

Research Paper



## The impact of educational neglect and abuse in the executive functions of second year primary school students in Urmia city



Azar Froydin<sup>1</sup>, Ali Zeinali<sup>\*2</sup>

1. M. A, Department of Psychology, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Khoy Branch, Islamic Azad University, Khoy, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.54854.5357

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.17.4](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.54854.5357)

URL: [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_16932.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16932.html)



### ARTICLE INFO

### ABSTRACT

**Keywords:**  
Executive functions,  
educational neglect,  
educational abuse.

Received: 2023/01/07  
Accepted: 2023/01/28  
Available: 2023/12/21

The current research was conducted with the aim of the impact of educational misconduct and neglect in the executive functions of second year elementary school students in Urmia city. This research is descriptive of the type of correlation studies. The statistical population of the students of the second year of elementary school in Urmia city in the academic year of 2021-2022, whose number is 14326 according to the report of the Department of Education, which was selected from this population and cluster random sampling method. 374 people were selected and participated in the study. To collect data, Coolidge's Neuropsychological and Personality Questionnaire (2000) and Educational Misbehavior and Negligence Questionnaire (2008) were used. The data were analyzed using Pearson's correlation and multivariate regression analysis simultaneously. The results of the research showed that there is a positive and significant relationship between educational misconduct and neglect with executive functions and organizational, decision-making-planning and prevention components. With the increase in educational misconduct and neglect, the degree of weakness in executive functions and components of organization, decision-making-planning and inhibition increases. Also, the results of the regression analysis showed that the variables of educational misconduct and neglect are able to meaningfully predict changes in executive functions and components of organization, decision-making-planning and inhibition. Therefore, the variables of educational misconduct and neglect play an important role in students' executive functions.



\* Corresponding Author: Ali Zeinali  
E-mail: [cognition20@yahoo.com](mailto:cognition20@yahoo.com)



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقاله پژوهشی



## تأثیر سوء رفتار و غفلت آموزشی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی



آذر فروع دین<sup>۱</sup>، علی زینالی<sup>۲\*</sup>

۱. کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.54854.5357

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.17.4](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.54854.5357)

URL: [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_16932.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16932.html)



## چکیده

## مشخصات مقاله

## کلیدواژه‌ها:

کارکردهای اجرایی، سوء رفتار آموزشی، غفلت آموزشی.

پژوهش حاضر با هدف تأثیر سوء رفتار و غفلت آموزشی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان ارومیه انجام شده است. این پژوهش توصیفی از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۳۷۴ نفر انتخاب شده و در مطالعه شرکت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه عصب روانشناختی و شخصیتی کولیک (۲۰۰۰) و پرسشنامه سوء رفتار و غفلت آموزشی نوع پرورقه باغ و زینالی (۱۳۹۸) استفاده شد. داده‌ها به کمک همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری به روش همزمان تجزیه و تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که بین سوء رفتار و غفلت آموزشی با کارکردهای اجرایی و مؤلفه‌های سازماندهی، تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی و بازداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. با افزایش سوء رفتار و غفلت آموزشی، میزان ضعف در کارکردهای اجرایی و مؤلفه‌های سازماندهی، تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی و بازداری افزایش می‌یابد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی قادرند تغییرات کارکردهای اجرایی و مؤلفه‌های سازماندهی، تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی و بازداری را به طور معناداری پیش‌بینی کنند. بنابراین متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی نقش مهمی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دارند.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۱۰/۱۷

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۱/۰۸

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

\* نویسنده مسئول: علی زینالی

رایانامه: cognition20@yahoo.com

## مقدمه

کارکردهای اجرایی<sup>۱</sup> ساختارهای مهمی هستند که با فرآیندهای روان-شناختی مسئول کنترل هوشیاری، تفکر و عمل مرتبط هستند. کارکردهای اجرایی دربرگیرنده فرآیندهای شناختی هستند که مسئول اهداف، راهبردها، نگهداری عملکرد و برنامه‌ریزی شناختی در ذهن تا زمان انجام دادن و بازداری رفتارها یا محرک‌های نامربوط دیگر است (ستون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). کارکردهای اجرایی شامل توانایی‌هایی است که فرد را قادر می‌سازد که به طور موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های مختلف به صورت مستقل، هدفمند و خودیاری عمل کنند (داوسون و گوآر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). کارکردهای اجرایی مهارت‌های هستند که به فرد کمک می‌کنند تا تصمیم بگیرد و چه نوع فعالیت‌ها و یا اهدافی باید مورد توجه قرار گیرند، چگونه رفتارها سازماندهی و برنامه‌ریزی گردند. به طور کلی کارکردهای اجرایی دو نقش برجسته در رفتار دارند: ۱- استفاده از مهارت‌های فکری خاص برای انتخاب دستیابی به اهداف. ۲- کمک به پیشرفت در حل مسائل. این کارکردها کمک می‌کند تا یک تصویر از هدف، حرکت به سمت هدف منابع مورد نیاز در طول رسیدن به هدف شناسایی گردند (داوسون، ۲۰۱۸).

کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از توانایی‌های عالی شناختی و فراشناختی مغز است (بگتا و الکساندر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶) که توجه پایدار، مهارت شناختی، برنامه‌ریزی، سازماندهی، مدیریت زمان، حافظه فعال، بازداری پاسخ، کنترل تکانه، حل مسئله، اولویت‌بندی، تنظیم هیجان، خودنظارتی و خودتنظیمی از مهمترین آن‌ها محسوب می‌شود (پون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). این کارکردها به طور مستقل اما هماهنگ مسئولیت کنترل، نظم‌دهی و هدایت-گری افکار، احساسات، هیجانات و رفتار فرد را بر عهده دارند (فلیک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). کارکردهای اجرایی به تظاهر نقص‌های اولیه در کنترل اجرایی بر روی رفتار می‌پردازد (خدابخشی و همکاران، ۱۳۹۴).

