



The Effectiveness of Transcranial Direct Current Stimulation with Mindfulness Education on Learning Difficulties, Avoidance and Fusion and Anxiety of Children with Reading Disorder

Abdol Salam Nosrat Nahooki¹, Fatemeh Shahabizadeh^{2,*}, Mohamad Reza Hormozi³, Ghasem Ahie⁴

1- student, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran.

2- Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran. (Corresponding Author) Email:
f_shahabizadeh@yahoo.com

3- Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran. And Department of psychiatry, Zahedan University of Medical Sciences, Zahedan, Iran.

4- Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University.

*Corresponding author: Fatemeh Shahabizadeh, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran., E-mail:
f_shahabizadeh@yahoo.com

Article Info

Keywords: Mindfulness education, Direct current stimulation, Learning difficulties, Anxiety, Avoidance and Fusion, Reading disorder.

Abstract

Introduction: Anxiety exacerbates learning difficulties, and avoidance/fusion increase anxiety and reduced by mindfulness. In addition, transcranial direct current stimulation is effective in promoting cognitive abilities as a non-invasive treatment. So, the aim of this study was to evaluate the effectiveness of transcranial direct current stimulation with mindfulness education on learning difficulties, avoidance, and fusion/anxiety of children with reading disorder.

Methods: The method of this study was a semi-experimental type, including pretest-posttest and a control group with a follow-up phase. The statistical population consisted of all second-grade primary school students referred to Saravan city care center for learning disorders during the fall and winter of 2019-2020. Those students with the reading disorder were then identified following conducting Wechsler's test, Karami et al.'s questionnaire of reading and dyslexia (NEMA), and Mikaili and Farahni's list of reading disorders (teacher's form), whereby 45 out of them were purposively selected based on inclusion criteria. They were then divided randomly into three groups (of fifteen), namely, group one: transcranial direct current stimulation with mindfulness education; group two: transcranial direct current stimulation; and a control group. The research tools were Colorado Willcut et al.'s learning difficulties questionnaire, March's multidimensional anxiety scale for children, and Greco et al.'s avoidance and fusion questionnaire. Data analysis was carried out by SPSS software version 25 through the covariance analysis method.

Findings: Results of the covariance analysis showed that learning difficulties, anxiety, avoidance/fusion scores dropped in the posttest phase compared to the pretest for both groups ($p<0.001$), and these changes were invariable in the follow-up phase ($p>0.05$).

Conclusion: According to the findings of the present research, direct brain stimulation is effective in reducing learning difficulties, anxiety, and avoidance/fusion. Hence, it is recommended for education advisors and experts to use transcranial direct current stimulation to increase children's learning and reduce their anxiety in reading disorder.

اثربخشی تحریک مستقیم مغز از روی جمجمه توام با آموزش ذهن آگاهی بر مشکلات یادگیری، اجتناب/آمیختگی و اضطراب کودکان دارای اختلال خواندن

عبدالسلام نصرت ناهوکی^۱، فاطمه شهابیزاده^{۲*}، محمد رضا هرمزی^۳، قاسم آھی^۴

۱- دانشجوی روانشناسی تربیتی واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

۲- گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

۳. گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران و دپارتمان روانپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی زاهدان، زاهدان، ایران.

۴. گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران

* نویسنده مسؤول: فاطمه شهابیزاده، گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران. تلفن: +۹۸-۹۱۵۳۱۹۸۵، ایمیل: f_shahabizadeh@yahoo.com

چکیده

مقدمه: اضطراب تشدید کننده مشکلات یادگیری است و از طرفی اجتناب/آمیختگی در افزایش اضطراب و ذهن آگاهی در کاهش آن نقش دارد، علاوه بر آن تحریک الکتریکی فرا جمجمه ای در ارتقای توانایی های شناختی به عنوان روش درمانی غیرتهاجمی موثر است، بنابراین هدف بررسی اثربخشی تحریک مستقیم مغز از روی جمجمه توام با آموزش ذهن آگاهی بر کاهش مشکلات یادگیری، اجتناب/آمیختگی و اضطراب کودکان دارای اختلال خواندن است.

روش ها: روش این پژوهش نیمه آزمایشی، پیش آزمون- پس آزمون- یک گروه کنترل با دوره پیگیری بود. جامعه آماری را کلیه دانش آموزان دوره دوم ابتدایی که در پاییز و زمستان ۱۳۹۸ به مرکز اختلالات یادگیری شهرستان سراوان ارجاع داده شده بودند، تشکیل داد. مراجعت بعد از انجام تست وکسلر، پرسشنامه خواندن و نارساخوانی (نما) کرمی و همکاران و فهرست اختلالات خواندن میکائیلی و فراهانی (فرم معلم)، شناسایی شدند و ۴۵ نفر بر اساس ملاک های ورود، به روش هدفمند انتخاب شدند و سپس به طور تصادفی در سه گروه (هر گروه ۱۵ نفر)، گروه اول؛ تحریک مستقیم مغز از روی جمجمه توام با آموزش ذهن آگاهی، گروه دوم؛ تحریک مستقیم مغز از روی جمجمه و گروه کنترل قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه های مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران، مقیاس چندبعدی اضطراب کودکان مارچ و پرسشنامه اجتناب و آمیختگی گریکو و همکاران بود. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ و به روش تحلیل کوواریانس انجام شد.

یافته ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد در هر دو گروه مداخله، نمرات مشکلات یادگیری، اضطراب، اجتناب و آمیختگی در دوره پس آزمون نسبت به پیش آزمون کاهش یافته است ($P < 0.001$) و این تغییرات در دوره پیگیری ثابت بوده است ($P < 0.05$).

نتیجه گیری: یافته ها حاکی از آن است، تحریک مستقیم مغز بر کاهش مشکلات یادگیری، اضطراب و اجتناب و آمیختگی موثر است، بنابراین به مشاوران و متخصصان تعلیم و تربیت توصیه می شود که برای افزایش یادگیری و کاهش اضطراب کودکان با اختلال خواندن از تحریک مستقیم مغز از روی جمجمه استفاده کنند.

وازگان کلیدی: آموزش ذهن آگاهی، تحریک مستقیم مغز، مشکلات یادگیری، اضطراب، اجتناب و آمیختگی، اختلال خواندن

مقدمه

اکنون هست، بدون قضاوت و بدون اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد و اثر بخشی آن بر اضطراب کودکان دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری تایید شده است [۱۳] که حاکی از تعامل بین ذهن آگاهی و هیجانات منفی است. از طرفی یافته‌ها نیز نشان داده است هیجانات منفی بر توانایی‌های شناختی اثر می‌گذارد [۱۴]، بنابراین یک ارتباط متقابل بین هیجانات منفی و مشکلات شناختی وجود دارد. در سال‌های اخیر از آن جایی که بسیاری از اختلالات، از جمله اضطراب رابطه مستقیم با عملکرد و ساختار مغز دارند، تحقیق درباره کارآمدی تکنیک‌های غیرتھاجمی تحریک مغز افزایش یافته است [۱۵]. بر همین اساس با توجه به نقش ساختارهای پیش‌پیشانی در توانایی‌های شناختی، یکی از روش‌های درمانی غیرتھاجمی در این زمینه، تحریک الکتریکی فرا جمجمه‌ای (transcranial Direct Current Stimulation) است. این روش طی یک دهه گذشته به طور گسترده مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته است و یک جایگزین غیرتھاجمی، ارزان و بی خطر برای تغییر حساسیت قشر مغزی از طریق تغییر پتانسیل بقیه سلولهای عصبی در آن است [۱۶]. مطالعات اثر بخشی تحریک الکتریکی فرا جمجمه‌ای را بر کارکردهای اجرایی و انعطاف‌پذیری شناختی [۱۷]، یادگیری کلامی [۱۸]، عملکرد پذیری [۱۹] و اضطراب [۲۰] و [۲۱، ۲۰] و بهبود اجتناب تجربه ای و نگرانی [۲۲] نشان داده‌اند. در بررسی‌های انجام شده تفاوتی بین دو روش تحریک فرا جمجمه‌ای و مداخله ذهن آگاهی بر کارکرد های اجرایی نوجوانان (علیزاده گورادل و همکاران [۲۳] و اجتناب تجربه ای و پردازش هیجانی [۲۴]) بدست نیامد، اما مطالعه آزموده و همکاران [۲۵]، اثر بخشی تحریک فرا جمجمه‌ای مغز را بیش از ذهن آگاهی بر عملکرد حافظه نشان دادند. در مطالعات مذکور تاثیر هر یک از مداخلات اثربخشی تحریک الکتریکی فرا جمجمه‌ای و ذهن آگاهی به تنها یی تایید شده است، اما مطالعه بروکس و همکاران [۲۶] و علیزاده گورادل [۲۷] نشان دادند توأم شدن تحریک فرا جمجمه‌ای مغز با ذهن آگاهی در مقایسه با تنها تحریک فرا جمجمه‌ای مغز برخلاف برخی مطالعات [۲۸] تاثیر معناداری بر احساسات منفی دارد. با توجه به انچه مطرح شد پژوهشگر در این مطالعه در پی یافتن این موضوع است که آیا استفاده توأم از دو مداخله درمانی، اثرگذاری مضاعفی بر کاهش مشکلات یادگیری و هیجانی دارد؟ کاربرد بالینی ذهن آگاهی و تحریک الکتریکی فرا جمجمه‌ای مغز بر بهبود مشکلات یادگیری مفید و موثر بوده است [۲۹]. لذا این سوال مطرح می‌شود آیا با فرض رابطه بین اجتناب و آمیختگی با مشکلات شناختی، تحریک الکتریکی فرا جمجمه‌ای می‌تواند بر نشانه‌های آمیختگی و اجتناب نیز اثر

