

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



PREDITORES DO ENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM E SEM PROBLEMAS DE EXTERNALIZAÇÃO, NO 1º CICLO: O PAPEL DOS PAIS E DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Ana Raquel Saraiva Ribeiro

Orientadoras: Prof. Doutora Ana Isabel Leite de Freitas Pereira

Prof. Doutora Marta Maria Figueiredo Pedro Vazão de Almeida

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
na Especialidade em Psicologia Clínica

2023

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



PREDITORES DO ENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM E SEM PROBLEMAS DE EX- TERNALIZAÇÃO, NO 1º CICLO: O PAPEL DOS PAIS E DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Ana Raquel Saraiva Ribeiro

Orientadores:

Prof. Doutora Ana Isabel Leite de Freitas Pereira

Prof. Doutora Marta Maria Figueiredo Pedro Vazão de Almeida

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, na Especialidade em Psicologia Clínica

Júri:

Presidente: Doutora Maria Luísa Torres Queiroz de Barros, Professora Catedrática e membro do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutora Joana Dias Cadima, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutora Joana Isabel Baptista, Professora Auxiliar da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa;
- Doutora Ana Filipa Gordino Beato, Professora Auxiliar da Escola de Psicologia e de Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;
- Doutora Maria João Rama Seabra Santos, Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutora Ana Isabel Leite de Freitas Pereira, Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Maria Teresa Meireles Lima da Silveira Rodrigues Ribeiro, Professora Associada da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

2023

A ti, Afonso, luz que me ilumina, me fortalece e me completa.

Agradecimentos

Após término desta jornada, pautada por muita dedicação, afeto e empenho, quero expressar a minha gratidão a algumas pessoas que me acompanharam e que foram os meus alicerces, permitindo a concretização deste sonho.

Quero expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora Professora Doutora Ana Isabel Pereira e co-orientadora Professora Doutora Marta Pedro, por todo o acompanhamento neste caminho. Foram dois suportes brilhantes, o meu chão, que me permitiram crescer, evoluir e acreditar em mim. Grata pelas críticas construtivas, pela visão, empatia e pelo norte, pela partilha de oportunidades e por me ouvirem. Investiram no meu desenvolvimento e no desenvolvimento deste projeto, encorajando-me a experienciar desafios sozinha. Foram, muitas vezes, o meu equilíbrio. Considero-me uma privilegiada por vos ter tido comigo nesta jornada.

Quero agradecer à Professora Doutora Magda Roberto, por ter feito parte desta jornada, pela sua disponibilidade, pela sua mente brilhante, pelo suporte. Grata pela sua disponibilidade e preocupação, por e para me ensinar algo que eu achava que não iria conseguir alcançar. As suas palavras simplificam o que parece complexo. Grata pelo encorajamento, que me permitiu não desistir de aprender o que parecia impossível e me tornou mais autónoma.

À Professora Doutora Luana Ferreira, agradeço a oportunidade para assistir novamente ao seminário de estudos qualitativos. Grata por me mostrar um outro caminho para se fazer investigação. A sua paixão pela investigação qualitativa é contagiante, estou muito grata por tudo o que me ensinou.

Aos diretores das escolas que aceitaram participar e colaborar nesta investigação. Grata a

todos os pais que colaboraram e que permitiram que os seus filhos também colaborassem. Sem eles, não seria possível a realização da mesma. Grata às crianças pelos seus sorrisos e motivação, que olharam para a sua participação como uma missão importante e, por me receberem de braços abertos naquela que é a sua segunda casa, a escola. Grata aos professores que também colaboraram e que me fizeram sempre sentir bem-vinda, grata por valorizarem esta investigação e pelas palavras de encorajamento.

Ao meu filho, Afonso, estou imensamente grata por todo o amor, admiração, compreensão e paciência. Agradeço os seus abraços infinitos, o seu encorajamento e preocupação.

Aos meus pais, o meu lar, estou profundamente grata pela paciência e compreensão, pelo amor e apoio incondicionais. Grata por desejarem o melhor para mim e por me ajudarem a superar os obstáculos para chegar aqui. Obrigada, também, por sempre me encorajarem, acreditarem em mim e por me apoiarem no cumprimento deste sonho.

À minha família, agradeço todo o apoio e carinho. Grata pela vossa compreensão, vocês foram muitas vezes privados da minha companhia.

Finalmente, quero agradecer a todas as crianças, pais e professores, que fazem parte da minha vida. Grata por me ajudarem a melhorar enquanto pessoa e profissional e por terem sido a fonte de inspiração para esta investigação.

DECLARAÇÃO

De acordo com o artigo 17.º do Regulamento do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica, área temática: Psicologia da Família e Intervenção Familiar, em regime de associação entre as Universidades de Coimbra e de Lisboa (de 19 de setembro de 2008), esta dissertação engloba artigos científicos submetidos para publicação em revistas nacionais e internacionais indexadas, em colaboração com outros autores. A autora declara que foi responsável pela recolha de dados, análise e interpretação dos resultados, assim como pela redação, submissão e revisão dos manuscritos dos artigos enviados para publicação.

Ana Raquel Saraiva Ribeiro

Setembro de 2022

RESUMO

O envolvimento escolar da criança é um importante indicador do ajustamento escolar, com impacto em vários domínios como a indisciplina, e o abandono e sucesso escolares. Esta dissertação apresenta um conjunto de estudos através dos quais se pretendeu contribuir para um conhecimento mais aprofundado acerca do envolvimento escolar da criança, nos primeiros anos de escolaridade, identificando quais os seus fatores preditores, em particular o papel dos problemas de externalização, dos pais e da relação professor-aluno, nesse mesmo envolvimento. Uma maior compreensão deste fenómeno permite delinear estratégias de prevenção e de intervenção que possam diminuir os fatores de risco responsáveis pelos percursos de maior desvantagem e promover os fatores protetores de uma maior ligação à escola e, conseqüentemente, um maior ajustamento e sucesso escolares. Com esta investigação pretendeu-se, também, suplantiar algumas lacunas encontradas em estudos sobre este fenómeno. Pouco se conhece acerca do envolvimento escolar da criança em idades mais precoces e com problemas de externalização, bem como que fatores poderão ter impacto nessa mesma ligação, tendo em conta os diferentes contextos nos quais a criança se desenvolve. Desta forma, este trabalho, recorrendo a uma amostra de crianças do primeiro ciclo e os respetivos pais e professores e a uma metodologia longitudinal e mista, procurou examinar o papel de variáveis de diferentes sistemas (individual, familiar e escolar).

A presente dissertação procura, assim, contribuir para esta área de investigação, aumentando o conhecimento dos seguintes aspetos: definição e clarificação do conceito de envolvimento escolar afetivo/emocional; a caracterização deste mesmo envolvimento numa amostra de crianças portuguesas do primeiro ciclo; identificação dos fatores preditores, ao

nível individual, familiar e da escola, do envolvimento escolar numa amostra global, bem como de fatores facilitadores ou obstáculos deste envolvimento em crianças com problemas de externalização; validar, para a População Portuguesa, uma escala que permita avaliar a ligação emocional da criança à escola em idade escolar; e, analisar o envolvimento escolar da criança.

O primeiro estudo consistiu numa revisão sistemática que pretendeu analisar preditores e fatores associados à envolvimento emocional da criança à escola. Foram definidos alguns critérios de inclusão, nomeadamente: 1) estudos empíricos que analisam preditores da ligação afetiva à escola; 2) estudos que incluem crianças nos primeiros anos escolares; 3) estudos publicados entre janeiro 1997 e julho 2017; 4) estudos escritos em inglês; e 5), estudos revistos por pares. Desta revisão resultaram somente oito estudos que obedeciam aos critérios estabelecidos, sendo a sua maioria quantitativos e longitudinais. A associação entre a relação professor-aluno foi o preditor mais estudado, tendo sido encontrada uma associação positiva entre a maior qualidade da relação professor-aluno e o envolvimento emocional da criança à escola. Foram encontrados poucos estudos acerca do impacto de outros contextos relacionais nesta ligação, como os fatores familiares e as relações com pares. A revisão sistemática indicou, também, que existem poucos estudos acerca do impacto de fatores individuais no envolvimento emocional da criança à escola. No entanto, os resultados sugerem que, nas raparigas se verificam níveis mais elevados de ligação afetiva à escola. Esta revisão da literatura aponta para a escassez de investigação até à data sobre os preditores da ligação afetiva da criança à escola, em idades compreendidas entre os seis e os 12 anos, que vem reforçar a necessidade de haver mais estudos sobre este fenómeno. Outros resultados desta revisão sublinham, também, a imprescindibilidade de se realizarem estudos que incluam a análise de fatores familiares e de relações com pares como potenciais preditores.

O segundo estudo, de validação das versões portuguesas da Escala de Gosto pela Escola e Evitamento Escolar (SLAQ), para a crianças e para pais, avaliou o grau em que a criança gosta e evita a escola, na perspetiva da mesma e dos pais. A amostra foi constituída por 394 alunos, do 2º ao 4º ano de escolaridade e respetivos pais. Na versão para crianças, a análise fatorial confirmatória revelou uma estrutura equivalente à versão original bifatorial (Gosto pela Escola e Evitamento Escolar), bem como uma elevada consistência interna. Outros resultados indicaram uma média de pontuação muito mais elevada na subescala Gosto pela Escola que na subescala Evitamento Escolar. Quanto à versão para pais, não se verificou um ajustamento adequado entre os dados e a estrutura original, surgindo um ajustamento mais adequado de um modelo tri-fatorial da versão para pais (Gosto pela Escola, Evitamento Escolar e Comunicação sobre a Escola), com níveis bons de consistência interna. Observaram-se, ainda, níveis mais elevados na Comunicação sobre a Escola e Gosto pela Escola e níveis mais baixos de Evitamento Escolar.

O terceiro estudo, quantitativo e transversal, analisou o envolvimento emocional escolar em crianças do primeiro ciclo, identificando e caracterizando subgrupos baseados no gosto pela escola e evitamento escolar, recorrendo a um modelo de análise de clusters. Este estudo procurou, ainda, analisar diferenças entre os grupos identificados, com base em variáveis individuais (autoeficácia, envolvimento comportamental e problemas de externalização e internalização), familiares (apoio emocional parental e envolvimento parental escolar) e escolares (relação aluno-professor). Este estudo contou com uma amostra de 394 crianças, 353 pais e 35 professores. Os resultados identificaram três padrões de envolvimento emocional escolar (emocionalmente envolvidos com algum evitamento, 39%; emocionalmente envolvidos, 21%; e emocionalmente ambivalentes, 40%). De salientar que surgiu uma grande

percentagem de crianças que vivencia sentimentos ambivalentes em relação à escola nos primeiros anos escolares e que este grupo se destacou dos restantes ao nível de uma menor autoeficácia e envolvimento comportamental e mais problemas de internalização e externalização.

O quarto e último estudo, longitudinal e misto, identificou fatores individuais, familiares e escolares preditores do envolvimento escolar da criança, bem como explorou fatores facilitadores ou obstáculos ao envolvimento escolar das crianças com problemas de externalização. Este estudo incluiu a amostra do estudo anterior, tendo realizado uma segunda avaliação no final do ano letivo (2018–2019). A amostra no segundo momento de avaliação era composta por 341 crianças e respetivos pais e professores. Foram igualmente realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 pais de crianças com elevados níveis de problemas de externalização. Várias variáveis foram avaliadas através de um protocolo respondido pelos participantes, tais como o envolvimento emocional e comportamental escolares, problemas de comportamento, apoio parental emocional, envolvimento parental escolar e relação aluno–professor. Os resultados deste estudo mostram que problemas de externalização e a relação aluno–professor constituem-se como fatores preditores significativos do envolvimento escolar em crianças do primeiro ciclo. Resultados qualitativos acrescentam a estes, a importância das relações com os pares e as características da escola.

De uma forma geral, esta investigação pretende contribuir para um maior conhecimento e compreensão do envolvimento escolar, bem como dos fatores que facilitam ou dificultam a construção de uma ligação à escola, especialmente, em crianças com problemas de externalização e que frequentam a escola em idade mais precoce. A presente investigação possui

algumas limitações, nomeadamente o recurso a amostragem por conveniência, os dados terem sido recolhidos apenas em escolas situadas no interior de Portugal, e a não inclusão de alguns dados sociodemográficos importantes. Finalmente, este estudo contribui com sugestões para a prevenção e intervenção neste âmbito, bem como, para futuras investigações.

Palavras-chave: envolvimento escolar; problemas de externalização; abordagem bioecológica; método misto.

ABSTRACT

The child's school engagement is an important indicator of school adjustment, with impact on several domains such as indiscipline, school dropout, and success. This dissertation presents a set of studies that intend to contribute to a deeper understanding of the child's school engagement in the early years of schooling, identifying the predictors of the school engagement at an earlier age and understanding the role of externalizing problems, parents, and teacher-student relationship. A greater understanding of this phenomenon allows the design of prevention and intervention strategies that may weaken the risk factors responsible for the most disadvantageous paths and strengthen the protective factors for a higher school engagement and, consequently, a higher school adjustment and success. This research also aimed to fill some gaps found in studies on this phenomenon. Little is known about the school engagement of children with externalizing problems at an earlier age, as well as which factors may influence this engagement, considering the different contexts in which the child develops. In this way, this work included a sample of elementary school children, their parents, and teachers and used a longitudinal and mixed methodology to study the role of variables from different systems (individual, family, and school).

Thus, this dissertation seeks to contribute to this area of research by increasing knowledge in the following aspects: definition and clarification of the concept of school emotional and behavioral engagement; characterization of this engagement in a sample of Portuguese elementary school children; identification of predictors of school engagement, as well as facilitators and barriers to school engagement in children with externalizing problems;

validation of a scale for the Portuguese population to measure the child's school emotional engagement at earlier school age; and analysis of the child's engagement at school.

The first study consisted of a systematic review which aimed to analyse predictors and factors associated with the child's school emotional engagement. Some basic inclusion criteria were defined: 1) empirical studies that analyse predictors of school affective engagement; 2) studies including children in the early school years; 3) studies published between January 1997 and July 2017; 4) studies written in English; and 5) peer-reviewed studies. Only 8 studies that met the established criteria were included in this review, most of them being quantitative and longitudinal. The association between teacher-student relationship and emotional engagement was the most studied. Few studies were found on the impact of other relational contexts on emotional engagement, such as family and peers. The systematic review also indicated that there are few studies on the impact of individual factors on children's school emotional engagement. However, results suggest that girls have higher levels of school emotional engagement. This literature review showed that there were few studies up to this date analysing the predictors of children's emotional engagement to school between 6 and 12 years old, which reinforced the need for further studies on this phenomenon. Other results of this review also underline the need for studies which include the analysis of family factors and peer relationships as potential predictors.

The second study conducted the validation study of the Portuguese versions of the School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ) for children and parents and assessed the extent to which children like and avoid school, from the perspective of both children and parents. The sample consisted of 394 students, from 2nd to 4th grade, and their parents. In

the children's version, confirmatory factor analysis revealed a structure equivalent to the original two-factor version (Liking School and School Avoidance), as well as a high internal consistency. The results also show a higher mean score in the School Liking subscale rather than in the School Avoidance subscale. Regarding the parents' version, there was no adequate fit between the data and the original structure. For this version an adequate fit of a tri-factor model of the parents' version (School Liking, School Avoidance and Communication about School) emerged, with good levels of internal consistency. The results show high levels of Communication about School and School Liking and low levels of School Avoidance.

The third study, quantitative and cross-sectional, analyzed school-related emotional engagement among children in elementary school, identifying and characterizing subgroups based on school liking and school avoidance, using a cluster analysis model. This study also sought to analyze differences between the groups identified, based on individual (self-efficacy, behavioral involvement, and externalizing and internalizing problems), family (parental emotional support and parental school involvement), and school (student-teacher relationship) variables. This study had a sample of 394 children, 353 parents, and 35 teachers. The results identified three patterns of school emotional involvement (emotionally involved with some avoidance, 39%; emotionally involved, 21%; and emotionally ambivalent, 40%). It should be noted that a high percentage of children experienced ambivalent feelings towards school in the early school years and that this group stood out from the others in terms of lower self-efficacy and behavioral involvement, and more internalizing and externalizing problems.

The fourth and last study, longitudinal and mixed methods, identified individual, family and school factors predictors of the child's school engagement, as well as explored

facilitating factors and obstacles to the school engagement of children with externalizing problems. The sample used in the quantitative study was the same as in the previous study, having completed a second evaluation at the end of the school year (2018–2019). The sample in the second evaluation moment was composed of 341 children and their parents and teachers. Semi-structured interviews were also carried out with 17 parents of children with high externalizing problems. Several variables were analysed, such as school emotional and behavioral engagement, externalizing problems, emotional parental support, school parental involvement and student-teacher relationship. Key results of this study show that externalizing problems and the student-teacher relationship are significant predictors of school engagement in children. Qualitative results add the importance of peer relationships and school characteristics to these.

In general, this research aims to contribute to a better knowledge and understanding of school engagement, as well as the factors that facilitate or hinder the construction of a school engagement, especially in children with externalizing problems and who attend school at an earlier age. This research has some limitations, namely the convenience sampling, the sample collections restricted to schools located in the interior of Portugal and the fact that some socio-demographic data were missing. Finally, this work contributes with suggestions for prevention and intervention in this area, as well as for future research.

Keywords: school engagement; externalizing problems; bio-ecological approach; mixed method

Índice

Índice de Tabelas	xxi
Índice de Figuras	xxiii
PARTE I. INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. Enquadramento Concetual	5
1. Envolvimento escolar	8
2. Preditores e Fatores Associados ao Envolvimento Escolar	10
2.1 Problemas de Externalização	11
2.2. Relação Pais–Criança	11
2.3. Relação Professor–Aluno	12
2.4. Envolvimento Escolar dos Pais e Relação Escola–Família	13
3. O Caso Específico das Crianças com Problemas de Externalização	14
3.1. Problemas de Externalização, Características e Prevalência em Crianças em Idade Escolar	14
3.2. Problemas de Externalização e Problemas de Ajustamento Escolar	16
CAPÍTULO II. Enquadramento Metodológico	21
1. Questão de partida	25
2. Objetivos	26
3. Desenho dos Estudos Empíricos	26
5. Procedimentos de Recolha de Dados	30
6. Instrumentos	31
7. A Entrevista	40
8. Procedimento de Análise dos Dados	42
8.1. Quantitativa	42
8.2. Qualitativa	44
Referências	48

PARTE II. MANUSCRITOS	67
CAPÍTULO III. Predictors of School Affective Engagement During Elementary School: A Systematic Review.....	69
Abstract	71
Introduction	73
Method.....	79
Results	83
Discussion.....	96
Conclusions.....	100
References	102
CAPÍTULO IV. Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire para a População Portuguesa	109
Resumo	111
Abstract	112
Introdução.....	113
Metodologia	119
Resultados	124
Discussão.....	138
Referências.....	143
CAPÍTULO V. Cluster Analysis of School Emotional Engagement Among Portuguese Children in Elementary School	149
Abstract	151
Introduction	153
Method.....	161
Results	169
Discussion.....	175
References	184
CAPÍTULO VI. Predictors of Child Student Engagement in Elementary School: A Mixed- Methods Study Exploring the Role of Externalizing Problems	201
Abstract	203

Introduction	205
Method.....	210
Results	219
Discussion.....	225
References	234
PARTE III. DISCUSSÃO FINAL	249
1. Síntese dos Principais Resultados.....	251
2. Discussão Integrada dos Principais Resultados	256
2.1 Problemas de Externalização	256
2.2 Relação professor–aluno.....	258
2.3 Variáveis parentais: Envolvimento parental, comunicação escola–família e apoio emocional parental	262
3. Implicações Práticas	265
4. Limitações e Indicações para Estudos Futuros.....	269
5. Principais Contributos da Investigação	270
Referências.....	273
APÊNDICES	285
Apêndice 1 Material Suplementar	287
Apêndice 2 Pedidos de Colaboração e Consentimentos Informados	299
Apêndice 3 Guião de Entrevista	309

Índice de Tabelas

PARTE I. INTRODUÇÃO

CAPÍTULO II. Enquadramento Metodológico

Tabela 1. <i>Protocolo de Avaliação</i>	38
---	----

PARTE II. MANUSCRITOS

CAPÍTULO III. Predictors of School Affective Engagement During Elementary School: A Systematic Review

Table 1. <i>Information on selected articles (N=8)</i>	85
--	----

CAPÍTULO IV. Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire para a População Portuguesa

Tabela 1. <i>Análise Descritiva dos Itens do SLAQ (versão crianças)</i>	124
---	-----

Tabela 2. <i>Índices da qualidade do ajustamento dos Modelos</i>	127
--	-----

Tabela 3. <i>Médias, Desvios-Padrão e Consistência Interna das Subescalas</i>	129
---	-----

Tabela 4. <i>Análise Descritiva dos Itens do SLAQ (versão pais)</i>	129
---	-----

Tabela 5. <i>Cargas Fatoriais dos Itens do SLAQ (versão pais)</i>	135
---	-----

Tabela 6. <i>Correlações entre as escalas da versão para pais e da versão para crianças</i>	137
---	-----

Tabela 7. <i>Médias, Desvios-Padrão e Consistência Interna das Subescalas</i>	138
---	-----

CAPÍTULO V. Cluster Analysis of School Emotional Engagement Among Portuguese Children in Elementary School

Table 1. <i>Descriptive Statistics and Correlations of Variables Measured (N = 394)</i>	170
---	-----

Table 2. <i>Characterization of Clusters, Mixed Probabilities, Certainty, and size for the Selected Model (N = 394)</i>	171
---	-----

Table 3. <i>Descriptive Statistics by Cluster Groups for Cluster Variables (N = 394)</i>	172
--	-----

Table 4. <i>Demographic Differences Between Clusters (N = 394)</i>	173
Table 5. <i>Descriptive Statistics by Clusters for Individual, Family, and School Factors</i>	173

CAPÍTULO VI. Predictors of Child Student Engagement in Elementary School: A Mixed-
Methods Study Exploring the Role of Externalizing Problems

Table 1. <i>Multilevel Correlations Between Groups by Children and Teachers</i>	220
Table 2. <i>Random Intercept Models with Time Effect</i>	222

APÊNDICES

A1. Material Suplementar

Tabela 1 <i>Risk of Bias Evaluation</i>	289
Tabela 2 <i>Demographics per School</i>	290
Tabela 3 <i>Thematic Analysis – Facilitators of School Engagement</i>	291
Tabela 4 <i>Thematic Analysis – Obstacles to School Engagement</i>	295

Índice de Figuras

PARTE I. INTRODUÇÃO

CAPÍTULO II. Enquadramento Metodológico

Figura 1 – Amostras, metodologias de recolha de dados e variáveis em estudo	28
---	----

PARTE II. MANUSCRITOS

CAPÍTULO III. Predictors of School Affective Engagement During Elementary School: A Systematic Review

Figure 1. PRISMA diagram of the article search and selection process	82
--	----

CAPÍTULO IV. Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire para a População Portuguesa

Figura 1 – Modelo bifatorial da versão original – versão crianças	126
---	-----

Figura 2 – Modelo alternativo unifatorial	127
---	-----

Figura 3 – Modelo bifatorial da versão original – versão pais.....	131
--	-----

Figura 4 – Modelo alternativo unifatorial	132
---	-----

PARTE I.

INTRODUÇÃO



Introdução

Em Portugal, têm sido desenvolvidos programas estratégicos para a melhoria do sucesso escolar e diminuição do abandono escolar precoce, bem como, criadas leis que procuram atender às diferentes características, capacidades e dificuldades dos alunos, com o objetivo de concluírem doze anos de escolaridade obrigatória de forma positiva. De acordo com o Relatório Nacional PISA, de 2018, apesar de se verificar um trajeto positivo relativamente ao rendimento escolar, 34% dos alunos provenientes de um nível socioeconómico e cultural mais desfavorecido, situou-se no percentil 25 relativamente à resiliência socioemocional na escola, ou seja, não estava satisfeito com a sua vida, sentia que não pertencia à escola e reagia negativamente perante o insucesso. Um estudo longitudinal e comparado (2000–2015), sobre a melhoria dos resultados PISA em Portugal, revelou que 13% a 15% de alunos são infelizes nas escolas portuguesa (Ferreira et al., 2017). Reconhecemos e valorizamos as estratégias aplicadas, bem como o seu impacto positivo no sucesso escolar, contudo, os dados apresentados relativamente ao ajustamento escolar e emocional do aluno são preocupantes, salientando-se a dificuldade em lidar com o fracasso e a ausência de ligação à escola, espaço no qual é esperado que as crianças se desenvolvam nas áreas física, emocional e social de uma forma saudável e harmoniosa.

Sendo que sou psicóloga em contexto escolar há mais de dez anos, que apoio alunos e respetivas famílias/pais, bem como o corpo docente, contribuir simultaneamente para o conhecimento nas áreas da psicologia clínica e educacional era uma meta a atingir. Tendo a criança como foco principal, considerámos fundamental incluir fatores dos contextos familiar e escolar para clarificar algumas problemáticas observadas em contexto escolar. Observar e acompanhar o percurso dos alunos desde o início da sua escolaridade até quase ao seu

Introdução

término, permitiu verificar um aumento da desmotivação e desinteresse escolares, de assiduidade irregular, da falta de envolvimento afetivo e comportamental em relação à escola e aumento de alguns problemas de externalização. Estas situações levaram-nos a querer investigar e procurar respostas de modo a compreender e identificar em anos precoces, o que poderá contribuir para os problemas mencionados.

Foram inspiração para esta investigação, sobretudo, as crianças que manifestam problemas de externalização. Crianças desatentas, faladoras e agitadas, como constroem sentimentos positivos em relação à escola, um espaço cheio de regras e de limites?

CAPÍTULO I.

Enquadramento Concetual

Enquadramento Concetual

As crianças crescem em múltiplos contextos (p. ex., família, escola) que contribuem para o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Trajetórias inapropriadas de comportamento em alunos podem ocorrer desde os primeiros anos escolares e aumentar ao longo da idade escolar (Herron & Martin, 2015; Olson et al., 2017). O estudo do envolvimento escolar tem suscitado grande interesse, sendo considerado um indicador crucial para a melhoria do sucesso escolar e diminuição dos comportamentos disruptivos dos alunos (Veiga, 2007). Contudo, pouco se conhece sobre os fatores que conduzem à ligação criança–escola (Smith, 2011), sobretudo nos primeiros anos da vida escolar.

Neste trabalho de investigação, o envolvimento escolar afetivo e comportamental é analisado com base na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006). De acordo com a mesma, o desenvolvimento é influenciado por quatro componentes: processos proximais, características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, parâmetros do contexto ecológico e a dimensão do tempo. Os processos proximais compõem formas particulares de interação entre a pessoa e o ambiente e atuam ao longo do tempo, constituindo-se como os mecanismos mais influentes do desenvolvimento humano. De acordo esta teoria, é possível prever a força de tais processos na influência do desenvolvimento tendo em conta as características da própria pessoa, os diferentes sistemas ou estruturas do ambiente onde a pessoa em desenvolvimento se insere, desde contextos imediatos a contextos mais distantes, e o tempo nos quais esses processos ocorrem. Os diferentes sistemas interrelacionam-se, de modo que a influência de um sistema no desenvolvimento da criança depende de sua relação com os outros. O ambiente no qual a criança se insere é, segundo Bronfenbrenner, composto por cinco sistemas diferentes: o

Enquadramento Concetual

microsistema referente ao contexto no qual a criança vive experiências pessoais próximas e diretas (família, escola, colegas); o mesossistema que diz respeito às inter-relações e influências recíprocas entre dois ou mais microsistemas nos quais a criança participa ativamente (por exemplo, relação entre pais e escola); o exossistema, constituído por elementos do sistema que não envolvem a criança como participante ativa, mas nos quais ocorrem acontecimentos que a afetam (por exemplo, contexto profissional dos pais); o macrossistema, referente a um sistema mais alargado (valores culturais, etnia, localização geográfica); e o cronossistema, o qual integra a dimensão temporal que influencia as mudanças ao longo da vida (por exemplo, eventos históricos).

1. Envolvimento escolar

O envolvimento escolar do aluno tem despertado um grande interesse no campo da investigação. É considerado um indicador crucial de adaptação escolar, melhorando o sucesso escolar e os percursos de desenvolvimento adaptativo. É definido como a expressão da motivação através do investimento da criança na aprendizagem e nas atividades escolares (Connel & Wellborn, 1991) e é considerado, também, como um fator de proteção em relação à delinquência, uso de substâncias e depressão (Li & Lerner, 2011; Wang & Fredricks, 2014). O envolvimento escolar diz respeito ao grau em que os alunos se encontram envolvidos, ligados e comprometidos com a escola, bem como motivados para as aprendizagens (Simon-Morton & Chen, 2009). Constitui-se como um construto complexo na medida em que inclui diferentes dimensões (comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa) interrelacionadas que

Enquadramento Concetual

têm impacto no processo de aprendizagem e sucesso escolar (Fredericks et al., 2004; Fredericks et al., 2016). O envolvimento cognitivo inclui as perceções e crenças dos alunos sobre si mesmos, a escola, professores e colegas, bem como aspirações e expectativas quanto ao futuro (Moreira et al., 2018). Outros autores acrescentam, também, a esta dimensão, a reflexão e a vontade de exercer o esforço necessário para compreender ideias complexas e dominar habilidades difíceis (Fredericks et al., 2004). Mais recentemente, foi incluída a dimensão agenciativa do envolvimento escolar, a qual se refere à forma como o aluno contribui proativamente para a sua aprendizagem através, por exemplo, da expressão de uma preferência ou sugestão, questionamento, entre outras formas (Reeve & Tseng, 2011).

Este estudo debruça-se sobre as dimensões afetiva e comportamental do envolvimento escolar da criança. A dimensão afetiva do envolvimento escolar é, igualmente, um construto complexo, na medida em que, na literatura, existem várias definições semelhantes que descrevem a ligação afetiva da criança à escola (*school belonging, school attachment, school liking, school bonding, school emotional engagement*), dificultando a interpretação e generalização de resultados empíricos. Esta dimensão inclui reações afetivas da criança em sala de aula (interesse, felicidade, tristeza, ansiedade) (Skinner & Belmont, 1993); reações ou sentimentos em relação à escola e ao professor (gostar ou não da escola, do professor ou tarefa) (Stipek, 2002); identificação com a escola, ou seja, sentimento de pertença à escola (Finn, 1989); e sentimentos de ligação à escola, professores e colegas (Pears et al., 2013).

Relativamente à dimensão comportamental do envolvimento escolar, a mesma é multidimensional incluindo o envolvimento, que se refere ao tempo que é investido para realizar a tarefa e aprender (Greenwood, 1991); a atenção que diz respeito à concentração do aluno

Enquadramento Concetual

no que o professor está a fazer (Ponitz et al., 2009); e a autossuficiência que se refere à autonomia, autorregulação e iniciativa demonstradas em sala de aula (Rimm-Kaufman et al., 2002). Segundo alguns autores, considera-se que um aluno se encontra envolvido comportamentalmente com a escola quando segue as instruções do professor e as regras da sala de aula, participa nas atividades académicas e de aprendizagem, é focado, é autónomo e revela iniciativa e cooperação (Guo et al., 2015).

As dimensões afetiva e comportamental do envolvimento escolar encontram-se intimamente ligadas, sendo que as emoções influenciam o comportamento. Espera-se que crianças que se sentem ligadas à escola, interessadas e entusiasmadas, manifestem comportamentos de esforço, concentração e persistência. Pelo contrário, crianças que se sintam frustradas ou ansiosas, irão investir menos nas tarefas escolares. Esta investigação vem reforçar a importância de se considerarem estas dimensões no estudo do envolvimento escolar.

2. Preditores e Fatores Associados ao Envolvimento Escolar

Tendo em conta o impacto que o envolvimento escolar tem em diversos resultados a nível do desenvolvimento e do ajustamento da criança, é importante compreender como é que o envolvimento escolar se desenvolve e é influenciado por características individuais e por uma rede complexa de microssistemas e mesossistemas que se influenciam mutuamente.

2.1 Problemas de Externalização

A literatura indica que os problemas de externalização, comportamentos caracterizados como impulsivos, hiperativos, agressivos e antissociais (Achenbach, 1991), têm impacto negativo em vários domínios da vida da criança, nomeadamente, na competência social e sucesso escolar (Chen et al., 2010). Os resultados de um estudo longitudinal mostraram o comportamento agressivo e os problemas de atenção constituem-se como preditores do gosto pela escola durante os primeiros anos escolares (Gest et al., 2005). Também os resultados do estudo de Gruman et al. (2008) observaram que o comportamento antissocial era preditor significativo de atitudes menos positivas em relação à escola. Por outro lado, uma forte ligação do aluno à escola está associada a menos problemas comportamentais, bem como a resultados escolares positivos, motivação escolar e autoeficácia (Goodenow, 1993).

2.2. Relação Pais-Criança

A família constitui-se como o microssistema mais imediato para o desenvolvimento humano. Neste sentido, o suporte parental possui um papel muito importante no envolvimento escolar da criança, nomeadamente, os estilos parentais e o envolvimento parental. De acordo com Dubois et al. (1994), a relação positiva entre a criança e os pais está associada ao ajustamento escolar. Existem estudos que mostram que a qualidade da relação pais-criança está positivamente relacionada com o envolvimento escolar (Chen, 2008), desempenho académico (Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2007) e realização escolar (Huebner & Diner, 2008), sugerindo, assim, que a existência de uma relação parental de suporte favorece o envolvimento escolar dos alunos e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à

escola. Outros estudos indicam que, pais que recorrem a práticas parentais caracterizadas como calorosas e sensíveis, relativamente às atividades escolares (por exemplo, uso do incentivo e do reforço positivo), conduzem a um maior envolvimento escolar (Grolnick et al., 2009; Hoover-Dempsey et al., 2005).

2.3. Relação Professor-Aluno

Sendo que a criança passa parte do seu dia na escola, dentro da sala de aula, a sua relação e interação com o professor constituem-se como a chave para compreender o envolvimento escolar, na medida em que produzem ou inibem mudanças ao nível do envolvimento escolar. Para alguns autores, o envolvimento escolar é melhor compreendido através das relações e comportamentos manifestados nas interações interpessoais dentro da sala de aula, em que as relações positivas podem ser consideradas como o ingrediente crucial na promoção do desenvolvimento positivo da criança (Pianta et al, 2012). Vários estudos mostram que a qualidade da relação professor-aluno é preditora do envolvimento escolar da criança (Birch & Ladd, 1997; Hughes et al. 2008; Skinner et al., 1998; Stipek & Miles, 2008; Valeski & Stipek, 2001). Uma relação professor-aluno caracterizada como próxima, calorosa e de suporte, pode promover uma sensação de segurança na criança e, conseqüentemente, uma participação mais ativa na aprendizagem e nas atividades escolares (Hamre & Pianta, 2005; Howes et al., 1994), bem como emoções positivas em relação à escola, aumentando o envolvimento escolar (Furrer & Skinner, 2003; Furrer et al., 2014; Hughes, 2011; Meyer & Turner, 2002).

2.4. Envolvimento Escolar dos Pais e Relação Escola-Família

Segundo alguns autores, o envolvimento escolar parental consiste no grau de dedicação, a nível de tempo e de energia, que os pais demonstram para com o filho numa área de desenvolvimento ou educação (Grolnick et al., 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994). O envolvimento dos pais no percurso escolar da criança integra duas dimensões importantes, nomeadamente, o envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa e o envolvimento parental na escola. A primeira dimensão diz respeito a todas as atividades relacionadas com a escola, realizadas em casa, como trabalhos de casa ou outras tarefas relacionadas com estudo. Refere-se, também, ao suporte que é dado em casa pelos pais para a realização de tais atividades escolares, bem como outras atitudes por parte dos mesmos com o objetivo de melhorar a escolaridade por parte da criança (Silva, 2002). Relativamente à dimensão do envolvimento parental na escola, esta integra todas as atividades realizadas no contexto escolar, como uma reunião entre o professor e o encarregado de educação, ou entre o professor e o grupo de pais, sendo a comunicação o nível mais elementar da relação escola-família (Relvas et al., 2019). Já há várias décadas que a relação escola-família tem ganho importância e interesse no campo da investigação e intervenção, bem como se tem assistido a alterações de política educativa, procurando-se promover o desenvolvimento desta relação (Epstein et al., 2009; Montandon & Perrenoud, 2001; Stoer & Silva, 2005). Alguns estudos mostram uma associação positiva entre o envolvimento parental relativamente à escola e uma atitude positiva do aluno em relação à escola, bem como a aprendizagem (Hoover-Dempsey et al, 2001; Tam & Chan, 2009) e envolvimento escolar (Veiga et al., 2016). Os resultados do estudo de Fantuzzo et al. (1999) mostram que uma relação escola-família mais próxima e a presença

dos pais na escola podem proporcionar à criança a percepção de uma ligação concreta entre casa e escola.

