

Research in School and Virtual Learning

Open
Access

ORIGINAL ARTICLE

The Relationship between Positive Parenting Methods and Emotional and Social Competence in Students: The Mediating Role of Executive Functions

Nafiseh Sadat Nekouee¹, Zahra Hashemi^{2*}

1 PhD Student, Department of Educational Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

2 Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

Correspondence

Name: Zahra Hashemi

Email: z.hashemi@alzahra.ac.ir

How to cite

Nekouee, N.S. Hashemi Z. (2024). The Relationship between Positive Parenting Methods and Emotional and Social Competence in Students: The Mediating Role of Executive Functions. *Research in School and Virtual Learning*, 11(4), 21-30.

ABSTRACT

The current study aimed to investigate the mediating role of executive functions in the relationship between positive parenting methods and the development of emotional and social competence in students. The research population was all third-grade students from elementary schools in District 1 of Tehran (academic year 2022-2023.), a total of 383 students participated through available and voluntary sampling, completed the Alabama Positive Parenting (Frik, 1991), Brief Executive Functions (Gioia et al., 2000) and Social-Emotional Competence (Zhou et al., 2012) questionnaires. Correlation coefficient and path analysis used for data analysis. Findings showed that there is a significant and positive relationship between emotional and social competencies and components of executive functions. Additionally, the relationship of parenting with dimensions of executive functions was also positive. Thus, since the the relationship between parenting and competencies is significant directly and indirectly through the mediation of executive function dimensions, the mediating role is incomplete. The present study provides evidence that positive parenting may act as a desirable pathway for intervention. In this way, focusing separately on the child's executive function and parenting may be less effective in the child's behavioral competence. In fact, parent education programs, which involve parents in learning content relevant to their child's development, increase the use of effective practices and learning opportunities.

KEYWORDS

Positive Parenting, Emotional and Social Competence, Executive Functions.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

رابطه شیوه‌های فرزندپروری مثبت و شایستگی هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان: نقش میانجی کارکردهای اجرایی

نفسه سادات نکوئی¹، زهرا هاشمی^{2*}

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی کارکردهای اجرایی در رابطه میان شیوه‌های فرزندپروری مثبت و توسعه شایستگی هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان بود. در همین راستا، جامعه پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس منطقه 1 شهر تهران (سال تحصیلی 1401-1402) بود که با روش نمونه‌گیری به صورت در دسترس و داوطلبانه 383 نفر وارد پژوهش شدند و پرسش‌نامه‌های فرزندپروری مثبت آلاباما (فریک، 1991)، کارکردهای اجرایی بریف (جیویا و همکاران، 2000) و شایستگی هیجانی-اجتماعی (ژو و ای، 2012) را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری ضریب همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد. یافته‌ها نشان داد میان شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی و مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. همچنین، رابطه فرزندپروری با ابعاد کارکردهای اجرایی نیز مثبت است. لذا از آن جایی که رابطه میان فرزندپروری با شایستگی‌ها به صورت مستقیم و نیز با میانجی‌گری ابعاد کارکرد اجرایی به شکلی غیرمستقیم معنادار است، در نتیجه نقش میانجی به شکل ناقص (ناکامل) است. مطالعه حاضر شواهدی را ارائه می‌دهد که فرزندپروری مثبت ممکن است به عنوان یک مسیر مطلوب جهت مداخله عمل کند. به این ترتیب، تمرکز بر کارکرد اجرایی کودک و فرزندپروری به صورت جداگانه ممکن است در زمینه شایستگی رفتاری کودک کمتر مؤثر باشد. در واقع، برنامه‌های آموزشی والدین، که آنها را در یادگیری محتوای مرتبط با رشد فرزندشان درگیر می‌کند، استفاده از شیوه‌های مؤثر و فرصت‌های یادگیری را افزایش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی

فرزندپروری مثبت، شایستگی هیجانی و اجتماعی، کارکردهای اجرایی.

1 دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
2 استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

زهرا هاشمی

رایانامه: z.hashemi@alzahra.ac.ir

استناد به این مقاله:

نفسه سادات نکوئی، زهرا هاشمی (1403). رابطه شیوه‌های فرزندپروری مثبت و شایستگی هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان: نقش میانجی کارکردهای اجرایی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 11(4)، 21-30.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

مقدمه

در سنین نوجوانی و کودکی، شایستگی اجتماعی - هیجانی می‌تواند موفقیت فرد را طی دوران بعدی زندگی اجتماعی تضمین نماید و کیفیت روابط او را ارتقا بخشد که شالوده آن در دوره کودکی شکل می‌گیرد و در این دوره است که افراد مهارت‌های اجتماعی - هیجانی را فرا می‌گیرند (کولای و همکاران¹، 2024). شایستگی هیجانی - اجتماعی عبارت است از مجموع مهارت‌های شناخت و مدیریت هیجان، مراقبت و توجه به دیگران، ایجاد روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و برخورد سازنده و اخلاقی با چالش‌ها. شایستگی هیجانی - اجتماعی شامل مؤلفه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، روابط بین فردی، تصمیم‌گیری مسئولانه، خودمدیریتی است. شایستگی هیجانی - اجتماعی سازه‌ای است که مستقیماً با انطباق و عملکرد ارتباط تنگاتنگی دارد. شایستگی هیجانی - اجتماعی برگرفته از یادگیری هیجانی - اجتماعی، بر این باور است که یادگیرندگان توانایی خودنظارتی بر رفتارهای شان از طریق یادگیری را دارند (کولای، 2020). از دیگر سو، شایستگی در برقراری ارتباط‌های اجتماعی را مجموعه‌ای از دانش روان‌شناختی در مورد خود و دیگران، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای رفتاری در موقعیت‌های اجتماعی می‌داند که به فرد اجازه ایجاد ارتباط مؤثر در روابط بین فردی را می‌دهد (کولای و همکاران، 2024). مفهوم شایستگی هیجانی اجتماعی از مؤلفه‌های خودآگاهی (شناسایی و تشخیص هیجان‌های خود و دیگران)؛ همدلی (توانایی تشخیص و درک احساس‌های دیگران و انگیزه شروع و حفظ یک فعالیت حتی اگر سخت و همراه با تجربه شکست باشد)؛ خودتنظیمی (کنترل آگاهانه بالا نسبت به تکانه‌ها و هیجان‌ات) و مهارت‌های اجتماعی (مانند توانایی تشکیل و حفظ ارتباط سالم، شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و تعامل مناسب با افراد) تشکیل شده است (احمدپور ترکی، حکیم جواد و سلطانی شال، 1397).

