

Investigating the Effect of Transcranial Direct-Current Stimulation in the Primary Motor Cortex on the Speed of Hand Preference Transfer in Children with Learning Disability in Overt and Covert Learning Conditions

Nasiri S¹, *Shahbazi M¹, Tahmasebi Boroujeni Sh¹, Saeidmanesh M²

Author Address

1. Department of Motor Behavior, Faculty of Physical Education and Sport Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran;

2. Department of Psychology, Science and Arts University, Yazd, Iran.

*Corresponding Author E-mail: shahbazimehdi@ut.ac.ir

Received: 2022 April 2; Accepted: 2022 July 5

Abstract

Background & Objectives: A learning disability is a developmental neurological disorder of biological origin, causing abnormalities at the cognitive level. Psychomotor development relies on the organization of the body program, body balance, and lateral superiority. Motor skills play a significant role in children's learning and development of academic and social skills. Transcranial Direct-Current Stimulation (tDCS) of the brain, a noninvasive technique, is used to treat neurological and psychiatric disorders. The portable tDCS is a wearable brain stimulation technique that delivers a low electric current to the scalp. tDCS neuromodulation technique produces immediate and lasting changes in brain function. This study aimed to investigate the effect of tDCS in the primary motor cortex on the speed of hand preference transfer in children with learning disabilities in overt and covert learning conditions.

Methods: The current research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design and a control group. The study population comprised 220 children with learning disabilities referred to the Yazd Education District clinics, in Yazd City, Iran. The study sample included 60 right-handed children with learning disabilities, aged 9-12 years. The subjects were randomly divided into four groups of 15 students. Thirty children were randomly placed in two groups of 15: explicit learning intervention and explicit learning control. Similarly, 30 other children were divided into two groups of 15: implicit learning intervention and implicit learning control. The inclusion criteria were as follows: having an age range of 9-12 years, diagnosis of learning disorder (based on psychiatric records available in children's counseling and rehabilitation centers), no disorder associated with learning disorder, right-handedness (based on the Edinburgh Handedness Inventory), having normal intelligence (according to the Wechsler Intelligence Scale), not taking psychiatric medication, lacking vision and hearing defects and history of seizures, and consent of their parents to participate in this study. The exclusion criteria were as follows: observation of seizures during stimulation sessions and regular non-attendance in tDCS sessions. Before the intervention, the subjects were administered the Serial Reaction Time Task software (Nissen & Bullemer, 1987) and the Edinburgh Handedness Inventory (Oldfield, 1971). The children in the intervention group received 1.5 mA transcranial electrical brain stimulation treatment for 20 minutes in 10 continuous daily sessions. After the intervention, the children were asked to perform the Serial Reaction Time Task. To analyze the obtained data, descriptive statistics indices, including mean and standard deviation, and inferential statistics, including mixed variance analysis, Bonferroni post hoc test, and correlated *t* test, were performed using SPSS version 18 software. The significance level for all tests was 0.05.

Results: The results for the speed of hand preference transfer of the left hand of children with learning disabilities showed that the main effect of block and learning type were significant ($p < 0.001$). However, other effects were not significant ($p > 0.05$). The results for the speed of hand preference transfer of the right hand of children with learning disabilities showed that the main effects of block and brain stimulation and the interactive effect of block and type of learning were significant ($p < 0.001$). However, other effects were not significant ($p > 0.05$).

Conclusion: According to the results, the effect of tDCS in the primary motor cortex on the speed of between-hand transfer in children with learning disabilities is effective in overt and covert learning conditions. Therefore, this treatment can be used along with other treatment methods in children with learning disabilities.

Keywords: Transcranial direct-current stimulation, Primary motor cortex, Hands preference transfer speed, Learning disability.

بررسی تأثیر تحریک جریان مستقیم الکتریکی فراجمجمه‌ای در قشر حرکتی اولیه بر سرعت انتقال بین‌دستی کودکان دارای اختلال یادگیری در شرایط یادگیری آشکار و پنهان

سوسن نصیری^۱، *مهدی شهبازی^۱، شهرزاد طهماسبی بروجنی^۱، محسن سعیدمشر^۲

توضیحات نویسندگان

۱. گروه رفتار حرکتی، دانشکده تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران؛

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علم و هنر، یزد، ایران.

*رأبایانامه نویسنده مسئول: shahbazimehdi@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳ فروردین ۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴ تیر ۱۴۰۱

چکیده

زمینه و هدف: تحریک مستقیم الکتریکی فراجمجمه‌ای مغز به‌عنوان یکی از تکنیک‌های غیرتهاجمی مغز، برای درمان اختلالات نورولوژیک و روان‌پزشکی کاربرد دارد. هدف این پژوهش، بررسی تأثیر تحریک جریان مستقیم الکتریکی فراجمجمه‌ای در قشر حرکتی اولیه بر سرعت انتقال بین‌دستی کودکان دارای اختلال یادگیری در شرایط یادگیری آشکار و پنهان بود.

روش بررسی: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را کودکان دارای اختلال یادگیری مراجعه‌کننده به کلینیک ناحیه یک آموزش و پرورش یزد به‌تعداد ۲۲۰ دانش‌آموز تشکیل دادند. نمونه آماری، سی کودک در دو گروه پانزده نفره مداخله یادگیری آشکار و گواه یادگیری آشکار و سی کودک در دو گروه پانزده نفره مداخله یادگیری پنهان و گواه یادگیری پنهان قرار گرفتند. قبل از انجام مداخله، نرم‌افزار تکلیف زمان عکس‌العمل متوالی (نیستن و بولمر، ۱۹۸۷) و پرسش‌نامه دست‌برتری ادینبورگ (اولدفیلد، ۱۹۷۱) برای افراد اجرا شد. سپس آزمودنی‌های گروه مداخله در ده جلسه روزانه مداوم، درمان تحریک الکتریکی فراجمجمه‌ای مغز ۱/۵ میلی‌آمپری را به‌مدت بیست دقیقه دریافت کردند. در ادامه از کودکان مجدد تکلیف زمان عکس‌العمل متوالی گرفته شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته، آزمون تعقیبی بونفرونی و آزمون تی همبسته در سطح معناداری ۰/۰۵ از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ انجام شد.

یافته‌ها: نتایج برای سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ کودکان دارای اختلال یادگیری نشان داد، اثر اصلی بلوک و اثر اصلی نوع یادگیری معنادار بود ($p < ۰/۰۰۱$)؛ ولی سایر اثرات معنادار نبود ($p > ۰/۰۵$). نتایج برای سرعت انتقال بین‌دستی دست راست کودکان دارای اختلال یادگیری نشان داد، اثرات اصلی بلوک و تحریک مغزی و اثر تعاملی بلوک و نوع یادگیری معنادار بود ($p < ۰/۰۰۱$)؛ ولی سایر اثرات معنادار نبود ($p > ۰/۰۵$).

نتیجه‌گیری: براساس نتایج، تحریک جریان مستقیم الکتریکی فراجمجمه‌ای در قشر حرکتی اولیه سرعت انتقال بین‌دستی کودکان دارای اختلال یادگیری را در شرایط یادگیری آشکار و پنهان بهبود می‌بخشد؛ ازاین‌رو می‌توان از این درمان در کنار سایر روش‌های درمانی در کودکان اختلال یادگیری استفاده کرد. **کلیدواژه‌ها:** تحریک جریان مستقیم الکتریکی فراجمجمه‌ای، قشر حرکتی اولیه، سرعت انتقال بین‌دستی، اختلال یادگیری.

همه دانش‌آموزان در سنین و مقاطع مختلف تحصیلی از نظر سطح یادگیری یکسان نیستند. بسیاری از کودکان هنگام رفتن به مدرسه با مشکلات آموزشی جدی مواجه می‌شوند (۱). براساس نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، اختلال یادگیری^۱ خاص، اختلالی رشدی عصبی زیست تخریب‌پذیر است که باعث بروز ناهنجاری‌های شناختی می‌شود. از ویژگی‌های اصلی ناتوانی یادگیری خاص، مشکلات مداوم در مهارت‌های اصلی تحصیلی است که شامل روان‌خواندن، درک مطلب، بیان نوشتاری و استدلال ریاضی می‌شود. شیوع این اختلال در کودکان دبستانی ۳ تا ۱۷ درصد گزارش شده است (۲). در ایران، شیوع کلی ۴/۵۸ درصد برای کودکان دارای ناتوانی یادگیری در دانش‌آموزان دبستانی به‌دست آمده است (۳).

