

اثربخشی توان بخشی شناختی بر توجه و حل مسئله کودکان با آسیب مغزی تروماتیک

حسین زارع: استاد، گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

*آزاده نجفی: (نویسنده مسئول) کارشناس ارشد روانشناسی بالینی. azadeh.najafi2014@gmail.com

علی اکبر شریفی: استادیار، گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مهدی شریف الحسینی: استادیار، مرکز تحقیقات تروما و جراحی سینا، دانشگاه علوم پزشکی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۱۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۰۵

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی توان بخشی شناختی بر توجه و حل مسئله کودکان با آسیب مغزی تروماتیک بود. روش این پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با دوره پیگیری ۱ ماهه بود. جهت اجرای این پژوهش ۳۰ نفر از کودکان ۹ تا ۱۵ سال دچار آسیب تروماتیک مغزی (۱۲ دختر و ۱۸ پسر) به صورت نمونه گیری در دسترس از بین تمام کودکان مبتلا به آسیب مغزی تروماتیک در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ شهر تهران، انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای اندازه گیری متغیرهای وابسته شامل، توجه انتخابی، توجه پایدار و حل مسئله به ترتیب از آزمون های نرم افزاری استروپ، عملکرد پیوسته و برج لندن استفاده شد. گروه آزمایش پس از اجرای مداخله توان بخشی شناختی (۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه ای) و ریزش به ۱۳ نفر و گروه کنترل نیز در نهایت به ۱۳ نفر کاهش پیدا کردند. داده ها با مدل تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) با استفاده از نرم افزار SPSS-۲۲ تحلیل شدند. نتایج تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) تفاوت معناداری بین میانگین نمرات توجه انتخابی، توجه پایدار و حل مسئله گروه آزمایش و گروه انتظار در پس آزمون نشان داد. به علاوه معنادار نبودن تفاوت بین نمره های پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش حاکی از ماندگاری تأثیر توان بخشی شناختی بر توجه و حل مسئله کودکان با آسیب مغزی تروماتیک بود. بنابراین توان بخشی شناختی اثر چشمگیری بر بهبود توجه و حل مسئله کودکان با آسیب مغزی تروماتیک دارد و می توان از آن به عنوان روش مؤثر و مفیدی برای بهبود عملکرد توجه و حل مسئله این گونه بیماران سود جست.

کلیدواژه: توان بخشی شناختی، توجه، حل مسئله، آسیب مغزی تروماتیک.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 6, No. 4, Winter 2019

The Effectiveness of Cognitive Rehabilitation on Attention and Problem Solving of Children with Traumatic Brain Injury

Zare, H. Professor, Payame-Noor University, Tehran, Iran.

*Najafi, A. (Corresponding author), Master of Clinical Psychology. azadeh.najafi2014@gmail.com

Sharifi, A.A. Assistant Professor, Payame-Noor University, Tehran, Iran.

Sharif-Alhoseini, M. Assistant Professor, Sina Trauma and Surgery Research Center, University of Medical Sciences, Tehran, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of cognitive rehabilitation on the attention and problem solving of children with traumatic brain injury. The Method was A semi-experimental pre-test post-test study was performed with a one month follow-up period. 30 children from 9 to 15 years old (12 girls and 18 boys) were selected by random sampling from all children with traumatic brain injury in the academic year of 2017-18 in Tehran and divided into two groups of 15 subjects and control were distributed. To measure dependent variables, namely selective attention, sustained attention, and problem solving, Stroop software tests, continuous performance, and Tower of London have been used. The experimental group after the implementation of the cognitive empowerment (12 sessions 45 minutes) and dropping to 13 and the control group eventually decreased to 13 people. Data were analyzed by mixed analysis of variance (2×3) model with using SPSS-22 software. The results of mixed analysis of variance (2×3) showed a significant difference between the means of namely selective attention, sustained attention, and problem solving in experimental and waiting- list control groups. Moreover, the post-test and follow-up scores in the experimental group was not statistically different. So cognitive rehabilitation have significant effect on selective attention, sustained attention, and problem solving in children with traumatic brain injury and it can be used as an effective and helpful method to improve attention and problem solving of these patients.

Keywords: Cognitive Rehabilitation, Attention, Problem Solving, Traumatic Brain Injury.

مقدمه

طبق تعریف سازمان ملی آسیب مغزی^۱ ایالت متحده آمریکا، ضربه مغزی آسیب‌زا^۲ به هرگونه آسیب مغزی ایجادشده به وسیله یک نیروی خارجی اطلاق می‌شود که می‌تواند منجر به آسیب‌های موقتی یا دائم جسمی، شناختی و رفتاری شود (استوک^۳، ۲۰۱۱). در مناطقی که در آن‌ها اطلاعات درباره مکانیسم آسیب ثبت و ضبط می‌شود، سقوط، مهم‌ترین عامل آسیب مغزی تروماتیک در کودکان زیر ۱۴ سال محسوب می‌شود و تصادفات جاده‌ای نیز از عوامل رایج آسیب مغزی در سنین بالاتر است (مک کینلی و هاوولی، ۲۰۱۳).

آسیب مغزی کودک با مشکلات مهمی در عملکرد شناختی در ارتباط است. در حوادثی که منجر به آسیب مغزی می‌شوند، قشر پره فرونتال نسبت به قسمت‌های دیگر مغز بیشتر در معرض خطر قرار دارد و در نتیجه باعث بد عملکردی در سطوح بالای شناختی و کارکردهای اجرایی^۴ از قبیل برنامه‌ریزی، سرعت پردازش اطلاعات، حل مسئله^۵، زبان، حافظه، توجه^۶ و ادراک می‌شود (کراوس و همکاران، ۲۰۰۶).

یکی از عوارض شایع آسیب مغزی تروماتیک کودکان، مشکل در توجه است که باعث تأثیر منفی بر تعاملات اجتماعی می‌شود (گینستفلد و امانوئلسون^۷، ۲۰۱۰). توجه یکی از مهم‌ترین عملکردهای اساسی در مغز انسان است که مؤلفه‌های آن پایه‌ای برای فرایندهای شناختی دیگر است و از این رو یکپارچگی سیستم توجه لازمه عملکرد همه سیستم‌های سطح بالای شناختی دیگر مثل حافظه، کارکردهای اجرایی و ... است (پنر و کاپوس^۸، ۲۰۰۶). به‌ویژه عملکرد حافظه به شدت به توجه وابسته است مثل تکمیل فرایندهای رمزگردانی و بازیابی که بدون توجه امکان‌پذیر نیست (کووان^۹، ۱۹۹۵). بنابراین بدکردی‌های توجهی در زندگی روزانه بخصوص عملکرد تحصیلی، شغلی و اجتماعی فرد، بیشتر آشکار می‌شوند (پنر و کاپوس، ۲۰۰۶). نقص در نگهداری توجه کودکان فرصت پردازش، ذخیره کردن و فراخوانی اطلاعات را می‌گیرد (کسائیانو همکاران، ۱۳۹۳). بی‌توجهی و اختلال دقت و تمرکز حواس موجب اختلال‌هایی

در ادراک، به خاطر آوردن، تشخیص درست، یادگیری و شکل دادن به مفاهیم می‌گردد. بخش‌هایی از مغز که معمولاً در برابر آسیب مغزی تروماتیک آسیب‌پذیر هستند نیز بخشی از شبکه توجه هستند و شامل ساقه مغز، ساختارهای مغزیانی و بخش‌های گیجگاهی و قدامی می‌شوند (اندرسون و همکاران، ۲۰۱۲). توجه انتخابی به قابلیت پردازش اطلاعات و داده‌های مرتبط در حین رد کردن داده‌های غلط یا بی ربط گفته می‌شود (زارع و عبدالله زاده، ۱۳۹۳). توجه پایدار، توانایی حفظ یک پاسخ رفتاری ثابت در ضمن یک فعالیت است (لزاک و همکاران، ۲۰۰۴). اهمیت توجه در جنبه‌های مختلف زندگی قابل بررسی است که شناخته‌شده‌ترین کارکردش در نظام آموزشی و یادگیری است؛ به‌ویژه، زمانی که کمبود توجه در سنین اولیه یادگیری نمود پیدا می‌کند (لزاک و همکاران، ۲۰۰۴). میزان توجه یادگیرندگان به موضوع درس از عوامل اصلی در امر آموزش و یادگیری است، به‌طوری که بندورا تأکید می‌کند که مرحله ابتدایی هر یادگیری با توجه‌آغاز می‌شود و اگر توجه کافی نباشد یادگیری فرد خدشه‌دار می‌شود.

