

اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش آموزان کم توان هوشی

The effectiveness of executive functions training program on working memory, response inhibition and selective attention of students with intellectual disabilities

Fatemeh Noorollahi Romeni

PhD student of Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Elham Hakimirad *

Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

e_hakimirad@sbu.ac.ir

Maryam Asaseh

Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Leila Kashani Vahid

Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

فاطمه نوراللهی رومنی

دانشجوی دکترای تخصصی رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

الهام حکیمی راد (نویسنده مسئول)

استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

مریم اساسه

استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

لیلا کاشانی وحید

استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of the executive functions training program on working memory, response inhibition, and selective attention of students with intellectual disabilities. The current research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population of the research included all students with low intelligence in Babak City in the academic year 2024-2025. 30 students with intellectual disabilities were included in the study by purposeful sampling and randomly assigned to two experimental (15 people) and control (15 people) groups. The research tools included the Stroop color-word test scale (1935, SCWT), the N-BACK Kirchner working memory test (1958), and Hoffman's go/ nogo test (1984). The research data were analyzed using multivariate analysis of covariance using SPSS-24 software. The findings showed that by controlling the pretest effect between the mean posttest of working memory components (response time and correct response), response inhibition (response time, committed error, and total response inhibition), and selective attention (interference score, correct number, error number, reaction time and interference time) in the experimental group compared to the control group, there is a significant difference at the significance level ($p < 0.05$). It can be concluded that the executive functions training program had an acceptable effect on improving working memory, response inhibition, and selective attention of students with intellectual disabilities.

Keywords: Working Memory, Response Inhibition, Selective Attention, Executive Functions, Intellectual Disabilities.

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش آموزان کم توان هوشی بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش آموزان کم توان هوشی در شهر بابک در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. ۳۰ نفر از دانش آموزان کم توان هوشی با روش نمونه گیری هدفمند وارد مطالعه و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به شیوه تصادفی گمارش شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس آزمون رنگ - کلمه استروپ (۱۹۳۵، SCWT)، آزمون حافظه کاری ان بک کرچنر (۱۹۵۸، N-BACK)؛ و آزمون برو و نرو هافمن (۱۹۸۴، go/nogo) بود. داده های پژوهش به شیوه تحلیل کواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد. یافته ها نشان داد که با کنترل اثر پیش آزمون بین میانگین پس آزمون مؤلفه های حافظه کاری (زمان پاسخ و پاسخ صحیح)، بازداری پاسخ (زمان پاسخ، خطای ارتکاب و کل بازداری پاسخ) و توجه انتخابی (نمره تداخل، تعداد صحیح، تعداد خطا، زمان واکنش و زمان تداخل) در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری در سطح ($p < 0.05$) وجود دارد. از یافته های فوق می توان نتیجه گرفت که برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی تأثیر قابل قبولی در بهبود حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش آموزان کم توان هوشی داشته است.

واژه های کلیدی: حافظه کاری، بازداری پاسخ، توجه انتخابی، کارکردهای اجرایی، کم توان هوشی.

مقدمه

کم توان هوشی به گروه ناهمگونی از شرایط عصبی-رشدی اشاره دارد که در درجه اول با محدودیت‌های قابل توجه در عملکرد شناختی و رفتار انطباقی (مانند مهارت‌های زندگی روزمره، مشارکت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی) مشخص می‌شود (توتسیکا^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). مک براید^۲ و همکاران (۲۰۲۱) شیوع کم توان هوشی در گروه سنی ۱ تا ۱۵ سال را ۳/۸ گزارش کرده‌اند. شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که کودکان کم توان هوشی عملکرد ضعیفی در کارکردهای اجرایی دارند (زاگاریا^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). اسپانیول و دنیلسون^۴ (۲۰۲۲) در پژوهشی دریافتند که هرچه میزان کم توان هوشی کودکان بیشتر باشد، سرعت پاسخگویی و کارایی آن‌ها در کارکردهای اجرایی کمتر است. همچنین، نقص در کارکردهای اجرایی منجر به ضعف در بازداری پاسخ، حافظه کاری، توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی و کاهش رفتار سازگاران در کودکان کم توان هوشی می‌شود (وانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). کارکردهای اجرایی یک فرآیند فراشناختی هستند که برای انجام عملیات پیچیده و هدفمند ضروری هستند (وو و واز^۶، ۲۰۲۴).

حافظه کاری ضعیف در کودکان کم توان هوشی یک نقص اصلی است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳). نقایص حافظه کاری باعث ضعف در رفتار انطباقی و افزایش خطرات ناشی از اختلالات تحصیلی و اجتماعی می‌شود (راجتلی^۷ و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، مشکلات حافظه کاری فرآیندهای یادگیری را به معنای وسیع تحت تأثیر قرار داده و توانایی کلی افراد را برای تعامل با دنیای اطرافشان و شرکت در برنامه‌های آموزشی کاهش می‌دهند. در نتیجه، این افراد در معرض مشکلات عاطفی و رفتاری طولانی مدت قرار می‌گیرند (شالوک و همکاران^۸، ۲۰۰۷). همچنین، از میان کارکردهای اجرایی، بازداری پاسخ نیز در کودکان کم توان هوشی دارای نقایصی است (اسپانیول و دنیلسون، ۲۰۲۲). نقص در کنترل بازداری پاسخ به عنوان یکی از عوامل اصلی در ایجاد مشکلات رفتاری (لنگوا^۹، ۲۰۰۳)، نقص در رفتار انطباقی (گلیگوروویچ و بوها^{۱۰}، ۲۰۱۳) و مشکلات رفتاری (کوچانسکا و کناک^{۱۱}، ۲۰۰۳) کودکان کم توان هوشی شناسایی شده است. در واقع، به دلیل نقص در بازداری پاسخ است که این کودکان نمی‌توانند از فکر یا رفتاری که در زمان و مکان نامناسبی ایجاد می‌شود، خودداری کنند، این امر باعث می‌شود این افراد بیشتر تنبیه، سرزنش و یا طرد شوند. در نتیجه اعتماد به نفس آن‌ها کاهش یافته و احتمال بروز اختلال‌هایی از قبیل اضطراب، افسردگی، پرخاشگری و سایر مشکلات رفتاری در این کودکان افزایش می‌یابد (لی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین، در پژوهش گلیگوروویچ و بوها (۲۰۱۳) مشخص شده است که کودکان کم توان هوشی در کارکردهای اجرایی توجه انتخابی محدودیت دارند.