در همین راستا، عموم شایستگی‌های فردی از ارتباط با والدین حاصل می‌شود؛ لذا رفتارهای خاصی که والدین انجام می‌دهند را شاید بتوان در دو دسته نظری آموزش‌های عمومی و توانایی‌های اجتماعی و هیجانی قرار داد. به گفته والکان، دیویس و پینو پاسترنک² (2018)، رفتارهای تربیتی والدین معمولاً استفاده والدین از داربست، حمایت از خودمختاری، کمک شناختی و/یا دسترسی به منابع یادگیری را به تصویر می‌کشد. رفتارهای فرزندپروری اجتماعی - هیجانی شامل گرمی

والدین (نمایش حمایت، محبت، تشویق)، پاسخ‌گویی (پاسخ دادن به احساسات و نیازهای کودک) و کنترل (تلاش برای کنترل رفتار) است. این شیوه‌های فرزندپروری، به نوبه خود، اغلب با رفتارهای والدینی مثبت (مثلاً گرم) یا منفی (مثلاً انضباط خشن) تعیین می‌شوند (ناجی، مومنی فر، شیرعلیزاده و نامجوی، 1399). اگرچه شیوه‌های فرزندپروری مثبت به خوبی شناخته شده است که بر عملکرد رفتاری کودک تأثیر مثبت می‌گذارد، همان طور که توسط مداخلات/برنامه‌های آموزشی والدین مشهود است، به‌طور مثال نتایج پژوهش فخری و همکاران (1401) نشان داد آموزش فرزندپروری حمایت‌گرایانه در کاهش مشکلات رفتاری برونی‌سازی کودکان و بهبود کیفیت رفتارهای فرزندپروری مادران دارای فرزندان دچار مشکلات رفتاری، مؤثر است. همچنین در این راستا رفتارهای والدین نیز ممکن است در شکل دادن به رشد شایستگی‌های کودک (همان‌طور که در نظریه دلبستگی بیان شده است) مؤثر باشد (البولسکو و لیبر، مانه‌آ و استن، 2023).

دیدگاه فرایندهای تحولی و نظریه دلبستگی، که در آن رشد و یادگیری کودک توسط تعاملات بین فرآیندهای فردی (به عنوان مثال، شناختی) و تجربیات محیطی (مانند روابط و فرصت‌های یادگیری) شکل می‌گیرد، فرض می‌کند که شایستگی هیجانی و اجتماعی ارتباط نزدیکی با تعاملات توانایی‌های فردی و اکتسابی دارد. فرزندپروری مثبت موجب می‌شود که درونی‌سازی فرآیندهای خودتنظیمی کودکان، وابسته به شایستگی‌های شناختی و اجتماعی تقویت شود (نینگ³، 2017). احتمالاً فرزندپروری بسیار مؤثر، فرصت‌هایی را برای کودکان فراهم می‌کند تا ارتباطات پیش‌پیشانی و سیناپسی مرتبط را اصلاح و تقویت کنند که از رشد شایستگی‌ها در بستر کارکرد اجرایی پشتیبانی کند (دی کاک، هنریچ، کلیمسترا و همکاران⁴، 2017). برعکس، شیوه‌های فرزندپروری منفی توانایی کودکان را برای درونی کردن و اصلاح این مهارت‌ها کاهش می‌دهد. اگرچه تحقیقات کمتری در رابطه با تأثیر مستقیم والدین بر کارکرد اجرایی کودک از طریق مطالعات مداخله‌ای وجود دارد اما یافته‌های همبستگی و طولی متعدد شواهد امیدوارکننده‌ای ارائه می‌دهند (لیند، رابی، کارون و همکاران⁵، 2017). به عنوان مثال، ادبیات موجود ارتباط نامطلوب بین فرزندپروری منفی (مانند کنترل و انضباط سخت) و کارکرد اجرایی کودک را برجسته می‌کند، در حالی که فرزندپروری مثبت، شیوه‌ها و فرصت‌های آموزش و رشد

3 Nigg

4 De Cock, Henrichs, Klimstra & et al

5 Lind, Raby, Caron & et al

1 Collie

2 Valcan, Davis & Pino-Pasternak

کودکان برجسته باشد زیرا آنها به مراقبان خود وابسته هستند (تامپسون و استینیس⁹، 2020). تحقیقات موجود بینش‌هایی را در مورد ارتباط بین شیوه‌های فرزندپروری و بلوغ کارکرد اجرایی ارائه می‌دهد، به طوری که به نظر می‌رسد رفتارهای والدینی مثبت (به عنوان مثال، گرمی) و منفی (به عنوان مثال، کنترل کننده، مزاحم) به طور متفاوتی با رشد کارکرد اجرایی مرتبط هستند (والکان و همکاران، 2018). نتایج پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهد آموزش فرزندپروری مثبت به مادران موجب بهبود کارکردهای اجرایی و انگیزش تحصیلی کودکان دارای اختلال کم‌توجهی و بیش‌فعالی می‌شود (شریفی و خرمی، 1401).