اختلال یادگیری، اصطلاحی کلی است که برای اشاره به گروه ناهمگنی از اختلالات استفاده می‌شود. این امر ذاتی خود فرد به‌شمار می‌رود و استنباط می‌شود که علت آن نقص در سیستم عصبی مرکزی است. برای تشخیص ناتوانی‌های یادگیری، این مشکلات نباید نتیجه مستقیم ناتوانی‌هایی مانند اختلالات بینایی، ناتوانی‌های ذهنی و اختلالات عاطفی و اجتماعی و... یا تأثیرات اجتماعی مانند آموزش ناکافی و تفاوت‌های فرهنگی باشد (۴). افراد مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری معمولاً قبل از مدرسه شناخته نمی‌شوند؛ زیرا این ناتوانی‌ها در مدرسه ظاهر می‌شود؛ افرادی با توزیع هوش طبیعی، اما در املا و حساب و خواندن مشکل دارند (۵). به‌طورکلی، دامنه ناتوانی‌های یادگیری از ۱ تا ۳۰ درصد تخمین زده می‌شود. از نظر متغیر سن، تعداد دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به‌تدریج از ۶ تا ۱۱ سالگی افزایش می‌یابد که اکثر آن‌ها در محدوده سنی ۱۰ تا ۱۵ سال قرار دارند. تعداد آن‌ها در ۱۲ تا ۱۶ سالگی به‌طور درخور توجهی کاهش می‌یابد (۶).

سازمان‌دهی برنامه بدن، تعادل بدن و ایجاد برتری جانبی از جنبه‌های ضروری رشد روانی حرکتی^۲ است. مهارت‌های حرکتی نقش بسیار مهمی در یادگیری کودکان دارند و زمینه را برای رشد سایر یادگیری‌های مهم مانند مهارت‌های تحصیلی و اجتماعی فراهم می‌کنند. هرگونه اختلال در روند مهارت‌های حرکتی سبب ایجاد مشکل در یادگیری و کسب مهارت‌های فردی کودک می‌شود (۷).

باتوجه به اهمیت مهارت‌های حرکتی در کودکان، محققان مطالعات مختلفی را در زمینه مهارت‌های حرکتی کودکان عادی و کودکان دارای اختلالات خاص انجام دادند و به نتایج ارزشمندی دست یافتند. مهارت‌های حرکتی، به‌صورت مهارت‌های حرکتی درشت و مهارت‌های حرکتی ظریف طبقه‌بندی می‌شود. کرشت و همکاران مهارت‌های حرکتی را این‌گونه تعریف کردند: مهارت‌های حرکتی ظریف شامل حرکات جهت‌دار، مشخص، دقیق و ماهرانه می‌شود که مستلزم استفاده از گروه‌های عضلانی کوچک است. مهارت‌های حرکتی بزرگ توسط عضلات بزرگ بدن انجام می‌گیرد و باعث حرکات عمومی و وضعیت و تعادل بدن می‌شود (به‌نقل از ۸). مهارت‌های حرکتی بزرگ برای هماهنگی و ادغام سایر اندام‌ها مانند برنامه حرکتی، ثبات وضعیت، آگاهی فیزیکی و درک روابط فضایی،

یکپارچگی دوطرفه بدن، برتری جانبی و تقاطع نیم‌تنه است. فعالیت‌های حرکتی بزرگ به توانایی حرکت قسمت‌های مختلف بدن اشاره دارد (۹).

براساس پژوهش گرنٹ و همکاران مشخص شد، سه فرایند کلی یعنی سرعت پردازش و پردازش زمانی و حافظه کلامی می‌تواند به‌طور متفاوتی با خواندن و عملکرد ریاضی مرتبط باشد (۱۰). اونس، بر اهمیت مهارت‌های حرکتی ظریف و توسعه یادگیری و توجه به مهارت‌های حرکتی برای حمایت و کمک به یادگیری و تأثیر این مهارت‌ها در رشد و افزایش توانایی یادگیری فراگیران، تأکید کرد (۱۱).

در مطالعات انجام‌شده بر مهارت‌های حرکتی، کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری به‌طور درخور توجهی بدتر از کودکان عادی در حرکات ظریف و بزرگ عمل کردند (۱۳، ۱۲). چایکس و همکاران دریافتند، نقص حرکتی در حدود ۸۰ درصد از کودکان دارای ناتوانی یادگیری دیده می‌شود و تقریباً همه کودکان مبتلا به اختلالات خواندن دچار اختلال در تعادل و کشش و هماهنگی عضلات هستند (۱۴). در پژوهش پیترز و همکاران، مهارت‌های حرکتی و ادراکی کودکان دارای اختلال ریاضی بررسی شد. نتایج نشان داد، کودکان مبتلا به اختلالات ریاضی در تکالیف مربوط به مهارت‌های حرکتی و درک ریاضی به‌طور چشمگیری بدتر از گروه کنترل عمل کردند. تأخیر رشد مهارت‌های اختلالات حرکتی بسیار گسترده‌تر از تأخیر شناختی دیداری بصری بود (۱۲).

هماهنگی دوطرفه، توانایی استفاده هم‌زمان از دو طرف بدن است. کودکانی که در این ناحیه ضعیف هستند، در فعالیت‌های حرکتی بزرگ مانند پریدن و گرفتن توپ و ضربه‌زدن موزون بر طبل مشکل دارند؛ زیرا بیشتر این فعالیت‌ها با درگیری دودستی هم‌زمان انجام می‌شود. همه کودکان با تأخیر هماهنگی دوطرفه با احتمال بیشتری، گاهی از یک دست استفاده می‌کنند؛ از این‌رو در برخی کارها ظرافت ندارند (۱۵). از ویژگی‌های متمایز یادگیری حرکتی این است که پس از تمرین با یک اندام، عملکرد مشابه در اندام متقارن بدون تمرین بهبود می‌یابد. این انتقال در کارهای مختلف دست مانند ترسیم اشکال، وظایف یادگیری ماز، حرکات متوالی انگشتان، کنترل نیروهای ظریف و غیره دیده می‌شود (۱۶).

در توضیح همکاری نیمکره‌ها در کنترل حرکات دو دست برای انتقال یادگیری، می‌توان به سه مدل مجزا از دسترسی و تخصص و فعالیت متقابل اشاره کرد (۱۷). باتوجه به مدل دسترسی، یک کنترل‌کننده منحصربه‌فرد برای هر دو دست وجود دارد که در نیمکره غالب است. در این مدل، زمانی که افراد ابتدا با دست راست ورزش انجام می‌دهند و سپس به سمت چپ حرکت می‌کنند، نیمکره راست از طریق جسم پینه‌ای به نمایش‌های توالی لازم ذخیره‌شده در نیمکره چپ دسترسی می‌یابد. این مدل با استفاده از دست چپ شامل نواحی‌ای از نیمکره غالب (چپ) که با استفاده از دست راست فعال می‌شوند، امکان فعالیت مغز مستقل از دست را فراهم می‌آورد؛ بنابراین، ممکن است برخی از فعالیت‌های مغز در انتقال، در مناطقی که مستقل از دست

². Psychomotor development

¹. Learning disability

استفاده شده عمل می‌کنند، هم‌پوشانی داشته باشند (۱۸).

مطالعات تصویربرداری مغز، نقش قشر حرکتی اولیه، ناحیه حرکتی مکمل و دو هسته تالاموس خلفی (مبادله اطلاعات با مخچه و هسته‌های پایه) را در انتقال یادگیری توالی حرکتی و نقش وابسته به ناحیه نشان داد. سازوکار آن‌ها بر حرکت تکمیلی در انتقال متناوب تأکید داشت (۱۹). جسم پینه‌ای بزرگ‌ترین مسیر عصبی است که دو نیمکره مغزی پستانداران را به هم متصل می‌کند و وظیفه اصلی آن اتصال نواحی حساس دو نیمکره است. در پژوهشی روی افرادی که کورپوس پینه‌ای نداشتند یا کالوستومی انجام دادند، نقش جسم پینه‌ای در انتقال بین‌دنده‌ای مشخص شد. این افراد در کارهای واکنش متوالی، زمانی که نیاز به ادغام بین دو نیمکره است، یادگیری بینایی حرکتی نهفته نداشتند؛ درحالی‌که در کارهای مرتبط با یک نیمکره، موفق بودند (۲۰).

یادگیری آشکار^۱ به یادگیری حقایق و خاطرات شخصی و دسترسی آگاهانه به آن‌ها اشاره دارد و درباره هدف و نحوه انجام تکلیف حرکتی به یادگیرنده توضیحات لازم داده می‌شود. تصویربرداری از مغز انسان و مطالعات آسیب مغزی نشان داد، یادگیری حرکتی آشکار دربرگیرنده لوب تمپورال داخلی، پیشانی، هیپوکامپ و تالاموس است (۲۱). یادگیری پنهان^۲ به انواع فرایندهای یادگیری ناخودآگاه اشاره می‌کند. شواهد حاکی از آن بود که انواع مختلفی از یادگیری نهفته وجود دارد و هرکدام بخش‌های مختلفی از مغز را در بر می‌گیرد؛ برای مثال، شرطی‌سازی کلاسیک شامل پاسخ‌های حرکتی ازجمله مخچه و شرطی‌سازی پاسخ‌های احساسی مربوط به آمیگدال است. در فرایند یادگیری حرکتی، اگر یادگیرنده یک تکلیف حرکتی را بدون اینکه بداند چه چیزی را باید بیاموزد کامل کند، یادگیری پنهان روی می‌دهد (۲۲). نواحی زیر قشری شامل مخچه و عقده‌های قاعده‌ای است (۲۳، ۲۴). یادگیری پنهان وابسته به هوش نیست؛ اما یادگیری آشکار وابسته به هوش است. اگر یادگیری آشکار در فرایند یک کار پنهان رخ دهد، ضریب هوشی کم، می‌تواند بیانگر ناتوانی یادگیری پنهان باشد (۲۵). یادگیری حرکتی پنهان عمدتاً در ناحیه حرکتی اولیه پردازش می‌شود که نقش مهمی در انتقال یادگیری توالی حرکتی دارد (۲۶).

