

Designing an Educational Program Based on Group Plays and Evaluating Its Effectiveness on Improving Theory of Mind and Self-Esteem in Children with Mild Intellectual Disability

Masumeh Tayebli *

PhD in Psychology & Education of Exceptional Children, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Yousef Jalali 

PhD in Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Abstract

The primary goal of this research study is to determine the effectiveness of a group-play-based educational program on improving theory of mind and self-esteem in children diagnosed with mild intellectual disability. Theory of mind difficulties are a fundamental deficit among individuals with intellectual disabilities, significantly impacting various aspects of their functioning. The design of an educational program based on group play activities aims to address this issue and enhance the participants' self-esteem. For the study, semi-experimental research design that included a pre-test and post-test, along with a control group and a follow-up test was implemented. The research population comprised all students with mild intellectual disabilities in the second year of primary school who were attending exceptional schools in the city of Tehran during the academic year ۲۰۲۲-۲۰۲۳. A total of ۲۸ male students were selected for this study through convenience sampling, constituting the research sample. They were subsequently divided into experimental and

* Corresponding Author: mtayebli۲۰۱۴@gmail.com

How to Cite: Tayebli, M., Jalali, Y. (۲۰۲۴). Designing an Educational Program Based on Group Plays and Evaluating Its Effectiveness on Improving Theory of Mind and Self-Esteem in Children with Mild Intellectual Disability, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, ۱۴(۰۰), ۲۴۷-۲۷۶. DOI: ۱۰.۲۲۰۰۴/jpe.۲۰۲۰,۱۹۳۹۹,۲۷۱۶

control groups. The tools utilized in this study included the Theory of Mind test developed by Steerneman (1999) and the Self-Esteem Scale created by Rosenberg (1960). The intervention program, consisting of 24 sessions lasting 90 minutes each, was implemented on the experimental group. In addition, a follow-up session was conducted two months after the completion of the sessions. The results demonstrated that the educational program had good validity and reliability, as assessed through a repeated measures analysis of variance. The findings of this research underscore the effectiveness of the educational program in improving both theory of mind and self-esteem in children with mild intellectual disabilities. The positive effects observed were statistically significant, as indicated by a p-value of less than .001, and they were found to be sustainable even after a two-month follow-up period. The plays developed by this educational program can be effectively utilized by parents, teachers, psychologists, and rehabilitative centers to support and support the development of theory of mind and self-esteem in individuals with mild intellectual disabilities.

Keywords: Play, Self-esteem, Intellectual Disability, Theory of Mind.

Extended Abstract

۱. Introduction

Intellectual disability, particularly in its mild form, can present unique challenges for individuals in navigating social interactions and communication, often resulting in lower levels of self-esteem and heightened feelings of isolation. Theory of Mind (ToM) is a crucial cognitive skill which significantly contributes to social and emotional development. It has been well-established that deficits in Theory of Mind (ToM) can hinder social interactions and potentially contribute to emotional and behavioral disturbances. Group play is widely acknowledged as an effective educational approach to address these challenges and improve ToM and self-esteem in individuals with mild intellectual disabilities. This study sought to design and evaluate an educational program centered around group plays, aiming to enhance ToM and self-esteem in children with mild intellectual disabilities.

۲. Research Questions

۱. Does the group play-based educational program significantly improve Theory of Mind (ToM) in children with Mild Intellectual Disability (MID)?
۲. Can this group play-based educational program enhance the self-esteem of these children?
۳. Are the effects of the educational program sustained over time (after two months)?

۳. Literature Review

Intellectual disability is a multifaceted condition that impacts cognitive functioning and the capacity for social interaction. One significant aspect of this disorder is the impairment of Theory of Mind (ToM), which pertains to an individual's ability to recognize that other individuals have unique thoughts, emotions, and beliefs that guide their actions (Astington, ۱۹۹۳)

Research has previously shown that children with stronger Theory of Mind (ToM) capabilities tend to develop better social relationships, while simultaneously exhibiting higher levels of self-esteem (Perner et al., ۱۹۸۹). Furthermore, inadequate ToM abilities can result in inadequate communication skills, lowered self-confidence, and heightened social anxiety (Doherty, ۲۰۰۸).

Play is regarded as a valuable tool in improving both social and cognitive abilities. Studies have demonstrated that group play can be particularly beneficial, as children engage in social interactions that aid in the development of empathy, understanding of emotions, and improvement in perspective-taking (Hamm, 2006).

The act of pretend play and role-playing stimulates children to adopt different perspectives, fostering the development of Theory of Mind (Leslie, 1987; Lin et al., 2017). Furthermore, success in group activities can elicit positive feedback, ultimately bolstering children's self-esteem (Johar, Ishak, & Zainuddin, 2013).

3. Methodology

For the purpose of this research, a quasi-experimental study employing a pre-test and a follow-up test, alongside a control group, was implemented. The research aimed to investigate whether the educational program of this study, based on group plays, is effective in improving ToM (Theory of Mind) and self-esteem in children with mild intellectual disability (MID).

In this research, a convenience sampling method was utilized to select a total of 28 male students who were diagnosed with mild to moderate intellectual disabilities. These individuals were then randomly assigned to two groups, with 14 participants assigned to the experimental group and the remaining 14 participants constituting the control group. For the assessment of theory of mind and self-esteem, two instruments were utilized: The Theory of Mind Test developed by Steerneman (1999) and the Self-Esteem Scale devised by Rosenberg (1960). Additionally, the educational program consisted of 12 sessions (each lasting 90 minutes) of group play activities, exclusively for the experimental group. The effectiveness of the program was assessed through the application of the Repeated Measures Analysis of Variance (ANOVA) statistical technique.

4. Results

The outcome of the research demonstrated that the educational program significantly enhanced both Theory of Mind (ToM) and self-esteem in children with Mild Intellectual Disability (MID) ($P < .001$). The comparison of the mean scores for both ToM and self-esteem showed significant increases from pre-test to end, as well as between

the pre-test and follow-up stages. Furthermore, no significant alterations were observed within the control group.

۵. Discussion

The study results demonstrated that group play-based interventions proved effective in enhancing ToM and self-esteem in children with MID. These results aligned with previous research emphasizing the significance of social interactions and pretend play in cognitive and emotional development. The studies conducted by Ghasemi (۲۰۱۷) and Lin et al. (۲۰۱۷) further reinforce the idea that interactive and pretense play significantly enhances social functionality and self-esteem. This new study emphasized the importance of using structured play-based programs as a prominent intervention technique in special education and rehabilitation contexts.

۶. Conclusion


The research results have indicated that the implementation of a group-play based educational program resulted in significant improvements in both ToM and self-esteem in children with MID. Furthermore, it was observed that these positive changes remained consistent over time, which implies the potential long-term benefits of this program.

Acknowledgments


The authors are deeply grateful for the valuable contributions made by the teachers, students, and parents who participated in this research study.

طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازی‌های گروهی و ارزیابی اثربخشی آن بر بهبود نظریه ذهن و عزت‌نفس کودکان با کم‌توانی ذهنی خفیف

دکتری تخصصی روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

معصومه طیب لی * 

دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

یوسف جلالی 

چکیده

یکی از نقایص اساسی کودکان با کم‌توانی ذهنی که در اغلب کارکردهای آن‌ها اختلال عمده‌ای ایجاد می‌کند، نظریه ذهن ضعیف است. این پژوهش به منظور طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازی‌های گروهی و تعیین اثربخشی آن بر نظریه ذهن و عزت‌نفس کودکان با کم‌توانی ذهنی خفیف انجام شد. پژوهش حاضر یک پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری بود. جامعه آماری، کلیه دانش‌آموزان با کم‌توانی 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 دانش‌آموز پسر بود که با نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه ۱۴ نفره آزمایش و کنترل گمارده شد. ابزارهای پژوهش آزمون نظریه ذهن استیرنمن (۱۹۹۹) و مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) بود. برنامه مداخله‌ای طی ۲۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بر روی گروه آزمایش اجرا و دو ماه بعد، پیگیری انجام شد. جهت تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. نتایج نشان داد که برنامه آموزشی پژوهش حاضر از اعتبار و پایایی مناسبی برخوردار است. همچنین، این برنامه تأثیر معناداری بر بهبود نظریه ذهن و عزت‌نفس داشت ($p < ۰/۰۰۱$) و این تأثیر با گذشت دو ماه همچنان پایدار بود. والدین، معلمان، روان‌شناسان و مراکز توان‌بخشی می‌توانند از بازی‌های موجود در برنامه آموزشی این پژوهش جهت بهبود نظریه ذهن و عزت‌نفس کودکان با ناتوانی هوشی خفیف بهره‌گیرند.

کلیدواژه‌ها: بازی، عزت‌نفس، کم‌توانی ذهنی، نظریه ذهن.

* نویسنده مسئول mtayebli۲۰۱۴@gmail.com

مقدمه

کم‌توانی ذهنی^۱ یک اختلال عصب-تحوالی است که به واسطه ناتوانی در عملکرد ذهنی و رفتار سازشی در حوزه‌های عملی، اجتماعی و مفهومی و با در نظر گرفتن سن شروع زیر ۱۸ سال تعریف می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۲، ۲۰۱۳). بیشتر افرادی که با کم‌توانی ذهنی شناسایی می‌شوند، در طبقه کم‌توانی ذهنی آموزش پذیر یا خفیف قرار می‌گیرند. این کودکان با مشکلات ذهنی و رفتاری بسیاری از جمله ناتوانی در یادگیری، مشکلات شخصیتی و نقص در رفتار سازشی مواجه‌اند (علوی، پاکدامن ساوجی و امین^۳، ۲۰۱۳). دانش آموزان با کم‌توانی ذهنی یا همان کم‌توانان ذهنی خفیف (آموزش پذیر) 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 به‌طور کلی در درک دیدگاه‌ها و احساسات دیگران ناتوان هستند. این کودکان به‌طور عمومی مشکلات چشمگیری در برقراری ارتباط با همسالانشان دارند؛ به‌ویژه، این مشکلات خود را در فعالیت‌های اجتماعی اولیه مانند بازی مشارکتی نشان می‌دهد (سمرود - کلیکمن^۴، ۲۰۱۷).

در ارتباط با ریشه‌های مشکلات ارتباطی و بین فردی این کودکان و رشد اجتماعی ضعیف آن‌ها می‌توان از منظر رویکردهای مختلف، متغیرهای متفاوتی را مطرح نمود. با این حال، یکی از این متغیرها که بسیار ریشه‌ای به نظر می‌آید و تأثیری فراگیر بر رفتارهای فرد دارد، نظریه ذهن است. در همین راستا، پژوهشگران بسیاری نقص نظریه ذهن در کودکان با کم‌توانی ذهنی را گزارش کرده‌اند (ساند کویست و رونبرگ^۵، ۲۰۲۰؛ ابدوتو، شورت-میرسون، بنسون و دولیش^۶، ۲۰۱۴؛ لو، سیمنسا، کولین و هوکن-کولیگا^۷، ۲۰۱۳). برخی از

۱. intellectual disability

۲. American Psychiatric Association

۳. Alavi, S. Z., Pakdaman Savoji, A., & Amin, f

۴. Semrud-Clikeman, M

۵. Sandqvist, A., Ronnberg, J

۶. Abbeduto, L., Short-Meyerson, K., Benson, G., & Dolish, J

۷. Lo, S. T., Siemensma, E., Collin, P., & Hokken-Koelega, A

پژوهشگران حتی منشأ اغلب مشکلات افراد با کم‌توانی ذهنی را به نارسایی نظریه ذهن آن‌ها نسبت داده‌اند (ابدوتو^۱ 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. در واقع، نظریه ذهن یک توانایی بنیادی در درک عامل رفتار انسان است و در زندگی روزمره افراد نقش مهمی را بازی می‌کند (فرگوسن و اوستین^۲، ۲۰۱۰). استینگتون^۳ (۱۹۹۳) نیز نظریه ذهن را به‌عنوان توانایی درک تعاملات اجتماعی به‌وسیله اسناد باورها، امیال، مقاصد و هیجانات به خود و دیگران (به‌منظور تبیین و پیش‌بینی رفتار) تعریف می‌کند (استینگتون، ۱۹۹۳). در همین راستا، اغلب یافته‌های پژوهشی حاکی از نقش پررنگ نظریه ذهن در زمینه عزت‌نفس افراد است. به‌عنوان مثال، واتسون، نیکسون، ویلسون و کاپاگ^۴ (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که نظریه ذهن کودکان با درجه‌بندی معلمان از عزت‌نفس آن‌ها رابطه مثبتی دارد. در پژوهش بوساکی^۵ و استینگتون (۲۰۱۹) نیز رابطه مثبتی بین نظریه ذهن کودکان و درجه‌بندی همسالانشان از عزت‌نفس آن‌ها مشاهده شد. دوهرتی^۶ (۲۰۰۸) ناتوانی در درک و تفسیر حالات هیجانی مختلف را به فقدان نظریه ذهن که توانایی فرد در برقراری تعامل با دیگران را محدود می‌کند، نسبت می‌دهد. پرنر، فریث، لسلی و لیکام^۷ (۱۹۸۹) در نتیجه تحقیقات خود اذعان می‌دارند که رشد نظریه ذهن، در زمینه روابط اجتماعی، عاطفی و ارتباطی موفق با دیگران بسیار حیاتی است (پرنر و همکاران، ۱۹۸۹). سایر پژوهشگران نیز معتقدند که نظریه ذهن در قلب روابط اجتماعی قرار دارد، از جمله در زمینه درک اخلاقیات، کنایه، شوخی، دست انداختن، دروغ، اشتباه، فریب و امثالهم (دستر، ریتزو و کیلن^۸، ۲۰۱۹؛ فلوریت، گیونتی و ماسون^۹، ۲۰۲۰).

۱. Abbeduto, L

۲. Ferguson, F. J., & Austin, E. J

۳. Astington, J. W

۴. Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L

۵. Bosacki, S

۶. Doherty, M. J

۷. Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R

۸. Desterre, A. P., Rizzo, M. T., & Killen. M

۹. Florit, E., De, P., Giunti, C., & Mason, L

یکی از متغیرهایی که مستقیماً از نظریه ذهن و رشد اجتماعی تأثیر می‌پذیرد و بر اساس شواهد پژوهشی متعدد، کودکان با کم‌توانی ذهنی در آن نقایص چشمگیری نشان می‌دهند، عزت‌نفس است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عزت‌نفس یکی از مهم‌ترین عوامل روان‌شناختی مؤثر بر سلامتی است که به نگرش مثبت یا منفی فرد نسبت به خود اشاره دارد و نشان‌دهنده ارزشمندی شخص از نظر خود است (روزنبرگ^۱، ۱۹۶۵). به زبان ساده، عزت‌نفس احترامی است که فرد برای خود قائل می‌شود و نشان‌دهنده ظرفیت وی برای دریافت عشق و احترام است (جوهار، ایشاک و زین‌الدین^۲، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها حاکی از آن‌اند که عزت‌نفس، رابطه چشمگیری با مهارت فرد در زمینه‌های ارتباطی و اجتماعی دارد. در واقع، افرادی که رشد اجتماعی بهتری دارند و عزت‌نفس بالاتری را نشان می‌دهند، از عزت‌نفس بالاتری برخوردارند. در همین راستا، نتایج پژوهش‌ها (از جمله سوفی، دمیرچی، صادقی و صبایان^۳، ۲۰۱۴) ارتباط معناداری بین عزت‌نفس و مهارت‌های اجتماعی آشکار ساخته است؛ بنابراین، از آنجایی که رشد اجتماعی متأثر از نظریه ذهن است، می‌توان ارتباط تنگاتنگی را میان نظریه ذهن و عزت‌نفس نیز متصور شد و این‌گونه گفت که نظریه ذهن به واسطه ارتباط با رشد اجتماعی و تأثیر بر شدت و ضعف آن، می‌تواند سطح عزت‌نفس فرد را نیز تحت تأثیر قرار دهد.

