Journal of Research in Behavioral Sciences

Year 2024, Volume 22, Issue 2

The Effectiveness of Group-Oriented Pretend Play Intervention Program on Increasing Emotional Self-Regulation and Theory of Mind of Homeless Students under Social Welfare

Zahra Zamani-Babgohari[1], Hamideh Khasareh[2], S. M. Hossein Mousavi-Nasab[3*]

1. Msc student of Clinical Psychology, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.
2. Msc student of Adolescent Child Clinical Psychology, Payame Noor University of Bushehr, Bushehr, Iran.
3. (Corresponding author)* Department of Psychology, Faculty of literature and humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

Abstract

Aim and Background: The absence of parents causes problems in the social and psychological development of students in quasi-family centers. The use of pretend play can correct these problems. The purpose of this research was to determine the effectiveness of pretend play on the theory of mind and emotional self-regulation of homeless children under welfare.

Methods and Materials: The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the present study consisted of children covered by the welfare of Kerman city in the first half of 2023, from which 28 children were selected by an available sampling method and they were randomly divided into two experimental (14 people) and control (14 people) groups. In order to collect data, emotional self-regulation questionnaires of Shield and Cicche, theory of mind and pretend play protocol were used for two months in 8 sessions of 60 minutes in person. A multifarious covariance data test was used to analyze the data.

Findings: The findings of the research showed that by controlling the effect of the pre-test, there was a significant difference at the level of 0.05 between the mean of the post-test of emotion self-regulation and theory of mind in the two experimental groups and the control group.

Conclusions: As a result, the educational method of pretend play can be used in order to reduce the psychological problems of life in quasi-family centers and to create adaptive skills of social life with an effect on self-regulation of emotion and theory of mind.

Keywords: Pretend play ،Emotional self-regulation ،orphaned children ،theory of mind.

Citation: Zamani-Babgohari Z, Khasareh H, Mousavi-Nasab S. **The Effectiveness of Group-Oriented Pretend Play Intervention Program on Increasing Emotional Self-Regulation and Theory of Mind of Homeless Students Under Social Welfare.** Res Behav Sci 2024; 22(2): 312-322.

*** S. M. Hossein Mousavi-Nasab,**
Email: hossein.mousavi-nasab@uk.ac.ir

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

اثربخشی برنامه مداخلاتی بازی وانمودی گروه‌محور بر افزایش خودتنظیمی هیجانی و تئوری ذهن دانش آموزان بی‌سرپرست تحت پوشش بهزیستی

زهرا زمانی بابگهری[۱]، حمیده خساره[۲]، سید محمدحسین موسوی نسب[۳]

۱- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

۲- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان، دانشگاه پیام نور، واحد بوشهر، ایران.

۳- (نویسنده مسئول)* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

چکیده

زمینه و هدف: غیاب والدین مشکلاتی را در رشد اجتماعی و روانی دانش آموزان در مراکز شبه خانواده ایجاد می‌کند. استفاده از بازی وانمودی می‌تواند سبب تعدیل این دسته مشکلات شود. هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی بازی وانمودی بر افزایش خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن دانش آموزان بی‌سرپرست تحت پوشش بهزیستی بود.

مواد و روش‌ها: روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر متشکل از کودکان تحت پوشش بهزیستی شهر کرمان در نیمه‌ی اول سال ۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها تعداد ۲۸ کودک به‌صورت روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۴ نفر) و کنترل (۱۴ نفر) قرار گرفتند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودتنظیمی هیجانی شیلد و کیکتی و نظریه ذهن و پروتکل بازی وانمودی را طی دو ماه در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت حضوری استفاده شد. جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آزمون داده‌های کوواریانس چند متغیری استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون خودتنظیمی هیجان و نظریه ذهن در دو گروه آزمایش و گروه گواه تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۵ وجود داشت.

نتیجه‌گیری: درمجموع به نظر می‌رسد می‌توان روش آموزشی بازی وانمودی را به‌منظور کاهش معضلات روان‌شناختی زندگی در مراکز شبه خانواده و ایجاد مهارت‌های انطباقی زندگی اجتماعی با تأثیر بر خودتنظیمی هیجان و نظریه ذهن به کار برد.

واژه‌های کلیدی: بازی وانمودی، خودتنظیمی هیجانی، نظریه ذهن.

ارجاع: زمانی بابگهری زهرا، خساره حمیده، موسوی نسب سید محمدحسین. **اثربخشی برنامه مداخلاتی بازی وانمودی گروه‌محور بر افزایش خودتنظیمی هیجانی و تئوری ذهن دانش آموزان بی‌سرپرست تحت پوشش بهزیستی**. مجله تحقیقات علوم رفتاری ۱۴۰۳؛ ۲۲(۲): ۳۱۲-۳۲۲.

*- **سید محمد حسین موسوی نسب،**

رایانامه: hossein.mousavi-nasab@uk.ac.ir

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

مقدمه

خانواده نقش مهمی در سلامت جامعه دارد و کودکان برای ساختن شخصیت خود باید تحت مراقبت والدین قرار گیرند. غیاب والدین و محرومیت از خانواده تأمین نیازهای کودک در حال رشد (نیاز به تعلق و امنیت) را با مشکل مواجه می‌کند(۱) مراکز شبه خانواده برای کم شدن اثرات زیان‌بار ناشی از غیاب والدین، کودکان را تحت پوشش قرار می‌دهند. این مراکز در تلاش‌اند تا به کارکردهای اصلی خانواده نزدیک شوند اما فراهم کردن شرایطی که عیناً در یک خانواده عادی حاکم است در این مراکز امکان‌پذیر نیست. بنابراین انتقال این بچه‌ها به مراکز شبه خانواده برای تأمین نیازهای روانی کافی به نظر نمی‌رسد؛ زیرا در این مراکز کودکان با فقدان مراقبان پایدار (۲) و دسترسی محدود به مراقبین مواجه‌اند (۳). درواقع ضعف در کیفیت مراقبت علاوه بر سبب بروز اختلالات روان‌شناختی می‌شود (۴، ۵). بر توانایی کودکان جهت انطباق با شرایط و موقعیت‌های زندگی اجتماعی تأثیر مخربی دارد. درواقع، تحقیقات گذشته نشان می دهد که ناملایمات اولیه زندگی کودکان می‌تواند با درک و تنظیم هیجان و توانایی‌های نظریه ذهن مرتبط باشد (۶).

