية اختيارها، وهو أمر يضعف القيمة التمثيلية للبيانات المستخلصة منها .

كما يتجلى هذا الضعف في عدم وعي الباحث بضرورة التناسب بين نوع العينة وطبيعة البحث، لأن اختيار العينة ليس إجراءً شكليًا يضاف إلى الخطة، بل قرار منهجي يتحدد في ضوء أهداف الدراسة، ونوع البيانات المطلوبة، والمنهج المعتمد. فإذا اختار الباحث عينة لا تنسجم مع طبيعة الظاهرة المدروسة، أو أخفق في وصف خصائصها وصفًا كافيًا، فإن ذلك يُفضي إلى اضطراب في النتائج اللاحقة. وفي هذا السياق، أشارت دراسة عن مهارات البحث النوعي لدى طلبة الدراسات العليا إلى أهمية "**اختيار نوع العينة المناسب لجمع البيانات** "(الذهلي والخروصي،

2023)، وهو ما يدل على أن ملاءمة العينة ليست خطوة ثانوية، بل جزء جوهري من الكفاية المنهجية المطلوبة في إنجاز البحث العلمي .

أما فيما يتعلق بأدوات جمع البيانات، فإن الضعف يظهر حين يختار الباحث أداة لا تتناسب مع طبيعة الموضوع، أو يستخدم أداة من غير توصيف علمي كافٍ، أو يغفل بيان مبررات اختيارها، أو لا يوضح كيفية تطبيقها وضبطها. كما يظهر حين يكتفي الباحث بتسمية الأداة من غير بيان علاقتها بالمنهج، أو من غير التأكد من قدرتها على توفير بيانات تخدم أهداف الدراسة وتساؤلاتها. ومن ثم، فإن سلامة الأداة لا تتحدد بمجرد وجودها، بل بمدى انسجامها مع تصميم البحث، وقدرتها على إنتاج معطيات صالحة للتحليل. وهذا ما تؤكده الدراسة نفسها حين نصت على أهمية **"تحديد الطرق المناسبة لجمع البيانات بما يتوافق مع تصميم البحث النوعي للدراسة** "(الذهلي والخروصي، 2023)، وهو ما يبرز أن أداة جمع البيانات ينبغي أن تُبنى في ضوء التصميم المنهجي للبحث، لا أن تُختار بصورة اعتباطية أو تقليدية .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن ضعف اختيار العينة وأدوات جمع البيانات يمثل أحد أبرز المظاهر الإجرائية للأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأنه يعكس قصورًا في فهم كيفية الانتقال من المشكلة البحثية إلى البيانات المناسبة لدراستها. ومن ثم، فإن جودة الأطروحة تقتضي اختيار عينة مبررة وممثلة لطبيعة الدراسة، واختيار أدوات جمع بيانات منسجمة مع المنهج والتصميم البحثي، لأن أي خلل في هذين الجانبين ينعكس مباشرة على دقة النتائج ومصداقية التفسيرات التي ينتهي إليها البحث.

المطلب الثالث: القصور في تحليل البيانات وتفسير النتائج

يُعد تحليل البيانات وتفسير النتائج من أكثر المراحل حساسية في البناء المنهجي للأطروحات الجامعية، لأن هذه المرحلة تمثل الحلقة التي تنتقل فيها الدراسة من مجرد جمع المعطيات إلى إنتاج معرفة علمية قابلة للفهم والمناقشة والاستفادة. ولذلك فإن أي قصور في هذا الجانب لا ينعكس على العرض النهائي للنتائج فقط، بل يمس القيمة العلمية للأطروحة كلها، إذ قد يفضي إلى استنتاجات غير دقيقة، أو إلى قراءة سطحية للبيانات، أو إلى ربط غير منضبط بين النتائج ومشكلة الدراسة وأهدافها. وفي هذا السياق، أشارت دراسة وسام حسن عبدالحفيظ علي إلى أهمية امتلاك الباحث لمهارات **"تفسير النتائج البحثية** "(علي، 2020)، وهو ما يدل على أن التفسير ليس خطوة ثانوية تلي التحليل، بل جزء أصيل من الكفاية المنهجية اللازمة لطلبة الدراسات العليا .

ويظهر القصور في تحليل البيانات حين يكتفي الباحث بعرض الجداول أو الأرقام أو الشواهد النصية من غير قراءة علمية كافية، أو حين يعجز عن اختيار الأسلوب التحليلي الملائم لطبيعة البيانات، أو حين يستخدم أساليب إحصائية أو كيفية من غير فهم دلالتها الفعلية، كما يظهر عندما تُعرض النتائج منفصلة عن أسئلة البحث أو فرضياته، فتبدو المادة التحليلية وكأنها تجميع معلومات لا بناء استدلالي منظم. وتكشف نتائج دراسة أحمد علي عبد الله آل عواض عسيري أن مستويات الطلبة في هذه الجوانب لم تكن على درجة واحدة، إذ تراوحت مهاراتهم الفرعية **"من مستوى ضعيف وحتى مستوى ممتاز** "(عسيري، 2022)، وهو ما يبرز أن الضعف في قراءة النتائج وتفسيرها يمثل جانبًا حقيقيًا من جوانب التعثر المنهجي في الدراسات العليا .

كما يتجلى هذا القصور حين لا يستطيع الباحث الربط بين طبيعة البيانات وطريقة تحليلها، أو حين يتعامل مع التفسير بوصفه تعليقًا عامًا لا يستند إلى مؤشرات مستخرجة من البيانات نفسها، أو حين ينتقل من نتائج جزئية إلى تعميمات واسعة لا يسمح بها التصميم المنهجي للدراسة. ومن ثم، فإن التحليل السليم لا يعني مجرد استخدام أدوات إحصائية أو وصفية، بل يعني اختيار المدخل التحليلي المناسب، واتباع خطواته بدقة، وربط نتائجه بإطار الدراسة العام. وهذا ما تؤكده دراسة رضا مسعد السعيد، إذ بينت أهمية "**مراحل وعمليات تحليل البيانات التربوية بطرق كيفية وعلاقة ذلك بجودة نتائج البحوث التربوية** "(السعيد، 2020)، وهو ما يوضح أن جودة النتائج لا تنفصل عن جودة التحليل ولا عن سلامة تفسيره .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن القصور في تحليل البيانات وتفسير النتائج يمثل أحد أبرز المظاهر الإجرائية والتحليلية للأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأنه يكشف عن ضعف في تحويل المعطيات الخام إلى معرفة علمية منظمة. ومن ثم، فإن جودة الأطروحة لا تتحقق بمجرد جمع البيانات أو عرضها، بل تتحقق بقدرة الباحث على تحليلها تحليلًا مناسبًا، وقراءتها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وتقديم تفسير علمي منضبط يربط بين النتائج وإطارها المنهجي والمعرفي.

المبحث الثالث: المظاهر الكتابية والأخلاقية

المطلب الأول: ضعف الكتابة الأكاديمية والتوثيق العلمي

يُعد ضعف الكتابة الأكاديمية والتوثيق العلمي من أبرز المظاهر الكتابية للأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأن جودة البحث لا تتوقف على سلامة الفكرة أو مناسبة المنهج فقط، بل تمتد أيضًا إلى قدرة الباحث على عرض أفكاره عرضًا علميًا منظمًا، وصياغة مادته بلغة أكاديمية دقيقة، وتوثيق مصادره وفق الأصول المعتمدة. فالكتابة الأكاديمية ليست مجرد مهارة لغوية، وإنما هي وعاء للتفكير العلمي، ومن خلالها تتجلى قدرة الباحث على بناء الحجة، وتنظيم الفقرات، وربط الأفكار، وصياغة النتائج والمناقشات بصورة منضبطة. وفي هذا السياق، أشارت إحدى الدراسات العربية إلى أن ضعف مهارات الكتابة الأكاديمية يؤثر في الطلبة بسبب "**غياب التدريب الكافي، نقص الخبرات السابقة، وضعف المقررات المخصصة للكتابة** "(المنتشري، 2024)، وهو ما يوضح أن القصور في الكتابة لا يرتبط فقط بقدرات فردية، بل يتصل أيضًا بضعف الإعداد الأكاديمي الذي يفترض أن يهيئ الباحث لمتطلبات الإنجاز العلمي .