در اکثر مطالعات حیوانی و انسانی، یادگیری مهارت‌های حرکتی با کاهش زمان واکنش، کاهش تعداد خطاها و تغییر الگوی حرکت بررسی شده است (۲۱). از ابزارهای بسیار مهم استفاده‌شده در تحقیقات رفتاری برای مطالعه عملکرد یادگیری، تکلیف زمان عکس‌العمل متوالی^۳ است که توسط نیشن و بولمر پیشنهاد شد. در این کار، محرک هدف در چندین مکان فضایی و مشارکت ظاهر می‌شود. پاسخ‌دهندگان باید در اسرع وقت با فشار دادن کلید مرتبط با محل محرک جواب دهند (۲۷). نیکلسون و فاوست بیان کردند، نابالغی مغز ممکن است منجر به نارساخوانی شود و نیز می‌تواند کسب مهارت‌های زبانی و حرکت و تعادل را مختل کند (۲۸).

تاکنون درمان‌های مختلفی برای کودکان دارای اختلالات یادگیری ارائه شده که هنوز بسیاری از مشکلات آن‌ها برطرف نشده است. روش

تحریک الکتریکی مستقیم جمجمه^۴ یا tDCS، اخیراً برای تحریک نواحی مختلف مغز با ایجاد جریان‌های مستقیم ملایم در سراسر جمجمه پیشنهاد شده است. این روش بسته به قطبیت محرک، می‌تواند تحریک‌پذیری نواحی تحریک‌شده مغز را افزایش یا کاهش دهد. مسیر اثر ایجادشده توسط tDCS به قطبیت جریان بستگی دارد: tDCS آندی معمولاً دارای اثری تحریکی بر قشر مغزی موضعی است؛ درحالی‌که tDCS کاتدی تحریک‌پذیری قشر را در ناحیه زیر الکتروود کاهش می‌دهد (۲۹).

استفاده از جریان ۱ میلی‌آمپر برای کودکان می‌تواند نتایجی مشابه با جریان ۲ میلی‌آمپر در بزرگسالان داشته باشد؛ بنابراین به نظر می‌رسد در کودکان با دور سر کوچک‌تر باید از شدت جریان کمتر استفاده شود. گفته می‌شود جریان ۰/۵ تا ۲ میلی‌آمپر به مدت بیست دقیقه با الکترودهای لاستیکی ۷ تا ۵ سانتی‌متر پوشیده‌شده با اسفنج برای بزرگسالان سالم و مبتلایان به اختلالات روانی تحمل‌پذیر و بی‌خطر است؛ البته هنوز خطرناک بودن جریان ۲ میلی‌آمپر در کودکان ثابت نشده است. جریان ۱ میلی‌آمپر برای کودکان تحمل‌پذیر است؛ اما اطلاعات کمی برای ارائه نتایج کلی در دسترس است (۳۰).

فرگنی و همکاران دریافتند، tDCS آندی ناحیه گیجگاهی خلفی طرفی چپ صدای زنگ گوش را درمقایسه با شرایط تحریک کاتدی و ساختگی کاهش می‌دهد (۳۱). براساس مطالعات، عملکرد دست نیز در بیماران مبتلا به ترومای مزمن سر به دنبال tDCS بهبود می‌یابد و همراه با آن برانگیختگی قشر مغز افزایش پیدا می‌کند (۳۲). در پژوهش دیگری، لی و همکاران اثر tDCS را در ناحیه M1 در بیماران مبتلا به درد مرکزی ناشی از آسیب نخاعی ارزیابی کردند و به بهبود درخور توجه بیماران دست یافتند (۳۳). کوارتارون و همکاران گزارش دادند، در طول تصویربرداری حرکتی، اندازه‌گیری MEPS توسط TMS به دنبال tDCS کاتدی کاهش می‌یابد؛ درحالی‌که هیچ اثری به دنبال تحریک آندی یافت نمی‌شود (۳۴). فرگنی و همکاران بیان کردند، آن‌ها پتانسیل‌های حرکتی برانگیخته دگرجنس‌گرا را به دنبال تحریک آندی یا کاتدی قشر M1 چپ آزمایش کردند و دریافتند که پاسخ نیمکره تحریک‌شده با tDCS آندی افزایش و کاهش می‌یابد (۳۰).

تاکنون درمانی جامع وجود نداشته است که بتواند تمامی مشکلات کودکان اختلالات یادگیری را حل کند؛ همچنین تأثیر tDCS در اختلالات یادگیری کمتر بررسی شده است. روزبه‌روز نیز با پیشرفت علم و سطح آگاهی والدین و معلمان، تشخیص اختلالات یادگیری سرعت بیشتری گرفته است؛ درضمن کودکان اختلال یادگیری از نظر ساختار و پردازش مغزی در مطالعات مختلف دارای ناتوانی‌های حرکتی هستند؛ ازاین‌رو هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر تحریک جریان مستقیم فراجمجمه‌ای قشر حرکتی اولیه بر سرعت انتقال بین‌دستی یادگیری حرکتی آشکار و پنهان در کودکان دارای اختلال یادگیری بود.

۲ روش بررسی

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون

^۳. Serial Reaction Time Task

^۴. transcranial Direct Current Stimulation

^۱. Explicit learning

^۲. Implicit learning

همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را کودکان دارای اختلال یادگیری مراجعه‌کننده به کلینیک ناحیه یک آموزش و پرورش یزد به تعداد ۲۲۰ دانش‌آموز تشکیل دادند. نمونه آماری در این پژوهش، شصت کودک دارای اختلال یادگیری در شهر یزد، در محدوده سنی ۱۲ تا ۹ سال بودند که برتری طرفی راست غالب در دست داشتند. آزمودنی‌ها در چهار گروه پانزده نفره به شکل تصادفی تقسیم شدند. سی کودک در دو گروه پانزده نفره مداخله یادگیری آشکار و گواه یادگیری آشکار و سی کودک در دو گروه پانزده نفره مداخله یادگیری پنهان و گواه یادگیری پنهان، به صورت تصادفی قرار گرفتند. معیارهای ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بود از: داشتن محدوده سنی ۱۲ تا ۹ سال؛ تشخیص اختلال یادگیری (براساس پرونده روان‌پزشکی موجود در مراکز مشاوره و توان بخشی کودکان)؛ وجود داشتن اختلال همراه با اختلال یادگیری؛ راست برتری (براساس پرسش‌نامه دست برتری ادینبورگ)^۱؛ داشتن هوش طبیعی (براساس آزمون هوش وکسلر)^۲؛ مصرف نکردن داروی روان‌پزشکی؛ نداشتن نقایص بینایی و شنوایی و سابقه تشنج؛ تکمیل فرم رضایت‌نامه توسط والدین. معیارهای خروج آزمودنی‌ها از پژوهش، مشاهده تشنج در حین جلسات تحریک و حضور نداشتن منظم در جلسات تحریک جریان مستقیم فراجمجمه‌ای در نظر گرفته شد.

ابزارهای استفاده شده در پژوهش شامل فرم رضایت‌نامه والدین، پرسش‌نامه دست برتری ادینبورگ (۳۵) برای تشخیص برتری طرفی کودکان، دستگاه tDCS برند ActivaDose کمپانی ActivaTek آمریکا و تکلیف زمان عکس العمل متوالی (۲۷) بود.

پس از اخذ کد اخلاق با مراجعه به مراکز توان بخشی و مشاوره کودکان دارای اختلال شهر یزد، کودکان دارای اختلال یادگیری با استفاده از اطلاعات مربیان و نیز پرونده این کودکان شناسایی شدند. پس از بررسی معیارهای ورود و خروج و موافقت خانواده‌های دانش‌آموزان، انتخاب شصت کودک دارای اختلال یادگیری به طور در دسترس صورت گرفت و به گروه‌های پانزده نفره زیر تقسیم شدند: ۱. مداخله یادگیری آشکار؛ ۲. گواه یادگیری آشکار؛ ۳. مداخله یادگیری پنهان؛ ۴. گواه یادگیری پنهان. برای انجام آزمون از کامپیوتر شخصی استفاده شد که نرم‌افزار مربوط به تکلیف زمان عکس العمل متوالی روی آن نصب بود. شرکت‌کننده‌ها روی صندلی پشتی‌دار در مقابل کامپیوتر نشستند و تکلیف زمان عکس العمل متوالی را با انگشت اشاره دست راست و دست چپ انجام دادند. نرم‌افزار استفاده شده در تمامی گروه‌ها کاملاً یکسان بود؛ اما مرحله آزمایش با توجه به نوع یادگیری آشکار و پنهان تفاوت داشت. در گروه یادگیری آشکار، الگوی تکرار مربع‌ها و ترتیب موجود در توالی‌ها و بلوک‌ها از قبل به آزمودنی اطلاع داده شد؛ به این شکل که در بلوک اول، ترتیب ظهور رنگ‌ها به صورت نقاشی شده در کنار آن‌ها قرار گرفت و سپس برداشته شد. به کودک گفته شد هر مربع که ظاهر شد، دکمه هم‌رنگ آن را فشار بده و سعی کن این کار را با سرعت و دقت هرچه بیشتر انجام دهی. این نقاشی به ترتیب نشان داد که چه رنگ‌هایی ظاهر می‌شود. به گروه یادگیری پنهان هیچ اطلاعاتی در زمینه ترتیب محرک ارائه نشد و فقط به کودک گفته شد که به محض

مشاهده هر مربع کلید مربوط به آن را فشار دهد. در حین انجام تکلیف، بعد از هر بلوک، چند دقیقه استراحت داده شد. مدت زمان استراحت به انتخاب خود کودک از ۱ تا ۱۵ دقیقه بود.