در جدیدترین پژوهش، دادا^{۱۳} و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی وضعیت توجه این کودکان را بررسی کردند. نتیجه این پژوهش بیانگر آن بود که کودکان کم توان هوشی اغلب در حفظ توجه به فعالیت‌های یاددهی و یادگیری ضعیف عمل می‌کنند و نقص توجه یک اثر منفی بر توانایی یادگیری کودکان کم توان هوشی دارد. همچنین، روداس^{۱۴} و همکاران (۲۰۲۴) در یک پژوهش فراتحلیل به این نتیجه دست یافتند که حافظه کاری کودکان دارای نقایص کارکردهای اجرایی از طریق آموزش شناختی بهبود می‌یابد. منو^{۱۵} و همکاران (۲۰۲۲) به بررسی اثربخشی آموزش بازداری پاسخ بر کارکردهای اجرایی کودکان و نوجوانان پرداختند. یافته این پژوهش نشان داد، آموزش بازداری پاسخ موجب بهبود کارکردهای اجرایی می‌شود. همچنین، در این پژوهش مشخص شد که هر چقدر توانایی اولیه کودکان و نوجوانان در کارکردهای اجرایی قبل از آموزش بالاتر باشد، پس از آموزش بازداری پاسخ نیز پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در کارکردهای اجرایی خواهند داشت. همچنین، طبق یافته‌های پژوهشی گراوراکمو و همکاران (۲۰۲۲) کارکردهای اجرایی بیشتر از این که تحت تأثیر هوش باشد، تحت

1. Totsika
2. McBride
3. Zagaria
4. Spaniol & Danielsson
5. Wang
6. Wu & Was
7. Ragetlie
8. Schalock
9. Lengua
10. Gligorović & Buha
11. Kochanska & Knaack
12. Li
1. Dada
14. Rodas
15. Menu

تأثیر محیط آموزشی (مدرسه و خانه) قرار دارند، در نتیجه، می‌توان با ارائه آموزش‌های مناسب در زمینه مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی مانند بازداری پاسخ، حافظه کاری و توجه انتخابی به بهبود عملکرد این کودکان در خانه، مدرسه و اجتماع پرداخت.

بنابراین، ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام شده خارجی در زمینه اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر کارکردهای اجرایی کودکان کم توان هوشی متعدد است اما با بررسی پیشینه‌های پژوهشی در زمینه اثربخشی مداخلات مبتنی بر کارکردهای اجرایی بر کارکردهای اجرایی می‌توان اظهار داشت، تدوین برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی در پژوهش‌های آهنگر قربانی و همکاران (۱۳۹۴) و تیکدری و همکاران (۱۴۰۲) مبتنی بر مدل بارکلی بود که فقط به دو مؤلفه‌ی حافظه فعال و فراشناخت پرداخته بودند. همچنین، در برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی رفعت و همکاران (۱۴۰۲) توجه دیداری، توجه شنیداری، بازداری پاسخ، کنترل عاطفی، برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی و سازمان‌دهی مورد توجه قرار گرفته بود. ممسیو و بیسکویک^۱ (۲۰۲۱) و فیلدر و لانفرانچی^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی نشان دادند که محیط آموزشی اعم از مدرسه و خانه در تقویت کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان کم توان هوشی اثربخش است و بیشترین تکالیف آموزشی مربوط به برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی انعطاف‌پذیری شناختی و بازداری پاسخ و کمترین فعالیت مربوط به مؤلفه‌ی حافظه فعال بود. بنابراین، وجه تمایز برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین، بیانگر این بود که برنامه مذکور مبتنی بر نظریات بالکی و کارول^۳ (۲۰۱۵)، بدلی (۱۹۸۶) و برات^۴ و همکاران (۲۰۰۴) تدوین شده است و در پژوهش‌های قبلی به تدوین کارکردهای اجرایی توجه انتخابی، حافظه فعال کلامی و دیداری فضایی توجهی نگردانده‌اند. در نتیجه، با مدنظر قرار دادن این نکته که تاکنون تحقیقات بسیار کمی به بررسی آموزش این مؤلفه‌ها در دانش‌آموزان کم توان هوشی پرداخته‌اند و نیز با توجه به فقدان برنامه منسجم جهت آموزش کارکردهای اجرایی و با در نظر گرفتن برنامه آموزشی مبتنی بر نظریات بالکی و کارول (۲۰۱۵)، بدلی^۵ (۱۹۸۶)، برات و همکاران (۲۰۰۵) هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی در دانش‌آموزان کم توان هوشی بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایش با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان کم توان هوشی در شهر بایک در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. تعداد نمونه برابر با ۳۰ کودک (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر کنترل) انتخاب شد. با توجه به فرمول حجم نمونه (انحراف معیار ۱۵، خطای میانگین ۱۱، خطای نوع اول $\alpha=0/05$ ، توان آزمون $0/80$)، تعداد نمونه برابر با ۳۰ کودک (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر کنترل) انتخاب شد. بنابراین، از بین جامعه آماری، ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل آموزش‌پذیر بودن دانش‌آموزان کم توان هوشی با توجه به نتیجه سنجش و غربال‌گری در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان، بهره هوشی ۵۰ تا ۶۹ (با توجه به نمره هوشی دانش‌آموزان کم توان هوشی در تست غیرکلامی لیتر و وکسلر کلامی و آزمون گودیناف)، مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی، رضایت خانواده و کودک برای همراهی در برنامه مداخله و ملاک‌های خروج در فرآیند انجام پژوهش نیز مشتمل بر انصراف از ادامه پژوهش و عدم حضور در بیش از ۲ جلسه به دلایل پزشکی و غیرپزشکی بود. سپس، در پژوهش حاضر، اطلاعات کافی در زمینه پژوهش مذکور به والدین این کودکان ارائه شد و فرم رضایت‌نامه جهت شرکت این دانش‌آموزان در پژوهش از والدین‌شان گرفته شد. همچنین، پیشنهاد پژوهش حاضر با شناسه IR.IAU.SRB.REC.1402.052 در کمیته اخلاق واحد علوم و تحقیقات (دانشکده علوم و فناوری‌های پزشکی) به ثبت رسیده است. شرکت‌کنندگان گروه کنترل و آزمایش از طریق آزمون رنگ - کلمه استروپ (۱۹۳۵)، آزمون حافظه کاری ان-بک کرچنر (۱۹۵۸) و آزمون برو و نرو هافمن (۱۹۴۸) تحت ارزیابی قرار گرفتند. سپس، گروه آزمایش به صورت انفرادی و حضوری در معرض برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی در ۱۶ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به مدت ۲ ماه و نیم (۲ روز در هفته) قرار گرفتند اما گروه گواه برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی را دریافت نکردند. پس از اجرای مداخله، مجدداً، هر دو گروه و آزمایش ارزیابی شدند. لازم به ذکر است، اجرای مداخله برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی توسط پژوهشگر اول این پژوهش که مربی دانش‌آموزان کم توان هوشی هستند، انجام شد. در

