

## أثر التربية العقلانية الانفعالية في مواجهة قلق المستقبل والحد من السلوك اللااجتماعي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية الصناعية في الأردن

عبدالله محمود الزيتاوي\*

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التربية العقلانية الانفعالية في مواجهة قلق المستقبل والحد من السلوك اللااجتماعي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية الصناعية في الأردن. وتألفت عينة الدراسة من (28) طالباً تم اختيارهم وتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة في كل منهما (14) طالباً. استخدم مقياس لقلق المستقبل ومقياس للسلوك اللااجتماعي لقياس المتغيرات التابعة.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي. كما بينت وجود أثر دال للبرنامج في تقليل مستوى كل من قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي في القياس البعدي. بينما لم يستمر الأثر الإيجابي للبرنامج خلال فترة المتابعة.

الكلمات الدالة: التربية العقلانية الانفعالية، قلق المستقبل، السلوك اللااجتماعي.

### المقدمة

خلال بنائها واستراتيجياتها على القيمة الوقائية لبرامجها المقدمة في المدرسة والتي قدم إليهم العديد منها في كتابه (كيف يمكن أن تربي طفلاً سليماً انفعالياً؟). وقد حظي المنهج الوقائي مؤخراً اهتماماً كبيراً في خدمات الصحة النفسية التي تسعى إلى مساعدة الأفراد على تحقيق نمو سليم وصحي، ففي بداية السبعينيات ازداد التركيز على نمو الطلبة الشخصي والاجتماعي والمهني والأكاديمي، وظهر ما يعرف بمنحى البرامج النمائية الشاملة الذي استمر توظيفه خلال الثمانينيات والتسعينيات على شكل برامج نمائية للتوجيه والإرشاد قابلة للتطبيق بشكل عملي في الأوضاع المدرسية بهدف مساعدة الطلبة ودعم نجاحهم في المدرسة والحياة، والإسهام في خلق مناخ مدرسي ملائم للتعلم (Gysbers, 2001; MacGrego et al, 1997; Vernon, 1990; Green & Keys, 2001; Vaida, Kallay, & Opre, 2008).

وتتميز التربية العقلانية الانفعالية السلوكية بمرونتها الملحوظة، مما يسمح باستخدامها مع مختلف فئات الناس، إضافة لفعاليتها في إرشاد المراهقين بشكل خاص. وتشير التربية العقلانية الانفعالية (REE) إلى التعليم والتثقيف العقلاني وتوظف عبر سلسلة من الدروس المخطط لها والمنظمة التي تقدم للطلبة داخل صفوفهم أو في مجموعات صغيرة، بهدف تعليمهم مهارات التفكير العقلاني، وحل المشكلات بفعالية أكبر، وكيفية تقييم أفكارهم الخاصة، وتطوير الاستبصار

تتبع التربية العقلانية الانفعالية السلوكية (Rational Emotive Behavior Education) من العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي الذي طوره إيليس (Ellis) في نهاية الخمسينيات، والذي يستند إلى فكرة مفادها أن الناس هم المسؤولون عن الطريقة التي يشعرون بها نتيجة إدراكهم وتفسيرهم للمواقف والأحداث التي يمرون بها، وأنهم يملكون قدرًا كبيرًا من السيطرة على أفكارهم. وتقوم الفكرة الرئيسية في هذا العلاج على أن تغيير المعتقدات اللاعقلانية إلى معتقدات أكثر مرونة وعقلانية يمكنه أن يحقق تغييراً كبيراً في النتائج الانفعالية والسلوكية المترتبة عليها (Vaida, Kallay, & Opre, 2008; (Martin & Dahlen, 2004; Nucci, 2002).

وتمثل التربية العقلانية الانفعالية السلوكية برنامج تدخل وقائي تثقيفي نفسي موجه للطلاب كشكل معدل للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (Rational Emotive Behavior Therapy (REBT)، حيث وجدت التربية العقلانية الانفعالية السلوكية (REBE) مساحة جيدة للعمل في بيئة المدرسة ملائمة لتدريسها للعمل مع الأطفال والمراهقين، كما أكدت من

\* وزارة التربية والتعليم، الأردن (1). تاريخ استلام البحث 2015/09/13، وتاريخ قبوله 2015/10/27.

تساعد عادة في تحقيق الأهداف كما تسبب استجابات انفعالية مضطربة كالإكتئاب والقلق والشعور بالذنب والغضب وردود فعل سلوكية سلبية كالعدوان والانسحاب والاندفاعية بينما تقود المعتقدات العقلانية إلى انفعالات معتدلة، وتساعد في تحقيق أهداف الفرد، والشعور بالرضا، والسعادة في الحياة (Debidan, 2010).

- الانفعالات (Emotions): تنتج الانفعالات عن الاعتقادات وليس عن الأحداث، حيث تقود المعتقدات العقلانية إلى انفعالات سلبية ملائمة ومعتدلة، بينما تقود المعتقدات اللاعقلانية إلى انفعالات سلبية حادة وغير ملائمة ومضطربة. وتهدف التربية العقلانية الانفعالية إلى مساعدة الأفراد على التخلص من الانفعالات السلبية المضطربة كالغضب الحاد، والاكنتاب، والقلق الذي يعيق السلوك المنتج، ويعيق تحقيق الأهداف واستبداله بانفعالات سلبية ملائمة (Dryden & Branch, 2008).

- حل المشكلات (Problem Solving): تركز على تعليم المسترشدين التفكير بشكل منطقي، وفحص معتقداتهم واستجاباتهم بطرق علمية، وتعليمهم مبادئ وخطوات حل المشكلات.

- العلاقات بين الشخصية (Interpersonal Relationships): تتضمن دروس التربية العقلانية الانفعالية تعليم مهارات اتصال فعالة، وتطوير القدرة على تحمل الإحباط، وتحمل أخطاء الآخرين وحماقتهم، والتفريق بين الحقائق والافتراضات (Vernon, 1996).

وتمثل التربية العقلانية الانفعالية محوراً نمائياً ووقائياً، يهدف إلى مساعدة الأفراد على النمو والعيش بشكل سوي، والتعامل مع تحديات الحياة بفعالية عبر تعليمهم تبني فلسفة عقلانية ومنطقية في الحياة تتميز بالواقعية والإيجابية عند النظر إلى أنفسهم والآخرين والعالم من حولهم. وتساعد دروس التربية العقلانية الانفعالية الأفراد في حل مشكلاتهم، وتنمي لديهم مفهوم ذات إيجابي وواقعي، وتزيد من إحساسهم بالاستقلالية والمسؤولية. كما تعد التربية العقلانية الانفعالية استراتيجية مساعدة ذاتية (Self-help strategy) يمكن تعميمها على الأوضاع والمشكلات المستقبلية داخل الصف المدرسي وخارجه، ويمكن للفرد أن يستخدمها لمساعدة ذاته على التكيف والتعامل مع تحديات الحياة (Bond & Dryden, 1996; Rosenbaum, McMurray & Campbell, 1991; Vernon, 1990, 1996; Donegan & Rust, 1998).

وشهدت العقود الثلاثة الماضية اهتماماً بحثياً متزايداً بالاضطرابات النفسية بشكل عام واضطرابات القلق بشكل

بالأبعاد الانفعالية لسلوكياتهم، وتعليمهم استراتيجيات التعامل والتكيف، وتطوير مفهوم ذات إيجابي لديهم، وزيادة تحملهم للإحباط، مما يسهم في خفض المعاناة والاضطرابات الانفعالية التي قد يواجهونها، وزيادة إنتاجيتهم وسعادتهم وصحتهم النفسية وتبني فلسفة حياة أكثر تكيفاً. ونظرًا لتنوع المشكلات التي يظهرها المراهقون وشدها في المدارس؛ يبدو أن تنفيذ مثل هذه البرامج الفعالة أصبح أكثر ضرورة في الوقت الحاضر من أي وقت مضى (Martin & Dahlen, 2004; Nucci, 2002; Donegon & Rust, 1998; Vernon, 1990, 1996; Bernard, 2004).

وتؤمن التربية العقلانية بأهمية تقديم الخدمات النفسية للأطفال والمراهقين والراشدين في أماكنهم نظرًا لأن الأشخاص ذوي المشكلات الانفعالية الحادة لا يأتون طواعية لطلب الإرشاد أو العلاج النفسي، لذلك فلا بد من تقديم هذه الخدمة لهم بطرق مناسبة من العلاج والإرشاد مثل: التربية العقلانية الانفعالية والتثقيف النفسي وأساليب المساعدة الذاتية، والتي يعدها البعض من أعظم تطبيقات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وقد أكد إيليس (Ellis) على أن مستقبل الخدمات النفسية يتمثل في التعليم والتثقيف أكثر من العلاج النفسي (Vernon, 1996; Weinrach & Ellis, 1995; Trip, Vernon, & McMahon, 2007).

وتدور التربية العقلانية الانفعالية السلوكية حول بعض المفاهيم الأساسية التي تعتبر مفاتيح أساسية لفهمها وتوظيف مبادئها المختلفة، وهي:

- تقبل الذات مقابل تقدير الذات: يشير تقدير الذات (Self-esteem) إلى تقييم الفرد لذاته بناءً على كفاءة سلوكه أو فاعليته، أي أن الرضا عن الذات وقبولها مشروط بالأداء الناجح والإنجاز والحصول على الاستحسان. بينما يشير تقبل الذات (Self-acceptance) للاعتبار غير المشروط للذات (Unconditional self-acceptance)، فيكون لدى الفرد معرفة بجوانب قوته وضعفه وتقبلاً لكلا الجانبين والموازنة بينهما، والتي يعتبرها إيليس مفتاحاً للصحة النفسية. وتهدف التربية العقلانية الانفعالية إلى مساعدة الأفراد في تقبل أنفسهم بشكل غير مشروط دون الاستناد لخصائصهم وسماتهم أو لأدائهم أو لأحكام وآراء الآخرين، إضافةً إلى مساعدتهم في تطوير مفهوم ذات واقعي (Granvold, McMahon, 1998; Vernon, 1996) 1994.

- المعتقدات العقلانية واللاعقلانية (Rational and Irrational Beliefs): تكون المعتقدات اللاعقلانية على شكل مطالب ووجوبيات بدلاً من الأمنيات والتفضيلات والرغبات، ولا

المعرفية للقلق، التي تفترض أن التوقعات المتعلقة بزيادة الأحداث السلبية ونقص الإيجابية في المستقبل تقوم بدور سببي في تطور الاضطرابات الانفعالية لدى الأفراد، وهذا يبرز أحد مكونات القلق المهمة الموجه نحو المستقبل (future-directed component) والمتعلق بتوقع تهديدات محتملة في المستقبل، وبالغم (worry) الذي يتشكل من الأفكار المثيرة للقلق حول المستقبل (Kagan, MacLeod, & Pote, 2004; Barlow, 1988; ; Asmundson, 2000 & Norton).

وينظر النموذج العقلاني الانفعالي للقلق من خلال إدراك الفرد وتفاعله مع الأحداث، فالطريقة التي يفكر ويفسر بها الفرد الأحداث والمعاني التي يصيغها بها، والمعتقدات التي يحملها ويتبناها هي السبب في نشوء هذه الانفعالات السلبية والاستجابات غير التكيفية. ويعرف إليس (Ellis) الأفكار اللاعقلانية بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها، والتي تستند إلى توقعات وتعميمات خاطئة وإلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الامكانات الفعلية للفرد والمؤشرات الموضوعية حول ماهية المستقبل (Ikhchi & et al, 2011).

يشكل منظور المستقبل مساحة مفتوحة لعمليات معرفية واتجاهات انفعالية مختلفة اعتماداً على التوقعات المتعلقة بما ستضمنه تلك المساحة، وينظر رابابورت (Rappaport) لقلق المستقبل كميل إلى تقليص الاهتمام بالحياة المستقبلية والأهداف والطموحات المتعلقة بها، مع ميل للبقاء في ظروف الحاضر (إبراهيم، 2006، price, 2006; Mello & Worrell, 2006; Rappaport, 1991; ; 2009). وقلق المستقبل كما قدمه زاليسكي (Zaleski) يشير لحالة من إدراك المستقبل بطريقة تتضمن التجسس والغموض وعدم اليقين والخوف والانشغال حول تهديدات محتملة لرفاهية الفرد في المستقبل (Borkovec et al, 1983; Barlow, 1988; Mennin et al, 2002; Zaleski, 1996, 1993).

ويعتبر البعض قلق المستقبل جزءاً من القلق المعجم ويمتلك جذوراً في الحاضر، ويتكون من مجموعة من البنى المعرفية كالنشأوم والإحساس بالعجز عن تحقيق الأهداف وضعف السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل، ولا يمكن فهمه بوضوح إلا من خلال فهم إطار القلق المعجم (سعود، 2005؛ كريم، 2010). وينظر له آخرون على أنه استعداد أو ميل شخصي للتفكير بطريقة سلبية في المستقبل، ويتضمن توقع مواجهة أحداث سيئة تتطلب جهداً كبيراً لمواجهتها والتغلب عليها، وأنها ستحمل نتائج تصرفاتنا تجاهها، ويصاحب ذلك شعور بالخوف والعجز وعدم القدرة أو الكفاءة لمواجهة تلك

خاص باعتبارها واحدة من أكثر الاضطرابات النفسية والانفعالية شيوعاً في مرحلة الطفولة والمراهقة، ولتأثيرها السلبي في حال استمرارها لدى هاتين الفئتين إذا أهملت وتركت دون علاج لتقوم بدور معطل للتكيف في مجالات عديدة من حياتهم (Ishikawa, et al, 2007; Mash & Barkley, 2003; Wilde, 2008; Morris & March, 2004; Mennuti et al, 2006).

