King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences

Volume 4 | Issue 2 Article 11

4-28-2025

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض

رزان الرحيلي
وزارة التعليم، الرياض، السعودية

Follow this and additional works at: https://kauj.researchcommons.org/jeps

Recommended Citation
الرحيلي, رزان (2025) "فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض," *King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences*: Vol. 4: Iss. 2, Article 11.
DOI: https://doi.org/10.4197/Art.4-2-11

This Article is brought to you for free and open access by King Abdulaziz University Journals. It has been accepted for inclusion in King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences by an authorized editor of King Abdulaziz University Journals.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م٤ ع ٢ ص ص: ٣٤٦ – ٣٨٨ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.4197/Jeps.4-2.11

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض

د. رزان أحمد هادي الرحيلي

وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية

r.alrehaili@gmail.com

المستخلص. هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي، وتراوحت أعمارهن بين (١٧–١٩) عاماً، وبلغ المتوسط العمري لهن (١٨,٠٩)، ممن حصلن على درجات مرتفعة في مقياس قلق المستقبل في مدينة الرياض، وقد تم اختيارهن قصدياً، ثم قسمن عشوائياً إلى مجموعتين: (١٠) طالبات في المجموعة التجريبية، و(١٠) طالبات في المجموعة الضابطة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل، إعداد زالسكي(Zaleski, 1996) ، وترجمة الباحثة، بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي، إعداد الباحثة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط رتب قلق المستقبل بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة الضابطة. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط رتب قلق المستقبل بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي، والفروق في اتجاه التطبيق القبلي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط رتب

قلق المستقبل بين القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستمرار فاعليته.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي سلوكي جدلي، قلق المستقبل، طالبات المرحلة الثانوية.

المقدمة

تزايدت اضطرابات القلق في السنوات الأخيرة؛ نظراً لما يعايشه الأفراد من أحداث وظروف اقتصادية واجتماعية متعددة، بالإضافة لبعض العوائق البيئية والشخصية، والتي تحول دون إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية، ومع تقدم الحياة الحديثة وتطورها السريع أصبح الفرد يواجه العديد من التحديات خلال المواقف الحياتية؛ والتي تتسبب بدورها في القلق تجاه ما يكتنف حياته المستقبلية (الشورى والبنا وعسران، ٢٠١٦م). حيث يمثل القلق تركيبة من الحالات الوجدانية والمعرفية والسلوكية الاستباقية، تظهر كاستجابة للتهديدات أو التحديات المستقبلية المحتملة. (Simmons et al., 2011; Grupe & itschke, 2013)

ويعد قلق المستقبل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة على حياة الفرد، إذ يمثل خوفاً من المجهول ينجم عن خبرات يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر وعدم الاستقرار، وتسبب لديه هذه الحالة شيئاً من التشاؤم والتوقعات السلبية واليأس الذي قد يؤدي به إلى اضطراب خطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي (Zaleski, 1996).

ويشمل القلق من المستقبل مجموعة متنوعة من التهديدات المدركة، بما في ذلك التهديدات الجسدية مثل المرض أو الحوادث، أو التهديدات العاطفية مثل فقدان أحد الأحبة. كما أنها تختلف من حيث الشدة، فمن الأمثلة المتطرفة على ذلك التهديد المتصور لشيء كارثي سيحدث، مثل كارثة طبيعية مدمرة، وقد يشمل الخوف من الفشل في تحقيق الهدف (Bujnowska et al., 2019).

ويتطور قلق المستقبل بشكل تدريجي مع مرور الزمن، إذ أن قلق المستقبل هو ميل فطري للتعامل مع الخوف، وتزداد هذه المخاوف مع الزمن والمسببات التي تؤدي إلى هذا القلق؛ لكثرة الأحداث غير السارة، والتي تبدأ من التلوث البيئي إلى الأمراض المستعصية، وفقدان الأحبة، والاغتراب الاجتماعي، والتغيرات الاجتماعية والسياسية والحروب وغيرها (Zaleski, 1996).

وفي السياق ذاته يواجه الطلاب العديد من المشكلات والضغوط النفسية التي قد تؤدي إلى حدوث القلق، إذ ينتج التفكير في المستقبل من التغيرات التي يمر بها المجتمع، وذلك في ظل التغيرات الاقتصادية والنفسية والعولمة الثقافية التي تؤثر على أفراد المجتمع وخاصة الطلاب، والاستغراق بالتفكير في المستقبل يتسبب بدوره في العديد من المشكلات الأكاديمية والإدارية والاقتصادية والنفسية والصحية للطلاب (العمايرة، ٢٠٠٧م). كما يؤثر قلق المستقبل على السلوكيات والعمليات المعرفية (Tucholska et al., 2022).

ومن انعكاسات هذه الآثار أن القلق ينتج نوعاً من التجنب المعرفي الذي قد يتداخل مع المعالجة العاطفية الناجحة (Borkovec & Sharpless, 2004). فقد تؤدي محاولات التجنب والتحكم في التجارب الداخلية كالأفكار والمشاعر المقلقة للفرد إلى تزايد الضيق (Purdon, 1999; Eifert & Heffner, 2003). ويمتد التجنب إلى مجالات أخرى مهمة في حياة الفرد، حيث تنحصر مشاركته بنطاق ضيق في الأنشطة الفعالة مثل العلاقات الشخصية، وفرص العمل؛ وذلك لمحاولة تجنب التجارب السلبية غير المرغوب فيها. وعند مشاركته في هذه الأنشطة يشعر بعدم حضور اللحظة؛ لأن تركيزه على القلق والتهديد الموجه نحو المستقبل يشغل ذهنه. كما أنه يقيم تجاربه الداخلية (القلق) واستجاباته العاطفية بشكل سلبي؛ مما يزيد من شدة الاستجابة العاطفية (Roemer & Orsillo, 2005). في حين تسعى الأساليب الإرشادية لمعالجة الانفعالات من خلال المحاولات المفرطة في تنظيمها، والتي تؤدي بدورها لتجنب هذه الانفعالات العاطفية؛ لذا نشأ الإرشاد السلوكي الجدلي مستنداً على قبول هذه الانفعالات بدلاً من تجنبها(Linehan, 1993; Gross & John, 2003).

وقد انبثق العلاج السلوكي الجدلي من العلاج المعرفي السلوكي، إذ يعتبر أحد أنواع العلاج الشامل الذي يمزج بين العلاج المعرفي السلوكي بالمنهج القائم على القبول والممارسات التأملية مع المنهج الجدلي الذي يتطلب التعايش والموازنة بين المواقف التي قد تبدو متناقضة، ومحاولة إجراء تغييرات إيجابية في حياة الفرد (Linehan, 1993; Swales, 2009). حيث يعد العلاج السلوكي الجدلي فعالاً في تعديل الانفعالات المتطرفة، وتخفيف السلوكيات الناتجة عنها، وكذلك في علاج الاضطرابات السلوكية وتخفيف وإدارة الضغوط، وخفض أعراض القلق، والاكتئاب، والغضب، وخلل تنظيم المشاعر عموماً (Wallace et al., 2014; Chen et al., 2016; Zamani, Zamani & Habibi, 2019; Rohring, 2019). وذلك من خلال مساعدة المسترشد على اكتساب مهارات تقلل من شدة الانفعالات، وتساعد في الحفاظ على التوازن عندما تطغى المشاعر السلبية. وتتمثل هذه المهارات في؛ اليقظة الذهنية، وتنظيم المشاعر، وتحمل الضغوط، وتنمية فعالية العلاقات الاجتماعية. (mckay et al., 2010)

وقد استخدمت تقنيات اليقظة الذهنية بشكل متزايد من الثمانينات في العلاج النفسي بشكل مساعد للتدخلات المعرفية والسلوكية، إذ يعتبر العلاج القائم على اليقظة تدخلاً واعداً لعلاج القلق. (Hofmann et al., 2010; Cash & Whittingham, 2010) وتكمن الفرضية الأساسية لليقظة الذهنية في أن تجربة اللحظة الحالية بدون إصدار أحكام يمكن أن تتصدى بشكل فعال لتأثير الضغوط؛ لأن التوجه المفرط نحو الماضي أو المستقبل عند التعامل مع الضغوط يولد مشاعر القلق. بينما تقلل اليقظة الذهنية من القلق عن طريق زيادة الوعي العاطفي، والذي يمثل عنصراً رئيساً في عمليات تنظيم المشاعر (Kabat-Zinn, 2003; Khusid & Vythilingam, 2016) .

ويشكل التنظيم العاطفي عاملاً هاماً في التعامل مع القلق؛ حيث يعاني الأفراد المصابين بالقلق من صعوبات تنظيم المشاعر متمثلة في التحيزات المتعمدة تجاه إشارات التهديد (Barlow, 1991; Suveg & Zeman, 2004; Kring & Werner, 2004; Hofmann, 2014) وخصوصاً في المواقف الغامضة ذات المعاني التي تنطوي على تهديد محتمل(Carthy,Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010). لذا يعد تنظيم المشاعر عاملاً تشخيصياً في مسببات القلق(Amstadter, 2008; Sloan et al., 2017; Schneider, Long, Arch & Hankin, 2021) في حين يقلل التنظيم الفعال للمشاعر من شدة الاستجابات العاطفية السلبية في المواقف المثيرة للقلق .(Carthy et al., 2010)

وتتفق أهداف تنظيم المشاعر مع تحمل الضغوط، إذ يهدف تحمل الضغوط للتحكم بها أو تغيير نوعية الضغط؛ فالاستعداد لمعالجة ومعايشة الانفعالات يعني وجود التسامح والقبول (Veilleux, 2022). ويتضمن مفهوم تحمل الضغوط التسامح مع الغموض، وتكمن أهمية هذا العامل بالنسبة لقلق المستقبل في ما يسهم به تحمل الضغوط في القدرة المدركة على تحمل المنبهات الغامضة المهددة في المستقبل (Furnham & Ribchester, 1995).

وبالإضافة إلى هذه العمليات الشخصية، تشكل عمليات التفاعل الاجتماعي جانباً هاماً في التجربة والتعبير عن المشاعر؛ لما يمثله الدعم الاجتماعي من مؤشر هام للصحة النفسية، ومع ذلك لم تحظ هذه العمليات باهتمام كبير في النظريات المعاصرة لتنظيم العواطف(Hofmann, 2014). وقد أشار كل من Yap, Allen and Ladouceur (٢٠٠٨) إلى أن الانفعالات في مرحلة المراهقة تتأثر باستجابات الوالدين الداعمة للعواطف. مما يؤكد أن تطوير الأنظمة العاطفية والمعرفية الكامنة وراء تنظيم العاطفة يتم خلال فترة المراهقة .(Steinberg, 2005)

وفي السياق ذاته بينت دراسة Rathus and Miller (٢٠٠٠) ودراسة Welch and Kim (٢٠١٢) فعالية العلاج السلوكي الجدلي في خفض القلق عند المراهقين. وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع لشمولية الإرشاد السلوكي الجدلي لمختلف الجوانب النفسية المؤثرة في بنية قلق المستقبل.

