اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان پسر ۱۲ تا ۱۴ سال دچار اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی

سارا باقری[۱]، علی آقازیارتی[۲]، مهدی رستمی[۳]، نگین هوشی[۴]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۱۶ **تجدیدنظر:** ۱۳۹۷/۵/۲۰
پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۹/۱۴

چکیده

هدف: هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی پسرهای ۱۲ تا ۱۴ سالهٔ دچار اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی بود. **روش:** پژوهش حاضر شبه‌تجربی با گروه‌های آزمایش، گروه گواه و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه بود. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر ۱۶۴ دانش‌آموز پسر ۱۲ تا ۱۴ سال ارجاع داده شده به مرکز مشاوره آموزش و پرورش شهرستان اسلام‌شهر بود. ابتدا مصاحبهٔ بالینی ساختار یافته انجام شد سپس مقیاس درجه‌بندی اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی بزرگسالان کانرز (۱۹۹۹) و مقیاس سازگاری دانش‌آموزان (سین‌ها و سینگ، ۱۳۸۰) گرفته شد که پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها ۳۰ دانش‌آموز انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه کاربندی شدند. افراد گروه آزمایش مداخلهٔ ۸ جلسه‌ای را به‌صورت گروهی دریافت کردند و افراد گروه گواه در لیست انتظار قرار گرفتند. هر دو گروه قبل و بعد از آزمایش و پس از گذشت ۲ ماه مورد ارزیابی دوباره قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها تفاوت معنی‌داری را بین عملکرد دو گروه آزمایش و گواه در نشانه‌های نقص‌توجه-بیش‌فعالی (F=۱۷/۱۴، P=۰/۰۰۱)، سازگاری کل (F=۱۱/۵۵، P=۰/۰۰۱)، سازگاری عاطفی (F=۲۴/۵۴، P=۰/۰۰۱)، سازگاری اجتماعی (F=۱۷/۲۴، P=۰/۰۰۱) و سازگاری تحصیلی (F=۲۳/۶۶، P=۰/۰۰۱) در مرحلهٔ پس‌آزمون و پس از دو ماه پیگیری نشان داد. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش گروهی نظم‌بخشی هیجانی، علاوه بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی از میزان نشانگان نقص‌توجه-بیش‌فعالی می‌کاهد. لذا نهادهای خانواده، تربیتی، آموزش و پرورش و مراکز خدمات روان‌شناختی و مشاوره می‌توانند در جهت بهبود این اختلال از این روش بهره‌مند شوند.

واژه‌های کلیدی: *نظم‌جویی هیجانی، سازگاری، نقص‌توجه-بیش‌فعالی*

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، تهران، ایران
۲. **نویسندهٔ مسئول**، کارشناسی ارشد روان‌شناسی شناختی، پژوهشکدهٔ علوم شناختی، تهران، ایران
۳. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران
۴. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاورهٔ توانبخشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و، تحقیقات تهران، ایران

Effectiveness of Emotional Regulation Training on Emotional, Social, and Academic Adjustment of Boys Aged 12 to 14 Years with ADHD

Sara Bagheri, M.A.[1]., Ali Agha Ziarati, M.A.[2], Mehdi Rostami, M.A.[3], Negin Hoshi, B.A.[4]

Received: 03. 07.2018 Revised: 08.11.2018 Accepted: 12.05.2018

Abstract

Objective: This study was conducted to determine the effectiveness of emotional regulation training on emotional, social, and academic adjustment of boys aged 12 to 14 years with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). **Method:** The present study was a quasi-experimental research with experimental and control groups, a pretest-posttest design, and a two-month follow-up. The statistical population included 164 male students aged 12 to 14 years old referred to Islamshahr Education Consultation Centers. First, a structured clinical interview was performed and then Conners' Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Rating Scale and Sinha and Singh's Student Adjustment Scale were administered. Next, 30 students were selected and randomly assigned to two groups. The experimental group received the intervention in eight sessions, and the control group was placed on the waiting list. Both groups were re-evaluated right after the intervention and two months later. To analyze the data, repeated measures ANOVA was performed. **Results:** Findings indicated a significant difference between the experimental and control groups in symptoms of ADHD (F=17.14, p=0.001), total adjustment (F=11.55, p=0.001), emotional adjustment (F=24.54, p=0.001), social adjustment (F=17.24, p=0.001), and academic adjustment (F=23.66, p=0.001) on post-test and after two months. **Conclusion:** Based on the findings, it can be concluded that emotional regulation group training reduces the symptoms of ADHD in addition to improving emotional, social, and academic adjustment. Therefore, family and educational institutions and psychological and counseling service centers can benefit from this method for improving ADHD.

Keywords: *Emotional regulation, adjustment, attention-deficit/hyperactivity disorder*

1. Ph.D. candidate of Psychology and Education of Exceptional Children, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. **Corresponding Author:** M.A. in Cognitive Psychology, Institute for Cognitive Sciences, Tehran, Iran. **Email**: ali_ziarati99@yahoo.com
[1] Ph.D. candidate of Counseling, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
[1] B.A Student of Rehabilitation Counseling, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

