Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry
Vol .11 / No .4 /2024
Page: 170-185

Designing the educational plays based on theory of mind and investigating its effectiveness on promoting the level of social adequacy and self-esteem in children with mild intellectual disability

Masumeh Tayebli[1], Hamid Alizadeh[2], Saeed Rezaei [3], Mehdi Dastjerdi Kazemi [4], Mohammad Asgari[5]

1. PhD in psychology and education of exceptional children, Allameh Tabatabai University (corresponding author).
2. Professor of the Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Allameh Tabatabai University.
3. Associate Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Allameh Tabatabai University.
4. Associate Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Allameh Tabatabai University.
5. Associate Professor, Department of Measurement and Measurement, Allameh Tabatabai University.

Received: 15/09/2023 **Accepted:** 23/06/2024

Abstract

Introduction: The poor theory of mind is one of the basic defects of children with intellectual disability, which causes a major dysfunction in most of their functions.

Objective: This study aimed to design the educational plays based on theory of mind and determine its effectiveness on social adequacy and self-esteem in children with mild intellectual disability.

Method: This study was semi-experimental with pretest-posttest design and a two-month follow-up with a control group. The population was all students with mild intellectual disability in Tehran in second elementary school who were studying in exceptional schools for the 2022-2023 school year. The sample consisted of 28 male students who were included in the study using convenience sampling and randomly divided into the experimental and control group. The instruments included Theory of Mind test of Steerneman (1999), Social Competence Scale of Felner (1990), and Self-Esteem Scale of Rosenberg (1965). The intervention program was implemented on the experimental group in 24 sessions of 90 minutes. Moreover, a follow-up was performed two month after the sessions. The data were analyzed by repeated measures analysis of variance.

Findings: The results showed that the educational program of this study has good validity and reliability. Moreover, it has a significant effect on improving theory of mind, social adequacy and self-esteem ($p< 0.001$), and this effect was sustainable after two month.

Conclusion: Parents, teachers, psychologists and rehabilitation centers can use the plays of this educational program to improve theory of mind, social adequacy and self-esteem of children with mild intellectual disability.

Keywords: play, self-esteem, social adequacy, intellectual disability, theory of mind

Tayebli M, Hlizadeh H, Rezaei S, Dasjerdi Kazemi M, Asgari M. Designing the educational plays based on theory of mind and investigating its effectiveness on promoting the level of social adequacy and self-esteem in children with mild intellectual disability. Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry 2024; 11 (4) :170-185

URL: http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-2024-fa.html

Copyright © 2018 the Author (s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial License 4.0 (CCBY-NC), where it is permissible to download, share, remix, transform, and buildup the work provided it is properly cited. The work cannot be used commercially without permission from the journal

مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت
سال یازدهم شماره : ۴، ۱۴۰۳
صفحات: ۱۸۵-۱۷۰

طراحی بازی‌های آموزشی مبتنی بر نظریه ذهن و بررسی اثربخشی آن بر ارتقای سطح کفایت اجتماعی و عزت نفس کودکان با کم توانی ذهنی خفیف

معصومه طیب لی[۱]، حمید علیزاده[۲]، سعید رضایی[۳]، مهدی دستجردی کاظمی[۴]، محمد عسگری[۵]

۱. دکتری تخصصی روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول).ایمیل:mtayebli2014@gmail.com

۲. استاد گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبایی.

۳. دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبایی.

۴. دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبایی.

۵. دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبایی.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۶/۲۴ **تاریخ پذیرش مقاله:** ۱۴۰۳/۰۴/۰۳

چکیده

مقدمه: یکی از نقایص اساسی کودکان با کم توانی ذهنی که در اغلب کارکردهای آن‌ها اختلال عمده ای ایجاد می‌کند، نظریه ذهن ضعیف است.

هدف: این پژوهش به منظور طراحی بازی‌های آموزشی مبتنی بر نظریه ذهن و تعیین اثربخشی آن بر کفایت اجتماعی و عزت نفس کودکان با کم توانی ذهنی خفیف انجام شد.

روش: پژوهش حاضر یک پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و پیگیری بود. جامعه آماری، کلیه دانش آموزان با کم توانی ذهنی خفیف شهر تهران در مقطع ابتدایی دوم بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲- ۱۴۰۱ در مدارس استثنایی مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۲۸ دانش آموز پسر بود که با نمونه گیری دردسترس انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه ۱۴ نفره آزمایش و کنترل گمارده شد. ابزارهای پژوهش آزمون نظریه ذهن استیرنمن (۱۹۹۹)، مقیاس کفایت اجتماعی فلنر (۱۹۹۰) و مقیاس عزت نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) بود. برنامه مداخله ای طی ۲۴ جلسه ۹۰ دقیقه ای بر روی گروه آزمایش اجرا و دو ماه بعد، پیگیری انجام شد. جهت تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که برنامه آموزشی پژوهش حاضر از اعتبار و پایایی مناسبی برخوردار است. همچنین، این برنامه تأثیر معناداری بر بهبود نظریه ذهن، کفایت اجتماعی و عزت نفس داشت ($p< ۰/۰۰۱$) و این تأثیر با گذشت دو ماه همچنان پایدار بود.

نتیجه گیری: والدین، معلمان، روان‌شناسان و مراکز توانبخشی می‌توانند از بازی‌های موجود در برنامه آموزشی این پژوهش جهت بهبود نظریه ذهن، کفایت اجتماعی و عزت نفس کودکان با ناتوانی هوشی خفیف بهره بگیرند.

کلیدواژه ها: بازی، عزت نفس، کفایت اجتماعی، کم توانی ذهنی، نظریه ذهن.

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی کردستان محفوظ است.

مقدمه

کم توانی ذهنی[1] یک اختلال عصب- تحولی[2] است که به واسطه ناتوانی در عملکرد ذهنی و رفتار سازشی در حوزه های عملی، اجتماعی و مفهومی و با در نظر گرفتن سن شروع زیر ۱۸ سال تعریف می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). بیشتر افرادی که با کم توانی ذهنی شناسایی می‌شوند، در طبقه کم توانی ذهنی آموزش پذیر یا خفیف قرار می‌گیرند. این کودکان با مشکلات ذهنی و رفتاری بسیاری ازجمله ناتوانی در یادگیری، مشکلات شخصیتی و نقص در رفتار سازشی مواجه اند (علوی، پاکدامن ساوجی و امین، ۲۰۱۳). دانش آموزان با کم توانی ذهنی خفیف حدود ۲ درصد از تعداد کل کودکان سنین مدرسه را تشکیل می‌دهند. این گروه از کودکان در درک احساسات، هیجانات و افکار دیگران، درک مسائل عاطفی خود و دیگران، شناخت روابط اجتماعی و هیجانی و به طور کلی در درک دیدگاه‌ها و احساسات دیگران ناتوان هستند (سمرود ـ کلیکمن[3]، ۲۰۱۷).