کارکردهای اجرایی نقش بسیار مهمی در رشد توانایی‌های ذهنی، موفقیت تحصیلی، شخصیت و مهارت‌های اجتماعی کودکان ایفا می‌کنند و وجود مشکل در کارکردهای اجرایی کودکان منجر به مشکلات عدیده‌ای از جمله پرخاشگری، بی‌توجهی، مشکلات رفتاری و ارتباطی میشود (موردوک<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). در بررسی‌های زیستی-عصبی مشخص شده است که قشر پیش‌پیشانی و ارتباطاتی که دارد، منطقه اصلی مؤثر بر رشد کارکردهای اجرایی است (زلازو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). رشد قشر پیش‌پیشانی از بدو تولد آغاز می‌شود و تا زمان بلوغ ادامه دارد و این رشد طولانی‌مدت بیشتر تحت تأثیر محرک‌های محیطی است. با توجه به ارتباط نزدیک رشد کارکردهای اجرایی و قشر پیش‌پیشانی، سال‌ها تصور می‌شد که کارکردهای اجرایی در نوجوانی

رشد می‌کند، ولی به‌مرور و با رشد علوم عصب‌شناختی مشخص شد که کارکردهای اجرایی بسیار زودتر و قبل از دوره دبستان یا حتی در کمتر از سه‌سالگی نیز رشد می‌کند (روو<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). کارکردهای اجرایی به مجموعه‌ای پیچیده از عملکردهای مغزی، همچون طرح‌ریزی عمل، حفظ سطوحی از تحریک شناختی، تمرکز روی تکلیف و جابه‌جایی توجه، مشاهده سطح عملکرد، استفاده از بازخورد، بی‌توجهی به زمینه خارجی و انعطاف-پذیری در فعالیت‌سازی برای تغییرات در محیط اشاره دارد (کوربت<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). این اصطلاح شامل توانایی‌های همچون برنامه‌ریزی، حافظه کاری، انعطاف‌پذیری شناختی، شروع پاسخ، بازداری پاسخ، کنترل تکانه و نظارت بر عمل است (استوس و نایت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲).

تمایل به یکنواختی و انجام رفتارهای تکراری در دوران مدرسه، عدم کنترل تکانه، مشکل در شروع اعمال غیرمعمول جدید و مشکل در انتقال بین تکالیف از جمله رفتارهایی هستند که به وسیله نظریه نقص کارکردهای اجرایی تبیین می‌شوند. همچنین کارکردهای اجرایی پیش‌بینی‌کننده موفقیت در خواندن و ریاضیات، به خاطر سپردن و پیروی کردن از دستورها، تکمیل تکالیف و بازداری رفتار نامناسب هستند و نقش مهمی در اکتساب دانش دارند (کلیر-تامسون و گاترکول<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۶). آسیب در کارکردهای اجرایی باعث اختلال در عملکرد شناختی فرد و به تبع آن اختلال در رفتار خودتنظیمی، مهارت‌های اجتماعی، قضاوت فرد، عدم کنترل خشم و بازداری در دوران دبیرستان می‌گردد (کولهوف<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). نقایص کارکردهای اجرایی باعث کاهش تنظیم شناختی و تنظیم رفتاری شده که این موضوع به نوبه خود می‌تواند باعث بروز مشکلات تحصیلی شود (گیانکولا<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۷).

یکی از مهمترین عواملی که در شکل‌گیری شخصیت آدمی نقش دارد خانواده است. انسان از ابتدای تولد تا هنگام مرگ در خانواده رشد می‌یابد و به تعالی یا انحطاط می‌رسد. از نیازهای مهم کودک آرامش در محیط خانواده است. عدم امنیت و محرومیت از محبت روحیه کودک را آزار می‌دهد و او را دچار بیماری و اضطراب می‌کند و در این راستا سوء رفتار در خانواده می‌تواند مشکلات زیادی را برای کودکان ایجاد کند (آگاتانوس<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۷). سوء رفتار<sup>۱۶</sup> با کودک یک مشکل جهانی با عواقب جدی مادام‌العمر است که موجب رنج و درد کودکان و خانواده‌ها شده و می‌تواند عواقب طولانی‌مدت به دنبال داشته باشد (سدلاکن<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۰).

سوء رفتار با کودک شامل آسیب‌های جسمی، روانی (عاطفی)، جنسی و رفتار غفلت‌آمیز نسبت به یک کودک زیر ۱۸ سال است که توسط فرد مسئول رفاه و آسایش کودک اعمال می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۳).

10. Corbett
11. Stuss & Knight
12. Clair-Thompson & Gathercole
13. Koolhof
14. Giancola
15. Agathanos
16. child abuse
17. Sedlak
18. American Psychiatric Association

1. executive functions
2. Sutton
3. Dawson & Guare
4. Baggetta & Alexander
5. Poon
6. Flick
7. Murdock
8. Zelazo
9. Rowe

کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است و لازم است به این کارکردهای اجرایی در دوران مدرسه بیشتر دقت شود (بادبره و زینالی، ۱۳۹۵) و از آنجا که کارکردهای اجرایی با استدلال، برنامه‌ریزی، حافظه، توجه و برنامه‌ریزی مرتبط هستند و می‌توانند تحت تأثیر تجربه‌های سوء رفتار کودکی قرار داشته باشند و پژوهش‌های اندکی درباره رابطه انواع تجربه‌های سوء رفتار کودکی و غفلت آموزشی با کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان انجام شده است که از این رو انجام پژوهشی در زمینه تجربه‌های سوء رفتار کودکی و غفلت آموزشی و کارکردهای اجرایی با هدف ارائه پیشنهادهایی کاربردی در این زمینه ضروری می‌باشد. به این ترتیب مسئله اساسی این پژوهش این است که آیا سوء رفتار و غفلت آموزشی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی نقش دارند؟

