جامعة مدينة السادات
كلية التربية
قسم علم النفس

# "التنظيم الذاتي للانفعالات لدى الاطفال ذوى اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين من الجنسين في دولة الكويت"

مستخلص بحث من رسالة الماجستير فى التربية

تخصص الصحة النفسية

اعداد الباحثة/

زمزم حسين على

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين طلاب المرحلة الابتدائية ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وأقرانهم العاديين فيما يتعلق بالتنظيم الانفعالي. وبشكل أكثر تحديداً، ركزت الدراسة على الفروق بين مجموعتي الطلاب في التنظيم الانفعالي وفي صعوبات التنظيم الانفعالي في ست مجالات، وهي: (عدم قبول الانفعالات السلبية– عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً– صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية– ضعف الوعي الانفعالي– محدودية استراتيجية التنظيم الانفعالي الفعالة– ضعف الوضوح الانفعالي). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاستعانة بمنهج بحثي وصفي مقارن. وتم استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي: مقياس نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للأطفال من إعداد "الدسوقي" (٢٠٠٦)، وقائمة التنظيم الانفعالي من إعداد "شيلدز وسيشيتي" (١٩٩٧)، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي من إعداد "غراتز ورومر" (٢٠٠٤)، واشتملت عينة الدراسة الأساسية على ٧٢ من طلاب الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت منهم ٣٤ من المشخصين على أنهم من ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، و٣٨ من الطلاب العاديين. ولتحليل البيانات، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للفروق ما بين متوسطي عينتين مستقلتين. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي لصالح الطلاب العاديين. كما كانت هناك فروق دالة إحصائياً لصالح هؤلاء الطلاب مقارنةً بأقرانهم العاديين في صعوبات التنظيم الانفعالي الست موضع الاهتمام في الدراسة الحالية بما أشار إلى أن هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبات بدرجة كبيرة في التنظيم الانفعالي مقارنةً بالعاديين. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بالعمل على إدراج صعوبات التنظيم الانفعالي كأحد المحكات التشخيصية الرئيسية التي على أساسها يتم تحديد الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط.

**مقدمة الدراسة:**

تعد ظاهرة قصور الانتباه وفرط النشاط Attention Deficit & Hyperactivity Disorders من بين الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال، حيث يشير هذا المصطلح إلى ذلك الاضطراب السلوكي الذي يعد النشاط الحركي المفرد ونقص فترة الانتباه أو قصرها، والاندفاع أهم مكوناته، وقد قدم العلماء في مجال علم النفس المرض والطب النفسي تسميات عدة لهذا الاضطراب لدى الأطفال من بينها الخلل البسيط في المخ Minimal Brain Dysfunction، والنشاط الحركي (Hyper Kinesis) ومتلازمة ستراوس (Strauss syndrome)، والنشاط الزائد أو المفرط (Hyperactivity ). (رياض العاسمي، ٢٠٠٨، ص٥٤).

ويعد اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط أحد الاضطرابات الانفعالية والسلوكية المنتشرة بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، وفيه تكون حركة الطفل دءوبة ومزعجة بشكل كبير، يمكن أن يتحول المكان على اثرها إلى فوضى مما يدفع الآخرين إلى تجنب الطفل ذي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وقد يدفعهم في أحيان كثيرة إلى عقابه، ولاشك أن مدى معرفة المعلمين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد هو الأساس الذي يحكم تلك العلاقة بين المعلم والطلاب ذوو اضطراب قصور الانتباه المصاحب بفرط النشاط، لأن المعلم إذا ما تفهم طبيعة هذا الاضطراب وخصائصه ومظاهره وأنماطه وإذا كانت لديه خلفية معرفية مناسبة عن طرق وأساليب التدخل الطبي والتربوي مع هذا الاضطراب كان ذلك أولى الخطوات الأساسية في الحد من هذا الاضطراب (خالد الحمد، ٢٠١٠، ص٢١٦).

وتتضح حاجة الأطفال المصابين بقصور الانتباه وفرط النشاط إلى اهتمام ورعاية من خلال وإعداد وتخطيط برامج علاجية متخصصة متكاملة تناسب قدراتهم وإمكانياتهم لخفض الاندفاعية وفرط الحركة وتساعدهم على التركيز والحد من السلوكيات العشوائية وتوجيه النشاط بهدف تحقيق قدر مناسب من التكيف الذاتي والاجتماعي (عبد الناصر تزكرات، ٢٠١٧، ص١٤).

ومن خلال واقعنا اليومي نجد أن قصور الانتباه وفرط النشاط من المشكلات التي أصبحت تشكل هاجساً لأولياء أمور الأطفال المصابين ومن يهمهم أمرهم من تربويين واختصاصيين؛ فالمعروف أنه من السهل تشتيت انتباههم نتيجة لأي إثارة خارجية بالإضافة للعصبية وبالتالي يصعب عليهم انجاز الأعمال الموكلة إليهم فيؤثر عليهم في شتى النواحي الاجتماعية والأكاديمية والوظيفية (عديلة عبد الجليل، ٢٠١٨، ص١٥).

إن المعلم عليه دور مهم جدا في معرفة وملاحظة ومراقبة سلوكيات الطلبة في نطاق المدرسة، وتطبيق التدخلات التربوية والسلوكية، كون المعلم هو الأقدر والأكثر جدارة وكفاءة للتعامل مع

الطلبة ذوو الاضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط ، ولهذا يعتبر معرفة المعلمين بهذا الاضطراب مدخلا مهما لتحديد استراتيجيات، والأساليب التربوية للتعامل مع هؤلاء الطلبة. وان المعلمين يحتاجون الى اكتساب المهارات اللازمة لتعديل هذه الأنماط السلوكية ولزيادة القبول الاجتماعي لهذه الفئة من الطلبة داخل المدرسة. ولعل هذا الاضطراب يعد من اخطر الاضطرابات التي تعانى منها فئة كبيرة من التلاميذ، مما يجعله جديراً بالدراسة والبحث (أحمد بني ملحم، ٢٠١٨، ص٤٥١).

ويعد اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال والمراهقين ويشكل مصدراً أساسيا لضيق وتوتر وإزعاج المحيطين بالطفل، حيث يعاني من هذا النشاط الزائد أولياء الأمور والمعلمون والتلاميذ، وقد يؤثر سلوك هذا الطفل ومستوى نشاطه على استجابات الوالدين والمعلمين والقائمين على رعاية الطفل، وعلى أسلوب معاملتهم للطفل، مما يؤثر بالتالي في نموه ومستقبله التعليمي والاجتماعي فيما بعد (عبد الرقيب البحيري، ومصفطي مفضل، ٢٠١٤، ص٣٦٢).