ويظهر ضعف الكتابة الأكاديمية في الرسائل والأطروحات الجامعية في صور متعددة، من أهمها الركاكة في الصياغة، وضعف الترابط بين الجمل والفقرات، والتكرار، وعدم الدقة في التعبير عن المشكلة أو الأهداف أو النتائج، إلى جانب غياب اللغة العلمية المتماسكة التي تميز الكتابة الجامعية الرصينة. كما يظهر هذا الضعف في عدم القدرة على التمييز بين العرض الوصفي والتحليل النقدي، أو في الانتقال غير المنظم بين الأفكار، أو في استخدام لغة عامة لا تعكس طبيعة الخطاب الأكاديمي. وقد دعمت دراسة إبراهيم محمد أحمد علي هذا المعنى عندما أشارت إلى وجود "**قصور كبير في مهارات هذا المحور** "(علي، 2017)، وهو ما يكشف أن الضعف في الكتابة الأكاديمية لا يمثل عيبًا شكليًا فحسب، بل يعكس قصورًا في المهارات التي يقوم عليها بناء الخطة والبحث العلمي .

أمـا التوثيـق العلمـي، فإنـه يمثـل أحـد المؤشـرات الأساسـية علـى الانضـباط البحثـي والأمانـة العلميـة، لأن وظيفـة التوثيـق لا تقتصـر علـى الإشـارة إلـى المصـادر، بـل تتمثـل أيضًـا فـي بيـان الأصـول المعرفيـة التـي اسـتند إليهـا الباحـث، وتمكـين القـارئ مـن التحقـق مـن المعلومـات، وحمايـة العمـل العلمـي مـن الخلـط أو الانتحـال أو الإسـناد غيـر الـدقيق. ومـن ثـم، فـإن ضـعف التوثيـق يظهـر حـين يضـطرب الباحـث فـي تسـجيل المراجـع، أو يخلـط بـين أنمـاط التوثيـق، أو ينقـل مـن دون إحالـة دقيقـة، أو يسـتخدم أدوات التوثيـق الحديثـة مـن غيـر وعـي كـافٍ. وفـي هـذا الإطـار، بينـت دراسـة عربيـة حـول طلبـة الدراسـات العليـا فـي جامعـات قطـاع غـزة أن "**مهـارات التوثيـق والاقتبـاس العلمـي باسـتخدام المسـتجدات التكنولوجيـة** "جـاءت بدرجـة متوسـطة (حسـونة، 2017)، وهـو مـا يـدل علـى أن جانـب التوثيق، رغم أهميته، ما يزال يحتاج إلى دعم وتطوير داخل برامج الدراسات العليا .

وبنـاءً علـى ذلـك، يمكـن القـول إن ضـعف الكتابـة الأكاديميـة والتوثيـق العلمـي يمثـل مظهـرًا واضـحًا مـن مظـاهر الأميـة المنهجيـة فـي الأطروحـات الجامعيـة، لأنـه يكشـف عـن قصـور فـي التعبيـر العلمـي مـن جهـة، وضـعف فـي الالتـزام بقواعـد الإسـناد العلمـي مـن جهـة أخـرى، كمـا يـنعكس بصـورة مباشـرة علـى جـودة البحـث ومصـداقيته وقيمتـه الأكاديميـة. ومـن ثـم، فـإن تحسـين هـذا الجانـب يقتضـي تـدريب الطلبـة علـى مهـارات الكتابـة الأكاديميـة، وتعزيـز قـدرتهم علـى تنظـيم الأفكـار وصـياغتها، إلـى جانـب تنمية مهارات التوثيق والاقتباس العلمي وفق المعايير المعتمدة في البحث العلمي

المطلب الثاني: الاختلالات المرتبطة بأخلاقيات البحث العلمي

تُعـد أخلاقيـات البحـث العلمـي مـن المرتكـزات الأساسـية فـي سـلامة الأطروحـات الجامعيـة، لأن القيمـة العلميـة للبحـث لا تُقـاس فقـط بصـلابة تصـميمه أو دقـة نتائجـه، بـل كـذلك بمـدى التزامـه بمبـادئ الأمانـة العلميـة، والنزاهـة، واحتـرام حقـوق المشـاركين، وسـلامة التوثيـق، وعـدم التلفيـق أو الانتحـال أو التحريـف. ولـذلك فـإن الاخـتلالات الأخلاقيـة لا تمثـل مجـرد مخالفـات سـلوكية عارضـة، بـل تعـد مظهـرًا واضـحًا مـن مظـاهر الأميـة المنهجيـة، لأنهـا تكشـف عـن قصـور فـي فهـم طبيعـة البحـث العلمـي بوصـفه ممارسـة معرفيـة منضـبطة تحكمهـا قواعـد علميـة وقـيم أخلاقيـة فـي آن واحـد. وفـي هـذا السـياق أكـدت إحـدى الدراسـات العربيـة أن أخلاقيـات البحـث العلمـي تعـد مـن "**المعـايير المهمـة والأساسـية لتحقيق الجودة المطلوبة للبحث العلمي**("السديري، 2018)

وتظهـر الاخـتلالات المرتبطـة بأخلاقيـات البحـث العلمـي فـي عـدد مـن الصـور داخـل الرسـائل والأطروحـات الجامعيـة، مـن أبرزهـا الانتحـال العلمـي، وعـدم الدقـة فـي الإحالـة إلـى المصـادر، والاقتبـاس غيـر المنضـبط، وإخفـاء حـدود الدراسـة، والتصـرف غيـر الأمـين فـي البيانـات، فضـلًا عـن ضـعف مراعـاة السـرية والخصوصـية عنـد التعامـل مـع المشـاركين فـي الدراسـات الميدانيـة. وهـذه المظـاهر لا تضـر فقـط بسـلامة البحـث مـن الناحيـة الأخلاقيـة، بـل تـؤثر أيضًـا فـي صـدقيته ومشـروعيته العلميـة. وقـد أشـارت دراسـة عربيـة إلـى أن "**السـرقة العلميـة منتشـرة فـي الجامعـات** " (القحطـاني، 2018)، وهـو مـا يبـين أن الخلـل الأخلاقـي لـم يعـد حالـة فرديـة نـادرة، بـل أصـبح مـن القضايا التي تمس البيئة الجامعية والبحثية على نحو يستوجب المعالجة العلمية والتربوية .

كمـا أن هـذه الاخـتلالات تـرتبط بضـعف التكـوين الأكـاديمي فـي مجـال الأخلاقيـات البحثيـة، إذ إن كثيـرًا مـن صـور الإخـلال لا تنشـأ فقـط مـن سـوء القصـد، بـل قـد تنـتج أيضًـا عـن ضـعف الـوعي بالقواعـد الأخلاقيـة المنظمـة للبحـث، أو عـن غيـاب التـدريب المنهجـي علـى مبـادئ النزاهـة العلميـة.

ولهذا شددت بعض الدراسات العربية على أهمية إدماج هذا الجانب في التكوين الجامعي، إذ دعت إلى "**تدريس أخلاقيات البحث العلمي كمقياس مستقل** "(سعيدي وخلوفي، 2024)، وهو ما يدل على أن معالجة هذه الاختلالات لا تتحقق بالرقابة والعقوبة فقط، بل تقتضي أيضًا بناء وعي أخلاقي ومنهجي لدى الطلبة والباحثين منذ المراحل الأولى للتكوين .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الاختلالات المرتبطة بأخلاقيات البحث العلمي تمثل مظهرًا كتابيًا ومنهجيًا بالغ الخطورة في الأطروحات الجامعية، لأنها تمس صدقية المعرفة المنتجة، وتهدد الثقة في نتائج البحث، وتضعف القيمة العلمية والأكاديمية للعمل برمته. ومن ثم، فإن الحد من هذه الاختلالات يقتضي تعزيز ثقافة النزاهة العلمية، وتدريب الباحثين على الأمانة في التوثيق والاقتباس والتعامل مع البيانات والمشاركين، إلى جانب ترسيخ أخلاقيات البحث بوصفها جزءًا لا ينفصل عن جودة الأطروحة وسلامة بنائها العلمي .

المطلب الثالث: النزعة الشكلية في إنجاز الرسائل الجامعية

تُعد النزعة الشكلية في إنجاز الرسائل الجامعية من أبرز المظاهر الكتابية والمنهجية التي تكشف عن حضور الأمية المنهجية داخل بعض الأطروحات، لأنها تعني انصراف اهتمام الباحث إلى استكمال المتطلبات الظاهرية للرسالة، من حيث عدد الصفحات، وترتيب الفصول، وكثرة الجداول، وتنسيق الهوامش والعناوين، من دون أن يقابل ذلك بالضرورة عناية مماثلة بسلامة الإشكالية، أو اتساق التصميم المنهجي، أو عمق التحليل والتفسير. وفي هذا السياق، تكشف بعض الأدبيات العربية عن وجود "**الاتجاهات الشكلية للبحث في مذكرات الماستر** "(تومي، 2019)، وهو ما يدل على أن الشكلية لم تعد مجرد ملاحظة عابرة، بل أصبحت اتجاهًا يمكن رصده وتحليله داخل بعض الأعمال الجامعية .