1. Memisvic & Bisevic
 2. Fidler & Lanfranchi
 3. Blakey & Carroll
 4. Barrett
 5. Baddeley

اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش آموزان کم توان هوشی
The effectiveness of executive functions training program on working memory, response inhibition and selective attention ...

نهایت، داده‌های حاصل از پژوهش، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار سنجش

آزمون رنگ - کلمه استروپ^۱ (SCWT): این آزمون، یک ابزار عصب روان‌شناختی است که توانایی اندازه‌گیری توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی را دارد و برای سنجش کارکردهای اجرایی استفاده می‌شود. آزمون استروپ یکی از مهمترین آزمون‌هایی است که به منظور اندازه‌گیری توجه انتخابی مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته است. این آزمون توسط ریدلی استروپ^۲ (۱۹۳۵) طراحی شده است (نقل از مشهدی و همکاران، ۱۳۹۰). این آزمون در سه مرحله انجام می‌شود. در مرحله اول و دوم اجرای مقدماتی و آزمایشی انجام می‌شود. بعد از هر پاسخ، درست یا غلط بودن جواب نمایش داده می‌شود. در مرحله اصلی ۴۸ کلمه رنگی همخوان (رنگ کلمه با معنای کلمه یکسان است؛ رنگ قرمز، زرد، سبز و آبی) و ۴۸ کلمه رنگی ناهمخوان (رنگ کلمه با معنای کلمه یکسان نیست) در اختیار آزمودنی قرار می‌گیرد (محمدلو و همکاران، ۱۴۰۳). در پژوهش گوالتیری و همکاران (۲۰۰۶؛ نقل از محمدلو و همکاران، ۱۴۰۳) پایایی بازآزمایی در گروه چهارصد و هفتاد و یک نفری ۰/۷۱ و روایی همگرایی آزمون استروپ آزمون رایانه‌ای رنگ واژه‌ی استروپ از طریق محاسبه همبستگی این آزمون با آزمون علایم حیاتی سیستم مرکزی اعصاب ($r=0/87$) بدست آمده است. در پژوهش حاضر، از این آزمون با هدف ارزیابی بازداری پاسخ استفاده شده است و این نرم‌افزار به صورت اتوماتیک نمرات همخوان صحیح و ناهمخوان صحیح را تفریق می‌کند. بدین ترتیب، نمره توجه انتخابی بدست می‌آید. در پژوهش حاضر، پایایی آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۶۳ بدست آمده است.

آزمون حافظه کاری ان بک (N-BACK): این آزمون یک تکلیف سنجش عملکرد شناختی مرتبط با کارکردهای اجرایی است و نخستین بار در سال ۱۹۵۸ توسط کرچنر^۳ معرفی شد. تکلیف ان بک بر اساس ایده فرضی ساخته شده که شامل شماری از کارکردهای اجرایی است که مرتبط با رابطه بین حافظه کاری و هوش سیال است. این عملکردها شامل کنترل توجه، به روزرسانی و بازداری از پاسخ است (کین^۴ و همکاران، ۲۰۰۷؛ نقل از تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین، از آن‌جا که این تکلیف هم نگهداری اطلاعات شناختی و هم دست‌کاری آن‌ها را شامل می‌شود، برای سنجش عملکرد حافظه کاری بسیار مناسب شناخته شده است (دن، ۲۰۰۸؛ نقل از تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش کین و همکاران (۲۰۰۷؛ نقل از تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴) ضریب اعتبار آزمون در دامنه‌ای بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ گزارش شده است و روایی این آزمون نیز به عنوان شاخص سنجش عملکرد حافظه کاری بسیار قابل قبول است. بوش و همکاران (۲۰۰۸؛ نقل از تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴) پایایی آلفای کرونباخ این آزمون را ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. در ایران، در پژوهش خراسانی و همکاران (۱۳۹۶) ضرایب اعتبار این آزمون در دامنه‌ای بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۷۲ بدست آمده است.