یکی از سازه‌های مهم جهت انطباق و کنار آمدن کودکان با موقعیت‌های زندگی خودتنظیمی هیجانی است. منظور از خودتنظیمی هیجانی شناسایی تجربیات عاطفی خود و دیگران، استفاده از راهبردهایی برای مدیریت سازنده تجربیات هیجانی است(۷). با خودتنظیمی هیجانی، افراد می‌توانند افکار، رفتارها و احساسات خود را در موقعیت‌های زندگی روزمره کنترل کنند (۸). ازآنجاکه خودتنظیمی هیجانی در سال‌های ابتدای کودکی در رابطه‌ی دوطرفه‌ی والد-کودک شکل می‌گیرد (۹)، هرچقدر کیفیت این رابطه به سمت ایمن حرکت کند کودک در تنظیم احساسات بهتر عمل می‌کند (۱۰). کودکان مراکز شبه خانواده به علت عدم تجربه‌ی رابطه‌ی پایدار با مراقب خودتنظیمی هیجانی ضعیفی دارند (۱۱-۱۳) و این امر آنان را در معرض مشکلات ارتباطی قرار می‌دهد.

یکی دیگر از سازه‌های موردبحث در این پژوهش مهارت تئوری ذهن است. تئوری ذهن یک مؤلفه مهم رشد شناختی-اجتماعی است که به افراد اجازه می‌دهد تا حالات ذهنی مانند اهداف، مقاصد و امیال و نیت‌های دیگران را درک کنند (۱۴). این مهارت در اوایل کودکی شکل می‌گیرد و نقش کلیدی در درک تعاملات بین فردی دارد. اگرچه اکثر مطالعات در مورد تئوری ذهن در دوره پیش‌دبستانی انجام می‌شود، اما شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد این توانایی همچنان در اواسط کودکی و اوایل نوجوانی به رشد خود ادامه می‌دهد(۱۵، ۱۶). برخی مطالعات نشان می‌دهد که رشد و توسعه تئوری ذهن به شدت تحت تأثیر عوامل اجتماعی/ محیطی قرار دارد بنابراین تعاملات بین فردی و قرار گرفتن در محیط‌های اجتماعی متنوع و زمینه روانی ناایمن می‌تواند بر رشد تئوری ذهن در درک حالات احساسی شناختی دیگران تأثیرگذار باشد (۱۷-۱۹). بنابراین کودکان در مراکز شبه خانواده به علت عدم برخورداری از محیط غنی اجتماعی با تأخیر در رشد مهارت تئوری ذهن مواجه‌اند (۲۰).

ازآنجاکه غیاب والدین شکاف‌هایی را در رشد اجتماعی، روانی و سلامتی کودکان در مراکز شبه خانواده ایجاد می‌کند، استفاده از برنامه‌های مداخله‌ای برای تنظیم هیجانی- شناختی ضروری است. بیشتر این مداخلات، زمانی که برای کودکان دبستانی به کار می‌روند که در قالب عناصر بازی وانمودی، نمایش عروسکی، بازی اجتماعی- نمایشی، یا خواندن کتاب‌های داستان هستند (۲۱). درواقع بازی یکی از روش‌های ورود به دنیای کودکان است که برای رشد کودکان در بسیاری از زمینه‌ها مانند رشد فیزیکی، عاطفی، زبانی، اجتماعی و آموزشی نقش دارد (۲۲، ۲۳). دراین‌بین بازی‌های نمادین نقطه اوج بازی ها کودکانه‌اند و برای ایجاد نشاط و رشد ذهنی-بدنی کودکان ضروری به نظر می‌رسد. نمادسازی اولین بار در اوایل سال دوم زندگی کودک پدیدار می‌شود در پنج و شش‌سالگی به کمال خود می‌رسد و تا هشت و نه‌سالگی نیز ادامه می‌یابد. در بازی نمادین واقعیت‌ها تغییرشکل یافته و اشیایی که وجود ندارند به‌وسیله اشیا دیگر نمایش داده می‌شوند. درواقع از طریق این شکل از بازی، رفتارها (تقلید از حرکات شخصی در حال گریه کردن)، اشیاء (یک‌تکه کاغذ تبدیل به پول می‌شود) معانی جدید به خود می‌گیرند (۲۴). بدین ترتیب بازی نمادین به کودکان اجازه می دهد تا احساسات پیچیده و موقعیت‌های اجتماعی خاص را در یک محیط امن بدون قرار گرفتن در معرض پیامدهای منفی دنیای واقعی تجربه کنند (۲۵-۲۷). بدین ترتیب پردازش عاطفی تجربه‌شده در بازی وانمودی می‌تواند به کودکان کمک کند خلق وخوی و احساسات خود را بهتر تنظیم کنند(۲۸-۳۱) و بتوانند از دید دیگران موقعیت‌ها را بر اساس مهارت تئوری ذهن پردازش کنند(۳۲، ۳۳).