یادگیری، وسیله مهم سازگاری انسان با محیط زندگی خود است و در عصر کنونی اختلال خواندن، رایج ترین اختلال یادگیری است. نارساخوانی بین ۵، ۱۰ و ۱۷ درصد [۱] و در ایران نیز میزان شیوع اختلال خواندن در شهر اصفهان برابر با ۱۰ درصد گزارش شده است [۲]. بر اساس آخرین ویراست Diagnostic and Statistical Manual Disorders (Dyslexia) اصطلاحی گسترده است که نقایص روانی کلامی، توانایی دقت در خواندن، صحبت کردن و هجی کردن را در بر می‌گیرد و می‌تواند باعث محدودیت در آگاهی واج شناختی، رمزگشایی املا، حافظه شنوازی کوتاه مدت و نامگذاری سریع، شود [۳] و مشکلات یادگیری را ایجاد کند. از آنجایی که بین مشکلات یادگیری و رفتاری رابطه وجود دارد [۴]، در آخرین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری در طبقه‌بندی مشکلات یادگیری، ناتوانی‌های یادگیری غیرکلامی مانند اضطراب نیز اضافه شده است که می‌تواند تحت تاثیر مشکلات یادگیری شدت یابد. در این راستا بعضی مطالعات، رابطه بین اضطراب و مشکلات یادگیری را نشان دادند [۵]. اضطراب یک احساس و هیجان ناخوشایند است که به واسطه ادراک فرد از تنبیدگی و تغییرات جسمانی به وجود می‌آید و از متدائل ترین شکل‌های آسیب شناسی کودکان به شمار می‌رود [۶]. یکی از عوامل تاثیرگذار بر اضطراب، فرایند اجتناب است [۷]. اجتناب تجربه‌ای (experiential avoidance) می‌تواند نتیجه آمیختگی شناختی (Cognitive Fusion) باشد، نقش این دو سازه در سبب‌شناسی و تداوم اضطراب در پژوهش‌های پیشین محرز شده است [۸]. اجتناب تجربه ای به تلاش‌های مداوم فرد برای تغییر شکل یا شدت تجربیات درونی ناخواسته مانند افکار و هیجان‌های منفی اشاره دارد [۹] و به عنوان یکی از راهبردهای مقابله ای ناکارآمد موجب می‌شود افراد در برابر اضطراب آسیب پذیر شوند [۷]. در آمیختگی شناختی نیز فرد طوری تحت تاثیر افکارش قرار می‌گیرد که گویی کاملاً واقعی هستند [۱۰]. مدل‌های مبتنی بر ذهن آگاهی نشان دادند اجتناب تجربه ای و آمیختگی شناختی، در اکثر اختلال‌های روان شناختی نقش واسطه ای و بنیادین ایفا می‌کنند [۱۱]، لذا نقطه مقابل اجتنابی و آمیختگی، ذهن آگاهی است و رابطه بین اجتناب و نشانگان اضطراب می‌تواند تحت تاثیر مداخله ذهن آگاهی قرار بگیرد. نقش واسطه ای اجتناب بین علائم ذهن آگاهی و اضطراب در کودکان و نوجوانان تایید شده است [۱۲]، که حاکی از اهمیت نقش اجتناب تجربه ای در اثر بخشی ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه که

براساس ارزیابی تست وکسلر، کاملا نرمال بوده و فاقد هر گونه آسیب مغزی یا آسیب های دیگر بودند. ملاک خروج؛ در صورت بروز هرگونه مشکل یا ایجاد حساسیت، تحقیق بر روی فرد مورد نظر متوقف شده و آزمودنی از تحقیق خارج می شد؛ که البته در فرایند اجرای تحقیق چنین موارد و موانعی مشاهده نگردید.

در گروه آزمایش اول (تحریک الکتریکی فراجمجمه ای مغز همراه با آموزش ذهن آگاهی)، آموزش ذهن آگاهی به مدت ۱۰ جلسه هفته ای دو جلسه ۶۰ دقیقه ای (دو جلسه مقدماتی و ۸ جلسه آموزشی) اجرا شد (آموزش تمرين های ذهن آگاهی در ۴ هفته و در ۸ جلسه اجرا شد). لازم به ذکر است در این گروه بعد از جلسات مقدماتی، از جلسه اول آموزش ذهن آگاهی، تحریک الکتریکی فراجمجمه ای مغز هفته ای سه جلسه به مدت ۲۰ دقیقه در ۴ هفته تا پایان جلسات آموزش ذهن آگاهی اجرا شد. جلسات آموزش تمرين های ذهن آگاهی و تحریک الکتریکی فراجمجمه ای مغز همざمان با هم شروع شد و همざمان با هم به اتمام رسید. لازم به ذکر است در یک جلسه مقدماتی و توجیهی نیز مطالبی در مورد نحوه برگزاری و مکانیزم اثر تحریک الکتریکی مستقیم فراجمجمه ای مغز برای والدین انجام گرفت. در گروه آزمایش دوم (تحریک الکتریکی فراجمجمه ای مغز بدون آموزش ذهن آگاهی)، صرفا تحریک الکتریکی فراجمجمه ای مغز انجام شد و دانش آموزان ۱۲ جلسه (هفته ای ۳ جلسه ۲۰ دقیقه ای) این مداخله را دریافت کردند. لازم به ذکر است دانش آموزان در روزهای زوج هفته (شنبه، دوشنبه و چهارشنبه) طبق برنامه ای که برای هر نفر تنظیم شده بود، در درمانگاه خیریه نور شهرستان سراوان حاضر شده و تحریک الکتریکی فراجمجمه ای مغز را دریافت کردند. شروع و پایان مداخلات هر دو گروه آزمایش همسان شده بود. در گروه کنترل مداخله ای صورت نگرفت. اجرای پیش آزمون و پس آزمون یک هفته قبل از شروع مداخلات و یک هفته بعد از پایان مداخلات انجام شد و بعد از یک ماه و نیم دوره پیگیری انجام شد.

جهت نمونه گیری اولیه از پرسشنامه استفاده شد:

مقیاس هوش وکسلر: یکی از معترتبین آزمون های هوش، آزمون هوش وکسلر است که برای سه گروه سنی پیش دبستانی، کودکان و بزرگسالان تهیه شده است. پرسشنامه تجدید نظر شده این آزمون در سال ۱۹۸۱ منتشر شده است که آن را صادقی و همکاران در ایران هنجاریابی کردن [۳۱]. در سال ۱۹۹۱ مقیاس وکسلر کودکان سه و در سال ۲۰۰۳ مقیاس هوشی وکسلر ۴

گذار باشد؟ هر چند با توجه به بررسی پژوهشگر به نظر می رسد تا کنون چنین پژوهشی انجام نشده است و البته در مقایسه با یک مداخله روانشناختی نیز چنین پژوهشی مشاهده نشد. در مجموع در پژوهش حاضر، این سوال مطرح است که آیا تحریک مستقیم مغز از روی جمجمه توام با آموزش ذهن آگاهی بر مشکلات یادگیری، اجتناب و آمیختگی و اضطراب کودکان دارای اختلال خواندن موثر است؟ و آیا بین تحریک مستقیم مغز از روی جمجمه توام با و بدون آموزش ذهن آگاهی تفاوت وجود دارد؟

روش ها

این پژوهش، با توجه به اهداف و ماهیت متغیرها، در زمرة پژوهش های شبیه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل به همراه دوره پیگیری است. جامعه آماری، شامل کلیه دانش آموزان دارای اختلال خواندن دوره دوم ابتدایی بود که توسط معلمان به مرکز اختلالات یادگیری شهرستان سراوان در پاییز و زمستان سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰ ارجاع شده بودند و حدود ۸۶ نفر بودند. در پژوهشها آزمایشی طبق جدول کو亨 [۳۰] جهت بررسی و مقایسه سه گروه و با در نظر گرفتن توان آزمون ۸۰ درصد و اندازه اثر متوسط (۰/۵) و احتمال خطای ۰/۰۵، برای هر گروه ۱۵ نفر در نظر گرفته شد و گمارش در گروه ها به صورت تصادفی صورت گرفت. روند نمونه گیری به این صورت بود که ابتدا هماهنگی لازم با مدیریت آموزش و پرورش شهرستان سراوان انجام و پس از اخذ مجوزهای لازم، لیست تلفن اولیای دانش آموزان مرکز اختلالات یادگیری تابان تهیه و به کلیه اولیا تماس تلفنی گرفته شد و توضیحات اولیه ارائه گردید. با توجه به شیوع ویروس کرونا، گروهی مشکل از اولیای دانش آموزان در فضای مجازی تشکیل شد و تشریح برنامه اجرای کار برای والدین و دادن اطمینان به محramانه بودن کلیه اطلاعات و در مرحله بعد، اخذ رضایتمنده از اولیا انجام گرفت. سپس در بین ۸۶ دانش آموز دوره دوم ابتدایی ارجاع شده به مرکز اختلالات یادگیری شهرستان سراوان، پرسشنامه خواندن و نارساخوانی (نما) کرمی و همکاران [۳۲] و فهرست اختلالات خواندن میکائیلی و فراهانی (فرم معلم) [۳۳] اجرا شد و سپس ۴۵ دانش آموزن دارای اختلال خواندن، بر اساس ملاک های ورود، به روش هدفمند شناسایی و انتخاب شدند و به طور تصادفی در سه گروه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند و اختصاص نوع آموزش نیز به هر گروه به صورت تصادفی صورت گرفت، و بعد از یک ماه و نیم نیز دوره پیگیری انجام شد.

