



اثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب فرض المفهوم الخاطئ في خفض لعنة المعرفة لدى طلاب الجامعة

أ.د. سميرة علي حسن التميمي^a

م.م. إبراهيم داود سلمان^b

م.م. محمد عبد الرضا خليل^c

^a جامعة ديالى/ كلية التربية المقداد

^b جامعة الإمام جعفر الصادق فرع صلاح الدين/ الديجل

^c مديرية تربية ديالى

dr.samiyahalii@gmail.com

ARTICLE INFO

Article history:

Available online [21 Sep. 2026]

Keywords:

فرض المفهوم الخاطئ
لعنة المعرفة

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (اثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب فرض المفهوم الخاطئ في خفض لعنة المعرفة لدى طلاب الجامعة) ويتحدد البحث الحالي بطلاب جامعة الإمام جعفر الصادق فرع صلاح الدين/ الديجل - للعام الدراسي (2025 - 2026م)، وقد اتبع الباحثين المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي ذات الاختبار القبلي والبعدي، وقد بلغت عينة التحليل الإحصائي لبناء مقياس لعنة المعرفة (400) طالباً تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، أما عينة البرنامج الإرشادي بلغت (20) طالباً جرى اختيارهم قصدياً وتوزيعهم عشوائياً وبساوي على مجموعتين تجريبيه وضابطة، وتم بناء مقياس لعنة المعرفة على وفق نموذج (Birch et al., 2017) وجرى حساب الخصائص الإحصائية لفقرات المقياس، وكذلك تم التأكد الخصائص السيكومترية للمقياس، وتكون بصورته النهائية من (20) فقرة، وقد صُمم برنامج إرشادي على وفق أسلوب فرض المفهوم الخاطئ (لريمي) لخفض لعنة المعرفة، ولمعالجة البيانات استعمل مجموعة من الوسائل الإحصائية المناسبة من أجل معالجة البيانات، وتوصلت نتائج البحث الحالي إلى أن البرنامج أثبت اثره في خفض لعنة المعرفة لدى افراد عينة البحث و خرج البحث في ضوء النتائج بعدد من التوصيات و المقترحات.

Abstract

The current research aims to determine the effect of a guidance program based on the misconception imposition method in reducing the knowledge curse among university students. The current research is limited to students of Imam Jaafar Al-Sadiq University, Salah Al-Din Branch/Al-Dujail, for the academic year (2025-2026). The researchers followed the experimental method with a quasi-experimental design with a pre-test and post-test. The sample for the statistical analysis to build the knowledge curse scale was 400 students, who were selected using stratified random sampling. As for the guidance program sample, it was (20) students, who were selected purposively and randomly and equally distributed into two groups, experimental and control. The knowledge curse scale was built according to the model of Birch et al. (2017), and the statistical properties of the scale items were calculated, as well as confirming the psychometric properties of the scale. In its final form, it consisted of 20 items. A guidance program was designed according to the misconception imposition method (Remi) to reduce the knowledge curse. To process the data, a set of appropriate statistical methods was used to process the data. The results of the current research concluded that the program proved effective in reducing the curse of knowledge among the research sample, and the research concluded with a number of recommendations and suggestions in light of the results.

© 2026 Madenat Al-Elem University College. Published by JMAUC. This is an open access article.

اعتقادهم أن زملاءهم يمتلكون المستوى نفسه من الفهم والاستيعاب، ويعزى ذلك إلى تأثيرهم بما يُعرف بلعنة المعرفة وينعكس هذا الوضع سلباً على الطلبة ذوي المعالجة المعرفية المتأنيّة، إذ يتعرضون لضغط أكاديمي واجتماعي يحد من فرصهم في الفهم العميق للمادة العلمية، ويزيد من مستويات القلق المرتبطة بالتحصيل الدراسي ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى تشخيص هذه الحالة، وبناء برنامج إرشادي معرفي يهدف إلى خفض تأثير لعنة المعرفة لدى الطلبة ذوي الاستيعاب السريع، بما يسهم في تعزيز التوازن المعرفي وتحقيق الأمان التعليمي داخل البيئة الجامعية ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي : هل للبرنامج الإرشادي القائم على أسلوب فرض المفهوم الخاطئ اثر في خفض لعنة المعرفة لدى طلاب الجامعة.

2. أهمية البحث

1. مشكلة البحث

تعد مشكلة لعنة المعرفة Curse of Knowledge واحدة من المشكلات التي يعني منها طلبة الجامعة والأساتذة داخل القاعة الدراسية، إذ تشير الدراسات إلى وجود تحيز معرفي لدى بعض الأشخاص الذين يمتلكون المعلومة يجعلهم يبالغون في تقدير مدى معرفة الآخرين وفهمهم للمعلومات التي يمتلكونها (Birch & Bloom, 2003) وأشارت الدراسات إلى أن بعض الطلاب غالباً ما يبالغون في تقدير مدى معرفة الآخرين، مما يؤثر سلباً على تعلمهم وتفاعلهم الأكاديمي (Shatz, 2022). لذا تتمثل مشكلة البحث في وجود تباين واضح في مستوى الفهم وسرعة المعالجة المعرفية بين طلبة الجامعة داخل القاعة الدراسية، ويظهر هذا التباين أثناء شرح الدرس من خلال طلب بعض الطلبة من الأستاذ التسريع في شرح المادة أو تجاوز بعض أجزائها، نتيجة

أ- تشخيص المشكلة الأساسية للمسترشد.

ب- مهاجم تلك التصورات بالطريقة ذاتها التي تكونت بها.

وهناك أربعة أساليب فرعية للعمل على إظهار الدليل أو البرهان حددها ريمي وهي كما يلي:

- **فحص الذات:** المرشد يشجع فيه المسترشد على التفكير حول نفسه ومن خلال ذلك يستطيع المسترشد أن يكتشف بنفسه المعلومات الضرورية لتحديد وتغيير واحد أو أكثر من المفاهيم الخاطئة (الشمري والتيمي، 2012)
- **التوضيح أو التفسير:** يقدم المرشد في هذه الفنية المعلومات للمسترشدين التي لا تكون متوفرة لديهم ، أو التي لا تعتبر ضرورية أو مناسبة (Raimy, 1970)
- **أظهار الذات:** في هذه التقنية يشجع المرشد المسترشد على أن يشترك في موقف يمكنه أن يلاحظ تصورات الخاصة الخاطئة أذ يحصل على دليل مباشر من مراقبته وملاحظته لذاته، بحيث يستطيع تغيير تلك التصورات الخاطئة (عبد الله ، 2012).
- **تقديم النموذج:** في هذه الفنية يسعى المرشد الى استخدام النمذجة والمتمثل بملاحظة المسترشد لنموذج يؤدي نشاطا معين أو يتخيل نفسه وهو يقوم بالنشاط ذاته (الشمري والتيمي، 2012).

مببرات تبني أسلوب فرض المفهوم الخاطئ لخفض لعنة المعرفة في البحث الحالي:

- 1- ان أسلوب فرض المفهوم الخاطئ يقر بان المشكلات النفسية هي نتيجة معتقدات واقتناعات وتصورات خاطئة ، وهذا يتفق مع ما يعتقده كل من بيرش وزملائه ان لعنة المعرفة سببها قصور معرفي يجعل الفرد عاجزاً عن فصل معرفته الخاصة عن تقديراته لوعي الآخرين، وأن المعرفة المسبقة لحدث ما تعوق مرونة الفرد في تخيل موقف الشخص الجاهل بها، إذ تؤثر معرفته الحالية في تقدير وجهة نظر شخص أقل اطلاعا .
- 2- يعد أسلوب فرض المفهوم الخاطئ لـ (رايمي) احد الأساليب العلاجية المهمة في العملية الإرشادية، فهو أسلوباً متناسقاً و متكاملأ وذات تقنيات علاجية واضحة ، كما يعد من الأساليب المعرفية الحديثة والجديدة نسبياً.
- 3- يمكن استخدامه في الإرشاد الجمعي والفردية.
- 4- يعطي مرونة اكبر للباحث في اختيار الطريقة التي تكشف المفاهيم الخاطئة بصورة افضل.