مشكلة الدراسة

تنتشر اضطرابات القلق بين المراهقين، وفي مرحلة المراهقة المتأخرة بالتحديد، إذ يعاني (٤,٦٪) من المراهقين بين (١٥-١٩) عاماً من اضطراب القلق (World Health Organization, 2021). كما بينت نتائج دراسة Siegel and Dickstein (٢٠١٢)، ودراسة Parodi et al. (٢٠٢٢) ارتفاع القلق بين طلاب المرحلة الثانوية، وزيادة نسبة الانتشار لدى الإناث. وقد أشارت ناهد سعود (٢٠٠٥م) إلى ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى الطلاب.

كما لاحظت الباحثة تزايد أعراض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ نظراً لما تشكله هذه المرحلة من منعطف كبير في حياة الطالبات، حيث يتعرضن للعديد من الضغوط والتغييرات المرحلية، وللعديد من العوامل الاجتماعية والأسرية المتزامنة، وكذلك الالتزامات الأكاديمية واختبارات القبول الجامعي، والتي تفضي بدورها إلى التفكير والقلق من المستقبل.

وتكون طبيعة التوقعات المستمرة لدى الفرد شعوراً بالقلق من الأحداث المستقبلية؛ لذا يؤثر قلق المستقبل سلباً على المدى البعيد. فقد يعيق قلق المستقبل الفرد عن أداء دوره الاجتماعي، ويعيق توافقه وارتقائه، ويصاحب ذلك العديد من الأمراض المزمنة، والاضطرابات والمشكلات النفسية (العلي، ٢٠٠٩م). حيث يظهر لدى الأشخاص الذين يعانون من قلق المستقبل أنماطٌ سلوكية ترتبط بعدم القدرة على تحسين حياتهم الشخصية، والعجز عن التخطيط للمستقبل، وكذلك التشاؤم من الأحداث المستقبلية، كما يقل اهتمامهم بالصحة الجسدية؛ وذلك لانخفاض دافعيتهم للاحتفاظ بقوتهم في مواجهة المواقف الحياتية المختلفة (Zaleski, 1996).

كما وضحت نتائج دراسة Siegel and Dickstein (٢٠١٢)، ودراسة Doering et al. (٢٠١٩)، ودراسة Parodi et al. (٢٠٢٢) أن قلق المراهقين يزيد من احتمالية الإصابة بالاضطرابات النفسية في أواخر المراهقة والشباب كالاكتئاب، والتفكير الانتحاري، وتعاطي الكحول والمخدرات وغيرها، وكذلك الوفيات المبكرة، وفقدان الإنتاجية، وانخفاض التحصيل الدراسي، وزيادة نفقات الرعاية الصحية. وأشار بدر (٢٠٠٣م) إلى أن القلق يؤثر بشكل سلبي على شخصيات الطلاب، وسلوكياتهم، وعلى مستقبلهم، ويؤدي إلى نشوء الاضطرابات النفسية. في حين يمكن تلافي هذه المشكلات إذا تمت معالجة قلق المراهقين مبكراً (Doering et al., 2019). لذا

أكدت نتائج دراسة الوليدي (٢٠١٣م) على أهمية تقديم الدعم والإرشاد للطلاب على المستوى الوقائي والنمائي والإرشادي لخفض قلق المستقبل.

وقد أشارت نتائج دراسة Siegel and Dickstein (٢٠١٢)، ودراسة Parodi et al. (٢٠٢٢) إلى أنه بالرغم من أن اضطرابات القلق هي أكثر مخاوف الصحة النفسية التي تواجه المراهقين، إلا أن قلة منهم يخضعون للعلاج، وتتمثل خطورة ذلك في أن تجاهل علاج القلق قد يتسبب في تزايد حدته، واستمراره حتى مرحلة الشباب. ومما يدعم هذه النتائج ما توصلت له نتائج دراسة Patel, Feucht, Brown and Ramsa (٢٠١٨) بأن اضطرابات القلق لدى المراهقين قد تتبع مساراً مزمناً، مما يتطلب تخطيط علاج طويل الأمد؛ تجنباً لتكرار نفس المشكلة، أو تطور نوع مختلف من اضطراب القلق. فالعمر المبكر للظهور (Casey & Lee, 2015) والاحتمال الكبير للانتكاس (Bruce et al., 2005) يطيل من مسار المرض؛ وبالتالي يؤثر سلباً عليهم. وعليه فمن المهم تشخيص القلق ومعالجته لدى المراهقين في المدارس من قبل العاملين معهم. (Siegel & Dickstein, 2012)

وقد أظهر العلاج السلوكي المعرفي فعاليته في علاج اضطراب القلق (Waters & Craske, 2005)، وخفض قلق المستقبل تحديداً (متولي، ٢٠١٧م؛ شقير، ٢٠٢٢م)، إلا أن (٢٠٪-٤٠٪) من الحالات لا تستجيب للعلاج المعرفي السلوكي القياسي(Waters & Craske, 2005; James, James, Cowdrey, Soler & Choke, 2013). إذ يستهدف العلاج السلوكي المعرفي السلوكيات والإدراك المرتبط بالقلق، لكنه يفتقر للعنصر العاطفي (Suveg et al., 2009)، على الرغم من أهمية تنظيم العواطف المعرفية في خفض القلق لدى المراهقين وطلاب المدارس (Yousefi, 2007; Schneider et al., 2018)؛ مما يوضح الحاجة إلى مزيد من تطوير العلاج(Waters & Craske, 2005). بينما تقدم الأساليب الإرشادية السلوكية القائمة على اليقظة والقبول كالعلاج السلوكي الجدلي طرقاً بديلة تركز بشكل أكبر على تنظيم العاطفة(Linehan, 1993; Lippert et al., 2023).

حيث يعد الإرشاد السلوكي الجدلي مدخلاً حديثاً ومهماً في مجال الصحة النفسية، فقد أشارت بعض الدراسات لفعاليته في خفض عدة اضطرابات نفسية لدى المراهقين، والتي يكمن الخلل الأساسي المشترك بينها في تنظيم العاطفة؛ مما يشير لاحتمالية فعاليته للمراهقين الذين يعانون من صعوبات تنظيم الانفعالات المختلفة، والتي يتطلب اختبارها تجريبياً أو بشكل شبه تجريبي (Groves, Backer, van den Bosch & Miller, 2011; Macpherson, Cheavens & fristad, 2012; McCauley et al., 2018; Kothgassner et al., 2021). وفي السياق ذاته

توصلت نتائج دراسة Neacsiu, Eberle, Kramer, Wiesmann and Linehan (٢٠١٤)، ودراسة Khalid–Khan (٢٠١٦)، ودراسة Malivoire (٢٠٢٠) لفاعلية العلاج السلوكي الجدلي في خفض القلق، كما جاءت نتائج دراسة خضر (٢٠١٩م) مؤكدة لفاعلية العلاج السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. في حين أظهرت نتائج دراسة Salehi, Baghban, Bahrami and Ahmadi (٢٠١٢)فعالية التدريب على تنظيم الانفعالات على أساس نموذج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض أعراض القلق لدى الطلاب، إلا أن هذه النتائج لم تستمر.

بناء على المعطيات السابقة يمكن الإشارة إلى أهمية علاج قلق المستقبل لدى المراهقين؛ وذلك لأهمية مرحلة المراهقة، ولما ينتج عن قلق المستقبل في هذه المرحلة من مشكلات، ولاستهداف الإرشاد السلوكي الجدلي خفض الاضطرابات الانفعالية. من هذا المنطلق؛ سعت الباحثة للقيام بهذه الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، نظراً لعدم وجود دراسات تطرقت لدراسة فاعلية هذا الأسلوب من الإرشاد في خفض قلق المستقبل –في حدود الحصر الذي أجرته الباحثة، بالرغم من أهمية هذه المتغيرات في هذه المرحلة.

أسئلة الدراسة

تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما الفروق بين متوسطات رتب أداء المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي لبرنامج الإرشاد السلوكي الجدلي؟
٢. ما الفروق بين متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياس القبلي والبعدي لبرنامج الإرشاد السلوكي الجدلي؟
٣. ما الفروق بين متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي والتتبعي لبرنامج الإرشاد السلوكي الجدلي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى التحقق التجريبي من فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وذلك من خلال ما يلي:

١. التعرف على الفروق بين أداء المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي لبرنامج الإرشاد السلوكي الجدلي.
٢. التعرف على الفروق بين أداء المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياس القبلي والبعدي لبرنامج الإرشاد السلوكي الجدلي.
٣. التعرف على الفروق بين أداء المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي والتتبعي لبرنامج الإرشاد السلوكي الجدلي.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين هما: الجانب النظري والتطبيقي.

الأهمية النظرية:

١. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات المدروسة، فهناك حاجة إلى الاهتمام بقلق المستقبل نظراً لارتباطه بالكثير من المتغيرات كاتخاذ القرارات والتفكير والانتباه.
٢. تستمد الدراسة أهميتها من كونها أول دراسة –في حدود الحصر الذي أجرته الباحثة– تتناول فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية في البيئة السعودية خلال مرحلة المراهقة، وتركيز الدراسات الأخرى على خفض قلق المستقبل باستخدام أساليب إرشادية أخرى.
٣. تسهم نتائج الدراسة الحالية في إثراء الأُطر النظرية فيما يتعلق بالإرشاد السلوكي الجدلي وقلق المستقبل لدى المراهقات في البيئة السعودية.
٤. ترتبط أهمية الدراسة بأهمية الشريحة العمرية التي تتناولها (طالبات المرحلة الثانوية) نظراً لما تتسم به هذه المرحلة من انفتاحٍ على العالم، والتعرض للتحديات المعاصرة التي تسهم في ارتفاع قلق المستقبل.

الأهمية التطبيقية:

١. تسهم الدراسة في إثراء المجال العلمي ببرنامج قائم على الإرشاد السلوكي الجدلي لخفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية، وإمكانية استفادة الأخصائيين النفسيين منه.