آزمون برو/نرو^۵ (go/ nogo): این آزمون توسط هافمن در سال ۱۹۸۴ برای اندازه‌گیری بازداری رفتاری طراحی شده است. این آزمون شامل دو دسته محرک است. آزمودنی‌ها باید به دسته‌ای از این محرک‌ها پاسخ بدهند و از پاسخ‌دهی به دسته دیگر خودداری کنند. از آن‌جایی که تعداد محرک‌های برو معمولاً بیشتر از محرک‌های نرو است، آمادگی در فرد برای ارائه پاسخ بیشتر می‌شود. همچنین، خطای ارتکاب بالا در هنگام ارائه محرک به معنی انجام پاسخ حرکتی در هنگام ارائه محرک نرو بوده و به معنای بازداری رفتاری ضعیف می‌باشد. در این مطالعه برو ۱۶۸ کوشش و تعداد محرک‌های نرو ۷۲ کوشش در نظر گرفته شد. به عبارت دیگر، ۷۰ درصد کوشش‌ها برو و ۳۰ درصد کوشش‌ها نرو بوده است. زمان ارائه‌ی هر کوشش برابر با ۲۴۰۰ هزارم ثانیه بوده که در مجموع تکلیف ۹ دقیقه و ۴۰ ثانیه طول می‌کشد (وربروگن و لوگان، ۲۰۰۸؛ نقل از فتحی‌پور و رضایی، ۱۴۰۲). شاخص روایی سازه این آزمون برابر ۰/۸۷ محاسبه شده است (کردتمینی و همکاران، ۳۹۴؛ نقل از فتحی‌پور و رضایی، ۱۴۰۲). در پژوهش رباط میلی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۸۶ و در پژوهش جزایری و همکاران (۱۳۸۵) آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۸۷ بدست آمده است. در پژوهش حاضر، پایایی آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۶۷ بدست آمده است.

1. Stroop color-word test (SCWT)
2. Stroop
3. kirchner
4. Kane
5. go/ nogo

برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی حافظه فعال، بازداری پاسخ و توجه انتخابی: جلسات مداخله برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی توسط پژوهشگران با نظارت اساتید روانشناسی با توجه به نظریات باکلی و کارول (۲۰۱۵)، بدلی (۱۹۸۶) و برات و همکاران (۲۰۰۴) طراحی و تدوین شدند. چکلیست روایی متخصصان جهت تأیید متناسب بودن اهداف و محتوا برای کودکان کم توان هوشی نیز تهیه و تکمیل شد. از هشت نفر از متخصصان درخواست شد تا میزان متناسب بودن هر یک از جلسات را با توجه به اهداف و محتوا را نمره گذاری کنند. متخصصان پس از مطالعه برنامه، بازخوردهای خود را با توجه به در نظر گرفتن تمام جوانب، در اختیار پژوهشگران قرار دادند. در این ارزیابی ۰/۷۰ از متخصصان با همسو بودن محتوای ارائه شده با توجه به هدف تعیین شده، ۰/۶۸ از متخصصان با زمان اختصاص شده و تعداد جلسات، ۰/۷۴ از متخصصان با جذابیت داشتن روش ارائه پکیج، ۰/۶۹ از متخصصان نسبت به اثر پکیج آموزشی در عملکرد مستقل کودکان و ۰/۷۵ از متخصصان نسبت به متناسب بودن پکیج آموزشی برای کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم توافق داشتند.

جدول ۱. برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی حافظه فعال، بازداری پاسخ و توجه انتخابی

جلسات	هدف	محتوا
جلسه اول	سلام و احوال پرسى، معرفى برنامه آموزشى و كسب رضایت از والدین، ارائه‌ی توضیحات در مورد برنامه آموزشی، گرفتن پیش‌آزمون	
جلسه دوم	بهبود توجه	آموزش تنفس صحیح که باعث افزایش ذهن آگاهی و توجه می‌شود.
جلسه سوم	بهبود توجه	فعالیت‌های حرکتی، گوش دادن به موسیقی و توجه به احساسات
جلسه چهارم	بهبود توجه	توجه به صدای مورد نظر و بی‌توجهی به صداهای دیگر
جلسه پنجم	بهبود مهارت بازداری پاسخ	پاسخ به سؤالات برخلاف آنچه که تاکنون پاسخ داده‌اند
جلسه ششم	بهبود بازداری پاسخ	توقف پاسخ صحیح
جلسه هفتم	بهبود بازداری پاسخ	مجموعه پاسخ یکسان (از نظر معنایی یکسان)
جلسه هشتم	تقویت حافظه فعال کلامی	لیستی از حیوانات و اشیاء
جلسه نهم	تقویت حافظه فعال کلامی	بازی بازگشت اشیاء مرموز
جلسه دهم	بهبود حافظه فعال کلامی	کسب مهارت‌های خواندن شامل آگاهی واجی
جلسه یازدهم	حافظه فعال دیداری- فضایی	کارت دیدآموز اشیاء، حیوانات
جلسه دوازدهم	بهبود حافظه فعال دیداری فضایی	مازها
جلسه سیزدهم	بهبود حافظه فعال دیداری فضایی	زدن بر روی مکعب‌های متعدد با چوب
جلسه چهاردهم	بهبود حافظه فعال دیداری فضایی	بازی با تصاویر
جلسه پانزدهم		مرور جلسات اول تا سیزدهم
جلسه شانزدهم		گرفتن پس‌آزمون و مقایسه پس‌آزمون‌های بین دو گروه آزمایش و کنترل

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان این پژوهش را دانش‌آموزان کم توان هوشی پسر تشکیل دادند که میانگین و انحراف استاندارد سن دانش‌آموزان در گروه گواه $10/86 \pm 2/32$ ، میانگین و انحراف معیار سن دانش‌آموزان در گروه آزمایش $11/73 \pm 2/49$ بود. همچنین، درصد پایه‌های تحصیلی اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم دانش‌آموزان کم توان هوشی در گروه گواه به ترتیب ۹/۷، ۹/۷، ۹/۷، ۶/۵ و ۶/۵ و در گروه آزمایش به ترتیب ۶/۵، ۹/۷، ۹/۷، ۹/۷ و ۹/۷ بود.

اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش آموزان کم توان هوشی
The effectiveness of executive functions training program on working memory, response inhibition and selective attention ...