کارکردهای اجرایی نیز به امور شناختی سطح بالای فرد مانند اراده، برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، سازمان‌دهی، حل مسئله، توجه، خودآگاهی و خودیابی رفتار اطلاق می‌شود (لزاک^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۶). اگرچه مناطق مختلفی از مغز در کارکردهای اجرایی دخیل هستند، ولی لوب پیشانی نقش اصلی را ایفا می‌کند (استوس و نایت، ۲۰۰۶؛ استوس، ۲۰۱۱).

همچنین توجه به عنوان یکی از استعدادهای ذهنی مؤثر در حل مسئله است و حل مسئله را می‌توان از جمله مهم‌ترین کارکردهای اجرایی عصب‌شناختی دانست که در زندگی و انجام تکالیف یادگیری و کنش‌های هوشی به انسان کمک می‌کند (پورابوالقاسم، حسین خانزاده و موسوی، ۱۳۹۷؛ نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲). همه کودکان و نوجوانان در زندگی با موانع و مشکلاتی روبرو می‌شوند و برای گذر از آن‌ها به یادگیری مهارت‌های مختلف از جمله مهارت حل مسئله نیاز دارند. به گفته جوناسن^{۱۱} (۲۰۰۳)، یادگیری توسط مسائلی که نیاز به حل شدن دارند انجام می‌شود. از آنجایی که آسیب مغزی تروماتیک می‌تواند آثار منفی بر عملکرد تحصیلی کودکان داشته باشد (اوینگ - کابز^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۶؛ فای^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۹) و پژوهش در مورد کودکان دارای آسیب

^۱ Brain Injury association

^۲ Traumatic Brain Injury

^۳ Stoke

^۴ Executive Function

^۵ Problem solving

^۶ Attention

^۷ Ginstfeldt & Emanuelson

^۸ Penner & Kappos

^۹ Cowan

^۹ Lezak

^{۱۰} Jonassen

^{۱۱} Ewing - Cobbs

^{۱۲} Fay

اجرایی و درک اجتماعی است. درمان به روش توان بخشی شناختی از این نظر که صرفاً و عمدتاً روی توانایی های شناختی تمرکز دارد، یک نوع درمان ویژه و منحصر به فرد است (ویگز و گیگ، ۲۰۰۱)؛ به عبارت دیگر با استفاده از توان بخشی شناختی در کنار روش های پزشکی می توان به بهبود سریع تر کودکان با آسیب مغزی تروماتیک کمک نمود و موجبات بازگشت سریع تر آن ها را به زندگی معمولی قبل از ورود آسیب فراهم آورد. اثرات برنامه توان بخشی شناختی در پژوهش های زارع و شریفی (۱۳۹۴ و ۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی توان بخشی شناختی بر آسیب مغزی تروماتیک نشان داده شده است.

از آنجایی که آسیب مغزی تروماتیک در کودکان توجه زیادی را در سال های اخیر در میان خانواده ها، مربیان، افراد شاغل در بیمارستان ها، پژوهشگران و سیاست گذاران، به دلیل میزان وقوع و همچنین بار مالی مرتبط با آسیب در نوزادی، کودکی یا نوجوانی به خود جلب کرده است (رید و همکاران، ۲۰۱۵؛ ترجمه زارع و همکاران، ۱۳۹۶) و اهمیت موضوع، هم از جنبه نظری و هم از جنبه عملی، اثرات منفی آسیب مغزی تروماتیک بر کارکردهای شناختی کودکان، مداخله بهنگام در این کودکان و برگشتن به سطح کارکردی خود، قبل از آسیب از ضروریات است و به دلیل نقش مهم توجه و حل مسئله در فرآیند تحصیل و نیز موفقیت در زندگی روزمره و آتی انجام این پژوهش لازم و ضروری به نظری رسیده و تاکنون چنین کار پژوهشی روی کودکان با آسیب مغزی تروماتیک در ایران انجام نشده است و پژوهش ها بر روی بزرگسالان متمرکز بوده است، در نتیجه این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی توان بخشی شناختی بر توجه و حل مسئله کودکان با آسیب مغزی تروماتیک صورت گرفت.

روش

طرح پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی و به صورت پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری ۱ ماهه پس از انجام مداخله است.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری در پژوهش حاضر، شامل کلیه کودکان ۹-۱۵ سال، با تشخیص آسیب مغزی تروماتیک، مراجعه کننده به بیمارستان های شهر تهران، در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند که از بین این کودکان، تعداد ۳۰ کودک با روش نمونه گیری غیر تصادفی در دسترس به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. نمونه گیری در دسترس به این صورت که با هماهنگی

مغزی تروماتیک نشان داده است که آسیب می تواند پیشرفت تحصیلی را تا یک سال متوقف کند. (یورکستون^۱ و همکاران، ۱۹۹۷؛ فای و همکاران، ۲۰۰۹)، توانایی حل مسئله به عنوان فعالیتی هوشمند، عقلانی و هدفمند به مثابه نقطه اوج توانایی های انسان نگریسته می شود. حل موفقیت آمیز مسائل در سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی عامل مهمی به شمار می رود و این مهارت با پیشرفت تحصیلی، خود نظم بخشی، خود کارآمدی و موفقیت در تکلیف ارتباط دارد (بهزادپور و همکاران، ۱۳۹۳؛ نصری و همکاران، ۱۳۹۳). چنانچه واضح است، استقرار پویا و مداوم فعالیت های هر فرد متأثر از چگونگی و کیفیت برنامه ریزی و سازمان دهی آن فرد است. تنظیم و شکل دهی مطلوب فعالیت های یاددهی و یادگیری مستلزم توجه همه جانبه به فرآیند برنامه ریزی و حل مسئله است که به طور همزمان باید مدنظر این کودکان قرار گیرد. پژوهش پورابوالقاسم حسینی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد، آموزش توجه و تمرکز موجب بهبود مهارت های حل مسئله و کاهش اضطراب امتحان در دانش آموزان شود.

در چند دهه اخیر استفاده از روش های توان بخشی شناختی^۲ برای کمک به بیماران دچار آسیب های شناختی در جهان بسیار گسترش یافته است. توان بخشی شناختی، مجموعه ساختاریافته از فعالیت های درمانی طراحی شده برای بهبود عملکردهای شناختی فرد است که بر پایه ارزیابی و درک اختلالات مغزی و رفتاری بیمار است (سیسرون و همکاران، ۲۰۰۵).

توان بخشی شناختی نظامی از فعالیت های درمانی مبتنی بر روابط مغز - رفتار است تا به تغییر عملکرد از طریق فرآیندهای ذیل دست یابد: ایجاد مجدد یا تقویت الگوهای از قبل یادگیری شده رفتار، ایجاد الگوهای جدید فعالیت شناختی از طریق مکانیزم های شناختی جبرانی، ایجاد الگوهای جدید فعالیت از طریق مکانیزم های جبرانی بیرونی و کمک به افراد تا برای بهبود عملکرد کلی خود با ناتوانی شناختی خویش سازگار شوند (سیسرون و دیگران، ۲۰۱۱). توان بخشی شناختی را درواقع نوعی تجربه یادگیری می توان دانست که معطوف به بازگرداندن کارکردهای مغزی دچار اشکال هستند و باعث بهبود عملکرد در زندگی واقعی می شود. توان بخشی شناختی روش درمانی است که هدف اصلی آن بهبود نقایص و عملکرد شناختی بیمار از قبیل توجه و تمرکز، حافظه، کارکردهای

^۱ Yorkston

^۲ Cognitive Rehabilitation

آزمون در کودکان ۶ تا ۱۶ سال استان چهارمحال و بختیاری پرداختند. نتایج نشان داد که بین ویرایش چهارم آزمون وکسلر و مقیاس تجدیدنظر شده هوش وکسلر و آزمون ریون همبستگی معنادار وجود دارد. برای بررسی پایایی آزمون از روش باز آزمایی و دونیمه کردن استفاده شد. پایایی به دست آمده با استفاده از روش باز آزمایی برای نمره کلی هوش ۰/۹۱ و برای شاخص‌ها از ۰/۸۸ تا ۰/۸۱ بود که مقدار بالایی حساب می‌شوند. در روش دونیمه سازی نیز پایایی نمره کل هوش برابر ۰/۹۵ و برای شاخص‌ها ۰/۹۱ تا ۰/۸۳ بود.

