

اثربخشی والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی

The Effectiveness of positive parenting on executive functions and emotion regulation of children with separation anxiety disorder

Mitra Sadat FiroozAbadi

Department of Psychology, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

Alireza Pirkhaefi *

Associate Professor of Psychology Department, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

apirkhaefi@iaui.ac.ir

میترا سادات فیروزآبادی

گروه روان شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

علیرضا پیرخانی (نویسنده مسئول)

دانشیار گروه روان شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of a positive parenting training program on executive functions and emotion regulation in children between the ages of 10 and 12 years with separation anxiety disorder. The research method was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test and control group design with a one-month follow-up period. The statistical population included children with symptoms of separation anxiety disorder referred to educational counseling centers and nuclei in Tehran and their parents in 2024. The research sample consisted of 30 children and their mothers, who were selected purposively based on entry criteria and randomly assigned to the experimental and control groups (15 people in each group). Mothers in the experimental group underwent 8 sessions of a positive parenting training program. Data were collected using the Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory for Children (CPNI; Coolidge et al., 2002) and the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross and John, 2003). Data were analyzed using repeated measures analysis of variance in SPSS software. The findings showed that there was a significant difference at the 0.001 level between the pre-test and post-test of executive functions and emotion regulation (re-evaluation) in the experimental and control groups. There was no statistically significant difference at the 0.001 level between the post-test and follow-up means in the experimental group. The results were maintained during the follow-up period. Overall, the results of the study indicated the effectiveness of the positive parenting training program on children's executive functions and emotion regulation.

Keywords: Emotion Regulation, Separation Anxiety, Executive Functions, Positive Parenting, Children.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان کودکان در بازه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال دارای اختلال اضطراب جدایی انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری شامل کودکان دارای علائم اختلال اضطراب جدایی ارجاع داده شده به مراکز و هسته‌های مشاوره آموزش و پرورش شهر تهران و والد مادر آنها در سال ۱۴۰۳ بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ کودک به همراه والد مادرشان بود که به شیوه هدفمند و بر اساس ملاک‌های ورودی انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند (هر گروه ۱۵ نفر). مادران گروه آزمایش تحت ۸ جلسه برنامه آموزشی والدگری مثبت قرار گرفتند. گردآوری داده‌ها با استفاده از سیاهه شخصیت و عصب روان-شناختی کولیدج برای کودکان (CPNI؛ کولیدج و همکاران، ۲۰۰۲) و پرسشنامه تنظیم هیجان (ERQ؛ گراس و جان، ۲۰۰۳) انجام شد. داده‌ها به روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان (ارزایی مجدد) در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود داشت. بین میانگین پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش تفاوت آماری معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود نداشت. نتایج در دوره پیگیری حفظ شد. در مجموع نتایج پژوهش حاکی از اثربخشی برنامه آموزشی والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان کودکان بود.

واژه‌های کلیدی: تنظیم هیجان، اضطراب جدایی، کارکردهای اجرایی، والدگری مثبت، کودکان.

مقدمه

اختلال اضطراب جدایی^۱ یکی از شایع‌ترین اختلالات اضطرابی دوران کودکی است که با ترس یا اضطراب بیش از حد در رابطه با جدایی از خانه یا افراد دلبستگی نزدیک مشخص می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۲، ۲۰۲۲). اختلال اضطراب جدایی روابط اجتماعی کودک را محدود می‌کند، بر عملکرد خانواده تأثیر منفی می‌گذارد و باعث مشکلاتی برای حضور در مدرسه می‌شود (ژو^۳، ۲۰۲۴). علاوه بر این همبودی بالای اختلال اضطراب جدایی با اضطراب فراگیر^۴ و فوبیای خاص^۵ گزارش شده است؛ و مشخص شده است وجود اختلال اضطراب جدایی در دوران کودکی، پیش‌بینی کننده همان اختلال در دوران نوجوانی و یک عامل خطر قوی (۷۸/۶ درصد) برای ایجاد آسیب‌شناسی روانی در اوایل بزرگسالی (۱۹-۳۰ سال) است (مندز^۶ و همکاران، ۲۰۲۲). لذا درک عوامل خطر و حفاظتی مرتبط با اضطراب جدایی در کودکان می‌تواند به عنوان یک نقطه مرجع برای برنامه‌های پیشگیری و مداخله‌ای کارآمدتر عمل کند.

اگرچه ادبیات پژوهشی در خصوص علت‌شناسی، عوامل نگهدارنده و ... اضطراب کودکان و مشکلات مربوط به آن در سال‌های اخیر به طور قابل توجهی افزایش یافته است، چندین جنبه از آن، به ویژه در رابطه با کارکردهای اجرایی^۷، مبهم باقی مانده است. کارکردهای اجرایی، فرایندهای شناختی سطح بالایی هستند که از طریق تأثیرگذاری بر فرآیندهای سطح پایین، افراد را قادر می‌سازد افکار و اعمال خود را در طول رفتار هدفمند تنظیم کنند (فریدمن و میاکی^۸، ۲۰۱۷). سه کارکرد اجرایی اصلی به طور برجسته شناسایی شده است: انعطاف‌پذیری شناختی^۹، کنترل مهاری^{۱۰} و حافظه کاری^{۱۱} (دیاموند^{۱۲}، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه کارکردهای اجرایی پایه و اساس سایر فرآیندهای شناختی را تشکیل می‌دهند (دیاموند، ۲۰۱۳)، اختلال در کارکردهای اجرایی احتمالاً به اختلالات گسترده‌تری در حوزه‌های شناختی متعدد (مانند توجه، حافظه) منجر می‌شود که در ادبیات پژوهشی مشاهده شده است (آسفور^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۴). چارچوب‌های نظری مانند نظریه کنترل توجه پیشنهاد می‌کنند که سطوح بالای اضطراب با سوگیری توجه به سمت تهدیدهای درک‌شده، کارکرد اجرایی را مختل می‌کند و در نتیجه، دسترسی به منابع شناختی برای پردازش هدفمند و کاهش کنترل و انعطاف‌پذیری شناختی را کاهش می‌دهد (آیزنک^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۷). طبق این نظریه، اضطراب تعادل بین سیستم‌های توجهی هدفمند (از بالا به پایین) و محرک‌محور (از پایین به بالا) را مختل می‌کند و منجر به دشواری در تغییر توجه، سرکوب افکار مزاحم یا نگه‌داشتن اطلاعات در ذهن تحت استرس عاطفی می‌شود (ماجد^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۳؛ نگوین^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۵). نکته مهم این است که نظریه کنترل توجه پیش‌بینی می‌کند که اضطراب به احتمال زیاد به جای دقت، کارایی عملکرد (مثلاً زمان واکنش کندتر، تلاش ذهنی بیشتر) را مختل می‌کند، زیرا افراد مضطرب ممکن است با صرف تلاش شناختی اضافی برای حفظ سطح عملکرد، آن را جبران کنند. مدل‌های نوروبیولوژیکی همچنین نشان می‌دهند که اختلال در تنظیم آمیگدال^{۱۷} و قشر پیش‌پیشانی^{۱۸}، هم زمینه‌ساز واکنش‌پذیری عاطفی و هم اختلال عملکرد اجرایی در اختلالات اضطرابی (آسفور و همکاران، ۲۰۲۴) است. با وجود پیوندهای نظری و نوروبیولوژیکی روشن، یافته‌های تجربی در مورد عملکرد اجرایی در اختلال اضطراب جدایی همچنان کمیاب است (عموزاده سماکوش و همکاران، ۱۴۰۳).