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

آزمون کولموگراف = اسمیرنوف		انحراف استاندارد	میانگین	گروه‌ها	آزمون	متغیرهای وابسته	
سطح معناداری	آماره					زمان پاسخ	حافظه کاری
۰/۲۰	۰/۱۶	۱۴۳/۲۳	۷۱۲/۶۶	آزمایش	پیش‌آزمون	زمان پاسخ	حافظه کاری
۰/۲۰	۰/۱۹	۱۲۹/۳۹	۷۱۳/۰۶	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۶	۱۰۸/۰۱	۵۱۷/۵۳	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۲۰	۰/۱۶	۱۳۵/۷۵	۷۱۱/۲۶	گواه			
۰/۱۷	۰/۱۸	۱۲/۲۸	۴۱/۸۰	آزمایش	پیش‌آزمون	پاسخ صحیح	
۰/۲۰	۰/۱۴	۱۳/۷۷	۴۲/۰۶	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۶	۱۳/۱۵	۵۴/۶۰	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۲۰	۰/۱۶	۱۰/۱۶	۴۳/۶۰	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۷	۳/۲۴	۸/۵۳	آزمایش	پیش‌آزمون	خطای پاسخ	بازداری
۰/۲۰	۰/۱۷	۳/۹۵	۷/۹۳	گواه		ارتکاب	
۰/۱۰	۰/۲۰	۲/۳۲	۴/۰۰	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۰۶	۰/۲۱	۳/۰۸	۸/۶۶	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۷	۱۳۴/۵۰	۶۲۱/۶۶	آزمایش	پیش‌آزمون	زمان پاسخ	
۰/۲۰	۰/۱۷	۱۳۴/۱۲	۶۲۲/۶۶	گواه			
۰/۰۶	۰/۲۱	۸۵/۳۰	۴۳۵/۲۰	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۲۰	۰/۱۷	۱۲۹/۵۵	۶۲۰/۰۰	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۳	۴/۱۴	۲۶/۰۶	آزمایش	پیش‌آزمون	بازداری پاسخ	
۰/۲۰	۰/۱۳	۴/۵۲	۲۶/۹۳	گواه			
۰/۲۱	۰/۱۷	۵/۷۵	۱۹/۳۳	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۲۰	۰/۱۸	۴/۲۳	۲۸/۶۰	گواه			
۰/۰۹	۰/۲۰	۱۵/۰۸	۱۹/۹۳	آزمایش	پیش‌آزمون	نمره تداخل انتخابی	توجه
۰/۲۰	۰/۱۷	۱۴/۵۲	۲۰/۱۳	گواه			
۰/۱۵	۰/۲۰	۱/۴۷	۳/۸۰	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۱۶	۰/۱۸	۱۵/۷۳	۲۰/۴۶	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۷	۴/۷۴	۱۸/۴۶	آزمایش	پیش‌آزمون	تعداد صحیح	
۰/۱۳	۰/۱۹	۳/۹۷	۱۸/۰۶	گواه			
۰/۱۵	۰/۲۰	۱۰/۴۵	۳۰/۶۶	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۱۶	۰/۱۸	۶/۸۶	۱۹/۵۳	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۲	۳/۲۲	۱۲/۱۳	آزمایش	پیش‌آزمون	تعداد خطا	
۰/۲۰	۰/۱۲	۳/۴۶	۱۲/۲۰	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۷	۲/۵۸	۵/۱۳	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۲۰	۰/۱۰	۳/۳۴	۱۲/۰۶	گواه			
۰/۱۶	۰/۱۸	۱۳۴/۷۵	۶۲۰/۰۶	آزمایش	پیش‌آزمون	زمان واکنش	
۰/۲۰	۰/۱۷	۱۳۵/۸۸	۶۲۱/۲۶	گواه			
۰/۰۶	۰/۲۱	۸۵/۳۰	۴۳۵/۶۰	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۲۰	۰/۱۷	۱۳۰/۴۷	۶۱۸/۴۰	گواه			
۰/۲۰	۰/۱۳	۱۶۲/۱۳	۴۶۳/۴۶	آزمایش	پیش‌آزمون	زمان تداخل	
۰/۲۰	۰/۱۴	۱۶۵/۳۹	۴۶۱/۸۰	گواه			
۰/۱۲	۰/۱۹	۱۲۵/۶۰	۲۶۶/۰۶	آزمایش	پس‌آزمون		
۰/۲۰	۰/۱۳	۱۵۲/۳۴	۴۶۳/۴۰	گواه			

با توجه به نتایج جدول ۲، میانگین نمرات زمان پاسخ در متغیر حافظه کاری، نمرات خطای ارتکاب زمان پاسخ و کل بازداری پاسخ در متغیر بازداری پاسخ، نمرات تداخل، تعداد خطا، زمان واکنش و زمان تداخل در متغیر توجه انتخابی در گروه آزمایش در پس آزمون نسبت به پیش آزمون کاهش داشته است. همچنین، میانگین نمرات تعداد صحیح در متغیرهای حافظه کاری و توجه انتخابی در گروه آزمایش در پس آزمون نسبت به پیش آزمون افزایش داشته است. همچنین، آماره آزمون کولموگراف - اسمیرنوف برای مؤلفه‌های حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی در گروه‌های آزمایش و گواه معنی دار نیست ($p > 0/05$). به عبارت دیگر توزیع تمامی متغیرها نرمال است. جهت اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی (حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی) بر این کارکردها در دانش‌آموزان کم توان هوشی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از انجام آزمون، پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج نشان‌دهنده‌ی عدم معنی داری آزمون لوین در سطح معناداری ۰/۰۵ است ($p > 0/05$). پیش شرط لازم دیگر جهت بررسی نبودن تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش آزمون، بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون است که میزان F محاسبه شده در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود ($p > 0/05$) و بین گروه‌ها و پیش آزمون تعامل وجود نداشت. نتایج آزمون باکس برای همسانی ماتریس مؤلفه‌های حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس برقرار بود ($F = 1/22, p = 0/12, BoxM = 110/84$). بنابراین، شرط واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون‌های چندمتغیری

منبع تغییر	مقدار	F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۹۹	۱۰۰/۰۸	۱۰/۰۰۰	۹/۰۰۰	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۹	۱۰۰/۰۸	۱۰/۰۰۰	۹/۰۰۰	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۱۱۱/۲۰	۱۰۰/۰۸	۱۰/۰۰۰	۹/۰۰۰	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۱۱۱/۲۰	۱۰۰/۰۸	۱۰/۰۰۰	۹/۰۰۰	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، سطوح معناداری آزمون‌ها بیانگر آن است که بین دو گروه‌های آزمایشی و گواه در مؤلفه‌های حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی در مرحله پس آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($F = 100/08, p = 0/001$). بررسی دقیق‌تر این نتیجه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون مانکوا جهت بررسی اثر آزمون برنامه آموزش کارکردهای اجرایی