با توجه به اینکه فرزندپروری مثبت نقش مهمی در رشد شایستگی‌های کودکان ایفا می‌کند، این شیوه‌ها ممکن است برای بهبود کارکرد اجرایی و عملکرد اجتماعی و هیجانی کودکان، به ویژه در دوران دبستان عمل کنند. روش‌های تربیتی آموزشی (یعنی تحریک شناختی) و دو روش اجتماعی-هیجانی (یعنی گرمی و مدیریت رفتار مثبت) در این رابطه مهم در نظر گرفته می‌شوند. تحریک شناختی به رفتارهای والدینی اطلاق می‌شود که فرصت‌ها یا تجربیاتی را فراهم می‌کند که یادگیری و رشد شناختی کودکان را تسهیل می‌کند. گرمی نیز شامل شیوه‌های فرزندپروری است که بر ایجاد حساسیت عاطفی، توجه مثبت و تحسین تمرکز دارد. مجموعه وسیعی از تحقیقات ارتباط مثبتی بین استفاده والدین از تحریک شناختی و گرمی (مانند داریست، حمایت از خودمختاری، کمک شناختی) با رشد کارکرد اجرایی کودک ایجاد کرده است (والکان و همکاران، 2018). حتی دسترسی به منابع یادگیری اولیه (مانند کتاب‌های قابل مشاهده) در خانه در مهارت‌های کارکرد اجرایی کودک نقش دارد، به طوری که کودکان خردسال با منابع یادگیری کمتر در مهارت‌های کارکرد اجرایی که تا مدرسه ادامه می‌یابد، عقب می‌مانند (جیروت، لوکاسل کروج، تورنبول و همکاران¹⁰، 2019). اگرچه تحقیقات بسیاری در مورد ارتباط بین تحریک شناختی و نتایج تحصیلی وجود دارد (دی کاک و همکاران، 2017)، تحقیقات محدودی در مورد ارتباط آن با عملکرد اجتماعی و هیجانی در میان کودکان وجود دارد. اما بیکر و بروکس گان¹¹ (2020) دریافتند که تحریک شناختی والدین (به عنوان مثال، فراوانی خواندن هفتگی) نه تنها کارکرد اجرایی را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند و به طور منفی با رفتار مشکل‌دار مرتبط است، بلکه دارای ارتباطی معنادار بین

شایستگی‌ها را به طور مثبت با رشد کارکرد اجرایی کودک مرتبط می‌کند (والکان و همکاران، 2018).

علاوه بر این و در بررسی چگونگی تأثیرگذاری فرزندپروری مثبت و تأثیر آن بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی به نظر می‌رسد یکی از عوامل مهم کارکردهای اجرایی¹ است چرا که این مفهوم از جمله فرایندهای اثرگذار در حوزه‌های رفتاری، شناختی و هیجانی به شمار می‌رود و با مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی مرتبط با تمرکز و توجه مانند کنترل بازدارنده، حافظه کاری و انعطاف‌پذیری شناختی مرتبط می‌شود (زلازو²، 2020). محققان دریافته‌اند که کارکرد اجرایی نه تنها پیش‌بینی‌کننده مهم آمادگی و پیشرفت تحصیلی است (احمد، تانگ، واترز و دیویس کین³، 2019)، بلکه پایه‌ای برای سلامت روان و رفتارهای مرتبط است (زلازو، 2020). مهارت‌های قوی کارکرد اجرایی با بهزیستی روان‌شناختی مرتبط است، در حالی که توانایی‌های ضعیف کارکرد اجرایی با مجموعه‌ای از رفتارهای مشکل‌ساز (دنروود، نیل، هاگمن و جنتز⁴، 2019) و اختلالات سلامت روان (زلازو، 2020) مرتبط است. علاوه بر این، کارکرد اجرایی به عنوان یک عامل محافظتی در حضور خطرات تحصیلی و روانی - اجتماعی، مانند همراهی با آسیب‌های اجتماعی و اقتصادی، عمل می‌کند (آبرادوویچ، فینچ، پورتیلا و همکاران⁵، 2019). بنابراین، کارکرد اجرایی برای شایستگی رفتاری کودکان و موفقیت در مدرسه و مادام‌العمر حیاتی است (کریستوفری، کوهن زیمرمن و گرافمن⁶، 2019) و حتی رشد کارکردهای اجرای نیز تحت تأثیر عوامل محیطی قرار می‌گیرد، به ویژه آنهایی که در خانه تجربه می‌شوند (کامینگ، بتینی، فام و پارک⁷، 2020). این تجارب مثبتی بر خانه در اوایل دوران کودکی، زمانی که بلوغ کارکرد اجرایی فعال است، حیاتی هستند (کورتس پاسکال، مویانو مونتز و گوئیلیز رابرز⁸، 2019). به عنوان مثال، روابط حمایتی و دسترسی به منابع به طور مثبت کارکرد اجرایی را پیش‌بینی می‌کند، در حالی که تجربیات نامطلوب (مانند سوءاستفاده، غفلت، زندگی در فقر)، به ویژه برای آن دسته از کودکان با مهارت‌های اولیه کارکرد اجرایی پایین‌تر، به طور منفی مشخص شده است (والکان و همکاران، 2018). به طور خاص، شیوه‌های فرزندپروری در خانه ممکن است به ویژه برای

1 Executive Function (EF)

2 Zelazo

3 Ahmed, Tang, Waters & Davis-Kean

4 Denervaud, Knebel, Hagmann & Gentaz

5 Obradović, Finch, Portilla & et al

6 Cristofori, Cohen-Zimmerman & Grafman

7 Cumming, Bettini, Pham & Park

8 Cortés Pascual, Moyano Muñoz & Quilez Robres

9 Thompson & Steinbeis

10 Jirout, LoCasale-Crouch, Turnbull & et al

11 Baker & Brooks-Gunn

و زیست شناختی (به عنوان مثال، فرزندپروری) در توسعه عملکرد هیجانی و اجتماعی کودک مورد نیاز است. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی چگونگی میانجی‌گری فرآیندهای کارکردهای اجرایی خاص (مانند حافظه فعال، انعطاف‌پذیری شناختی) در ارتباط میان نحوه عملکرد مثبت والدین (یعنی فرزندپروری مثبت در قالب تحریک شناختی و صمیمیت) و شایستگی هیجانی و اجتماعی است که در شکل یک مدل مفهومی آن آمده است.