ثانيا: لعنة المعرفة

أ- مفهوم لعنة المعرفة:

يشير مفهوم لعنة المعرفة إلى عجز الخبراء (أصحاب المعلومة) عن التخيل العقلي التي يكون عليها الشخص المبتدئ، و كما يعد من الظواهر النفسية الذي يظهر في العديد من مجالات الحياة (Xiong et al., 2017). ويرجع الأصل التاريخي لمفهوم لعنة المعرفة إلى أعمال الباحث باروخ فيشهوف في منتصف سبعينيات القرن العشرين. ففي دراسة أجراها عام 1975، عرض على المشاركين أوصافاً لحدث تاريخي، وزود بعضهم بمعلومات عن النتيجة النهائية للحدث، بينما خرم آخرون من هذه المعلومات. ثم طلب من جميع المشاركين تقدير مدى قدرة شخص أقل خبرة على التنبؤ بهذه النتيجة. وأظهرت النتائج أن المشاركين الذين كانوا على علم بالنتيجة بالغوا في تقدير قدرة الآخرين على توقعها، وهو ما يعد من أوائل الأدلة على تأثير لعنة المعرفة (2017) ، (Birch et al. 1989). وفي عام 1989، نقل الاقتصاديون كامير ولوينشتاين وبيير هذا المفهوم إلى المجال الاقتصادي، حيث وجدوا أن الأفراد الذين يمتلكون معلومات إضافية يواجهون صعوبة في تجاهلها عند محاولة تقدير ما يعرفه الآخرون أو كيفية تفكيرهم (Birch, 2005) وشهد المفهوم تطوراً مهماً في تسعينيات القرن العشرين من خلال أعمال إليزابيث نيوتن في أطروحتها للدكتوراه بجامعة ستانفورد عام 1990. فقد صممت تجربة عُرفت باسم "مهمة تنقيب الألحان"، والتي أصبحت من أشهر الأمثلة المستخدمة لتوضيح لعنة المعرفة. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأشخاص الذين كانوا يقدون إيقاع الألحان كانوا يتوقعون أن يتمكن المستمعون من التعرف عليها بسهولة، لأنهم كانوا يسمعون اللحن كاملاً في أذهانهم، في حين لم يكن المستمعون يتلقون سوى إيقاعات بسيطة ومحدودة. وقد فسرت نيوتن ذلك بانشغال المشاركين بمعرفتهم الخاصة وعدم قدرتهم على إدراك محدودية المعلومات المتاحة للآخرين، كما كشفت الدراسة عن بعض الفروق بين الجنسين في هذا السياق (Newton, 1990) وفي مرحلة لاحقة، قدمت بورش وبلوم (2004) إسهماً نظرياً مهماً من خلال دراسة لعنة المعرفة لدى البالغين باستخدام أدوات قياس أكثر دقة، وأظهرت نتائجها أن درجة معقولة المعلومات تؤدي دوراً وسيطاً في ظهور هذا التحيز. ثم طورت بورش وزملاؤها المفهوم بصورة أعمق عام 2017، عندما أثبتوا أن لعنة المعرفة قد تظهر حتى في غياب المعرفة الفعلية نفسها، إذ يكفي أحياناً التعرض المتكرر للسؤال لكي يتأثر الفرد في تقدير ما يعرفه الآخرون (Birch et al., 2017) وفي السنوات الأخيرة، اتسع استخدام مفهوم لعنة المعرفة ليشمل المجال التعليمي. ففي دراسة شاتز (2022) حول تدريس الإحصاء، تمثلت لعنة المعرفة في افتراض المعلم أن الطلاب يمتلكون المستوى نفسه من الفهم والمعرفة الذي يمتلكه هو، الأمر الذي قد يضعف فعالية التواصل والتعليم، وأشارت الدراسة إلى أن الحد من هذا التحيز يتطلب مراعاة الخلفية المعرفية للطلاب وعدم افتراض امتلاكهم معرفة مسبقة بالمفاهيم المطروحة (Shatz, 2022).

يعد برنامج الإرشاد النفسي ذات أهمية لكونه يمد المسترشدين أو المتدربين بالمهارات والفنيات اللازمة والمتعلقة بعملية الإرشاد النفسي، كما تمنح المسترشدين فرص اختبار أنفسهم في مواقف متعددة على وفق استراتيجيات وأنشطة تساعد على تنمية مذكراتهم المعرفية، وان البرامج الإرشادية تحتاج الى بعض المبادئ المهمة عند إعدادها والتخطيط لها وهذه تعد عملية التهيئة والإعداد ووضع الخطوات والمراحل للبرنامج الإرشادي وذلك بوضع أهداف عامة وفعالية يسعى الى تحقيقها لمعالجة مشكلات موجودة والعمل على إيجاد الحلول لها ومن ثم تلبية حاجات المسترشدين (القره غولي، 2019: 35) فالبرنامج الإرشادي عنصر أساسي وجوهري في تنظيم العملية الإرشادية، ويسهم في تكوين جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام إلى جانب قدرته على مساعدة الجماعة الإرشادية على مواجهة أزماتها ومشكلاتها وهي مهمة نتيجة للتصورات التي حصلت في مجال التربية وعلم النفس التي تؤكد على تنمية شخصيات الأفراد من جميع النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية، والعقلية، والانفعالية، والعاطفية، والأكاديمية، وغيرها (رضا وعذاب ، ٢٠١١). وتكمن أهمية البرنامج الإرشادي في البحث الحالي لكونه تناول متغير مهم وهو لعنة المعرفة وقد أشار (Shatz, 2022) أن انخفاضه بين الطلبة يسهم في تكوين بيئة تعليمية امنة (Shatz, 2022) لذا تتجلى أهمية البحث الحالي في جانبين رئيسيين:

أولاً: الأهمية النظرية

أ- يمكن أن تسهم نتائج البحث في تطوير برامج إرشادية لطلبة الجامعة لمساعدتهم على تقييم معرفتهم ومعرفة أقرانهم بشكل أكثر دقة.

ب- يسهم البحث في فهم أعمق لآلية عمل التحيزات المعرفية لدى فئة الشباب الجامعي لذا فالبحث الحالي يسلط الضوء على مفهوم لعنة المعرفة والنظريات المفسرة لها .

ج- يضيف البحث إلى الأدبيات العلمية دراسة تجربيه حول مفهوم لعنة المعرفة..

ثانيا: الأهمية التطبيقية

أ- تزويد الباحثين بمقياس لعنة المعرفة لدى طلبة الجامعة.

ب- تزويد الباحثين الاجتماعيين ببرنامج إرشادي بأسلوب فرض المفهوم الخاطئ قد يسهم في خفض لعنة المعرفة لدى طلبة الجامعة.

3. اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على: (اثر برنامج برشادي قائم على أسلوب فرض المفهوم الخاطئ في خفض لعنة المعرفة لدى طلاب الجامعة).

4. تحديد المصطلحات:

أولاً: أسلوب فرض المفهوم الخاطئ : عرفه رايمي (Raimy, 1975):

هو اسوب علاجي يهدف الى كشف وتغيير المفاهيم الخاطئة والتي توجه سلوك الفرد غير المرغوب به ، وهذا يتم بعد تشخيص المشكلات المركزية للمسترشد، وتحديد التجمعات العنقودية المهمة للمفاهيم الخاطئة، وتعيده على وجوب تغيير هذه المفاهيم (باترسون، 1990).

ثانيا: لعنة المعرفة: عرفها بورش وآخرون (Birch et al., 2017):

هي ميل الفرد بعد اكتسابه معرفة معينة، إلى الإفراط في تقدير درجة شيوها ومعرفة الآخرين بها، انطلاقاً من افتراض بأنهم يمتلكون المعرفة ذاتها، ولا يقتصر هذا الميل على تقييم معارف الآخرين، بل يمتد إلى إدراك الفرد لمعارفه السابقة.

6. الاطار النظري:

أولاً: أسلوب فرض المفهوم الخاطئ

يعد أسلوب المفهوم الخاطئ أحد أساليب العلاج المعرفي، الذي يقر بان الاضطرابات النفسية هي نتيجة معتقدات واقتناعات خاطئة وتصورات خاطئة، وان العلاج يهدف الى تغيير هذه التصورات لدى المسترشد كما ان تعديل هذه التصورات يحسن توافق المسترشد من جهة أخرى انه اذا كان من الممكن تغيير تلك الاراء والتصورات المرتبطة بمشكلة المسترشد بحيث تصبح اكثر دقة ومرتبطة بواقعه سنزول مظاهر سوء التوافق والمشكلات لديه (عبد الله، 2012).