متغیرهای پژوهش	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر
زمان پاسخ	پیش آزمون	۴۲۶۷/۸۷	۱	۴۲۶۷/۸۷	۰/۳۷	۰/۵۴	۰/۰۲
	گروه	۱۸۱۰۹۴/۴۳	۱	۱۸۱۰۹۴/۴۳	۱۵/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶
حافظه کاری	خطا	۲۰۶۱۴۰/۹۱	۱۸	۱۱۴۵۲/۲۷			
	پیش آزمون	۱۷/۰۱	۱	۱۷/۰۱	۰/۱۶	۰/۶۹	۰/۰۹
پاسخ صحیح	گروه	۶۳۴/۶۹	۱	۶۳۴/۶۹	۶/۰۸	۰/۰۲۴	۰/۲۵
	خطا	۱۸۷۶/۷۹	۱۸	۱۰۴/۲۶			
بازداری پاسخ	پیش آزمون	۱۱/۲۵	۱	۱۱/۲۵	۱/۸۳	۰/۱۹	۰/۰۹
	گروه	۸۰/۰۳	۱	۸۰/۰۳	۱۳/۰۴	۰/۰۰۲	۰/۴۲
خطای ارتکاب	خطا	۱۱۰/۳۹	۱۸	۶/۱۳			
	پیش آزمون	۱۲۵۷۹/۲۲	۱۲۵۷۹/۲۲	۱/۲۲	۰/۲۸	۰/۰۶	۱/۲۲
زمان پاسخ	گروه	۲۴۳۱۶۷/۱۶	۱	۲۴۳۱۶۷/۱۶	۲۳/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۵۶
	خطا	۱۸۴۷۶۶/۳۹	۱۸	۱۰۲۶۴/۸۰			
بازداری پاسخ	پیش آزمون	۱/۶۱	۱	۱/۶۱	۰/۰۶	۰/۷۹	۰/۰۴
	گروه	۶۰۳/۹۷	۱	۶۰۳/۹۷	۲۵/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۸

			۲۳/۷۸	۱۸	۴۲۸/۱۱	خطا		
	۰/۰۲	۰/۵۱	۳۶/۷۱	۱	۳۶/۷۱	پیش‌آزمون	نمره تداخل	
	۰/۳۹	۰/۰۰۳	۱۱/۹۴	۱	۱۰۱۵/۳۹	گروه		
			۱۲۲۷۰/۴۵	۱۸	۲۲۰۸۶۸/۲۶	خطا		
	۰/۰۶	۰/۷۴	۰/۱۱	۱	۰/۵۴	پیش‌آزمون	تعداد صحیح	
	۰/۹۴	۰/۰۰۱	۲۹۲/۵۱	۱	۱۳۹۰/۴۹	گروه		
			۴/۷۵	۱۸	۸۵/۵۶	خطا		
	۰/۰۱	۰/۹۷	۰/۰۱	۱	۰/۰۶	پیش‌آزمون	تعداد خطا	توجه
	۰/۷۷	۰/۰۰۱	۶۱/۹۰	۱	۲۸۱/۵۳	گروه		انتخابی
			۴/۵۴	۱۸	۸۱/۸۵	خطا		
	۰/۰۴	۰/۳۸	۰/۷۹	۱	۹۷۸۸/۷۲	پیش‌آزمون	زمان واکنش	
	۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱۸/۲۲	۱	۲۲۳۴۵۱/۸۶	گروه		
			۱۲۲۶۲/۰۰	۱۸	۲۲۰۷۶۱/۰۹	خطا		
	۰/۰۴	۰/۳۸	۰/۸۰	۱	۹۸۱۴/۱۴	پیش‌آزمون	زمان تداخل	
	۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱۸/۲۱	۱	۲۲۳۴۹۸/۹۶	گروه		
				۱۸	۲۲۰۸۶۸/۲۶	خطا		

سطح نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره در جدول ۴ نشان داد که بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها بر نمره پس‌آزمون، اثر گروهی در تمام پس‌آزمون‌ها معنادار شد. به عبارت دیگر، در تمام پس‌آزمون‌ها، بین میانگین‌های گروه‌های آزمایش و کنترل، تفاوت معنادار وجود داشت. این موضوع نشان‌دهنده تأثیر مثبت اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی (حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی) بر این کارکردها در دانش‌آموزان کم توان هوشی بود ($P < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش‌آموزان کم توان هوشی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی تأثیر قابل قبولی در بهبود مؤلفه‌های حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی در دانش‌آموزان کم توان هوشی دارد. این یافته به صورت ضمنی با یافته‌های پژوهشی روداس و همکاران (۲۰۲۴)، منو و همکاران (۲۰۲۲) و گراوراکمو و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. در تبیین نتیجه این پژوهش بر مبنای یافته‌های پژوهش منو و همکاران (۲۰۲۲) می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که در کارکردهای اجرایی مشکلاتی دارند، ضعف در حافظه کاری و توجه انتخابی و بازداری پاسخ نشان می‌دهند که توانایی‌شان را برای یادگیری و یادآوری اطلاعات و مهارت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی با مشکل مواجه می‌کند و مانع از آن می‌شود که متناسب با توان‌شان عمل کنند. بنابراین، با آموزش کارکردهای اجرایی حافظه کاری موجب توانایی حفظ، بازیابی و دست‌کاری ذهنی اطلاعات برای یادگیری می‌شود. از سوی دیگر، با آموزش بازداری پاسخ، توانایی سرکوب پاسخ‌های غالب و ناخواسته برای بهبود حافظه ایجاد می‌شود و مانع عدم توجه به منابع غیرمفید می‌شود. در واقع، بازداری پاسخ به واسطه نقش مهمی که در فیلتر کردن محرک‌های مداخله‌گر دارد. سبب افزایش توانایی فرد در نادیده گرفتن اطلاعات دریافتی نامرتبط و حفظ اطلاعات مهم و مرتبط با هدف و متعاقباً افزایش توجه و دقت او می‌شود (منو و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، بر اساس یافته پژوهشی حکیمی‌راد و همکاران (۱۳۹۲) بازداری پاسخ این فرصت را برای کودک فراهم می‌آورد که ابتدا به اطلاعات و محرک‌های موجود توجه لازم و کافی را مبذول دارد و مناسب‌ترین و صحیح‌ترین پاسخ را ارائه دهد. به بیانی دیگر بازداری پاسخ با ایجاد تأخیر در پاسخ‌دهی علاوه بر افزایش توجه و دقت به پاسخ‌گویی صحیح و دقیق‌تر نیز منجر می‌شود. از طرفی، بر اساس نظریات بالکی و کارول (۲۰۱۵)، بدلی (۱۹۸۶) و برات و همکاران (۲۰۰۴) می‌توان گفت، کارکردهای اجرایی بازداری پاسخ، توجه انتخابی و حافظه کاری ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند. نقص در بازداری پاسخ، حافظه کاری را دچار اختلال کرده و حافظه کاری آسیب‌دیده نیز باعث افزایش رفتارهای نقص توجه می‌شود. بنابراین، از طریق آموزش کارکردهای اجرایی می‌توان فرصت مناسبی را برای عملکرد مناسب حافظه‌ی کاری فراهم نمود. به بیان دیگر بازداری

