



The Effectiveness of Training Neuropsychological Executive Functions on Metamemory, Planning and Problem Solving among Students with Mathematics Disorder.

Nahideh Bagerpour Estiar¹, Ramin Habibi Kaleybar^{2*}, Javad Mesrabadi³

¹ Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

^{2*} Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

³ Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Citation: BagerpourEstiar N, HabibiKaleybar R, Mesrabadi J. The Effectiveness of Training Neuropsychological Executive Functions on Metamemory, Planning and Problem Solving among Students with Mathematics Disorder. *Journal of Cognitive Psychology*. 2020; 7(4): 63-79. [Persian].

Keywords

Nero-
Psychological
Executive
Functions,
Meta-Memory,
Planning and
Problem Solving,
Mathematics
Disorder

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of training neuropsychological executive functions on metamemory, planning and problem solving in students with mathematics disorder. This research is semi-experimental and its design includes pre-test and post-test as well as a control group. The population of this research were female students with mathematics disorder from the third to sixth grade of primery school, who had been to the Isar Specialty Learning Problem Instruction Center in 2017-2018. Thirty of them were selected by available sampling and were divided into experimental and control groups. Initially, both groups were tested by Wechsler Intelligence Test and K-Mathematical Test. Both groups were assessed by pre-test and post-test using the Metamemory Questionnaire and the Tower of London Questionnaire. The experimental group received 10 sessions for 3 months, while the control group did not receive any training. The results of multivariate analysis of covariance indicated that there was a significant difference between the two groups in terms of metamemory, planning and problem solving. This means that training executive functions has been able to increase the amount of metamemory, planning and problem solving for students with mathematics disorder. The results of this study can be used in the education and treatment of students with mathematics disorder and executive functions should always be considered as a key factor.

اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی عصب- روان شناختی بر فراحافظه، برنامه ریزی و حل مسئله دانش آموزان با اختلال ریاضی

ناهیده باقرپور استیاری^۱، رامین حبیبی کلیدر^۲، جواد مصرآبادی^۳

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

۲. (نویسنده مسئول) گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. habibikaleybar@gmail.com

۳. گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تعیین اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی عصب-روان شناختی بر فراحافظه، برنامه ریزی و حل مسئله دانش آموزان با اختلال ریاضی بود. پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این تحقیق شامل همه دانش آموزان دختر با اختلال ریاضی سوم تا ششم ابتدایی است که در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۷ به مرکز آموزش مشکلات ویژه یادگیری ایشار مراجعه کرده اند. تعداد ۳۰ نفر از آن ها به صورت نمونه گیری دردسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در ابتدا از نفرات هر دو گروه آزمون های هوش و کسلر و آزمون ریاضی کی مت گرفته شد. هر دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون با پرسشنامه فراحافظه و آزمون برج لندن مورد سنجش قرار گرفتند. به گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه به مدت ۳ ماه آموزش ارائه شد، درحالی که گروه کنترل هیچ آموزش خاصی را دریافت نکردند. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر فراحافظه، برنامه ریزی و حل مسئله وجود دارد. بدین معنی که آموزش کارکردهای اجرایی توانسته است میزان توانایی فراحافظه، برنامه ریزی و حل مسئله دانش آموزان با اختلال ریاضی را افزایش دهد. از نتایج این پژوهش می توان در آموزش و درمان دانش آموزان با اختلال ریاضی استفاده نمود و همچنین کارکردهای اجرایی باید به عنوان عامل کلیدی همواره مورد توجه قرار گیرد.

تاریخ دریافت

۱۳۹۸/۱۰/۹

تاریخ پذیرش نهایی

۱۳۹۹/۳/۲۵

واژگان کلیدی

کارکردهای اجرایی
عصب- روان شناختی،
فراحافظه، برنامه ریزی،
حل مسئله، اختلال
ریاضی.

این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله است.

مقدمه

موضوع مشکلات موجود در مدرسه در سراسر دنیا مورد توجه تعداد زیادی از روانشناسان، متخصصان آموزش و پرورش و متخصصان پزشکی قرار گرفته است، زیرا در تعداد دانش آموزان مبتلا به اختلال های یادگیری افزایش قابل توجهی مشاهده می شود (گولزمن^۱، ۲۰۱۵). اختلال های یادگیری ابتدا در دهه ۱۹۶۰ به عنوان جدیدترین حوزه فرعی در قلمرو کودکان استثنایی وارد شد و برای نخستین بار در سال ۱۹۶۳ مطرح شد. در راهنمای تشخیص آماری اختلال های روانی ویراست پنجم، اختلال های یادگیری در گروه بزرگی از اختلال ها تحت عنوان اختلال های عصبی- رشدی جای گرفته است. این طبقه از اختلال ها به ناتوانی های مربوط به کارکردهای دستگاه عصبی و مغزی مربوط هستند (نعمتی و همکاران، ۲۰۱۷). اختلال های یادگیری به سه دسته خواندن، نوشتن و ریاضیات تقسیم می شوند (انجمن روانپزشکی آمریکا^۲، ۲۰۱۳). اختلال در ریاضیات یک نوع اختلال یادگیری است که توانایی کسب مهارت های ریاضی را تحت تاثیر قرار می دهد. دانش آموزان دارای اختلال در ریاضیات ممکن است مشکلاتی در فهم مفاهیم ساده عددی داشته باشند. یا فقدان درک بصری از اعداد دارند و یا در یادگیری واقعیت ها و روندهای عددی مشکل داشته باشند (جوانمرد و اسدالهی فام، ۲۰۱۷).

میزان شیوع اختلال یادگیری ریاضی در کودکان سن مدرسه را تقریباً شش درصد گزارش کرده اند. بر مبنای بررسی آنان از هر پنج کودک مبتلا به اختلال یادگیری تقریباً یک نفر به اختلال ریاضی مبتلاست. میزان این اختلال را در پسران بیشتر از دختران گزارش کرده اند (زارع بهرام آبادی و گنجی، ۲۰۱۴). در ایران ۲۲/۶ درصد افراد دارای اختلال یادگیری، به اختلال یادگیری ریاضی مبتلا بودند. این اختلال به ندرت به صورت تنها بدون دیگر مشکلات یادگیری یافت می شود (معین الغربایی و همکاران، ۲۰۱۵). این مشکل حتی زندگی اجتماعی آن ها را تحت تاثیر قرار می دهد. اختلال به ویژه در ریاضی، در برخی از کودکان از سنین پایین شروع می شود ولی در اغلب آن ها در دوره دبستان خود را نشان می دهد و در

دوره راهنمایی و دبیرستان نیز ادامه می یابد (دوکر^۳، ۲۰۰۵؛ ابوالقاسمی و همکاران، ۲۰۱۴) و از آنجایی که اختلال ریاضی اثرات مخربی و گاه جبران ناپذیری از جمله کاهش عزت نفس و خود پنداره تحصیلی، ترک تحصیل و انگیزه پایین تر نسبت به همکلاسی ها و دیگران را در مدرسه در پی دارد؛ به طور کلی در تشخیص اینکه کودکان با اختلال ریاضی در چه زمینه هایی مشکل دارند، ویراست پنجم راهنمای تشخیص و آماری اختلال های روانی بیان می دارد که این کودکان در چهار گروه از مهارت های زبانی، ادراکی، ریاضی و توجه مرتبط با ریاضی مشکل دارند (دوکر، ۲۰۰۵؛ ارجمندنیا، حسن وند و اصغری نکاح، ۲۰۱۷). در همین راستا مطالعات متعدد بر جنبه های متفاوت مشکلات این کودکان پرداخته اند؛ از جمله پژوهش مازاکو و هانیچ^۴ (۲۰۱۰) بر نقش حافظه در مشکلات ریاضی کودکان، مطالعات گری^۵ (۲۰۱۰)، بر پردازش بینایی/ فضایی و پژوهش مایر و همکاران (۲۰۱۰) بر نقش توجه در مشکلات ریاضی تمرکز کردند.