روش پژوهش

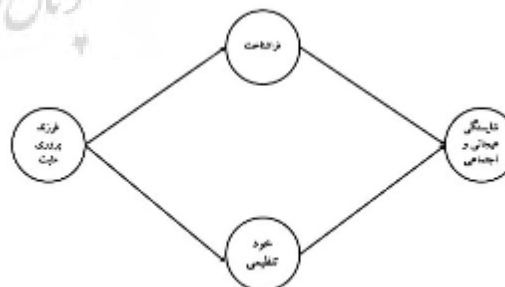
جامعه پژوهش حاضر، شامل تمامی دانش‌آموزان سوم ابتدایی مدارس منطقه یک شهر تهران در سال تحصیلی 1401-1402 بودند. روش نمونه‌گیری به صورت در دسترس و داوطلبانه بود. بر اساس نظر کلاین⁴ (2023) حجم نمونه مناسب برای مدل‌سازی 200 نفر قابل قبول، 300 نفر را مناسب و بالای 500 نفر را خیلی خوب می‌داند. لذا با در نظر گرفتن امکان ریزش حجم نمونه، 400 پرسش‌نامه توزیع شد و در نهایت پرسش‌نامه‌ها برای 383 نفر توسط والدین و دانش‌آموزان تکمیل گشت. پرسش‌نامه‌ها در مدارس به دانش‌آموزان تحویل داده شد و آن‌ها ملزم به تکمیل آنها در خانه و بازگرداندن آن در روز بعد شدند. همچنین طی جلسه توجیهی که به صورت مجازی برگزار شد، والدین توسط معلم و پژوهشگر جهت اهداف پژوهشی و رعایت اصول اخلاق پژوهشی آگاه شدند. در همین راستا از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شده است:

پرسش‌نامه فرزندپروری مثبت آلاباما⁵: این پرسش‌نامه در سال 1991 توسط فریک⁶ به منظور سنجش فرزندپروری مثبت تهیه شده است. این پرسش‌نامه 5 زیر مقیاس و 42 عبارت دارد که به صورت لیکرت 5 گزینه‌ای نمره‌گذاری شده‌اند. در مطالعه سامانی، خیر و صداقت (1389)، اعتبار سازه این پرسش‌نامه با بررسی ساختار عاملی 0/77 گزارش شد. همچنین، از دیگر شاخص‌های روایی این پرسش‌نامه همبستگی ضعیف نمره عوامل مستخرج از پرسش‌نامه با یکدیگر و در عوض، ضرایب همبستگی متوسط نمره این عوامل با نمره کل پرسش‌نامه است. همچنین همبستگی مثبت و معنادار عامل فرزندپروری مثبت با نمره مقیاس فرآیندهای خانواده، اعتبار همگرا و واگرای فرم کودکان پرسش‌نامه فرزندپروری آلاباما را تأیید می‌کند. علاوه بر این پایایی این پرسش‌نامه توسط سامانی و همکاران (1389) با ضریب آلفای

آسیب‌های اجتماعی و کارکرد اجرایی و مشکلات رفتاری کودک است. آن‌ها اظهار داشتند که این شیوه‌ها احتمالاً فرصتی را برای والدین فراهم می‌کند که به کودکان آموزش دهند تا رفتارهای مثبت‌تری را انجام دهند (مانند ساکت نشستن و گوش دادن به داستان). علاوه بر این، فرزندپروری با کیفیت بالا (به عنوان مثال همراه با تحریک شناختی) احتمالاً با تقویت شبکه‌های عصبی مرتبط با کارکرد اجرایی، توانایی کودکان را برای مدیریت رفتارهای خود افزایش می‌دهد (کامفتن و لندروم¹، 2018).

با این حال، مطالعات بیان کرده‌اند مدیریت رفتار، که به تلاش‌های والدین برای کاهش رفتارهای مشکل‌ساز فرزندشان و افزایش رفتارهای مطلوب اشاره دارد، در شکل‌دهی به نتایج رفتاری در کودکان به خوبی تثبیت شده است (گروسک² و همکاران، 2017). به طور خاص، شیوه‌های مدیریت رفتار کنترل‌کننده منفی (مانند انضباط خشن، نیروی بدنی) به طور نامطلوبی با مشکلات رفتاری برونی‌سازی و درونی‌سازی کودکان و همچنین کارکرد اجرایی ضعیف (والکان و همکاران، 2018) مرتبط است.

با وجود این، تحقیقات محدودی در مورد چگونگی اثرگذاری شیوه‌های خاص فرزندپروری (به عنوان مثال، تحریک شناختی) با میانجی کارکرد اجرایی بر شایستگی هیجانی و اجتماعی، به ویژه در کودکان دبستانی (دوره اول) در ایران، انجام شده است. با توجه به انتقال به مدرسه ابتدایی، مرحله بلوغ کارکرد اجرایی، نقش محوری دارد و از سوی دیگر، شالوده شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی را پایه‌ریزی می‌کند، و یک دوره شناسایی اولیه و پیشگیری / مداخله است (گلدستاین و فلیک³، 2016) لذا بینش بیشتری برای درک تأثیر متقابل بین سیستم‌های کارکرد اجرایی و سیستم‌های اجتماعی



شکل 1. مدل مفهومی

4 Kline
5 Alabama Positive Parenting (APP)
6 Frick

1 Kauffman & Landrum
2 Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill
3 Goldstein & Flake

مدل‌سازی معادله ساختاری/تحلیل ساختاری) محسوب می‌شود، برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری ضریب همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها از نرم‌افزار ایموس نسخه 26 استفاده گشت.