مقدمه

اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی[1] یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان و نوجوانان (بیدرمن و فاراونه، ۲۰۰۵) و یک الگوی رفتاری است که علاوه بر دورهٔ کودکی، در بزرگسالی هم ظاهر می‌شود و از نظر تکاملی با میزان نامتناسبی از توجه‌نکردن، تکانشگری و پرتحرکی بروز می‌کند (گاپتا و کار، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها در مورد شیوع اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی نشان داده‌اند که این اختلال در ۴ تا ۱۰ درصد جمعیت کودکان شایع است (اسکونتی، پیلالیتیس و گالاناکیس، ۲۰۰۷). این اختلال می‌تواند از کودکی تا بزرگسالی تداوم داشته باشد و علائم و نقص‌های متعددی در حوزه‌های توجه، فعالیت و تکانشگری از خود به جا بگذارد (مالسو، کوروین، شوایبک و یوان، ۲۰۱۴). افزون بر آن، این اختلال با مشکلاتی در زمینه‌های مختلف از جمله عملکرد تحصیلی، روابط خانوادگی و دوستانه ، سلامت روان و سوء مصرف مواد مخدر در سنین پایین همراه است (مونگیا و هیچمن، ۲۰۱۶).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی علاوه بر تأثیرات منفی که بر موفقیت اجتماعی، تحصیلی و رشد عاطفی می‌گذارد، منجر به شکست تحصیلی و مشکلات هیجانی از قبیل اضطراب و افسردگی نیز می‌شود (مالسو و همکاران، ۲۰۱۴؛ فارن و بیدرمن، ۲۰۰۵). علاوه بر آن، اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی بر کنترل تکانه، توجه، تمرکز و رفتار و روابط بین شخصی اثر می‌گذارد (بنت، سالیوان و لوئیز، ۲۰۱۰؛ مونگیا و هیچمن، ۲۰۱۶؛ دهقانی، گلستانه و زنگویی، ۱۳۹۷؛ علی‌بخشی، آقایوسفی، زارع و بهزادی‌پور، ۱۳۹۰). از این رو، به‌نظر می‌رسد که اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی سبب ایجاد مشکلاتی در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی برای دانش‌آموزان شود که فهم کامل آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری زندگی فرد است (فریلیچ و شتمن، ۲۰۱۰). افزون بر این، شواهد پژوهشی بیانگر مشکلات عدیدهٔ این دانش‌آموزان در مهار هیجان است (لینلی و جوزف، ۲۰۰۹). منظور از مهارت مهار هیجان این است که فرد بیاموزد چگونه هیجان خود را در موقعیت‌های گوناگون تشخیص دهد و آن را ابراز و مهار کند (گنگ و پالسون، ۲۰۱۷). مهارت مهار هیجان بر جنبه‌های گوناگون زندگی فرد تأثیرگذار است (دانهام، ۲۰۰۸). لینلی و جوزف (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که آموختن مهار عواطف و نحوهٔ مدیریت آن به دانش‌آموزان دچار نقص‌توجه-بیش‌فعالی، باعث افزایش خودآگاهی، داشتن رابطه‌ای سالم با دیگران و سلامت جسمانی و روانی و عاطفی می‌شود.

اخیراً روان‌شناسان با انجام پژوهش‌هایی دریافتند که نظم‌جویی هیجانی[2] از جمله راهبردهایی است که می‌تواند بر روابط اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان دچار نقص‌توجه-بیش‌فعالی اثرگذار باشد. آموزش نظم‌جویی هیجانی به معنای کاهش و مهار هیجان‌های منفی و نحوهٔ استفادهٔ مثبت از آنهاست (اربتزودیس، رم، ندلکوویچ و موادینگ، ۲۰۱۷). نظم‌جویی هیجانی به توانایی فهم هیجانات و تعدیل تجربه و ابراز آنها اشاره دارد (شاو، استرینگاریس، نایج و لاینلوفت، ۲۰۱۶) از این‌رو، نظم‌جویی هیجانی را می‌توان روش شناختی مدیریت اطلاعات هیجانی تحریک‌شده تعریف کرد (پاتهوف، گارنفسکی، دامینگوز-سانجز، مارتینز و همکاران، ۲۰۱۶). به عقیدهٔ گارنفسکی، کرایج و کات (۲۰۰۹) افراد در مواجهه با شرایط تنیدگی‌زا از راهبردهای نظم‌جویی هیجانی متنوعی استفاده می‌کنند. از جملهٔ این راهبردها می‌توان به راهبردهای منفی شامل نشخوار فکری، سرزنش خود، سرزنش دیگران، تلقی فاجعه‌آمیز؛ و راهبردهای مثبت شامل تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مثبت مجدد، پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و توسعهٔ دیدگاه اشاره کرد (به نقل از کمالی ایگلی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۵). علاوه بر آن، نظم‌جویی هیجانی سازگارانه با سازگاری و

تعاملات اجتماعی مثبت مرتبط است و افزایش در فراوانی تجربه‌های هیجانی مثبت باعث مقابلهٔ مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا می‌شود و حتی فعالیت‌های لازم در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را افزایش می‌دهد (به نقل از زارع، و همکاران، ۱۳۹۶). بررسی متون و مطالعات روان‌شناختی نشان می‌دهد که نظم‌جویی هیجانی، عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است و نقص در آن با اختلالات درون ریز (مانند افسردگی، اضطراب، انزوای اجتماعی) و اختلالات برون‌ریز (مانند بزهکاری، ناسازگاری و رفتار پرخاشگرانه ارتباط دارد (شاو، استرینگاریس، ناگی و لینلوفت، ۲۰۱۴؛ تارور، دیلی و سایال، ۲۰۱۴). همچنین شواهدی مبنی بر تأثیرگذاری این روش در کاهش هیجان‌های منفی و تنظیم هیجان و رویدادهای عاطفی (اسکورل، ریجن، وایدِ، ون گوزن و اسواب، ۲۰۱۶؛ دیفندروف، ریچارد و یانگ، ۲۰۰۸)، کاهش تکانشگری، بهبود عملکرد اجرایی، بهبود خودنظم‌جویی هیجانی و بهبود حافظهٔ کاری (آلی، هالی، آمبر و ماریلین، ۲۰۱۷)، افزایش فهم و درک رفتارهای هیجانی-اجتماعی و اصلاح رفتارهای دشوار (شاو و همکاران، ۲۰۱۶) ارائه شده است. افزایش قدرت تفکر و تمرکز دانش‌آموزان در زمینهٔ فرضیه سازی و درک و فهم شوخی در روابط اجتماعی و استفادهٔ مثبت از هیجانات (مازورسکی-هروویتز، آقازیارتی، ملک‌شیخی و شریفی، ۱۳۹۷؛ فلتن، مک‌فرسون، ارلیچ و همکاران، ۲۰۱۵) از دیگر شواهد تأثیر این روش است.