فرا حافظه به آگاهی فرد از فرایندها و ظرفیت های حافظه، راهبردهای به خاطر سپاری بهتر و توانایی نظارت بر عملکرد اشاره دارد (اثنی عشری و همکاران، ۲۰۱۸). فرا حافظه شامل دانش کلی و فهمی است که افراد در خصوص حافظه شان دارند (اسکرو^۶، ۲۰۰۸). به عبارتی فرا حافظه به دانش و آگاهی ما از فرایندهای حافظه بر می گردد؛ برای مثال وقتی فردی اظهار می کند که در به خاطر سپاری نقشه ها و مسیرها خوب است؛ اما در به خاطر سپاری چهره افراد ضعیف است در حال ارائه بیانیه ای در خصوص دانش فرا حافظه ای خود می باشد (شوارتز و متکالف^۷، ۲۰۱۷). همچنین علیزاده و سلطانی (۲۰۰۶) نشان دادند که دانش آموزان اختلال ریاضیات در کارکردهای بازداری، تصمیم گیری- برنامه ریزی و سازماندهی ضعیف تر از دانش آموزان بدون اختلال ریاضیات هستند. همچنین بسیاری از دانش آموزان به اختلال یادگیری ریاضی با وجود برخورداری از مهارت های محاسباتی کافی در حل مسئله با مشکل مواجه اند، حل

³ Dowker⁴ Mazzocco & Hanich⁵ Geary⁶ Meyer⁷ Schraw⁸ Schwartz & Metcalfe¹ Glozman² American Psychiatric Association

مسئله ریاضی عبارت از تفکری است که برای حل مسائل کلامی ریاضیات لازم است. بنابراین حل مسئله اهمیت خاصی در ریاضیات دارد، به طوری که تعداد زیادی از مردم آن را مترادف با ریاضی می‌دانند و یکی از اهداف اصلی آموزش و یادگیری ریاضیات، رشد توانایی برای حل دامنه وسیعی از مسائل پیچیده ریاضی است (باعزت و فلاح، ۲۰۱۵).

با توجه به اینکه عملکرد ضعیف تحصیلی در دروسی مثل ریاضی قاعداً ریشه در اختلال یادگیری دارد، اندیشمندان حوزه یادگیری به دنبال روش‌هایی جهت کاهش مشکلات دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه هستند و از آنجایی که روش‌های مختلفی جهت بهبود عملکرد کودکان دارای نقص یادگیری تدوین گردیده است، انتخاب روشی که ضمن اثربخشی بالا بتواند مشکلات مرتبط با یادگیری دروس خاص را بهبود بخشیده و ماندگاری بالاتری داشته باشد، حائز اهمیت بسیار است (آسیایی و همکاران، ۲۰۱۸). یکی از این روش‌های مداخله در مورد کودکان دارای اختلال ریاضی، آموزش کارکردهای اجرایی عصب شناختی^۱ کانون توجه نظریه‌های اخیر عصب روانشناختی، که شامل کارکردهای عالی دستگاه شناختی و مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی سطح بالا بوده و به افراد در تصمیم‌گیری اینکه به چه فعالیت‌ها و کارهایی بپردازند؛ چگونه رفتارهایشان را در طول زمان سازمان دهند و از خواسته‌های آنی خود برای رسیدن به اهداف طولانی‌تر بگذرند؛ کمک می‌کند (داوسن، ۲۰۱۸). کارکردهای اجرایی عصبی - شناختی ساختارهای مهمی هستند که با فرایندهای روان‌شناختی مسئول کنترل تفکر و عمل مرتبط می‌باشند. اگر چه کارکردهای اجرایی در درجه‌ی اول از چشم‌انداز عصب شناختی مطالعه شده‌اند؛ ولی در سال‌های اخیر تحول و آسیب‌شناسی آن‌ها موضوع مورد علاقه‌ی صاحب نظران بسیاری بوده است (قمری گیوی، ۲۰۱۰).

کارکردهای اجرایی مهارت‌های هستند که به فرد کمک می‌کنند تا تصمیم بگیرد و چه نوع فعالیت‌ها و یا اهدافی باید مورد توجه قرار گیرند، کدام یک انتخاب گردند و چگونه رفتارها سازماندهی و برنامه‌ریزی گردند. بطور کلی

کارکردهای اجرایی دو نقش برجسته در رفتار دارند: ۱- استفاده از مهارت‌های فکری خاص برای انتخاب دستیابی به اهداف ۲- کمک به پیشرفت در حل مسائل. این کارکردها کمک می‌کند تا یک تصویر از هدف، مسیر حرکت به سمت هدف منابع مورد نیاز در طول رسیدن به هدف شناسایی گردند (داوسن، ۲۰۱۸). شواهدی وجود دارد که نشانگر این است که کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در کارکردهای اجرایی مشکل دارند (قلمزن و همکاران، ۲۰۱۴). گذرکول^۳ و همکارانش (۲۰۰۷) در یک مطالعه به کشف نیمرخ از رفتار کلاسی در ارتباط با توجه و کارکرد اجرایی در کودکان با حافظه کاری کوتاه مدت ضعیف پرداختند و این فرض را که رفتار بی توجه و مشکل حافظه کاری کوتاه مدت به طور همزمان اتفاق می‌افتد مورد آزمون قرار دادند و نشان دادند که اکثریت کودکانی که نمره کاری پایینی داشتند نمره نسبتاً بالایی نیز در مشکل شناختی نشانگان بی‌توجهی به دست آوردند و به‌عنوان افرادی تشخیص داده شدند که فراخوانی توجه کوتاهی دارند، سطح بالایی از حواسپرتی را نشان می‌دهند و مشکل کنترل کیفیت کار و مشکل تولید راه‌حل‌های جدید برای مسائل را دارند. همچنین بول و لی^۴ (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند که برخی از مؤلفه‌های کارکرد اجرایی، مانند تبدیل بازداری، نسبت به حافظه کاری، از وضوح کمتری برخوردار است. اندرسون^۵ (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داد که کودکان دارای اختلال ریاضی مشکلاتی اساسی در حل مسائل کلامی از جمله حل مسئله دارند. در کنار مهارت‌های ضعیف در محاسبات چندرقمی، بازیابی حقایق حسابی و درک ضعیف اصول محاسبه، کودکان با اختلال ریاضی ممکن است نقایص ویژه مرتبط با حل مسئله، مانند ساختن یک مسئله و تهیه راه‌حل برای آن را نیز داشته باشند. احمدی-کمپشتی و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که همه مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی ارتباط معناداری با مولفه‌ی عملکرد ریاضیات داشته‌اند. مؤلفه بازداری، تبدیل و به‌روزرسانی رابطه معنادار منفی و مؤلفه‌های حلقه واجی، مجری مرکزی و صفحه دیداری- فضایی رابطه معنادار مثبت با ریاضیات داشته‌اند. مؤلفه بازداری قوی-

³ Gathercole

⁴ Bull & Lee

⁵ Andersson

¹ neurocognitive executive functions

² Dawson

ترین و مؤلفه صفحه دیداری- فضایی ضعیف‌ترین مؤلفه پیش‌بینی کننده سطح عملکرد ریاضیات بوده است. پس از بازداری مؤلفه‌های به روزرسانی، تبدیل، حلقه واجی و مجری مرکزی به ترتیب در درجه اهمیت بعدی قرار می‌گیرند. دهقانی و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان تأثیر درمان عصب روانشناختی بر کنش‌های اجرایی و عملکرد درسی دانش‌آموزان مبتلا به حساب نارسایی بر روی ۴۰ کودک حساب نارسایی شهر بوشهر انجام دادند؛ به این نتیجه رسیدند که درمان عصب روان نارسایی، شناختی بر بهبود عملکرد درسی دانش‌آموزان مبتلا به حساب نارسایی تأثیر دارد. همچنین این درمان بر بهبود حافظه کلامی، حافظه بینایی و بهبود توجه تأثیرگذار بود.

با توجه به مطالب فوق و از آنجا که عمده مشکلات دانش‌آموزان مبتلاء به اختلال یادگیری ویژه ریاضی، نقایص آن‌ها در کارکردهای اجرایی می‌باشد که در مدیریت رفتار هدفمند نقش دارد، به نظر می‌رسد مطالعه این پژوهش را حائز اهمیت نموده است و همچنین از آنجا که، شکل‌گیری یک نظام ادراکی کارآمد، پایه و اساس پیشرفت و ارتقای کودک به سطح شناختی می‌باشد و از طرفی تحقیقات انجام شده غالباً یک یا دو متغیر مورد بررسی قرار داده‌اند و در این پژوهش سعی گردیده تا اثربخشی کارکردهای اجرایی بر فراحافظه، برنامه‌ریزی و حل مسئله مورد بررسی قرار گیرد که این پژوهش را در نوع خود خاص و نوآورانه نموده است و با توجه به اینکه شناسایی روشی که ضمن اثربخشی بیشتر درصد خطای کمتری داشته و موفقیت بیشتری را به همراه داشته باشد، از اهمیت ویژه‌ای در بین درمانگران برخوردار است تا ضمن آموزش استفاده از این مداخلات به درمانگران، موجب ارتقای توان تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی شود که مسلماً ارتقای توان تحصیلی و موفقیت در درمان این دانش‌آموزان، می‌تواند باعث کاهش دانش‌آموزانی شود که به دلیل عدم درمان به موقع یا عدم اثربخشی در درمان از تحصیل باز می‌مانند. از سویی با توجه به اینکه کمتر مطالعه‌ای به بررسی اثربخشی روش‌های آموزش کارکردهای اجرایی به دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی پرداخته است و همچنین شیوع بالای اختلال ریاضی در دانش‌آموزان و بروز عوارضی نظیر مشکلات مداوم آموزشی، افسردگی و همچنین غیبت