آزمون استروپ^۳: آزمون کامپیوتری استروپ آزمونی است که اولین بار توسط جان ریدلی استروپ در سال ۱۹۳۵ برای ارزیابی توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی طراحی شد. آزمون از دو مرحله تشکیل شده است. اولین مرحله نامیدن رنگ است و از آزمودنی خواسته می‌شود تا در یک مجموعه رنگی، رنگ شکل موردنظر را مشخص کند (دایره رنگ‌ای که در چهار رنگ قرمز، آبی، زرد و سبز در صفحه مانیتور به تناوب نشان داده می‌شود). هدف از این مرحله تنها تمرین، شناخت رنگ و جای کلیدها در صفحه کلید است و در نتیجه نهایی تأثیری ندارد. مرحله دوم، اجرای اصلی آزمون است. در این مرحله ۴۸ کلمه رنگی همخوان و ۴۸ کلمه رنگی ناهمخوان بارنگ‌های قرمز، آبی، زرد و سبز برای آزمودنی نمایش داده می‌شود. کلمات همخوان به کلماتی اطلاق می‌شود که رنگ کلمه با معنای کلمه در زبان فارسی یکسان است، مثلاً کلمه آبی که بارنگ آبی نشان داده می‌شود. کلمات ناهمخوان آن‌هایی هستند که رنگ کلمه با معنای کلمه در فارسی متفاوت است، مثلاً کلمه سبز که بارنگ قرمز، آبی یا زرد نشان داده می‌شود. مجموعاً ۹۶ کلمه رنگی همخوان و ناهمخوان به صورت تصادفی و متوالی نشان داده می‌شود. تکلیف آزمودنی این است که صرف‌نظر از معنای کلمات، تنها رنگ ظاهری آن را مشخص کند. زمان ارائه هر محرک بر روی نمایشگر ۲ ثانیه و فاصله بین ارائه دو محرک ۸۰۰ هزارم ثانیه است. (چن و همکاران، ۲۰۰۱؛ دیویسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ مورینگ و همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از زرقي و همکاران، ۱۳۹۰). اعتبار این آزمون از طریق باز آزمایی در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (بارون، ۲۰۰۴؛ مک لئود، ۱۹۹۱؛ مک لئود و گورفین، ۲۰۰۷؛

بیمارستان سینا، فیروزگر و امام حسین و یک نفر پزشک متخصص مغز و اعصاب از بین کودکان مبتلا به آسیب مغزی تروماتیک، از آن‌هایی که خود و والدینشان داوطلب شرکت در این پژوهش بودند و پس از احراز ملاک‌های ورود ثبت‌نام به عمل آمد و افراد به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند.

معیارهای ورود به مطالعه شامل: آسیب موضعی یا منتشر بافت مغز ناشی از یک نیروی مکانیکی خارجی، یافته‌های رادیولوژی یا برش‌نگاری رایانه‌ای ارائه‌کننده آسیب مغزی تروماتیک (نظیر شکستگی جمجمه، خونریزی درون جمجمه‌ای یا ناهنجاری‌های حاد مغزی)، سن آزمودنی‌ها، بین ۱۵ - ۹ سال، هوش آزمودنی‌ها متوسط (۹۸ تا ۱۱۳)، تحصیلات آزمودنی‌ها، پایه سوم تا نهم، طول مدت آسیب (حداقل ۳ ماه)، مقیاس کمای گلاسکو (GCS)^۱ خفیف ۱۳ تا ۱۵ و معیارهای خروج از مطالعه شامل: بیماران دارای یافته‌های بالینی یا رادیولوژیکی نمایانگر آسیب طنابی نخاعی، وجود هرگونه بیماری عصب‌شناختی پیش از آسیب مغزی تروماتیک، آسیب مغزی با منشأ غیر تروماتیک (نظیر تومورهای مغزی، صرع، ام‌اس، اتساع سرخرگی و سایر حوادث عروقی مغز)، بیماران دارای وضعیت نباتی یا نقص هوشیاری شدید به‌طوری که قادر به پاسخگویی به موارد آزمون نبودند و کودکان مبتلا به بیماری روانی، مشکلات بینایی و شنوایی، بیش‌فعالی و کودکانی که به هر دلیلی برای شرکت در پژوهش رضایت نداشتند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس هوشی وکسلر کودکان چهار (WISC-IV)^۲:

درواقع چهارمین ویرایش مقیاس هوشی کودکان است که در سال ۲۰۰۳ منتشر شده است. این مقیاس نسبت به مقیاس قبل، تغییرات زیادی کرده است. این تغییرات تنها در تغییر سؤالات آزمون و به‌روز کردن سؤالات نیست، بلکه در مفاهیم و سازه‌های اصلی آزمون نیز تجدیدنظر شده است. در مقیاس‌های قبلی سه نوع هوش بهر (کلامی، عملی و کل) محاسبه می‌شد درحالی که در آزمون (WISC-IV) پنج نوع هوش بهر محاسبه می‌شود که عبارت‌اند از: درک مطلب کلامی، استدلال ادراکی، حافظه فعال، سرعت پردازش و هوش بهر کل. با توجه به این تغییر، تعداد خرده آزمون‌ها از ۱۲ خرده آزمون به ۱۵ خرده آزمون افزایش یافته است. در ایران عابدی و همکاران (۱۳۹۰)، به بررسی روایی و پایایی

۱. Glasgow Coma Scale

۲. Wechsler Intelligence Scale for Children Fourth Edition (WISC-IV)

۳. Stroop

افسردگی، اسکیزوفرنی، کره هانتینگون، اختلال بیش فعالی با اختلال توجه، اختلال یادگیری، اوتیسم و هیدروسفالی و همچنین سایر بیماری‌ها نظیر گلیوما استفاده کنند. پس از ورود اطلاعات شخصی آزمودنی در قسمت مشخصات فردی، آزمون آغاز می‌شود. در طول آزمون، با حرکت دادن صفحه‌های رنگی (سبز، آبی، قرمز) و قرار دادن آن‌ها در جای مناسب، با حداقل حرکات لازم بایستی شکل نمونه درست شود. لازم به ذکر است که فقط صفحه‌های بالایی را می‌توان جابجا کرد. در ستون بلند ۳ صفحه، در ستون متوسط ۲ صفحه و در ستون کوتاه فقط ۱ صفحه جای می‌گیرد. سه بار به فرد اجازه حل مسئله داده می‌شود و فرد باید مطابق دستورالعمل با حداقل حرکات لازم مسئله را حل کند. در هر مرحله پس از موفقیت (و در صورتی که پس از سه بار کوشش، بازهم مسئله حل نشد) مسئله بعدی در اختیار او قرار داده می‌شود. متغیرهای موردبررسی در این آزمون شامل زمان آزمون، تأخیر آزمون، زمان کل، نتیجه، خطا، زمان واکنش و تداخل پاسخگویی می‌باشند. آزمون دارای روایی سازه خوب در سنجش برنامه‌ریزی و حل مسئله افراد است و اعتبار این آزمون موردقبول و ۷۳/۰ گزارش شده است (لزاک و همکاران، ۲۰۱۳).