ويُعرف فرط الحركة ونقص الانتباه على أنه حالة مرضية يتم تشخيصها لدى الأطفال والمراهقين، وهي تعزى لمجموعة من الأعراض المرضية التي تبدأ في مرحلة الطفولة وتستمر لمرحلة المراهقة والبلوغ، وتتسم بنقص الانتباه والاندفاعية وزيادة النشاط الحركي والحسي وهي زيادة ملحوظة جداً في مستوى النشاط الحركي تخرج عن حدود المعدل الطبيعي، مع تشتت الانتباه يعبر عن عدم قدرة الفرد على تهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية (رجب محمد، ٢٠١٥، ص٣٩٢).

فالأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يُوصفون بتدني تحصيلهم المدرسي، والرسوب المتكرر، والتسرب من المدرسة، والغياب المتكرر عن المدرسة، وانخفاض دافعيتهم للدراسة، وهم كمتعلمين أقل كفاية مقارنة بالطلاب العاديين، وهم يتعرضون للطرد من المدرسة، والفشل في إنهاء مرحلة الدراسة الثانوية بالإضافة إلى نسيانهم للمعلومات باستمرار (مشعل الهاجري، ٢٠٠٧، ص١٨). وتتكرر شكاوى معلمي ومديري المدارس من التعامل مع العدد المتزايد من التلاميذ الذين لا يستطيعون الاستقرار في مكان واحد فترة الدرس، ولا ينتبهون لما يقال ويفشلون في إنهاء الأعمال المدرسية والواجبات، بالإضافة إلى تشتت انتباههم أثناء الحصص الدراسية مما يؤثر في تحصيلهم بشكل سلبي في المواد الدراسية المختلفة ويحد من قدراتهم ومهاراتهم ودوافعهم للتعلم ومشاركتهم داخل حجرة الدراسة (نجلاء الكلية، ٢٠١٧، ص٣٧٤).

وحتى يتم تشخيص هذا الاضطراب لا بد أن تكون إحدى الحالتين: إما أن تظهر عنده ستة أعراض أو أكثر في قصور الانتباه وأقل من ستة أعراض من أعراض فرط النشاط والاندفاعية، على أن يستمر وجودها لفترة تتجاوز ستة أشهر فما فوق وتنعكس سلباً على الفرد. أو وجود ستة أعراض أو أكثر من أعراض فرط النشاط والاندفاعية، وأقل من ستة أعراض من أعراض قصور الانتباه، على أن يستمر وجودها هي الأخرى لفترة تتجاوز ستة أشهر فما فوق وتنعكس سلباً على الفرد (لخضر لكحل، ونعيمة بنت يعقوب، ٢٠١٠، ص٤١٢).

إن مفهوم تنظيم الانفعال من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس، فكل فرد له من المهارات الانفعالية والمعرفية والسلوكية التي تنظم وتسيطر على الخبرات والمواقف والتعبيرات الناتجة من تفاعل الفرد مع محيطه (حيدر يعقوب، ٢٠١١، ص٤٥٢). وعلى الرغم من الطبيعة واسعة الانتشار للتنظيم الانفعالي فإن الأمر قد استغرق الانتظار حتى بدايات الثمانينيات من القرن المنصرم حتى يتم التركيز على هذه البنية وبحثه بشكل محدد ( Koole, van Dillen & Sheppes, 2011). ولقد شرع العديد من الباحثين من مجالات متنوعة في دراسة كيف يؤثر الأفراد على أي مشاعر يملكونها حينما تكون لديهم، وكيف يمرون بخبرة هذه الانفعالات ويعبرون عنها (جروس المذكور في Lopez, 2015, p. 24–25).

ويوجد عدم إجماع في الأدبيات على تعريف التنظيم الانفعالي. حيث توجد بعض التعريفات التي تركز بشكل أكبر على الوظائف التنظيمية للانفعالات في تنظيم العمليات الداخلية (مثل: الانتباه والذاكرة) بينما تركز بعض التعريفات الأخرى على الطريقة التي من خلالها يتم تنظيم الانفعالات (الضبط المعرفي، والتمثل الذاتي للتوقعات الاجتماعية) والتي تسمح للأفراد بمراقبة، وتأخير، وتعديل، وموائمة ردود أفعالهم بما يتلاءم مع متطلبات المواقف المختلفة (كول وزملاؤه المذكور في Seymour, 2010, P. 12).

وتبدأ القدرة على تنظيم الانفعالات في السنة الأولى من الحياة وتعد مهمة لنمو السلوك الاجتماعي المناسب والتكيفي (Thompson, 1994). ويعد التنظيم الانفعالي بمثابة أحد جوانب المجال الأكبر للتنظيم الذاتي self–regulation. ويعد ممارسة الفرد السيطرة على ذاته فيما يتعلق بانفعالاته أو خبراته الانفعالية. وكما هو الحال بالنسبة للأشكال الأخرى من التنظيم الذاتي، فإن مجموعة واحدة من الاستجابات تتداخل مع الأخرى؛ وهنا يتم تجنب الاندفاع وعمل استجابة مضادة (Koole, 2009). ولقد وجد الباحثون أن بعض أشكال التنظيم الانفعالي تتسم بالآلية (Koole, 2009) بينما تتسم أشكال أخرى بأنها إرادية وتتضمن نفس الأنظمة السيكولوجية والعصبية البيولوجية المستخدمة في ضبط السلوك والانتباه (Tice & Bratslavsky, 2009).

ويشير سوء التنظيم الانفعالي Emotion dysregulation إلى الصعوبات التي يواجهها الفرد في التكامل المرن للانفعالات مع العمليات الأخرى (مثل: تنظيم التماثل، والإدراكات)؛ وضعف السيطرة على الخبرات والتعبيرات الانفعالية، والاستنتاج في معالجة المعلومات والأحداث (Seymour, 2010). ويتضمن سوء التنظيم الانفعالي أبعاد متعددة منها: نقص الوعي، والفهم والقبول للانفعالات، وضعف الاستراتيجيات التكيفية لموائمة حدة أو مدة الاستجابات الانفعالية، وعدم الاستعداد لتحمل الاضطرابات العاطفية كجزء من المساعي لتحقيق الأهداف المنشودة، وعدم القدرة على الانخراط في السلوكيات الموجهة بالهدف عند التعامل مع الاضطرابات ( Gratz & Roemer, 2004, p. 52).