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

ازآنجاکه کودکان در مراکز شبه خانواده با چالش‌های جدی در درک تعاملات اجتماعی و تنظیم هیجانی مواجه‌اند که زمینه را برای ایجاد معضلات اجتماعی-فردی در بزرگسالی قرار می دهد. در حال حاضر، مطالعات متعددی نشان می‌دهد که این شکل از بازی رشد شناختی و اجتماعی-عاطفی کودکان را افزایش می‌دهد؛ اما هیچ پژوهشی به بررسی اثربخشی بازی نمادی بر خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن در کودکان در مراکز شبه خانواده نپرداخته است. پژوهش حاضر بر آن است که به این سؤال پاسخ دهد که آیا بازی وانمودی می‌تواند میزان خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن کودکان تحت پوشش بهزیستی را دستکاری کند؟

مواد و روش‌ها

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل تمامی کودکان بی‌سرپرست ساکن در خانه‌های کودک و نوجوان استان کرمان در نیمه‌ی اول سال ۱۴۰۲ بود. از بین جامعه آماری پژوهش تعداد ۲۸ نفر به‌صورت روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در ادامه با گمارش تصادفی ۱۴ نفر در گروه آزمایش و ۱۴ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان در این پژوهش: ۱) داشتن سن ۷ تا ۱۱ سال و پایه‌ی اول تا چهارم، ۲) نداشتن بیماری جسمی و روان شناختی حاد و مزمن با توجه به پرونده‌ی سلامت آنان بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش، داشتن بیش از یک جلسه غیبت و عدم تمایل به ادامه‌ی حضور در فرایند پژوهش بود. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از انجام هماهنگی لازم با دانشگاه شهید باهنر کرمان و سازمان بهزیستی استان کرمان مجوزهای لازم جهت ورود به خانه‌های کودک نوجوان صادر شد. پس از بررسی‌های لازم کودکانی که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند شناسایی شدند. در ادامه بعد از انتخاب نمونه به تعداد ۲۸ کودک و جایگزینی در دو گروه آزمایش (تعداد۱۴ نفر) و گروه گواه (تعداد ۱۴ نفر)، در مرحله پیش‌آزمون، به‌منظور شروع اجرای پژوهش، آزمون تنظیم هیجان فرم کودک و نوجوان (ERC) و پرسشنامه‌ی نظریه ذهن (TOM) را تکمیل کردند.گروه آزمایش، پروتکل بازی وانمودی را به‌صورت گروهی در توالی زمانی هر هفته یک‌بار و طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت کردند. اما شرکت‌کنندگان گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از پایان جلسات، در مرحله‌ی پس‌آزمون، مجدداً هر دو گروه به پرسشنامه‌های مربوط به پژوهش پاسخ دادند. پس از پایان مداخله و جمع‌آوری داده‌ها، درنهایت از تحلیل کوواریانس چند متغییری و نرم‌افزار SPSS برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

پرسشنامه‌ی تنظیم هیجان (فرم کودک نوجوان):

این پرسشنامه ۲۴ سؤالی با آیتم‌های مثبت و منفی توسط شیلد و کیکتی (۱۹۹۸) (۳۴)ساخته‌شده است. این آیتم‌ها، به بررسی هسته‌ی اصلی تنظیم هیجان و هیجان پذیری اختصاص دارند، ازجمله شایستگی عاطفی، توان عاطفی، انعطاف‌پذیری، شدت و تناسب موقتی تظاهرات هیجانی. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت، ۴ درجه‌ای است. نمره‌گذاری در سؤالات مثبت از تقریباً همیشه (۴) تا هرگز (۱) و در سؤالات منفی، از تقریباً همیشه (۱) تا هرگز (۴) سنجیده و بررسی می‌شود. نمره‌ی بالا نشان‌دهنده‌ی توانایی در تنظیم هیجان و نمره پایین در این چک‌لیست بیانگر عدم توانایی در تنظیم هیجان است. در سال ۱۳۹۵ اسماعیلیان، دهقانی و فلاح این چک‌لیست را بر روی نمونه‌ی ایرانی ترجمه و هنجاریابی کردند. در هنجاریابی نسخه فارسی، تعداد ۴ سؤال حذف شد و بر این اساس تعداد سؤالات نهایی پرسشنامه به ۲۰ سؤال تغییر پیدا کرد که با ۵ زیرمقیاس بی‌ثباتی هیجانی (سؤالات ۲، ۶، ۸، ۱۳، ۱۸، ۱۹)، خودآگاهی هیجانی (سؤالات ۱، ۳، ۵، ۱۵، ۱۷)، تظاهرات هیجانی (سؤالات ۱۰، ۱۲، ۲۰)، مدیریت هیجانات منفی (سؤالات ۴، ۹، ۱۱) و انعطاف‌پذیری هیجانی (سؤالات ۷، ۱۴، ۱۶) بود. سؤالات ۱۰، ۱۲ و ۲۰ به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شود. ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی و ابراز هیجان، تظاهرات هیجانی، مدیریت هیجانات منفی، انعطاف‌پذیری هیجانی و نمره کل تنظیم هیجان محاسبه شد به ترتیب عبارت‌اند از: ۰/۸، ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ است که با نمره‌ی کل سیاهه تنظیم هیجانی سنجیده شد و نشان‌دهنده‌ی پایایی بسیار خوب در جمعیت غیر بالینی جامعه کودک و نوجوان ایرانی است (اسماعیلیان، دهقانی و فلاح، ۱۳۹۵). در پژوهش خلقی، آقایی و فرهادی (۱۳۹۸) پایایی این پرسشنامه به‌وسیله ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد(۳۵). در پژوهش حاضر نیز، پایایی کل پرسشنامه به‌وسیله‌ی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

