

## ORIGINAL ARTICLE

# The effect of educational computer game on sustained attention of students with learning disabilities

Saeed Mohaghegh Zadeh<sup>1</sup> , Zahra Jamebozorg<sup>\*2</sup> , Fatemeh Jafarkhani<sup>3</sup> 

1. Master of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh tabataba'i University, Tehran, Iran.

2. Associate Professor of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational, Allameh tabataba'i University, Tehran, Iran.

3. Associate Professor of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational, Allameh tabataba'i University, Tehran, Iran.

Correspondence:  
Zahra Jamebozorg  
Email:  
[jamebozorgzahra@ymail.com](mailto:jamebozorgzahra@ymail.com)

Received: 12/Jan/2025  
Accepted: 15/Mar/2025

### oHw to cite:

Mohaghegh Zadeh, S. Jamebozorg, Z & Jafarkhani, F. (2025). The effect of educational computer game on sustained attention of students with learning disabilities, Technology and Scholarship in Education, 5 (1), 111-127.

## ABSTRACT

Learning disabilities at any age can significantly affect academic success and progress. The present study was conducted to investigate the effect of an educational computer game on sustained attention of students with learning disabilities. The present study is an applied research in terms of purpose and a quasi-experimental study in terms of method. The research population consisted of all students with learning disabilities in Tehran in 1402, from which 30 people were selected as a sample by convenience. The instruments of this study included the continuous performance test questionnaire of Rosold et al. (1990). The data were analyzed by analysis of covariance. The results showed that there was a significant difference ( $p < 0.01$ ) between the mean post-test scores of the experimental group and the post-test of the control group, after controlling for the initial differences in the pre-test in children's sustained attention. On the other hand, in descriptive statistics, the mean scores of children's sustained attention in the pre-test (144.47) increased in the post-test of the experimental group (148.20). In practical terms, given the effectiveness of computer games on sustained attention, they are recommended as a basic strategy for all students, especially students with learning disabilities.

## KEYWORDS

Computer games, Learning disability, Sustained attention, Students.



## «مقاله پژوهشی»

### تأثیر بازی رایانه‌ای آموزشی بر توجه پایدار دانش آموزان با ناتوانی یادگیری

سعید محقق زاده<sup>۱</sup> ID، زهرا جامه بزرگ<sup>۲\*</sup> ID، فاطمه جعفر خانی<sup>۳</sup> ID

۱. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.  
۲. دانشیار تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.  
۳. دانشیار تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

زهرا جامه بزرگ

رایانامه: [jamebozorgzahra@gmail.com](mailto:jamebozorgzahra@gmail.com)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۵

#### استناد به این مقاله:

محقق زاده، سعید، جامه بزرگ، زهرا و جعفرخانی، فاطمه. (۱۴۰۴). تأثیر بازی رایانه‌ای آموزشی بر توجه پایدار دانش آموزان با ناتوانی یادگیری، فصلنامه علمی فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۵ (۱)، ۱۱۱-۱۲۷.

#### چکیده

ناتوانی‌های یادگیری در هر سنی می‌تواند موفقیت و پیشرفت تحصیلی را به طور قابل توجهی تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بازی رایانه‌ای آموزشی بر توجه پایدار دانش آموزان با ناتوانی یادگیری انجام شد. پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات شبه آزمایشی است. جامعه پژوهش را کلیه دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری شهر تهران در سال ۱۴۰۲ تشکیل دادند که از بین آنها به صورت در دسترس ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه آزمون عملکرد پیوسته رازولد و همکاران (۱۹۹۰) بود. داده‌ها با روش تجزیه و تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش با پس آزمون گروه کنترل، پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون در توجه پایدار کودکان تفاوت معنادار مشاهده شد. از طرفی، در آماره‌های توصیفی، میانگین نمرات توجه پایدار کودکان در پیش آزمون (۱۴۴/۴۷) در پس آزمون گروه آزمایش افزایش یافته بود (۱۴۸/۲۰). از لحاظ کاربردی با توجه به اثر بخش بودن بازی‌های رایانه‌ای بر توجه پایدار به عنوان یک راهبرد اساسی برای کلیه دانش آموزان به ویژه دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری توصیه می‌شود.

#### واژه‌های کلیدی

بازی‌های رایانه‌ای، ناتوانی یادگیری، توجه پایدار، دانش آموزان.

## مقدمه

عوامل محیطی مانند: محیط‌های اجتماعی توهین آمیز یا محدود کننده، محیط‌هایی با تحریک حسی کم یا بیش از حد و محیط‌هایی با سطح درگیری پایین (مثلاً تعامل کم با کارکنان)، محیط‌های نامناسب از نظر رشد (به عنوان مثال، برنامه درسی که خواسته‌های زیادی از یک کودک یا جوان ایجاد می‌کند)، محیط‌هایی که در آن روابط اجتماعی بی‌احترامی و ارتباطات ضعیف معمول است یا کارکنان ظرفیت یا منابع لازم برای پاسخگویی به نیازهای مردم را ندارند، تغییرات در محیط فرد (موسسه ملی تعالی بهداشت و مراقبت بریتانیا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۵).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شیوع ناتوانی‌های یادگیری خاص بین ۵ تا ۱۲ درصد از دانش‌آموزان است (نورتون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵) و بیش از ۲.۴ میلیون دانش‌آموز در مدارس دولتی جهان از ناتوانی‌های یادگیری مانند نارساخوانی و مشکلات تحصیلی رنج می‌برند (بشرپور و فریور، ۱۴۰۱). ناتوانی‌های یادگیری به مشکلاتی اشاره دارند که کودکان یا نوجوانان در به دست آوردن مهارت‌های مورد انتظار در زمینه‌هایی مانند خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن، استدلال و ریاضیات، در مقایسه با همسالان خود با توانایی‌های ذهنی مشابه، تجربه می‌کنند. به بیان دیگر، این افراد در یادگیری و کسب مهارت‌های تحصیلی در سطحی که از همسالانشان انتظار می‌رود، با چالش مواجه هستند (بولاند<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۴۰۳/۲۰۲۲). این ناتوانی‌ها، که از سال‌های مدرسه شروع می‌شوند، می‌توانند موجب عملکرد تحصیلی ضعیف شوند، علیرغم هوش متوسط یا بالاتر این دانش‌آموزان (کشتگر و همکاران، ۱۴۰۱) پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شیوع ناتوانی‌های یادگیری خاص بین ۵ تا ۱۲ درصد از دانش‌آموزان است (نورتون و همکاران، ۲۰۱۵) و بیش از ۲.۴ میلیون دانش‌آموز در مدارس دولتی جهان از ناتوانی‌های یادگیری مانند نارساخوانی و مشکلات تحصیلی رنج می‌برند (بشرپور و فریور، ۱۴۰۱). در ایران، شیوع این اختلال حدود ۸۱.۸ درصد گزارش شده است (خاکسار بلداجی و همکاران، ۱۳۹۷) که در

در سال‌های اخیر، ناتوانی‌های یادگیری به یکی از چالش‌های اساسی و مورد بحث در نظام آموزش و پرورش تبدیل شده است. این مسئله توجه گسترده‌ای از کارشناسان را به خود معطوف کرده و به عنوان یک نگرانی کلیدی در ارتقای کیفیت آموزش مطرح شده است (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۱). ناتوانی یادگیری به شرایطی اطلاق می‌شود که فرد در کسب و پیشرفت مهارت‌های تحصیلی، به ویژه در حوزه‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات، با مشکل مواجه است (غریبی و همکاران، ۱۴۰۲). به عبارت دیگر، فرد در این زمینه‌ها عملکردی پایین‌تر از حد انتظار دارد. طبق ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳)، ناتوانی یادگیری به عنوان یک چالش پایدار در حوزه مهارت‌های تحصیلی تعریف می‌شود که علی‌رغم ارائه حمایت‌های متنوع و مداخلات آموزشی، همچنان پابرجا باقی می‌ماند. تشخیص این ناتوانی مستلزم وجود حداقل یکی از نشانه‌های زیر به مدت شش ماه یا بیشتر است: دشواری در رمزگشایی و روانخوانی کلمات، درک مطلب، املا، مشکلات نوشتاری شامل دستور زبان، نقطه‌گذاری، سازماندهی و وضوح اعداد، حقایق و محاسبات، و استدلال ریاضی. سطح مهارت‌های تحصیلی فرد در یک یا چند حوزه به طور قابل توجهی پایین‌تر از سن تقویمی اوست و این امر منجر به اختلال جدی در عملکرد تحصیلی، شغلی یا فعالیت‌های روزمره زندگی می‌شود. همه کسانی که در مراقبت و حمایت از کودکان، جوانان و بزرگسالان دارای ناتوانی یادگیری نقش دارند از جمله اعضای خانواده، مراقبان بهداشتی و متولیان آموزش و پرورش باید خطر رفتاری را که چالش برانگیز است و اغلب به تدریج ایجاد می‌شود، درک کنند (پری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). شناسایی زود هنگام ظهور رفتارهای چالش برانگیز در مراقبت، کنترل و درمان آن موثر است. ناتوانی یادگیری مربوط به:

عوامل شخصی مانند: ناتوانی شدید در یادگیری دروس مختلف، اوتیسم، زوال عقل، مشکلات ارتباطی (بیانی و پذیرا)، اختلال بینایی، مشکلات سلامت جسمانی، تغییرات با سن به اوج خود در نوجوانی و بیست سالگی.