به نظر می‌رسد از میان تمامی مشکلات افراد با کم توانی ذهنی، نقص مهارت‌های اجتماعی یا به عبارت دقیق‌تر کفایت اجتماعی پایین، نمود آشکارتری داشته و مشکلات جدی‌تری برای آن‌ها ایجاد می‌کند. منظور از کفایت اجتماعی[4]، قابلیت درک دیدگاه دیگران نسبت به یک موضوع، یادگیری از تجارب گذشته، به‌کارگیری آن تجارب در موقعیت‌های اجتماعی و توانایی واکنش شایسته همراه با سازش یافتگی، به منظور مدیریت چالش‌های اجتماعی است (سمرود-کلیکمن، ۲۰۱۷). از این رو، شاید بتوان ضعف و کاستی در کفایت اجتماعی کودکان با کم توانی ذهنی را سرچشمه بیشتر مشکلات آن‌ها اعم از تحصیلی، هیجانی، اجتماعی و بین فردی قلمداد کرد. در ارتباط با ریشه‌های کاستی در کفایت اجتماعی این کودکان نیز می‌توان از منظر رویکردهای مختلف، متغیرهای متفاوتی را مطرح نمود. با این حال، یکی از این متغیرها که بسیار ریشه ای بوده و تأثیری فراگیر بر رفتارهای فرد دارد، نظریه ذهن[5] است. در همین راستا، پژوهشگران بسیاری نقص نظریه ذهن در کودکان با کم توانی ذهنی را گزارش کرده اند (ساندکویست و رونبرگ[6]، ۲۰۲۰؛ ابدوتو، شورت- میرسون، بنسون و دولیش[7]، ۲۰۱۴). برخی از پژوهشگران حتی منشاء اغلب مشکلات افراد با کم توانی ذهنی را به نارسایی نظریه ذهن آن‌ها نسبت داده اند (ابدوتو و همکاران، ۲۰۱۴). نظریه ذهن یعنی درک اینکه دیگران و خود شخص دارای تفکرات، آرزوها و عقایدی هستند و این شرایط ذهنی، رفتار آن‌ها را کنترل می‌کند (فرگوسن و اوستین[8]، ۲۰۱۰). در همین راستا، اغلب یافته‌های پژوهشی حاکی از نقش پررنگ نظریه ذهن در زمینه کفایت اجتماعی افراد است.

1. intellectual disability
2. neurodevelopmental
3. Semrud-Clikeman
4. social adequacy
5. theory of mind
6. Sandqvist, A., Ronnberg, J.
7. Abbeduto, L., Short-Meyerson, K., Benson, G., & Dolish, J.
8. Ferguson, F. J., & Austin, E. J.

به عنوان مثال، واتسون، نیکسون، ویلسون و کاپاگ[1] (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که نظریه ذهن کودکان با درجه بندی معلمان از کفایت اجتماعی آن‌ها رابطه مثبتی دارد. در پژوهش بوساکی و استینگتون[2] (۲۰۱۹) نیز رابطه مثبتی بین نظریه ذهن کودکان و درجه بندی همسالانشان از کفایت اجتماعی آن‌ها مشاهده شد. سایر پژوهشگران نیز معتقدند که نظریه ذهن در قلب روابط اجتماعی قرار دارد، ازجمله در زمینه درک اخلاقیات، کنایه، شوخی، دست انداختن، دروغ، اشتباه، فریب و امثالهم (دستر، ریتزو و کیلن[3]، ۲۰۱۹؛ فلوریت، گیونتی و ماسون[4]، ۲۰۲۰).

زمینه دیگری که ارتباط تنگاتنگی با نظریه ذهن و کفایت اجتماعی دارد و بر اساس شواهد پژوهشی متعدد، کودکان با کم توانی ذهنی در آن نقائص چشمگیری نشان می‌دهند، عزت نفس[5] است. عزت نفس به نگرش مثبت یا منفی فرد نسبت به خود اشاره دارد و نشان دهنده ارزشمندی شخص از نظر خود است (روزنبرگ[6]، ۱۹۶۵). پژوهش‌ها حاکی از آنند که افرادی که مهارت‌های اجتماعی بهتری دارند و کفایت اجتماعی بالاتری را نشان می‌دهند، از عزت نفس بالاتری برخوردارند. در همین راستا، نتایج پژوهش‌ها (ازجمله سوفی، دمیرچی، صادقی و صبایان، ۲۰۱۴) ارتباط معناداری بین عزت نفس و مهارت‌های اجتماعی آشکار ساخته است. بنابراین، از آنجایی که کفایت اجتماعی متأثر از نظریه ذهن است، می‌توان ارتباط تنگاتنگی را میان نظریه ذهن و عزت نفس نیز متصور شد و اینگونه گفت که نظریه ذهن به واسطه ارتباط با کفایت اجتماعی، می‌تواند سطح عزت نفس فرد را نیز تحت تأثیر قرار دهد.

با در نظر داشتن توضیحات فوق می‌توان به طور خلاصه گفت که به دلیل نقائص چشمگیر در نظریه ذهن و متعاقباً در زمینه درک افکار، اهداف، عواطف و مقاصد دیگران، کودکان با کم توانی ذهنی اغلب با نارسایی‌هایی در زمینه تعاملات اجتماعی مواجه می‌شوند و ازلحاظ اجتماعی دچار بی‌کفایتی می‌گردند. این بی‌کفایتی اجتماعی نیز تأثیرات مخربی بر عزت نفس آن‌ها بر جای می‌گذارد. این در حالی است که کفایت اجتماعی و عزت نفس پایین می‌تواند آسیب‌های جبران ناپذیری را به این کودکان وارد آورد. از این رو، لازم است برنامه‌های آموزشی مناسب و کارآمدی جهت ارتقای سطح کفایت اجتماعی و عزت نفس کودکان با کم توانی ذهنی طراحی و اجرا گردد. یکی از برنامه‌های آموزشی که در این حوزه بسیار مغفول مانده، بازی درمانی است. بازی به ویژه یک روش بسیار مفید و کاربردی برای درمان کودکان است. زیرا کودکان به ویژه کودکان با کم توانی ذهنی اغلب در بیان شفاهی احساساتشان با مشکل روبرو هستند. بنابراین، این کودکان می‌توانند از طریق بازی موانع را کاهش داده و احساساتشان را بهتر نشان دهند (پدرو-کارول و ولدرمان[7]، ۲۰۱۶).

1. Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L.
2. Bosacki, S., & Astington J. W.
3. Desterre, A. P., Rizzo, M. T., & Killen. M.
4. Florit, E., De, P., Giunti, C., & Mason, L.
5. self-esteem
6. Rosenberg
7. Pedro-Carroll, J., & Velderman, M. K.

با توجه به دلایل پژوهشی و نظری مذکور، طراحی بازی-های آموزشی مبتنی بر نظریه ذهن می‌تواند به منظور ارتقای سطح کفایت اجتماعی و عزت نفس کودکان با کم توانی ذهنی بسیار ضروری باشد. این در حالی است که تاکنون توجه شایانی به بازی‌های تقویت کننده نظریه ذهن نشده است و درباره مشخصات این بازی‌ها توضیحات کافی دردسترس نیست. در همین راستا، شواهد پژوهشی حاکی از تأثیر مثبت تعاملات و بازی‌های اجتماعی، بیان افکار، مقاصد و احساسات و به ویژه بازی وانمودی و ایفای نقش[1] بر رشد نظریه ذهن است. بنابراین، به منظور رشد نظریه ذهن کودکان با کم توانی ذهنی و به تبع آن ارتقای سطح کفایت اجتماعی و عزت نفس آن‌ها لازم است بازی‌هایی طراحی یا انتخاب گردد که بیش از هر چیز متضمن تعاملات اجتماعی، بیان افکار، مقاصد، احساسات، وانمود کردن و نقش بازی کردن باشد. بر این اساس، می‌توان مجموعه بازی‌هایی را در قالب یک بسته آموزشی طراحی و انتخاب کرد که بیش از همه ماهیت گروهی، تعاملی و وانمودی داشته باشند. با در نظر داشتن توضیحات مزبور، هدف پژوهش حاضر طراحی بازی‌های آموزشی مبتنی بر نظریه ذهن و تعیین اثربخشی آن بر ارتقای سطح کفایت اجتماعی و عزت نفس کودکان با کم توانی ذهنی است.

روش

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی است و روش آن نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و پیگیری است. جهت انجام این پژوهش ابتدا مجوز اجرای آن از دانشگاه علامه طباطبائی اخذ و سپس با هماهنگی اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران به مدارس استثنایی مراجعه شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان با کم توانی ذهنی خفیف شهر تهران در مقطع ابتدایی دوم بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲ - ۱۴۰۱ در مدارس استثنایی مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش بعد از غربالگری بر اساس ملاک‌های ورود و با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد و اعضای نمونه به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. تعداد افراد نمونه نهایی برابر با ۲۸ نفر (۱۴ نفر آزمایش و ۱۴ نفر کنترل) بود و برنامه آموزشی طی ۲۶ جلسه ۹۰ دقیقه ای (هفته ای ۳ جلسه به مدت ۲ ماه) بر روی گروه آزمایش اجرا گردید. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: رضایت آگاهانه والدین، داشتن بهره هوشی بالاتر از ۵۰، تحصیل در مقطع ابتدایی دوم (پایه های چهارم تا ششم)، عدم دریافت برنامه آموزشی مشابه در گذشته یا به طور همزمان با جلسات آموزشی پژوهش و عدم ابتلابه یک اختلال همبود. معیارهای خروج نیز عبارت بودند از: پاسخگویی ناقص به پرسشنامه ها و غایب بودن در بیش از ۳ جلسه. همچنین، ملاحظات اخلاقی پژوهش عبارت بودند

1. Role playing

از: ذکر ضرورت و اهداف پژوهش برای والدین، اخذ رضایت‌نامه کتبی از آن‌ها جهت شرکت در پژوهش و در صورت تمایل آگاه کردن آن‌ها از نتایج پژوهش. پرسشنامه های پژوهش در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه تکمیل شد و در فاصله بین پیش آزمون و پس آزمون نیز بازی‌های آموزشی طراحی شده برای گروه آزمایش اجرا گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و شاخص‌های استنباطی چون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. داده‌های جمع آوری شده با استفاده از نسخه ۲۵ نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد. جهت جمع آوری اطلاعات نیز از ابزارهای زیر استفاده شد.

ابزار

آزمون نظریه ذهن[1]: برای سنجش نظریه ذهن از آزمون نظریه ذهن ۳۸ سوالی استفاده شد. فرم اصلی این آزمون به وسیله استیرنمن[2] (۱۹۹۹) به منظور سنجش نظریه ذهن در کودکان عادی و مبتلا به اختلالات فراگیر رشد ۵ تا ۱۲ ساله طراحی شده است و اطلاعاتی راجع به گستره درک اجتماعی، حساسیت و بینش کودک و همچنین میزان و درجه ای که وی قادر است احساسات و افکار دیگران را بپذیرد، فراهم می‌آورد. در آزمون مذکور تغییراتی توسط قمرانی، البرزی و خیر (۱۳۸۵) داده شده است. آن‌ها تعداد سوالات آزمون را از ۷۲ به ۳۸ کاهش دادند و به جای اسامی خارجی از اسامی فارسی استفاده کردند. سپس آن را بر روی گروهی از دانش آموزان با کم توانی ذهنی آموزش پذیر و دانش آموزان عادی شهر شیراز هنجار کردند. این آزمون بر اساس دیدی تحوّلی و چند بعدی از نظریه ذهن، طراحی شده است و نسبت به آزمون‌های قدیمی گستره سنی بیشتر و سطوح پیچیده تر و پیشرفته تر نظریه ذهن را ارزیابی می-کند. این آزمون سه خرده مقیاس به ترتیب زیر دارد: خرده مقیاس اول شامل نظریه ذهن مقدماتی، نظریه ذهن سطح اول یا بازشناسی عواطف و وانمود، مشتمل بر ۲۰ پرسش است. خرده مقیاس دوم "اظهار اولیه یک نظریه ذهن واقعی" یعنی نظریه ذهن سطح دوم، باور غلط اولیه و درک باور غلط، مشتمل بر ۱۳ پرسش است. خرده آزمون سوم "جنبه های پیشرفته تر نظریه ذهن" یعنی نظریه ذهن سطح سوم یا درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی مشتمل بر ۵ پرسش است. این آزمون به صورت انفرادی اجرا می‌شود و شامل سؤالات استانداردی از تصاویر و داستان‌هایی است که آزماینده بعد از عرضه آن‌ها به آزمودنی مطرح می‌کند. نمره پاسخ صحیح آزمودنی"۱ " و پاسخ غلط "صفر" است. در کل آزمودنی نمره ای بین ۰ تا ۳۸ دریافت می‌کند. برای بررسی روایی این آزمون از روش‌های روایی محتوایی، همبستگی خرده آزمون با نمره کل و روایی همزمان استفاده شده است. روایی همزمان از طریق همبستگی آزمون با تکلیف خانه عروسک‌ها ۰/۸۹ برآورد گردیده که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است. ضرایب همبستگی خرده آزمون‌ها با نمره کل آزمون نیز در تمام موارد