تنظیم هیجان^{۱۹} متغیر دیگری است که می‌تواند در شروع و حفظ اختلال اضطراب جدایی در کودکان نقش داشته باشد (دنیل^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۳). تنظیم هیجان به مجموعه اقداماتی اشاره دارد که افراد (آگاهانه یا ناخودآگاه) برای تأثیرگذاری بر تجربه هیجانی خود

1. Separation anxiety disorder (SAD)

2. American Psychiatric Association

3. Zhou

4. generalized anxiety disorder

5. Specific phobia

6. Méndez

7. executive functions (EF)

8. Friedman & Miyake

9. cognitive flexibility

10. inhibitory control

11. working memory

12. Diamond

13. Asfour

14. Eysenck

15. Majeed

16. Nguyen

17. Amygdala

18. Prefrontal cortex

19. Emotion regulation (ER)

20. Daniel

انجام می‌دهند (گراس و جزایری^۱، ۲۰۱۴). تنظیم هیجان می‌تواند سازگار یا ناسازگار باشد (یعنی می‌تواند عملکرد یا تجربه درونی افراد را بهبود یا تضعیف کند) (آلدائو^۲، ۲۰۲۴). تحقیقات نشان داده است که اختلال تنظیم هیجان می‌تواند بر وقوع اختلالات اضطرابی تأثیر بگذارد (روآن^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ آلدائو، ۲۰۲۴). به اعتقاد آلدائو (۲۰۲۴)، اختلالات اضطرابی اساساً با یک چرخه معیوب اضطراب و اجتناب مشخص می‌شوند که در آن افراد هم سوگیری توجه نسبت به تهدید و هم کاهش پردازش خود محرک‌های آزاددهنده یا تهدیدآمیز را نشان می‌دهند - یعنی افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی زودتر متوجه تهدید و ناراحتی عاطفی می‌شوند، آن را شدیدتر احساس می‌کنند و تمایل شدیدی به اجتناب از آن به هر قیمتی دارند. تحقیقات تنظیم هیجان، این الگوهای اجتنابی را بیشتر روشن کرده است؛ یک بررسی سیستماتیک از تنظیم هیجان در اختلال اضطراب اجتماعی نشان داد، این افراد تمایل دارند بیش از حد از سرکوب چه به صورت عادت و چه در لحظه استفاده کنند (دنیل و همکاران، ۲۰۲۳). با توجه به اثرات و پیامدهای مرتبط با کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان در اضطراب و ادراک از پیش‌سازها و نحوه ارتباط این متغیرها، به نظر می‌رسد اجرای مداخلات روان‌شناختی می‌تواند تا حدودی در زمینه بهبود این متغیرها و به تبع آن کاهش علائم اختلال اضطراب جدایی و مشکلات روان‌شناختی ناشی از آن در کودکان نقش بسزایی داشته باشد.

ادبیات پژوهشی موجود، تأکید زیادی بر نقش حیاتی تعاملات والد-کودک، شیوه‌های فرزندپروری و روابط خانوادگی به عنوان، عوامل بالقوه قابل تغییر در بهزیستی، سازگاری اجتماعی و عاطفی دارد. این مفروضات توسط شواهد کارآزمایی‌هایی همه‌گیرشناسی، همبستگی، تجربی و تصادفی سازی شده پشتیبانی می‌شوند که نشان می‌دهد تغییر مثبت رابطه والد-کودک از طریق برنامه‌های حمایتی والدین، پیامدهای مثبتی بر کودکان دارد (ساندرز و مورائوسکا^۴، ۲۰۱۸؛ ساندرز^۵، ۲۰۲۳). برنامه والدگری مثبت^۶، برنامه جدید و جهان‌شمولی درباره فرزندپروری است که باعث ایجاد رابطه مثبت بین والدین و فرزندانشان می‌شود و کمک می‌کند تا والدین راهبردهای مؤثر مدیریت را در برخورد با انواع مسائل رشدی و رفتاری کودکان بیاموزند (ساندرز، ۲۰۲۳). برنامه فرزندپروری مثبت شامل این موارد است: محیطی امن، تقویت رفتار مثبت، ایجاد محیط مثبت یادگیری، داشتن انتظارات واقع‌گرایانه و مراقبت از خود به عنوان والد (ساندرز، ۲۰۱۲). اثربخشی برنامه والدگری مثبت توسط بسیاری از مطالعات مورد تأیید قرار گرفته است؛ نتایج پژوهش لی^۷ و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد برنامه والدگری مثبت می‌تواند شایستگی اجتماعی کودکان را ارتقاء دهد و تا حد معینی از مشکلات هیجانی و مشکلات رفتاری آن‌ها جلوگیری کند. در پژوهش دیگری مشخص شد، برنامه والدگری مثبت به مادران باعث کاهش اضطراب و افزایش تنظیم هیجانی کل (افزایش تنظیم هیجانی انطباقی و کاهش بی‌ثباتی/منفی‌گرایی) در کودکان شد (اسحاقی چالستری و عزیزی، ۱۴۰۱). در پژوهش صورت گرفته توسط تلک آبادی آرانی و همکاران (۱۴۰۲)، برنامه والدگری مثبت سبب بهبود توجه پایدار، انعطاف‌پذیری شناختی و کنترل مهارى کودکان با اختلال نارسائی توجه-بیش‌فعالی شد. شریفی و خرمی (۱۴۰۱) نیز نتایج مشابهی را گزارش کردند. اگرچه اثربخشی برنامه والدگری مثبت بر سازه‌های مورد اشاره در کودکان با اختلال اضطراب جدایی مورد توجه قرار نگرفته است؛ اما بر اساس این یافته‌ها شاید بتوان به نتایج مثبتی در این گروه جمعیتی دست یافت. این امر نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتر را آشکار می‌سازد. انجام مطالعاتی از این دست علاوه بر غنای پیشینه پژوهشی، می‌تواند در توسعه مداخلات درمانی و انتخاب درمان کارآمدتر و نوین راهگشای روان‌شناسان و روان‌درمانگران باشد. به لحاظ کاربردی، هدف قرار دادن عوامل زمینه‌ای (در این پژوهش کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجانی) ممکن است وسیله‌ای مقرون به صرفه‌تر برای پیشگیری و کاهش اضطراب جدایی در کودکان باشد. در همین راستا و به عنوان گامی در جهت پرداختن به این نیاز، هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی بود.