پرسشنامه‌ی نظریه‌ی ذهن: فرم این آزمون، در سال ۱۹۹۴ توسط استیرنمن طراحی‌شده است. اساس این آزمون، دید تحولی نظریه ذهن است که نسبت به سایر آزمون‌های مرتبط، سطوح پیچیده‌تر نظریه ذهن را ارزیابی می‌کند. این آزمون شامل سه خرده مقیاس است؛ خرده مقیاس اول، نظریه ذهن مقدماتی است برای بازشناسی عواطف که ۲۰ سؤال دارد. خرده مقیاس دوم باور غلط اولیه که دارای ۱۳ سؤال است و خرده مقیاس سوم، درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی نام دارد و ۵ سؤال دارد. این آزمون به‌صورت مصاحبه انفرادی اجرا می‌شود و شامل تصاویر و داستان‌هاست که آزماینده بعد از عرضه آن‌ها به آزمودنی، شروع به پرسیدن سؤالات استاندارد می‌کند. به پاسخ صحیح آزمودنی نمره ۱ و به پاسخ غلط نمره‌ی صفر داده می‌شود. حداکثر نمره در این آزمون ۳۸ و حداقل آن، صفر است. نمرات بالاتر نشانه‌ی دسترسی به سطوح بالاتر نظریه ذهن است. قمرانی، البرزی و خیر (۱۳۸۵) روایی پایایی این آزمون را بر روی گروهی از دانش آموزان عادی و کم‌توان ذهنی آموزش پذیر، تائید کردند(۳۶). پایایی آزمون به‌وسیله سه روش باز آزمایی، آلفای کرونباخ و ضریب اعتبار نمره گذاران، بررسی‌شده است. پایایی باز آزمایی بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۴ متغیر بوده است. ثبات درونی آزمودن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۶ و هریک از خرده آزمون‌ها به ترتیب، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ محاسبه‌شده است. همچنین ضریب پایایی نمره گذاران، ۰/۹۸ به دست‌آمده است(۳۶). در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

شرح جلسات برنامه مداخله‌ای آموزش بازی وانمودی.

منظور از برنامه‌ی مداخله‌ای آموزش بازی وانمودی، بسته آموزشی بازی وانمودی به شیوه‌ی گروهی مبتنی بر اهداف پژوهش است که در ۸ جلسه به صورت هفتگی به مدت ۶۰ دقیقه به شرکت‌کنندگان موردمطالعه داده شد. در جلسات ارائه شده از کارت‌های خانواده‌ی خرس‌ها برای شناسایی احساسات، کتاب‌های شعر کودکانه راجع به موضوعات مختلف مرتبط با احساسات، نشان‌واره‌ها و عروسک‌های مختلف جهت برقراری ارتباط استفاده شد. لازم به ذکر است که محتوای آموزشی بازی‌ها از مطالب و مراحل بازی‌های وانمودی لندرث ترجمه فروزنده داور پناه (۱۳۹۰) اقتباس گردیده است. خلاصه‌ی جلسات در جدول شماره ۱ اشاره شد.

جلسه اول: معرفی و برقراری رابطه، ایجاد آگاهی هیجانی–یادگیری نحوه‌ی بیان احساسات به‌وسیله‌ی حالات و اطوار بدن به‌صورت نمایشی برای ایجاد حساسیت هیجانی–عاطفی، نمایش هیجانات متعدد به‌صورت نمادین با حالت دست‌های باز و بسته و عینی سازی احساسات برای دیگران.

جلسه دوم: آشنایی با هماهنگی مفهوم و حرکت و ریتم–وانمود سازی کودکان با شعرهای کودکانه به کمک اجرای نمادین کلمات موجود در شعر.

جلسه سوم: آموزش سایر مفاهیم هیجانی با کمک ریتم–آموزش شدت احساسات و ارائه مفاهیم هیجانی در قالب شعرهای کودکانه و ایجاد حرکات هماهنگ شده با مفاهیم، اجرای برخی وانمودها به‌صورت برعکس.

جلسه چهارم: یادگیری وانمود کردن–هدایت احساسات گوناگون اسباب‌بازی‌هایی در اختیار کودکان قرار داده و بعد از شروع شعرهای کودکانه، هرکدام از این‌ها متناسب با درخواست پژوهشگر باهدف خاصی حرکات خود و اسباب‌بازی‌ها را در ادامه ی حرکات نفر قبل تنظیم نمودند.

جلسه پنجم: همانندسازی باشخصیت‌ها–ارائه داستان‌هایی در قالب شعر و ایجاد همانندسازی با شخصیت‌های داستانی با پرسیدن سؤالات، اجرای نمایش زاغ و روباه و بحث گروهی دراین‌باره.

جلسه ششم: خلاقیت و وانمود سازی، بازی با نمادهای اشیا واقعی–استفاده از مکعب‌های سازه به منظور ایجاد سازه‌های مدنظر پژوهشگر و تقلید و الگو گیری و درنهایت استفاده از خلاقیت در ساخت سازه‌ها و به حرکت درآمدن سازه‌ها به‌منظور ایفای نقش در دنیای خیالی به‌صورت رانندگی و جابه‌جا کردن اشیا.

جلسه هفتم: وانمود زندگی و مسئولیت‌های خلاقانه–استفاده از عروسک و ایفای نقش به‌عنوان مادر برای چیدن وسایل خانه عروسک، خواباندن و مرتب کردن.