۲. National Institute for Health and Care Excellence (NICE): <https://www.nice.org.uk>

۳. Norton

۴. Boland

۱. Perry

بین دانش‌آموزان پسر بیشتر از دانش‌آموزان دختر است (بهراد، ۱۳۸۴ و شریفی و داوری، ۱۳۹۱).

یکی از چالش‌های اساسی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، ضعف در عملکردهای توجه است. توجه، عنصری کلیدی در پردازش اطلاعات حسی و عملکردهای شناختی است و نقش اساسی در یادگیری مهارت‌های شناختی و اجتماعی ایفا می‌کند. این فرایند پیچیده شامل تمرکز بر هدف، حفظ تمرکز در طول زمان، پردازش اطلاعات محرک و تغییر تمرکز بین اهداف مختلف می‌شود. توانایی تقسیم توجه بین وظایف همزمان نیز به توجه مرتبط است و با سطح هشیاری و آمادگی برای اقدام نیز در ارتباط است (سجادی پور و همکاران، ۱۴۰۲). توجه، به عنوان یکی از جنبه‌های حیاتی در فرایند یادگیری، نقشی اساسی در پردازش اطلاعات و انجام وظایف شناختی ایفا می‌کند. اختلال در توجه می‌تواند منجر به مشکلات جدی در پیشرفت تحصیلی شود. مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در زمینه‌های توجه پایدار، توجه انتخابی و تغییر توجه با مشکلاتی مواجه هستند (چوپان زیده و همکاران، ۱۳۹۴). توجه پایدار، به عنوان یک عملکرد شناختی بنیادین، اغلب پیش‌نیاز سایر عملکردهای عصبی است (روشنا و همکاران، ۲۰۲۱). در میان انواع مختلف توجه، توجه پایدار به عنوان ابتدایی‌ترین و ساده‌ترین سطح توجه محسوب می‌شود و سایر انواع توجه به آن وابسته هستند. توجه پایدار به توانایی حفظ تمرکز در طول زمان اشاره دارد و از این رو، نقص در آن می‌تواند نشان‌دهنده نقص در سایر انواع توجه باشد (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۹).

بر اساس آزمون عملکرد پیوسته (CPT)، توجه پایدار با سه مولفه سنجیده می‌شود: بازداری پاسخ، نگهداری توجه و سرعت پردازش. بازداری پاسخ به عنوان یک توانایی شناختی، فرد را قادر می‌سازد تا در برابر پاسخ‌های غالب مقاومت کرده و آزادی انتخاب، انعطاف‌پذیری و مهار اعمال را داشته باشد. این توانایی به عنوان یکی از مهم‌ترین کنش‌های اجرایی مغز در منابع مختلف ذکر شده است. بازداری پاسخ می‌تواند در سطوح شناختی یا رفتاری رخ دهد (کشتگر و همکاران، ۱۴۰۱). نگهداری توجه یا هوشیاری به فرایندی اشاره دارد که تشخیص محرک‌های مرتبط (هدف) از محرک‌های نامربوط و مزاحم (محرک‌های غیرهدف) را تسهیل می‌کند (انخوین و یانگ، ۲۰۱۷). سرعت پردازش به مدت زمانی اطلاق می‌شود که فرد برای درک، پردازش و پاسخ دادن به یک محرک

صرف می‌کند (حسینی و بهرامی پور اصفهانی، ۱۴۰۰). همچنین، سرعت پردازش به عنوان یکی از مهارت‌های شناختی، شامل زمان واکنش ساده، زمان واکنش آزمون‌دهی و سهولت عددی است. به عبارت دیگر، سرعت پردازش به نحوه پردازش همزمان مطالب و تجزیه و تحلیل آن اشاره دارد (زینالی و میرزا زاده، ۱۳۹۸). آلزوبی<sup>۱</sup> (۲۰۲۴) مداخلات متعددی برای بهبود مشکلات دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری پیشنهاد داده است، از جمله:

توانبخشی شناختی: به کارگیری و تمرین ترکیبی از مهارت‌های شناختی برای تقویت و بهبود آن مهارت‌ها.

آموزش عملکردهای اجرایی: تمرینات و فعالیت‌هایی برای بهبود کارکردهای شناختی اجرایی.

بازی درمانی مبتنی بر توجه: استفاده از بازی‌های رایانه‌ای آموزشی برای تقویت توجه و کارکردهای شناختی.

پژوهش‌های اخیر نشان دادند که بازی‌های رایانه‌ای آموزشی می‌توانند نقش مهمی در بهبود عملکردهای شناختی و توجه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری داشته باشند. طراحی آموزش مبتنی بر بازی بر راهبردهای انگیزشی و مهارت‌های دانش‌آموزان اثربخش است (جامه بزرگ، سرکشکیان، ۲۰۲۳). بازی‌های رایانه‌ای آموزشی از طریق چالش‌های بازی، بازخورد فوری و یادگیری سازمان‌یافته، یادگیرنده را درگیر و به آنها انگیزه می‌دهند (تابناک، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این بازی‌ها می‌توانند حافظه کاری، توجه و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان را بهبود بخشند (عبدی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مرادی و ملکی، ۱۳۹۴). در سال‌های اخیر، مطالعاتی در زمینه بررسی اثرات مختلف مداخلات آموزشی انجام شده است که در ادامه به مواردی اشاره می‌شود.

نتایج مطالعه در مورد اثربخشی آموزش مهارت‌های ابراز وجود و راهبردهای خودنظارتی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، نشان داد که آموزش‌ها اشتیاق تحصیلی در این دانش‌آموزان را افزایش داد (تقی زاده هیر و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین اثربخشی پروتکل آموزشی بر اختلالات پردازشی، مهارت‌های سازماندهی، کارکردهای اجرایی و حافظه کودکان

<sup>۱</sup>. Alzubi

توجه به نتایج پژوهش‌های جدید و اثربخشی بازی‌های رایانه‌ای آموزشی در بهبود عملکردهای شناختی و توجه، می‌توان امیدوار بود که توسعه پژوهش‌های مختلف در این حیطه به بهبود شرایط تحصیلی و روانی دانش‌آموزان کمک کند. با توجه به نیاز به بهبود توجه پایدار و عملکردهای شناختی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، این پژوهش به بررسی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر این دانش‌آموزان می‌پردازد. به طور مشخص، سه فرضیه زیر مورد بررسی قرار می‌گیرند. فرضیه اول: بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر تعداد خطاهای حذف کودکان دارای ناتوانی یادگیری تأثیر معناداری دارد. (کاهش خطاها). فرضیه دوم: بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر تعداد خطاهای ارتکاب کودکان دارای ناتوانی یادگیری تأثیر معناداری دارد. (کاهش خطاها). فرضیه سوم: بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر زمان واکنش کودکان دارای ناتوانی یادگیری تأثیر معناداری دارد. (بهبود سرعت).

### روش

این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و دارای دو گروه آزمایش و گواه بود. پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا و متغیر مستقل (بازی رایانه‌ای آموزشی) در گروه آزمایش در طی ۸ جلسه اعمال شد. جامعه آماری شامل تمامی کودکان دارای ناتوانی یادگیری بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به مراکز ناتوانی‌های یادگیری استان تهران مراجعه کرده‌اند. این جامعه به دلیل ویژگی‌های مشترک اعضا، امکان استنباط نتایج پژوهش و تعمیم آنها به کودکان دارای ناتوانی یادگیری را فراهم می‌سازد. نمونه‌گیری به روش در دسترس از میان مراجعه‌کنندگان به مراکز ناتوانی‌های یادگیری استان تهران صورت گرفت. تعداد ۳۰ کودک (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) انتخاب شدند. معیارهای ورود شامل: دریافت رضایت‌نامه کتبی از والدین کودکان برای شرکت در پژوهش، عدم ابتلا به اختلالات روانی تشخیص داده شده، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی بود. معیارهای خروج نیز شامل: شرکت دانش‌آموز در برنامه‌های آموزشی یا مداخلاتی دیگر به طور همزمان با این پژوهش، عدم تمایل کودک یا والدین به ادامه همکاری و شرکت در جلسات مداخله بود. پس از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌های مرتبط، بازی

دارای اختلال یادگیری مبتنی بر زبان و مهارت خوانداری بررسی و تأثیرات مثبتی بر بهبود اختلالات پردازشی، مهارت‌های سازماندهی و کارکردهای اجرایی کودکان دارای اختلال یادگیری مبتنی بر زبان مشاهده شد (ابراهیمی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲؛ دشتی‌پور<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴؛ رنگچی‌تهرانی، ۱۴۰۳). تأثیر تکنولوژی‌های هوشمند و بازی‌های مبتنی بر هوش مصنوعی و واقعیت مجازی برای حل مشکل اختلالات یادگیری بررسی و اثرات مثبت آن برای بهبود روند اختلال یادگیری مشاهده شد (زینگونی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). به نظر می‌رسد هوش مصنوعی در آموزش تطبیقی و خود تنظیمی کاربرد دارد، همچنین با تحلیل داده‌های رفتاری و عملکردی دانش‌آموزان در حین بازی، قادر به شناسایی زود هنگام ناتوانی‌هایی مانند نارساخوانی، اختلال در ریاضیات و مشکلات توجه است (هولمز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳؛ داسون<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین در پژوهش‌هایی نقش میانجی تنظیم هیجان در رابطه بین حساسیت به طرد و مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بررسی شده است. تنظیم هیجان و کنترل عاطفی نقش میانجی در بهبود عملکرد ناتوانی یادگیری دارد (صاحب<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۴، نایب درختان، ۱۴۰۳). همچنین سبک‌های تفکر، بهزیستی تحصیلی ناتوانی یادگیری و تصمیم‌گیری بررسی شده است. در مطالعه‌ای تصمیمات و انگیزه‌های دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری از ایتالیا و اسپانیا نشان داد که عوامل شخصی (مانند ناتوانی یا علاقه شخصی) و عوامل خارجی (مانند خانواده، همکاران، دوستان و معلمان) نقش مهمی در انتخابات و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان تأثیر دارد و دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارای سبک‌های تفکر خاصی هستند که بر بهزیستی تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد و حین بازی قابل بررسی است. (بیباگوتی و مورینا<sup>۷</sup>، ۲۰۲۵). بنابراین توجه به ناتوانی‌های یادگیری و مداخلات مناسب برای بهبود مشکلات این دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با