عمل المرشد وفق النظرية فرض المفهوم الخاطئ:

يقدم اسلوب فرض المفهوم الخاطئ للمعالج اهدافا خاصة ثابتة اثناء العلاج و يوضح أنه إذا كانت هذه الأفكار أو المفاهيم الخاطئة الموجودة لدى المسترشد أو الحالة ، والمرتبطة بمشكلاته النفسية يمكن تغييرها في الاتجاه الأكثر صحة أو صواباً والذي هو في الواقع موضع اهتمامه فإن سوء التوافق سوف ينزاح والحقيقة المشار إليها ليست حقيقة موضوعية مفترضة أو مزعومة، ولكنها الحقيقة كما يدركها المريض . والحالات التي تغفل مظاهر هذه الحقيقة التي يعرفونها لديهم أخطاء في المفاهيم والأفكار أو اضطرابات ، وتشويهات في الحقيقة الخاصة بهم . (باترسون ، 1991). ويسعى المرشد النفسي في أسلوب فرض التصور الخاطئ الى العثور على التصورات الخاطئة التي تحكم السلوك غير مرغوب والعمل على تغييرها ويتم وفق الخطوات الآتية:

ب- نموذج بورش وزملاؤه (Birch et al., 2017) المتبنى في البحث الحلي المفسر لمفهوم لجنة المعرفة:

ترى كل من بورش وزملاؤه ان المعرفة، التي يراد لها أن تكون بوابة للنمو، قد تتحول في ظروف معينة لدى بعض الأشخاص إلى لجنة او مشكلة تعيق تواصلهم مع الآخرين، وتظهر هذه المشكلة في جانب أساسي هو الفجوة التواصلية بين صاحب المعلومة وغيره، إذ ترى كل من بورش وزملاؤه ان هناك بعض الأشخاص الذين لديهم اطلاع على موضوع معين أحياناً يواجهون مشكلة في تقدير طريقة تفكير الأشخاص الآخرين غير الملمين بالموضوع نفسه، وهذا يسبب مشكلتين الأولى، صعوبة تبسيط الموضوع، إذ يظن الخبير او صاحب المعلومة أن الآخرين يشاركونه نفس الخلفية العلمية، فيشرح الموضوع بشكل معقد أو يحذف مقدمات يراها مفهومة لدى الآخرين، مما يسبب فشلاً في التوصيل، والمشكلة الثانية، هي وهم الوضوح، حيث يكون المتحدث مقتنعاً بأن كلامه مفهوم لأنه راسخ في عقله، لكنه في الحقيقة يبدو للمستمع غامضاً أو غير مفهوم، لذا تفضل كل من بورش وزملاؤه ان استخدام مصطلح لجنة المعرفة على هذه المشكلة، بدلاً من انحياز الإدراك المتأخر، لأن هذا التحيز لا يقتصر على الأحكام التي تصدر بعد معرفة نتائج الأحداث، بل يشمل بصورة أوسع جميع الحالات التي يحاول فيها الفرد التفكير من منظور شخص يمتلك معلومات أقل من تلك التي يمتلكها هو حالياً. كما يفضل هذا المصطلح على المصطلحات التي تتضمن مفهوم المركزية الذاتية، لأن التحيز يبدو أحادي الاتجاه، إذ لا يوجد ما يقابله من ظاهرة يمكن تسميتها لجنة الجهل. وهذا يشير إلى أن التحيز لا ينشأ فقط من صعوبة تبني وجهة نظر مختلفة، بل يرتبط بشكل خاص بتأثير المعرفة التي يمتلكها الفرد على أحكامه وتقديراته. كذلك يُعد مصطلح "لجنة المعرفة" أكثر دقة من مصطلح انحياز الواقع، لأنه يركز على أن مصدر التحيز هو ما يمتلكه الفرد من معرفة أو معتقدات حول الواقع، وليس الواقع نفسه. فالأحكام قد تتأثر بما يعتقد الفرد أنه صحيح، حتى لو كانت تلك المعتقدات غير دقيقة أو غير مطابقة للواقع الفعلي (Birch et al., 2017).

وترى كل من بورش وزملاؤه أن لجنة المعرفة قد تظهر حتى في غياب المعرفة الفعلية؛ إذ جرت مع زملاؤها (2017) ثلاث تجارب أثبتت أن سوء تفسير سهولة استرجاع المعلومة وحده كافٍ لإحداث لجنة المعرفة، إذ قاموا في تجربة أولى، تعلم المشاركون كلمات نادرة، ثم بعد مدة من الزمن طُلب منهم تقدير نسبة الأقران الذين يعرفون الإجابات، وجد الباحثون أن تقديرات المواد التي تم تعلمها ثم نُسييت (سهلة الاسترجاع) كانت أعلى من المواد الجديدة تماماً وفي التجربة الثالثة والأكثر صرامة، عُرضت أسئلة بشكل متكرر دون إجاباتها، ثم طُلب تقدير نسبة الأقران الذين يعرفون الإجابات. كانت تقديرات الأسئلة المتكررة أعلى من الجديدة (Birch et al., 2017) وتعتقد بورش وزملاؤها ان بعض الناس يجدون صعوبة في كبح أو قمع أفكارهم بشكل كامل، وهذا المحتوى المكبوت يؤثر على معارفهم عندما يحاولون التفكير من وجهة نظر شخص أقل اطلاعاً، ويرجع هذا التحيز إلى صعوبة فصل الأفراد بين ما يعرفونه حالياً وما قد يعرفه الآخرون، إذ تؤثر معارفهم الحالية في تقديراتهم عند تبني وجهة نظر شخص أقل اطلاعاً. كما أن سهولة استدعاء المعلومات المألوفة إلى الذهن تجعلها تبدو أكثر وضوحاً وقابلية للتنبؤ، مما يدفع الأفراد إلى المبالغة في تقدير مدى معرفة الآخرين بها.

ج- مبررات تبني نموذج Birch et al., 2017 في تفسير مفهوم لجنة المعرفة في البحث الحالي:

- 1- تم الاعتماد على نموذج بورش وآخرون (Birch et al., 2017) كمركز أساسي للإطار النظري في البحث الحالي، لكونه طبقت تجاربه على عينة من طلاب الجامعة، وهي الفئة العمرية والمستوى المعرفي ذاتها التي يستهدفها البحث الحالي.
- 2- يقدم للبحث الحالي أرضية صلبة لافتراض وجود التحيز ذاته لدى أفراد مجتمع البحث الحالي، غير أن هذا البحث لا يكفي إعادة إنتاج نتائج دراسات (Birch et al., 2017)، بل يتجاوزها إلى اختبار أثر أسلوب فرض المفهوم الخاطئ في خفض لجنة المعرفة لدى طلاب الجامعة.

7. الدراسات سابقة:

أولاً: دراسات سابقة تناولت أسلوب فرض المفهوم الخاطئ

أ- دراسة محمد (2023):

يهدف هذا البحث التعرف على فاعلية الأسلوب الإرشادي فرض المفهوم الخاطئ لتخفيض انحياز العزو العدائي لدى طلاب الأقسام الداخلية وذلك ولغرض التعرف على مستوى انحياز العزو العدائي لدى العينة قام الباحث ببناء مقياس على وفق نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية (تطور انحياز العزو العدائي) لدوج، ثم استخراج الباحث الخصائص الإحصائية للمقياس وتبين ان جميع المواقف ذات تمييز وارتباط دال احصائياً، وقد تكوّن المقياس من (20) موقف، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية توصلت نتائج البحث الحالي إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ولصالح التجريبية، وأجرى الباحث اختباراً مرجحاً لمقياس مدى استقرار النتائج التي توصل إليها البحث ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي، فوجد ان النتائج التي توصل إليها البحث مستقرة.