جلسه هشتم: وانمود سازی و کار–وانمود سازی مشاغل مختلف مانند خیاط، کارگردان، نانوا و... و درنهایت وانمود سازی کودکان در خصوص شغل‌های موردعلاقه خود.

یافته‌ها

در این پژوهش، ۲۸ دانش‌آموز دختر، ۱۴ نفر گروه آزمایش و ۱۴ نفر گروه کنترل با دامنه‌ی سنی ۷ تا ۱۱ سال شرکت کردند.

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین سن در هر دو گروه آزمایش و کنترل ۹/۰۷ سال بود. این اطلاعات، نشان‌دهنده‌ی آن است که این دو گروه، با هم از نظر متغیر سن و جنسیت همگن هستند.

جدول 1. یافته‌های توصیفی متغیر خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	مراحل	گروه آزمایش		گروه کنترل		کولموگروف اسمیرنوف	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	Z	معنی‌داری
خودتنظیمی هیجانی	پیش‌آزمون	۴/۱۷۷	۴۵/۷۱۴	۶/۴۷۴	۳۹/۹۲۸	۰/۱۶۲	۰/۰۵۹
	پس‌آزمون	۵/۰۲۳	۵۶/۰۰۰	۴/۵۹۸	۳۸/۹۲۸	۰/۱۰۱	۰/۲۰۰
نظریه ذهن	پیش‌آزمون	۲/۵۶۴	۱۳/۵۰۰	۲/۱۳۴	۱۴/۶۴۲	۰/۱۲۷	۰/۲۰۰
	پس‌آزمون	۴/۹۴۵	۲۳/۰۰۰	۲/۷۳۸	۱۵/۵۰۰	۰/۲۰۲	۰/۰۵۰

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، متغیرهای خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن، برای دو گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله‌ی سنجش (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌گردد، در پس‌آزمون نمرات متغیر نظریه ذهن و خودتنظیمی هیجانی در گروه آزمایش افزایش‌یافته اما در گروه گواه تغییر زیادی ایجاد نشده است. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها، از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد که با توجه به جدول ۱، نتایج نشان داد آماره‌ی کولموگروف اسمیرنوف، برای تمام مقیاس‌های پژوهش، دارای سطوح معناداری بالاتر از مقدار مفروض ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد فرض نرمال بودن برقرار است.($P<0.05$)

نتیجه‌ی بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، به این شرح بود که در ابتدا جهت بررسی وجود داده‌ی پرت، از باکس پلات استفاده شد که داده‌ی پرتی مشاهده نگردید.

برای بررسی پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیونی لازم است یک آزمون F بر روی تعامل متغیرهای مستقل با کووریت ارزیابی گردد. ملاحظه شد سطح معناداری تعامل گروه با پیش‌آزمون خودتنظیمی هیجانی، برابر ۰/۷۸۵ و (sig= ۰/۳۸۴) سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است این امر نشان‌دهنده‌ی این است که پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برای متغیر خودتنظیمی هیجانی، رعایت می‌شود. همچنین نتایج نشان داد، سطح معناداری تعامل گروه و پیش‌آزمون نظریه ذهن، برابر ۰/۳۸۱ و بیشتر از ۰/۰۵ با F= ۰/۷۹۸ است، بنابراین همگنی شیب رگرسیونی برای متغیر نظریه ذهن نیز برقرار است، به‌عبارت‌دیگر شیب رگرسیونی خطوط مختلف، در بین گروه‌ها برابر است. جهت بررسی تجانس ماتریس‌های کوواریانس از آزمون Box M استفاده شد، نتایج نشان داد مقدار F= ۱/۳۷۵ در سطح ۰/۲۴۸ معنی‌دار نیست، بنابراین فرض صفر مبنی بر برابر بودن ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف، رد نمی‌شود و این فرض برقرار است.

همچنین از آزمون لون، جهت بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد، مشاهده شد که برای متغیرهای خودتنظیمی هیجانی (F= ۰/۶۷۹ و sig= ۰/۴۱۷) چون مقدار از سطح خطای داده‌شده بزرگ‌تر است، پیش‌فرض همگنی واریانس برای این متغیر برقرار است و برای متغیر نظریه ذهن (F= ۴/۴۱۰ و sig= ۰/۴۶۰) چون مقدار F از سطح خطای داده‌شده بیشتر است و در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نیست درنتیجه واریانس خطای متغیر وابسته در بین دو گروه برای این متغیرها برابر است به‌عبارت‌دیگر می‌توان ادعا کرد که فرض صفر برای این متغیر نیز برقرار است. درواقع، مفروضه همگنی واریانس‌ها برای متغیر خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن رعایت شده است. بنابراین از آزمون‌های اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه‌ی روی جهت اعتبار تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۲ قابل‌مشاهده است.

با توجه به نتایج جدول ۲ می‌توان گفت، با کنترل اثر پیش‌آزمون، آموزش بازی وانمودی بر خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن اثربخش است همچنین بر اساس جدول فوق می توان استنباط کرد حداقل در یکی از متغیرهای موردمطالعه، بین

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد و تفاوت ملاحظه شده در متغیرهای موردمطالعه، ناشی از تأثیر آموزش بازی وانمودی می باشد.