۱. Ebrahimi  
۲. Dashtipour  
۳. Zingoni  
۴. Holmes  
۵. Dawson  
۶. Sahib  
۷. Biagiotti & Morina

شده است. همچنین این آزمون خطاهای حذف و ارتکاب، تعداد پاسخ‌های صحیح و زمان واکنش را اندازه‌گیری می‌کند. خطای حذف زمانی رخ می‌دهد که آزمودنی به محرک هدف پاسخ ندهد و نشان‌دهنده مشکل در درک محرک است. خطای ارتکاب زمانی رخ می‌دهد که آزمودنی به محرک غیر هدف پاسخ دهد و نشان‌دهنده ضعف در بازداری تکانه است. ضرایب پایایی و روایی این آزمون تأیید شده است. ویژگی‌های روانسنجی آزمون عملکرد پیوسته (CPT):

**روایی محتوا<sup>۱</sup>:** این آزمون شامل محرک‌هایی است که برای اندازه‌گیری توجه و کنترل تکانه طراحی شده‌اند. محتوای آزمون توسط کارشناسان در زمینه‌های روانشناسی و علوم شناختی بررسی و تأیید شده است. روایی سازه<sup>۲</sup>: پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که این آزمون به طور مؤثری توانایی‌های توجه پایدار و کنترل تکانه را اندازه‌گیری می‌کند. برای مثال، تفاوت‌های معنی‌داری بین گروه‌های با و بدون ناتوانی‌های یادگیری در نتایج آزمون مشاهده شده است. روایی ملاکی<sup>۳</sup>: مقایسه نتایج آزمون عملکرد پیوسته با دیگر ابزارهای معتبر سنجش توجه مانند آزمون استروپ، نشان‌دهنده همبستگی‌های بالا و معنادار است.

**پایایی بازآزمایی<sup>۴</sup>:** در مطالعات مختلف، ضرایب پایایی بازآزمایی این آزمون با فاصله زمانی ۲۰ روز بین ۵۹.۰ تا ۹۳.۰ قرار داشته است. تمامی ضرایب محاسبه‌شده در سطح ۰.۰۱۰ معنادار بوده‌اند. پایایی درونی<sup>۵</sup>: ضرایب آلفای کرونباخ برای بخش‌های مختلف آزمون از ۷۵.۰ تا ۹۰.۰ متغیر بوده که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای آزمون است.

**هنجاریابی<sup>۶</sup>:** آزمون عملکرد پیوسته در جوامع مختلف هنجاریابی شده است. در ایران نیز فرم فارسی این آزمون توسط حسنی و هادیان‌فر (۱۳۸۶) هنجاریابی شده و نتایج حاصل از آن با نتایج به دست آمده از نمونه‌های خارجی مطابقت خوبی دارد.

لوموسیتی برای گروه آزمایش در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای اجرا شد. پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر روی هر دو گروه انجام شد. گروه کنترل هیچ محتوای آموزشی مبتنی بر بازی رایانه‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۹ و با به کارگیری روش‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و تحلیل کوواریانس تجزیه و تحلیل شدند. این تحلیل‌ها به ارزیابی اثرات متغیر مستقل (بازی رایانه‌ای آموزشی) بر متغیر وابسته (توجه پایدار) کمک می‌کنند. ملاحظات اخلاقی در پژوهش شامل: آزادی شرکت در پژوهش: همه‌ی شرکت‌کنندگان به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند و هر زمان که تمایل داشتند، می‌توانستند از پژوهش خارج شوند. اجازه کتبی از والدین: برای شرکت کودکان در پژوهش، اجازه کتبی از والدین آنها دریافت شد. رعایت اصل رازداری: اطلاعات شخصی شرکت‌کنندگان محرمانه نگه داشته شد و نام آزمودنی‌ها و والدین آنها در گزارش‌ها ذکر نشد. عدم استفاده شخصی از نتایج: محققان تنها از نتایج به دست آمده برای اهداف پژوهش استفاده کردند و استفاده شخصی از اطلاعات شرکت‌کنندگان ممنوع بود. استانداردهای پژوهشی حین انجام پژوهش شامل: مداخلات آموزشی استاندارد: در گروه آزمایش، بازی لوموسیتی که یک بازی رایانه‌ای آموزشی معتبر و تأیید شده است، به کار گرفته شد. این بازی به گونه‌ای طراحی شده است که توانایی‌های شناختی کودکان را تقویت کند. مراحل دقیق اجرا: اجرای بازی‌ها در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای با نظارت مستقیم محققان انجام شد تا از رعایت دقیق مراحل و حفظ شرایط استاندارد اطمینان حاصل شود. ارائه توضیحات کامل به شرکت‌کنندگان: قبل از شروع پژوهش، برای کودکان و مربیان آنها فیلمی از معرفی و نحوه عملکرد بازی تهیه و در اختیارشان قرار گرفت تا اهداف و پیامدها به طور کامل توضیح داده شود. پایش و نظارت مداوم: در طول اجرای پژوهش، محققان به طور مداوم کودکان را تحت نظر داشتند تا از درستی انجام مداخلات اطمینان حاصل کنند و در صورت بروز مشکلات احتمالی، مداخله کنند.

### ابزار سنجش

از آزمون عملکرد پیوسته به عنوان ابزار اصلی استفاده شده بود. این آزمون توسط رازولد و همکاران در سال ۱۹۹۰ تهیه

<sup>۱</sup>. Content Validity

<sup>۲</sup>. Construct Validity

<sup>۳</sup>. Criterion Validity

<sup>۴</sup>. Test-Retest Reliability

<sup>۵</sup>. Internal Consistency

<sup>۶</sup>. Norming

### جدول ۱. سناریوی انجام مداخله و برگزاری جلسات

| جلسه  | محیط و شرایط                                                                                                               | هدف یادگیری                                                                                                                | محتوای جلسه<br>یادگیری                                                                                              | تکلیف یادگیری                                                                                                           | پیامدهای یادگیری                                                                      |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| اول   | هر دو گروه در یک محیط آرام و با حذف متغیرهای ناخواسته تا حد امکان، پیش آزمون عملکرد توجه پایدار (CPT) گرفته و نتایج ثبت شد | هر دو گروه در یک محیط آرام و با حذف متغیرهای ناخواسته تا حد امکان، پیش آزمون عملکرد توجه پایدار (CPT) گرفته و نتایج ثبت شد | معرفی دوره و اهداف آن<br>توضیح اهمیت توجه پایدار<br>توضیح نحوه اجرای مداخله و بازی‌ها<br>رصد نمودن میزان پیشرفت خود | ایجاد حساب کاربری<br>برای هر دانش‌آموز<br>آشنایی آزمایشی با نحوه بازی و مراحل آن<br>کسب رضایت والدین برای انجام بازی‌ها | آشنایی دانش‌آموزان با دوره و روش اجرای بازی‌ها<br>کسب رضایت والدین برای انجام بازی‌ها |
| دوم   | تأثیر بر فرضیه اول                                                                                                         | کاهش تعداد خطاهای حذف در بازی                                                                                              | انجام بازی با تمرکز بر پرنده وسط و جهت پرواز آن<br>عدم توجه به پرندگان دیگر                                         | انجام بازی به مدت ۴۵ دقیقه<br>گزارش تجربیات                                                                             | کاهش تعداد خطاهای حذف در بازی<br>بهبود تصمیم‌گیری                                     |
| سوم   | تأثیر بر فرضیه اول                                                                                                         | کاهش تعداد خطاهای حذف در بازی                                                                                              | کاهش تعداد خطاهای حذف در بازی                                                                                       | انتخاب شکل متفاوت از نظر رنگ با سایر اشکال<br>تمرکز بر جزئیات                                                           | کاهش تعداد خطاهای حذف در بازی<br>بهبود تصمیم‌گیری                                     |
| چهارم | تأثیر بر فرضیه اول                                                                                                         | افزایش سرعت پردازش و واکنش سریع                                                                                            | تغییر مسیر حرکت قطارها بر اساس رنگ آن‌ها<br>هدایت قطارها به پارکینگ مناسب                                           | انجام بازی به مدت ۴۵ دقیقه<br>گزارش پیشرفت                                                                              | افزایش سرعت پردازش و واکنش سریع                                                       |
| پنجم  | تأثیر بر فرضیه دوم                                                                                                         | کاهش خطاهای ارتکاب                                                                                                         | غذا دادن به ماهی‌های در حال حرکت<br>توجه به سایر ماهی‌ها که غذا خورده بودند                                         | انجام بازی به مدت ۴۵ دقیقه<br>گزارش تجربیات                                                                             | کاهش خطاهای ارتکاب و بهبود تصمیم‌گیری                                                 |
| ششم   | تأثیر بر فرضیه دوم                                                                                                         | افزایش توانایی به خاطر سپردن اعداد                                                                                         | به خاطر سپردن و انتخاب اعداد به ترتیب (از کوچک به بزرگ)<br>ساختن ساختمان بر اساس اعداد حفظ شده                      | انجام بازی به مدت ۴۵ دقیقه<br>گزارش نتایج                                                                               | افزایش توانایی به خاطر سپردن اعداد                                                    |
| هفتم  | تأثیر بر فرضیه سوم                                                                                                         | افزایش سرعت واکنش و توجه به جزئیات                                                                                         | جلوگیری از برخورد مورچه‌ها به یکدیگر با قرار دادن موانع<br>توجه به تمامی محرک‌های بازی                              | انجام بازی به مدت ۴۵ دقیقه<br>گزارش تجربیات                                                                             | افزایش سرعت واکنش و توجه به جزئیات                                                    |
| هشتم  | تأکید بر فرضیه سوم                                                                                                         | بهبود زمان پاسخ‌دهی و واکنش                                                                                                | انجام سفارش‌های داده شده در بازی بر اساس زمان مشخص<br>تمرکز بر زمان و دقت                                           | انجام بازی به مدت ۴۵ دقیقه<br>گزارش پیشرفت                                                                              | بهبود زمان پاسخ‌دهی و واکنش                                                           |
| نهم   | تأکید بر فرضیه سوم                                                                                                         | هماهنگی با ریتم و زمان                                                                                                     | گوش دادن به موزیک و                                                                                                 | انجام بازی به مدت                                                                                                       | هماهنگی با ریتم و زمان                                                                |