Muitos estudos acerca do envolvimento escolar analisam a contribuição de fatores individuais, familiares e escolares, sendo a maioria transversal, quantitativa e realizada com crianças mais velhas. Sendo assim, torna-se crucial e necessário estudar outros períodos de desenvolvimento da criança e analisar os fatores preditivos dos diversos sistemas em que a mesma está inserida e se desenvolve. Consideramos que, uma maior compreensão desse fenómeno numa fase mais precoce, pode contribuir para identificar os fatores responsáveis (individuais, familiares e escolares) pelos percursos mais inadaptados os quais podem ser alvo de intervenção nos anos iniciais da escolaridade das crianças.

3. O Caso Específico das Crianças com Problemas de Externalização

3.1. Problemas de Externalização, Características e Prevalência em Crianças em Idade Escolar

Os problemas de externalização abarcam um conjunto de problemas de comportamento caracterizados como impulsivos, hiperativos, agressivos e antissociais (Achenbach, 1991; Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001; Hinshaw, 1987). Envolve comportamentos socialmente inadequados caracterizados por défices ou excessos comportamentais, os quais perturbam as interações entre a criança e os seus pares e adultos (Bolsoni-Silva, 2000).

Estes incluem no DSM-V (American Psychiatric Association, 2014) três perturbações distintas: 1) Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção, integrada nas Perturbações do Neurodesenvolvimento; 2) Perturbação Desafiante de Oposição e 3), Perturbação de

Enquadramento Concetual

Comportamento, ambas integradas nas Perturbações Disruptivas, do Controlo dos Impulsos e do Comportamento. Relativamente à perturbação de hiperatividade/défice de atenção, a sua principal característica consiste na existência de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade que perturba o normal funcionamento e desenvolvimento da criança. Por norma, as crianças com esta perturbação manifestam baixa tolerância à frustração e irritabilidade. A nível das aprendizagens, o desempenho escolar destas crianças encontra-se comprometido devido às dificuldades em manter a atenção e concentração. A prevalência da perturbação de hiperatividade/défice de atenção é de 5% nas crianças (American Psychiatric Association, 2014).

Por seu lado, a perturbação desafiante de oposição caracteriza-se pela existência de um padrão frequente e persistente de problemas de humor negativo, como estar-se regularmente zangado ou irritado, com comportamento conflituoso ou vingativo. Geralmente, estes comportamentos evidenciam-se mais de forma mais notória nas interações com adultos ou pares que a criança conhece bem. A prevalência desta perturbação varia entre de 1% a 11%, existindo uma média de prevalência estimada de 3,3% (American Psychiatric Association, 2014).

Por último, a Perturbação do Comportamento caracteriza-se, sobretudo, por um padrão de comportamento repetitivo e intermitente que transgride os direitos básicos dos outros ou as normas sociais essenciais expectáveis tendo em conta a idade da criança (e.g.: comportamentos agressivos, falsificação, roubo). Geralmente, evidenciam-se traços de afetividade negativa e baixo autocontrolo, baixa tolerância à frustração, explosões de raiva, desconfiança, insensibilidade a punições, entre outros. Este padrão de comportamento pode manifestar-se

nos diferentes contextos (casa, escola, comunidade). As estimativas de prevalência na população podem variar, num ano, de 2 a mais de 10%. Verifica-se um aumento das taxas de prevalência da infância para a adolescência sendo, também, mais elevadas nos rapazes do que nas raparigas (American Psychiatric Association, 2014).

3.2. Problemas de Externalização e Problemas de Ajustamento Escolar

O ajustamento escolar da criança constitui-se como uma das dimensões-chave do desenvolvimento e da saúde infantil, a qual que tem sido amplamente estudada nos últimos anos. Sendo um construto multidimensional, é definido como o interesse e o conforto da criança no contexto escolar, bem como o seu envolvimento e desempenho escolar, e está associado às perceções das crianças sobre o ambiente e experiências escolares (Ladd et al., 1996; Ratelle et al., 2017). Este conceito refere-se também à extensão em que uma criança segue os regulamentos e procedimentos escolares e se relaciona com os seu colegas e professores, bem como a mesma lida com a pressão e o estresse (Ratelle et al., 2017). Para promover competências e prevenir desajustes educacionais e psicológicos torna-se, assim, importante compreender o ajustamento escolar, nomeadamente, como as crianças se adaptam e se envolvem com escola.

As alterações ao nível de uma dimensão do desenvolvimento poderão ter impacto noutras dimensões, podendo este ser extensivo e cumulativo, direto ou indireto, multidirecional, bem como, ter diferentes durações ou períodos de tempo. O impacto de tais alterações pode estender-se, ainda, aos contextos nos quais o desenvolvimento ocorre. Os efeitos cumulativos nas diferentes dimensões e que decorrem ao longo do tempo, são chamados de

Enquadramento Concetual

“cascatas de desenvolvimento” (Iverson, 2021). Estes efeitos cumulativos poderão ser positivos ou negativos relativamente ao comportamento adaptativo. De acordo com Ehrlich et al., (2016), investigar cascatas de desenvolvimento pode explicar até que ponto os problemas identificados numa área do funcionamento da criança podem influenciar outras áreas e como esses problemas evoluem ao longo do tempo. As consequências em cascata dos problemas de externalização noutras áreas, como o sucesso escolar e competências sociais, têm sido largamente estudadas, existindo até à data diferentes estudos prospetivos.

Problemas de externalização nos primeiros anos de escolaridade estão associados a problemas no funcionamento e desempenho académico, anos mais tarde (Maguin & Loeber, 1996; Stipek & Miles, 2008.). Além disso, de acordo com a literatura, uma criança com problemas de externalização terá menos oportunidades de aprender em sala de aula (Chen et al., 1997) e terá mais dificuldades em ter relacionamentos de qualidade com o professor (Stipek & Miles, 2008) e pares (Dishion, 1990). Estudos mostraram, também, que problemas de externalização predizem mais problemas de externalização, bem como dificuldades e incompetência académicas, ao longo do tempo (Okano et al., 2019; Panayiotou & Humphrey, 2018). Sendo que os problemas comportamentais e académicos estão interrelacionados, é fundamental identificar as dificuldades em uma das áreas o mais cedo possível, tornando possível prevenir dificuldades na outra e intervir precocemente.

Contudo, poucos estudos analisaram os processos responsáveis pelos percursos escolares de maior desvantagem das crianças com problemas de externalização. Variáveis que poderão ter um papel fundamental nestes percursos são características individuais da criança (p. ex., a autoeficácia escolar e os próprios comportamentos de externalização) e, em termos

Enquadramento Concetual

relacionais, as relações aluno–professor e pais–filhos. As atitudes e reações dos adultos relativamente ao comportamento da criança têm impacto na sua motivação e performance, na ligação à escola e sucesso escolar, tornando–se crucial investigar a influência das relações pais–criança e professor–criança na criança (Chen et al., 2010).

Numa criança com problemas de externalização, observa–se uma associação significativa entre a atribuição por parte dos pais de responsabilidade à criança pelo mau comportamento, mais problemas de externalização e menor qualidade da relação pais–filho (Colalillo et al., 2015; Nelson et al., 2013). Nestes casos, estilos parentais caracterizados por níveis elevados de exigência e responsividade estão associados positivamente ao sucesso escolar, motivação e ajustamento na criança (Awoyemi & Dombo, 2016; Rivers et al. 2012).

No envolvimento escolar, é importante investigar os problemas de comportamento da criança e as capacidades relacionais do professor (Settanni et al., 2015). Os resultados de um estudo de Gest et al. (2005) mostram que as perceções da criança sobre sua relação com o professor são preditoras de seu gosto pela escola, bem como protegem crianças com problemas de externalização de se desvincularem emocionalmente da escola. Os problemas de ajustamento contribuem para a qualidade da relação professor–aluno e as crianças que manifestam elevados problemas de externalização experienciam mais conflitos na relação com o professor (Mejia & Hoglund, 2016). Por outro lado, há evidências de que os professores atribuem a origem do mau comportamento a causas internas da criança, influenciando o modo como estes percecionam e respondem ao mau comportamento, interferindo na qualidade da relação professor–criança (Thijs & Koomen, 2009). Algumas evidências sugerem ainda que a qualidade da relação professor–aluno é preditora de sucesso escolar, embora

Enquadramento Concetual

exista pouca investigação acerca da natureza e importância desta relação ao longo do período escolar (Baker, 2006; Krstic, 2015) e do seu impacto na motivação e desempenho escolar (McCombs et al., 2008).

Como foi referido anteriormente, embora estudos indiquem uma associação significativa entre problemas de externalização e ajustamento escolar, são raros os que analisam os processos responsáveis pelos percursos escolares de crianças com essas dificuldades. Desta forma, torna-se necessária uma abordagem mais abrangente para examinar quais os fatores de proteção e de risco (individuais, familiares e escolares) que contribuem para um envolvimento escolar eficaz na criança com problemas de externalização na escola e, consequentemente, para um maior ajustamento escolar.

Este trabalho de investigação incide sobre diferentes tipos de fatores que podem prever o envolvimento afetivo e comportamental, em crianças com problemas de externalização, tais como: fatores individuais (problemas de externalização da criança, autoeficácia e envolvimento nas atividades escolares); fatores do microsistema (família – apoio emocional dos pais; e escola – relacionamento com o professor), e fatores do mesossistema, incluindo relações entre microsistemas (envolvimento da família na escola).

CAPÍTULO II.
Enquadramento Metodológico

Enquadramento Metodológico

Pensar e identificar a epistemologia, as referências teóricas e as metodologias, bem como a relação entre si, é essencial para a investigação. Tal sugere que este processo, o de refletir acerca do posicionamento epistemológico, deve ser feito pelo investigador antes de arquitetar o seu projeto de investigação.

Para esta investigação recorreu-se a uma abordagem mista, utilizando-se metodologias quantitativas e qualitativas quer na recolha de dados quer na análise dos mesmos. Em 1959, com Campbell e Fisk, surgiram os primeiros estudos que misturaram as abordagens quantitativa e qualitativa, procurando encontrar vantagens na combinação de diferentes formas de recolha de dados. Anos mais tarde, pretendeu-se encontrar formas de convergir ambos os métodos e, a partir de 1990, esta combinação evoluiu para a integração dos mesmos (Creswell, 2016). De facto, a metodologia mista foi ganhando um interesse cada vez maior, principalmente a partir dos anos 80, associando as dicotomias quantitativa e qualitativa e confiando na complementaridade de ambas, sendo cada vez mais bem aceite a investigação que recorre a esta metodologia (Creswell, 1994; Teddlie & Tashakkori, 2009). O estudo misto desta investigação integra um estudo quantitativo longitudinal e um estudo qualitativo.

A reflexão acerca do posicionamento epistemológico não pôde ser feita sem tentar perceber que lentes se utilizam para ver o mundo e a Psicologia. A nossa realidade é construída através da visão subjetiva acerca do que rodeia o indivíduo, não sendo possível analisar objetivamente a informação que recebe, pois ninguém vê o mundo exatamente da mesma forma, existindo visões distintas do mesmo. Como investigadoras, valorizamos o papel da perspectiva relativa e subjetiva na compreensão dos acontecimentos, levando-nos para o paradigma interpretativista, reconhecendo que existem diversas realidades e diversos

Enquadramento Metodológico

significados das mesmas obtidos através de diferentes construções mentais (Creswell, 2016). Nesta investigação, recorrendo à técnica da entrevista, tornou-se possível explorar, identificar e compreender as perceções que os pais têm e os significados que constroem relativamente às trajetórias dos seus filhos quanto à sua ligação à escola. No momento da entrevista, com cada entrevistado, a investigadora levou consigo a sua visão acerca da temática investigada, crenças e valores, não conseguindo separar-se da investigação e criando uma interpretação da realidade dos pais.

Por outro lado, o paradigma positivista encontra-se também presente pois, tratando-se de um desenho de investigação misto, não podemos esquecer a metodologia quantitativa utilizada. Esta é positivista na medida em que foi norteada por teorias já existentes e foram aplicadas medidas que avaliam as variáveis investigadas no estudo, numa amostra representativa, permitindo obter resultados estatísticos com o rigor exigido neste tipo de estudo (Mason, 2006). Pretendeu-se, através da aplicação destas medidas medir variáveis comportamentais para confirmar resultados obtidos em estudos anteriores, bem como descrever e analisar as relações entre as variáveis e fatores preditores (Creswell, 2010; Taylor & Medina, 2013).

Considerando os diferentes desenhos de estudos mistos básicos propostos por Creswell (2016), cremos que a presente investigação se enquadra no desenho multifásico de métodos mistos. É sequencial explicativo na medida em que o primeiro momento de recolha de dados quantitativos permitiu selecionar os pais para, num outro momento (final do ano letivo), concretizar-se a recolha de dados qualitativos através de entrevistas semiestruturadas. Os dados quantitativos obtidos em dois momentos diferentes vão permitir realizar a

Enquadramento Metodológico

análise longitudinal a qual vai integrar a análise temática dos dados obtidos nas entrevistas, sendo possível atingir uma maior compreensão dos resultados.

De acordo com Mason (2006) e tendo em conta os objetivos mencionados anteriormente, verifica-se uma lógica retórica subjacente à abordagem utilizada no estudo de métodos mistos, na medida que o estudo qualitativo é um suplemento ao estudo quantitativo, procurando aprofundar a análise dos fatores preditores e explorando através dos dados obtidos nas entrevistas aos pais, quais destes fatores se constituem como facilitadores ou obstáculos do envolvimento escolar da criança com problemas de externalização. Assim, torna-se possível obter uma compreensão mais completa do problema colocado na investigação, confirmando se os resultados obtidos através da análise qualitativa correspondem aos obtidos através da análise quantitativa e relacionar temas obtidos qualitativamente com variáveis quantitativas.

Considerando o nosso posicionamento epistemológico, a escolha da metodologia mista e verificando a existência de lacunas na literatura acerca do envolvimento escolar da criança nos primeiros anos de escolaridade, temos o necessário para construir a nossa questão de partida e os objetivos desta investigação.

1. Questão de partida

- Quais os fatores preditores do envolvimento escolar (emocional e comportamental) de crianças que frequentam o 1º ciclo e qual o papel dos problemas de externalização, dos pais, da relação escola-família e, do professor, nesse mesmo envolvimento?

2. Objetivos

1. Realizar uma revisão sistemática sobre os preditores e fatores associados ao envolvimento escolar afetivo, em crianças do 1º e 2º ciclos do ensino básico (6–12 anos), considerando os diferentes contextos e relações em que a criança está inserida;
2. Analisar o envolvimento afetivo escolar, identificando e caracterizando subgrupos baseados no gosto e evitamento escolares, ao nível de fatores individuais da criança (autoeficácia escolar, envolvimento comportamental, problemas de externalização e de internalização), familiares (suporte emocional parental e envolvimento escolar parental) e, da relação aluno–professor;
3. Analisar a contribuição de preditores individuais (problemas de externalização), parentais (suporte emocional dos pais, envolvimento escolar parental) e da relação professor–aluno, para o envolvimento escolar da criança;
4. Identificar os fatores facilitadores e os obstáculos ao envolvimento escolar em crianças com problemas de comportamento através da análise da perspectiva de pais de alunos com trajetórias positivas e negativas de ligação à escola;
5. Validar para a População Portuguesa o instrumento School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ), versão para crianças e versão para pais.

3. Desenho dos Estudos Empíricos

Num primeiro momento, realizou-se um estudo preliminar (objetivo 6) por não se conhecer uma medida validada para a população portuguesa para a avaliação do envolvimento

Enquadramento Metodológico

escolar afetivo em crianças desta faixa etária, que consistiu na validação da escala School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ) para a População Portuguesa, versão para crianças e para pais.

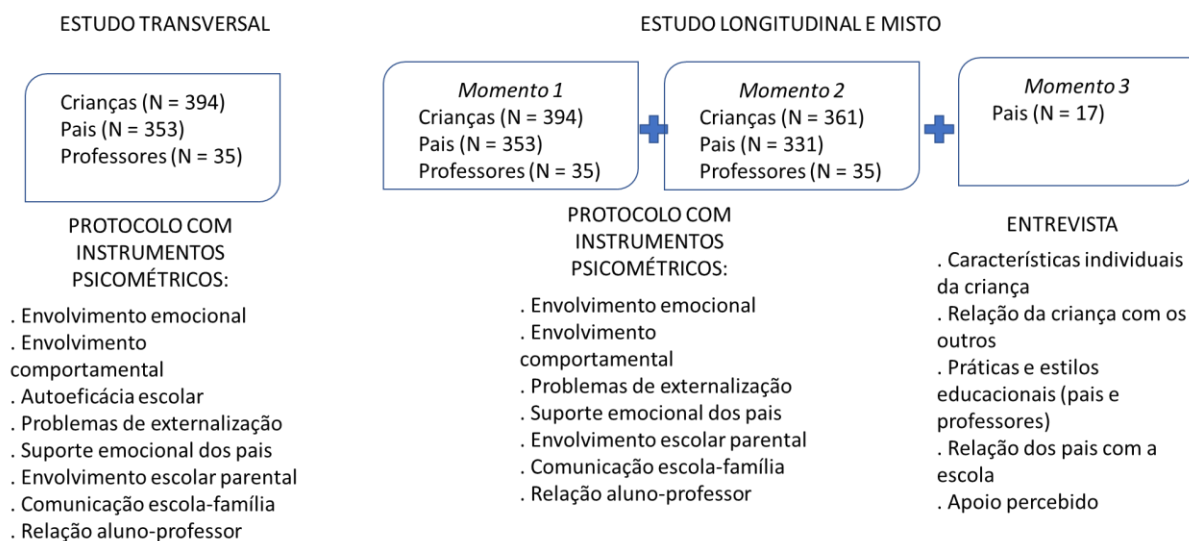
No primeiro estudo principal (objetivo 2), quantitativo e transversal, foram recolhidos dados através de auto e hétero-relatos, sobre a ligação da criança à escola, autoeficácia escolar, envolvimento comportamental, suporte parental, comportamento da criança, envolvimento parental escolar e relação professor-aluno. No segundo estudo principal (objetivos 3, 4 e 5), misto e longitudinal, foram incluídos dados do primeiro momento de avaliação, tendo sido administrado novamente o protocolo que incluía todas as medidas, passados 6 meses. Após o segundo momento de avaliação, foram também realizadas entrevistas a uma subamostra de pais de crianças com problemas de externalização, permitindo recolher informação sobre as suas perceções quanto a fatores facilitadores ou obstáculos da ligação da criança à escola.

A Figura 1 apresenta os diferentes instrumentos aplicados nos três momentos distintos de recolha de dados.

Enquadramento Metodológico

Figura 1

Amostras, Metodologias de Recolha de Dados e Variáveis em Estudo



4. Participantes

No primeiro momento de recolha de dados recorreu-se a uma amostra de conveniência constituída por 394 alunos (53% raparigas), com idades compreendidas entre 6 e 12 anos ($M = 8.17$, $DP = 1.06$), os quais frequentavam a escola em diferentes níveis de escolaridade (2º ano – 33%, 3º ano – 35% e 4º ano – 33%). Participaram, também, 353 progenitores (pais – 10%, mães – 72% e ambos – 8%) e 35 professores.

No segundo momento de recolha de dados, participaram 361 crianças (48,7% meninas), de 6 a 12 anos ($M = 8.18$, $DP = 1.01$), do 2º ao 4º ano (2º ano – 29%, 3º ano – 33% e 4º ano – 30%), 331 pais (pais – 10%, mães – 80% e ambos – 11%) e os mesmos 35 professores. Destes, 87% eram mulheres, 43% possuía licenciatura, e a idade média encontrada foi de 50.77 anos e, o número médio de anos de experiência profissional foi de 16.7.

Enquadramento Metodológico

Para o estudo qualitativo foram realizadas 16 entrevistas a 14 mães, um pai e um casal de crianças que pontuaram valores iguais ou superiores ao percentil 85 na escala de problemas de externalização. Dos progenitores entrevistados, 88% eram mães, 29% possuía licenciatura e 59% o ensino secundário, 35% tinha entre 30 e 39 anos e 65% entre 40 e 49 anos de idade e, 82% encontrava-se empregado.

Os participantes do estudo residiam nos distritos de Castelo Branco e da Guarda, em contextos urbanos e rurais. Os dados foram recolhidos em 16 escolas de 3 agrupamentos diferentes, em 3 localidades distintas. Num agrupamento de escolas os dados foram recolhidos em 11 turmas, noutro em 10 turmas e noutro, em 14 turmas. Relativamente a crianças que recebiam apoio da Ação Social Escolar, num dos agrupamentos localizados numa área mais rural, 35% das crianças recebiam esse apoio e noutro, também localizado num meio mais rural, 42%. No terceiro agrupamento, situado num meio urbano, 29% das crianças recebiam apoio da Ação Social Escolar. Quanto às habilitações literárias dos progenitores, nos 2 agrupamentos de escolas localizados nos meios mais rurais, num grupo observou-se que 73% dos pais não tinha educação superior e noutro, 69%. No agrupamento de escolas localizado no meio mais urbano, 46% dos progenitores não possuía educação superior. Verificou-se que existiam diferenças quanto ao número médio de alunos por turma nos 3 agrupamentos de escolas. Nos agrupamentos localizados num contexto mais rural, observou-se que o número médio de alunos por turma num dos agrupamentos era de 14.9 e noutro de 15.21. No agrupamento situado no meio urbano, o número médio de alunos por turma era de 20.6. Também nos agrupamentos localizados no meio mais rural, verificou-se que várias turmas eram constituídas por alunos de vários níveis de ensino.

5. Procedimentos de Recolha de Dados

Antes da realização do estudo, este projeto de investigação foi aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, pela Comissão Nacional de Proteção de Dados e pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

De seguida, diversos agrupamentos de escolas do país pertencentes aos distritos de Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Lisboa e Santarém foram convidados a colaborar. Aceitaram colaborar três agrupamentos de escolas, localizados nos distritos de Castelo Branco e Guarda. Todos os professores do ensino básico, do 2º ao 4º ano de escolaridade, e pais foram solicitados a colaborar no estudo, bem como a autorizar a participação dos seus filhos. Os princípios éticos exigidos na investigação em Psicologia foram respeitados e garantidos, nomeadamente o pedido de consentimento informado por parte dos participantes, a participação voluntária e a confidencialidade dos dados. Este último foi assegurado através da utilização de códigos. Assim, para cada momento de recolha de dados, foi entregue aos pais, através dos seus filhos, um formulário de consentimento informado, o qual incluía uma descrição breve da investigação, incluindo os objetivos do estudo, a identificação da equipa de investigadores responsáveis e a sua natureza voluntária. Um total de 543 pais foram contactados, dos quais 394 concordaram em participar. As crianças forneceram o assentimento informado nos momentos de recolha de dados, a quem o estudo foi explicado pessoalmente por uma investigadora. Após os alunos aceitarem participar, o protocolo de avaliação foi aplicado em sala de aula com o apoio de uma das pesquisadoras. O protocolo de avaliação dos pais foi enviado para casa e devolvido aos professores em envelope lacrado. Em turmas com

Enquadramento Metodológico

poucos alunos, os professores preencheram o seu protocolo de avaliação no mesmo momento das crianças. Em turmas com muitos alunos, o professor preencheu em casa, tendo sido os questionários recolhidos posteriormente. O professor tinha conhecimento do código associado a cada criança.

As entrevistas foram conduzidas face-a-face, em espaços escolares, familiares aos participantes. Considerámos estes aspetos fundamentais para um maior sentimento de segurança e confiança e, conseqüentemente, obterem-se entrevistas mais produtivas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas verbatim.

6. Instrumentos

O protocolo de investigação (Tabela 1) foi constituído por diversos instrumentos, de auto e hetero-relato, através dos quais se pretendeu avaliar as diferentes variáveis consideradas nos estudos. De seguida, passaremos a descrever de forma breve cada instrumento.

O *School Liking and Avoidance Questionnaire* (Ladd & Price, 1987) avalia a ligação afetiva que a criança tem pela escola, considerando uma visão positiva (gosto pela escola) e uma visão negativa (evitamento da escola). Os sentimentos que a criança nutre pela escola enquadram-se no envolvimento escolar emocional/afetivo e, sendo que até à data desconhecíamos um instrumento que avaliasse esta dimensão, optámos por validar para a população portuguesa esta escala, a versão para crianças e a versão para pais. O *School Liking and Avoidance Questionnaire* é constituído por duas subescalas (gosto pela escola e evitamento escolar). A versão auto-relato para crianças original, bem como a portuguesa, é composta por 9 itens

Enquadramento Metodológico

(escala de gosto pela escola) mais 5 itens (escala de evitamento escolar). Para cada item, a criança escolhe uma de três respostas possíveis (“Sim”, “Às vezes” e “Não”). Os resultados para cada escala são obtidos através da média da pontuação dos itens que compõem cada subescala. Assim, um resultado mais elevado na escala de gosto pela escola indica que a criança se sente ligada à mesma e nutre sentimentos positivos, um resultado elevado na escala de evitamento escolar, indica que a criança evita/rejeita a mesma, possuindo sentimentos negativos pela escola. Na investigação a versão para crianças foi utilizada em duas fases de avaliação, tendo-se obtido bons níveis de consistência interna em ambas as subescalas nos dois momentos (primeiro momento de avaliação, $\alpha = .80$ a $.79$; segundo momento de avaliação, $\alpha = .75$ a $.82$). A versão de hetero-relato para pais avalia a perceção dos pais sobre os sentimentos que o seu filho nutre pela escola, bem como se comporta em relação à escola. Mantém as duas subescalas (de gosto pela escola e de evitamento escolar) e é constituída por 10 itens, 5 em cada subescala. A cotação na versão para pais é feita através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, variando de (1) Quase nunca a (5) Quase sempre. Apesar de a versão para pais não ter sido utilizada em nenhum dos estudos empíricos que compõem esta investigação, à exceção do estudo de validação da mesma, a fiabilidade deste instrumento, mostrou níveis bons de consistência interna, tal como aconteceu noutros estudos (Nur & Arnas, 2019; Ladd & Dinella, 2009; Tomada et al., 2005; Vassilopoulos et al., 2018).

Para avaliar a variável envolvimento escolar comportamental, optámos pela utilização da *Engagement Versus Disaffection with Learning scale* (Skinner et al., 2009). Sendo que o envolvimento comportamental inclui comportamentos como atenção/concentração na sala de aula, persistência e esforço, proatividade e receptividade nas instruções/orientações do

Enquadramento Metodológico

professor/escola (Fredricks et al., 2004), considerámos que esta escala é adequada para a avaliação deste construto. É constituída por 5 itens que avaliam o esforço, a atenção e a persistência dos alunos no início e ao longo da participação em atividades de aprendizagem. As crianças responderam através de uma escala de Likert de quatro opções de respostas, variando de "Nada verdadeiro" a "Muito verdadeiro" e as mesmas são calculadas em média. Relativamente à fiabilidade deste instrumento, quer na versão original quer na versão em português, obtiveram-se bons níveis de consistência interna nos dois momentos de avaliação (primeiro momento, $\alpha = .71$; segundo momento, $\alpha = .74$).

Para medir o fator individual da autoeficácia escolar, recorreremos à subescala Baixa Autoeficácia do instrumento *Auto-Avaliação dos Fatores de Risco do Aluno* (AFRA, Miguel et al., 2011), constituído por 8 subescalas. A autoeficácia diz respeito à perceção que o indivíduo tem sobre sua própria capacidade para aprender ou realizar uma tarefa numa determinada área ou domínio (Schunk & Pajares, 2005) e é considerada como um elemento emocional fundamental para que a criança permaneça envolvida no seu processo de aprendizagem (Finn & Zimmer, 2012; Martin & Rimm-Kaufman, 2015). A autoeficácia foi medida através um questionário de autorrelato de 6 itens, a qual avalia o grau de determinação, esforço e persistência que o aluno coloca nas tarefas escolares. Para cada item é utilizada uma resposta de escala Likert de 5 pontos, variando de 0 ("totalmente falso") a 4 ("totalmente verdadeiro") e a cotação é obtida através da média. Este instrumento foi aplicado somente no primeiro momento de avaliação. O alfa de Cronbach da subescala baixa autoeficácia foi de .73 nesta investigação, sendo ligeiramente mais baixo que o obtido na versão original ($\alpha = .76$).

Enquadramento Metodológico

Os problemas de externalização foram medidos através do *Strengths and Difficulties Questionnaire*, versão para pais (Fleitlich et al., 2005). Este instrumento avalia o comportamento pró-social, os sintomas emocionais, os problemas de conduta, a hiperatividade/desatenção e os problemas de relação com pares, da criança, segundo a perspetiva dos pais. Estudos em Portugal nos quais se recorreu a este instrumento apoiam a sua fiabilidade e validade, bem como a sua utilidade incluindo em contexto escolar (Marzocchi et al., 2004), justificando a nossa escolha por este instrumento. Este questionário inclui 25 itens, os quais se encontram distribuídos por 5 subescalas organizadas em dois grandes domínios, problemas de externalização e problemas de internalização. Para cada item os pais têm três possibilidades de resposta numa escala de tipo Likert (“não é verdade”, “é um pouco verdade” e “é muito verdade”). No primeiro estudo empírico utilizaram-se as suas subescalas (externalização e internalização), ou seja, ambas foram incluídas no primeiro momento de recolha de dados. Para o estudo misto, recorreu-se somente à subescala de externalização. No primeiro, o alfa de Cronbach foi de .68 para problemas de internalização e de .80 para problemas de externalização. No segundo momento, o alfa de Cronbach foi de .78 para problemas de externalização.

De acordo com diversos estudos, o suporte emocional por parte dos pais ou a existência de uma relação parental de suporte, na qual se verificam práticas mais calorosas, estão associados positivamente ao envolvimento e ajustamento escolares (Chen, 2008; Dubois et al., 1994). Deste modo, considerámos essencial a utilização do questionário *Egna Minnen Bertraffande Uppfostran – Parents version* (EMBU-P, Pereira & Canavarro, 2007), sendo um instrumento de auto-relato muito utilizado na avaliação dos estilos parentais educativos. O

Enquadramento Metodológico

EMBU mede três dimensões, nomeadamente, de suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo. Tendo em conta os objetivos e variáveis do nosso estudo, aplicámos somente a subescala que avalia o suporte emocional. Esta dimensão diz respeito ao tipo de comportamento demonstrado pelos pais em relação à criança, o qual faz com que a mesma se sinta acolhida e aceite pelos seus progenitores. A subescala é constituída por 14 itens, os quais avaliam a manifestação verbal e física de suporte afetivo parental, a aceitação por parte dos pais e a disponibilidade física e psicológica parental. Os itens são avaliados numa escala Likert de 4 pontos, variando de "Não, nunca" a "Sim, sempre". Relativamente à consistência interna, os valores obtidos nos dois momentos de recolha de dados ($\alpha = .84$ e $.83$, respetivamente) foram semelhantes ao da versão de Canavarro e Pereira (2007), o qual foi de $.82$.

Sendo que o envolvimento parental escolar é uma variável multidimensional que inclui o apoio dos pais nas atividades de aprendizagem em casa e a relação e comunicação entre os pais e a escola, considerámos como adequadas aos objetivos deste estudo duas subescalas que integram o *Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para Pais* (Pereira et al., 2008). Assim sendo, os pais responderam às subescalas de envolvimento da família nas atividades de aprendizagem em casa (8 itens) e comunicação escola-família (6 itens) do QEPE. Os itens são avaliados através de uma escala de Likert de quatro opções de respostas, as quais variam de "Discordo Totalmente" a "Concordo Totalmente" e as respostas são somadas. Nesta investigação, obtiveram-se bons níveis de consistência interna nas duas subescalas e em ambos os momentos de recolha de dados (1º momento: envolvimento da família nas atividades de aprendizagem em casa, $\alpha = .82$; comunicação escola-família, $\alpha = .79$; 2º

Enquadramento Metodológico

momento: envolvimento da família nas atividades de aprendizagem em casa, $\alpha = .82$; comunicação escola-família, $\alpha = .81$).

A variável relação professor-aluno constitui um dos fatores associados ao envolvimento escolar mais estudados. Em 1992, Pianta construiu a primeira versão da *Student-Teacher Relationship Scale*, continuando esta a ser um dos instrumentos recomendados para medir esta variável. A mesma foi desenvolvida para avaliar a qualidade geral da relação professor-aluno tendo em conta três dimensões: conflito, proximidade e dependência. A escala original é composta por 28 itens e é adequada para professores de crianças dos 3 aos 8 anos, tendo sido traduzida e adaptada em vários países (Pianta, 2001), incluindo Portugal (versão portuguesa, Abreu-Lima et al., 2008), embora só estudada em crianças com 6 e 7 anos. Para aplicar este instrumento em grandes amostras ou juntamente com outros instrumentos, foi construída uma versão reduzida (STRS-SF, Pianta, 1992) desta mesma escala, pelo mesmo autor, composta por 15 itens distribuídos pelas dimensões conflito e proximidade. Esta versão encontra-se, também, traduzida, adaptada e validada para a população portuguesa (Patrício, 2015). Considerámos para a nossa investigação a utilização da subescala proximidade da versão reduzida da STRS, composta por 7 itens para os quais os professores têm cinco possibilidades de resposta numa escala do tipo Likert de 1 (“Definitivamente não se aplica) a 5 (“Aplica-se definitivamente”). As respostas são somadas. No nosso estudo, a consistência interna foi forte em ambos os momentos de recolha de dados ($\alpha = .89$ e $.92$, respetivamente), tendo sido mais elevada que a obtida na versão original portuguesa ($\alpha = .86$).

Os diferentes instrumentos aplicados na investigação encontram-se apresentados na Tabela 1.

Enquadramento Metodológico

No final do 1º e 3º períodos foram recolhidas as avaliações das principais disciplinas (Português, Matemática e Estudo do Meio), como medida de avaliação do nível de sucesso escolar. Sendo que a avaliação é de carácter qualitativo, a mesma foi convertida numa escala de 4 pontos (1=Insuficiente a 4=Muito Bom) sendo, posteriormente, calculada a média das notas dos alunos.

Enquadramento Metodológico

Tabela 1
Protocolo de Avaliação

Tempo	Variáveis	Instrumentos	Autores	Dimensões avaliadas	Nº Itens	Informadores
Aplicação no final do 1º e 3º períodos (2º-4º ano de escolaridade)	Relação Professor-Aluno	Student-Teacher Relationship Scale - Short-Form (STRS-SF)	<i>Versão original:</i> Pianta (1992) <i>Versão Portuguesa:</i> Patrício, Calheiros & Graça, 2015	- proximidade	7	Professores
	Suporte emocional dos Pais	Egna Minnen Bertrafande Uppfostran - Parents version (EMBU-P) - <i>subescala suporte emocional</i>	<i>Versão original:</i> Castro, Pablo, Gómez, Arrindel, & Toro (1997) <i>Versão portuguesa:</i> Canavarro & Pereira (2007)	- Suporte emocional (aceitação parental e disponibilidade física e psicológica dos pais)	14	Pais
	Problemas de externalização	Strengths and difficulties questionnaire (SDQ-Por) (P 4-17)	<i>Versão original:</i> Goodman, R. (1997) <i>Versão portuguesa:</i> Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, M. F. (2005)	- sintomas emocionais (5 itens) - problemas de comportamento (5 itens) - hiperatividade/desatenção (5 itens) - problemas de relacionamento com pares (5 itens)	25	

Enquadramento Metodológico

Aplicação no final do 1º e 3º períodos (2º-4º ano de escolaridade)	Envolvimento afetivo escolar	School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ)	<i>Versão original:</i> Ladd & Price (1987) <i>Versão portuguesa:</i> para validar no presente estudo	- gosto pela escola (5 itens) - evitamento da escola (5 itens)	10	
	Envolvimento parental escolar	Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para Pais	<i>Versão original:</i> Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça (2008)	- envolvimento da família nas atividades de aprendizagem em casa (6 itens) - comunicação escola-família (8 itens)	14	Pais
	Autoeficácia escolar	Auto-avaliação dos Fatores de Risco do Aluno (AFRA)	<i>Versão original:</i> Miguel, R., Rijo, D. & Lima, Luiza (2013)	- baixa autoeficácia escolar	6	
	Envolvimento emocional escolar	School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ)	<i>Versão original:</i> Ladd & Price (1987) <i>Versão portuguesa:</i> para validar no presente estudo	- gosto pela escola (9 itens) - evitamento da escola (5 itens)	14	Criança
	Envolvimento comportamental escolar	Engagement Versus Disaffection with Learning scale	<i>Versão original:</i> Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann (2008) <i>Versão portuguesa:</i>	Esforço, a atenção e persistência dos alunos	5	

No último estudo empírico, de metodologia mista, para além da aplicação do protocolo anteriormente explicado, foi também realizada uma entrevista semiestruturada a pais selecionados previamente.