### روش

این پژوهش از لحاظ هدف بنیادی و از نظر روش پژوهش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که تعداد آن‌ها بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش ۱۴۳۲۶ نفر است که از این جامعه با استفاده جدول مورگان و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۳۷۴ نفر انتخاب شده و در مطالعه شرکت کردند. به طوری که ابتدا از هر از دو ناحیه ۱ و ۲ شهر ارومیه تعداد ۴ مدرسه (دو دخترانه و دو پسرانه) انتخاب و از هر پایه چهارم، پنجم و ششم در هر مدرسه یک کلاس و در مجموع سه کلاس به روش تصادفی انتخاب و سپس با توجه به حجم جامعه بر اساس جنسیت، پایه تحصیلی و ناحیه نسبت حجم نمونه محاسبه و در نهایت ۳۷۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیلی در دوره دوم مدارس شهر ارومیه و تمایل برای شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز عدم دقت در تکمیل پرسشنامه‌ها بود. ملاحظات اخلاقی نیز شامل بی‌نام بودن ابزارهای پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات و عدم تضاد محتوای پژوهش با ارزش‌های اخلاقی، فرهنگی و دینی جامعه بود.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

**پرسشنامه کارکردهای اجرایی<sup>۸</sup>:** کارکردهای اجرایی بر اساس پرسشنامه عصب روانشناختی و شخصیتی کولبج (۲۰۰۰) ارزیابی می‌شود. این از موم طوری طراحی شده که رفتار کودک را در یک هفته اخیر ارزیابی می‌کند و توسط والدین تکمیل می‌شود. از آنجا که در این آزمون به مشکلات رفتاری کودک نمره داده می‌شود. نمرات بالا در خرده مقیاس‌های آن نشان دهنده مشکلات بیشتری در همان حوزه است. هر اختلال دارای خرده مقیاسی مشخص و مجز است. دو مورد از این خرده مقیاس‌ها با ۱۹ گویه به ارزیابی کارکردهای اجرایی می‌پردازد. آزمون را والدین به صورت مقیاس لیکرت پاسخ می‌دهند و به صورت چهار گزینه‌ای است (کاملاً مناسب، مناسب، تاحدی مناسب و نامناسب). دامنه حداقل و حداکثر نمرات این مقیاس ۱۹ و ۷۶

دیوب و مک‌جیبونی<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) سوء رفتار با کودک را به پنج طبقه شامل سوء رفتار جسمی، سوء رفتار جنسی، سوء رفتار عاطفی، سوء رفتار آموزشی و غفلت تقسیم کرده‌اند. مطالعات بسیاری درباره انواع سوء رفتار با کودک صورت گرفته و با وجود این که برخی مطالعات نشان دادند که سوء رفتار جسمی و جنسی می‌تواند تبعات آموزشی داشته باشد؛ ولی پژوهش درباره سوء رفتار آموزشی و غفلت آموزشی در مراحل آغازین است (بالکران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ نوع‌پورقره باغ و زینالی، ۱۳۹۸). سوء رفتار آموزشی زمانی روی که کودک مجاز باشد بارها و بارها بازی کند ولی والدین یا سرپرستان از ثبت نام در مدرسه غفلت کنند و یا به نیازهای آموزشی خاص کودک توجهی نشود (نیکسون و فریمان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). سوء رفتار با کودک تکانشگری را در کودکان افزایش می‌دهد که پیامد آن کاهش ظرفیت مغز برای بازداری فعالیت‌ها و اعمال و کنترل هیجان‌های منفی است و این تکانشگری و بازداری نکردن هیجان‌های منفی، میزان توجه و استدلال را کاهش می‌دهد (وینگیلف<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین افرادی که از مورد توجه واقع نشدن در کودکی دارای تجارب فراوان بودند و درجه‌ی پایینی از میزان توجه را داشتند، علائم فراوان روان‌پزشکی و انعطاف‌پذیری شناختی پایینی را داشتند (بگیان‌کوله‌مرز و همکاران، ۱۳۹۷). حسینی و سلیمانی (۱۳۹۸) در پژوهشی گزارش کردند که تجربیات سوء رفتار دوران کودکی پیش‌بینی‌کننده‌ی قدرتمند پیامدهای وخیم رفتاری و روانی-اجتماعی است و مواجهه با ترومای کودکی می‌تواند ابتدا به تحریف‌های شناختی و کارکرد شناختی پایین را در بزرگسالی پیش-بینی کند.

علاوه بر سوء رفتار آموزشی، غفلت آموزشی نیز با درجات متفاوتی از نظر شدت روی می‌دهد. غفلت آموزشی به معنای کوتاهی در فراهم کردن امکانات، توجه و نظارتی است که برای تضمین تعلیم و تربیت کودک ضروری است و از جمله مصادیق آن می‌توان به عدم ثبت نام کودک در مدرسه، اجازه دادن به غیبت‌های مکرر و بلندمدت از مدرسه و عدم توجه به نیازهای آموزشی خاص اشاره کرد (استولتنبورگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). مطالعات نشان می‌دهند کودکانی که دچار غفلت آموزشی شده‌اند، بیشتر احتمال دارد که نیاز به کلاس تقویتی داشته باشند و مشکلات بیشتری را در مدرسه تجربه کنند (چاپل و واسک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد با تاریخچه غفلت دوران کودکی نشانه‌های اضطراب و افسردگی و به طور کلی نشانه‌های درون نمود بیشتری را نسبت به دیگران در نوجوانی و جوانی نشان می‌دهند و در جنبه‌های شناختی مغزی افت قابل ملاحظه‌ای دارند (کانون<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۰).

این یافته که سوء رفتار و غفلت آموزشی در دوران کودکی و نوجوانی منجر به مشکلات شناختی می‌شود، بر کسی پوشیده نیست؛ اما برای کمک به کاهش پیامدهای این معضل و شناخت دقیق‌تر مکانیزم تأثیرگذاری این مسئله، بررسی آن بر روی کارکردهای شناختی و اجرایی ضروری و مفید به نظر می‌رسد و نیازمند بررسی‌های بیشتر است. همچنین با توجه به این که

1. Dube & McGiboney
2. Balkaran
3. Balkaran
4. Wingenfeld

5. Stoltenborgh
6. Chapple & Vaske
7. Cannon
8. Questionnaire of executive functions

یافته‌های جدول ۱ نشان داد که بین سوء رفتار آموزشی با کارکردهای اجرایی و مؤلفه‌های سازماندهی، تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی و بازداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (نمره بالاتر در کارکردهای اجرایی نشان دهنده ضعف و مشکل است). در واقع با افزایش سوء رفتار آموزشی، میزان ضعف در کارکردهای اجرایی نیز افزایش می‌یابد. همچنین بین غفلت آموزشی با کارکردهای اجرایی و مؤلفه‌های سازماندهی، تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی و بازداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (نمره بالاتر در کارکردهای اجرایی نشان دهنده ضعف و مشکل است). در واقع با افزایش غفلت آموزشی، میزان ضعف در کارکردهای اجرایی نیز افزایش می‌یابد.