ويظهر أثر هذه النزعة حين يتحول إنجاز الرسالة إلى ممارسة تستهدف استيفاء القالب أكثر من استيفاء الجوهر، فيُبالغ الباحث في الاهتمام بالتقسيمات والعرض الخارجي، بينما يظل البناء الداخلي ضعيفًا من حيث الربط بين المشكلة والأهداف والمنهج والنتائج. ومن هذه الزاوية، فإن الشكلية لا تعني الاهتمام بالتنظيم العلمي المشروع، بل تعني تغليب المظهر على المضمون، وهو ما يجعل الرسالة أقرب إلى بناء مكتمل ظاهريًا، لكنه محدود القيمة من الناحية المعرفية. ويؤيد هذا الفهم ما ورد في دراسة عربية حول منهجية إعداد المذكرات الجامعية، إذ أكدت ضرورة "**التركيز على الجوانب الشكلية والموضوعية** "(كربال، 2023)، بما يفيد أن الخلل لا يكمن في حضور الجانب الشكلي نفسه، وإنما في انفصاله عن الجانب الموضوعي واختلال التوازن بينهما .

كما تتجلى النزعة الشكلية في التعامل مع المعايير الأكاديمية تعاملاً انتقائيًا، بحيث يُنظر إلى الضبط الشكلي بوصفه معيار الجودة الأول، في حين تُهمَّش المعايير المنهجية والعلمية الأعمق، وهذا ما ينعكس على طبيعة الرسائل الجامعية ومخرجاتها. وفي هذا الإطار، أشارت إحدى الدراسات إلى وجود "**المعايير الشكلية و المنهجية و العلمية** "في تقويم جودة المنشور العلمي (بوشهدة ومختاري، 2023)، وهو ما يبرز أن الجودة الحقيقية لا تُقاس بالشكل وحده، بل بتكامل الأبعاد الشكلية والمنهجية والعلمية معًا. ومن ثم، فإن النزعة الشكلية في إنجاز الرسائل الجامعية تمثل اختلالًا في ترتيب الأولويات داخل العمل البحثي، حين يُقدَّم ما هو ظاهري على ما هو جوهري .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن النزعة الشكلية في إنجاز الرسائل الجامعية تمثل مظهرًا واضحًا من مظاهر الأمية المنهجية، لأنها تكشف عن قصور في فهم حقيقة البحث العلمي بوصفه نشاطًا معرفيًا يقوم على الإشكال والتحليل والاستدلال، لا على استكمال القالب الشكلي وحده. ومن ثم، فإن الحد من هذه النزعة يقتضي إعادة التوازن بين متطلبات الشكل ومقتضيات المضمون، بحيث يُنظر إلى التنظيم الشكلي على أنه عنصر مساعد في خدمة البحث، لا بديلاً عن سلامته المنهجية وعمقه العلمي.

الفصل الثالث: التفسير السوسيولوجي وسبل المعالجة

تمهيد

بعد أن تناول الفصلان السابقان التأصيل المفاهيمي للأمية المنهجية، ورصدا أبرز مظاهرها في الأطروحات الجامعية على المستويين المفاهيمي والإجرائي، وعلى المستويين الكتابي والأخلاقي، يأتي هذا الفصل ليتجه إلى مستوى أعمق من التحليل، يتمثل في **التفسير السوسيولوجي لهذه الظاهرة وسبل معالجتها**، وذلك انطلاقًا من أن الأمية المنهجية لا يمكن فهمها فهمًا دقيقًا إذا اقتصر النظر إليها بوصفها مجرد أخطاء فردية أو حالات معزولة في أداء بعض الباحثين، بل ينبغي النظر إليها باعتبارها ظاهرة ترتبط بسياقات أكاديمية ومؤسسية وثقافية تسهم في إنتاجها واستمرارها داخل البيئة الجامعية،

فالأطروحات الجامعية لا تُنجز في فراغ، وإنما تتشكل داخل منظومة متكاملة تضم برامج الدراسات العليا، وأنماط التكوين المنهجي، وآليات الإشراف العلمي، ومستوى الإمكانات البحثية، وثقافة المؤسسة الجامعية في التعامل مع البحث العلمي وجودته ونزاهته، ومن ثم فإن أي خلل في هذه المنظومة يمكن أن ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على مستوى الكفاية المنهجية لدى الباحثين، وعلى طبيعة الرسائل والأطروحات التي ينتجونها، ولهذا فإن تفسير الأمية المنهجية يقتضي تجاوز مستوى الوصف إلى مستوى تحليل العوامل المنتجة لها، والكشف عن الآثار المترتبة عليها، ثم الانتقال إلى اقتراح آليات عملية للحد منها ومعالجتها،

وينطلق هذا الفصل من افتراض أساسي مؤداه أن الأمية المنهجية ليست نتيجة لعامل واحد، بل هي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل المؤسسية والأكاديمية، مثل ضعف التكوين المنهجي في الدراسات العليا، وتفاوت جودة الإشراف الأكاديمي، وأثر البيئة الجامعية والإمكانات البحثية، كما أن لهذه الظاهرة آثارًا تتجاوز حدود الرسالة الجامعية ذاتها، لتنعكس على جودة الأطروحات، ومصداقية المعرفة العلمية المنتجة، ودور الجامعة في خدمة المجتمع والوفاء بوظيفتها المعرفية، ولذلك فإن تناولها لا يكتمل إلا بربط أسبابها بنتائجها، وربط نتائجها بسبل معالجتها في إطار رؤية إصلاحية أوسع،

وعليه، يتناول هذا الفصل ثلاثة مباحث رئيسة، يختص أولها بالعوامل المؤسسية والأكاديمية المنتجة للأمية المنهجية، من خلال مناقشة ضعف التكوين المنهجي في الدراسات العليا، وتفاوت جودة الإشراف الأكاديمي، وأثر البيئة الجامعية والإمكانات البحثية، بينما يركز المبحث الثاني على الآثار المترتبة على هذه الظاهرة، سواء من حيث تأثيرها على جودة الأطروحات الجامعية، أو على مصداقية المعرفة العلمية، أو على دور الجامعة في خدمة المجتمع، في حين يتناول

المبحث الثالث آليات الحد من الأمية المنهجية، عبر تطوير التكوين البحثي والكتابة الأكاديمية، وتفعيل الإشراف العلمي والتقويم المنهجي، وبناء ثقافة جامعية داعمة للنزاهة والجودة البحثية،

ومن ثم، فإن هذا الفصل يسعى إلى تقديم قراءة تفسيرية وعلاجية متكاملة، تربط بين أسباب الظاهرة وتجلياتها ونتائجها، وتنتقل من تشخيص الخلل إلى التفكير في سبل تجاوزه، بما يسهم في تعزيز جودة البحث العلمي، والارتقاء بالأطروحات الجامعية، وتدعيم الدور المعرفي للجامعة بوصفها مؤسسة لإنتاج المعرفة وتوجيهها في خدمة المجتمع،

المبحث الأول: العوامل المؤسسية والأكاديمية المنتجة للأمية المنهجية

المطلب الأول: ضعف التكوين المنهجي في الدراسات العليا

يُعد ضعف التكوين المنهجي في الدراسات العليا من أبرز العوامل الأكاديمية المنتجة للأمية المنهجية، لأن الباحث في هذه المرحلة لا يحتاج إلى معرفة عامة بمفهوم البحث العلمي فقط، بل يحتاج إلى تدريب منظم ومتدرج على كيفية صياغة المشكلة، وبناء الأسئلة أو الفرضيات، واختيار المنهج، وتحديد الأداة، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج. وعندما يظل هذا التكوين محدودًا أو غير كافٍ، فإن الطالب يدخل إلى مرحلة إعداد الرسالة أو الأطروحة وهو يفتقر إلى الأساس المنهجي الذي يضمن سلامة البناء العلمي لبحثه. وفي هذا السياق، بينت إحدى الدراسات أن الطلبة "**تنقصهم بعض المهارات البحثية حتى يتمكنوا من إجراء البحوث على النحو المطلوب** " (الهمشري، 2017)، وهو ما يكشف أن الخلل لا يرتبط فقط بمرحلة التنفيذ، بل يبدأ من مستوى الإعداد والتكوين المنهجي نفسه .