ملاک های ورود، دانش آموزانی که از نظر هوشی بیشتر طبق اظهارات والدین و بررسی پرونده تحصیلی در آموزشگاه و

آموزانی که ۱/۵ انحراف معیار پایین تر از میانگین عمل کردنده با شرط دارابودن هوشیار نرمال، به عنوان دانش آموز مبتلا به اختلال خواندن تشخیص داده شدند. همچنین در پژوهش حاضر پایایی آزمون خواندن و نارساخوانی با استفاده از روش آلفا کرونباخ برای ۱۰ خرده آزمون بین ۰/۹۸ تا ۰/۷۱ به دست آمد.

فهرست اختلالات خواندن (فرم معلم): این فهرست توسط میکائیلی و فراهانی [۳۳] با بهره گیری از نشانگان پیشنهادی انجمن بین المللی اختلال خواندن تهیه شده است. از فهرست اختلال خواندن به منظور اطمینان از مبتلا بودن گروه اختلال خواندن به این اختلال استفاده می شود. نسخه معلم این فهرست دارای ۲۷ گویه بلی- خیر است که توسط معلم تکمیل می شود. شیوه نمره گذاری به این شکل است که به ازای هر پاسخ بلی که معلم در مورد کودک می دهد، یک نمره در نظر گرفته می شود. در صورتی که کودک نمره ۱۳ یا بالاتر کسب کند، مبتلا به اختلال خواندن تشخیص داده می شود. اعتبار این فهرست از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ گزارش شد [۳۳]. روایی آن نیز توسط متخصصان شاغل در مراکز ناتوانی های یادگیری مورد تایید قرار گرفته است [۳۵]. در پژوهش حاضر پایایی آزمون خواندن و نارساخوانی با استفاده از روش آلفا کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر از آن جایی که همه ی آزمودنی ها نمره بالای ۱۳ کسب کردند، اطمینان حاصل شد که این دانش آموزان دارای اختلال خواندن هستند.

جهت گرداوری داده ها از ابزار پرسشنامه استفاده شد: پرسشنامه های مورد استفاده به شرح ذیل می باشد:

پرسشنامه مشکلات یادگیری: پرسشنامه مشکلات یادگیری توسط ویلکات و همکاران [۳۶] تهیه شد و مشکلات یادگیری را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن (۶ گویه)، حساب کردن (۳ گویه)، شناخت اجتماعی (۴ گویه)، اضطراب اجتماعی (۳ گویه) و عملکردهای فضایی (۴ گویه) می دارد که موجب مشکلات یادگیری می شوند. این پرسشنامه از ۲۰ آیتم تشکیل شده است و توسط والدین دانش آموزان تکمیل می شود. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) می باشد. اعتبار این پرسشنامه و مولفه های آن، توسط سازندگان پرسشنامه با روش های همسانی درونی و

منتشر شد. همه مقیاس های وکسلر سه نوع بهره هوشی به دست می دهنده، در حالی که از وکسلر کودکان چهار، پنج نوع هوشی استخراج می شود؛ هوشی درک مطلب کلامی، هوشی استدلال ادراکی، هوشی حافظه فعال، هوشی سرعت پردازش و هوشی کل. این آزمون دارای میانگین ۱۰۰ و انحراف استاندارد ۱۵ است و نسخه چهار این مقیاس برای کودکان ۶ تا ۱۶ ساله اجرا می شود. صادقی و همکاران [۳۱] در پژوهش به روازاسی و اعتباریابی چهارمین ویرایش مقیاس هوشی وکسلر کودکان پرداختند. نتایج روایی بین این مقیاس و ماتریس های پیشرونده ریون، نشان از همبستگی معنادار دو مقیاس بود. اعتبار آزمون نیز با روش های دو نیمه سازی و باز آزمایی محاسبه گردید که طی آن، اعتبار بازآزمایی محاسبه گردید که طی آن، اعتبار بازآزمایی زیر مقیاس ها از ۰/۸۸ تا ۰/۸۰ و ضرایب اعتبار دو نیمه سازی از ۰/۹۱ تا ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه خواندن و نارساخوانی (نما): این آزمون را کرمی و همکاران [۳۲] ساخته و برای دانش آموزان هنجاریابی کردند. این مجموعه آزمون شامل ۱۰ خرده آزمون به شرح زیر است که هدف آن بررسی میزان توانایی خواندن دانش آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان و تشخیص کودکان با مشکلات خواندن و نارساخوانی است. خرده مقیاس ها شامل: خرده آزمون خواندن کلمات، خرده آزمون زنجیره ی کلمات، خرده آزمون قافیه، خرده آزمون نامیدن تصاویر ۱ و ۲، خرده آزمون درک متن، خرده آزمون درک کلمات، خرده آزمون حذف آواها، خرده آزمون خواندن ناکلمات (کلمات بدون معنا)، خرده آزمون نشانه های حروف، خرده آزمون نشانه های مقوله است. این آزمون روی ۱۶۱۴ دانش آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی هنجاریابی شد و ضریب آلفا کرونباخ کل آزمون ۰/۸۲ [۳۲]. در مطالعه حسینی و همکاران [۳۴] پایایی این ابزار به روش آلفا کرونباخ برای خرده آزمون های لغات با بسامد بالا ۰/۹۷؛ لغات با بسامد متوسط ۰/۹۸؛ لغات با بسامد پایین ۰/۹۸؛ زنجیره ی کلمات ۰/۹۵؛ نامیدن تصاویر یک ۰/۶۷؛ نامیدن تصاویر دو ۰/۶۸؛ درک متن ۰/۴۹؛ درک کلمات ۰/۷۲؛ حذف آواها ۰/۷۱؛ خواندن ناکلمات ۰/۹۵ و شبه کلمات ۰/۹۷ به دست آمد. میانگین این آزمون ۱۰۰ و انحراف معیار آن ۱۵ است و داشن

پرسشنامه اجتناب و آمیختگی: این پرسشنامه توسط گریکو و همکاران [۳۹] ساخته شد که دارای ۱۷ گویه و از نوع خودگزارش دهی است که انعطاف ناپذیری روانشناسی را کودکان ارزیابی می کند. ماده ها نشان دهنده ی فرایندهای آمیختگی شناختی (برای مثال چیزهای بدی درباره خودم که فکر می کنم باید درست شوند) و اجتناب تجربه ای (برای مثال افکار و احساساتی را که دوست ندارم، از خودم دور می کنم) است و بر روی مقیاس لیکرت پنج درجه ای از (۱ به هیچ وجه درست نیست) تا (۵ خیلی درست است)، درجه بندی می شود. به دلیل رابطه زیادی که بین اجتناب تجربه ای و آمیختگی شناختی وجود دارد، این پرسشنامه به صورت ابزار تک عاملی است و این دو سازه مجزا نیستند. کریکو و همکاران [۴۰] در بررسی پایایی ضریب آلفا کرونباخ را ۰/۹ نشان دادند، روای همگرا نیز در ارتباط با همبستگی این ابزار با پرسشنامه اضطراب بالا بدست آمد. طبیعی نایینی و همکاران [۴۱] نیز در بررسی پایایی آلفا کرونباخ را در این ابزار ۰/۹۳ گزارش دادند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد که نشان از اعتبار مناسب این پرسشنامه می باشد.

