

Original Article

Analyzing the Structural Relationship Between Home Learning Environment and Social Development of Preschool Children: Mediating Role of Language Skills

Fereshteh Cheraghi^{1✉}, Mahnaz Kaboodi², Ali Asgari³, Saeideh Zahed⁴

1. Department of Educational Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran.

2. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

3. Psychometric Research Center of Hooshbahr, Tehran, Iran.

4. Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Received: 2023/12/24

Revised: 2025/08/23

Accepted: 2025/09/19

DOI: 10.48308/jfr.2025.234246.1679

Highlights

- The home learning environment (including parental educational activities and language stimulation) has both a direct and an indirect (mediated by language skills) significant effect on the social development of preschool children.
- The child's language skills act as a full mediator, facilitating the relationship between the quality of the home learning environment and social development (including communicative and social skills).
- The findings emphasize the importance of designing educational interventions such as interactive shared reading and parent training programs to enrich the home linguistic environment, thereby simultaneously enhancing children's linguistic and social abilities.

Extended Abstract

Introduction: Social development is a fundamental dimension of child growth, with particular importance during the preschool years, and the family, as the primary context of socialization, plays a decisive role in this process (Herrera et al., 2020; Cuartas, 2022). While previous studies have mainly focused on structural characteristics of the family, such as socioeconomic status and parental education (Horning et al., 2022), more recent research emphasizes the process-oriented aspects of the home learning environment, including parent-child interactions and language-related activities. These dynamic features can directly influence children's socio-emotional development (Lindberg et al., 2020).

One key mechanism underlying this influence is language ability, which serves as a primary tool for communication and emotion regulation and is closely associated with children's social functioning (Rose et al., 2016). Despite growing evidence, few studies have examined the mediating role of language in the relationship between the home learning environment and social development. The present study, focusing on preschool children in the Iranian cultural context and employing structural equation modeling, seeks to address this gap and contribute to the design of effective educational interventions

Methodology: This study employed a descriptive design using structural equation modeling with the partial least squares (PLS) approach. The target population consisted of six-year-old preschool children in District 1 of Tehran, from which 110 children and their mothers were recruited through convenience sampling. Data were collected using the Home Learning Environment Questionnaire (Amini, 2018), the Test of Language Development (Hammill & Newcomer, 1988; standardized in Iran by Hassanzadeh & Minayi, 2001), and two subscales of the Social–Emotional Problems Questionnaire for Children (Miller et al., 1997), all of which have demonstrated acceptable psychometric properties. Data analysis was conducted using SPSS 26 and SmartPLS 3, and model evaluation was carried out through assessment of the measurement model, the structural model, and the overall model fit.

Findings : Descriptive indices were first examined, and since the data were non-normal, a variance-based approach was employed. The assessment of the measurement model indicated that factor loadings, composite reliability, and Cronbach's alpha were at acceptable levels, confirming convergent and discriminant validity. Within the structural model, the results demonstrated that the home learning environment had both direct and indirect significant effects on children's social and language development. Moreover, language development positively influenced social development. The R^2 and Q^2 values indicated a moderate level of model fit and predictive validity, while the f^2 criterion revealed small to relatively large effect sizes across relationships. Finally, the Goodness of Fit (GoF) index was calculated as 0.296, supporting an acceptable overall model fit.

Conclusion: This study demonstrated that the home learning environment has both direct and indirect effects—mediated by language skills—on the social development of preschool children. The findings align with developmental theories and prior research, highlighting the critical role of linguistic and emotional interactions at home in fostering self-regulation, empathy, and social competencies. Language functions not only as a means of communication but also as a key tool for emotion regulation and the prevention of behavioral problems. Accordingly, interventions such as interactive shared reading and parent training can enhance children's social and emotional development. However, the study's cross-sectional design, reliance on parent self-reports, and relatively small sample size represent limitations. Future research is recommended to employ longitudinal designs, larger samples, and additional relevant variables. Overall, the results underscore the importance of policies and practices aimed at strengthening the home linguistic environment to support the holistic development of children.

Keywords: Home Learning Environment, Social Development, Language Skills.

How to cite: Cheraghi, F., Kaboodi M., Asgari, A., Zahed, S. (2025). Analyzing the Structural Relationship Between Home Learning Environment and Social Development of Preschool Children: Mediating Role of Language Skills. *Journal of Family Research*, 21(4), 110-127. doi: 10.48308/jfr.2025.234246.1679

✉Corresponding Author Email Address: Cheraghi.fereshte@cfu.ac.ir



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the creative commons attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

مقاله پژوهشی

بررسی رابطه ساختاری میان محیط یادگیری خانه و رشد اجتماعی کودکان پیش دبستانی: نقش واسطه‌ای مهارت‌های زبانی

فرشته چراغی^{۱*}، مهناز کبودی^۲، علی عسگری^۳، سعیده زاهد^۴

۱. گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. موسسه پژوهشی روانسنجی هوشبهر، تهران، ایران.

۴. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۶/۲۸

دریافت نسخه اصلاح شده: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۰۳

DOI: 10.48308/jfr.2025.234246.1679

نکات برجسته:

- محیط یادگیری خانه (شامل فعالیت‌های آموزشی-تحصیلی و تقویت زبانی والدین) هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق مهارت‌های زبانی، بر رشد اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی تأثیر معناداری دارد.
- مهارت‌های زبانی کودک به‌عنوان یک عامل میانجی کامل، رابطه بین کیفیت محیط یادگیری خانه و رشد اجتماعی (شامل مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی) را تسهیل می‌کند.
- یافته‌ها بر اهمیت طراحی مداخلات آموزشی مانند کتاب‌خوانی تعاملی و برنامه‌های آموزش والدین برای غنی‌سازی محیط زبانی خانه و در نتیجه، تقویت همزمان توانایی‌های زبانی و اجتماعی کودکان تأکید می‌کنند.

چکیده: این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی مهارت‌های زبانی در ارتباط میان محیط یادگیری خانه و رشد اجتماعی نمونه ای از کودکان پیش دبستانی شهر تهران انجام شد. در همین راستا تعداد ۱۱۰ کودک پیش دبستانی به شکل در دسترس انتخاب و به آزمون رشد زبان با شش مهارت واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری پاسخ دادند. آزمون محیط یادگیری خانه شامل محیط تحصیلی- آموزشی و تقویت زبانی و آزمون رشد اجتماعی شامل مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی کودک توسط والد (مادر) پاسخ داده شد. از مدلسازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی (واریانس محور) و نرم افزار PLS جهت تحلیل داده ها استفاده شد. بررسی روابط درون مدل ساختاری نشان داد مسیر اثر محیط یادگیری خانه بر رشد اجتماعی از طریق مهارت های زبانی معنادار است. در مجموع با توجه به برازش مدل اندازه گیری و آزمون روابط بین سازه های تحقیق، مدل ارائه شده توسط پژوهشگر تایید می شود. از این پژوهش می توان نتیجه گرفت که تقویت محیط یادگیری خانه برای کودکان می تواند رشد اجتماعی آنها را از طریق تقویت توانایی های زبانی بهبود بخشد. تبیین این نتایج و کاربردهای ضمنی آن در پایان مورد بحث قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: محیط یادگیری خانه، مهارت‌های زبانی، رشد اجتماعی