ب-دراسة شوكة (2025)

هدفت الدراسة معرفة أثر أسلوبين إرشاديين فرض المفهوم الخاطئ ودحض الأفكار في خفض الجهل العاطفي لدى طالبات المرحلة الإعدادية وقد اتبعت الباحثة (المنهج

التجريبي)، وبلغت عينة التحليل الاحصائي (600) طالبة، اما عينة البرنامج الإرشادي تكونت من (30) طالبة تم توزيعهن على ثلاثة مجموعات (تجريبيتين أولى وثانية). وتم إجراء التكافؤ بين المجموعات الثلاثة في بعض المتغيرات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ثم صممت الباحثة برنامجاً إرشادياً بأسلوب (فرض المفهوم الخاطئ) و(دحض الأفكار) إذ تكون البرنامج من (12) جلسة. ولمعالجة بيانات البحث واستخراج النتائج تم الاستعانة بالحقبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأظهرت نتائج البحث الحالي أن للبرنامج الإرشادي بأسلوبين فرض المفهوم الخاطئ ودحض الأفكار أثراً في خفض الجهل العاطفي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت لجنة المعرفة:

أ- دراسة كاميرير وزملائه (Camerer, et al., 1989): تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح لجنة المعرفة هدفت الدراسة إلى فحص تأثير المعلومات المتميزة على توقعات الأفراد في سياقات اقتصادية. طُلب من المشاركين، الذين اطلعوا على معلومات أرباح شركة لسنة إضافية (شرط المعرفة)، تقدير توقعات مشاركين آخرين لم يطلعوا على تلك المعلومات وأظهرت النتائج أن المشاركين في شرط المعرفة فشلوا في تجاهل معلوماتهم الخاصة، مما أدى إلى تحيز توقعاتهم.

ب- دراسة بيرش وبولوم: هدفت الدراسة إلى فحص تحيز لجنة المعرفة لدى الأطفال وعلاقته بصعوباتهم في فهم المعتقدات الخاطئة. طُلب من أطفال تتراوح أعمارهم بين 3 و 5 سنوات تقدير معرفة شخصية دمية (بيرسي) بمحتويات ألعاب جديدة، في حالات كان فيها الطفل نفسه يعرف المحتوى أو كان جاهلاً به. أظهرت النتائج أن الأطفال البالغوا في تقدير معرفة بيرسي عندما كانوا هم أنفسهم يعرفون المحتوى، وكان هذا التحيز أكبر لدى الأطفال الأصغر.

ج- دراسة بيرش وآخرين (Birch 2017): هدفت إلى اختبار ما إذا كان إسناد الطلاقة وحده كافياً لإحداث لجنة المعرفة، حتى في غياب المعرفة المضمونة. أجرى الباحثون ثلاث تجارب على طلبة جامعيين. في التجربة الثالثة والأكثر حسماً، عرضوا على المشاركين أسئلة (بدون إجاباتها) عدة مرات (أسئلة طلاقة)، ثم طُلبوا منهم تقدير نسبة الأقران الذين يعرفون الإجابة، مقارنة بأسئلة جديدة تماماً. أظهرت النتائج أن المشاركين قدروا أن نسبة الأقران الذين يعرفون إجابة أسئلة الطلاقة (28.6%) أعلى من نسبة الذين يعرفون إجابة الأسئلة الجديدة (27.2%)، على الرغم من أن المشاركين أنفسهم لم يعرفوا الإجابات.

د - دراسة شاتز (Shatz, 2022): تهدف هذه الدراسة النظرية إلى استعراض مفهوم لجنة المعرفة في سياق تعليم الإحصاء. يقدم الباحث مراجعة للمشكلات التي تسببها لجنة المعرفة (مثل صعوبة التواصل، وجعل الطلاب يشعرون بعدم الارتياح)، ويقترح استراتيجيات للتغلب عليها (مثل مراعاة الجمهور، وتقييم معرفة الطلاب، واقتراض نقص المعرفة ما لم يدل دليل قوي على عكس ذلك).

ثالثاً: الفجوة البحثية:

يتضح مما سبق، أن الدراسات السابقة اقتضت على تبني المنهج الوصفي الذي وقف عند حدود قياس مستوى تحيز (لجنة المعرفة)، دون تقديم استراتيجيات علاجية لخفضه؛ لذا اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي بهدف خفض هذا التحيز المعرفي، عبر توظيف أسلوب إرشادي قائم على فرض المفهوم الخاطئ.

8. منهجية البحث وأجراءاته:

أولاً: منهج البحث

جرى الاعتماد على المنهج التجريبي في البحث الحالي، إذ أشار (Cresswell, 1995) (إلى أنه تغير متعمد، ومضبوط للشرط المحددة للظاهرة، وملاحظة نواتج التغير في الظاهرة، فهو استخدام التجربة في إثبات الفروض (عباس وآخرون 2009).

ثانياً: التصميم التجريبي

اعتمد الباحثين على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار (القبلي — البعدي)، إذ يتم تطبيق المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط أما المجموعة الضابطة فلا يطبق عليها هذا البرنامج. وقد قام الباحثين بالخطوات الآتية لغرض وضع هذا التصميم شبه التجريبي وهي:

- 1- إجراء اختبار قبلي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) لمقياس لجنة المعرفة.
- 2- اختيار (20) طالباً قسدياً ممن حصلوا على درجات ادنى من المتوسط الفرضي والبالغ (60) وتم توزيعهم عشوائياً وبشكل متساوي على مجموعتين (تجريبية وضابطة).
- 3- إجراء تكافؤ بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على سلامة نتائج البحث بالاعتماد على إطار نظري ودراسات سابقة. وهي (درجات الاختبار القبلي، الذكاء، التحصيل الدراسي للاب والام، مهنة الاب والام).
- 4- استخدم البرنامج الإرشادي بأسلوب فرض المفهوم الخاطئ مع أفراد المجموعة التجريبية أما أفراد المجموعة الضابطة فلا تتعرض لأي برنامج إرشادي.
- 5- إجراء اختبار بعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لمقياس لجنة المعرفة لغرض معرفة أثر البرنامج الإرشادي. و شكل (1) يوضح ذلك

راي المستجيب، وبعد ذلك عرض المقياس على عدد من الخبراء لغرض الحكم على المقياس وتقويمه من حيث صلاحية فقراته، ووضوح تعليماته وتعديل ما يرويه مناسباً او إضافة بعض الفقرات. ثم جرى تطبيق ميداني للمقياس على عينة استطلاعية تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة والمكونة من (30) طالباً وسمح لهم بالاستفسار عن أي غموض يجدونه، ثم حدد الزمن المستغرق للإجابة، أذ تراوح بين (9 - 15 دقيقة) وقد بلغ متوسط الوقت لجميع الإجابة على المقياس (12) دقيقة. ثم جرى تحليل فقرات المقياس إحصائياً باستخدام أسلوبين هما:

1- القوة التمييزية لفقرات المقياس: لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس أتبعت الخطوات الآتية:

- تصحيح استمارات الطلاب من أجل تحديد الدرجة الكلية لكل طالب.
- ترتيب درجات الاستمارات عينة التمييز من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة.
- تحديد نسبة (27%) من الاستمارات التي حصلت على الدرجات العليا في المقياس و(27%) من الاستمارات التي حصلت على الدرجات الدنيا، إذ مثلت المجموعتين المتطرفتين وبذلك بلغ عدد الاستمارات (216) استمارة بواقع (108) استمارة لكل مجموعة.
- استعمل الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ومن خلال مقارنة القيمة المحسوبة للفقرات بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (214)، وبذلك عدت جميع الفقرات مميزة، كما هو موضح في الجدول (2).

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الانساق الداخلي): لمعرفة معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث الحالي على كل فقرة من فقرات المقياس وبين درجاتهم الكلية للمقياس، استخدم معامل ارتباط بيرسون وتبين أن جميع فقرات المقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) بعد مقارنة القيم المحسوبة مع القيمة الجدولية (0,098)، والجدول (3) يوضح ذلك:

الاختبار القبلي	المجموعة التجريبية	تكاثر المجموعتين	برنامج إرشادي قائم
			على فرض المفهوم الخاطئ
الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	تلااب والام ومهنة	الاختبار البعدي
			بدون تدخل إرشادي

شكل (1) التصميم التجريبي المتبع في البحث الحالي

ثالثاً: مجتمع البحث:

يحدد البحث الحالي بطلاب جامعة الامام جعفر الصادق فرع صلاح الدين/ النجيب - للعام الدراسي (2025 - 2026م).