برنامه توان بخشی شناختی: برنامه توان بخشی شناختی که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت، با استفاده از کتاب کار آسیب مغزی، تمرین‌هایی برای توان بخشی شناختی (ویرایش دوم)، (پاول، ۲۰۱۳؛ ترجمه زارع و موسوی، ۱۳۹۵) و با تأکید بر بهبود توجه و کارکردهای اجرایی انجام گرفت. این کتاب توسط ترور پاول که از تجارب ارزشمندی در زمینه آسیب مغزی و توان بخشی شناختی بیماران دچار آسیب مغزی برخوردار است به نگارش درآمده است و در واقع دستاورد سالیان دراز تلاش و تجربه او در این حوزه است که در قالب یک کتاب کار در اختیار متخصصان، مراقبان و بیماران قرار می‌گیرد. این کتاب طراحی شده تا به روش‌های مختلف استفاده شود و بر اساس مطالبی است که پاول برای استفاده در گروه ایجاد کرده و در درجه اول به عنوان منبعی برای درمانگرانی که با افراد آسیب دیده مغزی در گروه‌ها کار می‌کنند در نظر گرفته شده است. این یک کتاب مرجع است که می‌توان جزوه‌های آن را فتوکپی نمود و مورد استفاده درمانی قرار داد. علاوه بر این فرد آسیب دیده مغزی می‌تواند خود از این کتاب استفاده کند و یا سرپرستان، اعضای خانواده و کارکنان میتوانند از این کتاب برای ارائه فعالیت‌های تحریک کننده برای فرد مجروح مغزی استفاده کنند. این کتاب شامل

لزاک و همکاران، ۲۰۰۴؛ مشهدی و همکاران، ۱۳۸۸).

آزمون عملکرد پیوسته^۱: آزمون کامپیوتری عملکرد پیوسته آزمونی است که برای نخستین بار در سال ۱۹۵۶ توسط رازولد^۲ و همکاران تهیه شد و به سرعت مقبولیت عام یافت. این آزمون ابتدا برای سنجش ضایعه مغزی بکار گرفته شد اما در دهه ۱۹۹۰ به یک شیوه آزمایشگاهی در ارزیابی کودکان بیش فعال همراه با نارسایی توجه به کار رفت و هم‌اکنون به عنوان متداول‌ترین ابزار آزمایشگاهی در تشخیص توجه پایدار شناخته می‌شود (هادیان فرد و همکاران، ۱۳۷۹). تاکنون فرم‌های مختلفی از این آزمون جهت اهداف درمانی یا پژوهشی تهیه شده است. در تمام فرم‌های آزمون عملکرد پیوسته، آزمودنی باید برای مدتی توجه خود را به مجموعه محرک نسبتاً ساده دیداری یا شنیداری (در این آزمون فقط محرک دیداری ارائه می‌شود) جلب کند و در هنگام ظهور محرک هدف، با فشار یک کلید پاسخ خود را ارائه دهد. در این آزمون، جمعاً ۱۵۰ محرک ارائه می‌شود که تعداد ۳۰ محرک (۲۰٪) آن محرک هدف (محرکی که آزمودنی باید به آن پاسخ دهد) است. فاصله بین ارائه دو محرک ۵۰۰ میلی ثانیه و زمان ارائه هر محرک ۱۵۰ میلی ثانیه است. این آزمون توجه پایدار، خطای حذف، خطای ارتکاب و زمان واکنش را اندازه‌گیری می‌کند. در پژوهشی سلیمانی (۱۳۹۲)، آلفای کرونباخ این ابزار را ۰/۷۲ به دست آورد که نشان‌دهنده پایایی خوب آزمون عملکرد پیوسته است.

آزمون برج لندن^۳: آزمون کامپیوتری برج لندن آزمونی است که برای اولین بار توسط شالیس^۴ در سال ۱۹۸۲ در مقاله‌ای با عنوان آسیب‌های خاص در برنامه‌ریزی معرفی شد. این آزمون یکی از ابزارهای مهم جهت اندازه‌گیری کارکردهای اجرایی، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و حل مسئله است (لزاک، ۱۹۹۴؛ کریکوریان و همکاران، ۲۰۰۴). این آزمون دارای حساسیت نسبت به عملکرد لوب فرونتال است (بارون و همکاران، ۲۰۰۴؛ اوون و همکاران، ۱۹۹۰؛ موریس و همکاران، ۱۹۹۳؛ پانتلیس و همکاران، ۱۹۹۷). پژوهشگران سعی کرده‌اند تا از این آزمون در ارزیابی نارسایی‌های لوب فرونتال در جمعیت‌های بالینی مختلف از جمله آسیب مغزی، بیماری پارکینسون،

1. Continuous Performance Test

2. Rozvold

3. Tower of London

4. Shallice

یافته‌ها

به منظور بررسی اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر توجه و حل مسئله کودکان با آسیب مغزی تروماتیک داده‌های ۱۳ کودک در هر دو گروه جهت تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) جمع‌آوری گردید. فراوانی و درصد توزیع گروه نمونه نشان داد که از مجموع ۲۶ نفر آزمودنی، ۱۳ نفر در گروه آزمایش و ۱۳ نفر گروه کنترل هستند. میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش (۱۲/۰۸، ۱/۸۴) و میانگین و انحراف معیار گروه کنترل (۱۲/۱۵، ۱/۵۷) می‌باشند و دامنه سنی نمونه از ۹ تا ۱۵ سال است.

بیشترین میزان هوش در گروه آزمایش ۱۱۳ و در گروه کنترل ۱۱۰ است. در این پژوهش، بعد از برقراری پیش‌فرض‌های: آزمون کولموگرواف - اسمیرونوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها، آزمون کرویت موچ لی برای بررسی برابری همگنی واریانس دو گروه مورد استفاده قرار گرفت.

در جدول ۱ نتایج مربوط به توان‌بخشی شناختی بر توجه انتخابی کودکان با آسیب مغزی تروماتیک آورده شده است.

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) بیانگر آن است که اثر توان‌بخشی شناختی بر مؤلفه‌های متغیر توجه انتخابی (تعداد خطا هم‌خوان $F = ۵/۶۱, ۰/۰۵ > ۰/۰۰۶$ ، تعداد خطا ناهم‌خوان $F = ۱۲/۴۰, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، تعداد صحیح هم‌خوان $F = ۹/۸۴, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، تعداد صحیح ناهم‌خوان $F = ۱۸/۴۸, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، زمان واکنش هم‌خوان $F = ۱۵/۹۴, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، زمان واکنش ناهم‌خوان $F = ۹/۲۹, ۰/۰۵ > ۰/۰۱$ ، تداخل $F = ۴/۴۸, ۰/۰۵ > ۰/۰۱$) معنادار است و مقدار این اثر (تعداد خطا هم‌خوان $F = ۵/۶۱, ۰/۰۵ > ۰/۰۰۶$ ، تعداد خطا ناهم‌خوان $F = ۱۲/۴۰, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، تعداد صحیح هم‌خوان $F = ۹/۸۴, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، تعداد صحیح ناهم‌خوان $F = ۱۸/۴۸, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، زمان واکنش هم‌خوان $F = ۱۵/۹۴, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، زمان واکنش ناهم‌خوان $F = ۹/۲۹, ۰/۰۵ > ۰/۰۱$) معنادار است و مقدار این اثر (تعداد خطا هم‌خوان $F = ۵/۶۱, ۰/۰۵ > ۰/۰۰۶$ ، تعداد خطا ناهم‌خوان $F = ۱۲/۴۰, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، تعداد صحیح هم‌خوان $F = ۹/۸۴, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، تعداد صحیح ناهم‌خوان $F = ۱۸/۴۸, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، زمان واکنش هم‌خوان $F = ۱۵/۹۴, ۰/۰۵ > ۰/۰۰$ ، زمان واکنش ناهم‌خوان $F = ۹/۲۹, ۰/۰۵ > ۰/۰۱$) معنادار است.