1. Theory of Mind test

2. Steerneman

معنادار و بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۶ متغیر بوده است. پایایی آزمون به وسیله سه روشِ بازآزمایی، آلفای کرونباخ و ضریب پایایی نمره گذاران بررسی گردیده است. پایایی بازآزمایی بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۴ متغیر بوده و کلیه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است. ثبات درونی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده آزمون‌ها به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ محاسبه گردیده است. همچنین ضریب پایایی نمره گذاران ۰/۹۸ به دست آمده است (قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵). در پژوهش فن تریگت، کولونسی، برواملمان، جورگنسن و نیکولیچ (۲۰۲۳) پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. در داخل کشور نیز خانی پور، مرادی و مؤید عابدی (۱۳۹۸) پایایی کل آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ برآورد کردند. در پژوهش حاضر پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس کفایت اجتماعی[1]: این مقیاس بر اساس نظریه فلنر[2] و همکاران (۱۹۹۰) جهت بررسی نیمرخ ظرفیت‌های کودک و نوجوان ساخته شده است و ۱۷ ماده در چهار مقیاس مهارت شناختی، مهارت رفتاری، کفایت هیجانی و آمایه انگیزشی دارد. آزمودنی‌ها به مواد این آزمون به صورت یک مقیاس ۷ درجه ای پاسخ می‌دهند. به این ترتیب که اگر آزمودنی گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کند نمره ۱، مخالفم نمره ۲، تا حدی مخالفم نمره ۳، نظری ندارم نمره ۴، تا حدی موافقم نمره ۵، موافقم نمره ۶ و کاملاً موافقم نمره ۷ می‌گیرد. همچنین سؤالات شماره ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۲، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۴ و ۴۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. مقیاس مهارت شناختی ۳ سوال و حداکثر ۲۱ نمره، مهارت رفتاری ۳۴ سوال و حداکثر ۲۴۷ نمره، کفایت هیجانی ۳ سوال و حداکثر ۲۱ نمره و آمایه انگیزشی ۷ سؤال و حداکثر ۴۹ نمره دارد. شاخص‌های روانسنجی این پرسشنامه توسط پرندین (۱۳۸۶) بررسی شده که ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و روایی آن به روش تحلیل عاملی تأیید شده و مقدار کفایت نمونه برداری شده آن ۰/۸۲ گزارش شده است (پرندین، ۱۳۸۶). در پژوهش کروهلینگ، پریرا، پائولا و بهیاو (۲۰۱۶) پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و با روش بازآزمایی ۰/۸۹ به دست آمد. در داخل کشور نیز امین، هارون رشیدی و کاظمیان مقدم (۱۴۰۱) پایایی کل آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ برآورد کردند. در پژوهش حاضر پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

مقیاس عزت نفس روزنبرگ[3]: این مقیاس به وسیلهٔ موریس روزنبرگ تهیه و از ۱۰ ماده تشکیل شده است که برای اندازه گیری عزت نفس کلی مورد استفاده قرار می‌گیرد و برای همهٔ سنین قابل اجرا است (روزنبرگ، ۱۹۶۵) برخوری، رفاهی و فرحبخش (۱۳۸۸) در پژوهشی، روایی

1. Social Competence Scale
2. Felner
3. Self-Esteem Scale of Rosenberg

این پرسشنامه را تأیید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که ضریب محاسبه شده ۰/۷۱ نشان از پایایی بالای این پرسشنامه دارد. پاسخ موافق به هر یک از عبارت های ۱ تا ۵، نمره ۱+ دریافت می‌کند، پاسخ مخالف به هر یک از سوال های ۱ تا ۵، نمره ۱- دریافت می‌کند، پاسخ موافق به هر یک از عبارت های ۶ تا ۱۰، نمره ۱- دریافت می‌کند و پاسخ مخالف به هر یک از عبارت های ۶ تا ۱۰، نمره ۱+ دریافت می‌کند. تفسیر آن نیز به این صورت است که ابتدا جمع جبری نمرات را به دست می‌آوریم. نمرهٔ بالاتر از صفر نشان دهندهٔ عزت نفس بالا و نمرهٔ کمتر از صفر نشان دهندهٔ عزت نفس پایین است. نمرهٔ ۱۰+ نشان دهندهٔ عزت نفس خیلی بالا و نمرهٔ ۱۰- نشان دهندهٔ عزت نفس خیلی پایین است. بنابراین، هرچه نمره بالاتر باشد، به همان اندازه سطح عزت نفس فرد بالاتر خواهد بود و بالعکس (برخوری و همکاران، ۱۳۸۸). در پژوهش ژین، لی و لیو (۲۰۱۹) پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. در داخل کشور نیز کجباف، ادیب نیا و وصال (۱۴۰۰) پایایی کل آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ برآورد کردند. در پژوهش حاضر پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

یافته‌ها

نخستین سؤال پژوهش این بود که آیا برنامه بازی‌های آموزشی مبتنی بر نظریه ذهن از اعتبار مناسب برخوردار است؟ جهت پاسخگویی به این سؤال، از روش‌های نسبت روایی محتوایی[1] و شاخص روایی محتوایی[2] استفاده شد.