### قلق المستقبل Future anxiety

يُعدُّ القلق من الدوافع المهمة التي تساعد على الإنجاز والنجاح حيث تؤكد نظريات التعلم على أهميته في الدافعية للتعلم كحالة داخلية تُنشئ السلوك وتوجهه وتحافظ على استمراره، إلا أن المستويات المرتفعة من القلق قد تؤدي إلى التوتر وسوء التكيف، فالقلق لا يؤثر على حالة الفرد المزاجية فقط ولكن يؤثر على إنتاجية الفرد وقدراته الحيوية أيضاً، فقد تدفعه حالة الضعف النفسي التي يشعر بها نتيجة لإحساسه بعدم قدرته على ضبط الأحداث والتنبؤ بها إلى العجز والاستسلام وضعف الدافع للإنجاز لديه، ويلعب تشاؤم الفرد بشأن احتمالات وقوع الأحداث المستقبلية السلبية تأثيراً هاماً في زيادة مستوى القلق والتوتر، واعتبار العالم من حوله مصدر تهديد له (عبدالباقي، 1993; Barlow, 2000).

ويعتبر التشاؤم سمة بارزة للقلق تتضح من خلال الأحكام الذاتية التي تبالغ في تقدير احتمالات حدوث الأحداث السلبية، والتي قد تنبئ من تشوهات معرفية ناتجة عن معالجة متحيزة وخاطئة للمعلومات، وفي العادة تنشأ هذه التقديرات المتحيزة لاحتمالات حصول الأحداث من سيناريوهات لأحداث مماثلة يتم استرجاعها من الذاكرة، وقد تعكس مثل هذه التشوهات نشاطاً مزمناً لمخططات معرفية نُظمت حول موضوعات الخطر والتهديد، والتي تلعب دوراً في استمرار القلق (Butler & Mathews, 1983, 1987; Muris & Heiden, 2006; Scott, et al, 1995; King, et al, 2005).

وفي إطار البعد الزمني للقلق يؤكد العديد من الباحثين على أن كل أنواع القلق لها بعد زمني قصير نسبياً يؤثر في الفرد لفترات زمنية محدودة إما لدقائق أو ساعات أو أيام على الأكثر، باستثناء قلق المستقبل الذي يتميز بتأثيره المستمر وبعيد المدى، فهو حالة من التخوف، وعدم اليقين، والريبة، والغم، تتمثل بحددها الأقصى بالتهديد المتعلق بأن شيئاً كارثياً يمكن أن يحدث للشخص أو لمخططاته وأهدافه في المستقبل البعيد (Zaleski, 1996; ; Costello, Egger & Angold, 2005). يحتل التفكير بالمستقبل حيزاً هاماً في التفسيرات النظرية

الأحداث (Ebreo & Veining, 2001).

بينما تعتبره شقير (2005) بأنه اضطراب نفسي ينتج عن خبرات ماضية غير سارة، تتطوي على تشويه معرفي للواقع ولقدرات الشخص الفعلية، يتم خلالها تضخيم السلبيات والتقليل من شأن الإيجابيات المتعلقة بالواقع والذات، مما يؤدي لحالة من التوتر والإحساس بعدم الأمن والتشاؤم والعجز، في حين يعتبر لدى البعض قلق محدد ومدرك وواضح الأسباب يظهر على شكل خوف وشك وتوجس مما سيحدث في المستقبل وينتج عنه شعور باليأس وعدم الثقة وعدم الأمن، ويصفه البعض كخبرة انفعالية غير سارة تنتج عن التوقعات السلبية بشأن ما سيحدث في المستقبل، وتتمثل هذه التوقعات السلبية بخمسة فئات هي الفشل، وعدم القدرة على التكيف، والأذى الجسدي، والمرض والموت، وفقدان السيطرة وجميعها تتضمن التهديد وعدم الارتياح، وعدم التأكد (جبر، 2012؛ شند والأنوار، 2006، مسعود، 2006).

ويبدو أن قلق المستقبل خاصة نفسية يتميز بها الإنسان المعاصر نتيجة لما يعايشه من تغيرات في مختلف المجالات، حيث ينظر له باعتباره حالة انفعالية تتضمن ترقب وخوف مصحوب بعدم اطمئنان وعدم ارتياح لما يحمله المستقبل، وما سيكون عليه وضع الفرد في تلك الظروف المتغيرة، كما ينظر له البعض كتوقعات بوجود خطر يهدد الفرد ومستقبله تؤدي لفقدانه الشعور بالأمن وتشاؤمه بشأن المستقبل والحياة، وقد يكون هذا الخطر متخيل وليس له وجود (الحمادي، 2011؛ عسلي والبناء، 2011؛ جبر، 2012؛ Rialon, 2011).

واستناداً لهذه التعريفات جميعها يمكننا التعامل مع قلق المستقبل باعتباره جزءاً من القلق الوجودي يمتلك فيه الفرد شعوراً بالخوف الغامض مما سيكون عليه المستقبل، ويتسم بالتوقع السلبي للأحداث المستقبلية ومحاولة الاستعداد لها، يرافق ذلك كله شعوراً بالتوتر والانزعاج والضيق والإحساس بعدم القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات، والتقليل من قيمة الحياة مع الشعور بعدم الأمن والطمأنينة تجاه المستقبل، وضعف القدرة على التفاعل الاجتماعي بطريقة إيجابية.

### السلوك اللااجتماعي Antisocial Behavior

يشير السلوك اللااجتماعي إلى مجموعة من السلوكيات المتمركزة حول الذات والسلوكيات المزعجة للمحيطين بالفرد، وغالباً ما تكون هذه السلوكيات غير مقبولة اجتماعياً سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، وتظهر هذه السلوكيات على شكل انماط سلوكية متعددة كسرعة الغضب والسلوك العدواني بأشكاله المختلفة، والسلوكيات المعطلة للنشاطات الجارية

والسلوك الفوضوي والتمرد والعصيان والسلوك الانسحابي، وعدم الاستجابة للمعلم أو ولي الأمر، والقسوة تجاه الرفاق والشغب والتخريب، وعدم اتباع الأنظمة والقوانين، والاستخفاف والتحد للسلطة ولحقوق الآخرين، فالسلوك اللااجتماعي يمثل انتهاكات متواصلة لأنماط السلوك المقبولة اجتماعياً مما يجعل الفرد في حالة من الصراع والصدام مع معايير المجتمع وقيمه، وتظهر هذه المشكلات خلال سنوات المدرسة وتزداد بشكل خاص في مرحلة المراهقة، وقد تستمر حتى سن البلوغ، كما قد تتفاقم هذه الأنماط السلوكية إلى سلوكيات أشد خطراً وأكثر ضرراً، حيث أنها قد تتطور فيما بعد إلى سلوك إجرامي (حسن، 2005؛ الفرخ وقيم، 1999؛ داود، 1999؛ أبو رياح، 2006؛ Ollendick & Prinz, 1997؛ Olweus, Merrel, 1993؛ Mayer, 2001؛ Jamila, 2007).

ولتوضيح السلوكيات اللااجتماعية لدى المراهقين من وجهة نظر معرفية فلا بد من تقريب المفاهيم ذات الصلة بالانفعالات والإدراك في إطار نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT)، حيث تفترض هذه النظرية أن النتيجة الانفعالية (CE) والمتمثلة في دراستنا هذه بالقلق تزيد من احتمال حدوث النتيجة السلوكية (CB) كزيادة معدلات حدوث السلوكيات اللااجتماعية أو العنف أو التمرد. حيث تزيد الانفعالات السلبية (كالقلق، الغضب، الإحباط) من احتمال حدوث الاستجابات السلوكية المضطربة بشكل عام. وللأسف، لم تجر لغاية الآن دراسات تختبر دور المعتقدات غير العقلانية في كل من قلق المستقبل (CB) والسلوك اللااجتماعي (CE) بشكل خاص. ولكن يتبين من نتائج العديد من الدراسات أن الاستئثار الانفعالية لها تأثير سلبي كبير على دقة تفسير الأطفال ذوي السلوكيات اللااجتماعية للمواقف المختلفة. وبهذا يتوفر دليل على أن الانفعالات السلبية والإدراك هي مفاهيم مترابطة، وهذا الترابط بين الإدراك والانفعالات قد يوفر تنبؤ أفضل بالسلوك اللااجتماعي (Crick & Ladd, 1993؛ Dodge & Somberg, 1993؛ DiGiuseppe & Froh, 2002؛ Fives, et al, 2011).

وتفترض نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أن المعتقدات اللاعقلانية، وبشكل خاص المتعلقة بعدم تحمل الإحباط والمطالب المتعلقة بالعدالة تقود إلى انفعالات سلبية متعددة، وهذه المعتقدات اللاعقلانية والحالات الانفعالية السلبية سوية يمكن أن تتنبأ بشكل أفضل بالسلوكيات السلبية ومن بينها السلوكيات اللااجتماعية (Bernard & Cronan, 1999).

ويجد المراهقون صعوبة في تقبل عدد من الأمور التي يواجهونها مثل عدم وجود عدالة مطلقة في مختلف جوانب الحياة، لذا ينظرون إلى الخلاف والانزعاج كأمر كارثي، وهذا

الباحث مقياسين أحدهما لقلق المستقبل والثاني مقياس لسلوك العنف وكلاهما من إعداده، خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين قلق المستقبل وسلوك العنف لدى أفراد هذه العينة.

وأجرى الجهني (2011) دراسة للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل. تكونت عينة الدراسة من (215) طالباً من جامعتي الملك عبدالعزيز والطائف بمتوسط عمري قدره (21.65). استخدم الباحث مقياساً للذكاء الانفعالي وآخر لقلق المستقبل وثالث للإضطرابات السلوكية، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين قلق المستقبل والاضطرابات السلوكية.

وفي دراسة برايس (2009) Price التي اختبرت العلاقة بين نوعين من التفكير المستقبلي - هما منظور زمن المستقبل (FTP) وقلق المستقبل (FA)، وعنف الشريك الحميم في السكن، وكذلك سعت للحصول على فهم أوضح للعلاقة بين قلق المستقبل ومنظور زمن المستقبل. تكونت عينة الدراسة من (586) طالباً جامعياً تتراوح أعمارهم بين (18 - 19) سنة من جامعة شمال أليوني، باستخدام استبانة للمعلومات الديمغرافية ومقياس لتكتيكات الصراع ومقياس لقلق المستقبل ومقياس لتقدير الهم والانشغال بالمستقبل. وخلصت النتائج إلى أن المستوى المتدني لمنظور زمن المستقبل يرتبط بالسلوك العدواني وعنف الشريك الحميم، كما يرتبط قلق المستقبل المرتفع بعنف الشريك الحميم أيضاً، وأظهر مرتكبي العنف مع الشريك الحميم مستويات متدنية من منظور زمن المستقبل ومستويات مرتفعة من قلق المستقبل مقارنة بغير مرتكبي العنف مع الشريك الحميم. وبينت الدراسة أن قلق المستقبل هو مكون مميز للتفكير المستقبلي ويتكون من نظرة مستقبلية متشائمة وغير قابلة للسيطرة وثابتة لدى الفرد.

وخلصت نتائج دراسة زاليسكي (1995) Zaleski لمفهوم قلق المستقبل ضمن المنهج المعرفي إلى أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس قلق المستقبل يميلون إلى استخدام استراتيجيات القوة في التأثير على الآخرين. كما أظهرت النتائج بأن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس قلق المستقبل كانت لديهم درجة أعلى من التشاؤم في توقع الحلول للمشكلات المستقبلية.

كما بينت نتائج الدراسات التي هدفت إلى التحقق من فاعلية التدخلات المستندة إلى النظرية العقلانية الانفعالية، عن وجود دور فعال لهذه البرامج في تقليل مستوى قلق المستقبل والسلوك اللاجتماعي واستمرار هذا الأثر الإيجابي خلال فترات

الأمر يزيد ويفاقم من حدة التوتر والقلق الذي يرافق تعرضهم للعديد من الإحباطات اليومية، وعادة يقوم المراهقون في مثل هذه الحالات بوضع اللوم في جميع الصعوبات التي يواجهونها على الآخرين، وقد ينشغل بعض المراهقين بعدد من الأمور التي تبدو مهددة ومخيفة بدرجة كبيرة جداً، مع تهميش أمور قد تكون إيجابية لهم، كما أنهم قد يتعاملون مع كثير من الأمور بنمط قطبي من التفكير دون الاعتراف بتدرجات اللون الرمادي الذي يعطي معانٍ وقيم نسبية للأمور، كما قد يميل بعضهم إلى الاعتقاد بأنه ينبغي على الناس والأشياء في حياتهم أن تتحول إلى أفضل مما هي عليه، وإنه لأمر كارثي أن لا تسير الأمور بالشكل الذي يريدون لها أن تسير فيه، وقد يثرون ويتمرّدون نتيجة لذلك أو يتبنون طرقاً أقل فاعلية عند مواجهة تحديات الحياة الحديثة، كما تسهم العقبات والعوامل المركبة في إثارة المعتقدات غير العقلانية لدى الشباب والتي تؤدي إلى انفعالات وسلوكيات مختلة وغير ملائمة (Ellis, 1994; Dryden, 1995; Bernard & Joyce, 1984; Ellis & Grieger, 1977).