وسواءاً ما كانت هذه الصعوبات بمثابة معياراً تشخيصياً رئيسياً أو عاملاً ثانوياً فإن سوء التنظيم الانفعالي يجب أن يكون مجالاً مهماً يجب التركيز عليه عند التعامل مع اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وعلاجه (Werner & Gross, 2010). وفي هذا السياق تأتي الدراسة الحالية في محاولة للتناول المتعمق للتنظيم الانفعالي لدى أطفال هذه الفئة الخاصة مقارنة بالعاديين كجهد مبذول في تحديد الدور الذي يمكن أن تساهم به في الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**

نظراً لتزايد نسبة انتشار اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط والتي بلغت نسبة كبيرة من أطفال المدارس خاصة في سن المرحلة الابتدائية، وما تسببه أعراض هذا الاضطراب وهي النشاط الزائد والاندفاعية وقصور الانتباه، من توتر في علاقات الطفل الاجتماعية بالآخرين وتحصيله الدراسي، الأمر الذي يؤدى إلى وجود أعباء إضافية تواجه كل من الأقران والمعلمين والوالدين عند التعامل مع هذا الطفل (فوزية سلامة، ٢٠١٣، ص٣٧١)، فإن الأمر يتطلب مزيد من البحث في العوامل التي تقف وراء هذه الاضطرابات السلوكية والاجتماعية. ونظراً لأن النماذج النظرية لدراسة اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط تفترض أن التنظيم الانفعالي يعد ضعفاً محورياً لدى هؤلاء الأطفال نظراً للضعف في القدرة على الضبط الإرادي، فإنه من المهم دراسة التنظيم الانفعالي لدى هؤلاء الطلاب ( Seymour, Chronis-tuscano, Halldorsdottir, Stupica, Owens & Sacks, 2012, p. 596).

وقد أوجدت بعض الملاحظات الشخصية الأولية للباحثة مصدراً من مصادر إحساسها بمشكلة الدراسة الحالية. فمن خلال ملاحظة بعض مظاهر الطلاب الذين يمكن تصنيفهم على أنهم الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط، وُجد أنهم يعانون من العديد من المشكلات السلوكية

والمشكلات الاجتماعية وضعف التفاعل مع زملائهم، وضعف ممارستهم لأنشطة اجتماعية ومهارات اتصالية إيجابية، ووجود حدة انفعالية لديهم.

ويمكن التصدي لمشكلة الدراسة سابقة الذكر من خلال طرح التساؤل الرئيسي الذي ينص على: "ما الفروق بين ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التنظيم الانفعالي؟". ونظراً لأن هذا التساؤل يتسم بالتركيب وصعوبة معالجته فإن الأمر يتطلب طرح مجموعة التساؤلات الفرعية التالية والتي تنص على:

**تساؤلات الدراسة :**

**١- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في التنظيم الانفعالي؟**

- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في بعد التقلقل/السلبية ؟
- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في بعد تنظيم الانفعالات ؟

**٢- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في صعوبات التنظيم الانفعالي؟**

- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في بعد عدم قبول الانفعالات السلبية؟
- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في بعد عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً في المواقف المضطربة؟
- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في بعد صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية عند التعرض لمواقف مضطربة؟
- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في بعد ضعف الوعي الانفعالي؟
- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في بعد محدودية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة؟
- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في بعد ضعف الوضوح الانفعالي؟
- ما الفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في الدرجة الإجمالية

أهمية الدراسة:

يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة بمثابة أساس لبناء برامج إرشادية تعمل على خفض مظاهر اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط اعتماداً على فكرة التنظيم الانفعالي. كما يمكن أن تساعد هذه الدراسة في بناء برامج للتغلب بشكل مباشر على مظاهر صعوبات التنظيم الانفعالي لدى هؤلاء الطلاب. كما يمكن أن يستفيد معلمو الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط وآبائهم من نتائج هذه الدراسة بالكشف عن بعض جوانب قصور تنظيم الانفعالات لدى هؤلاء الأطفال بما يجعلهم أكثر استعداداً للتعامل مع مظاهرهم السلوكية السلبية.

**حدود الدراسة**: تلتزم الدراسة بالحدود التالية:

أ- **الحدود المكانية/البشرية**: عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت من المشخصين على أنهم من ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وبعض العاديين المكافئين لهم في السن.

ب- **الحدود الزمنية**: تطبيق الدراسة خلال العام ٢٠١٨م/ ٢٠١٩ م.

جـ- **حدود الموضوع**: تلتزم الدراسة بالحدود التالية:

١. الاعتماد على معايير الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي لتشخيص اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط في ثلاث أبعاد، وهي: نقص الانتباه- النشاط الزائد- الاندفاعية.
٢. قياس التنظيم الانفعالي من خلال قائمة التنظيم الانفعالي التي قدمها " ( Shields & Cicchetti, 1997) والتي تتضمن بعدين رئيسيين: التقلقل/السلبية Lability/Negativity، وتنظيم الانفعالات emotion regulation
٣. الاقتصار على ست من مظاهر صعوبات التنظيم الانفعالي، وهي: (عدم قبول الانفعالات السلبية- عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً في المواقف المضطربة- صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية عند التعرض لمواقف مضطربة- ضعف الوعي الانفعالي- محدودية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة- ضعف الوضوح الانفعالي).
٤. الاقتصار على إتباع منهج بحثي مقارن بين الطلاب العاديين والطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط في التنظيم الانفعالي وصعوبات التنظيم الانفعالي.

## مصطلحات الدراسة

***التنظيم الانفعالي:***

يُعرف التنظيم الانفعالي على أنه عمليات داخلية وخارجية متضمنة في "مبادئة، أو تجنب، أو تثبيط، أو الحفاظ على أو موائمة الحدوث، والشكل، والكثافة، والمدة لحالات المشاعر الداخلية، والعمليات النفسية والانتباهية المرتبطة بالانفعالات، والحالات الدافعية أو السلوكيات المصاحبة للانفعالات وذلك سعياً وراء إنجاز تكيفات بيولوجية أو سلوكية مرتبطة بالعواطف أو تحقيق أهداف فردية" (Eisenberg & Spinard, 2004, p. 338).

**اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط:**

يُعرف اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط على أنه اضطراب يظهر في صورة سلوكيات ممارسة بطريقة منتظمة، وتشخيصات يتضح من خلالها: غياب أو فقد كلي للتركيز في موضوعات معينة؛ تتطلب ضرورة التركيز حيث يتسم هؤلاء الأطفال بحالة من التشتت، ولذا لا يستطيعون اكتساب مهارة أو تعلم شيء ما دون الانتباه أولا، بالإضافة لاتسامه بالنشاط الزائد والاندفاعية، ومن ثم تتمثل أعراضه في: قصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية (مني السيد، أماني سيد، وهناء شهاوي، ٢٠١٣، ص٥٢٩).

**منهج الدراسة ومتغيراتها:**

تم الاعتماد في هذه الدراسة على منهج البحث الوصفي المقارن من خلال استخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي للمقارنة ما بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في التنظيم الانفعالي وصعوبات التنظيم الانفعالي.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدارس محافظة العاصمة بدولة الكويت. ومن هذا المجتمع، تم الاختيار العشوائي لعدد ثمانية من المدارس الابتدائية. ومن بين هذه العينة تم تشخيص ٣٤ من الأطفال على أنهم لديهم اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وتم التعامل معهم كمجموعة أولى للدراسة الحالية. ومن بين الطلاب الذين لم تنطبق عليهم المعايير التشخيصية لاضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط تم اختيار عينة عشوائية قوامها ٣٨ من الأطفال العاديين وتم التعامل معهم كمجموعة مقارنة في الدراسة الحالية.

**(٣-٣) أدوات الدراسة**

تم جمع البيانات في هذه الدراسة باستخدام الأدوات التالية:

**أ- مقياس نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للأطفال:**

أعد هذا المقياس "مجدي الدسوقي" (٢٠٠٦): وهو المقياس الذي تم استخدامه لتشخيص اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط في الدراسة الحالية والتمييز بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين. وقد تم إعداد هذا المقياس استناداً إلى الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي في عام ١٩٩٤م ويتضمن ثلاث أبعاد وهي: نقص الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية وهو مقياس مؤلف من ٦٦ عبارة يقوم أخصائي نفسي أو اجتماعي أو أحد المعلمين أو الوالدين وثيقي الصلة بالطالب بالإجابة عنه. وأمام كل عبارة من العبارات مقياس رباعي التدريج يتضمن أربع بدائل وهي: دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً. وقد بينت الدراسات السابقة تمتع هذا المقياس بمعدلات مرتفعة من الثبات والصدق باستخدام طريقة إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية، وطريقة الصدق التلازمي.

**ب- قائمة التنظيم الانفعالي:**

أعد كل من "شيلدز وسيشيتي" (Shields & Cicchetti, 1997) قائمة التنظيم الانفعالي (ERC)، وهي عبارة عن مقياس مؤلف من ٢٤ عبارة تقيس- من وجهة نظر القائمين على رعاية الطفل، مثل: الآباء- مدى قدرة الطلاب على تنظيم انفعالاتهم. وتقيم العبارات المتضمنة في هذه القائمة مدى تكرارية مجموعة متنوعة من السلوكيات الإيجابية والسلبية المرتبطة بتنظيم الانفعالات، مثل: "يمكنه أن يحدد متى يشعر بالسعادة أو الغضب أو الخوف"، و"يبرز مشاعر إيجابية في الاستجابة للتلميحات الودية أو المساعدة التي يقدمها الراشدين" وتقاس القائمة على مقياس ليكرتي رباعي النقاط فيه: (١) تعني نادراً/مطلقاً، و(٤) دائماً.

وتدل الدرجة الأعلى في البعد الأول على قدر أكبر من سوء القدرة على التنظيم الانفعالي emotion deregulation، بينما تدل الدرجة الأعلى في البعد الثاني على قدر أعلى من العمليات التنظيمية التكيفية للانفعالات adaptive regulatory processes. وفي الدراسة الحالية تم استخدام نسخة معربة ومقننة في البيئة الكويتية من هذه القائمة وتم التحقق من صدقها بعرض الترجمة على مجموعة من السادة المحكمين لتحكيمها بينما يتم التحقق من الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة من غير المشاركين في العينة الأساسية للدراسة.

وكان الهدف من عرض النسخة المعربة والمقننة من أداة الدراسة على المحكمين أخذ آرائهم بشأن مدى دقة الأبعاد التي يتضمنها مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ومدى دقة انتماء كل

عبارة للمحور والبعد الذي تندرج تحته، ومدى ملائمة صياغة العبارات ودقتها في قياس ما وضعت لقياسه وإبداء أي آراء بشأن تعديل أو حذف أو إضافة عبارات. وتم اعتبار إجماع ٨٠% من السادة المحكمين على العبارات بمثابة مؤشر للصدق الداخلي للمقياس. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء تعديلات طفيفة على صياغة بعض العبارات وشملت تعديلات في الترجمة العربية للمقياس بالأساس. كما تم التحقق من ثبات قائمة التنظيم الانفعالي باستخدام طريقة إعادة الاختبار Test–retest method من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٢٩) من طلاب المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ممن لم يشاركوا في الدراسة الأساسية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني للقائمة بفارق زمني أسبوعين وذلك باستخدام "الارتباط البسيط عند بيرسون"، وقد كانت قيمة معاملات الارتباط للعامل الأول والثاني (٠,٧٤٩) و (٠,٦٩٥) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع القائمة بدرجة ثبات مرتفعة.

**ج- مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:**

قام كل من "غراتز وورمر" (Gratz & Roemer, 2004) بإعداد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) وهو مقياس مؤلف من ٣٦ عبارة تقيم ست أبعاد لسوء التنظيم الانفعالي وهم:

١- عدم قبول الانفعالات السلبية nonacceptance of negative emotions (يتضمن هذا البعد ٦ عبارات).

٢- عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً في المواقف المضطربة inability to engage in goal–directed behaviors when distressed (يتضمن هذا البعد ٥ عبارات).

٣- الصعوبات في التحكم في السلوكيات الاندفاعية عند التعرض لمواقف مضطربة difficulties controlling impulsive behaviors when distressed (يتضمن هذا البعد ٦ عبارات).

٤- محدودية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة limited access to ER strategies perceived as effective (يتضمن هذا البعد ٨ عبارات).