بدین منظور از تعداد ۸ متخصص در زمینه کم توانی ذهنی و بازی درمانی نظرخواهی به عمل آمد و در نهایت اعتبار برنامه آموزشی پس از حذف ۴ بازی، تأیید و برنامه نهایی شامل ۱۲ بازی گردید. در بخش بعدی، یافته های توصیفی پژوهش ارائه شده است.

مطابق با نتایج، آزمودنی‌های پژوهش حاضر در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۶ سال قرار داشتند و میانگین سنی آن‌ها ۱۴/۱۷ بود. در هر دو گروه آزمایش و گواه بیشترین فراوانی مربوط به دامنه سنی ۱۵-۱۴ ساله و کمترین فراوانی مربوط به دامنه سنی ۱۳-۱۲ ساله بود. لازم به ذکر است که نتایج آزمون "خی دو" نشان داد که توزیع سنی آزمودنی‌ها در دو گروه یکسان است (P= ۰/۶۸). در جدول ۱ نتایج مربوط به توزیع فراوانی پایه تحصیلی نمونه پژوهش نمایش داده شده است. همانگونه که در این جدول مشاهده می‌شود، دانش آموزان نمونه از نظر پایه تحصیلی در ۳ طبقه مجزا قرار گرفته اند. در هر دو گروه آزمایش و گواه بیشترین فراوانی مربوط به دانش آموزان پایه پنجم و کمترین فراوانی مربوط به دانش آموزان پایه ششم بود. همچنین، نتایج آزمون "خی دو" نشان داد که توزیع پایه تحصیلی آزمودنی‌ها در دو گروه یکسان بود (P= ۰/۹۱).

1. content validity ratio

2. content validity index

جدول ۱. توزیع فراوانی پایه تحصیلی نمونه به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

پایه تحصیلی	گروه	آزمایش	کنترل
	فراوانی	۴	۵
چهارم	درصد	۲۸/۵۷	۳۵/۷۱
	فراوانی	۷	۶
پنجم	درصد	۵۰	۴۲/۸۵
	فراوانی	۳	۳
ششم	درصد	۲۱/۴۲	۲۱/۴۲
	فراوانی	۱۴	۱۴
مجموع کل	درصد	۱۰۰	۱۰۰

در بخش بعدی، یافته های مربوط به میانگین و انحراف معیار نشان داد که در مرحله پیش آزمون، میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و کنترل نزدیک به هم است، اما در مرحله پس آزمون و پیگیری، تفاوت قابل توجهی بین دو گروه مشاهده می-شود. به عبارت دیگر، میانگین نمره نظریه ذهن، کفایت اجتماعی و عزت نفس گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون به ترتیب ۱۶/۷۵، ۱۹۷/۱۸ و ۱/۵۲ بوده که در مرحله پس آزمون به ۲۳/۴۳، ۲۰۹/۶۴ و ۳/۶۸افزایش یافته است و در مرحله پیگیری نیز ۲۲/۸۲، ۲۰۸/۷۰ و ۳/۳۲ بوده است، اما در میانگین نمرات گروه کنترل افزایش چندانی مشاهده نمی‌شود.

با توجه به وجود بیش از یک متغیر وابسته در این پژوهش بعلاوه سه مرحله اندازه گیری یعنی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و گواه، جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه گیری مکرر استفاده شد. پیش از تحلیل، برخی از مهم‌ترین مفروضه‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت و به استثنای مفروضه کرویت، تمامی مفروضه ها ازجمله نرمال بودن توزیع داده ها و همسانی ماتریس های کواریانس تأیید شد. بنابراین، به جای شاخص کرویت از آزمون گرینهاوس-گیسر جهت تفسیر نتایج استفاده شد. در وهله نخست جهت پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش یا به عبارتی تعیین معناداری اثر برنامه آموزشی بر متغیرهای وابسته یعنی نظریه ذهن، کفایت اجتماعی و عزت نفس، از آزمون لامبدای ویلکس استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون لامبدای ویلکس در تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه گیری مکرر

منبع اثر	آزمون	آماره آزمون	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	مقدار p	ضریب اتا
گروه	لامبدای ویلکس	۰/۳۲	۱۸/۶۹	۳	۲۴	<۰/۰۰۱	۰/۶۸
زمان	لامبدای ویلکس	۰/۱۶	۲۰/۳۵	۶	۲۱	<۰/۰۰۱	۰/۸۴
گروه*زمان	لامبدای ویلکس	۰/۱۹	۱۸/۳۸	۶	۲۱	<۰/۰۰۱	۰/۸۱

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است و عضویت گروهی توانسته است ۶۸ درصد از واریانس متغیرهای وابسته را تبیین کند {η^2= ۰/۶۸ , P< ۰/۰۰۱ , ۱۸/۶۹ =(۳,۲۴) F}. همچنین، اثر زمان بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است و زمان توانسته است ۸۴ درصد از واریانس متغیرهای وابسته را تبیین کند {η^2= ۰/۸۴ , P< ۰/۰۰۱ , ۲۰/۳۵ =(۶,۲۱) F}. با توجه به اینکه نتایج تحلیل واریانس چند متغیری با اندازه گیری مکرر معنادار بود، در مرحله بعد به منظور بررسی جداگانه هر یک از متغیرهای وابسته، از نتایج تحلیل واریانس تک متغیری با اندازه گیری مکرر استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری با اندازه گیری مکرر

متغیر	منبع اثر	مقدار F	مقدار p	ضریب اتا
	گروه	۴۴/۶۳	<۰/۰۰۱	۰/۶۳
نظریه ذهن	زمان	۴۹/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۶۶
	گروه*زمان	۵۰/۵۱	<۰/۰۰۱	۰/۶۷
	گروه	۷/۶۵	<۰/۰۱	۰/۲۲
کفایت اجتماعی	زمان	۲۸/۲۹	<۰/۰۰۱	۰/۵۲
	گروه*زمان	۲۴/۳۵	<۰/۰۰۱	۰/۴۸
	گروه	۴/۹۰	<۰/۰۳	۰/۱۶
عزت نفس	زمان	۱۵/۰۲	<۰/۰۰۱	۰/۳۶
	گروه*زمان	۸/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۲۵

همان‌گونه که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد، اثر زمان بر نظریه ذهن، کفایت اجتماعی و عزت نفس معنادار