از مدرسه ضرورت انجام پژوهش حاضر احساس می‌شود که ضمن تبیین چگونگی فراگیری دانش ریاضی و فرایندهای حل مسئله در کودکان با ناتوانی در ریاضی، بتوانند به طراحی روش‌های مناسب آموزشی و جبرانی رهنمون شوند. لذا بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی عصب- روان‌شناختی بر فراحافظه، برنامه‌ریزی و حل مسئله دانش‌آموزان با اختلال ریاضی بود.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش- شناسی نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر سوم تا ششم مقطع ابتدایی که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ برای رفع مشکل خود به مرکز آموزش اختلالات ویژه یادگیری ایثار واقع در ناحیه یک شهر تبریز مراجعه کرده بودند. در این پژوهش، برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. به این نحو که از میان دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی که دارای اختلال یادگیری ریاضی بوده و برای دریافت کمک و رفع مشکل ریاضی به کلینیک مراجعه کردند، ۳۰ نفر نمونه انتخاب شد و سپس این ۳۰ نفر به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و گروه کنترل تقسیم شدند و در هر گروه به تعداد برابر ۱۵ نفر شرکت کردند. ابتدا برای هر دو گروه پیش‌آزمون اجرا گردید و بعد برای گروه آزمایش برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی به مدت ۱۰ جلسه به صورت انفرادی آموزش ارائه شد. سپس مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل سن ۱۰ و ۱۱ سال، نمره پایین‌تر در آزمون کی مت ریاضی، عدم وجود مشکلات هیجانی، نقص بینایی و شنوایی بود. ملاک‌های خروج نیز هوش‌بهر پایین‌تر از ۹۰ و داشتن اختلال همراه بود.

آزمون هوش کودکان وکسلر: این مقیاس در سال ۱۹۴۹ توسط وکسلر تهیه شده و در سال ۱۹۷۴ مورد جدید نظر قرار گرفت و پس از هنجاریابی به مقیاس هوش تجدید نظر شده وکسلر کودکان (ویسک- آر) نام‌گذاری

گردید. شهیم (۲۰۰۶) این آزمون را در ایران هنجاریابی نمود. این آزمون دارای ۱۲ خرده آزمون می باشد. شش آزمون آن کلامی و شش آزمون آن غیرکلامی می باشد. پایایی این آزمون در بازآزمایی در محدوده ۰/۴۴ تا ۰/۹۴ و ضرایب پایایی خرده آزمون ها از ۰/۴۳ تا ۰/۹۴ گزارش شده است (شهیم، ۲۰۰۶).

پرسشنامه چندعاملی حافظه: این پرسشنامه بر اساس پرسشنامه چند عاملی حافظه تریر و ریچ^۱ (۲۰۰۲) ساخته شده است و گویه ها متناسب با سن طراحی شده است. این پرسشنامه سه بعد حافظه ی خود گزارش دهی را اندازه گیری می کند. این سه بعد شامل: خرسندی از حافظه (خرسندی)، ادراک توانایی حافظه روزمره (توانایی حافظه) و استفاده از راهبردها و کمک های حافظه روزمره (راهبرد حافظه) است. سوالات ۱ تا ۱۸ مربوط به عامل رضایت و سوالات ۱۹ تا ۳۸ مربوط به توانایی و ۳۹ تا ۵۷ مربوط به راهبرد می باشد. مقیاس توانایی (همیشه ۰، هرگز ۴) راهبرد (همیشه ۴، هرگز ۰) در عامل رضایت، سوالات ۴ و ۵ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۴ و ۱۵ و ۱۶ و ۱۸ مانند توانایی (همیشه ۰، هرگز ۴) و بقیه مانند راهبرد (همیشه ۴، هرگز ۰) نمره گذاری می شود. روایی آزمون مورد تأیید قرار گرفته است و پایایی آن نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمده است (تریر و ریچ، ۲۰۰۲). در پژوهشی ضریب پایایی این پرسشنامه ۰/۸۷ گزارش شده است (پورطاهری و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه های رضایت از حافظه، توانایی حافظه و راهبرد حافظه به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۴ به دست آمد.

آزمون برج لندن: این آزمون در سال ۱۹۸۲ توسط شالیس^۲ به منظور ارزیابی کنش اجرایی برنامه ریزی و سازمان دهی طراحی شده است (لزاک^۳ و همکاران ۲۰۰۴). هدف در این آزمون آن است که آزمودنی از حداکثر توانایی خود استفاده کند. با سرعت بهترین عملکرد را به دست آورد. قبل از اجرای آزمون از مهارت فرد در استفاده از موش واره رایانه می بایست اطمینان حاصل شود. پس از ورود اطلاعات شخصی هر

آزمودنی در قسمت مربوط، آزمایش گر با نشان دادن صفحه نمایش به آزمودنی می گوید: این یک آزمون حل مساله می باشد. در این آزمون شما می بایست با حرکت دادن مهره های رنگی (سبز، آبی، قرمز) و قرار دادن آن ها در جای مناسب، با حداقل حرکات لازم شکل نمونه را درست کنید. سپس قسمت مثال آزمایش به فرد نشان داده می شود. در این مرحله سه بار به فرد اجازه حل مساله داده می شود و فرد می بایست مطابق دستورالعمل با حداقل حرکات لازم مثال را حل نماید. سپس به آزمودنی گفته می شود که به شما ۱۲ مساله همانند مثال داده می شود و می بایست با حداقل حرکات لازم شکل نمونه را درست کنید. همچنین به فرد گفته می شود که برای حل هر مساله سه بار به او اجازه داده می شود. در هر مرحله پس از موفقیت، مساله بعدی در اختیار فرد قرار داده می شود. نمره گذاری در این آزمون بدین صورت است که بر مبنای این که فرد در چه کوششی مساله را حل نماید، نمره به او تعلق می گیرد. بدین ترتیب، زمانی که یک مساله در کوشش اول حل شود ۳ نمره، زمانی که مساله در کوشش دوم حل شود ۲ نمره، و زمانی که در کوشش سوم حل شود ۱ نمره و زمانی که سه کوشش به شکست منجر شود نمره ۰ به فرد داده می شود. حداکثر نمره در این آزمون ۳۶ می باشد (۳۶ = ۱۲۳). همچنین، تعداد مساله های حل شده، تعداد کوشش ها در هر مساله، زمان تاخیر یا زمان طراحی (دربرگیرنده تعداد لحظه هایی است که از ارائه الگوی یک مسئله تا آغاز اولین حرکت در یک کوشش برای فرد محاسبه می شود)، زمان آزمایش (کل لحظات از آغاز اولین حرکت در یک کوشش تا کامل کردن حرکت ها در همان کوشش)، زمان کل آزمایش (مجموع زمان تاخیر و زمان آزمایش)، تعداد خطا و امتیاز کل به صورت دقیق توسط رایانه محاسبه می گردد. این آزمون دارای روایی سازه خوب در سنجش برنامه ریزی و سازمان دهی افراد است. اعتبار این آزمون مورد قبول و ۰/۷۹ گزارش شده است (لزاک و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین آزمون دارای روایی سازه خوب در سنجش برنامه ریزی افراد است. پایایی این آزمون نیز مورد قبول و ۰/۷۳ گزارش شده است (اینجوک-ریکل و بورین^۴، ۲۰۱۱).

¹ Troyer & Rich

² Shallice

³ Lezak

⁴ Injoque-Ricle & Burin

آزمون ریاضی کی مت: برای اندازه‌گیری ناتوانی یادگیری ریاضی از آزمون ریاضی کی مت کنولی (۱۹۸۸) استفاده شد. این آزمون از لحاظ محتوا و توالی سه بخش مفاهیم اساس (سه خرده آزمون شمارش، اعداد گویا و هندسه)، عملیات (جمع، تفریق، ضرب، تقسیم و محاسبه‌ی ذهنی) و کاربرد (اندازه‌گیری، زمان، پول، تخمین، تفسیر داده‌ها و حل مسئله) دارد. این آزمون در ایران توسط محمد اسماعیل و هومن در سال ۱۳۸۱ هنجاریابی شده است. روایی این آزمون از طریق روایی محتوا، روایی تفکیکی، روایی پیش بین محاسبه و روایی همزمان آن بین ۰/۵۵ تا ۰/۶۷ به دست آمده است. اعتبار آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پنج پایه ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ گزارش شده است (محمد اسماعیل و همکاران، ۲۰۰۲). ضریب پایایی این آزمون با آلفای کرونباخ در دامنه‌ی ای از ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ به دست آمده است. ضریب همبستگی این آزمون با آزمون پیشرفت جامع باساک معنی‌دار گزارش شده است و روایی آن تأیید شده است (خدامی و همکاران، ۱۳۸۹).