وتُعد السلوكيات السلبية للطلاب ومن بينها السلوكيات اللاجتماعية من أكثر الأمور تأثيراً على سير العملية التعليمية وانعكاساً على مخرجاتها، ومن أكثرها إقلاقاً للقائمين على النظام التعليمي. فالغش والسرقة والتخريب والعنف الموجه ضد الزملاء والمعلمين واللامبالاة والتسرب والهروب من المدرسة، هي أمور قد تهدد العملية التعليمية برمتها وتجردها من أهدافها (عويدات وحدي، 1997).

#### الدراسات السابقة

تؤكد الدراسات المستندة إلى النظرية المعرفية فعالية تدخلاتها في تقليل مستوى كل من القلق والاكتئاب، والسلوك الاندفاعي، وعلاج اضطراب المسلك، وتحسين مفهوم الذات، وزيادة الضبط الداخلي لدى الطلاب، وزيادة القدرة على التكيف بشكل عام (DiGiuseppe & Bernard, 1990). كما نجحت التدخلات المستندة إلى النظرية المعرفية في التعامل مع العديد من أشكال السلوك اللاجتماعي في المدرسة كسرعة الغضب والألفاظ غير المقبولة والسلوك العدواني (Bernard, 2004).

وقد تصدت بعض الدراسات للعلاقة بين قلق المستقبل وبعض أشكال السلوك اللاجتماعي لدى طلبة المدارس والجامعات، فقد قام سليمان (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين قلق المستقبل والسلوك العنيف، على عينة من طلاب التعليم الثانوي العام بمحافظة القليوبية، يبلغ عددها (610) طلاب من طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي وتتراوح أعمارهم بين (15 - 17) سنة، واستخدم

المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة ودرجاتهم بعد مرور شهر، وهذا مؤشر على استمرار تأثير البرنامج في تقليل مستوى قلق المستقبل.

وأجرت عبدالسلام (2005) المشار لها في مسعود (2006) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي مستند إلى فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإلبرت إيس في خفض قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً. تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً تتراوح أعمارهم بين (16 - 18) سنة من طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصرياً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت الباحثة مقياساً لقلق المستقبل وبرنامجاً إرشادياً مستمداً من فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية. خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام صبحيين والقضاة (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج عقلاني انفعالي سلوكي في خفض سلوك العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والتعرف إلى الاختلافات في أثر البرنامج تبعاً لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (43) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (13 - 16) سنة. استخدمت الدراسة مقياساً للعنف يتكون من خمسة مجالات هي: اللفظي والجسمي والاجتماعي والجنسي والاعتداء على الممتلكات، وبرنامجاً إرشادياً جمعياً معرفياً مستند إلى النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في العينة التجريبية ومتوسط درجات الأفراد في العينة الضابطة على مقياس سلوك العنف لصالح العينة الضابطة، الأمر الذي يشير إلى انخفاض حجم العنف لدى أفراد العينة التجريبية الذين تلقوا البرنامج الإرشادي.

وفي دراسة ترب وآخرون (Trip et. al, 2010) التي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج يستند للتربية العقلانية الانفعالية السلوكية للأطفال في تقليل المعتقدات غير العقلانية والمعتقدات الاستنتاجية، والانفعالات والسلوكيات المختلفة، وكذلك دراسة التأثير الوسيط للتغيرات في المعتقدات غير العقلانية على تعديل الاستنتاجات والانفعالات والسلوكيات.

المتابعة التي نلي التوقف عن تقديم تلك البرامج، ففي دراسة الوليدي (2013) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير ومدى استمرارية فاعلية هذا البرنامج بعد مرور خمسين يوماً من نهاية تنفيذ البرنامج، وذلك على عينة نهائية مكونة من (28) طالباً بمتوسط عمري قدره (18.5) سنة تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث استخدم الباحث برنامجاً إرشادياً عقلائياً إنفعالياً سلوكياً، ومقياساً لقلق المستقبل، واستمارة للبيانات الشخصية والاجتماعية، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، كما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) في القياسين القبلي والبعدي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) في القياسين البعدي والقبلي، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في تقليل مستوى قلق المستقبل ومحافظة على هذا الأثر الإيجابي بعد خمسين يوماً من تنفيذ البرنامج.

وقام إبراهيم (2006) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من طلاب التعليم الثانوي التجاري تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة) في كل مجموعة (12) طالب. واستخدمت الدراسة مقياساً لقلق المستقبل، ومقياساً للأفكار اللاعقلانية، وبرنامجاً إرشادياً عقلائياً انفعالياً. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى الطلاب، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس قلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد

واتجاهاتهم نحو المدرسة، وتحسين الكفاءة الاجتماعية، وتقليل السلوك اللاجتماعي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (48) طالبًا وطالبة في مدرسة ثانوية في ولاية واشنطن تتراوح أعمارهم بين (14 - 18) سنة. استخدمت الدراسة قائمة الفكرة (The Idea Inventory)، وقائمة ماجوريانك للاتجاهات نحو المدرسة (The Majoribanks Attitudes-To-School Inventory)، ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي. وتم تقسيم الطلاب بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات، واحدة توظف مفاهيم وتقنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لوحدها، والثانية تستخدم مفاهيم وتقنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتزامن مع لعبة علاجية (دعونا نصبح عقلانيين - Let's Get Rational)، ومجموعة ضابطة. كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الدراسة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بالنسبة لجميع المتغيرات التابعة (التفكير العقلاني، وتغيير اتجاهاتهم نحو المدرسة، وتحسين الكفاءة الاجتماعية، وتقليل السلوك اللاجتماعي) حيث أكدت نتائج كلا البرنامجين فعالية استخدام مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع طلبة المدارس المعرضين لخطر الفشل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين درجات الطلاب في المجموعات العلاجية (مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي التقليدي ومجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي المضاف له لعبة علاجية) لصالح المجموعة العلاجية التي استخدمت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتزامن مع اللعبة العلاجية (دعونا نصبح عقلانيين)، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلق بالطريقة العلاجية أو بمتغيرات الدراسة التابعة الأربعة (التفكير العقلاني، وتغيير اتجاهاتهم نحو المدرسة، وتحسين الكفاءة الاجتماعية، وتقليل السلوك اللاجتماعي).

وقام أبو غوش (1996) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا تتراوح أعمارهم بين (11 - 12) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية في كل مجموعة (30) طالب. واستخدم الباحث مقياسًا للسلوك العدواني وبرنامجًا للتدريب على الضبط الذاتي (يتضمن التدريب على مهارة الضبط الذاتي ومهارات سلوكية معرفية ومهارة الحديث الذاتي الإيجابي ومهارة تحديد المشكلة وحلها ومهارة توكيد الذات) ويتكون من ثمانية جلسات تنفذ على مدار ثمانية أسابيع. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية

تكونت عينة الدراسة من (192) طالبًا وطالبة في الصف الرابع تتراوح أعمارهم بين (10 - 11) سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات: مجموعة تجريبية، ومجموعة وهمية، ومجموعة ضابطة. استخدمت الدراسة مقياس اللاعقلانية للأطفال والمراهقين، ومقياس للضبط الداخلي والخارجي ومقياس للسلوكيات المختلفة ومقياس للانفعالات. أظهرت النتائج أن التربية العقلانية الانفعالية السلوكية كانت فعالة بشكل دال في تخفيض المعتقدات غير العقلانية لدى الأطفال. وكان هناك أثر دال للتربية العقلانية الانفعالية السلوكية في تعديل السلوكيات الأكاديمية. ودعمت النتائج التأثير الوسيط للمعتقدات غير العقلانية في تعديل النتائج السلوكية والانفعالية. قام الصميلي (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، والتعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي بعد مدة شهرين من تقديم البرنامج، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان تتراوح أعمارهم بين (17 - 21) سنة، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدم الباحث مقياس للسلوك الفوضوي يتضمن أربعة أبعاد هي: (الإثارة والإزعاج، العدوان، التخريب، مخالفة الأنظمة والتعليمات)، وبرنامج إرشادي عقلاني إنفعالي واستمارة للبيانات الشخصية والاجتماعية. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الفوضوي لصالح المجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج الإرشادي، الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج في خفض السلوك الفوضوي، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياس الأول والقياس الثاني، أي بعد انتهاء البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد فترة المتابعة (القياس المتابعة بعد شهرين) وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي وأثره في تخفيض السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

قام مور (Moore, 1999) بدراسة هدفت إلى اختبار فعالية استخدام اثنين من التدخلات الإرشادية الجمعية قصيرة المدى والتي تستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع المراهقين المعرضين للخطر بهدف تغيير معتقداتهم،

وضعف الموارد والتآكل الاقتصادي والتغيرات الاجتماعية والسياسية المضطربة مدخلاً أساسياً للقلق المتعلق بالمستقبل لدى المراهقين في المرحلة الثانوية، وبدأ يترجم منذ سنوات إلى مشكلات سلوكية وانفعالية متعددة تؤثر على واقع التعليم ونوعية المنتج التربوي وأشكال العلاقات داخل المدرسة الثانوية بجميع مكوناتها. ولا زلنا في العالم العربي بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص نفتقر إلى برامج إرشادية شاملة للتوجيه والإرشاد تتصف بالتسلسل والتنظيم وتستند إلى إطار نظري وعلمي واضح، مما يجعل الأمر متروكاً لاجتهادات ومحاولات المرشدين الذاتية في مساعدة الطلبة.

ونظراً لما يتمتع به العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي من منطقية ووضوح واختصار وفعالية؛ سعت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج توجيه جمعي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية بهدف خفض مستوى قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي لدى طلبة المدارس الصناعية الثانوية في الأردن وتخليصهم من العديد من المؤثرات السلبية التي تعطل نموهم الشخصي والأكاديمي. لذا حاولت هذه الدراسة التحقق من صحة الفرضيات التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (عند مستوى  $\alpha = 0.05$ ) بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل وبين درجاتهم على مقياس السلوك اللااجتماعي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى  $\alpha = 0.05$ ) في مستوى قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى  $\alpha = 0.05$ ) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على مقياس قلق المستقبل ومقياس السلوك اللااجتماعي في القياس البعدي وبين متوسط درجاتهم على نفس المقياسين في قياس المتابعة بعد مرور ثلاثة شهور من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

#### أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم فعالية برنامج توجيه جمعي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية (REE) لإليس، والتعرف إلى أثره على متغيرين تابعين هما قلق المستقبل (future anxiety) والسلوك اللااجتماعي (antisocial behavior) لدى عينة من المراهقين من طلبة المدارس الثانوية الصناعية في الأردن، وبشكل محدد تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى العلاقة بين قلق المستقبل والسلوك

والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في التدريب على الضبط الذاتي لخفض العدوان.

وأجرى بلوك (Block, 1978) دراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج تربية عقلانية انفعالية مع الطلاب الأسباب والسود المعرضين لخطر مشكلات التحصيل والسلوك. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة (19 طالب و21 طالبة) في مستوى الصف الحادي والثاني عشر في المدارس الثانوية. تم تقديم خمس جلسات اسبوعية من التربية العقلانية الانفعالية للطلاب خلال فصل دراسي كامل. اعتمدت المقاييس التابعة على المعدل التراكمي، وحوادث السلوك الفوضوي. وأظهرت النتائج الآثار التفاضلية بين مجموعات العلاج وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث أظهرت مجموعة التربية العقلانية الانفعالية أكبر تحسن في جميع المتغيرات التابعة (تحسن المعدل الدراسي العام، وانخفاض السلوك الفوضوي والسلوك السيء) كما استمر التحسن خلال فترة المتابعة .

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين قلق المستقبل وكل من سلوك العنف والاضطرابات السلوكية واستخدام استراتيجيات القوة كأشكال للسلوك اللااجتماعي. كما يتضح من استعراض الدراسات السابقة التي استخدمت برامج منبثقة من النظرية المعرفية (بيك وإليس) لعلاج قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي وجود دور فعال لهذه البرامج في تقليل مستوى قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي بأشكاله المختلفة لدى الأفراد المشاركين فيها واستمرار هذا الأثر الإيجابي خلال فترات المتابعة التي تلي التوقف عن تقديم تلك البرامج. وتتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها تحاول التعرف إلى فعالية برنامج تربية عقلانية انفعالية في تقليل مستوى قلق المستقبل وتعديل السلوك اللااجتماعي لدى عينة من طلاب المدارس الصناعية في المرحلة الثانوية في الأردن من خلال تطبيق برنامج تربية عقلانية انفعالية أعدّ محلياً لغايات هذه الدراسة، وهي قضية في صميم الصحة النفسية لهذه الفئة من الطلاب.

#### مشكلة الدراسة وفرضياتها:

تكمن مشكلة هذه الدراسة في أن القلق الناتج عن التطور المستمر والمتسارع للحياة المعاصرة بمختلف جوانبها أصبح سمة عامة وبارزة في المجتمع وولد العديد من المشكلات والاضطرابات وأشكال السلوكات السلبية لدى الإنسان في مختلف مراحل نموه، كما أصبح التفكير بالمستقبل والمهنة والطموحات التي تتعرض للتهديد نتيجة للصعوبات المادية

#### محددات الدراسة:

تحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بالعينة المستخدمة فيها وهي مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية/ الفرع الصناعي في مدرسة وصفى التل الثانوية الشاملة للبنين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد، والتي اقتصر على (28) طالباً، كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وما تحقق لها من صدق وثبات، والفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014م. وتتحدد نتائج الدراسة أيضاً بمضمون برنامجها، وما احتوت عليه من أنشطة وفعاليات وواجبات، إضافة لما يمتلكه المرشد من معرفة ومهارة في تقديم تلك البرامج.

#### التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

**أولاً:** قلق المستقبل (Future Anxiety): يعرّف هذا النوع من القلق بأنه حالة انفعالية غير سارة تتميز بالشعور بالانزعاج والتوتر والضيق والخوف من التحديات المستقبلية، والتنبؤ السلبي بالإنجازات المتوقعة، وعدم جدارة الحياة بالاهتمام، مع الشعور بفقدان الأمن والأمل والطمأنينة نحو المستقبل (Molin, 1990; Zaleski, 1996). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذه الدراسة كدرجة كلية ودرجاته على أبعاده الفرعية الأربعة وهي: القلق العام تجاه المستقبل، والتشاؤم واليأس والنظرة السلبية للمستقبل، والقلق المتعلق بالمشكلات المستقبلية في المجالات الدراسية والمهنية والإقتصادية والاجتماعية والسياسية، والخوف من الفشل في المستقبل..

**ثانياً:** السلوك اللااجتماعي (Antisocial Behavior): يعرّف السلوك اللااجتماعي بأنه سلوك متمركز حول الذات، وسلوك مزعج يتمثل بسرعة الغضب، وسلوك عدواني، وسلوك معطل للنشاطات الجارية وسلوك يتصف بكثرة الطلبات والفوضى والعصيان وعدم الاستجابة والقسوة والتصرفات الفوضوية والشغب والكذب والغش والتخريب (عويادات وحمد، 1997؛ العثامنة، 2003 Merrell, 1993). ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك اللااجتماعي المستخدم في هذه الدراسة كدرجة كلية ودرجاته على أبعاده الفرعية الأربعة وهي: سرعة الغضب، والسلوك العدواني، والفوضوية، والتمرد والعصيان.

**ثالثاً:** التربية العقلانية الانفعالية ("REE" Rational) Emotive Education: وهي عبارة عن دروس منظمة تستند إلى مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والذي يعتبر منهجاً

اللاجتماعي لدى عينة من الطلاب في المدارس الثانوية الصناعية.

2. تطوير برنامج إرشادي على شكل حقيبة من دروس التربية العقلانية الانفعالية المستندة لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي وقياس أثره في تقليل مستوى قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي .

3. بناء مقياس لقلق المستقبل وكذلك مقياس للسلوك اللااجتماعي.  
أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. بناء برنامج توجيه جمعي في غرفة الصف قائم على مفاهيم التربية العقلانية الانفعالية لإليس (Ellis)، لطلاب المرحلة الثانوية الصناعية، بهدف تنمية قدرتهم على تناول المشكلات المختلفة بشكل فعال وإيجابي وتحصينهم ضد العديد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية غير التكيفية.

2. توفر هذه الدراسة من الناحية العملية أداتين إحداهما لقياس قلق المستقبل والأخرى لقياس السلوك اللااجتماعي، يتمتعان بمعاملات صدق وثبات محسوبة في المجتمع الاردني، إذ يمكن استخدام هاتين الأداتين في إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي.

3. تعتبر من الدراسات القليلة - على حد علم الباحث - على المستوى المحلي وفي المكتبة العربية التي تناولت متغير قلق المستقبل في سياق علاقته بالسلوك اللااجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية.

4. تتناول مرحلة عمرية حساسة وأكثر عرضة لمشاعر الإحباط والقلق وحساسية لعوامل التهديد، وتأثراً بالأفكار المشوهة وغير المنطقية، وذات أهمية خاصة بالنسبة للأسرة والمدرسة. ونظراً لطبيعة التحديات والصعوبات التي تواجهها هذه الفئة يبرز مدى حاجتها للإرشاد.

5. تشكل هذه الدراسة نقطة انطلاق وتمهيد لمزيد من الدراسات في مجال تطوير برامج نمائية ووقائية لطلبة المدارس في المراحل الدراسية المختلفة، وقياس آثارها على متغيرات أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية كمفهوم الذات والاكتمال والعنف المدرسي والتتميم ومهارات حل المشكلات والتكيف المدرسي وغيرها من المتغيرات.

6. قد تفيد هذه الدراسة المرشدين النفسيين بشكل خاص والقائمين على العملية التربوية التعليمية بشكل عام إلى التنبه لمخاوف الطلاب وقلقهم ومساعدتهم في التغلب عليها من خلال معالجة أسبابها بما يسمح لهم بتوجيه سلوكياتهم واستثمار إمكاناتهم على النحو الأفضل.

(14) طالباً، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014م. وقد تم اختيار المدرسة بشكل قصدي لأنها تمثل تنوعاً في المستويات الثقافية والاجتماعية والإقتصادية للطلاب من ناحية، ولتقردها بتدريس تخصص الفرع الصناعي داخل مدينة إربد من ناحية أخرى.

### أدوات الدراسة

أولاً: مقياس قلق المستقبل (future anxiety scale):

قام الباحث بتطوير مقياس لقلق المستقبل اعتماداً على الأدب النظري للموضوع والدراسات السابقة المتصلة به (أبو الهدى، 2011؛ كريم، 2010؛ العلي، 2008؛ الفقي، 2013؛ عبدالباقى، 1993؛ Rappaport، 1991؛ Zaleski، 1996؛ Greaves-Lord et al، 2010؛ ومجموعة من المقاييس العالمية والعربية والمحلية التي أعدت لقياس قلق المستقبل مثل: (Rialon، 2011)، (Price، 2009)، (Luxon & Fletcher، 2009)، (مسعود، 2006)، (كريميان، 2007)، (رزقاوة، 2013)، (بن الطاهر، 2010)، (الأمامي، 2010)، (محمد، 2010)، (عسليّة والبنا، 2011)، (شند والأنوار، 2012)؛ القاضي (2009)؛ المصري (2011)؛ سليمان (2011)؛ الجميلي (2009)؛ حنتول (2012)؛ المحاميد والسفاسفة (2007)، (الصرايرة والحجايا، 2008)، وتكوّن المقياس بصورته الأولى من (37) فقرة، ثم عدّل وفقاً لأراء المحكمين ليخرج بصورته النهائية مكوناً من (29) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي:

1. القلق العام تجاه المستقبل، ويتمثل بثماني فقرات هي (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15).

2. التشاؤم واليأس والنظرة السلبية للمستقبل، ويتمثل بثماني فقرات هي (2، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29).

3. القلق المتعلق بالمشكلات المستقبلية في المجالات الدراسية والمهنية والإقتصادية والاجتماعية والسياسية، ويتمثل بثماني فقرات هي (4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18).

4. الخوف من الفشل في المستقبل، ويتمثل بخمس فقرات هي (20، 22، 24، 26، 28).

ووضع أمام كل فقرة تدرج خماسي بحيث لا تنطبق إطلاقاً = 1، بدرجة قليلة = 2، بدرجة متوسطة = 3، بدرجة كبيرة = 4، بدرجة كبيرة جداً = 5 وذلك في حال كانت الفقرات إيجابية، أما إذا كانت الفقرات سلبية فتعكس قيم الدرجات. ويمكن لدرجة المستجيب أن تتراوح بين (29 - 145) وتشير الدرجة المتدنية على المقياس إلى مستوى منخفض من قلق المستقبل والدرجات العليا إلى مستوى مرتفع من قلق المستقبل.

علاجياً يحاول أن يدمج بين مفاهيم العلاج السلوكي ومفاهيم العلاج المعرفي. ويركز على ثلاثة مكونات رئيسية للإنسان هي: الإدراك والسلوك والمشاعر والتفاعل بينها، ويتم بناء هذه الدروس لتعليم مفاهيم محدّدة للصحة النفسية لزيادة قدرة الأفراد على التعامل مع تحديات الحياة المختلفة حيث تؤكد على أهمية مرحلة التطور المعرفي في كيفية تفسير الخبرات الحياتية والاستجابة لها.

وتقدّم هذه الدروس عادة لمجموعة محدّدة باستخدام أساليب متعدّدة مثل الألعاب، ولعب الدور، وأنشطة كتابية وموسيقية، وقراءة موجهة، وأوراق عمل، ثم يعطى الطلاب وقتاً كافياً لاستخلاص المعلومات من الدرس وإتقان محتواه وقيادة نقاش حوله، وتدور موضوعاتها حول تقبل الذات والمشاعر والمعتقدات ودحض المعتقدات. وعند تصميم هذه الدروس تُتبع إجراءات محدّدة تراعي تقديم الأهداف بوضوح وتعزيزها أثناء عملية تقديمها، وتحديد مستوى الصف الذي سيتلقى الدرس، والنشاطات المحفّزة والأسئلة التي ستقود النقاش حول الدرس. وتعرّف التربية العقلانية الانفعالية المستخدمة في هذه الدراسة إجرائياً: بأنها سلسلة من الدروس المنظّمة والمتسلسلة والمخطّط لها والتي يتضمنها برنامج التوجيه الجمعي في الصفوف والمكوّن من إثني عشر درساً يُقدم بواقع حصة واحدة اسبوعياً، والمستند إلى مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي. وقد صُممت هذه الدروس لتلبية حاجات طلاب الصف الأول الثانوي في التعامل مع قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي وتقليل مستواه ليديهم.

### الطريقة والإجراءات

#### منهجية الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على المنهج التجريبي، والذي يقوم على القياس القبلي والمعالجة ثم القياس البعدي وبعد ذلك قياس المتابعة، وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي مستند للتربية العقلانية الانفعالية السلوكية، وكذلك تطبيق أدواتي قياس هما مقياس قلق المستقبل، ومقياس السلوك اللااجتماعي .

#### مجتمع الدراسة وعينتها:

يشكل طلاب المرحلة الثانوية في مدرسة وصفي النثل الثانوية الشاملة للبنين في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد أفراد هذه الدراسة والذين بلغ عددهم (352) طالباً، تم اختيار (28) طالباً منهم ممن حصلوا على درجة (126) فما فوق على مقياس قلق المستقبل على اعتبار أنها تمثل مستوى مرتفع من قلق المستقبل، وتم توزيع الطلاب بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة في كل منهما

صدق المقياس:

- صدق المحتوى:

قام الباحث باستخراج صدق المحتوى لهذه الأداة عن طريق عرض المقياس بصورته المبدئية على ستة محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس، وطلب منهم تقييم مدى ملاءمة وانتماء الفقرات للمجالات التي تقيسها، وسلامة توزيعها على الأبعاد، ومدى وضوح صياغة الفقرات ووضوح معناها، وتم إبقاء الفقرات التي تم الاتفاق عليها من قبل (5) فأكثر من المحكمين.

- صدق البناء:

للتأكد من صدق البناء للأداة المطورة تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة، وكذلك بين الفقرات والأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها على عينة تجريبية من خارج عينة الدراسة تكوّنت من (58) طالباً. وتبين أن جميع الفقرات لها علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ولا تقل عن (0.30) بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، والفقرة والدرجة الكلية للأداة. ويوضّح الجدول (1) ذلك.

### الجدول (1)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها وبين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

الفقرة	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس	الفقرة
1	** 0.521	29	** 0.559	** 0.594	1
3	** 0.489	4	** 0.57	** 0.519	3
5	** 0.647	6	** 0.761	** 0.755	5
7	** 0.606	8	** 0.705	** 0.709	7
9	** 0.631	10	** 0.654	** 0.653	9
11	** 0.349	12	** 0.515	** 0.817	11
13	** 0.328	14	** 0.474	** 0.743	13
15	** 0.697	16	** 0.723	** 0.735	15
2	* 0.329	18	** 0.626	** 0.633	2
17	** 0.741	20	** 0.670	** 0.524	17
19	** 0.752	22	** 0.781	** 0.776	19
21	** 0.757	24	** 0.738	** 0.781	21
23	** 0.743	26	** 0.791	** 0.732	23
25	** 0.628	28	** 0.693	** 0.766	25
27	0.15	---	** 0.494	---	27

\* معامل الارتباط دال عند مستوى (0.05) \*\* معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01)

ثبات المقياس:

ثبات الإعادة (Test - retest): تم تطبيق المقياس مرتين بفواصل زمني مقداره أسبوعين على عينة أولية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (35) طالباً، وكانت النتيجة على أبعاد مقياس قلق المستقبل كما يلي: القلق العام تجاه المستقبل (0,968)، التشاؤم واليأس والنظرة السلبية للمستقبل (0,929)، القلق المتعلق بالمشكلات المستقبلية (0,987)، الخوف من الفشل في المستقبل (0,964)، وبلغ معامل الإستقرار الكلي (0,992)، وكانت جميع هذه المعاملات دالة عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$ .