با توجه به اهمیت و نقش توانایی‌های هیجانی در سازش‌یافتگی و موفقیت افراد، به‌ویژه در دانش‌آموزان دچار نقص‌توجه-بیش‌فعالی، و همچنین شیوع زیاد این اختلال در دانش‌آموزان و نقش ابعاد سازگاری به‌عنوان عامل‌های کلیدی در موفقیت، ارتقای سلامتی و کاهش مشکلات روان‌شناختی این دانش‌آموزان، انجام چنین مطالعاتی ضروری است. لذا هر گونه مطالعه، تشخیص و شناسایی، پیشگیری، کنترل و درمان ارزشمند خواهد بود. از این‌رو هدف پژوهش حاضر این بود تا در جهت شناسایی و روش‌های مهار و درمان مشکلات همراه با این اختلال در دانش‌آموزان پسر ۱۲ تا ۱۴ ساله، اثربخشی درمان نظم‌جویی هیجان را بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دچار این اختلال تعیین کند و فرضیه‌های زیر را بیازماید.

۱. تأثیر آموزش نظم‌جویی هیجانی موجب بهبود سازگاری عاطفی، اجتماعی، تحصیلی و نشانگان اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی می‌شود.

۲. تأثیر آموزش نظم‌جویی هیجانی بر سازگاری عاطفی، اجتماعی، تحصیلی و نشانگان اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی در مرحلهٔ پیگیری پایدار می‌ماند.

روش

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه و جامعهٔ آماری ۱۶۴ دانش‌آموز ۱۲ تا ۱۴ ساله ارجاع داده شده به مرکز مشاورهٔ آموزش و پرورش شهرستان اسلام‌شهر در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در بازهٔ زمانی مهر ماه تا آذر ماه ۹۵ بود. از بین ۶۶ دانش‌آموزی که بالاترین نمره را در مقیاس درجه‌بندی اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی بزرگسال‌های کانرز، ایرهارد و اسپارو (۱۹۹۹) و کم‌ترین سطح سازگاری را در مقیاس سازگاری دانش‌آموزان سینها و سینگ (۱۹۹۳) کسب کردند و معیارهای ورود به پژوهش را داشتند، ۳۰ دانش‌آموز انتخاب و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. ملاک‌های ورود مشتمل بر دریافت تشخیص اختلال نقص‌توجه-بیش فعالی بر اساس مصاحبهٔ بالینی و مقیاس درجه‌بندی اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی ، تشخیص ناسازگاری بر اساس مقیاس سازگاری دانش‌آموزان، کم‌توجهی بارز، سن بین ۱۲ تا ۱۴ سال، یکسان بودن نوع دارو (ریتالین) و مقدار مصرف دارو، عدم دریافت روان‌درمانی دیگر به شکل فردی یا گروهی در طول این پژوهش بود.

ملاک‌های خروج مشتمل بر داشتن اختلال‌های همراه، همچون اختلال نافرمانی مقابله‌ای[3]، اختلال سلوک، اختلال‌های یادگیری، اختلال منش و افسردگی، داشتن بیماری‌های پزشکی نظیر دیابت بود.

ابزار پژوهش

۱. مقیاس سازگاری دانش‌آموزان سینها[4]. این مقیاس ۶۰ ماده‌ای توسط سینها و سینگ در سال ۱۹۹۳ (به نقل از کرمی، ۱۳۸۰) به‌منظور جداسازی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۸ ساله با سازگاری خوب از دانش‌آموزان با سازگاری ضعیف در سه حوزهٔ عاطفی (۲۰ ماده)، اجتماعی (۲۰ ماده) و تحصیلی(۲۰ ماده) تهیه شد. نمرهٔ پاسخ‌های منطبق بر سازگاری =۰ و نمرهٔ پاسخ‌های غیرمنطبق بر سازگاری =۱ است. نمرهٔ کم، سازگاری بیشتر و نمرهٔ زیاد، سازگاری کمتری را نشان می‌دهد. ضریب پایایی این مقیاس به دو روش دو نیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۹۵، خرده‌مقیاس عاطفی ۰/۹۴، اجتماعی ۰/۹۳ و تحصیلی ۰/۹۶ گزارش شده است (سینها و سینگ، ۱۳۸۰). در پژوهش زارع و همکاران (۱۳۹۷) ضریب آلفای کرونباخ برای نمرهٔ کل ۰/۷۲ و برای خرده‌مقیاس‌های عاطفی ۰/۷۸، اجتماعی ۰/۷۷ و تحصیلی ۰/۸۱ به‌دست آمد.