است (p<۰/۰۰۱). به این معنا که نمرات متغیرهای مزبور فارغ از اثرات عضویت گروهی در طول زمان تغییر کرده است. علاوه بر این، اثر گروه بر نظریه ذهن (p<۰/۰۰۱)، کفایت اجتماعی (p<۰/۰۱) و عزت نفس (p<۰/۰۳) معنادار است. به این معنا که برنامه آموزشی این پژوهش تأثیر معناداری بر متغیرهای مزبور گذاشته است. در واقع، می توان گفت که هم نظریه ذهن، هم کفایت اجتماعی و هم عزت نفس در طول زمان در گروه آزمایش بهبود یافته است. به منظور پی بردن به اینکه تغییرات گروه آزمایش، بین کدام مراحل صورت گرفته است، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۴ نمایش داده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه نمرات گروه آزمایش در مراحل مختلف اندازه گیری

متغیر	مراحل	اختلاف میانگین ها	خطای معیار	مقدار p
نظریه ذهن	پیش آزمون و پس آزمون	-۶/۶۸	۰/۴۲	<۰/۰۰۱
	پیش آزمون و پیگیری	-۶/۰۷	۰/۴۴	<۰/۰۰۱
	پس آزمون و پیگیری	۰/۶۱	۰/۰۸	۱/۰۰۰
کفایت اجتماعی	پیش آزمون و پس آزمون	-۱۲/۴۶	۰/۷۱	<۰/۰۰۱
	پیش آزمون و پیگیری	-۱۱/۵۲	۰/۷۳	<۰/۰۰۱
	پس آزمون و پیگیری	۰/۹۴	۰/۱۵	۰/۹۹۳
عزت نفس	پیش آزمون و پس آزمون	-۲/۱۶	۰/۱۸	<۰/۰۰۱
	پیش آزمون و پیگیری	-۱/۸۰	۰/۲۱	<۰/۰۰۶
	پس آزمون و پیگیری	۰/۳۶	۰/۰۸	۰/۵۷۴

همان‌گونه که نتایج مقایسه های زوجی در جدول ۴ نشان می‌دهد، هم در نظریه ذهن، هم در کفایت اجتماعی و هم در عزت نفس تفاوت معناداری بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون (P< ۰/۰۰۱) و نمرات پیش آزمون و پیگیری (P< ۰/۰۰۱ و P< ۰/۰۰۶) در گروه آزمایش وجود دارد، در صورتی که بین نمرات پس آزمون و پیگیری آن‌ها تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. به این ترتیب، یافته های آماری از یک سو حاکی از اثربخشی معنادار برنامه آموزشی پژوهش حاضر بر نظریه ذهن، کفایت اجتماعی و عزت نفس است و از سوی دیگر نشان می‌دهد که اثرات این برنامه در مرحله پیگیری همچنان به قوت خود باقی مانده است.

بحث

پژوهش حاضر با هدف طراحی بازی‌های آموزشی مبتنی بر نظریه ذهن و تعیین اثربخشی آن بر کفایت اجتماعی و عزت نفس کودکان با کم توانی ذهنی خفیف انجام شد. یافته‌های حاصل حاکی از آن بود که بازی‌های آموزشی طراحی شده در پژوهش حاضر موجب رشد نظریه ذهن در کودکان با کم توانی ذهنی خفیف می‌شود. یافته مزبور شباهت‌هایی با نتایج پژوهش قاسمی (۱۳۹۷) و هام (۲۰۰۶)

نشان می‌دهد. یکی از یافته‌های پژوهش قاسمی (۱۳۹۷) این بود که بازی درمانی به طور معناداری موجب رشد همه جانبه نظریه ذهن می‌شود. نتیجه تحقیقات هام (۲۰۰۶) نیز نشان می‌دهد که مداخلات مبتنی بر بازی در اغلب زمینه‌ها ازجمله رشد اجتماعی و هیجانی اثربخش بوده اند. در تبیین این یافته بایستی چند نکته اساسی را متذکر شد. نخست اینکه بازی‌های پژوهش حاضر ماهیت گروهی و تعاملی داشته اند. این امر طبیعتاً موجب گسترش تعاملات کلامی و غیرکلامی میان کودکان شده و در نتیجه‌ی برخورد یا تقابلی که میان رفتارها، خواسته ها و به طور کلی ذهنیت های آنان ایجاد کرده، زمینه را برای درک حالات ذهنی یکدیگر فراهم آورده است. مسئله ای که بدون تردید به رشد نظریه ذهن در آنان کمک به‌سزایی نموده است. نکته دیگر آن است که بازی‌های پژوهش حاضر تا حد امکان ماهیت وانمودی داشته اند. مسئله ای که ارتباط تنگاتنگی با نظریه ذهن نشان می‌دهد. تا جایی که حتی برخی از پژوهشگران برجسته این حوزه ازجمله لسلی (۱۹۸۷) ادعا کرده اند که بازی وانمودی، پیش درآمدی بر نظریه ذهن کودکان است. همچنین، لین، تسای، لی، هوانگ و چن (۲۰۱۷) و لیلارد (۱۹۹۳) در پژوهش خود رابطه مثبتی بین بازی وانمودی و نظریه ذهن کودکان نشان داده اند. بنابراین، بایستی گفت از آنجایی که در بازی وانمودی فرد در تلاش برای ایفای نقش دیگران است و به نوعی خود را به جای آن‌ها می گذارد، خواه ناخواه با دنیای درونی و حالات ذهنی دیگران مواجهه پیدا می‌کند. این مواجهه وقتی در بازی به طور مکرر رخ می‌دهد، مطمئناً زمینه را برای درک حالات ذهنی دیگران و در نتیجه رشد نظریه ذهن در کودک فراهم می‌آورد. نکته دیگر آن است که بازی وانمودی درک کودک را از امر واقعی و غیرواقعی افزایش می‌دهد و موجب می‌شود که کودک نه تنها در زمینه فهم استعاره ها، کنایه ها، شوخی ها و ضرب المثل ها توانمندتر شود، بلکه درک بهتری از رفتارهای واقعی و صوری دیگران به دست آورد. همان قابلیتی که به نوعی در بطن نظریه ذهن مستتر است. در واقع، می‌توان گفت کودک در نتیجه انجام بازی وانمودی، قادر خواهد شد بین دروغ و راست و واقعیت و خیال تمایز قائل شود. یافته‌های حاصل نشان داد که بازی‌های آموزشی طراحی شده در پژوهش حاضر موجب ارتقای سطح کفایت اجتماعی در کودکان با کم توانی ذهنی خفیف می‌شود. یافته مزبور با نتایج پژوهش واتسون، نیکسون، ویلسون و کاپاگ (۲۰۱۹)، بوساکی و استینگتون (۲۰۱۹)، توکلی، دمهری و عزیزی (۱۳۹۸) و لاریجانی و رازقی (۱۳۸۶) شباهت‌هایی نشان می‌دهد. واتسون و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که نظریه ذهن کودکان با درجه بندی معلمان از کفایت اجتماعی آن‌ها رابطه مثبتی دارد. در پژوهش بوساکی و استینگتون (۲۰۱۹) نیز رابطه مثبتی بین نظریه ذهن کودکان و درجه بندی همسالانشان از کفایت اجتماعی آن‌ها مشاهده شد. علاوه بر این، توکلی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که آموزش نظریه ذهن تأثیر معناداری بر افزایش کفایت اجتماعی و خویشتن داری در کودکان با سندرم داون دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت بازی به طور ویژه یک روش بسیار مفید و کاربردی