استناد به این مقاله: چراغی، ف.، کبودی، م.، عسگری، ع.، زاهد، س. (۱۴۰۴). بررسی رابطه ساختاری میان محیط یادگیری خانه و رشد اجتماعی کودکان پیش دبستانی: نقش واسطه‌ای مهارت‌های زبانی. خانواده پژوهی، ۲۱(۴)، ۱۱۰-۱۲۷. doi: 10.48308/jfr.2025.234246.1679

مقدمه

رشد اجتماعی یکی از ابعاد بنیادی تحول انسان است که بسیاری از روان‌شناسان آن را بستر ساز دیگر عملکردهای رشدی در سال‌های آتی می‌دانند. شایستگی اجتماعی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی این رشد، با پیامدهایی همچون روابط بین‌فردی سالم، حل مؤثر تعارض‌ها، دستیابی به اهداف و موفقیت تحصیلی همراه است و شالوده‌ی موفقیت‌های آینده را پی‌ریزی می‌کند (هررا و همکاران^۱، ۲۰۲۰؛ مک‌کان و همکاران^۲، ۲۰۲۰؛ کیم و شین^۳، ۲۰۲۱؛ ترنبول و همکاران^۴، ۲۰۲۰). از این رو، رشد اجتماعی نقشی اساسی در شکل‌گیری شخصیت سالم و رشد همه‌جانبه‌ی کودکان ایفا می‌کند (آبراهامز و همکاران^۵، ۲۰۱۹).

در سال‌های اخیر، توجه روزافزونی به شناسایی عوامل مرتبط با رشد این مجموعه از مهارت‌ها، به‌ویژه در دوره‌ی پیش‌دبستانی، جلب شده است؛ دوره‌ای که در آن، شتاب رشد شایستگی‌های اجتماعی بسیار بالاست (مورانو و همکاران^۶، ۲۰۲۰؛ بلیویت و همکاران^۷، ۲۰۲۱). بر پایه‌ی مدل زیست-محیطی، تحول کودک در بستر موقعیت‌های متنوعی صورت می‌گیرد و ویژگی‌های این محیط‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد او دارند (بونی‌فاسی و همکاران^۸، ۲۰۲۳). تعامل کودک با محیط‌هایی چون خانه، مدرسه و اجتماع در این فرایند نقش دارد، اما خانواده همچنان نخستین و مهم‌ترین بستر اجتماعی‌شدن کودک محسوب می‌شود (وو و همکاران، ۲۰۱۸؛ کوارتاس^۹، ۲۰۲۲). خانواده نه‌تنها نخستین محیط یادگیری کودک است، بلکه منبع اصلی تعامل با دنیای پیرامون نیز به‌شمار می‌آید. از این رو، فراهم کردن یک محیط یادگیری غنی در خانه، فرصت رشد مهارت‌های اجتماعی کودک را به حداکثر می‌رساند.

با این حال، مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌ها بر نقش عناصر ساختاری محیط خانه در رشد شایستگی اجتماعی-عاطفی کودکان تمرکز داشته‌اند (بونی‌فاسی و همکاران، ۲۰۲۴؛ اسپینلی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱؛ تانگ و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۱). ویژگی‌های ساختاری خانواده شامل عوامل نسبتاً پایدار و زمینه‌ای در بافت خانواده مانند وضعیت اقتصادی، سطح تحصیلات والدین، شغل، ترکیب خانواده و پیشینه‌ی فرهنگی است (هورنینگ و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۲؛ هومل و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۲؛ لیو کیو و همکاران، ۲۰۲۰). یافته‌ها نشان می‌دهند که این عوامل می‌توانند تا حدی رشد اجتماعی کودکان را پیش‌بینی کنند.

در مقایسه با این دیدگاه ساختاری، مطالعات مبتنی بر نظریه اکولوژیکی نشان می‌دهد که محیط یادگیری خانه، به‌صورت یک متغیر فرآیندی، پیچیده و چندبُعدی بررسی می‌شود که شامل منابع سوادآموزی، فعالیت‌های تعاملی و کنش‌های زبانی والد-کودک است (لینبرگ و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۰؛ رودریگز و تامیس-لوموند^{۱۵}، ۲۰۱۱). برخلاف ویژگی‌های ایستا و ایجابی محیط ساختاری، محیط یادگیری خانه ماهیتی پویا، سیستماتیک و تعاملی دارد و می‌تواند بر رشد اجتماعی-عاطفی کودکان تأثیرگذار باشد (نگوئن و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی از مؤلفه‌های اساسی این محیط، تعامل والد-کودک است که از طریق ارتباط روزمره، تبادل اطلاعات، عواطف و نگرش‌ها شکل می‌گیرد. این تعامل‌ها زمینه‌ساز رشد تدریجی توانایی‌های اجتماعی در مغز کودک هستند (تان و همکاران، ۲۰۲۰؛ وو و همکاران، ۲۰۱۸). در همین راستا، میستری و همکاران^{۱۶} (۲۰۰۸) تأکید کرده‌اند که آنچه در رشد اجتماعی کودک اهمیت دارد، نه صرفاً هویت والدین، بلکه نوع فعالیت‌هایی است که والدین در خانه با کودک انجام می‌دهند.

با وجود نقش کلیدی محیط یادگیری خانه، پژوهش‌های اندکی به‌صورت مستقیم به بررسی اثر آن بر رشد شایستگی اجتماعی کودکان پرداخته‌اند. این امر، لزوم مطالعاتی عمیق‌تر برای کشف سازوکارهای دقیق این تأثیر را نشان می‌دهد؛ به‌ویژه باید مشخص شود که چه متغیرهایی ممکن است در این میان نقش میانجی داشته باشند (تامیس-لوموندا و همکاران، ۲۰۱۹).

یکی از این متغیرهای میانجی، مهارت‌های زبانی است. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که محیط یادگیری در خانه با توانش‌های زبانی کودکان ارتباط تنگاتنگی دارد (سنکوئست و همکاران^{۱۷}، ۲۰۲۴؛ نیکلاس و اشنايدر^{۱۸}، ۲۰۱۷؛ الف؛ لهر و همکاران، ۲۰۲۰). فعالیت‌هایی مانند خواندن کتاب، گفتن قافیه و تعامل زبانی فعال با کودک به رشد واژگان، درک زبان و آگاهی واج‌شناختی او کمک می‌کند (دوکورت و همکاران^{۱۹}، ۲۰۲۱). بنابراین، تفاوت‌های اولیه در دایره‌ی واژگان کودکان را می‌توان تا حدی ناشی از تفاوت‌های موجود در محیط یادگیری خانه دانست. به‌ویژه در سال‌های آغازین زندگی که رشد واژگان بسیار سریع است (بورگان و کاین^{۲۰}، ۲۰۲۲). همچنین، کیفیت تعامل والد-کودک، فراوانی فعالیت‌های زبانی، و ساختار کلی محیط یادگیری خانگی از جمله عواملی هستند که در رشد زبان پیش‌دبستانی تأثیرگذار شناخته شده‌اند (فلاک و همکاران^{۲۱}، ۲۰۱۸؛ واد و همکاران، ۲۰۱۸؛ لوسبی و هینز^{۲۲}، ۲۰۲۰؛ دولین و همکاران^{۲۳}، ۲۰۲۳).