گروه آزمایش اول (آموزش ذهن آگاهی با tDCS)

پروتکل آموزش ذهن آگاهی: آموزش ذهن آگاهی براساس یک توالی منطقی به گونه ای طراحی شده است که بتوان آنها را به صورت مجزا و مستقل نیز به کار برد و برای هر کودک و نوجوان خاص قابل فهم باشند. این آموزش به مدت ۵ هفته به مدت ۱۰ جلسه هفتگه ای دو جلسه ۶۰ دقیقه ای (دو جلسه مقدماتی) برگرفته از کتاب راهنمای آموزش ذهن آگاهی برای کودکان و نوجوانان [۴۲] اجرا شد (آموزش تمرین های ذهن آگاهی در ۴ هفته اجرا شد). لازم به ذکر است در این گروه از جلسه اول آموزش ذهن آگاهی، tDCS را هفته ای سه جلسه به مدت ۴ هفته تا پایان جلسات آموزش ذهن آگاهی دریافت کردند. خلاصه جلسات ذهن آگاهی کودکان به شرح جدول ۱ است:

بازآزمایی بررسی شد و مقادیر قابل قبول نشان داد، روای تفکیکی و روای سازه نیز در حد مطلوب گزارش شد. همچنین روای همگرای مولفه های این پرسشنامه با پرسشنامه های پیشرفت تحصیلی استاندارد به این ترتیب گزارش شده است: خواندن ۰/۶۴؛ ریاضی ۰/۴۴؛ شناخت اجتماعی ۰/۶۴؛ اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰ [۳۶]. در ایران نیز در بررسی پایایی این پرسشنامه از طریق بازآزمایی، روی ۲۰ نفر از والدین دانش آموزان با فاصله زمانی دو هفته اجرا شد و با استفاده از روش همبستگی پرسون ضریب اعتبار آزمون باز آزمون برای هر یک از خرده مقیاس ها و نمره کل بیشتر از ۰/۷ به دست آمد که نیز برای کل مقیاس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد که نشان از اعتبار مناسب این پرسشنامه است.

مقیاس اضطراب کودکان: این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که توسط مارچ در سال ۱۹۹۷ ساخته شد و ۳۹ گویه دارد و برای ارزیابی نشانه های اضطراب در گروه های سنی ۸ تا ۱۹ سال استفاده می شود. این مقیاس توسط دانش آموزان تکمیل شده که چهار بعد را اندازه گیری می کند که عبارتند از: اضطراب اجتماعی (۹ گویه)، اضطراب جدایی (۹ گویه)، اجتناب از آسیب (۹ گویه)، نشانه های جسمانی (۱۲ گویه). نمره گذاری این ابزار براساس مقیاس لیکرت از صفر (هرگز)، ۱ (به ندرت)، ۲ (گاهی اوقات) و ۳ (همیشه) انجام می گیرد. در مطالعه ایواراسون [۳۷] برای کل مقیاس ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۷ و برای خرده مقیاس اضطراب اجتماعی، نشانه های جسمانی، اجتناب از آسیب و اضطراب جدایی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۴ به دست آمد. مشهدی و همکاران [۳۸] در بررسی پایایی، برای کل مقیاس ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۷ و برای خرده مقیاس اضطراب اجتماعی، نشانه های جسمانی، اجتناب از آسیب و اضطراب جدایی به ترتیب ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۴ به دست آمد. در این پژوهش نمره کلی اضطراب مد نظر قرار گرفت و برای بررسی پایایی نمره کل مقیاس در بررسی آلفا کرونباخ، ۰/۸۴ به دست آمد که نشان از پایایی مناسب این پرسشنامه است.

جدول ۱ خلاصه جلسات آموزش ذهن آگاهی

جلسه	محظوظ
------	-------

<p>آشنایی کلی با افراد و ذکر اهداف درمان، معرفی آموزش ذهن آگاهی و تعریف آن، بیان علل برگزاری این دوره آموزشی، توضیح درباره چگونگی برنامه ریزی برای تمرينات ذهن آگاهی و گنجاندن این تمرينات در زندگی روزمره، مشارکت والدین و یادداشت های روزانه تمرين ذهن آگاهی.</p>	دو جلسه مقدماتی
<p>آموزش تنفس ذهن آگاهانه و تنفس شکمی، بیان تجربه و احساسات شرکت کنندگان در مورد ذهن آگاهی، تمرين ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با استفاده از بطری اکلیلی، آموزش اسکن بدن، آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرين لیوان آب، ارائه تکالیف خانگی</p>	جلسه اول
<p>تکرار تمرينات جلسه قبل و انواع تنفس ها، انجام حرکات ذهن آگاهانه، انجام تمرين خوردن کشمش به صورت ذهن آگاهانه، ارائه تکالیف خانگی.</p>	جلسه دوم
<p>آموزش ذهن آگاهی نسبت به حواس پنجگانه (خوردن آگاهانه، گوش دادن آگاهانه، لمس کردن آگاهانه، بوییدن آگاهانه، دیدن آگاهانه) و ارائه تکالیف خانگی</p>	جلسه سوم
<p>تکرار تمرينات پایه تنفسی، انجام تمرين ذهن آگاهی نسبت به هیجانات و افکار و یادداشت نویسی درباره ذهن آگاهی نسبت به هیجانات، استفاده از سناریوی «بازرس مفید و بازرس غیرمفید»، ارائه تکالیف خانگی</p>	جلسه چهارم
<p>انجام تمرينات تنفسی و اسکن بدن، انجام تمرين ذهن آگاهی نسبت به افکار «مراقبه رودخانه روان»، «تخته سفید نانوشه» و «ورود به شکاف بین افکار»، ارائه تکالیف خانگی</p>	جلسه پنجم
<p>تکرار تمرينات تنفس آرمیدگی و تمرين تن آرامی عضلانی تدریجی، انجام بازی «عوض کردن کanal»، ارائه تکالیف خانگی</p>	جلسه ششم
<p>مراقبه تنفسی، انجام حرکات ذهن آگاهانه، مراقبه ذهن آگاهی نسبت به هیجانات و بازی «من احساس می کنم»، یادداشت نویسی و نقاشی درباره احساسات و هیجانات، ارائه تکالیف خانگی</p>	جلسه هفتم
<p>تکرار تمرينات پایه تنفسی و ذهن آگاهی نسبت به حس های بدن و انجام مراقبه محبت آمیز «آرزوهای دوستانه»، ارائه تکالیف خانگی و مرور جلسات پیش</p>	جلسه هشتم

قرار داده شدند. در این پژوهش هدف درمان افزایش فعالیت یک قسمت از مغز و هم‌زمان کاهش فعالیت قسمت دیگری از آن بود، هم برای آند و هم برای کاتد از پدهای کوچک استفاده شد؛ که در اینجا هدف، افزایش فعالیت در منطقه قشر پیش پیشانی خلفی جانبی چپ (F3) مغز و کاهش قسمت دیگر است. بنابراین پد کوچک قرمز رنگ با هدف افزایش فعالیت مغز در نقطه F3 و پد کوچک سیاه رنگ با هدف کاهش فعالیت قسمتی دیگر از مغز بر روی بازوی راست فرد وصل شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ و به روش تحلیل کوواریانس انجام شد.

یافته ها

داده‌های پژوهش حاضر در دو بخش توصیفی (جنسیت و پایه تحصیلی) و استنباطی (میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) انجام شد. جدول ۱ مشخصات جمعیت شناختی گروه‌های آزمایش و کنترل شامل جنسیت و پایه تحصیلی را نشان می‌دهد. مطابق نتایج ارائه شده در جدول ۲، بین سه گروه از نظر جنسیت ($p < 0.05$)، تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

تحریک الکتریکی جمجمه ای مغز: ابتدا در یک جلسه مقدماتی و توجیهی به ارائه مطالبی در مورد نحوه برگزاری و مکانیزم اثر تحریک الکتریکی مستقیم فراجمجممه ای مغز به والدین انجام گرفت. دانش آموزان در دو گروه آزمایش، ۱۲ جلسه (هفته‌ای ۳ جلسه ۲۰ دقیقه‌ای) با تحریک یک و نیم میلی آمپر، جریان الکتریکی دریافت کردند. در این روش برای هر کanal دو الکترود وجود دارد که به نام های آند (Sیم قرمزرنگ) و کاتد (Sیم سفید یا مشکی رنگ) شناخته می‌شوند. تحریک آندی باعث افزایش فعالیت مغز و تحریک کاتدی باعث کاهش فعالیت آن می‌گردد. بر روی دستگاه دو نوع پد کوچک و بزرگ قرار داده شده است. لازم به ذکر است که در این پروتکل از پدهای کربنی با سایز ۴*۴ استفاده شده است. این درمان با استفاده از دستگاهی به نام tDCS inc انجام گرفت. این دستگاه مربوط به شرکت mind alive inc و یک دستگاه کوچک تحریک کننده مغز است که از طریق اتصال الکترودهایی با قطبیت متفاوت (آنده: فعال کننده و کاتد: بازدارنده) که روی پوست سر نصب می‌شوند، جریان ثابت الکتریکی از روی جمجمه به مغز منتقل می‌کند. الکترودها کربنی و رسانا بوده و برای جلوگیری از واکنش نقطه تماس بین الکترود و پوست، درون اسفنج های مصنوعی آغشته به سالین