الاتساق الداخلي: تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام

معامل "كرونباخ ألفا"، على العينة السابقة التي استخدمت لحساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة في القياس الثاني وكانت النتيجة على أبعاد مقياس قلق المستقبل كما يلي: القلق العام تجاه المستقبل (0,792)، التشاؤم واليأس والنظرة السلبية للمستقبل (0,803)، القلق المتعلق بالمشكلات المستقبلية (0,786)، الخوف من الفشل في المستقبل (0,817)، وكانت نتيجة الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0,923)، مما يشير إلى تمثّل مقياس قلق المستقبل بدرجة عالية من الثبات، وملاءمته

للدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس السلوك اللااجتماعي (antisocial behavior scale):

قام الباحث ببناء أداة لقياس السلوك اللااجتماعي المدرسي (ملحق 2) اعتماداً على أدب الموضوع والدراسات السابقة المتصلة به: (صحيحين والقضاة، 2012؛ عويدات وحدي، 1997؛ Merrell, 1993; Mayer, 2001; Block, 1978; Lane & Wehby, 2002; Fives et al, 2011; Ensor et al, 2010; Goodnight et al, 2013; Sobral et al, 2013)، ومجموعة من المقاييس العالمية والعربية والمحلية التي أعدت لقياس السلوك اللااجتماعي مثل: (Mayer, 2001)، أبو عيطة (2005)، والعمامة (2003)، وحسن (2005)، وأبو رياح (2006)، والصميلي (2009)، وسليمان (2011)، وكومر (2007)، وحسونة (2004)، وتكون المقياس المطور بصورته الأولية من (44) فقرة ثم عدّل وفقاً لآراء المحكمين ليصبح مكوناً من (33) فقرة ومن ثم خرج بصورته النهائية ليتكون من (30) فقرة وذلك بعد إيجاد معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ومع الأبعاد التي تنتمي إليها، وقد وزعت الفقرات على أربعة أبعاد هي:

1. سرعة الغضب وتتكون من خمس فقرات هي (1، 2، 3، 4، 5).

2. السلوك العدوانى (العدوان الجسدي، اللفظي، الرمزي، الإعتداء على الممتلكات) وتتكون من خمس عشرة فقرة هي (6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20).

3. الفوضوية وتتكون من خمس فقرات هي (21، 22، 23، 24، 25).

4. التمرد والعصيان ويتكون من خمس فقرات هي (26، 27، 28، 29، 30).

ويترجم فقرات المقياس على سلم إجابة ثلاثي يتطلب من المعلم أن يقوم بإعطاء تقدير يتراوح من (1 - 3) فيما يتعلق بدرجة تكرار حدوث السلوك المُشكّل لدى الطالب والذي يؤدي إلى نتائج سلبية وتترجم هذه التقديرات إلى قيم رقمية عند التصحيح كالتالي: (غالبًا = 3)، و (أحيانًا = 2)، و (نادراً = 1)، علمًا بأن جميع فقرات المقياس إيجابية. وتتراوح الدرجات على المقياس بين (30) وتشير لوجود مستوى متدنٍ من السلوك اللااجتماعي لديه، و (90) وتشير لوجود مستوى مرتفع من السلوك اللااجتماعي لديه.

صدق المقياس:

- صدق المحتوى: قام الباحث باستخراج صدق المحتوى

لهذه الأداة عن طريق عرض المقياس على ست محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس، وطلب منهم تقييم مدى ملاءمة وأنتهاء الفقرات للمجالات التي تقيسها، وسلامة توزيعها على الأبعاد، ومدى وضوح صياغة الفقرات ووضوح معناها، وتم إبقاء الفقرات التي تم الاتفاق عليها من قبل (5) فأكثر من المحكمين.

- صدق البناء:

للمزيد من مؤشرات الصدق فقد تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة، وبين الفقرات والأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها وذلك بالاستعانة بمجموعة من ثمان معلمين (مربي صفوف) بهدف وضع تقديرات للسلوك اللااجتماعي لدى مجموعة من الطلاب من خارج عينة الدراسة تكوّنت من (55) طالباً ممّن وردت أسماؤهم في سجلات إدارة المدرسة وسجلات المعلمين وكانت لدى كل منهم أكثر من ست مخالقات خلال الشهور الثلاثة الأولى من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/2014م، واعتمد الباحث وجود معامل ارتباط دال إحصائياً ولا يقل عن (0.30) بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، والفقرة والدرجة الكلية للأداة، وفي ضوء توفّر المعيارين المذكورين اعتمد الباحث (30) فقرة لتمثّل فقرات الأداة المطوّرة الموزّعة على أربعة أبعاد حيث حذفت (3) فقرات بسبب عدم دلالة معامل الارتباط مع البعد أو مع الأداة ككل وهي الفقرات رقم (6، 27، 33). ويوضّح الجدول (2) قيم ارتباط الفقرات بالأداة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه.

#### ثبات المقياس

ثبات الإعادة (Test - retest): وذلك باستخدام تقديرات ثمانية من مربي الصفوف على مقياس السلوك اللااجتماعي لعينة مؤلفة من (55) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة حسن كامل الصباح الثانوية الشاملة للبنين / قصبه إربد (الفرع الأدبي) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/2014 من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد الحصول على هذه التقديرات للسلوك اللااجتماعي لنفس عينة الطلاب ومن قبل نفس مربي الصفوف بعد أسبوعين، حيث بلغ معامل الإستقرار للمقياس ككل (0,984)، وكانت معاملات استقرار الأبعاد كالتالي: سرعة الغضب (0,946)، السلوك العدوانى (جسدي، لفظي، رمزي، الاعتداء على الممتلكات) (0,98)، الفوضوية (0,976)، التمرد والعصيان (0,98)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة، وتشير إلى تمثّع مقياس السلوك اللااجتماعي بدرجة عالية من الثبات، وملائمته للدراسة الحالية.

(0,684)، البعد الثالث: الفوضوية (0,78)، البعد الرابع: التمرّد والعصيان (0,684)، وكانت نتيجة (الاتساق الداخلي) للمقياس ككل (0,805)، مما يشير إلى تمتع مقياس السلوك اللااجتماعي بدرجة عالية من الثبات، وملاءمته للدراسة الحالية.

الاتساق الداخلي: وذلك باستخدام معامل "كرونباخ ألفا" على نتائج العينة المستخدمة لحساب الثبات بطريقة الإعادة في القياس الثاني وكانت النتيجة على أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي كالتالي: البعد الأول: سرعة الغضب (0,798)، البعد الثاني: السلوك العدواني (جسدي، لفظي، رمزي، تخريب)

## الجدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها وبين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس السلوك اللااجتماعي

الفقرة	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس
1	* 0.326	** 0.671	18	** 0.522	** 0.645
2	* 0.296	** 0.630	19	** 0.561	** 0.675
3	* 0.308	** 0.741	20	** 0.677	** 0.825
4	** 0.458	** 0.447	21	** 0.569	** 0.390
5	* 0.269	** 0.548	22	** 0.664	** 0.730
6	0.172	** 0.592	23	** 0.433	** 0.684
7	** 0.456	** 0.591	24	** 0.459	** 0.850
8	** 0.362	** 0.620	25	** 0.356	** 0.800
9	** 0.459	** 0.492	26	* 0.439	** 0.700
10	** 0.580	* 0.294	27	** 0.597	0.231
11	** 0.638	** 0.457	28	** 0.655	** 0.443
12	** 0.403	** 0.371	29	** 0.427	** 0.358
13	** 0.655	** 0.366	30	** 0.682	** 0.373
14	** 0.602	** 0.408	31	** 0.616	* 0.338
15	** 0.672	* 0.270	32	** 0.731	* 0.266
16	** 0.734	0.209	33	** 0.783	** 0.727
17	** 0.586			** 0.689	

\* معامل الارتباط دال عند مستوى (0.05) \*\* معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01)

وقام الباحث بإجراء الصدق الظاهري من خلال عرض البرنامج على ستة محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس ليحكموا على مدى إنسجام دروس البرنامج مع فلسفة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ومدى ملاءمة الدروس وإسهامها في مساعدة الطلاب على تحقيق مجالات النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي التي يستهدفها البرنامج، وكان معيار قبول محتوى البرنامج اتفاق خمسة محكمين من أصل ستة على أن البرنامج يحقق الأهداف، وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات المقترحة على البرنامج وفقاً لملاحظات المحكمين وإخراج البرنامج بصورته النهائية، وقد تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة في الفترة

## برنامج التربية العقلانية الانفعالية (Rational Emotive Education Programme)

قام الباحث لأغراض الدراسة الحالية بإعداد برنامج التربية العقلانية والذي ينفذ من خلال التوجيه الجمعي في الغرف الصفية (ملحق 3)، واعتمد الباحث في بناء برنامج التربية العقلانية الانفعالية على مبادئ النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية وذلك من منظور البرت إليس (Albert Ellis) وعلى مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، كما استند إلى أعمال فيرنون (Vernon 1998, 1996) التي طوّرت برامج للتربية العقلانية الانفعالية بهدف نشر الفلسفة العقلانية بين طلبة المدارس في كافة المراحل الدراسية

التي يكلف الطالب بالتعامل معها وإنجازها خارج إطار حصة التوجيه الجمعي وتقديم ما توصل إليه في الحصة اللاحقة بهدف تعزيز تحقيق أهداف الحصة.

### تصميم البحث والمعالجة الإحصائية

تم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة التي هدفت إلى تقييم آثار برنامج إرشادي معرفي جمعي، على كل من قلق المستقبل والسلوك اللاإجتماعي المدرسي لدى عينة من المراهقين في المدارس الثانوية في محافظة إربد، ومن هنا فإن متغيرات الدراسة هي:

#### • المتغير المستقل:

أ. برنامج التربية العقلانية الانفعالية المنفذ من خلال حصص توجيه جمعي في غرفة الصف.

#### • المتغيرات التابعة:

أ. درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل.

ب. تقديرات المعلمين للسلوك اللاإجتماعي لدى الطلاب على مقياس السلوك اللاإجتماعي.

وأما التصميم التجريبي المستخدم لفحص أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة فقد كان كالتالي:

• مجموعة تجريبية: تعيين عشوائي، قياس قبلي لقلق المستقبل والسلوك اللاإجتماعي، برنامج الإرشاد الجمعي، قياس بعدي، قياس متابعة بعد ثلاثة أشهر.

• مجموعة ضابطة: تعيين عشوائي، قياس قبلي لقلق المستقبل والسلوك اللاإجتماعي، عدم التعرض لأي برنامج إرشادي، قياس بعدي.

ويمكن تمثيل تصميم الدراسة على النحو التالي:

O3	O2	x	O1	EG
---	O2	---	O1	CG

حيث تشير الرموز إلى: EG: المجموعة التجريبية، CG: المجموعة الضابطة، O1: القياس القبلي، O2: القياس البعدي، O3: قياس المتابعة.

#### المعالجة الإحصائية:

لاختبار العلاقة ونوعها بين قلق المستقبل والسلوك اللاإجتماعي استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Product Moment Correlation Coefficient)، ومن أجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha = 0.05)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى قلق المستقبل والسلوك اللاإجتماعي تم

الواقعة ما بين (2014/2/16 – 2014/5/11).

وبعد الانتهاء من تحكيم البرنامج قام الباحث بتطبيق أربع حصص كعينة من البرنامج وهي: الدرس الثاني بعنوان (الأفكار والمشاعر والسلوك)، والدرس السادس بعنوان (تمييز الأفكار الهازمة للذات وتحديها)، والدرس الثامن بعنوان: (المطالب والرغبات)، والدرس الحادي عشر بعنوان (مهارة حل المشكلات) على شعب مختلفة من الصف الأول الثانوي من خارج عينة الدراسة (في مدرسة حسن كامل الصباح الثانوية) لمعرفة فيما إذا كانت هناك حاجة لإجراء تعديلات على الأهداف أو المحتوى أو الأسئلة المتضمنة في البرنامج، ولمعرفة مناسبة الزمن المحدد للدرس، كما تم تعديل بعض الأنشطة لتناسب مدة الحصة.

وقد تم بناء البرنامج على شكل وحدة دراسية مؤلفة من أربعة أجزاء وتتضمن إثنا عشر درساً كما يلي: الجزء الأول يتناول مبادئ التربية العقلانية الانفعالية ويتضمن ثلاثة دروس، والجزء الثاني يتناول طرق تحديد وتحدي المعتقدات اللاعقلانية ويتضمن أربعة دروس، والجزء الثالث يتناول التعامل مع المطالب، والتفكير الكارثي، والتحدي ويتضمن درسان، أما الجزء الرابع فيتناول إدارة الانفعالات والمشكلات، ويتضمن ثلاثة دروس، وتتفد جميعها في اثنتي عشرة حصة توجيه جمعي في الصفوف مدة كل منها (90) دقيقة - حيث أن حصة طالب الفرع الصناعي في المشغل التدريبي مدتها (240) دقيقة، ويمكن تنفيذ المدة اللازمة للحصة الإرشادية خلالها- وتنظم الدروس جميعها وفقاً للنسق الآتي:

1. عنوان الدرس وهو يشير لطبيعة الدرس وإطاره العام ويعطي فكرة عن محتواه.

2. أهداف الدرس وتشير للمخرجات النهائية المراد الوصول إليها.

3. الأدوات والمواد المستخدمة وتشير للمواد والأنشطة المبرمجة التي يستخدمها المرشد لتحقيق الأهداف.

4. الإجراءات وتشير للخطوات التي يقوم بها المرشد لتسيير حصة التوجيه الجمعي وتوجيه مجرياتها.

5. أسئلة المحتوى: وهي أسئلة تعود بشكل مباشر على المحتوى المعرفي للدرس والأنشطة التي يتم توظيفها في الحصة، وهي تصمم بهدف التأكيد على تعلم المفاهيم واكتسابها.

6. الأسئلة الشخصية: وهي أسئلة تعنى بتحقيق التكامل بين ما تعلمه الطالب مع ذاته، وبتشجيع الطلاب على تطبيق المفاهيم التي تعلموها في حياتهم ومساعدتهم على تدويتها.