رابعاً: عينة البحث:

في البحث الحالي استخدام عدد من العينات ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (1).

أ- مقياس لعنة المعرفة:

بعد الاطلاع على مجموعة الأدبيات والمقاييس التي اختصت بدراسة مفهوم لعنة المعرفة لم يجد الباحثين حدود ما توفر لديهم من مصادر مقياساً مناسباً يتلاءم مع هدف البحث وطبيعة مجتمعه فالدراست السابقة أجريت على مجتمعات تختلف عن مجتمع البحث الحالي ، لذلك تطلب الأمر منهم بناء مقياس لعنة المعرفة لذلك جرى الاعتماد على التعريف النظري لـ (Birch et al., 2017). إذ جرى صياغة (20) فقرة، وبدائل الإجابة على وفق مدرج ليكرت الخماسي وهي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي أبداً)، وعند تصحيح فقرات المقياس التي تتفق مع المتغير تأخذ الدرجات (1,2,3,4,5)، والفقرات التي لا تتفق مع المتغير تأخذ الدرجات (5,4,3,2,1) على التوالي، وتبلغ أعلى درجة للمقياس (100) درجة وأقل درجة (20) ويمتوسط فرضي قدره (60). وقد وضع في الاستمارة مثال يوضح تعليمات كيفية الإجابة من خلال وضع علامة (✓) امام الفقرة التي تعبر عن

جدول (1) عينات البحث الحالي التي تم استخدامها مع اعدادها

ت	العينات المستخدمة	العدد	طريقة اختبار العينة
1	عينة وضوح التعليمات وفهم فقرات المقياس.	30	العشوائية البسيطة
2	عينة التحليل الإحصائي.	400	الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب
3	عينة الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.	60	العشوائية البسيطة
4	عينة تطبيق المقياس بالصيغة النهائية.	100	العشوائية البسيطة
5	عينة الصدق التجريبي للبرنامج الإرشادي.	10	العشوائية البسيطة
6	عينة البرنامج الإرشادي	20	اختيارهم قصدياً وتوزيعهم عشوائياً ويتساوي على مجموعتين تجريبيه وضابطة
	المجموع	620	

جدول (2) القوة التمييزية لفقرات مقياس لعنة المعرفة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائي المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,0370	0,94647	2,6111	0,82974	11,773	دالة
2	4,1667	0,55535	2,6944	0,90128	14,452	دالة
3	2,9074	1,08977	2,4259	0,97830	3,417	دالة
4	4,0093	0,09623	2,3704	0,92315	18,350	دالة
5	4,0926	0,37534	2,6389	1,15571	12,433	دالة
6	3,8889	0,77741	2,3611	0,90128	13,339	دالة
7	3,6019	0,54584	2,7870	0,71107	9,446	دالة
8	3,8426	1,14518	2,4815	0,80282	10,114	دالة
9	3,9444	0,62403	2,2685	0,88187	16,122	دالة
10	3,8056	0,90128	2,2037	0,69389	14,635	دالة
11	3,7870	0,58086	2,5741	0,97830	11,079	دالة
12	3,4444	0,78934	2,2222	0,78934	11,378	دالة
13	3,5000	0,98113	2,3889	0,96512	8,390	دالة
14	3,8333	0,72987	2,4074	1,01426	11,859	دالة
15	3,5278	0,72934	2,2407	0,65382	13,655	دالة
16	3,3981	0,65481	2,2407	0,70870	12,466	دالة
17	3,4907	0,61894	2,6204	1,22831	6,576	دالة
18	3,6759	0,63876	2,2222	0,66041	16,443	دالة
19	3,8889	0,95049	2,4722	0,79082	11,907	دالة
20	3,5185	0,91183	2,7222	0,96512	6,233	دالة

*تبين من الجدول اعلاه أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (214).

جدول (3) معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس لجنة المعرفة

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
1	0,663	11	0,711
2	0,649	12	0,686
3	0,628	13	0,651
4	0,702	14	0,566
5	0,673	15	0,641
6	0,740	16	0,713
7	0,674	17	0,606
8	0,714	18	0,666
9	0,725	19	0,635
10	0,658	20	0,662

ج- الخصائص السايكومترية لمقياس لجنة المعرفة:

1- الصدق: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وصدق البناء وهي كما يأتي:

- **الصدق الظاهري:** عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي من أجل التأكد من صلاحية التعليمات، وصلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها لمقياس لجنة المعرفة، وقد استعمل قانون (مربع كاي) للحصول على موافقة الخبراء وبعد المعالجة الإحصائية حصلت أغلب الفقرات على نسبة قبول المحكمين، وجرى تعديل صياغة بعض الفقرات.

- **مؤشرات صدق البناء:** لمعرفة صدق بناء المقياس تم استخدام القوة التمييزية لفقرات المقياس كما موضح آنفاً في جدول (2)، وكذلك معرفة العلاقات الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع المجموع الكلي للمقياس، كما موضح في الجدول (3).

2- الثبات: لمعرفة ثبات المقياس تم استعمال طريقتين هما:

- **الاختبار وإعادة الاختبار:** لغرض معرف ثبات بهذه الطريقة تم تطبيق المقياس عشوائياً على عينة بلغت (20) طالباً، وبعد مرور مدة زمنية قدرها (14) يوماً، جرى إعادة نفس المقياس على المجموعة نفسها، ثم جرى حساب العلاقة بين التطبيق الأول والثاني بتطبيق قانون معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (0,85).

- **طريقة استعمال معادلة الفاكرونباخ:** للتحقق من ثبات المقياس بهذه الطريقة تم سحب (100) استمارة بالطريقة العشوائية من الاستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي وبعد المعالجة الإحصائية بلغت قيمة الارتباط بطريقة معادلة الفاكرونباخ (0,83).

د- المؤشرات الإحصائية لمقياس لجنة المعرفة:

عند ملاحظة القيم الإحصائية لمقياس لجنة المعرفة نجد أن تلك القيم الإحصائية تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية مما يسمح إعطاء ثقة في نتائج تطبيق هذا المقياس، والجدول (4) وشكل (2) يوضح ذلك بيانياً:

جدول (4) المؤشرات الإحصائية لمقياس لجنة المعرفة

الوسائل الإحصائية	درجات العينة
الوسط الحسابي Mean	61,7275
الخطأ المعياري Std. Error of Mean	0,52961
الوسيط Median	61,5870
النمط Mode	60
الانحراف المعياري Std. Dev	10,59215
التباين Variance	112,194
الانحراف المعياري Skewness	0,182
الخطأ المعياري للانحراف Std. Error of Skewness	0,122
التفرطح Kurtosis	0,284
الخطأ المعياري للتفرطح	0,243
المدى Range	51
أقل درجة Minimum	39
أعلى درجة Maximum	90
المجموع Sum	24691

9. البرنامج الإرشادي:

بناء البرنامج الإرشادي: تم الاعتماد على خطوات نموذج بوردرز ودراري (1992) في بناء البرنامج الإرشادي في البحث الحالي وهي:

أولاً: تحديد حاجات الطلاب: لغرض تحديد حاجات الطلاب عرضت فقرات مقياس لجنة المعرفة والحاجات التي تم استخراجها من الفقرات على عدد من الأساتذة والمختصين في الإرشاد النفسي لبيان آرائهم عن مدى ملائمة الفقرات مع الحاجات.

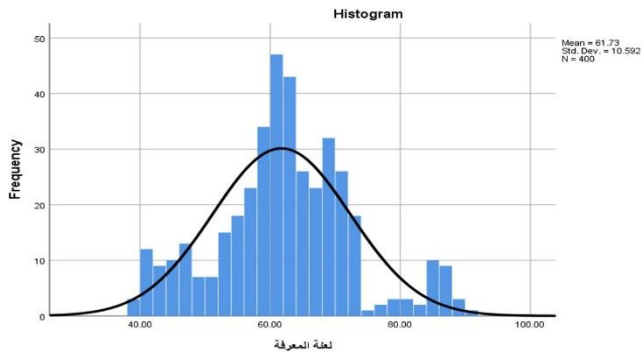
ثانياً: صياغة أهداف البرنامج الإرشادي: تم صياغة عدة أهداف للبرنامج الإرشادي وهي:

أ- **الهدف العام:** تم تحديد الهدف العام للبرنامج الإرشادي والمتمثل في معرفة (اثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب فرض المفهوم الخاطئ في تخفيض لجنة المعرفة لدى طلاب الجامعة)

ب- **الهدف الخاص:** تم تحديد في كل جلسة هدف خاص بها وقد أستخرج من عنوانها.