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهشی گویای آن‌اند که مهارت‌های زبانی با عملکرد اجتماعی-عاطفی کودکان رابطه‌ای معنادار دارند. زبان به‌عنوان ابزار اصلی بیان احساسات و تعاملات اجتماعی، نقش زیربنایی در رشد اجتماعی ایفا می‌کند (کاستودن و همکاران، ۲۰۲۴؛ رز و همکاران، ۲۰۱۶؛ سیدنفلد و همکاران^{۲۴}، ۲۰۱۴). برای مثال، رز و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند توانایی‌های زبانی کودکان در سه‌سالگی می‌تواند خودتنظیمی، همکاری و پرخاشگری آن‌ها را در هفت‌سالگی پیش‌بینی کند. همچنین، مشکلات زبانی اغلب با ضعف در تعاملات اجتماعی و بروز رفتارهای ناسازگار همراه‌اند (هولو و همکاران، ۲۰۱۴؛ تاگ، ۲۰۲۱). شواهد داخلی نیز این ارتباط را تأیید کرده‌اند؛ برای نمونه، در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، رابطه‌ی مثبت و معناداری میان زبان دریافتی و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی گزارش شده است (وهاب و همکاران، ۱۳۹۱؛ زمانوند، ۱۳۹۹).

بر اساس شواهد نظری و تجربی، محیط یادگیری خانه با رشد زبانی کودک پیوندی معنادار دارد، و از سوی دیگر، زبان به‌عنوان یکی از ابزارهای کلیدی تنظیم هیجان، ارتباط با دیگران و درک موقعیت‌های اجتماعی، نقشی اساسی در رشد اجتماعی ایفا می‌کند. از این رو، می‌توان فرض کرد که مهارت‌های زبانی، در رابطه‌ی میان محیط یادگیری خانه و رشد اجتماعی کودکان، نقش میانجی داشته باشند. این فرض در برخی مطالعات پیشین نیز مورد تأیید قرار گرفته است (ویرس و همکاران^{۲۵}، ۲۰۱۹؛ ویرس، اهمیگ و نیکلاس، ۲۰۲۲).

با این حال، پژوهش حاضر نسبت به تحقیقات پیشین، نوآوری‌هایی در تعریف مفاهیم و روش‌شناسی دارد. نخست، تعریف ارائه‌شده از محیط یادگیری خانه در این مطالعه، فراتر از متغیرهای رایج مانند نگرش والدین به آموزش یا تعداد کتاب‌های موجود در منزل بوده و تمرکز اصلی آن بر تعاملات آموزشی والد-کودک و تبادل فعال اطلاعات است. این نگاه تعاملی، با دیدگاه لهر و همکاران (۲۰۲۰) همسو است که تأکید دارند مفهوم محیط یادگیری خانه، به‌دلیل ماهیت چندوجهی خود، باید در ارتباط با ابعاد گوناگون رشد کودک به‌طور دقیق‌تری بررسی شود.

از منظر روش‌شناسی، بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری در این پژوهش، امکان تحلیل هم‌زمان روابط مستقیم و غیرمستقیم را فراهم ساخته و جایگاه مهارت‌های زبانی را به‌عنوان حلقه‌ای مفقوده در تبیین فرآیندهای رشد شناختی-اجتماعی کودکان برجسته می‌سازد. همچنین تمرکز بر کودکان پیش‌دبستانی در بستر فرهنگی-اجتماعی ایران که کمتر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، گامی مهم در جهت تولید دانش بومی و قابل اتکا است. افزون بر این، رویکرد چندبعدی و تعاملی پژوهش در تعریف محیط یادگیری خانه، برخلاف دیدگاه‌های سنتی ساختارمحور می‌تواند فهم عمیق‌تری از نقش خانواده در رشد کودک فراهم آورد.

در مجموع، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی مهارت‌های زبانی در رابطه‌ی میان محیط یادگیری خانه و رشد اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی شهر تهران، درصدد پر کردن شکاف‌های نظری و عملی موجود است و می‌تواند زمینه‌ساز طراحی مداخلات آموزشی هدفمند و مؤثر در دوران حساس پیش از دبستان باشد.



روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر به دنبال شناسایی روابط بین متغیرها در وضعیت موجود است، بنابراین در زمره تحقیقات توصیفی به حساب می‌آید. همچنین این پژوهش از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی (روش واریانس محور) است.

جامعه پژوهش عبارتند از کودکان ۶ ساله دوره پیش از دبستان منطقه یک شهر تهران که با روش نمونه‌گیری در دسترس در مراکزی که پژوهشگر به آنها دسترسی داشته انتخاب شدند. به دلیل اجرای انفرادی و طولانی بودن آزمون توانایی‌های زبانی و همچنین استفاده از نمونه مادران در کنار نمونه کودک، تعداد ۱۱۰ دختر و پسر پیش دبستانی و والد کودک، نمونه این پژوهش را تشکیل دادند. در ارتباط با حجم نمونه برای روش معادلات ساختاری، لوهلین (۲۰۰۴) ضمن تأکید بر اینکه نمی‌توان عدد دقیقی را به عنوان حداقل نمونه اعلام کرد می‌پذیرد که حجم نمونه کمتر از ۱۰۰ نامناسب است (به نقل از قاسمی، ۱۳۹۰) و با توجه به عدم نرمال بودن داده‌ها، استفاده از روش PLS برای نمونه‌های کوچک در مقایسه با روش‌های واریانس محور منعی ندارد.