یافته‌ها

گروه نمونه شامل 383 کودک کلاس سومی بودند که میانگین سنی آن‌ها 9/54 سال با انحراف استاندارد 2/4 بود. از این میان 155 نفر پسر (40 درصد) و 228 نفر دختر (60 درصد) بود که میانگین سنی آن‌ها به ترتیب 9/72 و 9/33 و انحراف استاندارد آن به ترتیب 2/3 و 2/1 است. در جدول یک به بررسی توصیفی متغیرهای پژوهشی پرداخته شده است:

جدول 1. شاخص‌های توصیفی متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	sig K-S	آماره تحمل	عامل تورم واریانس
مهارت‌های تنظیم رفتار	31/41	9/17	0/1 2/02	0/51	1/93
مهارت‌های فراشناخت	34/8	7/29	0/11 2/18	0/46	2/13
فرزندپروری مثبت	72/64	13/45	0/14 1/14	0/77	1/3
شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی	65/74	8/72	0/16 2/25	0/88	1/12

جدول یک نشان می‌دهد که عموم متغیرها از پراکندگی نسبتاً متوسطی برخوردار هستند. لازم به ذکر است پیش از محاسبه شاخص‌های فوق، جهت تشخیص داده‌های پرت، از فاصله ماهالانویس استفاده شده است که هیچ داده‌ای پرت تشخیص داده نشد. علاوه بر این، ارزش‌های تحمل متغیرهای پژوهش بالای 0/10 هستند که حاکی از عدم وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرها است. همچنین، ارزش‌های عامل تورم واریانس متغیرها کوچک‌تر از 10 هستند که یافته فوق را تأیید می‌کند. باید افزود از آنجایی که سطح معناداری برای هر یک از متغیرها در شاخص کولموگروف - اسمیرنوف بالاتر از آلفای پنج درصد است، می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌ها نیز نرمال است. در ادامه از همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج به دست آمده در جدول دو ارائه شده است:

جدول 2. همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	1	2	3
1. مهارت‌های تنظیم رفتار	1		
2. مهارت‌های فراشناخت	0/33**	1	
3. فرزندپروری مثبت	0/48**	0/37**	1
4. شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی	0/64**	0/58**	0/52**

0/05 > p* 0/01 > p**

کرونباخ بین 0/82 - 0/52 و پایایی حاصل از روش بازآزمایی در فاصله دو هفته بین 0/56 تا 0/87 برای زیرمقیاس‌ها گزارش کرده است. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/83 و برای خرده مقیاس‌ها بین 0/74 - 0/87 بود.

پرسش‌نامه کارکردهای اجرایی: پرسش‌نامه

کارکردهای اجرایی بریف¹ فرم والدین توسط جیویا، اسگیوت، گای و کنورثی² (2000) ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای 86 سؤال است که با توجه به شرایط حادث شدن وضعیت برای کودک در لیگرت سه گزینه‌ای شامل هیچ وقت، گاهی اوقات و همیشه به ترتیب از 1 تا 3 توسط والدین نمره‌گذاری می‌شود و رفتارهای کودک را بررسی می‌کند و به منظور تفسیر رفتاری کارکرد اجرایی کودکان 5 تا 18 ساله طراحی شده است. زمان تکمیلی این فرم بین 10 تا 15 دقیقه است. این مقیاس به دو قسمت اصلی مهارت‌های تنظیم رفتار و مهارت‌های فراشناخت تقسیم می‌شود. ضریب اعتبار این پرسش‌نامه برای نمونه‌های بالینی در فرم والدین آن، 0/98 - 0/82 توسط سازندگان عنوان شده و در جامعه ایران 0/97 - 0/80 گزارش شده است (نوده‌ئی، صرامی و کرامتی، 1395). ضریب پایایی به روش بازآزمایی بین 0/78 تا 0/91 در پژوهش جیویا و همکاران (2000) و 0/87 تا 0/94 در پژوهش نوده‌ئی و همکاران (1395) بیان گشته است. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای ابعاد مهارت‌های تنظیم رفتار و مهارت‌های فراشناخت به ترتیب 0/79 و 0/83 به دست آمد.

پرسش‌نامه شایستگی هیجانی و اجتماعی³:

پرسش‌نامه شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان 45 سؤال دارد که توسط ژو و ای⁴ در سال 2012 در سنگاپور طراحی شد. نحوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیگرت شش گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (صفر) تا کاملاً موافقم (6) است که نمرات بالاتر دال بر شایستگی بیشتر است. سازندگان برای این پرسش‌نامه روایی 0/93 و پایایی 0/79 به روش بازآزمایی را گزارش داده‌اند. همچنین این پرسش‌نامه در ایران توسط امامقلی وند، کدیور و پاشاشریفی (1397) بررسی شده است که روایی و پایایی (آلفای کرونباخ) این مقیاس را به ترتیب 0/77 و 0/86 بیان کردند. همچنین آلفای کرونباخ برای این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر 0/82 به دست آمد.

از آنجایی که این پژوهش به لحاظ گردآوری و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در زمره پژوهش‌های تحلیل کوواریانس

1 Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)

2 Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy

3 Emotional and Social Competence Questionnaire (SECQ)

4 Zhou & Ee

جدول 4. ضرایب مسیر و اثر مستقیم متغیرهای پیش‌بین بر ملاک

از	به	ضریب استاندارد خطای b شده β معیار	t	P	
فرزندپروری مثبت	مهارت فراشناخت	0/73	0/65	0/05	4/34
فرزندپروری مثبت	مهارت تنظیم رفتار	0/67	0/55	0/05	3/69
فرزندپروری مثبت	شایستگی‌ها	0/61	0/53	0/06	3/62
مهارت‌های فراشناخت	شایستگی‌ها	0/46	0/36	0/02	1/27
مهارت‌های تنظیم رفتار	شایستگی‌ها	0/38	0/29	0/03	0/78