| پاسخ‌دهی | کلیک بر روی عدد یک<br>بر اساس ریتم<br>تمرکز بر زمان پاسخ‌دهی<br>تکالیف              | ۴۵ دقیقه<br>گزارش نتایج          | پاسخ‌دهی                            |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| پایانی   | ارزیابی نهایی عملکرد<br>توجه پایدار<br>تحلیل و مقایسه نتایج<br>پیش‌آزمون و پس‌آزمون | ارائه گزارش نهایی<br>تحلیل نتایج | ارزیابی نهایی عملکرد<br>توجه پایدار |

## یافته‌ها

۰.۰۵): از این رو، پیش‌فرض‌های لازم برای انجام تحلیل‌های

آماري پارامتریک برقرار بوده‌اند.

نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق در قالب آمار توصیفی و استنباطی نمایش داده شده است.

جدول ۲، آماره‌های توصیفی (مانند میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات) را برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش ارائه می‌دهد. این جدول به صورت خلاصه، عملکرد گروه آزمایش را پیش و پس از مداخله نشان می‌دهد و به محققان اجازه می‌دهد تا تغییرات در نمرات را پس از اعمال بازی‌های رایانه‌ای آموزشی مشاهده کنند.

به‌منظور ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بهره گرفته شد. نتایج این آزمون حاکی از آن بود که توزیع نمرات متغیرهای پژوهش از نرمالیتی تبعیت می‌کند ( $p > 0.05$ ). همچنین، به‌منظور بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها میان گروه‌ها، آزمون لوین مورد استفاده قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که تفاوت معناداری میان واریانس گروه‌ها وجود ندارد ( $p >$

جدول ۲. آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

| متغیرها     | آزمون     | N  | دامنه تغییرات | مینیمم | ماکسیمم | میانگین | انحراف معیار | واریانس  |
|-------------|-----------|----|---------------|--------|---------|---------|--------------|----------|
| توجه پایدار | پیش‌آزمون | ۱۵ | ۱۴            | ۱۳۴    | ۱۴۸     | ۱۴۴/۴۷  | ۴/۴۰۶        | ۱۹/۴۱۰   |
|             | پس‌آزمون  | ۱۵ | ۷             | ۱۴۳    | ۱۵۰     | ۱۴۸/۲۰  | ۱/۸۵۹        | ۳/۴۵۷    |
| خطای حذف    | پیش‌آزمون | ۱۵ | ۱۳            | ۰      | ۱۳      | ۳/۴۷    | ۴/۰۱۵        | ۱۶/۱۲۴   |
|             | پس‌آزمون  | ۱۵ | ۵             | ۰      | ۵       | ۱/۱۳    | ۱/۵۵۲        | ۲/۴۱۰    |
| خطای ارتکاب | پیش‌آزمون | ۱۵ | ۸             | ۰      | ۸       | ۲/۰۷    | ۲/۱۵۴        | ۴/۶۳۸    |
|             | پس‌آزمون  | ۱۵ | ۳             | ۰      | ۳       | ۰/۶۷    | ۰/۹۰۰        | ۰/۸۱۰    |
| زمان واکنش  | پیش‌آزمون | ۱۵ | ۲۹۶           | ۴۴۰    | ۷۳۶     | ۵۹۲/۳۳  | ۸۰/۸۷۹       | ۶۵۴۱/۳۸۱ |
|             | پس‌آزمون  | ۱۵ | ۲۳۶           | ۴۲۵    | ۶۶۱     | ۵۵۷/۶۰  | ۷۲/۲۸۲       | ۵۲۲۴/۶۸۶ |

بررسی توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل، در جدول ۳ آماره‌های توصیفی در خصوص نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل، ارائه گردیده است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل

| متغیرها | آزمون | N | دامنه تغییرات | مینیمم | ماکسیمم | میانگین | انحراف معیار | واریانس |
|---------|-------|---|---------------|--------|---------|---------|--------------|---------|
|---------|-------|---|---------------|--------|---------|---------|--------------|---------|



|             |    |     |     |     |        |        |          |
|-------------|----|-----|-----|-----|--------|--------|----------|
| پیش آزمون   | ۱۵ | ۱۴  | ۱۳۶ | ۱۵۰ | ۱۴۵/۳۳ | ۳/۵۳۹  | ۱۲/۵۲۴   |
| توجه پایدار |    |     |     |     |        |        |          |
| پس آزمون    | ۱۵ | ۱۲  | ۱۳۸ | ۱۵۰ | ۱۴۵/۶۷ | ۲/۹۶۸  | ۸/۸۱۰    |
| پیش آزمون   | ۱۵ | ۱۳  | ۰   | ۱۳  | ۲/۴۷   | ۳/۶۰۳  | ۱۲/۹۸۱   |
| خطای حذف    |    |     |     |     |        |        |          |
| پس آزمون    | ۱۵ | ۱۱  | ۰   | ۱۱  | ۲/۲۰   | ۲/۸۵۹  | ۸/۱۷۱    |
| پیش آزمون   | ۱۵ | ۸   | ۰   | ۸   | ۲/۲۰   | ۲/۰۰۷  | ۴/۰۲۹    |
| خطای ارتکاب |    |     |     |     |        |        |          |
| پس آزمون    | ۱۵ | ۶   | ۰   | ۶   | ۲/۱۳   | ۱/۵۹۸  | ۲/۵۵۲    |
| پیش آزمون   | ۱۵ | ۲۲۵ | ۴۴۰ | ۶۶۵ | ۵۸۵/۴۷ | ۶۴/۲۸۶ | ۴۱۳۲/۶۹۵ |
| زمان واکنش  |    |     |     |     |        |        |          |
| پس آزمون    | ۱۵ | ۲۲۸ | ۴۲۶ | ۶۵۴ | ۵۵۷/۷۳ | ۶۷/۵۴۲ | ۴۵۶۱/۹۲۴ |

آزمون معناداری پیلا، لامبدی ویلکس، معیار هتلینگ و بزرگترین ریشه ری در جدول شماره ۴ آمده است.