- پرسش‌نامه دست برتری ادینبورگ: این پرسش‌نامه توسط اولدفیلد در سال ۱۹۷۱ ساخته شد (۳۵). این پرسش‌نامه شامل ده سؤال بود که با پرسیدن از فرد یا مراقبان از کدام دست (راست، چپ یا هر دو) در حین انجام ده کار، جهت را مشخص کرد. نمرات مثبت نشان‌دهنده برتری سمت راست، صفر نشان‌دهنده برتری جانبی و نمرات منفی نشان‌دهنده برتری سمت چپ است (امتیازات از ۱۰۰+ تا ۱۰۰- متغیر است) (۳۵). اعتبار و روایی پرسش‌نامه در پژوهش بریتو و همکاران در سال ۱۹۸۹ به تأیید رسید و دامنه همبستگی پرسش‌نامه ۰/۷۸ تا ۰/۸۸ بود و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۶ تعیین شد (۳۶). روایی و پایایی این پرسش‌نامه در ایران توسط علی‌پور و آگاه هریس بررسی و تأیید شد. سازگاری درونی پرسش‌نامه با همبستگی همه مواد پرسش‌نامه با نمره کامل اندازه‌گیری شد و دامنه همبستگی آن‌ها بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۸ بود. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه ۰/۹۷ و دامنه همبستگی آن ۰/۹۶ به دست آمد (۳۷). امتیازات برتر دست در تداوم از ۱۰۰+ تا ۱۰۰- بیان می‌شود که افراد چپ‌دست دارای امتیازات در محدوده ۴۰- تا ۱۰۰- هستند. افراد دارای برتری جانبی در محدوده ۴۰+ تا ۴۰- و افراد راست‌دست در محدوده ۴۰+ تا ۱۰۰+ امتیاز می‌گیرند (۳۷).

- تکلیف زمان عکس العمل متوالی: برای اندازه‌گیری زمان واکنش متوالی در این پژوهش، نرم‌افزار زمان واکنش متوالی به کار رفت. این تکلیف توسط نیستن و بولمر در سال ۱۹۸۷ ساخته شد (۲۷). این آزمون دارای پاسخ شناختی و حرکتی است که آزمودنی در برابر محرک شناختی پاسخ حرکتی می‌دهد. ضریب آلفای کرونباخ آزمون ۰/۸۳ بود (۲۷). این نرم‌افزار توسط مرکز تحقیقات علوم اعصاب رفتاری دانشگاه شهید بهشتی ساخته شد. درباره اعتبار و پایایی ابزار می‌توان گفت، این آزمون مستقل از فرهنگ است؛ از طرفی خطاها به وسیله کامپیوتر ثبت می‌شود و خطای انسانی در آن نقشی ندارد و روایی و پایایی آن تأیید شده است. این نوع تکلیف حرکتی دو جزء حرکتی و شناختی دارد و لازم است آزمودنی به یک محرک شناختی مانند محرک دیداری یا شنیداری پاسخ دهد (۲۱). در نرم‌افزار مربوط، محرک‌ها به صورت مربع‌های رنگی (زرد، سبز، آبی، قرمز) روی صفحه کامپیوتر ظاهر می‌شوند و فرد باید با فشار دادن دکمه همان رنگ، با انگشت اشاره (غالب یا غیر غالب) به محرک‌ها پاسخ دهد. هر مرحله (بلوک) در این آزمایش از ده توالی تشکیل شده است. هر توالی شامل هفت محرک (مربع‌های رنگی) است. در فرایند تحقیق، ۲۸ بلوک به افراد ارائه شد که توالی مشخص موجود در چهارده بلوک اول (S1) با توالی مشخص موجود در چهارده بلوک بعدی (S2) تفاوت داشت. همه بلوک‌ها به جز بلوک‌های دوم، چهارم، دهم و چهاردهم از یک سری دنباله‌های خاص پیروی کردند. دنباله و الگوی مشخص مربع‌های ظاهر شده در چهارده بلوک اول (S1) زرد، سبز، زرد، آبی، قرمز و آبی بود و دنباله مشخص شده در چهارده بلوک بعدی (S2) قرمز،

². Wechsler Intelligence Scale

¹. Edinburgh Handedness Inventory

زرد، سبز، آبی، زرد، قرمز و آبی بود. محرک‌ها (مربع‌های رنگی) به‌طور تصادفی در بلوک‌های دوم، چهارم، دهم و چهاردهم هر سری ظاهر شدند. در بلوک‌ها با توالی S1، بلوک‌های اول، دوم، سیزدهم و چهاردهم به‌منظور ارزیابی انتقال بین‌دستی یادگیری با دست چپ و ده بلوک میانی این سری با دست راست و در بلوک‌ها با توالی S2، بلوک‌های اول، دوم، سیزدهم و چهاردهم با دست راست و ده بلوک میانی این سری با دست چپ انجام شد. زمان تقریبی آزمون در روز اول شصت دقیقه بود. این آزمون محدودیت سنی ندارد و در مطالعات مختلف در گروه‌های سنی مختلف از جمله سالمندان و جوانان و کودکان استفاده می‌شود.

براساس تحقیقات پیشین، اختلاف بین بلوک‌های ۱ و ۱۳ در توالی S1 به‌عنوان انتقال بین‌دستی چپ در نظر گرفته شد (۲۴). این امر برای بررسی انتقال بین دستی در توالی S1 بلوک‌های اول، دوم، سیزدهم و چهاردهم با دست چپ و ده بلوک میانی با دست راست انجام گرفت. در توالی S2 برعکس بلوک‌های اول، دوم، سیزدهم و چهاردهم با دست راست و بقیه بلوک‌ها با دست راست اجرا شد. از آنجاکه بلوک‌های دوم، چهارم، دهم و چهاردهم تصادفی بودند، برای اینکه این اثر حذف شود، صرفاً بلوک‌های اول و سیزدهم در اینجا بررسی شد. زمان هر مرحله آزمون (برحسب هزار میلی‌ثانیه) و تعداد پاسخ‌های نادرست به محرک‌های هدف به‌طور جداگانه با دست چپ و دست راست توسط نرم‌افزار اندازه‌گیری شد. زمان پاسخ، معیاری برای سرعت یادگیری و تعداد پاسخ‌های صحیح، معیار دقت یادگیری با مقایسه پاسخ حرکتی بود. در فاز تصادفی و منظم، تأثیر یادگیری توالی حرکتی بررسی شد (۲۵).

– دستگاه تحریک الکتریکی مستقیم از روی مجموعه (tDCS): دستگاه استفاده‌شده دستگاه iOMED ساخت آمریکا (۲۰۱۱) دارای دو الکترود آند و کاتد بود. دستگاه تحریک الکتریکی مستقیم از روی مجموعه از طریق پدهای آغشته به محلول سالین واقع در اطراف الکترودهای آند و کاتد، روی سر کودکان قرار گرفت. دامنه ولتاژ دستگاه صفر تا ۴ آمپر است که در این مطالعه جریان ۱/۵ میلی‌آمپری به‌کار رفت.

– برنامه مداخله: درمان تحریک الکتریکی مستقیم فراجمجمه‌ای (tDCS)، غیرتهاجمی و دارای ایمنی کامل است و در مطالعات مشابه

از جریان ۰/۵ تا ۲۰ میلی‌آمپری برای کودکان استفاده شد (۳۸). کودکان گروه مداخله در ده جلسه درمان تحریک الکتریکی مستقیم فراجمجمه‌ای ۱/۵ میلی‌آمپری را به‌مدت بیست دقیقه در ناحیه قشر حرکتی اولیه دریافت کردند؛ درحالی‌که برای گروه گواه جلسات مداخله ساختگی ارائه شد؛ به‌صورتی‌که الکترودها روی سر قرار گرفتند و جریان به‌مدت بیست ثانیه در شروع مدت زمان تحریک ایجاد شد؛ بنابراین به کودکان احساس اولیه‌ای از جریان ۱/۵ میلی‌آمپری داده شد؛ اما پس از آن، تحریکی در زمان باقی‌مانده صورت نگرفت. شرکت‌کننده‌ها در روند مطالعه به‌طور تصادفی در گروه مداخله یا گروه گواه قرار گرفتند و خود افراد درباره پروتکل درمانی آگاهی نداشتند. بعد از مداخله، مجدد هر دو گروه با تکلیف زمان عکس‌العمل متوالی ارزیابی شدند.

شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل آزمون شاپیرو-ویلک برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها و آزمون تحلیل واریانس آمیخته برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش و بررسی تأثیرات درون‌گروهی و بین‌گروهی و نیز آزمون تعقیبی بونفرونی و آزمون تی همبسته به‌کار رفت. داده‌های پژوهش حاضر از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ تحلیل شدند. سطح معناداری برای همه آزمون‌ها ۰/۰۵ بود.

۳ یافته‌ها

در این پژوهش شصت کودک مبتلا به اختلال یادگیری راست برتر در محدوده سنی ۹ تا ۱۲ سال و میانگین سنی ۱۰/۶۷ با انحراف معیار ۱/۳۴ سال انتخاب شدند. در جدول زیر، داده‌های آمار توصیفی مربوط به اندازه‌گیری متغیرها ارائه شده است.

براساس تحقیقات پیشین، اختلاف بین بلوک‌های ۱ و ۱۳ در توالی S1 به‌عنوان انتقال بین‌دستی چپ در نظر گرفته شد (۲۴). این امر برای بررسی انتقال بین دستی در توالی S1 بلوک‌های اول، دوم، سیزدهم و چهاردهم با دست چپ و ده بلوک میانی با دست راست انجام پذیرفت و در توالی S2 برعکس بلوک‌های اول، دوم، سیزدهم و چهاردهم با دست راست و بقیه بلوک‌ها با دست راست اجرا شد. از آنجاکه بلوک‌های دوم، چهارم، دهم و چهاردهم تصادفی بودند، برای اینکه این اثر حذف شود، صرفاً بلوک‌های اول و سیزدهم در اینجا بررسی شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیرهای اندازه‌گیری شده به تفکیک گروه‌های پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مرحله	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
	گروه	بلوک ۱	بلوک ۱۳
انتقال بین‌دستی دست چپ (توالی S1)	تحریک مغزی-آشکار	۱۲۱/۱۲±۲۶/۹۸	۱۰۹/۹۲±۱۶/۰۵
(مدت زمان کل به ثانیه)	تحریک مغزی-پنهان	۱۲۰/۷۰±۲۱/۴۲	۱۱۴/۵۵±۱۳/۹۴
	بدون تحریک مغزی-آشکار	۱۲۴/۱۰±۲۵/۱۰	۱۱۲/۲۴±۱۵/۸
	بدون تحریک مغزی-پنهان	۱۱۸/۱۳±۲۵/۱۰	۱۱۵/۳۸±۱۴/۴۱
انتقال بین‌دستی دست راست (توالی S2)	تحریک مغزی-آشکار	۹۸/۳۶±۷/۱۲	۹۶/۹۵±۸/۴۱
(مدت زمان کل به ثانیه)	تحریک مغزی-پنهان	۱۰۱/۱۵±۶/۳۶	۹۷/۶۱±۷/۹۰
	بدون تحریک مغزی-آشکار	۹۹/۳۶±۷/۱۲	۹۷/۲۷±۸/۰
	بدون تحریک مغزی-پنهان	۹۹/۹۹±۵/۴۸	۹۶/۲۸±۸/۲۹

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ در گروه مداخله در شرایط یادگیری آشکار در پیش‌آزمون در بلوک‌های ۱ و ۱۳ به ترتیب ۱۲۱/۱۲ و ۱۰۹/۹۲ و در پس‌آزمون به ترتیب ۹۷/۳۳ و ۸۰/۱۵ بود. میانگین سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ در گروه مداخله در شرایط یادگیری پنهان در پیش‌آزمون در بلوک‌های ۱ و ۱۳ به ترتیب ۱۲۰/۷۰ و ۱۱۴/۵۵ و در پس‌آزمون به ترتیب ۹۹/۸۶ و ۹۳/۶۶ بود. همچنین میانگین سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ در گروه گواه در شرایط یادگیری آشکار در پیش‌آزمون در بلوک‌های ۱ و ۱۳ به ترتیب ۱۲۴/۱۰ و ۱۱۲/۲۴ و در

پس‌آزمون به ترتیب ۹۶/۲۰ و ۸۸/۰۶ بود. میانگین سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ در گروه گواه در شرایط یادگیری پنهان در پیش‌آزمون در بلوک‌های ۱ و ۱۳ به ترتیب ۱۱۸/۱۳ و ۱۱۵/۳۸ و در پس‌آزمون به ترتیب ۱۰۵/۳۳ و ۹۶/۶۶ بود. میانگین و انحراف معیار سرعت انتقال بین‌دستی دست راست نیز در جدول ۱ آورده شده است. باتوجه به معنادار نبودن نتایج آزمون شاپیرو-ویلک ($p > 0.05$) و آزمون ام‌باکس ($p > 0.05$)، به ترتیب پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع داده‌های اندازه‌گیری شده و همگنی کوواریانس‌ها برای استفاده از تحلیل واریانس آمیخته (Mixed ANOVA) برقرار بود.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته برای اثرات اصلی و تعاملی بلوک، تحریک مغزی و نوع یادگیری

شاخص منابع تغییرات	F	مقدار p	اندازه اثر
اثر بلوک	۳۴/۴۶	< 0.001	۰/۳۸
اثر تحریک مغزی	۲/۶۰	۰/۱۱۰	۰/۰۴
اثر نوع یادگیری	۱۲/۸۱	< 0.001	۰/۱۸
اثر تعاملی بلوک و تحریک مغزی	۰/۹۲	۰/۳۴۱	۰/۰۱
اثر تعاملی بلوک و نوع یادگیری	۲/۳۲	۰/۱۳۳	۰/۰۴
اثر تعامل تحریک مغزی و نوع یادگیری	۰/۰۳	۰/۸۵۰	۰/۰۰۱
اثر تعامل بلوک و تحریک مغزی و نوع یادگیری	۲/۸۲	۰/۰۹۱	۰/۰۴
سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ			
اثر بلوک	۳۱/۸۴	< 0.001	۰/۳۶
اثر تحریک مغزی	۷/۳۸	< 0.001	۰/۱۱
اثر نوع یادگیری	۱/۴۷	۰/۲۲۱	۰/۰۲
اثر تعاملی بلوک و تحریک مغزی	۱/۹۲	۰/۱۷۲	۰/۰۳
اثر تعاملی بلوک و نوع یادگیری	۱۵/۶۲	< 0.001	۰/۲۱
اثر تعامل تحریک مغزی و نوع یادگیری	۰/۰۸	۰/۷۷۳	۰/۰۰۱
اثر تعامل بلوک و تحریک مغزی و نوع یادگیری	۲/۲۳	۰/۱۴۲	۰/۰۳
سرعت انتقال بین‌دستی دست راست			
اثر بلوک	۳۱/۸۴	< 0.001	۰/۳۶
اثر تحریک مغزی	۷/۳۸	< 0.001	۰/۱۱
اثر نوع یادگیری	۱/۴۷	۰/۲۲۱	۰/۰۲
اثر تعاملی بلوک و تحریک مغزی	۱/۹۲	۰/۱۷۲	۰/۰۳
اثر تعاملی بلوک و نوع یادگیری	۱۵/۶۲	< 0.001	۰/۲۱
اثر تعامل تحریک مغزی و نوع یادگیری	۰/۰۸	۰/۷۷۳	۰/۰۰۱
اثر تعامل بلوک و تحریک مغزی و نوع یادگیری	۲/۲۳	۰/۱۴۲	۰/۰۳

نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته دوره‌ها (منظور از دوره‌ها عامل‌های بین‌گروهی یعنی نوع یادگیری و تحریک الکتریکی) با شرط کرویت‌مخولی ($p > 0.05$) برای سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ کودکان دارای اختلال یادگیری نشان داد، اثر اصلی بلوک و اثر اصلی نوع یادگیری معنادار بود ($p < 0.001$)؛ ولی سایر اثرات معنادار نبود ($p > 0.05$) (جدول ۲). در ادامه نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی (جدول ۳) برای اثر اصلی بلوک مشخص کرد، افراد در بلوک ۱۳ در مقایسه با بلوک ۱ دارای سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ بیشتری (مدت‌زمان کمتر) بودند ($p < 0.001$). همچنین نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای اثر اصلی نوع یادگیری مشخص کرد، افراد با آموزش آشکار در مقایسه با آموزش پنهان دارای سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ بیشتری بودند ($p < 0.001$).

نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته دوره‌ها (منظور از دوره‌ها عامل‌های بین‌گروهی یعنی نوع یادگیری و تحریک الکتریکی) با شرط کرویت‌مخولی ($p > 0.05$) برای سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ کودکان دارای اختلال یادگیری نشان داد، اثر اصلی بلوک و اثر اصلی نوع یادگیری معنادار بود ($p < 0.001$)؛ ولی سایر اثرات معنادار نبود ($p > 0.05$) (جدول ۲). در ادامه نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی (جدول ۳) برای اثر اصلی بلوک مشخص کرد، افراد در بلوک ۱۳ در مقایسه با بلوک ۱ دارای سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ بیشتری (مدت‌زمان کمتر) بودند ($p < 0.001$). همچنین نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای اثر اصلی نوع یادگیری مشخص کرد، افراد با آموزش آشکار در مقایسه با آموزش پنهان دارای سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ بیشتری بودند ($p < 0.001$).