برای مشخص نمودن اینکه هر کدام از مؤلفه‌های متغیر توجه انتخابی در کدام مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) آزمون باهم تفاوت معناداری دارند، مقایسه دوبه‌دوی میانگین‌ها انجام شد. مقایسه دوبه‌دوی میانگین‌ها در سه مرحله متفاوت نشان داد، در مؤلفه‌های متغیر توجه انتخابی پیش‌آزمون با پس‌آزمون، پیش‌آزمون با پیگیری تفاوت معنادار ($P < ۰/۰۵$) وجود دارد، اما در پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$). می‌توان نتیجه گرفت که توجه انتخابی بعد از توان‌بخشی شناختی به‌طور معناداری افزایش یافته و این افزایش بعد از یک ماه

۱۴۰ تمرین برای بهبود حافظه، توجه، مهارت‌های تفکر، کارکردهای اجرایی، آگاهی و بینش و تنظیم هیجانات است. تمرین‌ها و پرسشنامه‌های کتاب به همت حسین زارع، شکوفه موسوی و پژوهشکده علوم شناختی (۱۳۹۵)، ترجمه و به نمونه‌ها و مثال‌های فارسی برگردانده شده است تا برای کارشناسان، دانشجویان و بیماران قابل فهم باشد (پاول، ۱۳۹۵). برنامه حاضر شامل سلسله‌مراتبی از تکالیف توجهی بوده که در طراحی آن، ابعاد مختلف توجه از جمله توجه پایدار، توجه انتخابی، جابه‌جایی توجه، توجه تقسیم‌شده و حل مسئله نیز لحاظ شده است. پس از اقتباس بسته مداخله از کتاب کار آسیب مغزی برای تأیید روایی، بسته در اختیار ۵ تن از اساتید روان‌شناسی قرار گرفت.

روش اجرای پژوهش

پس از ارائه توضیحات شفاهی در خصوص پژوهش و در اختیار قرار دادن گزارش کتبی جهت آگاهی بیشتر خانواده‌ها با برنامه توان‌بخشی شناختی و امضاء رضایت‌نامه آزمودنی‌ها به طور تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند. جهت پیش‌آزمون، از همه افراد آزمون‌های استروپ، عملکرد پیوسته و برج لندن گرفته شد و نمرات آن‌ها ثبت گردید. کودکان گروه آزمایش در ۱۲ جلسه برای مدت ۱ ماه (هر هفته ۳ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای)، به‌صورت انفرادی مورد آموزش با تمرینات توان‌بخشی شناختی (مدل سلسله‌مراتبی سولبرگ و ماتیر) قرار گرفتند. ۶ جلسه اول تمرینات مربوط به مؤلفه‌های توجه با تأکید بر توجه انتخابی و توجه پایدار و ۶ جلسه دوم با تأکید بر بهبود مؤلفه‌های حل مسئله انجام شد. با کناره‌گیری ۲ نفر از گروه آزمایش و ۲ نفر از گروه کنترل به دلایل مختلف، کار با ۱۳ نفر در گروه آزمایش و ۱۳ نفر در گروه کنترل ادامه یافت. بعد از آخرین جلسه مداخله جهت پس‌آزمون، آزمون‌های استروپ، عملکرد پیوسته و برج لندن برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید. به‌منظور پیگیری اثرات مداخله توان‌بخشی شناختی، بعد از گذشت ۱ ماه آزمون‌های فوق مجدداً در گروه آزمایش و کنترل اجرا و نمرات آن‌ها ثبت گردید.

روش تحلیل داده‌ها

داده‌های آماری با استفاده از آزمون تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) توسط نرم‌افزار SPSS^۱ نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

^۱ Statistical Package of Social Science

جدول ۱- نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) برای بررسی اثر توان بخشی شناختی بر توجه انتخابی

آزمون	متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
استروپ	تعداد خطا همخوان	۳/۲۲	۲	۱/۵۰	۵/۶۱	۰/۰۰۶	۰/۲۰
	تعداد خطا ناهمخوان	۴/۶۹	۲	۲/۳۴	۱۲/۴۰	۰/۰۰	۰/۳۴
	تعداد صحیح همخوان	۵/۸۴	۲	۲/۹۲	۹/۸۴	۰/۰۰	۰/۲۹
	تعداد صحیح ناهمخوان	۱۵/۵۶	۲	۷/۷۸	۱۸/۴۸	۰/۰۰	۰/۴۳
	زمان واکنش همخوان	۵۷۰۴/۷۹	۲	۲۸۵/۳۹	۱۵/۹۴	۰/۰۰	۰/۳۹
	زمان واکنش ناهمخوان	۶۷۹۲/۹۴	۲	۳۳۹/۴۷	۹/۲۹	۰/۰۰	۰/۲۷
	تداخل	۳/۵۶	۲	۱/۷۸	۴/۴۸	۰/۰۱	۰/۱۵

ثابت مانده است. آزمون باهم تفاوت معناداری دارند، مقایسه دوبه دوی

میانگین ها انجام شد.

مقایسه دوبه دوی میانگین ها در سه مرحله متفاوت نشان داد، در مؤلفه های خطا ارائه پاسخ کل، پاسخ صحیح کل و زمان واکنش کل، متغیر توجه پایدار پیش آزمون با پس آزمون، پیش آزمون با پیگیری تفاوت معنادار ($P < ۰/۰۵$) وجود دارد، اما در پس آزمون با پیگیری تفاوت معنادار ($P > ۰/۰۵$) وجود ندارد. می توان نتیجه گرفت که توجه پایدار بعد از توان بخشی شناختی به طور معناداری افزایش یافته و این افزایش بعد از یک ماه ثابت مانده است.

در جدول ۳ نتایج مربوط به توان بخشی شناختی بر حل مسئله کودکان با آسیب مغزی تروماتیک آورده شده است.

همان گونه که در جدول شماره ۳، مشاهده می شود، نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر بیانگر آن است که توان بخشی شناختی بر حل مسئله اثر معناداری دارد این معناداری در مؤلفه های (زمان کل $۰/۰۰۰ > ۰/۰۵$ ، $۱۷/۶۰ =$

در جدول ۲ نتایج مربوط به توان بخشی شناختی بر توجه پایدار کودکان با آسیب مغزی تروماتیک آورده شده است.

همان گونه که در جدول ۲، مشاهده می شود، نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) با اندازه گیری مکرر بیانگر آن است که توان بخشی شناختی بر توجه پایدار اثر معناداری دارد این معناداری در مؤلفه های (خطا ارائه پاسخ کل $۰/۰۰۵ > ۰/۰۵$ ، $F = ۵/۹۵$ ، پاسخ صحیح کل $۰/۰۰۱ > ۰/۰۵$ ، $F = ۸/۸۹$ ، زمان واکنش کل $۰/۰۴ > ۰/۰۵$ ، $F = ۳/۳۲$ ، متغیر توجه پایدار معنادار است و مقدار این اثر (خطا ارائه پاسخ $۰/۲۰$ ، پاسخ صحیح کل $۰/۲۷$ زمان واکنش $۰/۱۰$) است. در حالی که در مؤلفه پاسخ حذف کل $۰/۰۸ < ۰/۰۵$ ، $F = ۲/۵۹$ از متغیر توجه پایدار معنادار نیست.

برای مشخص نمودن اینکه هر کدام از مؤلفه های خطا ارائه پاسخ کل، پاسخ صحیح کل و زمان واکنش کل، متغیر توجه پایدار در کدام مرحله (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری)

جدول ۲- نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) برای بررسی اثر توان بخشی شناختی بر توجه پایدار

آزمون	متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
عملکرد پیوسته	خطا ارائه پاسخ کل	۵/۵۸	۲	۲/۷۸	۵/۹۵	۰/۰۰۵	۰/۲۰
	پاسخ حذف کل	۰/۹۴	۲	۰/۴۷	۲/۵۹	۰/۰۸	۰/۰۹
	پاسخ صحیح کل	۹/۲۵	۲	۴/۶۲	۸/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۲۷
	زمان واکنش کل	۹۶۸۱/۷۵	۲	۴۸۴۰/۸۸	۳/۳۲	۰/۰۴	۰/۱۰

جدول ۳- نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط (۲ در ۳) برای بررسی اثر توان بخشی شناختی بر حل مسئله

آزمون	متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
برج لندن	زمان کل	۱۱۷۱/۰۲	۲	۵۸۵۶/۰۱	۱۷/۶۰	۰/۰۰	۰/۴۲
	زمان تأخیر	۲۶۶۷/۷۶	۲	۱۳۳۳/۸۸	۲/۴۹	۰/۰۹	۰/۰۴
	زمان آزمایش	۷۰۴۰/۰۲	۲	۳۵۲۰/۰۱	۱۳/۰۲	۰/۰۰	۰/۳۵
	تعداد خطا	۲۸۰/۰۳	۲	۱۴۰/۰۱	۱۴/۰۵	۰/۰۰	۰/۳۶
	جمع امتیاز	۲۶/۳۳	۲	۱۳/۱۶	۳/۱۴	۰/۰۶	۰/۱۰

F ، زمان آزمایش $0.00 > 0.05$ ، $F = 13.02$ ، تعداد خطا $0.00 > 0.05$ ($F = 14.05$) متغیر حل مسئله معنادار است و مقدار این اثر (زمان کل 0.42 ، زمان آزمایش 0.35 ، تعداد خطا 0.36) است. درحالی که در مؤلفه زمان تأخیر $0.09 < 0.05$ ، $F = 2.49$ و جمع امتیاز $0.06 < 0.05$ ، $F = 3.14$ ، متغیر حل مسئله معنادار نیست.