ويتجلى هذا الضعف في قصور التدريب على المهارات الأساسية التي يفترض أن يكتسبها طالب الدراسات العليا قبل الشروع في الإنجاز الفعلي للبحث، مثل تحديد المشكلة، وصياغة الأسئلة، واختيار المنهجية المناسبة، والتوثيق العلمي. وعندما لا تُبنى هذه المهارات بصورة راسخة، يصبح الباحث أكثر عرضة للخلط بين عناصر التصميم البحثي، وللوقوع في أخطاء تتكرر في مراحل متعددة من الرسالة. وقد أوضحت الدراسة نفسها أن من المهارات التي تنقص الطلبة "**تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، واختيار منهجية بحث مناسبة، وتوثيق المراجع** "(الهمشري، 2017)، وهو ما يدل على أن ضعف التكوين المنهجي يمس البنية الأساسية للبحث منذ بدايته .

ولا ينفصل هذا الوضع عن طبيعة المناخ الأكاديمي داخل برامج الدراسات العليا، لأن التكوين المنهجي لا يتحقق بالمقرر الدراسي وحده، بل يحتاج أيضًا إلى بيئة علمية تتيح الحوار والمناقشة والتدريب والمراجعة المستمرة. فإذا كان المناخ الأكاديمي يفتقر إلى التفاعل العلمي المنظم، فإن أثر ذلك ينعكس مباشرة على مستوى المهارات المنهجية لدى الطلبة. وفي هذا الإطار، أشارت دراسة حديثة إلى وجود "**صعوبة بتنظيم حوار ونقاش علمي داخل المحاضرة وخارجها في دراسة جوانب البحث العلمي** "(المنتشري، 2024)، وهو ما يوضح أن ضعف التكوين المنهجي يرتبط كذلك بضعف الممارسة العلمية اليومية التي تُنمّي الكفاية البحثية وتدعم نضجها .

كما يرتبط ضعف التكوين المنهجي بحدود ما تقدمه برامج الدراسات العليا من تعريف بالمعرفة العلمية ومصادرها وطرائق الوصول إليها، لأن بناء الباحث المنهجي لا يقتصر على تعليمه خطوات البحث، بل يشمل أيضًا تنمية وعيه بمصادر المعرفة وأدوات إنتاجها وكيفية التعامل معها. وقد أظهرت دراسة حول تكوين الطالب الباحث بكليات التربية وجود "**اهتمام كليات التربية**

بدرجة متوسطة بتعريف الطلاب بطرق الحصول على المعرفة "(عبدالعال، 2018)، وهو ما يشير إلى أن التكوين المنهجي قد يظل في بعض السياقات جزئيًا أو متوسط الفاعلية، فلا يرقى إلى المستوى الذي يؤهل الطالب للتعامل المستقل والواعي مع متطلبات البحث العلمي .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن ضعف التكوين المنهجي في الدراسات العليا يمثل عاملًا مركزيًا في إنتاج الأمية المنهجية، لأنه يحرم الباحث من الأساس العلمي الذي ينبغي أن يبني عليه أطروحته، ويجعله أكثر عرضة للأخطاء المفاهيمية والإجرائية والتحليلية. ومن ثم، فإن معالجة هذه الظاهرة تبدأ من إعادة النظر في طبيعة التكوين المنهجي المقدم لطلبة الدراسات العليا، من حيث محتواه، وعمقه، وأساليب تدريسه، وارتباطه بالممارسة الفعلية للبحث العلمي.

المطلب الثاني: تفاوت جودة الإشراف الأكاديمي

يُعد الإشراف الأكاديمي من العوامل الحاسمة في تشكيل المسار البحثي لطلبة الدراسات العليا، لأنه يمثل الحلقة التي تتوسط بين التكوين النظري للباحث وبين التطبيق العملي لمهاراته داخل الرسالة أو الأطروحة. ومن ثم، فإن تفاوت جودة الإشراف لا ينعكس فقط على مستوى التوجيه العام، بل يمتد إلى سلامة بناء المشكلة البحثية، واختيار المنهج، وضبط الإجراءات، ومناقشة النتائج، وتقويم القيمة العلمية للعمل كله. وفي هذا السياق، أوضحت إحدى الدراسات أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهام الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية جاءت "**بدرجة متوسطة** "(الحويطي، 2020)، وهو ما يشير إلى أن الإشراف لا يبلغ دائمًا المستوى الذي يضمن تنمية الكفاية المنهجية لدى الطلبة بالصورة المطلوبة.

ويظهر تفاوت جودة الإشراف الأكاديمي حين تختلف أنماط التوجيه من مشرف إلى آخر، فتكون المتابعة لدى بعضهم دقيقة ومنتظمة وقائمة على المراجعة النقدية المنهجية، في حين تقتصر لدى آخرين على الملاحظات الشكلية أو المتابعة المتقطعة أو التركيز على الجوانب اللغوية والتنظيمية دون التعمق في جوهر البناء العلمي للبحث. وعندئذٍ يصبح مستوى الرسالة أو الأطروحة مرتبطًا بدرجة كبيرة بخبرة المشرف ووعيه المنهجي ومدى التزامه بأدواره العلمية. وقد بينت دراسة أخرى وجود "**مشكلات إدارية** "تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية (الشطناوي، 2006)، وهو ما يدل على أن جودة الإشراف لا تتحدد فقط بكفاءة المشرف الفردية، بل تتأثر أيضًا بالسياق التنظيمي والإجرائي الذي يتم داخله الإشراف.

كما أن تفاوت جودة الإشراف يرتبط بطبيعة الثقافة الأكاديمية السائدة داخل الجامعة، لأن الإشراف الفاعل لا يتحقق في فراغ، بل يحتاج إلى بيئة علمية تدعم الحوار، والنقد، والمتابعة المستمرة، وتمنح الطالب فرصة للنمو التدريجي في استقلاله البحثي. فإذا غابت هذه البيئة، أو تحولت العلاقة الإشرافية إلى علاقة شكلية أو سلطوية، فإن ذلك قد يسهم في إعادة إنتاج الضعف المنهجي بدل معالجته. وفي هذا الإطار، أشارت دراسة عربية إلى أن من معوقات الإشراف الأكاديمي "**كثرة الأعباء التدريسية والإدارية** "التي تحد من فاعلية الأستاذ المشرف (أبو حميد، 2019)، وهو ما يبين أن ضعف الإشراف لا يرتبط فقط بالمشرف أو الطالب، بل كذلك بالظروف المؤسسية التي قد تعوق قيام الإشراف بدوره العلمي الكامل.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن تفاوت جودة الإشراف الأكاديمي يمثل عاملًا مهمًا في إنتاج الأمية المنهجية أو الحد منها، لأن المشرف يشكل المرجعية العلمية المباشرة التي يعتمد عليها

الطالب في بناء رسالته أو أطروحته. ومن ثم، فإن جودة الإشراف لا تُقاس بمجرد استكمال المتابعة الرسمية، بل بمدى قدرته على توجيه الباحث منهجيًا، وتنمية استقلاله العلمي، ومساعدته على تجاوز مواطن الضعف في مختلف مراحل البحث. ولهذا فإن أي جهد لمعالجة الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية يظل ناقصًا ما لم يتضمن تطويرًا جادًا لآليات الإشراف الأكاديمي ومعاييره داخل برامج الدراسات العليا.

المطلب الثالث: أثر البيئة الجامعية والإمكانات البحثية

تُعد البيئة الجامعية والإمكانات البحثية من العوامل المؤثرة مباشرة في مستوى الكفاية المنهجية لدى طلبة الدراسات العليا، لأن البحث العلمي لا يتشكل فقط من خلال قدرة الباحث الفردية، بل يتأثر أيضًا بالسياق المؤسسي الذي يُنجز داخله، من حيث توافر المراجع، وقواعد البيانات، والدعم التقني، والمناخ العلمي، وفرص النقاش الأكاديمي، والبنية التنظيمية الداعمة للبحث. ومن ثم، فإن أي قصور في هذه البيئة ينعكس على جودة الرسائل والأطروحات، ويُسهم في إنتاج صور متعددة من الأمية المنهجية، لأن الباحث يعمل في إطار قد لا يتيح له الشروط الكافية لبناء بحث علمي متماسك. وفي هذا السياق، بينت دراسة حول دور إدارات الجامعات الأردنية في تفعيل البحث العلمي أن معوقات البحث تتمثل في "**خصائص البيئة الجامعية** "(المحاسنة، 2017)، وهو ما يدل على أن البيئة المؤسسية ليست عنصرًا محايدًا، بل عاملًا بنيويًا في دعم البحث أو إضعافه .