۲. نسخهٔ کوتاه والدین مقیاس تشخیصی اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی بزرگ‌سال‌های کانرز[5]. این مقیاس خودگزارشی توسط کانرز و همکاران (۱۹۹۹) ساخته شده و دارای ۲۶ ماده است که هر ماده از ۰ تا ۳ امتیاز دارد. نمره‌های خام این مقیاس با استفاده از جدول هنجاری به نمره‌های T تبدیل می‌شود که دارای میانگین ۵۰ و انحراف معیار ۱۰ است. نمره‌های T بیشتر از ۶۵، از نظر بالینی معنی‌دارند و نمره‌های T بیشتر از ۸۰ علاوه بر آنکه شدت مشکلات و آسیب‌شناسی آن حوزه را نشان می‌دهند، احتمال بدنمایی یا اغراق در علائم را نیز مطرح می‌کنند. سازندگان پرسش‌نامه، پایایی آن را از ۰/۸۵ تا ۰/۹۵ و روایی آن را ۰/۳۷ گزارش کرده‌اند (نریمانی، بگیان کوله‌مرز، احدی و ابوالقاسمی، ۱۳۹۳). این پرسشنامه هنوز در ایران هنجاریابی نشده است. در پژوهش نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۱ و در پژوهش زارع و همکاران (۱۳۹۷) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به‌دست آمد.

شیوهٔ اجرا

قبل از اجرای آموزش، با کسب اجازه از مدیر مرکز مشاورهٔ آموزش و پرورش اسلام‌شهر، نشستی توجیهی با حضور تمام دانش‌آموزان منتخب در اتاق آموزشی مرکز مشاوره برگزار و توضیح‌هایی دربارهٔ ماهیت پژوهش، محرمانه بودن نتایج و همچنین ساعت حضور به دانش‌آموزان ارائه و مطالب جمع‌بندی شد. آموزش نظم‌جویی هیجانی برای گروه آزمایشی در روزهای سه‌شنبه به مدت ۸ هفتهٔ پیاپی از ساعت ۱۵ الی ۱۶:۳۰ به‌صورت گروهی در اتاق آموزش مرکز اجرا شد؛ در حالی که در این مدت گروه گواه برنامه و آموزش خاصی را دریافت نکردند. از این‌رو به دلیل مسائل اخلاقی به گروه گواه تعهد داده شد که پس از پایان جلسه‌های گروه آزمایش، آنها نیز تحت مداخله قرار خواهند گرفت. بلافاصله پس از اتمام جلسات درمانی گروه آزمایش، پس‌آزمون و دو ماه پس از آن نیز در مرحلهٔ پیگیری در مورد هر دو انجام شد. سپس اطلاعات مربوط به سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، در گروه گواه و آزمایش با استفاده از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

روش مداخلهٔ نظم‌جویی هیجانی بر اساس دستورالعمل آلن، مک‌گی و بارلو (۲۰۰۹) به آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، به شکل گروهی یک بار در هفته به شرح زیر آموزش داده شد.

جلسهٔ اول: معرفی و آشنایی با اعضای گروه، بیان قواعد گروه و اهداف، معرفی دوره و ضرورت نظم‌جویی

هیجانی، تکالیف خانگی که در آن اعضای گروه اهداف خود را برای شرکت در جلسات یادداشت کنند.

جلسهٔ دوم: شناسایی هیجان نرمال و هیجان مشکل‌آفرین، آموزش و معرفی هیجان، شناسایی و نام‌گذاری و برچسب زدن به احساسات، تمایز میان هیجان‌های مختلف، شناسایی هیجان در حالات فیزیکی و روان‌شناختی، عوامل موفقیت در نظم‌جویی هیجانی، تکالیف خانگی که در آن اعضای گروه باید به شناسایی بیشترین احساسات و هیجان‌هایی که در روابط روزمره تجربه می‌کنند، بپردازند.

جلسهٔ سوم: آموزش راه‌هایی برای افزایش تجربه‌های مثبت شامل مرور کوتاه جلسهٔ قبل، آموزش آگاهی از تجربه‌های مثبت و ایجاد تجربه‌های مثبت از طریق تجسم ذهنی صحنه‌های شادی‌بخش و غفلت از نگرانی، پیامدهای شناختی واکنش‌های هیجانی، پیامدهای فیزیولوژیک واکنش‌های هیجانی، پیامدهای رفتاری واکنش‌های هیجانی و رابطهٔ این سه با هم، تکلیف خانگی نوشتن تجربیات مثبت در زندگی روزانه و تکمیل فرم خودکاوی.

جلسهٔ چهارم: آموزش کاهش هیجانات منفی از طریق تکنیک استرانگ شامل مرور کوتاه بر جلسهٔ قبل و آموزش آگاهی از تجربیات منفی و کاهش هیجانات منفی از طریق خواب کافی، مراقبت از خود و مراجعه به پزشک، تلاش برای به دست گرفتن کنترل زندگی، تغذیهٔ کافی و ورزش و تکلیف خانگی نوشتن برنامه‌ای مطابق با تکنیک استرانگ.

جلسهٔ پنجم: معرفی دو خطای شناختی رایج، معرفی هیجان و اجتناب به عنوان شاخص‌های اختلال هیجانی، توجه آگاهانه به هیجان فعلی شامل مرور کوتاه جلسهٔ قبل، توجه کافی به هیجانات مثبت یا منفی خود و پذیرش بدون قضاوت آنها و ابراز صحیح هیجان، برای مثال باید گفت: «من احساس می‌کنم .....» به جای «من ..... هستم»، تکالیف خانگی نظرخواهی از دوستان و اطرافیان در مورد میزان زیاد یا کم بودن هیجانات مثبت یا منفی.