برای مشخص نمودن اینکه هرکدام از مؤلفه‌های زمان کل، زمان آزمایش، تعداد خطا متغیر حل مسئله در کدام مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) آزمون باهم تفاوت معناداری دارند، مقایسه دوبه‌دوی میانگین‌ها انجام شد. مقایسه دوبه‌دوی میانگین‌ها در سه مرحله متفاوت نشان داد، در مؤلفه‌های زمان کل و زمان آزمایش متغیر حل مسئله پیش‌آزمون با پس‌آزمون، پیش‌آزمون با پیگیری تفاوت معنادار ($P < 0.05$) وجود دارد، اما در پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معنادار ($P > 0.05$) وجود ندارد. می‌توان نتیجه گرفت که حل مسئله بعد از توان‌بخشی شناختی به‌طور معناداری افزایش یافته و این افزایش بعد از یک ماه ثابت مانده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر توجه و حل مسئله کودکان با آسیب مغزی تروماتیک انجام گرفت. نتایج نشان داد، مداخله توان‌بخشی شناختی بر روی بهبود مهارت‌های توجه انتخابی، توجه پایدار و حل مسئله کودکان مبتلا به آسیب مغزی تروماتیک مؤثر است و بعد از ۱ ماه پیگیری نیز این تأثیر پایدار باقی‌مانده است. در مورد سؤال اول پژوهش مبنی بر اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر توجه یافته‌ها نشان داد که مداخله توان‌بخشی شناختی بر بهبود توجه اثربخش بوده است. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات وارتائیان و همکاران (۱۳۹۵)، مبنی بر تأثیر گروه‌درمانی مبتنی بر توان‌بخشی شناختی بر حافظه و کارکردهای اجرایی افراد دچار آسیب مغزی؛ لطفی و همکاران (۱۳۹۱)، مبنی بر اثربخشی توان‌بخشی شناختی در کاهش نقایص شناختی حافظه و توجه سالمندان مبتلا به دمانس نوع آلزایمر؛ خلیلی و همکاران (۱۳۹۱)، مبنی بر تأثیر توان‌بخشی توجه در کاهش نقایص توجه انتخابی و توجه مستمر مبتلایان مالتیپل اسکروزیس؛ میلتن^۵ (۲۰۱۰) مبنی بر اثر قابل توجه برنامه رایانه‌ای آموزش حافظه فعال بر روی توجه همخوان است. نتایج همچنین با پژوهش‌های واکیلی و لانگدون (۲۰۱۶)؛ کلکار (۲۰۱۴)، کلینبرگ و همکاران (۲۰۱۱) و

سازمان پزشکی هداسه^۲ (۲۰۱۱) همسو است. در مطالعه‌ای که توسط واکیلی و لانگدون (۲۰۱۶)، انجام گرفت به بررسی کاربرد و کارآمدی برنامه جدید توان‌بخشی شناختی هشت هفته‌ای به‌منظور کاهش نقص توجه در بزرگسالان مبتلا به آسیب مغزی تروماتیک پرداختند. ۳۱ بیمار مبتلا به آسیب مغزی در سن ۱۸ تا ۶۵ سالگی از ۲ واحد آسیب مغزی استرالیا انتخاب و در دو گروه آزمایش و انتظار (درمان معمول) قرار گرفتند. نتایج آن‌ها اثربخشی مداخله توان‌بخشی شناختی را در گروه آزمایش نشان داد. در تبیین این یافته می‌توان گفت برنامه‌های توان‌بخشی شناختی عملکرد فکری کودکان را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد. همچنین در یک بررسی نظام‌مند مطالعات توان‌بخشی شناختی برای افراد (TBI) سودمندی آن حدود ۷۹ درصد در مقایسه با درمان‌های جایگزین نشان داده شد و در هیچ مورد شواهدی وجود ندارد که شرایط جایگزین نسبت به توان‌بخشی شناختی برتری داشته باشد (مازانیان و همکاران، ۱۹۹۳؛ سیسروون و همکاران، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱). شاید به این دلیل است توان‌بخشی فرایندهای شناختی مختل جزء مراقبت‌های پزشکی استاندارد پس از آسیب مغزی درآمده است. زیرا شواهد متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد مداخلات شناختی در جمعیت‌های بالینی مختلف بیماران با ضایعات مربوط به سر و ضایعات مربوط به لب فرونتال اثربخش است. بیشتر این پژوهش‌ها تأثیر مثبتی را در مورد این نوع مداخلات گزارش کرده‌اند (ایدر و همکاران، ۱۹۸۲) که همه نتایج ذکرشده همسو با نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر است.

عقاید بسیاری در این زمینه وجود دارد که با ایجاد تغییراتی در فرد دچار آسیب مغزی می‌توان تا حدی کارکرد فرد را پس از آسیب مغزی بهبود بخشید و می‌توان با تدارک تجربه‌های طراحی شده تغییراتی در رشد نورون‌های مغز انجام داد که منجر به بهبودی در عملکرد زندگی روزمره فرد می‌شود. حتی محققان بسیاری معتقدند که توان‌بخشی شناختی تحت شرایط خاص می‌تواند اثر تغییر نورونی را هدایت نماید (سولبرگ و ماتیر، ۲۰۰۱). یک فرا تحلیل توسط پارک و انگلز (۲۰۰۱)، حاکی از آن است که شواهد خوبی از این فرضیه حمایت می‌کند که عملکرد افراد دچار اختلالات توجه در زمینه فعالیت‌های کارکردی می‌تواند از طریق آموزش بهبود یابد. با کار کردن مستقیم روی فعالیت‌های کارکردی، بیماران

²Hadassah Medical Organization

⁵.Milton

در تبیین این یافته می‌توان گفت، از آنجا که توان بخشی شناختی باعث بهبود کارکردهای شناختی در لوب پیشانی می‌شود و حل مسئله کارکردی در لوب پیشانی است پس باعث بهبود حل مسئله می‌شود.