برنامه آموزشی کارکردهای اجرایی براساس مدل بارکلی (۱۹۹۷) در ۱۰ جلسه آموزش داده شد که محتوای

آموزش شامل دو کارکرد اجرایی فراشناخت و حافظه فعال می‌باشد که محتوای آموزش فراشناخت بر روش پیشنهادی آموزش راهبردهای شناختی/ فرا شناختی روزنتال - مالک (۱۹۹۸) (به نقل از بزاز منصف، ۱۳۹۴) و محتوای آموزش حافظه فعال براساس نظریات مینائی (۱۳۸۴) تدوین شده است. به منظور بررسی روایی محتوایی، بسته‌ی آموزشی توسط چند نفر از متخصصان در این زمینه مورد بازبینی قرار گرفت، پیشنهادهای آنان اعمال شد و اشکالات آن رفع گردید. سپس، بسته‌ی آموزشی به صورت آزمایشی اجرا شد. هدف از این مرحله، اصلاح بسته‌ی آموزشی و متناسب‌سازی آن با ویژگی‌های دانش‌آموزان و وقوف بر مشکلات احتمالی پیش‌بینی نشده بود. به این منظور، بسته‌ی آموزشی روی ۶ نفر از دانش‌آموزان اجرا شد و مشکلات و نواقص آن رفع گردید. پس از رفع اشکالات، فرم نهایی آن تهیه و آماده‌ی اجرا برای جلسات آموزشی شد. علاوه بر روایی محتوایی، به منظور بررسی روایی سازه بسته آموزشی، تأثیر آن بر افزایش کارکردهای اجرایی مورد نظر بررسی شد و بسته آموزشی در افزایش کارکردهای اجرایی نیز اثر بخشی خود را نشان داد (عزیزیان، ۲۰۱۷). محتوای جلسات این برنامه آموزشی به شرح زیر است:

جدول ۱- خلاصه محتوای جلسات آموزشی کارکردهای اجرایی

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	جلسه معارفه و آشنایی با دانش‌آموزان، توضیح روش‌های موثر در فراشناخت و حافظه فعال (به زبان ساده) برای دانش‌آموزان و توجیه آن‌ها در اهمیت استفاده از این راهکارها در زندگی.
جلسه دوم	مرور جلسه پیش و پرسش از مسائل و مشکلات دانش‌آموزان در محیط مدرسه و منزل در ارتباط با سایرین و بیان و توضیح راهکارهای فراشناختی. گام اول و دوم ۱- توقف کردن و فکر کردن درباره موضوع ۲- موقعیت مسئله چیست؟ مسئله را برای خود توضیح می‌دهد، مثال برای توضیح گام‌ها، وقتی در کلاس، درس را متوجه نمی‌شوم یا هنگامی که از دوستانم عصبانی شدم. تکلیف خانه: تعیین گام‌های اساسی هنگام کسب عملکرد ضعیف درسی
جلسه سوم	مرور جلسه پیش و تکالیف، توضیح گام سوم و چهارم ۳- من برای این مسئله چه کار می‌توانم انجام دهم؟ ۴- چه اتفاقی می‌افتد اگر... (پیش بینی نتایج راهکارها)، مثال برای توضیح گام‌ها شامل برنامه‌ریزی روزانه داشتن، در جمع صحبت کردن و سؤال پرسیدن، مرور کلاس از ابتدا تا انتها. تکلیف خانه: مرور گام‌ها هنگام انتخاب کردن دوست
جلسه چهارم	مرور جلسه پیش و تکالیف، توضیح گام پنجم و ششم: ۵- دیگران چه احساسی خواهند داشت؟ (شناخت دیگران)، ۶- این روش در گذشته چگونه عمل کرده است؟ (پیوندتجارب قبلی با موقعیت جدید)، مثال‌های جدید: رفتار مناسب در کلاس.

تکلیف خانه: تعیین گام‌ها هنگام مشکل بودن تکلیف	
جلسه پنجم	مرور جلسه پیش و تکالیف، ۷- آموزش اصلاح و تغییر روش در صورت عدم موفقیت و مرور تمام گام‌ها
جلسه ششم	آموزش تکرار، مرور ذهنی و گروه‌بندی برای حافظه فعال، تکلیف دادن فهرستی از تصاویر و استفاده از تکرار برای یادگیری، مرور جلسه از ابتدا تا انتها تکلیف خانه: توصیف بازی مورد علاقه
جلسه هفتم	مرور جلسه پیش و تکالیف، آموزش مجسم‌سازی برای تثبیت در حافظه و دادن فهرستی از کلمات و تصاویر برای این منظور، مرور جلسه از ابتدا تا انتها تکلیف خانه: تمرین تمرکز از ۲۰ تا ۰ را بر عکس بشمارد.
جلسه هشتم	مرور جلسه پیش و تکالیف، آموزش گروه‌بندی و طبقه‌بندی داده‌ها به منظور سهولت در ذخیره و یادآوری اطلاعات، دادن فهرست تصاویر دیگری برای تمرین حافظه، بازی با کارت حافظه تکلیف خانه: تمرکز در بر عکس گفتن اعداد به صورت ۲ تا ۲ تا
جلسه نهم	مرور جلسه پیش و تکالیف، تمرین توجه و مشاهده و تمرین توصیف یک محیط و یک شی. مرور جلسه از ابتدا تا انتها تکلیف خانه: تمرین توصیف جلد یک کتاب و وسایل شخصی
جلسه دهم	مرور و جمع بندی جلسات

سنی برای گروه آزمایش (۹/۹۳)، گروه کنترل (۱۰/۴۰) و میانگین سنی کل شرکت‌کنندگان (۱۰/۱۷) بود. همچنین ۱۶/۷ درصد از شرکت‌کنندگان در پایه سوم، ۳۰ درصد در پایه چهارم، ۲۶/۷ درصد پایه پنجم، و ۲۶/۷ درصد نیز در پایه ششم مشغول تحصیل بودند.

جدول ۲ شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف (آماره Z) را جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها به عنوان یکی از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس برای فراحافظه و برنامه‌ریزی و حل مساله در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داده شده است.

پس از انجام آزمایش و اجرای پس آزمون‌ها به منظور آزمودن فرضیه‌ها، داده‌های آماری با آزمون تحلیل کوواریانس توسط نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت شناختی نشان دادند که ۶۰ درصد از شرکت‌کنندگان در دامنه سنی ۹ تا ۱۰ سال و ۴۰ درصد نیز در دامنه سنی ۱۱ تا ۱۲ سال قرار دارند. میانگین