برای برقراری ارتباط با کودکان بعلاوه آموزش و درمان آن‌ها است. چراکه کودکان به ویژه کودکان با کم توانی ذهنی اغلب در بیان کلامی احساسات و خواسته هایشان با چالش جدی مواجه هستند. بنابراین، این کودکان می-توانند از طریق بازی، چالش‌ها و موانع موجود را کاهش داده و احساسات و افکارشان را بهتر ابراز کنند. حال چنانچه بازی به صورت گروهی، تعاملی و وانمودی انجام شود و مستقیماً متمرکز بر تقویت نظریه ذهن باشد (همانند بازی‌های طراحی شده در پژوهش حاضر)، مسلماً زمینه را برای درک بهتر حالات ذهنی خود و دیگران و تسهیل برقراری ارتباط با آن‌ها فراهم می‌کند. اتفاقی که در نهایت به رشد مهارت‌های اجتماعی کودک و ارتقای سطح کفایت اجتماعی او منتهی می‌گردد. به عنوان یک خلاصه می‌توان گفت پایه و اساس موفقیت در زندگی اجتماعی، درک متقابل افراد از دنیای ذهنی یکدیگر است و این مهم تا حد زیادی در سایه برخورداری افراد جامعه از یک نظریه ذهن رشدیافته میسر می‌شود. رشد نظریه ذهن نیز بیش از هر چیز وابسته به تعاملات میان افراد است و بدیهی است که یکی از موقعیت‌هایی که تعامل میان افراد را در سطوح و لایه‌های گوناگون تسهیل و تشویق می‌کند، بازی است. یافته‌های حاصل حاکی از آن بود که بازی‌های آموزشی طراحی شده در پژوهش حاضر به طور معناداری موجب ارتقای سطح عزت نفس در کودکان با کم توانی ذهنی خفیف می‌شود. اگرچه بر اساس مرور پژوهشگر تحقیقی یافت نشد که با یافته مزبور شباهت زیادی نشان دهد، با این حال در تبیین این یافته می‌توان چند نکته ضروری را خاطرنشان کرد. نکته نخست اینکه رشد نظریه ذهن زمینه را برای همکاری مؤثر با دیگران و مشارکت در فعالیت های اجتماعی فراهم می‌کند. در همین راستا، نتایج پژوهش اتل و اسلاوتر (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که میان رشد نظریه ذهن و همکاری با همسالان در موقعیت بازی رابطه معناداری وجود دارد. نکته دوم اینکه رشد نظریه ذهن موجب همدلی بیشتر و و برقراری روابط دوستانه بین کودک و سایر افراد می‌شود. نکته سوم اینکه رشد نظریه ذهن درک فرد را از زندگی در اجتماع بالا برده و رفتارهای جامعه پسند را در او افزایش می‌دهد. در همین راستا، استینگتون و جنکینز (۲۰۱۵) در پژوهش خویش نشان دادند که رشد نظریه ذهن فرد رابطه معناداری با درک اجتماعی و رفتارهای اجتماعی شایسته او دارد. در تمامی شرایطی که ذکر شد، بدون تردید فرد بازخوردهای مثبتی از جانب دیگران دریافت کرده و متعاقباً احساس بهتر و مطلوب تری نسبت به خویشتن خواهد یافت. علاوه بر این، موفقیت های تحصیلی و اجتماعی ناشی از رشد نظریه ذهن، حس عزت و ارزشمندی به فرد بخشیده و موجب می‌شود که فرد دیدگاه مثبت تر و خوشایندتری نسبت به خود داشته باشد.

در نهایت، یافته های حاصل نشان داد که اثرات بازی‌های آموزشی طراحی شده در پژوهش حاضر بر عزت نفس، کفایت اجتماعی و نظریه ذهن کودکان با کم توانی ذهنی، دو ماه پس از پایان جلسات آموزشی، همچنان پایدار مانده

بود. به عبارت دیگر، کاهش معناداری در نمرات متغیرهای مذکور رخ نداده بود و این بدان معنا است که اثرات برنامه آموزشی این پژوهش، زودگذر یا موقتی نبوده است. بر این اساس، یافته مزبور اطمینان ما را نسبت به اعتبار برنامه آموزشی این پژوهش بالا می‌برد.