قبل از وارد شدن به مرحله آزمون فرضیه‌ها و مدل مفهومی پژوهش لازم است از صحت مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق اطمینان حاصل شود که از مشخصه‌های آن (X^2/df)، (RMSEA)، (AGFI) و (GFI) است. در یک الگوی ساختاری مطلوب، لازم است X^2/df دو نسبت به درجه آزادی کمتر از 3، ریشه میانگین مجذورات باقیمانده (RMSR) کمتر از 0/05، شاخص نیکویی برازش (GFI) بزرگ‌تر از 0/95 شاخص

جدول 5. ضرایب مسیر اثر غیرمستقیم فرزندپروری مثبت با شایستگی‌ها

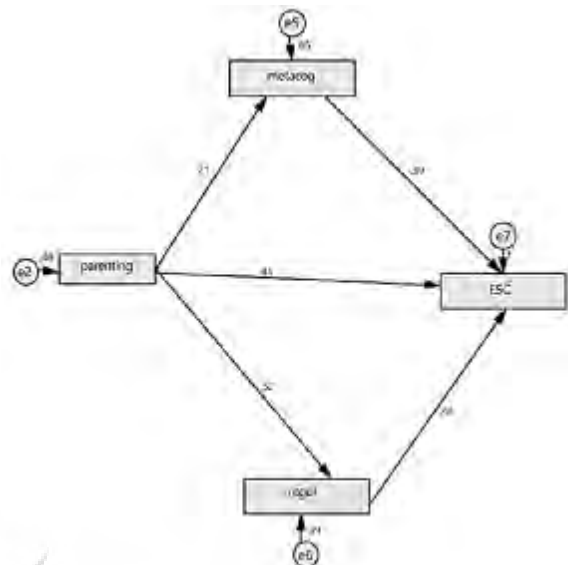
میانجی	مسیر غیرمستقیم	مسیر کل	T مقدار	P مقدار	شاخص VAF	نتیجه
مهارت‌های فراشناخت	0/55	0/71	2/173	0/03	0/32	میانجی ناقص
مهارت‌های تنظیم رفتار	0/51	0/69	2/642	0/005	0/29	میانجی ناقص

بrazش تطبیقی (CFI) بزرگ‌تر از 0/9، شاخص برازش افزایشی (IFI) بزرگ‌تر از 0/95 و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) کمتر از 0/08 باشد. همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود RMR و RMSEA در این مدل به ترتیب 0/043 و 0/046 به دست آمده است. همچنین سایر شاخص‌ها نزدیک به یک هستند که نشان از برازش خوب الگو است. بر این اساس، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش بیان‌گر برازش قابل قبول مدل با داده‌های پژوهش حاضر است.

همان‌گونه که در جدول چهارم می‌توان مشاهده کرد، رابطه هر یک از متغیرهای پژوهش به صورت معنادار است.

همچنین جدول 5 نشان می‌دهد که میان مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی با شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. همچنین رابطه فرزندپروری با ابعاد کارکردهای اجرایی نیز مثبت است. لذا می‌توان نتیجه گرفت از

جدول فوق نشان می‌دهد که میان متغیرهای پژوهش همبستگی معناداری در سطوح 0/01 و 0/05 وجود دارد که بر این اساس می‌توان گفت رابطه مثبت و معناداری میان ابعاد



شکل 2. مدل نهایی

جدول 3. جدول برازش مدل

آماره برازش	ارزش
مجذوری دو (χ^2)	506/53
درجه آزادی (df)	200
χ^2/df	2/53
ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	0/046
ریشه میانگین مجذورات باقیمانده (RMR)	0/043
شاخص نیکویی برازش (GFI)	0/90
شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)	0/88
شاخص مقایسه‌ای برازش (CFI)	0/93
شاخص نرم شده برازش (NFI)	0/91
شاخص نرم نشده برازش (NNFI)	0/91

کارکردهای اجرایی با شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی وجود دارد ($p > 0/01$) و در مقابل میان فرزندپروری و شایستگی‌ها و کارکرد اجرایی رابطه مثبت مشاهده می‌شود ($p > 0/01$).

پس از بررسی پیش‌شرط‌های استفاده از مدل‌های ساختاری و برازش مدل که نتایج آن پیش از این آمده است، به بررسی معناداری و برازش مدل مفهومی پرداخته شد. نتایج این بررسی در شکل 2 آمده است.

همچنین نتایج برازش مدل در جدول سه آمده است.

هیجانی و اجتماعی مرتبط است که توسط والدین گزارش شده است. همچنین کودکانی که نمرات بالاتری در کارکرد اجرایی کسب کردند، رفتارهای تکانشی و عصبانیت کمتری در خانه و غم، اندوه و تنهایی کمتری در مدرسه نشان دادند. این یافته‌ها با یک سری تحقیقاتی که اهمیت کارکرد اجرایی در پیش‌بینی رفتارهای کودکان را نشان می‌دهد همسو هستند (گروسک و همکاران، 2017؛ والکان و همکاران، 2018). اما با تحقیقات قبلی مانند کریستوفری و همکاران (2019) ناهمسو است که بیان نمود برخی از ابعاد کارکرد اجرایی مانند فراشناخت نمی‌تواند شاخص پیش‌بین شایستگی‌های کودکان باشد. در این رابطه باید گفت نمونه پژوهش مذکور کودکان خردسال و نمونه پژوهش حاضر کودکان دبستانی با میانگین سنی 9 سال هستند که این تفاوت ممکن است به دلیل نحوه رشد فرآیندهای کارکردهای اجرایی در دوران مهدکودک و میزانی باشد که کودکان خردسال از آنها برای شایستگی رفتاری استفاده می‌کنند. در سلسله مراتب توسعه کارکردهای اجرایی، محققین این نظریه را مطرح می‌کنند که فراشناخت مبتنی بر حافظه فعال و فرآیندهای کنترل بازدارنده است و در سال‌های بعد تثبیت می‌شود. به این ترتیب، برای برخی از کودکان خردسال، فراشناخت ممکن است از حافظه فعال متمایز نشود زیرا در این سن کمتر توسعه یافته است (زلزو، 2020)؛ لذا قبل از اینکه کودکان بتوانند با موفقیت در فراشناخت شرکت کنند، باید بتوانند دو یا چند قانون را در ذهن داشته باشند و سپس از پاسخ آن‌ها جلوگیری کنند. بنابراین، این مهارت‌ها پیش‌نیازهای فراشناخت موفق هستند. بنابراین، کودکان مهدکودکی بر خلاف کودکان دبستانی ممکن است برای کنترل رفتارهای خود با به خاطر سپردن و استفاده از قوانین (مثلاً قوانینی برای حل مسئله) در مقابل استفاده از فراشناخت کمتر تثبیت شده برای تغییر شیوه تفکر خود، از حافظه کاری تثبیت شده استفاده کرده باشند که شایستگی‌های رفتاری و هیجانی کمتری نسبت به کودکان بزرگ‌تر نشان می‌دهند.