٢. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في جذب اهتمام الأخصائيين النفسيين لإعداد برامج إرشادية وعلاجية تعتمد على الأسلوب السلوكي الجدلي؛ بهدف خفض المشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقات.
٣. تسهم نتائج الدراسة في إعداد برامج وقائية تتعلق بكيفية التعامل مع الضغوط؛ لتجنب حدوث قلق المستقبل، والحد من تأثيره على المراهقات.
٤. تثري الدراسة المجال العلمي بترجمة مقياس قلق المستقبل وتقنينه على البيئة السعودية؛ مما يسهل دراسة المفهوم في البيئة السعودية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات المرحلة الثانوية.

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية:

طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

الإرشاد السلوكي الجدلي (Dialectical Behavioral Counseling) تعرفه (Linehan et al. 2015, p.476) بأنه: "نهج التغيير والقبول، ويعني حدوث التغيير

في سياق قبول الواقع بالإقناع المنطقي باستخدام الأفكار العقلانية للتخفيف من حدة الضغوط والقلق". وتتبنى الباحثة التعريف السابق، وهو لمعدة أسلوب الإرشاد السلوكي الجدلي.

ويعرف إجرائياً بأنه تدخل سلوكي منظم يتضمن استراتيجيات ومهارات التقبل والتغيير. ويعرف برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي بأنه برنامج مخطط منظم مبني على الأسلوب السلوكي الجدلي، يتكون من (١٩) جلسة إرشادية جمعية على مدى شهرين ونصف، بمعدل جلستين أسبوعياً، وتبلغ مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، تحتوي كل جلسة على عدة مهارات وفنيات إرشادية مستمدة من الإرشاد السلوكي الجدلي.

قلق المستقبل (Future Anxiety): يعرفه Zaleski (1996, p.165) بأنه: "حالة الوعي المستقبلي التي تشمل التخوف وعدم اليقين والخوف والقلق بشأن التهديدات المحتملة لرفاهية الفرد في المستقبل". وتتبنى الباحثة التعريف السابق، وهو لمعد مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة الحالية.

ويعرف إجرائياً بأنه حالة عدم الاستقرار والاطمئنان الناتج عن ترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبة المرحلة الثانوية في مقياس قلق المستقبل المعد من قبل زالسكي (Zaleski, 1996).

منهج الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ولذلك اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي من خلال التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، ويقوم التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين على تقسيم أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وإجراء اختبار قلق المستقبل القبلي للمجموعتين للتحقق من تجانس المجموعتين قبل تطبيق البرنامج، ويتم إدخال المتغير المستقل على المجموعة التجريبية فقط دون المجموعة الضابطة، ثم يقاس التغير الحاصل لدى المجموعة التجريبية نتيجة للمتغير المستقل من خلال الاختبار البعدي والتتبعي (أبو علام، ٢٠١١م، ص٢١٦).

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ووفقاً لإحصائية وزارة التعليم (١٤٤٤هـ) بلغ عدد الطالبات (٩٤٣٢٢) طالبة.

عينة الدراسة

اشتملت العينة الاستطلاعية للدراسة على (١٦٦) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، وقد اختارت الباحثة عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وذلك من خلال حصر الحاصلات على الارباعي الأعلى في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل، مع استبعاد الطالبات اللاتي يعانين من مشكلات صحية، وكذلك المشخصات باضطرابات نفسية، والطالبات اللاتي يتناولن أي أدوية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي في مدينة الرياض، وتراوحت أعمارهن بين (١٧-١٩) عاماً، وبلغ المتوسط العمري لهن (١٨,٠٩). ثم تم توزيعهن عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث تكونت كل مجموعة من (١٠) طالبات. وذلك بعد التحقق من التكافؤ بين المجموعتين من خلال اختبار الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين لضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل قبل تطبيق البرنامج.

التحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق المستقبل:

تحققت الباحثة من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق المستقبل باستخدام اختبار مان وتني (Mann –Whitney Test) للمجموعات المستقلة كأسلوب إحصائي لابارامتري لتحديد دلالة الفروق واتجاهها بين متوسطي رتب قلق المستقبل لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (١) قيم مان وتني ودلالات الفروق في متوسط رتب قلق المستقبل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	قيمة Z	مستوى الدلالة
قلق المستقبل								
المجموعة التجريبية	١٠	١٠,٨٠	١٠٨,٠٠	٤٧,٠٠	١٠٢,٠٠	٠,٢٢٧	–	غير دالة
المجموعة الضابطة	١٠	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠					

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط رتب قلق المستقبل بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي، مما يؤكد تجانس المجموعتين في قلق المستقبل.

أدوات الدراسة

تم استخدام أداتين لتحقيق أغراض الدراسة، وتشمل على:

مقياس قلق المستقبل:

وصف المقياس في صورته الأولية:

استخدمت الباحثة المقياس الذي أعده زالسكي (Zaleski, 1996) بهدف قياس قلق المستقبل، ويتكون من (٢٩) عبارة. منها خمس عبارات عكسية وهي العبارات التالية: (٤-١١-١٦-٢٣-٢٤). وللإجابة على هذا المقياس هناك أربع بدائل وهي: (دائماً-غالباً – نادراً- أبداً)، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجات (١-٢-٣-٤) على الترتيب، في حين تصحح العبارات العكسية بإعطاء الدرجات (٤-٣-٢-١) على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية بين (٢٩-١١٦) درجة.

وقد تحقق زالسكي (Zaleski, 1996) من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث تم حساب صدق المقياس من خلال الصدق العاملي، فقد تشبعت جميع فقرات المقياس على عامل

واحد عام، كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٢)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تحقق ثبات المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) عبارة. منها عبارة عكسية وهي العبارة (١٨). وللإجابة على هذا المقياس هناك أربع بدائل وهي: (دائماً–غالباً – نادراً– أبداً)، وتصحح بإعطاء الدرجات (١–٢–٣–٤) على الترتيب، في حين تصحح العبارة العكسية بإعطاء الدرجات (٤–٣–٢–١) على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية بين (٢٣–٩٢) درجة.

كما قامت الباحثة بتصميم صفحة لجمع المعلومات الأساسية عن الطالبات والتي تفيد الدراسة وتخدم أهدافها.

التحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بترجمة المقياس، وتعرض لأساليب التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (١٦٦) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، موزعة بطريقة متوازنة على الصفوف الدراسية الثلاثة.

أولاً: الصدق

– صدق المحكمين:

قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية للغة العربية، وعرضه على مختص بالترجمة؛ للتحقق من صحة الترجمة وسلامة صياغة العبارات. ثم تم حساب صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على (١١) محكماً منن المختصين في علم النفس، لتحديد مدى دقة الترجمة، ومدى مناسبة ووضوح وانتماء الفقرات للمقياس ككل، وتبعاً لنتائج التحكيم فقد أُبقيت الفقرات التي حازت على اتفاق بنسبة (٨٥٪)، وحذف العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ذلك، فقد حذفت العبارتان (١٩–٢٢) لتشابهها مع عبارات أخرى، وتعديل بعض العبارات التي اتسمت بالصعوبة وعدم الوضوح.

–الصدق التلازمي:

للتحقق من الصدق التلازمي للمقياس المستخدم، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل (Zaleski, 1996)، والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل (الطلاع، ٢٠١٤م) كمحك، الذي تم التحقق من خصائصه السيكومترية، من خلال صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي فقد زادت جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل فقرة مع المجموع الكلي لفقرات المقياس عن (٠,٣)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح باستخدام معادلة سبيرمان- براون للمقياس ككل (٠,٨٠٤)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٣١). مما يدل على مدى صدقه وثباته. وقد جاءت النتائج كما يلي.

جدول (٣) معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل (Zaleski, 1996)، والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل (الطلاع، ٢٠١٤م) (ن= ١٦٦)

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يوضح الجدول السابق وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل (الطلاع، ٢٠١٤م) كمحك، حيث جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياسين (٠,٨٨٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ بما يؤكد الصدق التلازمي لمقياس قلق المستقبل (Zaleski, 1996).

-الصدق التمييزي:

للتحقق من الصدق التمييزى للمقياس؛ قامت الباحثة بتطبيق مقياس قلق المستقبل (Zaleski, 1996) لتحديد مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل باستخدام الارباعيات؛ وذلك للمقارنة بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل (الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى)، والتحقق من قدرة مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة على التمييز بين الفئتين وذلك باستخدام اختبار ت (T Test) للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (٤) اختبار (ت) ومستوى دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي القلق في متوسط درجات قلق المستقبل

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية من مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل، لصالح مرتفعي قلق المستقبل، مما يوضح قدرة المقياس المستخدم على التمييز بين مرتفعي الخاصية ومنخفضيها.

ثانياً: الثبات

تم حساب الثبات باستخدام كل من معامل ثبات التجزئة النصفية، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ونعرض للنتائج في السياق التالي:

١- حساب الثبات باستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية المصحح بمعادلة (سبيرمان – براون)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) معامل ثبات التجزئة النصفية لثبات مقياس قلق المستقبل (ن= ١٦٦)

المقياس	عدد الفقرات	قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية	(سبيرمان – براون) قلق المستقبل

ويتبين مما سبق أن قيمة معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان– براون (٠,٨٩٨)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تحقق ثبات المقياس.

٢- حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الثبات.

جدول (٦) معامل ثبات ألفا كرونباخ لثبات مقياس قلق المستقبل (ن= ١٦٦)

المقياس	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ للمقياس عند حذف الفقرة	قلق المستقبل

ويتبين مما سبق أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٩٢٩)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تحقق ثبات المقياس.

كما قامت الباحثة بحساب قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس عند حذف درجة الفقرة، وجاءت النتائج كما يلي.