جدول ۲- آماره های توصیفی فراحافظه و مولفه های آن در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	آماره	معنی داری
رضایت	آزمایش	پیش آزمون	۳۶	۴۸	۴۱/۷۹	۳/۴۱۹	۰/۲۵۸	-۰/۳۰۶	۰/۱۶۲	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۳۹	۵۳	۴۶/۸۰	۳/۸۰۲	-۰/۱۷۳	-۰/۹۲۹	۰/۱۶۸	۰/۲۰۰
	کنترل	پیش آزمون	۳۶	۴۸	۴۰/۷۳	۳/۲۶۲	۰/۶۴۵	۰/۳۲۵	۰/۲۰۱	۰/۱۰۶
		پس آزمون	۳۸	۴۹	۴۲/۸۷	۳/۶۶۲	۰/۱۷۳	-۱/۲۲۰	۰/۱۲۱	۰/۲۰۰
توانایی	آزمایش	پیش آزمون	۴۰	۵۳	۴۶/۸۰	۳/۸۰۲	-۰/۱۷۳	-۰/۹۲۹	۰/۱۱۹	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۴۳	۵۶	۵۰/۶۷	۴/۱۱۷	-۰/۳۳۴	-۰/۹۱۹	۰/۱۲۰	۰/۲۰۰
	کنترل	پیش آزمون	۳۹	۵۲	۴۵/۴۰	۴/۱۲۰	-۰/۰۳۳	-۱/۱۵۶	۰/۱۲۹	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۴۱	۵۵	۴۶/۲۰	۳/۸۰۲	۰/۷۷۶	۰/۴۶۰	۰/۱۳۳	۰/۲۰۰
راهبرد	آزمایش	پیش آزمون	۴۵	۵۶	۴۹/۹۳	۳/۲۶۲	۰/۲۲۵	-۰/۹۵۹	۰/۱۴۹	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۴۹	۵۹	۵۴/۲۷	۳/۱۵۰	-۰/۲۰۴	-۱/۲۷۱	۰/۱۷۶	۰/۲۰۰
	کنترل	پیش آزمون	۴۵	۵۷	۵۰/۶۷	۳/۴۹۸	۰/۱۸۳	-۰/۷۹۸	۰/۱۵۰	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۴۸	۵۷	۵۱/۹۳	۲/۸۶۵	۰/۱۸۲	-۱/۲۳۶	۰/۲۱۷	۰/۰۵۶
فراحافظه	آزمایش	پیش آزمون	۱۳۰	۱۴۸	۱۳۸/۵۲	۶/۰۱۵	۰/۲۴۲	-۱/۵۱۷	۰/۱۹۶	۰/۱۲۷
		پس آزمون	۱۴۴	۱۶۳	۱۵۲/۱۳	۶/۳۹۰	۰/۳۴۳	-۱/۳۴۴	۰/۱۷۰	۰/۲۰۰
	کنترل	پیش آزمون	۱۲۸	۱۴۷	۱۳۶/۸۰	۴/۶۱۷	۰/۳۴۹	۰/۷۰۳	۰/۱۳۹	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۱۳۵	۱۴۹	۱۴۱/۰۰	۴/۲۲۶	۰/۴۰۶	-۰/۸۶۳	۰/۲۱۵	۰/۰۶۰

جدول ۲ حداقل و حداکثر نمرات و میانگین و انحراف استاندارد نمرات فراحافظه و مولفه های آن را در گروه های آزمایش و کنترل نشان می دهد. چنانکه در جدول ۱ مشاهده می شود شرکت کنندگان هر دو گروه در پیش آزمون فراحافظه (و مولفه های آن) دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس آزمون فراحافظه و مولفه های آن شرکت کنندگان گروه آزمایش دارای سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت کنندگان گروه کنترل می باشند. همچنین، نتایج آزمون آزمون کالموگروف-اسمیرنف در جدول ۱ حاکی از این است که توزیع داده ها برای فراحافظه مولفه های آن برای هر دو گروه در مراحل پیش و پس آزمون نرمال است ($P > 0.05$).

جدول ۳- آماره‌های توصیفی مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	آماره	معنی داری
زمان تاخیر	آزمایش	پیش آزمون	۱۴۸	۲۲۱	۱۷۹/۷۳	۲۲/۷۹۹	۰/۵۲۹	-۰/۵۹۹	۰/۱۶۶	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۱۳۵	۱۹۱	۱۵۹/۲۷	۲۰/۲۹۶	۰/۴۲۳	-۱/۵۱۷	۰/۲۰۳	۰/۰۹۹
	کنترل	پیش آزمون	۱۳۷	۲۲۴	۱۷۷/۲۷	۲۵/۳۰۲	۰/۳۶۶	-۰/۵۴۲	۰/۱۲۷	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۱۴۱	۲۱۰	۱۷۵/۸۰	۲۲/۸۹۸	۰/۲۳۶	-۱/۱۷۰	۰/۱۴۰	۰/۲۰۰
زمان آزمایش	آزمایش	پیش آزمون	۳۱۹	۷۳۶	۵۰۴/۸۷	۱۱۰/۴۹۶	۰/۳۱۵	-۰/۱۱۵	۰/۱۴۴	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۳۷۶	۶۵۲	۴۹۶/۵۳	۸۵/۳۵۷	۰/۲۸۰	-۰/۹۸۵	۰/۱۸۶	۰/۱۷۵
	کنترل	پیش آزمون	۳۳۹	۷۱۸	۵۲۳/۴۷	۱۰۱/۵۷۱	۰/۰۵۸	-۰/۱۰۰	۰/۰۷۵	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۳۸۰	۶۵۴	۵۱۷/۶۷	۸۲/۵۰۲	-۰/۰۷۷	-۰/۹۲۵	۰/۰۸۱	۰/۲۰۰
زمان کل آزمایش	آزمایش	پیش آزمون	۵۰۷	۹۱۸	۶۷۸/۴۷	۱۲۲/۱۴۴	۰/۳۸۴	-۰/۷۱۳	۰/۱۷۶	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۴۷۸	۸۲۸	۶۳۷/۰۰	۱۰۰/۸۱۶	۰/۵۳۷	-۰/۵۶۷	۰/۲۱۳	۰/۰۶۶
	کنترل	پیش آزمون	۵۲۸	۸۷۸	۶۹۹/۳۳	۱۰۵/۸۷۱	۰/۰۹۱	-۰/۵۹۱	۰/۱۰۱	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۵۰۴	۸۹۲	۶۹۶/۰۷	۱۱۲/۹۵۱	۰/۱۴۱	-۰/۳۷۵	۰/۱۲۲	۰/۲۰۰
تعداد خطا	آزمایش	پیش آزمون	۱۴	۲۸	۱۹/۸۷	۴/۵۶۵	۰/۴۶۹	-۱/۰۳۴	۰/۱۳۵	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۱۲	۲۶	۱۸/۲۷	۴/۸۳۲	۰/۲۰۶	-۱/۴۱۲	۰/۱۷۰	۰/۲۰۰
	کنترل	پیش آزمون	۱۲	۲۴	۱۷/۷۳	۳/۸۲۶	۰/۰۴۲	-۱/۱۷۰	۰/۱۲۳	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۱۲	۲۵	۱۸/۶۷	۳/۹۲۲	۰/۰۳۴	-۱/۰۶۱	۰/۱۳۱	۰/۲۰۰
امتیاز	آزمایش	پیش آزمون	۱۷	۳۱	۲۴/۴۷	۴/۴۲۲	-۰/۳۶۶	-۱/۱۲۰	۰/۱۴۸	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۱۷	۳۴	۲۷/۹۳	۵/۳۱۱	-۰/۷۹۹	-۰/۲۴۲	۰/۱۸۵	۰/۱۷۹
	کنترل	پیش آزمون	۱۶	۳۳	۲۵/۵۳	۴/۴۷۰	-۰/۶۳۵	۰/۲۰۴	۰/۱۶۲	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۱۸	۳۰	۲۵/۴۰	۳/۹۴۲	-۰/۴۸۲	۰/۹۴۴	۰/۱۴۵	۰/۲۰۰

همچنین، نتایج آزمون آزمون کالموگروف - اسمیرنوف در جدول ۳ حاکی از این است که توزیع داده‌ها برای مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله برای هر دو گروه در مراحل پیش و پس آزمون نرمال است ($p > 0.05$).

جهت بررسی و پاسخ به اینکه آموزش کارکردهای اجرایی بر فرحافظه تأثیر دارد، از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره استفاده گردید. قبل از ارائه نتایج این آزمون، میانگین‌های تعدیل شده فرحافظه و مولفه‌های آن را نشان می‌دهد.

جدول ۳ حداقل و حداکثر نمرات و میانگین و انحراف استاندارد مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله را در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. چنانکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود شرکت‌کنندگان هر دو گروه در پیش آزمون مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس آزمون مولفه‌های زمان تاخیر، زمان آزمایش، زمان کل آزمایش و تعداد خطا شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دارای سطح میانگین پایینتر و در مولفه امتیاز دارای سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل می‌باشند.

جدول ۴- میانگین تعدیل شده متغیر فراحافظه در دو گروه

متغیرها	آزمایش		کنترل	
	میانگین تعدیل شده	خطای استاندارد	میانگین تعدیل شده	خطای استاندارد
رضایت	۴۶/۷۳	۰/۴۴۳	۴۳/۳۳	۰/۴۴۳
توانایی	۵۰/۰۵	۰/۴۰۴	۴۶/۸۱	۰/۴۰۴
راهبرد	۵۴/۴۹	۰/۴۰۷	۵۱/۷۰	۰/۴۰۷
فراحافظه	۱۵۱/۴۰	۰/۷۶۳	۱۴۱/۷۴	۰/۷۶۳

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان گروه آزمایش سطح میانگین تعدیل شده بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل در فراحافظه و مولفه‌های آن دارند.

در ادامه، پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیون در جدول ۴ و وجود رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته در جدول ۵ مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن حاکی از برقراری این دو پیش فرض برای مولفه‌های فراحافظه بود.