با در نظر داشتن توضیحات فوق می‌توان به‌طور خلاصه گفت که به دلیل نقایص چشمگیر در نظریه ذهن و متعاقباً در زمینه درک افکار، اهداف، عواطف و مقاصد دیگران، کودکان با کم‌توانی ذهنی اغلب با نارسایی‌هایی در زمینه رشد اجتماعی مواجه می‌شوند و به تعبیری از لحاظ اجتماعی دچار بی‌کفایتی می‌گردند. این بی‌کفایتی نیز به‌نوبه خود تأثیرات مخربی بر عزت‌نفس آن‌ها بر جای می‌گذارد. این در حالی است که عزت‌نفس پایین می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری را به این کودکان وارد آورد. به‌عنوان مثال، پژوهش‌های گوناگون ارتباط معناداری میان عزت‌نفس و مشکلاتی از قبیل طرد شدن از

۱. Rosenberg, M

۲. Johar, S., Shah, I., & Bakar, Z

۳. Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B

سوی همسالان، ترک تحصیل، بزه‌کاری، اضطراب و افسردگی نشان داده‌اند (پارک، کیم، پارک، سوه و لی^۱، ۲۰۱۶؛ فرانک، پلونکت و اوتن^۲، ۲۰۱۰). از این رو، لازم است برنامه‌های آموزشی مناسب و کارآمدی جهت بهبود نظریه ذهن و متعاقباً عزت‌نفس کودکان با کم‌توانی ذهنی طراحی و اجرا گردد. چراکه این کودکان بسیار بیشتر از کودکان عادی در معرض مخاطرات قرار دارند و نیازمند توجه و پذیرش از سوی جامعه و به‌ویژه همسالان خود هستند و این امر مستلزم برخورداری از نظریه ذهن رشدیافته و عزت‌نفس بالا است که در این افراد پایین‌تر از کودکان عادی است (اسپلینگ^۳، ۲۰۰۷). یکی از برنامه‌های آموزشی که در این حوزه بسیار مغفول مانده، بازی‌درمانی است. اغراق نیست اگر بگوییم بازی بهترین، ساده‌ترین، در دسترس‌ترین و درعین حال جذاب‌ترین روش ارتباطی، آموزشی و درمانی در کار با کودکان است و مداخلات مبتنی بر بازی در اغلب زمینه‌ها از جمله رشد اجتماعی و هیجانی، رشد زبان و مهارت‌های حرکت، خلاقیت و حل مسئله اثربخش بوده‌اند (هام^۴، ۲۰۰۶). در واقع، بازی برخلاف سایر روش‌های آموزشی و درمانی، کمتر ماهیت رهنمودی، کلامی و دستوری دارد و ضمن درگیر کردن بیشتر کودک در فرایند آموزش و درمان، از میزان خستگی و حواس‌پرتی او نیز به میزان قابل توجهی می‌کاهد. بازی به‌ویژه یک روش بسیار مفید و کاربردی برای درمان کودکان است؛ زیرا کودکان به‌ویژه کودکان با کم‌توانی ذهنی اغلب در بیان شفاهی احساساتشان با مشکل روبرو هستند؛ بنابراین، این کودکان می‌توانند از طریق بازی موانع را کاهش دهند و احساساتشان را بهتر نشان دهند (پدرو-کارول و ولدزمان^۵، ۲۰۱۶). اهمیت بازی به‌ویژه در کار با کودکان با کم‌توانی ذهنی که به دلیل محدودیت‌های شناختی، موانع و چالش‌های متعددی را در زمینه آموزش و درمان مستقیم تجربه می‌کنند، مضاعف به نظر می‌رسد. با توجه به این دلایل پژوهشی و نظری ارائه‌شده، طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر

۱. Park, J., Kim, Y., Park, S., Suh, S., & Lee, H

۲. Frank, G., Plunkett, S. W., & Otten, M. P

۳. Spelling, M

۴. Hamm, E

۵. Pedro-Carroll, J., & Velderman, M. K

بازی‌های گروهی می‌تواند به منظور بهبود نظریه ذهن و عزت نفس کودکان با کم‌توانی ذهنی بسیار ضروری و به‌جا باشد. این در حالی است که تاکنون توجه شایانی به بازی‌های تقویت‌کننده نظریه ذهن نشده است و درباره مشخصات این بازی‌ها توضیحات کافی در دسترس نیست. در همین راستا، شواهد پژوهشی حاکی از تأثیر مثبت تعاملات و بازی‌های اجتماعی، بیان افکار، مقاصد و احساسات و به‌ویژه بازی وانمودی و ایفای نقش^۱ بر رشد نظریه ذهن است؛ بنابراین، به‌منظور رشد نظریه ذهن کودکان با کم‌توانی ذهنی و به‌تبع آن افزایش عزت‌نفس آن‌ها لازم است بازی‌هایی طراحی یا گزینش گردد که بیش از هر چیز متضمن تعاملات اجتماعی، بیان افکار، مقاصد، احساسات، وانمود کردن و نقش بازی کردن باشد. چراکه تعاملات اجتماعی، فرصت‌هایی برای یادگیری بیشتر درباره ارتباط بین تفکر و رفتار و همچنین بیان افکار، مقاصد و احساسات فراهم می‌کند و درک فزاینده از ذهن خود و دیگران نیز منجر به رفتار اجتماعی موفقیت‌آمیز می‌گردد. همچنین، ایفای نقش و وانمود کردن، کودکان را به فکر کردن درباره دیدگاه‌های دیگران و بازی کردن رفتارهای آن‌ها تشویق می‌کند. وقتی کودکان یاد می‌گیرند که نقش بازی کنند، معمولاً افرادی را وانمود می‌کنند که در زندگی روزمره تجربه کرده‌اند. مثلاً وانمود می‌کنند مادر، پدر، دکتر، راننده، معلم و غیره هستند. در همین راستا، بعضی از محققان اظهار داشته‌اند که بازی وانمودی اولیه، پیش‌درآمدی بر نظریه ذهن است (به‌عنوان مثال، لسلی^۲، ۱۹۸۷) و کودکانی که قادر به انجام بازی وانمودی باشد، می‌تواند بین رفتارهای واقعی و رفتارهای مربوط به بازی وانمودی در دیگران نیز تفاوت قائل شود (لسلی، ۱۹۸۷؛ راکوچی و توماسلو^۳، ۲۰۱۶). 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. به‌عنوان مثال، می‌توان از کتاب‌هایی استفاده کرد که کودکان را تشویق کند در مورد افکار، مقاصد و احساسات شخصیت‌های کتاب صحبت کنند و حدس بزنند که آن

۱. Role playing

۲. Leslie, A. M

۳. Rakoczy, H. & Tomasello, M

شخصیت‌ها در مرحله بعدی داستان چه کاری انجام خواهند داد. همچنین، می‌توان موقعیت‌هایی ساختگی ترتیب داد که کودکان در آن موقعیت‌ها نقش‌های مختلف را به انتخاب خود بازی کنند. با در نظر داشتن توضیحات مزبور، هدف پژوهش حاضر طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازی‌های گروهی و تعیین اثربخشی آن بر نظریه ذهن و عزت‌نفس کودکان با کم‌توانی ذهنی است.