جدول (٧) قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قلق المستقبل عند حذف درجة المفردة

م	الفقرة	قيمة ألفا كرونباخ للمقياس عند حذف الفقرة
١	أرى أن مستقبلي غير واضح.	٠,٩١١
٢	أخشى أن تحدث كارثة ما قريبا.	٠,٩١١
٣	أشعر بالخوف عندما أفكر بما ينتظرني في المستقبل.	٠,٩٠٩
٤	أعتقد أنني لن أكون وحيدة في المستقبل.	٠,٩١٧
٥	أخشى أن أخطط للمستقبل.	٠,٩١٢
٦	أشعر بعدم الراحة تجاه الحوادث المحتمل حدوثها.	٠,٩١١
٧	أخشى أن أفشل في التغلب على الصعوبات المتزايدة.	٠,٩٠٨
٨	أشعر بالقلق بشأن الإخفاقات التي قد تحدث لي.	٠,٩١٠
٩	أشعر بالرعب من فكرة أنني قد أواجه أزمات أو صعوبات في حياتي.	٠,٩٠٨
١٠	أشعر بالتوتر وعدم الارتياح عندما أفكر في شؤوني المستقبلية.	٠,٩٠٩

١١	أعتقد أنني سأحقق مستقبلاً أهم أهدافي في الحياة.	٠,٩١٦
١٢	أخشى ألا أوفر ظروفاً مادية جيدة لعائلتي.	٠,٩١١
١٣	أعتقد بأن العالم يميل نحو الانهيار.	٠,٩١٣
١٤	أخشى اللحظة التي أحاسب فيها نفسي على قراراتي وتصرفاتي في الحياة.	٠,٩١١
١٥	أخاف من الموت كلما اقتربت منه.	٠,٩١٤
١٦	أعتقد أنني سأتمكن في المستقبل من حل مشكلاتي بنفسي.	٠,٩١٧
١٧	أخشى أن التغييرات في الوضع الاقتصادي والسياسي ستهدد بلدي مستقبلاً.	٠,٩١٢
١٨	أخاف من فكرة أن العمر ينقضي بسرعة.	٠,٩١٢
١٩	أخشى أن المشكلات التي تزعجني الآن ستستمر لفترة طويلة.	٠,٩٠٩
٢٠	أعتقد أنه حتى عندما تسير الأمور على ما يرام، إلا إن القدر سينقلب ضدي.	٠,٩١١
٢١	أرى أن الحياة تستحق أن نعيش في عالمها الجميل والمتطور.	٠,٩١٥
٢٢	لا أخشى أن يترصد الناس لي مستقبلاً.	٠,٩٢٢
٢٣	أخشى أن يكون للآخرين رأي سلبي بي في المستقبل.	٠,٩١٢
٢٤	أخشى أن تكون حياتي بلا هدف مستقبلاً.	٠,٩١١
٢٥	أخشى أن تتغير حياتي في المستقبل إلى الأسوأ.	٠,٩٠٩
٢٦	أخشى ألا يتم تقديري في مهنتي.	٠,٩١٠
٢٧	أخشى أن أكون عبئًا على الآخرين مع تقدمي في السن.	٠,٩١٣

ويظهر من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، لم تتحسن عند حذف كل فقرة من الفقرات بل تنخفض، فيما عدا في العبارات رقم (٤، ١١، ١٦، ٢٢) حيث

تحسنت معاملات الثبات عند حذفها؛ وهو ما يتفق مع ما كشفت عنه نتائج صدق الاتساق الداخلي السابق عرضها؛ لذلك فقد قامت الباحثة بحذفها قبل التطبيق على عينة الدراسة الأساسية، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) فقرة بعد حذف الفقرات الأربعة المشار إليها.

- الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط المصحح بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات المقياس بعد حذف درجة الفقرة (Corrected Item–Total Correlation)، وذلك على العينة الاستطلاعية لتحديد صدق المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل فقرة من الفقرات مع المجموع الكلي لفقرات مقياس قلق المستقبل بعد حذف درجة الفقرة (ن= ١٦٦)

م	الفقرة	معامل الارتباط المصحح بدرجة المقياس
١	أرى أن مستقبلي غير واضح.	٠,٥٩٠
٢	أخشى أن تحدث كارثة ما قريبا.	٠,٥٥١
٣	أشعر بالخوف عندما أفكر بما ينتظرني في المستقبل.	٠,٧٠٥
٤	أعتقد أنني لن أكون وحيدة في المستقبل.	٠,٢٤٠
٥	أخشى أن أخطط للمستقبل.	٠,٥١٧
٦	أشعر بعدم الراحة تجاه الحوادث المحتمل حدوثها.	٠,٥٨٧
٧	أخشى أن أفشل في التغلب على الصعوبات المتزايدة.	٠,٧٢٤
٨	أشعر بالقلق بشأن الإخفاقات التي قد تحدث لي.	٠,٦٣٧

٩	أشعر بالرعب من فكرة أنني قد أواجه أزمات أو صعوبات في حياتي.	٠,٧٢٣
١٠	أشعر بالتوتر وعدم الارتياح عندما أفكر في شؤوني المستقبلية.	٠,٦٨٢
١١	أعتقد أنني سأحقق مستقبلاً أهم أهدافي في الحياة.	٠,٢٥٧
١٢	أخشى ألا أوفر ظروفاً مادية جيدة لعائلتي.	٠,٥٥٨
١٣	أعتقد بأن العالم يميل نحو الانهيار.	٠,٤٧٥
١٤	أخشى اللحظة التي أحاسب فيها نفسي على قراراتي وتصرفاتي في الحياة.	٠,٥٦٠
١٥	أخاف من الموت كلما اقتربت منه.	٠,٤٠٩
١٦	أعتقد أنني سأتمكن في المستقبل من حل مشكلاتي بنفسي.	٠,١٨٧
١٧	أخشى أن التغييرات في الوضع الاقتصادي والسياسي ستهدد بلدي مستقبلاً.	٠,٤٩٦
١٨	أخاف من فكرة أن العمر ينقضي بسرعة.	٠,٥٢٩
١٩	أخشى أن المشكلات التي تزعجني الآن ستستمر لفترة طويلة.	٠,٧٠٢
٢٠	أعتقد أنه حتى عندما تسير الأمور على ما يرام، إلا إن القدر سينقلب ضدي.	٠,٥٥٥
٢١	أرى أن الحياة تستحق أن نعيش في عالمها الجميل والمتطور.	٠,٣١٠
٢٢	لا أخشى أن يترصد الناس لي مستقبلاً.	-٠,٠٧٦

٢٣	أخشى أن يكون للآخرين رأي سلبي بي في المستقبل.	٠,٥٣٦
٢٤	أخشى أن تكون حياتي بلا هدف مستقبلاً.	٠,٥٧٠
٢٥	أخشى أن تتغير حياتي في المستقبل إلى الأسوأ.	٠,٦٨٦
٢٦	أخشى ألا يتم تقديري في مهنتي.	٠,٦٠٦
٢٧	أخشى أن أكون عبئاً على الآخرين مع تقدمي في السن.	٠,٤٦٨

ويتبين مما سبق أن قيم معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل فقرة من الفقرات مع المجموع الكلي لفقرات المقياس بعد حذف درجة الفقرة جميعها مناسبة حيث زادت عن (٠,٣) بما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس، عدا الفقرة (٤) التي تنص على (أعتقد أنني لن أكون وحيدة في المستقبل)، والفقرة (١١) التي تنص على (أعتقد أنني سأحقق مستقبلاً أهم أهدافي في الحياة)، والفقرة (١٦) التي تنص على (أعتقد أنني سأتمكن في المستقبل من حل مشكلاتي بنفسي)، والفقرة (٢٢) التي تنص على (لا أخشى أن يترصد الناس لي مستقبلاً)؛ لذا قامت الباحثة بحذفها قبل التطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي:

الأساس النظري للبرنامج الإرشادي:

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي سلوكي جدلي لخفض قلق المستقبل على أساس تطبيقات الإرشاد السلوكي الجدلي، وقد اعتمدت الباحثة على أسلوب لينهان للإرشاد السلوكي الجدلي.

كما استفادت الباحثة من بعض برامج الإرشاد والعلاج السلوكي الجدلي كدراسة أبو زيد (٢٠١٧م)، والبلوي (٢٠٢٠م) وطلب (٢٠٢٠م)، وأبو بكر (٢٠٢١م)، وعطا الله (٢٠٢١م). بالإضافة إلى الإطلاع على بعض الكتب العلمية العربية والأجنبية التي تناولت الإرشاد السلوكي الجدلي كدليل لينهان (٢٠٢٠م)، وأوراق عمل مكاي و وود وبرانتلي (McKay, Wood & Brantley, 2010) وكذلك أوراق عمل تشابمانوقراتز وتول (Chapman, Gratz & Tull, 2011). وتحكيم البرنامج من خلال عرضه على (١٠) مختصين في الإرشاد النفسي، والاحتفاظ بعناصر البرنامج التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٥٪) فأكثر، وحذف أو تعديل ما عدا ذلك.

التخطيط العام للبرنامج، ويشمل ما يلي:

- الهدف العام للبرنامج الإرشادي:

يهدف البرنامج إلى تدريب الطالبات المشاركات على استخدام عدد من الفنيات الإرشادية التي تساعد على خفض قلق المستقبل، وإكسابهن عدداً من الفنيات الجدلية السلوكية التي تمكنهن من مواجهة قلق المستقبل الذي قد يتعرضن له لاحقاً والتغلب عليه.

- الأهداف الإجرائية:

تتمثل أهداف البرنامج الإجرائية فيما يلي:

– أن تتعرف المشاركات على طبيعة قلق المستقبل والأعراض المصاحبة له.

– أن تنفذ المشاركات الواجبات المنزلية بوصفها خطوة أساسية من خطوات خفض درجة قلق المستقبل.

– أن تفهم المشاركات وظيفة الانفعالات.

– أن تكتسب المشاركات المهارات السلوكية التي تجعل الحياة تستحق العيش.

– أن تمارس المشاركات مهارة اليقظة الذهنية.

– أن تكتسب المشاركات مهارات تنظيم المشاعر.

– أن تكتسب المشاركات مهارات تحمل وتقبل الضغط.

– أن تكتسب المشاركات مهارات العلاقات الفعالة.

– أن تعمم المشاركات الخبرات المكتسبة في البرنامج الإرشادي في المواقف الحياتية المختلفة خارج إطار الإرشاد.

– أن تخفض المشاركات قلق المستقبل.

الأسلوب الإرشادي المستخدم في البرنامج:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية أسلوب الإرشاد الجمعي، بوصفه أحد طرق الإرشاد السلوكي الجدلي الفعالة مع المجموعات المشتركة في الهدف الإرشادي.

البرنامج الإرشادي في صورته الأولية:

تكون البرنامج الإرشادي في صورته الأولية من (٢٠) جلسة، وتبلغ مدة كل جلسة (٦٠-٧٥) دقيقة، بواقع جلستين، أسبوعياً لمدة عشر أسابيع متتالية، وبعد عرضه على المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، تم تعديل مدة الجلسات، وكذلك تعديل أهداف وإجراءات بعض الجلسات بناء على توجيهات المحكمين للبرنامج الإرشادي.