با توجه به نتایج جدول ۵ با کنترل اثر پیش آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مولفه‌های فراحافظه در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۷۳ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین مولفه‌های فراحافظه مربوط به تاثیر آموزش کارکردهای اجرایی می‌باشد.

جدول ۵- نتایج آزمون لاندای ویلکز و پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی برای دو گروه در مولفه‌های فراحافظه

لامبدای ویلکز	مقدار	F	معناداری	ضریب اتا
گروه پیش آزمون	۰/۷۴۵	۱/۱۱۰	۰/۳۷۳	۰/۱۳۷
گروه	۰/۲۶۶	۲۱/۱۵۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۳۴

جدول ۶- نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین مولفه‌های فراحافظه

مولفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
رضایت	پیش آزمون	۲۶۰/۷۵۴	۱	۲۶۰/۷۵۴	۹۲/۲۵۱	۰/۰۰۱	۰/۷۸۷
	گروه	۷۹/۹۵۹	۱	۷۹/۹۵۹	۲۸/۲۸۸	۰/۰۰۱	۰/۵۳۱
	خطا	۷۰/۶۶۵	۲۵	۲/۸۲۷			
توانایی	پیش آزمون	۳۵۱/۵۸۷	۱	۳۵۱/۵۸۷	۱۴۹/۸۵۸	۰/۰۰۰	۰/۸۵۷
	گروه	۷۲/۵۵۲	۱	۷۲/۵۵۲	۳۰/۹۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۵۳
	خطا	۵۸/۶۵۴	۲۵	۲/۳۴۶			
راهبرد	پیش آزمون	۱۹۳/۴۷۵	۱	۱۹۳/۴۷۵	۸۰/۹۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۶۴
	گروه	۵۳/۹۳۰	۱	۵۳/۹۳۰	۲۲/۵۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۷۴
	خطا	۵۹/۷۷۳	۲۵	۲/۳۹۱			

در مولفه‌های رضایت ($F=28/288$, $\eta^2=0/531$)، توانایی ($F=30/924$, $\eta^2=0/553$)، و راهبرد ($F=22/556$, $\eta^2=0/474$)، شده است. میزان تاثیر برای مولفه رضایت

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش کارکردهای اجرایی منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها

کرد که آموزش کارکردهای اجرایی بر فراحافظه دانش‌آموزان دارای مشکلات ریاضی موثر است.

جهت بررسی و پاسخ به اینکه آموزش کارکردهای اجرایی بر برنامه‌ریزی و حل مسئله تأثیر دارد، از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده گردید. قبل از ارائه نتایج این آزمون، جدول ۷ میانگین‌های تعدیل شده برنامه‌ریزی و حل مساله دانش‌آموزان و مولفه‌های آن را نشان داده شده است.

شیب خط رگرسیونی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۸ حاکی از برقراری این پیش فرض برای تعامل گروه با پیش آزمون مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله بود.

جدول ۸- نتایج آزمون لاندای ویلکز و پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی برای دو گروه در مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله

لامبدای ویلکز	ارزش F	معناداری	ضریب اتا
گروه*پیش آزمون	۰/۸۷۱	۰/۲۴۳	۰/۹۸۹
گروه	۰/۲۰۵	۱۴/۷۵۷	۰/۰۰۰۱
			۰/۷۹۵

با توجه به نتایج جدول ۸ با کنترل اثر پیش آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۷۹ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله مربوط به تاثیر آموزش کارکردهای اجرایی می‌باشد.

۵۳ درصد، توانایی ۵۵ درصد، و راهبرد نیز ۴۷ درصد بود. بدین معنا که بخشی از تفاوت‌های فردی در مولفه‌های رضایت، توانایی و راهبرد به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تاثیر مداخله) می‌باشد. لذا، آموزش کارکردهای اجرایی منجر به افزایش میانگین نیز ۴۷ درصد بود. نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش با توجه به جدول در مولفه‌های فرا حافظه شامل رضایت، توانایی و راهبرد نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح

جدول ۷- میانگین تعدیل شده متغیر برنامه‌ریزی و حل مساله در دو گروه

متغیرها	آزمایش		کنترل	
	میانگین تعدیل شده	خطای استاندارد	میانگین تعدیل شده	خطای استاندارد
زمان تاخیر	۱۵۷/۱۹	۲/۸۵	۱۷۷/۸۷	۲/۸۵
زمان آزمایش	۴۹۱/۰۰	۱۱/۶۸	۵۲۳/۲۰	۱۱/۶۸
زمان کل آزمایش	۶۳۴/۱۴	۱۲/۷۴	۶۹۸/۹۲	۱۲/۷۴
تعداد خطا	۱۷/۲۶	۰/۳۳۵	۱۹/۶۷	۰/۳۳۵
امتیاز	۲۸/۳۳	۰/۸۸۰	۲۵/۰۰۷	۰/۸۸۰

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان گروه آزمایش سطح میانگین تعدیل شده پایین‌تری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل در برنامه‌ریزی و حل مساله و مولفه‌های آن دارند. در ادامه، پیش فرض همگنی

جدول ۹- نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین مولفه‌های برنامه‌ریزی و حل مساله

مولفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
زمان تاخیر	پیش آزمون	۱۶۲۳/۲۸	۱	۱۶۲۳/۲۸	۱۴/۴۷۳	۰/۰۰۱	۰/۳۸۶
	گروه	۲۶۱۳/۴۵	۱	۲۶۱۳/۴۵	۲۳/۳۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰۳
	خطا	۲۵۷۹/۶۱	۲۳	۱۱۲/۱۵۷			
زمان آزمایش	پیش آزمون	۱۶۹۱۱/۵۶	۱	۱۶۹۱۱/۵۶	۸/۶۵۳	۰/۰۰۷	۰/۲۷۳
	گروه	۶۳۳۳/۷۴	۱	۶۳۳۳/۷۴	۳/۲۴۱	۰/۰۸۵	۰/۱۲۳
	خطا	۴۴۹۵۲/۱۷	۲۳	۱۹۵۴/۴۴			
زمان کل آزمایش	پیش آزمون	۱۰۱۴۹/۸۵	۱	۱۰۱۴۹/۸۵	۴/۵۳۶	۰/۰۴۴	۰/۱۶۵

گروه	۲۵۱۷۴/۲۹	۱	۲۵۱۷۴/۲۹	۱۱/۲۵۲	۰/۰۰۳	۰/۳۲۸
خطا	۵۱۴۵۹/۸۵	۲۳	۵۱۴۵۹/۸۵			
تعداد خطا	۲۳۶/۳۴	۱	۲۳۶/۳۴	۱۵۵/۰۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۷۱
گروه	۳۵/۴۴	۱	۳۵/۴۴	۲۳/۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰۳
خطا	۳۵/۰۷	۲۳	۳۵/۰۷			
امتیاز	۷۸/۱۶	۱	۷۸/۱۶	۸/۴۲۸	۰/۰۰۸	۰/۲۶۸
گروه	۸۰/۸۲	۱	۸۰/۸۲	۸/۷۱۴	۰/۰۰۷	۰/۲۷۵
خطا	۲۱۳/۳۲	۲۳	۹/۲۷۵			

دهقانی و همکاران (۲۰۱۷) مطابقت دارد. به طوری که گذرکول و همکاران (۲۰۰۷) نشان دادند اکثریت کودکانی که نمره حافظه کاری پایینی داشتند نمره نسبتاً بالایی نیز در مشکل شناختی نشانگان بی توجهی به دست آوردند و به عنوان افرادی تشخیص داده شدند که فراخوانی توجه کوتاهی دارند، سطح بالایی از حواسپرتی را نشان می‌دهند و مشکل کنترل کیفیت کار و مشکل تولید راه‌حل‌های جدید برای مسائل را دارند.