پرسشنامه محیط یادگیری خانه: این پرسشنامه نخستین بار در ایران توسط امینی (۱۳۹۷) با الهام از نسخه اصلی که ابزاری مشاهده‌ای است طراحی و اجرا شده است. ابزار مشاهده‌ای محیط یادگیری خانه در سال (۱۹۷۹) ساخته و در سالهای بعد با ۸ زیرمقیاس پاسخگو بودن، پذیرش کودک، تحریک یادگیری، سرمشق

دهی، نمایافتگی، تنوع در تجربه‌ها، تحریک زبانی و محیط فیزیکی توسعه یافت (کدول و بردلی ۲۰۰۱). طراحی سوالات پرسشنامه محیط یادگیری خانه توسط امینی با توجه به موارد موجود در دو حیطه اصلی شامل تقویت آموزشی-تحصیلی و تقویت زبانی با ۱۶ گویه طراحی شده است. تقویت آموزشی - تحصیلی، فعالیتهای یادگیری است که والدین با فرزندان در بازده زمانی یک ماهه انجام داده‌اند و تقویت زبانی به میزان استفاده از کتاب و ... در پاسخگویی به سوالات کودک، تشویق به استفاده از آنها و خواندن تعاملی است. در هر کدام از سوالات از والد (مادر) پرسیده می‌شود که چند بار در هفته فعالیت‌های مورد نظر را با کودک خود انجام داده است. این پرسشنامه شامل شیوه نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج امتیازی از اصلاً تا بیش از ۷ بار است. ضریب آلفای کرونباخ برای هر خرده مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۳ و ۰/۶۰ به دست آمده است. همچنین به منظور بررسی دقیق‌تر این ابزار از مدل اندازه‌گیری راش استفاده شده است. در مجموع ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه مذکور در اندازه‌گیری محیط یادگیری خانه مطلوب گزارش شده است (امینی ۱۳۹۷).

آزمون رشد زبان

این آزمون توسط هامیل و نیوکامر در سال ۱۹۸۸ جهت استفاده در کودکان ۴ تا ۸ سال و یازده ماه منتشر شد (به نقل از نیوکامر و هامیل، ۱۳۸۹) و در ایران توسط حسن زاده و مینایی (۱۳۸۰) پس از انطباق زبان شناختی بر روی یک نمونه از کودکان فارسی زبان شهر تهران هنجاریابی شد. آزمون شامل دو بعد (مختصات زبان شناختی و نظام‌های زبان شناختی) و در مجموع نه خرده آزمون دارد. شش خرده آزمون اصلی مربوط به مهارت‌های زبانی (واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله، تکمیل دستوری) و سه خرده آزمون تکمیلی (تمایز گذاری کلمه، تحلیل واجی و تولید کلمه) است. از ترکیب شش خرده آزمون اصلی توانایی کلی زبانی یا بهره زبان گفتاری سنجیده می‌شود. پایایی آزمون که با استفاده از روش بازآزمایی به دست آمده ضرایب همبستگی خرده آزمون واژگان تصویری ۰/۷۸، واژگان ربطی ۰/۷۸، واژگان شفاهی ۰/۸۵، درک دستوری ۰/۸۲، تقلید جمله ۰/۸۶، تکمیل دستوری ۰/۸۵، تمایز گذاری کلمه ۰/۸۶، تحلیل واجی ۰/۸۴ و تولید کلمه ۰/۸۲ گزارش شده است. در رابطه با روایی آزمون ضرایب همبستگی بین چند خرده آزمون و آزمون‌های ملاک می‌توان به ضرایب ۰/۵۷، ۰/۷۱، ۰/۴۲ و ۰/۷۰ اشاره کرد. در این آزمون پاسخ صحیح به هر گویه امتیاز یک و پاسخ نادرست امتیاز صفر داده می‌شود. در پژوهش حاضر از این آزمون به منظور تعیین مهارت‌های نحو و معنا شناسی (شش خرده آزمون اصلی) استفاده شده است.

پرسشنامه مشکلات اجتماعی هیجانی کودکان: در این پژوهش جهت سنجش رشد اجتماعی کودکان، از دو خرده مقیاس پرسشنامه مشکلات اجتماعی/هیجانی کودکان ساخته میلر و همکاران (۱۹۹۷) استفاده شد. پرسشنامه اصلی دو قلمرو رفتارهای سازش یافته و رفتارهای سازش نایافته را در دو حوزه اصلی رشد اجتماعی و رشد عاطفی-هیجانی پوشش می‌دهد. در این پژوهش از سوالات مرتبط با رشد اجتماعی استفاده شده است. این سوالات در دو زیر مقیاس مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های اجتماعی به عنوان رفتارهای سازش یافته با ۱۶ گویه در مقیاس پنج امتیازی (۱=هرگز تا ۵=همیشه) اندازه‌گیری می‌شود. هر گویه با عبارت "فرزند من..."

شروع و بر اساس رفتارهای مثبت یا منفی پاسخ داده می شود. این پرسشنامه توسط دادستان و همکاران (۱۳۸۹) در ایران بر روی یک نمونه ۱۴۵۳ نفری از کودکان پیش دبستانی شهر تهران هنجاریابی شده است. نتایج تحلیل عامل اکتشافی نسخه فارسی، همچنین روایی همگرا با دو فرم فهرست رفتاری کودکان و گزارش مربی - معلم، نظام سنجش مبتنی بر تجربه آشنابخ، روایی واگرایی پرسشنامه را تایید کرده است (دادستان و همکاران، ۱۳۸۹).

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

مدلسازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی برخلاف روش کواریانس محور (نرم افزارهای لیزرل ، ایموس) فاقد شاخص‌های برازش مدل مبتنی بر کای دو، جهت بررسی میزان مطابقت مدل نظری با داده‌های گردآوری شده می‌باشد. این امر به ماهیت پیش بین محور روش حداقل مربعات جزئی بستگی دارد. بنابراین شاخص‌های برازش که به همراه این رویکرد توسعه یافته اند مربوط به بررسی کفایت مدل در پیش بینی متغیرهای وابسته می‌شوند، مانند شاخص‌های افزونگی و یا شاخص نیکویی برازش. در پژوهش حاضر از چارچوب زیر برای برازش آزمون مدلسازی معادلات ساختاری واریانس محور یا همان روش حداقل مربعات جزئی استفاده شده که عبارتند از:

ارزیابی مدل اندازه گیری (مدل بیرونی)

آزمون مدل ساختاری (مدل درونی)

آزمون مدل کلی

جهت تجزیه و تحلیل داده ها نیز از دو نرم افزار SPSS26 و SmartPLS3 استفاده گردید. در تجزیه و تحلیل توصیفی شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای تحقیق به طور کامل مورد بررسی قرار گرفته است. در بخش آمار استنباطی به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، روابط بین متغیرها و به عبارتی تعمیم نتایج به دست آمده از نمونه به جامعه آماری پژوهش، از مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد. در جدول ۱ آماره‌های توصیفی شاخص‌های پژوهش شامل تعداد پاسخگویان، کمترین مقدار، بیشترین مقدار، میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی گزارش شده است.