٥- ضعف الوعي الانفعالي lack of emotional awareness (يتضمن هذا البعد ٦ عبارات)

٦- ضعف الوضوح الانفعالي lack of emotional clarity (ويتضمن هذا البعد ٥ عبارات).

وأمام كل عبارة من هذه العبارات مقياس ليكرتي يتدرج من (١) إلى (٥)؛ حيث (١) مطلقاً (٢) كثيراً (٣) في بعض الأحيان (٤) غالباً (٥) دائماً. وتعكس الدرجة الأعلى على هذا المقياس

درجة أكبر من صعوبة التنظيم الانفعالي. ويتمتع هذا المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي ودرجة مرتفعة من الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ومستوى كافٍ من صدق البنية والصدق التنبؤي (Gratz & Roemer, 2004). وبالإضافة إلى ذلك، وفي دراسة مطبقة على عينة من الطلاب ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١١ إلى ١٧ عاماً أبرز التحليل العاملي التوكيدي نفس العوامل الست التي أبرزها التحليل العاملي المطبق على عينات من الراشدين ( Newmann, van Lier, Gratz & Koot, 2009)، كما كان معامل الاتساق الداخلي مرتفعاً.

وفي الدراسة الحالية يتم استخدام نسخة معربة ومقننة في البيئة الكويتية من هذا المقياس ويتم التحقق من صدقه بعرض الترجمة على مجموعة من السادة المحكمين لتحكيمها وكذلك استخدام طريقة الصدق العاملي، والاتساق الداخلي بينما يتم التحقق من الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة من غير المشاركين في العينة الأساسية للدراسة.

وتم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية حيث تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت قيمة معاملات الارتباط للأبعاد الستة للمقياس ما بين (٠,٦٨٤) و(٠,٨٣٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع أبعاد هذا المقياس تتمتع بالاتساق الداخلي. كما تم التحقق من ثبات مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي باستخدام طريقة إعادة الاختبار من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني للمقياس بفارق زمني أسبوعين وذلك باستخدام "الارتباط البسيط عند بيرسون"، وقد تراوحت قيمة معاملات الارتباط لأبعاد المقياس الستة ما بين (٠,٦٢٣) و(٠,٨٥٤) كما بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الإجمالية للمقياس (٠,٧١٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة.

**أساليب التحليل الإحصائي:**

يتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

(١) حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المشاركين.

(٢) استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين للمقارنة بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في قائمة التنظيم الانفعالي ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.

**عرض ومناقشة النتائج:**

**نتائج الفرض الأول:**

نص الفرض الأول على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في بعد التقلق/السلبية". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في قائمة التنظيم الانفعالي في بعد التقلق/السلبية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في قائمة التنظيم الانفعالي في بعد التقلق/السلبية

| قائمة التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد التقلق/السلبية | الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ٤٧,٦٤٧ | ٤,٨٩٨ | ٧٠ | ١١,٧٨٠ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ٣١,٦٨٩ | ٦,٨٥٤ | | | |

يتضح من الجدول (١) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (١١,٧٨٠)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التطبيق البعدي لقائمة التنظيم الانفعالي في بعد التقلق/السلبية، وكانت الفروق لصالح ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**نتائج الفرض الثاني:**

نص الفرض الثاني على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في بعد تنظيم الانفعالات". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" للعينات المستقلة ، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في قائمة التنظيم الانفعالي في بعد تنظيم الانفعالات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٢): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في قائمة التنظيم الانفعالي في بعد تنظيم الانفعالات

| قائمة التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد تنظيم الانفعالات | الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ١٩,٥٥٩ | ٣,٩٣٣ | ٧٠ | ١٤,٠٣١ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ٣٣,٣٩٥ | ٤,٣٨٤ | | | |

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (١٤,٠٣١)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في قائمة التنظيم الانفعالي في بعد تنظيم الانفعالات، وكانت الفروق لصالح الطلاب العاديين.

**نتائج الفرض الثالث:**

نص الفرض الثالث على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في بعد عدم قبول الانفعالات السلبية". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد عدم قبول الانفعالات السلبية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٣): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد عدم قبول الانفعالات السلبية

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد عدم قبول الانفعالات السلبية | الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ٢٤,١١٨ | ٣,٥٧٤ | ٧٠ | ١١,٧٦٠ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ١٥,١٠٥ | ٢,٩٧٥ | | | |

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (١١,٧٦٠)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التطبيق البعدي لقائمة التنظيم الانفعالي في بعد عدم قبول الانفعالات السلبية، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**نتائج الفرض الرابع:**

نص الفرض الرابع على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في بعد عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً في المواقف المضطربة". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً في المواقف المضطربة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً في المواقف المضطربة

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً | ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ٢٠,١١٨ | ٢,٩٤١ | ٧٠ | ٧,٢٧٨ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ١٤,٧١١ | ٣,٣٢٠ | | | |

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (٧,٢٧٨)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التطبيق البعدي لقائمة التنظيم الانفعالي في بعد عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً في المواقف المضطربة، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**نتائج الفرض الخامس:**

نص الفرض الخامس على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في بعد صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية عند التعرض لمواقف مضطربة". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية عند التعرض لمواقف مضطربة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية عند التعرض لمواقف مضطربة

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية عند التعرض لمواقف مضطربة | ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ٢٥,٢٦٥ | ٢,٦٦٦ | ٧٠ | ١١,٣٣٠ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ١٧,٢٨٩ | ٣,٢٣٨ | | | |

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (١١,٣٣٠)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التطبيق البعدي لقائمة التنظيم الانفعالي في بعد صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية عند التعرض لمواقف مضطربة، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**نتائج الفرض السادس:**

نص الفرض السادس على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في بعد ضعف الوعي الانفعالي". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد ضعف الوعي الانفعالي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٦): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد ضعف الوعي الانفعالي

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ضعف الوعي الانفعالي | الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ٣٢,٥٢٩ | ٤,٠٦٩ | ٧٠ | ١٤,٠٦٢ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ٢٠,٢٦٣ | ٣,٣٢٦ | | | |

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (١٤,٠٦٢٠)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التطبيق البعدي لقائمة التنظيم الانفعالي في بعد ضعف الوعي الانفعالي، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**نتائج الفرض السابع:**

نص الفرض السابع على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في بعد محدودية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد محدودية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد محدودية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| محدودية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة | الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ٢٣,١٧٦ | ٣,٥٧٢ | ٧٠ | ٨,٧٥٤ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ١٦,٠٢٦ | ٣,٣٥٧ | | | |