بر اساس نتایج جدول ۱، فرض نرمال بودن به دلیل قرار داشتن مقدار کجی و کشیدگی در دامنه +۱ تا -۱ رد نشد. علاوه بر آن مقدار عامل تورم واریانس برای پیش بینی کارکردهای اجرایی در دامنه ۱/۰۵ و مقدار دوربین واتسون ۱/۷۰ بود. اگر مقدار عامل تورم واریانس کوچک‌تر از ۱۰ باشد فرض هم خطی چندگانه رد و اگر مقدار دوربین واتسون در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵ باشد، فرض همبستگی باقی مانده‌ها رد می‌شود. در نتیجه استفاده از رگرسیون جهت تحلیل داده‌ها مجاز بود. نتایج رگرسیون چندگانه با مدل گام به گام برای تعیین نقش سوء رفتار و غفلت آموزشی در شکل‌گیری کارکردهای اجرایی در دانش آموزان در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۲: خلاصه یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون به روش همزمان برای پیش-

#### بینی ابعاد کارکردهای اجرایی

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی	ضریب تعیین چندگانه	خطای معیار برآورد
سوء رفتار آموزشی غفلت آموزشی	سازماندهی	۰/۲۶	۰/۰۷	۳/۹۰
سوء رفتار آموزشی غفلت آموزشی	تصمیم‌گیری / برنامه‌ریزی	۰/۳۶	۰/۱۳	۳/۲۶
سوء رفتار آموزشی غفلت آموزشی	بازداری	۰/۲۹	۰/۰۸	۲/۰۹

است. پایایی به دست آمده برای خرده مقیاس سازمان دهی و تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی ۰/۸۵ و برای بازداری ۰/۶۶ به دست آمد. برای تعیین میزان روایی پرسشنامه به پنج نفر از اساتید بخش علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه کرمان داده شد که نمره ۰/۹۰ به دست آمد (امینایی و موسوی‌نسب، ۱۳۹۳).

**پرسشنامه سوء رفتار و غفلت آموزشی<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه توسط نوع- پرورقره باغ و زینالی (۱۳۹۸) ساخته شده است و شامل ۲۹ گویه بوده و ۲ عامل سوء رفتار آموزشی (۱۵ گویه) و غفلت آموزشی (۱۴ گویه) را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۴)، نمره‌گذاری می‌شوند و توسط والدین تکمیل می‌گردد. هیچ گویه‌ای به صورت معکوس نمره‌گذاری نمی‌شود و نمره ابعاد از طریق مجموع نمره گویه‌های آن حیطة به دست می‌آید و نمره بیشتر به معنای سوء رفتار و غفلت آموزشی است. روایی همزمان این پرسشنامه با مقیاس کودک‌آزاری حسین‌خانی، نجات، مجدزاده، مهram و افلاطونی (۱۳۹۲) بررسی و تأیید گردید. همچنین اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای دو عامل پرسشنامه ۰/۹۱ و ۰/۹۲ محاسبه شد که بسیار مطلوب و قابل پذیرش است (نوع‌پرورقره باغ و زینالی، ۱۳۹۸). برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری به روش همزمان با استفاده از نرم‌افزار SPSS.21 استفاده شد.

## نتایج

در این قسمت شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شوند. در جدول ۱ این شاخص‌ها ارائه شده‌اند که نشان می‌دهند داده‌ها از پراکندگی لازم جهت انجام تحلیل رگرسیون برخوردارند.

جدول ۱: ضرایب همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	سوء رفتار آموزشی	غفلت آموزشی	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
سوء رفتار آموزشی	-	-	۱۸	۴۵	۳۲/۶۷	۴/۹۷
غفلت آموزشی	-	-	۱۷	۴۶	۳۰/۵۵	۶/۸۸
سازماندهی- تصمیم‌گیری	**۰/۱۷	**۰/۲۲	۸	۲۷	۱۸/۱۲	۴/۰۳
برنامه‌ریزی	**۰/۲۵	**۰/۲۸	۸	۲۷	۱۷/۵۶	۳/۴۹
بازداری	*۰/۱۹	*۰/۲۵	۳	۱۲	۷/۶۸	۲/۱۸

## 1. Educational Neglect and Abuse Questionnaire

جدول ۳: تحلیل واریانس تغییرات متغیر ملاک بر اساس تغییرات متغیرهای

متغیر ملاک	مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	پیش‌بین	
							تصمیم‌گیری/ برنامه‌ریزی	ضرب ثابت
رگرسیون	۴۲۶/۶۴	۲	۲۱۳/۳۲				ضرب ثابت	۸/۵۴
باقیمانده	۵۶۵۴/۹۴	۳۷۱	۱۵/۲۴	۱۳/۹۹	۰/۰۰۱	۶/۷۱	سوء رفتار آموزشی	۰/۱۵
کل	۶۰۸۱/۵۸	۳۷۳					غفلت آموزشی	۰/۱۳
رگرسیون	۵۹۲/۵۳	۲	۲۹۶/۲۶				ضرب ثابت	۳/۱۴
باقیمانده	۳۹۶۱/۲۹	۳۷۱	۱۰/۶۷	۲۴/۷۴	۰/۰۰۱	۳/۸۵	سوء رفتار آموزشی	۰/۰۷
کل	۴۵۵۳/۸۲	۳۷۳					بازداری	۰/۰۷
رگرسیون	۱۵۷/۸۰	۲	۷۸/۹۰				غفلت آموزشی	۰/۰۷
باقیمانده	۱۶۳۰/۹۶	۳۷۱	۴/۳۹	۱۷/۹۴	۰/۰۰۱	۴/۵۰	غفلت آموزشی	۰/۰۷
کل	۱۷۸۸/۷۷	۳۷۳						