جلسهٔ ششم: آگاهی از رابطهٔ میان هیجان‌ها و رفتار، هیجان و فکر، شناخت و بررسی افکار اتوماتیک، آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت و منفی شامل مرور کوتاه جلسات قبل، آموزش ارزیابی از هیجانات و توجه به پیامدهای هر هیجان و تلاش برای ابراز مناسب و بازداری از ابراز مناسب هیجان.

جلسهٔ هفتم: آگاهی از رابطهٔ میان افکار اتوماتیک، تفسیرها و رفتار، انعطاف‌پذیری در تفسیر و در نظر گرفتن گستره‌ای از احتمالات، آموزش تغییر هیجانات منفی از طریق عمل برخلاف هیجان تجربه شدهٔ قبلی شامل مرور جلسات قبل و آموزش تغییر هیجانات از طریق عمل بر خلاف هیجان تجربه‌شده مانند ترس، اضطراب، عصبانیت و استرس. برای مثال افرادی که هیجان ترس را تجربه می‌کنند، آنچه که این هیجان را ایجاد نموده است، «بیشتر و بیشتر و بیشتر» انجام می‌دهند. در هنگام عصبانیت به جای تأمل در مورد شخص، از افراد بد جلوگیری کنید. تکلیف خانگی چند عمل مقابله‌ای برای هیجان‌هایی که در طول روز با آن مواجه می‌شوید بنویسید.

جلسهٔ هشتم: آگاهی از پیامدهای اجتناب هیجانی، آگاهی و تجربهٔ هیجان یا سرکوب هیجان، هیجان با تمرکز بر احساسات جسمی، انجام مواجهه و توجه دقیق به تمام موانع یا رفتارهای اجتنابی، تفسیر مجدد، ارزیابی مجدد، معرفی باورهای مربوط به طردشدگی، معرفی باورهای مربوط به درماندگی، شناسایی باورهای هسته‌ای، شکستن باورهای هسته‌ای مشکل‌زا و جایگزین کردن باورهای جدید و در نهایت جمع‌بندی مطالب آموزشی جلسات گذشته و اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

میانگین سنی دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱۳/۱۹ سال با انحراف معیار ۱/۱۰ و میانگین سنی دانش‌آموزان گروه گواه ۱۳/۴۴ سال با انحراف معیار ۱/۲۳ بود. سطح تحصیلات مادران گروه آزمایش به ترتیب دیپلم ۴ نفر، فوق‌دیپلم ۵ نفر و لیسانس ۶ نفر و مادران

گروه گواه دیپلم ۳ نفر، فوق‌دیپلم ۴ نفر و لیسانس ۸ نفر بودند. همهٔ مادران دانش‌آموزان هر دو گروه خانه‌دار بودند و از نظر وضعیت اقتصادی دانش‌آموزان در طبقهٔ متوسط قرار داشتند.

جدول ۱. خلاصهٔ نتایج شاخص توصیفی و نمره‌های گروه آزمایش و گواه

شاخص‌های آماری		پیش‌آزمون		پس آزمون		پیگیری	
متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نمرهٔ کل سازگاری	نظم‌جویی	۳۵/۰۶	۱/۷۹	۲۹/۰۶	۲/۰۵	۲۸/۹۰	۲/۲۰
	گواه	۳۴/۵۳	۳/۳۱	۳۴/۴۶	۳/۳۵	۳۴/۳۶	۳/۲۳
سازگاری عاطفی	نظم‌جویی	۱۳/۳۳	۱/۴۴	۹/۸۶	۱/۳۵	۹/۸۴	۱/۳۳
	گواه	۱۳/۲۶	۱/۴۸	۱۳/۱۶	۱/۴۹	۱۳/۱۱	۱/۴۹
سازگاری اجتماعی	نظم‌جویی	۱۱/۸۶	۰/۷۴	۹/۶۴	۰/۹۸	۹/۰۱	۲/۲۹
	گواه	۱۱/۸۰	۰/۸۶	۱۱/۷۶	۰/۸۹	۱۱/۶۷	۰/۸۱
سازگاری تحصیلی	نظم‌جویی	۱۳/۸۶	۰/۷۴	۱۱/۵۶	۰/۷۷	۱۱/۴۷	۰/۷۲
	گواه	۱۳/۷۳	۰/۹۶	۱۳/۶۳	۰/۸۵	۱۳/۶۰	۰/۸۲
نشانه‌های نقص‌توجه-بیش‌فعالی	نظم‌جویی	۵۳/۳۳	۱/۷۹	۴۸/۴۳	۲/۴۴	۴۸/۳۶	۲/۳۶
	گواه	۵۳/۱۳	۲/۳۸	۵۳/۱۰	۲/۴۶	۵۳/۰۵	۲/۵۸

اطلاعات جدول ۱ حاکی از کاهش نمره‌های میانگین گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی نسبت به نمره‌های میانگین گروه گواه در متغیرهای سازگاری و مؤلفه‌های آن (سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی) و نقص‌توجه-بیش‌فعالی در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری است.