ويظهر أثر البيئة الجامعية في مستوى الممارسة البحثية من خلال ما توفره من إمكانات وظروف مساعدة على التعلم والبحث، لأن تنمية الطالب الجامعي واندماجه العلمي لا تنفصل عن نوعية البيئة التي يتعلم ويبحث داخلها. ولهذا فإن ضعف الإمكانات، أو محدودية الخدمات، أو قصور بيئة التعلم، يحد من قدرة الطالب على تطوير مهاراته البحثية والمنهجية بصورة متوازنة. وقد أكدت دراسة حديثة عن بيئة التعلم الجامعي أن تحقيق الأهداف يتوقف على "**ما توفره بيئة التعلم والتعليم من إمكانات وظروف تساعد في تحقيق الأهداف** "(تيليوين، 2025)، وهو ما يبين أن البيئة الجامعية الداعمة ليست مجرد خلفية محيطة بالبحث، بل شرط مؤثر في جودة التكوين الأكاديمي والبحثي للطالب .

كما أن الإمكانات البحثية لا تقتصر على الجانب المادي أو التقني، بل تشمل أيضًا البنية المؤسسية التي تنظّم البحث العلمي، وتربطه باحتياجات المجتمع، وتدعمه من خلال السياسات والموارد والاستراتيجيات الملائمة. وفي هذا الإطار، أوضحت دراسة عن البحث العلمي في مؤسسات التعليم الجامعي أهمية "**إعادة هيكلة هذه المؤسسات ووضع استراتيجية للبحث العلمي** " (قاسم، دون تاريخ ظاهر في نتيجة البحث)، وهو ما يكشف أن معالجة ضعف البيئة البحثية لا تتحقق بتوفير الوسائل الجزئية فقط، بل تحتاج إلى تنظيم مؤسسي يجعل البحث العلمي جزءًا أصيلًا من وظائف الجامعة وتوجهاتها .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن أثر البيئة الجامعية والإمكانات البحثية في إنتاج الأمية المنهجية يظهر من خلال تأثيره في فرص التدريب، وجودة التفاعل العلمي، وتوافر الموارد، وكفاءة التنظيم المؤسسي الداعم للبحث. ومن ثم، فإن تحسين جودة الأطروحات الجامعية يقتضي بيئة جامعية محفزة، وإمكانات بحثية كافية، وسياسات مؤسسية تجعل من البحث العلمي ممارسة ممكنة وفاعلة، لا مجرد متطلب أكاديمي يُنجز في ظروف غير مواتية.

المبحث الثاني: الآثار المترتبة على الأمية المنهجية

المطلب الأول: أثرها على جودة الأطروحات الجامعية

تترك الأمية المنهجية أثرًا مباشرًا وعميقًا على جودة الأطروحات الجامعية، لأنها تمس جوهر البناء العلمي للرسالة أو الأطروحة، لا مجرد مظهرها الخارجي. فحين يضعف الوعي المنهجي لدى الباحث، ينعكس ذلك على صياغة المشكلة، واتساق الأهداف، واختيار المنهج، وبناء الأداة، وتحليل النتائج، وهو ما يؤدي في النهاية إلى أطروحات تبدو مكتملة من حيث الشكل، لكنها تعاني قصورًا في القيمة العلمية والقدرة التفسيرية. وفي هذا السياق، أشارت إحدى الدراسات إلى أن الرسائل الجامعية ترتبط جودتها بمدى تطبيق معايير البحث العلمي، إذ هدفت إلى التعرف على "**تطبيق معايير مناهج البحث العلمي في الرسائل الجامعية** "(الكويي والدوري، 2023)، وهو ما يدل على أن جودة الأطروحة لا تُفهم بمعزل عن سلامة بنائها المنهجي .

كما يظهر أثر الأمية المنهجية على جودة الأطروحات الجامعية في ضعف توافر معايير الجودة داخلها، سواء في الجانب العلمي أو المنهجي أو التنظيمي، لأن الخلل المنهجي يضعف تماسك الرسالة من الداخل، ويجعلها أقل قدرة على تحقيق شروط الجودة الأكاديمية المطلوبة. وقد بينت دراسة فهد المالكي حول الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بجامعة جدة أنها تناولت "**درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية** "(المالكي، 2021)، وهو ما يبرز أن جودة الأطروحات أصبحت تقاس بمعايير واضحة، وأن أي قصور منهجي ينعكس مباشرة على درجة توافر تلك المعايير في الرسالة أو الأطروحة .

ومن جهة أخرى، فإن أثر الأمية المنهجية على جودة الأطروحات لا ينفصل عن دور الإشراف العلمي في توجيه الباحث وتقويم عمله، لأن الرسالة الجامعية الجيدة لا تُبنى فقط بجهد الطالب، بل كذلك بجودة التوجيه العلمي الذي تتلقاه. ولهذا، فإن أي ضعف منهجي لدى الباحث إذا لم يُعالج بالإشراف الناقد والمتابعة الدقيقة، فإنه يتحول إلى قصور بنيوي في جودة الرسالة نفسها. وفي هذا الإطار، أكدت إحدى الدراسات على "**دور المشرف الأكاديمي في جودة الرسائل و البحوث العلمية** "(بشرى، 2021)، وهو ما يوضح أن جودة الأطروحة تتأثر مباشرة بمدى القدرة على اكتشاف الضعف المنهجي ومعالجته أثناء الإنجاز .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الأمية المنهجية تؤثر في جودة الأطروحات الجامعية من خلال إضعاف البناء العلمي الداخلي للرسالة، وتقليل درجة استيفائها لمعايير الجودة، والحد من قدرتها على إنتاج معرفة رصينة ومتماسكة. ومن ثم، فإن تحسين جودة الأطروحات الجامعية يظل مرهونًا بمعالجة هذا الخلل المنهجي، لأنه يمثل أحد الأسباب الأكثر تأثيرًا في مستوى الرسائل العلمية وقيمتها الأكاديمية.

المطلب الثاني: أثرها على مصداقية المعرفة العلمية

تؤثر الأمية المنهجية تأثيرًا مباشرًا على **مصداقية المعرفة العلمية**، لأن المعرفة التي تنتجها الأطروحات الجامعية لا تكتسب قيمتها من مجرد عرضها في صورة نتائج أو استنتاجات، بل من سلامة المسار المنهجي الذي قاد إليها، ومن دقة الأدوات والإجراءات التي استُخدمت في بنائها. فإذا كان الباحث يفتقر إلى الكفاية المنهجية، أو يعاني خلطًا في بناء المشكلة، أو اضطرابًا في اختيار المنهج والأداة، أو قصورًا في تحليل البيانات، فإن ذلك ينعكس بالضرورة على درجة الثقة

في النتائج، وعلى إمكان الاعتماد عليها بوصفها معرفة علمية رصينة. وفي هذا السياق، أشارت إحدى الدراسات إلى أن الاستخدام الصحيح للهوامش والتوثيق "**يعبر عن مدى جدية ومصداقية هذه البحوث** "(قاسمي، 2023)، وهو ما يبين أن مصداقية المعرفة العلمية لا تنفصل عن الانضباط المنهجي والالتزام العلمي في بناء البحث وتوثيقه .

كما يظهر أثر الأمية المنهجية على مصداقية المعرفة العلمية في ضعف القدرة على إنتاج نتائج قابلة للتحقق أو المناقشة أو التوظيف العلمي، لأن الخلل المنهجي قد يفضي إلى بيانات غير ممثلة، أو إلى تحليل غير مناسب، أو إلى استنتاجات تتجاوز ما تسمح به المعطيات الفعلية للدراسة. وعندما يحدث ذلك، تصبح المعرفة المنتجة معرفة هشة، محدودة القيمة، وغير قادرة على الإسهام الحقيقي في التراكم العلمي. وقد أكدت إحدى الدراسات العربية عند حديثها عن شروط البحث العلمي ضرورة "**اختيار وتطبيق أدوات البحث العلمي بمصداقية** "(عامر، دون تاريخ ظاهر في النتيجة)، وهو ما يدل على أن المصداقية لا ترتبط بالنتائج النهائية وحدها، بل تبدأ من سلامة الأدوات والإجراءات التي تسبقها .

ومن جهة أخرى، فإن الأمية المنهجية تضعف مصداقية المعرفة العلمية لأنها قد تقترن بخلل في النزاهة العلمية أو في فهم القيم الأخلاقية المنظمة للبحث، مثل الموضوعية، والأمانة، والدقة، واحترام حقوق الآخرين. وعندما يتراجع هذا البعد، لا تعود المعرفة المنتجة قابلة للثقة الكاملة، حتى لو بدت الرسالة أو الأطروحة منضبطة في شكلها الخارجي. وفي هذا الإطار، أوضحت إحدى الدراسات أن أخلاقيات البحث العلمي تتطلب الالتزام بـ "**المصداقية والأمانة وسرية المعلومات والدقة** "(بوفلجة، 2022)، وهو ما يكشف أن مصداقية المعرفة العلمية ليست قضية تقنية فقط، بل هي أيضًا قضية أخلاقية ومنهجية في الوقت نفسه .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الأمية المنهجية تُضعف مصداقية المعرفة العلمية لأنها تمس سلامة إنتاجها من حيث الإجراءات، والتحليل، والتوثيق، والالتزام بالقيم العلمية والأخلاقية. ومن ثم، فإن حماية مصداقية المعرفة داخل الأطروحات الجامعية تظل رهينة بتعزيز الكفاية المنهجية لدى الباحثين، وترسيخ الانضباط العلمي، وربط جودة النتائج بجودة المسار البحثي الذي أفضى إليها.