جدول 2. خلاصه نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغیری بر روی متغیرها در دو گروه کنترل و آزمایش

اثر	ارزش	F	سطح معناداری	مربع اتای جزئی	توان آزمون
اثر پیلایی	۰/۸۴۴	۶۲/۲۳۱	۰/۰۰۱	۰/۸۴۴	۱
لامبدای ویلکز	۰/۱۵۶	۶۲/۲۳۱	۰/۰۰۱	۰/۸۴۴	۱
اثر هتلینگ	۵/۴۱۱	۶۲/۲۳۱	۰/۰۰۱	۰/۸۴۴	۱
بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۵/۴۱۱	۶۲/۲۳۱	۰/۰۰۱	۰/۸۴۴	۱

جدول 3: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای آموزش بازی وانمودی بر خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن در گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون

منابع تغییرات	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
مدل تصحیح‌شده	۲۲۳۲/۶۶۵	۳	۷۴۴/۲۲۲	۴۳/۵۳۲	۰/۰۰۱	۰/۸۴۵	۱
پیش‌آزمون خودتنظیمی هیجانی	۱۲۵/۷۷۹	۱	۱۲۵/۷۷۹	۷/۳۵۷	۰/۰۱۲	۰/۲۳۵	۰/۹۹۸
گروه	۱۰۴۸/۶۰۶	۱	۱۰۴۸/۶۰۶	۶۱/۳۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۹	۱
خطا	۴۱۰/۳۰۰	۲۴	۱۷/۰۹۶				
کل	۶۵۷۲۳/۰۰۰	۲۸					
مدل تصحیح‌شده	۴۷۸/۹۲۶	۳	۱۵۹/۶۴۲	۱۱/۵۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۹۲	۱
پیش‌آزمون نظریه ذهن	۱۸/۱۳۲	۱	۱۸/۱۳۲	۱/۳۱۷	۰/۰۰۲	۰/۰۵۲	۰/۹۹۲
گروه	۲۹۲/۲۱۱	۱	۲۹۲/۲۱۱	۲۱/۲۳۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶۹	۰/۹۹۳
خطا	۳۳۰/۳۲۴	۲۴	۱۳/۷۶۴				
کل	۱۱۱۸۵/۰۰۰	۲۸					

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد بر اساس نتایج، تحلیل آزمون اثربخشی بازی وانمودی بر خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن در دانش‌آموزان دختر تحت پوشش بهزیستی تأثیر معناداری داشته است. در این پژوهش، مجذور سهمی اتا برای متغیر خودتنظیمی هیجانی ۰/۷۱۹ و برای نظریه ذهن ۰/۴۶۹ بدست آمده است و بیانگر آن است که ۷۱/۹ درصد واریانس کل متغیر مجموع خودتنظیمی هیجانی و ۴۶/۹ درصد واریانس کل متغیر مجموع نظریه ذهن مربوط به اثربخشی بازی وانمودی بوده است. توان آماری کسب‌شده نیز حکایت از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه در این پژوهش می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف اثربخشی آموزش بازی وانمودی بر خودتنظیمی هیجانی و نظریه ذهن کودکان مراکز شبه خانواده ۷ تا ۱۱ سال انجام شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که کودکانی که آموزش بازی‌های وانمودی را دریافت کرده‌اند، در مقایسه با کودکانی که چنین آموزش‌هایی دریافت نکرده‌اند، در درک تئوری ذهن و تنظیم هیجان بهتر عمل می‌کنند. نتایج گزارش شده در تائید اثربخشی بازی وانمودی بر تنظیم هیجان با پژوهش‌های ریچارد و همکاران (۲۰۲۱)، استاور (۲۰۱۹)، مایزر و برک (۲۰۱۴) و هافمن و راس (۲۰۱۲) همسو است.(۲۴، ۳۰، ۳۱، ۳۷) در تبیین این یافته می‌توان گفت ازآنجاکه کودکان در مراکز شبه خانواده با منابع محدود روانی اجتماعی مواجه‌اند آموزش بازی وانمودی به‌عنوان یک فعالیت روان‌شناختی سودمند می‌تواند شرایطی را فراهم می‌کند تا این کودکان نقش

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

های مختلف اجتماعی و عاطفی را در محیط امن و حمایت‌کننده در قالب بازی آزمایش کنند که این خود سبب تسهیل در خودتنظیمی هیجانی در آن‌ها می‌شود. درواقع ویگوتسکی بازی وانمودی را بستر اجتماعی ایده‌آلی برای پرورش دادن رشد شناختی در اوایل کودکی می‌داند. او معتقد است، کودکان هنگام بازی وانمودی یاد می‌گیرند از عقاید درونی و مقررات اجتماعی پیروی کنند و مهارت‌های اجتماعی جدید را فراگیرند. بازی وانمودی می‌تواند برای کودکان مراکز شبه خانواده که ممکن است به علت عدم دریافت مراقبت مناسب در مواجه با چالش های زندگی احساس ناتوانی کنند، حس کنترل و عاملیت ایجاد کند. این نقش‌ها تجربه‌شده در قالب بازی درنهایت موجب تناسب واکنش کودکان با ادراکات محیطی در جهان بیرونی می شود و آن‌ها را قادر می‌سازد تا حالات درونی خود و دیگران را بهتر درک و تنظیم کنند (۲۹). درگیر شدن در بازی وانمودی همچنین به ایجاد و تقویت گفت‌وگوی درونی سودمند کمک می کند. گفت‌وگوی درونی به‌عنوان منبعی ارزشمند سبب بهبود خودتنظیمی هیجانی و تعاملات اجتماعی کودک می‌شود (۳۸).