البرنامج الإرشادي في صورته النهائية:

تكون البرنامج الإرشادي من (١٩) جلسة إرشادية، وتبلغ مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، بواقع جلستين أسبوعياً، لمدة شهرين ونصف، ووزعت جلسات البرنامج على النحو التالي:

- جلسة تعريفية، تشمل التعارف بين الباحثة والمشاركات في البرنامج، وبناء علاقة ودية مهنية مبنية على الثقة والتقبل، والتعرف على محاور جلسات البرنامج وموضوعاتها، وشروط نجاحها.

- جلسة تمهيدية؛ للتعرف على طبيعة قلق المستقبل.

- (١٥) جلسة لتطبيق فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي لخفض قلق المستقبل وفقاً لأهداف كل جلسة.

- جلسة تقييم المشاركات، والقياس البعدي، وإنهاء البرنامج.

- جلسة للمتابعة، وتطبيق القياس التتبعي للمجموعة.

الفنيات الإرشادية والمهارات المستخدمة في البرنامج:

اعتمدت الباحثة عند بنائها لجلسات البرنامج على عدد من الفنيات الإرشادية التي يقوم عليها الإرشاد السلوكي الجدلي، مثل التعديل المعرفي، الفعل المعاكس، المراقبة الذاتية، التهدئة الذاتية، اليقظة الذهنية، اتخاذ القرارات المتوازنة (تفعيل العقل الحكيم)، لعب دور محامي الشرير، استخدام الاستعارة والمجاز، تحويل السلبيات إلى إيجابيات، السماح بالتغيير الطبيعي، الدخول في مفارقة (تناقض)، التقييم الجدلي، وكذلك استخدام أسلوب التجاوب.

البرنامج الإرشادي

جدول (٨) محتوى جلسات البرنامج الإرشادي

إجراءات الدراسة:

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة
الجلسة الأولى	المهارات العامة: التمهيد والتوعية	تعريف الأعضاء على بعضهم البعض وعلى الباحثة، والتعريف بالبرنامج الإرشادي
الجلسة الثانية	قلق المستقبل وأعراضه	التعرف على قلق المستقبل والأعراض المصاحبة له
الجلسة الثالثة	مهارات اليقظة الذهنية (١)	التعرف على اليقظة الذهنية، والهدف من ممارستها
الجلسة الرابعة	مهارات اليقظة الذهنية (٢): العقل الحكيم	التدريب على مهارات اليقظة الذهنية: العقل الحكيم
الجلسة الخامسة	مهارات اليقظة الذهنية (٣): "ما هي"	التدريب على مهارات اليقظة الذهنية: "ما هي" الملاحظة والوصف والمشاركة
الجلسة السادسة	مهارات اليقظة الذهنية (٤): "كيف"	التدريب على مهارات اليقظة الذهنية: "كيف" ممارسة مهارات الملاحظة والوصف والمشاركة بدون أحكام مع الانتباه الموحد والفعالية.
الجلسة السابعة	مهارات تنظيم المشاعر (١)	التدريب على مهارات تنظيم المشاعر (فهم وتسمية المشاعر)
الجلسة الثامنة	مهارات تنظيم المشاعر (٢)	التدريب على مهارات تنظيم المشاعر (تغيير الاستجابات العاطفية١)

التدريب على مهارات تنظيم المشاعر (تغيير الاستجابات العاطفية٢)	مهارات تنظيم المشاعر (٣)	الجلسة التاسعة
التدريب على مهارات تنظيم المشاعر (التقليل من تأثير التفكير العاطفي)	مهارات تنظيم المشاعر (٤)	الجلسة العاشرة
التدريب على مهارات تنظيم المشاعر (التحكم الفعلي بالمشاعر الصعبة)	مهارات تنظيم المشاعر (٥)	الجلسة الحادية عشر
التدريب على مهارات تحمل الضغط (مهارات النجاة من الأزمة)	مهارات تحمل الضغط (١)	الجلسة الثانية عشر
التدريب على مهارات تحمل الضغط (مهارات النجاة من الأزمة)	مهارات تحمل الضغط (٢)	الجلسة الثالثة عشر
التدريب على مهارات تحمل الضغط (مهارة تقبل الواقع)	مهارات تحمل الضغط (٣)	الجلسة الرابعة عشر
التدريب على مهارات العلاقات الاجتماعية الفعالة (الحصول على الأهداف بمهارة١).	مهارات العلاقات الاجتماعية الفعالة (١)	الجلسة الخامسة عشر
التدريب على مهارات العلاقات الاجتماعية الفعالة (الحصول على الأهداف بمهارة٢).	مهارات العلاقات الاجتماعية الفعالة (٢)	الجلسة السادسة عشر

أ. تحديد موضوع الدراسة ومشكلتها.

التدريب على مهارات العلاقات الاجتماعية الفعالة (بناء العلاقات وإنهاء الضار منها).	مهارات العلاقات الاجتماعية الفعالة (٣)	الجلسة السابعة عشر
التحقق من مدى فاعلية البرنامج في خفض قلق المستقبل	التقييم والقياس البعدي	الجلسة الثامنة عشر
متابعة المشاركات والتحقق من استمرارية التحسن	المتابعة والقياس التتبعي	الجلسة التاسعة عشر

ب. إعداد أدوات الدراسة، بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال الدراسة.

ج. ج- تطبيق مقياس قلق المستقبل على العينة الاستطلاعية؛ للتحقق من خصائصه السيكومترية.

د. د- التحقق من صدق المحتوى للبرنامج الإرشادي، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي.

هـ. هـ- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة؛ لتطبيق أدوات الدراسة على العينة.

و. و- عمل مقابلات مبدئية مع الطالبات؛ للتعرف على مدى وجود قلق المستقبل لديهن، وتطبيق مقياس قلق المستقبل.

ز. ز- حصر الطالبات اللاتي يعانين من قلق المستقبل، وتقسيمهن بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين، (١٠) طالبات في المجموعة تجريبية، و(١٠) طالبات في المجموعة ضابطة.

ح. ح- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

ط. ط- تحليل البيانات، والتحقق من صحة الفروض، واستخراج النتائج.

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة مجموعة من المعالجات للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وللتحقق من صحة فروض الدراسة، وتشمل ما يلي:

أ. معامل الارتباط المصحح(Corrected Item–Total Correlation)؛للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.

ب. معامل الارتباط بيرسون(Pearson Correlation Coefficient)؛للتحقق من الصدق التلازمي.

ج. ج– اختبار ت (T Test)؛للتحقق من الصدق التمييزي.

د. د– معامل التجزئة النصفية (Split–Half Reliability) المصحح بمعادلة (سبيرمان – براون)؛ للتحقق من ثبات المقياس.

هـ. هـ– معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)؛ للتحقق من ثبات المقياس.

و. و– اختبار مان ويتني (Mann Whitney)؛ للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ز. ز– اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)؛ للمقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي، والاختبارين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

عرض نتائج الدراسة:

الفرض الأول ينص على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة".

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان وتني (Mann –Whitney Test)للمجموعات المستقلة كأسلوب إحصائي لابارامتري لتحديد دلالة الفروق واتجاهها بين متوسطي رتب قلق المستقبل لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء.

جدول (٩) قيم مان وتني ودلالات الفروق في متوسط رتب قلق المستقبل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج (ن=١٠)

قلق المستقبل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة	قلق المستقبل	ن

المجموعة التجريبية	١٠	٦,٥٠	٦٥,٠٠	١٠,٠٠	٦٥,٠٠	٣,٠٢.٧	المجموعة التجريبية	١٠	٦,٥٠
	٠,٠٠٢							٠,٠٠٢	

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط رتب قلق المستقبل بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة الضابطة.

تشير نتائج الجدول إلى تحقق صحة الفرض؛ حيث تؤكد النتائج انخفاض درجات قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، والذي يعد مؤشراً على جودة البرنامج في خفض مستوى قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني ينص على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والفروق في اتجاه القياس القبلي"

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon –Sign Test) للأزواج المترابطة كأسلوب إحصائي لابارامتري لتحديد اتجاه ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات قلق المستقبل للمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي للبرنامج، ويوضح الجدول التالي نتائج التحقق من صحة الفرض.

جدول (٩) القيمة الذائيةZ لاختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (قبلي وبعدي) في مقياس قلق المستقبل (ن=١٠)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط رتب قلق المستقبل بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي، والفروق في اتجاه التطبيق القبلي.

تؤكد النتائج فاعلية البرنامج في خفض مستوى قلق المستقبل لدى الطالبات بعد تطبيق البرنامج؛ حيث انخفضت درجات القياس البعدي لدى الطالبات عن القياس القبلي.

ولحساب الفاعلية الإحصائية للبرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل، والتي تشير إلى النسبة الدالة إحصائياً للتغير الذي يحدثه المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في مستوى المتغير التابع (قلق المستقبل) خلال القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية. أجريت معادلة نسبة الكسب المعدلة التي اقترحها بلاك(Modified Blake gain ratio))، والتي تمتد من (صفر) إلى (٢)، واعتبر بلاك الحد الأدنى لقبول الفاعلية (١,٢) كحد مقبول لفاعلية البرنامج في تخفيف مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة، كما تم حساب نسبة الكسب لمصححة التي اقترحها حسن (٢٠١٣م)، وتمتد من (صفر) إلى (٣)، واعتبر الحد المقبول للفاعلية هو (١,٨)، ويوضح الجدول التالي نتائج التحقق من صحة الفرض.

جدول (١٠) قيمة معادلتي نسبة الكسب المعدلة والمصححة لاختبار فاعلية البرنامج خفض مستوى قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية (ن=١٠)

المتغير	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة بلاك	نسبة الكسب المصححة حسن	المتغير	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار
قلق المستقبل	٦٨,٧	٤٠,٨	٩٢	١,٥	٢,١٨				

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن البرنامج الإرشادي المقترح يتصف بالفاعلية في خفض مستوى قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة نسبة الكسب لبلاك (١,٥)، وهي قيمة أكبر من القيمة المحددة للفاعلية (١,٢)، كما بلغت نسبة الكسب المصححة (٢,١٨)، وهي قيمة تفوق القيمة المحددة للفاعلية (١,٨)، وتؤكد النتائج فاعلية البرنامج في خفض القلق لدى الطالبات.

الفرض الثالث ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon – Sign Test) للأزواج المترابطة كأسلوب لابارامتري لتحديد اتجاه ودلالة الفروق بين متوسط رتب قلق المستقبل للمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (١١) القيمة الذائيةZ لاختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (بعدي وتتبعي) في مقياس قلق المستقبل (ن=١٠)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط رتب قلق المستقبل بين القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي.