7. نشاط المتابعة وهو شكل من أشكال الواجبات المنزلية

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (عند مستوى  $\alpha = 0.05$ ) بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل وبين درجاتهم على مقياس السلوك الاجتماعي. لفحص هذه الفرضية تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية على مقياس قلق المستقبل وبين درجاتهم على مقياس السلوك الاجتماعي، ويبين الجدول (3) ذلك.

استخدام الأسلوب الإحصائي المسمى بتحليل التباين المشترك (Analysis of Covariance) والمعروف اختصاراً باسم (ANCOVA)، واختبار (ت) للعينة المترابطة (paired - sample t test) واختبار (ت) للعينات المستقلة (independent - samples t test) للتعرّف على دلالة الفروق في القياسين البعدي والمتابعة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

### الجدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين مقياس قلق المستقبل ومقياس السلوك الاجتماعي

أبعاد مقياس السلوك الاجتماعي					أبعاد مقياس قلق المستقبل
الدرجة الكلية	التمرد والعصيان	الفوضوية	السلوك العدواني	سرعة الغضب	
0.1	0.173	0.06	0.016	0.111	القلق العام تجاه المستقبل
**0.395	**0.470	**0.403	0.18	0.222	التشاؤم واليأس والنظرة السلبية لمستقبل
**0.473	**0.403	0.116	*0.364	**0.426	القلق المتعلق بالمشكلات المستقبلية
*0.315	*0.376	0.286	0.146	0.205	الخوف من الفشل في المستقبل
**0.486	**0.545	*0.325	0.264	*0.370	الدرجة الكلية

\* معامل الارتباط دال عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  \*\* معامل الارتباط دال عند مستوى  $(0.01)$

النفسية لا تشير فقط إلى سوء التوافق بل ترتبط أيضاً بعدم توظيف المهارات المؤدية للنجاح والفعالية بشكل إيجابي وبناء، كما أن أي خلل يحدث في تفكير الإنسان سوف ينعكس بشكل جوهري على انفعالاته وسلوكه وبشكل خاص على تكيّفه مع عناصر البيئة التي يعيش فيها وعلى طبيعة علاقاته مع من حوله، والتي قد تعود بدورها لتؤثر بشكل سلبي على تفكيره ومن ثم انفعالاته التي تفضي إلى مزيد من القلق المتعلق بالمستقبل والسلوك الاجتماعي والتخبط، لتمثل ما يعرف بالدائرة المفرغة (vicious circle) من حيث تأثر كل واحد منهم بالآخر والتأثير مجدداً فيه ومفاقمته سوءاً.

وقد يحظى هذا التفسير للنتيجة المتعلقة بهذه الفرضية بتأييد عدد من نتائج الدراسات السابقة مثل ما أكد عليه زاليسكي (Zaleski, 1995) بأن الأفراد الذين توجد لديهم درجة مرتفعة من قلق المستقبل يميلون إلى استخدام استراتيجيات القوة في التأثير على الآخرين، وما خلص إليه رابابورت (Rappaport, 1991) أثناء فحصه للدفاعية تجاه المستقبل من أن الدفاع النفسي يعمل في إطار قلق المستقبل باستخدام ميكانيزمات دفاع عديدة، وكذلك ما توصل إليه كل من بلان والحلح (2011) بوجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل والتوافق النفسي، وما بيّنته المصري (2011) من وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل و

يتضح من الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين كل من قلق المستقبل والسلوك الاجتماعي، فقد كانت قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل بالدرجة الكلية لمقياس السلوك الاجتماعي (0.486) ودالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$ ، مما يشير إلى أنه كلما زاد مستوى قلق المستقبل زاد مستوى السلوك الاجتماعي وقد يكون العكس صحيحاً أيضاً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة سليمان (2011)، ودراسة برايس (Price, 2009)، ودراسة الجهني (2011)، ودراسة زاليسكي (Zaleski, 1995)، ودراسة شانون وإيسكوت (Shannon & Escott, 2004).

ويعزو الباحث هذه العلاقة الموجبة بين قلق المستقبل والسلوك الاجتماعي إلى أن قلق المستقبل قد يسبب نوعاً من التوتر والضغط على الفرد نتيجة لإحساسه بعدم القدرة على تحقيق حاجاته وطموحاته وأهدافه مستقبلاً، والمنبثق أصلاً من تفسيرات غير منطقية وأفكار مشوهة يقوم بها الفرد للأحداث والتعبيرات من حوله إضافة للمبالغة في تقييم نتائجها وتأثيراتها وتغذيتها بشكل مستمر باستنتاجات وتقييمات خاطئة وأحاديث ذاتية وأفكار تلقائية سلبية تعزز إحساسه بالضعف وعدم الكفاية وعدم الفاعلية، الأمر الذي قد ينعكس على كافة أشكال سلوكه وتفاعله مع الآخرين والمحيط من حوله، فالصحة

والضابطة على كل من مقياسي قلق المستقبل والسلوك الاجتماعي وأبعادهما الفرعية في القياس البعدي، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار القياس القبلي كمتغير مشترك لكل من مقياس قلق المستقبل ومقياس السلوك الاجتماعي، والجدول (4) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية في متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس قلق المستقبل ومقياس السلوك الاجتماعي في القياس البعدي، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى  $\alpha = 0.05$ ، تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويوضح الجدول (5) والجدول (6) نتائج هذين التحليلين:

#### الجدول (4)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي لكل من مقياس قلق المستقبل ومقياس السلوك الاجتماعي

المقياس	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
مقياس قلق المستقبل الدرجة الكلية	التجريبية	132.2	3.93	54.64	6.32
	الضابطة	131.93	3.67	127.29	5.44
مقياس السلوك الاجتماعي - الدرجة الكلية	التجريبية	56.93	4.8	39.5	1.74
	الضابطة	55.36	5.88	56.79	3.45

#### الجدول (5)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق في قلق المستقبل لدى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	معامل إيتا
القياس القبلي	5.860	1	5.860	0.711	0.407	0.028
المجموعات	45326.611	2	22663.306	2751.396	*0.000	0.995
الخطأ	205.925	25	8.237			
الكلية	60079	28				

\*الفروق ذات دلالة عند مستوى (0.05).  $R^2 = 0.995$  (نسبة مساهمة البرنامج في التباين في الأداء الكلي على المقياس).

#### الجدول (6)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق في السلوك الاجتماعي لدى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	معامل إيتا
القياس القبلي	0.188	1	0.188	0.024	0.877	0.001
المجموعات	45277.462	2	22638.731	2922.349	*0.000	0.996
الخطأ	193.669	25	7.747			
الكلية	67182	28				

\*الفروق ذات دلالة عند مستوى (0.05).  $R^2 = 0.996$  (نسبة مساهمة البرنامج في التباين في الأداء الكلي على المقياس).

المعرفية وتحسين التفكير المنطقي العقلاني لدى الأفراد والمجموعات التي تتعرض للتدريب على مفاهيم النظرية المعرفية، حيث إن وعي الفرد بأنه هو من يسبب الكرب والتعاسة أو الشعور بالراحة لنفسه وليست الأحداث والمواقف التي يمر بها ويتفاعل معها، وكذلك إدراكه للعلاقة بين أفكاره ومشاعره وسلوكاته، ودور الأفكار التلقائية والأفكار الساخنة والأحاديث الذاتية السلبية في ترسيخ المعتقدات الجوهرية المشوهة هو ما تركز عليه هذه النظرية، وهو مفتاح العلاج فيها، وأن هذه المعتقدات والأفكار والأحاديث الذاتية والأفكار التلقائية خاضعة لسيطرته، وأنه يمكن تحديدها وتعديلها أو التخلص منها، الأمر الذي يساهم في دفع الفرد نحو التعامل العقلاني مع الأحداث الحالية والتخطيط المنطقي والواقعي للمستقبل، وتقليل مستوى الانفعالات السلبية لديه، ويزيد من شعور الطالب بشكل جيد نحو ذاته والآخرين في المجتمع بما يكفل له الشعور بالراحة والبعد عن التوتر والضغط النفسي، وبالتالي تحسين مقدار ما يتمتع به من صحة نفسية وتكيف بشكل عام.

وربما تكون هذه النتيجة تعبيراً صادقاً عن فعالية استراتيجيات النموذج المعرفي المتضمنة في برنامجي العلاج، حيث يعتقد الباحث أنها ربما كانت من أهم أسباب التحسن الذي طرأ على المجموعتين التجريبتين، حيث تضمن كل من البرنامجين العلاجيَّين (برنامج العلاج المعرفي وبرنامج التربية العقلانية الانفعالية) جلسات إرشاد جمعي وحصص توجيهية متعدّدة هدفت لتعليم المشاركين فحص أساليب التفكير الموجودة لديهم والتعرّف على العلاقة بين أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكاتهم وتعليمهم التمييز بين المخاوف المتعلقة بالمشكلات الحالية والمخاوف المتعلقة بالمشكلات المحتملة في المستقبل، وتوضيح دور التشوّهات المعرفية وأخطاء التفكير في استجاباتهم الانفعالية والسلوكية، وتدريبهم على كيفية تحديد الأحاديث والأفكار السلبية ووقفها وتعديلها، وكيفية تحديد وتحدي الأفكار التلقائية والساخنة وتوضيح دورها في الاستجابات الانفعالية السلبية، وتعليمهم التفكير العقلاني بشكل منظم ومنهجي وتدريبهم على مهارة تحدي الأفكار اللاعقلانية وتقنيدها واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية، وعلى مهارة حل المشكلات، ونتيجةً لذلك تغيرت انفعالاتهم السلبية وسلوكاتهم المضطربة، وأصبح لديهم القدرة على التفكير بإيجابية وعقلانية وتقبل المستجدات كمتغيرات قوة وليست تحديات مستحيلة، وأصبح لديهم كذلك القدرة على التعامل مع الآخرين والمحيط بشكل إيجابي، فقد يساعد مضمون البرنامج والحصص على أحداث تعديلات عميقة في الأفكار والانفعالات والسلوك من

يُبين من الجدولين (5) و(6) أن برنامج الدّراسة كان فعّالاً في تقليل مستوى كل من قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي على القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، بينما لم يكن التغيّر في مستوى قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي لدى أفراد المجموعة الضابطة ذا دلالة إحصائية في القياس البعدي على كل من مقياسي الدّراسة. وأن قيمة معامل إيتا الذي يحدد تأثير المعالجات التجريبية على قلق المستقبل قد بلغ (0.995)، حيث يعتبر مؤشراً مرتفعاً لتأثير المعالجة التجريبية على قلق المستقبل، وأن قيمة معامل إيتا الذي يحدد تأثير المعالجات التجريبية على السلوك اللااجتماعي قد بلغ (0.996)، حيث يعتبر مؤشراً مرتفعاً لتأثير المعالجة التجريبية على السلوك اللااجتماعي، مما يشير إلى فعالية برنامج التربية العقلانية الانفعالية في تحسين قلق المستقبل وتقليل مستوى السلوك اللااجتماعي.

وتتفق هذه النتائج مع معظم نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الوليدي (2013)، ودراسة معوض (1996)، ودراسة عبدالسلام (2005)، ودراسة الجميلي (2009)، ودراسة إبراهيم (2006)، ودراسة أسعد (2009)، ودراسة عسليّة والبنا (2011)، ودراسة السواط (2010)، ودراسة الصميلي (2009)، ودراسة أبوغوش (1996)، ودراسة مور (Moore 1999)، ودراسة صبحين والقضاة (2012)، ودراسة ترب وآخرون (Trip et. al, 2010)، ودراسة بلوك (Block 1978).

كما تتسجم نتائج هذه الدّراسة مع الأدب النظري المتعلّق بالتدخلات الإرشادية المستندة إلى النظرية المعرفية، والذي يؤكّد على فاعلية البرامج العلاجية المبنية وفقاً لمبادئ ومفاهيم وتكنيكات النظرية المعرفية وبشكل خاص أعمال إيليس في التأثير على الانفعالات السلبية والاضطرابات السلوكية من خلال معالجة التفكير المشوّه والمعتقدات اللاعقلانية والأفكار السلبية، حيث أن تعديل تلك الأفكار المشوّهة وأخطاء التفكير يخفض من اعتناق المعتقدات اللاعقلانية ويحسن من التفكير السلبى لدى الأفراد الخاضعين لتلك البرامج الإرشادية والتي تستهدف أساساً تعديل وتصحيح الأفكار السلبية ووقف واستبدال الأحاديث الذاتية والأفكار التلقائية السلبية وإكسابهم مهارة التفكير العقلاني بهدف تحسين انفعالاتهم وسلوكهم ومساعدتهم على التكيف.

ويبدو أنه من المنطقي التوصل لمثل هذه النتائج المتمثلة بتحسّن الانفعالات السلبية (قلق المستقبل) والسلوكات اللااجتماعية والتي يرتبط تحسنها عادة بتصويب التشوّهات

مستوى  $\alpha = 0.05$ ) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل ومقياس السلوك اللاجتماعي في القياس البعدي وبين متوسط درجاتهم على نفس المقياسين في القياس المتابعة بعد مرور ثلاثة شهور على انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية ( $n = 14$ ) على مقياسي الدراسة: قلق المستقبل، والسلوك اللاجتماعي، في القياس البعدي والمتابعة كما في الجدول (7)، كما تم استخدام اختبار (ت)، لعينتين مترابطتين (paired - sample t test) على مقياسي الدراسة: قلق المستقبل، والسلوك اللاجتماعي في القياس البعدي والمتابعة كما هو موضح في الجدول (8).