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که ارائه آموزش برای بازی وانمودی تأثیر مثبت و معناداری بر رشد تئوری ذهن در گروه آزمایش دارد. این یافته پژوهش با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌های بوون(۲۰۲۰)، جستر و جانسون(۲۰۱۶) و گلدشتاین و ونر (۲۰۱۱) همسو و با مطالعات ولف (۲۰۲۲) غیرهمسو است (۳۹، ۳۲، ۴۰، ۴۱). در تبیین نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که ازآنجاکه کودکان در مراکز شبه خانواده به علت عدم برخورداری از محرک‌های محیطی مناسب با تأخیر در رشد مهارت تئوری ذهن مواجه‌اند (۲۰). درگیرشدن با بازی وانمودی در موقعیت‌های آزمایشی، می‌تواند بر تقویت شناخت و درک اجتماعی این کودکان تأثیر داشته باشد. بدین ترتیب این کودکان به‌تدریج، می‌توانند حالات ذهنی، اعم از واقعی یا خیالی را به افراد دیگر نسبت داده و دلایل رفتار دیگران را توضیح دهند (۴۲). به عبارتی کودکان با درگیر شدن در سناریوهای تخیلی و ایفای نقش، می‌توانند پردازش موقعیت را از دید دیگران و توانایی همدلی با دیگران را کسب کنند که درنهایت سبب افزایش مهارت‌های شناختی-عاطفی و اجتماعی و ارتقای نظریه‌ی ذهن می‌شود (۴۳، ۴۴).

درمجموع می‌توان گفت ارائه‌ی بازی وانمودی مانند دیگر بازی‌ها، این فرصت را می‌دهد که کودک چشم‌انداز منحصربه فردی نسبت به درک ساختارهای ذهنی خود و دیگران پیدا کند. به همین جهت انجام مداخلات جهت بهبود یا افزایش تمایل کودک به بازی نمادین، می‌تواند بر یادگیری مهارت تنظیم هیجان در بحران‌های ناشی از عدم ارضای قابل‌قبول نیازهای هیجانی مثمر ثمر باشد و این امر به‌نوبه‌ی خود سهم گسترده‌ای در جهت پیشگیری از رفتارهای مخرب و معضلات این افراد در نوجوانی دارد؛ بنابراین استفاده از بازی وانمودی می‌تواند به‌عنوان تسهیل‌کننده برای روند رشد تنظیم هیجان و نظریه ذهن کودکان در نظر گرفته و مورداستفاده قرار گیرد به‌ویژه مراکز تحت پوشش بهزیستی، به‌عنوان مرکز نگهداری تعداد بی‌شماری از کودکان، برای کاهش معضلات ناشی از زندگی در پرورشگاه و برای ایجاد آمادگی برای زندگی اجتماعی می‌توانند با اجرای مداخلات آموزشی از نوع بازی وانمودی روند تنظیم هیجانی کودکان تحت پوشش خود را رشد دهند.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها، از محدودیت‌هایی برخوردار بود. از جمله محدودیت‌های پژوهش، محدود بودن نمونه‌گیری به شهر کرمان و دامنه سنی محدود آزمودنی‌ها بود. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی از روش نمونه‌گیری تصادفی و حجم نمونه‌ی بالاتر و همچنین متغیرهای مداخله‌گر مورداستفاده قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود، این پژوهش بر روی کودکان عادی انجام گیرد و نتایج با پژوهش حاضر مقایسه گردد. افزون بر این‌ها پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از بازی‌های دیگر مانند بازی‌های شناختی-رفتاری، بازی درمانی آدلری و بازی‌درمانی عروسکی استفاده شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافعی بین نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش بدون حمایت مالی هیچ نهاد خاصی انجام شده است.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از مسئولین اداره کل بهزیستی استاد کرمان و تمامی شرکت‌کنندگان و افرادی که در اجرای این پژوهش ما را یاری نمودند، تقدیر و تشکر به عمل می‌آوریم.

References

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

1. Fuggle P, Dunsmuir S, Curry V. CBT with children, young people and families. Sage; 2012.
2. McCall RB, Groark CJ, Hawk BN, Julian MM, Merz EC, Rosas JM, et al. Early Caregiver-Child Interaction and Children's Development: Lessons from the St. Petersburg-USA Orphanage Intervention Research Project. Clin Child Fam Psychol Rev. 2019 Jun;22(2): 208–24.
3. Smyke AT, Koga SF, Johnson DE, Fox NA, Marshall PJ, Nelson CA, et al. The caregiving context in institution-reared and family-reared infants and toddlers in Romania. J Child Psychol Psychiatry. 2007 Feb;48(2): 210–8.
4. Mokwena KE, Magabe S, Ntuli B. Symptoms of Depression, Anxiety and Their Co-Occurrence among Orphaned Children in Sekhukhune District, Limpopo Province. Child (Basel, Switzerland). 2023 Jul;10(8).
5. MacKenzie MJ, Gearing RE, Schwalbe CS, Ibrahim RW, Brewer KB, Al-Sharaihah R. Child mental health in Jordanian orphanages: effect of placement change on behavior and caregiving. BMC Pediatr. 2014 Dec;14: 316.
6. Pears KC, Fisher PA, Bruce J, Kim HK, Yoerger K. Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: the roles of inhibitory control and caregiver involvement. Child Dev. 2010;81(5): 1550–64.
7. Zeman J, Shipman K, Suveg C. Anger and Sadness Regulation: Predictions to Internalizing and Externalizing Symptoms in Children. J Clin Child Adolesc Psychol. 2002 Aug 1;31(3): 393–8.
8. Zumbrunn S, Tadlock J, Roberts E. Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom_A Review of the Literature. 2015.
9. Schore AN. Attachment and the regulation of the right brain. Attach Hum Dev. 2000 Apr;2(1): 23–47.
10. Valcan D, Davis H, Pino-Pasternak D. Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: A Meta-Analysis. Educ Psychol Rev. 2018 Sep 1;30.
11. Batki A. The impact of early institutional care on emotion regulation: studying the play narratives of post-institutionalized and early adopted children. Early Child Dev Care. 2018;188(12): 1801–15.
12. Burkholder AR, Koss KJ, Hostinar CE, Johnson AE, Gunnar MR. Early Life Stress: Effects on the Regulation of Anxiety Expression in Children and Adolescents. Soc Dev. 2016 Nov;25(4): 777–93.
13. Frenkel TI, Koss KJ, Donzella B, Frenn KA, Lamm C, Fox NA, et al. ADHD Symptoms in Post-Institutionalized Children Are Partially Mediated by Altered Frontal EEG Asymmetry. J Abnorm Child Psychol. 2017 Jul;45(5): 857–69.
14. McDermott CH, Noles NS. The role of age, theory of mind, and linguistic ability in children's understanding of ownership. PLoS One. 2018;13(10): e0206591.
15. Devine RT, Hughes C. Silent films and strange stories: theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. Child Dev. 2013;84(3): 989–1003.
16. Grazzani I, Ornaghi V. How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? Cogn Dev. 2012;27(2): 99–111.
17. Hughes C, Jaffee SR, Happé F, Taylor A, Caspi A, Moffitt TE. Origins of Individual Differences in Theory of Mind: From Nature to Nurture? Child Dev. 2005;76(2): 356–70.
18. Meins E, Fernyhough C, Wainwright R, Das Gupta M, Fradley E, Tuckey M. Maternal Mind–Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. Child Dev. 2002;73(6): 1715–26.
19. Saloomeh Ghasemi DM. The Role of Attachment Anxiety and Avoidance in Theory of Mind and Autobiographical Memory. Dev Psychol. 2021;17(67): 271-280 [In Persian].
20. Nesayan A, Porsalemiyan S. Theory of mind in normal and orphaned children: its relationship with age and intelligence. JPEN. 2021;7(2): 87–93.
21. Bierman KL, Motamedi M. Social and emotional learning programs for preschool children. Handb Soc Emot Learn Res Pract. 2015;135–51.