جدول ۲. مقایسه مشخصات جمعیت شناختی گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	تحریک مستقیم جمجمه توام با ذهن آگاهی			تحریک مستقیم جمجمه			P-value
	کنترل	تعداد (درصد)	تعداد (درصد)	تعداد (درصد)	تعداد (درصد)	تعداد (درصد)	
جنسیت	مرد	(۷۳٪) ۱۱	(۷۳٪) ۱۱	(۶۷٪) ۱۰	(۳۳٪) ۵	(۴۷٪) ۷	۰/۸۹
	زن	(۲۷٪) ۴	(۲۷٪) ۴	(۵۳٪) ۸	(۲۰٪) ۳	(۴۷٪) ۷	
پایه تحصیلی	پایه ۴	(۲۷٪) ۴	(۳۳٪) ۵	(۲۷٪) ۴	(۲۷٪) ۴	(۲۷٪) ۴	۰/۹۴
	پایه ۵						
پایه ۶	پایه ۶						

آنالیزهای آماری

شاخص‌های توصیفی در جدول ۳ آمده است.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS25 از روش آماری تحلیل کوواریانس بهره گرفته شد، لازم به ذکر است قبل از هر تحلیل، مفروضه‌ها شامل نرمال بودن و آزمون لوین بررسی و گزارش شد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی مشکلات یادگیری، اضطراب، اجتناب و آمیختگی

گروه	شاخص	مشکلات یادگیری	اضطراب	اجتناب و آمیختگی
تحریک مستقیم	میانگین	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری آزمون
جمجمه توام با ذهن	خطای استاندارد	۳۶/۹۳	۳۷/۱۳	۴۳/۳۳
آگاهی	میانگین	۸۵/۸۰	۳۵/۸۶	۳۶/۷۳
تحریک مستقیم	خطای استاندارد	۲/۱۵	۵/۱۱	۲/۷۶
جمجمه	میانگین	۳/۰۶	۲/۹۹	۲/۸۹
کنترل	خطای استاندارد	۶/۹۵	۵/۳۶	۱/۴۰
میانگین	۳۶/۴۰	۸۰/۶۷	۴۴/۵۳	۲۲/۸۶
تحریک مستقیم	میانگین	۳۷/۱۳	۳۹/۱۳	۴۳/۳۳
جمجمه	میانگین	۴/۳۴	۴/۵۰	۲/۰۷
کنترل	میانگین	۸۰/۳۳	۷۹/۸۶	۴۰/۰۵
میانگین	۷۶/۵۳	۴۱/۷۳	۴۱/۷۳	۴۱/۷۳
خطای استاندارد	۶/۰۱	۴/۶۹	۴/۷	۲/۷۴
کنترل	خطای استاندارد	۵/۹۷	۲/۸۲	۲/۸۹

جهت تحلیل داده‌ها برای هر یک از متغیرهای مشکلات یادگیری، اضطراب، اجتناب و آمیختگی کوواریانس به تفکیک با کووریت پیش آزمون برای دوره پس آزمون و پیگیری جداگانه بهره گرفته شد که در ادامه مفروضه‌های آن گزارش شد. نتایج آزمون شاپیرو-ولیک حاکی از نرمال بودن متغیرهای این پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیرهای مشکلات یادگیری، اضطراب، اجتناب و آمیختگی بود ($p > 0.05$). در بررسی برابری واریانس‌های خطای در تحلیل کوواریانس نمرات پس آزمون، نتایج آزمون لون برای متغیر مشکلات یادگیری ($F = 1/15$ ، $P = 0.32$)، اضطراب

معنادار بدست آمد که حاکی از تایید مفروضه مذکور بود. در ارتباط با هر متغیر جهت بررسی اثر گروه، نتایج تحلیل کوواریانس جدول ۴ در هر دو دوره پس آزمون و پیگیری نشان داد اثر گروه در هر متغیر معنادار بوده است.

جدول ۴. آزمون تحلیل کوواریانس در ارتباط با مشکلات یادگیری، اضطراب، اجتناب و آمیختگی

متغیر	زمان	منبع تغییرات	مجموع	درجه زادی	آماره F	p	مجذور اتا
				مربعات	مربعات		

ردیف	نام و نام خانوادگی	جنسیت	تاریخ تولد	مکالمه	نوع آزمون	نتیجه آزمون	تاریخ ارزشمندی
۱۰۲۲۹	۰/۰۰۱<	۱۲/۱۶	۱۸۷/۱۵	۱	۱۸۷/۱۵	عرض از مبدا	
۱۰۱۷۳	۰/۰۰۵	۸/۶۰	۱۳۲/۳۳	۱	۱۳۲/۳۳	پیش آزمون	آنچه هست
۱۰۹۵۷	۰/۰۰۱<	۶۰۶/۳۴	۹۳۲۷/۸۵	۲	۱۸۶۵۵/۷۱	گروه	کلی
			۱۵/۳۸	۴۱	۶۳۰/۷۳	خطا	کلی
۱۰۶۳۸	۰/۰۰۱<	۷۲/۱۱	۳۸۸/۵۸	۱	۳۸۸/۵۸	عرض از مبدا	
۱۰۰۸۷	۰/۰۰۵۵	۳/۹۰	۲۱/۰۶	۱	۲۱/۰۶	پیش آزمون	کلی
۱۰۹۸۷	۰/۰۰۱<	۱۵۴۴/۹۷	۸۳۲۵/۴۵	۲	۱۶۶۵۰/۹۰	گروه	کلی
			۵/۳۸	۴۱	۲۲۰/۹۳	خطا	کلی
۱۰۱۹۳	۰/۰۰۳	۹/۸۱	۱۷۶/۷۵	۱	۱۷۶/۷۵	عرض از مبدا	
۱۰۰۴۰	۰/۲۰۱	۱/۶۸	۳۰/۳۶	۱	۳۰/۳۶	پیش آزمون	آنچه هست
۱۰۹۷۳	۰/۰۰۱<	۷۳۰/۱۳	۱۳۱۴۲/۹۸	۲	۲۶۲۸۵/۹۷	گروه	کلی
			۱۸/۰۰	۴۱	۷۳۸/۰۳	خطا	کلی
۱۰۵۷۹	۰/۰۰۱<	۵۶/۴۸	۵۴۴/۸۲	۱	۵۴۴/۸۲	عرض از مبدا	
۱۰۰۴۵	۰/۱۷۴	۲/۹۱	۱۸/۵۰	۱	۱۸/۵۰	پیش آزمون	کلی
۱۰۹۸۴	۰/۰۰۱<	۱۲۹۸/۸۲	۱۲۹۲۸/۸۰	۲	۲۵۰۵۷/۶۰	گروه	کلی
			۹/۶۴	۴۱	۳۹۵/۴۹	خطا	کلی
۱۰۲۷۸	۰/۰۰۱<	۱۵/۷۸	۱۰۸/۹۲	۱	۱۰۸/۹۲	عرض از مبدا	
۱۰۰۰۴	۰/۷۰۶	۰/۱۴۵	۰/۹۹	۱	۰/۹۹	پیش آزمون	آنچه هست
۱۰۹۰۴	۰/۰۰۱<	۱۹۳/۷۱	۱۳۳۶/۵۱	۲	۲۶۷۳/۰۲	گروه	کلی
			۶/۸۹	۴۱	۲۸۲/۸۶	خطا	کلی
۱۰۲۵۶	۰/۰۰۱	۱۴/۱۱	۶۸/۶۵	۱	۶۸/۶۵	عرض از مبدا	
۱۰۰۴۳	۰/۱۸۱	۱/۸۵	۹/۰۲	۱	۹/۰۲	پیش آزمون	کلی
۱۰۹۴۷	۰/۰۰۱<	۳۶۴/۱۵	۱۷۷/۱۸۳	۲	۳۵۴۱/۶۷	گروه	کلی
			۴/۸۶	۴۱	۱۹۹/۳۷	خطا	کلی

نتایج تعقیبی بونفوونی در جدول ۵ نشان داد میانگین نمرات هر یک از دو گروه تحریک مستقیم جمجمه توام با و بدون ذهن آگاهی با گروه کنترل در هر دوره زمانی پس آزمون و پیگیری در هر سه متغیر تفاوت معناداری داشت اما بین دو گروه مداخله تفاوت معناداری بدست نیامد.