ج- **الأهداف السلوكية:** هي مجموعة أهداف تم بوضعها لكل جلسة وتكون قابلة للملاحظة والقياس وهي نواتج تعلم المسترشد لموضوع الجلسة.

ثالثاً: تحديد الأولويات: لغرض تحديد أولويات الحاجات تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس لجنة المعرفة ثم جمعت المتوسطات الحسابية للفقرات المتشابهة في المعنى وبعدها قسمت على عدد الفقرات المتشابهات من أجل استخراج المتوسط التوافقي للفقرات المتشابهة وبعد ذلك جرى ترتيب العناوين من أعلى متوسط توافقي إلى أدنى متوسط توافقي، وبهذا الأجراء الذي قام به الباحثان تم ترتيب الأولويات حسب تسلسلها المنطقي وأهميتها، وكما موضح في الجدول (5).



شكل (2) منحني التوزيع التكراري لعينة البحث على مقياس لجنة المعرفة

جدول (5) ترتيب الأولويات حسب تسلسلها المنطقي وأهميتها

ت	الفقرات	عنوان الجلسة	التسلسل
1	أعتقد أن زملائي يفهمون ما أفهمه.	تقبل اختلاف	الأولى
2	أعتقد أن شرح المحاضر واضح للجميع.	الفهم	الثانية
3	أستغرب من عدم فهم الآخرين لما أراه سهلاً.		
4	أفترض أن المصطلحات معروفة للطلبة.		
5	أعتقد أن زملائي يستوعبون بسرعة مثلي.	الفروق الفردية	الثالثة
6	أستخدم مصطلحات دون حاجة للشرح أحياناً.		
7	أظن أن زملائي يحلون المسائل مثلي.		
8	أعتقد بأن الجميع قادر على حل المشكلات الدراسية التي تواجههم.	حل المشكلات	الرابعة
9	أتوقع أن زملائي يستعطون النجاح في الامتحانات بسهولة.		
10	أرى أن أسئلة أغلب الامتحانات سهلة للطلبة.		
11	أستغرب صعوبة بعض الأسئلة على زملائي.	التفاعل الصفّي	الخامسة
12	أفترض أن الجميع يستطيع الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدرس.		
13	إن شرح المحاضرة لا يضيف لي شيء جديد إن أغلب المحاضرات كانت حاضراً في ذهني حتى قبل التعلم.	الانفتاح	السادسة
14	بمجرد اطلاعي على المادة قبل المحاضرة، تكون واضحة ولا غموض فيها.	المعرفي	
15	أرى أن المعلومات التي يقدمها الطلاب في المحاضرة لم تثنني بشيء جديد.		
16	أرى أن أغلب المواد الدراسية سهلة.	الرشاقة	السابعة
17	لدي القدرة على فهم الدرس بسرعة.	المعرفية	
18	أقل من صعوبته الدرس بعد فهمه.		
19	أجد صعوبة في تذكر جهلي السابق.	الوعي	الثامنة
20	يصعب علي تصور جهل الآخرين بما أعرفه.	الاجتماعي	
	الختامية		التاسعة

رابعاً: تحديد الأولويات: تم الاعتماد على أسلوب فرض المفهوم الخاطئ في خفض لجنة المعرفة الذي يتضمن مجموعة من الفئات والاستراتيجيات تم ذكرها آنفاً.

خامسا: صدق البرنامج الإرشادي: تم اتباع طريقتان من أجل التحقق من صدق البرامج الإرشادية هما.

أ- الصدق الظاهري للبرنامج: عرضت جلسات البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأساتذة المختصين في الإرشاد النفسي لمعرفة مدى ملائمة الفقرات مع عناوين الجلسات ومدى تسلسل الحاجات وأهميتها.

ب- الصدق التجريبي للبرنامج الإرشادي: تم تطبيق جلسة الخامسة على عينة استطلاعية والبالغ عددهم (١٠) طلاب لغرض تحديد الإيجابيات والسلبيات في الجلسة وتحديد الوقت المستغرق في تنفيذ الجلسات ومعرفة مدى تفاعل الطلاب مع الفنيات والاستراتيجيات.

جدول (6) إحدى جلسات البرنامج الإرشادي كنموذج للتوضيح

الحاجة	حل المشكلات
هدف الجلسة	تنمية قدرة المسترشدين على حل المشكلات
الأهداف السلوكية	جعل المسترشد قادر على أن : - تُعرف معنى حل المشكلات. - أهمية حل المشكلات. - خطوات حل المشكلات. - كيفية التخلص من الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بحل المشكلات .
الاستراتيجيات والفنيات	تقديم موضوع - اختبار الذات- التفسير والتوضيح- إظهار الذات- تقديم نموذج- التعزيز- التدريب البيئي . - يرحب الباحث بالمسترشدين ويشكرهم على الحضور . - يقوم الباحث بمراجعة سريعة لموضوع الجلسة السابقة والإطلاع على التدريب البيئي. - يقدم الباحث موضوع الجلسة وهو (حل المشكلات) ويعرفه. - يناقش الباحث التعريف مع المسترشدين وكذلك أهمية حل المشكلات - اختبار الذات : يطرح الباحث تساؤل من أجل أن يشخص كل مسترشد التصورات الخاطئة لديه لكي يحدث الاستبصار وهو: س/ هل لديك القدرة على تحليل المشكلات بدلاً من مجرد وصفها؟ يعطي الباحث فرصة للمسترشدين من أجل التفكير في انفسهم وإيجاد الدليل والبرهان. - التفسير والتوضيح: يقوم الباحث بتقديم المعلومات عن أهمية حل المشكلات غير متوفرة لدى المسترشدين او يعدها غير ضرورية والتركيز على عكس المشاعر التي تتيح للمسترشدين كشف الجوانب المعرفية والانفعالية لديهم. - إظهار الذات : يطلب الباحث من المسترشدين ان يتحدث كل مسترشد عن مشكلة واجهته في حياته ولم يستطيع إيجاد حل لها امام المجموعة الإرشادية ، من أجل ان يشخص كل مسترشد من خلال هذه العملية تصورته الخاطئة واستبدالها بأفكار عقلانية تدل على قدرة الفرد على حل المشكلات ويحصل منها مباشرة على الدليل والبرهان. - تقديم نموذج: يقوم الباحث بتوضيح الخطوات التي من خلالها يتمكن المسترشد من حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية مع ذكر قصه تحت على ذلك . التعزيز: يقدم الباحث التعزيز اللفظي للمسترشدين الذين يشاركون في نشاط ما أثناء الجلسة.
التقويم	يلخص الباحث ما دار في الجلسة الإرشادية . - س / ما أهمية حل المشكلات. - س/ ما هي خطوات حل المشكلات.
التدريب البيئي	يطلب الباحث من المسترشدين كتابة موقف مروا به والمهارات التي جرى تعلمها أثناء الجلسة عن حل المشكلات ساعدتهم في تجاوزه.

د- أدراه الجلسة:

1- يرحب الباحث بالمسترشدين ويشكرهم على الحضور الى الجلسة الارشادية.

يقوم الباحث بمراجعة سريعة وموجزة لأحداث الجلسة السابقة والإطلاع على التدريب البيئي

2- تقديم موضوع : يقوم الباحث بتقديم موضوع الجلسة وهو (حل المشكلات) ويعرف بانه عملية معرفية تفكيرية تسعى الى تخطي العقائق التي تعترض هدف الفرد , أو توصله الى الحل الذي يزيل المشكلة (العتوم , 2004 : 56).

3- اختبار الذات : يطرح الباحث تساؤل من أجل أن يشخص كل مسترشد التصورات الخاطئة لديهم لكي يحدث الاستبصار وهو س/ هل لديك القدرة على تحليل المشكلات بدلاً من مجرد وصفها؟ يعطي الباحث فرصة للمسترشدين من أجل التفكير في انفسهم وإيجاد الدليل والبرهان.