7. A Entrevista

A entrevista de investigação permite explorar crenças, perceções, experiências e motivações acerca de um tema específico. Considera-se, ainda, uma técnica robusta na medida em que envolve uma interação entre o investigador e o entrevistado e permite obter informação que não seria possível recolher recorrendo somente a métodos quantitativos, contribuindo para uma compreensão aprofundada de fenómenos sociais (Coutinho, 2016). Existindo lacunas ao nível do conhecimento acerca de fatores preditores (individuais, familiares e escolares) da ligação da criança à escola nos primeiros anos de escolaridade, recorreu-se à entrevista semiestruturada. Optou-se por este tipo de entrevista por a mesma ter uma abordagem mais flexível e ajudar a definir áreas a serem exploradas, recorrendo a perguntas-chave. Este tipo de entrevista permite aos participantes expressarem mais facilmente as suas perspetivas, sendo estas recolhidas de forma mais direta (Orb et al., 2001). As entrevistas semiestruturadas abrangem questões abertas, mas predeterminadas, baseadas nos objetivos e teoria existente sobre o fenómeno a investigar, ainda que seja dada ao entrevistado liberdade nas suas respostas e podendo ainda surgir outras questões através do diálogo com os participantes.

Enquadramento Metodológico

A entrevista teve como objetivo geral avaliar fatores facilitadores ou obstáculos do envolvimento escolar em crianças com elevados problemas de externalização, que apresentavam um elevado gosto/baixo evitamento em relação à escola e que apresentam um baixo gosto/elevado evitamento em relação à escola, através da análise da perspetiva dos pais.

Como objetivos específicos: descrever o comportamento da criança no contexto escolar; compreender perceção que a criança tem relativamente à escola; identificar características individuais da criança (comportamento, autoconceito escolar, autoeficácia escolar) que atuam como facilitadores ou obstáculos em relação à sua ligação com a escola; identificar práticas parentais que atuam como fatores de risco e de proteção na ligação da criança à escola; descrever o suporte parental no percurso escolar do filho; descrever reações parentais ao comportamento do filho na escola e aprendizagens; identificar atribuições e expectativas dos pais relativamente ao comportamento do filho na escola; caracterizar a relação/envolvimento família-escola; identificar características da relação escola-família que atuam como fatores facilitadores ou obstáculos na ligação da criança com a escola; identificar fatores relacionados com a escola que facilitam/dificultam a construção da relação escola-família; caracterizar a relação filho-professor e filho-escola; identificar fatores facilitadores ou obstáculos para o comportamento do aluno na escola e para a sua ligação com a escola; caracterizar as relações interpessoais da criança com pares e adultos na escola; e, identificar potencialidades e dificuldades nas relações com os outros em contexto escolar.

O guião (em Apêndice, A3) foi construído tendo em conta a natureza da investigação, a sua finalidade e objetivos. A literatura existente sobre a problemática foi a base principal na construção do guião, procurando, deste modo, abordar os principais contextos incluídos

nesta investigação. O guião encontra-se estruturado em três blocos principais (fatores individuais, fatores familiares e fatores escolares), existindo na totalidade cinco módulos: 1) Fatores individuais; 2) Práticas parentais; 3) Ligação família-escola; 4) Ligação criança-escola; e, 5) Relações interpessoais com pares e adultos na escola.

8. Procedimento de Análise dos Dados

8.1. Quantitativa

Nos estudos quantitativos foram realizadas diferentes análises estatísticas.

Para o estudo de validação do School Liking and Avoidance Questionnaire, versão crianças e pais, para a população portuguesa, foi realizada uma análise descritiva dos dados obtidos (médias e desvios-padrão). Posteriormente, a estrutura fatorial das versões portuguesas do SLAQ (versão criança e pais), foi analisada através análise fatorial confirmatória (AFC) com recurso ao método da Máxima Verossimilhança (ML). Através deste software foi possível estimar-se o modelo original e obter-se os índices χ^2/DF , *Comparative Fit Index* (CFI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e *Akaike Information Criterion* (AIC) para avaliar o ajustamento dos modelos, bem como o *Expected Cross-Validation Index* (ECVI) para avaliar a diferença entre os modelos concorrentes testados. A Variância Extraída Média (VEM) foi efetuada manualmente, seguindo as orientações de Fornell e Larcker (1981). A validade discriminante, bem como a validade de construto foram igualmente analisadas. Para a versão pais foi necessário realizar uma análise fatorial exploratória através da análise dos

Enquadramento Metodológico

componentes principais, com rotação *Varimax*. As análises foram realizadas com o recurso ao utilizando o software AMOS 24 e SPSS *Statistics* 25.

No primeiro estudo empírico, na primeira etapa, realizaram-se as análises definindo valores do critério de informação Bayesiano (BIC) para todos os modelos disponíveis e informando o número de clusters e as suas características. Posteriormente, foi realizado o teste qui-quadrado de Pearson, estimando-se o V de Cramer como medida do tamanho do efeito e verificada a distribuição normal e homogeneidade de variâncias, sendo que uma análise de variância (ANOVA) foi realizada para determinar se havia diferenças estatisticamente significativas entre as médias de cada fator em diferentes nos diferentes clusters. Foram, ainda, realizadas análises post-hoc usando o teste HSD de Tukey para verificar onde ocorreram as diferenças entre os clusters e analisar as diferenças específicas entre os mesmos para cada resultado, visto que a suposição de homogeneidade das variâncias não foi cumprida. O software SPSS *Statistics* 25 foi utilizado para as diferentes análises estatísticas e, para a análise de cluster, foi utilizado o pacote *mclust* baseado em modelos de mistura finita gaussiana (Scrucca et al., 2016) desenhado para a linguagem R (R Core Team, 2020).

No último estudo empírico, realizou-se uma análise multinível da relação entre os resultados (envolvimento emocional escolar e envolvimento comportamental) e as variáveis predictoras (problemas de externalização, suporte emocional dos pais, envolvimento da família na escola, comunicação escola-família e relação aluno-professor). Os dados foram organizados numa estrutura hierárquica, com dois níveis (nível 1 – crianças, nível 2 – pais e professores). Foram efetuadas análises com efeitos fixos e efeitos aleatórios., em que inserimos todas as variáveis predictoras mencionadas acima. Como efeitos aleatórios, tivemos

Enquadramento Metodológico

interceptos para crianças (nível - 1) aninhados em pais (nível - 2) e professores (nível - 2). Nas análises há um filho por pai. As correlações multiníveis foram estimadas por níveis de pais e professores, usando o pacote “sjstats” e o coeficiente de correlação intraclasse (ICC) foi estimado para testar modelos nulos para verificar a variância em cada nível estrutural -2 (pais e professores) usando a função “lmer” e o método de Satterthwaite para testes t. Dois modelos de interceptação aleatória foram testados (um para cada desfecho) sem incluir o tempo. Para a análise longitudinal, foram testados dois modelos de interceptação aleatória (um para cada desfecho), incluindo o tempo e os preditores que sabíamos anteriormente terem efeito (Gelman & Hill, 2006). Utilizámos o LMM, pois permite que dados em falta sejam incluídos na análise, tornando possível determinar a trajetória longitudinal por meio do uso de efeitos aleatórios (Walker et al, 2019). Usamos a função lmer para estimar os valores de p.

Para a análise de predição, usámos o R (equipe R Core, 2012) e lm4 (Bates et al., 2012) para realizar uma análise multinível da relação entre os resultados e as variáveis predictoras.

8.2. Qualitativa

O conhecimento prévio obtido através da literatura e de vários estudos empíricos acerca da ligação do aluno à escola e dos fatores que, ainda que em idades mais tardias, mais impacto têm nesta ligação, proporciona-nos orientação acerca do que explorar (Braun & Clarke, 2022). Assim, considerámos que a análise temática (AT), sendo um método flexível muito utilizado em investigação qualitativa na Psicologia (Braun & Clarke, 2006), seria o método mais adequado para analisar os dados obtidos através da entrevista. A análise temática serve para identificar, analisar, descrever e organizar padrões encontrados nos dados

Enquadramento Metodológico

qualitativos. Nesta investigação, recorreu-se à tipologia de AT de confiabilidade de codificação pois os temas foram desenvolvidos à priori, após familiarização com alguma literatura (Braun & Clarke, 2022) significando, também, que foram desenvolvidos dedutivamente. Assim sendo, esta AT foi orientada pelo nosso interesse teórico, bem como por questões específicas de investigação, proporcionando uma análise mais detalhada de alguns dados recolhidos através das entrevistas. Relativamente ao nível de abordagem de identificação dos temas, utilizámos o nível semântico, i. e., os temas foram identificados através dos significados explícitos dos dados e, posteriormente, organizados e resumidos para interpretação dos padrões encontrados. A partir daqui o significado dos padrões foi teorizado tendo em conta a literatura existente (Braun & Clarke, 2006).

Antes de se iniciar o processo de codificação dos dados recolhidos através das entrevistas, após a transcrição verbatim das mesmas pela primeira autora, foram feitas algumas leituras repetidas, iniciando-se a procura de significados e padrões. Numa fase seguinte, foram gerados os primeiros códigos permitindo organizar os dados em grupos significativos. Após os dados estarem codificados e agrupados, classificaram-se os diferentes códigos em temas possíveis e integraram-se os dados codificados dentro dos temas identificados (Braun & Clarke, 2006). Depois de se reverem os temas e os mesmos serem ajustados, procedeu-se à sua definição e nomeação. Foram, também, identificados sub-temas.

Para se proceder ao processo de codificação, bem como à análise de dados qualitativos, recorreu-se ao software QSR NVivo (versão 12).

Enquadramento Metodológico

A avaliação da qualidade dos processos e resultados foi realizada através de codificação paralela pelos outros investigadores, os quais codificaram os mesmos dados, partindo dos objetivos do estudo e comparando, no final, os conjuntos de categorias obtidos (Thomas, 2006).

De seguida, nos próximos capítulos, serão apresentados os diferentes artigos que compõem este trabalho. O primeiro artigo consiste num artigo de revisão teórica sistemática “Predictors of school affective engagement during elementary school: A systematic review”. Neste artigo pretendeu-se realizar a análise sistemática dos preditores e fatores associados ao envolvimento escolar afetivo, em crianças em idade escolar (1º ciclo). Esta revisão permitiu conhecer o que tem sido estudado nos últimos anos e que lacunas existem relativamente à investigação deste tema, terminando com sugestões para futuras investigações. O segundo artigo é um estudo de validação de um questionário para a População Portuguesa e intitula-se “Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire para a População Portuguesa”. Esta escala pretende avaliar o grau em que a criança gosta e evita a escola, segundo a perspetiva da mesma e dos pais e este estudo tem como objetivo analisar as características psicométricas da mesma. O artigo “Cluster analysis of school emotional engagement among Portuguese children in elementary school” examina o envolvimento escolar afetivo da criança no 1º ciclo da escolaridade obrigatória, tendo como objetivo identificar e caracterizar subgrupos com base no gosto e evitamento escolares da criança. Por fim, o artigo “Predictors of child school engagement during elementary school: A mixed-methods study to explore the role of externalizing problems.” tem como objetivos identificar os preditores individuais, familiares e escolares do envolvimento das crianças na escola, bem como examinar os fatores

Enquadramento Metodológico

facilitadores e obstáculos do envolvimento escolar em crianças com problemas de externalização, através da análise da perspetiva dos pais. A Dissertação termina com uma Discussão Geral a qual incorpora os principais resultados da presente investigação com a literatura existente, refletindo, também, acerca dos principais contributos, limitações e sugerindo caminhos para futuras investigações acerca do envolvimento escolar da criança.

Referências

- Abreu-Lima I., Cadima J., & Silva R. F. (2008). *Estudo e adaptação de um instrumento para avaliar a relação professor criança no 1º ciclo do ensino básico [Study and adaptation of na instrument to measure the studentteacher relationship in the first school grade]*. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Coord.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 2101–2115). Braga, Portugal: Psiquilibrios
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª Ed.). Climepsi Editores
- Awoyemi, A. E., & Dombo, D. O. (2016). Influence of parenting styles on psychological well-being and school adjustment of secondary school adolescents in Bayelsa State, Nigeria. *IFE Psychology: An International Journal*, 24 (2), 10–16
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Bates, D., Maechler, M., & Bolker, B. (2012). *lme4: Linear Mixed-Effects Models Using S4 Classes* (R Package Version 0.999999-0). <http://cran.r-project.org/web/packages/lme4/index.html>

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Conceptual and design thinking for thematic analysis*. *Qualitative Psychology, 9*(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*, 467– 488.
- Canavarro, M. C., & Pereira, A. I. (2007). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU–P. *Psicologia: Teoria Investigação e Prática, 2*, 271–286.
- Chen, J. J.–L. (2008). Grade–level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International, 29*, 183–198. <https://doi.org/10.1177/0143034308090059>

Enquadramento Metodológico

- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22(3), 583–592. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000295>
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518–525. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.518>
- Colalillo, Sara & Miller, Natalie & Johnston, Charlotte. (2015). Mother and Father Attributions for Child Misbehavior: Relations to Child Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(9), 788–808. <https://doi.org/10.1521/jscp.2015.34.9.788>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes*. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development. The Minnesota symposia on child psychology* (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª Edição. Edições Almedina, S. A.
- Creswell J. W. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. 3ª Edição. Artmed.

- Dishion, T. J. (1990). *The peer context of troublesome child and adolescent behavior*. In P. E. Leone (Ed.), *Understanding troubled and troubling youth* (pp. 128–153). Sage Publications, Inc.
- Dubois, D., Eitel, S., & Felner, D. (1994). Effects of Family Environment and Parent–Child Relationships on School Adjustment during the Transition to Early Adolescence. *Journal of Marriage and Family*, *56*, 405–414. <http://dx.doi.org/10.2307/353108>
- Ehrlich, K. B., Miller, G. E., & Chen, E. (2016). *Childhood adversity and adult physical health*. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., Vol. 4, pp. 1–42). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, *72*(4), 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Epstein, J.L. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). USA: Corwin Press.
- Ehrlich, K. B., Miller, G. E., & Chen, E. (2016). *Childhood adversity and adult physical health*. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., Vol. 4, pp. 1–42). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Perry, M. (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for*

the Early Intervention Field, 3(1), 60–67.

https://doi.org/10.1207/s19309325nhsa0301_6

Ferreira, A. S., Flores, I., & Casas–Novas, T. (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal: Estudo longitudinal e comparado (2000–2015)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ–Por) [Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese Version].

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research (JMR)*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record, 116*(13), 101–123. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=18313>
- Gelman, A. & Hill, J. (2006). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University Press.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005b). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology, 43*(4), 281–301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 70–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Greenwood, C. R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students. *Exceptional Children, 57*(6), 521–535.

Enquadramento Metodológico

- Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). *Parenting and children's motivation at school*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279–300). New York, NY: Routledge.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., Dunlap, K., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence (Lawrence Erlbaum)*, *10*(4), 465–488. https://doi.org/10.1207/sjra1004_05
- Grolnick W.S. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*(1), 237–252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, F., & Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, *79*(6), 1833–1852. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01229.x>
- Guo, Y., Sun, S., Breit-Smith, A., Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2015). Behavioral Engagement and Reading Achievement in Elementary– School–Age Children: A Longitudinal Cross–Lagged Analysis. *Journal of Educational Psychology*, *107*(2), 332–347. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037638>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First–Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, *76*(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

- Herron, D. M. & Martin, J. (2015). Capacity and opportunity: Predicting engagement for middle school students with behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(4), 215–225. <https://doi.org/10.1177/1063426614557816>
- Hinshaw, S. P. (1987). On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, 101, 443– 463. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.3.443>
- Hoover–Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Hoover–Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105–130. <http://dx.doi.org/10.1086/499194>
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children’s Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher–Child Relationship. *Child Development*, 65(1), 253–263. <https://doi.org/10.2307/1131379>
- Huebner, E. S. & Diener, C. (2008). *Research on life satisfaction of children and youth: Implications for the delivery of school–related services*. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well–being* (pp. 376–392). Guilford Press.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher–Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38–60. <http://dx.doi.org/10.1086/660686>

Enquadramento Metodológico

- Hughes, J. & Kwok, O. (2007). Influence of Student – Teacher and Parent – Teacher Relationships on Lower Achieving Readers’ Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.–M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3–year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Iverson J. M. (2021). Developmental Variability and Developmental Cascades: Lessons from Motor and Language Development in Infancy. *Current directions in psychological science*, 30(3), 228–235. <https://doi.org/10.1177/0963721421993822>
- Krstic, K. (2015). Attachment in the student–teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations / Inovacije u Nastavi*, 28(3), 167–188. <https://doi.org/10.5937/inovacije1503167K>
- IBM Corp. Released 2017. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ladd, G. W. & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children’s achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children’s Early School Adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103–1118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x>

- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168–1189. <https://doi.org/10.2307/1130613>
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233 – 247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Martin, D. P. & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology*, 53(5), 359–373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.001>
- Marzocchi, G. M., Capron, C., Di Pietro, M., Duran Tauleria, E., Duyme, M., Frigerio, A., Gaspar, M. F., Hamilton, H., Pithon, G., Simões, A., & Thérond, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *European child & adolescent psychiatry*, 13(2), 1140–1146. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-2007-1>
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Nobre-Lima, L. (2013). Insucesso escolar e factores de risco do aluno – Validação de uma medida de auto-reposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Laboratório de Psicologia*, 11, 143–161. <https://doi.org/10.14417/lp.11.2.681>
- McCombs, B. L., Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2008). Children's and teachers' perceptions of learner-centered practices, and student motivation: Implications for early schooling. *Elementary School Journal*, 109(1), 16–35. <https://doi.org/10.1086/592365>

- Maguin, E. & Loeber, R. (1996). *Academic performance and delinquency*. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice* (Vol. 20, pp. 145–264). Chicago: University of Chicago Press.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>
- Mejia, T. & Høglund, W. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher–child relationship quality? Support for a child–driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13–26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17–25. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta.
- Moreira, P. A., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67–77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007>
- Nelson, S. K., Kushlev, K., English, T., Dunn, E. W., & Lyubomirsky S. (2013). In Defense of Parenthood: Children Are Associated With More Joy Than Misery. *Psychological Science*, 24(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/0956797612447798>

- Nur, İ. & Aktaş Arnas, Y. (2019). Psychometric properties of the school liking and avoidance questionnaire in a turkish preschool sample. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 539–554. <https://doi.org/10.21449/ijate.571664>
- Okano, L., Jeon, L., Crandall, A., Powell, T., & Riley, A. (2019). The Cascading Effects of Externalizing Behaviors and Academic Achievement Across Developmental Transitions: Implications for Prevention and Intervention. *Prevention Science*, 21, 211–221. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01055-9>
- Olson, S. L., Choe, D. E., & Sameroff, A. J. (2017). Trajectories of child externalizing problems between ages 3 and 10 years: Contributions of children's early effortful control, theory of mind, and parenting experiences. *Development and psychopathology*, 29(4), 1333–1351. <https://doi.org/10.1017/S095457941700030X>
- Orb, A. & Eisenhauer, L. & Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of nursing scholarship*, 33 (1). <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Panayiotou, M. & Humphrey, N. (2018). Mental health difficulties and academic attainment: Evidence for gender-specific developmental cascades in middle childhood. *Development and Psychopathology* 30(2), 523–538. <https://doi.org/10.1017/S095457941700102X>
- Patrício, J. N. & Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>

- Pears, K., Kim, H., Fisher, P., & Yoerger, K. (2013). Early school engagement and late elementary outcomes for maltreated children in foster care. *Developmental Psychology*, 49(12), 2201–2211. <https://doi.org/10.1037/a0032218>
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 61–80.
- Pianta R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher–Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*. In S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Ponitz, C., Rimm–Kaufman, S. E., Grimm, K. J., & Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38(1), 102–120. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087852>
- QSR International Pty Ltd. (2020) NVivo (released in March 2020), <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- R Core Team [Computer software]. (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60 – 72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>

Enquadramento Metodológico

- Reeve, J. & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257 - 267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Relvas, A. P., Beja, M. J. & Sotero, L. (2019). *Relação escola-família como contexto comunicacional*. In Veiga, F. *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI*. Climepsi Editores.
- Rivers, J., Mullis, A., Fortner, L., & Mullis, R. (2012). Relationships Between Parenting Styles and the Academic Performance of Adolescents. *Journal of Family Social Work*, 15, 202-216. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.666644>.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2005). *Competence perceptions and academic functioning*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). The Guilford Publications.
- Scrucca L., Fop M., Murphy, T. B., & Raftery, A. E. (2016). mclust 5: clustering, classification and density estimation using Gaussian finite mixture models. *The R Journal*, 8(1), 289-317 <https://doi.org/10.32614/RJ-2016-021>

Enquadramento Metodológico

- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale—Short form. *Frontiers in Psychology, 6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Silva, P. (2002). *Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação*. In Lima, J. Á. (Org). Pais e professores: um desafio à cooperação. (pp. 97-132) Edições ASA.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2000). *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. [Dissertação de Mestrado não-publicada]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos
- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society, 41*(1), 3-25. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner E. A., Kindermann, T. A., & Furrer C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(2-3), i-231. <https://doi.org/10.2307/1166220>

Enquadramento Metodológico

- Smith, J. (2011). *Measuring School Engagement: A Longitudinal Evaluation of the School Liking and Avoidance Questionnaire from Kindergarten through Sixth Grade*. [Master's thesis, Arizona State University]. Retrieved from <https://repository.asu.edu/items/9309>
- Stipek, D. (2002). *Good instruction is motivating*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50014-0>
- Stipek, D. J. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse?. *Child Development, 79*(6), 1721-1735. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x>
- Stoer S. R. & Silva, P. (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora.
- Tam, V. C. & Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in Primary Children's Homework in Hong Kong. *School Community Journal, 19*(2), 81-100.
- Taylor, Peter & Medina, Milton Norman. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *International Journal of Meaning Centred Education, 1*, <https://doi.org/10.13140/2.1.3542.0805>
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009) *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage, London.
- Thijs, J. T. & Koomen, H. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: examining the roles of behavior appraisals and

attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 186–197. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.001>

Thomas, David. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation.*, 27, 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

Tomada, G., Schneider, B. H., de Domini, P., Greenman, P. S., & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 314–322. <https://doi.org/10.1080/01650250544000099>

Valeski, T. N. & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198–1213. <https://www.jstor.org/stable/1132437>

Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Koutsianou, A. (2018). Outcomes of a universal social and emotional learning (SEL) group for facilitating first-grade students' school adjustment. *International Journal of School and Educational Psychology*, 6(3), 223–236. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1327830>

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. [Indiscipline and school violence: Communicational practices for teachers and parents]. Coimbra: Almedina (3ª Edição revista e aumentada)

Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 187–197. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>

Enquadramento Metodológico

Walker, E. A., Redfern, A., & Oleson, J. J. (2019). Linear Mixed-Model Analysis to Examine Longitudinal Trajectories in Vocabulary Depth and Breadth in Children Who Are Hard of Hearing.

Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-ASTM-18-0250

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722–737.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

PARTE II.
MANUSCRITOS

CAPÍTULO III.

Predictors of School Affective Engagement During Elementary School: A Systematic Review

Referência:

Ribeiro, A. R., Pereira, A. I., & Pedro, M. (2019). Predictors of school affective engagement during elementary school: A systematic review. *Análise Psicológica*, 37(2), 193-207.

<https://doi.org/10.14417/ap.1547>

Abstract

School affective engagement has been extensively studied due to its role in students' adaptation and success. The present systematic review aims to examine the predictors and associated factors of school affective engagement in elementary school-age children (6–12 years old). This review examined empirical studies published between 1997 and 2017 selected on the basis of pre-defined criteria. Only eight studies were included in this review. The majority of the studies are quantitative and longitudinal presenting an adequate methodological quality. The results indicated a positive association between teacher–student support and student's school affective engagement. However, other relational predictors were less studied, specifically, peers and family factors. Concerning individual factors, studies were also limited in scope, but research examining the role of children's gender suggests that girls have higher levels of school positive affective engagement than boys. The scarcity of studies focused on predictors of school affective engagement during elementary school indicate that more studies on this topic are needed. Methodological constraints of the studies included are identified and suggestions for future research are made to further improve this area of research.

Keywords: school affective engagement, elementary school, predictors, school adjustment

Introduction

The sense of belonging in school is a crucial positive experience in elementary school students' lives (Tian et al., 2016) and is associated with different educational and social outcomes (e.g., substance use, delinquency, academic success and motivation, and anti-social behaviors). However, despite empirical evidence highlighting the link between school affective engagement and students' positive adjustment, less is known about the predictors of school affective engagement, especially in elementary school, since most studies have been conducted with secondary/adolescent students.

School Affective Engagement And Child And Youth Outcomes

Different expressions are used in the literature to describe student's emotional connection to school, such as school belonging, school attachment, school liking, and school bonding. This variability in the terminology has contributed to difficulties in the interpretation and generalization of empirical findings. Thus, some conceptual clarification and systematization is needed in this area of study.

In the present review, school affective engagement (i.e. the degree to which students are emotionally connected to school) is used as a larger concept encompassing a variety of constructs, including school belonging, school emotional engagement, and school bonding. School belonging has been defined as feelings of connectedness to school or community, or feelings of inclusion and support in the school social environment (Jimerson et al., 2003). On the other hand, school liking or school emotional engagement refers to feelings about being

Predictors of School Affective Engagement

in school as well as feelings of connection to school, teachers and peers (Pears et al., 2013). Finally, school bonding reflects the degree of closeness or attachment to school and commitment to conventional school goals (Eggert et al., 1994).

School affective engagement has been related to different child and youth outcomes. In particular, it has been associated with academic success and motivation, playing an important role in achieving higher grades (Eccles, 2009; Neel & Fuligni, 2013). One possible explanation is that positive school affective engagement influences student's internalization of school norms and values and increases academic motivation (Furrer & Skinner, 2003).

Further, students who feel connected to school experience better social and behavioral adjustments in school (Abbott et al., 1998; Catalano et al., 2004; Reddy et al., 2003). For example, a study by Fernandes (2014) conducted with a sample of adolescents (grades 7 and 10) observed a negative correlation between student's engagement in school (including affective engagement) and negative behaviors, suggesting that greater involvement contributes to reduce disruptive behaviors. In addition, a systematic meta-analysis investigated studies exploring associations between school affective engagement and suicidal thoughts and behaviors in youth (grades 6 to 12) across student populations and subpopulations (high risk and sexual minority youth) (Marraccini & Brier, 2017). The results of this meta-analysis indicate that higher school connectedness is associated with less incidence of suicidal thoughts and behaviors.

Considering the association between school affective engagement and different dimensions of child's adjustment and school success, it is important to identify and better

Predictors of School Affective Engagement

understand the predictive factors at the earliest ages. This would contribute to prevent situations that may affect children's emotional, cognitive, and behavioral development, through the elaboration of prevention programs that aimed to improve school affective engagement, avoiding dropout, risky behavior, and school failure.

Predictors Of School Affective Engagement

Another line of studies has examined predictors of school affective engagement. In particular, the importance of teacher support for student's engagement was reported by two recent meta-analyses.

Quin (2017) systematically reviewed studies that examined five indicators of adolescent (secondary or middle and high school) students' engagement in school – psychological engagement, academic grades, school attendance, disruptive behaviors/suspension, and dropping out – and their associations with teacher–student relationships (TSRs). The operationalization of psychological engagement in this review includes emotional and cognitive dimensions along the continuum of high and low engagement. From the 46 studies included, 22 cross-sectional studies and three longitudinal studies specifically investigated the associations between TSRs and psychological engagement. The results of 18 cross-sectional studies showed that higher quality TSRs were associated with enhanced psychological engagement in school, specifically teachers' practices (connective instruction, academic rigor, and lively teaching), teachers' expectations, and teachers' support. Better quality TSRs were also significantly associated with higher levels of psychological engagement. However, in what

Predictors of School Affective Engagement

concerns the longitudinal studies, two of the three longitudinal studies did not find associations between TSRs and changes in psychological engagement.

Another meta-analysis by Roorda et al. (2011) examined associations between students' school engagement and achievement and affective qualities of TSRs. Although the authors conceptualize school engagement as a multidimensional construct (behavioral, emotional, and cognitive), they do not consider these different dimensions independently in the analysis conducted in the review. In this study, emotional engagement included feelings (positive and negative) and reactions to academics, teachers, classmates, and school. Ninety-nine studies including students from preschool to high school were analyzed. Regarding the associations between TSRs and engagement, two separate analyses were conducted, one focusing on positive aspects of the TSR (for example, closeness) and another centered on the negative aspects of the TSR (for example, conflict). Sixty-one studies showed positive relationships between positive TSRs and engagement and 18 showed negative relationships between negative TSRs and engagement. Results also indicate that the effects of negative relationships between negative aspects of the TSR and engagement were stronger in primary than in secondary school. This result suggests that it is important to consider different age groups when examining the relationship between TSRs and student engagement.

In conclusion, the two reviews suggest that a higher quality TSR is associated with higher levels of engagement. However, it is important to highlight some limitations. First, only one of the reviews (Quin, 2017) distinguished between different components of school engagement, preventing more definitive conclusions about the specific predictors of school affective engagement. Second, most of the studies reviewed were cross-sectional. Third, an

Predictors of School Affective Engagement

ecological approach considering predictors of different contexts is lacking, given that both reviews only examine teacher–student relationships as a predictor of school affective engagement.

A recent meta-analysis sought to examine the associations between different factors and school belonging as well as moderating variables of these associations (Allen et al., 2016). Studies included in this review comprised participants between 12 and 18 years of age, data collected in secondary school settings, and quantitative research methodology. Based on the ecological approach, this study considered several factors belonging to different systems (academic motivation, parent support, peer support, teacher support, emotional stability, personal characteristics, gender, race and ethnicity, extracurricular activities, and environmental/school safety variables). The analysis included 51 studies and 114 effects were derived. This review found a statistically significant association between all the predictors (academic motivation, parent support, peer support, teacher support, emotional stability, personal characteristics, and gender and environmental/school safety variables), except extracurricular activities and race/ethnicity, and school belonging. The strongest predictor of school belonging was teacher support ($r = 0.46$), followed by personal characteristics ($r = 0.44$), such as conscientiousness, optimism, and self-esteem. Students who had positive relationships with their teachers and had teachers who were caring, empathic, and fair tended to feel a greater sense of belonging than students who perceived a negative relationship with teachers. Regarding moderating variables, there was a certain dependence of the geographical location on the relationship between the predictors considered and school belonging. While

Predictors of School Affective Engagement

the country did not constitute a significant moderator, there were differences between rural and urban areas, with effects generally stronger in the former (Allen et al., 2016).

This meta-analysis contributes to enlightening the knowledge of school affective engagement, by considering an ecological perspective in the study of its predictors. Nevertheless, the studies reviewed are limited to school affective engagement in adolescence. The present review aims to extend this knowledge by exploring the predictors of school affective engagement in elementary school-age children. Like Maddox and Prinz (2003), we consider that understanding the predictors of school affective engagement in earlier ages is important for prevention. Increasing school affective engagement with younger children may prevent school dropout, as well as increase school adjustment, academic success, and motivation.

This systematic review aims to examine the associated factors and predictors of school affective engagement in elementary school-age children (6–12 years old) related to the different contexts and relationships in which the child is inserted (teacher–student relationship, classroom, parent–child relationship, and peer relationships). The specific questions addressed were:

1. What personal and contextual factors have been studied in the prediction of school affective engagement in school-aged children?
2. Which study designs are most used in the investigations included in this review?
3. What are the specific characteristics of the samples considered in the studies?
4. What are the predictors of school affective engagement in elementary school-age children?

Method

Eligibility Criteria

The review included retrieved articles meeting the following criteria: (1) empirical studies examining the predictors of school affective engagement, (2) studies including a sample of elementary school children, (3) studies published between January 1997 and July 2017, (4) studies written in English, and (5) studies that were peer reviewed. The following were exclusion criteria: (1) theoretical articles or editorials, (2) studies on subjects not related to school or education, and (3) articles that did not address predictors of school affective engagement despite being related to school or education.

Literature Search

The current review was conducted according to the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) procedures and guidelines. The following electronic databases were searched to retrieve potentially relevant studies: PsycINFO, Complementary Index, Education Source, Academic Search Complete, Psychology and Behavioral Sciences Collection, ScienceDirect, PsycARTICLES, Business Source Complete, ERIC, and Emerald Insight. These databases comprise literature from several disciplines, including psychology, education, other social sciences, and health. The following descriptors were used as search terms: "school connectedness" OR "school belonging" OR "school engagement" OR "school attachment" OR "school bonding" OR "school commitment" OR "school involvement" OR "school membership" OR "school affiliation" OR "belonging to school" OR "student likes

Predictors of School Affective Engagement

school" OR "school community" OR "school identification" OR "school belongingness" OR "school relatedness" OR "school bond" OR "school connection" OR "school acceptance" AND "empirical research" OR "empirical study" AND "primary school" OR "elementary school" NOT "secondary school" OR "high school" OR "adolescence" NOT "preschool" OR "kindergarten" and NOT "case study". The search was expanded to the full text of articles.

Study Selection

A total of 423 articles were found from the online database search and independently evaluated by two of the authors. First, the repeated references were excluded, reducing the number of articles to 290. Second, the articles were screened by title and abstract. Based on this screening, 96 articles were excluded, either because they were theoretical, editorials, or were not related to school or education. Then, by analyzing the titles and abstracts of the articles and considering the mentioned inclusion criteria, articles were excluded if they did not cover the subject in question despite being related to school or education. This procedure eliminated 149 articles.

After the first screening, 45 articles were considered to be read in full by two of the authors and some were withdrawn for the following reasons: school affective engagement was included in the study as a predictor variable and not as an outcome; school affective engagement (or related constructs) was not directly measured; only behavioral dimensions of school engagement (and not school affective engagement) were included as outcomes; school affective engagement was measured just to select the sample; the study referred to the

Predictors of School Affective Engagement

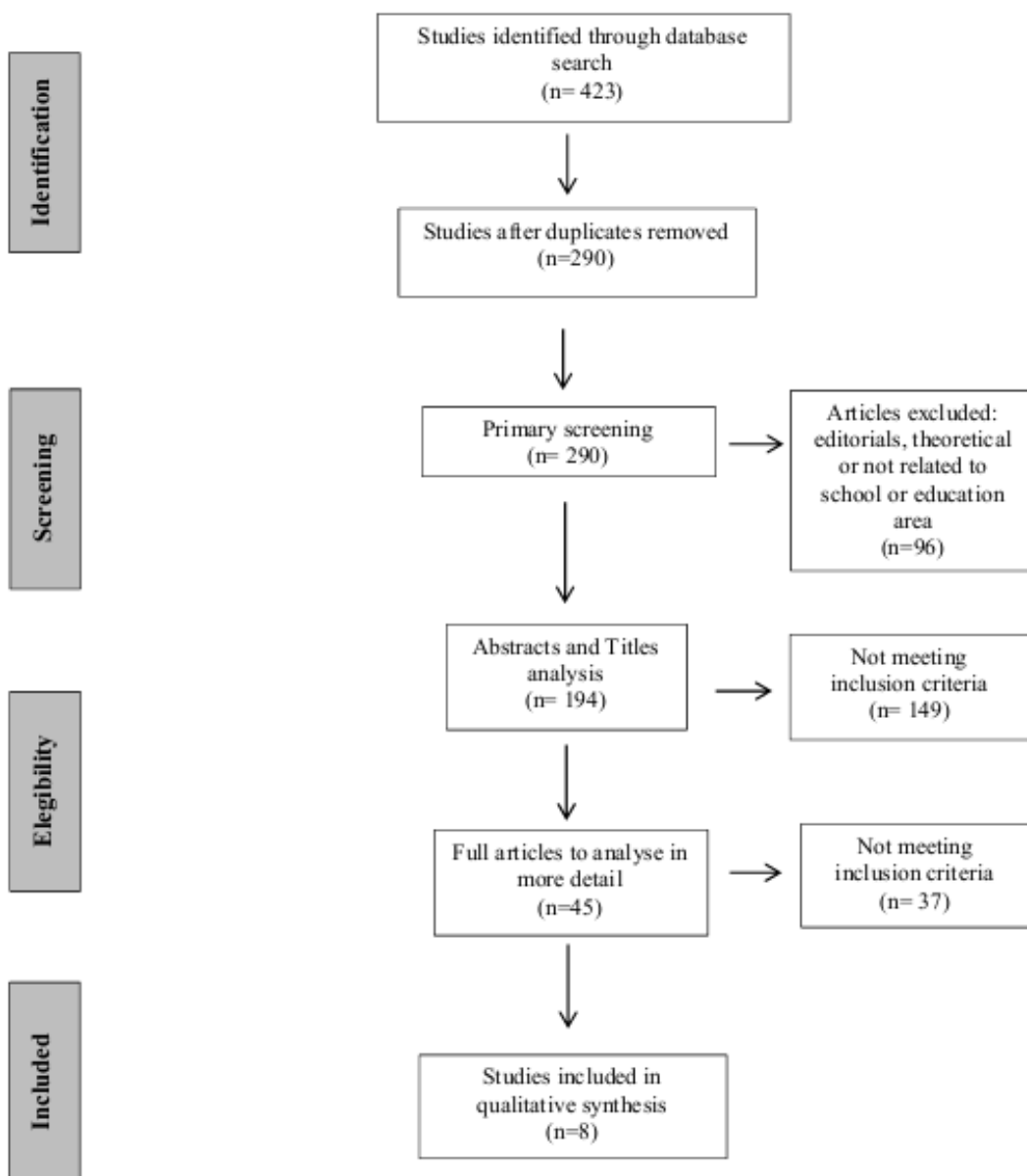
construction and validation of instruments/tests; or the study was about the impact of an intervention program on school outcomes (including school affective engagement).