جدول ۵. آزمون پونفرونی در مقایسه تفاوت میانگین های تعديل شده گروه های مورد مطالعه

ب) روش بررسی اثرباره تأثیر مداخله بر رفتارهای آمیختگی															
اجتناب و آمیختگی				اضطراب				مشکلات یادگیری				مدخله	زمان		
p	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	p	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	p	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	p	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	تحریک	جمجمه با	ذهن آگاهی	آنچه باعث شده است
.0/.68	.0/.97	1/.19-	.1/.00	1/.61	.0/.98-	.1/.00	1/.42	.0/.71	.1/.00	1/.43	.42/.84-	کنترل	جمجمه	ذهن آگاهی	آنچه باعث شده است
.0/.001<	.0/.99	18/.09-	.0/.001<	1/.60	.52/.30-	.0/.001<	1/.43	.42/.56-	.0/.001<	1/.43	.43/.56-	کنترل	تحریک	جمجمه	آنچه باعث شده است
.0/.001<	1/.05	16/.89-	.0/.001<	1/.55	.51/.31-	.0/.001<	1/.43	.43/.56-	.0/.001<	1/.84	.2/.25	کنترل	جمجمه	ذهن آگاهی	آنچه باعث شده است
.0/.21	.0/.82	1/.52-	.0/.059	1/.18	.2/.87-	.0/.051	.0/.84	.2/.25	.0/.051	.0/.84	.39/.64-	کنترل	جمجمه با	ذهن آگاهی	آنچه باعث شده است
.0/.001<	.0/.83	20/.88-	.0/.001<	1/.17	.52/.04-	.0/.001<	.0/.85	.39/.64-	.0/.001<	.0/.85	.39/.64-	کنترل	جمجمه با	ذهن آگاهی	آنچه باعث شده است

بحث

کنترل بیشتری روی هیجانات خود داشته باشد [۱۹]. بنابراین تحریک الکتریکی برون جمجمه ای مغز می‌تواند هم مولفه‌های شناختی (مشکلات یادگیری، اجتناب و آمیختگی) و هم مولفه‌های هیجانی (اضطراب) را در کودکان با اختلال خواندن هدف قرار دهد. علاوه بر یافته‌های مذکور، مطالعه حاضر به یافته‌های دیگری نیز دست یافت، نتایج نشان داد در مقایسه دو گروه تحریک الکتریکی برون جمجمه ای مغز با و بدون آموزش ذهن آگاهی، حضور آموزش ذهن آگاهی نمی‌تواند اثر بخشی تحریک الکتریکی برون جمجمه ای مغز را بر هیچ یک از مولفه‌های شناختی و هیجان کودکان با اختلال خواندن افزایش دهد. اگر چه مولر [۴۷] بیان کرد مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی برای بهبود عملکردهای شناختی از طریق تنظیم توجه طراحی شده اند و مطالعات اولیه نشان دهنده پیشرفت در عملکردهای شناختی و تنظیم عاطفی است، اما یافته حاضر نشان داد آموزش ذهن آگاهی توام با تحریک مستقیم جمجمه، اثر بخشی تحریک جمجمه ای را افزایش نمی‌دهد، مطالعات نیز تفاوت معنی داری بین اثربخشی دو مداخله ذهن آگاهی و تحریک مستقیم جمجمه بر کارکردهای اجرایی [۲۳] و اجتناب تحریک ای و پردازش هیجانی [۲۴] نشان نداد، اگر چه این در این مطالعات، هر دو مداخله با هم بررسی شده بود. اما این نکته قابل تأمل است که در مطالعه حاضر اثربخشی آموزش ذهن آگاهی به تنها یک در مقایسه با گروه کنترل بررسی نشد، لذا به این دلیل نمی‌توان اثر بخشی درمان‌های ذهن آگاهی را که بر هر دو بعد جسمانی و ذهنی تایید شده است [۱۳] زیر سوال برد. اما در ارتباط با برتری هر یک از این دو مداخله، یافته‌ها نتایج متناقضی را گزارش دادند، به عنوان مثال در مطالعه دیگری اثربخشی تحریک جمجمه ای مغز بیش از آموزش ذهن آگاهی در عملکرد حافظه بیماران صرع گزارش شده است [۲۵]. اما ناهمسو با مطالعه حاضر مطالعه علیزاده گورادل [۲۷] نشان داد ترکیب تحریک فراجمجمه ای مغز با ذهن آگاهی می‌تواند بیش از مداخله صرف تحریک فراجمجمه ای مغز، احساسات منفی سوء مصرف کنندگان مواد را کاهش دهد. اما همسو با مطالعه حاضر، مطالعه رزوپهانی و همکاران [۲۸] تفاوت معناداری بین تحریک فراجمجمه ای مغز توام با ذهن آگاهی در مقایسه با مداخله صرف ذهن آگاهی نشان نداد، البته در این مطالعه یک گروه، آموزش ذهن آگاهی صرف و گروه دیگر تحریک فراجمجمه ای مغز با ذهن آگاهی توام شده بود، یعنی مداخله ذهن آگاهی در هر دو گروه آزمایش، ثابت بود اما

نتایج نشان داد تحریک مستقیم جمجمه توام با و بدون آموزش ذهن آگاهی بر کاهش مشکلات یادگیری، اضطراب و اجتناب و آمیختگی موثر بود و آموزش ذهن آگاهی باعث تفاوت اثربخشی تحریک مستقیم جمجمه بر متغیرهای مذکور نمی‌شد، لازم به ذکر است این نتایج در دوره پیگیری نیز ثابت ماند. اثر بخشی تحریک مستقیم جمجمه بر کاهش مشکلات یادگیری همسو با مطالعات متعددی است که نشان دادند تحریک مستقیم جمجمه کارکردهای اجرای و شناختی را کاهش می‌دهد [۱۴، ۱۸، ۱۷، ۲۰]، اما در مطالعات مذکور مشکلات یادگیری به طور مستقیم بررسی نشد. به عنوان مثال در بعضی مطالعات صرفاً اثربخشی تحریک مستقیم جمجمه بر حافظه کاری [۱۴]، کارکردهای اجرای [۱۷] و یا یادگیری زبان [۱۸]، نشان داده شد و تنها در یک مطالعه کودکان با اختلال خواندن هدف قرار گرفت [۲۰]. در این روش تحریک الکتریکی مستقیم مغز از روی جمجمه با تغییر تحریک پذیری نورون‌ها و جایه‌جایی پتانسیل غشای نورون‌های سطحی در جهت دیلاریزاسیون یا هایپرپولاژیزاسیون، موجب شلیک بیشتر یا کمتر سلول‌های مغز می‌شود [۴۳] و تأثیرات کارکرده‌ی آن به طور مستقیم در ناحیه محدود به زیر الکتروودها ظاهر می‌شود [۴۴] و باعث افزایش فعالیت گلوتاماتریک که مرتبط با مکانیسم یادگیری و رفتار است، می‌شود [۴۵]. به هر حال از آن جایی که مهارت خواندن، فرایندی شناختی بوده و مستلزم تشخیص نشانه‌های بصری، توجه به نشانه‌های آوایی و رمزگشایی بر اساس واج شناسی است [۴۶]، وجود برنامه‌های درمانی جهت تقویت کارکردهای شناختی، از جمله تحریک الکتریکی فراجمجمه ای مغز می‌تواند در حل و بهبود اختلال خواندن راهگشا باشد. افزون بر آن یافته حاضر مبنی بر اثر بخشی تحریک مستقیم جمجمه بر کاهش اضطراب و مولفه‌های شناختی اجتناب و آمیختگی همسو با مطالعات دیگری بود که نشان دادند، تحریک مستقیم جمجمه بر کاهش اجتناب و آمیختگی [۲۲] و اضطراب [۲۱، ۱۹] موثر است، البته قابل ذکر است در مطالعات مذکور برخلاف مطالعه حاضر در بیماران بزرگسال با اختلال روانی استرس و پس از سانحه، اضطراب منتشر و وسواس فکری عملی انجام شد، در صورتی که مطالعه حاضر کودکان با اختلال خواندن را هدف قرار داد. تحریک الکتریکی فرا جمجمه ای یک روش درمانی عصبی است که پاسخ‌های اضطرابی اصلاح می‌شوند و موجب می‌شود فرد

مشکلات یادگیری و اضطراب از جمله پیامدهای شایع در بین دانش آموزان با اختلال خواندن است. کاهش اضطراب و ارائه راه کارهای آموزشی و درمانی، موجبات ارتقاء یادگیری و سلامت روان این دانش آموزان را فراهم می‌سازد. نتایج مطالعه حاضر نشان داد آموزش ذهن آگاهی نمی‌تواند اثر بخشی تحریک جمجمه ای مغز را افزایش دهد و از طرفی تحریک جمجمه ای مغز توانست، سطح مشکلات یادگیری، اجتناب و آمیختگی و اضطراب را کاهش دهد.

محدودیت ها؛ محدودیت های پژوهش حاضر شامل کاهش دوره پیگیری طولانی و استفاده از ابزارهای خود گزارشی بود.
پیشنهادات؛ با توجه به اهمیت تحریک جمجمه ای مغز و تاثیر قابل توجه آن در کاهش مشکلات شناختی و هیجانی، پیشنهاد می‌شود تدابیر لازم جهت استفاده از این مداخله بر روی دانش آموزان اختلال خواندن نیز اتخاذ گردد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود تحریک جمجمه ای مغز در مراکز درمانی و مشاوره‌های تحصیلی برای بهبود مشکلات یادگیری و اضطراب بکاربرده شود.

سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روانشناسی تربیتی است. نویسنده‌گان از معاونت محترم پژوهشی و آموزش دانشگاه و دانش آموزان و والدینی که در این مطالعه همکاری داشتند تشکر و قدردانی می‌کند.