برای سنجش فرضیه‌ها از آزمون آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. قبل از استفاده از این روش آماری، ابتدا باید مفروضات آزمون مورد بررسی و تأیید قرار گیرد. مقادیر آمارهٔ آزمون شاپیر-ویلک نشان‌دهندهٔ نرمال‌بودن توزیع متغیرها در دو گروه آزمایش و کنترل بود (P=۰/۷۷). همچنین همگنی شیب رگرسیون (تعامل متغیر مستقل و کوواریانس P= 0.98 > 0.05) مورد تأیید قرار گرفت و مشخص شد بین متغیرهای پژوهش رابطهٔ خطی وجود دارد. شرط همگنی ماتریس‌های کوواریانس که توسط آزمون باکس بررسی می‌شود (P=۰.۱۳) رعایت شده است و در آزمون بررسی همگنی واریانس‌ها (F=1.09 و P =0.38 > 0/05) برابری واریانس‌ها تأیید می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس رعایت شده است. همچنین نتیجهٔ آزمون موچلی نیز حاکی از برقراری مفروضهٔ کُرویت است (P=۰/۲۸). بنابراین می‌توان از نتیجهٔ آزمون‌های درون‌گروهی بدون تعدیل درجهٔ آزادی استفاده کرد. خلاصهٔ نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر در جدول۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصهٔ نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر مداخلهٔ نظم‌بخشی هیجانی در دو گروه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغییر		مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح‌معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
نمرهٔ کل سازگاری	گروه	۲۵۶/۷۱	۱	۲۵۶/۷۱	۱۱/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۰/۹۱
	خطا	۶۰۶/۵۵	۲۸	۲۱/۶۶				
سازگاری عاطفی	گروه	۵۸/۸۸	۱	۵۸/۸۸	۲۴/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۹۹
	خطا	۶۷/۱۷	۲۸	۲/۳۹				
سازگاری اجتماعی	گروه	۱۰۱/۵۴	۱	۱۰۱/۵۴	۱۷/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۸
	خطا	۱۶۴/۸۹	۲۸	۵/۸۸				
سازگاری تحصیلی	گروه	۴۵/۵۸	۱	۴۵/۵۸	۲۳/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۹۹
	خطا	۵۳/۹۳	۲۸	۱/۹۲				
نشانه‌های نقص‌توجه-بیش‌فعالی	گروه	۲۱۹/۰۹	۱	۲۰۹/۷۶	۱۷/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۷
	خطا	۳۵۷/۷۴	۲۸	۱۲/۷۷				

P<۰/۰۱

بر اساس نتایج جدول ۲ سطح معنی‌داری تحلیل واریانس آزمون اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد که برنامهٔ آموزش نظم‌جویی هیجانی در گروه آزمایشی در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری در نمرهٔ کل سازگاری و خرده‌مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، عاطفی و تحصیلی در سطح (P=۰/۰۰۱) معنی‌دار است. میزان

این تأثیر «معنی‌دار بودن عملی» در نمرهٔ کل سازگاری ۰/۲۹ بوده است، یعنی ۲۹ درصد کل واریانس یا تفاوت‌های فردی در ارتقای سازگاری در دانش‌آموزان دچار نقص‌توجه-بیش‌فعالی از طریق متغیر آزمایشی قابل تبیین است. به‌علاوه توان زیاد آزمون آماری در فرضیهٔ حاضر بیانگر آن است که با احتمال ۹۱ درصد فرضیهٔ صفر به درستی رد شده است. همچنین برنامهٔ آموزش نظم‌جویی هیجانی در گروه آزمایشی در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری در نمرهٔ نشانه‌های نقص‌توجه-بیش‌فعالی در سطح (P=۰/۰۰۱) معنی‌دار است. میزان این تأثیر «معنی‌دار بودن عملی» در نمرهٔ کل سازگاری ۰/۳۸ بوده است، یعنی ۳۸ درصد کل واریانس یا تفاوت‌های فردی در کاهش نشانه‌های نقص‌توجه-بیش‌فعالی در دانش‌آموزان از طریق متغیر آزمایشی قابل تبیین است. به‌علاوه توان زیاد آزمون آماری در فرضیهٔ حاضر بیانگر آن است که با احتمال ۹۷ درصد فرضیهٔ صفر به درستی رد شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای تعیین اثر مداخلهٔ نظم‌جویی هیجانی در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

شاخص‌های آماری	پیش‌آزمون- پیگیری			پیش‌آزمون- پس‌آزمون			پس آزمون-پیگیری		
	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
نمرهٔ کل سازگاری	۳/۱۶**	۰/۲۵	۰/۰۰۱	۳/۰۳	۰/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۲۷
عاطفی	۱/۱۳**	۰/۲۹	۰/۰۰۱	۱/۴۹	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۳۰	۰/۷۲
اجتماعی	۱/۷۳**	۰/۰۹	۰/۰۰۱	۱/۸۲	۰/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۱۹
تحصیلی	۱/۲۶**	۰/۰۸	۰/۰۰۱	۱/۲۰	۰/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۳۷
نشانه‌های نقص‌توجه-بیش‌فعالی	۲/۵۲*	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۲/۴۶	۰/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۱۹