A total of 8 articles were considered eligible and included in the current review being read and classified by two of the authors by consensus.

Figure 1 shows a diagram of the selection of the articles based on the inclusion and exclusion criteria.

Figure 1

PRISMA diagram of the article search and selection process



Risk of Bias Analysis

To assess the methodological quality of each study and the risk of bias in the studies we resorted to a group of selected criteria employed in a previous review (Owen et al., 2016) based on the Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology guide and the CONSolidated Standards of Reporting Trials, or CONSORT. Accordingly, the criteria employed were: (a) description of participant and eligibility criteria, (b) selection of schools and / or participants (sampling procedures appropriate and adequately described), (c) reliable assessment of the predictors of school affective engagement (α of the measures equal or superior to .7 or detailed description in case of objective predictors, e.g., retention status), d), reliable assessment of participant school engagement (α of the measures equal or superior to .7), (e) power calculation reported and study adequately powered to detect hypothesized relations and (f) confounders adjusted for in analyzes (e.g., gender, age). Two researchers classified each criteria with a 1 (present and explicitly described) or 0 (absent or inadequately described), being the discrepancies discussed and resolved with the help of the third author. In this evaluation it was considered that studies had low risk of bias if they met at least 50% of the criteria.

Results

The information from the selected studies is presented in Table 1.

In order to answer the study questions, the results of this review are presented in four main sub-sections: Individual and contextual predictors, Study design and population

characteristics, Risk of Bias and Main results concerning the predictors of school affective engagement.

Personal And Contextual Factors Studied

In this section we describe the individual and contextual factors (school-related factors, family factors, peer relationships and individual factors) included as predictors in the studies. Six studies addressed school and teacher-student relationships as predictors of school affective engagement. Four studies (Gest et al., 2014; Gruman et al., 2008; Hughes, 2011; Hughes et al., 2006) included dimensions related to teacher-student relationships, such as teacher-student interaction quality (Gest et al., 2014), teacher support (Gruman et al., 2008), teacher perceived support (Hughes, 2011; Hughes et al., 2006), and teacher-student conflict (Hughes, 2011). Two studies explored other school-related factors, school mobility (Gruman et al., 2008) and retention (Im et al., 2013). Only one study (Gruman et al., 2008) examined peer factors, specifically peer acceptance, as predictor variables of school affective engagement.

Regarding the family dimension, only Gruman et al.'s study (2008) included family factors as predictors, specifically family stress and low income.

Predictors of School Affective Engagement

Table 1
Information on Selected Articles (N=8)

Authors, Year of Publication, and Origin of the Study	Study Design	Participants	Study Aims	Protocols/Instruments		Main Results
				Predictors	Outcomes	
1. Morrison et al., 2003, USA	Longitudinal	n=57	This study examined factors related to perceptions of school belonging in a sample of Latino elementary school students. Of particular interest was the issue of second language learners who experienced a cultural and language mismatch within many English-dominated schools.	Academic and peer self-concept	School belonging evaluated by the Psychological Sense of School Membership Scale.	In fourth grade, English language learners had a decrease in school belonging from fall to spring while their English-proficient classmates did not. This difference between English-language learners and their English-proficient classmates was not observed in sixth grade. Peer self-concept and school functioning predicted fourth graders' sense of belonging while only peer self-concept predicted sixth graders' perceptions of school belonging.
	Moment 1: Fall sixth grade	Latino youth, 26 of whom were English-language learners and the rest of whom were English proficient. Grades 4 and 6		School Functioning		
	Moment 2: Spring fourth grade			Student's behavior Problems/Acting-Out		
	Moment 3: Fall sixth grade			English proficient vs. English as a second language status		
	Moment 4: Spring sixth grade					

Predictors of School Affective Engagement

Table 1 (Continued)

Authors, Year of Publication, and Origin of the Study	Study Design	Participants	Study Aims	Protocols/Instruments		Main Results
				Predictors	Outcomes	
2. Hughes et al., 2006, USA	Longitudinal sample re-cruited across two sequential cohorts in first grade during fall 2001 and fall 2002. Data for the study were collected in spring 2002.	n=509 Grades 1 and 2	The purpose of this study was to examine the joint and unique contributions of normative and individual teacher-student support on different outcomes, including children's sense of school belonging.	Individual teacher support Normative teacher support Majority or minority status	School belonging evaluated by a five item scale administered through interview	After controlling for gender and majority-minority status (ethnicity variable), neither individual teacher support nor normative teacher support appeared to be significant predictors of students' school belonging. Both gender and majority or minority status made unique contributions to predict the students' school belonging. Girls reported a higher sense of school belonging than boys. Majority status children (Caucasians) reported lower levels of school belonging than minority status children.

Predictors of School Affective Engagement

Table 1 (Continued)

Authors, Year of Publication, and Origin of the Study	Study Design	Participants	Study Aims	Protocols/Instruments		Main Results
				Predictors	Outcomes	
3. Gruman et al., 2008, USA	Longitudinal	n=1,003 Grades 2 to 5	Examined the effects of mobility during the elementary school period and how it may contribute to the process of disengagement with school.	Sex Low income Student's anti-social behavior Student's shy/withdrawn School changes Family stress Teacher's support Peer acceptance	Positive attitudes toward school evaluated by a four-item scale	Child's sex and initial anti-social behavior were significant predictors of fifth-grade positive attitudes toward school in the different models. Being male and having higher initial levels of anti-social behavior predicted declines in affective dimensions of school engagement. School changes did not predict declines in positive attitudes toward school. Peer support and teacher support were significant predictors of positive attitudes toward school. Teacher support had a particularly strong influence on positive attitudes toward school among children who had more school changes.

Predictors of School Affective Engagement

Table 1 (Continued)

Authors, Year of Publication, and Origin of the Study	Study Design	Participants	Study Aims	Protocols/Instruments		Main Results
				Predictors	Outcomes	
4. Hughes, 2011, USA	Longitudinal	N=714 At-risk third-grade students	Investigated the contributions of teacher and student perceptions of teacher-student relationship support and conflict to student academic self-views (school belonging and academic self-efficacy), behavioral engagement, and achievement controlling for the prior levels of these outcomes.	Gender Free lunch IQ Previous retentions Teacher-student relationship reported by the child and the teacher.	School belonging evaluated by the Psychological Sense of School Membership Scale.	Only child reports of the teacher-student relationship (but not the teacher reports) predicted significant school belonging. Teacher support was positively associated with a sense of school belonging, and teacher-reported conflict was negatively associated with a sense of belonging.

Predictors of School Affective Engagement

Table 1 (Continued)

Authors, Year of Publication, and Origin of the Study	Study Design	Participants	Study Aims	Protocols/Instruments		Main Results
				Predictors	Outcomes	
5. Im et al., 2013, USA	Longitudinal	N=561 Retained students (n=177) Promoted students (n=384) Grades 1 to 5	Investigated the effects of retention in grades 1 to 5 on different outcomes, including student-reported school belonging in middle school.	Grade retention	School belonging evaluated by the Psychological Sense of School Membership Scale.	There was no statistically significant difference between the retained and continuously promoted students regarding school belonging.
6. Pears et al., 2013, USA	Longitudinal	Maltreated children in foster care (n=93) and a community group of low-socioeconomic status of non-maltreated children (n=54) Grades 3 to 5	Examined group differences in early school engagement (behavioral, affective, and cognitive) between children in foster care and their non-maltreated, low-SES peers.	Foster care and maltreatment	Affective engagement evaluated by the Nine-item School Dislike Scale of the Seattle Personality Questionnaire.	Children in the foster care group had lower levels of affective and cognitive school engagement than non-maltreated children.

Predictors of School Affective Engagement

Table 1 (Continued)

Authors, Year of Publication, and Origin of the Study	Study Design	Participants	Study Aims	Protocols/Instruments		Main Results
				Predictors	Outcomes	
7. Nepi et al., 2013, Italy	Cross-sectional	n=418 Primary school students, aged 8–11 (special education needs students, n=122; typically developing students, n=296) n=102 special education needs students who filled the Belonging Scale	Examined the social position and the sense of belonging to school of special education needs students, included full time in ordinary school, compared to the social position and the sense of belonging of their typically developing classmates.	Student status: Special education needs students and typically developing students.	School belonging evaluated by the Belonging Scale, a simplified version of the Psychological Sense of School Membership Scale.	The special education needs students reported lower sense of belonging compared to typically developing classmates.

Predictors of School Affective Engagement

Table 1 (Continued)

Authors, Year of Publication, and Origin of the Study	Study Design	Participants	Study Aims	Protocols/Instruments		Main Results
				Predictors	Outcomes	
8. Gest et al., 2014, USA	Longitudinal	Teachers (n=54) and students (n=1,063) from first, third, and fifth grade	Examined the effects of teachers' management of the classroom peer social-interactions to student's adjustment/school belonging.	Time Gender Classroom level (grade level, gender composition, and classroom size) Teacher-student interaction quality Social dynamics management strategies	School bonding evaluated by the School Bonding Scale.	School bonding was significantly predicted by the interaction between time and gender. The normative decline in school bonding was attenuated when teachers provided high levels of responsive teaching or when teachers reported high efforts to mitigate status extremes. The interaction between responsive teaching and teacher attunement to friendship moderated changes in school bonding. In addition, the interaction between responsive teaching and attunement to victimization moderated changes in school bonding.

Predictors of School Affective Engagement

At the individual level, the relationship between school affective engagement and gender was examined by three studies (Gest et al., 2014; Gruman et al., 2008; Hughes et al., 2006). Other individual predictors included in the studies were teacher ratings of antisocial behavior (Gruman et al., 2008), peer self-concepts, and student behavior (Morrison et al., 2003). One study explored the influence of special educational needs status (Nepi et al., 2013) and adverse situations such as childhood maltreatment or foster care (Pears et al., 2013), in students' school affective engagement.

Study Design And Population Characteristics

With respect to the methods used, all studies were quantitative. Seven studies were longitudinal (Gest et al., 2014; Gruman et al., 2008; Hughes, 2011; Hughes et al., 2006; Im et al., 2013; Morrison et al., 2003; Pears et al., 2013) and only one was a cross-sectional study (Nepi et al., 2013). In one study, the students were the only participants (Nepi et al., 2013), and two studies involved students, parents, and teachers (Gruman et al., 2008; Pears et al., 2013). Both students and teachers participated in the five remaining studies (Gest et al., 2014; Hughes, 2011; Hughes et al., 2006; Im et al., 2013; Morrison et al., 2003).

Some studies considered specific characteristics of their samples such as at-risk students (Hughes, 2011), maltreated children (Pears et al., 2013), Latino students (Morrison et al., 2003), and students with special educational needs (Nepi et al., 2013). All the studies were conducted in the United States, with one exception (Nepi et al., 2013) that was conducted in Italy.

Risk of Bias

There was a high inter-rater agreement between the two raters (89.6%). In the cases where there was no agreement the discrepancies were resolved by consensus consulting the third author. According to criteria employed in this review, only two of the eight articles were rated as having a high risk of bias (see Supplementary Material Appendix, Table 1). It was observed that five studies do not include a reliable measure of participant school affective engagement (alpha coefficient is $<.7$ or not reported) and that seven studies do not include power calculation report. Only one article met all the criteria considered for this analysis.

Main Results

Only the main results of the studies related to school affective engagement will be mentioned. For easier reading and understanding, they will be grouped by types of predictors (school-related factors, family factors, and individual factors).

School-related Factors

Four studies examined the role of the teacher-student relationship/support (Gest et al., 2014; Gruman et al., 2008; Hughes, 2011; Hughes et al., 2006). Three studies showed significant effects of teacher-student relationship/support on school affective engagement. Hughes (2011) verified that teacher-student support was positively associated with sense of belonging and that a relationship of conflict between the teacher and the student was negatively associated with school belonging. Two studies found that teacher-student

Predictors of School Affective Engagement

relationship/support seems to play a protective role on the decline of school bonding over the years and the negative effects of school mobility. Specifically, Gest et al. (2014) observed that the normative decline in school bonding/motivation diminished when teachers provided high levels of responsive teaching or when teachers reported high levels of efforts to mitigate status extremes, that is, to attenuate social status patterns (popular, well-liked, and influential vs. unpopular, disliked, and lacking influence) in their classrooms. In the study of the longitudinal effects of student mobility (Gruman et al., 2008) results showed that teacher-student support exerts a strong influence on positive attitudes toward school among children who had more school changes. Contrary to these results, the study of Hughes et al. (2006) found that neither individual teacher support nor normative teacher support appeared to be significant predictors of students' school belonging.

Regarding other school-related predictors, Gruman et al.'s (2008) results indicated that school changes did not predict declines in positive attitudes toward school. As for the effect of retention, there was no statistically significant difference between retained and continuously promoted students on school belonging, implying that both groups shared similar patterns of student-reported school belonging in the transition year as well as before and after transition to middle school (Im et al., 2013). The results of Morrison et al.'s study (2003) showed that school functioning (adherence to school rules and tasks assessed by the teacher) predicted fourth graders' sense of belonging.

Finally, Gruman et al.'s study (2008) observed that peer acceptance was a significant predictor of positive change in the trajectories of positive attitudes toward school.

Family Factors

Gruman et al.'s study (2008) included family factors as predictors, such as family stress and income. No significant results were found regarding the influence of family stress on positive attitudes toward school. However, a study model that included child-level variables showed that low-income status was a significant predictor of declines in fifth-graders' positive attitudes toward school.

Individual Factors

The three studies examining the impact of student's gender in school affective engagement found significant mixed effects. Results indicated that girls perceive a higher sense of school belonging than boys during the first and second grades (Hughes et al., 2006) and boys suffer declines in positive attitudes toward school from second through fifth grades (Gruman et al, 2008). Additionally, Gest et al.'s results (2014) showed that levels of school bonding/motivation declined more for girls than for boys in the elementary school.

Concerning the other variables the effect of child's ethnicity variable was also examined in Hughes et al.' (2006) study on the contributions of individual teacher support and normative teacher support on school belonging. In their study, when gender and teacher support at the individual and classroom level were controlled the results showed that majority status children (Caucasians) reported lower levels of school belonging than minority children. Nepi et al.'s study (2013) observed that special education needs students perceived the lowest sense of belonging when compared to typically developing classmates; seemed less accepted

Predictors of School Affective Engagement

and more peripheral within the class; and felt more distant from their school than their peers. Regarding the role of peer self-concept, the results of one study (Morrison et al., 2003) showed that a positive peer self-concept (student positive perceptions of their peer relations) significantly predicted a stronger sense of belonging in fourth and six graders.

Two studies analyzing children's behavior as a predictor of school affective engagement showed mixed results. In Gruman et al.'s study (2008) antisocial behavior was a significant predictor of less positive attitudes toward school, but in Morrison et al.'s study (2003) acting out (rated by teachers) was not a significant predictor of school belonging.

Finally, Pears et al.'s study (2013) on adverse situations such as childhood maltreatment or foster care in students' school affective engagement demonstrated that the experiences of early adversity in the form of maltreatment and foster care were negatively associated with affective engagement.

Discussion

The present systematic review aimed to identify the predictive factors contributing to school affective engagement in elementary school-age children (from 6 to 12 years old). Since most of the studies were carried out with older children and other school grades, little is known about the predictors of school affective engagement at earlier ages. Considering the inclusion/exclusion criteria established for the current review, only eight studies were included.

Predictors of School Affective Engagement

In this review, school affective engagement included a variety of constructs related to student's emotional connection to school, being the construct of school belonging the most used in the studies reviewed. Nevertheless, other terms were also considered, such as school bonding and positive attitudes toward school. The variability of the terminology or the lack of a consistent operationalization of the constructs made it difficult to search for related articles and analyze and draw conclusions from the existing studies. Thus, clarification and systematization in this area of study is crucial.

In general, although the studies analyzed different individual and relational predictors (class, teacher, peers, and child characteristics), the majority of studies examined the role of teacher–student relationship/support in school affective engagement. Other predictors, such as child's gender and peer's factors, were seen in fewer studies and there were no studies analyzing the impact of family relationships or family–school relationships. Given the importance and the positive impact of high–quality relationships between school and family in children's adaptation to school, academic performance, social competencies (Fantuzzo et al., 2004; Kohl et al., 2000), and school affective engagement in adolescents (Uslu & Gizir, 2016), it was expected that the role of family would be more explored in elementary school children. Also, in Allen et al.'s meta–analysis (2016), positive significant associations between parental support and school belonging were found in adolescent students. Therefore, we consider that in the future, the impact of the parent–child relationship on school affective engagement during elementary school should be further examined.

Predictors of School Affective Engagement

Regarding the methodological quality of the studies included in the review, the analysis of risk of bias showed that the majority of the studies presented a low risk for bias. However, it was observed an important limitation in the majority of the studies, given that most of them did not include the power calculation report. In the future, studies on the predictors of school affective engagement should include the sample size calculation because this information is vital to assess if the study is sufficiently powered to detect significant associations between the study variables.

The fact that studies are mostly prospective and longitudinal allows us to analyze trajectories of children's school affective engagement over the years and to form a deeper understanding of the effect of school affective engagement predictors throughout the elementary school years. The results show that school affective engagement changes over time. Morrison et al.'s study (2003) found a decline in school belonging from fourth to six grades. Studies at other levels of education demonstrated this trend after sixth grade (Hernández et al., 2016), but this decline seems to stabilize during high school (Neel & Fuligni, 2013). Therefore, these results highlight the pertinence of studying specific predictors of school affective engagement for each developmental period.

In relation to the characteristics of the samples, many studies were conducted with special populations, including at-risk students, maltreated children, or students with special educational needs. The examination of school affective engagement in these populations is important since the bond with school can function as a protective factor for students exposed to adverse circumstances related to their status (Marraccini & Brier, 2017).

Predictors of School Affective Engagement

Consistent with previous literature examining school affective engagement in older youth (Allen et al., 2016; Quin, 2017; Roorda et al., 2011), a positive teacher–student relationship acted as a significant predictor in most of the studies and was positively associated with a student's school affective engagement. On the other hand, a conflicting relationship with the student was negatively related to the student's school affective engagement. In addition, in specific risk situations like school mobility, for example, teacher support had a particularly strong influence on school affective engagement among children who had more school changes.

In this review, only one study examined the effect of peer relationships in school affective engagement, namely, peer acceptance. Considering that peer acceptance was predictive of school affective engagement (Uslu & Gizir, 2016), the influence of peer relationships on how the student feels about school should be emphasized and further investigated.

In the studies included in this review, few individual variables were examined. Studies focused on the role of gender suggest that girls have higher levels of school positive affective engagement than boys. These findings are consistent with studies conducted with adolescent samples (e.g., Goodenow & Grady, 1993; Hughes, 2015). A possible explanation for these differences may be related to the fact that adolescent girls feel a greater pressure to adopt stereotyped female and passive behaviors, given the social norms of the feminine role (Goodenow & Grady, 1993). However, results of a more recent study (Babakhani, 2014) indicated that girls and boys have different senses of school belonging, with boys ranking higher in the membership dimension and girls ranking higher in the acceptance dimension. The

Predictors of School Affective Engagement

author explains these differences by noting that girls' higher acceptance scores are related to their commitment to school rules and norms, while boys use more self-regulated strategies (learning control belief, self-efficacy, meta-cognitive self-regulation, and seeking help) than girls.

Finally, the role of child behavior was explored in two studies. We only found one study demonstrating that the anti-social behavior in children predicted declines in positive attitudes toward school. We believe that in the future it is necessary to study the impact of behavior disorders and other types of behavior problems on school affective engagement. We also consider that other individual student variables such as self-efficacy and academic success should be accounted for in future studies of elementary school as possible predictors of school affective engagement. For example, Sari's study (2012) found that students who have higher academic achievement tend to have a higher sense of belonging compared to students with lower academic achievement.

Conclusions

It should be emphasized that this literature review reveals the scarcity of studies examining the predictor of school affective engagement in children between the ages of 6 and 12 years. Only eight studies were analyzed in the final selection. These results demonstrate the need for further studies on this topic. However, it should be noted that the descriptors and databases used in the search may have restricted the number of articles found on the topic. Thus, the use of other databases is recommended in future studies.

Predictors of School Affective Engagement

Previous studies conducted with children and adolescents samples have shown that the involvement of teachers, parents, peers, and students themselves are essential for positive school affective engagement. In this review part of the studies examined the role of student's characteristics and relationships with teachers, but few focused on parents and peers' factors. It will be important in the future to conduct further research that includes parents and peers as potential predictors.

Recognizing the positive impact that school has on various educational and social outcomes (such as school success and lower aggressive behaviors) and knowing the predictive factors that promote positive school affective engagement is essential for guiding future approaches to promote the general welfare of students, prevent school dropout, and increase school adjustment, academic success, and motivation.

References

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *68*(4), 542–552. <https://doi.org/10.1037/h0080363>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(1), 1–34. <https://doi.org/10.2307/45379661>
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self-regulated learning: A causal model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1477–1482. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.420>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, *74*(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, *44*(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J., & Dicker, B. G. (1994). Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, *8*(3), 202–215. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-8.3.202>

Predictors of School Affective Engagement

- Fantuzzo, J., Mcwayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*(4), 467–480.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fernandes, H. R. (2014). Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo. *Revista Ibero-america de Educaçao, 66*(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie661293>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- *Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*(2), 107–118. <https://doi.org/10.1177/1063426613512677>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79–90.
[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education, 62*(1), 60–71.

Predictors of School Affective Engagement

- *Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, F., & Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development, 79*(6), 1833–1852. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01229.x>
- Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F. & Conger R. D. (2016). School belonging, generational status, and socioeconomic effects on Mexican-Origin children's later academic competence and expectations. *Journal of Research on Adolescence, 26*(2), 241–256. <https://doi.org/10.1111/jora.12188>
- Hughes, J. N., Im, M. H., & Allee, P. J. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences. *Journal of School Psychology, 53*(6), 493–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.08.001>
- *Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher–student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal, 112*(1), 38–60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- *Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher–student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology, 43*(6), 447–463. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.002>
- *Im, M. H., Hughes, J. N., Kwok, O., Puckett, S., & Cerda, C. A. (2013). Effect of retention in elementary grades on transition to middle school. *Journal of School Psychology, 51*(3), 349–365. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.01.004>

Predictors of School Affective Engagement

- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). *Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. The California School Psychologist, 8*, 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Kohl, G. W., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501–523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*(1), 31–49. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>
- Marraccini, M. E., & Brier, Z. M. F. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 5–21. <https://doi.org/10.1037/spq0000192>
- *Morrison, G. M., Cosden, M. A., O'Farrell, S. L., & Campos, E. (2003). Changes in Latino students' perceptions of school belonging over time: Impact of language proficiency, self-perceptions and teacher evaluations. *California School Psychologist, 8*, 87–98. <https://doi.org/10.1007/BF03340898>
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>

Predictors of School Affective Engagement

- *Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., Donata, L., Facondini, R., & Nucci, F. (2013). Evidence from full-inclusion model : The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530>
- O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist, 8*, 53–72. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- *Pears, K., Kim, H., Fisher, P., & Yoerger, K. (2013). Early school engagement and late elementary outcomes for maltreated children in foster care. *Developmental Psychology, 49*(12), 2201–2211. <https://doi.org/10.1037/a0032218>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology 15*, 119–138. [https://doi.org/10.1017.S0954579403000075](https://doi.org/10.1017/S0954579403000075)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Predictors of School Affective Engagement

Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41, 1–11.

Tian, L., Zhang, L., Huebner, E. S., Zheng, X., & Liu, W. (2016). The longitudinal relationship between school belonging and subjective well-being in school among elementary school students. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1269–1285.
<https://doi.org/10.1007/s11482-015-9436-5>

Uslu, F. & S. Gizir (2016). School belonging of adolescents: The role of teacher – student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 21–40. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

CAPÍTULO IV.

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire para a População Portuguesa

Referência:

Ribeiro, A. R., Pereira, A. I., & Pedro, M. (2020). Validação do school liking and avoidance questionnaire para a população portuguesa. *Revista Psicologia*, *34*(2), 191–204.

<https://doi.org/0.17575/psicologia.v34i2.1626>

Resumo

Este artigo apresenta o estudo de validação das versões portuguesas da Escala de Gosto pela Escola e Evitamento Escolar (SLAQ) para as crianças e para pais. Esta escala pretende avaliar o grau em que a criança gosta e evita a escola, na perspetiva da mesma e dos pais. A amostra é constituída por 394 alunos, do 2º ao 4º ano de escolaridade e respetivos pais. Na versão para crianças, a análise fatorial confirmatória revela uma estrutura equivalente à versão original, bifatorial (Gosto pela Escola e Evitamento Escolar) e uma elevada consistência interna. Na versão para pais, não se verificou um ajustamento adequado entre os dados e a estrutura bifatorial original. Da análise fatorial exploratória, surgiu um ajustamento mais adequado de um modelo tri-fatorial da versão para pais (Gosto pela Escola; Evitamento Escolar; Comunicação sobre a Escola), com níveis bons de consistência interna.

Palavras-chave: SLAQ, envolvimento afetivo escolar, crianças em idade escolar, estudos psicométricos

Abstract

This study aimed to validate the Portuguese version of the School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ) for children and parents. This scale pretends to evaluate the degree to which the child likes school and avoids school from the perspective of the child and parents. The sample consists of 394 students, from the 2nd to the 4th grade, and their parents. In the children's version, confirmatory factor analysis reveals an equivalent structure to the original two-factor version (School Liking and School Avoidance) and a high internal consistency. In the parent version, there was no adequate fit between the data and the original two-factor structure. From the exploratory factor analysis, a more appropriate adjustment of a three-factor model of the parent version (School Liking; School Avoidance; Communication about School) emerged, with good levels of internal consistency.

Keywords: SLAQ, school affective involvement, school children, psychometric studies.

Introdução

A literatura sugere que os sentimentos que a criança desenvolve relativamente à escola nos primeiros anos têm tendência para persistirem no tempo (Ladd et al., 2000). Compreender como é construída esta ligação nos primeiros anos de escolaridade torna-se, assim, fundamental, pois além de ser uma fase de difícil adaptação é também um momento-chave para o desenvolvimento da motivação escolar e da perceção que a criança tem de si a nível académico (Hirvonen et al., 2016; Lynch & Cicchetti, 1997).

O presente artigo tem como objetivo a validação da Escala de Gosto pela Escola e de Evitamento Escolar (*School Liking and Avoidance Questionnaire*, Ladd & Price, 1987). Esta é um instrumento que pretende avaliar o gosto pela escola, isto é, o grau em que a criança revela sentimentos positivos pela escola e o evitamento escolar, ou seja, a medida em que a criança demonstra o desejo de evitar a escola (Ladd et al., 1996). Para Ladd et al. (2000) é importante captar ambas as dimensões, uma vez que a ligação afetiva à escola é mais bem avaliada quando se consideram ambas as visões, positiva (gosto pela escola) e negativa (evitamento da escola). Assim sendo, níveis mais elevados de gosto pela escola significam que a criança detém sentimentos positivos sobre a mesma, enquanto que níveis mais elevados de evitamento escolar significam que a criança possui sentimentos negativos em relação à escola (Buhs & Ladd, 2001).

A literatura identifica quatro tipos de envolvimento escolar, nomeadamente: comportamental, cognitivo, agenciativo e afetivo (Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Reeve, 2013; Veiga et al., 2012), sendo que o gosto e o evitamento escolar se enquadram neste

último tipo. Apesar de distintas, estas quatro dimensões encontram-se relacionadas. Um estudo de Ladd et al. (2000) com crianças em idade pré-escolar, observou uma correlação positiva entre atitudes e sentimentos positivos em relação à escola e indicadores precoces de envolvimento comportamental escolar. Um outro estudo com adolescentes, que analisou as inter-relações entre as dimensões comportamental, emocional e cognitiva do envolvimento escolar, encontrou uma relação bidirecional entre as dimensões comportamental e emocional (Li & Lerner, 2013).

O envolvimento comportamental e cognitivo com a escola e o seu impacto têm sido alvo de mais estudos (Ladd & Dinella, 2009), por comparação à ligação afetiva da criança à escola que se encontra menos investigada. Para esta maior escassez de estudos tem contribuído a diversidade de construtos que descrevem a ligação afetiva da criança à escola na literatura (*school belonging, school attachment, school liking, school bonding, school emotional engagement*), a qual dificulta a interpretação e generalização de resultados empíricos (Ribeiro et al., 2019).

Segundo Ladd e colaboradores (2000), o gosto pela escola pode ser considerado um fator decisivo para a participação da criança em contexto de sala de aula. Ainda de acordo com os mesmos autores, também o sucesso académico precoce decorre de processos afetivos como o gosto pela escola. Os sentimentos que as crianças nutrem pela escola têm um grande impacto no seu sucesso escolar, pois sentimentos positivos aumentam a autoconfiança e o entusiasmo relativamente à escola e a participação em atividades escolares (Valeski & Stipek 2001). O gosto pela escola é, assim, considerado um aspeto fulcral uma vez que esta atitude

positiva em relação à escola contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma (Ireson & Hallam, 2005, Zhang et al., 2016).

De acordo com diversos estudos, a ligação afetiva da criança à escola encontra-se positivamente relacionada com o ajustamento escolar, bem como com a aprendizagem, sucesso, comportamento e motivação escolares, encontrando-se ainda negativamente relacionada com o absentismo (Abbott et al., 1998; Catalano et al., 2004; Eccles, 2009; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Neel, & Fuligni, 2013; Putwain et al., 2020; Reddy et al., 2003). Neste contexto, a promoção da ligação da criança à escola poderá constituir uma estratégia importante para a promoção da aprendizagem e aumento do sucesso escolar (Ladd, & Dinella, 2009).

Segundo Fredricks et al. (2004), o envolvimento da criança na escola pode ter o seu início no sentimento de gostar da escola ou participar nas aulas e atividades escolares, a partir do qual poderá surgir na criança o compromisso ou investimento na escola, que, por sua vez, contribuirá para a diminuição da apatia e aumento da aprendizagem. Ladd, et al. (2000) referem que as primeiras manifestações dos sentimentos da criança relativamente à escola podem verificar-se na recetividade que a mesma demonstra em relação à escola, por exemplo, em comportamentos que demonstram vontade de se aproximar ou evitar a escola. Resultados de estudos com crianças em idade pré-escolar, revelam que atitudes e sentimentos positivos precoces em relação à escola (ex.: gostar da escola) correlacionam-se positivamente com a participação em sala de aula e o progresso académico (Ladd et al., 2000; Ladd, & Dinella, 2009).

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

Num estudo longitudinal, que acompanhou crianças desde o 1º ao 8º ano de escolaridade, com idades entre os 5 e os 13 anos, sobre os efeitos do envolvimento afetivo e comportamental precoce da criança à escola no sucesso escolar, os resultados indicam que a combinação de um alto envolvimento comportamental e afetivo ao longo dos primeiros anos escolares conduz a um maior progresso académico, contrariamente a um baixo envolvimento comportamental e afetivo que contribui negativamente para a aprendizagem e sucesso escolar (Ladd & Dinella, 2009).

Escala de Gosto pela Escola e de Evitamento Escolar

Face às evidências que apontam para um impacto positivo da ligação afetiva da criança à escola na aprendizagem, adaptação à escola e sucesso escolar, optámos por validar para a população portuguesa a escala *School Liking and Avoidance Questionnaire*, de Ladd e Price (1987). O estudo e a validação de instrumentos que avaliam o envolvimento afetivo dos alunos com a escola no início da escolaridade vão de encontro aos objetivos do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo, que pretende fomentar um conjunto de práticas que possibilitem a antecipação e a prevenção do insucesso escolar, recorrendo à intervenção precoce. Este trabalho está ainda alinhado com as prioridades estratégicas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, e em particular com o objetivo da Educação de Qualidade (ODS4), que pretende eliminar as altas taxas de retenção e o abandono escolar precoce, salientando a importância de se avaliar em níveis escolares iniciais a ligação afetiva da criança à escola (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2017). Também o Perfil do Aluno à Saída da

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação, 2017), documento que se constitui como referência e matriz para todas as escolas e o qual caracteriza o que se pretende que o aluno alcance no final do seu percurso escolar obrigatório em Portugal, vem realçar, igualmente, a importância do desenvolvimento pessoal do aluno o qual inclui o desenvolvimento da autoconfiança e motivação pela aprendizagem, essenciais para a evolução da autonomia, os quais dependem do envolvimento afetivo dos alunos com a escola.

Na versão original, o *School Liking and Avoidance Questionnaire*, é composto por duas subescalas, as quais avaliam a dimensão gosto pela escola e o evitamento escolar, existindo uma versão para crianças, para pais e para professores. A escala foi desenvolvida para a população norte-americana em idade pré-escolar e escolar, no entanto, as suas propriedades têm sido avaliadas maioritariamente com crianças em idade pré-escolar e adolescentes. O estudo psicométrico da versão para crianças do SLAQ (Ladd & Price, 1987) realizado com crianças em idade pré-escolar revelou uma consistência interna adequada ($\alpha = .87$ e $.91$, subescala gosto pela escola; $.76$ e $.81$, subescala evitamento escolar). Estudos posteriores desta escala com a população Norte-Americana que envolveu crianças do pré-escolar ao 6º ano de escolaridade (Smith, 2011) vão também no mesmo sentido, sugerindo níveis adequados de consistência interna para a versão crianças do SLAQ ($\alpha = .88$ e $.90$, subescala gosto pela escola; $.79$ e $.84$, subescala evitamento escolar).

O SLAQ foi também estudado em cinco outros países (Grécia, Itália, Turquia, China e Japão) com amostras de crianças em idade pré-escolar (Nur & Arnas, 2019; Tomada et al., 2005), em idade escolar (Vassilopoulos et al., 2018) e adolescentes (Honma & Uchiyama,

2014; Zhang & Eggum–Wilkins, 2018). Os estudos nestes países revelaram níveis adequados de consistência interna da subescala gosto pela escola (α entre .79 e .92) e níveis mais variáveis em relação à escala de evitamento escolar (α entre .68 e .87), bem como uma adequada validade convergente sustentada em correlações com variáveis académicas e sociais (Zhang & Eggum–Wilkins, 2018).

A estrutura fatorial da versão para crianças foi avaliada em dois destes estudos realizados com crianças em idade pré-escolar, através de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Os resultados indicaram uma estrutura de dois fatores consistente com a proposta da escala original (Nur & Arnas, 2019; Tomada et al., 2005). Nenhum destes estudos explorou a estrutura fatorial da versão para pais do SLAQ.

Relativamente à versão para pais do SLAQ, um estudo realizado com crianças norte-americanas em idade escolar, explorou a sua estrutura fatorial, através de uma análise fatorial confirmatória (Ladd & Dinella, 2009). Os resultados deste estudo revelaram uma estrutura de um único fator com valores de ajustamento adequados e uma boa consistência interna ($\alpha = .82$ e $.95$, primeiro e terceiro ano, respetivamente), calculada através da média da totalidade das respostas dos pais. Posteriormente, no estudo de Smith (2011), foi aplicada uma versão para pais do SLAQ com dois fatores (gosto pela escola e evitamento escolar), o qual revelou qualidades psicométricas adequadas (α entre .76 e .81).

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as características psicométricas da escala do gosto pela escola e evitamento escolar (versão para crianças e para pais) numa amostra de crianças e pais portugueses, recorrendo à análise fatorial, análise de correlações

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

entre subescalas, análise de correlação entre as versões da escala para crianças e pais e, finalmente, à análise da consistência interna.

Tendo em consideração a versão original do SLAQ, colocam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: A versão portuguesa para crianças do SLAQ irá replicar a estrutura fatorial de duas dimensões do instrumento original;

Hipótese 2: Em ambas as versões (crianças e pais), a escala do gosto pela escola irá correlacionar-se negativamente com a escala de evitamento escolar.

Sendo que os resultados de estudos anteriores, os quais exploraram a estrutura fatorial da versão para pais do SLAQ, revelaram fraca consistência da mesma, considerou-se não se colocar nenhuma hipótese acerca da sua estrutura fatorial.