1. Gross & Jazaieri

2. Aldao

3. Ruan

4. Sanders & Morawska

5. Sanders

6. Positive Parenting Program (Triple P)

7. Li

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل کودکان با تشخیص اختلال اضطراب جدایی، ارجاع داده شده به مراکز مشاوره و هسته‌های مشاوره اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران و والد مادر آن‌ها در سال ۱۴۰۳ بود. گروه نمونه شامل ۳۰ نفر از کودکان واجد شرایط و داوطلب به همراه والد مادرشان بود که این افراد به شیوه هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایگذاری شدند (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه). برای مادران گروه آزمایش هشت جلسه برنامه آموزشی والدگری مثبت اجرا شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل، تأیید تشخیص اختلال اضطراب جدایی توسط متخصص روان‌شناس بالینی یا روان‌پزشک حاضر بر مبنای نسخه تجدید نظر شده ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۲۲) در مراکز مشاوره و هسته‌های مشاوره اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران و بر اساس پرونده پزشکی؛ دانش‌آموزان دختر و پسر در بازه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال؛ کسب حداقل نمره ۲۸ و بیشتر از پرسشنامه شخصیت و عصب روان‌شناختی کولیج برای کودکان؛ کسب حداکثر نمره ۳۰ در پرسشنامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان؛ رضایت کامل والدین برای مشارکت فرزندانشان در پژوهش؛ عدم نقایص جسمانی و حرکتی قابل تشخیص؛ عدم بیماری‌های جسمانی حاد از طریق مصاحبه با مربیان بود. همچنین غیبت بیش از دو جلسه در طول درمان، عدم تمایل به همکاری، تکمیل ناقص پرسشنامه‌های پژوهش و عدم تمایل به انجام تکالیف و تمرین‌های گنجانده شده در جلسات برنامه آموزشی والدگری مثبت از ملاک‌های عدم ورود و خروج از مطالعه بود. ملاحظات اخلاقی شامل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، رعایت اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات و عدم هرگونه آسیب به آن‌ها بود. همچنین به گروه گواه تعهد داده شد که در صورت تمایل، برنامه آموزشی برای آن‌ها اجرا خواهد شد. در نهایت برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS ویراست ۲۷ و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

ابزار سنجش

سیاهه شخصیت و عصب روان‌شناختی کولیج برای کودکان^۱ (CPNI): این سیاهه توسط کولیج^۲ و همکاران (۲۰۰۲) با ۲۰۰ گویه طراحی شد. این آزمون پنجاه اختلال عصب‌شناختی و رفتاری (اختلالات شخصیت، مقیاس عصب روان‌شناختی، مقیاس‌های بالینی و ...) را در کودکان و نوجوانان ۵ تا ۱۷ ساله شناسایی می‌کند. هر اختلال دارای خرده مقیاسی مشخص و مجزا است. کارکردهای اجرایی در این پرسشنامه توسط ۱۹ گویه در سه حوزه سازمان‌دهی، تصمیم‌گیری-برنامه‌ریزی و بازداری مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. پاسخ‌گویی به سوالات توسط والدین و در مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (هیچ وقت (۰)، گاهی اوقات (۱)، معمولاً (۲)، همیشه (۳)) صورت می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره فرد در این آزمون صفر و ۵۷ است؛ کسب نمرات بالاتر، نشان دهنده مشکلات بیشتر در کارکردهای اجرایی است. کولیج و همکاران (۲۰۰۲) پایایی به روش آلفای کرونباخ را برای حوزه‌های سازمان‌دهی (۰/۸۵)، تصمیم‌گیری-برنامه‌ریزی (۰/۸۵) و بازداری (۰/۶۶) گزارش کردند. در بررسی روایی همگرا نمرات سیاهه شخصیت و عصب روان‌شناختی کولیج با پرسشنامه اختلالات شخصیتی همبستگی معناداری ($r=0/81$) نشان داد (کولیج و رید، ۲۰۰۲). در ایران قاسمی و همکاران (۱۴۰۱) پایایی شاخص کل اختلال عملکرد اجرایی را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۹ گزارش کردند. روایی همگرا، از طریق همبستگی شاخص‌های هر سازه با دیگر بررسی ($r=0/50$) و مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر پایایی زیرمقیاس کارکردهای اجرایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه تنظیم هیجان^۳ (ERQ): پرسشنامه تنظیم هیجان توسط گراس و جان^۴ (۲۰۰۳) تدوین شد. این پرسشنامه ۱۰ سؤال دارد و دو راهبرد کلی تنظیم هیجان یعنی ارزیابی مجدد و سرکوبی را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌گویی به سوالات در طیف لیکرت هفت درجه‌ای (از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷)) صورت می‌گیرد. بر این اساس حداقل و حداکثر نمره شرکت‌کننده در این پرسشنامه ۱۰ و ۷۰ است و کسب نمره بالاتر در هر بعد نشان دهنده استفاده بیشتر از آن راهبرد توسط فرد است. گراس و جان (۲۰۰۳) پایایی پرسشنامه فوق را مطلوب و ضریب همسانی درونی (۰/۷۳) را برای راهبردهای ارزیابی مجدد و سرکوب گزارش کردند. در بررسی روایی همگرا، ضرایب همبستگی راهبرد ارزیابی مجدد ($r=0/11$) و سرکوب ($r=-0/41$) با ویژگی شخصیتی برون‌گرایی معنادار به دست آمد (گراس

1. Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory for Children (CPNI)

2. Coolidge

3. Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)

4. Gross & John

و جان، ۲۰۰۳). در ایران لطفی و همکاران (۱۳۹۸) پایایی نسخه فارسی پرسشنامه تنظیم هیجان را به روش آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد (۰/۷۹) و سرکوب (۰/۶۸) گزارش کردند. در بررسی روایی همگرا، ضرایب همبستگی محاسبه شده برای ارتباط میان دو عامل ارزیابی مجدد و سرکوبی با زیر مقیاس‌های عاطفه مثبت ($r=0.56-0.45$) و منفی ($r=0.48-0.41$)، معنادار بود. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۸۰ و سرکوب ۰/۷۵ به دست آمد.

جلسات آموزشی والدگری مثبت^۱ (Triple P): این جلسات بر اساس برنامه آموزشی ساندرز (۱۹۹۳) طراحی و در ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی، یکبار در هفته و در بازه زمانی ۵ دی تا ۲۴ بهمن ماه سال ۱۴۰۳ برای مادران توسط پژوهشگر اجرا شد. از آنجایی که این آموزش قرار بود اختصاصاً برای کودکان با اختلال اضطراب جدایی مورد استفاده قرار گیرد، از این رو برای تعیین روایی محتوایی بسته آموزشی مذکور از نظر متخصصان در حوزه روان‌شناسی استفاده و ضریب روایی آن مورد بررسی قرار گرفت. حداقل ضریب روایی محتوایی قابل قبول بر اساس روش لاواش^۲ (۱۹۷۵) از نظر هشت متخصص ۷۵ درصد بود. که در این پژوهش ضریب روایی محتوا ۸۶/۲ به دست آمد. خلاصه جلسات آموزشی در زیر ارائه شده است:

جدول ۱. خلاصه جلسات برنامه آموزشی والدگری مثبت

جلسه	اهداف	محتوای هر جلسه	روش اجرا
اول	معرفی برنامه	آشنایی با اعضای گروه، توضیح درباره اهداف و محتوای برنامه، بررسی قوانین گروه، تشویق والدین به مشاهده و ردیابی رفتارهای کودکان با هدف تغییر رفتار کودک.	عقاید هر یک از مادران درباره مشکلات رفتاری فعلی کودکانشان بررسی شد.
دوم	ارتقای رشد کودک (۱)	آموزش راهبردهایی برای ایجاد ارتباط مثبت با کودک (مانند صحبت کردن با او، عاطفه به خرج دادن، اختصاص دادن زمان مفید به کودک) و تمرین این راهبردها با ایفای نقش در گروه.	نحوه ارائه تحسین کلامی: توجه کودک را جلب کنید؛ رفتار مورد نظر را توصیف کنید؛ باحرارت تشویق کنید؛ صادق باشید؛
سوم	ارتقای رشد کودک (۲)	آموزش راهبردهایی برای افزایش رفتارهای مثبت (تحسین توصیفی، فراهم کردن فعالیت های سرگرم کننده و...) و آموزش اینکه چه وقت و چگونه می‌توان این آموزش‌ها را به کار بست.	روش‌های آموزش مهارت‌ها و رفتارهای جدید: ارائه مناسب از طریق الگوسازی؛ استفاده از آموزش اتفاقی؛ استفاده از چارت رفتاری؛ تقویت رفتارهای مطلوب
چهارم	ارتقای رشد کودک (۳)	آموزش راهبردهایی مانند آموزش اتفاقی، تکنیک پرسیدن، گفتن، انجام دادن و ... به والدین برای یاددهی رفتارها و مهارت های جدید به کودک.	تکلیف: استفاده از آموزش اتفاقی در طول هفته و ثبت آن در جدول
پنجم	مدیریت رفتار ناکارآمد (۱)	آموزش درباره پیامدهای منفی تنبیه و راهبردهایی برای مقابله با سوء رفتار کودک. این روش‌ها شامل قانون گذاشتن، بحث مستقیم، دستور دادن مستقیم و روشن و نادیده گرفتن است.	به کودک نزدیک شوید و توجه او را به خود جلب کنید؛ از زبان بدن مناسب استفاده کنید؛ به کودک بگویید از او چه انتظاری دارید (ارائه دستورالعمل به صورت آرام و واضح، دقیق، مختصر و گزاره‌ای)؛ به کودک فرصت دهید (۵ ثانیه)؛ در صورت اطاعت تحسین کنید و در صورت عدم اطاعت دستورالعمل را فقط یک بار تکرار کنید؛ به کودک فرصت دهید (۵ ثانیه) و در صورت عدم اطاعت کودک را با پیامدهای منطقی رفتار مواجه سازید (استفاده از روش های محرومیت، سکوت و اخراج کردن).
هفتم	مدیریت رفتار ناکارآمد (۲)	آموزش سه برنامه کاربردی، شامل برنامه روزانه پیروی، برنامه صحیح رفتار و چارت رفتاری با هدف مدیریت سوء رفتار کودک توسط والدین به صورت روزانه.	تکلیف: تشکیل جلسه خانوادگی و وضع ۴ تا ۵ قانون مهم در منزل:

1 . Positive Parenting Program (Triple P)

2 . Lawshe's method

*انجام سه مورد دستورالعمل به روش آموزش داده شده و ثبت آن
ها در جدول مربوطه
*یادداشت یکی از موارد بحث هدایت شده با کودک در جدول ارائه
شده
*استفاده از روش های نادیده گرفتن، سکوت و محروم کردن در
صورت لزوم یادداشت آن ها

آموزش شناسایی موقعیت های پرخطر و آموزش به

از پیش کارگیری راهبردهایی در قالب تکنیک فعالیت های
هشتم برنامه ریزی شده در موقعیت های پرخطر (در خانه و
برنامه ریزی شده در موقعیت های پرخطر (در خانه و
خارج از آن). همچنین ارائه رهنمودهایی برای بقا و
کند کردن
دوام خانواده.