المطلب الثالث: أثرها على دور الجامعة في خدمة المجتمع

تؤثر الأمية المنهجية تأثيرًا مباشرًا على دور الجامعة في خدمة المجتمع، لأن الجامعة لا تؤدي رسالتها المجتمعية من خلال التعليم وحده، بل من خلال ما تنتجه من بحوث ورسائل وأطروحات يفترض أن تسهم في تشخيص مشكلات الواقع، وتقديم حلول علمية قابلة للإفادة منها. فإذا كانت الأطروحات الجامعية تعاني ضعفًا منهجيًا، فإن قدرتها على إنتاج معرفة نافعة للمجتمع تتراجع، وتصبح أقل قدرة على دعم التنمية، أو الإسهام في صنع القرار، أو الاستجابة لحاجات البيئة المحلية. وفي هذا السياق، أكدت دراسة سهام المختار عن جامعة طرابلس أن الجامعة تؤدي أدوارًا مجتمعية متعددة، وأن بحثها تناول "**دور الجامعة في خدمة المجتمع بليبيا** "(المختار، 2015)، وهو ما يدل على أن وظيفة خدمة المجتمع تمثل بعدًا أصيلًا في عمل الجامعة، وأن أي ضعف في جودة البحث العلمي ينعكس على هذه الوظيفة مباشرةً .

كما يظهر هذا الأثر في أن البحث الجامعي حين يفقد صرامته المنهجية، يفقد معه قدرته على إنتاج نتائج موثوقة يمكن للمجتمع أو المؤسسات الاستناد إليها. وعندئذٍ تتراجع القيمة التطبيقية للأطروحات، وتصبح الرسائل الجامعية أقل ارتباطًا بالمشكلات الفعلية وأقل إسهامًا في معالجتها. وهذا المعنى تؤيده دراسة نورة البركنو التي تناولت "**دور الجامعة في خدمة المجتمع** "في دراسة تطبيقية بجامعة أحمد دراية بأدرار (البركنو، 2023)، إذ يبرز عنوانها نفسه الصلة المباشرة بين الجامعة وخدمة المجتمع، بما يعني أن جودة المخرجات العلمية تعد شرطًا ضمنيًا لقيام الجامعة بهذا الدور على نحو فاعل .

ومن جهة أخرى، فإن الأمية المنهجية تضعف دور الجامعة في خدمة المجتمع لأنها تسهم في تكريس فجوة بين البحث الأكاديمي والاحتياجات المجتمعية، فبدل أن تتحول الرسائل والأطروحات إلى أدوات لفهم الواقع وتقديم معالجات علمية له، قد تصبح أعمالًا شكلية محدودة الأثر، لا تتجاوز حدود الاستيفاء الأكاديمي. وفي هذا الإطار، أوضحت إحدى الدراسات العربية عن البحث العلمي وخدمة المجتمع أن من أهدافها "**تقديم بعض التوصيات اللازمة لتفعيل دور الجامعات في تلبية متطلبات تنمية المجتمع** "(الشهري، 2022)، وهو ما يبرز أن تفعيل وظيفة الجامعة المجتمعية يظل مرتبطًا بقدرتها على إنتاج بحث علمي ذي قيمة حقيقية للمجتمع .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الأمية المنهجية لا تقتصر آثارها على إضعاف جودة الأطروحات أو الحد من مصداقية المعرفة العلمية، بل تمتد أيضًا إلى إضعاف الدور المجتمعي للجامعة، لأنها تحد من قدرة البحث الجامعي على الإسهام في تشخيص قضايا المجتمع وتلبية متطلبات تنميته. ومن ثم، فإن تعزيز الكفاية المنهجية لدى الباحثين لا يمثل مطلبًا أكاديميًا داخليًا فحسب، بل يمثل أيضًا شرطًا ضروريًا لتمكين الجامعة من أداء رسالتها في خدمة المجتمع على نحو أكثر فاعلية

المبحث الثالث: آليات الحد من الأمية المنهجية

المطلب الأول: تطوير التكوين البحثي والكتابة الأكاديمية

يمثل تطوير التكوين البحثي والكتابة الأكاديمية أحد أهم المداخل العملية للحد من الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأن معالجة هذه الظاهرة لا تتحقق بمجرد التنبيه إلى الأخطاء أو تشديد الرقابة على الرسائل، بل تقتضي بناء الباحث بناءً علميًا ومنهجيًا متدرجًا، يجمع بين الفهم النظري لأسس البحث وبين الممارسة التطبيقية لمهاراته في الكتابة والتحليل والتوثيق. فالتكوين البحثي الفاعل لا يقتصر على مقرر دراسي محدود، وإنما يقوم على تدريب منظم يهدف إلى تنمية قدرة الطالب على صياغة المشكلة، وبناء الأسئلة والفرضيات، واختيار المنهج، واستخدام الأدوات، وتحليل النتائج، وصياغة العمل العلمي بلغة أكاديمية منضبطة. وفي هذا السياق، بينت إحدى الدراسات أن من أهمية البرنامج التدريبي المقترح أنه يسهم في "**تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا** "(عطاء، 2022)، وهو ما يدل على أن بناء المهارة البحثية يحتاج إلى تدخل تدريبي مقصود، لا إلى التعلم العرضي فقط .

كما أن تطوير التكوين البحثي لا ينفصل عن تطوير الكتابة الأكاديمية، لأن كثيرًا من مظاهر الضعف المنهجي تظهر في صورة خلل في التعبير العلمي، أو في بناء الخطة، أو في تنظيم العرض، أو في صياغة الإطار النظري والنتائج والمناقشة. ومن ثم، فإن تحسين جودة الأطروحات الجامعية يقتضي أن تتعامل برامج الدراسات العليا مع الكتابة الأكاديمية بوصفها

مهارة مركزية في إنتاج المعرفة، لا مجرد مهارة لغوية مساندة. ويؤكد هذا المعنى ما ورد في إحدى الدراسات التي هدفت إلى "**تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا** "(منصور، 2021)، بما يوضح أن الكتابة الأكاديمية أصبحت تُفهم بوصفها مجالًا تدريبياً قائماً بذاته، يرتبط بجودة الخطة البحثية وبسلامة البناء العلمي للرسالة .

ومن جهة أخرى، فإن تطوير التكوين البحثي والكتابة الأكاديمية يقتضي تشخيص الاحتياجات الفعلية لطلبة الدراسات العليا، لأن البرامج الموحدة أو العامة قد لا تكفي لمعالجة مواطن الضعف الحقيقية لديهم. فبعض الطلبة يحتاجون إلى دعم أكبر في تصميم البحث، وبعضهم في مهارات التحليل، وبعضهم في الكتابة والتوثيق أو استخدام المصادر. ولذلك فإن المدخل الأكثر فاعلية يتمثل في بناء برامج تدريبية تستند إلى احتياجاتهم البحثية الفعلية. وقد أوضحت إحدى الدراسات هذا الاتجاه عندما ركزت على "**الاحتياجات التدريبية لطلبة الدراسات العليا في مهارات البحث العلمي** "(علي، 2017)، وهو ما يشير إلى أن تطوير التكوين البحثي ينبغي أن ينطلق من تحديد مواطن النقص والقصور قبل اقتراح آليات المعالجة .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الحد من الأمية المنهجية يقتضي تطويرًا متكاملًا للتكوين البحثي والكتابة الأكاديمية داخل برامج الدراسات العليا، من خلال بناء برامج تدريبية متدرجة، وربط التعلم النظري بالتطبيق العملي، وتعزيز الكتابة الأكاديمية بوصفها مكونًا أصيلًا من مكونات الكفاية المنهجية، مع مراعاة الاحتياجات الفعلية للطلبة في كل تخصص. ومن ثم، فإن تحسين جودة الأطروحات الجامعية يبدأ من بناء الباحث القادر على التفكير المنهجي والكتابة العلمية الرصينة، لا من الاكتفاء بتقويم المنتج النهائي بعد اكتماله.