P<۰/۰۱

در جدول ۳ نتایج آزمون بنفرونی نشان می‌دهد تفاوت میانگین سازگاری و خرده‌مقیاس‌های عاطفی، اجتماعی و تحصیلی و نشانگان نقص‌توجه-بیش‌فعالی بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار است (P=۰/۰۰۱). اما تفاوت میانگین بین پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از متغیرهای سازگاری و خرده‌مقیاس‌های عاطفی، اجتماعی و تحصیلی و نشانگان نقص‌توجه‌بیش‌فعالی معنی‌دار نیست که بیانگر آن است که نتایج حاصل در مرحلهٔ پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان پسر ۱۲ تا ۱۴ سالهٔ دچار اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی بود. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی نشان داد که آموزش نظم‌جویی هیجانی نسبت به گروه کنترل بر بهبود سازگاری و مؤلفه‌هایش (سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) و همچنین بر نشانگان نقص‌توجه-بیش‌فعالی اثربخش بوده‌اند. این نتایج با یافته‌های آلی و همکاران (۲۰۱۷)، شاو و همکاران (۲۰۱۵)، اسکورل و همکاران (۲۰۱۶)، شاو و همکاران (۲۰۱۶)، زارع و همکاران (۱۳۹۷)، مازورسکی، هرویتز و همکاران (۲۰۱۵)، تارور و همکاران (۲۰۱۴)، دیفندورف و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی دارد که نشان دادند آموزش نظم‌جویی هیجانی بر بهبود سازگاری و کاهش نشانگان نقص‌توجه-بیش‌فعالی مؤثر بوده است. با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت که این نتیجه در راستای آن جنبه از یافته‌هایی قرار دارد که نشان دادند بازداری هیجانی به عنوان یک راهبرد منفی در نظم‌جویی هیجانی منجر به مشکلاتی در ابعاد سازگاری می‌شود و باز-ارزیابی شناختی هیجانات به عنوان یک راهبرد مثبت نظم‌جویی هیجانی، بهبود سازگاری را به دنبال دارد (دیفندروف و همکاران، ۲۰۰۸).

افزون بر آن، در توجیه این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که نظم‌جویی هیجانی و مخصوصاً راهبرد مثبت باز-ارزیابی شناختی هیجانات باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد می‌شود (شاو و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین آموزش نظم‌جویی هیجانی در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی باعث می‌شود که آنان با استفادهٔ درست از هیجانات، آگاهی از هیجانات و پذیرش آنها و ابراز هیجانات به‌خصوص هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به‌تبع آن میزان سازگاری آنها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا خواهد کرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این اختلال ممکن است از وجود هیجانات مثبت و منفی خویش آگاهی نداشته باشند و هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های زندگی نتوانند به خوبی از هیجانات خود استفاده کنند. زیرا مشکلات جسمانی و روانی آنان باعث می‌شود که آنان در موقعیت‌های اجتماعی، خود را به صورت منفی ارزیابی کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلاتی در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ظاهر شود. اما آموزش نظم‌جویی هیجانی به آنان باعث می‌شود که از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آنها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با باز-ارزیابی هیجانات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگه داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و به طور خاص سازگاری خویش را کاهش دهند (به نقل از زارع و همکاران، ۱۳۹۷).

همچنین نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر با آزمون تعقیبی بنفرونی نشان داد که آموزش نظم‌جویی هیجانی نسبت به گروه کنترل بر بهبود سازگاری و ابعاد آن اثربخش بوده است. به عبارت دیگر، سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی در گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون بهبود یافته است. بنابراین آموزش نظم‌جویی هیجانی در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی با بهبود این توانایی‌ها و ترغیب مشارکت آنان در فعالیت‌های فردی و اجتماعی، می‌تواند در جهت بهبود سلامت روان آنان مفید و مؤثر واقع شود. با توجه به آنکه که دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی شرکت‌کننده در گروه آموزش نظم‌جویی هیجانی نسبت به گروه گواه، بهبود نشانه‌های نقص‌توجه-بیش‌فعالی را در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری نشان دادند، می‌توان گفت که این نتیجه در راستای یافته‌های قبلی می‌باشد. زیرا نشان داده شد که مداخلهٔ گروهی نظم‌جویی هیجانی تأثیر مثبتی بر کاهش نشانه‌های نقص‌توجه-بیش‌فعالی و مشکلات سازگاری داشته است. بنابراین می‌توان گفت چون هیجانات نقش مهمی در زندگی ایفا می‌کنند و نظم‌جویی هیجانی به عنوان یک روش درمانی در تعدیل هیجانات، با عزت‌نفس و تعاملات اجتماعی مثبت در ارتباط است، باعث مقابلهٔ مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا می‌شود و افزایش فعالیت در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را به دنبال دارد (آلن و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین آموزش نظم‌جویی هیجانی با آگاه نمودن دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به موقع آنها، می‌تواند سازگاری آنان را در ابعاد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ارتقا بخشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش کنترل متغیر جنسیت و تعداد جلسات کوتاه بوده است. این محدودیت‌ها احتمالاً نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها، یافته‌های این پژوهش نتایج مهم و معنی‌داری را در زمینهٔ اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجانی بر بهبود سازگاری

عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی به‌دست می‌دهد. از این‌رو، بر اساس این نتایج، توجه به آموزش نظم‌جویی هیجانی می‌تواند در بهبود سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی مفید و مؤثر واقع شود و راهنمای مشاوران و درمانگران جهت ارتقای سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی این دانش‌آموزان باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Attention Deficit / Hyperactivity Disorder
2. Emotional Regulation
3. Oppositional defiant disorder
4. Inventory adjustment of students Sinha
5. Conner's adult ADHD rating scale-self report form & subscale

منابع

زارع، م.، آقازیارتی، ع.، ملک‌شیخی، س.، و شریفی، م. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در مقایسه با تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان نوجوان دچار اختلال نقص‌توجه/ فزون‌کنشی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، (در نوبت چاپ تابستان ۹۷).

سینها، ا.ک.، و سینک، آ .پ. (۱۳۸۰). *راهنمای پرسشنامهٔ سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. ترجمهٔ ابوالفضل کرمی .تهران: مؤسسهٔ روان تجهیز.