جدول ۱. توصیف آزمودنی ها بر اساس شاخص‌های پژوهش

نام متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
تقویت تحصیلی آموزشی	۲۲/۶۷	۶/۹۰۹	۰/۵۵۱	-۰/۲۹۹
تقویت زبانی	۱۷/۹۷۷	۳/۷۹۶	۰/۵۴۴	۱/۶۱۵
مهارتهای اجتماعی	۳۲/۸۸۶	۴/۵۴	-۰/۶۲	-۰/۲۵۲
مهارتهای ارتباطی	۳۲/۸۶۴	۳/۷۸۵	-۰/۶۳۶	۰/۰۲۵
واژگان تصویری	۲۰/۳۰۷	۲/۹۱۴	-۰/۲۰۳	-۰/۴۴۷
واژگان ربطی	۲۰/۳۶۴	۴/۹۵۳	-۰/۸۶	۲/۴۱
واژگان شفاهی	۱۷/۵۹۱	۳/۱۹	-۰/۰۶۱	-۰/۴۷۵
درک دستوری	۱۶/۷۱۶	۳/۱۵۸	-۰/۱۳۶	-۰/۵۸۹
تقلید جمله	۱۹/۹۶۶	۵/۶۸۴	-۰/۶۳	-۰/۰۲۳
تکمیل دستوری	۱۶/۰۶	۴/۱۶	-۰/۵۱	-۰/۱۳

همانطور که در جدول ۱ مشخص است، با توجه به ضرایب چولگی و کشیدگی داده‌های مربوط به متغیرهای تحقیق نرمال نیستند. بنابراین برای بررسی فرضیه‌های پژوهش، از نرم افزار PLS استفاده شده است.

ارزیابی مدل اندازه‌گیری

یک مدل اندازه‌گیری مربوط به بخشی از مدل کلی می‌شود که در برگیرنده یک مولفه به همراه سوالات مربوط به آن مولفه است. برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری سه معیار پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا استفاده شده است.

جدول ۲. بررسی پایایی و روایی همگرا

نام متغیر	ضرایب بارهای عاملی	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
محیط یادگیری خانه	تقویت تحصیلی	۰/۷۳۹	۰/۸۰۰	۰/۵۸۴
	تقویت زبانی			
رشد اجتماعی	مهارت‌های اجتماعی	۰/۷۰۲	۰/۷۹۲	۰/۳۹۶
	مهارت‌های ارتباطی			
رشد زبانی	تکمیل دستوری	۰/۸۳۹	۰/۸۸۲	۰/۵۵۵
	واژگان شفاهی			
	واژگان تصویری			
	واژگان ربطی			
	درک دستوری			
	تقلید جمله	۰/۶۶۱		

مقدار ملاک برای مناسب بودن ضرایب بارهای عاملی، ۰/۴ می‌باشد. در جدول فوق ضرایب بارهای عاملی مربوط به عامل‌های تحقیق از ۰/۴ بیشتر می‌باشد. در صورتی که پس از اجرای مدل، به سوال‌هایی با بارهای عاملی کمتر از ۰/۴ برخورد کنیم، مجبور به حذف آن سوال هستیم. با توجه به اینکه مقدار مناسب برای آلفای کرونباخ ۰/۷، برای پایایی ترکیبی ۰/۷ و برای میانگین واریانس استخراج شده ۰/۴، ۰/۴ می‌باشد و تمامی معیارها در قسمت سنجش بارهای عاملی مقدار مناسبی دارند، می‌توان مناسب بودن وضعیت پایایی و روایی همگرای تحقیق را تایید کرد.

روایی واگرا:

جدول ۳. بررسی روایی واگرای مولفه‌های اصلی پژوهش به روش بارهای متقاطع

نام متغیر	محیط یادگیری خانه	رشد اجتماعی	رشد زبانی
محیط یادگیری خانه	تقویت تحصیلی	۰/۳۹۸	۰/۲۹۷
	تقویت زبانی	۰/۲۵۳	۰/۰۸۶
رشد اجتماعی	مهارت‌های اجتماعی	۰/۸	۰/۴۵۷
	مهارت‌های ارتباطی	۰/۷۱۳	۰/۳۱۷
رشد زبانی	تکمیل دستوری	۰/۲۸۱	۰/۷۳۲
	واژگان شفاهی	۰/۴۱	۰/۸۵۴
	واژگان تصویری	۰/۳۰۳	۰/۷۴۳

۰/۷۶۴	۰/۲۹۶	۰/۲۳۱	واژگان ربطی	
۰/۷۰۱	۰/۳۷۶	۰/۰۴۲	درک دستوری	
۰/۷۱۴	۰/۳۴۱	۰/۱۹۲	تقلید جمله	

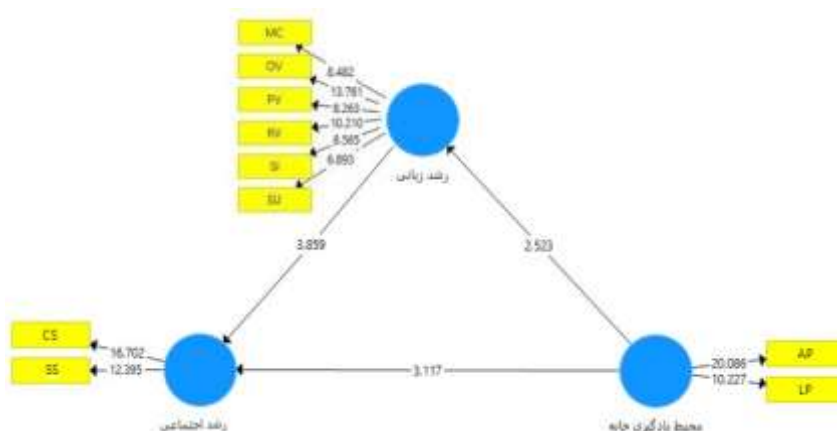
جدول ۴. بررسی روایی واگرایی مولفه‌های اصلی پژوهش به روش فورنل و لارکر

نام متغیر	رشد زبانی	رشد اجتماعی	محیط یادگیری خانه
رشد زبانی	۰/۷۴۵		
رشد اجتماعی	۰/۴۴۶	۰/۶۲۹	
محیط یادگیری خانه	۰/۲۵۱	۰/۳۸۵	۰/۷۶۴

همان گونه که در جدول ۴ گزارش شده است، در جاهایی که با رنگ تیره مشخص شده است مقدار جذر AVE هر عامل از مقدار همبستگی دو عامل بیشتر است. بنابراین روایی واگرایی تحقیق به روش فورنل و لارکر^{۲۷} تایید می شود.

آزمون مدل ساختاری

برای بررسی برازش مدل پژوهش از چندین معیار استفاده می شود که اولین و اساسی ترین معیار، ضرایب معنی داری t یا همان مقادیر t-values می باشد. در صورتی که مقدار این اعداد از ۱/۹۶ بیشتر شود، نشان از صحت رابطه‌ی بین عامل‌ها و در نتیجه تایید فرضیه‌های پژوهش در سطح اطمینان ۰/۹۵ است. البته باید توجه داشت که اعداد فقط صحت رابطه را نشان می دهند و شدت رابطه بین عامل‌ها را نمی توان با آن سنجید.