- المسترشد أ: أعتقد أن أفضل حل هو الهروب وترك المشكلة.

- المسترشد ب: ليس لدي القدرة على التعامل مع المشكلات.

4- التفسير والتوضيح: يقوم الباحث بتقديم المعلومات عن أهمية حل المشكلات غير متوفرة لدى المسترشدين او يعدها غير مهمه وهي:

تتمكن أهمية حل المشكلات في تنمي عدداً من المهارات مثلاً مهارة النقد البناء التي تساهم في البحث بتفاصيل المشكلة وإبعادها , وكذلك اتخاذ القرارات فهي مهارة مؤثرة في البحث في النتائج المستقبلية والقرارات المتخذة الآن وستساهم حتماً في تحقيق الفشل أو النجاح في المستقبل إظهار الذات : يطلب الباحث من المسترشدين ان يتحدث كل مسترشد عن مشكلة واجهته في حياته ولم يستطيع إيجاد حل لها امام المجموعة الارشادية ، من أجل ان يشخص كل مسترشد من خلال هذه العملية تصورته الخاطئة واستبدالها بأفكار تدل على قدرة الفرد على حل المشكلات ويحصل منها مباشرة على الدليل والبرهان.

سادسا: تقويم كفاءة البرنامج الإرشادي: ولقد استخدم ثلاثة أنواع من التقويم.

أ- التقويم التمهيدي: يتضمن الإجراءات قبل البدء بتطبيق البرامج الإرشادي، وهي (أجراء الاختبار القبلي - والصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي- والصدق التجريبي للبرنامج).

ب- التقويم البنائي: هي تقديم بعض التساؤلات للمسترشدين عند نهاية كل جلسة الإرشادية ، ومتابعة التدريبات.

ج- التقويم النهائي: ويتمثل بتطبيق مقياس لعنة المعرفة بعد نهاية تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعتين (التجريبية والضابطة) لغرض معرفة التغيرات التي طرأت على درجات افرادها ومقارنتها لمعرفة أثر البرنامج المستعمل.

5- تقديم نموذج: يقوم الباحث بتقديم بوستر يوضح الخطوات التي من خلالها يتمكن المسترشد عن طريقها حل المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

- التعزيز: يقدم الباحث التعزيز اللفظي (احسنت- بارك الله فيك) للمسترشدين الذين يشاركون في نشاط ما أثناء الجلسة.

- التقويم: يلخص الباحث ما دار في الجلسة الإرشادية.

س / ما أهمية أهمية حل المشكلات.

س/ ما هي خطوات حل المشكلات.

6- التدريب البيئي: يطلب الباحث من المسترشدين كتابة موقف مروا به والمهارات التي جرى تعلمها أثناء الجلسة عن حل المشكلات ساعدتهم في تجاوزه.

10. عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج

تحقيقاً لهدف البحث الحالي وهو معرفة (اثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب فرض المفهوم الخاطئ في خفض لعنة المعرفة لدى طلاب الجامعة) من خلال التحقق من صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

• **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس لعنة المعرفة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل اختبار (ولكوسن لعينتين مترابطتين) وأظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة بلغت (صفر) و عند مقارنتها بالقيمة الجدولية بالغة (8) عند مستوى دلالة (0,05) نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البديلة، أي توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق

• **حجم الاثر: Effect size:** جرى التحقق من معرفة حجم الاثر الذي يحدثه المتغير المستقل (اسلوب فرض المفهوم الخاطئ) في المتغير التابع (لجنة المعرفة) لدى طلاب الجامعة عن طريق اختبار الفرضية الاولى وهي (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس لجنة المعرفة) باستعمل معادلة (Cohen) (للعينات المترابطة)، وقد بلغت قيمة حجم الاثر المستخرجة (8,306) وتشير هذه القيمة الى ان هناك تأثير كبير جدا لدى افراد المجموعة التجريبية، أي ان البرنامج الارشادي القائم على اسلوب فرض المفهوم الخاطئ اثر في خفض لجنة المعرفة لدى افراد المجموعة التجريبية، والجدول (10) يبين ذلك: حجم الاثر: Effect size: جرى التحقق من معرفة حجم الاثر الذي يحدثه المتغير المستقل (اسلوب فرض المفهوم الخاطئ) في المتغير التابع (لجنة المعرفة) لدى طلاب الجامعة عن طريق اختبار الفرضية الاولى وهي (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس لجنة المعرفة) باستعمل معادلة (Cohen) (للعينات المترابطة)، وقد بلغت قيمة حجم الاثر المستخرجة (8,306) وتشير هذه القيمة الى ان هناك تأثير كبير جدا لدى افراد المجموعة التجريبية، أي ان البرنامج الارشادي القائم على اسلوب فرض المفهوم الخاطئ اثر في خفض لجنة المعرفة لدى افراد المجموعة التجريبية، والجدول (10) يبين ذلك.

البرنامج الإرشادي بأسلوب فرض المفهوم الخاطئ وبعده على مقياس لجنة المعرفة ولصالح الاختبار البعدي. وجدول (7) يوضح ذلك.

• **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات افراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس لجنة المعرفة. استعمل اختبار (ولكوكسن لعينتين مترابطتين) وأظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة بلغت (23,5) وهي غير دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (8) عند مستوى دلالة (0,05)، أي قبول الفرضية الصفرية، لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات افراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس لجنة المعرفة وجدول (8) يوضح ذلك

• **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس لجنة المعرفة.

لتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استعمل اختبار (مان وتني) وأظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة بلغت (صفر)، وهي دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (23) عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس لجنة المعرفة ولصالح المجموعة التجريبية وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (7) قيمة اختبار (w) للمجموعة التجريبية للاختبارين القبلي والبعدي

ت	المجموعة التجريبية		درجات الفرق	رتبة الفرق	الرتب الموجبة W+	الرتب السالبة W-	قيمة W		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية		
1	79	42	37	6	6				0,05	دال
2	81	48	33	1,5	1,5					
3	89	47	42	8	8					
4	84	50	34	3,5	3,5					
5	88	43	45	10	10					
6	87	44	43	9	9					
7	85	51	34	3,5	3,5					
8	84	49	35	5	5					
9	75	42	33	1,5	1,5					
10	80	40	40	7	7					
مجموع	832	456	376	55	55			صفر		
المتوسط	83,2	45,6	37,6	5,5	5,5					

جدول (8) قيمة اختبار (w) للمجموعة الضابطة للاختبارين القبلي والبعدي

ت	المجموعة الضابطة		درجات الفرق	رتبة الفرق	الرتب الموجبة W+	الرتب السالبة W-	قيمة W		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية		
1	87	85	2	5,5	5,5				0,05	غير دال
2	85	86	1-	2	2					
3	89	81	8	10	10					
4	83	88	5-	9	9					
5	86	87	1-	2	2					
6	88	84	4	8	8					
7	81	83	2-	5,5	5,5					
8	82	84	2-	5,5	5,5					
9	77	78	1-	2	2					
10	80	82	2-	5,5	5,5					
مجموع	838	838	55	23,5	23,5					
المتوسط	83,8	83,8	5,5							

جدول (9) قيمة اختبار قيمة U للمجموعتين التجريبية والضابطة للاختبارين البعدي

ت	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة U	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة			
1	85	17	42	2,5	23	0,05	دال
2	86	18	48	7			
3	81	12	47	6			
4	88	20	50	9			
5	87	19	43	4			
6	84	15,5	44	5			
7	83	14	51	10			
8	84	15,5	49	8			
9	78	11	42	2,5			
10	82	13	40	1			
مجموع	838	155	456	55			
المتوسط	83,8	15,5	45,6	5,5			

جدول (10) نتائج معادلة كوهين (Cohen) لمعرفة حجم الأثر للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المشترك	الانحراف المعياري المشترك	حجم الأثر	العملية
القبلي	10	83,20	4,41714	37,60	4,52647	8,306	الاثر كبير جدا
البعدي	10	45,60	3,86437				

ثانياً: تفسير النتائج

أظهرت نتائج البحث الحالي الخاصة بهدفه وفقاً للمنهج التجريبي عن أثر البرنامج الإرشادي بأسلوب فرض المفهوم الخاطئ في خفض لجنة المعرفة لدى طلاب الجامعة في المجموعة التجريبية، بينما لم يكن هناك أي تغيير ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد المجموعة الضابطة وهذا مؤشراً واضحاً على نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي:

وتعزو هذه النتائج التي جرى التوصل لها للأسباب الآتية:

1- لقد ساعد أسلوب فرض المفهوم الخاطئ أفراد المجموعة التجريبية في التعامل مع مشكلاتهم وتجاوزها.