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی قادرند ۲۶ درصد از تغییرات متغیر ملاک کارکردهای اجرایی مؤلفه (سازماندهی) را به طور معنی‌داری در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند و چون F محاسبه شده (۱۳/۹۹) در سطح  $P < 0/001$  معنی‌دار است؛ نشان می‌دهد که یکی از متغیرهای پیش‌بین قادر است تغییرات متغیر ملاک کارکردهای اجرایی مؤلفه (سازماندهی) را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند. همچنین متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی قادرند ۳۶ درصد از تغییرات متغیر ملاک کارکردهای اجرایی مؤلفه (تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی) را به طور معنی‌داری در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند و چون F محاسبه شده (۲۴/۷۴) در سطح  $P < 0/001$  معنی‌دار است؛ نشان می‌دهد که یکی از متغیرهای پیش‌بین قادر است تغییرات متغیر ملاک کارکردهای اجرایی مؤلفه (تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی) را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند. از سویی متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی قادرند ۲۹ درصد از تغییرات متغیر ملاک کارکردهای اجرایی مؤلفه (بازداری) را به طور معنی‌داری در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند و چون F محاسبه شده (۱۷/۹۴) در سطح  $P < 0/001$  معنی‌دار است؛ نشان می‌دهد که یکی از متغیرهای پیش‌بین قادر است تغییرات متغیر ملاک کارکردهای اجرایی مؤلفه (بازداری) را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند. در جدول ۴ نقش هر یک از متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی در پیش‌بینی مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان نشان داده شده است.

جدول ۴: ضرایب رگرسیونی متغیرهای وارده شده به معادله

متغیر ملاک	مدل	B	خطای استاندارد	$\beta$	t	سطح معناداری
ضرب ثابت	۱۰/۷۰		۱/۵۱	-	۷/۰۴	۰/۰۰۱
سوء رفتار آموزشی	۰/۱۱		۰/۰۴	۰/۱۴	۲/۷۹	۰/۰۰۵
غفلت آموزشی	۰/۱۲		۰/۰۳	۰/۲۰	۴/۰۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، در تحلیل رگرسیون به روش همزمان، متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی برای پیش‌بینی کارکردهای اجرایی مؤلفه سازماندهی وارد معادله رگرسیون شده‌اند. به ترتیب همانطور که در جدول ۵ نشان داده شده است، متغیر غفلت آموزشی با ضریب بتای استاندارد  $\beta = 0/20$  نیرومندترین متغیر در پیش‌بینی و دارای ۲۰ درصد نقش در تبیین و پس از آن متغیر سوء رفتار آموزشی با  $\beta = 0/14$  درصد نقش در تبیین کارکردهای اجرایی مؤلفه سازماندهی دانش‌آموزان نقش دارند. بنابراین بررسی ضرایب بتا نشان می‌دهد سوء رفتار و غفلت آموزشی قادر به پیش‌بینی کارکردهای اجرایی مؤلفه سازماندهی دانش‌آموزان هستند. همچنین در تحلیل رگرسیون به روش همزمان، متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی برای پیش‌بینی کارکردهای اجرایی مؤلفه تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی وارد معادله رگرسیون شده‌اند. به ترتیب همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده است، متغیر غفلت آموزشی با ضریب بتای استاندارد  $\beta = 0/25$  نیرومندترین متغیر در پیش‌بینی و دارای ۲۵ درصد نقش و پس از آن متغیر سوء رفتار آموزشی با  $\beta = 0/22$  درصد نقش در تبیین کارکردهای اجرایی مؤلفه تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی دانش‌آموزان نقش دارند. بنابراین بررسی ضرایب بتا نشان می‌دهد سوء رفتار و غفلت آموزشی قادر به پیش‌بینی کارکردهای اجرایی مؤلفه تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی دانش‌آموزان هستند. از سویی در تحلیل رگرسیون به روش همزمان، متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی برای پیش‌بینی کارکردهای اجرایی مؤلفه بازداری وارد معادله رگرسیون شده‌اند. به ترتیب همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده است، متغیر غفلت آموزشی با ضریب بتای استاندارد  $\beta = 0/22$  نیرومندترین متغیر در پیش‌بینی و دارای ۲۲ درصد نقش و پس از آن متغیر سوء رفتار آموزشی با  $\beta = 0/16$  درصد نقش در تبیین کارکردهای اجرایی مؤلفه بازداری دانش‌آموزان نقش دارند. بنابراین بررسی ضرایب بتا نشان می‌دهد سوء رفتار و غفلت آموزشی قادر به پیش‌بینی کارکردهای اجرایی مؤلفه بازداری دانش‌آموزان هستند.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر نقش سوء رفتار و غفلت آموزشی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان ارومیه بود.

یافته تحقیق نشان داد که بین سوء رفتار آموزشی با کارکردهای اجرایی و مؤلفه‌های سازماندهی، تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی و بازداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (نمره بالاتر در کارکردهای اجرایی نشان دهنده ضعف و مشکل است). در واقع با افزایش سوء رفتار آموزشی، میزان ضعف در کارکردهای اجرایی نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های حسینی و سلیمانی (۱۳۹۸)، کریستن و لاجمن (۲۰۲۰) و وینگیلفلد و همکاران (۲۰۱۱) مطابقت دارد. به طوری که در پژوهشی نشان دادند بدرفتاری و توجه نکردن به جنبه‌های آموزشی کودکان با افزایش خطر رفتار خودکشی در نوجوانی و سال‌های بعدی همراه بود. همچنین نتایج نشان داد که عملکرد عصبی- روان‌شناختی سازگار در برابر تأثیر بدرفتاری دوران کودکی بر خطر خودکشی محافظت نمی‌کند. در حالی که سابقه مادام‌العمر اختلال خلق به شدت با رفتار خودکشی مرتبط بود. همچنین نمرات بالاتر در حافظه کاری و عملکرد اجرایی در برابر رفتار خودکشی حتی در حضور سابقه اختلال خلقی مادام‌العمر محافظت می‌کند.