یافته ها

شرکت کنندگان در این پژوهش ۳۰ کودک با علائم اختلال اضطراب جدایی به همراه والد مادرشان بودند. میانگین سنی کودکان و انحراف معیار آن در گروه آزمایش $10/80 \pm 0/86$ سال و در گروه گواه $10/66 \pm 0/81$ سال بود. بر اساس نتایج آزمون t، گروه ها از نظر سنی همگن بودند و تفاوت آماری معناداری میان ها وجود نداشت ($t=0/43$; $p=0/66$). به لحاظ جنسیت ۴۰ درصد (۶ نفر) از دانش آموزان گروه آزمایش دختر و ۶۰ درصد (۹ نفر) پسر بودند. در گروه گواه نیز ۴۶/۷ درصد (۷ نفر) از دانش آموزان دختر و ۵۳/۳ درصد (۸ نفر) پسر بودند. بر اساس نتایج آزمون t، گروه ها از نظر جنسیتی همگن بودند و تفاوت آماری معناداری میان آن ها وجود نداشت ($t=-0/357$; $p=0/742$). میانگین سنی مادران و انحراف معیار آن در گروه آزمایش $42/22 \pm 38/60$ سال و در گروه گواه $41/13 \pm 3/04$ سال بود. نتایج آزمون t مستقل نشان داد، گروه ها از نظر سنی همگن بودند و تفاوت آماری معناداری میان ها وجود نداشت ($t=1/88$; $p=0/070$). به لحاظ تحصیلات اکثریت مادران در گروه های آزمایش و گواه، دارای مدرک تحصیلی لیسانس بودند (۲۶/۷ درصد (۸ نفر)). نتایج آزمون خی دو تفاوت معناداری را بر حسب سطوح تحصیلی نشان نداد ($\chi^2=8/93$; $p=0/063$). همچنین مشخص شد اکثر دانش آموزان در گروه های آزمایش و گواه در پایه تحصیلی پنجم به تحصیل اشتغال دارند (به ترتیب ۲۳/۳ درصد (۷ نفر)؛ ۲۶/۷ درصد (۸ نفر)). نتایج آزمون خی دو تفاوت معناداری را بر حسب سطوح تحصیلی نشان نداد ($\chi^2=5/98$; $p=0/200$).

در جدول ۲ شاخص های توصیفی گروه های آزمایش و گواه در متغیرهای پژوهش به تفکیک سه مرحله پژوهش آورده شده است. همان گونه که جدول ۲ نشان می دهد، نمرات میانگین گروه های آزمایش و گواه در همه متغیرهای وابسته در مرحله پیش آزمون تقریباً همسان بود. اما پس از اجرای برنامه آموزشی والدگری مثبت، در مرحله پس آزمون و پیگیری میانگین گروه آزمایش تغییر یافت. معناداری این تغییرات با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه های مکرر مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه ها در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کارکردهای اجرایی	آزمایش	۳۹/۸۰	۵/۱۷	۳۳/۴۶	۵/۶۴	۳۳/۰۰	۵/۸۵
	گواه	۳۹/۶۶	۴/۴۸	۴۰/۲۶	۴/۲۸	۴۰/۶۶	۴/۰۱
ارزیابی مجدد	آزمایش	۱۴/۴۶	۲/۳۵	۲۳/۲۰	۳/۶۶	۲۳/۰۶	۳/۴۷
	گواه	۱۴/۸۰	۲/۲۱	۱۴/۷۳	۲/۱۵	۱۴/۸۶	۲/۰۹
سرکوب	آزمایش	۱۰/۱۳	۲/۳۸	۹/۴۰	۱/۴۵	۹/۶۶	۱/۵۸
	گواه	۱۰/۴۰	۲/۳۸	۱۰/۴۶	۲/۴۴	۱۰/۶۶	۲/۳۱

در ادامه، ابتدا مفروضه‌های تحلیل واریانس، شامل همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس و نرمال بودن توزیع داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. بررسی نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلکس تک متغیری ($p > 0.05$) و چند متغیری^۱ ($p = 0.074$)؛ نشان داد، توزیع تمامی متغیرها در هر دو گروه آزمایش و گواه بهنجار است. همگنی واریانس متغیرها با آزمون لون بررسی شد و نتایج نشان داد که این فرض برای کارکردهای اجرایی ($F = 0.851$; $P = 0.346$) و تنظیم هیجان (ارزیابی مجدد $F = 1.048$; $P = 0.320$) و سرکوبی ($F = 3.048$; $P = 0.092$) در مرحله پس آزمون تأیید شد ($p > 0.05$)؛ در بررسی مفروضه ماتریس واریانس-کوواریانس با استفاده از آزمون M BOX، آماره F در متغیرهای وابسته گروه‌ها معنادار نبود ($F = 24.57$; $P = 0.929$)، فرض کروی بودن برای کارکردهای اجرایی ($X^2 = 0.182$; $P = 0.01$)، ارزیابی مجدد ($X^2 = 0.245$; $P = 0.01$) و سرکوب ($X^2 = 0.496$; $P = 0.01$)، نقض شد؛ بنابراین از نتایج مربوط به تصحیح آزمون گرین هاس- گایزر برای گزارش اثرات درون گروهی در این متغیر استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای پژوهش