المطلب الثاني: تفعيل الإشراف العلمي والتقويم المنهجي

يمثل تفعيل الإشراف العلمي والتقويم المنهجي أحد أهم المداخل العملية للحد من الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأن جودة الرسالة أو الأطروحة لا تتحدد فقط بقدرات الباحث الفردية، بل تتأثر كذلك بفاعلية التوجيه العلمي الذي يتلقاه، وبوجود تقويم منهجي مستمر يكشف مواطن الضعف ويعالجها في مراحل مبكرة من الإنجاز. فالإشراف العلمي الفاعل لا يقتصر على متابعة التقدم الشكلي في إعداد الرسالة، بل يشمل توجيه الباحث في بناء المشكلة، وصياغة الأسئلة أو الفرضيات، واختيار المنهج، وتبرير الأدوات، ومناقشة النتائج، وتقويم الاتساق الداخلي للبحث كله. وفي هذا السياق، أكدت إحدى الدراسات أن الباحث يحتاج إلى مشرف "**يثق فيه، ويشاركه في التفكير، ويرغب في نصحه وإرشاده** "(قاسمي، 2015)، وهو ما يوضح أن الإشراف العلمي الحقيقي يقوم على المرافقة العلمية الواعية، لا على المتابعة الإدارية المحدودة .

كما أن تفعيل الإشراف العلمي يقتضي الانتقال من الإشراف التقليدي الذي يركز على الملاحظات المتفرقة إلى إشراف قائم على معايير واضحة للجودة، لأن وجود هذه المعايير يساعد في ضبط العلاقة بين المشرف والطالب، ويوجه عملية المتابعة نحو الجوانب العلمية والمنهجية ذات الأولوية. وتكشف الدراسات العربية الحديثة هذا الاتجاه بوضوح، إذ هدفت إحدى الدراسات إلى "**إعداد قائمة علمية بمعايير جودة الإشراف العلمي** "(علي، 2022)، وهو ما يدل على أن جودة الإشراف لم تعد مسألة تقديرية عامة، بل أصبحت مجالًا للتقويم المنظم الذي يمكن أن يُبنى عليه تطوير الإشراف ورفع كفاءته .

ومن جهة أخرى، فإن تفعيل التقويم المنهجي يعد مكمّلًا ضروريًا للإشراف العلمي، لأن متابعة الرسائل الجامعية من دون أدوات تقويم واضحة قد تسمح بمرور أخطاء منهجية متراكمة لا تظهر إلا في المراحل المتأخرة. ولهذا فإن الحاجة قائمة إلى تقويم دوري يركز على منطق البحث، واتساق عناصره، وسلامة إجراءاته، لا على سلامة الشكل فقط. ويؤكد هذا التوجه ما أظهرته دراسة عن برامج الدراسات العليا من ضرورة "**إعادة النظر في أساليب وطرق تقويم البرنامج والخدمات البحثية** "(الشهري، 2020)، وهو ما يشير إلى أن تحسين جودة الرسائل لا يتحقق من خلال الإشراف وحده، بل يحتاج أيضًا إلى تقويم منهجي منظم يراجع آليات العمل البحثي والخدمات الداعمة له بصورة مستمرة .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الحد من الأمية المنهجية يقتضي تفعيل الإشراف العلمي بوصفه عملية توجيه وبناء منهجي، وتفعيل التقويم المنهجي بوصفه آلية للكشف المبكر عن مواطن الخلل ومعالجتها. ومن ثم، فإن تحسين جودة الأطروحات الجامعية يظل مرتبطًا ببناء نظام إشرافي أكثر فاعلية، ومعايير تقويم أكثر وضوحًا، ومتابعة علمية مستمرة تجعل من الإشراف والتقويم أداتين لإنتاج البحث الرصين، لا مجرد إجراءات مصاحبة لإنجاز الرسالة.

المطلب الثالث: بناء ثقافة جامعية داعمة للنزاهة والجودة البحثية

يمثل بناء ثقافة جامعية داعمة للنزاهة والجودة البحثية أحد أهم المسارات الكفيلة بالحد من الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية، لأن معالجة هذه الظاهرة لا تتحقق فقط من خلال تطوير المناهج أو تشديد الضوابط الإجرائية، بل تحتاج كذلك إلى ترسيخ منظومة قيمية ومؤسسية تجعل من النزاهة العلمية والجودة البحثية جزءًا من الممارسة الأكاديمية اليومية داخل الجامعة. فالثقافة الجامعية هي التي تحدد ما إذا كان البحث يُنظر إليه بوصفه نشاطًا معرفيًا رصينًا قائمًا على الأمانة والدقة، أم بوصفه مجرد متطلب شكلي لإنجاز الدرجة العلمية. وفي هذا السياق، أكدت إحدى الدراسات العربية أن النزاهة العلمية تعد من "**المعايير المهمة والأساسية لتحقيق الجودة المطلوبة للبحث العلمي** "(يتوجي، 2021)، وهو ما يدل على أن الجودة البحثية لا تُبنى بمعزل عن القيم التي تضبط السلوك العلمي للباحثين .

كما أن بناء هذه الثقافة يقتضي أن تتحول النزاهة من مجرد تعليمات أو لوائح مكتوبة إلى ممارسة مؤسسية حية، تتجسد في أنماط الإشراف، وآليات التقييم، وطريقة إدارة المناقشات العلمية، ومستوى الوعي بأخلاقيات البحث لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وعندما تكون الجامعة جادة في هذا المجال، فإنها تعمل على تحصين بيئتها الأكاديمية من الغش، والانتحال، والتهاون في التوثيق، والضعف في احترام المعايير العلمية. ولهذا شددت بعض الدراسات العربية على أهمية وضع آليات داعمة لهذا المسار، إذ هدفت إلى "**وضع ميثاق شرف للنزاهة الأكاديمية بالجامعات العربية** "(غنيم، 2022)، وهو ما يكشف أن ترسيخ النزاهة يحتاج إلى تأطير مؤسسي واضح يوجه السلوك الأكاديمي ويحميه من الاختلال .

ومن جهة أخرى، فإن الثقافة الجامعية الداعمة للنزاهة والجودة البحثية لا تكتمل إلا بوجود أدوات تنظيمية ورقابية وأخلاقية تساعد على صيانة العمل العلمي وضبط مساره، مثل لجان أخلاقيات البحث، ومعايير التوثيق، وسياسات الكشف عن الانتحال، وبرامج التوعية والتدريب. فهذه الآليات لا تُفهم بوصفها إجراءات عقابية فقط، بل بوصفها مكونات في بناء بيئة جامعية تحترم البحث

العلمي وتضمن جودته. وفي هذا الإطار، بينت إحدى الدراسات أهمية **"لجنة مراجعة الأخلاقيات بالجامعات ودورها في مراقبة وضبط نزاهة الباحثين** "(بن زروق، 2021)، وهو ما يوضح أن الجودة البحثية تتطلب بنية مؤسسية تحرس القيم الأخلاقية وتدعمها في التطبيق العملي .

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الحد من الأمية المنهجية يظل مرتبطًا ببناء ثقافة جامعية تجعل من النزاهة العلمية والجودة البحثية معيارين حاكمين للممارسة الأكاديمية، لا شعارات نظرية أو متطلبات شكلية. ومن ثم، فإن الجامعة التي تسعى إلى تحسين جودة أطروحاتها ورسائلها العلمية تحتاج إلى ترسيخ قيم الأمانة والدقة والمسؤولية العلمية، وتفعيل المواثيق واللجان والسياسات الداعمة للنزاهة، وربط الجودة البحثية بثقافة مؤسسية شاملة تؤمن بأن البحث الرصين يبدأ من القيم، كما يبدأ من المنهج.