ملاحظات اخلاقی

لازم به ذکر است در این مداخله نکات اخلاقی از جمله شرکت افراد با اختیار خود و اطلاع‌رسانی محرمانه بودن اطلاعات انجام شد و رضایت‌نامه شرکت آگاهانه در پژوهش به اعضای والدین شرکت کنندگان رسید. لازم به ذکر است اگرچه برای گروه کنترل مداخله‌ای صورت نگرفت، جهت رعایت اصول اخلاقی یک جلسه مداخله آموزشی پس از دوره پیگیری اجرا شد. در پژوهش حاضر کد اخلاق از دانشگاه علوم پزشکی شهرستان بیرون گذشت با شماره و مشخصه IR.BUMS.REC.1399.511 اخذ شد.

تصاد منافع

نویسنده‌گان اعلام می‌دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

1. Delgado JL. D, Bone Y. I. E. B., Lascano M. A. G. L, & España S. G. G. E. Dyslexia as learning problem and its pedagogical intervention. International Journal of Health Sciences 2019; 3(3): 1-7. <https://doi.org/10.29332/ijhs.v3n3.333>
2. Sedaghati S, Foroughi R, Shafiei B, Maracy MR. Prevalence of dyslexia in first to fifth grade

در صورتی که در مطالعه حاضر تحریک فراجمجمه ای مغز در هر دو گروه آزمایش ثابت بود و مداخله ذهن آگاهی به یک گروه اضافه می‌شد. اما برخلاف مطالعه مذکور مطالعه بروکس و همکاران [۲۶] نشان داد توام بودن تحریک فراجمجمه ای مغز با ذهن آگاهی می‌تواند مداخله ذهن آگاهی را از طریق انتقال فرایند یادگیری مراقبه ای افزایش دهد. لذا می‌توان به این نکته دست یافت که مداخله ذهن آگاهی نمی‌تواند اثر بخشی تحریک فراجمجمه ای را افزایش دهد حال آنکه عکس آن در برخی مطالعات [۲۵] برخلاف دیگر مطالعات تایید شده است که حاکی از نقش مهم تحریک فراجمجمه ای مغز است. تحریک فراجمجمه ای مغز عملکرد قابل قبولی را در افزایش فعالیت عصبی شناختی نشان داده است [۴۸، ۴۹]. مطالعات اثرات بیولوژیکی تحریک فراجمجمه ای مغز را بر سطح گلوتامات، گاما آمینو بوتیریک اسید و گلوتامین [۵۰] که نقش مهمی در یادگیری و عملکردهای مغز دارند [۵۱] نشان داده است. ویس و لاوبور [۵۲] نیز نشان دادند تحریک فراجمجمه ای مغز اطلاعات نامربوط را فیلتر می‌کند و تمرکز بر اطلاعات اصلی برای دستیابی به عملکرد قابل قبول در یادگیری ضروری به نظر می‌رسد. از طرفی یکی از بخش‌های مهم مغز که درگیر یادگیری است، قشر جلوی مغز است و ذهن آگاهی نیز بر قشر پیشانی تاثیر می‌گذارد، اما نتایج نشان داد ذهن آگاهی نتوانست اثربخشی تحریک مستقیم جمجمه ای مغز را افزایش دهد. به هر حال اگر چه ذهن آگاهی به تهابی می‌تواند تغییراتی را در ساختار و عملکرد مغز در طولانی مدت ایجاد کند [۵۳]، اما به نظر می‌رسد تغییرات آن در کنار اثر تحریک جمجمه ای مغز چشمگیر نباشد. از طرفی ویدت، [۵۴] بیان کرد تمرين منظم ذهن آگاهی می‌تواند اثرات تقویت کننده و تثبیت کننده روی نورون‌های قشر پیش پیشانی داخلی داشته باشد، لذا این احتمال نیز وجود دارد طولانی شدن فرایند ذهن آگاهی بتواند اثربخشی تحریک جمجمه ای مغز را افزایش دهد، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مداخله ذهن آگاهی نیز بدون حضور تحریک جمجمه ای علاوه بر دو گروه آزمایش دیگر در مدت زمان طولانی تری بررسی شود.

نتیجه گیری

elementary students Isfahan, Iran. Biomonthy Audiology 2010; 19(1): 94-101.

<https://aud.tums.ac.ir/article-1-113-en.html>

3. Charoo S, Jimit S, Patel D, Pratik J, Vyas H, Barot M, et al. Dyslexia: The developmental reading disorder. International pharmaceutical scieenc. 2011.
4. Maughan B, Carroll J. Literacy and mental disorders. Current Opinion in Psychiatry 2006;19(4):350-354.

5. Takmini S, Zarbakhsh bahri M. Assess the relationship between learning Problems and state of Metacognitive anxiety in grade one of high school. Empowering Exceptional Children, 2016; 7(2): 68-78.
http://www.ceciranj.ir/article_63658.html
6. Pine DS, Helfinstein SM, Bar-Haim Y, Nelson E, Fox NA. Challenges in developing novel treatments for childhood disorders: lessons from research on anxiety. Neuro psychopharmacology 2009; 34(1):213-28. doi: 10.1038/npp.2008.113.
7. Berghoff CR, Tull MT, DiLillo D, Messman-Moore T, Gratz KL. The role of experiential avoidance in the relation between anxiety disorder diagnoses and future physical health symptoms in a community sample of young adult women. Journal of contextual behavioral science 2017;6(1):29-34.
8. Cookson C, Luzon O, Newland J, Kingston J. Examining the role of cognitive fusion and experiential avoidance in predicting anxiety and depression. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice 2020;93(3):456-73.
9. Lewis M, Naugle A. Measuring experiential avoidance: Evidence toward multidimensional predictors of trauma sequelae. Behavioral Sciences 2017;7(1):9.
10. Hayes SC, Pankey J. Experiential avoidance, cognitive fusion, and an ACT approach to anorexia nervosa. Cognitive and Behavioral Practice 2002;9(3):243-7.
11. Hayes SC, Strosahl KD, Wilson KG. Acceptance and commitment therapy: the process and practice of mindful change (2nd ed.). New York: Guilford; 2012.
12. García-Gómez M, Guerra J, López-Ramos V.M, Mestre J.M. Cognitive Fusion Mediates the Relationship between Dispositional Mindfulness and Negative Affects: A Study in a Sample of Spanish Children and Adolescent School Students. Int. J. Environ. Res. Public Health 2019, 16, 4687. DOI: 10.3390/ijerph16234687
13. Malboeuf-Hurtubise C, Lefrançois D, Mageau GA, Taylor G, Éthier MA, Gagnon M, DiTomaso C. Impact of a Combined Philosophy and Mindfulness Intervention on Positive and Negative Indicators of Mental Health Among Pre-kindergarten Children: Results From a Pilot and Feasibility Study. Front Psychiatry 2020;11:510320. doi: 10.3389/fpsyg.2020.510320.
14. Ebadi M, Hoseini F, Pahlevan F, Esmaeilzade Akhoudi M, Farhadi V, Asqari R. The effectiveness of Transcranial direct current stimulation (tDCS) on working memory in patients with major depression. J Arak Uni Med Sci 2017; 20 (5) :38-47. URL: <http://jams.arakmu.ac.ir/article-1-5110-fa.html>
15. Arkan A, Yaryari F. Effect of transcranial direct current stimulation (TDCS) on working memory in healthy people. Journal of Cognitive Psychology 2014; 2 (2) :10-17. URL: <http://jcp.knu.ac.ir/article-1-2229-fa.html>
16. Krause B, Kadosh R. C. Can transcranial electrical stimulation improve learning difficulties in atypical brain development? A future possibility for cognitive training. Developmental cognitive neuroscience 2013; 6: 176-194.
17. Plewnia C, Zwissler B, Längst I, Maurer B, Giel K, Krüger R. Effects of transcranial direct current stimulation (tDCS) on executive functions: influence of COMT Val/Met polymorphism. Cortex 2013;49(7):1801-7. doi: 10.1016/j.cortex.2012.11.002.
18. Bolling AJ, King VL, Enam T, McDonough IM. Using transcranial direct current stimulation (tDCS) on the dorsolateral prefrontal cortex to promote long-term foreign language vocabulary learning. Brain and Cognition 2021;154:105789.
19. Rooholamini S, Soleymani M, Vaghef L. Effectiveness of Transcranial Direct Current Stimulation (TDCS) on Executive Functions (selective attention and flexibility) in Students with Dyslexia. Journal of Learning Disabilities 2018; 8(1): 23-41. doi: 10.22098/jld.2018.707
20. Ahmadizadeh M, Rezaei M. Effectiveness of Transcranial Direct Current Stimulation (tDCS) on Depression, Anxiety and Rumination of Patients with Post-traumatic Stress Disorder Symptoms (PTSD). J Mil Med 2020; 22 (3) :264-272 URL: <http://militarymedj.ir/article-1-2092-fa.html>
21. D'Urso G, Mantovani A, Patti S, Toscano E, de Bartolomeis A. Transcranial direct current stimulation in obsessive-compulsive disorder, posttraumatic stress disorder, and anxiety disorders. The journal of ECT. 2018 Sep 1;34(3):172-81.
22. Mohajeri-Aval N, Narimani M, Sadeghi G, Hajloo N. The effect of transcranial Direct Current Stimulation (tDCS) on experiential avoidance and worry in people with general anxiety disorder. Feyz. 2019; 23 (4) :371-379 URL: <http://feyz.kaums.ac.ir/article-1-3832-fa.html>
23. Alizadehgoradel J, Imani S, Nejati V, Fathabsdi J. Comparison of the effectiveness of mindfulness-based substance abuse treatment (MBSAT) and transcranial direct current stimulation (tDCS) improve executive functions in adolescents with substance use disorders. RJMS 2019; 26 (7) :99-112
24. Mohajeri Aval N. Comparison of the Effectiveness of Metacognitive Therapy Based on Mindfulness and Transcranial Direct Current Stimulation (tDCS) on Experiential Avoidance and Cognitive Emotional Regulation and Emotional Processing with General Anxiety Disorder (GAD). Doctoral thesis, University of Mohaghegh Ardabili, 2019.
25. Azmoodeh S, Soleimani E, Issazadegan A. Comparing the effects of transcranial direct-current stimulation (tDCS) and mindfulness based cognitive therapy (MBCT) on forward and backward memory span in patients with