Metodologia

Participantes

A amostra foi constituída por 394 alunos, com uma proporção equilibrada entre sexos (52.5% raparigas). Os alunos tinham idades compreendidas entre 6 e 12 ($M=8.17$, $DP=1.06$) e frequentavam a escola em diferentes graus de escolaridade (2º ano – 32.7%, 3º ano – 34.8% e 4º ano – 32.5%). Para além das crianças, participaram também 353 progenitores, na sua maioria mães (pais – 9.6%, mães – 72.1% e ambos – 7.9%). Os participantes foram incluídos no estudo através do método de amostragem por conveniência, tendo sido convidados a participar todos os alunos entre o 2º e o 4º ano de escolaridade, no ano letivo 2018/19.

Procedimento

O SLAQ (versão para crianças e versão para pais) foi traduzido inicialmente por uma tradutora especializada em língua inglesa, sendo esta primeira tradução posteriormente revista por um segundo tradutor, que sugeriu algumas alterações. De seguida, procedeu-se à retroversão da versão portuguesa por uma tradutora bilingue e, finalmente, os instrumentos foram aplicados a um pequeno grupo de crianças e pais, para testar a clareza do vocabulário utilizado nos itens que compõem as escalas.

Posteriormente aos procedimentos anteriores, foi realizado o pedido de aprovação à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) e à Direção Geral de Educação (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar). Após deferimento das entidades referidas, foi pedida colaboração às direções das escolas, professores de 1º ciclo e pais. Os consentimentos informados foram entregues aos pais através dos filhos. Nestes consentimentos eram explicados os objetivos do estudo, os critérios de inclusão (frequentar a escola entre o 2º e o 4º ano de escolaridade) e a natureza voluntária do mesmo. Do total de 543 pais contactados, 394 aceitaram colaborar.

Aos alunos autorizados a participar, foi-lhes explicado o estudo pessoalmente e assegurada a confidencialidade dos dados. O protocolo de avaliação para crianças foi aplicado em contexto de sala de aula, na presença do professor, no final do 1º período letivo. Uma das investigadoras fez a leitura do mesmo para cada grupo-turma. As crianças que foram identificadas pelo professor com necessidades educativas especiais que comprometiam a compreensão dos instrumentos foram excluídas a posteriori, apesar de terem participado no momento da aplicação do questionário. O protocolo de avaliação para pais foi enviado para

casa, o qual depois de preenchido, foi devolvido em envelope fechado ao professor. No total foram devolvidos 38 questionários respondidos pelos pais, 284 pelas mães e 31 por ambos os progenitores.

Instrumentos

Escala de Gosto pela Escola e de Evitamento Escolar – versão para crianças.

O SLAQ (Ladd & Price, 1987), versão para crianças, consiste num instrumento de autorrelato que avalia como a criança se sente em relação à escola. A versão original da escala é constituída por 14 itens, divididos em duas subescalas: escala de gosto pela escola (9 itens) e escala de evitamento escolar (5 itens). No preenchimento do questionário, a criança tem de escolher, para cada item, uma de três respostas possíveis (“Sim” = 3, “Às vezes” = 2, “Não” = 1). Na escala de gosto pela escola encontram-se itens como “És feliz quando estás na escola?”, “Gostas de ir para a escola?” ou “Quando acordas de manhã, sentes-te feliz por ires para a escola?”. Os itens 2, item 6 e item 12, são pontuados de forma invertida. Na escala de evitamento escolar, incluem-se itens como “Gostavas de não ter que ir para a escola?” ou “Gostarias de ficar em casa em vez de ires para a escola?”. Os resultados para cada escala são obtidos através da média da pontuação dos itens que compõem cada escala. Um resultado mais elevado na escala de gosto pela escola indica que a criança se sente ligada à mesma e, um resultado elevado na escala de evitamento escolar, indicar que a criança evita/rejeita a mesma.

Escala de Gosto pela Escola e de Evitamento Escolar – versão para pais.

A versão para pais do SLAQ consiste num instrumento de hetero-relato que avalia a percepção dos pais sobre como o seu filho se sente e se comporta, normalmente, em relação à escola. Este instrumento é constituído por 10 itens e, tal como na versão para crianças, tem duas escalas: escala de gosto pela escola (5 itens) e escala de evitamento escolar (5 itens). As escalas são cotadas numa escala de *Likert* de 5 pontos, variando de (1) Quase nunca a (5) Quase sempre. A escala de gosto pela escola inclui itens como “Deseja ir para a escola” ou “Fala-me sobre as coisas boas que aconteceram na escola”. A escala de evitamento escolar inclui itens como “Inventa razões para ficar em casa e não ir à escola” ou “Parece ter medo de ir à escola”.

Sucesso Escolar

O nível de sucesso escolar das crianças foi obtido através das notas de avaliação do primeiro período, referentes às três principais disciplinas (Português, Matemática e Estudo do Meio). Sendo que a avaliação é de carácter qualitativo, a mesma foi convertida numa escala de 4 pontos (1=Insuficiente a 4=Muito Bom) e, posteriormente, foi calculada a média das notas dos alunos.

Análises estatísticas

As análises estatísticas foram efetuadas com recurso ao software estatístico SPSS *Statistics* 25 e AMOS 24. Primeiramente, foi realizada uma análise descritiva dos dados obtidos

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

(médias e desvios-padrão). Posteriormente, as análises estatísticas foram realizadas em cinco passos. Inicialmente, analisou-se a estrutura fatorial das versões portuguesas do SLAQ (versão criança e pais), recorrendo-se à análise fatorial confirmatória (AFC) com recurso ao método da Máxima Verossimilhança (ML).

Em primeiro lugar, estimou-se o modelo original bifatorial com duas variáveis latentes: gosto pela escola e evitamento escolar (Figuras 1 e 3). Em segundo lugar, o modelo original foi comparado com um modelo alternativo unifatorial (Figuras 2 e 4). Os índices χ^2/DF , *Comparative Fit Index* (CFI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e *Akaike Information Criterion* (AIC) foram utilizados para avaliar o ajustamento dos modelos. Foi ainda utilizado o *Expected Cross-Validation Index* (ECVI) para avaliar a diferença entre os modelos concorrentes testados, sendo que o valor menor de ECVI indica um modelo mais ajustado.

Em terceiro lugar, foi calculada a Variância Extraída Média (VEM). Esta análise foi realizada manualmente, seguindo as orientações de Fornell e Larcker (1981). A validade discriminante foi avaliada através da comparação da VEM de cada fator com o quadrado da correlação de *Pearson* (R^2) entre fatores, existindo validade discriminante se VEM é superior ao R^2 (Fornell e Larcker, 1981).

A validade de construto foi também avaliada através de análises correlacionais entre as subescalas do SLAQ, entre as versões do SLAQ para crianças e pais e entre as subescalas do SLAQ e o rendimento escolar dos alunos.

Em quarto lugar, procedeu-se à melhoria do modelo com o melhor ajustamento, considerando os valores dos índices de modificação (IM). Para a versão pais, procedeu-se ainda

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

a uma análise fatorial exploratória através da análise dos componentes principais, com rotação *Varimax*. Por último, analisou-se a fiabilidade do SLAQ através da Fiabilidade Compósita (FC) e do *Alpha de Cronbach*. A Fiabilidade Compósita foi calculada manualmente e considerou-se uma fiabilidade adequada se $FC \geq .70$.

Resultados

Os resultados das diferentes análises realizadas ao SLAQ, versão crianças e versão pais, serão apresentados separadamente.

Escala de Gosto pela Escola e de Evitamento Escolar – versão crianças

Na Tabela 1 são indicadas as estatísticas descritivas da versão para crianças do SLAQ, apresentando as médias e desvios-padrão dos 14 itens que compõem o instrumento.

Tabela 1
Análise Descritiva dos Itens do SLAQ (Versão Crianças)

Itens	Média	Desvio-Padrão
Escala de Gosto pela Escola		
1. A escola é divertida?	2.76	.47
2. A escola faz-te sentir com vontade de chorar?*	2.76	.54
4. És feliz quando estás na escola?	2.60	.65
6. Detestas a escola?*	2.65	.67
7. Gostas de estar na escola?	2.68	.62

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

Itens	Média	Desvio- Padrão
8. Gostas de ir para a escola?	2.62	.67
10. A escola é um sítio divertido para se estar?	2.62	.66
11. Quando acordas (...) sentes-te feliz por ires para a escola?	2.46	.71
12. A escola não presta?*	2.12	.95
Escala de Evitamento Escolar		
3. Gostavas de não ter que ir para a escola?	1.61	.81
5. Gostarias que a tua mãe ou o teu pai te deixassem ficar em casa em vez de ires para a escola?	1.52	.8
9. Gostarias de ficar em casa em vez de ires para a escola?	1.63	.81
13. Sentes-te mais feliz quando são horas de ir embora da escola (...)?	2.13	.81
14. Pedes (...) para ficares em casa em vez de ires para a escola?	1.33	.66

Nota. *itens invertidos

Os resultados da análise descritiva indicam valores médios dos itens da escala de gosto pela escola entre 2.12 (item 12 “A escola não presta?”) e 2.76 (item 1 “A escola é divertida?” e item 2 “A escola faz-te sentir com vontade de chorar?”). Por seu lado, na escala de evitamento escolar observam-se valores médios entre 1.33 (item 14 “Pedes aos teus pais para ficares em casa em vez de ires para a escola?”) e 2.13 (item 13 “Sentes-te mais feliz quando são horas de ir embora da escola e ir para casa?”).

Para se analisar a estrutura fatorial da versão portuguesa do SLAQ, foi testada a estrutura bifatorial proposta pelos autores da escala original através de análise fatorial confirmatória. Na Figura 1 é apresentado o modelo de dois fatores, o qual pressupõe a existência de

correlação entre si (gosto pela escola e evitamento escolar) e na Figura 2 encontra-se um modelo alternativo unifatorial, o qual foi comparado com o modelo original.

Figura 1

Modelo Bifatorial da Versão Original - Versão Crianças

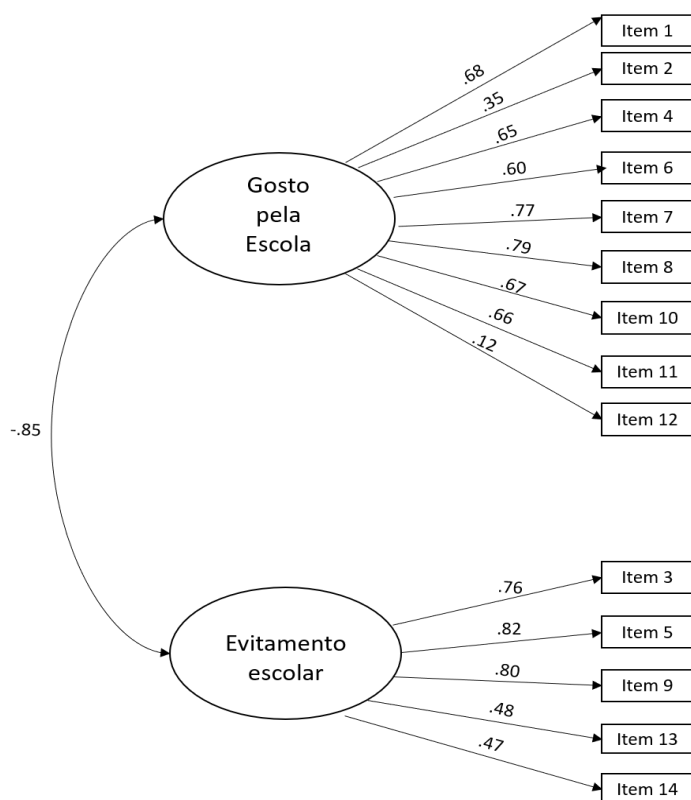
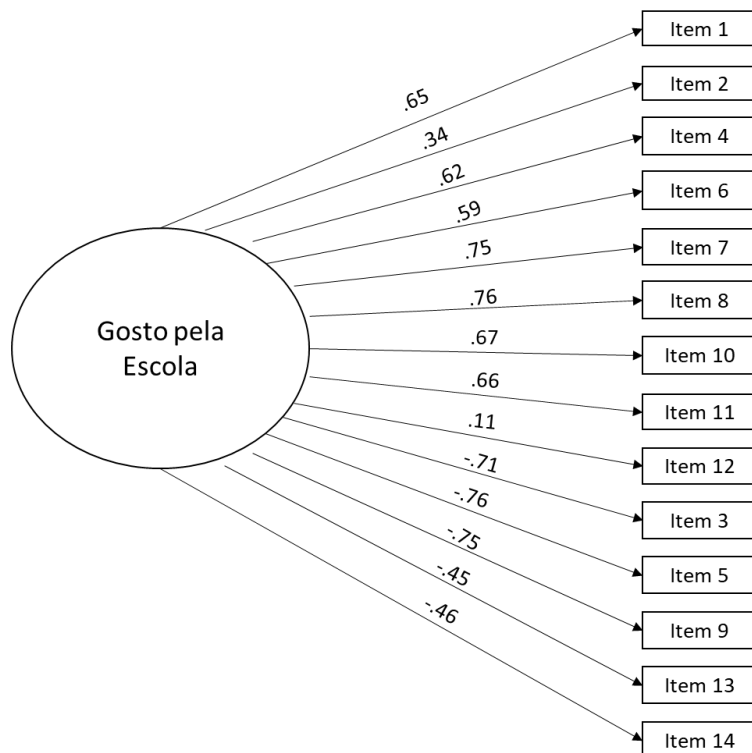


Figura 2

Modelo Alternativo Unifatorial



Os índices que resultam da avaliação da qualidade do ajustamento dos dois modelos encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2

Índices da qualidade do ajustamento dos Modelos

	χ^2	DF	P	CFI	RMSEA	AIC	ECVI
Modelo bi-fatorial	191.09	76	.000	.95	.06	277.09	.71
Modelo uni-fatorial	281.16	77	.000	.90	.08	337.16	.86

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

Alguns índices de qualidade de ajustamento do modelo bifatorial sugerem um ajustamento adequado (*Comparative Fit Index, Root Mean Square Error of Approximation*). O índice de ajustamento χ^2/DF é considerado razoável, pois apresenta um valor de 2.51. Embora o modelo unifatorial apresente alguns indicadores que sugerem um nível adequado de ajustamento, os valores de χ^2 e de ECVI são mais baixos.

Verifica-se que os resultados da Variância Extraída Média (VEM), calculados manualmente a partir dos pesos fatoriais dos itens, encontram-se abaixo do aceitável com valores inferiores a 0.5 (gosto pela escola = 0.39; evitamento escolar = 0.47) (Fornell & Larcker, 1981). Quanto à validade discriminante, verifica-se que a VEM de cada fator é inferior ao R^2 (.48) entre os fatores.

A validade de construto foi analisada a partir da correlação de *Pearson* entre o gosto pela escola e o evitamento escolar e entre estas duas variáveis e o rendimento escolar da criança. Os resultados indicam uma correlação negativa significativa de forte magnitude ($r = -.69, p < .01$) entre o gosto pela escola e o evitamento escolar.

Os resultados indicam uma correlação positiva significativa de baixa magnitude ($r = .157, p < .01$) entre o gosto pela escola e o sucesso escolar e uma correlação negativa significativa de baixa magnitude ($r = -.126, p < .05$) entre o evitamento escolar e o sucesso escolar.

Na Tabela 3 encontram-se as estatísticas descritivas das duas escalas, bem como os valores da consistência interna. Os resultados obtidos indicam níveis elevados de gosto pela escola e níveis moderados-baixos de evitamento escolar. Quanto à fiabilidade, o alfa de

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

Cronbach de cada subescala revela-se adequado, sendo consistente com os resultados da análise da Fiabilidade Compósita (FC) (gosto pela escola = .84; evitamento escolar = .81).

Tabela 3

Médias, Desvios-Padrão e Consistência Interna das Subescalas

	Média	Desvio-padrão	Consistência Interna
Gosto pela Escola	2.56	.42	.80
Evitamento Escolar	1.64	.58	.79

Escala de Gosto pela Escola e de Evitamento Escolar – versão pais

As estatísticas descritivas da SLAQ, versão para pais, encontram-se indicadas na Tabela 4.

Tabela 4

Análise Descritiva dos Itens do SLAQ (Versão Pais)

Itens	Média	Desvio-padrão
Escala de Gosto pela escola		
1. Gosta das atividades e eventos escolares.	4.37	.72
2. Deseja ir para a escola.	4.39	.83
3. Fala da escola de uma forma negativa.*	4.33	.91
4. Fala-me sobre as coisas boas (...) na escola.	4.19	.84
5. Fala-me de situações engraçadas da escola.**	4.27	.79
Escala de Evitamento Escolar		
1. Invento razões para não ir à escola.**	1.28	.64
2. Parece ter medo de ir à escola.	1.22	.56

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

Itens	Média	Desvio-pa- drão
3. Fica perturbado quando vai para a escola.**	1.28	.64
4. Pede para ficar em casa e não ir à escola.	1.29	.63
5. Queixa-se por ter que ir para a escola.	1.40	.77

Nota. *itens invertidos/**resumo do item

Na escala de gosto pela escola, os resultados indicam valores médios entre 4.19 (item 4 “Fala-me sobre as coisas boas que aconteceram na escola.”) e 4.39 (item 2 “Deseja ir para a escola”). Relativamente à escala de evitamento escolar, a média mínima é de 1.22 (item 2 “Parece ter medo de ir para a escola.”) e a média máxima de 1.40 (item 5 “Queixa-se por ter que ir para a escola.”).

Na Figura 3 é apresentado o modelo de estrutura bifatorial apresentada pelos autores da escala, o qual pressupõe igualmente a existência de correlação entre os dois fatores (gosto pela escola e evitamento escolar) e, na Figura 4, é apresentado um modelo unifatorial para comparação.

Figura 3

Modelo Bifatorial da Versão Original - Versão Pais

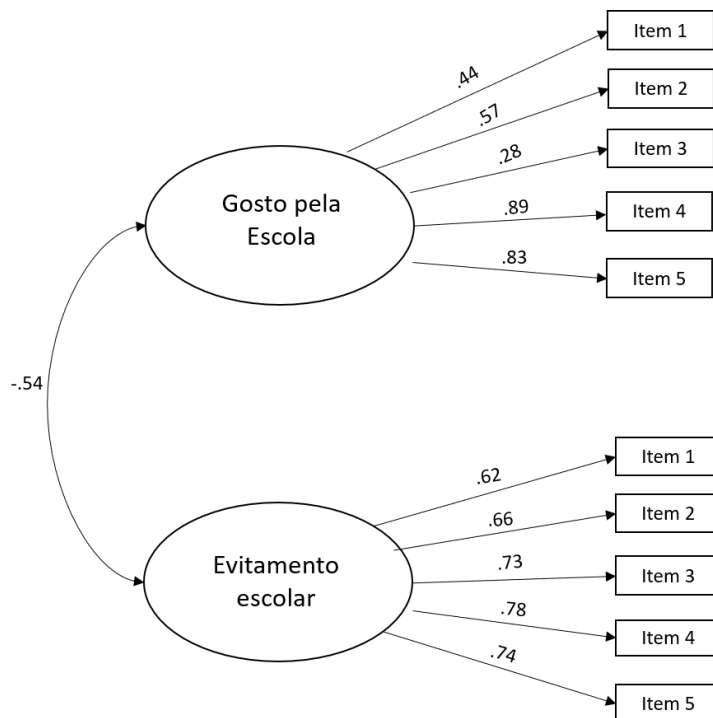
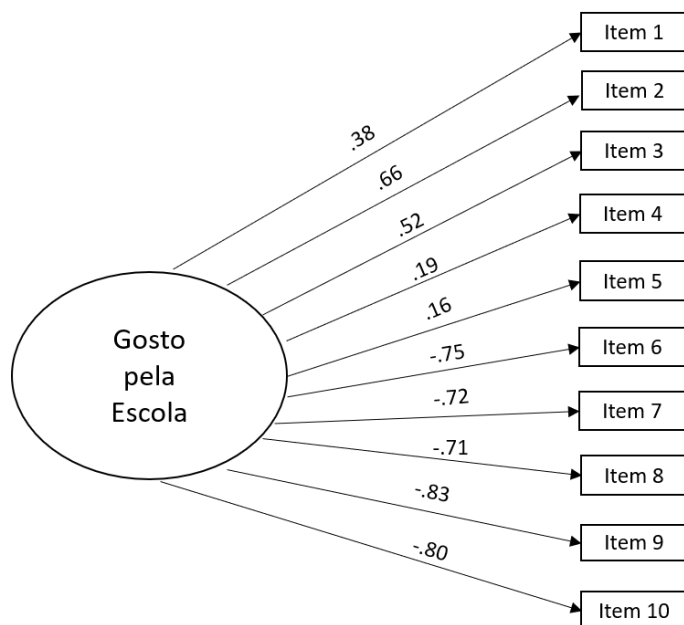


Figura 4

Modelo Alternativo Unifatorial



Os resultados da análise fatorial confirmatória do modelo bifatorial original indicam a falta de ajustamento entre os dados e a estrutura do modelo apresentado ($\chi^2/DF = 7.25$, CFI = 0.48, RMSEA = 0.13), situando-se no nível inaceitável. Seguidamente, fez-se a comparação entre o modelo bifatorial e o modelo unifatorial ao nível dos índices de ajustamento.

Os índices que resultam da avaliação da qualidade do ajustamento do modelo unifatorial, determinado através do método da estimativa da máxima verosimilhança, demonstram um ajustamento inadequado com χ^2/DF igual a 15.08, um CFI igual a 0.72 e um RMSEA igual a 0.19, situando-se no nível inaceitável.

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

Como não se observou um bom ajustamento de dados do modelo original bifatorial, foi necessário reespecificá-lo com o objetivo de se conseguir uma melhoria significativa no seu ajustamento e validar um modelo teórico. Procedeu-se à melhoria do modelo correlacionando os erros/resíduos dos itens mais significativos ($IM > 11$), tendo como base os índices de modificação (IM) calculados pelo AMOS. As correlações mais significativas verificaram-se entre os erros dos itens 8 e 9 ($IM = 30$) e dos itens 7 e 10 ($IM = 21$).

Os índices de qualidade de ajustamento resultantes da análise fatorial confirmatória do modelo melhorado dos dois fatores não apresentam, igualmente, valores de ajustamento adequados ($\chi^2/DF = 5.6$; $CFI = 0.67$ e $RMSEA = 0.11$) constatando-se, assim, uma inadequação da versão dos pais.

Sendo que os resultados não apoiam a validade fatorial do SLAQ (versão pais), procedeu-se à análise fatorial exploratória do mesmo. A adequação dos dados recolhidos através do instrumento em estudo para a realização de uma análise fatorial exploratória foi avaliada através do coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do Teste de Esfericidade de Bartlett. Os resultados do coeficiente KMO ($= 0.82$) e do Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1797.66$; $p < .0001$) confirmaram que os dados recolhidos são adequados para a análise fatorial exploratória. Para a realização da mesma, utilizou-se o método de extração de análise de Componente Principais, sem decisão prévia de componentes a reter e, verificou-se, recorrendo ao critério de Kaiser-Guttman, a identificação de dois fatores com valores próprios superiores a um. Contudo, através da análise do gráfico de escarpa e dos pontos de inflexão sugeridos no mesmo, selecionaram-se três fatores. Posteriormente, foi feita a análise fatorial exploratória

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

recorrendo ao método de extração de Componente Principal e rotação *Varimax* para a extração de três fatores. Para definir a inclusão de um item num fator, considerou-se o critério do peso fatorial ser superior a 0.3. Na tabela 5 encontram-se descritos os pesos fatoriais dos itens que compõem cada um dos fatores. O Fator 1 foi denominado Evitamento Escolar, o Fator 2 foi intitulado Comunicação sobre a Escola e, o Fator 3, Gosto pela Escola.

Após a análise exploratória, a qual revelou uma estrutura de 3 fatores, realizou-se uma análise confirmatória do modelo tri-fatorial através do AMOS24.

Os resultados obtidos numa primeira análise fatorial confirmatória do modelo de três fatores indicaram a não existência de um bom ajustamento do mesmo ($\chi^2/DF = 4.05$; CFI = .76 e RMSEA = .09), sendo necessário reespecificá-lo com o objetivo de se conseguir uma melhoria significativa no seu ajustamento e validar um modelo teórico. A melhoria do modelo correlacionando os erros/resíduos dos itens mais significativos ($IM > 11$), teve como base os índices de modificação (IM) calculados pelo AMOS. As correlações mais significativas verificaram-se entre os erros dos itens 8 e 9 (IM = 28) e dos itens 7 e 10 (IM = 23).

Tabela 5*Cargas Fatoriais dos Itens do SLAQ (versão país)*

	Item	1º Fator	2º Fator	3º Fator
SLAQ	Pede para ficar em casa e não ir à escola.	0.83		
	Queixa-se por ter que ir para a escola.	0.82		
	Parece ter medo de ir à escola.	0.80		
	Fica perturbado quando vai para a escola.	0.78		
	Inventa razões para não ir à escola.	0.73		
	Fala da escola de uma forma negativa.	- 0.56		
	Fala-me de situações engraçadas da escola.		0.93	
	Fala-me sobre as coisas boas (...) na escola.		0.92	
	Gosta das atividades e eventos escolares.			0.89
	Deseja ir para a escola.			0.65
	Variância Expl. %	43.51	17.59	8.73

Os resultados da AFC do modelo melhorado apresentam melhorias significativas nos índices de qualidade de ajustamento. Embora o valor de χ^2/DF (2.33) não seja aceitável, os valores do CFI (*Comparative Fit Index* = 0.910) e o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation* = 0.06) são considerados bons. Os resultados demonstram um ajustamento mais adequado do modelo tri-fatorial do SLAQ (versão país) para a população portuguesa.

Os resultados da Variância Extraída Média (VEM), calculados manualmente a partir dos pesos fatoriais dos itens, apresentam uma validade de estrutura interna adequada com valores superiores a 0.5 (evitamento escolar =0.54; comunicação sobre a escola=0.78; gosto pela escola=0.56) (Fornell & Larcker, 1981). No que diz respeito à validade discriminante, os três

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

fatores apresentam valores de VEM superiores ao R^2 entre os mesmos (evitamento escolar e comunicação sobre a escola = .02, evitamento escolar e gosto pela escola = .23 e comunicação sobre a escola e gosto pela escola = .07).

A validade de construto foi também estudada a partir da análise das correlações entre as três subescalas através do coeficiente de *Pearson*, verificando-se associações estatisticamente significativas. Existe uma correlação negativa de fraca magnitude entre a subescala evitamento escolar e a subescala comunicação sobre a escola ($r = -.13, p < .05$) e uma correlação negativa moderada entre a subescala evitamento escolar e a subescala gosto pela escola ($r = -.48, p < .01$). Entre a subescala comunicação sobre a escola e a subescala gosto pela escola observa-se a existência de uma correlação positiva de fraca magnitude ($r = .27, p < .01$).

Foi analisada a associação entre os três fatores da versão para pais e o rendimento escolar da criança através do coeficiente de correlação de *Pearson*. Os resultados indicam que existe uma correlação negativa significativa de baixa magnitude entre o evitamento escolar e o sucesso escolar ($r = -.26, p < .01$) e uma correlação positiva significativa fraca entre o gosto pela escola e o sucesso escolar ($r = .30, p < .01$). A associação entre a comunicação sobre a escola e o sucesso escolar ($r = .09, p > .01$) não é significativa.

Tabela 6*Correlações Entre as Escalas da Versão Para Pais e da Versão Para Crianças*

		Versão Pais		
		Evitamento escolar	Comunicação sobre escola	Gosto pela Escola
Versão Crianças	Gosto pela Escola	-.22**	-.04	.31**
	Evitamento escolar	.19**	-.00	-.32**

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Na análise da relação entre as subescalas do SLAQ (Tabela 6) da versão para crianças e versão para pais, verificam-se correlações estatisticamente significativas entre algumas subescalas. A subescala comunicação sobre a escola não apresenta uma correlação estatisticamente significativa com nenhuma subescala da versão para crianças. Verificam-se correlações positivas de magnitude moderada entre a subescala gosto pela escola (versão pais) e correlações negativas de magnitude moderada as subescalas gosto pela escola (versão crianças) e evitamento escolar (versão crianças). A subescala evitamento escolar (versão para pais) apresenta uma correlação negativa de magnitude baixa com a subescala gosto pela escola da versão para crianças e uma correlação positiva de magnitude baixa com a subescala evitamento escolar da versão para crianças.

Na Tabela 7 encontram-se as estatísticas descritivas das três componentes e os níveis de consistência interna. Verificam-se níveis mais elevados nas subescalas comunicação sobre

a escola e gosto pela escola. Na subescala evitamento escolar, a média de pontuação de resposta é mais baixa, verificando-se que os pais percecionam baixo evitamento escolar nos filhos.

Tabela 7

Médias, Desvios- Padrão e Consistência Interna das Subescalas

	Média	Desvio-padrão	Consistência Interna
Evitamento Escolar	1.8	.41	.85
Comunicação sobre a escola	4.23	.79	.86
Gosto pela Escola	4.38	.69	.64

No que diz respeito à fiabilidade, observa-se uma Fiabilidade Compósita elevada nos três fatores (evitamento escolar = 0.87; comunicação sobre a escola = 0.87; gosto pela escola = 0.70)

O alfa de *Cronbach* da subescala evitamento escolar e o alfa de *Cronbach* da subescala comunicação sobre a escola são considerados bons. O alfa da subescala gosto pela escola, embora mais baixo, pode ser considerado aceitável tendo em conta o número baixo de itens.

Discussão

Este estudo teve como objetivos o desenvolvimento e validação das versões portuguesas para crianças e para pais da Escala de Gosto pela Escola e Evitamento Escolar para a população

portuguesa (Ladd et al., 2000; Ladd & Price, 1987). Vários estudos evidenciam a importância dos sentimentos que a criança desenvolve pela escola e o impacto desses mesmos sentimentos na ligação afetiva à escola, sucesso educativo e comportamento (Catalano et al., 2004; Eccles, 2009; Reddy et al., 2003).

Segundo alguns autores, a ligação da criança à escola constitui-se como um fator positivo para a motivação escolar, aprendizagem, sucesso e ajustamento escolar (Abbott et al., 1998; Catalano, et al., 2004; Eccles, 2009; Hirvonen et al., 2016; Lynch & Cicchetti, 1997; Neel, & Fuligni, 2013; Reddy et al., 2003). Perante estes dados, surgiu o interesse pela validação da Escala de Gosto pela Escola e Evitamento Escolar.

Relativamente à estrutura fatorial, na versão para crianças da Escala de Gosto Pela Escola e Evitamento Escolar, os resultados psicométricos obtidos revelaram-se muito semelhantes aos obtidos em estudos anteriores (Honma & Uchiyama, 2014; Ladd & Price, 1987; Smith, 2011; Zhang & Eggum-Wilkens, 2018). Na versão para crianças, a análise fatorial confirmatória revelou a existência de uma estrutura de dois fatores distintos (gosto pela escola e evitamento escolar), resultados consistentes com a versão original e outros estudos de adaptação da escala (Honma & Uchiyama, 2014; Ladd & Price, 1987; Smith, 2011; Tomada et al., 2005; Zhang & Eggum-Wilkens, 2018; Nur & Arnas, 2019), bem como com a hipótese colocada pelas autoras. Os resultados sugerem algumas fragilidades da escala a nível da sua validade fatorial (pesos inferiores a 0,5 em alguns itens), da validade convergente e validade discriminante. Uma das explicações para a obtenção destes resultados poderá ser o facto

desta escala incluir apenas três níveis de resposta. No futuro, uma hipótese a considerar será aumentar as alternativas da escala de resposta da versão para crianças.

Na versão para pais, os dados obtidos neste estudo não apoiaram a estrutura, originalmente proposta de dois fatores (Ladd et al., 2000; Smith, 2011), nem a estrutura unifatorial de Ladd e Dinella (2009). A análise fatorial exploratória identificou uma estrutura composta por três fatores distintos (evitamento escolar, comunicação sobre a escola e gosto pela escola), com um ajustamento mais adequado para a população portuguesa.

Os resultados da correlação de *Pearson* entre os fatores gosto pela escola e evitamento escolar para ambas as versões revelaram uma associação negativa, de magnitude moderada a elevada, apoiando uma adequada validade do construto da escala (Buhs & Ladd, 2001; Ladd et al., 2000;).

Verificaram-se ainda associações estatisticamente significativas entre as duas versões do SLAQ e o sucesso escolar, embora na sua maioria de fraca magnitude. Estes resultados vão no sentido de outros estudos que evidenciam, igualmente, uma associação entre os sentimentos que as crianças nutrem pela escola e o sucesso escolar, em idade escolar (Ladd et al., 2000; Ladd & Dinella, 2009).

Na análise da relação entre as subescalas da versão para crianças e para pais, os resultados mostraram relações significativas entre as subescalas gosto pela escola e evitamento escolar de ambas as versões (Smith, 2011). A ausência de associações estatisticamente significativas entre a subescala comunicação sobre a escola e as duas subescalas da versão para crianças é inesperada e deverá ser averiguada em estudos futuros.

Validação do School Liking and Avoidance Questionnaire

No que diz respeito à fiabilidade dos instrumentos, quer na versão para crianças quer para pais, obtiveram-se níveis de consistência interna adequados, à semelhança de outros estudos (Nur & Arnas, 2019; Ladd & Dinella, 2009; Tomada et al., 2005; Vassilopoulos et al., 2018), permitindo concluir que as mesmas apresentam características psicométricas aceitáveis relativamente à sua validade e fiabilidade.

É essencial referir algumas limitações deste estudo. Apesar de a amostra apresentar uma dimensão considerável, apenas foram estudadas crianças do 1º ciclo. Os primeiros anos escolares são cruciais para uma adaptação positiva à escola, no entanto, existem alterações significativas a nível escolar a partir do 5º ano de escolaridade, as quais requerem novas adaptações que podem modificar o sentimento de ligação à escola. Estudos demonstram que os sentimentos em relação à escola vão-se tornando menos positivos ao longo do tempo à medida que as crianças desenvolvem expectativas mais realistas em relação à mesma (Ladd et al., 2017; Smith, 2011). Neste sentido, sugere-se a realização de estudos de validação deste instrumento para idades superiores a 10 anos ou ao quarto ano de escolaridade. Ainda relacionado com a amostra, outra limitação consiste no contexto sociocultural. Os dados foram recolhidos numa amostra concentrada no interior do país, a partir de agrupamentos de escolas de dimensão pequena. É importante realizar mais estudos utilizando uma amostra de crianças e pais de contextos socioculturais diversificados.

Consideramos igualmente pertinente a realização de estudos que analisem a relação existente entre o gosto da criança pela escola/evitamento escolar e outras variáveis do funcionamento escolar e social da criança. Estudos indicam que um maior envolvimento afetivo

contribuiu para um melhor ajustamento escolar (Catalano et al., 2004; Connell & Wellborn, 1991; Fernandes., 2014; Skinner & Belmont, 1993). Sintetizando, os resultados do presente estudo relativamente à versão portuguesa para crianças do SLAQ são consistentes com os estudos prévios conduzidos noutros países. Relativamente à versão para pais, propomos a estrutura tri-fatorial do SLAQ por se considerar o modelo estrutural mais adequado e viável para a população portuguesa, apesar de possuir uma estrutura fatorial pouco consistente e pouco coerente com análises anteriores, sugerindo-se mais estudos a este respeito. De um modo geral, devido a algumas limitações relativamente às suas características psicométricas, ambas as versões do SLAQ deverão ser usadas com cautela e como instrumento complementar na avaliação individual do aluno.

Sendo que não temos conhecimento até à data de instrumentos em Portugal que avaliem a ligação afetiva da criança à escola, este estudo vem contribuir para a diminuição dessa lacuna. A finalidade principal deste estudo é a aplicabilidade deste instrumento, no futuro, a crianças em idade escolar e respetivos pais. O SLAQ pode contribuir para a compreensão do processo de adaptação da criança à escola e para a prevenção de um mau ajustamento educacional e psicológico (Ladd et al., 1999). Como refere Şahin-Sak (2018), é fundamental estudar os sentimentos das crianças em relação à escola para que seja possível responder às necessidades escolares das crianças de forma eficiente e, também, construir e desenvolver programas escolares eficazes que atuem precocemente (ex.: transição do pré-escolar para o primeiro ciclo), para que as crianças desenvolvam um maior gosto pela escola e consequentemente, tenham maior sucesso académico e menos problemas de comportamento (Schneider et al., 2014).