بر اساس نظریه لوریا (۱۹۶۶، ۱۹۷۳؛ به نقل از زلازو و مولر، ۲۰۰۲) مغز انسان از سه واحد کارکردی اساسی تشکیل شده است که به صورت برهم کنشی با هم ارتباط دارند. واحد اول در ساقه مغز قرار دارد و مسئول تنظیم و حفظ انگیزتگی مغز است. واحد دوم مسئول کدگذاری، پردازش و ذخیره اطلاعات است و در ناحیه گیجگاهی، آمیگانه ای و پس سری جای گرفته است. سومین واحد کنشی در ناحیه پیشین مغز قرار دارد (یعنی قطعه‌های پیشانی) و کارکردهای آن شامل برنامه‌ریزی، تنظیم و تأیید رفتار انسان است. لوریا در داخل ناحیه سوم، قشر پیش پیشانی را به عنوان فوق ساختاری در نظر گرفت که فعالیت مغزی یا رفتار را کنترل یا تنظیم می‌کند. از این منظر، انتظار می‌رود آسیب به قطعه‌های پیشانی، مخصوصاً قشر پیش پیشانی، برنامه‌های رفتاری پیچیده و توانایی فرد در تأیید یا تنظیم نتایج رفتاری را دچار اختلال کند. در نتیجه این آسیب ممکن است رفتار بسیار ابتدایی یا کلیشه‌ای که غیر منطقی، نامربوط یا نامناسب است جایگزین رفتارها و برنامه‌های پیچیده شود (امینیایی و موسوی نسب، ۱۳۹۳). بنابراین بر این اساس سوء رفتار آموزشی در کودکان می‌تواند به مشکلات در کارکردهای اجرایی منجر شود. بر اساس نظریه کفایت اجتماعی رفتارهای هر فرد معطوف به مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی بوده که از محیط‌های زندگی به دست آورده است. در واقع رفتار فرد تابعی از تعامل او و محیط پیرامون است. هرچند نباید سهم وراثت و ویژگی‌های فردی را نادیده گرفت. روانشناسان براین باورند اگر مراحل رشد و بلوغ در کودک و نوجوان به صورت طبیعی در قالب بهداشت روانی مطلوب یا کفایت زندگی سپری شود، می‌توان انتظار داشت رفتار او در دوره‌های بعد بهنجار باشد. همچنین به هر میزان که مراحل رشد و بلوغ کودک و نوجوان دستخوش نقصان و اختلال شود، رفتار او را در دوره‌های بعد متأثر می‌سازد. به طوری که اگر در سنین کودکی که رشد انعطاف‌پذیری شناختی اتفاق می‌افتد، سوء رفتار و غفلت آموزشی صورت

بگیرد؛ باعث می‌شود که میزان کارکردهای اجرایی کاهش یابد و مشکلاتی در این زمینه به وجود بیاید. لذا سوء رفتار آموزشی و رفتارهای نامناسب آموزشی، باعث افزایش ضعف در کارکردهای اجرایی می‌شود (کریستن و لاجمن، ۲۰۲۰).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین غفلت آموزشی با کارکردهای اجرایی و مؤلفه‌های سازماندهی، تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی و بازداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (نمره بالاتر در کارکردهای اجرایی نشان دهنده ضعف و مشکل است). در واقع با افزایش غفلت آموزشی، میزان ضعف در کارکردهای اجرایی نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های حسینی و سلیمانی (۱۳۹۸)، جانسون و همکاران (۲۰۲۱) و موتس و همکاران (۲۰۱۴) مطابقت دارد. به طوری که مشخص گردید بین سوء رفتار و غفلت در دوران کودکی با کنترل مهاری و حافظه کارکردهای اجرایی رابطه معناداری وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که تحصیل و تمرکز بر دروس برای افراد دارای غفلت آموزشی بسیار دشوار است و گاهی حتی مسئولیت‌های سنگینی که در چنین خانواده‌هایی بر دوش دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، باعث ترک تحصیل آنها می‌شود. همین موضوع در نهایت منجر به آن شده که به خاطر تجربه نکردن کودکی، فرد در بزرگسالی نیز با اختلالات روحی و روانی مواجه باشد. به طوری که تمام دوران کودکی و حتی بزرگسالی خود را در کنار والدینی کنترل‌گر گذرانده است، شرایط تحصیل با انگیزه‌های فردی و انتخاب‌هایی از روی علاقه غیرممکن بوده است. والدین کنترل‌کننده کسانی هستند که به اندازه‌ی کافی به فرزندان خود اعتماد ندارند و حتی در بزرگسالی فرزندان خود نیز همچنان در امور شخصی زندگی وی دخالت دارند. نتیجه‌ی رفتارهای بیمارگونه‌ی آنها، تربیت فرزندان است که اغلب احساس ناتوانی می‌کنند و حتی در بزرگسالی نیز افراد وابسته‌ای هستند. به طوری که غفلت والدین بر روی آموزش کودکان در این سنین باعث افزایش مشکلات کارکردهای اجرایی می‌شود (جانسون و همکاران، ۲۰۲۱).