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (٨,٧٥٤)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التطبيق البعدي لقائمة التنظيم الانفعالي في بعد محدودية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**نتائج الفرض الثامن:**

نص الفرض الثامن على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في بعد ضعف الوضوح الانفعالي". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد ضعف الوضوح الانفعالي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في بعد ضعف الوضوح الانفعالي

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ضعف الوضوح الانفعالي | الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ٢١,٠٥٩ | ٢,١٣١ | ٧٠ | ٧,٨٨٣ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ١٦,٣٦٨ | ٢,٨٢٣ | | | |

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (٧,٨٨٣)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التطبيق البعدي لقائمة التنظيم الانفعالي في بعد ضعف الوضوح الانفعالي، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**نتائج الفرض التاسع:**

نص الفرض التاسع على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في الدرجة الإجمالية لصعوبات التنظيم الانفعالي". ولاختبار صحة

هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (الدرجة الإجمالية)، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٩): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والطلاب العاديين في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (الدرجة الإجمالية)

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (الدرجة الإجمالية) | الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط | ٣٤ | ١٤٦,٢٦٥ | ٧,٨٧٩ | ٧٠ | ٢٤,٨٨٧ | دالة عند مستوى (٠,٠١) |
| | الطلاب العاديين | ٣٨ | ٩٩,٧٦٣ | ٧,٩٤٧ | | | |

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (٢٤,٨٨٧)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في التطبيق البعدي لقائمة التنظيم الانفعالي (الدرجة الإجمالية)، وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط.

**<u>مناقشة وتفسير النتائج:</u>**

يتضح من النتائج التي تم التوصل إليها:

أ- فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط وأقرانهم العاديين في قصور الانتباه وفرط النشاط، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط بما يعني وجود مستوى أعلى بشكل دال إحصائياً من التقلقل/السلبية لديهم مقارنةً بأقرانهم العاديين. بينما أبرزت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الانفعالات لصالح الطلاب العاديين بما يعني أن الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط أقل بشكل دال إحصائياً من أقرانهم العاديين في القدرة على تنظيم الانفعالات.

ب- فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط والعاديين في صعوبات التنظيم الانفعالي: أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطلاب لصالح الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط في صعوبات التنظيم الانفعالي كدرجة إجمالية وكأبعاد فرعية (عدم قبول الانفعالات السلبية- عدم القدرة على ممارسة السلوكيات الموجهة ذاتياً-

صعوبات التحكم في السلوكيات الاندفاعية– ضعف الوعي الانفعالي– محدودية استراتيجية التنظيم الانفعالي الفعالة– ضعف الوضوح الانفعالي). وهو ما يعني أن هؤلاء الطلاب يواجهون صعوبات كبيرة في التنظيم الانفعالي مقارنةً بالطلاب العاديين.

وبذلك تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة "سيمور" (Seumour, 2010) التي أبرزت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التنظيم الانفعالي لدى الطلاب العاديين مقارنةً بالطلاب ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط. كما تتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها نتائج دراسة "لوبيز" (Lopez, 2015) والتي أظهرت علاقة دالة إحصائياً ما بين صعوبات التنظيم الانفعالي ومستويات أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى عينة من الطلاب الجامعيين بالولايات المتحدة الأمريكية.

ويمكن تفسير هذا المستوى المرتفع من صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلاب ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط بما سبق أن أوضحته الأدبيات من أن الخلل في الدوائر الدماغية الأمامية ترتبط بأعراض النشاط الزائد، والاندفاعية، وقصور الانتباه، وجوانب القصور الإجمالية في الأداء التنفيذي بما في ذلك تلك المرتبطة بالتنظيم الانفعالي. ولقد وُجد أن أدمغة الأفراد ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط تختلف عن أدمغة الأفراد العاديين في الحجم المخي الإجمالي فضلاً عن الفروق في قطاعات محددة فيما يتعلق بالحجم ومستوى النشاط (Krain & Castellanos, 2006; Barkley, 2010). وقد وُجد أن حجم ومستوى نشاط هذه القطاعات يرتبط بدرجة حدة أعراض قصور الانتباه وفرط النشاط (Krain & Castellanos, 2006; Barkley, 2010). وقد أبرزت الدراسات التي تركز على التنظيم الانفعالي الواعي أن توليد الانفعال يحدث من خلال ارتباطات عصبية ما بين القطاعين التحت قشري والقبل جبهوي في المخ (Krain & Castellanos, 2006). وعلى نحو متسق، وُجد أن القشرة الأمام جبهية والقشرة الحزامية الأمامية هما من بين مناطق الدماغ اللتان تتأثران في كل من قصور الانتباه وفرط النشاط وتنظيم الانفعال. ويُعتقد أن التشوهات العصبية التشريحية في القشرة المخية الأمامية لدى ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط تعوق قدرة المنطقة على أداء الوظائف المرتبطة بتوليد وتنظيم الانفعالات ومن ثم تؤدي إلى إضعاف القدرة على التنظيم الانفعالي (Barkley, 2010; Ochsner & Gross, 2005).

وتميل الباحثة الحالية إلى تبني هذه الرؤية في تفسير صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط المشاركين في الدراسة الحالية. بمعنى آخر، أن الخلل في بنية الدماغ لدى هؤلاء الطلاب تؤدي إلى مشكلات في الأداء التنفيذي المسئول عن توليد وتنظيم

الانفعالات الأمر الذي يؤدي إلى صعوبات واضحة في التنظيم الانفعالي لدى هؤلاء الطلاب مقارنةً بأقرانهم العاديين. وبذلك يمكن أن نستنتج من هذه النتائج دليلاً يدعم صحة ما ذهب إليه "باركلي" (Barkley, 2010) من أن صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط يجب أن تكون بمثابة أحد المحكات التشخيصية الرئيسية لتشخيص اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط والتي يجب إدراجها ضمن المحكات التشخيصية الرئيسية لهذا الاضطراب.

ويمكن القول بأن هذه النتائج يمكن أن تساهم في تفسير العديد من المظاهر السلوكية والخصائص التي تميز الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط من قبيل: الاندفاعية والسلوك غير المنضبط والنشاط الحركي الزائد والتي يمكن أن تكون راجعة بشكل جزئي إلى ضعف قدرة هؤلاء الطلاب على التنظيم الانفعالي بما يؤدي إلى ردود أفعال وسلوكيات غير ملائمة تظهر أثناء الدراسة في الفصول وفي حياتهم اليومية بشكل عام.