نام آزمون	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
گروه	۱/۰۰۰	۱/۳۴۴	۱/۶۳۸	۰/۰۲۱	۰/۱۰۵
کارکردهای اجرایی	زمان	۱۵۱/۱۷۴	۳۴/۶۸۹	۰/۰۰۱	۰/۵۵۳
زمان*گروه	۱/۱۰۰	۲۴۹/۲۳۵	۵۷/۱۹۱	۰/۰۰۱	۰/۶۷۱
گروه	۱/۰۰۰	۶۰/۸۴۴	۵۶/۲۰۵	۰/۰۰۱	۰/۸۰۱
ارزیابی مجدد	زمان	۳۲۹/۴۷۹	۵۸/۸۷۰	۰/۰۰۱	۰/۶۷۸
زمان*گروه	۱/۱۴۰	۳۲۹/۷۱۳	۵۸/۹۱۲	۰/۰۰۱	۰/۶۷۸
گروه	۱/۰۰۰	۴۱/۳۴۴	۲۴/۹۹۷	۰/۰۰۱	۰/۶۴۱
سرکوب	زمان	۱/۳۲۱	۱/۲۷۳	۰/۲۷۹	۰/۰۴۳
زمان*گروه	۱/۳۲۹	۲/۲۲۳	۱/۱۴۳	۰/۱۴۶	۰/۰۷۱

نتایج جدول ۳ نشان داد، نمرات متغیرها در درون گروه و برای تعامل زمان*گروه در سه مرحله اندازه‌گیری برای کارکردهای اجرایی و ارزیابی مجدد معنادار بود ($P < 0.05$)، در کارکردهای اجرایی اندازه اثر برابر با ۰/۵۵۳ و در ارزیابی مجدد ۰/۶۷۸ بود که نشان دهنده اثر قابل توجه آموزش والدگری مثبت بر این متغیرها است. دیگر یافته پژوهش نشان داد، تغییرات درون آزمودنی‌ها برای راهبرد تنظیم هیجان سرکوب معنادار نبود ($P = 0.279$)، نتایج بین گروهی نشان داد، میانگین تفاوت‌ها برای کارکردهای اجرایی، راهبردهای تنظیم هیجان ارزیابی مجدد و سرکوب معنادار بود ($P < 0.05$)، با توجه به اینکه آزمون تحلیل اندازه‌گیری مکرر تنها برای کارکردهای اجرایی و ارزیابی مجدد معنادار بود، در ادامه با استفاده از آزمون تعقیبی بنفرونی به بررسی تفاوت زوجی بین مراحل مختلف در این متغیرها پرداخته شد (جدول ۴).

جدول ۴. آزمون تعقیبی بنفرونی

متغیر	مقایسه زوجی	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معناداری
کارکردهای اجرایی	پیش آزمون- پس آزمون	۲/۸۶۷*	۰/۴۶۸	۰/۰۰۱
	پیش آزمون- پیگیری	۲/۹۰۰*	۰/۴۹۳	۰/۰۰۱
	پس آزمون- پیگیری	۰/۰۳۳	۰/۱۲۶	۱/۰۰۰
ارزیابی مجدد	پیش آزمون- پس آزمون	-۴/۳۳۳*	۰/۵۵۴	۰/۰۰۱
	پیش آزمون- پیگیری	-۴/۳۳۳*	۰/۵۵۰	۰/۰۰۱
	پس آزمون- پیگیری	۳/۵۵۳	۰/۱۶۷	۱/۰۰۰

بر اساس نتایج جدول ۴، تفاوت معناداری در نمرات کارکردهای اجرایی و ارزیابی مجدد در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین مراحل پیش‌آزمون و پیگیری وجود دارد. همچنین مشخص شد، تفاوت بین میانگین نمرات شرکت‌کننده‌ها در مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنادار نیست ($p > 0.05$). که نشان دهنده ثبات در اثرات مداخله است. مقایسه میانگین‌ها نشان داد، کارکردهای اجرایی و راهبرد تنظیم هیجان ارزیابی مجدد در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون، به طور معناداری بهبود یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی بود. نتایج حاصل نشان داد برنامه آموزشی والدگری مثبت بر بهبود کارکردهای اجرایی کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی اثر بخش بود. این یافته در دوره پیگیری یک ماهه تداوم داشت. بر اساس جستجوهای انجام شده در زمینه مطالعات ناهمسو، پژوهشی یافت نشد. اما این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های تلک آبادی آرانی و همکاران (۱۴۰۲) و شریفی و خرمی (۱۴۰۱) همسو بود. نقص کارکردهای اجرایی، فاکتورهای خطرناک پروگزیمال و دیستال قابل اصلاح برای اضطراب و اختلالات مرتبط است (نگوین و همکاران، ۲۰۲۵). بر اساس نظریه کنترل توجه (آیزنک و همکاران، ۲۰۰۷) و با توجه به نقش کارکردهای اجرایی در تنظیم فرایندهای شناختی و رفتاری متعدد، نقایص کارکردهای اجرایی با اضطراب و اختلالات مرتبط با آن همبسته است؛ بنابراین می‌توان انتظار داشت آموزش‌ها و تکالیفی که در توسعه و تقویت کارکردهای اجرایی کودک به ویژه در زمینه‌هایی مانند حافظه کاری، کنترل مهارتی و انعطاف‌پذیری شناختی نقش دارند، می‌توانند به بهبود اضطراب جدایی کودکان منتهی گردد. برنامه والدگری مثبت می‌تواند با تقویت محیط‌های حمایتی، تشویق خودتنظیمی و آموزش راهبردهای مؤثر برای مدیریت چالش‌ها، کارکردهای اجرایی را در کودکان بهبود بخشد. برنامه والدگری مثبت، والدین را به ابزارهایی برای حمایت از نیازهای عاطفی و رشد فرزندان خود مجهز می‌کند و در نهایت توانایی آنها در رسیدگی به چالش‌های زندگی را تقویت می‌کند (ساندرز، ۲۰۲۳). تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش والدگری مثبت می‌تواند عملکردهای اجرایی مانند حافظه کاری (والدگری مثبت می‌تواند به کودکان کمک کند تا راهبردهای را برای به یاد آوردن اطلاعات، دستورالعمل‌ها و روال‌ها ایجاد کنند، که برای عملکرد اجرایی بسیار مهم است)، توجه (با تقویت یک محیط حمایتی و دلگرم کننده، والدین مثبت می‌توانند به کودکان کمک کنند تا توانایی خود را در تمرکز و ماندن در کار بهبود بخشند) و خود تنظیمی (نظم و انضباط مثبت و ارتباط مثبت می‌تواند به کودکان کمک کند تا خودکنترلی را توسعه دهند و احساسات خود را به طور مؤثر مدیریت کنند) در کودکان را بهبود بخشد (ساندرز و موراسکا، ۲۰۱۸؛ ساندرز، ۲۰۲۳).