**جدول ۴** نتایج آزمون معناداری پیلا، لامبدی ویلکس، معیار هتلینگ و بزرگترین ریشه ری (N=۳۰)

| آزمون آماری      | آماره F (فیشر) | درجه آزادی | خطای درجه آزادی | معناداری (Sig) | قدرت ارزیابی |
|------------------|----------------|------------|-----------------|----------------|--------------|
| پیلا             | ۱۴/۷۰۱         | ۳/۰۰۰      | ۷/۰۰۰           | ۰/۰۰۲          | ۰/۸۶۳        |
| لامبدی ویلاکس    | ۱۴/۷۰۱         | ۳/۰۰۰      | ۷/۰۰۰           | ۰/۰۰۲          | ۰/۸۶۳        |
| هتلینگ           | ۷۰۱.۱۴         | ۳/۰۰۰      | ۷/۰۰۰           | ۰/۰۰۲          | ۰/۸۶۳        |
| بزرگترین ریشه ری | ۷۰۱.۱۴         | ۳/۰۰۰      | ۷/۰۰۰           | ۰/۰۰۲          | ۰/۸۶۳        |

در جدول ۴ بر اساس نتایج ترکیب چهار آزمون معناداری (MANOVA) معلوم می‌شود که متغیرهای وابسته مورد بررسی، در دو گروه شرکت کنندگان تفاوت معنادار دارد. آزمون فرضیه اول: بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر تعداد خطاهای حذف کودکان دارای ناتوانی یادگیری تأثیر دارد. در جدول ۵ مقایسه آماره‌های توصیفی در خصوص متغیر خطای حذف کودکان به تفکیک برای گروه آزمایش و گروه کنترل ارائه گردیده است:

**جدول ۵.** مقایسه آماره‌های توصیفی متغیر خطای حذف در گروه آزمایش و گروه کنترل

| متغیر    | گروه        | میانگین | انحراف معیار | تعداد مشاهدات |
|----------|-------------|---------|--------------|---------------|
|          | گروه کنترل  | ۲/۲۰    | ۲/۸۵۹        | ۱۵            |
| خطای حذف | گروه آزمایش | ۱/۱۳    | ۱/۵۵۲        | ۱۵            |
|          | کل          | ۳/۳۳    | ۴/۴۱۱        | ۳۰            |

برای آزمایش این فرضیه و با توجه به لزوم کنترل اثر پیش آزمون بر پس آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۶ نشان داده شده‌اند:

**جدول ۶.** نتایج آزمون فرض برابری میانگین‌های دو گروه

| منبع تغییرات               | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | آماره F (فیشر) | معناداری (sig) | ضریب اتا |
|----------------------------|---------------|------------|-----------------|----------------|----------------|----------|
| پیش آزمون                  | ۱۲۰/۱۸۴       | ۷          | ۱۷/۱۶۹          | ۱۲/۹۰۰         | ۰/۰۰۰          | ۰/۸۱۱    |
| تعامل اثر گروه و پیش آزمون | ۱۸/۳۲۰        | ۱          | ۱۸/۳۲۰          | ۱۳/۷۶۵         | ۰/۰۰۱          | ۰/۳۹۶    |
| خطا                        | ۲۷/۹۴۹        | ۲۱         | ۱/۳۳۱           |                |                |          |
| مجموع                      | ۲۴۰/۰۰۰       | ۳۰         |                 |                |                |          |

همان گونه که جدول ۶ نشان می‌دهد، پیش فرض همبستگی متغیر همپراش با متغیر پس آزمون رعایت شده است (سطح معنادار ۰/۰۰۱) همچنین بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش با پس آزمون گروه کنترل، پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون در توجه پایدار کودکان تفاوت معنادار ( $p < ۰/۰۱$ ) مشاهده شد. از طرفی، در آماره‌های توصیفی جدول ۲ مشاهده شد که میانگین نمرات خطای حذف کودکان در پیش آزمون (۳/۴۷) در پس آزمون گروه آزمایش کاهش یافته بود (۱/۱۳). بنابراین بازی‌های رایانه‌ای آموزشی

**جدول ۷.** مقایسه آماره‌های توصیفی متغیر خطای ارتکاب در گروه آزمایشی و گروه کنترل

| متغیر       | گروه        | میانگین | انحراف معیار | تعداد مشاهدات |
|-------------|-------------|---------|--------------|---------------|
| گروه کنترل  | گروه کنترل  | ۲/۱۳    | ۱/۵۹۸        | ۱۵            |
| خطای ارتکاب | گروه آزمایش | ۰/۶۷    | ۰/۹۰۰        | ۱۵            |
| کل          | کل          | ۲/۸     | ۲/۴۹۸        | ۳۰            |

برای آزمایش این فرضیه و با توجه به لزوم کنترل اثر پیش آزمون بر پس آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۸ نشان داده شده‌اند.

**جدول ۸.** نتایج آزمون فرض برابری میانگین‌های دو گروه

| منبع تغییرات               | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | آماره F (فیشر) | معناداری (sig) | ضریب اتا |
|----------------------------|---------------|------------|-----------------|----------------|----------------|----------|
| پیش آزمون                  | ۳۶/۶۴۱        | ۶          | ۶/۱۰۷           | ۱۲/۸۸۶         | ۰/۰۰۰          | ۰/۷۷۸    |
| تعامل اثر گروه و پیش آزمون | ۱۳/۱۳۱        | ۱          | ۱۳/۱۳۱          | ۲۷/۷۰۹         | ۰/۰۰۱          | ۰/۵۵۷    |
| خطا                        | ۱۰/۴۲۶        | ۲۲         | ۰/۴۷۴           |                |                |          |
| مجموع                      | ۱۲۲/۰۰۰       | ۳۰         |                 |                |                |          |

همانگونه که جدول ۸ نشان می‌دهد، پیش فرض همبستگی متغیر همپراش با متغیر پس آزمون رعایت شده است (سطح معنادار ۰/۰۰۱) همچنین بین میانگین نمرات پس

آزمون گروه آزمایش با پس آزمون گروه کنترل، پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون در خطای ارتکاب کودکان

آزمون فرضیه سوم: بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر زمان واکنش کودکان دارای ناتوانی یادگیری تاثیر دارد.

در جدول زیر مقایسه آماره‌های توصیفی در خصوص متغیر زمان واکنش کودکان به تفکیک برای گروه آزمایش و گروه کنترل ارائه گردیده است:

تفاوت معنادار ( $p < 0.01$ ) مشاهده شد. از طرفی، در آماره‌های توصیفی جدول ۲ مشاهده شد که میانگین نمرات خطای ارتکاب کودکان در پیش آزمون (۲/۰۷) در پس آزمون گروه آزمایش کاهش یافته بود (۰/۶۷). بنابراین بازی‌های رایانه‌ای آموزشی تاثیر معناداری بر کاهش خطای ارتکاب دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری داشته است.

**جدول ۹.** مقایسه آماره‌های توصیفی متغیر زمان واکنش در گروه آزمایشی و گروه کنترل

| متغیر      | گروه        | میانگین | انحراف معیار | تعداد مشاهدات |
|------------|-------------|---------|--------------|---------------|
| زمان واکنش | گروه کنترل  | ۵۷۷/۷۳  | ۶۷/۵۴۲       | ۱۵            |
|            | گروه آزمایش | ۵۵۷/۶۰  | ۷۲/۲۸۲       | ۱۵            |
|            | کل          | ۱۱۳۵/۳۳ | ۱۳۹/۸۲۴      | ۳۰            |

برای آزمایش این فرضیه و با توجه به لزوم کنترل اثر پیش آزمون بر پس آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱۰ نشان داده شده‌اند:

**جدول ۱۰.** نتایج آزمون فرض برابری میانگین‌های دو گروه

| منبع تغییرات               | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | آماره F (فیشر) | معناداری (Sig) | ضریب اتا |
|----------------------------|---------------|------------|-----------------|----------------|----------------|----------|
| پیش آزمون                  | ۸۴۵/۰۰۰       | ۱          | ۸۴۵/۰۰۰         | ۸/۷۵۱          | ۰/۰۰۶          | ۰/۴۹۳    |
| تعامل اثر گروه و پیش آزمون | ۱۳۶۱۴۳/۵۳۳    | ۱۹         | ۷۱۶۵/۴۴۹        | ۷۴/۳۱۱         | ۰/۰۰۰          | ۰/۹۹۴    |
| خطا                        | ۸۶۹/۰۰۰       | ۹          | ۹۶/۵۵۶          |                |                |          |
| مجموع                      | ۹۸۰۷۴۱۶/۰۰۰   | ۳۰         |                 |                |                |          |

آزمایش کاهش یافته بود (۵۵۷/۶۰). بنابراین بازی‌های رایانه‌ای آموزشی تاثیر معناداری بر بهبود سرعت واکنش دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری داشته است.

آزمون فرضیه اصلی: بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر توجه پایدار کودکان دارای اختلال یادگیری موثر است.

در جدول زیر مقایسه آماره‌های توصیفی در خصوص متغیر توجه پایدار کودکان به تفکیک برای گروه آزمایش و گروه کنترل ارائه گردیده است:

همانگونه که جدول ۱۰ نشان می‌دهد، پیش فرض همبستگی متغیر همپراش با متغیر پس آزمون رعایت شده است (سطح معنادار ۰/۰۰۱) همچنین بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش با پس آزمون گروه کنترل، پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون در زمان واکنش کودکان تفاوت معنادار ( $p < 0.01$ ) مشاهده شد. از طرفی، در آماره‌های توصیفی جدول ۲ مشاهده شد که میانگین نمرات زمان واکنش کودکان در پیش آزمون (۵۹۲/۳۳) در پس آزمون گروه

**جدول ۱۱.** مقایسه آماره‌های توصیفی متغیر توجه پایدار در گروه آزمایشی و گروه گواه

| متغیر       | گروه        | میانگین | انحراف معیار | تعداد مشاهدات |
|-------------|-------------|---------|--------------|---------------|
| توجه پایدار | گروه کنترل  | ۱۴۵/۶۷  | ۲/۹۶۸        | ۱۵            |
|             | گروه آزمایش | ۱۴۸/۲۰  | ۱/۸۵۹        | ۱۵            |

| کل                                                                                                                                                         | ۸۷/۲۹۳        | ۴/۸۲۷      | ۳۰              |                |                |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|-----------------|----------------|----------------|----------|
| برای آزمایش این فرضیه و با توجه به لزوم کنترل اثر پیش آزمون بر پس آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱۲ نشان داده شده‌اند: |               |            |                 |                |                |          |
| جدول ۱۲. نتایج آزمون فرض برابری میانگین‌های دو گروه                                                                                                        |               |            |                 |                |                |          |
| منبع تغییرات                                                                                                                                               | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | آماره F (فیشر) | معناداری (sig) | ضریب اتا |
| پیش آزمون                                                                                                                                                  | ۱۴۵/۴۲۷       | ۱۰         | ۱۴/۵۴۳          | ۹/۹۵۱          | ۰/۰۰۰          | ۰/۸۴۷    |
| تعامل اثر گروه و پیش آزمون                                                                                                                                 | ۶۸/۳۴۴        | ۱          | ۶۸/۳۴۴          | ۴۶/۷۶۴         | ۰/۰۰۰          | ۰/۷۲۲    |
| خطا                                                                                                                                                        | ۲۶/۳۰۶        | ۱۸         | ۱/۴۶۱           |                |                |          |
| مجموع                                                                                                                                                      | ۶۴۷۹۰۲/۰۰۰    | ۳۰         |                 |                |                |          |