دهقانی، ی.، گلستانه، س. م.، و زنگویی، س. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف دانش‌آموزان. *فصلنامهٔ روانشناسی کاربردی* (در نوبت چاپ تابستان ۹۷).

علی‌بخشی، س. ز.، آقایوسفی، ع. ر.، زارع، ح.، و بهزادی‌پور، س. (۱۳۹۰). اثربخشی تحول راهبرد خودنظم‌دهی بر عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه و بیش‌فعالی. *فصلنامهٔ روانشناسی کاربردی*، ۲ (۱۸)؛ ۳۷-۴۷.

کمالی ایگلی، س.، و ابولمعالی الحسینی، خ. (۱۳۹۵). پیش‌بینی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و کمال‌گرایی در دختران نوجوان دبیرستانی. *فصلنامهٔ روانشناسی کاربردی*، ۳ (۳۹)؛ ۲۹۱-۳۱۰.

نریمانی، م.، بگیان کوله‌مرز، م. ج.، احدی، ب.، و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش رفتاردرمانی دیالکتیکی گروهی بر کاهش نشانه‌های اختلال نقص‌توجه/ بیش‌فعالی و بهبود کیفیت زندگی دانش‌آموزان. *مجلهٔ روان‌شناسی بالینی*، ۶ (۱)؛ ۳۹-۵۲.

نریمانی، م.، عباسی، م.، ابوالقاسمی، ع.، و احدی، ب. (۱۳۹۲). مقایسهٔ اثر بخشی آموزش پذیرش / تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجلهٔ ناتوانی‌های یادگیری*، ۲ (۲۴)؛ ۱۵۴-۱۷۶.

Allen, L. B., McHugh, R. K., & Barlow, D. H. (2009). *Emotional Disorder*. Clinical Handbook of Psychological Disorder. The Guilford Press.

Ally M, Haley C, Amber P., & Marylynn W. (2017). *The Effect of Emotional Self-Regulation Training Using Heart Rate Variability Biofeedback on Symptoms of ADHD in Elementary Age Children*: A Pilot Study. Brenau University, ProQuest Dissertations Publishing, 2017.

Arabatzoudis, T., Rehm, I. C., Nedeljkovic, M., & Moulding, R. (2017). Emotion regulation in individuals with and without trichotillomania. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 12(3): 87-94

Biederman, J., & Faraone, SV. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet*. 36(12):237-480.

Bennett, D. S., Sullivan, M.W., & Lewis, M. (2010). Neglected Children, Shame- Proneness, and Depressive Symptoms. *Child Maltrea treatment*. 15(1):305-314.

Connerss, C.K., Erhardt, D., & Sparrow, E. (1999). Connerss Adult ADHD Rating Scales (CAARS) Tech Nical Manual. N Tonawanda, NY: *Multi Health Systems*. 131(2):431-437.

Dunham, G. D. (2008). *Emotional skill falnes and marital satisfaction*. Doctorral thesis. Okran University.

Diefendorff, J.M., Richard, E.M., & Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *J Vocat Behav*, 73(20), 498–508.

Faraone, S.V., & Biederman, J. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder in adults: an overview. *Biol Psychiatry*. 48(1):9-20.

Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 7(3), 97–105.

Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V. & Cate, R. T. (2009). Brief report: cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Journal of Adolescence*, 32(2) , 449-454.

Gupta, R., & Kar, BR. (2009). Development of attentional processes in ADHD and normal children. *Prog in Brain Res*. 41(17):259-276.

Gong, X., & Paulson, S. E. (2017). Effect of family affective environment on individuals' emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 117(3), 144-149.

Linley, P. A., & joseph, S. (2009). *Positive psychology in practice*. New Jersey: Wiley Press.

Mazursky-Horowitz, H., Felton, J.W., MacPherson, L. et al. (2015). Maternal Emotion Regulation Mediates the Association Between Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Parenting. *Abnorm Child Psycholology*. 43 (121), 121-131.

Mongia, M. & Hechtman, L. (2016). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder across the Lifespan: Review of Literature on Cognitive Behavior Therapy. *Curr Dev Disord Rep*. 3 (1), 7-14.

Mulsow, M., Corwin, M., Schwebach, A., & Yuan, S. (2014). Attention Deficit Hyperactivity Disorder during Childhood. *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. 565-572. DOI: 10.1007/978-1-4614-5999-6_126

Potthoff, S., Garnefski, N., Miklósi, M., Ubbiali, A., Domínguez-Sánchez, F. J., Martins, E. C., Witthöft, M., Kraai, V. (2016). Cognitive emotion regulation and psychopathology across cultures: A comparison between six European countries. *Personality and Individual Differences*, 25(2): 218-224.

Schoorl, J., van Rijn, S., de Wied, M., van Goozen, S., & Swaab, H. (2016). Emotion Regulation Difficulties in Boys with Oppositional Defiant Disorder/Conduct Disorder and the Relation with Comorbid Autism Traits and Attention Deficit Traits. *PLoS ONE*, 11(7): e0159323. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159323

Skounti, M., Philalithis, A., Galanakis, E. (2007). Variations in prevalence of ADHD worldwide. Eur. *J. Paediatr*. 166(8), 117–123.

Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion Dysregulation in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 171(3), 276-293. (https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13070966)

Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., Leibenluft, E. (2016). Emotion Dysregulation in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychiatric Treatment of Children and Adolescents*. 14 (1); 127-144. doi: 10.1176/appi.focus.140102.

Tarver, J., Daley, D., & Sayal, K. (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): an updated review of the essential facts. *Child: Care, Health and Development*. 40 (6); 762-774.