Referências

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 542–552. <https://doi.org/10.1037/h0080363>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Direção-Geral da Educação, M. da E. (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência, 1–30. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>

- Fernandes, H. R. (2014). Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 66(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie661293>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp. 97–131). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hirvonen, R., Torppa, M., Nurmi, J. E., Eklund, K., & Ahonen, T. (2016). Early temperament and age at school entry predict task avoidance in elementary school. *Learning and Individual Differences*, 47, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.012>
- Honma, Y., & Uchiyama, I. (2014). Emotional Engagement and School Adjustment in Late Childhood: The Relationship between School Liking and School Belonging in Japan. *Psychological Reports*, 114(2), 496–508. <https://doi.org/10.2466/21.10.pr0.114k19w7>
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 297–311. <https://doi.org/10.1348/000709904X24762>

- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, *70*(6), 1373-1400.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Ladd, Gary W., Buhs, E., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*(2), 255-279.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, *109*(6), 826-841.
<https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, *67*(3), 1103-1118.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x>
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, *58*(5), 1168.
<https://doi.org/10.2307/1130613>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(1), 20-32.
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>

- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology 35*(1), 81-99 [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 86-88*. Retrieved from https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15766Portugal2017_EN_REV_FI-NAL_29_06_2017.pdf
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Nur, İ., & Arnaç Y. A. (2019). Psychometric Properties of the School Liking and Avoidance Questionnaire in a Turkish Preschool Sample. *International Journal of Assessment Tools in Education, 6*(4), 539-554. <https://doi.org/10.21449/ijate.571664>
- Putwain, D. W., Schmitz, E. A., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control-value antecedents and achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 347-367. <https://doi.org/10.1111/bjep.12367>

- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*(1), 119–138. <https://doi.org/10.1017.S0954579403000075>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Ribeiro, A. R., Pereira, A. I., & Pedro, M. (2019). Predictors of school affective engagement during elementary school: A systematic review. *Análise Psicológica, 37*(2), 193–207. <https://doi.org/10.14417/ap.1547>
- Şahin-Sak, İ. T. (2019). Preschoolers' and first graders' reasons for liking or avoiding school. *Education 3–13, 47*(8), 889–905. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1537300>
- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J., & Cwinn, E. (2014). Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio–Emilia Philosophy. *School Psychology International, 35*(5), 447–462. <https://doi.org/10.1177/0143034313511003>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Smith, J. (2011). *Measuring School Engagement: A Longitudinal Evaluation of the School Liking and Avoidance Questionnaire from Kindergarten through Sixth Grade*. [Master's thesis, Arizona State University]. Retrieved from <https://repository.asu.edu/items/9309>

- Tomada, G., Schneider, B. H., de Domini, P., Greenman, P. S., & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development, 29*(4), 314–322. <https://doi.org/10.1080/01650250544000099>
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young Children's Feelings about School. *Child Development, 72*(4), 1198–1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Koutsianou, A. (2018). Outcomes of a universal social and emotional learning (SEL) group for facilitating first-grade students' school adjustment. *International Journal of School and Educational Psychology, 6*(3), 223–236. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1327830>
- Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico — sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(2), 31–47. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_2
- Zhang, L., & Eggum-Wilkens, N. D. (2018). Unsociability in Chinese adolescents: Cross-informant agreement and relations with social and school adjustment. *Social Development, 27*(3), 555–570. <https://doi.org/10.1111/sode.12284>
- Zhang, X., Xuan, X., Chen, F., Zhang, C., Luo, Y., & Wang, Y. (2016). The Relationship Among School Safety, School Liking, and Students' Self-Esteem: Based on a Multilevel Mediation Model. *Journal of School Health, 86*(3), 164–172. <https://doi.org/10.1111/josh.12364>

CAPÍTULO V.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement Among Portuguese Children in Elementary School

Em processo de segunda revisão em:

Preventing School Failure

02.2023

Abstract

The association between school emotional engagement and child mental health and school success highlights the importance of understanding how child–school relations are developed and what factors are related to this affective process during the initial years of schooling so that early intervention is possible. This study examined emotional engagement in Portuguese children attending elementary school and aimed to identify and characterize subgroups based on child’s school liking and avoidance, using model–based cluster analysis. Differences between clusters in what concerns individual (self–efficacy, behavioral engagement, externalizing, and internalizing problems), family (parental emotional support), school (teacher–student closeness), and family–school relation (parental school involvement) variables were also analyzed. The sample consisted of 394 elementary school children, 353 parents, and 35 teachers using a multimethod assessment (i.e., children, parents, and teachers’ reports). Cluster analysis identified three patterns of emotional school involvement: emotionally involved with some avoidance, emotionally involved, and emotionally ambivalent. Results showed that a large percentage of children experience ambivalent feelings toward school in the first years of schooling. The emotionally ambivalent group stood out negatively from the other groups in relation to self–efficacy, behavioral engagement, externalizing, and internalizing problems. Suggestions for future research and practical implications for schools are discussed.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

Keywords: school emotional engagement; cluster analysis; elementary school; children's adjustment; ecological approach

Introduction

Student engagement is a complex construct that includes behavioral, emotional, and cognitive interrelated factors affecting the learning process (Fredericks et al., 2004). This study focuses on emotional engagement, i.e. student's affective reactions and feelings about classroom, teacher and school (Connel & Wellbom, 1991; Finn, 1989; Pears et al., 2013; Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). Emotional engagement in school is an indicator of children's adjustment, well-being and learning (Olivier et al., 2019).

Previous studies have shown negative associations between emotional engagement and internalizing and externalizing problems (Anderman, 2002; Arslan, 2019; McMahon et al., 2008) and positive associations with positive educational experiences (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013), academic achievement, motivation, efficacy, autonomous learning, and lower absenteeism (Abbott et al., 1998; Catalano et al., 2004; Ireson & Hallam, 2005; Eccles, 2009; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Gillen-o'Neel & Fuligni, 2013; Putwain et al., 2020; Reddy et al., 2003; Sari, 2012). In addition, students who like school have higher academic achievement and lower incidence of disciplinary problems, absenteeism, and dropping out of school, compared to students who do not like school (Hallinan, 2008). Results of a longitudinal study indicated that students with high levels of emotional engagement throughout elementary school presented better academic achievement in the eighth grade (Ladd & Dinella, 2009). These study findings show that school emotional engagement is related to several school outcomes and reflect its importance for the child's school adaptation and adjustment.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

Several factors of different contexts identified by Bronfenbrenner's Bioecological Model of Development (1995) are associated with school emotional engagement. According to the Bioecological Model, the child's development is influenced by different levels of contexts in which the child is inserted, including more proximal (family and school) and distal (e.g., values and laws). Accordingly, this study will focus on several types of factors that may influence school emotional engagement, namely: individual factors (child's internalization and externalization problems, self-efficacy, and involvement in school activities); microsystem factors, describing immediate relationships or contexts in which the child participates (family - parental emotional support; and school - relationship with the teacher), and mesosystem factors, including relationships between microsystems (family involvement in school).

Individual Factors

Child's Emotional and Behavioral Problems

Externalizing behaviors are characterized by impulsive, overactive, aggressive, and antisocial conduct (Achenbach, 1991). Children with oppositional problems tend to have more negative views about school and less motivation for school activities (Henricsson & Rydell, 2004; Stipek & Miles, 2008). Longitudinal evidence demonstrated that aggressive behavior and attention problems were predictors of school emotional engagement during elementary years (Gest et al., 2005). Also, antisocial behavior has been indicated as a significant predictor of less positive attitudes toward school (Gruman et al., 2008).

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

On the other hand, studies exploring the relationship between school emotional engagement and internalizing problems are scarce but suggest similar associations. A study conducted with elementary school children found that internalizing problems were negatively associated with school emotional engagement (Eggum-Wilkens et al., 2014).

Child's Self-efficacy

Self-efficacy is the individual's perception of the ability to learn or perform a task in a specific area or domain (Schunk & Pajares, 2005). It is considered a necessary ingredient for the child to remain involved in their learning process (Finn & Zimmer, 2012; Martin & Rimm-Kaufman, 2015) and their performance, such as in reading and math (Usher et al., 2019). Self-efficacy plays an important role in the child's self-regulation of behavior and learning, as it influences the effort that is mobilized, as well as the maintenance of this effort when the child is faced with difficulties. The child's perception of what leads to success or failure is also affected by self-efficacy; in other words, the more the child believes he is capable, the more confidence he will have to accomplish his objectives. The child's evaluation of activities also depends on their level of self-efficacy since they will be interested in and driven to engage in activities that they feel competent to complete and that provide them a higher level of satisfaction (Bandura, 1991). So the child's perception of his own behavior and ability to learn has a strong influence on his motivation and engagement (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Zimmerman et al., 1992). A study conducted by Martin and Rimm-Kaufman (2015) suggests an

association between self-efficacy perceived by the student at the start of the fifth year and greater emotional engagement throughout that school year.

Child's Involvement in Learning Activities

In general, behavioral engagement concerns children's involvement in academic and learning activities. Involvement in learning activities includes behaviors such as attention/concentration in the classroom, persistence and effort, proactivity, and receptivity regarding instructions/guidance of the teacher/school (Fredricks et al., 2004). A study analyzing the relationship between behavioral, emotional, and cognitive engagement over time observed a two-way relationship between behavioral and emotional engagement, such as behavioral engagement predicts emotional engagement at earlier years and emotional engagement predicts behavioral engagement in later years (Li & Lerner, 2013).

Family Factors

Parental Emotional Support

According to the literature, parental behaviors influence students' school engagement. As an example, the results of studies that analyzed the impact of parental behaviors on youth school engagement have shown that paternal and maternal emotional support positively predicts school emotional engagement (Furrer & Skinner, 2003; Wang et al., 2019). Also, parent-child relationship quality has been positively related to academic achievement (Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2007), and school satisfaction (Huebner & Diener, 2008). In

addition, warm and sensitive parental practices, such as encouragement and the use of positive reinforcement, increase school involvement (Grolnick et al., 2009; Hoover-Dempsey et al., 2005). Some results show that parents' emotional warmth motivates students to become more actively involved in their studies (Bempechat & Shernoff, 2012), providing them with an emotional basis that increases self-efficacy and, consequently, their involvement in school activities (Hill & Wang, 2015).

However, most studies have focused on adolescents. To the best of our knowledge, few studies have explored specifically the relationship between parental emotional support and child's emotional school engagement in younger children. The results of a study by Li et al. (2010) suggest that emotional engagement is a strong mediator in the relationship between parental involvement and academic competence. Supportive parental relationships are facilitators of the development of a quality relationship with others (peers and teachers), as they function as relationship models, consequently promoting school engagement and positive attitudes toward school. Thus, it is essential to have more studies that analyze the relationship between parental emotional support and school emotional engagement in the first years of school.

Parental School Involvement

Parental school involvement corresponds to the degree of investment in terms of time and energy toward their child's development or education (Grolnick et al., 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994). This involves parents' participation in several school activities (e.g.,

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

meetings, activities, and events) as well as parents' involvement with children learning at home (e.g., accompanying school experiences of children) (Kuperminc et al., 2008). Parents' involvement in their children's academic path has been extensively studied in recent years in elementary school, as a factor that increases children's academic achievement (Fan & Chen, 2001; Fleischmann & Haas, 2016; Jeynes, 2005; Keith et al., 1998; Sui –Chu & Willms, 1996; Yan & Lin, 2005). A literature review conducted by Veiga et al. (2016) on the relationship between school engagement and family variables, considering all levels of education, concluded that students with a lack of parental involvement in school showed lower levels of school engagement and were more likely to drop out of school. School–family relationships and the presence of parents at school can provide the child the perception of a concrete connection between home and school (Fantuzzo et al., 1999), showing greater consistency between values, objectives, and rules in these two systems.

School Factors

Student–Teacher Closeness

How the student–teacher relationship is associated with children's school emotional engagement has been widely studied in recent years. Higher quality in the student–teacher relationship increases the supportive environment, allowing students to connect with the school curriculum and gain confidence and autonomy, which is essential for school success (Buyse et al., 2011; Pianta & Stuhlman, 2004). Student–teacher relationship quality is frequently assessed through the dimensions of closeness, conflict, and dependency (Pianta,

2001). When a child establishes a relationship with the teacher based on proximity, he tends to manifest prosocial behavior, be more involved in school activities, and achieve higher academic success. The results of some studies indicate that a positive teacher–student relationship is correlated with emotional engagement (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), which is mediated by feelings of school belonging (Roeser et al., 1996). A positive relationship between student and teacher activates the creation of positive emotions towards school, which promotes school engagement (Furrer & Skinner, 2003; Furrer et al., 2014; Hughes, 2011; Meyer & Turner, 2002), and school liking (emotional engagement) (Gest et al., 2005). On the other hand, a student–teacher relationship characterized by conflict is associated with lower prosocial, self–regulatory behavior, and student emotional engagement and is positively related to negative attitudes toward school (e.g., school avoidance) (Archambault et al., 2017; Baker et al., 2008; Birch & Ladd, 1998; Portilla et al., 2014).

Current Study

Most studies examining school engagement focus on behavioral and cognitive dimensions of this construct (Ladd & Dinella, 2009), and the majority of research exploring school emotional engagement uses middle and secondary school students as participants. In addition, there is evidence of associations between factors from different contexts (individual, family, school, and family–school relationship) and school emotional involvement, at later ages. However, to the best of our knowledge, studies that examined the relationships between those factors and school emotional engagement in elementary school children are scarce. Previous studies (e.g. Ladd et al., 2000) suggest that children’s feelings about school

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

developed in the early school years tend to persist over time. Although it is possible to observe early attitudes and feelings towards school in preschool children, it is in elementary school that they start to be more marked (Ladd et al., 2000; Ladd, & Dinella, 2009; Valeski & Stipek, 2001). This study aims to contribute to a better understanding of the school emotional engagement in younger children, by considering an ecological perspective. We aim to characterize school emotional engagement in elementary school-age children and examine its association with factors related to the different contexts (individual, family, school, and family-school relationship).

The present study adopted a typological approach to the study of school emotional engagement in elementary school years. This approach seeks to understand similarities and differences between participants concerning school emotional engagement, considering simultaneously school liking and avoidance, and to identify different patterns among children. To achieve these goals, a model-based cluster analysis was used to identify and characterize heterogeneous subgroups based on children's school liking and avoidance. Using the typological approach, it is also possible to systematically organize and describe the different factors associated with school emotional engagement, maintaining the idiographic characteristics (Mandara, 2003). We hypothesized that different individual factors such as child behavior and self-efficacy, microsystem's factors including parental emotional support and student-teacher closeness, and mesosystem's factors as school parental involvement are associated with distinct patterns of school liking and avoidance. Specifically, we expected that patterns characterized by higher levels of school liking and lower levels of school avoidance will be characterized by lower levels of behavioral problems and higher levels of self-efficacy,

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

involvement in school tasks, parental emotional support, parental school involvement, and a positive student–teacher relationship.

Method

Participants

The study included 394 children (52.5% female), aged 6–12 years ($M = 8.18$, $SD = 1.00$), who attended elementary school from the second to the fourth grade (2nd grade, 32.7%; 3rd grade, 34.8%; 4th grade, 32.5%). Most of the children who participated in the study are between 7 and 9 years old, considering a homogeneous group (6 years, 1%; 7 years, 28.2%; 8 years, 31.6%; 9 years, 32.6%; 10 years, 4.8%; 11 years, 1.3%; and 12 years, 0.5%). Their teachers also participated in the study ($n = 35$), and most of their parents ($n = 353$). (For detailed information, see the Supplementary Material Appendix, Table 2).

Schools where the participants were recruited, were dispersed throughout the territory, spreading out between the city and rural villages. In total, data were collected from 16 schools belonging to three groups of schools from different locations. In one group of schools, data were collected from 11 classes, in another it was collected from 10 classes and in a third, from 14. The percentages of students who were supported by government financial assistance (e.g., financial aid for food, school material) differ between the three groups of schools. In the two groups of schools located in the rural territory, the percentage of students receiving this support was between 35% and 41.5%. In the group that was located in the most urban area, 29.36% of students received government financial assistance. Parents' education

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

also differed between the three groups of schools. In schools located in a rural environment, the percentage of parents with no higher education was between 69% and 73.4%. In schools located in a mostly urban environment, 46% of parents had no higher education. Regarding sociodemographic data of teachers, 86.7% were women, 43.3% completed university, the average age was 50.77 years ($SD = 7.2$) and the average years of professional experience was 26.7 years ($SD = 6.90$). Each teacher participating in the study was responsible for a class. The total average number of students per class was 16.7. The average number of students per class differed in the three groups of schools. In the two groups of schools located in a more rural environment, the average of students per class was 14.9 and 15.21. In the most urban group of schools, the average number of students per class was 20.6. There were classes included in the study with more than one level of education ($n = 18$), which were found in more rural areas.

Data Collection Procedures

Prior to conducting the study, authorization was obtained from the Ethics Committee Faculty of Psychology of the University of Lisbon as well as from the General Board of Education. The National Data Protection Commission (CNPC) was also notified.

Participants were included in the study using a convenience sampling method; they were students between the second and fourth years of schooling. In Portugal, the compulsory education system is organized in four cycles; from 1st to 4th grade, from 5th to 6th grade; from 7th to 9th grade and from 10th to 12th grade. The present study focuses on the first

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

cycle of compulsory education, elementary school, which consists of the first four years of schooling, usually from 6 to 9 years old. Four main subjects are taught (Portuguese, Mathematics, Science and History Studies, and Artistic and Physical–Motor Expressions) over the 4 years, by the same teacher.

The school boards, elementary school teachers, and parents were requested to collaborate with the study researchers. An informed consent form explaining the aims of the study and its voluntary nature was given to parents through their children. A total of 543 parents were contacted, 394 of whom agreed to participate.

Data was collected at the end of 2018. Children provided self-report data about school liking and avoidance, self-efficacy, and behavioral engagement. Parents reported on children's behavioral and emotional problems, emotional support, family involvement in home-learning activities, and school–family communication. Teachers reported the proximity in their relationship with each student using a hetero-report scale.

The study was explained to the students in person. The researcher explained the study's goals in terms that children could understand (for example, "understanding how children feel at school"), how the data would be collected (via questionnaires), when it would be collected, and that the decision to participate would be theirs. Additionally, it was noted that the responses were confidential and that there were no right or wrong ones. After the students agreed to participate, the assessment protocol was applied in the classroom with the support of one of the researchers. In each questionnaire, the researcher explained each item to the children. The parents' assessment protocol was sent home and returned to the teachers in a

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

sealed envelope. In total, 353 completed parents' protocol were returned; 38 questionnaires were answered by fathers, 284 by mothers, and 31 by both parents (completed together).

Measures

Variables Used in Cluster Analysis

The school liking and school avoidance variables were self-reported by children.

School Liking and Avoidance Scale (SLAQ, Children Version, Ladd & Price, 1987). School emotional engagement was assessed using the Portuguese self-report version of SLAQ (Ribeiro et al., 2020), consisting of 14 items including two subscales: school liking (9 items; e.g., "Are you happy when you are at school?") and school avoidance (5 items; e.g., "Does school make you feel like crying?"). For each item, children must choose one from the three possible answers ("yes" = 3, "sometimes" = 2, "no" = 1). The results for each scale were averaged. Internal consistency for the school liking and school avoidance subscales was good ($\alpha = .80$ to $.79$).

Child Variables

Self-efficacy, and behavioral engagement were measured through child's self-report. Child's behavioral and emotional problems were measures through parent's report.

Self-efficacy. Low self-efficacy subscale (Student Risk Factors Self-Assessment, AFRA, Miguel et al., 2013). Self-efficacy was measured using a 6-item self-report questionnaire

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

consisting of a subscale of the AFRA scale. The subscale measures students' degree of determination, effort, and persistence on school assignments. The items include: "When I have good results, it is because I worked hard." A 5-point Likert scale response was used for each item, ranging from 0 ("totally false") to 4 ("totally true"). Responses were averaged. Cronbach's alpha was .73.

The child's involvement in learning activities. (Engagement versus Disaffection with Learning Scale, Skinner et al., 2009). To measure child's involvement in learning activities regarding attention, effort, and persistence, the behavioral engagement subscale from the Engagement versus Disaffection with Learning scale was used. This scale included five items rated on a 4-point Likert scale from "nothing true" to "very true." Items include "When I am in this class, I listen very carefully." Responses were averaged. Cronbach's alpha was .71.

Behavioral and emotional problems. The Portuguese version of Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997; Fleitlich et al., 2005) was used to measure prosocial behavior, emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, and peer problems according to parents' perspective. SDQ includes 25 items, assessing two major domains: externalizing (e.g., "Easily distracted, concentration wanders") and internalizing (e.g., "Nervous or clingy in new situations, easily loses confidence") problems. Items are rated on a 3-point Likert scale ranging from "not true," to "certainly true". Internal consistency for both internalizing ($\alpha = .68$) and externalizing problems ($\alpha = .80$), as well as total SDQ ($\alpha = .75$) was acceptable.

Microsystem's Variables

Parental warmth was reported by parents and student–teacher closeness as reported by the teacher.

Parental warmth. The emotional support subscale of the instrument Egra Minnen Bertraffande Uppfostran – Parent’s version (EMBU–P, Castro et al., 1990) was used to assess parental acceptance and parental physical and psychological availability (Canavarro & Pereira, 2007). The subscale is composed of 14 items rated on a 4–point Likert scale, from “no, never” to “yes, always.” (e.g., “Do you show your child, in words and gestures, that you like him?”). Internal consistency was good ($\alpha = .84$).

Student–teacher relationship scale–Short form (Portuguese Form, STRS–SF). To measure the student–teacher closeness, we used the STRS–SF Portuguese Version (Patrício et al., 2015). The instrument includes 15 items including two subscales (closeness: 7 items; conflict: 8 items). For this study, the subscale of closeness was used (e.g., “I share an affectionate, warm relationship with this student,”). For each item, teachers must choose one from five possible answers, from 1 (definitely does not apply) to 5 (definitely applies). Responses were summed. The internal consistency of the scale was good ($\alpha = .89$).

Mesosystem's Correlate

School Parental Involvement was measured through the report of parents.

School Parental Involvement Questionnaire–Parents Version (QEPE–VPa, Pereira et al., 2008). This instrument consists of 24 items organized into four subscales (parental

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

involvement in school activities and volunteering, family involvement in home-learning activities, school-family communication, and involvement in school activities and participation in parent meetings). We used the family involvement in home-learning activities (8 items; e.g., “I try to know what my child needs to learn so that I can help him at home”) and school-family communication (6 items; e.g., “I often ask the teacher for information about my child’s progress/difficulties.”) subscales. Items were rated on a 4-point Likert scale, from “strongly disagree” to “strongly agree.” Responses were summed. Internal consistency for both family involvement in the home-learning activities subscale ($\alpha = .82$) and for the school-family communication subscale ($\alpha = .79$) was good.

Data Analysis

Statistical analyses were performed using the SPSS (v.25, SPSS Inc., Chicago, IL) and `mclust` (Scrucca et al., 2016) designed for R language (R Core Team, 2020). First, we performed a descriptive analysis of the data (means and standard deviations) and bivariate Pearson correlations between different variables. Cohen’s guidelines were applied to interpret correlation magnitude with correlation coefficients around .10, being considered small; those of .30 were medium in size, and those of .50 were large (Cohen, 1988).

To conduct the cluster analysis for continuous data, we resorted to the `mclust` package based on Gaussian finite mixture models (Scrucca et al., 2016). This clustering strategy has been used in studies in several areas, such as clinical psychology, and admits that within a population, it is possible to find different heterogeneous subpopulations that can be

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

characterized by different geometric properties such as volume (size), orientation (an ellipsoid's orientation angles), and shape of the clusters, which can be spherical or ellipsoidal. The package provides Bayesian information criterion (BIC) values for all available models, informing the number of clusters and their characteristics. Thus, for model selection, we complemented BIC values with cluster sample size balance, and cluster interpretation parsimony to achieve a final interpretable solution based on statistical requirements and theoretical soundness. Next, for the retrieved solution, clusters were labeled and analyzed based on school liking and avoidance variables. To verify whether the variable clusters were associated with gender and school year, Pearson's chi-square test statistic was conducted, with Cramer's V estimated as effect size measure. After verifying the required assumptions, namely, normal distribution and homogeneity of variances, a one-way analysis of variance (ANOVA) was performed to determine whether there were any statistically significant differences between the means of each variable in different group clusters. These variables represent individual level perceptions of children, parents and teachers, about child behavior, self-efficacy, parental involvement, emotional support, and student-teacher closeness, and operate as outcomes in the analysis realized, with clusters being considered the independent variables. Since the homogeneity of variances assumption was violated, we conducted post-hoc analyses using Tukey's HSD (honest significant difference) test to check where the differences occurred between groups and examine the specific differences among independent variables (clusters) for each outcome (individual perceptions of children, parents, and teachers). A small percentage of missing values occurred (ranging from 0.3% to 6.1%). Because missing patterns

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

suggested the data were missing completely at random (MCAR; Little MCAR; $\chi^2(85) = 72.015$, $p = .841$), available-case analysis was performed.

Results

Descriptive statistics and correlations of the study variables are shown in Table 1. Results showed significant associations between school liking and all variables included in the study. There was a negative association of low magnitude between school liking and low self-efficacy and externalizing and internalizing problems variables. There were positive associations of a weak magnitude between school liking and parental emotional support, family involvement in home-learning activities, school-family communication, and student-teacher closeness and of moderate intensity with behavioral engagement. Regarding school avoidance, the results indicated that there were significant positive correlations of low magnitude with low self-efficacy, externalizing, and internalizing problems variables, and significant negative correlations of low magnitude with behavioral engagement, parental emotional support, and student-teacher closeness variables. There was no significant association between school avoidance and family involvement in home-learning activities and school-family communication. Finally, there was a strong negative correlation between school liking and avoidance.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

Table 1
Descriptive Statistics and Correlations of Variables Measured (N = 394)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. School liking										
2. School avoidance	-.69**									
3. Low self-efficacy	-.26**	.20**								
4. Behavior engagement	.30**	-.29**	-.51**							
5. Externalizing problems	-.29**	.26**	.27**	-.32**						
6. Internalizing problems	-.17**	.13*	.12*	-.18**	.38**					
7. Emotional support	.17**	-.15**	-.12*	.16**	-.28**	-.07				
8. School-family involvement	.12*	-.07	-.15**	.22**	-.20**	-.10	.44**			
9. Communication with school	.11*	-.09	-0.10	.18**	-.06	.05	.42**	.64**		
10. Student-teacher closeness	.26**	-.22**	-.25**	.30**	-.24**	-.16**	.14**	.13*	0.10	
<i>M</i>	2.64	1.64	5.09	3.26	48.67	6.94	4.33	28.02	19.50	28.5
<i>SD</i>	0.44	0.58	3.58	0.57	5.26	3.73	2.98	3.29	3.04	4.8

Note. Low self-efficacy (AFRA); Externalizing problems (SDQ); Internalizing problems (SDQ); Emotional support (EMBU); School-family involvement (QEPE); Communication with school (QEPE); Mean (*M*); and standard deviation (*SD*).

** $p < .001$. * $p < .05$.

Model-Based Cluster Analysis: Identification of Groups

School liking and avoidance variables were analyzed in model-based cluster analysis to identify heterogeneous subgroups in the sample, considering other factors such as child

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

behavior, self-efficacy, parental involvement, emotional support, and student-teacher closeness.

Three models were extracted (variable volume, equal shape, variable orientation, 3 clusters, BIC = -642.1074; variable volume, equal shape, equal orientation, 4 clusters, BIC = -642.3954; variable volume, equal shape, coordinate axes orientation, 3 clusters, BIC = -644.2044) and subjected to a cluster content analysis based on cluster means to check clusters interpretability and parsimony because of small BIC variations. After the analysis, the model with the three-cluster solution, depicting a balanced cluster sample size and interpretable solution (BIC = -642.1074) with variable volume, equal shape, and variable orientation was selected for further analysis.

Table 2 shows that Cluster 1 represents 39% ($n=163$) of the data; Cluster 2, 21% ($n=85$); and Cluster 3, 40% ($n=145$). Mixed probabilities and cluster certainty classification are also depicted, with 95% confidence interval being calculated for the mixed probability estimated. Confidence intervals were estimated based on 999 random samples taken from the empirical sample with replacement.

Table 2
Characterization of Clusters, Mixed Probabilities, Certainty, and size for the Selected Model (N = 394)

	Mixed Probability	Mixed Probability 95% CI bootstrap	Average Uncertainty classification	Average Certainty Classification	<i>n</i>
VEV, 3 clusters	-	-	-	-	-
Cluster 1	0.39	[.27, .52]	0.20	0.8	163
Cluster 2	0.21	[.10, .31]	0.23	0.77	85
Cluster 3	0.40	[.29, .47]	0.05	0.95	145

Model-Based Cluster Analysis: Interpretation of Groups

Table 3 presents the cluster characteristics. Cluster 2 ($n = 85$) was characterized by a high score in school liking and the lowest score for school avoidance. We labeled this group as *emotionally involved*. Children in Cluster 1 ($n = 163$) had the highest score in school liking and a high to moderate score in school avoidance. We considered this group to be *emotionally involved with some avoidance*. Children in Cluster 3 ($n = 145$) had the lowest score in school liking and the highest score for school avoidance. We designated this group as being *emotionally ambivalent* because it presents moderate levels of both school liking and avoidance.

Table 3

Descriptive Statistics by Cluster Groups for Cluster Variables (N = 394)

Variable	Emotionally involved ($n=85$) $M(SD)$	Emotionally involved with some avoidance ($n=163$) $M(SD)$	Emotionally ambivalent ($n=145$) $M(SD)$
School liking	2.80 (0.18)	2.83 (0.14)	2.20 (0.43)
School avoidance	1.04 (0.08)	1.43 (0.19)	2.23 (0.5)

To explore whether the variable clusters are associated with gender and school year, Pearson's chi-square test was performed. In relation to gender, the results showed that there was no significant association between clusters and gender [$\chi^2(2) = 2.81$ $p = .245$, Cramer's $V = .09$]. In addition, the results showed no significant association between school year and the three clusters [$\chi^2(4) = 2.07$, $p = .723$, Cramer's $V = .05$]. A greater percentage of children belonging to the emotionally involved cluster was in the second year, unlike in the third year, where there was a smaller percentage of children who are emotionally involved in school in a

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

positive way. It was also in the third school year that more children belonged to the emotionally ambivalent cluster.

Table 4
Demographic Differences Between Clusters (N = 394)

Categories	Emotionally involved	Emotionally involved with some avoidance	Emotionally ambivalent
Sex			
Female	22.8%	44%	33%
Male	20.3%	38.5%	41.2%
Grade School			
2 nd	24%	38.8%	37.2%
3 rd	18.2%	42.3%	39.4%
4 th	22.8%	43.3%	33.9%

Descriptive statistics for the three clusters considering individual, family, and school factors (child behavior, self-efficacy, parental involvement, emotional support, and student-teacher closeness) are shown in Table 5. Several ANOVAs were computed to compare the means of each factor in different clusters.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

Table 5

Descriptive Statistics by Clusters for Individual, Family, and School Factors

Variable	Emotionally involved (<i>n</i> =85)	Emotionally involved with some avoid- ance (<i>n</i> =163)	Emotionally ambivalent (<i>n</i> =145)	<i>F</i>	Differences between clusters	<i>n</i> ²
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			
Low self-efficacy	4.09 (3.12)	4.83 (3.39)	5.92 (3.78)	6.00**	C3>C1, C2	.03
Behavior engag.	3.45 (0.46)	3.34 (0.54)	3.06 (0.63)	13.00** *	C2, C1>C3	.06
Ext. problems	5.94 (3.44)	6.34 (3.83)	8.33 (3.42)	15.89***	C3>C1, C2	.08
Int. problems	3.8 (2.98)	4.13 (2.84)	4.88 (3.12)	3.81*	C3>C2	.02
Emotional support	50.1 (4.58)	48.92 (5.07)	47.77 (5.46)	4.48*	C2>C3	.02
Family involve- ment	28.20 (2.8)	28.48 (3.10)	27.67 (3.47)	2.36		.01
Communication	19.86 (2.78)	19.64 (2.87)	19.29 (3.17)	0.99		.01
S-T closeness	29.85 (4.46)	29.05 (4.66)	27.49 (4.75)	7.54***	C2, C1>C3	.04

Note. Differences between clusters (variable significant differences between clusters)

****p* < .001. ***p* < .005. **p* < .05.

The ANOVA results revealed significant differences between the clusters in low self-efficacy, behavioral engagement, externalizing and internalizing problems, parental emotional support, and student-teacher closeness. Regarding school-family involvement in home-learning activities and school-family communication with school variables, there were no significant differences between the three clusters. Post hoc comparisons using the Tukey HSD test indicated that children with moderate levels of school liking and school avoidance (emotionally ambivalent cluster) presented higher mean scores of low self-efficacy,

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

externalizing, and internalizing problems when compared to the other clusters and a lower mean score of behavioral engagement. The emotionally involved cluster showed higher mean scores of parental emotional support and student–teacher closeness when compared to the other clusters.

Discussion

This study examined emotional engagement among children in elementary school using model-based cluster analysis. The objectives consisted of identifying and characterizing subgroups based on children's school liking and avoidance and analyzing their associations with the child (child's internalization and externalization problems, self-efficacy, and involvement in school activities); microsystems' (family – emotional support of parents; and school – relationship with the teacher); and mesosystem's (family involvement in school) dimensions.

Results suggest three patterns of emotional involvement in school: emotionally involved (21% of children), characterized by a high score in school liking and the lowest score in school avoidance; emotionally involved with some avoidance (39% of children), characterized by the highest level of school liking and a high to moderate school avoidance; and emotionally ambivalent (40% of children), characterized by moderate levels of both school liking and avoidance. Findings show a substantial percentage of children experiencing ambivalent feelings toward school. These results are concerning, given that they indicate that there is a large percentage of children experiencing negative feelings toward school right through

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

elementary school. In future investigations, it would be interesting to analyze and understand the reasons behind these high levels of school avoidance at such an early age.

Additionally, we observed some differences in cluster distribution per year of schooling. Although there was no significant association with the school year, there was a larger number of children in the second school year in the emotionally involved group, which decreases in the third year. On the other hand, it was in the third school year that there was a greater number of children in the emotionally ambivalent group. According to the literature, the first years are a difficult adaptation period but crucial for school motivation development (Hirvonen et al., 2016). Considering the results obtained in this study and other studies' results showing that feelings toward school are becoming less positive throughout formal schooling (Ladd et al., 2017; Smith, 2011), early intervention to prevent this decrease in the child's school emotional engagement is crucial, since this decrease is related to later school failure and dropout (Eccles et al., 1993).

The results indicate significant associations between individual, family, and school factors and clusters of school liking and avoidance, supporting the study's hypotheses. Therefore, the emotionally ambivalent group is characterized by lower self-efficacy, lower levels of behavioral engagement, and higher levels of externalizing and internalizing problems. This group also presented lower parental emotional support, family involvement in home-learning activities, and school-family communication as well as lower levels of student-teacher closeness. These results are consistent with other studies showing a relationship between individual, family, and school factors and school emotional engagement (Anderman, 2002; Arslan,

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

2019; Li & Lerner, 2013; Martin & Rimm-Kaufman, 2015; McMahon et al., 2008; Skinner & Belmont, 1993; Veiga et al., 2016).

Although the ANOVA findings indicated that means were significantly different in most variables, the effect size was small to modest, being the highest for externalizing behaviors ($n^2 = 0.08$) and for behavioral engagement ($n^2 = 0.06$). Concerning the remaining factors, data indicates weak effect sizes mainly in internalizing problems, parental emotional support, family involvement in home-learning activities, and school-family communication variables.

Regarding externalizing problems, results suggest that children emotionally ambivalent in school exhibit more externalizing behaviors than children emotionally involved in school; thus, confirming the results of previous studies (Gest et al., 2005; Gruman et al., 2008). This finding reinforces the idea that externalization problems are associated with children's school emotional engagement. This association is already present in preschool age, in which kindergartners' temperament (e.g., effortful control, impulsivity, and anger) is a predictor of school liking (Valiente et al., 2012). According to Olivier et al., (2020), children who demonstrate behavioral problems (e.g., problems in rule-following and paying attention to school activities/classes) and social problems (e.g., difficulties in developing adequate relationships with peers and teachers) can experience that needs of competence and relatedness are not accomplished, resulting in a lower engagement in the classroom. These situations can also increase children's frustration, peers' rejection, and adults' reproof, which in turn leads to less school emotional engagement.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

Concerning behavioral engagement, the results suggest that children who are emotionally ambivalent in school are less involved in their learning activities when compared to children who are emotionally involved. This is consistent with the results of a study by Ladd et al. (2000), with children of preschool age, that observed a positive correlation between positive attitudes and feelings toward school are early indicators of school behavioral involvement. Nevertheless, the cross-sectional design of the current study does not allow us to draw any conclusions about the direction of the effects.

Following previous studies (Baker et al., 2008), the results of the present study also suggest that lower levels of closeness between students and teachers occur in children with higher levels of school avoidance, as seen in the emotionally ambivalent group. Likewise, the results are in line with the studies by Connell and Wellborn (1991) and Skinner and Belmont (1993), since the highest levels of proximity between the student and teacher were obtained in the group of children who were emotionally involved in school.

Contrary to a previous study (Martin & Rimm-Kaufman, 2015), which indicates that self-efficacy has a strong influence on children's school engagement, the results of the present study showed a weak magnitude of differences between the clusters. However, significant differences were found regarding self-efficacy between groups of children who were emotionally involved and ambivalent, with higher levels of self-efficacy in the first and moderate in the latter.