همچنین محدودیت‌های اندازه‌گیری را باید در نظر داشت؛ به عنوان مثال، سازه‌های فرزندپروری و شایستگی به طور کامل از موارد گزارش والدین مشتق شده که ممکن است احتمال سوگیری مطلوبیت اجتماعی را افزایش دهد؛ بنابراین، محققان باید معیارهای مشاهده‌ای والدین و رفتار دانش‌آموز را در نظر بگیرند. علاوه بر این، اگرچه در پژوهش حاضر سعی شد با انتخاب نمونه پژوهشی از یک منطقه تهران، شرایط اجتماعی و اقتصادی را کنترل کند اما محققان باید ویژگی‌های فردی و خانوادگی را در تحقیقات آینده در نظر بگیرند. همچنین باید

آن جایی که رابطه میان فرزندپروری با شایستگی‌ها به صورت مستقیم و نیز با میانجی‌گری ابعاد کارکرد اجرایی به شکلی غیرمستقیم معنادار است در نتیجه نقش میانجی به شکل ناقص (ناکامل) است.

نتیجه‌گیری و بحث

در این مطالعه، میزان ارتباط متفاوت کارکرد اجرایی با توسعه شایستگی هیجانی و اجتماعی و این که چگونه والدین استفاده از شیوه‌های فرزندپروری مثبت (به عنوان مثال، تحریک شناختی، مدیریت رفتار) را گزارش کردند، رابطه بین مهارت‌های کارکرد اجرایی را میانجی می‌کند، بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی با تحریک شناختی مثبت والدین با رفتار فرزندپروری مثبت پیش‌بینی می‌شود. این یافته‌ها با دیدگاه سیستم‌های رشدی (لنر، بریندز، باتانوا و بلوم، 2018) سازگار است و نشان می‌دهد که کارکرد اجرایی و برون‌سازی رفتاری ممکن است در چارچوب شیوه‌های فرزندپروری تحریک‌کننده ایجاد شود. همان طور که توسط محققین پیشنهاد شده است، والدین با کیفیت بالای فرزندپروری ممکن است به تقویت شبکه‌های عصبی مرتبط با کارکرد اجرایی مورد نیاز برای تنظیم رفتار کمک کند و ممکن است به والدین این فرصت را بدهد که رفتار فرزند خود را هدایت کنند (بیکر و بروکس گان، 2020). بنابراین، علاوه بر همسویی با تحقیقات موجود که فرصت‌ها یا تجربیات جذاب شناختی از رشد کارکرد اجرایی کودک حمایت می‌کنند (والکان و همکاران، 2018) و تحقیقات نوظهور در مورد رفتار (به عنوان مثال؛ بیکر و بروکس گان، 2020)، مطالعه حاضر شواهد اولیه‌ای را ارائه داد که نشان می‌دهد تحریک مثبت شناختی ممکن است به عنوان یک تقویت‌کننده عمل نماید که توسط آن کودکان قادر به ایجاد کارکرد اجرایی مناسب و شایستگی رفتاری، هیجانی و اجتماعی مطلوبی دست یابند؛ با این حال، تحقیقات بیشتری در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد. از آنجایی که بسیاری از مطالعات قبلی چنین میانجی را در یک مدل شامل نمی‌شدند و عموماً بر رفتار مادر متمرکز بودند و لزوماً شایستگی‌های فرد را بررسی نمی‌کردند، نتایج حاضر ممکن است کودکان در سنین دبستان بیشترین بهره را از شیوه‌های فرزندپروری مثبت که بر تحریک شناختی تمرکز دارند، ببرند.

مطالعه حاضر شواهد قانع‌کننده‌ای ارائه می‌دهد که کارکرد اجرایی به طور منحصربه‌فردی به افزایش شایستگی‌های

در حمایت از دیدگاه سیستم‌های رشدی، تحریک شناختی در بافتار فرزندپروری مثبت قابل توجه ظاهر شد. بنابراین، مطالعه حاضر شواهد اولیه‌ای را ارائه می‌دهد که تحریک شناختی ممکن است به عنوان یک مسیر معنادار برای مداخله عمل کند. به این ترتیب، تمرکز بر کارکرد اجرایی کودک و فرزندپروری به صورت جداگانه و منفک ممکن است در زمینه شایستگی رفتاری کودک کمتر مؤثر باشد. در واقع، برنامه‌های آموزشی والدین، که آنها را در یادگیری محتوای مرتبط با رشد فرزندشان درگیر می‌کند، استفاده از شیوه‌های مؤثر و فرصت‌های یادگیری را افزایش می‌دهد.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، (1)10: 87-

96.

فخری، زهرا؛ زارع، حسین؛ علی‌پور، احمد و شریف‌الحسینی، مهدی (1401). اثربخشی آموزش برنامه‌ی فرزندپروری حمایت‌گرایانه بر الگوهای فرزندپروری، افسردگی، اضطراب و استرس مادران و مشکلات رفتاری برونی‌سازی کودکان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، 19(47): 111-135.