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه سرعت انتقال بین‌دستی دست چپ برای اثرات بلوک و نوع یادگیری

گروه‌ها	اختلاف میانگین‌ها	مقدار p
گروه (i)	گروه (j)	(i-j)
آموزش آشکار	آموزش پنهان	-۸/۴۴
بلوک (i)	بلوک (j)	اختلاف میانگین‌ها
بلوک ۱	بلوک ۱۳	۱۰/۰۴

نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته دوره‌ها با شرط کرویت‌مخولی ($p > 0.05$) برای سرعت انتقال بین‌دستی دست راست کودکان دارای اختلال یادگیری نشان داد، اثرات اصلی بلوک و تحریک مغزی و اثر تعاملی بلوک و نوع یادگیری معنادار بود ($p < 0.001$)؛ ولی سایر اثرات

معنادار نبود ($p > 0.05$) (جدول ۲). در ادامه باتوجه به معنادار شدن اثر تعاملی بلوک و نوع یادگیری، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای تفاوت‌های بین‌گروهی در هر یک از بلوک‌های تمرینی (۱ و ۱۳) و آزمون تی همبسته برای تغییرات

هریک از گروه‌ها از بلوک ۱ تا ۱۳ استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه سرعت یادگیری انتقال بین‌دستی دست راست گروه‌های پژوهش در بلوک‌های ۱ و ۱۳

مقدار p	F	مرحله اندازه‌گیری
۰/۲۲۱	۱/۵۰	بلوک ۱
<۰/۰۰۱	۶/۱۲	بلوک ۱۳

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد، بین سرعت یادگیری انتقال بین‌دستی دست راست گروه‌های پژوهش در بلوک ۱ تفاوت بود ($p < ۰/۰۰۱$) (جدول ۴). معناداری وجود نداشت ($p = ۰/۲۲۱$)؛ ولی در بلوک ۱۳ تفاوت معنادار

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه سرعت یادگیری انتقال بین‌دستی دست راست جفت‌گروه‌ها در بلوک ۱۳

مقدار p	اختلاف میانگین‌ها (i-j)	گروه‌ها	
		گروه (i)	گروه (j)
۰/۹۵۱	-۴/۱۰	تحریک مغزی-آشکار	تحریک مغزی-پنهان
۰/۹۹۱	-۳/۷۷		بدون تحریک مغزی-آشکار
<۰/۰۰۱	-۱۱/۹۷		بدون تحریک مغزی-پنهان
۰/۹۹۳	۰/۳۳	تحریک مغزی-پنهان	بدون تحریک مغزی-آشکار
۰/۰۵۱	-۷/۸۶		بدون تحریک مغزی-پنهان
۰/۰۳۴	-۸/۲۰		بدون تحریک مغزی-پنهان

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه دوبه‌دوی گروه‌های پژوهش در بلوک ۱۳ نشان داد، گروه تحریک مغزی-آشکار درمقایسه با گروه بدون تحریک مغزی-پنهان ($p < ۰/۰۰۱$) و گروه بدون تحریک مغزی-آشکار درمقایسه با بدون تحریک مغزی-پنهان ($p = ۰/۰۳۴$) تفاوت معنادار نبود ($p > ۰/۰۵$) (جدول ۵). به‌طور معناداری سرعت یادگیری انتقال بین‌دستی دست راست بیشتری داشتند؛ ولی تفاوت‌های بین جفت‌گروه‌های دیگر معنادار نبود

جدول ۶. نتایج آزمون تی همبسته برای مقایسه تغییرات سرعت یادگیری انتقال بین‌دستی دست راست هر یک از گروه‌ها از بلوک ۱ تا بلوک ۱۳

مقدار p	T	گروه
<۰/۰۰۱	۴/۵۴	تحریک مغزی-آشکار
۰/۰۴۳	۲/۲۳	تحریک مغزی-پنهان
<۰/۰۰۱	۳/۸۰	بدون تحریک مغزی-آشکار
۰/۲۴۱	-۱/۲۰	بدون تحریک مغزی-پنهان

یادگیری در شرایط یادگیری آشکار و پنهان تأثیر معناداری داشت. اونس در تحقیق خود بر اهمیت مهارت‌های حرکتی ظریف تأکید کرد. او دریافت، مهارت‌های حرکتی در کودکان دارای اختلال یادگیری درمقایسه با کودکان سالم ضعیف‌تر است و بهبود مهارت‌های حرکتی، مشکلات این کودکان را کاهش می‌دهد (۱۱). در بررسی‌های انتقال بین‌دستی یادگیری مشخص شد، افراد می‌توانند مهارت‌های حرکتی اکتسابی را از یک دست به دست دیگر منتقل کنند (۳۹).

لی و همکاران اثر tDCS ۲ میلی‌آمپری کاتدی را در ناحیه M1 در بیماران مبتلا به درد مرکزی ناشی از آسیب نخاعی ارزیابی کردند و به بهبود درخورتوجهی دست یافتند؛ این امر به دلیل سازوکار مهارتی تحریک کاتدی فراجمجمه‌ای مغز بود (۳۳). در پژوهش حاضر نیز مشخص شد، تحریک کاتدی در نیمکره غیر غالب مغز می‌تواند منجر به تغییرات مثبت در عملکرد حرکتی کودکان دارای اختلال یادگیری شود.

نتایج آزمون تی همبسته مشخص کرد، گروه‌های تحریک مغزی-آشکار ($p < ۰/۰۰۱$)، تحریک مغزی-پنهان ($p = ۰/۰۴۳$) و بدون تحریک مغزی-آشکار ($p < ۰/۰۰۱$) افزایش معناداری را در سرعت یادگیری انتقال بین‌دستی دست راست از بلوک ۱ تا بلوک ۱۳ نشان دادند؛ ولی گروه بدون تحریک مغزی-پنهان تغییرات معناداری نداشت ($p = ۰/۲۴۱$) (جدول ۶).

۴ بحث

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر تحریک جریان مستقیم الکتریکی فراجمجمه‌ای در قشر حرکتی اولیه بر سرعت انتقال بین‌دستی کودکان دارای اختلال یادگیری در شرایط یادگیری آشکار و پنهان بود. نتایج پژوهش حاضر مشخص کرد، تحریک جریان مستقیم فراجمجمه‌ای در قشر حرکتی اولیه بر سرعت انتقال بین‌دستی کودکان دارای اختلال

مطالعه‌ای با استفاده از تحریک مغناطیس مغز (TMS) بهبود در حرکت را نشان داد. عملکرد دست طرف مقابل، ناشی از ورزش یک‌طرفه، با تحریک‌پذیری قشر حرکتی طرف مقابل همراه است (۲۲). علاوه بر این، پژوهشی با استفاده از تصویربرداری رزونانس مغناطیسی مشخص کرد، حرکت یک‌طرفه نه تنها فعالیت قشر حرکتی همان طرف را افزایش می‌دهد، بلکه قشر حسی حرکتی همان طرف، نواحی پیش حرکتی و مخچه طرف مقابل نیز فعال می‌شوند (۴۰، ۴۱)؛ بنابراین، سازوکار انتقال بین‌دستی ممکن است شامل تغییرات تکمیلی در تحریک‌پذیری نیمکره‌های چپ و راست باشد. در تحقیقات پیشین در زمینه عوامل مؤثر بر اثرات تحریک‌پذیری قشر حرکتی در انتقال مهارت‌های حرکتی از طرف آموزش‌دیده به سمت آموزش‌ندیده مشخص شد، عملکرد حرکتی در سمت آموزش‌ندیده قبل و بعد تمرینات انجام‌شده با استفاده از سمت آموزش‌دیده تغییر می‌کند (۱۷، ۴۲). امروزه استفاده از تحریک الکتریکی مستقیم مغز در پژوهش‌های بالینی از تحقیقات نوروساینس پایه تا درمان اختلالات مختلف و نورولوژیک و روان‌پزشکی افزایش یافته است و همه این تحقیقات تأثیرات مثبت روش درمانی مذکور را در درمان اختلالات روان‌پزشکی نشان داده‌اند. در تحقیقات تحریک الکتریکی مستقیم مغز پیشنهاد شد، انجام بیشتر این درمان و تکرارپذیری آن می‌تواند میزان اثربخشی را بهبود بخشد (۴۳).