شکل ۲. مدل ضرایب معناداری

جدول ۵. بررسی روابط درون مدل ساختاری

Value P	Value T	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	بررسی رابطه‌ها درون مدل ساختاری تحقیق
۰/۰۰۰	۳/۸۵۹	۰/۰۹۷	۰/۳۷۴	رشد زبانی ← رشد اجتماعی
۰/۰۱۲	۲/۵۲۳	۰/۱۱	۰/۲۷۸	محیط یادگیری خانه ← رشد زبانی
۰/۰۰۲	۳/۱۱۷	۰/۰۹۶	۰/۳۰۰	محیط یادگیری خانه ← رشد اجتماعی
۰/۰۴۴	۲/۰۲	۰/۰۵۱	۰/۱۰۴	محیط یادگیری خانه ← رشد زبانی ← رشد اجتماعی

معیارهای R^2 و Q^2 :

R^2 معیاری است که نشان از تاثیر یک عامل برون‌زا بر یک عامل درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان ملاک‌هایی برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته می‌شود. برای بررسی کیفیت یا اعتبار مدل از شاخص حشو که به آن Q^2 استون – گیسر^{۲۸} می‌گویند استفاده شده است. این شاخص نیز قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد و در صورتی که مقدار این شاخص در مورد یکی از عامل‌های درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب نماید، به ترتیب نشان از قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی عامل یا عامل‌های برون‌زای مربوط به آن دارد.

جدول ۶. بررسی معیارهای Q^2 و R^2

نام متغیر	R^2	Q^2
رشد زبانی	۰/۱۱	ضعیف
رشد اجتماعی	۰/۲۹۲	متوسط
		متوسط

معیار F^2 :

این معیار که توسط کوهن (۱۹۸۸) معرفی شد، شدت رابطه میان سازه‌های مدل را تعیین می‌کند. معیار اندازه تاثیر از شاخص R^2 برای تحلیل رابطه‌ی میان سازه‌ها کمک می‌گیرد. از نظر کوهن مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب نشان از اندازه تاثیر کوچک، متوسط و بزرگ یه سازه بر سازه دیگر است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲).

جدول ۷. بررسی معیار f^2

نام متغیر	f^2
رشد زبانی ← رشد اجتماعی	۰/۱۸۲
محیط یادگیری خانه ← رشد زبانی	۰/۰۸۴
محیط یادگیری خانه ← رشد اجتماعی	۰/۱۱۷
	نزدیک به متوسط

آزمون مدل کلی

مدل کلی شامل هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری می‌شود و با تایید برازش آن، بررسی برازش در یک مدل کامل می‌شود. معیار نیکویی برازش^{۲۹} مربوط به بخش کلی مدل‌های ساختاری است. این معیار توسط تننهاوس و همکاران در سال ۲۰۰۴ ابداع گردید و سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر

ضعیف، متوسط و قوی برای آن معرفی شده است و حصول مقدار ۰/۲۹۶ برای معیار نیکویی برازش، نشان از برازش مناسب مدل دارد. در مجموع با توجه به مراحل که جهت تصدیق مدل اندازه‌گیری و محاسبات روایی سازه و تشخیصی و به دنبال آن آزمون روابط بین سازه‌های تحقیق انجام شد، مدل ارائه شده توسط پژوهشگر تایید می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی مهارت‌های زبانی در رابطه میان محیط یادگیری خانه و رشد اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که محیط یادگیری خانه به‌طور معناداری توانایی‌های زبانی و رشد اجتماعی کودکان را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج در راستای پژوهش‌های پیشین، اهمیت تعاملات زبانی و عاطفی در محیط خانه را به‌عنوان بستری مؤثر برای رشد شناختی و اجتماعی کودکان تأیید می‌کند (نیکلاس و اشنایدر، ۲۰۱۷؛ رز و همکاران، ۲۰۱۸؛ کوزاک و رچیا، ۲۰۱۹؛ لهر و همکاران، ۲۰۲۰؛ سکوئست و همکاران، ۲۰۲۴).

برای تبیین این یافته‌ها می‌توان به نظریه‌های بنیادین رشد نظیر نظریه اجتماعی-فرهنگی و یگوتسکی، یادگیری مشاهده‌ای بندورا و مدل بوم‌شناختی برونفن‌برنر اشاره کرد؛ نظریه‌هایی که همگی بر نقش محیط اجتماعی و به‌ویژه والدین در تحول کودک تأکید دارند. از منظر این دیدگاه‌ها، زبان نه تنها ابزاری برای انتقال معنا، بلکه وسیله‌ای برای تنظیم هیجانات، تقویت همدلی و برقراری ارتباط اجتماعی مؤثر است. در نتیجه، محیط زبانی غنی در خانه می‌تواند نقشی کلیدی در رشد مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان ایفا کند.

یافته محوری پژوهش حاضر، یعنی نقش میانجی مهارت‌های زبانی در رابطه بین محیط یادگیری خانه و رشد اجتماعی، بار دیگر بر پیوستگی ابعاد شناختی و اجتماعی در رشد کودکان تأکید دارد. این یافته با نتایج مطالعات ویرس و همکاران (۲۰۱۹) و ویرس، اهمیگ و نیکلاس (۲۰۲۱) هم‌راستا است؛ پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند زبان در تعاملات همسالان و پذیرش اجتماعی نقشی تعیین‌کننده ایفا می‌کند.

در همین راستا، یکی از مؤلفه‌های مهم محیط یادگیری خانه، خواندن اشتراکی است؛ فعالیتی که امکان گفت‌وگو درباره تجارب اجتماعی-عاطفی شخصیت‌های کتاب را فراهم می‌سازد. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که کتاب‌خوانی تعاملی تأثیر مستقیمی بر یادگیری اجتماعی-عاطفی کودکان دارد (کوزاک و رچیا^{۳۰}، ۲۰۱۹) و می‌تواند توانایی کودکان در بیان عواطف و برقراری پیوندهای اجتماعی را تقویت کند (رز و همکاران، ۲۰۱۸). اهمیت محیط برانگیزاننده از آنجا ناشی می‌شود که یادگیری زبان در سال‌های آغازین زندگی، توانمندی کودک را در ابراز نیازها، بیان هیجانات و تعاملات اجتماعی افزایش می‌دهد. پژوهش اسکیب و همکاران^{۳۱} (۲۰۱۹) نیز بر این موضوع تأکید دارد. افزون بر آن، رشد زبان در تنظیم هیجان‌های منفی مانند پرخاشگری و خشم نقشی حیاتی ایفا می‌کند (بروس و بل^{۳۲}، ۲۰۲۴). خودتنظیمی هیجانی و رفتاری نیز از جنبه‌های اساسی تحول در دوره پیش‌دبستان است. بر این مبنا، فعالیت‌های آموزشی-یادگیری هدفمند و غنی‌سازی محیط یادگیری خانه می‌تواند به بهبود کیفیت تعاملات والد-کودک و رشد زبانی کودک که خود زیربنای تعاملات اجتماعی است، منجر شود (نوبل و همکاران، ۲۰۱۹؛ دوکورت و همکاران^{۳۳}، ۲۰۲۱). مهارت‌های اجتماعی در

این میان ارتباط نزدیکی با توانایی در ارتباطات کلامی و غیرکلامی دارند. در واقع، کودکانی که در بیان نیازها یا درک دیگران ضعف دارند، معمولاً در پاسخ‌گویی مناسب دچار چالش می‌شوند و به دلیل نقص در مهارت‌های اجتماعی، ممکن است از سوی همسالان مورد پذیرش قرار نگیرند؛ مسئله‌ای که آن‌ها را در معرض مشکلات رفتاری، اجتماعی و تحصیلی قرار می‌دهد.