روش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه با گروه کنترل بود. 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 دانش‌آموزان با ناتوانی هوشی 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 نمونه‌گیری در دسترس وارد مطالعه شد و اعضای نمونه به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. تعداد افراد داوطلب واجد شرایط برابر با ۲۸ نفر (۱۴ نفر آزمایش و ۱۴ نفر کنترل) بود و برنامه آموزشی طی ۲۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای 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 (پایه‌های چهارم تا ششم) و عدم دریافت برنامه آموزشی مشابه در گذشته یا در حین انجام پژوهش. معیارهای خروج نیز عبارت بودند از: پاسخگویی ناقص به پرسشنامه‌ها و غایب بودن در بیش از ۳ جلسه. پرسشنامه‌های پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه تکمیل شد و در فاصله بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز برنامه مداخله‌ای طراحی شده برای گروه آزمایش اجرا گردید. جهت جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد.

طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازیهای گروهی و ارزیابی اثربخشی...؛ طیب لی و همکاران | ۲۵۹

آزمون نظریه ذهن^۱: برای سنجش نظریه ذهن از آزمون نظریه ذهن ۳۸ سؤالی استفاده شد. فرم اصلی این آزمون به وسیله استیرنمن (۱۹۹۴) 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 درجه‌ای 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 سؤالات 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 کم‌توانی ذهنی آموزش پذیر و دانش آموزان عادی شهر شیراز هنجار کردند. این آزمون بر اساس دیدی تحولی و چندبعدی از نظریه ذهن، طراحی شده است و نسبت به آزمون‌های قدیمی گستره سنی بیشتر و سطوح پیچیده‌تر و پیشرفته‌تر نظریه ذهن را ارزیابی می‌کند. 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 «جنبه‌های پیشرفته‌تر 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 استاندارد 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 نمره‌ای 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 معنادار و بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۶ متغیر بوده است.

۱. Theory of Mind Questionnaire

پایایی آزمون به‌وسیله سه روش بازآزمایی، آلفای کرونباخ و ضریب پایایی نمره‌گذاران 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 خرده‌آزمون‌ها به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ محاسبه گردیده است. همچنین ضریب پایایی نمره‌گذاران ۰/۹۸ به دست آمده است (قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵). لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ: این مقیاس به‌وسیله موریس روزنبرگ تهیه و از ۱۰ ماده تشکیل شده است که برای اندازه‌گیری عزت‌نفس کلی مورد استفاده قرار می‌گیرد و برای همه سنین قابل اجرا است (روزنبرگ، ۱۹۶۵) برخوردار، رفاهی و فرحبخش (۱۳۸۸) در پژوهشی، روایی 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 عبارت‌های ۱ تا ۵، نمره +۱ دریافت می‌کند، پاسخ مخالف به هر یک از سؤال‌های ۱ تا ۵، نمره -۱ دریافت می‌کند، پاسخ موافق به هر یک از عبارت‌های ۶ تا ۱۰، نمره -۱ دریافت می‌کند و پاسخ مخالف به هر یک از عبارت‌های ۶ تا ۱۰، نمره +۱ دریافت می‌کند. تفسیر آن نیز به این صورت است که ابتدا جمع جبری نمرات را به دست می‌آوریم. نمره بالاتر از صفر نشان‌دهنده عزت‌نفس بالا و نمره کمتر از صفر نشان‌دهنده عزت‌نفس پایین است. نمره +۱۰ نشان‌دهنده عزت‌نفس خیلی بالا و نمره -۱۰ نشان‌دهنده عزت‌نفس خیلی پایین است؛ بنابراین، هرچه نمره بالاتر باشد، به همان اندازه سطح عزت‌نفس فرد بالاتر خواهد بود و بالعکس (برخوری و همکاران، ۱۳۸۸). در پژوهش ساجدی، آتش‌پور، کامکار و صمصام شریعت (۱۳۸۷) روایی پرسشنامه مورد تأیید و پایایی آن برای دختران نابینا معادل ۰/۸۱ گزارش شده است (ساجدی و همکاران، ۱۳۸۷). لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازیهای گروهی و ارزیابی اثربخشی...؛ طیب لی و همکاران | ۲۶۱

برنامه آموزشی مبتنی بر بازیهای گروهی: این برنامه در ۸ مرحله به شرح مقابل طراحی شد. مرحله اول (بررسی مبانی نظری): در این مرحله، مطالعه و بررسی منابع، مقالات، کتابها و پژوهشهای موجود باهدف گردآوری عوامل و مؤلفههای اثربخش، شناسایی نقاط قوت و ضعف انواع بازیها و برنامههای آموزشی، پژوهشی و درمانی موجود جهت بهبود بسته آموزشی صورت گرفت. مرحله دوم (بررسی پیشینه پروتکل‌های موجود در رابطه با بازیهای آموزشی گروهی): در این مرحله، مطالعه منابع متمرکز بر پروتکل‌هایی بود که اختصاصاً مبتنی بر بازیهای گروهی و مشارکتی بودند. مرحله سوم (نیازسنجی): این مرحله شامل تعیین گروه دریافت‌کننده برنامه آموزشی، شناسایی مسائل و نیازهای ضروری آنها و مشخص کردن نوع و ماهیت برنامه آموزشی موردنیاز آنها بود. مرحله چهارم (طراحی بازیهای آموزشی گروهی): در این مرحله با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مرحله نیازسنجی، محتوای برنامه آموزشی که شامل بازیهای گروهی و مشارکتی بود، توسط پژوهشگر طراحی شد. مرحله پنجم (اجرای مقدماتی برنامه آموزشی برای گروه کوچکی از کودکان با ناتوانی هوشی خفیف): در این مرحله، یک گروه ۴ نفره از کودکان با ناتوانی هوشی خفیف انتخاب و برنامه آموزشی به‌صورت آزمایشی دو جلسه بر روی آنها اجرا شد. سپس، نتایج حاصل با نظرخواهی از اساتید و متخصصان مربوطه موردبحث و بررسی قرار گرفت. مرحله ششم (بازنگری و نهایی سازی برنامه): در این مرحله، بر اساس تجزیه و تحلیل محدودیت‌ها و نتایج حاصل از اجرای مقدماتی برنامه آموزشی بعلاوه لحاظ کردن نظرات و پیشنهادهای اساتید و متخصصان، برنامه اولیه موردبازنگری و تجدیدنظر قرار گرفت. مرحله هفتم (سنجش روایی محتوای برنامه از طریق نظرخواهی از اساتید و متخصصان مربوطه): در این مرحله، ۹ نفر از متخصصان مربوطه (اساتید دانشگاه) انتخاب و برنامه آموزشی طراحی شده در اختیار آنان گذاشته شد تا میزان تناسب هر یک از بازیها را مشخص نمایند. پس از گردآوری اطلاعات، اصلاحات پیشنهادی آنان اعمال و چهار مورد از بازیها به دلیل عدم برخورداری از روایی محتوای کافی از چهارچوب کلی برنامه حذف شدند. مرحله هشتم (تهیه نسخه نهایی