أولاً: النتائج

1. أظهر البحث أن **الأمية المنهجية في الأطروحات الجامعية ليست مجرد أخطاء فردية معزولة**، بل هي ظاهرة أكاديمية مركبة ترتبط بضعف التكوين المنهجي، وتفاوت جودة الإشراف العلمي، وهيمنة النزعة الشكلية في إنجاز الرسائل، وضعف التدريب على مهارات الكتابة الأكاديمية والبحثية .
2. بين البحث أن مظاهر الأمية المنهجية تتوزع على مستويات متعددة، تشمل **المستوى المفاهيمي والتصميمي**، مثل ضعف صياغة المشكلة البحثية، والخلط بين الأسئلة والفرضيات والأهداف، والقصور في بناء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما تشمل **المستوى الإجرائي والتحليلي**، مثل الخلط بين المنهج والأداة، وضعف اختيار العينة وأدوات جمع البيانات، والقصور في تحليل البيانات وتفسير النتائج .
3. توصل البحث إلى أن الأمية المنهجية تمتد أيضًا إلى **المستوى الكتابي والأخلاقي**، حيث تتجلى في ضعف الكتابة الأكاديمية، واضطراب التوثيق العلمي، والاختلالات المرتبطة بأخلاقيات البحث العلمي، فضلًا عن النزعة الشكلية التي تجعل بعض الرسائل تستوفي القالب الظاهري أكثر مما تستوفي المضمون العلمي العميق .
4. أظهر التحليل أن **ضعف التكوين المنهجي في الدراسات العليا** يمثل عاملًا أساسيًا في إنتاج هذه الظاهرة، لأن كثيرًا من الطلبة يفتقرون إلى التدريب المتدرج على بناء المشكلة، وصياغة الأسئلة، واختيار المنهج، وتحليل النتائج، وهو ما ينعكس سلبًا على جودة الأطروحات الجامعية .
5. كشف البحث أن **تفاوت جودة الإشراف الأكاديمي** يسهم في إعادة إنتاج الضعف المنهجي، خاصةً عندما يتحول الإشراف إلى متابعة شكلية أو إدارية، بدل أن يكون عملية علمية ناقدة تساعد الطالب على بناء أطروحته منهجيًا بصورة متماسكة .
6. توصل البحث إلى أن **البيئة الجامعية والإمكانات البحثية** تؤثر تأثيرًا مباشرًا في مستوى الكفاية المنهجية لدى الباحثين، لأن محدودية الموارد، وضعف المناخ العلمي، وقلة فرص الحوار الأكاديمي، كلها عوامل تحد من جودة التكوين البحثي وتضعف مخرجاته .

7. بين البحث أن الأمية المنهجية تؤثر سلبًا في **جودة الأطروحات الجامعية**، لأنها تضعف بناءها العلمي الداخلي، وتحد من اتساق عناصرها، وتقلل من قدرتها على تقديم معرفة رصينة قابلة للإفادة الأكاديمية .
8. أظهر البحث أن هذه الظاهرة تُضعف **مصداقية المعرفة العلمية** المنتجة داخل الجامعة، لأن أي خلل في المنهج أو التحليل أو التوثيق ينعكس على قوة النتائج، وعلى درجة الثقة في الاستنتاجات التي تنتهي إليها الأطروحات الجامعية .
9. توصل البحث إلى أن الأمية المنهجية لا تقتصر آثارها على الإطار الأكاديمي الداخلي، بل تمتد إلى **إضعاف دور الجامعة في خدمة المجتمع**، لأن البحث الضعيف منهجيًا يفقد قدرته على تشخيص المشكلات الواقعية وتقديم حلول علمية ذات قيمة تطبيقية .
10. خلص البحث إلى أن معالجة الأمية المنهجية لا يمكن أن تتم من خلال معالجة جزئية أو فردية، بل تتطلب **رؤية إصلاحية متكاملة** تربط بين التكوين البحثي، والإشراف العلمي، والتقويم المنهجي، وبناء ثقافة جامعية داعمة للنزاهة والجودة البحثية .

ثانياً: التوصيات

1. ضرورة **تطوير برامج التكوين المنهجي في الدراسات العليا**، بحيث لا تقتصر على تقديم مقررات نظرية عامة، بل تشمل تدريبًا عمليًا متدرجًا على تصميم البحث، وصياغة المشكلة، وبناء الأسئلة والفرضيات، واختيار الأدوات، وتحليل النتائج .
2. أهمية **تعزيز مهارات الكتابة الأكاديمية والتوثيق العلمي** لدى طلبة الدراسات العليا، من خلال ورش تدريبية متخصصة، ومقررات تطبيقية، ومتابعة مستمرة أثناء إعداد الرسائل والأطروحات .
3. ضرورة **تفعيل الإشراف العلمي** بوصفه عملية توجيه منهجي ناقد، لا مجرد متابعة شكلية، مع وضع معايير واضحة لجودة الإشراف، وتنظيم العلاقة العلمية بين المشرف والطالب على أساس من المتابعة المنتظمة والمسؤولية الأكاديمية .
4. أهمية **اعتماد التقويم المنهجي المرحلي** للرسائل والأطروحات الجامعية، بحيث تُراجع عناصر البحث الأساسية في مراحل مبكرة، مثل المشكلة، والأهداف، والمنهج، والعينة، والأداة، قبل الوصول إلى المراحل النهائية من الإنجاز .
5. العمل على **تحسين البيئة الجامعية والإمكانات البحثية**، من خلال توفير قواعد بيانات ومراجع حديثة، ودعم البنية التحتية للبحث العلمي، وتوفير بيئة أكاديمية تسمح بالحوار العلمي والمناقشة والتفاعل المعرفي المستمر .
6. ضرورة **ترسيخ ثقافة النزاهة العلمية** داخل الجامعة، من خلال نشر الوعي بأخلاقيات البحث العلمي، وتفعيل سياسات مكافحة الانتحال، وتعزيز قيم الأمانة والدقة والالتزام العلمي في جميع مراحل إعداد البحث .
7. تشجيع الجامعات على **بناء ثقافة بحثية قائمة على الجودة لا على الشكلية**، بحيث يُنظر إلى الرسالة الجامعية بوصفها إنتاجًا علميًا حقيقيًا، لا مجرد متطلب أكاديمي لنيل الدرجة العلمية .

8. ضرورة **الربط بين البحث الجامعي واحتياجات المجتمع**، حتى تصبح الأطروحات أكثر التصاقًا بالمشكلات الواقعية وأكثر قدرة على الإسهام في خدمة المجتمع وصنع القرار .
9. التوسع في **التدريب على المناهج النوعية والكمية وأساليب التحليل**، بما يساعد الطلبة على توظيف المناهج بصورة أكثر وعيًا وملاءمة لطبيعة موضوعاتهم البحثية .
10. الدعوة إلى **مراجعة دورية لبرامج الدراسات العليا** من حيث محتواها المنهجي، وأساليب الإشراف، وآليات التقويم، والخدمات البحثية التي تقدمها، لضمان الحد من مصادر الضعف المنهجي في الرسائل الجامعية .

ثالثا: قائمة المصادر والمراجع

1. ابن لوصيف، عبد الكريم، (2022)، منظور تحليلي حول معايير جودة صياغة المشكلات البحثية في البحوث العلمية، *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، العدد 10، ص ص 239-254 .
2. الحويطي، عواد بن حماد بن حسن، (2020)، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لمهام الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا فيها، *مجلة العلوم التربوية*، المجلد 28، العدد 4، الجزء 5 .
3. خضيري، ريم محمد محمد، (2021)، بعض الأخطاء المنهجية الشائعة في الرسائل العلمية: دراسة على عينة من الرسائل العلمية في قسم علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة أسيوط، *المجلة العلمية لكلية الآداب – جامعة أسيوط*، المجلد 26، العدد 77، ص ص 437-474 .
4. ساسي، ريم مفتاح محمد، (2021)، مشكلات البحث العلمي التي تواجه طلبة الدراسات العليا (الماجستير) بكلية الآداب جامعة سبها، *مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية*، المجلد 20، العدد 2، ص ص 29-38 .
5. الشطناوي، محمد ذياب، (2006)، مشكلات الإشراف على الرسائل الجامعية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظرهم، *دراسات: العلوم التربوية*، جامعة الأردن، المجلد 33، العدد 2 .
6. الهمشري، عمر أحمد، (2017)، صعوبات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الزرقاء من وجهة نظرهم، *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، المجلد 17، العدد 3، ص ص 761-776 .
7. المنتشري، عبد الله بن دخيل الله شلوان، (2020)، المناخ الأكاديمي السائد في مناقشات الرسائل العلمية التربوية بالجامعات السعودية: دراسة إثنوجرافية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 14، العدد 1، ص ص 537-561 .
8. المنتشري، عبد الله بن دخيل الله شلوان، (2024)، مقترح لتطوير مهارات البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم، *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، السنة 7، العدد 22، المجلد 1 .
9. الكويي، رشا عبد الرحمن، والدوري، إيمان هادي، (2023)، تطبيق معايير مناهج البحث العلمي في الرسائل الجامعية بكلية التربية للبنات، *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية* .
10. علي، إبراهيم محمد أحمد، (2017)، مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية وتقويم خططهم البحثية في ضوئها، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، المجلد 67، العدد 3، ص ص 395-431 .
11. المخلوف، سامي، (2024)، درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات وتقنيات البحث العلمي بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الزاوية، *مجلة جامعة الزاوية لعالم الرياضة والعلوم التربوية*، المجلد 9، العدد 2 .
12. المختار، سهام علي، (2015)، دور الجامعة في خدمة المجتمع بليبيا: جامعة طرابلس نموذجًا، *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد 16، الجزء 3، ص ص 21-46.