در نتیجه، مهارت‌های زبانی نه تنها ابزارهایی برای تعامل و درک متقابل‌اند، بلکه به کودکان امکان می‌دهند هیجانات خود را نام‌گذاری و تنظیم کنند، موقعیت‌های اجتماعی را تحلیل کرده و پاسخ‌های سازگارانه‌تری ارائه دهند. از این‌رو، تقویت این مهارت‌ها می‌تواند نقشی کلیدی در پیشگیری از مشکلات رفتاری و ارتقاء سلامت اجتماعی کودکان ایفا کند.

از منظر کاربردی، یافته‌های این مطالعه بر نقش خانواده به‌عنوان نخستین محیط یادگیری تأکید دارد؛ محیطی که نه‌فقط در آماده‌سازی شناختی، بلکه در ارتقای سلامت روانی-اجتماعی کودک تأثیرگذار است. بنابراین، برنامه‌های مداخله‌ای با محوریت تعاملات زبانی والد-کودک، نظیر آموزش والدین در حوزه کتاب‌خوانی تعاملی، گفت‌وگوهای عاطفی و تقویت ارتباط همدلانه، می‌توانند در ارتقاء رشد اجتماعی و هیجانی کودکان مؤثر باشند.

با این حال، نتایج این پژوهش باید با در نظر گرفتن محدودیت‌هایی تفسیر شود. نخست آن که داده‌ها در قالب یک مطالعه مقطعی گردآوری شده‌اند و امکان استنتاج علیت وجود ندارد؛ مطالعات طولی می‌توانند در این زمینه بینش عمیق‌تری ارائه دهند. دوم، به دلیل دشواری مشاهده مستقیم محیط خانه، از مقیاس‌های خودگزارشی والدین استفاده شد که احتمال سوگیری در گزارش‌ها را افزایش می‌دهد. همچنین در ارزیابی رشد اجتماعی، می‌توان از گزارش‌های مربیان نیز بهره گرفت؛ زیرا آن‌ها می‌توانند دیدگاهی نسبتاً عینی و معتبر از رفتار کودک ارائه دهند (اشمیدلر و اشنایدر^{۳۴}، ۲۰۱۴). محدودیت دیگر، استفاده از نمونه در دسترس با حجم نسبتاً کم است که تعمیم‌پذیری نتایج را با چالش مواجه می‌کند. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، مدل مفهومی حاضر در نمونه‌های تصادفی و با در نظر گرفتن متغیرهایی چون جنسیت و سایر جنبه‌های رشدی از جمله هیجانی-عاطفی مورد بررسی قرار گیرد.

شایان ذکر است که پژوهش‌های گذشته نیز ارتباط معناداری را میان جنسیت کودک با توانایی‌های زبانی (ویرس و همکاران، ۲۰۱۹؛ رینالدی و همکاران^{۳۵}، ۲۰۲۳؛ پریستاوسکی و همکاران^{۳۶}، ۲۰۲۲) رشد هیجانی و توانایی‌های کلامی کودکان گزارش کرده‌اند (آگولیرا و همکاران^{۳۷}، ۲۰۲۱). در نهایت، پژوهش حاضر ضمن تأکید بر نقش بنیادین زبان در تعاملات اجتماعی، بر ضرورت سیاست‌گذاری برای آموزش‌های خانوادگی و تقویت محیط زبانی خانه به‌منظور بهبود رشد همه‌جانبه‌ی کودکان در سال‌های پیش از دبستان تأکید دارد.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Herrera | 20. Burgoyne & Cain |
| 2. MacCann | 21. Flack |
| 3. Kim & Shin | 22. Lusby |
| 4. Turnbull | 23. Dulin |
| 5. Abrahams | 24. Seidenfeld |
| 6. Murano | 25. Wirth |
| 7. Blewitt | 26. Average Variance Extracted (AVE) |
| 8. Bonifacci | 27. Fornell & Larcker |
| 9. Cuartas | 28. Stone-Geisser's Q ² |
| 10. Spinelli | 29. Goodness of Fit |
| 11. Tang | 30. Kozak & Recchia |
| 12. Horning | 31. Skibb |
| 13. Hummel | 32. Bruce & Bell |
| 14. Linberg | 33. Daucourt |
| 15. Rodriguez & Tamis-LeMonda | 34. Schmiedeler |
| 16. Mistry | 35. Rinaldi |
| 17. Sundqvist | 36. Prystawski |
| 18. Niklas & Schneider | 37. Aguilera |
| 19. Daucourt | |

منابع

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., et al. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychol. Assess.* 31, 460–473.
- Aguilera M, Ahufinger N, Esteve-Gibert N, Ferinu L, Andreu L and Sanz-Torrent M (2021) Vocabulary Abilities and Parents' Emotional Regulation Predict Emotional Regulation in School-Age Children but Not Adolescents With and Without Developmental Language Disorder. *Front. Psychol.* 12:748283.
- Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., et al. (2021). "It's embedded in what we do for every child": a qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting Children's social and emotional learning. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18:1530.
- Bonifacci P, Tobia V, Inoue T and Manolitsis G (2023) Editorial: The impact of home and school environment on early literacy and mathematic skills. *Front. Psychol.* 14:1258391. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1258391
- Bonifacci, P., Compiani, D., Vassura, C (2024). Home Learning Environment and Screen Time Differentially Mediate the Relationship Between Socioeconomic Status and Preschoolers' Learning and Behavioural Profiles. *Child Psychiatry Hum Dev* <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01724-z>