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]

22. Boon B, Rozendaal M, Van den Heuvel-Eibrink MM, van der Net J, Stappers PJ. Playscapes: A design perspective on young children's physical play. In: Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children. 2016. p. 181–9.
23. Quinn S, Donnelly S, Kidd E. The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. Dev Rev. 2018;49: 121–35.
24. Richard S, Baud-Bovy G, Clerc-Georgy A, Gentaz E. The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children. Br J Psychol. 2021;112(3): 690–719.
25. Yogman M, Garner A, Hutchinson J, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Baum R, et al. The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. Pediatrics. 2018;142(3).
26. Diamond A, Lee C, Senften P, Lam A, Abbott D. Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. PLoS One. 2019;14(9): e0222447.
27. Hedegaard M. Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach. Int Res Early Child Educ. 2016;7(2): 59–74.
28. Goldstein TR, Lerner MD. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. Dev Sci. 2018;21(4): e12603.
29. Slot PL, Mulder H, Verhagen J, Leseman PPM. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. Infant Child Dev. 2017;26(6): e2038.
30. Stavrou P-D. The development of emotional regulation in pre-schoolers: The role of sociodramatic play. Psychology. 2019;10(1): 62–78.
31. Meyers AB, Berk LE. Make-believe play and self-regulation. SAGE Handb Play Learn early Child. 2014;43–55.
32. Jester M, Johnson CJ. Differences in theory of mind and pretend play associations in children with and without specific language impairment. Infant Child Dev. 2016;25(1): 24–42.
33. Lillard AS, Lerner MD, Hopkins EJ, Dore RA, Smith ED, Palmquist CM. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. Psychol Bull. 2013;139(1): 1–34.
34. Shields A, Cicchetti D. Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. Dev Psychol. 1997;33(6): 906.
35. Zahra Kholghi, Asghar Aghaei HF. Effectiveness of training parents by Adler-Dreikurs Approach on emotion regulation and parent-child interaction in children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder(ADHD). Empower Except Child J. 2019;10(4): 37-49 [In Persian].
36. Amir Qumrani, Shahla Al Barzi MK. Examining the validity and reliability of the theory of mind test in a group of mentally retarded and normal students in Shiraz. J Psychol. 2006;181-199 [In Persian].
37. Hoffmann J, Russ S. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. Psychol aesthetics, Creat arts. 2012;6(2): 175.
38. Bodrova E, Germeroth C, Leong DJ. Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. Am J Play. 2013;6(1): 111–23.
39. Bowen Y. Associations between Pretend Play, Executive Function and Theory of Mind in Bilingual and Monolingual Preschoolers. San Diego State University; 2020.
40. Goldstein TR, Winner E. Engagement in role play, pretense, and acting classes predict advanced theory of mind skill in middle childhood. Imagin Cogn Pers. 2011;30(3): 249–58.
41. Wolf J. Implications of pretend play for Theory of Mind research. Synthese. 2022;200(6): 523.
42. Semeijn M. Interacting with fictions: The role of pretend play in theory of mind acquisition. Rev Philos Psychol. 2019;10(1): 113–32.
43. Jaggy A-K, Kalkusch I, Bossi CB, Weiss B, Sticca F, Perren S. The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. Early Child Res Q. 2023;64: 13–25.

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]
[DOI: 10.48305/22.2.312]

44. Ali Farhadi, Yazdan Movahedi, Amir Azizi, Fazlullah Ghasemi Keli, Kolsoum K. The Effectiveness of Social Skills, Training on Promoting the Theory of Mind in Aggressive Adolescents. Soc Cogn. 2015;3(2): 55-66 [In Persian].

© 2022 The Author(s). Published by Isfahan University of Medical Sciences. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-07]

[DOI: 10.48305/22.2.312]