**توصيات الدراسة:**

(١) إدراج صعوبات التنظيم الانفعالي كأحد المحكات التشخيصية الرئيسية التي على أساسها يتم تحديد وتشخيص الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط.

(٢) أن يتم تدريب معلمي الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط على كيفية تحديد والتعامل مع مشكلات وصعوبات تنظيم الانفعال لدى الأطفال ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط فضلاً عن الاستراتيجيات الملائمة للتعامل معها.

(٣) تصميم برامج إرشادية مصممة خصيصاً وفقاً لاحتياجات الأطفال ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط تساعد في التغلب على صعوبات التنظيم الانفعالي التي يواجهونها.

(٤) تقديم برامج إرشادية لآباء الأطفال ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط لتنمية وعيهم بخصائص تنظيم الانفعالات وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى أطفالهم وسبل التعامل معها.

**البحوث المقترحة:**

(١) إجراء دراسة مقارنة مماثلة عن معالجة المعلومات الاجتماعية لدى الطلاب ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط وأقرانهم الأسوياء في دولة الكويت.

(٢) دراسة العلاقة ما بين صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجة حدة أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

(٣) فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط في دولة الكويت.

(٤) أثر صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوو قصور الانتباه وفرط النشاط على المهارات الاجتماعية لديهم.

## أولاً: المراجع العربية


أحمد بني ملحم (٢٠١٨). "مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه/النشاط البدني الزائد في محافظة الكرك." **دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، ٤٥**، ملحق، ٤٤٧ – ٤٦٢.

أكرم الجنابي ومشرق اللامي (٢٠١١). تأثير برنامج حركي مقترح قائم على الإبداع لتنظيم وتعديل سلوكيات الأطفال ذو النشاط الزائد بأعمار (٤–٦) سنة. جامعة القادسية، كلية التربية الرياضية.

أمينة الهاجري (٢٠١٤). المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً بين أطفال مرحلة الروضة من وجهة نظر معلماتهم بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥** (١)، ١٤–٤٨.

بهاء الغرايبة (٢٠١٧). "فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الطلبة ذوو اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد." **دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، ٤٤**، ملحق، ١ – ١٧.

بوعكة ثريا (٢٠١٨). **فرط الحركة المصاحب لنقص الانتباه بين أوساط تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي "دراسة استكشافية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بسعيدة".** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدكتور مولاي الطاهر– سعيدة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

بوعكة ثريا (٢٠١٨). **فرط الحركة المصاحب لنقص الانتباه بين أوساط تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي "دراسة استكشافية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بسعيدة".** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدكتور مولاي الطاهر– سعيدة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

جيهان جنيدي وطاهرة الأمين وأسماء خضر (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على فن الميم (التمثيل الصامت) لزيادة نسبة تركيز طفل الروضة المصاب باضطراب زيادة الحركة وتشتت الانتباه. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦** (٢)، ١٧٦– ١٨٧.

خالد الحمد (٢٠٠٦). استراتيجيات التدخل السلوكي للأطفال ذوو اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد (ADHD).

خالد الحمد (٢٠١٠). مدى معرفة معلمي التربية الخاصة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد: دراسة استطلاعية. **مجلة الإرشاد النفسى، ٢٥**، ٢١٥–٢٦٧.

رائدة جريسات ومحمد الطحان (٢٠١٠). بناء مقياس لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديين وذوو صعوبات التعلم والإعاقة العقلية وحالات التوحد في عينة أردنية. **دراسات، العلوم التربوية، ٣٧** (١)، ٧٩-٩٣.

رياض العاسمي (٢٠٠٨). اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي، الحلقة الأولى- دراسة تشخيصية. **مجلة جامعة دمشق، ٢٤** (١)، ٥٣-١٠٣.

سحنون يمينة (٢٠١٣). **فعالية برنامج علاجي في تعديل اضطراب النشاط الحركي الزائد/تشتت الانتباه عند الطفل المتمدرس من فئة ٦-١٠ سنوات، دراسة عيادية لثمان حالات بمدينة مستغانم**. رسالة ماجستير. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، قسم علم النفس.

سمر الدويني (٢٠١٨). "فعالية برنامج تدريبي محوسب لزيادة سعة الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوو إضطراب نقص الإنتباه وفرط النشاط باستخدام في خفض أعراض الإضطراب لديهم." **مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق - كلية علوم الإعاقة والتأهيل - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، ٢٤**، ١٩١ - ٢٦٤.

عبد الباقي أحمد وكوثر خلف الله (٢٠١١). فاعلية **برنامج علاجي في تحسين نقص الانتباه/فرط الحركة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم.**

عبد الله القاطعي (١٩٩٦). الدلالات الإكلينيكية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية): الأطفال ذوو النشاط الحركي وضعف الانتباه. **دراسات ٦**، (١) ، ٦٥ - ٨٠.

عبد الناصر تزكرات (٢٠١٧). **فعالية العلاج باللعب في خفض أعراض قصور الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه. جامعة محمد لمين دباغين سطيف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

عبد الناصر تزكرات (٢٠١٧). **فعالية العلاج باللعب في خفض أعراض قصور الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه. جامعة محمد لمين دباغين سطيف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

عديلة عبد الجليل (٢٠١٨). **فاعلية برنامج علاجي سلوكي لخفض فرط الحركة المصحوب بقصور الانتباه: دراسة حالة على أطفال مركز الرحمن**. رسالة دكتوراه، جامعة الجزيرة، كلية التربية- حنتوب، السودان.

عديلة عبد الجليل (٢٠١٨). **فاعلية برنامج علاجي سلوكي لخفض فرط الحركة المصحوب بقصور الانتباه: دراسة حالة على أطفال مركز الرحمن.** رسالة دكتوراه، جامعة الجزيرة، كلية التربية- حنتوب، السودان.

علا منجود (٢٠١٨). "الفروق بين الأطفال ذوو اضطراب ضعف الإنتباه وفرط الحركة ونظرائهم الأسوياء في زمن الإنتقال العصبي وحل المشكلات الحسابية والإجتماعية." **المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي: الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين (جمعن)، ٦ (٣)**، ٣٧١ - ٤١٤.

فاطمة المزوري وعمر الأفندي وأحمد الألمعي (٢٠١٥). فرط الحركة وقصر الانتباه، دليل الأخصائيين والأسرة. جمعية الخليج للطب النفسي للأطفال، ١-٣٢.