در واقع این حقیقت که باز توانی شناختی، مداخله اثربخشی برای بهبود کارکردهای شناختی بیماران دچار TBI است (میوتو و همکاران، ۲۰۰۸؛ سیسرون و همکاران، ۲۰۰۵؛ سیسرون و همکاران، ۲۰۰۰؛ رالینگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ کاپا و همکاران، ۲۰۰۳؛ سالزار و همکاران، ۲۰۰۰؛ دیلر، ۲۰۰۵؛ الدووسکی - بروکز، ۲۰۱۱). و باعث ارتقا عملکرد آن‌ها می‌شود می‌توان این روش را درمان اثربخشی دانست که با یافته‌های فیزیولوژیک نیز دنبال می‌شوند. به عنوان مثال بورگس و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند بیمارانی که در لوب پیشانی که در قسمت پشتی و جانبی بخش پیش پیشانی راست دچار آسیب هستند بیش از بیماران با آسیب در بخش چپ در طرح‌ریزی آزمایش‌های چندمرحله‌ای دچار مشکل می‌شوند. در مجموع، چند یافته از تحقیقات صورت گرفته در این حوزه به دست آمده است. ابتدا، لوب پیشانی (به ویژه قسمت پشتی و جانبی پیش پیشانی) فعالیت مداوم‌تری نسبت به دیگر نواحی مغز در حل مسئله دارد. دوم، تحقیقات بر روی بیمارانی که آسیب مغزی داشتند اهمیت لوب پیشانی در حل مسئله را تأیید می‌کند. به ویژه بیمارانی که با آسیب در ناحیه پیش پیشانی در اجرای حرکت‌های سخت، بسیار ضعیف عمل می‌کنند. سوم، در حل مسائلی مانند برج لندن و یا مسئله برج هانوی بخش پشتی و جانبی پیش پیشانی راست مهم‌تر از بخش چپ به نظر می‌رسد. این یافته‌ها بر نقش پیشانی در عملکرد حل مسئله تأکید دارد و توان بخشی شناختی با تأثیر بر این ناحیه می‌تواند منجر به بهبود عملکرد افرادی گردد که از آسیب‌های ناحیه پیشانی رنج می‌برند. چنانچه یافته‌های پژوهشی حاکی از انعطاف‌پذیری عملکردهای شناختی و قابلیت ارتقا و بهبود عملکرد آن‌ها است (کلینبرگ و همکاران، ۲۰۰۲؛ تورل و همکاران، ۲۰۰۸).

این مطالعه با محدودیت‌هایی روبرو بوده است که ممکن است بر نتایج تأثیر گذاشته باشد و به هنگام تعمیم نتایج باید به آن‌ها توجه شود. از جمله می‌توان به نمونه‌گیری در دسترس به دلیل همکاری نکردن بیمارستان‌ها اشاره نمود. امکان استفاده از نمونه آماری بزرگ وجود نداشت. همچنین در این پژوهش، افت آزمودنی‌ها وجود داشته است. پیشنهاد می‌گردد این پژوهش با نمونه بزرگتری انجام شود. از آنجا که گروه آسیب متوسط تا شدید، یعنی با GCS کمتر از

می‌توانند راهبردهایی برای جبران مشکلات توجه ایجاد کنند، یا در برخی موارد در فعالیت خاصی (همچون فعالیتی که مستلزم توجه خودآگاه کمتر است و کمتر دستخوش خطاهای آسیب ناشی از توجه ضعیف است) مهارت پیدا کند. شواهدی نیز نشان می‌دهد توجه پایدار را می‌توان از طریق شکل دادن تدریجی فعالیت‌های کارکردی خاص تمرین کرد (منلی، ۲۰۰۴). این که آموزش‌های مغزی باعث افزایش مهارت شناختی یا ایجاد توانایی شناختی در نتیجه تکرار تمرینات در یک چهارچوب زمانی می‌شود (ربیع پور و راز، ۱۳۹۱)، به خوبی درمان توان بخشی شناختی را که می‌تواند در بهبود انواع توجه و در نهایت عملکرد شناختی مؤثر باشد را توجیه می‌کند.

در مورد سؤال دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی توان بخشی شناختی بر حل مسئله یافته‌ها نشان داد که مداخله توان بخشی شناختی بر بهبود حل مسئله اثربخش بوده است. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیق وارتائیان و همکاران (۱۳۹۵)، مبنی بر تأثیر گروه درمانی مبنی بر توان بخشی شناختی بر حافظه و کارکردهای اجرایی افراد دچار آسیب مغزی همخوان است. همچنین با نتایج پژوهش کلکار (۲۰۱۴)، مبنی بر اثر مثبت توان بخشی بر مهارت حل مسائل پیچیده آشنا و جدید در بزرگسالان با آسیب مغزی متوسط همسو است.

مان و همکاران (۲۰۰۶)، در پژوهش خود اثربخشی یک نوع آموزش مهارت حل مسئله را بر روی ۱۵ بیمار TBI با یک گروه پلاسیبو مورد مقایسه قرار دادند و نتیجه نشان داد که گروه درمان بلافاصله بعد از اتمام مداخله در مهارت‌های کلی و عملکردی حل مسئله بهبود داشته است که این بهبود تا چهار هفته بعد از اتمام مداخله نیز ادامه داشته است. مارلو (۲۰۰۰) تأکید می‌کند که کودکان با اختلال در عملکرد اجرایی می‌توانند گام‌هایی برای حل مسئله، از جمله شناسایی یک هدف برای رسیدن به آن، شناسایی راهبردهای بالقوه برای رسیدن به هدف، انتخاب بهترین استراتژی، ایجاد یک سری از مراحل برنامه‌ریزی، شناسایی و جمع‌آوری مواد برای تکمیل وظیفه، شروع کار با توجه به برنامه، نظارت بر دقت و تغییر در صورت ضرورت در طول کار را انجام دهند. توان بخشی شناختی بیماران را توانمند می‌سازد تا در حل مشکلات مؤثرتر عمل کنند و از یک رویکرد بهنگام و کنترل شده بهره ببرند، راهبردهای حل مسئله (به عنوان مثال، خود نظارتی) می‌تواند در بهبود مهارت‌های عملکردی در کودکان مبتلا به آسیب مغزی تروماتیک مفید باشد.

157.

Cicerone, K. D., Langenbahn, D. M., Braden, C., Malec, J. F., Kalmar, K., Fraas, M., ... & Azulay, J. (2011). Evidence-based cognitive rehabilitation: updated review of the literature from 2003 through 2008. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 92(4), 519-530.

Couillet, J., Soury, S., Lebornec, G., Asloun, S., Joseph, P. A., Mazaux, J. M., & Azouvi, P. (2010). Rehabilitation of divided attention after severe traumatic brain injury: a randomised trial. *Neuropsychological rehabilitation*, 20(3), 321-339.

Diller, L. (2005). Pushing the frames of reference in traumatic brain injury rehabilitation. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 86(6), 1075-1080.

Ewing-Cobbs, L., Prasad, M. R., Kramer, L., Cox, C. S., Baumgartner, J., Fletcher, S., ... & Swank, P. (2006). Late intellectual and academic outcomes following traumatic brain injury sustained during early childhood. *Journal of Neurosurgery: Pediatrics*, 105(4), 287-296.

Fay, T. B., Yeates, K. O., Wade, S. L., Drotar, D., Stancin, T., & Taylor, H. G. (2009). Predicting longitudinal patterns of functional deficits in children with traumatic brain injury. *Neuropsychology*, 23(3), 271.

Ginstfeldt, T., & Emanuelson, I. (2010). An overview of attention deficits after paediatric traumatic brain injury. *Brain Injury*, 24(10), 1123-1134.

Gray, J. M., Robertson, I., Pentland, B., & Anderson, S. (1992). Microcomputer-based attentional retraining after brain damage: A randomised group controlled trial. *Neuropsychological Rehabilitation*, 2(2), 97-115.

Hadianfar, H., Najarian, B., Shekarkan, H., Mehrabizadeh Honarmand, M. (2000). Preparation and preparation of the Farsi test form for continuous performance. *Journal of Psychology*, 4:388-404. [Persian]

Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24-34.

Kelkar, A. S. (2014). Treating problem solving deficits in traumatic brain injury.

Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 24(6), 781-791.

Lezak, M., Howieson, D., & Loring, D. (2012). *Neuropsychological assessment*. 5th edn Oxford University Press. Oxford, New York, ISBN, 10, 9780195395525.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., & Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological*

۱۳، مشکلات بیشتری در فرایندهای شناختی دارند این گروه سنی نیز به طور جدی مورد مطالعه قرار بگیرند. مطالعات نشان داده‌اند که کودکان مبتلا به صدمات سر متوسط تا شدید در معرض خطر قابل توجهی برای باقی ماندن مشکلات درازمدت رفتاری و شناختی هستند (جرنیگان و پروکتور، ۲۰۱۱). در مورد دیگر اقسام توجه مثلاً توجه تقسیم‌شده، تغییر توجه و همچنین حیطه‌های دیگر کارکردهای اجرایی مثل تصمیم‌گیری، سرعت پردازش، استدلال، قضاوت و.. پژوهش صورت بگیرد، این پژوهش در شهرهای دیگر و دوره پیگیری بیشتر از یک ماه مثلاً شش ماه یا یک سال انجام گیرد.