2- ان النتائج الإيجابية التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية بسبب تعرضهم للبرنامج الإرشادي، بينما أفراد المجموعة الضابطة لم يتعرضوا إلى أي برنامج إرشادي وهذا يدل على أثر ونجاح الأسلوب المستخدم في البرنامج الإرشادي في البحث الحالي وهو (أسلوب فرض المفهوم الخاطئ) فالنظريات التي تم اعتمادها في البحث الحالي كانت متلائمة ومنسجمة، إذ تؤكد على التصورات والمفاهيم والأفكار الخاطئة التي يتبناها الفرد، وهي التي تسبب له المشكلات في حياته، ويمكن أزلتها أو تخفيفها عند طريق تقديم بعض الخبرات الجديدة له.

إذ يرى (ريمي) أن أسلوب فرض المفهوم الخاطئ يقدم للمعالج أهدافاً خاصة ثابتة أثناء العلاج ويوضح أنه إذا كانت هذه الأفكار أو المفاهيم الخاطئة الموجودة لدى المسترشد والمرتبطة بمشكلاته النفسية يمكن تغييرها في الاتجاه الأكثر صحة أو صواباً والذي هو في الواقع موضع اهتمامه فإن سوء التوافق سوف ينزاح والحقيقة المشار إليها ليست حقيقة موضوعية مفترضة أو مزعومة، ولكنها الحقيقة كما يدركها المسترشد، والحالات التي تغفل مظاهر هذه الحقيقة التي يعرفونها لديهم أخطاء في المفاهيم والأفكار أو اضطرابات، وتشويهاً في الحقيقة الخاصة بهم (باترسون، 1991).

وهذا يتفق مع ما تعتقده بورش وزملاؤها أن الناس يجدون صعوبة في كبح أو قمع أفكارهم بشكل كامل، وهذا المحتوى المكبوت يؤثر على معارفهم عندما يحاولون التفكير من وجهة نظر شخص أقل اطلاعاً، ويرجع هذا التحيز إلى صعوبة فصل الأفراد بين ما يعرفونه حالياً وما قد يعرفه الآخرون، إذ تؤثر معارفهم الحالية في تقديراتهم عند تبني وجهة نظر شخص أقل اطلاعاً. كما أن سهولة استدعاء المعلومات المألوفة إلى الذهن تجعلها تبدو أكثر وضوحاً وقابلية للتنبؤ، مما يدفع الأفراد إلى المبالغة في تقدير مدى معرفة الآخرين بها (Birch et al. 2017).

إن أسلوب الإرشاد الجمعي المستخدم في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي جعل المسترشد ينخرطون في جماعة يسودها الأمن، ومكنهم من التحدث بحرية، وقد كان له أثر في خفض لجنة المعرفة إذ أسهم في تغيير أفكار المسترشد في المجموعة التجريبية وحفزهم على عرض مشكلاتهم والإفصاح عنها ومناقشتها بشكل جماعي.

3- الحوار الإيجابي الذي دار بين الباحث والمسترشد أثناء الجلسات والاحترام المتبادل بين أفراد المجموعة التجريبية والباحث كان له أثر واضح في تحفيز المسترشد على المشاركة وحقق التفاعل المسترشد مع الباحث أثناء سير الجلسات.

4- الوقت المخصص لتنفيذ الجلسات الإرشادية كان مناسباً مما ساعد على تحقيق أهدافها.

11. الاستنتاجات:

• البرنامج الإرشادي بأسلوب فرض المفهوم الخاطئ كان جيداً، فقد أحدث تغييراً في مستوى درجات المجموعة التجريبية مما ساعدهم على خفض لجنة المعرفة وبذلك يمكن الاعتماد عليه في الجلسات الإرشادية.

• إن فنيات واستراتيجيات أسلوب فرض المفهوم الخاطئ التي تضمنها البرنامج الإرشادي لها أثر واضح في خفض لجنة المعرفة.

• إن التفاعل الإيجابي بين الباحث والمسترشد وبين المسترشد أنفسهم، وتفاعلهم مع الأنشطة المقدمة ساعد على خفض لجنة المعرفة لديهم.

12. التوصيات

• نامل من وحدة الإرشاد في الجامعة توفير برامج إرشادية للطلاب تساعدهم على تخفيض مشكلة لجنة المعرفة وتجعلهم يفكرون بعقلانية وبوجهة نظر الشخص الآخر الذي هو أقل معرفة أو اطلاع على المعلومة.

• يمكن للباحثين الاستفادة من البرنامج الإرشادي الذي تم اعاده وعلى وفق (أسلوب فرض المفهوم الخاطئ) من أجل خفض مشكلة لجنة المعرفة لدى طلاب الجامعة.

• يمكن للباحثين الاستفادة من مقياس لجنة المعرفة من أجل تشخيص مشكلة لجنة المعرفة لدى طلاب الجامعة

13. المقترحات

• إجراء دراسات تجريبية لخفض لجنة المعرفة على عينات أخرى كطلبة المرحلة الابتدائية- المتوسطة - والاعدادية - المتفوقين)

• إجراء دراسة تجريبية باستخدام أسلوب فرض المفهوم الخاطئ مع متغيرات أخرى كخفض (وهم الشفافية - الانحياز الإدراكي- المركزية الذاتية- التلوث النفسي)

• إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين لجنة المعرفة مع متغيرات أخرى ك(التتميم، الوعي الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، الجهل العاطفي) وعلى وفق متغير النوع (ذكر - أنثى)، أو المرحلة الدراسية (طلاب المتوسطة - طلاب الاعدادية - طلاب الجامعة) أو على وفق البيئة الجغرافية (ريف - مدينة).

14. المصادر

باترسون، س.ها. (1990): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمه حامد عبد العزيز الفقي، ط2، جامعه الكويت، الكويت، دار القلم رضا، كاظم كريم وعذاب، نشعة كريم (2011): برامج الإرشاد النفسي - مفهومها - خطوات بنائها، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق

الزغبى، احمد محمد (2003): التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دمشق، الطبعة العلمية.

الشمري، سلمان جودة مناع والتميمي، محمود كاظم محمود (2012): الساليب والبرامج الإرشادية، ط1، دار الكتب والوثائق ببغداد.

الشناوي، محمد محروس، (1988): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي "دار غريب للطباعة والنشر القاهرة القرعة غولي، حسن احمد (2019): البرامج الإرشادية الأساليب والفنيات، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

شوكة، حنان كاظم (2025): أثر أساليب إرشاديين فرض المفهوم الخاطئ ودحض الافكار في خفض الجهل العاطفي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه، جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية.

محمد، علي جاسم (2023): فاعلية أسلوب فرض المفهوم الخاطئ في تخفيض انحياز العزو العدائي لدى طلاب الاقسام الداخلية، مجلة ديالى للبحوث الانسانية مجلد 2 العدد 97.

Birch, S. A. J. (2005). When knowledge is a curse: Children's and adults' reasoning about mental states. Current Directions in Psychological Science, 14(1), 25-29.

Birch, S. A. J., & Bloom, P. (2004). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. Psychological Science, 15(7), 1-4.

Birch, S. A. J., Brosseau-Liard, P. E., Haddock, T., & Ghreah, S. E. (2017). A 'curse of knowledge' in the absence of knowledge? People misattribute fluency when judging how common knowledge is among their peers. Cognition, 166, 447-458.

Newton, E. L. (1990). The rocky road from actions to intentions (Doctoral dissertation, Stanford University). (Order No. 9102321)

Raimy, V. (1975). Misunderstanding of the self. Cognitive Psychotherapy and the misconception by prosthesis. San Francisco. Joss - Buss

Shatz, I. (2022). The curse of knowledge when teaching statistics. Teaching Statistics, 44(3), 1-5.