خلال تنفيذ المعتقدات اللاعقلانية وإعادة البناء المعرفي وتعديل الأفكار الخاطئة حول الأحداث والمواقف التي يمر بها الفرد. كما يعتقد الباحث أنه ربما كان لنقل وتطبيق المواقف التي تم التدريب عليها أثناء الحصة الإرشادية أثر واضح في إنجاح البرنامج، وتقليل كل من مستوى قلق المستقبل والسلوك اللاجتماعي، حيث كانت هناك متابعة ومناقشة اسبوعية للواجبات البيتية التي كانت تعطى في الجلسات والحصص على مدار ثلاثة شهور، وكانت هناك رغبة ودافعية جيدة لدى الطلاب في الاستفادة من البرامج حيث كانوا يحاولون بشكل مستمر تطبيق ما يدور في الحصة وتوظيفه في حياتهم اليومية في البيت والمدرسة، وكان لإلتزام الطلاب بحضور فعاليات البرامج دوراً هاماً في إنجاحها حيث لم يتم تسجيل أي تغيب عن البرامج في المجموعة التجريبية. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند

### الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياسي الدراسة: قلق المستقبل والسلوك اللاجتماعي

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق المستقبل	البعدي	54.64	6.32
	المتابعة	57.93	7
السلوك اللاجتماعي	البعدي	39.5	1.74
	المتابعة	42.79	2.75

### الجدول (8)

اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لفحص الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى على مقياسي الدراسة في القياس البعدي والمتابعة

المقياس	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس المتابعة	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	54.64	57.93	-5.682	13	*0.00
السلوك اللاجتماعي	39.50	42.79	-4.600	13	*0.00

\*الفروق دالة عند مستوى  $\alpha = 0.05$ .

والسلوك اللاجتماعي، وهذا يشير إلى أن استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي بعد ثلاثة أشهر من تطبيق المقاييس البعدية بدأت تضعف، الأمر الذي يشير إلى أن برنامج التربية العقلانية الانفعالية لم يستطع المحافظة على استمرار تأثيره الإيجابي في تقليل مستوى كل من قلق المستقبل والسلوك اللاجتماعي بعد مضي ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha$ )  $> 0.05$ )، بين متوسطات درجات القياس البعدي وقياس المتابعة، لأفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: قلق

وللتحقق من وجود فروق دالة فقد تم إجراء اختبار "ت" للعينات المترابطة، وهو ما يوضحه الجدول (8)، حيث تم استخراج نتائج واختبار قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس البعدي والمتابعة على مقياسي الدراسة لدى أفراد العينة التجريبية الثانية.

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha = 0.05$ )، بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس المتابعة، لأفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: قلق المستقبل

وأثبتت الذات في الحد من استمرار تأثير بعض البرامج العلاجية على المدى الطويل، إضافة لعوامل دخلية كثيرة مثل أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، والكثير من القوانين الصارمة التي تفرض على المراهق في البيت والمدرسة وتحد من إمكانية تحققه من صحة بعض افتراضاته ومعتقداته أو على الأقل تجريبها عملياً مما يدفعه للخروج عن تلك القوانين والقيود الصارمة كمنهج لإشباع حاجاته وتحقيق الاستقلالية، وتدفعه إلى الرجوع والاستمرار بنفكيره المشوه، وترسخ معتقداته اللاعقلانية من خلال الأفكار والأحاديث الذاتية السلبية وبالتالي تحافظ على انفعالاته السلبية وسلوكه المضطرب.

#### التوصيات:

- الاستفادة من البرنامج الإرشادي الذي تم تطويره بعد دراسة جوانب الضعف والقوة فيه، وتكييفه على مشكلات أخرى تخص المراهقين، كقلق الامتحان، الضغط النفسي، التكيف المدرسي، وغيرها.
- الاستفادة من مقياسي الدراسة في تشخيص الاضطرابات المتعلقة بقلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي، بهدف إعداد البرامج المناسبة للطلاب.
- تطوير المزيد من البرامج الإرشادية المستندة لمفاهيم ومبادئ النظرية المعرفية للمراحل والصفوف والمشكلات الأخرى غير التي تضمنتها هذه الدراسة .
- تقديم برامج إرشادية مستندة إلى النظرية المعرفية لأولياء أمور الطلاب بهدف مساعدتهم على التعامل مع أبنائهم بطرق فعالة وإيجابية ومطمئنة.
- تدريب المرشدين والمعلمين لترسيخ مفاهيم ومبادئ النظرية المعرفية للعمل على نشرها في الصفوف بهدف مساعدة الطلاب على تبني أساليب أكثر منطقية وعقلانية في التفكير وتحسين نوعية أفكارهم ومعتقداتهم وبالتالي حياتهم .
- إجراء المزيد من الدراسات حول مشكلات المراهقين في المدارس الثانوية لفهم أسبابها ووضع البرامج العلاجية المناسبة لها.
- تعليم فلسفة ومبادئ التربية العقلانية الانفعالية في المقررات المدرسية؟

وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصرياً والمبصرين. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، 35 (3)، ص 789 - 822.

أبو رياح، م. (2006). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء (دراسة تشخيصية)، (رسالة ماجستير)، جامعة الفيوم، الفيوم، مصر.

المستقبل والسلوك اللااجتماعي.

واختلفت النتائج المتعلقة بفاعلية برنامج التربية العقلانية الانفعالية مع قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي مع كل من: دراسة الوليدي (2013) التي أكدت على فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي في تقليل مستوى قلق المستقبل ومحافظته على هذا الأثر الإيجابي بعد خمسين يوماً من انتهاء تنفيذ البرنامج. ودراسة إبراهيم (2006) التي أكدت على استمرار تأثير برنامج إرشادي عقلائي إنفعالي في تقليل مستوى قلق المستقبل بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج. ودراسة أسعد (2009) التي أظهرت استمرار التأثير الإيجابي لبرنامج معرفي سلوكي في خفض قلق المستقبل بعد انتهاء البرنامج بشهر. ودراسة السواط (2010) التي أظهرت استمرار تأثير برنامج إرشادي جمعي يستند إلى فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في تخفيف مستوى قلق المستقبل في قياس المتابعة. ودراسة الصميلي (2009) التي بينت استمرار فاعلية برنامج إرشادي عقلائي إنفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بعد شهرين من انتهاء البرنامج الإرشادي. ودراسة بلوك (Block, 1978) التي أكدت استمرار التأثير الإيجابي لبرنامج تربية عقلانية انفعالية في تحسين السلوك الفوضوي والسلوك السيء خلال فترة المتابعة. ويعزو الباحث النتيجة المتعلقة بفقدان برنامج الدراسة لتأثيره الإيجابي في تقليل مستوى قلق المستقبل والسلوك اللااجتماعي بعد التوقف عن تقديم البرنامج بثلاثة أشهر إلى أن انفعالات المراهق كثيراً ما ترتبط بالحياة الاجتماعية المحيطة به والوسط المدرسي الذي يتفاعل معه؛ فهو يلجأ للتأنيب والانتقاد عندما تتعكر علاقاته بزملائه أو عندما يحزم المعلم في معاملته أو عندما يتدخل الآخرون في شؤونه، كما تعتبر بعض مظاهر السلوك اللااجتماعي أسلوب متعلم يمارسه المراهق للضغط على الزملاء والأهل وبعض المعلمين لتحقيق رغباته وتلبية حاجاته، وكذلك ما تمتاز به مرحلة المراهقة نفسها من عدم ثبات واستقرار في الانفعالات وتقلبات في المزاج تبعاً للتغيرات الفسيولوجية والاجتماعية التي يمر بها المراهق، كما قد تسهم بعض من خصائص مرحلة المراهقة كالرغبة في الاستقلالية

#### المصادر والمراجع

##### المراجع العربية

- إبراهيم، إ. (2006). فاعلية الإرشاد العقلائي الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني، (رسالة ماجستير)، جامعة أسيوط، مصر.
- أبو الهدى، إ. (2011). دراسة سيكومترية كLINIكية لقلق المستقبل

أبو عيطة، س. (2005). الرعاية الوالدية والسلوكيات الانفعالية للاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الحكومية بمنطقة عمان الكبرى، مجلة جامعة دمشق، 12 (1)، ص 219 - 258.

أبو غوش، أ. (1996). فعالية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض تالسلوك العدوانى لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة، (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أسعد، ن. (2009). أثر العلاج السلوكى المعرفى في خفض قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية - جامعة تعز، (رسالة ماجستير)، جامعة تعز، تعز، اليمن.

الإمامي، ع. (2010). علاقة سمة التفاؤل والتشاؤم بقلق المستقبل لشباب الجالية العربية في الدنمارك. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، كوبنهاجن، الدنمارك.

بلان، ك والحلج، س. (2011). العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسى لدى عينة من طلاب الصف الثانى الثانوي في محافظة ريف دمشق، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 33 (3)، ص 145 - 162.

بن الطاهر، ت. (2010). مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل: دراسة مقارنة على عينة من طلبة جامعة الأغواط، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 1، ص 262 - 285.

جبر، أ. (2012). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الجميل، ع. (2009). أثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 8، (4)، ص 37 - 65.

الجهني، ع. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإضطرابات السلوكية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعتي الملك عبدالتعزيز والطائف، مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة، 23، ص 340 - 369.

حسن، ث. (2005). السلوك الاجتماعي المدرسي بين التلاميذ بطبيي التعلم والأسوياء: دراسة مقارنة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في محافظة ديالى، مجلة الفتح، 23، ص 248 - 271.

حسونة، ن. (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن

الحمداني، إ. (2011). الإغتراب، التمرد، قلق المستقبل، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حنتول، أ. (2012). فاعلية برنامج إرشادي نفسى مقترح لتخفيف قلق المستقبل وأثره على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة كلية المجتمع بجامعة جازان. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

داود، ن. (1999). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من

طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن، مجلة دراسات، 26، (1)، ص 33 - 49.

زقاوة، أ. (2013). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 7 (2)، ص 186 - 199.

سعود، ن. (2005). قلق المستقبل وعلاقته بسمتى التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب جامعة دمشق، (رسالة ماجستير)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

سليمان، ح. (2011). دراسة العلاقة بين قلق المستقبل والسلوك العنيف لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي العام، مجلة البحث العلمي في التربية، 12، ص 681 - 703.

سليمان، ح. (2011). دراسة معنى الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي العام، مجلة البحث العلمي في التربية، 12، ص 657 - 680.

السواط، و. (2010). فعالية برنامج يستند إلى الإرشاد المعرفى السلوكي في التخفيف من قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 67 (20)، ص 437 - 482.

شكير، ز. (2005). مقياس قلق المستقبل، ط1، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

شند، س والأنوار، م. (2012). قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لدى شرائح من العاملين بمهن مختلفة، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالرقازيق)، 76، ص 203 - 300.

صحيحين، ع والقضاة، م. (2012). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي إنفعالي سلوكي في خفض سلوك العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، دراسات تربوية ونفسية - مجلة كلية التربية بالرقازيق، 75، ص 207 - 251.

الصرايرة، ر والحجايا، ن. (2008). القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، 4 (32)، ص 613 - 646.

الصميلي، ح. (2009). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي إنفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، (أطروحة دكتوراة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عبدالباقي، س. (1993) مسببات القلق: خبرات الماضي والحاضر ومخاوف المستقبل، مجلة الدراسات التربوية، 8 (58)، ص 102 - 145.

العثامنة، ع. (2003). مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبة التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عسليبة، م والبناء، أ. (2011). فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظة غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25 (5)، ص 1120 - 1185.

أبو عيطة، س. (2005). الرعاية الوالدية والسلوكيات الانفعالية للاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الحكومية بمنطقة عمان الكبرى، مجلة جامعة دمشق، 12 (1)، ص 219 - 258.

أبو غوش، أ. (1996). فعالية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض تالسلوك العدوانى لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة، (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أسعد، ن. (2009). أثر العلاج السلوكى المعرفى في خفض قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية - جامعة تعز، (رسالة ماجستير)، جامعة تعز، تعز، اليمن.

الإمامي، ع. (2010). علاقة سمة التفاؤل والتشاؤم بقلق المستقبل لشباب الجالية العربية في الدنمارك. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، كوبنهاجن، الدنمارك.

بلان، ك والحلج، س. (2011). العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسى لدى عينة من طلاب الصف الثانى الثانوي في محافظة ريف دمشق، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 33 (3)، ص 145 - 162.

بن الطاهر، ت. (2010). مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل: دراسة مقارنة على عينة من طلبة جامعة الأغواط، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 1، ص 262 - 285.

جبر، أ. (2012). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الجميل، ع. (2009). أثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 8، (4)، ص 37 - 65.

الجهني، ع. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإضطرابات السلوكية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعتي الملك عبدالتعزيز والطائف، مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة، 23، ص 340 - 369.

حسن، ث. (2005). السلوك الاجتماعي المدرسي بين التلاميذ بطبيي التعلم والأسوياء: دراسة مقارنة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في محافظة ديالى، مجلة الفتح، 23، ص 248 - 271.