در دهه‌های گذشته، علاقه تحقیقاتی فزاینده‌ای به استفاده از تکنیک‌های تحریک غیرتهاجمی مغز، از جمله تحریک الکتریکی مستقیم مغز برای تعدیل انعطاف‌پذیری قشر مغز و افزایش عملکرد مغز انسان وجود داشته است (۴۴). تحریک الکتریکی مستقیم مغز شامل انتقال جریان الکتریکی ضعیف به کمک الکترودها از طریق پوست سر است و منجر به مدولاسیون زیرآستانه پتانسیل‌های غشای استراحت می‌شود که وابسته به قطبیت تحریک، تحریک‌پذیری و فعالیت قشر مغز را تغییر می‌دهد؛ دپلاریزاسیون تحریک‌پذیری و فعالیت عصبی خودبه‌خودی را بیشتر می‌کند؛ درحالی‌که هایپرپلاریزاسیون اثرات متضاد دارد. در سطح ماکروسکوپی، با پروتکل‌های تحریک کلاسیک، تحریک الکتریکی مستقیم مغز آندال (تحریک با آند در ناحیه هدف) افزایش می‌یابد؛ اما تحریک الکتریکی مستقیم مغز کاتدی، تحریک‌پذیری جمعیت‌های عصبی آسیب‌دیده را کاهش می‌دهد (۴۵). تحریک برای چند دقیقه، عواقب یکسانی در پی دارد. در اینجا، تحریک الکتریکی مستقیم مغز آندال باعث ایجاد شکل‌پذیری پتانسیل طولانی‌مدت می‌شود؛ درحالی‌که تحریک الکتریکی مستقیم مغز کاتدی، انعطاف‌پذیری طولانی‌مدت مهارت‌مانند را ایجاد می‌کند (۴۴). مطالعات فارماکولوژیک و تصویربرداری عصبی نشان داد، پلاستیسیته ناشی از تحریک الکتریکی مستقیم مغز به سازوکارهای گلوتاماترژیک، شامل گیرنده‌های ان‌ام‌دی‌ای^۱ و وابسته به کلسیم بستگی دارد (۴۶). کاهش هم‌زمان فعالیت گابا ممکن است به‌عنوان سازوکاری دروازه‌ای عمل کند. فراتر از اثرات منطقه‌ای، تحریک الکتریکی مستقیم مغز فعالیت شبکه عصبی عملکردی را تغییر می‌دهد؛ همان‌طور که توسط تکنیک‌های تصویربرداری عصبی عملکردی بررسی شد، که ممکن

است با تأثیر تحریک الکتریکی مستقیم مغز بر فرایندهای یادگیری مرتبط باشد (۴۷). پرز و همکاران دریافتند، آموزش و تحریک یک‌طرفه مکرر، عملکرد تحریک‌پذیری قشر حرکتی را برای کنترل عضلات آگونیست افزایش می‌دهد. نویسندگان پیشنهاد کردند، این افزایش تحریک‌پذیری در طرف مقابل قشر نیز انعکاس می‌یابد و باعث بهبود عملکرد اندام‌های طرف مقابل می‌شود (۴۸). فرگنی و همکاران و کوارتارون و همکاران نشان دادند، تحریک جریان مستقیم فراجمعه‌ای از طریق تغییراتی که در نوروپلاستیسیته نوروها ایجاد می‌کند، باعث بهبود عملکرد قشر اولیه حرکتی می‌شود که در پژوهش حاضر نیز این بهبود مشاهده شد (۳۰، ۳۴).

مقایسه میانگین زمان عکس‌العمل مشخص کرد، تحریک جریان مستقیم فراجمعه‌ای در قشر حرکتی اولیه بر سرعت انتقال بین‌دستی کودکان دارای اختلال یادگیری در شرایط یادگیری آشکار و پنهان تأثیر داشت. قشر اولیه حرکتی دارای نقش محوری در فرامین حرکتی است. قشر حرکتی اولیه در ناحیه چهار پرومن در خلفی‌ترین قسمت لوب فرونتال قرار دارد. قشر حرکتی اولیه مربوط به مرحله خروجی سیگنال‌های حرکتی است که دستورات حرکتی را به ساقه مغز و نخاع می‌فرستد. تعدیل عملکرد این ناحیه توسط tDCS می‌تواند منجر به عملکرد بهتر حرکتی و افزایش سرعت پیام‌های حرکتی شود (۴۹).

۵ نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد، تأثیر تحریک جریان مستقیم فراجمعه‌ای در قشر حرکتی اولیه بر سرعت انتقال بین‌دستی کودکان دارای اختلال یادگیری در شرایط یادگیری آشکار و پنهان مؤثر است. درواقع تحریک قشر حرکتی اولیه توسط تحریک الکتریکی مستقیم مغز منجر به برانگیختگی و نوروپلاستیسیته بیشتر در قشر حرکتی مغز می‌شود و از طریق تسهیل سیناپسی ایجادشده می‌تواند عملکرد انتقال بین‌دستی را تسهیل بخشد.

۶ تشکر و قدردانی

از آموزش و پرورش شهرستان یزد و تمامی عزیزی که در انجام پژوهش یاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیه اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

از والدین و مسئولان تمامی دانش‌آموزان حاضر در این پژوهش، رضایت‌نامه گرفته شد. همچنین درباره محرمانه ماندن اطلاعات آن‌ها اطمینان خاطر داده شد.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

در دسترس بودن داده‌ها و مواد

در این پژوهش به والدین اطمینان داده شد که اطلاعات دانش‌آموزان محرمانه است و تحلیل داده‌های آن‌ها به صورت گروهی انجام می‌شود. نویسندگان متعهد شدند که امکان دسترسی به داده‌های اولیه پژوهش از طریق لینک را برای داوران و سردبیر محترم فراهم آورند.

^۱. NMDA

تضاد منافع

این مقاله مستخرج از رسالهٔ مقطع دکتری است و نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تضاد منافی ندارند.

منابع مالی

تأمین تمامی منابع مالی این تحقیق توسط نویسندهٔ اول پژوهش صورت گرفته و پژوهش با هزینه‌های شخصی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندهٔ اول همهٔ فرایندهای اجرای پژوهش را انجام داد. در طراحی مطالعه نقش داشت، جمع‌آوری داده‌ها و آنالیز و تحلیل داده‌ها را بر عهده داشت و در نگارش نسخهٔ دست‌نویست همکاری اصلی بود. نویسنده

دوم ایدهٔ پژوهش را ارائه کرد، در طراحی مطالعه نقش داشت، تفسیر نتایج را انجام داد و در نگارش نسخهٔ دست‌نویست همکاری اصلی بود. نویسندهٔ سوم در طراحی مطالعه نقش داشت، جمع‌آوری داده‌ها و هماهنگی‌های لازم برای ارائهٔ آزمایش‌ها را انجام داد، تفسیر و بررسی صحت داده‌ها و نتایج تحقیق را بر عهده و در آن همکاری داشت، در نگارش نسخهٔ دست‌نویست همکاری اصلی بود. لازم به ذکر است که تمامی شروط مندرج در نشریه برای مشارکت نویسندگان رعایت شد. همچنین همهٔ نویسندگان نسخهٔ دست‌نویست نهایی را خواندند و تأیید کردند.

References

1. Catts HW, Gillispie M, Leonard LB, Kail RV, Miller CA. The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *J Learn Disabil.* 2002;35(6):509–24. <https://doi.org/10.1177/00222194020350060301>
2. American Psychiatric Publishing. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM–5™. 5th ed. Arlington, VA, US: American Psychiatric Publishing, Inc.; 2013. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
3. Behrad B. Prevalence of learning disabilities in Iranian primary students: A meta-analysis. *Journal of Exceptional Children.* 2006;5(4):417–36. [Persian] <http://joec.ir/article-1-420-en.pdf>
4. Kirk SA, Chalfant JC. Academic and developmental learning disabilities. Ronaghi S, Khanjani Z, Vosoughi Rahbari M. (Persian translator). Tehran: Publication of Exceptional Education Organization; 1998.
5. Heiman T, Berger O. Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: family environment and social support. *Res Dev Disabil.* 2008;29(4):289–300. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.005>
6. Lerner JW. Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies. 7th ed. Boston: Houghton Mifflin; 1997.
7. Baranek GT. Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *J Autism Dev Disord.* 2002;32(5):397–422. <https://doi.org/10.1023/a:1020541906063>
8. Hasanati F, Khatounabadi SAR, Abd Alvahab M. A comparative study on motor skills in 5-year-old children with phonological and phonetic disorders. *Auditory and Vestibular Research.* 2010;19(1):71–7. [Persian]
9. Davari-Nia A, Yarmohammadian A, Ghamarani A. The comparative study of gross and fine motor skills and body balance in children with intellectual disability, autism and learning disorder with normal children. *Archives of Rehabilitation.* 2015;16(1):66–75. [Persian] <https://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-1521-en.pdf>
10. Grant JG, Siegel LS, D'Angiulli A. From schools to scans: a neuroeducational approach to comorbid math and reading disabilities. *Front Public Health.* 2020;8:469. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00469>
11. Owens A. Supporting children's development: fine motor skills, extract from putting children first [Internet]. National Childcare Accreditation Council. 2008; 28(4): 3–5. Available from: <https://allesinbeweging.net/storage/2494/2008-A.-Owens---Supporting-children%27s-development-fine-motor-skills.pdf>
12. Pieters S, Desoete A, Roeyers H, Vanderswalmen R, Van Waelvelde H. Behind mathematical learning disabilities: what about visual perception and motor skills? *Learning and Individual Differences.* 2012;22(4):498–504. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.014>
13. Woodward RJ, Surbrug PR. The performance of fundamental movement skills by elementary school children with learning disabilities. *The Physical Educator.* 2001;58(4):198.
14. Chaix Y, Albaret JM, Brassard C, Cheuret E, de Castelnau P, Benesteau J, et al. Motor impairment in dyslexia: the influence of attention disorders. *Eur J Paediatr Neurol.* 2007;11(6):368–74. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2007.03.006>
15. Scott JL. The effect of a metronome-based coordination training programme on the fundamental gross motor skills of children with motor development delays [Thesis for Master degree in Exercise, Sport and Lifestyle Medicine]. [Stellenbosch, South Africa]: University of Stellenbosch; 2010.
16. Kirsch W, Hoffmann J. Asymmetrical intermanual transfer of learning in a sensorimotor task. *Exp Brain Res.* 2010;202(4):927–34. <https://doi.org/10.1007/s00221-010-2184-8>
17. Anguera JA, Russell CA, Noll DC, Seidler RD. Neural correlates associated with intermanual transfer of sensorimotor adaptation. *Brain Res.* 2007;1185:136–51. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.09.088>
18. Taylor HG, Heilman KM. Left-hemisphere motor dominance in righthanders. *Cortex.* 1980;16(4):587–603. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(80\)80006-2](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(80)80006-2)