تجارب تروماتیک، وقایعی نظیر مواجهه با مرگ یا تهدید به مرگ، مواجهه به جراحت جدی یا خشونت جنسی در هر مرحله از زندگی فرد را شامل می‌شود. البته سایر وقایع منفی زندگی مانند تجربیات سواستفاده دوران کودکی نیز زیرمجموعه‌ای از تجربیات تروماتیک محسوب شده و باعث مشکلات شناختی در کودکان می‌شود. پیامدهای روانی و جسمی آزار فیزیکی و جنسی نیز بر هیچ کس پوشیده نیست و بارها درباره‌ی اثرات آنها در سرنوشت فرزندان صحبت شده است. دانش‌آموزانی که با انواع این آزارها روبرو هستند، می‌توانند به دلیل آسیب‌های جسمی و روحی و اختلالات روانی جدی، از تحصیل دور شده و عملکرد ضعیفی در مدرسه داشته باشند و همه این عوامل باعث افزایش ضعف در مشکلات کارکردهای اجرایی می‌شوند (حسینی و سلیمانی، ۱۳۹۸).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی قادرند تغییرات کارکردهای اجرایی و مؤلفه‌های سازماندهی، تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی و بازداری را به طور معناداری پیش‌بینی کنند. بنابراین متغیرهای سوء رفتار و غفلت آموزشی نقش مهمی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان



این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی انجام گرفته است که در تعمیم یافته‌ها برای دانش‌آموزان مقاطع دیگر با محدودیت مواجه است. محدودیت دیگر این پژوهش عدم کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی از جمله وضعیت اجتماعی و اقتصادی و هوشبهر است که می‌تواند بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی تأثیرگذار باشد. بر اساس یافته پژوهش به دست آمده، پیشنهاد می‌شود متخصصان در جامعه برنامه‌هایی را برای آموزش جامعه و افزایش دانش، تغییر نگرش‌ها و بهبود رفتارهای کلیه اعضای جامعه، به خصوص والدین، در زمینه سوء رفتار و غفلت آموزشی و پیامدهای آن در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کرده و به والدین آموزش داده شود. با توجه به شیوع بالای سوء رفتار و غفلت آموزشی با کودک و تأثیرات سوء آن بر سلامت افراد، ایجاد سازوکارهای مناسب جهت بالا بردن سطح دانش خانواده‌ها و تلاش برای حذف یا محدودسازی هنجارهای غلط فرهنگی امری ضروری است.

### منابع

- امینیایی، فرشته؛ موسوی نسب، سید محمد حسین (۱۳۹۳). مقایسه کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن آموزش‌ناهنجاری. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۶(۳): ۵۳-۶۰.
- بگیان کوله مرز، محمد جواد؛ کرمی، جهانگیر؛ مومنی، خدامراد؛ الهی، عادل. (۱۳۹۷). بررسی نقش توانایی‌های شناختی و دشواری‌های تنظیم هیجانی در پیش‌بینی عضویت گروه افراد اقدام‌کنندگان به خودکشی و افراد بهنجار. *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۱۹(۶۳): ۴۲-۵۸.
- خدابخشی، مهدی؛ ملک پور، مختار؛ عابدی، احمد. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه ذهن بر عملکرد ذهن‌خوانی و کارکردهای اجرایی در کودکان مبتلا به اختلال‌های طیف اوتیسم. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۱(۲): ۱۵۵-۱۶۶.
- حسینی، کتابون؛ سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۸). نقش تمیزی ترومای کودکی و تحریف‌های شناختی در تبیین علایم بالینی اختلال وسواسی-جبری. *مجله اندیشه و رفتار*، ۱۴(۵۴): ۱۷-۲۶.
- حسینخانی، زهرا؛ نجات، سحرناز؛ مجدزاده، رضا؛ مهram، منوچهر. (۱۳۹۲). افلاطونی علی. طراحی پرسشنامه کودک آزاری در ایران. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۱۱(۳): ۲۹-۳۸.
- نوع‌پرور قره باغ، طاهره؛ و زینالی، علی. (۱۳۹۸). ساخت و بررسی روایی پرسشنامه سوء رفتار و غفلت آموزشی (فرم دانش‌آموز). *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶(۱): ۲۱۲-۲۲.

دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های کریستن و لاجمن (۲۰۲۰)، مونرو-مانزو و همکاران (۲۰۲۰) و کانون و همکاران (۲۰۱۰) مطابقت دارد. افراد با تاریخچه غفلت دوران کودکی نشانه‌های اضطراب و افسردگی و به طور کلی نشانه‌های درون نمود بیشتری را نسبت به دیگران در نوجوانی و جوانی نشان می‌دهند و در جنبه‌های شناختی مغزی افت قابل ملاحظه‌ای دارند.

وقتی مشکلات و شرایطی مانند اعتیاد والدین، بیماری روانی آنها، کودک آزاری و سخت‌گیری و کنترل‌گری شدید والدین در عملکرد خانواده اختلال ایجاد می‌کند، اثرات آن بر فرزندان ممکن است تا مدت‌ها پس از بزرگ شدن و ترک خانواده‌های مشکل‌دار نیز ادامه یابد. بزرگسالانی که در خانواده‌های ناکارآمد بزرگ شده‌اند، اغلب مشکلاتی در ایجاد و حفظ روابط صمیمانه، حفظ عزت نفس و اعتماد به دیگران دارند و به شدت از کنترل نداشتن بر امور می‌ترسند و احساسات و واقعیت خود را انکار می‌کنند و اگر بنا به هر دلیلی والدین در دوران کودکی بر روی کودک خود غفلت آموزشی کنند و رفتارهای سوء آموزشی داشته باشند؛ باعث می‌شوند که آن‌ها در مراحل رشد کارکردهای اجرایی دچار مشکلات شناختی شده و میزان ضعف در کارکردهای اجرایی‌شان افزایش یابد (مونرو-مانزو و همکاران، ۲۰۲۰).

خانواده مهم‌ترین مامن و پناهگاه کودکان است و هرگونه تزلزل و تغییر در پویایی آن می‌تواند اثرات نامطلوبی بر عملکرد درسی دانش‌آموزان داشته باشد. این اثرات اگرچه در بیشتر موارد منفی هستند اما به معنای آن نیست که نمی‌توان آنها را کاهش داد و انگیزه و هیجان را در کودکان زنده نگهداشت. در این روند، هم دانش‌آموزان و هم والدین آنها باید راه‌هایی را برگزینند تا رفتارهایی که در مدت بحران یا مشکل برای روی پایستادان انجام داده‌اند، به مرور به سمت یک رفتار مثبت تغییر شکل دهد، اعتماد‌بازیابی شود، ارتباط با دیگران معنا یابد و کودک بداند که حدود این ارتباطات چگونه باید باشد. با این حال، مشکلات خانوادگی، مانند تغییرات عمده در ساختار خانواده، اعتیاد، آزارگری یا کنترل‌گری والدین، بی‌ثباتی مالی و حتی قلدری خواهر و برادر، می‌تواند تأثیر منفی قابل توجهی بر فرزندان از جمله در مدرسه، یا به طور خاص، بر عملکرد تحصیلی آنها بگذارد و میزان مشکلات در کارکردهای اجرایی را افزایش می‌دهد (کریستن و لاجمن، ۲۰۲۰).