برنامه): در این مرحله، نسخه نهایی برنامه که متشکل از ۱۲ بازی گروهی و مشارکتی بود، تهیه گردید. لازم به ذکر است که روایی محتوای تمامی بازی‌های باقیمانده در برنامه از نظر نسبت روایی محتوایی ۰/۷۷ و ۱/۰۰ (بیش از حد نصاب ۰/۷۵) و از نظر شاخص روایی محتوایی ۰/۸۷ و ۱/۰۰ (بیش از حد نصاب ۰/۷۹) بود که حاکی از روایی محتوای قابل قبول این برنامه است. همچنین، جهت محاسبه پایایی برنامه از روش پایایی بین ارزیاب‌ها استفاده شد. بر این اساس میزان توافق ارزیاب‌ها به وسیله ضریب همبستگی درون طبقه‌ای محاسبه و مقدار ۰/۷۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی خوب برنامه است. در جدول ۱ خلاصه جلسات برنامه، ارائه شده است. از آنجایی که هر بازی طی دو جلسه برای آزمودنی‌ها اجرا شد، تعداد جلسات برنامه شامل ۲۴ جلسه گردید.

جدول ۱. خلاصه جلسات برنامه آموزشی مبتنی بر بازی‌های گروهی

جلسات	توضیحات
اول و دوم	آموزش ۶ هیجان اصلی (شادی، ترس، خشم غم، تعجب و نفرت) با کمک کارت‌های تصویری در قالب بازی
سوم و چهارم	آموزش شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها با کمک کارت‌های تصویری در قالب بازی
پنجم و ششم	شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند نگاه فرد دیگری را دنبال کنند تا تعیین کنند که فرد در حال فکر کردن، خواستن یا احساس کردن چه چیزی است و یا قصد انجام چه کاری را دارد.
هفتم و هشتم	شرکت‌کنندگان اهمیت تقلید را به‌عنوان ابزاری برای درک خواسته‌ها، نیات و اهداف یک شریک اجتماعی یاد می‌گیرند.
نهم و دهم	شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند که خواسته‌ها، افکار و عقاید دیگران ممکن است با خواسته‌های آن‌ها متفاوت باشد. در واقع، بازی این جلسه، دیدگاه‌های مختلفی را که سایر شرکت‌کنندگان در رابطه با یک موضوع دارند برجسته می‌کند. علاوه بر این، کودک را وادار خواهد کرد که خواسته‌ها، افکار و عقاید دیگران را در نظر بگیرد تا آن‌ها را با خواسته‌های خود مقایسه کند.
یازدهم و دوازدهم	به شرکت‌کنندگان آموزش داده می‌شود که دیدگاه یک شخص یا شخصیت دیگر را در نظر بگیرند، چراکه ممکن است با دیدگاه آن‌ها متفاوت باشد.
سیزدهم و چهاردهم	درک نقطه نظرات دیگران و تشخیص تفاوت دیدگاه آن‌ها با خود
پانزدهم و شانزدهم	شرکت‌کنندگان می‌توانند از اطلاعات بصری و کلامی برای نتیجه‌گیری مناسب در مورد یک موقعیت یا حدس زدن نتیجه، استفاده کنند.

جلسات	توضیحات
هفدهم و هجدهم	درک ابعاد مختلف شخصیت‌های گوناگون (انگیزه‌ها، احساسات، افکار، رفتارها و...) در قالب بازی‌های وانمودی، نمادین و ایفای نقش.
نوزدهم و بیستم	شرکت‌کنندگان سؤالاتی را که مناسب تعاملات اجتماعی باشند، شناسایی می‌کنند و نقش پیش‌قدم شدن در رابطه را جهت کسب اطلاعات اجتماعی درباره شخصی دیگر درک خواهند نمود.
بیست و یکم و بیست و دوم	شرکت‌کنندگان اهمیت پیش‌قدم شدن و پاسخ‌های مناسب در مکالمات دوطرفه را شناسایی خواهند کرد.
بیست و سوم و بیست و چهارم	شرکت‌کنندگان اهمیت بازی «ما» در مقابل «من» را در عکس‌ها و موقعیت‌های واقعی زندگی تشخیص می‌دهند.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و شاخص‌های استنباطی چون تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر در سطح معناداری ۰/۰۵ استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نسخه ۲۵ نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

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^۱ و شاخص روایی محتوایی^۲ استفاده شد. بدین منظور از تعداد ۸ متخصص در زمینه کم‌توانی ذهنی و بازی‌درمانی 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، نتایج حاصل از بررسی متغیرهای جمعیت شناختی نمونه پژوهش (سن تقویمی و پایه تحصیلی) به تفکیک گروه آزمایش و کنترل نمایش داده شده است. این نتایج در جدول ۲ قابل مشاهده است.

۱. content validity ratio

۲. content validity index

جدول ۲. توزیع فراوانی سن تقویمی و پایه تحصیلی نمونه به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیر	طبقات		آزمایش	گروه کنترل
سن	۱۲-۱۳ ساله	تعداد	۲	۱
		درصد	۱۴/۲۸	۷/۱۴
		تعداد	۳	۴
	۱۳-۱۴ ساله	درصد	۲۱/۴۲	۲۸/۵۷
		تعداد	۵	۷
	۱۴-۱۵ ساله	درصد	۳۵/۷۱	۵۰
		تعداد	۴	۲
	۱۵-۱۶ ساله	درصد	۲۸/۵۷	۱۴/۲۸
		تعداد	۱۴	۱۴
	جمع	درصد	۱۰۰	۱۰۰
		تعداد	۴	۵
	پایه تحصیلی	چهارم	درصد	۲۸/۵۷
تعداد			۷	۶
پنجم		درصد	۵۰	۴۲/۸۵
		تعداد	۳	۳
ششم		درصد	۲۱/۴۲	۲۱/۴۲
		تعداد	۱۴	۱۴
جمع	درصد	۱۰۰	۱۰۰	

همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، نمونه پژوهش شامل ۲۸ دانش‌آموز است که به شکل تصادفی در دو گروه ۱۴ نفره آزمایش و کنترل گمارده شده‌اند. آزمودنی‌های پژوهش حاضر در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۶ سال قرار داشتند. در هر دو گروه آزمایش و کنترل بیشترین فراوانی مربوط به دامنه سنی ۱۴-۱۵ ساله و کمترین فراوانی مربوط به دامنه سنی ۱۲-۱۳ ساله بود. لازم به ذکر است که نتایج آزمون «خی دو» نشان داد که توزیع سنی آزمودنی‌ها در دو گروه یکسان بود ($P=0/68$). علاوه بر این، دانش‌آموزان نمونه از نظر پایه تحصیلی در ۳ طبقه مجزا قرار گرفته‌اند. در هر دو گروه آزمایش و کنترل بیشترین فراوانی مربوط به دانش‌آموزان پایه پنجم و کمترین فراوانی مربوط به دانش‌آموزان پایه

طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازبهای گروهی و ارزیابی اثربخشی...؛ طیب لی و همکاران | ۲۶۵

ششم بود. همچنین، نتایج آزمون «خی دو» نشان داد که توزیع پایه تحصیلی آزمودنی‌ها در دو گروه یکسان بود ($P=0/91$). در بخش بعدی، یافته‌های مربوط به میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک هر یک از مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمایش داده شده است. این یافته‌ها در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش و کنترل در نظریه ذهن و عزت نفس