همان گونه که جدول ۱۲ نشان می‌دهد، پیش فرض همبستگی متغیر همپراش با متغیر پس آزمون رعایت شده است (سطح معنادار ۰/۰۰۱) همچنین بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش با پس آزمون گروه کنترل، پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون در توجه پایدار کودکان تفاوت معنادار ( $p < ۰/۰۱$ ) مشاهده شد. از طرفی، در آماره‌های توصیفی جدول ۲ مشاهده شد که میانگین نمرات توجه پایدار کودکان در پیش آزمون (۱۴۴/۴۷) در پس آزمون گروه آزمایش افزایش یافته بود (۱۴۸/۲۰). بنابراین بازی‌های رایانه‌ای آموزشی تأثیر معناداری بر بهبود توجه پایدار دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری داشته است.

### نتیجه گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف تأثیر بازی رایانه‌ای آموزشی بر توجه پایدار دانش آموزان با ناتوانی یادگیری انجام گرفت. نتایج حاصل از آزمون فرضیه اول نشان داد بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر تعداد خطاهای حذف دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری تأثیر دارد. این فرضیه بیان می‌کند که بازی‌های رایانه‌ای آموزشی، با استفاده از جذابیت بصری و رقابتی بودن، می‌توانند به بهبود توجه پایدار دانش‌آموزان کمک کنند و تعداد خطاهای حذف را کاهش دهند. نتایج پیش آزمون: گروه آزمایش: میانگین ۴۷.۳ و انحراف استاندارد ۱۵.۴ و گروه کنترل: میانگین ۴۷.۲ و انحراف استاندارد ۳۰.۳، نتایج پس آزمون: گروه آزمایش: میانگین ۱۳.۱ و انحراف استاندارد ۵۵.۲۱ و گروه کنترل: میانگین ۲۰.۲ و انحراف استاندارد ۸۵.۹۲ است. بنابراین بازی‌های رایانه‌ای آموزشی به طور

معناداری تعداد خطاهای حذف را در دانش‌آموزان گروه آزمایش کاهش داده‌اند. تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون مشاهده شده است ( $p < ۰/۰۱$ ). با توجه به یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت بازی رایانه‌ای آموزشی به دلیل جذابیت بصری و رقابتی بودن که از جمله مولفه‌های این نوع بازی‌ها به شمار می‌روند باعث کاهش تعداد خطاهای حذف در این کودکان شده است. برای مثال در زمینه تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر افزایش معنادار توجه پایدار یاسوهارا و همکاران ضمن پژوهشی درباره تأثیر استفاده آموزش انفرادی با استفاده از رایانه بر توجه پایدار کودکان مبتلا به ADHD به این نتیجه رسیدند که این شیوه آموزشی باعث بهبود معنادار توجه پایدار کودکان مبتلا به ADHD شد. یافته‌های این فرضیه با پژوهش‌های خاکسار بلداجی و همکاران (۱۳۹۷)، نادر تبار و همکاران (۱۳۹۶)، بهمنی و دشت بزرگی (۱۳۹۶)، طاهری (۱۳۹۶)، ارجمند نیا و همکاران (۱۳۹۶)، زینالی و همکاران (۱۳۹۵)، عیسی نژاد بوشهری و همکاران (۱۳۹۵)، سجادی و استکی (۱۳۹۴)، عبدی و همکاران (۱۳۹۳)، گارسیناردوندو و همکاران (۲۰۱۹)، بول و همکاران (۲۰۱۸)، بیکیک. همکاران (۲۰۱۸)، پوماکاپو و همکاران (۲۰۱۷)، ابی ناگر و همکاران (۲۰۱۷)، سوناگابارک و همکاران (۲۰۱۴)، گری و همکاران (۲۰۱۲)، یاسوهارا و همکاران (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در مقابل نجفی و همکاران (۱۳۹۵) ضمن بررسی تأثیر بازی کامپیوتری بر بی توجهی و تکانشگری کودکان مبتلا به ADHD گزارش کردند بازی کامپیوتری بر کاهش بی توجهی یا افزایش توجه تأثیر

این بازی‌ها با تشویق کودکان به کشف و امتحان ناشناخته‌ها، باعث کاهش تعداد خطاهای ارتکاب می‌شوند.

نتایج آزمون فرضیه سوم: بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر زمان واکنش کودکان دارای ناتوانی یادگیری تاثیر دارد. این فرضیه بیان می‌کند که بازی‌های رایانه‌ای آموزشی با تمرکز بر تقویت قابلیت‌های بینایی و حرکتی و افزایش سرعت پردازش اطلاعات، می‌توانند زمان واکنش کودکان دارای ناتوانی یادگیری را بهبود بخشند. نتایج پیش آزمون گروه کنترل: میانگین ۳۳.۵۹۲ و انحراف استاندارد ۸۷۹.۸۰، گروه آزمایش: میانگین ۴۷.۵۸۵ و انحراف استاندارد ۲۸۶.۶۴، پس آزمون: گروه آزمایش: میانگین ۶۰.۵۵۷ و انحراف استاندارد ۲۸۲.۷۲، گروه کنترل: میانگین ۷۳.۵۷۷ و انحراف استاندارد ۵۴۲.۶۷، نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون مشاهده شده است ( $P < 0.01$ ). همچنین کاهش معناداری در میانگین زمان واکنش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل مشاهده شد. پژوهش‌هایی مانند خاکسار بلداجی و همکاران (۱۳۹۷)، نادر تبار و همکاران (۱۳۹۶)، طاهری (۱۳۹۶)، عیسی نژاد بوشهری و همکاران (۱۳۹۵)، گارسایردوندو و همکاران (۲۰۱۹)، بیکیک و همکاران (۲۰۱۸)، نتایج مشابهی ارائه داده‌اند. در تبیین فرضیه سوم می‌توان گفت بازی‌های رایانه‌ای آموزشی با استفاده از تصاویر و تحریک نواحی بینایی و حرکتی مغز، به کودکان کمک می‌کند تا اشیاء متحرک را در مدت زمان مشخص تعقیب و موقعیت آن‌ها را تعیین کنند. این بازی‌ها با استفاده از ویژگی‌های انگیزشی و دادن انگیزه برای ادامه بازی و موفقیت، باعث کاهش زمان واکنش و بهبود عملکرد کودکان می‌شوند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند بازی‌های رایانه‌ای آموزشی می‌توانند به بهبود زمان واکنش در کودکان دارای ناتوانی یادگیری کمک کنند.

در نهایت فرضیه اصلی تحقیق آزمون فرضیه اصلی: بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر توجه پایدار کودکان دارای اختلال یادگیری موثر است. بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش با پس آزمون گروه کنترل، پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون در توجه پایدار کودکان تفاوت معنادار ( $P < 0.01$ ) مشاهده شد. از طرفی، در آماره‌های توصیفی، میانگین نمرات توجه پایدار کودکان در پیش آزمون (۱۴۴/۴۷) در پس آزمون گروه آزمایش افزایش یافته بود (۱۴۸/۲۰). بنابراین بازی‌های رایانه‌ای آموزشی تاثیر معناداری

معناداری نداشت و با فرضیه اول این پژوهش ناهمسو بود. در تبیین یافته‌های این فرضیه ابتدا باید به نقش بازی در کودکان اشاره کرد. بازی نقش عمده‌ای در فرآیند توسعه انسانی ایفا می‌کند. اما شاید بارزترین نکته آن در روش‌های درمانی، جذابیت آن باشد. یکی از مهم‌ترین نکاتی که در جلسات بازی درمانی مشاهده شد این بود که بچه‌ها با علاقه و اشتیاق بازی می‌کردند و ساعات بازی برای آنها سرشار از لذت بود. در واقع بچه‌ها به طور طبیعی به بازی علاقه دارند و این علاقه تا جایی دیده شد که ترجیح دادند تمام وقت خود را به بازی اختصاص دهند. در مقایسه با سایر روش‌های درمانی مورد استفاده برای کودکان، بازی درمانی دارای یک مزیت عمده به نام جذابیت است. کودکان صرف نظر از ویژگی‌های فردی یا وجود یا عدم وجود هر گونه اختلال، تمایل ذاتی به بازی به عنوان یک فعالیت لذت بخش دارند.