نتیجه گیری

والدین، روان‌شناسان، معلمان و مراکز توانبخشی می‌توانند جهت برقراری ارتباط مؤثرتر با کودکان دچار کم توانی ذهنی و به حداکثر رساندن نتیجه اقدامات تربیتی، آموزشی و درمانی خویش، از این برنامه آموزشی بهره مند شوند. ضمن آنکه از این طریق می‌توانند به این کودکان در جهت تبدیل شدن به شهروندانی باکفایت و با عزت نفس کمک شایانی برسانند. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، عدم امکان بررسی دانش آموزان هر دو جنس به طور همزمان، به دلیل محدودیت‌های مکانی و اجرایی بود. محدودیت دیگر، عدم امکان تکمیل پرسشنامه‌های عزت نفس و کفایت اجتماعی توسط خود دانش آموزان به دلیل محدودیت‌های ذهنی آنان و ماهیت انتزاعی سؤالات بود. محدودیت دیگر، عدم امکان بررسی ابعاد و سطوح متغیرهای وابسته به دلیل محدودیت زمانی و حجم نسبتاً پایین نمونه جهت تحلیل داده‌های چندمتغیری بود. پیشنهاد می‌شود این پژوهش بر روی نمونه‌هایی از دانش آموزان دختر و دانش آموزان سایر گروه‌ها ازجمله دانش آموزان عادی، دانش آموزان طیف اوتیسم و غیره صورت بگیرد. همچنین، جهت بررسی مفصل‌تر موضوع این پژوهش، در تحقیقات آتی ابعاد و سطوح مختلف متغیرها مورد پژوهش قرار گیرد. علاوه بر این، بازی‌های آموزشی پژوهش حاضر طی ۲۴ جلسه ۹۰ دقیقه ای (۳ جلسه در هفته به مدت ۲ ماه) اجرا شد و از این رو، یافته‌های حاصل از آن تنها محدود به برنامه زمان‌بندی فوق است و اجرای برنامه‌های مشابه اما در زمان‌بندی‌های متفاوت ممکن است به نتایج متفاوتی منتهی شود.

سپاسگزاری

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دوره دکتری دانشگاه علامه طباطبایی به کد اخلاق IR.ATU.REC. 1400. 029 می‌باشد. از تمامی افرادی که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، تقدیر و تشکر می‌شود. پژوهش حاضر دارای تعارض منافع و حمایت مالی نمی‌باشد.

References

Abbeduto, L., Short-Meyerson, K., Benson, G., & Dolish, J. (2014). Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 48, 150-159.

Alavi, S. Z., Pakdaman Savoji, A., & Amin, f. (2013). The effect of social skills training on aggression of mild mentally retarded children. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84, 1166 –1170.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.). Arlington, VA: Author.

Amin, S., Haron Rashidi, H., & Kazemian Moghaddam, K. (2022). Investigating Parenting Styles and Family Relationship Patterns with Addiction to Virtual Networks: The Mediating Role of Social Competence in Dezful City Students. Scientific Journal of the Women and Families Cultural-Educational, 17(58): 133-157.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (2015). Theory of mind development and social understanding. Cognition and Emotion, 9(2-3), 151-165.

Barkhouri, H., Refahi, J., & Farahbakhsh, K. (2009). The effectiveness of teaching positive thinking skills in a group manner on motivation to progress, self-esteem and happiness of first grade male students. New Approaches in Educational Management, 2(5): 144-131. (In Persian)

Bosacki, S., & Astington J. W. (2019). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. Social Development, 8(2):237–255.

Desterre, A. P., Rizzo, M. T., & Killen. M. (2019). Unintentional and intentional falsehoods: The role of morally relevant theory of mind. Journal of Experimental Child Psychology, 177, 53-69.

Etel, E., & Slaughter, V. (2019). Theory of mind and peer cooperation in two play contexts. Journal of Applied Developmental Psychology, 60, 87-95.

Ferguson, F. J., & Austin, E. J. (2010). Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample. Personality and Individual Differences, 49(5), 414-418.

Florit, E., De, P., Giunti, C., & Mason, L. (2020). Advanced theory of mind uniquely contributes to children's multiple-text comprehension. Journal of Experimental Child Psychology, 189, 104708.

Ghasemi, Zahra. (2017). the effectiveness of play therapy on social cognitive development based on theory of mind in preschool children. Master's thesis, Payam Noor University, Isfahan Province, Natanz Payam Noor Center, Department of Educational Psychology. (In Persian)

Hamm, E. (2006). Playfulness and the Environmental Support of Play in Children with and without Developmental Disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*.

Khaniour, H., Moradi, A., & Moayad Abedi, M. (2019). Profile of Posttraumatic Stress Disorder symptoms and cognitive and emotional dimensions of Theory of Mind performance among orphans children. Psychological studies, 15(3), 73-88. (In Persian)

Krohling, L. L., Pereira de Paula, K. M., & Behlau, M. S. (2016). Behavior, Social Competence, and Voice Disorders in Childhood and Adolescence. Journal of voice: official journal of the Voice Foundation, 30(6), 677–683.

Larijani, Z., and Razghi, N. (2007). Investigating the use of performing arts in the social development of intellectually disabled students. Journal of Research in Exceptional Children, 8(1). (In Persian)

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origin of "theory of mind". Psychological Review, 94, 412-426.

Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. Child Development, 64(2), 348–371.

Lin, S. K., Tsai, C. H., Li, H. J., Huang, C. Y., & Chen, K. L. (2017). Theory of mind predominantly associated with the quality, not quantity, of pretend play in children with autism spectrum disorder. European child & adolescent psychiatry, 26(10), 1187–1196.

Pedro-Carroll, J., & Velderman, M. K. (2016). *Extending the global reach of a play-based intervention for children dealing with separation and divorce.* In L. A. Reddy, T. M. Files-Hall, & C. E. Schaefer (Eds.), *empirically based play interventions for children* (p. 35–53). American Psychological Association.

Prandin, Sheema. (1385). Normization of Felner's Social Self-Empowerment Questionnaire. Education Quarterly, 2: 90-76. (In Persian)

Qumrani, Amir; Al Barzi, Shahla; and no, Muhammad. (1385). Examining the validity and reliability of the theory of mind test in a group of mentally retarded and normal students in Shiraz. Journal of Psychology, 10(2(38)): 181-199. (In Persian)

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Sandqvist, A., Ronnberg, J. (2020). Advanced theory of mind in children using augmentative and alternative communication. Communication disorders quarterly, 31(2), 86-97.

Semrud-Clikeman, M. (2017). Social competence in children. Springer Verlag.

Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, selfregulated learning strategies and autonomous academic motivation. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 114(1), 26-35.

Tawakli, Zainab Al Sadat; Demhari, Faringis; and Azizi, Mahdia. (2018). Investigating the effectiveness of theory of mind training on social competence and self-control of Down syndrome children. Journal of Disability Studies, 9(52). (In Persian)

Van Trigt, S., Colonnesi, C., Brummelman, E., Jorgensen, T. D., & Nikolić, M. (2023). Autistic traits and self-conscious emotions in early childhood. Child development, 94(4), e181–e196.

Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (2019). Social interaction skills and theory of mind in young children. Developmental psychology, 35(2), 386 – 391.