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار
نظریه ذهن	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۶/۷۵	۲/۶۴
		کنترل	۱۷/۲۰	۲/۳۱
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۳/۴۳	۳/۱۶
		کنترل	۱۶/۹۸	۱/۸۷
	پیگیری	آزمایش	۲۲/۸۲	۲/۷۸
		کنترل	۱۷/۳۶	۲/۵۴
عزت نفس	پیش‌آزمون	آزمایش	۱/۵۲	۱/۰۴
		کنترل	۰/۹۶	۰/۸۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۳/۶۸	۱/۳۳
		کنترل	۱/۱۵	۱/۰۱
	پیگیری	آزمایش	۳/۳۲	۱/۴۵
		کنترل	۱/۱۹	۰/۹۶

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، در مرحله پیش‌آزمون، میانگین متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و کنترل نزدیک به هم بود، اما در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، تفاوت قابل توجهی بین دو گروه مشاهده می‌شود؛ به عبارت دیگر، میانگین نمره نظریه ذهن و عزت نفس گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب ۱۶/۷۵ و ۱/۵۲ بوده که در مرحله پس‌آزمون به ۲۳/۴۳ و ۳/۶۸ افزایش یافته و در مرحله پیگیری نیز ۲۲/۸۲ 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 اندازه‌گیری یعنی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و کنترل، جهت

تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. پیش از تحلیل، برخی از مهم‌ترین مفروضه‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت و به‌استثنای مفروضه کرویت، تمامی مفروضه‌ها از جمله نرمال بودن توزیع داده‌ها و همسانی ماتریس‌های کواریانس تأیید شد؛ بنابراین، به‌جای شاخص کرویت از آزمون گرینهاوس-گیسر جهت تفسیر نتایج استفاده شد. در وهله نخست به‌منظور تعیین معناداری اثر برنامه آموزشی بر متغیرهای وابسته پژوهش یعنی نظریه ذهن و عزت‌نفس، از آزمون لاندای ویلکس استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۴ نمایش داده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون لاندای ویلکس در تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر

منبع اثر	آزمون	آماره آزمون	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	مقدار p	ضریب اتا
گروه	لاندای ویلکس	۰/۴۱	۱۷/۶۴	۲	۲۵	<۰/۰۰۱	۰/۵۹
زمان	لاندای ویلکس	۰/۲۲	۲۴/۷۵	۴	۲۳	<۰/۰۰۱	۰/۷۸
گروه*زمان	لاندای ویلکس	۰/۲۷	۲۲/۲۸	۴	۲۳	<۰/۰۰۱	۰/۷۳

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار بود و عضویت گروهی توانسته است ۵۹ درصد از واریانس متغیرهای وابسته را تبیین کند $\{\eta^2 = ۰/۵۹, P < ۰/۰۰۱, F(۲, ۲۵) = ۱۷/۶۴\}$. همچنین، اثر زمان بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار بود و زمان توانسته است ۷۸ درصد از واریانس متغیرهای وابسته را تبیین کند $\{\eta^2 = ۰/۷۸, P < ۰/۰۰۱, F(۴, ۲۳) = ۲۴/۷۵\}$. با توجه به اینکه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر معنادار بود، در مرحله بعد به‌منظور بررسی جداگانه هر یک از متغیرهای وابسته، از نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۵ نمایش داده شده است.

طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازبهای گروهی و ارزیابی اثربخشی...؛ طیب لی و همکاران | ۲۶۷

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری با اندازه‌گیری مکرر برای هر یک از متغیرهای وابسته

متغیر	منبع اثر	مقدار F	مقدار p	ضریب اتا
نظریه ذهن	گروه	۴۴/۶۳	<۰/۰۰۱	۰/۶۳
	زمان	۴۹/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۶۶
	گروه*زمان	۵۰/۵۱	<۰/۰۰۱	۰/۶۷
عزت نفس	گروه	۴/۹۰	<۰/۰۰۳	۰/۱۶
	زمان	۱۵/۰۲	<۰/۰۰۱	۰/۳۶
	گروه*زمان	۸/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۲۵

همان گونه که نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد، اثر زمان بر نظریه ذهن و عزت نفس معنادار بود ($p < ۰/۰۰۱$). 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 و عزت نفس معنادار بود (به ترتیب $p < ۰/۰۰۱$ و $p < ۰/۰۰۳$). به این معنا که برنامه آموزشی این پژوهش تأثیر معناداری بر متغیرهای مزبور گذاشته است. در واقع، می‌توان گفت که هم نظریه ذهن 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 ۶ نمایش داده شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه نمرات گروه آزمایش در مراحل مختلف اندازه‌گیری

متغیر	مراحل	اختلاف میانگین‌ها	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
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

همان گونه که نتایج مقایسه‌های زوجی در جدول ۶ نشان می‌دهد، هم در نظریه ذهن و هم

در عزت نفس تفاوت معناداری بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P < ۰/۰۰۱$) و نمرات پیش‌آزمون و پیگیری ($P < ۰/۰۰۱$ و $P < ۰/۰۰۶$) در گروه آزمایش وجود داشت، در صورتی که بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری آن تفاوت معناداری مشاهده نشد. به این ترتیب، یافته‌های آماری از یک سو حاکی از اثربخشی معنادار برنامه آموزشی پژوهش حاضر بر نظریه ذهن و عزت نفس است و از سوی دیگر نشان می‌دهد که اثرات این برنامه در پیگیری دو ماهه همچنان به قوت خود باقی مانده است.

بحث

پژوهش حاضر باهدف طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازی‌های گروهی و تعیین اثربخشی آن بر نظریه ذهن و عزت نفس کودکان با کم‌توانی ذهنی انجام شد. یافته‌های حاصل حاکی از آن بود که بازی‌های آموزشی طراحی شده در پژوهش حاضر به‌طور معناداری موجب رشد نظریه ذهن در کودکان با کم‌توانی ذهنی خفیف می‌شود. یافته مزبور شباهت‌هایی با نتایج پژوهش قاسمی (۱۳۹۷)، لین، تسای، لی، هوانگ و چن^۱ (۲۰۱۷) و هام^۲ (۲۰۰۶) نشان می‌دهد. به‌عنوان مثال، یکی از یافته‌های پژوهش قاسمی (۱۳۹۷) این بود که بازی‌درمانی به‌طور معناداری موجب رشد همه‌جانبه نظریه ذهن می‌شود. نتیجه تحقیقات هام (۲۰۰۶) نشان داد که مداخلات مبتنی بر بازی در اغلب زمینه‌ها از جمله رشد اجتماعی و هیجانی اثربخش بوده‌اند. لین و همکاران (۲۰۱۷) نیز در مطالعه خود نشان دادند که بازی‌های وانمودی به‌طور معناداری موجب بهبود نظریه ذهن در کودکان طیف اوتیسم می‌شود. در تبیین این یافته بایستی چند نکته اساسی را متذکر شد. نخست اینکه بازی‌های پژوهش حاضر ماهیت گروهی، مشارکتی و تعاملی داشته‌اند. این امر طبیعتاً موجب گسترش تعاملات کلامی و غیرکلامی میان کودکان شده و در نتیجه‌ی برخورد یا تقابلی که میان رفتارها، خواسته‌ها و به‌طور کلی ذهنیت‌های آنان ایجاد کرده، زمینه را برای درک حالات ذهنی یکدیگر توسط آنان فراهم آورده است. مسئله‌ای که