در تبیین فرضیه حاضر می‌توان گفت، که کودکان برای تسلط بر تکالیف ریاضی باید بر یک سری مهارت‌ها تسلط داشته باشند. این مهارت‌ها، جنبه‌های عصب-روانشناختی همچون کارکردهای اجرایی (حافظه کاری، برنامه‌ریزی و مهارت‌های فراشناخت) دارند. از جمله مهارت‌های فراشناخت، فرافاصله می‌باشد. توانایی حافظه یکی از عوامل اصلی کسب موفقیت در ریاضی است. دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری نسبت به همسالان عادی خود، مشکلات بیشتری در حوزه مهارت‌های فرافاصله دارند. این مهارت‌ها از تجربه، آموزش و یادگیری به دست می‌آیند. اکثر کودکان این مهارت‌ها را به صورت خودکار انجام می‌دهند، ولی کودکان با ناتوانی اختلال ریاضی در این مهارت‌ها هنگام یادگیری با مشکل مواجه هستند و باید به آن‌ها آموزش داد (آسیایی و همکاران، ۲۰۱۸). کارکردهای اجرایی، در واقع به افراد امکان مدیریت و تنظیم بهتر در موقعیت‌های مختلف را می‌دهد. در واقع می‌توان گفت کودکانی که از توانایی برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی برخوردار هستند، می‌توانند با یک برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی دقیق‌تر و موثرتر مطالب و موضوعاتی را که باید به حافظه بسپارند دسته‌بندی و سازمان‌دهی کرده و به این نحو از ادغام اطلاعات در حافظه خود خودداری کنند. همچنین کودکانی که از

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش کارکردهای اجرایی منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در مولفه‌های زمان تاخیر ($F=23/302$, $\eta^2=0/503$)، زمان کل ($F=11/252$, $\eta^2=0/328$)، تعداد خطا ($F=23/246$, $\eta^2=0/503$) و امتیاز ($F=82/714$, $\eta^2=0/123$)، مؤثر نبوده است. میزان تاثیر برای مولفه زمان تاخیر ۵۰ درصد، زمان کل ۳۳ درصد، تعداد خطا ۵۰ درصد و امتیاز نیز ۲۷ درصد بود. بدین معنا که بخشی از تفاوت‌های فردی در مولفه‌های زمان تاخیر، زمان کل، تعداد خطا و امتیاز به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تاثیر مداخله) می‌باشد. لذا، آموزش کارکردهای اجرایی منجر به کاهش میانگین مولفه‌های زمان تاخیر، زمان کل و تعداد خطا و همچنین موجب افزایش امتیاز شرکت‌کنندگان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش کارکردهای اجرایی بر برنامه‌ریزی و حل مساله دانش‌آموزان دارای مشکلات ریاضی مؤثر است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی عصب-شناختی بر فرافاصله و برنامه‌ریزی و حل مسئله در دانش‌آموزان با اختلال ریاضی بود. نتایج پژوهش نشان داد که سه مولفه توانایی، راهبرد و رضایت بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت که آموزش کارکردهای اجرایی بر توانایی فرافاصله دانش‌آموزان با اختلال ریاضی مؤثر بوده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های گذرکول و همکاران (۲۰۰۷) و

توانایی انعطاف‌پذیری برخوردار هستند، می‌توانند در برخورد با شرایط و موقعیت‌های مختلف از راهبردهای به یادسپاری مختلف و مناسب با آن موقعیت استفاده کنند (گدرکول و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین افراد بهنجار به هنگام شنیدن فهرستی از واژه‌ها جهت به خاطر سپاری نام‌ها را پیش خود تکرار و مقوله‌بندی می‌کنند ولی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی از این راهبردها به طور خودبه خودی استفاده نمی‌کنند؛ بنابراین اثربخشی روش مداخله کارکردهای اجرایی به دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی این امکان را می‌دهد که با تمرین به طور همزمان حافظه شنیداری، دیداری و توجه را تقویت بخشیده و همچنین میزان گنجایش حافظه را برای نگهداری مؤلفه‌های بیشتر افزایش دهند. از آنجا که دسترسی به این هدف در روش درمانی مستلزم توجه است می‌توان گفت با آموزش کارکردهای اجرایی میزان حافظه در دانش‌آموزان بهبود یافته و افزایش می‌یابد (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۷).

همچنین یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین گروه آزمایش و کنترل در برنامه‌ریزی و حل مساله تفاوت وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی نشان داد که، مؤلفه‌های زمان تاخیر، زمان کل آزمایش، خطا و امتیاز بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد ولی از نظر مؤلفه زمان آزمایش بین گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنا داری وجود ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش کارکردهای اجرایی بر توانایی برنامه‌ریزی و حل مساله دانش‌آموزان با اختلال ریاضی تا حد زیادی موثر بوده است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات بول و لی (۲۰۱۴) و احمدی کمرپشتی و همکاران (۲۰۱۹) مطابقت دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، در ارتباط با توانایی برنامه‌ریزی و حل مساله که مربوط به قشر پیشانی و به خصوص قشرپیش پیشانی است و همچنین اهمیت ویژه‌ای که این ناحیه در تنظیم کارکردهای اجرایی که در واقع مجموعه‌ای از پردازش‌های شناختی- عملی را هدایت می‌کند، دارد؛ جای تعجب نیست که به واسطه آموزش کارکردهای اجرایی تغییراتی در توانایی برنامه‌ریزی و حل مساله دانش‌آموزان دیده شود. در واقع آموزش کارکرد اجرایی حافظه فعال باعث افزایش توانایی کودکان در به کار بردن راهبردهای موثر به یادسپاری و به

یادآوری می‌شود و این به نوبه خود باعث می‌شود کودکان هنگام برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و حل مساله بتوانند به نحو احسن از اطلاعات و روش‌های حل مساله که ذخیره کرده‌اند، استفاده کنند. همچنین آموزش فراشناخت باعث افزایش آگاهی کودکان از دانسته‌های خود می‌شود. این امر هم به یادگیری هر چه بهتر دانش‌آموزان کمک می‌کند و هم در امر برنامه‌ریزی و حل مساله کودکان را قادر می‌سازد تا با استفاده از دانش و اطلاعات خود برای رسیدن به اهداف خود و از سر راه برداشتن موانع و مشکلات برنامه‌ریزی کنند (بول و لی، ۲۰۱۴).

در تبیین نقش کارکردهای اجرایی می‌توان گفت که حلقه‌ی واجی وظیفه اندوزش موقتی اطلاعات کلامی، کنترل، تمرین و تکرار بازنمایی‌های ذهنی را بر عهده دارد. از سوی دیگر، در یادگیری ریاضی و پاسخ کلامی به مسائل حساب، به اطلاعات کلامی نگه داشته شده در حلقه‌ی واجی و تکرار و تمرین آن نیاز است. اولین گام مهم در درک مسأله ریاضی، فهم محتوای مسأله است. بنابراین، دانش‌آموزان برای حل مسائل ریاضی نیازمند جنبه دیگری از حلقه‌ی واجی نیز هستند؛ این جنبه‌ها شامل یادگیری زبان و پردازش متن می‌باشد (احمدی- کمرپشتی و همکاران، ۲۰۱۹). به‌طوری که دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی برای حل مسائل ریاضی، که شامل عملیات‌های پیچیده‌تری فراتر از محاسبات ساده جمع و تفریق می‌باشد، نیازمند تمرکز و تقسیم توجه بیشتری هستند که استفاده بیشتر از مجری مرکزی را توجیه می‌کند. همچنین، دانش‌آموزان برای حل مسائل ریاضی نیازمند بازیابی اطلاعات و حقایق ریاضی آموخته شده در حافظه طولانی مدت دارند، که جزء وظایف ذکر شده از مؤلفه مجری مرکزی و کارکردهای اجرایی است که بهبود برنامه‌ریزی در دانش‌آموزان اختلال ریاضی می‌شود.

در تبیین این نتایج و با توجه به پیشینه پژوهش می‌توان گفت که کودکان برای انجام دادن تکالیف ریاضی باید بر مجموعه‌ای از مهارت‌ها که وجوه کارکردهای اجرایی همچون توجه، زبان، پردازش‌های بینایی/ فضایی و حافظه هستند، مسلط باشند. این مهارت‌ها حاصل تجربه، آموزش و یادگیری‌اند. بیشتر کودکان این مهارت‌ها را به صورت خودکار انجام می‌دهند، در حالی که کودکان با مشکلات ریاضی هنگام کاربست این مهارت‌ها در

پژوهش فوق با محدودیت‌هایی از جمله اتلاف وقت به دلیل نامه‌نگاری و هماهنگی لازم با اداره آموزش و پرورش و موافقت‌های موردنیاز برای اجرای پژوهش، افت آزمودنی‌ها، محدود بودن جامعه آماری به دانش-آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه ریاضی ساکن شهر تبریز و عدم وجود مکان مناسب با تجهیزات موردنیاز جهت انجام جلسات روبرو بود. آنچه مسلم است آن است که مهارت یادگیری ریاضی و همچنین کارکرد اجرایی، همه جزء مهارت‌های شناختی می‌باشند که بر اساس مطالعات صورت گرفته دارای زیربنای عصب-شناختی می‌باشند؛ لذا ضرورت اجرای برنامه‌هایی یادگیری عصبی-رشدی کارکردهای اجرایی برای این کودکان پیشنهاد می‌شود. همچنین در تدوین مداخلات عصب روانشناختی ناتوانی یک کودک در ریاضی می‌تواند به چند جنبه از مهارت‌های عصب روانشناختی او، همچون توجه، کارکردهای اجرایی، پردازش بینایی-فضایی، زبان و حافظه مربوط باشد؛ مثلاً، ممکن است مشکلات حافظه اساساً یک مسئله ثانوی باشد. بنابراین در مداخلات عصب روانشناختی بر تمام جنبه‌های شناختی دانش‌آموزان توجه شود

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که ما را در انجام پژوهش یاری رساندند قدردانی می‌کنیم.