- epilepsy. Journal of Research in Psychopathology 2020; 1(1): 25-31.
26. Brooks H, Oughli H.A, Kamel L. et al. Enhancing Cognition in Older Persons with Depression or Anxiety with a Combination of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) and Transcranial Direct Current Stimulation (tDCS): Results of a Pilot Randomized Clinical Trial. *Mindfulness* 2021. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01764-9>
 27. Alizadehgoradel J . The Effects of Combined Transcranial Direct Current Stimulation (tDCS) with Mindfulness on Negative Emotions and Craving in Adolescents with Methamphetamine Dependence. *Int J High Risk Behav Addict.* 2021;10(1): e100909. doi: 10.5812/ijhrba.100909.
 28. Rozbahani A, Ahadi H, Tajeri B, Hashmirazini H. The Effect and Comparison of Education on Mindfulness-Based Stress Reduction and Combination Method Mindfulness-Based Stress Reduction/ MBSR and transcranial Direct Current Stimulation/ tDCS in quality of life of Migraine Sufferers. *medical journal of mashhad university of medical sciences* 2021; 63(6): -. doi: 10.22038/mjms.2021.17851
 29. Aghajani S, null N, Alizadeh Goradel J. The effectiveness of Transcendental Direct Electric Stimulation (TDCS) on improving cognitive functions and problem solving skills of students. *Journal of School Psychology* 2019; 7(4): 20-38. doi: 10.22098/jsp.2019.745
 30. Sarmad Z, Bazargan A, Hejazi E. Research Methods in Behavioral Science. Tehran: Agah Publication; 2014. <http://www.agahpub.com> [Persian]
 31. Sadeghi A, Rabiei M. Abedi M. R. Validation and Reliability of the Wechsler Intelligence Scale for Children- IV. *Developmental Pscychology* 2011;7(28), 377-386. [Persian]
 - 32- Karami A. Adult Wechsler Intelligence Test Guide: Revised Form. Tehran: Psychometric Publishing Center; 2007. <https://www.adinehbook.com/gp/product/9647855117> [Persian]
 33. Michaeli F, Farahani M. Study of phonological processing model of reading in normal and dyslexic boys elementary. *Research on Exceptional Children* 2006; 18(4): 379-416. [Persian]
 34. Moradi A, Hosaini M, Kormi Nouri R, Hassani J, Parhoon H. Reliability and Validity of Reading and Dyslexia Test (NEMA). *Advances in Cognitive Sciences* 2016;18 (1):22-34. [Persian]
 35. Bayrami M, Hashemi T, Shadbaifi M. Comparison of Emotional-Social Problems in Students with and without Specific Learning Disabilities in Reading and Mathematics. *J Child Ment Health* 2017; 4 (3):69-78. [Persian]
 36. Willcutt EG, Boada R, Riddle MW, Chhabildas N, DeFries JC, Pennington BF. Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. *Psychological assessment* 2011;23(3):778-791.
 37. Ivarsson T. Normative data fo r the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC) in Swedish adolescents. *Nordic Journal Psychiatry* 2006; 60(2): 107-113.
 38. Mashhadi A, Soltani Shawl R, Mirdorghi F, Bahrami B. Psychometric properties of multidimensional scale of children's anxiety. *Journal of Applied Psychology*, 2012; 6(2): 70-87. [Persian]
 39. Greco LA, Murrell AR, Coyne LW. Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. Available from L. A. Greco at Department of Psychology, University of Missouri, St. Louis, and online at www.contextualpsychology.org.2005.
 40. Greco LA, Lambert W, Baer RA. Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the avoidance and fusion questionnaire for youth. *Psychol Assess* 2008; 20 (2): 93-102.
 41. Tayebi Naieni P, Mohammad-Khani S, Akbari M, Abedi M. The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Psychological Flexibility in Children with Obsessive-Compulsive Disorder. *J Child Ment Health* 2017; 4 (3) :91-106
 - 42- Burdick D. A guide to teaching mindfulness skills to children and adolescents; translated by Gholamreza Monsheie,; Moslem Asly Azad, Laleh Hosseini, PariNaz Taybi Tabini, Isfahan: Khorasan branch, Islamic Azad University: Publication; 2018. <https://www.ketabcity.com/bookview.aspx?bookid=2200126>. [Persian]
 43. Nitsche MA, Seeber A, Frommann K, Klein CC, Rochford C, Nitsche MS, Fricke K, Liebetanz D, Lang N, Antal A, Paulus W. Modulating parameters of excitability during and after transcranial direct current stimulation of the human motor cortex. *The Journal of physiology* 2005;568(1):291-303.
 44. Nitsche MA, Lampe C, Antal A, Liebetanz D, Lang N, Tergau F, Paulus W. Dopaminergic modulation of long-lasting direct current-induced cortical excitability changes in the human motor cortex. *European Journal of Neuroscience* 2006; 23(6):1651-7.
 45. Clark VP, Coffman BA, Trumbo MC, Gasparovic C. Transcranial direct current stimulation (tDCS) produces localized and specific alterations in neurochemistry: a ¹H magnetic resonance spectroscopy study. *Neuroscience letters* 2011;500(1):67-71.
 - 46- Agaie Sabet, S. Improving reading performance through visual interventions, Master Thesis in Clinical Psychology of Children and Adolescents, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, 2013.
 - 47- Mueller S. A Qualitative Feasibility and Acceptability Study of an Adapted Mindfulness Program for Children with Executive Function Impairments, University of California, Los

- Angeles, 2019, A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in Education.
48. Giordano J, Bikson M, Kappenman E. S, Clark V. P, Coslett H. B, Hamblin M. R, McKinley R.A . Mechanisms and effects of transcranial direct current stimulation. *Dose-Response* 2017; 15(1) 1559325816685467. doi: 10.1177/1559325816685467
 49. Cambiaghi M, Velikova S, Gonzalez-Rosa J. J, Cursi M, Comi G, Leocani L. Brain transcranial direct current stimulation modulates motor excitability in mice. *European Journal of Neuroscience* 2010;31(4),704–709. doi: 10.1111/j.1460-9568.2010.07092.x.
 50. Dwyer G. E, Craven A. R, Hirnstein M, Kompus K, Assmus J, Ersland L, Grüner R. No effects of anodal tDCS on local GABA and Glx levels in the left posterior superior temporal gyrus. *Frontiers in Neurology* 2019; 9, 1145. doi: 10.3389/fneur.2018.01145
 51. Tabassum S, Ahmad S, Madiha S, Khalid S, Shahzad S, Batool Z, & Haider S. Impact of oral supplementation of Glutamate and GABA on memory performance and neurochemical profile in hippocampus of rats. *Pakistan Journal of Pharmaceutical Sciences* 2017;30. PMID: 28655701
 52. Weiss M, Lavidor M. When less is more : evidence for a facilitative cathodal tDCS effect in attentional abilities. *Journal of Cognitive Journal of Research in Neuroscience* 2012; 24(9), 1826–1833. doi :10.1162/jocn_a_00248.
 53. Gotink R. A, Meijboom R, Vernooij M. W, Smits M , Hunink M. G. M. 8-week mindfulness based stress reduction induces brain changes similar to traditional long-term meditation practice—a systematic review. *Brain and Cognition* 2016;108, 32–41. doi : 10.1016/j.bandc.2016.07.001
 54. Widdett R. Neuroplasticity and mindfulness meditation. Honors Theses. 2469 . https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2469 Zeman, A., Kapur, N., & Jones-Gotman, M. Epilepsy and memory 2014, Oxford University Press doi:10.1093/acprof:oso/9780199580286.001.0001.