Similar to another study with elementary school children, which revealed that internalizing problems and school emotional engagement are negatively associated (Eggum-

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

Wilkins et al., 2014), the results of the present study also show that such association exists, despite the magnitude of the impact of this factor being very weak ($r^2 = 0.02$). A higher level of internalizing problems was observed in the emotionally ambivalent group.

Finally, the results of the present study suggest that in children who are emotionally involved in school, there is a higher level of supportive parental behaviors (warmth, affection, care, support, and presence), in contrast to the levels obtained in children who are emotionally ambivalent in school. These results are similar to those of other studies conducted on adolescents that focused on school engagement in general (Wang et al., 2019).

In conclusion, the current study shows that the associations between school engagement and individual, family, and school variables, observed in adolescence by previous research, also occur at an earlier age. These results reinforce the importance of intervening early in terms of school emotional engagement, as this construct is an indicator of the child's adjustment and school success.

Implications and recommendations

We believe these results have implications for intervention in educational and clinical contexts. Knowing the factors associated with school emotional engagement, it becomes possible to design prevention and intervention strategies at an earlier stage. Some factors (individual, family, and school) may affect school emotional engagement, even in children who feel involved. Children who are most at risk to avoid school (such as those with learning disabilities, externalizing, and internalizing problems) typically have more difficulties getting

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

involved in school and developing positive feelings about it. The results of the current study indicate that these students are already at risk in early years of schooling, but they still feel some kind of connection to school. In order to potentiate students' emotional engagement and reduce their level of school avoidance, it is necessary to identify and reinforce the factors that still emotionally connect them to school. Thus, it is important for schools to adopt preventive actions that reduce the risk factors that inhibit school emotional engagement and increase or develop the protective factors. The results of this study highlight the relationship between externalizing problems and school emotional engagement. The group of children with externalizing problems are among those who are most at risk of school disengagement (Eccles et al., 1993; Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008; Vasey et al., 2014). Therefore, early identification of specific child behavioral characteristics enable early interventions to prevent school disengagement. In addition to these externalizing behaviors, teachers, school staff and parents themselves should be trained to identify other warning signs for low school emotional engagement, such as: lack of attention in class, reluctance to attend and be at school, lack of interest in school-related activities, somatic complaints (such as headaches or stomachaches), separation anxiety, social isolation, and poor academic performance.

The results of this study also showed that there are significant relationships (despite a weak magnitude) between family variables and school liking as well as between student-teacher closeness and school liking, suggesting that they play a role in preventing school disengagement. The existence of positive relationships within the school promotes a higher quality of school life and, consequently, more school emotional engagement. There is a need to help teachers, school staff, and parents to understand the effect of their relationships with

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

children on school emotional engagement. Also, it is important to adopt strategies both inside and outside the classroom so that children develop positive feelings about school. The activities in the classroom should promote the child's motivation, autonomy, responsibility, and participation and more interactive classes and peer support. Considering that, in ambivalent children, there are affective bonds that show some degree of school liking, it is crucial to explore the areas that make them connect to school, identify, and strengthen them. The student-teacher relationship characterized as less close is associated with a decrease in school emotional engagement; therefore, it is also crucial to identify and understand teachers' practices (closeness, teaching, communication) in the classroom and to characterize their relationship with the student. A supportive relationship will give children greater confidence in their abilities, increasing their motivation, as well as their emotional engagement.

It is important to support teachers to motivate parents to become more involved in their children's school life. Since the results suggest that in children with higher levels of school avoidance, there are lower levels of parental involvement, it is crucial in these situations to collaborate more with parents to increase school emotional engagement. The teacher and the school should invite and involve parents in decisions, encouraging participatory parental involvement; promote informal parenting events as well as more regular communication. Collaboration between school and family becomes even more important in situations of children with risk for school disengagement, such as those who have externalizing problems. Usually, the communication between the school and the families in these situations focuses on the most negative aspects of the child's learning and behavior. In this sense, teachers should be guided to focus on the child's strengths and communicate them to parents. On the

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

other hand, in children with higher levels of avoidance, it would also be important to involve parents more to understand how they can stimulate the child's school liking and engagement.

Regarding the school, it is necessary to educate school staff about promoting a positive and safe school climate. Finally, it is crucial to recognize the positive impact that school liking has on academic achievement, learning, behavioral problems, and dropping out of school as well as know the associated factors that promote positive school emotional engagement.

This study was carried out before the COVID-19 pandemic. Some studies showed that inequalities in school engagement and children's learning have increased during this period. For example, a study by Engzell et al. (2020), with elementary school children, showed that remote learning due to the pandemic resulted in a loss in learning (approximately 1/5 of a school year), and another study conducted by Cordini and De Angilis (2021) suggests that remote learning was responsible for the exacerbation of existing inequalities in school learning and success. Thus, the topic of child school engagement became even more relevant.

Limitations

This study has several limitations. First, the limited representativeness of the sample, as we recurred to a convenience sample data of participants that attended schools located in the interior of Portugal. Some authors argue that a homogeneous convenience sample is the most positive alternative to the traditional convenience sample, minimizing the greatest disadvantage of this method (unclear generalizability) and making the results generalizable to a

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

more circumscribed population (Jager et al., 2017). Nevertheless, it is important to carry out further studies with samples of children, parents, and teachers from diverse sociocultural contexts and ethnic backgrounds. In addition, it was not possible to model a nested structure considering students within teachers within schools due to our small sample size, which can inflate Type-1 error rates. Despite most variance being explained at the individual level, results should be interpreted with cautiousness. Also, since it is a cross-sectional study, the interpretation of the identified associations between variables is more complex, preventing the drawing of any conclusions about possible causality. Forth, essential sociodemographic data were not collected to contextualize the results of the study, such as parents' age and employment. Finally, information about classroom quality, school environment, and teaching practices, while factors influencing school engagement, have not been collected. Teaching practices such as cooperative learning methods that integrate group rewards, proactive classroom management and interactive teaching, promote school emotional engagement (Hawkins et al., 1988; Slavin, 1991). Therefore, these variables should be considered in future studies on school emotional engagement.

References

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *68*(4), 542–552. <https://doi.org/10.1037/h0080363>
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 795–809. [http:// dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795](http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795)
- Archambault, I., Vandenbossche–Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student–teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(6), 1702–1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Arslan, G. (2019). School belonging in adolescents: exploring the associations with school achievement and internalising and externalising problems. *Educational and Child Psychology*, *36*(4), 22–33.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>

- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). *Parental influences on achievement motivation and student engagement*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315–342). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934–946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Bronfenbrenner, U. (1995). *Developmental ecology through space and time: A future perspective*. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619–647). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-018>
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Canavarro, M.C., & Pereira, A.I.F. (2007). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: a versão portuguesa do EMBU-P. *Teoria, investigação e Prática*, 2, 271– 286.
- Castro, J., Toro, J., Arrindell, W. A., Van der Ende, J. & Puig, J. (1990). *Perceived parental rearing styles in Spanish adolescents, children and parents: Three new forms of the EMBU*. In C. N. Stefanis, C. R. Solsatos & A. D. Ravavilas (Eds.), *Psychiatry: A word perspective*, (vol. 4, pp. 345–349). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes*. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development*. The Minnesota symposia on child psychology (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cordini, M., & De Angelis, G. (2021). Families between Care, Education and Work: The Effects of the Pandemic on Educational Inequalities in Italy and Milan. *European Journal of Education, 56*(4), 578–594. <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12483>
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist, 44*(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of Stage–Environment Fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(1), 85-94.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.10.002>
- Engzell P., Frey A., & Verhagen M. (2020). Learning Inequality During the COVID-19 Pandemic. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Perry, M. (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field, 3*(1), 60-67.
https://doi.org/10.1207/s19309325nhsa0301_
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
<https://www.jstor.org/stable/1170412>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer Science + Business Media.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

- Fleischmann, F., & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *Journal of Educational Research, 109*(5), 554–565. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994196>
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ–Por) [Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese Version].
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record, 116*(13), 101–123. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=18313>
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary years. *Journal of School Psychology, 43*(4), 281–301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Gillen–O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678–692. <https://doi.org/0.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to Junior High. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465–488. https://doi.org/10.1207/sjra1004_05
- Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). *Parenting and children's motivation at school*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279–300). New York, NY: Routledge.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, F., & Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79(6), 1833–1852. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01229.x>
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Hawkins, J.D., Doueck, H.J., & Lishner, D.M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to reduce discipline problems among low achievers. *American*

Educational Research Journal, 25(1), 31–50.

<https://doi.org/10.3102/00028312025001031>

Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher–child relations and self–perception. A prospective study. *Merrill–Palmer Quarterly*, 50(2), 111–138. <https://www.jstor.org/stable/23096137>

Hill, N. E., & Wang, M. T. (2015). From middle school to college: developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51, 224–235. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038367>

Hirvonen, R., Torppa, M., Nurmi, J. E., Eklund, K., & Ahonen, T. (2016). Early temperament and age at school entry predict task avoidance in elementary school. *Learning and Individual Differences*, 47, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.012>

Hoover–Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105–130. <http://dx.doi.org/10.1086/499194>

Huebner, E. S., & Diener, C. (2008). *Research on life satisfaction of children and youth: Implications for the delivery of school–related services*. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well–being* (pp. 376–392). Guilford Press.

Hughes, J. N. (2011). Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher–Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38–60. <http://dx.doi.org/10.1086/660686>

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2007). The influence of student–teacher and parent–teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- IBM Corp. Released 2017. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils’ liking for school: Ability grouping, self–concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 297–311. <https://doi.org/10.1348/000709904X24762>
- Jager, J., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2017). More Than Just Convenient: The Scientific Merits of Homogeneous Convenience Samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 82*(2), 13–30. <https://doi.org/10.1111/mono.12296>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta–analysis of the relation of parental involvement to Urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Katz, I., Assor, A., Kanat–Maymon, Y., & Bereby–Meyer, Y. (2006). Interest as a motivational Resource: Feedback and Gender Matter, but Interest Makes the Difference. *Social Psychology of Education, 9*(1), 27–42. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-2863-7>
- Keith, T., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology, 36*(3), 335–363.

[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9)

Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence, 31*(4), 469–483.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.003>

Ladd, Gary W., Buhs, E., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is School Liking an Antecedent of Early Classroom Participation and Achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), pp. 255–279 <https://www.jstor.org/stable/23093716>

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190–206 <https://doi.org/10.1037/a0013153>

Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826–841.

<https://doi.org/10.1037/edu000177>

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*(5), 1168–1189.

<https://doi.org/10.2307/1130613>

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20–32.

<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81–99. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)

Malaspina, D., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Early predictors of school performance declines at school transition points. *Research in Middle Level Education Online*, 31(9), 1–16.

<https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462052>

Mandara, J. (2003). The Typological Approach in Child and Family Psychology: A Review of Theory, Methods, and Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(2), 129–146. <https://doi.org/10.1023/A:1023734627624>

Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, 55, 150–162

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>

Martin, D. P., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math?

Journal of School Psychology, 53(5), 359–373.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.001>

McMahon, S.D., Parnes, A.L., Keys, C.B. & Viola J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387–401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17–25. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3

Miguel, R. R., Rijo, D., & Nobre-Lima, L. (2013). Insucesso escolar e factores de risco do aluno – Validação de uma medida de auto-reposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Laboratório de Psicologia*, 11, 143–161. <https://doi.org/10.14417/lp.11.2.681>

Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326–340. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>

Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2020). Do needs for competence and relatedness mediate the risk of low engagement of students with behavior and social problem profiles? *Learning and Individual Differences*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101842>

- Patrício, J. N. & Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. *The Spanish Journal of Psychology*, *18*, 1–12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>
- Pears, K., Kim, H., Fisher, P., & Yoerger, K. (2013). Early school engagement and late elementary outcomes for maltreated children in foster care. *Developmental Psychology*, *49*(12), 2201–2211. <https://doi.org/10.1037/a0032218>
- Pereira, A.I.F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, P. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento na escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *42* (1), 91–110.
- Pianta, R. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, *33*(3), 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Portilla, X., Ballard, P., Adler, N., Boyce, W. T., & Obradovic, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, *85*(5), 1915– 1931. <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>
- Putwain, D. W., Schmitz, E. A., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control-value antecedents and achievement outcomes.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

British Journal of Educational Psychology, 91(1), 347–367.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12367>

R Core Team [Computer software]. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.

Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. [https://doi.org/10.1017.S0954579403000075](https://doi.org/10.1017/S0954579403000075)

Ribeiro, A. R., Pereira, A. I., & Pedro, M. (2020). Validação do school liking and avoidance questionnaire para a população portuguesa. *Revista Psicologia*, 34(2), 191–204. <https://doi.org/0.17575/psicologia.v34i2.1626>

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>

Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1–11. <https://doi.org/10.14812/9>

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). *Competence perceptions and academic functioning*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85–104). The Guilford Publications.

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

- Scrucca L., Fop M., Murphy, T. B., Raftery, A. E. (2016). mclust 5: clustering, classification and density estimation using Gaussian finite mixture models. *The R Journal*, 8(1), 289–317
<https://doi.org/10.32614/RJ-2016-021>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner E. A., Kindermann, T. A., & Furrer C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
<https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71–82.
- Smith, J. (2011). *Measuring School Engagement: A Longitudinal Evaluation of the School Liking and Avoidance Questionnaire from Kindergarten through Sixth Grade* [Masters Thesis, Arizona State University]. <https://repository.asu.edu/items/9309>
- Stipek, D. J., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721–1735.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x>

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, *69*(2), 126–141. <https://doi.org/10.2307/2112802>
- Thorsteinsen, K., Parks-Stamm, E. J., Olsen, M., Kvalø, M., & Martiny, S. E. (2021). The Impact of COVID-19-Induced Changes at Schools on Elementary Students' School Engagement. *Frontiers in psychology*, *12*, 687611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687611>
- Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R., & Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 877–902. <https://doi.org/10.1037/edu0000324>
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, *72*(4), 1198–1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2012). Kindergartners' temperament, classroom engagement, and student-teacher relationship: Moderation by effortful control. *Social Development*, *21*(3), 558–576. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00640.x>
- Vasey, M. W., Bosmans, G., & Ollendick, T. H. (2014). *The developmental psychopathology of anxiety*. In M. Lewis, & K. D. Rudolph (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 543–560). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9608-32_7
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *33*(2), 187–197. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>

Cluster Analysis of School Emotional Engagement

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, *105*, 294–318.

<https://doi.org/10.1086/444158>

Wang, J., Shi, X., Yang, Y., Zou, H., Zhang, W., & Xu, Q. (2019). The joint effect of paternal and maternal parenting behaviors on school engagement among Chinese adolescents: The mediating role of mastery goal. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1–14.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01587>

Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, *99*(2), 116–127.

<https://www.jstor.org/stable/27548119>

CAPÍTULO VI.

Predictors of Child Student Engagement in Elementary School: A Mixed- Methods Study Exploring the Role of Externalizing Problems

Submetido para publicação em revista internacional

Abstract

Student engagement promotes school learning and adaptation and can be a protective factor for children who are vulnerable to school failure. A longitudinal mixed-methods study was conducted to identify individual, family, and school predictors of children's school engagement as well as to explore the facilitators of and obstacles to student engagement at school among children with externalizing problems. The sample consisted of 369 elementary school children (53.7% girls) and their parents as well as 35 teachers. Participants completed several measures to evaluate emotional and behavioral engagement at school, externalizing behaviors, parental emotional support, parental involvement with the school, and student-teacher relationships. Semistructured interviews were conducted with a subsample of 17 parents of children with externalizing problems. Problems with externalizing behaviors and student-teacher relationships were significant predictors of school engagement. Parents' reports showed that family support, positive student-teacher relationships, and positive relationships with peers are the main facilitators of school engagement in children with high levels of externalizing problems. Our study highlights the role played by externalizing problems in school engagement. Limitations of the study and implications for prevention research and practice are discussed.

Keywords: externalizing problems, school engagement, elementary school children, ecological approach, longitudinal study

Introduction

School engagement has been studied widely in recent decades due to its relationship with children's school learning and success. For these reasons, research, policy, and practice have focused on this construct (Fredricks et al., 2016). Connel and Wellborn (1991) defined school engagement as the expression of motivation via the child's investment in learning and school activities. Student engagement has also been considered to constitute a protective factor against delinquency, substance use and depression (Li & Lerner, 2011; Wang & Fredricks, 2014). School engagement includes cognitive, behavioral, and emotional dimensions as well as, in more recent research, an agentic dimension. This study focuses on the emotional and behavioral dimensions of school engagement. The emotional dimension encompasses children's affective reactions in the classroom (interest, happiness, sadness, anxiety) (Skinner & Belmont, 1993) and their reactions or feelings pertaining to school (such as whether they like or dislike the school) (Stipek, 2002). On the other hand, behavioral engagement refers to students' compliance with teachers' instructions and classroom rules as well as their focus, participation, and cooperation in academic and learning activities (Guo et al., 2015; Ponitz et al., 2009; Rimm-Kaufman et al., 2002).

The bioecological approach developed by Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006) was used as a theoretical framework for the present study. According to this theory, development is influenced by four components: proximal processes, biopsychological characteristics of the developing person, parameters of the ecological context and a time dimension. The interaction between the person and the ecological context over time is the most

Predictors of Child Student Engagement

significant mechanism underlying human development. The ecological context is composed of different interrelated subsystems, so the influence of any specific subsystem on the child's development depends on its relationship with the other subsystems. Thus, a person's environment includes five different subsystems: the microsystem (e.g., family, school, peers), the mesosystem (e.g., the relationship between parents and the school), the exosystem (e.g., neighborhood, parent's workplaces), the macrosystem (e.g., cultural values, ethnicity, geographic location), and the chronosystem (e.g., historical events). By reference to Bronfenbrenner's bioecological approach, this study examines individual (externalization problems among children), microsystem (family – parental emotional support and school – relationship with teacher), and mesosystem (family involvement with the school) predictors of children's school engagement.

Predictors and Correlates of School Engagement

Individual Level

Children's Externalizing Behavior. Externalizing behaviors include actions that are characterized by being impulsive, overactive, aggressive, antisocial, or inattentive (Achenbach, 1991; Fergusson et al., 1991). The relationship between externalizing problems and school engagement is supported by cross-sectional and longitudinal evidence (Arnold, 1997; Gest et al., 2005b; Loukas et al., 2016). However, these studies were conducted mainly by reference to middle school children and adolescents.

Microsystem Level

Parental Emotional Support. Positive relationships between children and parents are associated with school adjustment (Dubois et al., 1994). Studies have shown that the quality of parent–child relationships is positively related to high levels of engagement (Chen, 2008), academic performance and achievement (Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2007), and school fulfilment (Huebner & Diener, 2008). These results suggest that a supportive parental relationship promotes students' engagement as well as their positive attitudes toward school. One recent study featuring adolescents (Wang et al., 2019) showed that parental support with emotional warmth increases students' school involvement by increasing their self–efficacy (Hill & Wang, 2015; Juang & Silbereisen, 2002). In addition, warm and sensitive parents provide encouragement and positive reinforcement regarding children's academic activities more frequently, resulting in higher levels of school involvement (Grolnick et al., 2009; Hoover–Dempsey et al., 2005).

Student–Teacher Relationships. Several studies have shown (Birch & Ladd, 1997; Hughes et al. 2008; Skinner et al., 1998; Stipek & Miles, 2008; Valeski & Stipek, 2001) that the quality of student–teacher relationships is a predictor of school engagement. A longitudinal study focused on children in their 3rd to 5th year of education demonstrated that children's perceptions of their relationships with their teachers were predictors of school liking and prevented children with externalization problems from becoming emotionally disengaged from school (Gest et al., 2005a). Therefore, a close, warm, and supportive student–teacher relationship may promote a sense of security in the child and, consequently, foster more active participation in learning and school activities (Hamre & Pianta, 2005; Howes et al., 1994).

Predictors of Child Student Engagement

Additionally, positive relationships between students and teachers promote positive emotions toward school in the former, which increases their school engagement (Furrer & Skinner, 2003; Furrer et al., 2014; Hughes, 2011; Meyer & Turner, 2002).

Mesosystem Level

Parental School Involvement. Parents' involvement with schools has been studied extensively in recent years in the context of elementary school as a factor that increases children's school performance and achievement (Fan & Chen, 2001; Fleischmann & Haas, 2016; Jaynes, 2005; Keith et al., 1998; Sui -Chu & Willms, 1996; Yan & Lin, 2005). There are two fundamental forms of parental involvement, i.e., home-based and school-based involvement. Home-based parental involvement with the school refers to parental support for children's school-related activities (e.g., reading, monitoring homework). School-based involvement concerns the relationship and communication between parents and the school. Research concerning home-based support has indicated a positive association between parental school involvement and students' positive attitudes toward school as well as their learning (Hoover-Dempsey et al., 2001; Tam & Chan, 2009), self-efficacy, and school engagement (Veiga et al., 2016). Additionally, evidence has been found to support the claim that intervention programs aimed at promoting parental involvement in school activities increase children's motivation and self-efficacy (Dickinson & DeTemple, 1998; Mantzicopoulos, 1997; Parker et al., 1999).

Student school engagement has been a topic of great interest to researchers and has been considered to constitute an important indicator of school adjustment by improving

Predictors of Child Student Engagement

school success and adaptive developmental pathways. Although many studies concerning children's school engagement have analyzed the contributions of individual, family and school factors, the majority of such studies have been cross-sectional and have focused on older children (i.e., adolescents). A better understanding of student engagement may contribute to the identification of the factors that are responsible for disadvantaged pathways, especially in children with risk factors for school failure, who may benefit from intervention during their early years of education.

Current Study

A longitudinal mixed-methods study was conducted. First, a longitudinal quantitative study examined the predictors of children's school engagement in elementary school. Second, a qualitative study focused on a subsample of parents of children with high levels of externalizing problems explored parents' perceptions of the facilitators of and obstacles to students' school engagement. Combining both quantitative and qualitative data allowed us to gain a greater understanding of our research questions (Creswell, 2103).

The first study sought to analyze and understand the ways in which externalizing problems, parental emotional support, student-teacher relationships, and parental school involvement predict the emotional and behavioral engagement of children in elementary school.

The second study examined the facilitators of and obstacles to school engagement in children with behavioral problems via an analysis of parents' perspectives. Although research has indicated a significant association between behavioral problems and school failure or

Predictors of Child Student Engagement

maladjustment (Ladd, 2006; Marin et al., 2018; Sanson et al., 1991), studies analyzing the processes responsible for the most disadvantaged school pathways of children facing these difficulties remain rare. A more comprehensive approach is needed to examine the ways in which different factors related to the individual, the family, and the school contribute to effective school engagement in children with externalizing problems. Therefore, a subsample of parents of students with high levels of externalizing problems and both positive and negative trajectories of school engagement participated in the second study.

Method

This mixed-methods study was guided by an explanatory sequential design, according to which quantitative data collection was the priority and the qualitative data collection depended on the quantitative results. The purposes of this mixed-methods research were to answer different research questions (Creswell & Plano Clark, 2007) and illustrate the data and quantitative findings using a qualitative research approach (Bryman, 2006).

Quantitative Study

First, data were collected at both the end of the first school term and the end of the school year (during the 2018–2019 academic year), and several measures were used to assess potential predictors (externalization problems, parental emotional support, student–teacher relationship, and parental school involvement) and outcomes (emotional and behavioral school engagement). The main objective of this phase was to study the predictors of children’s

Predictors of Child Student Engagement

behavioral and emotional engagement at school. The data collected via this quantitative study pertaining to externalization problems and emotional engagement were used to select participants for the qualitative study (Creswell, 2013).

Qualitative Study

This phase of the study took place following the second phase of quantitative data collection. Data were collected via semistructured interviews with 17 parents. Questions were asked regarding the child's individual characteristics, the child's relationships with others, the parents' educational practices and styles, the parents' relationship with the school, the teachers' educational practices and styles, and perceived support. We conducted a thematic analysis of the data obtained via these interviews.

Quantitative Study

Participants

In the first instance of data collection, 369 children (53.7% girls), who were aged 6 to 12 years old ($M = 8.14$, $SD = 1.05$), and their parents participated. Children who were in their 2nd to 4th year of education (2nd grade – 33.3%, 3rd grade – 34.4% and 4th grade – 32.2%) participated. The students' teachers ($n = 35$) also participated. In the second instance of data collection, 341 children (53.4% girls, who were aged 6–12 years ($M = 8.16$, $SD = 1.00$) and their parents and teachers ($n = 35$) participated in the study.

Predictors of Child Student Engagement

Data were collected from 35 classes at 16 public schools that were located in both rural and urban areas. In these schools, a significant proportion of parents received social benefits (between 29.36% and 41.5%) and did not have backgrounds in higher education (between 46% and 69%). Regarding the sociodemographic data of the teachers, 86.7% were women, and 43.3% of the sample had completed higher education. The average age was 50.77 ($SD = 7.2$), and regarding professional experience, the average number of years of experience was 26.7 ($SD = 6.90$). The average number of students per class differed widely across schools (ranging between 14.9 and 20.6). Eighteen classes included students from more than one grade.

Qualitative Study

Parents participated in individual semistructured interviews. Parents of children with values equal to or higher than the 85th percentile on the externalizing problems subscale were selected. From this pool of parents, parents were randomly selected from two groups based on the values obtained in the *School Liking and Avoidance Questionnaire* (SLAQ): parents of children with low school engagement, i.e., (1) below the 40th percentile for school liking and above the 60th percentile for school avoidance, and parents of children with high school engagement, i.e., (2) above the 60th percentile for school liking and below the 40th percentile for school avoidance. The interview participants included 14 mothers, 1 father, and 1 couple (Group 1, $n = 12$; Group 2, $n = 4$). The interviews took approximately 60 minutes and were audiotaped.

Data Collection Procedures

This study was approved by the Ethics Committee Faculty of Psychology of the University of Lisbon and by the General Board of Education. All students in the second through fourth grades who attended sixteen public schools were invited to participate in the study, as were their parents and teachers. The researchers provided informed consent form to parents and teachers, which explained the objectives of the study and its voluntary nature. Parents ($N = 543$) were contacted, and 394 authorizations for participation and collaboration in the study were returned.

All children provided their assent to participate in the study. Children completed two scales measuring school liking and avoidance as well as behavioral engagement. Parents completed measures pertaining to children's behavioral and emotional problems, parental emotional support, family involvement in home learning activities, and school-family communication. Teachers completed a measure concerning their relationship with each student.

The study was explained to the students in person, and the assessment protocol was applied in the classroom with the support of the first author of this paper. Teachers and parents answered the protocol autonomously. The parent assessment protocol was sent home during each of the two periods of data collection, and the responses were returned in a sealed envelope to the teacher. In total, at the first instance of data collection, 353 completed parents' protocols were returned, included 38 questionnaires completed by fathers, 284 by mothers and 31 by both parents. At the second instance of data collection, 331 completed

Predictors of Child Student Engagement

protocols were returned by parents, included 32 questionnaires completed by fathers, 263 by mothers and 36 completed by both parents. At both instances of data collection, all of the 35 teachers completed the questionnaire.

Measures

Quantitative Study

All outcomes were reported by the children.

Outcomes

School Emotional Engagement. *School Liking and Avoidance Scale (SLAQ, Children Version, Ladd & Price, 1987; Portuguese version, Ribeiro et al., 2000).* This questionnaire contained 14 items across two subscales (school liking – 9 items and school avoidance – 5 items) and was answered by the child. Example items included “Are you happy when you’re at school?”, “Does school make you feel like crying?”, and “Do you like being in school?”. Each item is scored on a 3-point Likert scale (“Yes” = 3, “Sometimes” = 2, “No” = 1). The items for each subscale were averaged. The internal consistency of the subscales was considered good for both instances of evaluation (first evaluation $\alpha = 0.80$ to 0.79 ; second evaluation $\alpha = 0.75$ to 0.82).

School Behavioral Engagement. *Child’s involvement in learning activities. Engagement Versus Disaffection with Learning Scale (Skinner et al., 2009).* This 5-item behavioral engagement subscale from the Engagement Versus Disaffection with Learning scale was administered to the children. Example items included “When I’m in this class, I listen very carefully” and “I

Predictors of Child Student Engagement

try hard to do well in this class". Four-point Likert scales were used for each item, with answers ranging from "Nothing true" to "Very true". Responses were averaged. Cronbach's alpha was good with respect to both the first ($\alpha = 0.71$) and the second ($\alpha = 0.74$) instance of data collection.

Explanatory Variables

Externalizing behavior, parental emotional support, and parental school involvement were measured via parents' reports. The student-teacher relationship was reported by the teacher. These variables represent individual perceptions of factors belonging to different ecological contexts.

Individual Level

Externalizing Behavior. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997; Portuguese Version, Fleitlich et al., 2005). The SDQ questionnaire included 25 items distributed across 5 subscales, which were organized into two major domains: externalizing problems and internalizing problems. For each item, the parents could select from three possible answers on a Likert-type scale ("Not true", "Somewhat true" and "Certainly true"). For this study, only the externalizing subscale was used (e.g., "Easily distracted, concentration wanders"). Internal consistency was good at both instances of data collection ($\alpha = 0.80$ and 0.78) with respect to externalizing problems.

Predictors of Child Student Engagement

Microsystem Level

Parental Emotional Support. Egna Minnen Bertraffande Uppfostran – Parents version (EMBU–P, Castro et al., 1990; Portuguese version, Canavarro & Pereira, 2007). The 14–item emotional support subscale of the EMBU–P was administered to parents. Example items included “Do you show your child, in words and gestures, that you like him?”, “Do you show your child that you are satisfied with him?” and “Do you praise your child's behavior?”. The items were rated on a 4–point Likert scale with answers ranging from “No, never” to “Yes, always”. Cronbach’s alpha for this subscale was good at both instances of data collection ($\alpha = 0.84$ and 0.83).

Student–Teacher Relationship Scale – Short Form (STRS–SF, Pianta, 1992; Portuguese Version, STRS–SF, Patrício et al., 2015). The closeness subscale (7 items) of the STRS was used in this study. Example items included “I share an affectionate, warm relationship with this student”, “This student values his or her relationship with me” and “This student openly shares his or her feelings and experiences with me”. For each item, the teachers could choose from five possible responses on a Likert–type scale ranging from 1 (“Definitely does not apply”) to 5 (“Definitely applies”). Responses were averaged. Internal consistency was strong across both instances of data collection ($\alpha = 0.89$ and 0.92).

Mesosystem Level

School Parental Involvement Questionnaire – Parents Version (QEPE–VPa, Pereira et al., 2008). Parents provided answers to items on the family involvement in home learning

Predictors of Child Student Engagement

activities (8 items) and school–family communication (6 items) subscales from the QEPE. Example items included “I try to know what my child needs to learn so that I can help him at home”, “I often help my son with homework”, “When there is any problem with my child at school, I try to inform the teacher” and “I often ask the teacher for information about my child's progress/difficulty”. A four–choice Likert format was used for each item, with answers ranging from “Strongly disagree” to “Strongly agree”; all responses were summed. Cronbach’s alpha was 0.82 for the family involvement in home learning activities subscale, 0.79 for the school–family communication subscale at the first instance of data collection, 0.82 for the family involvement in home learning activities subscale and 0.81 for the school–family communication subscale at the second instance of data collection.

Qualitative Study

Interview

An interview script was developed to examine parents' perspectives regarding the factors related to their children (the child's behavior in the school context, the child's perception of the school, and the child's individual characteristics); family factors (parenting practices and parents' connection with the school); and school factors (the child's connection with the school and the child's interpersonal relationships with peers and adults at school) that represented potential obstacles to and facilitators of the child’s school engagement. The interviews were continued until category/code saturation was achieved.

Predictors of Child Student Engagement

Data Analysis

Quantitative Data

For the regression analysis, the data were organized into a hierarchical structure, with two levels (level 1 – children, level 2 – teachers) because residual variance could not be decomposed for parents, as there was one child for every grouped value (parents). We used R (R Core Team, 2012) and the *lme4* package (Bates et al., 2012) to conduct a multilevel analysis of the relationships between the outcomes (school emotional engagement and behavioral involvement) and the explanatory variables (externalizing behaviors, parental emotional support, school family involvement, school–family communication, and student–teacher relationships). Fixed effects were provided for the explanatory variables mentioned above. As random effects, we included random intercepts for children (level – 1) who were nested in teachers (level – 2). First, multilevel correlations were estimated in terms of children’s and teachers’ levels using *the “sjstats”* package. The intraclass correlation coefficient (ICC) was estimated to test null models to determine variance at level–2 (teachers). Finally, to conduct the longitudinal analysis, two random intercept models were tested (one for each outcome), including time and the explanatory variables that had previously contributed to significant effects (Gelman & Hill, 2006). Unlike ANOVA, the LMM allows missing data to be included in the analysis, thus making it possible to determine the longitudinal *lmerTest* (Kuznetsova et al., 2017) trajectory using random effects (Walker et al., 2019). We used the package to estimate p values by reference to the Satterthwaite approximation.

Predictors of Child Student Engagement

Qualitative Data

Qualitative data were coded using NVivo 12 software after having been transcribed verbatim (Creswell, 2005). We analyzed qualitative data by using the thematic analysis approach in a deductive manner and at a semantic level. The steps suggested by Braun and Clark (2006) were taken to conduct this thematic analysis: in phase 1, we familiarized ourselves with the data (by reading the transcripts); in phase 2, we generated initial codes; in phase 3, we searched for themes; in phase 4, we reviewed these themes; and in phase 5, we defined and named the themes.

Results

Multilevel Correlations

The analysis of the multilevel correlation (Table 1) between groups at the children level indicated weak relationships among most variables. A significant and strong positive relationship was found between family school involvement and parent–school communication.

Predictors of Child Student Engagement

Table 1

Multilevel Correlations Between Groups by Children and Teachers

	Children						
Teachers	1	2	3	4	5	6	7
1. Emotional engagement	1	0.32***	-0.30***	0.17	0.10	0.11	0.26***
2. Behavior involvement	0.39***	1	-0.32***	0.16	0.22***	0.18	0.30***
3. Externalization	-0.54	-0.40	1	-0.28***	-0.20***	-0.06	-0.24***
4. Emotional support	0.43	0.33	-0.19	1	0.44***	0.42***	0.14
5. Family involvement	0.25	0.21	-0.09	0.72***	1	0.64***	0.13
6. Communication	0.20	0.06	0.14	0.45***	0.60***	1	0.10
7. S-T relationship	0.45	0.45	-0.35	0.30	0.15	0.23	1

Note. *** $p < .001$

Multilevel correlation analysis at the teacher level indicated a significant and strong positive relationship between family school involvement and parental emotional support. The results also highlighted a significant and moderate positive relationship between family-school communication and family school involvement and a significant and moderate positive relationship between school behavioral engagement and school emotional engagement.

Null Model Tests

The null models were estimated in light of the fact that children were nested within teachers. In the first null model, the variance of school emotional engagement explained by level 2 (teachers) was decomposed. In the second null model, the variance of behavioral

Predictors of Child Student Engagement

involvement explained by the same structure was analyzed. Most variance was explained at level-1 (children).

Linear Mixed Models Analysis

In the model that included school emotional engagement as an outcome (Table 2), externalization problems and teacher-student closeness had a statistically significant effect on school emotional engagement over time. Regarding the effect of parental involvement in home learning activities on emotional engagement at school over time, this effect came close to achieving statistical significance. In the last model (Table 2), the significant predictors of behavior involvement over time were identified as externalization problems and teacher-student closeness.

Predictors of Child Student Engagement

Table 2
Random Intercept Models with Time Effect

	School emotional engagement					Behavior involvement				
	<i>B(SE)</i>	95% IC	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B(SE)</i>	95% IC	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Fixed part</i>										
Intercept	0.21(0.61)	[-1.00, 1.40]	-0.04	0.338	.736	2.08(0.38)	[1.33, 2.82]	-0.02	5.444	<.001
Externalization	-0.04(0.01)	[-0.06, -0.01]	-0.16	-2.864	.004	-0.04(0.01)	[-0.05, -0.02]	-0.25	-4.811	<.001
Emotional support	-0.01(0.01)	[-0.03, 0.01]	-0.04	-0.660	.510	-0.01(0.01)	[-0.02, 0.00]	-0.07	-1.351	.178
Family involvement	0.04(0.02)	[-0.00, 0.07]	0.13	1.867	.063	0.01(0.01)	[-0.01, 0.04]	0.08	1.243	.215
Communication	-0.02(0.02)	[-0.06, 0.02]	-0.07	-1.068	.286	0.02(0.01)	[-0.00, 0.05]	0.11	1.687	.093
S-T relationship	0.02(0.01)	[0.00, 0.04]	0.13	2.296	.022	0.03(0.01)	[0.02, 0.04]	0.26	5.068	<.001
<i>Random part</i>										
Children - variance	0.63					0.24				
Teachers - variance	0.05					0.04				

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Qualitative Findings

The categories were defined based on the thematic analysis of the qualitative interviews and were organized into four main themes: (1) the child; (2) the school; (3) the teacher; and (4) parental and school involvement. Each theme included two subthemes: factors considered by parents to be facilitators of and obstacles to children's school engagement (Supplementary material Appendix, Table 3 and Table 4).