۱. Lin, Tsai, Li, Huang, & Chen

۲. Hamm, E

طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازیهای گروهی و ارزیابی اثربخشی...؛ طیب لی و همکاران | ۲۶۹

بدون تردید به رشد نظریه ذهن در آنان کمک به‌سزایی نموده است. در واقع، نقش تعاملات اجتماعی در رشد و تحول نظریه ذهن توسط نظریه‌هایی که برگرفته از نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی هستند، حمایت می‌شود. بر اساس این نظریه‌ها، منشأ تحول نظریه ذهن و رشد درک ذهن، تعاملات اجتماعی است. کودکانی که تجربه بیشتری در تعاملات اجتماعی دارند، از عملکرد بهتری در تکالیفی که نیازمند درک ذهن است (مانند تکلیف باور کاذب) برخوردارند، زیرا تعاملات اجتماعی فرصت‌های بیشتری برای یادگیری درباره تفکر سایر افراد فراهم می‌کند و اصولاً ارتباطات و یادگیری اجتماعی می‌تواند منشأ مهمی برای رشد درک کودکان از ذهن باشد. نکته دیگر آن است که بازی‌های پژوهش حاضر تا حد امکان ماهیت وانمودی داشته‌اند. مسئله‌ای که ارتباط تنگاتنگی با نظریه ذهن نشان می‌دهد. تا جایی که حتی برخی از پژوهشگران برجسته این حوزه از جمله لسلی (۱۹۸۷) ادعا کرده‌اند که بازی وانمودی، پیش در آمدی بر نظریه ذهن کودکان است؛ بنابراین، بایستی گفت از آنجایی که در بازی وانمودی فرد در تلاش برای ایفای نقش دیگران است و به‌نوعی خود را به‌جای آن‌ها می‌گذارد، خواه‌ناخواه با دنیای درونی و حالات ذهنی دیگران مواجه پیدا می‌کند. این مواجهه وقتی در بازی به‌طور مکرر رخ می‌دهد، مطمئناً زمینه را برای درک حالات ذهنی دیگران و در نتیجه رشد نظریه ذهن در کودک فراهم می‌آورد (لین و همکاران، ۲۰۱۷). 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 استعاره‌ها، کنایه‌ها، شوخی‌ها و ضرب‌المثل‌ها توانمندتر شود، بلکه درک بهتری از رفتارهای واقعی و صوری دیگران به دست آورد. همان قابلیت که به‌نوعی 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 (لیلارد، ۱۹۹۳).

یافته‌های حاصل حاکی از آن بود که بازی‌های آموزشی طراحی شده در پژوهش حاضر به‌طور معناداری موجب ارتقای سطح عزت‌نفس کودکان با کم‌توانی 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 خاطر نشان کرد. نکته نخست اینکه رشد نظریه ذهن زمینه را برای همکاری مؤثر با دیگران و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی فراهم می‌کند. در همین راستا، نتایج پژوهش آتل و اسلاوتر^۱ (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 برقراری روابط دوستانه بین کودک و سایر افراد می‌شود. نکته سوم اینکه رشد نظریه ذهن درک فرد را از زندگی در اجتماع بالابرد و رفتارهای جامعه‌پسند را در او افزایش می‌دهد. در همین راستا، استینگتون و جنکینز^۲ (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 مطلوب‌تری نسبت به خویشتن خواهد یافت. علاوه بر این، موفقیت‌های تحصیلی و اجتماعی ناشی از رشد نظریه ذهن، حس عزت و ارزشمندی به فرد بخشیده و موجب می‌شود که فرد دیدگاه مثبت‌تر و خوشایندتری نسبت به خود داشته باشد.

در نهایت، یافته‌های حاصل نشان داد که اثرات بازی‌های آموزشی طراحی شده در پژوهش حاضر بر نظریه ذهن و عزت‌نفس کودکان با کم‌توانی 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، به احتمال فراوان زودگذر یا موقتی نبوده است. بر این اساس، یافته مزبور اطمینان ما را در خصوص اعتبار برنامه آموزشی این پژوهش افزایش می‌دهد.

۱. Etel, E., & Slaughter, V

۲. Astington, J & Jenkins, J

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر اثربخشی برنامه طراحی شده مبتنی بر بازی‌های گروهی را بر نظریه ذهن و عزت‌نفس کودکان با کم‌توانی ذهنی حتی پس از گذشت مدت‌زمان قابل توجهی، محرز می‌سازد. کودکان در بازی‌های گروهی، مهارت‌ها و فعالیت‌هایی یاد می‌گیرند که به آن‌ها کمک می‌کند ویژگی‌های فوق‌العاده ارزشمندی را کسب کنند. این ویژگی‌ها شامل خودآگاهی (نقطه مقابل کم‌رویی و ضعف شخصیت)، خودکارآمدی، انضباط فردی (خویش‌داری)، تعادل فکری و روحی، استقلال و خوداتکایی و احترام به خود و دیگران که کسب هر یک از این ویژگی‌ها افزایش عزت‌نفس را در بردارد. علاوه بر این کودکان در حین انجام این بازی‌ها، در تعامل با دیگر کودکان قرار دارند و به انجام فعالیت، بروز توانایی‌های خود و به‌نوعی ابراز وجود خود در کنار دیگران می‌پردازند. آنان یاد می‌گیرند که چگونه از طریق بازی یکدیگر را قبول داشته باشند، درباره قوانین بازی توافق کنند و گروهی به بازی بپردازند. مفهوم همکاری، پیروزی بر گروه رقیب، شکست و برتری طلبی اغلب در بازی‌های جمعی و گروهی به رشد لازم می‌رسد؛ از طرف دیگر، کودک در ضمن بازی با رفتار بزرگ‌سالان و نقشی که خود او در آینده باید ایفا کند آشنا می‌شود و قدرت جسمانی، کلامی، ذهنی و استعداد خود در برقراری ارتباط با دیگران را گسترش می‌دهد. در واقع کودکان با کم‌توانی ذهنی با بهره‌جستن از بازی‌های گروهی و رعایت قوانین و قواعد آن می‌آموزند؛ چگونه به یکدیگر احترام بگذارند، چگونه در زمان مشکلات همدیگر را یاری کنند، چرا از قواعد و قوانین پیروی کنند. همچنین بازی‌های گروهی موجب می‌گردد که این کودکان، به راه‌حل‌های اجتماعی مناسب در روابط میان فردی‌شان فکر کنند؛ که بدین‌جهت به افزایش رفتارهای اجتماع‌پسند و بهبودی روابط با همسالان و در نتیجه به کاهش رفتارهای اجتماعی نامناسب و پرخاشگری می‌انجامد. لذا والدین، مربیان، روان‌شناسان، معلمان، مسئولین مدارس و مراکز توان‌بخشی می‌توانند جهت برقراری ارتباط مؤثرتر با این کودکان و بهبود نظریه ذهن و افزایش سطح عزت‌نفس آن‌ها، از این برنامه آموزشی بهره‌مند شوند. ضمن آنکه از این طریق می‌توانند به کودکان با

کم‌توانی ذهنی در جهت تبدیل شدن به شهروندانی با کفایت و با عزت نفس کمک شایانی برسانند. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، عدم امکان بررسی دانش آموزان هر دو جنس به‌طور هم‌زمان، به دلیل محدودیت‌های مکانی و اجرایی بود. محدودیت دیگر، عدم امکان تکمیل پرسشنامه عزت نفس 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 از جمله 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 دقیقه‌ای (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

بدین وسیله از تمامی اساتید، دانش آموزان و والدین محترمی که در انجام این پژوهش مشارکت و همکاری خالصانه داشتند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

نویسندگان این پژوهش اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تضاد منافی ندارند.