حسونة، ن. (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن

الحمداني، إ. (2011). الإغتراب، التمرد، قلق المستقبل، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حنتول، أ. (2012). فاعلية برنامج إرشادي نفسى مقترح لتخفيف قلق المستقبل وأثره على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة كلية المجتمع بجامعة جازان. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

داود، ن. (1999). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من

- Barlow, D. H. (1988). *Anxiety and its disorders*. Guilford, NewYork.
- Barlow, D.H. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, (11), P: 1247–1263.
- Bernard, E. M. (2004). Emotional resilience in children: Implications for rational emotive education. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4, P: 39 - 52.
- Bernard, M.E. and Cronan, F. (1999). The child and ado-lescent scale of irrationality: Validation data and mental health correlates. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13, (2), P: 121-132.
- Bernard, M.E. and Joyce, M. (1984). *Rational Emotive Therapy with Children and Adolescents*. John Wiley Publishers, New York.
- Block, J. (1978). Effects of a Rational-Emotive Mental Health Program on Poorly Achieving, Disruptive High School Students. *Journal of Counseling Psychology*, 25 (1), P: 61-65.
- Bond, F.W. and Dryden, W. (1996). Testing an REBT: The effects of rational beliefs, irrational beliefs and their control or certainty contents on the functionality of inference. *International Journal of Psychology*, 1, (1), P: 55-77.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., and DePree, J. A. (1983) Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21 (1), 9-16.
- Butler, G., and Mathews, A. (1983). Cognitive processes in anxiety. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 5, P: 51–62.
- Butler, G., and Mathews, A. (1987) Anticipatory anxiety and risk perception. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 551–565.
- Costello, E. J., Egger, H. L., and Angold, A. (2005). The developmental epidemiology of anxiety disorders: phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, (4), P: 631-648.
- Crick, N. R., and Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peers' experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, (2), P: 244–254.
- Debidan, M. (2010). A systematic review of the literature on the use of REBT in criminal justice work to reduce re-offending. *Journal of Rational Emotive Behavior Therapy*, 28, P: 63-79.
- DiGiuseppe, R., and Froh, J. J. (2002). What cognitions predict
- العلي، م. (2008). قلق المستقبل لدى الأطفال الأيتام في دور الدولة. *مجلة كلية التربية الجامعة / المستنصرية*، 4، ص 380 - 443.
- عويدات، ع؛ وحدي، ن. (1997). المشكلات السلوكية لدى طلاب الصف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، *دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، 24 (2)، 298 - 315.
- الفرخ، ك؛ وتيم، ع. (1999). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. ص 212 - 221.
- الفقي، آ. (2013). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 38 (2)، ص 13 - 56.
- القاضي، و. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- كريميان، ص. (2007). *سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة وقتية من الجالية العراقية في أستراليا*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، كوبنهاجن، الدانمارك.
- كريم، ع. (2010). *قلق المستقبل المتعدد وعلاقته بالقلق العام لدى عينتين من المصريين والكويتيين من طلاب الجامعة: دراسة تنبئية مقارنة*، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا*، 8 (2)، ص 178.
- كمور، م. (2007). *بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- المحاميد، ش والسفاسفة، م. (2007). *قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8 (3)، ص 127 - 142.
- محمد، ه. (2010). *قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات*. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 26 و 27، ص 321 - 378.
- مسعود، س. (2006). *بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين: دراسة تشخيصية*، (أطروحة دكتوراة)، جامعة طنطا، طنطا، مصر.
- المصري، ن. (2011). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة*، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- معوض، م. (1996). *أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة*، (أطروحة دكتوراة)، جامعة المنيا، المنيا، مصر.
- الوليدي، ع. (2013). *فاعلية برنامج إرشادي عقلائي سلوكي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير*، *مجلة كلية التربية بينها*، 93 (3)، ص 243 - 283.

- Counseling, 5, (2), P: 84-95.
- Gysbers, N.C. (2001). School guidance and counseling in the 21<sup>st</sup> century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5, (2), P: 96-105.
- Ilkhchi, S. V., Poursharifi, H., and Alilo, M. M. (2011) the effectiveness of Cognitive-Behavioral Group Therapy on self-efficacy and assertiveness among anxious female students of high schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, P: 2586 – 2591.
- Ishikawa, Shin-ichi., Okajima, Isa., Matsuoka, Hirofumi. And Sakano, Yuji. (2007). Cognitive Behavioural Therapy for Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 12, (4), P: 164–172.
- Jamila, M. (2007). Enhancing A Classroom Social Competence and Problem-Solving Curriculum by Offering Parent Training to Families of Moderate- to High-Risk Elementary School Children, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 36, (4), P: 605–620.
- Kagan, L. J., MacLeod, A. K., and Pote, H. L. (2004). Accessibility of Causal Explanations for Future Positive and Negative Events in Adolescents with Anxiety and Depression. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, P: 177–186.
- King, N. J., Muris, P., and Ollendick, T. H. (2005). Childhood fears and phobia: Assessment and treatment. *Child and Adolescent Mental Health*, 10, (2), P: 50-56.
- Lane, K. L., and Wehby, J. (2002). Addressing Antisocial Behavior in the Schools: A call for Action. *Academic Exchange Quarterly*, 6, P: 4 – 9.
- Luxon, K., and Fletcher, R. (2009). Predictors of Future Anxiety about Male Pattern Baldness in New Zealand Males. *New Zealand Journal of Psychology*, 38, (3), P: 35 – 41.
- MacGrego, R. Nelson, R., and Wesch, D. (1997). Creating positive learning environment: The school wide student management program. *Professional School Counseling*, 1, (2), P: 33-36.
- Martin, R. C., and Dahlen, E. R. (2004). Irrational Beliefs and Expression of Anger. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, (1), P: 3-20.
- Mash, E. J., and Barkley, R. A. (2003). *Childhood psychopathology*. (2nd ed), the Guilford press, New York.
- Mayer, G. R. (2001) Antisocial Behavior: Its Causes and Prevention within Our Schools. *Education and Treatment of Children*, 24, (4), P: 414 - 449.
- McMahon, G. (1998). Book Reviews. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26 (4). P: 567-569.
- state anger? *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 20 (2), P: 133–150.
- DiGiuseppe, R., and Bernard, M.E. (1990). The application of rational emotive Theory to school-aged children. *School-Psychology-Review*, 19 (3), P: 268-286.
- Dodge, K. A., and Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, (1), P: 213–224.
- Donegan, A.L., and Rust, J.O. (1998). Rational-emotive education for improving self- concept in second-grade students. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36, (4), P: 248-256.
- Dryden, W. (1995). *Rational Emotive Behaviour Therapy*. SAGE ltd, London.
- Dryden, W., and Branch, R. (2008). *The fundamental of rational-emotive- behavior therapy*. England\British library cataloging in Publication Data.
- Ebreo, A., and Veining, J. (2001). How Similar are Recycling and Waste Reduction/ Future Orientation and Reported Behavior. *Environment and Behavior*, 33, (3), P: 424 – 448.
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Birch Lane Press, New York.
- Ellis, A. and Grieger, R. (1977). *Handbook of Rational-Emotive Therapy*. Springer Publishing Co, New York.
- Ensor R., Marks A., Jacobs L., and Hughes C. (2010). Trajectories of antisocial behaviour towards siblings predict antisocial behaviour towards peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, (11), P: 1208 - 1216.
- Fives, C. J., Kong, G., Fuller, J. R., and DiGiuseppe, R. (2011). Anger, Aggression, and Irrational Beliefs in Adolescents. *Cogn Ther Res*, 35, P: 199–208.
- Goodnight, J. A., D’Onofrio, B. M., Cherlin, A. J., Emery, R. E., Van Hulle, C. A., and Lahey, B. B. (2013). Effects of Multiple Maternal Relationship Transitions on Offspring Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence: A Cousin - Comparison Analysis. *J Abnorm Child Psychol*, 41, (2), P: 185 – 198.
- Granvold, D.E. (1994). *Cognitive and behavioral treatment: Methods and Applications*, Brooks Cole, California.
- Greaves-Lord, K., Tulen J., Dietrich, A., Sondeijker, F., Roon, A., Oldehinkel, A., Ormel, J., Verhulst, and F., Huizink, A. (2010). Reduced autonomic flexibility as a predictor for future anxiety in girls from the general population: The TRAILS study. *Psychiatry Research*, 179, P: 187–193.
- Green, A., and Keys, S. (2001). Expanding the developmental school counseling paradigm: Meeting the needs of the 21st century student. *Professional School*

- Urban Youth with and without Posttraumatic Stress disorder. (Doctoral Dissertation), Columbia University.
- Rosenbaum, T., McMurray, N.E., and Campbell, I.M. (1991). The Effects of Rational-Emotive Education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. Australian Journal of Education, 35, (2), P: 187-200.
- Scott, J., Cully, M., and Weissberg, E. (1995). Helping the separation anxious school refuser. Guidance & Counseling, 29, (4), P: 289-296.
- Shannon, S., and Escott, H. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? School Psychology Quarterly, 19, (2), P: 93 - 105.
- Sobral, J., Villar, P., Gomez-fragueta, J., Romero, E., and Luengo, M. A. (2013). Interactive effects of personality and separation as acculturation style on adolescent antisocial behavior. International Journal of Clinical and Health Psychology, 13, P: 25 – 31.
- Trip, S., McMahon, J., Bora, C., and Chipea, F. (2010). The Efficiency of a Rational Emotive and Behavioral Education Program in Diminishing Dysfunctional Thinking, Behaviors and Emotions in Children. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 10, (2), P: 173-186.
- Trip, S., Vernon, A., and McMahon, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: a quantitative meta-analytical study. Journal of Cognitive and Behavioural Psychotherapies, 7, (1), P: 81-93.
- Vaida, S., Kallay, E., and Opre, A. (2008). Counseling in Schools: a rational emotive behavior therapy (REBT) based intervention – apilot study. Cognition, Brain, Behavior, 12, (1), P: 57-69.
- Vernon, A. (1990). The School Psychologists Role in Preventive Education: Applications of Rational Emotive Education. School Psychology Review, 19, (3), P: 322-330
- Vernon, A. (1996). Counseling children and adolescents: Rational emotive behavior therapy and humanism. Journal of Humanistic Education and Development, 35, (2), P: 120 – 128.
- Weinrach, S. (1995). Rational-emotive therapy: A tough-minded therapy for a tender-minded profession. Journal of Counseling and Development, 73, P: 296-300.
- Wilde, Jerry. (2008). Rational – emotive behavioral interventions for children with anxiety problems. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 8, (1), P: 133 – 141.
- Zaleski, Zbigniew. (1996). Future Anxiety: Concept, Measurement, and Preliminary research. Personality and Individual Differences, 21, (2), P: 165–174.
- Mello, Z. R., and Worrell, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. Journal for the Education of the Gifted, 29, P: 271-289.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., and Fresco, D. M. (2002). Applying an emotion regulation framework to emotion regulation approaches to generalized anxiety disorder. Clinical Psychology: Science and Practice, 9, (1), P: 85-90.
- Mennuti, R. B., Freeman, A., and Christner, R. W. (2006). Cognitive behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice. Taylor and Francis group, New Youk.
- Merrell, Kenneth. (1993). School Social Behavior Scales. Clinical Psychology Publishing Company, Brandon Vermont.
- Molin, R. (1990). Future anxiety: Clinical issues of children in the latter phases of foster care. Child and Adolescent Social Work Journal, 7, P: 501-512.
- Moore, B. A. (1999). The Efficacy Of Group Counseling Interventions Employing Short- Term Rational Emotive Behavior Therapy In Altering The Beliefs, Attitudes, And Behaviors Of At-Risk Adolescents. (Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute, USA.
- Morris, T. L., and March, J. H. (2004) Anxiety disorders in children and adolescents. (2nd ed.), Guilford Press, New York.
- Norton, P. J., and Asmundson, G. J. (2000). Future Directions in Anxiety Disorders: Profiles and Perspectives of Leading Contributors. Journal of Anxiety Disorders, 14 (1), 69–95.
- Nucci, C. (2002). The Rational Teacher: Rational Emotive Behavior Therapy in Teacher Education. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 20 (1), P: 15-32.
- Ollendick, T. H., and Prinz, R. J. (1997). Advances in Clinical Child Psychology. Plenum Press: Springer, New York.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Affects of a School Based Intervention Program. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, (7), P: 1171-1190
- Price, B. J. (2009). Differentiating Future Time Perspective and Future Anxiety as Distinct Predictors of Intimate Partner Violence. Unpublished. (Doctoral Dissertation), Northern Illinois University, USA.
- Rappaport, H. (1991). Measuring Defensiveness against Future Anxiety: Telepression. Current Psychology: Research & Reviews, 10.(1 & 2), P: 65-77.
- Rialon Rebecca. A. (2011). A comparative Analysis of the Children's Future Orientation Scale Ratings of Traumatized

## The Effect of Rational Emotive Education in Dealing with the Future Anxiety and Reducing the Antisocial Behavior among a Sample of Industrial High School Students in Jordan

*Abduallah M. Al-Zaitawi\**

### ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of Rational Emotive Education in dealing with the future anxiety and reducing the antisocial behavior among a sample of industrial high school students in Jordan. The study sample consisted of (28) students, were randomly chosen and distributed into experimental and control groups with (14) students each. A future anxiety scale and antisocial behavior scale were used to measure the dependent variables. The Results revealed a positive and a significant correlation between future anxiety and antisocial behavior. It also revealed a significant effect of the program in reducing the level of the future anxiety and antisocial behavior at the post test. On the other hand, the program did not maintain its positive effect on any of the study scales at the follow-up measurement as well.

**Keywords:** Rational Emotive Education, Future Anxiety, Antisocial Behavior.

---

\* Ministry of Education, Jordan (1), Received on 13/09/2015 and Accepted for Publication on 27/10/2015.