ناجی، احمدعلی؛ مومنی‌فر، صدیقه؛ شیرعلیزاده، ثریا؛ و نامجوی، شقایق (1399). خاطرات هیجانی مثبت در دانش‌آموز دبستانی: مقیاس گرمی و ایمنی خاطرات اولیه، ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه، تهران.

نوده‌ئی، خدیجه؛ صرامی، غلام رضا؛ و کرامتی، هادی (1395). رابطه کارکردهای اجرایی و ظرفیت حافظه کاری با عملکرد خواندن دانش‌آموزان: نقش سن، جنس و هوش. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، 4(3): 26-38.

Ahmed, S. F., Tang, S., Waters, N. E., & Davis-Kean, P. (2019). Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 446.

Albulescu, I., Labar, A. V., Manea, A. D., & Stan, C. (2023). The Mediating Role of Anxiety between Parenting Styles and Academic Performance among Primary School Students in the Context of Sustainable. *Education. Sustainability*, 15(2), 15-39.

Baker, C. E., & Brooks-Gunn, J. (2020). Early parenting and the intergenerational transmission of self-regulation and behavior problems in African American head start families. *Child Psychiatry & Human Development*, 5(1), 220-230.

متذکر شد که یافته‌های حاضر را به دلیل تغییرات سطح شناختی کودکان در هر رده سنی، نمی‌توان به سایر گروه‌ها تعمیم داد. به این ترتیب، پیشنهاد می‌شود تا روابط بین والدین، کارکرد اجرایی و شایستگی‌های مدنظر در میان کودکان بزرگ‌تر و جوانان بررسی شود.

با وجود این محدودیت‌ها، در این مطالعه دریافت شد با توجه به این که انتقال به مدرسه ابتدایی، زمان توسعه و فعالیت کارکردهای اجرایی است، پایه و اساس موفقیت مدرسه را می‌گذارد و یک دوره شناسایی و مداخله‌محور را پایه‌گذاری می‌کند (دی‌کاک و همکاران، 2017)، محققین و متخصصین باید اهمیت کارکردهای اجرایی و شایستگی‌های در حال رشد کودکان را در قالب برنامه‌های غربال‌گری جهانی و برنامه‌ریزی هدفمند در نظر بگیرند، زیرا افزایش در فرآیند کارکرد اجرایی با بهبود عملکرد هیجانی و اجتماعی مرتبط است. علاوه بر این،

منابع

احمدپور ترکی، زهرا؛ حکیم جواد، منصور؛ سلطانی شال، رضا (1397). تأثیر آموزش شایستگی هیجانی- اجتماعی بر پرخاشگری، حل مسئله، و خوش بینی دانش‌آموزان با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین. *فصلنامه سلامت روان کودک*، 25(2): 107-118.

امامقلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین؛ و پاشاشریفی، حسن (1397). شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، 9(33): 79-101.

سامانی، سیامک؛ خیر، محمد؛ و صداقت، زینب (1389). سبک‌های والدگری در گونه‌های مختلف خانواده در مدل فرایند و محتوای خانواده. *خانواده پژوهی*، 6(22): 162-165.

شریفی، علی‌اکبر؛ خرمی، زینب (1401). اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت به مادران بر کارکردهای اجرایی و انگیزش تحصیلی کودکان دارای اختلال کم‌توجهی-بیش‌فعالی. *فصلنامه*

Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-87.

Collie, R. J., Martin, A. J., Renshaw, L., & Caldecott-Davis, K. (2024). Students' perceived social-emotional competence: The role of autonomy-support and links with well-being, social-emotional skills, and behaviors. *Learning and Instruction*, 90, 101866.

Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quilez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10(2), 65-82.

- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. *clinical neurology*, 16(3), 197-219.
- Cumming, M. M., Bettini, E., Pham, A. V., & Park, J. (2020). School-, classroom-, and dyadic-level experiences: A literature review of their relationship with students' executive functioning development. *Review of Educational Research*, 90(1), 47-94.
- De Cock, E. S., Henrichs, J., Klimstra, T. A., Janneke BM Maas, A., Vreeswijk, C. M., Meeus, W. H., & van Bakel, H. J. (2017). Longitudinal associations between parental bonding, parenting stress, and executive functioning in toddlerhood. *Journal of child and family studies*, 2(6), 1723-1733.
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PloS one*, 14(11), e0225319.
- Frick, P. J. (1991). *Alabama Parenting Questionnaire*. University of Alabama: Author. *Communication Studies*, 4(8), 59-75.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). Test review behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology*, 6(3), 235-238.
- Goldstein, J., & Flake, J. K. (2016). Towards a framework for the validation of early childhood assessment systems. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2(8), 273-293.
- Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 465-471.
- Jirout, J., LoCasale-Crouch, J., Turnbull, K., Gu, Y., Cubides, M., Garziona, S., & Kranz, S. (2019). How lifestyle factors affect cognitive and executive function and the ability to learn in children. *Nutrients*, 11(8), 1953.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (11th). New York, NY: Pearson.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lerner, R. M., Brindis, C. D., Batanova, M., & Blum, R. W. (2018). Adolescent health development: A relational developmental systems perspective. *life course health development*, 10(9), 101-121.
- Lind, T., Raby, K. L., Caron, E. B., Roben, C. K., & Dozier, M. (2017). Enhancing executive functioning among toddlers in foster care with an attachment-based intervention. *Development and psychopathology*, 29(2), 575-586.
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 361-383.
- Obradović, J., Finch, J. E., Portilla, X. A., Rasheed, M. A., Tirado-Strayer, N., & Yousafzai, A. K. (2019). Early executive functioning in a global context: Developmental continuity and family protective factors. *Developmental science*, 22(5), e12795.
- Thompson, A., & Steinbeis, N. (2020). Sensitive periods in executive function development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3(6), 98-105.
- Valcan, D. S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2018). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 3(10), 607-649.
- Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual review of clinical psychology*, 1(6), 431-454.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 34-46.