ORCID

Masumeh Tayebli  <http://orcid.org/0009-0009-2856-0752>

Yousef Jalali  <https://orcid.org/0000-0001-0616-4416>

منابع

- برخوری، حمید؛ رفاهی، ژاله؛ و فرحبخش، کیومرث. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزه پیشرفت، عزت نفس و شادکامی دانش آموزان پسر پایه اول. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۵): ۱۴۴-۱۳۱.
- ساجدی، سهیلا؛ آتش پور، حمید؛ کامکار، منوچهر؛ و صمصام شریعت، محمدرضا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر روابط بین فردی، عزت نفس و ابراز وجود دختران نابینا. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۳۹): ۲۶-۱۴.
- قاسمی، زهره. (۱۳۹۷). *اثربخشی بازی‌درمانی بر تحول شناختی اجتماعی مبتنی بر نظریه ذهن در کودکان پیش‌دبستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان اصفهان، مرکز پیام نور نطنز، گروه روانشناسی تربیتی.
- قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا؛ و خیر، محمد. (۱۳۸۵). بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش آموزان عقب‌مانده ذهنی و عادی شهر شیراز. *مجله روانشناسی*، ۱۰(۲) (پیاپی ۳۸): ۱۹۹-۱۸۱.

References

- Alavi, S. Z., Pakdaman Savoji, A., & Amin, f. (۲۰۱۳). The effect of social skills training on aggression of mild mentally retarded children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۸۴, ۱۱۶۶ – ۱۱۷۰.
- Abbeduto, L., Short-Meyerson, K., Benson, G., & Dolish, J. (۲۰۱۴). Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, ۱۵۰-۱۵۹.
- American Psychiatric Association. (۲۰۱۳). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (۵th Ed.). Arlington, VA: Author.
- Astington, J. W. (۱۹۹۳). *The developing child. The child's discovery of the mind*. Harvard University Press.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (۲۰۱۵). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, ۹(۲-۳), ۱۵۱-۱۶۵.
- Bosacki, S., & Astington J. W. (۲۰۱۹). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, ۸(۲): ۲۳۷-۲۵۵.

- Desterre, A. P., Rizzo, M. T., & Killen, M. (۲۰۱۹). Unintentional and intentional falsehoods: The role of morally relevant theory of mind. *Journal of Experimental Child Psychology*, ۱۷۷, ۵۳-۶۹.
- Doherty, M. J. (۲۰۰۸). *Theory of mind: how children understand others' thoughts and feelings*. Hove: Psychology Press.
- Etel, E., & Slaughter, V. (۲۰۱۹). Theory of mind and peer cooperation in two play contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, ۶۰, ۸۷-۹۵.
- Ferguson, F. J., & Austin, E. J. (۲۰۱۰). Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample. *Personality and Individual Differences*, ۴۹(۵), ۴۱۴-۴۱۸.
- Florit, E., De, P., Giunti, C., & Mason, L. (۲۰۲۰). Advanced theory of mind uniquely contributes to children's multiple-text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, ۱۸۹, ۱۰۴۷۰۸.
- Frank, G., Plunkett, S. W., & Otten, M. P. (۲۰۱۰). Perceived Parenting, Self-Esteem, and General Self-Efficacy of Iranian American Adolescents. *J Child Fam Stud*, ۱۹, ۷۳۸-۷۴۶. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9363-x>.
- Hamm, E. (۲۰۰۶). Playfulness and the Environmental Support of Play in Children with and without Developmental Disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*.
- Johar, S., Shah, I., & Bakar, Z. (۲۰۱۲). Neuroticism Personality and Emotional Intelligence of Leader, and Impact towards Self-esteem of Employee in Organization. Procedure. *Social and Behavioral Sciences*, ۸۴.
- Leslie, A. M. (۱۹۸۷). Pretense and representation: The origin of "theory of mind". *Psychological Review*, ۹۴, ۴۱۲-۴۲۶.
- Lillard, A. S. (۱۹۹۳). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, ۶۴(۲), ۳۴۸-۳۷۱. <https://doi.org/10.2307/1131200>.
- Lin, S. K., Tsai, C. H., Li, H. J., Huang, C. Y., & Chen, K. L. (۲۰۱۷). Theory of mind predominantly associated with the quality, not quantity, of pretend play in children with autism spectrum disorder. *European child & adolescent psychiatry*, ۲۶(۱۰), ۱۱۸۷-۱۱۹۶. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0973-3>.
- Lo, S. T., Siemensma, E., Collin, P., & Hokken-Koelega, A. (۲۰۱۳). Impaired theory of mind and symptoms of Autism Spectrum Disorder in children with Prader-Willi syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, ۳۴(۹), ۲۷۶۴-۲۷۷۳.

- Park, J., Kim, Y., Park, S., Suh, S., & Lee, H. (۲۰۱۶). The relationship between self-esteem and overall health behaviors in Korean adolescents. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, ۴, ۱۷۵-۱۸۵.
- Pedro-Carroll, J., & Velderman, M. K. (۲۰۱۶). *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. ۳۵-۵۳). American Psychological Association.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (۱۹۸۹). Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief, and communication. *Child development*, ۶۰(۳), ۶۸۸-۷۰۰.
- Rakoczy, H. & Tomasello, M. (۲۰۱۶). Two-year-olds grasp the intentional structure of pretense acts. *Developmental Science*, ۹, ۵۵۷-۵۶۴.
- Rosenberg, M. (۱۹۶۵). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Sandqvist, A., Ronnberg, J. (۲۰۲۰). Advanced theory of mind in children using augmentative and alternative communication. *Communication disorders quarterly*, ۳۱(۲), ۸۶-۹۷.
- Semrud-Clikeman, M. (۲۰۱۷). *Social competence in children*. Springer Verlag.
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (۲۰۱۴). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. ۱۱۴(۱), ۲۶-۳۵.
- Spelling, M. (۲۰۰۷). *The Effect of an Empathy Training Program on Aggression in Elementary Age Children*. Thesis in East Texas Baptist University.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (۲۰۱۹). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental psychology*, ۳۵(۲), ۳۸۶ - ۳۹۱.
- Barkhour, H., Refahi, J., & Farahbakhsh, K. (۲۰۰۹). 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*, ۲(۵): ۱۴۴-۱۳۱. (In Persian)
- Ghasemi, Z. (۲۰۱۷) 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)

Qumrani, Amir; Al Barzi, Shahla; and no, Muhammad. (۲۰۰۶). 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*, ۱۰(۲(۳۸)): ۱۸۱-۱۹۹. (In Persian)

Sajdi, Soheila; Atashpour, Hamid; Kamkar, Manouchehr; and Samsam Shariat, Mohammad Reza. (۲۰۰۹). the effect of life skills training on interpersonal relationships, self-esteem and self-expression of blind girls. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, ۱۱(۳۹): ۱۴-۲۶. (In Persian)

استناد به این مقاله: طیب لی، معصومه، جلالی، یوسف. (۱۴۰۳). طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر بازی‌های گروهی و ارزیابی اثربخشی آن بر بهبود نظریه ذهن و عزت نفس کودکان با کم‌توانی ذهنی خفیف، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۴(۵۵)، ۲۴۷-۲۷۶. DOI: ۱۰,۲۲۰۵۴/jpe.۲۰۲۵,۱۹۳۹۹,۲۷۱۶



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial ۴,۰ International License.