وتؤكد النتائج استمرارية فاعلية البرنامج في خفض مستوى قلق المستقبل لدى الطالبات بعد شهرين من تطبيق البرنامج؛ حيث استمر الانخفاض في درجات القياس التتبعي لدى الطالبات.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

تبين نتيجة الفرض الأول الذي نص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

البعدي لصالح المجموعة الضابطة"، ونتيجة الفرض الثاني الذي نص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والفروق في اتجاه القياس القبلي" فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة النتيجتين السابقتين في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خضر (٢٠١٩م)؛ حيث أشارت لوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل في اتجاه المجموعة الضابطة. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي السلوكي الجدلي على مقياس قلق المستقبل في اتجاه القياس القبلي. كما جاءت نتيجة هذا الفرض مشابهة لنتائج دراسة Salehi et al. (٢٠١٢) التي أشارت لفعالية التدريب على مهارات التنظيم العاطفي على أساس العلاج السلوكي الجدلي في خفض مشكلات الانفعال والقلق. كما تشابهت مع نتائج دراسة Rathus and Miller (٢٠٠٠) ودراسة Welch and Kim (٢٠١٢)، ودراسة Khalid-Khan (2016) إذ بينت فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في خفض أعراض القلق عند المراهقين. وكذلك نتائج دراسة Neacsiu et al. (2014)، ودراسة Malivoire (2020) التي أشارت إلى أثر مهارات العلاج السلوكي الجدلي في معالجة خلل تنظيم الانفعال وخفض القلق.

ويمكن تفسير نتائج فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل استناداً إلى النظرية المعرفية التي ترى أن الأفكار اللاعقلانية والتفسير المشوه للخبرات الشعورية تجاه المستقبل يساهم في تزايد مشاعر القلق (زقاوة، ٢٠١٧م). إذ يفترض ايزينك (Eysenck, 1992) وبيك (Beck, 1985) (في سعود، ٢٠٠٥م) وفقاً للاتجاه المعرفي أن القلق يسهم في انتقاء المعلومات المهددة في الأحداث المحيطة، وتفسير المعلومات الغامضة من خلال دلالات تهديدية. كما يرى Eysenck (١٩٩٢) أن القلق يظهر نتيجة التفاعل بين الاستعدادات الوراثية وما يدعمها من خبرات وتعلم.

وبناء على ما سبق تفسر الباحثة انخفاض قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية من خلال تركيز البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي على الإقناع المنطقي لمساعدة المسترشد في التعرف علي الأفكار اللاعقلانية والتلقائية المساهمة في ظهور قلق المستقبل، واستبدالها بأفكار عقلانية ساهمت في خفض قلق المستقبل. كما ساهمت اليقظة الذهنية في التقليل من تركيز المسترشد على المعلومات المهددة عن طريق الانتباه الكلي لما يحدث في اللحظة الراهنة، ويسرت مهارة

الوصف تعلم عدم التعامل مع الأفكار والمشاعر باعتبارها انعكاس حقيقي للواقع. بالإضافة إلى أن الإرشاد السلوكي الجدلي يفسر الاضطراب على أساس بيولوجي اجتماعي.

كما يؤكد Zaleski (١٩٩٦) على الأساس المعرفي لقلق المستقبل، وذلك بناء على التمثيلات المعرفية التي تتضمن حالة من عدم اليقين، والتفكير السلبي، وانشغال البال بالترقب والتوقعات السلبية للأحداث المستقبلية، وكذلك توقع العجز في التعامل مع المواقف المنفرة حال وقوعها، وإدراك تأثيرها على الشخص، كما يشعر الفرد بعدم جدوى الجهود المبذولة لتحقيق الوضع المرغوب فيه. أما على المستوى السلوكي فقد أشار زالسكي إلى أن قلق المستقبل يؤدي إلى الانتظار الاستسلامي لما سيحدث، والانسحاب من الأنشطة المتسمة بالانفتاح والبناء، والتمسك بأساليب مألوفة ومجربة عند مواجهة المواقف الحياتية، والقيام بنشاطات للإبقاء على الوضع الراهن.

وفي ضوء افتراضات زالسكيترى الباحثة أن فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية تعود إلى توظيف الاستراتيجيات الجدلية التي تسعى لتحويل السلبيات إلى إيجابيات، والسماح بالتغيير الطبيعي، وباكتساب استراتيجيات حل المشكلات. ومن خلال تعلم المهارات المتمثلة في مهارات اليقظة الذهنية، وما تتضمنه من مهارة الملاحظة التي تسعى لمعايشة اللحظة دون محاولة إطالة أمدها، ومن خلال مهارة المشاركة، وكذلك تفعيل العقل الحكيم، ومهارة تحمل الضغوط، واكتساب مهارة العلاقات الفعالة والتدريب على الحصول على الأهداف الشخصية بمهارة.

وتفترض النظرية السلوكية أن الفرد يتعلم القلق كأي سلوك آخر مكتسب، ويخضع ذلك لقوانين التعلم (حسانين، ٢٠٠٠م؛ إبراهيم، ٢٠٠٢م). كما يرى سكينر أن السلوك نتيجة خبرات تثير القلق وتعززه (كرميان، ٢٠٠٨م). ويفسر دولار وميلر القلق بأنه نتيجة لتوقع الألم المرتبط بالمثيرات الخارجية وبالعمليات الداخلية، كما يرجع اضطراب القلق إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، وتسهم الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها إلى تدعيم تلك السلوكيات واستمرارها (المشيخي، ٢٠٠٩م).

ومن خلال ذلك ترجع الباحثة فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل إلى اكتساب أفراد العينة التجريبية لمهارة تنظيم المشاعر والتي تسعى لتعزيز القدرة على معايشة التجارب الإيجابية، وكذلك مهارة العلاقات الفعالة المتمثلة في قدرة المسترشد على بناء علاقات اجتماعية فعالة والقدرة على التعامل مع العلاقات الضارة وانهائها عند الحاجة لذلك.

وترى الباحثة أن الإرشاد السلوكي الجدلي أثبت فعاليته في خفض قلق المستقبل لما يتضمنه من مهارات فعالة في خفض اضطرابات القلق كمهارات اليقظة الذهنية، حيث توصلت نتائج دراسة نينوميا وآخرين (Ninomiya et al., 2020)، ودراسة كرافت وآخرين (Krafft et al., 2021)، ودراسة هوق وآخرين (Hoge et al., 2013) لفاعلية البرامج العلاجية القائمة على اليقظة الذهنيةفي خفض القلق. فقد أشار كابات زين (Kabat–Zinn, 2003) إلى أن اليقظة الذهنية تساهم في خفض من القلق من خلال زيادة الوعي العاطفي، والذي يمثل عنصراً رئيساً في عمليات تنظيم العاطفة.

وتشير الباحثة لأهمية مهارات تنظيم المشاعر كجزء من مهارات الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل، إذ أكدت نتائج دراسةCarthy et al. (٢٠١٠)بأن التنظيم الفعال للعاطفة يقلل من شدة الاستجابات العاطفية السلبية في المواقف المثيرة القلق. وقد بينت نتائج دراسة Yousefi (٢٠٠٧)، ودراسةSchneider, Arch, Landy and Hankin (٢٠١٨) ارتباط التنظيم المعرفي للانفعالات سلباً بالقلق لدى المراهقين وطلاب المدارس.

كما ترى الباحثة أن مهارة تحمل الضغوط أسهمت في خفض قلق المستقبل؛ فقد وضحت نتائج دراسة Pardo et al. (٢٠٢٠) فاعلية العلاج السلوكي الجدلي من خلال اكتساب مهارات اليقظة الذهنية وتحمل الضيق في خفض أعراض اضطراب التحكم بالانفعال لدى المراهقين. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما ينطوي عليه تحمل الضغوط من التسامح مع الغموض، والذي يشكل بدوره عاملاً هاماً في بنية قلق المستقبل، حيث يؤثر تحمل الضغوط بشكل إيجابي في القدرة المدركة على تحمل المنبهات الغامضة المهددة في المستقبل (Furnham & Ribchester, 1995).

وبناء على ما سبق تفسر الباحثة فاعلية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل لشموليته واستهدافه التدريب لتطوير عدة مهارات شخصية؛ والتي أسهمت بدورها في حل المشكلات وكذلك تعزيز القدرات السلوكية لأفراد المجموعة التجريبية.

كما تفسر الباحثة فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في ضوء في تنوع استراتيجياته التي ساهمت في تحسين الدافعية للتغيير، وكذلك تركيزه على التقبل والتغيير في آن واحد.

وتشير نتيجة الفرض الثالث الذي نص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية" إلى استمرارية فاعلية البرنامج في خفض مستوى قلق المستقبل لدى الطالبات بعد شهرين من تطبيق البرنامج.

وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض في ضوء الدراسات السابقة، فقد اتفقت مع نتائج دراسة خضر (٢٠١٩م) حيث بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج العلاجي السلوكي الجدلي على مقياس قلق المستقبل. كما تشابهت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسةKrafft et al. (٢٠٢١) التي توصلت لاستمرار فاعلية دمج العلاج المعرفي السلوكي مع العلاج القائم على اليقظة والقبول في خفض القلق وذلك في القياس التتبعي بعد ثلاثة أشهر.

في حين اختلفت نتيجة هذا الفرض جزئياً مع نتيجة دراسةSalehi et al. (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن فاعلية التدريب على تنظيم الانفعالات على أساس نموذج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض أعراض القلق لدى الطلاب لم تستمر، فقد لوحظ عودة أعراض القلق المتكررة في مرحلة المتابعة. وقد يعود سبب الاختلاف إلى اقتصار الدراسة السابقة على التدريب لاكتساب مهارة تنظيم الانفعالات، بينما شملت الدراسة الحالية التدريب على جميع المهارات الأساسية للأسلوب الإرشادي السلوكي الجدلي. كما قد يرجع لاختلاف المرحلة العمرية للعينة، إذ أجريت على طلاب المرحلة الجامعية.

وتفسر الباحثة استمرارية فاعلية البرنامج في خفض مستوى قلق المستقبل في ضوء أهداف الإرشاد السلوكي الجدلي، حيث يتمثل الهدف النهائي في بناء حياة تستحق العيش؛ وذلك من خلال تطوير المسترشدين أهداف محفزة وذات مغزى، والعمل على تحقيقها. بالإضافة لاستهداف تعيمم المسترشد الخبرات المكتسبة في البرنامج الإرشادي في المواقف الحياتية المختلفة خارج إطار الإرشاد. فقد أشار walesS (٢٠٠٩) إلى أن هذا الأسلوب الإرشادي يقوم على إكساب المسترشد المهارات الجديدة، وتشجيعه على تعميمها في الحياة اليومية.