پاسخ نقش حمایتی و محافظتی نسبت به حافظه کاری بازی می‌کند و از این طریق از بروز رفتارهای تکانشی ممانعت به عمل می‌آورد و نگه داشتن توجه می‌تواند اصل مهمی برای پاسخ دادن درست و با فکر باشد. همچنین، در پژوهش حاضر با طراحی بسته آموزشی کارکرد اجرایی (حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی) و استفاده از فعالیت‌های بدنی و تمارین یوگا و ذهن‌آگاهی و تمارین شناختی به بهبود این مؤلفه‌ها پرداخته شده است و دلیل استفاده از تمارین متنوع این بود که اولاً دامنه توجه کودکان کم توان هوشی پایین است و استفاده از تمارین مختلف و جذاب هم از نقص توجه آن‌ها جلوگیری می‌کند و هم باعث می‌شود زود خسته نشوند و دوماً اکثر تمارینی که در این بسته استفاده شده است، از نظر علمی و پژوهشی اثربخشی آن‌ها ثابت شده است. علاوه بر این، فعالیت‌های حرکتی پیچیده نواحی مربوط به قشر جلوی مغز را فعال می‌کند که ممکن است پاسخ‌های فیزیولوژیکی فوری ایجاد کند. به نظر می‌رسد، وجود چالش‌های شناختی در فعالیت‌های فیزیکی که نیاز به انطباق انعطاف‌پذیر رفتار دارند، نسبت به فعالیت‌های فیزیکی که فقط شامل اجزای هوازی یا پاسخ‌های حرکتی خودکار است، تأثیر بیشتری بر کارکردهای اجرایی داشته باشند (بالکی و کارول، ۲-۱۵).

به طور کلی، برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی منجر به بهبودی حافظه کاری، بازداری پاسخ و توجه انتخابی در دانش‌آموزان کم توان هوشی می‌شود. در نتیجه، به کارگیری این روش مداخله برای آموزش کارکردهای اجرایی می‌تواند مداخله مؤثری برای درمانگران و مربیان باشد تا از این روش به تنهایی یا در کنار سایر مداخلات درمانی مربوط به دانش‌آموزان کم توان هوشی بهره ببرند. از محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به حجم نمونه اندک، روش نمونه‌گیری غیر تصادفی (نمونه‌گیری در دسترس) و عدم پیگیری به دلیل محدودیت زمانی اشاره کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود، در مطالعات آتی، در پژوهش‌های دیگر، حجم نمونه وسیع‌تر از پژوهش حاضر و نمونه‌گیری تصادفی و پیگیری برای نتایج قابل اعتمادتر و قابل تعمیم در نظر گرفته شود. برای پیشنهادات کاربردی می‌توان پیشنهاد داد، کاردرمانگران در مدرسه استثنایی، برنامه آموزشی مبتنی بر کارکردهای اجرایی ویژه دانش‌آموزان کم توان هوشی را با هدف بهبود کارکردهای اجرایی اجرا کنند.

منابع

- آهنگر قربانی، ز.، حسین خانداده، ع.، خسروجاوید، م.، و صادقی، ع. (۱۳۹۴). در پژوهشی تأثیر آموزش کارکردهای اجرایی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی، *مجله روانشناسی افراد استثنایی*، ۵ (۱۹)، ۱۶۳-۱۸۶. https://jpe.atu.ac.ir/article_1643.html
- تقی‌زاده، ط.، نجاتی، و.، محمدزاده، ع.، و اکبرزاده باغبان، ع. (۱۳۹۳). بررسی سیر تحولی حافظه کاری شنیداری و دیداری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *نشریه پژوهش در علوم توانبخشی*، ۱۰ (۲)، ۲۳۹-۲۴۹. https://jrns.mui.ac.ir/article_16819.html
- تیکداری، ف.، کامیابی، م.، تجربه‌کار، م.، و سلطانی، ا. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و پردازش هیجانی در کودکان با اختلال کمبود توجه/بیش‌فعالی. *مجله پرستاری کودکان*، ۱۰ (۲)، ۴۷-۵۶. <http://jpen.ir/article-1-731-fa.html>
- خراسانی، ا.، و آگیالرفایی، م.، نجاتی، و.، و حسن‌آبادی، ح. (۱۳۹۶). انتقال نزدیک و دور در آموزش ظرفیت حافظه کاری با استفاده از تکالیف فراخوانی ساده. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۵ (۲)، ۱۵۷-۱۶۷. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-528-fa.html>
- رابط میلی، س.، برجعلی، ا.، علیزاده، ح.، نوکنی، م.، و فرخی، ن. (۱۳۹۴). اثربخشی بازتوانی شناختی رایانه‌یار بر بازداری پاسخ کودکان دارای اختلال نارسایی توجه-بیش‌فعالی (نوع اغلب بی‌توجه). *روانشناسی افراد استثنایی*، ۵ (۱۹)، ۱-۲۶. https://jpe.atu.ac.ir/article_1636.html
- رفعت، م.، علی حسینی، ح.، مظاهری فروشانی، شادکامیان، ز.، و رضایی، ر. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله آموزش روش حافظه فعال بر بهبود برنامه‌ریزی و کارکردهای اجرایی کودکان دارای اختلال یادگیری. *مجله ایرانی روانشناسی تکاملی و تربیتی*، ۴ (۲). <https://elmnet.ir/doc/2697767-80282>
- فتحی‌پور، ر. س. و رضایی، س. (۱۴۰۲). اثربخشی پروتکل توان‌بخشی شناختی (برونرو و الاغ گرسنه) بر سرعت واکنش و نظام بازداری شناختی- رفتاری در فرزندان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی. *رویش روان شناسی*، ۱۲ (۱۰)، ۳۳-۴۴. <http://frooyesh.ir/article-1-4508-fa.html>
- محمدلو، م.؛ ستوده اصل، ن.، قربانی، ر.، و طالع‌پسند، س. (۱۴۰۲). مقایسه‌ی اثربخشی توان‌بخشی شناختی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود توجه انتخابی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۲ (۱۳۲)، ۲۵۴۱-۲۵۶۰. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2087-fa.html>