نتایج حاصل از آزمون فرضیه دوم نشان می‌دهد بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر تعداد خطاهای ارتکاب کودکان دارای ناتوانی یادگیری تاثیر دارد نتایج پیش آزمون گروه آزمایش: میانگین ۰۷.۲ و انحراف استاندارد ۱۵۴.۲، گروه کنترل: میانگین ۲۰.۲ و انحراف استاندارد ۰۰۷.۲، نتایج پس آزمون گروه آزمایش: میانگین ۶۷.۰ و انحراف استاندارد ۹۰۰.۰، گروه کنترل: میانگین ۱۳.۲ و انحراف استاندارد ۵۹۸.۱، نشان داد تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش آزمون مشاهده شده است ( $P < 0.01$ ). همچنین کاهش معناداری در تعداد خطاهای ارتکاب در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل مشاهده شد. مطالعات متعدد نشان داده‌اند بازی‌های رایانه‌ای آموزشی می‌توانند به کاهش خطاهای ارتکاب در کودکان دارای ناتوانی یادگیری کمک کنند. یافته‌های این فرضیه با پژوهش‌های زینالی و همکاران (۱۳۹۸)، خاکسار بلداجی و همکاران (۱۳۹۷)، بهمنی و دشت بزرگی (۱۳۹۷)، طاهری (۱۳۹۶)، عیسی نژاد بوشهری و همکاران (۱۳۹۵)، سجادی و استکی (۱۳۹۴)، عبدی و همکاران (۱۳۹۳)، گارسایردوندو و همکاران (۲۰۱۹)، بیکیک و همکاران (۲۰۱۸)، همسو می‌باشد و یافته‌ها نا همسو در مورد این فرضیه یافت نشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت بازی‌های رایانه‌ای آموزشی با کاهش تجربه شکست و ایجاد حس کنترل‌پذیری، به کودکان کمک می‌کنند تا بتوانند به راحتی بازی را ادامه دهند و از اشتباهات خود درس بگیرند.

پژوهش در بازه سنی ۶ تا ۱۰ سال انجام شده است و ممکن است نتایج برای گروه‌های سنی دیگر متفاوت باشد. بنابراین، نمی‌توان نتایج را به سایر گروه‌های سنی تعمیم داد. استفاده از روش در دسترس برای انتخاب نمونه، پژوهش را در معرض تهدید اعتبار درونی قرار داده است.

پیشنهاد می‌شود سایر پژوهشگران نقش و تجربه والدین و مربیان این گروه از کودکان را در مطالعات خود در نظر بگیرند. این به این دلیل است که می‌تواند به تقویت مهارت‌های آموخته شده از طریق بازی‌های رایانه‌ای و ترویج تعمیم به موقعیت‌های واقعی کمک کند. همچنین سایر قابلیت انتقال مهارت‌ها (بررسی قابلیت انتقال مهارت‌های آموخته شده از طریق بازی‌های رایانه‌ای به موقعیت‌های زندگی واقعی) را بررسی کنند، زیرا آنچه مهم است، انتقال آموخته‌ها به دنیای واقعی است، نه فقط یادگیری از بازی بدون تعمیم آن به دنیای واقعی.

از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود در مراکز توانبخشی از بازی‌های رایانه‌ای به عنوان جایگزین آموزش سنتی برای کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری استفاده شود، زیرا بازی‌های رایانه‌ای علاوه بر تأثیر مثبت بر مهارت‌های شناختی، اغلب به کودکان انگیزه می‌دهند و می‌خواهند با آن‌ها بازی کنند. همچنین با توجه به اثربخشی بازی‌های رایانه‌ای آموزشی در بهبود توجه پایدار و مشکلاتی که کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری در این زمینه دارند، پیشنهاد می‌شود معلمان مدارس از این مداخلات استفاده کنند.

### تشکر و قدردانی

بدین وسیله نویسندگان از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنند.

### ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

### حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

### تعارض منافع

بر بهبود توجه پایدار دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری داشته است. میزان توجه دانش‌آموزان به موضوع درس یکی از عوامل اصلی آموزش و یادگیری است. بندورا بر این باور است که مرحله اولیه هر یادگیری با توجه آغاز می‌شود و اگر دانش‌آموزان به موضوع درس توجه کافی نداشته باشند، یادگیری به شدت مختل می‌شود (هارتمن و هانفالوی، ۲۰۰۲). توجه و تمرکز دانش‌آموزان نقش کلیدی در موفقیت تحصیلی و یادگیری آن‌ها دارد. عدم توجه و تمرکز می‌تواند عملکرد اجتماعی و تحصیلی کودکان را در خانه و به ویژه در مدرسه به شدت تحت تأثیر قرار دهد و موجب ضعف شدید در عملکرد تحصیلی شود. بازی‌های رایانه‌ای آموزشی به عنوان یکی از موثرترین روش‌های اصلاحی، می‌توانند بهبود قابل توجهی در توجه پایدار دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ایجاد کنند. این بازی‌ها با کاهش تجربه شکست و ایجاد حس کنترل‌پذیری، به کودکان انگیزه می‌دهند تا به کشف و امتحان ناشناخته‌ها بپردازند و از اشتباهات خود درس بگیرند. بازی‌های رایانه‌ای آموزشی، مفهوم شکست را متفاوت از آنچه در مدرسه تجربه می‌کنند، برای کودکان فراهم می‌کنند و باعث بهبود توجه پایدار، کاهش خطاهای حذف و ارتکاب، و بهبود زمان واکنش می‌شوند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بازی‌های رایانه‌ای آموزشی می‌توانند به رشد مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری کمک کنند. این بازی‌ها، دریچه جدیدی در مداخلات اولیه باز می‌کنند و می‌توانند بهبود قابل توجهی در عملکرد تحصیلی و اجتماعی این کودکان ایجاد کنند. بازی‌های رایانه‌ای آموزشی می‌توانند با ایجاد حس کنترل‌پذیری و انگیزه برای یادگیری، به بهبود عملکرد تحصیلی و اجتماعی کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری کمک کنند. غنی‌سازی محیط و بسترسازی برای بازی‌های رایانه‌ای می‌تواند به بهبود اقدامات اجرایی کودکان کمک کند و باعث افزایش توجه پایدار و کاهش خطاهای یادگیری شود.

دسترسی محدود به مطالعات علی‌رغم تلاش‌های محقق برای به روزرسانی مطالعات و بررسی پایگاه‌های اطلاعاتی، ممکن است برخی از مطالعات مرتبط با پژوهش حاضر در دسترس نباشد و مورد بررسی قرار نگرفته باشد. همچنین پژوهش حاضر به دلیل حجم کم جمعیت کودکان دارای ناتوانی یادگیری در محل مورد پژوهش با گروه نمونه محدود (۳۰ نفر) انجام شده است. بنابراین، تعمیم یافته‌ها به جمعیت‌های بزرگ‌تر باید با احتیاط صورت گیرد. به علاوه

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است. مقاله حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی تهران است.

## منابع

بشرپور، سجاد و فریور، مهران. (۱۴۰۱). نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی، طرد همسالان و همدلی عاطفی در پیش‌بینی پرخاشگری مدرسه‌ای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۱)، ۳۳-۴۶.

بولاند، رابرت؛ وردوین، مارسا ال و روئیز، پدرو. (۲۰۲۲). خلاصه روان‌پزشکی کاپلان و سادوک (جلد ۱) ۲۰۲۲. ترجمه رضایی، فرزین؛ هداوندخانی، فاطمه؛ جمشیدیان قلعه‌شاهی، پروین و اسفندزاد، علی حسین. (۱۴۰۳). *انتشارات/ارجمند*.

بهراد، بهنام. (۱۳۸۴). فراتحلیل شیوع ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان ابتدایی ایران. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، ۵(۴) (پیاپی ۱۸)، ۴۳۶-۴۱۷.

بهمنی، مریم و دشت بزرگی، زهرا. (۱۳۹۷). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان با اختلال کم‌توجهی بیش‌فعالی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۹(۴)، ۱۱۵-۱۲۲.

تابناک، فاطمه؛ رجبی، سوران و حسینی، فریده سادات. (۱۳۹۹). اثربخشی بازی‌های شناختی رایانه‌ای بر کاهش نقص توجه همراه با بیش‌فعالی و بهبود ادراک زمان در کودکان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۰(۴)، ۲۴-۷.

تقی زاده هیر، سارا؛ نریمانی، آذین و شهبازی، سحر. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش جرأت‌ورزی بر بهبود عزت نفس و تنظیم شناختی هیجان کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۱)، ۱۶-۶.

جامه بزرگ، زهرا و سرکشیکیان، سید مهدی. (۱۴۰۲). اثربخشی طراحی آموزش مبتنی بر بازی وارسازی بر راهبردهای انگیزشی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۲(۱)، ۶۲-۵۱.

چوپان زیده، رویا؛ عابدی، احمد و پیروز زیجردی، معصومه. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش توجه براساس برنامه‌ی فلچر بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان دختر نارساخوان. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۴)، ۳۶-۴۸.

حسینی، سیده فاطمه و بهرامی پور اصفهانی، منصوره. (۱۴۰۰). اثربخشی نرم‌افزار توانمندسازی شناختی «کاپیتان لاگ» بر حافظه فعال دیداری و استدلال سیال دانش‌آموزان شهر اصفهان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۱(۱)، ۷۱-۸۴.