- Bruce M, Ermanni B, Bell MA (2024). Vocabulary size predicts behavioral problems in emotionally reactive children. *Early Child Res Q. Quarter*; 67:265-273.
- Burgoyne, K., and Cain, K. (2022). The effects of prompts on the shared reading interactions of parents and children with Down syndrome. *Int. J. Disabil. Dev. Educ.* 69, 1327–1341.
- Cuartas, J. (2022). The effect of spanking on early social-emotional skills. *Child Dev.* 93, 180–193. doi: 10.1111/cdev.13646
- Custode, S. A., Bailey, J., Sun, L., Katz, L., Ullery, M., Messinger, D., Bulotsky-Shearer, R. J., & Perry, L. K. (2023). Preschool Language Environments and Social Interactions in an Early Intervention Classroom: A Pilot Study. *Journal of Early Intervention*, 46(3), 338-355.
- Dadsetan, P., Asgari, A., Rahimzade, S., & Bayat, M. (2010). Kindergarten inventory of social/emotional tendencies: A cross-validation study. *Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists)*, 7(25), 7–27 . [in Persian].
- Daucourt, M. C., Napoli, A. R., Quinn, J. M., Wood, S. G., and Hart, S. A. (2021). The home math environment and math achievement: a meta-analysis. *Psychol. Bullet.* 147, 565–596.
- Davari, A., & Rezazadeh, A. (2013). Structural equation modeling with PLS software (1st ed.). Tehran: Jahad Daneshgahi Publications.[in Persian].
- Dulin, M.S., Loveall, S.J and Mattie, L.J (2023). Home-literacy environments and language development in toddlers with Down syndrome. *Front. Psychol.* 14:1143369.
- Flack, Z. M., Field, A. P., and Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: a meta-analysis. *Dev. Psychol.* 54, 1334–1346.
- Ghasemi, V. (2012). Estimation of optimum sample size in structural equation modeling: Assessing its adequacy for social researchers. *Iranian Journal of Sociology (ISA)*, 12(4), 138–161. [in Persian].
- Hasanzadeh S, Minaei A. Adaptation and Standardization of the Test of TOLD-P: 3 for Farsi-speaking Children of Tehran. *JOEC* 2002; 1 (2):119-134 [in Persian].
- Herrera, L., Al-Lal, M., and Mohamed, L. (2020). Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. *Front. Psychol.* 10:3075.
- Hollo, A., Wehby, J., & Oliver, R. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioural disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186
- Horning, M. L., Friend, S., Lee, J., Flattum, C., and Fulkerson, J. A. (2022). Family characteristics associated with preparing and eating more family evening meals at home. *J. Acad. Nutr. Diet.* 122, 121–128.
- Hummel, T. G., Cohen, F., and Anders, Y. (2022). Parents’ trust in their child’s preschool: associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication. *Early Educ. Dev.* 1-18.

- Kim, S. H., and Shin, S. (2021). Social-emotional competence and academic achievement of nursing students: a canonical correlation analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18:1752.
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569–577. <https://doi.org/10.1002/trtr.1760>
- Lehrl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Rossbach, H., & Weinert, S. (2020). Long-term and domain specific relations between the early years home learning environment and students' academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 102–124.
- Linberg, A, Lehrl, S, and Weinert, S (2020). The Early Years Home Learning Environment – Associations With Parent-Child-Course Attendance and Children's Vocabulary at Age 3. *Front. Psychol.* 11:1425.
- Liu, Q., Zhou, N., Cao, H., and Hong, X. (2020). Family socioeconomic status and Chinese young children's social competence: parenting processes as mediators and contextualizing factors as moderators. *Child Youth Serv. Rev.* 118:105356.
- Lusby, S., and Heinz, M. (2020). Shared reading practices between parents and young children with Down syndrome in Ireland. *Ir Educ Stud* 39, 19–38.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., and Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychol. Bull.* 146, 150–186.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., and Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Child. Res. Q.* 23, 193–212.
- Murano, D., Sawyer, J. E., and Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Rev. Educ. Res.* 90, 227–263.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017a). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274. \
- Prystawski B, Grant E, Nematzadeh A, Lee SWS, Stevenson S, Xu Y. (2022). The Emergence of Gender Associations in Child Language Development. *Cogn Sci.*46(6):e13146.
- Rinaldi P, Pasqualetti P, Volterra V, Caselli MC (2021). Gender differences in early stages of language development. Some evidence and possible explanations. *J Neurosci Res.*101(5):643-653.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075.
- Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the Home Literacy Environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342–356.

- Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. A., and Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes: a randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childh. Res. Q.* 48, 173–185.
- Schmiedeler, S., & Schneider, W. (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the early years: Diagnostic issues and educational relevance. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(3), 460–475. <https://doi.org/10.1177/1359104513489979>
- Seidenfeld, A. M., Johnson, S. R., Woodburn Cavadel, E., & Izard, C. E. (2014). Theory of mind predicts emotion knowledge development in Head Start children. *Early Education and Development*, 25(7), 933–948.
- Skibb, L.E., Montory, J., Bowles, R., Morrison, F. (2019). Self -regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood research quarterly*. Vol. 46.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A., and Fasolo, M. (2021). Parenting stress during the COVID-19 outbreak: socioeconomic and environmental risk factors and implications for children emotion regulation. *Fam. Process* 60, 639–653.
- Sundqvist, A., Majerle, N., Heimann, M., & Koch, F.-S. (2024). Home literacy environment, digital media and vocabulary development in preschool children. *Journal of Early Childhood Research*, 22(4), 570-583.
- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T., and Vallotton, C. (2019). Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills. *Appl. Dev. Sci.* 23, 153–169.
- Tan, C., Zhao, C., Dou, Y., Duan, X., Shi, H., Wang, X., et al. (2020). Caregivers' depressive symptoms and social-emotional development of left-behind children under 3 years old in poor rural China: the mediating role of home environment. *Child Youth Serv. Rev.* 116:105109.
- Tang, Y. P., Zheng, J., Sun, X. X., and Huang, Z. J. (2021). Collaboration: report on the study on social and emotional skills of Chinese adolescents (III). *J. East China Normal Univ. (Educ. Sci.)* 39, 62–76.
- Turnbull, K. L., Mateus, D. M. C., LoCasale-Crouch, J., Coolman, F. L., Hirt, S. E., and Okezie, E. (2022). Family routines and practices that support the school readiness of young children living in poverty. *Early Child. Res. Q.* 58, 1–13.
- Vahab, M. , Shahim, S. , Jafari, S. and Oryadi Zanjani, M. M. (2012). The relation between receptive language development and social skills among 4-to-6-year-old Persian-speaking children. *Journal of Research in Rehabilitation Sciences*, 8(3), 454-465. [in Persian].
- Wade, M., Jenkins, J. M., Venkadasalam, V. P., Binnoon-Erez, N., and Ganea, P. A. (2018). The role of maternal responsiveness and linguistic input in preacademic skill development. A longitudinal analysis of pathways. *Cogn. Dev.* 45, 125–140.
- Wirth A., Ehlig S. C., & Niklas F. (2022). The role of the Home Literacy Environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Social Development*, 31, 372–387.

- Wirth, A., Ehmgig, S. C., Drescher, N., Guffler, S., & Niklas, F. (2019). Facets of the early Home Literacy Environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development*, 31(6), 892–909.
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., and Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: a longitudinal study among Chinese preschool children. *Child Youth Serv. Rev.* 88, 582–590.
- Zamanvand, S. (2020). The relationship between parental and child anxiety with social and language development of children aged 6–9 years (Master's thesis). Alzahra University, Tehran, Iran. [in Persian].
- Zigler, E., Pfannenstiel, J. C., and Seitz, V. (2008). The Parents as Teachers program and school success. A replication and extension. *J. Prim. Prevent.* 29, 103–120.