فاطمة بوكرمة، وحياة بوجملين (٢٠١٢). تأثير اضطراب تشتت الانتباه و فرط النشاط ADHD على الدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى الأطفال: دراسة ميدانية لـ ٥٠ حالة. **دراسات في الطفولة، (١)**، ١١ - ٢٥.

فوزية التركيت (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادى للأمهات فى خفض حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لدى ابنائهن بدولة الكويت. **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية ٣٧**، (٤٦٦)،٩-١٨.

فوزية سلامة (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من العاديين وذوو اضطراب ADHD: "دراسة مقارنة". **مجلة كلية التربية (جامعة بنها) ، ٢٤**، (٩٥)، ٣٦٧ - ٤٠٣.

لبنى محمد (٢٠١٣). فرط الحركة ونقص الانتباه وعلاقته بصعوبات التعلم للأطفال بعمر (٧-٨) سنوات. **مجلة كلية التربية الرياضية، ٢٥** (١)، ٢٧٥- ٢٩٢.

محاسن الحسين (٢٠١٥). **اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية (دراسة وصفية على آباء أطفال الحلقة الأولى بمحلية الخرطوم شرق).** رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.

محمد علي (٢٠٠٤). **فعالية السيكودراما في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وأثره في التوافق النفسي لدى الأطفال ذوو الإعاقة السمعية.** رسالة دكتوراه. جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جمهورية مصر العربية.

مفيدة بن حفيظ (٢٠١٤). **تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة: دراسة تجريبية وفق تصميم المفحوص الواحد.** رسالة

دكتوراه. جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

منى الحميدي (٢٠١٨). "واقعُ توظيف معلمي التلاميذ ذوو اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة للوسائلِ التعليميةِ الإلكترونيةِ في التدريس." **مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩**، ٢٦٩ – ٣٢٣.

نجفة عبد النبي وفادية عبد النبي (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الوعي الغذائي لأمهات الأطفال ذوو صعوبات التعلم مضطربي الانتباه ومفرطي الحركة بمنطقة نجران. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٢** (٤)، ١٢٣-١٤٨.

نهى نقيطي وساره السناري ورؤى حباني وغيداء الحربي وآمنه الحازمي (٢٠١٥). تأثير التصميم الداخلي على الأطفال ذوو فرط الحركة و تشتت الانتباه (ADHD). *International Design Journal, Volume 5*, Issue 2, pp 425-433.

نورة عامر (٢٠١٦). دراسة تشخيصية لاضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه وعلاقته بمهارات التعلم عند التلميذ "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في بلدية عين آزال- سطيف". **مجلة العلوم الإنسانية، ٦**، ١٩٤-٢٠٩.

هنادي عفاشة (١٤٢٩/٢٠٠٨). **فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب (فرط النشاط- قصور الانتباه) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير. جامعة طيبة، كلية التربية، قسم التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية.

وسيم مزيك (١٩٩٩). مجلة العلوم عن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

## ثانياً: المراجع الأجنبية


Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, *121*, 65-94.

Barkley, R. A. (2010). Deficient emotional self-regulation: A core of attention-deficient/hyperactivity disorder. *Journal of ADHD & Related Disorders*, *1*, 5-37.

Barkley, R. A., & Fischer, M. (2010). The unique contribution of emotional impulsiveness to impairment in major life activities in hyperactive children as adults. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *49*, 503-513.

Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. New York, NY: Guilford.

Biederman, J., Petty, C. R., Day, H., Goldin, R. L., Spencer, T., Faraone, S. V., Surman, C. B. H., & Wozniak, J. (2012). Severity of the Aggression/Anxiety-Depression/Attention Child Behavior Checklist profile discriminates between different levels of deficits in emotional regulation in youth with attention- deficit hyperactivity disorder. *Journal of Developmental and Behavioral ediatrics*, *33*, 236-243.

Biederman, J., Spencer, T. J., Petty, C., Hyder, L. L., O'Connor, K. B., Surman, C. B., & Faraone, S. V. (2012). Longitudinal course of deficient emotional self-regulation CBCL profile in youth with ADHD: prospective controlled study. *Neuropsychiatric disease and treatment*, *8*, 267.

Catanzaro, S. J., & Mearns, J. (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications. *Journal of Personality Assessment*, *54*, 546–563.

Cavelti, M., Corbisiero, S., Bitto, H., Moerstedt, B., Newark, P., Faschina, S., ... & Stieglitz, R. D. (2017). A comparison of self-reported emotional regulation skills in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder and borderline personality disorder. *Journal of attention disorders*, 1087054717698814.

Christiansen, H., Hirsch, O., Albrecht, B., & Chavanon, M. L. (2019). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Emotion Regulation Over the Life Span. *Current psychiatry reports*, *21*(3), 17.

Cox, D. E., & Harrison, D. W. (2008). Models of anger: Contributions from psychophysiology, neuropsychology and the cognitive behavioral perspective. *Brain Structure and Function*, *212*, 371-385.

Crundwell, R. M. A. (2005). An initial investigation of the impact of self-regulation and emotionality on behavior problems in children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology, 20*(1-2), 62-74, http://doi.org/ 10.1177/0829573506295458

Donfrancesco, R., Innocenzi, M., Marano, A., & Biederman, J. (2015). Deficient Emotional Self-Regulation in ADHD Assessed Using a Unique Profile of the Child Behavior Checklist (CBCL) Replication in an Italian Study. *Journal of attention disorders*, *19*(10), 895-900.

Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, *25*, 373-381.

Gratz, K. L. (2001). Measurement of deliberate self-harm: Preliminary data on the Deliberate Self-Harm Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*, 253–263.

Gratz, K. L. (2003). Risk factors for and functions of deliberate selfharm: An empirical and conceptual review. *Clinical Psychology:Science and Practice*, *10,* 192–205.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, *26*(1), 41-54.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271-299. http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). New York, NY: Guildford Press.

James, W., & Richardson, R. D. (2012). *The Heart of William James*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Karnaze, M. M. (2013). A constructivist approach to defining human emotion: From George Kelly to Rue Cromwell. *Journal of Constructivist Psychology*, *26*(3), 194–201. http://doi.org/10.1080/10720537.2013.787327

Kring, A. M., Smith, D. A.,&Neale, J. M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: The development and validation of the Emotional Expressivity S