تشکر و قدردانی

این مطالعه حاصل پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور واحد تهران جنوب بوده است. بخشی از اطلاعات، از برنامه ثبت ملی ترومای ایران (مرکز تحقیقات تروما و جراحی سینا، دانشگاه علوم پزشکی تهران) اخذ شده است که بدین وسیله از این مرکز تحقیقاتی تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

منابع

Abedi, M. R., Sadeghi, A., Rabiee, M. (2015). Standardization of the Wechsler IQ test in four children in ChaharmahalvaBakhtiari province. *Journal of Psychological Achievements (Educational Sciences and Psychology)*, 4:2(22). [Persian]

Anderson, V., Godfrey, C., Rosenfeld, J. V., & Catroppa, C. (2012). 10 years outcome from childhood traumatic brain injury. *International journal of developmental neuroscience*, 30(3), 217-224.

Brett, A. W., & Laatsch, L. (1998). Cognitive rehabilitation therapy of brain-injured students in a public high school setting. *Pediatric rehabilitation*, 2(1), 27-31.

Barman, A., Chatterjee, A., & Bhide, R. (2016). Cognitive impairment and rehabilitation strategies after traumatic brain injury. *Indian journal of psychological medicine*, 38(3), 172.

Cappa, S. F., Benke, T., Clarke, S., Rossi, B., Stemmer, B., & Van Heugten, C. M. (2003). EFNS guidelines on cognitive rehabilitation: report of an EFNS task force. *European Journal of Neurology*, 10(1), 11-23.

Cicerone, K. D., & et al. (2005). Effects of categorization training in patients with TBI during postacute rehabilitation: Preliminary findings. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*. 20(2): 143-

Rehabilitation on Working Memory Performance in Patients with Traumatic Brain Injury. *Advances in Cognitive Science*, 17(4):71-78. [Persian]

Toglia, J., Johnston, M. V., Goverover, Y., & Dain, B. (2010). A multicontext approach to promoting transfer of strategy use and self regulation after brain injury: An exploratory study. *Brain Injury*, 24(4), 664-677.

Tsaousides, T., & Gordon, W. A. (2009). Cognitive rehabilitation following traumatic brain injury: assessment to treatment. *Mount Sinai Journal of Medicine: A Journal of Translational and Personalized Medicine: A Journal of Translational and Personalized Medicine*, 76(2), 173-181.

Vakili, A., & Langdon, R. (2016). Cognitive rehabilitation of attention deficits in traumatic brain injury using action video games: A controlled trial. *Cogent Psychology*, 3(1), 1143732.

van'tHooft, I., Andersson, K., Bergman, B., Sejersen, T., Von Wendt, L., & Bartfai, A. (2005). Beneficial effect from a cognitive training programme on children with acquired brain injuries demonstrated in a controlled study. *Brain Injury*, 19(7), 511-518.

Vartaeian, M., Hatami, J., Khazaei, A., & Bahrami, E. (2016). The Effect of Group Therapy Based on Cognitive Rehabilitation on Memory and Executive Functions of Brain Injuries. *Psychological Applications Research*, 7(2): 1-15. [Persian]

Vallat-Azouvi, C., Pradat-Diehl, P., & Azouvi, P. (2009). Rehabilitation of the central executive of working memory after severe traumatic brain injury: Two single-case studies. *Brain Injury*, 23(6): 585-594.

Wade, S. L., Cassedy, A. E., Fulks, L. E., Taylor, H. G., Stancin, T., Kirkwood, M. W., ... & Kurowski, B. G. (2017). Problem-solving after traumatic brain injury in adolescence: associations with functional outcomes. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 98(8), 1614-1621.

Wilson, B. A., Evans, F. G. J. J., & Bateman, A. (2017). *Neuropsychological Rehabilitation, Theory, Models, Therapy & Outcome*. Translated by: Zare, H., Nazari, S. M., & Abedin, M. Tehran: Arjmand.

Yorston, K. M., Jaffe, K. M., Polissar, N. L., Liao, S., & Fay, G. C. (1997). Written language production and Neuropsychological function in children with traumatic brain injury. *Archives of physical Medicine and Rehabilitation*, 78(10):1096-1102.

Yishay, Y. B., Diller, L. (2015). *Handbook of Holistic Neuropsychological Rehabilitation. Outpatient Rehabilitation of Traumatic Brain Injury*. Translated by: Zare, H., & Sharifi, A. A. Tehran: Aeeizh.

Yeates, K. O., Armstrong, K., Janusz, J., Taylor, H. G., Wade, S., Stancin, T., & Drotar, D. (2005). Long-term attention problems in children with

assessment. Oxford University Press, USA.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford Univer. Press. E., & Jackuns, C. (1974) *The psychology of sex differences*. London: Oxford Univer, 1.

Mousavi, S., Zare, H., & Etemadifar, M. (2018). Evaluating the effectiveness of cognitive rehabilitation on everyday memory in multiple sclerosis patients. *Neuropsychological Rehabilitation*, 1-11.

Miotto, E. C., Serrao, V. T., Guerra, G. B., Lúcia, M. C. S. D., & Scaff, M. (2008). Cognitive rehabilitation of neuropsychological deficits and mild cognitive impairment: A review of the literature. *Dementia & neuropsychologia*, 2(2), 139-145.

McKinlay, A., & Hawley, C. A. (2013). Incidence rates for traumatic brain injury in children. *International Neurotrauma letter*, available at: <http://www.Internationalbrain>.

Penner, I. K., & Kappos, L. (2006). Retraining attention in MS. *Journal of the neurological sciences*, 245(1-2), 147-151.

Park, N. W. (1999). Evaluation of the attention process training programme. *Neuropsychological Rehabilitation*, 9(2), 135-154.

Poorabolghasem Hosseini, S. Hosseinkhanzadeh, A. A., Mousavi, S. V. (2018). The Efficacy of Attention and Concentration Training on Problem Solving Skills and Quiz Stress of Female Students. *hrjbaq*, 3 (2) :114-121. [Persian].

Powel, T. (2016). *The Brain Injury Workbook, Exercises for Cognitive Rehabilitation*. Translated by: Zare, H., & Mousavi, S. h. Tehran: Arjmand.

Reed, J., Byard, K., Fine, H. (2017). *Neuropsychological Rehabilitation of Childhood, A Practical Guide*. Translated by: Zare, H., Sharifi, A. A., Mousavi, S. h. Tehran: Aeeizh.

Sohlberg, M. M. & Mateer, C. A. (2001). *Cognitive Rehabilitation: An integrative neuropsychological approach*. New York.

Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (2010). *Cognitive rehabilitation: integrative neuropsychological approach*. New York. Guilford Press.

Seidman, L. J. (2006). Neuropsychological functioning in people with ADHD across the lifespan. *Clinical psychology review*, 26(4), 466-485.

Stathopoulou, S., & Lubar, J. F. (2004). EEG changes in traumatic brain injured patients after cognitive rehabilitation. *Journal of Neurotherapy*, 8(2), 21-51.

Salazar, A. B., & et al. (2000). Cognitive rehabilitation for traumatic brain injury. *Journal of American Medical Association (JAMA)*, 283(23): 30753081.

Sharifi, A. A., Zare, H., & Hatami, J. (2015). The Impact of Computerized Cognitive

traumatic brain injury. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 44(6), 574-584.

Zare, H., & Sharifi, A. A. (2017). Cognitive Psychology. Tehran: Payam Noor University. [Persian]

Zare, H., & Abdollahzadeh, H. (2014). Application of tests in cognitive psychology. Tehran: Payam Noor University. [Persian]

Zare, H., & Siahjani, L. (2018). The Efficacy of Cognitive Rehabilitation on Mental state and Memory function of the Elderly with Mild Alzheimer's. Advances in Cognitive Science 20(3): 52-66. [Persian]

Zare, H., & Sharifi, A. A. (2017). The Effect of Computerized Cognitive Rehabilitation on Working & Prospective Memory Function in Multiple Sclerosis Patients. Journal of Cognitive Psychology. 5(1): 1-10. [Persian]