خاکساربلداجی، محمدعلی؛ عبدالهی، محمدحسین؛ کدیور، پروین؛ حسن آبادی، حمیدرضا و ارجمندنیا، علی اکبر. (۱۳۹۷). اثربخشی مداخلات آموزشی شناختی، رایانه‌ای حافظه فعال بر توجه، کنترل پاسخ و مؤلفه مجری مرکزی حافظه فعال در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. *شناخت اجتماعی*، ۷(۲)، ۱۷۳-۱۸۶.

رنگچی تهرانی، آرزو و اسماعیلی، علی. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای مهارت‌های تنظیم هیجانی در ارتباط بین مهارت‌های اجتماعی با کارکردهای اجرایی دانشجویان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۹)، ۶۰-۵۱.

زینالی، شیرین و میرزازاده، شیرین. (۱۳۹۸). اثربخشی توانبخشی شناختی بر حافظه کاری و سرعت پردازش کودکان اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۴(۵۶)، ۲۱۳-۲۳۲.

زینالی، شیرین و میرزازاده، شیرین. (۱۳۹۸). اثربخشی توانبخشی شناختی بر حافظه کاری و سرعت پردازش کودکان اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۴(۵۶)، ۲۱۳-۲۳۲.

سجادی پور، فریده سادات؛ دشتی خویدکی، محمد حسن؛ یآوری، فاطمه و نعیمیان، ارغوان. (۱۴۰۲). تأثیر فعالیت‌های ورزشی همراه با موسیقی بر توجه دانش‌آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر شهرستان یزد. *فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت*، ۱۳(۱)، ۱۳-۲۲.

سجادی، نسرين و استکی، مهناز. (۱۳۹۴). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر بهبود نقص توجه انتخابی و نقص مداوم در کودکان ADHD. *اولین کنفرانس ملی بازی‌های رایانه‌ای؛ فرصت‌ها و چالش‌ها*، دانشگاه اصفهان.

شریفی، علی اکبر و داوری، رقیه. (۱۳۹۱). شیوع ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان پای هی اول و دوم ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۲)، ۶۳-۷۶.

طاهری، مرجان. (۱۳۹۶). تأثیر بازی درمانی مبتنی بر کارکردهای اجرایی در توانایی برنامه‌ریزی و توجه انتخابی کودکان مبتلا به نقص توجه و بیش‌فعالی. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۹)، ۳۷-۴۹.

نادرتهار، مهستی؛ شریفی درآمدی، پرویز؛ پزشک، شهلا و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۶). اثربخشی بازی‌های مداخله‌ای رایانه‌ای بر توجه انتخابی و سرعت پردازش محرک‌های دیداری دانش آموزان ناشنوا. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۷ (۱۰۷-۱۰۷).

نایب درختان، لیلی؛ موسی زاده، توکل؛ تکلوی، سمیه و شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش نارسایی هیجانی و علایم اختلال نارسایی توجه در دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی. *رویش روان شناسی*. ۱۳ (۹): ۱۲۰-۱۱۱

نریمانی، محمد؛ تقی زاده هیر، سارا و نریمانی، آذین. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه توانبخشی شناختی آرام بر بهبود حافظه کاری و توجه کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*. ۱۲ (۱): ۸۵-۹۷.

نریمانی، محمد؛ سلیمانی، اسماعیل و تبریزی، نرگس. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر توانبخشی شناختی بر بهبود نگهداری توجه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان دارای اختلال ADHD. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۴ (۲): ۱۱۸-۱۳۴.

## References

- Alzubi, A. (2024). Digital Media and EdTech-Based Instruction for Students and Teachers with Disabilities in Jordan. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 3(5), 1077-1084.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th edition. American Psychiatric Pub.
- Biagiotti, G & Moriña, A. (2025) Why, where and what to study? Exploring the university choices of Italian and Spanish graduates with disabilities. *British Journal of Special Education*, 00, 1-9.
- Bikic, A. Leckman, J. F. Christensen, T. Ø. Bilenberg, N & Dalsgaard, S. (2018). Attention and executive functions computer training for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): results from a randomized, controlled trial. *European child & adolescent psychiatry*, 27(12), 1563-1574.
- Dashtipour M, Taher M, Vahedi H, Hossein Khanzadeh AA. (2024). The Effectiveness of Cognitive Rehabilitation on Improving

عبدی، اکبر؛ عربانی دانا، علی؛ حاتمی، جواد و پرند، اکرم. (۱۳۹۳). اثر بخشی بازی‌های رایانه‌ای شناختی بر بهبود حافظه کاری، توجه و انعطاف‌پذیری شناختی در کودکان مبتلا به ADHD. *فصلنامه کودکان/استثنایی*. ۱۴ (۱): ۱۹-۳۴.

عبسی نژاد بوشهری، سولماز؛ داداش پورآهنگر، مهری؛ سلم آبادی، حسین؛ عاشوری، جمال، و دشت بزرگی، زهرا. (۱۳۹۵). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر توجه پایدار و حافظه فعال دانش‌آموزان پسر ابتدایی مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*. ۵۹ (۵): ۳۱۱-۳۲۱.

غریبی، حسن؛ صلاحیان، افشین؛ نوری، پیام و نادریان، آرام. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش ریاضی و بازی درمانی بر اختلال یادگیری ویژه ریاضی و انگیزش ریاضی. *فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت*. ۳ (۴): ۱۳-۲۸.

کشتگر، عارف؛ راستگومقدم، میترا و سالاری فر، محمد حسین. (۱۴۰۱). مقایسه سطح حافظه کاری در دانش‌آموزان ابتدایی نارساخوان ادراکی، زبان‌شناختی و عادی در خواندن. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*. ۱۸ (۶۳): ۱۴۹-۱۶۹.

مرادی، رحیم و ملکی، حسن. (۱۳۹۴). تأثیر بازی‌های آموزشی رایانه‌ای بر انگیزش تحصیلی مفاهیم ریاضی دانش‌آموزان پسر با ناتوانی یادگیری ریاضی. *روانشناسی افراد استثنایی*. ۵ (۱۸): ۴۴-۲۷.

- Executive Functions, Performance, and Attitude towards Reading in Children with Dyslexia. *Int J Health Stud*, 10(1):49-59.
- Dawson, S. Joksimovic, S. Mills, C. Gašević, D & Siemens, G. (2023). Advancing theory in the age of artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54, 1051-1056. <https://doi.org/10.1111/bjet.13343>
- Ebrahimi, M. Baezzat, F. Nejati, V and Hashemi, S. (2022). Effectiveness of Hesabyar Cognitive Rehabilitation on Neuropsychological Functions of Children with Special Learning Disabilities. *International Journal of School Health*, 9(4), 249-256.
- Enkhuizen V. J & Young, J. W. (2017). Nicotine withdrawal and attentional deficit studies across species: Conflation with attentional dysfunction in psychiatric patients. In F. S. Hall, J. W. Young, & A. Der-Avakian (Eds.), *Negative affective states and cognitive impairments in nicotine dependence* (pp. 21-36).



- García-Redondo, P. García, T. Areces, D. Núñez, J. C & Rodríguez, C. (2019). Serious Games and Their Effect Improving Attention in Students with Learning Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14).
- Hartman, J & Hunfalvay, T. (2002). Effect of attentional focus of learning the basic cust for fly fishing. *Journal of Motor Behavior*, 95-123
- Holmes, W. Bialik, M & Fadel, Ch. (2023). Artificial Intelligence in Education. *The Center for Curriculum Redesign*, 151-180.
- Hwang, S. Meffert, H. Parsley, I. Tyler, P. M. Erway, A. K. Botkin, M. L. Pope, K & Blair, R. J. R. (2019). Segregating sustained attention from response inhibition in ADHD: An fMRI study. *NeuroImage: Clinical*, 21, Article 101677.
- Norton, E. S. Beach, S. D & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30(2), 73-78.
- Perry, R. C. Johnson, M. H. Charman, T. Pascoe, G. Tolmie, A. Thomas, M. S. C. Dumontheil, I. Jones, E. J. H & The BASIS Team. (2024). Twenty-four-month effortful control predicts emerging autism characteristics. *Developmental Science*, 27, e13560.
- Perry, R. C. Johnson, M. H. Charman, T. Pascoe, G. Tolmie, A. Thomas, M. S. C. Dumontheil, I. Jones, E. J. H & The BASIS Team. (2024). Twenty-four-month effortful control predicts emerging autism characteristics. *Developmental Science*, 27, e13560.
- Roshannia, S. Maleki-Karamolah, S. Akhlaghi, Z & Kordestani-Moghadam, P. (2021). A Review of Cognitive Disorders in Attention Deficit Hyperactivity Disorder with Emphasis on Executive Functions and Brain Structures: Cognitive Disorders in ADHD. *International Clinical Neuroscience Journal*, 8(2), 60-66. Retrieved from
- Sahib A. ChenJ. Cárdenas D. Calcar A.L & Wilson C. (2024) Emotion regulation mediates the relation between intolerance of uncertainty and emotion difficulties: A longitudinal investigation, *Journal of Affective Disorders*, 364, 194-204.
- Zingoni, A. Taborri, J. Panetti, V. Bonechi, S. Aparicio-Martínez, P. Pinzi, S & Calabrò, G. (2021). Investigating Issues and Needs of Dyslexic Students at University: Proof of
- Concept of an Artificial Intelligence and Virtual Reality-Based Supporting Platform and Preliminary Results. *Applied Sciences*, 11(10), 4624.