یافته دیگر پژوهش نشان داد، آموزش والدگری مثبت، سبب افزایش به کارگیری راهبرد تنظیم هیجان ارزیابی مجدد در کودکان با اختلال اضطراب جدایی شد. این یافته در دوره پیگیری یک ماهه تداوم داشت. بر اساس جستجوهای انجام شده در زمینه مطالعات ناهمسو، پژوهشی یافت نشد. اما این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های لی و همکاران (۲۰۲۱) و اسحاقی چالستری و عزیزی (۱۴۰۱) همسو بود. بر اساس پیشینه پژوهشی موجود، جنبه‌های مختلف اختلال در تنظیم هیجانات، اختلالات اضطرابی مختلف را تا حدودی پیش‌بینی می‌کند (دنیل و همکاران، ۲۰۲۳). بر این اساس در برنامه والدگری مثبت، والدین در مورد نحوه بحث در مورد هیجانات با فرزندانشان راهنمایی دریافت می‌کنند و در مورد اهمیت اجازه دادن به کودکان برای ابراز هیجاناتشان آموزش‌های لازم را دریافت می‌کنند. مطالعات نشان داده‌اند که شیوه‌های والدگری که ابراز هیجانات کودکان را تشویق می‌کنند با نتایج مثبت مرتبط هستند (لی و همکاران، ۲۰۲۱). درخواست از والدین برای شرکت در بحث در مورد رویدادهای برانگیزاننده هیجانات با کودکان در طول درمان می‌تواند مفید باشد، مشروط بر اینکه بازخورد سازنده‌ای از درمانگر دریافت کنند. اجازه دادن به کودکان مبتلا به اختلالات اضطرابی برای بحث در مورد تجربیات هیجانی خود، بدون دلسرد شدن یا نادیده گرفته شدن، ممکن است به آن‌ها کمک کند تا مهارت‌های بهتری برای مدیریت هیجانات خود ایجاد کنند. والدین حتی می‌توانند هنگام کمک به فرزندانشان برای ابراز وجود، از گوش دادن انعکاسی (بازگویی و انعکاس آنچه کودک گفته است بدون زیر سوال بردن یا قضاوت کردن) استفاده کنند (لی و همکاران، ۲۰۲۱). به طور خاص، والدین کودکان مضطرب باید در سبک فرزندپروری مربی هیجانات، به جای سبک فرزندپروری بی تفاوت به هیجانات، مشارکت کنند. مربیگری هیجانات مستلزم آگاهی والدین از هیجانات خود و فرزندانشان و توانایی آن‌ها در استفاده از این دانش برای افزایش اجتماعی شدن فرزندانشان است. به عنوان مربیان هیجانات، والدین حالت‌های خلقی منفی فرزندانشان را بدون ناراحتی یا بی‌صبری تحمل می‌کنند و از این رویدادها به عنوان فرصت‌هایی برای ارائه راهنمایی

در مورد نحوه تنظیم هیجانات استفاده می‌کنند (ساندرز، ۲۰۲۳). از آنجایی که این سبک فرزندپروری با تنظیم بهتر هیجانات، افزایش اعتماد به هیجانات خود و بهبود مهارت‌های حل مسئله مرتبط است، کودکان مضطرب قطعاً می‌توانند از آموزش هیجانات بهره‌مند شوند. یافته دیگر پژوهش نشان داد، تأثیر والدگری مثبت بر راهبرد تنظیم هیجان سرکوب معنادار نیست. در بررسی پیشینه پژوهشی، مطالعاتی که اثربخشی والدگری مثبت بر راهبردهای تنظیم هیجان (و به طور خاص سرکوب) را مورد بررسی قرار داده باشد یافت نشد. لذا امکان مقایسه نتایج و بحث پیرامون دلایل احتمالی تفاوت یا تشابه وجود ندارد. در تبیین این یافته و بر اساس تحقیقات انجام در این زمینه می‌توان بیان داشت، فرزندپروری مثبت که با افزایش توجه و حمایت مثبت مشخص می‌شود، درمقایسه با فرزندپروری منفی که شامل استفاده از راهبردهای خشن یا ناسازگار است، با احتمال بیشتری با رشد بهتر تنظیم هیجان مرتبط است (لی و همکاران، ۲۰۲۱). از آنجایی که مبنای والدگری مثبت ایجاد محیطی امن، تقویت رفتار مثبت، ایجاد محیط مثبت یادگیری و داشتن انتظارات واقع‌گرایانه و مراقبت از خود به عنوان والد است (ساندرز، ۲۰۱۲). اثربخشی بالاتر آن بر راهبردهای سازگانه تنظیم هیجان در کودکان با اختلال اضطراب جدایی دور از ذهن نبود.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نقش مهم مؤلفه‌های متمرکز بر خانواده را در روان‌درمانی کودکان برجسته ساخت. بر این اساس به کارگیری آموزش والدگری مثبت، در قالب کارگاه‌های آموزشی در راستای ارتقای سطح دانش والدین می‌تواند نقش مؤثری در بهبود مشکلات روان‌شناختی (به طور خاص در این پژوهش کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان) کودکان با اختلال اضطراب جدایی داشته باشد. علیرغم نتایج امیدوارکننده، پژوهش حاضر ماهیت اکتشافی دارد و نتایج به دلیل چندین محدودیت باید با احتیاط تفسیر شوند؛ نخست، استفاده از معیارهای خودگزارش‌دهی است که ممکن است با سوگیری و تحریف در پاسخ‌دهی افراد نمونه همراه باشد دوم، نمونه مطالعه محدود به کودکان با اختلال اضطراب جدایی در محدوده سنی و موقعیت جغرافیایی خاص بود، که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر جمعیت‌ها یا زمینه‌های وسیع‌تر محدود کند. عدم وجود پیشینه پژوهشی مرتبط با متغیرهای پژوهش و بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند، عدم استفاده از ابزار کمی برای ارزیابی اضطراب جدایی و عدم کنترل شدت اضطراب جدایی از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود. لذا، گسترش نمونه به طوری که شامل جمعیت‌های متنوع در گروه‌های سنی و زمینه‌های فرهنگی مختلف باشد، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، ترکیب اقدامات عینی، مانند مصاحبه یا مشاهدات رفتاری، در کنار ابزارهای خودگزارش‌دهی، می‌تواند به کاهش سوگیری‌های مرتبط با داده‌ها کمک کند.