با توجه به اینکه دانش‌آموزان که در دوره کودکی مورد سوء رفتار و غفلت آموزشی قرار گرفتند؛ در واقع والدین به این کودکان در زمینه تحصیل آموزش اهمیت کمتری داده و مورد غفلت واقع شده‌اند؛ بنابراین سوء رفتار و غفلت آموزشی می‌تواند بر روی جنبه‌های شناختی و تحصیلی کودکان نقش داشته باشد که در کارکردهای اجرایی به عنوان یک متغیر شناختی در این زمینه می‌تواند تحت تأثیر سوء رفتارهای و غفلت‌های آموزشی قرار گیرد که نتایج نشان داد سوء رفتار و غفلت آموزشی با کارکردهای اجرایی رابطه داشته و می‌تواند مشکلات کارکردهای اجرایی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. از آنجایی که یافته‌های پژوهش بر اساس مقیاس‌های دیگر گزارش‌دهی بود و گزارش‌های شخصی در پرسشنامه‌ها اصولاً به دلیل یافته‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی بیشتر مستعد تحریف هستند و این ممکن است نتایج پژوهش را به مخاطره بیناندازد.

- Agathanos H. (1997). The prediction of child maltreatment in Greek families. *Childabus & Neglect*, 21(8), 721-73
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Baggetta, P., Alexander, PA. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind Brain Education*, 10, 10–33.
- Balkaran, S. (2015). *Impact of child abuse education on parent's self-efficacy: An experimental study* [Ph.D. Thesis]. [Minnesota, USA]: College of Social and Behavioral Sciences, Walden University, pp: 3-7.
- Cannon, E.A., Bonomi, A.E., Anderson, M.L., Rivara, F.P., Thompson, R. S. (2010). Adult health and relationship outcomes among women with abuse experiences during childhood. *Violence and Victims*, 25(3), 291– 305.
- Chapple, C.L., Vaske, J. (2010). Child neglect, social context, and educational outcomes: Examining the moderating effects of school and neighborhood context. *Violence and Victims*, 25(4), 470-485
- Clair-Thompson HL, Gathercole SE.(2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4),745-59.
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research*, 166 (1), 210-222.
- Dawson, P., Guare, B. (2009). An ecological validity study of executive function measures in children with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 237-248.
- Dawson, p. G., R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A Practical guide to assessment and intervention*. New York: Guilford publications.
- Dube, S.R., McGiboney, G.W. (2018). Education and learning in the context of childhood abuse, neglect and related stressor: The nexus of health and education. *Child Abuse & Neglect*, 75, 1-5.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. UK:Sage.
- Giancola, P. R. (2007). The underlying role of aggressivity the relation between executive functioning and alcohol consumption. *Addictive Behaviors*, 32, 765- 783
- Johnson, D., Policelli, J., Li, M., Dharamsi, A., Hu, Q., Sheridan, M. A., McLaughlin, K. A. Wade, M. (2021). Associations of early-life threat and deprivation with executive functioning in childhood and adolescence a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 1; 175(11):e212511.
- Kelly, P. (2010). Where are the children? Educational neglect across the fifty states. *The Researcher*, 23(1), 41–58.
- Koolhof, R., Loeber, R., Wei, E. H., Pardini. D & D'escury, A. C. (2007). Inhibition defi cits of serious delinquent boys of low intelligence. *Criminal Behavior and Mental Health*, 17, 274–292.
- Kristin, S., Lachman, L. E., The Effects of Lifetime Trauma Exposure on Cognitive Functioning in Midlife. *Journal Trauma Stress*, 33(5), 773-782.
- Mothes, L., Kirstensen C., Grassi-Oliveira, R., Paz Fonseca, R., Argimon, I., Irigaray, T. Q. (2014). Childhood maltreatment and executive functions in adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(1), 56-62.
- Murdock, K.W., Oddi, K.B., Bridgett, D.J. (2013). Cognitive correlates of personality: Links between executive functioning and the big five personality traits. *Journal of Individual Differences*, 34(2), 97-104.
- Nixon, J.W., Freeman, A.O. (2018). Guidelines for mandated reporters of child abuse and neglect. Missouri Department of Social Services, *Children's Division*, 5-18
- Poon, K. (2018). Hot and Cool Executive Functions in Adolescence: Development and Contributions to Important Developmental Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 8(2), 11 -23.
- Rowe, K., Duta, M., Demeyere, N., Wagner, R., Pettifor, A., Kahn, K., Et Al. (2020). The relationship between executive function, risky behaviour and HIV in young women from the hptn680 study in rural South Africa. *Aids Care*, 13(50), 1-12.
- Sedlak, A.J., Mettenburg, J., Basena, M., Peta, I., McPherson, K., Green, A., et al. (2010). Fourth national incidence study of child abuse and neglect (NIS-4). Washington, DC: US Department of Health and Human Services, pp: 1-3.
- Sutton, Amy M. (2008). Executive Function in the Presence of Sleep Disordered Breathing. Dissertation, Georgia State University.
- Sterenberg, M. K. (2007). *Myth and the modern problem: Mythic thinking in twentieth-century Britain*. Northwestern University.
- Stuss, D.T., Knightm, R.T., (2002). *Principles of Frontal Lobe Function*. 1. New York, NY: Oxford University Press.
- Wingenfeld, K., Schaffrath, C., Rullkoetter, N., Mensebach, C., Schlosser, N., Beblo, T., Driessen, M., & Meyer, B. (2011). Associations of childhood trauma, trauma in adulthood and previous-year stress with psychopathology in patients with major depression and borderline personality disorder. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 35 (8), 647–654.
- Zelazo, P. D. (2018). Abstracting and aligning essential features of cognitive development. *Human Development* , 61(1), 43-48.