كما ترى الباحثة أن استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض مستوى قلق المستقبل يعزى إلى اتسام أسلوب الإرشاد السلوكي الجدلي بالعمق والتركيز على معالجة مسببات قلق المستقبل، إذ لم يقتصر على معالجة أعراضه؛ لذا فقد استمر أثره على المدى البعيد.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما خلصت إليه نتائج الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

١. تقديم برامج لتوعية الطالبات في مرحلة المراهقة بتأثير قلق المستقبل على جودة الحياة وكيفية التعامل معه.
٢. إعداد برامج إرشادية قائمة على المهارات السلوكية الجدلية لدى المراهقات.

٣. توعية الوالدين بأهمية توفير البيئة الاجتماعية الداعمة انفعالياً للمراهقات.
٤. توجيه العاملين في مؤسسات التعليم بأهمية إرشاد الطالبات اللاتي يعانين من اضطرابات القلق.

البحوث المستقبلية:

بناء على ما توصلت عليه نتائج الدراسة، تقترح الباحثة ما يلي:

١. فاعلية العلاج السلوكي الجدلي على عينة اكلينيكية من المراهقين المصابين باضطرابات القلق.
٢. فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في خفض الاكتئاب لدى المراهقات.
٣. الكشف عن أثر التدريب على مهارات العلاقات الاجتماعية الفعالة في تحسين تقدير الذات لدى المراهقات.

المصادر المراجع

المراجع العربية

أبو بكر، أحمد. (٢٠٢١م). فعالية برنامج سلوكي جدلي في تخفيف بعض أعراض اضطراب الوسواس القهري: دراسة حالة. مجلة جامعة الفيوم، ٦ (١٥)، ١-٧٠.

أبو علام، رجاء. (٢٠١١م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٦، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو زيد، أحمد. (٢٠١٧م). فاعلية التدريب على اليقظة الذهنية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، (٥١)، ١-٦٨.

أبو زيد، سالم وزيدان، أكرم والحسيني، حسين. (٢٠١٤م). النظريات المفسرة للقلق. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، ١ (٢)، ٣٤٣-٣٥٥.

إبراهيم، عبدالستار. (٢٠٠٢م). القلق قيود من الوهم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بدر، إبراهيم. (٢٠٠٣م). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي. دراسات نفسية، ١٣ (٣٨)، ١٥-٢٥.

البلوي، خولة. (٢٠٢٠م). فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض بعض أعراض اضطراب الشخصية الحدية على عينة من طالبات المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٣ (١٨٥)، ١١٣٩-١٢٠٢.

حسانين، أحمد. (٢٠٠٠م). قلق المستقبل وقلق الامتحان وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، المنيا.

حسن، عبدالحميد. (٢٠١٣م). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لبلاك (نسبة الكسب المصححة لعزت (Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEG ratio). المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٧٩)، ٢٩-٣٠.

خضر، إيمان. (٢٠١٩م). فعالية استخدام العلاج السلوكي الجدلي في خفض قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، ١١ (٤٠)، ٢٤٩-٣٢٨.

زقاوة، أحمد. (٢٠١٧ م). الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي والجامعي. المجلة العربية لعلم النفس، ١ (٣)، ٥١- ٧٥.

سعود، ناهد. (٢٠٠٥م). قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

شقير، زينب. (٢٠٢٢م). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض قلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، (١٠٧)، ٣٩١-٤٢٨.

شقير، زينب. (٢٠٠٥م). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشوري، فؤاد والبنا، إسعاد وعسران، كريم. (٢٠١٦م). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالواقع في خفض قلق المستقبل لدى المراهقين مكفوفي البصر. مجلة بحوث التربية النوعية بجامعة المنصورة، (٤١)، ٩٤-١٢٣.

طلب، أحمد. (٢٠٢٠م). فعالية برنامج سلوكي جدلي في خفض السلوك الاندفاعي لدى طلاب الجامعة ذوي أعراض اضطراب الشخصية الحدية. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ٨ (٢١)، ٢٢٠-٢٧٧.

الطلاع، عبدالرؤف. (٢٠١٤م). دراسة قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى المهجرين من سوريا إلى قطاع غزة. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥ (٣)، ٤٧٩-٥١٢.

عطاالله، مصطفى. (٢٠٢١م). فعالية التدريب على مهارات العلاج الجدلي السلوكي في خفض التحيزات المعرفية لدى المراهقين المكفوفين ذوي اضطراب القلق الاجتماعي. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٣ (٦)، ٢٥٩٩-٢٦٥٦.

العلي، ماجد. (٢٠٠٩م). الاكتئاب وعلاقته بكل من الضغوط والتفاؤل وتقدير الذات لدى عينة من الطلبة المراهقين بدولة الكويت. مجلة الهيئة العامة المصرية للكتاب، ٢٢ (٨٠-٨١)، ٦-٢٩.

العمايرة، محمد. (٢٠٠٧م). المشكلات التي تواجه الطلبة الجدد بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، (١١)، ٥٣-٨٠.

لينهان، مارشا. (٢٠٢٠م). التدريب على مهارات العلاج الجدلي السلوكي (ترجمة سامي العرجان وتيسير شواش). عمان: دار الفكر. (نشر العمل الأصلي عام ٢٠١٤م).

كرميان، صلاح. (٢٠٠٨م) سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة وقتية من الجالية العراقية في استراليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

متولي، رجوات. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٧)، ٢٥٩-٢٠٥.

المشيخي، غالب. (٢٠٠٩م). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

الوليدي، علي. (٢٠١٣م). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٤ (٩٣)، ٢٤٥-٢٨٤.

المراجع الأجنبية

Amstadter, A. (2008). Emotion Regulation and Anxiety Disorders. Journal of Anxiety Disorders, 22 (2), 211-221.

Barlow, D. (1991). Disorders of Emotions: Clarification, Elaboration, and Future Directions. Psychological Inquiry, 2 (1), 97- 105.

Borkovec, T. & Sharpless, B. (2004). Generalized Anxiety Disorder: Bringing Cognitive-Behavioral Therapy into the Valued Present. In: S. Hayes, V. Follette & M. Linehan, (Eds.) Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition, pp. 209–242, The Guilford Press, New York.

Bruce, S., Yonkers, K., Otto, M., Eisen, J., Weisberg, R., Pagano, M., Shea, T.& Keller, M. (2005). Influence of psychiatric comorbidity on recovery and recurrence in generalized anxiety disorder, social phobia, and panic disorder: a 12-year prospective study. The American Journal of Psychiatry, 162 (6), 1179-1187.

Bujnowska, A., Rordriguez, C., Garcia, T., Areces, D. & Marsh, N. (2019). Parenting and Future Anxiety: The Impact of Having a Child with Developmental Disabilities.International Journal of Climate Change Strategies and Management, 16 (4), 668.

Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. & Gross, J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. Behaviour Research and Therapy, 48 (5), 384-393.

Casey, B. & Lee, F. (2015). Optimizing treatments for anxiety by age and genetics. Annals of the New York Academy of Sciences 1345 (1), 16-24.

Cash, M. & Whittingham, K. (2010). What Facets of Mindfulness Contribute to Psychological Well-being and Depressive, Anxious, and Stress-related Symptomatology?. Mindfulness, 1 (3), 177-182.

Chapman, A., Gratz, K. & Tull, M. (2011). Dialectical Behavior Therapy Skills Workbook for Anxiety Breaking Free from Worry, Panic, PTSD, and Other Anxiety Symptoms. Oakland: New Harbinger Publications.

Chen, E., Cacioppo, J., Feltich, K., Gallop, R., McCloskey, M., Olino, T. & Zeffrq, T. (2016). An Adaptive randomize trial of dialectical behavior therapy and cognitive behavior therapy for binge eating. PsychologicalMedicine, 47 (2), 703-717.

Doering, S., Lichtenstein, P., Gillberg, C., Middeldorp, C., Bartels, M., Kuja-Halkola & Lundstrom, S. (2019). Anxiety at age 15 predicts psychiatric diagnoses and suicidal ideation in late adolescence and young adulthood: results from two longitudinal studies. BMC Psychiatry, 19 (1), DOI: https://doi.org/10.1186/s12888-019-2349-3

Eifert, G. & Heffner, M. (2003). The effects of acceptance versus control contexts on avoidance of panic-related symptoms. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 34 (3-4), 293–312. Doi: 10.1016/j.jbtep.2003.11.001

Eysenck, M. (1992). Anxiety: The cognitive perspective. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Furnham, A. & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. Current Psychology. (14) 179–199. Doi:10.1007/BF02686907.

Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85 (2), 348–362.

Groves, S., Backer, H. S., van den Bosch, W. & Miller, A. (2011). Dialectical behaviour therapy with adolescents. Child and Adolescent Mental Health, 17 (2), 65–75.

Grupe, D. & Nitschke, J. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. Nature Reviews Neuroscience, 14 (7), 488–501 .

Hoge, E., Bui, E., Marques, L., Metcalf, C., Morris, L., Robinaugh, D. Worthington, J., Pollack, M. & Simon, N. (2013). Randomized controlled trial of mindfulness meditation for generalized anxiety disorder: effects on anxiety and stress reactivity. The Journal of Clinical Psychiatry, 74 (8), 786-792.

Hofmann, S. (2014). Interpersonal Emotion Regulation Model of Mood and Anxiety Disorders. Cognitive Therapy and Research, 38 (5), 483–492. Doi: 10.1007/s10608-014-9620-1

Hofmann, S., Sawyer, A., Witt, A. & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review.Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78 (2), 169-83.Doi: 10.1037/a0018555

James, A., James, G., Cowdrey, F., Soler, A. & Choke, A. (2013). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. Cochrane Database of Systematic Reviews, (6), DOI: 10.1002/14651858.CD004690.pub3

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clinical Psychology: Science and Practice, 10 (2), 144–156.

Khalid-Khan, S., Segal, S., Jopling, E., Southmayd, K. & Marchand, P. (2016). Effectiveness of a modified dialectical behaviour therapy for adolescents within a stepped-care model. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 30 (2), Doi: 10.1515/ijamh-2016-0030.

Kothgassner, O., Goreis, A., Robinson, K., Huscsava, M., Schmahl, C. & Plener, P. (2021). Efficacy of dialectical behavior therapy for adolescent self-harm and suicidal ideation: a systematic review and meta-analysis. Psychological Medicine, 51 (7), 1057–1067.