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار است. نویسنده دوم، استاد راهنما و نویسنده مسئول در پژوهش بود. پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از تمامی مشارکت‌کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

منابع

- اسحاقی چالستری، م.، و عزیزی، م.پ. (۱۴۰۱). اثر آموزش برنامه‌ی والدگری مثبت به مادران بر میزان اضطراب و تنظیم هیجانی در کودکان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۲۲ (۴). <http://exceptionaleducation.ir/article-fa.html>. ۲۴۹۸-۱
- تلک آبادی آرانی، ز.، نیک‌خو، ف. و دستجردی کاظمی، م. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه فرزندپروری مثبت به شیوه بر خطر بر کارکردهای اجرایی سرد (حافظه فعال، توجه پایدار، کنترل مهاری و انعطاف‌پذیری شناختی) کودکان با اختلال نارسایی توجه-بیش‌فعالی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۲ (۴۸)، ۶۱-۸۹. <https://doi.org/10.22054/jpe.2023.71858.2534>
- شریفی، ع. ا.، و خرمی، ز. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت به مادران بر کارکردهای اجرایی و انگیزش تحصیلی کودکان دارای اختلال کم‌توجهی-بیش‌فعالی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۰ (۱)، ۸۷-۹۶.
- عموزاده سماکوش، ط.، ارجمندنی، ع. ا.، و پورنقاش تهرانی، س. س. (۱۴۰۳). مقایسه بازداری پاسخ و جابه‌جایی توجه میان کودکان دچار اختلال اضطراب جدایی و اضطراب امتحان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۳ (۴)، ۱۰-۲. <http://frooyesh.ir/article-1-5096-en.html>
- قاسمی، ل.، غضنفری، ا.، شریفی، ط.، و احمدی، ر. (۱۴۰۱). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون شخصیتی و عصب روان‌شناختی کلیج در دانش‌آموزان ایرانی. *مجله علوم پزشکی رازی*، ۲۹ (۱)، ۱۰۷-۱۱۹. <http://rjms.iums.ac.ir/article-1-7156-fa.html>
- لطفی، م.، بهرامپور، ل.، امینی، م.، فاطمی تبار، ر.، بیرشک، ب.، انتظاری، م.، و شایسی، ی. (۱۳۹۸). انطباق پرسشنامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان (ERQ-CA) به زبان فارسی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۹ (۱۷۵)، ۱۱۷-۱۲۸. <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-12374-fa.html>

- Aldao, A. (2024). *Anxiety and emotion regulation*. In J. J. Gross & B. Q. Ford (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (3rd ed., pp. 331–337). The Guilford Press.
- American Psychological Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth edition, text revision (DSM-5-TR™). Washington, DC, American Psychiatric Association. <https://lccn.loc.gov/2021051782>.
- Asfour, N. M., Helal, S. A., Almahdi, A. H., & Basha, A. M. (2024). Cognitive Deficits in Generalized Anxiety Disorder: Impairments in Attention, Executive Functioning, and Cognitive Flexibility Among Young Adults. *Integrative Biomedical Research (Former Journal of Angiotherapy)*, 8(11), 1-7. <https://doi.org/10.25163/angiotherapy.81110029>.
- Coolidge, F. L., Thede, L. L., Stewart, S. E., & Segal, D. L. (2002). The Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory for Children (CPNI) Preliminary Psychometric Characteristics. *Behavior modification*, 26(4), 550-566. <https://doi.org/10.1177/0145445502026004007>.
- Daniel, K. E., Larrazabal, M. A., Boukhechba, M., Barnes, L. E., & Teachman, B. A. (2023). State and trait emotion regulation diversity in social anxiety. *Clinical Psychological Science*, 11(5), 894-909. <https://doi.org/10.1177/2167702623115195>.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>.
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical psychological science*, 2(4), 387-401. <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>.
- Li, N., Peng, J., & Li, Y. (2021). Effects and moderators of Triple P on the social, emotional, and behavioral problems of children: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 709851. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709851>.
- Majeed, N. M., Chua, Y. J., Kothari, M., Kaur, M., Quek, F. Y., Ng, M. H., ... & Hartanto, A. (2023). Anxiety disorders and executive functions: A three-level meta-analysis of reaction time and accuracy. *Psychiatry Research Communications*, 3(1), 100100. <https://doi.org/10.1016/j.psycom.2022.100100>.
- Méndez, X., Espada, J. P., Ortigosa, J. M., & García-Fernández, J. M. (2022). Validation of the Children's Separation Anxiety Scale–Parent Version (CSAS-P). *Frontiers in Psychology*, 13, 783943. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783943>.
- Nguyen, L., Walters, J., Hutchinson, E., Liu, Y., Li, X., & Gudmundsson, C. (2025). Executive functioning in individuals with generalized anxiety disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 119683. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119683>.
- Ruan, Q. N., Chen, Y. H., & Yan, W. J. (2023). A network analysis of difficulties in emotion regulation, anxiety, and depression for adolescents in clinical settings. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 17(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00574-2>.
- Sanders M. R. (2023). The Triple P System of Evidence-Based Parenting Support: Past, Present, and Future Directions. *Clinical child and family psychology review*, 26(4), 880–903. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00441-8>.
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the triple p- positive parenting program. *Annual review of clinical psychology*, 8, 345-379. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>.
- Sanders, M. R., & Morawska, A. (Eds.). (2018). *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 3-4). New York: Springer
- Sanders, MR. (1993). *Every parent: a positive approach to children's behavior*. 1st ed. Sydney: Addison-Wesley Pub.
- Zhou, H. (2024). Risk Factors Relevant to Adult Separation Anxiety Disorder. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 5, 473-480. <https://doi.org/10.62051/1694nb16>.