منابع

- Abolghasemi A, Barzegar, S., Rostamoghli, Z. (2014). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 121-128. [Persian]
- Ahmadikamarposhti, A., Ebrahimigavam S., Alizadeh, H., Delavar, A., Farokhi, N.A. (2019). Mathematics Prediction on the Basis of executive Functions in Normal 4th Grade Children. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 169-187. [Persian]

یادگیری با مشکل مواجه می‌شوند. طبق اعتقاد بیکر، مغز این آمادگی را دارد که از طریق تحریک‌های حاصله از محیط‌های یادگیری تغییر یابد. به عبارت دیگر، مغز براساس تحریکاتی که از محیط‌های آموزشی، اجتماعی، و روان‌شناختی دریافت می‌کند، قادر به تغییرات، از طرف دیگر آموزش کارکردهای اجرایی عصب روان‌شناختی با تأثیری که بر نیمکره مغزی می‌گذارند فعالیت آن را بهبود بخشیده و عملکرد آن را افزایش می‌دهند (صمدی و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین با تحریک نیمکره‌های مغز می‌توان عملکرد درسی را بهبود بخشید. همچنین تأثیر آموزش کارکردهای اجرایی عصب روان‌شناختی برحافظه کلامی افراد دارای اختلال ریاضی جهت استفاده از رمزگردانی با استفاده از مفاهیم ریاضی برای به خاطر سپاری و افزایش گنجایش حافظه کلامی می‌تواند مفید و مثمرثمر باشد. تمرکز و دقت بالا در هنگام دیدن و شنیدن می‌تواند کمک کند تا دقت خود را بالا برده و بتوانند با تمرکز بیشتر و با دید بهتری به هر چیزی نگاه کرده و آن را به خاطر بسپارند و در زمان مورد نیاز از آن استفاده لازم را ببرند. با دقت و تمرکز دیدن کمک می‌کند تا فرد آنچه را که دیده به خوبی به خاطر بسپارد و همچون عکسی در ذهن خود حک نماید؛ بنابراین آموزش کارکردهای اجرایی عصب روان‌شناختی برای کودکان با اختلال ریاضی می‌تواند جهت بهبود توجه و تمرکز آن‌ها در طبقه‌بندی و نظم‌دهی به این اطلاعات با استفاده از مفاهیم ریاضی جهت افزایش دقت مؤثر باشد (مایر و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین آموزش کارکردهای اجرایی می‌تواند نقش مهمی در بهبود فراحافظه و برنامه‌ریزی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی داشته باشد.

- Alizadeh, H., & Soltani, S. (2006). Executive function in students with and without mathematics disorder, Paper presented in the 26th International congress of Applied Psychology, Athens, Greece.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Washington, DC: Auteurs.

- Andersson, Ulf. (2008). Mathematical competencies in children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*. 2008 Feb Vol

- 100(1) 48-66. ©2008 American Psychological Association
- Arjmandnia, A., Hasanvand, M., Asghari Nekah, S.M. (2017). The effect of cognitive games on attention and response Inhibition in students with Dyscalculia. *Journal of Exceptional Children*, 18(1), 5-18. [Persian].
- Asiaee, F., Yamini, M., Mahdian, H. (2018). The comparison the effectiveness of Perceptual Skills Reconstruction and education executive functions (attention, planning, respose inhibition) on Working Memory, perceptual reasoning, and Math Performance of Students with Specific Math Learning disorder. *JCP*, 6 (3), 61-70. [Persian]
- Azizian, M. (2017). Designing and compiling an educational package for executive functions and determining its effectiveness on academic achievement and self-regulation in late learners.
- Bull, R., Lee, K. (2014). Executive functioning and mathematics achievement". *Child Development Perspectives*, 8(1), 36-41.
- Dawson, p. G., R. (2018). Executive skills in children and adolescents: A pravtical guide to assessment and intervention. New York: Guilford publications.
- Dehghani, Y., Afshin, S. A., Keykhosrovani, M. (2017). Effectiveness of Neuropsychological Therapy on Executive Functions and Educational Performance of Students with Dyscalculia. *Jcmh*, 3 (4), 14-25. [Persian]
- Dowker, A. (2005). Eerly Identification and Intervention for Students with Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 328-331.
- Esnaashari, N., HoseinChari, M., Jowkar, B., Fooladchang, M., Khormaei, F. (2018). Developing and validation of metamemory scale for adolescents. *JCP*, 6 (3), 1-10
- Glozman, J. (2015). Developmental Neuropsychology: Learning disabilities and remediation. The open behavioral science journal, (Suppl 1-M1) 12.
- Geary, D. C. (2010). Mathematical disabilities: reflections on cognitive. *Journal of neuropsychological, and genetic*, 55 (19), 69-78.
- Gathercole, Susane. Alloway, Tracy P. Kirkwood, Hannah J. Elliott, Julian G. Holmes, Joni. Hilton, Kerry A. (2007). Attentional and executive function behaviours in children with poor working memory, Learning and Individual Differences. 18(2008) 214–223. www.sciencedirect.com. www.elsevier.com
- Ghalamzan, SH., Moradi, M., Abedi, A. (2014). A comparison of attention and executive function profile in normal children and children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 143-150. [Persian]
- Ghamari givi, H., Narimani M., Rabiee, Z. (2010). Comparison of executive functions among children with attention deficit hyperactivity disorder, learning disability and normal children. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 4(44), 323-333. [Persian]
- Injoque-Ricle, I., & Burin, D. I. (2008). Validity and reliability of the Tower of London task for children: A preliminary study. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 21–31.
- Javanmard, GH, Asadollahifam, Sh. (2017). Comparison of executive functions of mathematical learning disabled children with reading, writing learning disabled and normal children. *Neuropsychology*, 3(3), 39-50. [Persian]
- Lezak, M. D., Howieson, D. B. & Loring, D. W. (Eds.). (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Mazzocco, M. M. M., & Hanich, L. B. (2010). Math achievement, numerical processing, and executive functions in girls with Turner Syndrome (TS): Do girls with Turner syndrom have math learning disability? *Learning and Individual Differences*, 20(2), 70-81.
- Meyer, M. L., Salimpoor, V. N., Wu, S. S., Geary, D. C., & Menon, V. (2010).

- Differential contribution of specific working memory components to mathematical achievement in 2nd and 3rd graders. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 101-109.
- Mohammad Ismail, E., Homan, H. (2002). Conformity and standardization of K-math mathematics test. *Exceptional Children*, 2(4), 323- 332. [Persian]
- Moinalghorabaie, F., Islami, M., & Fadaee, M. (2015). Prevalence of learning disabilities among primary school students in north khorasan province. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 142-148. [persian]
- Nemati, S.h., Motamed-Yeghaneh, N., Sharifi, A. (2017). Reviewing the Sensory Motor Skills Impairment and Its Psychological Consequences in Children with Intellectual Disability, Attention Deficit- Hyper Activity Disorder and Specific Learning Disability. *MEJDS*, 36-42. [Persian]
- Samadi, M., Abedi, A., Shamsi, A., Ahmadzadeh, M. (2015). Meta-Analysis of the Efficacy of Psychological and Educational Interventions to Improve Academic Performance of Students with Dyslexia. *Journal of Psychology*, 270-285. [Persian]
- Schraw, G. (2008). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(1), 33–45.
- Schwartz, B.L., & Metcalfe, J. (2017). *Metamemory: an update of critical findings. Learning and memory: a comprehensive reference*, 2 nd Ed, United States: Academic Press.
- Shahim, S. (2006). *Wechsler IQ Review Scale for Children, Agenda and Norms*. fourth edition. Shiraz: Shiraz University Press. [Persian]
- Troyer, A. K., & Rich, J. B. (2002). Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults. *Journal of Gerontology: Psychological sciences*, 57(1), 19-27.
- Zare Bahramabadi, M., Ganji, K. (2014). The study of prevalence of attention deficit / hyperactivity disorder (ADHD) and its comorbidity with learning disorder (LD) in primary school's students. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 143-150. [Persian]