Krafft, J., Ong, C., Davis, C., Petersen, J., Levin, M. & Twohig, P. (2021). An Open Trial of Group Acceptance and Commitment Therapy (ACT) With an Adjunctive Mobile App for Generalized Anxiety Disorder (GAD). Cognitive and Behavioral Practice, 1-38, Retrieved from: https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=psych_stures

Khusid, M. & Vythilingam, M. (2016). The Emerging Role of Mindfulness Meditation as Effective Self-Management Strategy, Part 1: Clinical Implications for Depression, Post-Traumatic Stress Disorder, and Anxiety. Military Medicine, 181 (9), 961–968. https://doi.org/10.7205/MILMED-D-14-00677

Kring, A. & Werner, K. (2004). Emotion regulation and psychopathology. In P. Philippot & R. Feldman, (Eds.) The regulation of emotion, pp. 359–385 ،

Psychology Press, England.

Linehan, M. (1993). Cognitive Behavioral Treatment for Borderline Personality Disorder. New York: Guilford Press.

Linehan, M., Korslund, E., Harned, S., Gallop, J., Lungu, A., Neacsiu, A., McDavid, J., Comtois, K. & Gregory, A. (2015). Dialectical Behavior therapy for High Suicide Risk in Individuals with Borde line Personality Disorder: A Randomized Clinical Trail and Component Analysis. Journal of the American Medical Association. 72 (5), 475-482.

Lippert, M., Sommer, K., Flasinski, T., Schomberg, J., Pflug, V., Christiansen, H., In-Albon, T., Knappe, S., Romanos, M., Tuschen-Caffier, B. & Schneider, S. (2023). Bochum Assessment of Avoidance-based Emotion Regulation for Children (BAER-C): Development and evaluation of a new instrument measuring anticipatory avoidance-based emotion regulation in anxiety eliciting situations. Plos One, 18 (1), DOI: 10.1371/journal.pone.0279658

Macpherson, H., Cheavens, J. & Fristad, M. (2012). Dialectical Behavior Therapy for Adolescents: Theory, Treatment Adaptations, and Empirical Outcomes. Clinical Child and Family Psychology Review, 16.(١)

Malivoire, B. (2020). Exploring DBT skills training as a treatment avenue for generalized anxiety disorder. Clinical Psychology: Science and Practice, 27 (4), DOI: https://doi.org/10.1111/cpsp.12339

McCauley, E., Berk, M., Asarnow, J., Adrian, M., Cohen, J., Korslund, K., Avina, C., Hughes, j., Harned, M., Gallop, R. & Linehan, M. (2018). Efficacy of Dialectical Behavior Therapy for Adolescents at High Risk for Suicide A Randomized Clinical Trial. JAMA Psychiatry, 75(8), 777-785.

McKay, M., Wood, J. & Brantley, J. (2010). The Dialectical Behavior Therapy Skills Workbook: Practical DBT Exercises for Learning Mindfulness, Interpersonal Effectiveness, Emotion Regulation and Distress Tolerance. Oakland: New Harbinger Publications.

Neacsiu, A., Eberla, j., Kramer, R., Wiesmann, T. & Linehan, M. (2014). Dialectical behavior therapy skills for trans diagnostic emotion dysregulation: a pilot randomized. Behaviour Research and Therapy, (59), 40-51.

Ninomiya, A., Sado, M., Park, S., Fujisawa, D., Kosugi, T., Nakagawa, A., Shirahase, J. & Mimura, M. (2020). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy in patients with anxiety disorders in secondary-care settings: A randomized controlled trial. Psychiatry Clinical Neurosciences,74 (2), 132-139.

Pardo, E., Rivas, A., Barnier, P., Mirabent, M., Lizeage, L., Cosgaya, A., Alcantara, A., Gonzalez, E., Aguirre, B. & Torres, M. (2020). A Qualitative research of adolescents with behavioral problems about their experience in a dialectical behavior therapy skills training group. BMC Psychiatry, 20 (1), 245. DOI:10.1186/s12888-020-02649-2.

Parodi, K., Holt, M., Greif Green, J., Porche, M., Koenig, B. & Xuan, Z. (2022). Time trends and disparities in anxiety among adolescents, 2012–2018. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, (57), 127-137.

Patel, D., Feucht, C., Brown, K. & Ramsay, J. (2018). Pharmacological treatment of anxiety disorders in children and adolescents: a review for practitioners. Translational Pediatrics, 7 (1), 23-35 .

Purdon, C. (1999). Thought suppression and psychopathology. Behaviour Research and Therapy. 37 (11), 1029-1054.

Rathus, J. & Miller, A. (2000). DBT for adolescents: Dialectical dilemmas and secondary treatment targets. Cognitive and Behavioral Practice, 7, 425–434.

Roemer, L. & Orsillo, S. (2005). An acceptance based behavior therapy for generalized anxiety disorder. In: S. Orsillo & L. Roemer, (Eds.) Acceptance and Mindfulness-Based Approaches to Anxiety: Conceptualization and Treatment, pp. 213–240, Springer, New York.

Rohring, S. (2019). Feasibility and efficacy of parent-child interaction therapy enhanced with emotion regulation training for dysregulated parents. Unpublished Ph.D. Dissertation, Hofstra University, New York.

Salehi, A., Baghban, I., Bahrami, F. & Ahmadi, A. (2012). The Effect of Emotion Regulation Training based on Dialectical Behavior Therapy and Gross Process Model on Symptoms of Emotional Problems. Zahedan Journal of Research in Medical Sciences, 14 (2), 49-55.

Schneider, R., Arch, J., Landy, L. & Hankin, B. (2018). The Longitudinal Effect of Emotion Regulation Strategies on Anxiety Levels in Children and Adolescents. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 47 (1), 978-991.

Schneider, R., Long, E., Arch, J. & Hankin, B. (2021). The relationship between stressful events, emotion dysregulation, and anxiety symptoms among youth: longitudinal support for stress causation but not stress generation. Anxiety, Stress and Coping, 34 (2), 157-172.

Simmons, A., Stein, M., Strigo, I., Arce, E., Hitchcock, C. & Paulus, M. (2011). Anxiety positive participants show altered processing in the anterior insula during anticipation of negative stimuli. Human Brain Mapping, 32 (11), 1836–1846 .

Siegel, R. & Dickstein, D. (2012). Anxiety in adolescents: Update on its diagnosis and treatment for primary care providers. A dolescent Health, Medicine and Therapeutics, (3), 1-16.

Sloan, E., Hall, K., Moulding, R., Bryce, S., Mildred, H. & Staiger, P. (2017). Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression,

substance, eating and borderline personality disorders: A systematic review. Clinical Psychology Review, (57), 141-163.DOI:10.1016/j.cpr.2017.09.002

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. Trends in Cognitive Sciences, 9(2), 69–74.

Suveg, C. & Zeman, J. (2004). Emotion Regulation in Children With Anxiety Disorders. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33 (4), 750-759. Doi:10.1207/s15374424jccp3304_10

Suveg, C., Sood E., Comer, J. & Kendall, P. (2009). Changes in emotion regulation following cognitive-behavioral therapy for anxious youth. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38 (3), 390–401 .

Swales, A. (2009). Dialectical Behavior Therapy: description Research and future direction. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 5 (2), 164-177.

Tucholska, K., Gulla, B., Grabowska, A. & Major, P. (2022). Time perspective, future anxiety and hope for success in individuals awaiting bariatric surgery. Health Psychology Report, 10 (2), 111–121. Doi: 10.5114/hpr.2021.105259 .

Veilleux, J. (2022). Theory of Momentary Distress Tolerance: Toward Understanding Contextually Situated Choices to Engage With or Avoid Distress. Clinical Psychological Science. 11 (2), DOI: 10.1177/21677026221118327

Wallace, L. Masson, P., Safer, D. & Ronson, K. (2014). Change in emotion regulation during the course of treatment perdicts binge abstinence in guided self-help dialectical behavior Therapy for binge eating disorder. Journal of Eating Disorders, 2 (235), 1-9.

Waters, C. & Craske, A. (2005). Panic Disorder, Phobias, and Generalized Anxiety Disorder. Annual Review of Clinical Psychology, 1 (1), 197-225.

Welch, S. & Kim, J. (2012). DBT-enhanced cognitive behavioral therapy for adolescent trichotillomania: An adolescent case study. Cognitive and Behavioral Practice, (19), 483–493.

World Health Organization.(2021). Adolescent mental health. Retrieved from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Yap, M., Allen, N. & Ladouceur, C. (2008). Maternal socialization of positive affect: The impact of invalidation on adolescent emotion regulation and depressive symptomatology. Child Development, 79 (5), 1415–1431.

Yousefi, F. (2007). The Relationship of Cognitive Emotion Regulation Strategies with depression and Anxiety in Students of Special Middle Schools for Talented Students in Shiraz. Journal of Exceptional Children, 6 (4), 871-892.

Zamani, N., Zamani, S. & Habibi, M. (2019). A Comparison between the effectiveness of dialectical and cognitive behavioral therapy on the mental health of mother. Journal of Research and Health, 9 (1), 53-61.

Zaleski, Z. (1996). Future Anxiety: Concept, Measurement and Preliminary Research. Personality and Individual Differences, 21(2), 165-174.

The Effectiveness of a Dialectical Behavioral Counseling Program in Reducing Future Anxiety Among Female Secondary School Students in Riyadh City

Razan Ahmed Hadi Alrehaili

Ministry of Education, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

r.alrehaili@gmail.com

Abstract: The current study aimed to verify the effectiveness of a Dialectical Behavioral Counseling Program in reducing Future Anxiety among female secondary school students in Riyadh city. The researcher used the quasi-experimental method. The study sample consisted of (20) female third-year secondary school, Their ages ranged between (17-19) years, and their average age was (18.09), Of those who obtained high scores on the future anxiety scale in the city of Riyadh, they were chosen intentionally and then randomly divided into two groups: (10) female students in the experimental group, and (10) female students in the control group.

To achieve the objectives of the study, the researcher used the Future Anxiety Scale, prepared by Zaleski (1996), and translated by the researcher, after verifying its psychometric properties, in addition to the Dialectical Behavioral Counseling Program, prepared by the researcher.

The results revealed that there were statistically significant differences in the average ranks of future anxiety between members of the experimental and control groups in the post-application, and the differences in the direction of the control group. The results also showed statistically significant differences in the average ranks of future anxiety between the pre- and post-measurements among experimental group after applying the dialectical behavioral counseling program, and the differences in the direction of the pre-application. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the average ranks of future anxiety between the post and follow-up measurements experimental group after the application of the dialectical behavioral counseling program. Which indicates the continued effectiveness of the dialectical behavioral counseling program in reducing future anxiety among female secondary school students.

Keywords: Dialectical Behavioral Counseling program, future anxiety, high school students.