The effectiveness of executive functions training program on working memory, response inhibition and selective attention ...

مشهدی، ع؛ حمیدی، ن؛ سلطانی‌فر، ع و تیموری، س. (۱۳۹۰) بررسی بازداری پاسخ در کودکان مبتلا به اختلال‌های طیف درخودماندگی: کاربرد آزمون استروپ ریلنه‌ای. نشریه پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی)، ۱(۲)، ۸۷-۱۰۴.

<https://www.sid.ir/paper/204952/fa>

- Blakey, E., & Carroll, D. J. (2015). A short executive function training program improves preschoolers' working memory. *Frontiers in psychology*, 6, 1827. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01827>
- Barrett, L. F., Tugade, M. M., & Engle, R. W. (2004). Individual differences in working memory capacity and dual-process theories of the mind. *Psychological bulletin*, 130(4), 553. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.553>
- Dada, O. A., Adeleke, O. P., Aderibigbe, S. A., Adeife, M. A., & Apie, M. A. (2021). Music Therapy in Enhancing Learning Attention of Children with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability: Diagnosis and Treatment*, 9(4), 363-367. DOI: 10.6000/2292-2598.2021.09.04.2
- Fidler, D. J., & Lanfranchi, S. (2022). Executive function and intellectual disability: innovations, methods and treatment. *Journal of Intellectual Disability Research*. 66 (1-2), 1-8. DOI: 10.1111/jir.12906
- Gligorović, M., & Buha, N. (2013). Conceptual abilities of children with mild intellectual disability: Analysis of Wisconsin Card Sorting Test performance. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(2), 134-140. doi: 10.3109/13668250.2013.772956.
- Gravrákmo, S., Henry, L., Olsen, A., Øie, M. G., Lydersen, S., & Ingul, J. M. (2023). Associations between intelligence, everyday executive functions, and symptoms of mental health problems in children and adolescents with mild intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2230412>
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful Control as a Personality Characteristic of Young Children: Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of personality*, 71, 1087-1112. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106008>
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 595-618. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.002>
- Lee, K., Cho, I. H., Park, J., Hangnyoung, C. H., & Keun-Ah Cheon, K. A. (2024). Response inhibition as a critical executive function in differentiating attention-deficit/hyperactivity disorder from autism spectrum disorder: a comprehensive attention test study. *Front Psychiatry*, 5(15), 1426376. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1426376.
- McBride, K. E., Solomon, M. J., Bannon, P. G., Glozier, N., & Daniel Steffens, D. (2021). Surgical outcomes for people with serious mental illness are poorer than for other patients: a systematic review and meta-analysis. *The Medical Journal of Australia*, 214 (8), 379-385. doi: 10.5694/mja2.51009.
- Memisvic, H., & Biscevic, I. (2020). The relationship of executive functions with academic competency and social skills in adolescents with intellectual disability. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 3(2), 12-21. <https://jrtd.com/index.php/journal/article/view/35>
- Menu, I., Rezende, G., Stanc, L. L., Borst, G., & Cachia, A. (2022). Inhibitory control training on executive functions of children and adolescents: A latent change score model approach. *Cognitive Development*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101231>
- Rodas, J. A., Asimakopoulou, A. A., & Greene, C. M. (2024). Can we enhance working memory? Bias and effectiveness in cognitive training studies. *Psychonomic Bulletin & Review. Advance online publication*. <https://doi.org/10.3758/s13423-024-02466-8>
- Roording-Ragetlie, S. L., Pieters, S., Wennekers, E., Klip, H., Buitelaar, J., & Slaats-Willemse, D. (2023). Working memory training in children with neurodevelopmental disorders and intellectual disabilities, the role of coaching: A double-blind randomised controlled trial. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(9), 842-859. <https://doi.org/10.1111/jir.13047>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellect Dev Disabil*, 5(2), 116-24. doi: 10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2.
- Spaniol, M., & Danielsson, H. (2022). A meta-analysis of the executive function components inhibition, shifting, and attention in intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(1-2), 9-31. DOI: 10.1111/jir.12878
- Totsika, V., MRCPsych, A. L., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6 (6), 432-444. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00067-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00067-0)
- Wang, Y., Wu, X., & Chen, H. (2023). Badminton Improves Executive Function in Adults Living with Mild Intellectual Disability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3673. doi: 10.3390/ijerph20043673
- Wu, M., & Was, C. A. (2024). The Relationship between Executive Functions and Metacognition in College Students. *Journal of Intelligence*, 11(12), 220. doi: 10.3390/jintelligence11120220.
- Zagaría, T., Antonucci, G., Buono, S., Recupero, M., & Zoccolotti, P. (2021). Executive functions and attention processes in adolescents and young adults with intellectual disability. *Brain Sciences*, 11(1), 42. doi: 10.3390/brainsci11010042