19. Perez MA, Tanaka S, Wise SP, Sadato N, Tanabe HC, Willingham DT, et al. Neural substrates of intermanual transfer of a newly acquired motor skill. *Curr Biol*. 2007;17(21):1896–902. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.09.058>
20. de Guise E, del Pesce M, Foschi N, Quattrini A, Papo I, Lassonde M. Callosal and cortical contribution to procedural learning. *Brain*. 1999;122 (Pt 6):1049–62. <https://doi.org/10.1093/brain/122.6.1049>
21. Nejati V, Ashayeri H, Garousi Farshi MT, Aghdasi MT. The role of explicit knowledge of sequence in motor sequence learning. *Research on Sport Science*. 2007;5(15):161–71. [Persian]
22. Reber AS, Walkenfeld FF, Hernstadt R. Implicit and explicit learning: individual differences and IQ. *J Exp Psychol Learn Mem Cogn*. 1991;17(5):888–96. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.17.5.888>
23. Mirzakhany–Araghi N, Yasaei R, Khoshalipanah M, Nejati V, Pashazadeh–Azari Z, Tabatabaee SM. Motor learning in children with ADHD and normal children: comparison of implicit and explicit motor sequence. *Journal of Clinical Physiotherapy Research*. 2017;2(1):26–31. <https://doi.org/10.22037/jcpr.v2i1.9220>
24. Izadi Najafabadi, Nejati V, Mirzakhany Araghi N, Pashazadeh Azari Z. Intermanual transfer of motor learning in children with autism spectrum disorder. *Internal Medicine Today*. 2013;19(2):97–103. [Persian] <http://imtj.gmu.ac.ir/article-1-1714-en.pdf>
25. Perez MA, Wise SP, Willingham DT, Cohen LG. Neurophysiological mechanisms involved in transfer of procedural knowledge. *J Neurosci*. 2007;27(5):1045–53. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.4128-06.2007>
26. Curran T, Keele SW. Attentional and nonattentional forms of sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1993;19(1):189–202. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.19.1.189>
27. Nissen MJ, Bullemer P. Attentional requirements of learning: evidence from performance measures. *Cognitive Psychology*. 1987;19(1):1–32. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(87\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(87)90002-8)
28. Nicholson RI, Fawcett AJ. Dyslexia, learning, and the brain. Cambridge, MA: MIT Press; 2008.
29. Kessler SK, Minhas P, Woods AJ, Rosen A, Gorman C, Bikson M. Dosage considerations for transcranial direct current stimulation in children: a computational modeling study. *PLoS One*. 2013;8(9):e76112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0076112>
30. Fregni F, Marcondes R, Boggio PS, Marcolin MA, Rigonatti SP, Sanchez TG, et al. Transient tinnitus suppression induced by repetitive transcranial magnetic stimulation and transcranial direct current stimulation. *Eur J Neurol*. 2006;13(9):996–1001. <https://doi.org/10.1111/j.1468-1331.2006.01414.x>
31. Fregni F, Boggio PS, Santos MC, Lima M, Vieira AL, Rigonatti SP, et al. Noninvasive cortical stimulation with transcranial direct current stimulation in Parkinson's disease. *Mov Disord*. 2006;21(10):1693–702. <https://doi.org/10.1002/mds.21012>
32. Fregni F, Potvin K, Dasilva D, Wang X, Lenkinski RE, Freedman SD, et al. Clinical effects and brain metabolic correlates in noninvasive cortical neuromodulation for visceral pain. *Eur J Pain*. 2011;15(1):53–60. <https://doi.org/10.1016/j.ejpain.2010.08.002>
33. Li S, Stampas A, Frontera J, Davis M, Li S. Combined transcranial direct current stimulation and breathing-controlled electrical stimulation for management of neuropathic pain after spinal cord injury. *J Rehabil Med*. 2018;50(9):814–20. doi: [10.2340/16501977-2379](https://doi.org/10.2340/16501977-2379)
34. Quartarone A, Morgante F, Bagnato S, Rizzo V, Sant'Angelo A, Aiello E, et al. Long lasting effects of transcranial direct current stimulation on motor imagery. *Neuroreport*. 2004;15(8):1287–91. doi: [10.1097/01.wnr.0000127637.22805.7c](https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000127637.22805.7c)
35. Oldfield RC. The assessment and analysis of handedness: the Edinburgh inventory. *Neuropsychologia*. 1971;9:97–113. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(71\)90067-4](https://doi.org/10.1016/0028-3932(71)90067-4)
36. Brito GN, Brito LS, Paumgarten FJ, Lins MF. Lateral preferences in Brazilian adults: an analysis with the Edinburgh Inventory. *Cortex*. 1989;25(3):403–15. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(89\)80054-1](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(89)80054-1)
37. Alipour A, Agah Harris M. Investigating the reliability and validity of the Edinburgh Handedness Inventory in Iran. *Journal of Psychological Sciences*. 2007;22:117–33. [Persian] https://jip.stb.iau.ir/article_512423_cdb08934ccfcd74cc4b846e6331ca9ac.pdf
38. Mahmoodifar E, Movahedi A, Arab–Ameri E, Faramarzi S. The effects of transcranial direct current stimulation and selective motor training on fine motor skills in children with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Rehabilitation Sciences*. 2017;13(1):44–50. [Persian] https://jrrs.mui.ac.ir/ojs/index.php/jrrs/article/view/article_17005_0458cfda59ec8d1915b7f46c5874351d.pdf
39. Barnes KA, Howard JH, Howard DV, Gilotty L, Kenworthy L, Gaillard WD, et al. Intact implicit learning of spatial context and temporal sequences in childhood autism spectrum disorder. *Neuropsychology*. 2008;22(5):563–70. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.22.5.563>
40. D'Cruz AM, Mosconi MW, Steele S, Rubin LH, Luna B, Minshew N, et al. Lateralized response timing deficits in autism. *Biol Psychiatry*. 2009;66(4):393–7. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.01.008>
41. Travers BG, Klinger MR, Mussey JL, Klinger LG. Motor–linked implicit learning in persons with autism spectrum disorders. *Autism Res*. 2010;3(2):68–77. <https://doi.org/10.1002/aur.123>

42. Camus M, Ragert P, Vandermeeren Y, Cohen LG. Mechanisms controlling motor output to a transfer hand after learning a sequential pinch force skill with the opposite hand. *Clin Neurophysiol.* 2009;120(10):1859–65. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2009.08.013>
43. Dai TH, Liu JZ, Sahgal V, Brown RW, Yue GH. Relationship between muscle output and functional MRI-measured brain activation. *Exp Brain Res.* 2001;140(3):290–300. <https://doi.org/10.1007/s002210100815>
44. van Duinen H, Renken R, Maurits NM, Zijdwind I. Relation between muscle and brain activity during isometric contractions of the first dorsal interosseus muscle. *Hum Brain Mapp.* 2008;29(3):281–99. <https://doi.org/10.1002/hbm.20388>
45. Dickins DSE, Sale MV, Kamke MR. Intermanual transfer and bilateral cortical plasticity is maintained in older adults after skilled motor training with simple and complex tasks. *Front Aging Neurosci.* 2015;7:73. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2015.00073>
46. Carroll TJ, Herbert RD, Munn J, Lee M, Gandevia SC. Contralateral effects of unilateral strength training: evidence and possible mechanisms. *J Appl Physiol* (1985). 2006;101(5):1514–22. <https://doi.org/10.1152/japplphysiol.00531.2006>
47. Buch ER, Santarnecchi E, Antal A, Born J, Celnik PA, Classen J, et al. Effects of tDCS on motor learning and memory formation: A consensus and critical position paper. *Clin Neurophysiol.* 2017;128(4):589–603. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2017.01.004>
48. Perez MA, Lungholt BKS, Nyborg K, Nielsen JB. Motor skill training induces changes in the excitability of the leg cortical area in healthy humans. *Exp Brain Res.* 2004;159(2):197–205. <https://doi.org/10.1007/s00221-004-1947-5>
49. Clarke PJF, Sprlyan BF, Hirsch CR, Meeten F, Notebaert L. tDCS increases anxiety reactivity to intentional worry. *J Psychiatr Res.* 2020;120:34–9. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.10.013>