Theme 1. The Child

Parents identified several factors as facilitators of children's school engagement, namely, positive school self-efficacy (e.g., including high self-confidence, autonomy and self-esteem), positive humor (e.g., being happy and funny), high sociability (e.g., being sweet, sociable, communicative, or respectful) and high interest in school (e.g., being curious or participative). On the other hand, parents also highlighted obstacles to children's school engagement, in particular negative school self-efficacy (e.g., low self-confidence, low self-esteem, or insecurity), children's difficulties in regulating behavior and attention (e.g., being disorganized, immature, agitated, aggressive, inattentive, conversational and/or having difficulty dealing receiving an answer of "no"), negative humor (e.g., being anxious or fragile), low sociability (e.g., being reserved, sensitive, or shy), low motivation in school (e.g., lacking initiative or being lazy), and difficulty learning.

Theme 2. The School

Concerning the facilitators that were related to the school context, parents highlighted professional support to students (such as special education, psychology or speech therapy),

Predictors of Child Student Engagement

extracurricular activities (e.g., physical education or dance), the existence of a welcoming and inclusive environment featuring few students, which allowed children to feel safe, a physical space with good human and material resources, positive relationships with peers, and positive connections with adults in the school that were characterized as affectionate and human. The obstacles included excessive demands (e.g., excessive rules such as requirements to be seated and attentive or high levels of pressure related to having an excessive amount of information to assimilate and learn), school organization (e.g., excessive hours, limited physical activity, a small playground, or the presence of different school years or many students in each class) and negative relationships with peers that were characterized by conflicts or feelings of exclusion and insecurity.

Theme 3. The Teacher

Parents identified facilitators of school engagement such a close and trusting relationship between the child and the teacher, the promotion of students' collaborative work, the implementation of an effective physical classroom environment and effective contingency management strategies (e.g., the use of positive reinforcement). The presence of a negative relationship with the teacher, i.e., one that was marked by embarrassment, indifference or fear, an excessive amount of homework, and changes in teachers from year to year or within the same academic year were all identified as teacher-related obstacles to student engagement.

Theme 4. Parenting and school involvement

With respect to this theme, parents identified as facilitators of school engagement their own involvement in learning activities at home, including homework, the use of effective parental disciplinary strategies (e.g., clarification of consequences, the removal of privileges and positive reinforcement), communicating with their children about situations that occur at school, and establishing a positive relationship and frequent interactions between school and parents. On the other hand, as obstacles to school engagement, parents identified their lack of availability to help their children accomplish learning activities at home due to a lack of time, their lack of knowledge, negative or inconsistent parental disciplinary strategies (e.g., authoritarianism, hitting, antagonizing, shouting, or pressing), negative parental reactions to the child's behavior and school failure, and the existence of a negative relationship between the school and the parents.

Discussion

This study sought to (1) examine individual, family and school predictors of children's school engagement and (2) examine the facilitators of and obstacles to student engagement at school among children with high levels of externalizing problems.

The quantitative results of this study suggested that externalizing behaviors and student-teacher relationships are significant predictors of both school emotional and behavioral engagement over time. These results were consistent with the conclusions of previous studies, which have indicated that children's oppositional problems are negatively related to their

Predictors of Child Student Engagement

behavioral and emotional engagement at school (Archambault et al., 2017) and that children's externalizing behaviors are associated with lower global school engagement in general and behavioral engagement in particular (Olivier et al., 2020). Regarding the quality of teacher-student relationships, several studies have shown that the quality of such relationships (close, warm, supportive) is a predictor of children's school engagement (Birch & Ladd, 1997; Hughes et al. al. 2008; Skinner et al., 1998; Stipek & Miles, 2008; Valeski & Stipek, 2001).

The effect of externalizing problems on school engagement reinforces the claim that this association may be important to an improved understanding of the that are exhibited by children with these specific problems with respect to connecting with the school as well as learning. At the level of behavioral engagement, children who struggle to focus on performing tasks or listening to the teacher or who manifest aggressive and antisocial behavior experience greater difficulties with participating in the classroom, following the teacher's instructions and stipulated rules, and learning. These characteristics also result in more negative school experiences, including conflicts with peers and teachers, reducing their affective engagement at school, as indicated by other studies (Doumen et al., 2008; Pedersen et al., 2007) as well as by the qualitative results of this study.

Given that the results of the quantitative study showed that externalizing problems are significant predictors of both types of engagement, the task of exploring parents' perceptions of the possible facilitators of and barriers to emotional and behavioral school engagement by reference to a subsample of parents of children with externalizing problems was considered to be important.

Predictors of Child Student Engagement

Thematic analysis of the interviews suggested that parents perceive externalizing problems, such as difficulties with regulating behavior and attention, to have negative impacts on children's learning and engagement. The qualitative results also suggested that learning difficulties are obstacles to school engagement. A recent study conducted by Lombardi et al. (2021) to investigate adolescents with learning difficulties confirmed that these students have less interest in and engagement with school matters. This study also showed that students with learning difficulties perceive themselves as having a low sense of their own capability and autonomy and that they therefore experience low levels of well-being at school. Additionally, individual characteristics such as negative self-efficacy, negative mood, low sociability, and being restless and unmotivated have negative impacts on academic achievement and school engagement in children with externalizing problems. Nevertheless, parents identified certain positive characteristics that may facilitate school engagement. In particular, positive self-efficacy, positive mood, and high sociability were considered to be facilitators of school engagement. In addition, positive self-image appears to be a facilitator, while negative self-image may act as an obstacle to learning and, consequently, school engagement.

Regarding the microsystem factors explored in this study, particularly parental emotional support, the qualitative results suggested that parents of children with externalizing problems perceive a variety of facilitators of school engagement, including the use of effective disciplinary strategies (e.g., clarification of consequences, removal of privileges, positive reinforcement) and adequate communication between parents and children. On the other hand, parents suggested that negative parental reactions and the use of negative or inconsistent disciplinary strategies may undermine school engagement. The authors found no studies

Predictors of Child Student Engagement

concerning the effect of parental emotional support or parental practices on school engagement in elementary school children with externalizing problems. However, several studies have analyzed the influence of parental practices on the development of externalizing behaviors. The results of one systematic review study suggested that the authoritarian style of parenting (e.g., the implementation of strict rules of conduct and punitive measures) is most strongly associated with externalizing behaviors, while the authoritative style, which features affection, communication and the promotion of autonomy, is negatively associated with such behaviors (Ruiz-Hernández et al., 2019). Accordingly, it is hypothesized that parenting practices may influence school engagement in children with externalizing behaviors indirectly, i.e., when a more authoritative style of parenting is applied, such behaviors decrease and, consequently, school engagement increases. Regarding parental involvement in learning activities, parents perceived parental involvement in children's homework and study as critical to school engagement. On the other hand, a lack of parental availability and a lack of knowledge were identified by parents as obstacles. To our knowledge, no studies have yet investigated the effect of parental involvement on school engagement in primary school children with externalizing problems. Some studies have investigated parental involvement in the context of school engagement, especially by reference to adolescents, and some of the results of such studies have suggested that students whose parents are positively involved with school exhibit higher levels of school engagement and achievement (Mo & Singh, 2008). The results of a study conducted by Izzo et al. (1999) by reference to children in preschool through the 3rd grade showed that parental participation in school activities positively predicts school engagement. The results of the current study indicated that parental involvement in children's

Predictors of Child Student Engagement

education should be encouraged from an early age, especially in children with externalizing problems, and that the barriers to this involvement should be reduced. To this end, the teacher can guide parents to ensure that support at home is easier and more effective by reducing the amount of homework assigned, offering strategies to motivate students at home, and informing parents of the objectives of the school program.

Regarding the student–teacher relationship, the results suggested that a positive relationship is essential to ensure that children with externalizing problems are able to connect with the school. A teacher–student relationship that is characterized by empathy, proximity, affection, closeness, and reassurance promotes school engagement. In contrast, a relationship that is characterized by humiliation, indifference, conflict, and fear constitutes an obstacle to school engagement. According to the literature, teachers have more difficulty creating close relationships with students who manifest externalizing behaviors, thus increasing the probability of conflict and a lack of trust in student–teacher relationships (Birch & Ladd, 1998; Pianta, 1999). However, the relationship between these two factors appears to be bidirectional. According to several studies, externalizing behavior predicts higher levels of teacher–perceived conflict (Bosman et al., 2021), and a conflicting teacher–student relationship is associated with high levels of externalizing behavior (Crockett et al., 2018; Doumen et al., 2008; Rushton et al., 2020; Silver et al., 2010). The findings of the present study seem to suggest that teachers may need to be supported and guided to develop close relationships with students with externalizing behaviors to reduce conflicts and increase trust and, consequently, promote school engagement.

Predictors of Child Student Engagement

Positive peer relationships are considered by parents to be facilitating factors for school engagement. These relationships, alongside the playground that represents the space where children develop, are referred to as the constitutive elements of a child-like school. These results were confirmed by a recent study conducted by Antonopoulou et al. (2019), who reported that peer acceptance contributes to a reduction in school avoidance and that feelings of security in peer relationships constitute a significant moderating factor in the ability to predict school liking. Notably, in the present study, parents described relationships with peers as few or subject to conflict, which was consistent with the evidence that externalizing behaviors impact peer relationships (Henricsson & Rydell, 2006). These results reinforce the importance of relationships with peers and the quality of those relationships with respect to school engagement; they also highlight the need for schools to develop programs to promote social and emotional skills in children.

Parents consider the existence of frequent and adequate communication to be a facilitator of school engagement, while communication between the family and the school that is characterized as insecure or infrequent may be an obstacle. The study conducted by Izzo et al. (1999) suggested that greater contact between parents and schools is associated with lower levels of school engagement on the part of a child who exhibits externalizing behaviors. Nevertheless, it is not the contact itself that results in less involvement by the child but rather the fact that the child's negative behaviors constitute the most frequent reason for school-family contact. Accordingly, it is essential for communication between the school and the family not to occur only in these situations so that parents feel greater confidence in teachers

Predictors of Child Student Engagement

and the school, thus contributing to greater parental involvement and, consequently, increased child school engagement.

The qualitative results suggested additional school-level facilitators and obstacles to school engagement in children with externalizing problems that should be taken into consideration. According to parents' perceptions, further facilitating factors related to the school include professional support for children, the existence of extracurricular activities, the existence of a welcoming school environment featuring an appropriate physical space, and connections between the child and other adults associated with the school. Some strategies that can be employed by the teacher in the classroom context, such as encouraging collaborative work among students or providing positive reinforcement, were also considered by parents to be factors that facilitate school engagement. As well as identifying factors that are important to fostering school engagement, parents also identified barriers that can hinder a child's connection to the school. Teacher turnover and excessive homework or demands were mentioned. In Portugal, pedagogical continuity is ensured, whenever possible, through the stabilization of the teaching staff. However, a high turnover rate among teachers remains, which can be addressed by increasing the number of fixed positions for teachers in schools.

Since this research involved a longitudinal mixed-methods study involving multiple informants, it was possible to obtain results that lead to a more complete and comprehensive view, which suggested the importance of externalization problems and the student-relationship to emotional and behavioral engagement at school.

Predictors of Child Student Engagement

The current study faces certain limitations. First, this study used a convenience sampling method. Data were collected from a few schools located in the interior of Portugal. An important task for the future is to extend this study to samples of children, parents, and teachers from diverse sociocultural contexts and to acknowledge more complex multilevel models (e.g., by including parents within nested structures and exploring random slopes). Second, important sociodemographic data were not collected to contextualize the results, such as data concerning parents' ages and types of employment. Third, only teachers provided responses concerning the quality of the relationships between child and teacher. In future investigations, the child's perspective on this relationship should be taken into consideration. Likewise, in future investigations, analysis of the relationship between parental involvement with the school and family-school communication regarding school engagement should take into account the teacher's perspective. Additionally, it is important, in the future, to conduct analyses featuring more than two time points for evaluation to improve our understanding of the ways in which these processes affect each other over time. A final limitation of this research is that relationships with peers were not included as predictors in the quantitative study.

Since the student-teacher relationship has a significant effect on school emotional and behavioral engagement, the teacher plays a leading role in increasing school engagement, especially for more vulnerable children, by developing more supportive and less conflictual relationships. It is also important to note that teachers can offer more positive experiences within the classroom, promote better quality relationships between the child and his or her peers, and encourage greater parental involvement with the school, especially at the level of

Predictors of Child Student Engagement

communication between schools and families. Parents of children with externalizing problems are frequently informed of less appropriate behaviors by teachers. It is crucial to continuously communicate regarding the positive and constructive aspects of the student's progress. It is also important to guide and encourage parents to support student learning and to teach them to manage their expectations as parents, regardless of their level of education and availability. In this way, parents' trust in teachers and in the school can be increased, and a closer and more secure relationship can be established. Since parental involvement in school learning activities is critical to school engagement and school success, it is also important to frequently send feedback concerning the child's progress, which can allow parents to monitor the areas in which the child faces the greatest difficulties. Other strategies are to clearly guide parents toward the intended goals and to reduce the amount of homework assigned so that parents do not experience stress when supporting their children.

All of these suggestions require schools to be provided with additional resources to support teachers in this role of promoting school engagement as well as directly intervening with families and children to reduce externalizing behaviors and their negative impact on school adaptation. The development and implementation of programs to promote personal and social skills and more efficacious behavior management are crucial tasks to help both children and their parents.

References

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Antonopoulou, K., Chaidemenou, A., & Kouvava, S. (2019). Peer acceptance and friendships among primary school pupils: associations with loneliness, self-esteem and school engagement. *Educational Psychology in Practice*, 35(3), 339-351, <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1604324>
- Archambault, I., Vandebossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6). <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Arnold, D. H. (1997). Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: A preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(3), 317-330. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)80003-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)80003-2)
- Bates, D., Maechler, M., & Bolker, B. (2012). lme4: Linear Mixed-Effects Models Using S4 Classes (R Package Version 0.999999-0). <http://cran.r-project.org/web/packages/lme4/index.html>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5).

Predictors of Child Student Engagement

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Canavarro, M.C. & Pereira, A.I.F. (2007). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU-P. *Teoria, Investigação e Prática*, 2, 271-286.
- Castro, J., Toro, J., Arrindell, W. A., Van der Ende, J. & Puig, J. (1990). *Perceived parental rearing styles in Spanish adolescents, children and parents: Three new forms of the EMBU*. In C. N. Stefanis, C. R. Solsatos & A. D. Ravavilas (Eds.), *Psychiatry: A word perspective*, (vol. 4, pp. 345-349). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Predictors of Child Student Engagement

- Chen, J. J.-L. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International, 29*, 183–198. <https://doi.org/10.1177/0143034308090059>
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Crockett, L. J., Wasserman, A. M., Rudasill, K. M., Hoffman, L., & Kalutskaya, I. (2018). Temperamental Anger and Effortful Control, Teacher-Child Conflict, and Externalizing Behavior Across the Elementary School Years. *Child Development, 89*(6), 2176–2195. <https://doi.org/10.1111/cdev.12910>
- Dickinson, D. K. & DeTemple, J. (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 241–261. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80037-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80037-4)
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A

Predictors of Child Student Engagement

three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>

Dubois, D., Eitel, S., & Felner, D. (1994). Effects of Family Environment and Parent–Child Relationships on School Adjustment during the Transition to Early Adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 56, 405–414. <http://dx.doi.org/10.2307/353108>

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

Fergusson, D.M., Horwood, L.J., & Lloyd, M. (1991). Confirmatory Factor Models of Attention Deficit and Conduct Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 257–274. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00305.x>

Fleischmann, F. & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *Journal of Educational Research*, 109(5), 554–565. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994196>

Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ–Por) [Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese Version].

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, Context, And adjustment: Addressing definitional, Measurement, And methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

Predictors of Child Student Engagement

- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record, 116*(13), 101-123. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=18313>
- Gelman, A. & Hill, J. (2006). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University Press.
- Gest, S. D., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2005a). Peer Academic Reputation in Elementary School: Associations with Changes in Self-Concept and Academic Skills. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 337-346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.337>
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005b). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology, 43*(4), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). *Parenting and children's motivation at school*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279-300). New York, NY: Routledge.

Predictors of Child Student Engagement

- Guo, Y., Sun, S., Breit-Smith, A., Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2015). Behavioral engagement and reading achievement in elementary-school-age children: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 332-347. <https://doi.org/10.1037/a0037638>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development, 76*(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development, 15*(14), 347-366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
- Hill, N. E. & Wang, M. T. (2015). From middle school to college: developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Dev. Psychol. 51*, 224-235. <https://doi.org/10.1037/a0038367>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*, 105-130. <http://dx.doi.org/10.1086/499194>

Predictors of Child Student Engagement

- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development, 65*(1), 253-263. <https://doi.org/10.2307/1131379>
- Huebner, E. S. & Diener, C. (2008). *Research on life satisfaction of children and youth: Implications for the delivery of school-related services*. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 376-392). Guilford Press.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *Elementary School Journal, 112*(1), 38-60. <http://dx.doi.org/10.1086/660686>
- Hughes, J. & Kwok, O. (2007). Influence of Student - Teacher and Parent - Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American journal of community psychology, 27*(6), 817-839. <https://doi.org/10.1023/a:1022262625984>

Predictors of Child Student Engagement

- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to Urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269
<https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence, 25*(1), 3-18.
<https://doi.org/10.1006/jado.2001.0445>
- Keith, T., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology, 36*(3), 335-363.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9)
- Kuznetsova A, Brockhoff P.B., & Christensen R. H. B. (2017). "lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models." *Journal of Statistical Software, 82*(13), 1-26.
<https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- Ladd, G. W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development, 77*(4), 822-846. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*(5), 1168-1189.
<https://doi.org/10.2307/1130613>

Predictors of Child Student Engagement

- Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Lombardi, D., Shipley, T. F., Bailey, J. M., Bretones, P. S., Prather, E. E., Ballen, C. J., Knight, J. K., Smith, M. K., Stowe, R. L., Cooper, M. M., Prince, M., Atit, K., Uttal, D. H., LaDue, N. D., McNeal, P. M., Ryker, K., St. John, K., van der Hoeven Kraft, K. J., & Docktor, J. L. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 8–43. <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>
- Loukas, A., Cance, J. D., & Batanova, M. (2016). Trajectories of school connectedness across the middle school years: Examining the roles of adolescents' internalizing and externalizing problems. *Youth & Society*, 48(4), 557–576. <https://doi.org/10.1177/0044118X13504419>
- Mantzicopoulos, P. Y. (1997). The relationship of family variables to Head Start children's pre-academic competence. *Early Education and Development*, 8(4), 357–375. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0804_1
- Marin, A. H., Borba, Bruna M. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e reprovação escolar: estudo de caso–controle com adolescentes. *Psicologia: teoria e prática*, 20(3), 299–313. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p299-313>

Predictors of Child Student Engagement

- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17–25. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3
- Mo, Y. & Singh, K. (2008) Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online*, 31(10), 1–11, <http://dx.doi.org/10.1080/19404476.2008.11462053>
- Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2020). Do needs for competence and relatedness mediate the risk of low engagement of students with behavior and social problem profiles? *Learning and Individual Differences*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101842>
- Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413–425. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085974>
- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E., & Borge, A. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037–1051. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01051.x>
- Pereira, A.I.F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, P. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento na escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), 91–110.

Predictors of Child Student Engagement

- Pianta, R. C. & American Psychological Association, W. D. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. School Psychology Book Series.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L., & Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162. <https://doi.org/10.1086/605470>
- R Core Team (2012) R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.r-project.org/>
- Ribeiro, A. R., Pereira, A. I., & Pedro, M. (2020). Validação do school liking and avoidance questionnaire para a população portuguesa. *Revista Psicologia*, 34(2), 191-204. <https://doi.org/0.17575/psicologia.v34i2.1626>
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>

Predictors of Child Student Engagement

- Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology, 90*, 193–209. <https://doi.org/10.1111/bjep.12316>
- Sanson, A., Oberklaid, F., Pedlow, R., & Prior, M. (1991). Risk Indicators: Assessment of Infancy Predictors of Pre-School Behavioural Maladjustment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 32*(4), 609–626. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00338.x>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2010). The impact of parents, child care providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories. *Journal of School Psychology, 48*(6), 555–583. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.003>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner E. A., Kindermann, T. A., & Furrer C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(2–3), i–231. <https://doi.org/10.2307/1166220>
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn-Bacon.

Predictors of Child Student Engagement

- Stipek, D. J. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721–1735. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x>
- Sui-Chu, E. H. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141. <https://doi.org/10.2307/2112802>
- Tam, V. C. & Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in Primary Children's Homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 19(2), 81–100.
- Valeski, T. N. & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198–1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 187–197. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>
- Walker, E. A., Redfern, A., & Oleson, J. J. (2019). Linear Mixed-Model Analysis to Examine Longitudinal Trajectories in Vocabulary Depth and Breadth in Children Who Are Hard of Hearing. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 62(3), 525–542. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-ASTM-18-0250
- Wang, M. & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, J., Shi, X., Yang, Y., Zou, H., Zhang, W., & Xu, Q. (2019). The joint effect of paternal and maternal parenting behaviors on school engagement among Chinese adolescents: The

Predictors of Child Student Engagement

mediating role of mastery goal. *Frontiers in Psychology*, 10, 1587.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01587>

Yan, W. & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 116-127.

<https://doi.org/10.3200/JOER.99.2.116>

PARTE III.
DISCUSSÃO FINAL

Discussão Final

A presente dissertação pretendeu estudar o envolvimento escolar da criança, nas dimensões afetiva e comportamental e, analisar quais os fatores preditores, individuais, familiares e da escola, deste mesmo envolvimento em crianças portuguesas do 1º ciclo, e em particular em crianças com problemas de externalização, tendo em conta a perspetiva da própria criança, pais e professores.

Esta secção apresenta uma síntese dos principais resultados obtidos nos diferentes estudos realizados, seguida de uma discussão integrada dos mesmos. Posteriormente a esta análise, serão explanados os principais contributos desta investigação, bem como as limitações da mesma e as implicações a nível clínico e educacional mais relevantes. Serão ainda feitas algumas sugestões para futuras investigações.

1. Síntese dos Principais Resultados

Revisão Sistemática de Estudos Acerca do Envolvimento Escolar Afetivo em Crianças em idade escolar precoce

No capítulo III apresenta-se uma revisão sistemática de estudos empíricos acerca dos preditores do envolvimento escolar afetivo, em crianças que frequentam o primeiro ciclo de escolaridade. Desta revisão, considerando uma pesquisa que incluiu um período de 20 anos, surgiu um número ínfimo de estudos sobre este fenómeno, sobretudo quantitativos e longitudinais. Importa salientar que a ausência de uma operacionalização consistente deste construto, constitui um obstáculo à tentativa de sistematizar a literatura sobre este mesmo conceito. A revisão efetuada permitiu verificar que a maioria dos estudos existentes utilizaram

Discussão Final

amostras de crianças mais velhas ou jovens e que pouco se sabe acerca de fatores preditores do envolvimento escolar afetivo em crianças de idade mais jovem. No entanto, resultados de alguns estudos indicam-nos que este envolvimento começa a decrescer a partir do quarto ano de escolaridade e que esta tendência se mantém a partir do sexto ano de escolaridade (Hernández et al., 2016; Morrison et al., 2003). Outros resultados pertinentes indicam que o correlato mais estudado do envolvimento escolar afetivo é a relação aluno-professor, observando-se uma associação positiva e significativa (Hughes, 2011). Foram encontrados poucos estudos que tenham analisado a associação entre relações familiares, relações com pares, fatores individuais, e a ligação afetiva da criança à escola. No entanto, os resultados sugerem que, nas raparigas, se verificam níveis mais elevados de ligação afetiva à escola. Um outro resultado pertinente refere-se ao facto de só ter sido encontrado um estudo sobre o papel do comportamento da criança, o qual mostrou que o comportamento antisocial prediz a diminuição de uma atitude positiva em relação à escola (Gruman et al., 2008). De salientar, também, que são raros os estudos que recorram à abordagem ecológica e que incluam a perspetiva de crianças, pais e professores. Esta revisão sistemática reforçou a necessidade de haver mais estudos sobre o envolvimento escolar afetivo, em crianças nos primeiros anos de escolaridade, que incluam diversos fatores de diferentes contextos nos quais a criança se insere, analisando a perspetiva da própria, dos pais e dos professores.

Estudo de validação da Escala de Gosto pela Escola e Evitamento Escolar – versão para crianças e pais

O quarto capítulo é dedicado a um estudo de validação da Escala de Gosto pela Escola e Evitamento Escolar (SLAQ), para crianças e para pais, para a população portuguesa. Este instrumento avalia o grau em que a criança gosta e evita a escola, na perspetiva da mesma e dos pais. Sendo que a ligação da criança à escola é um fator positivo para a motivação escolar, aprendizagem, sucesso e ajustamento escolar (Abbott et al., 1998; Catalano et al., 2004; Eccles, 2009; Hirvonen et al., 2016; Lynch & Cicchetti, 1997; Neel, & Fuligni, 2013; Reddy et al., 2003) e sendo que, até ao momento, não existem instrumentos em Portugal que avaliem esta dimensão, surgiu o interesse pela validação desta escala. Neste estudo foi utilizada uma amostra de 394 crianças, entre os 6 e os 12 anos, e uma amostra de 353 pais. Na versão para crianças, os resultados psicométricos da estrutura fatorial foram semelhantes aos obtidos noutros estudos, sendo que a análise fatorial confirmatória apresentou uma estrutura de dois fatores, equivalente à versão original bifatorial (Gosto pela Escola e Evitamento Escolar), bem como uma elevada consistência interna. No entanto, verificaram-se algumas fragilidades ao nível das validades fatorial, convergente e divergente. Relativamente à versão para pais, não se verificou um ajustamento adequado entre os dados e a estrutura bifatorial original. A análise fatorial exploratória identificou uma estrutura de três fatores (Gosto pela Escola, Evitamento Escolar e Comunicação sobre a Escola), para a população portuguesa, com níveis bons de consistência interna.

Análise de clusters do envolvimento afetivo escolar em crianças portuguesas, no primeiro ciclo

O terceiro estudo (Capítulo V), analisou o envolvimento escolar afetivo em crianças do primeiro ciclo, tendo como objetivos identificar e caracterizar subgrupos e padrões com base no gosto pela escola e no evitamento escolar das crianças, bem como analisar as suas diferenças em função de fatores individuais (autoeficácia, envolvimento comportamental e problemas de externalização e internalização), familiares (apoio emocional parental e envolvimento parental escolar) e escolares (relação aluno-professor). Consistiu num estudo quantitativo e transversal e recorreu à análise de clusters. Participaram neste estudo 394 crianças (6-12 anos; 2º- 4º ano de escolaridade), 353 pais e 35 professores. Os resultados identificaram três padrões de envolvimento emocional escolar: emocionalmente envolvidos com algum evitamento, emocionalmente envolvidos e emocionalmente ambivalentes. Neste estudo, obteve-se uma grande percentagem de crianças com sentimentos ambivalentes em relação à escola nos primeiros anos escolares, verificando-se neste grupo níveis mais elevados de baixa autoeficácia escolar e de problemas de internalização e externalização, bem como níveis mais baixos de envolvimento comportamental, em comparação com os outros dois grupos. Também se verificaram, no grupo de crianças emocionalmente ambivalentes em relação à escola, baixos níveis de apoio emocional parental, envolvimento escolar parental e uma menor relação de proximidade aluno-professor.

Estudo misto sobre preditores do envolvimento escolar da criança no primeiro ciclo e o papel dos problemas de externalização

No último capítulo encontra-se descrito o estudo misto e longitudinal, que pretendeu analisar os preditores do envolvimento escolar nos primeiros anos de escolaridade, e analisar facilitadores e obstáculos do envolvimento escolar em crianças com níveis elevados de problemas de externalização. Os resultados quantitativos indicaram que os problemas de externalização e a relação entre aluno e professor são preditores significativos do envolvimento escolar afetivo e comportamental, ao longo do tempo, em crianças do 1º ciclo. Por seu lado, os resultados qualitativos sugerem, ainda, que a relação entre pares e as características da escola são, igualmente, fatores fundamentais do envolvimento escolar em crianças com problemas de externalização.

A nível individual, as análises quantitativas mostram que problemas de externalização possuem um efeito negativo no envolvimento afetivo e comportamental escolar de crianças do 1º ciclo, nos primeiros anos escolares. Adicionalmente, as reflexões dos pais entrevistados sugerem que dificuldades de aprendizagem, baixa autoeficácia escolar, humor negativo, entre outros, constituem-se como obstáculos ao envolvimento escolar em crianças com comportamentos de externalização. Por outro lado, como fatores individuais facilitadores do envolvimento escolar em crianças com problemas de externalização, os resultados sugerem uma autoimagem positiva, uma autoeficácia escolar positiva e uma elevada sociabilidade.

Em relação às dimensões familiares, as análises quantitativas com a amostra total indicam que o apoio emocional parental não se constitui como preditor do envolvimento escolar

da criança. Por seu lado, os resultados das entrevistas a pais de crianças que apresentam elevados problemas de externalização sugerem que determinadas práticas parentais, como a clarificação de consequências e o reforço positivo, constituem-se como fatores facilitadores do mesmo. Por outro lado, práticas parentais negativas são consideradas pelos pais um obstáculo ao envolvimento escolar da criança.

Segundo os resultados quantitativos e qualitativos, a relação entre aluno e professor constitui-se como um fator preditor do envolvimento escolar da criança, com ou sem problemas de externalização. É fundamental uma relação caracterizada como empática, de proximidade e de segurança. Se pautada por indiferença ou por existência de conflitos, terá um impacto negativo no envolvimento escolar, em crianças com problemas de externalização.

2. Discussão Integrada dos Principais Resultados

Nesta secção serão considerados para uma discussão integrativa os artigos que constam nos capítulos V e VI.

2.1. Problemas de Externalização

Em primeiro lugar, os resultados dos estudos incluídos nesta dissertação vêm salientar a importância dos problemas de externalização no envolvimento escolar da criança. No estudo transversal – onde se efetuou uma análise de clusters que identificou subgrupos com base no gosto pela escola e no evitamento escolar – constatou-se que o padrão de envolvimento escolar em crianças emocionalmente ambivalentes está mais associado a problemas de externalização, seguido do padrão de crianças emocionalmente envolvidas com algum evitamento.

Discussão Final

Estes resultados sugerem que os problemas de externalização se associam à existência de sentimentos negativos da criança pela escola. No estudo misto, os resultados quantitativos indicaram que os problemas de externalização eram um fator preditor do envolvimento escolar das crianças, nas suas dimensões afetiva e comportamental. A análise qualitativa da percepção dos pais quanto ao impacto dos problemas de externalização (por exemplo, dificuldades na regulação do comportamento e desatenção) sugere que o mesmo é negativo quer no envolvimento escolar da criança, quer nas suas aprendizagens.

Os resultados quantitativos do estudo misto, que analisou a associação entre os problemas de externalização e o envolvimento escolar afetivo e comportamental, reforçam que estas associações podem ser particularmente importantes para compreender as dificuldades que as crianças com problemas de externalização apresentam em ligar-se à escola, bem como em aprender. Crianças que não se concentram na realização de tarefas ou em escutar o professor, agressivas e antissociais, possuem maiores dificuldades em participar em sala de aula, em seguir as instruções do professor e as regras estipuladas, ou seja, maiores dificuldades em envolver-se com a escola na sua dimensão comportamental. A desatenção ou falta de concentração diminuem, também, as competências escolares da criança, prejudicando as suas aprendizagens. Por outro lado, estas características conduzem a experiências escolares mais negativas (e.g., relações sociais conflituosas com pares e professores), prejudicando o envolvimento escolar afetivo (e.g., o gosto pela escola). Este impacto negativo dos problemas de externalização noutros domínios (envolvimento escolar e aprendizagem) representa o efeito em cascata dos problemas de externalização, os quais contribuem para que a criança se afaste cada vez mais de percursos adaptados de desenvolvimento. Os resultados deste estudo vêm

ainda sublinhar evidências anteriores que comprovam a associação negativa entre comportamentos de externalização e o envolvimento escolar da criança (Archambault et al., 2017; Olivier et al., 2020), bem como o seu impacto nas aprendizagens (Weeks et al., 2016). Outros estudos sustentam esta relação através de evidências transversais e longitudinais, mas a maioria foi realizada principalmente com crianças mais velhas e adolescentes (Arnold, 1997; Gest et al., 2005b; Loukas et al., 2016).

2.2. Relação professor–aluno

Outros resultados que sobressaem nesta investigação dizem respeito à importância de uma relação próxima e positiva entre aluno e professor para o envolvimento escolar. Por um lado, os resultados do estudo que identificou e caracterizou padrões de envolvimento escolar, com base no gosto pela escola e no evitamento escolar, indicam que uma menor qualidade na relação aluno–professor está associada ao grupo de crianças emocionalmente ambivalentes (com níveis moderados de gosto pela escola e de evitamento escolar). Por outro, os resultados quantitativos do estudo misto indicaram que a variável relação professor–aluno é preditora do envolvimento escolar, quer afetivo quer comportamental. Estes resultados são consistentes com diversos estudos (Birch & Ladd, 1997; Hughes et al. 2008; Skinner et al., 1998; Stipek & Miles, 2008; Valeski & Stipek, 2001). Uma relação em que o professor demonstra ao aluno preocupação, respeito, confiabilidade e compreensão, contém os principais atributos para motivar e envolver os alunos (Pianta & Allen, 2008; Pianta & Hamre, 2009). Desta forma, também proporciona mais oportunidades de autonomia, relacionamentos com outros e sentimentos de autoeficácia (Fredricks et al., 2004; Pianta & Allen, 2008; Skinner et

al., 2008), contribuindo, ainda, para um maior ajustamento psicológico e comportamental (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2000). A criança que se sente apoiada pelo professor tenderá a compreender e internalizar as regras da sala de aula, e a satisfazer mais facilmente as expectativas do professor. Estes aspetos facilitam a valorização e o gosto pela escola diminuindo, conseqüentemente, comportamentos desajustados (Birch & Ladd, 1997; Buhs, 2005). Uma relação professor-criança caracterizada por afeto, promove um sentimento de maior segurança emocional na sala de aula, aumentando na criança a capacidade de lidar com situações de stress e o envolvimento comportamental, bem como a motivação para explorar autonomamente o ambiente social e de aprendizagem, construindo sentimentos de competência e aumentando a autoestima (Verkuyten & Thijs, 2002; Verschueren & Koomen, 2012).

O estudo de Gest e colaboradores (2005a) mostrou, ainda, que a relação entre aluno e professor protege as crianças com problemas de externalização de se desconectarem emocionalmente da escola. Os resultados qualitativos da presente investigação vão no sentido destes dados, indicando que os pais consideram, igualmente, que uma relação empática, próxima, de afeto e transmissora de segurança é importante em crianças com problemas de externalização. No entanto, algumas evidências indicam que a presença de comportamentos de externalização na criança dificulta a construção de uma relação positiva e de proximidade entre o aluno e o professor (Birch & Ladd, 1998; Pianta, 1999; Zee et al., 2021), tal como indicam os resultados dos estudos que apontam para uma associação entre uma relação conflituosa aluno-professor e níveis elevados de comportamentos de externalização (Crockett et al., 2018; Rushton et al., 2020). Segundo Eamon (2001), uma criança com tendência para

Discussão Final

relações conflituosas ou dificuldades comportamentais, poderá ter menos probabilidade de desenvolver relacionamentos próximos e afetuosos com o professor.

Relativamente ao professor, uma relação próxima com a criança permite, de acordo com Hamre e Pianta (2001), aumentar a motivação para aplicar mais do seu tempo e energia na promoção do envolvimento da criança com a escola. Por outro lado, uma relação conflituosa, poderá tornar o professor mais controlador e negativo face à criança, tendendo para a excluir da sala de aula e, conseqüentemente, aumentar a incapacidade da mesma de se envolver nas aprendizagens. Há ainda autores que sugerem que parece haver uma tendência para os professores se relacionarem com crianças com problemas de externalização somente enquanto ensinam ou dão respostas corretivas, criando menos oportunidades para interações positivas e aumentando trocas negativas ou coercivas (Silva et al., 2011). Os comportamentos externalizantes podem também ser vistos pelo professor como intencionais, conduzindo a reações mais ríspidas e aumentando os conflitos (Portilla et al., 2014).

Na perspectiva da criança, uma relação conflituosa com o professor poderá inibir a construção de um sentimento de confiança e segurança quanto ao mesmo, levando a níveis mais elevados de inibição e/ou níveis mais baixos de envolvimento escolar e baixa autoestima (Ainsworth, 1989; Ryan & Deci, 2000). Por outro lado, o conflito entre o professor e a criança pode acentuar o comportamento externalizante já existente, podendo incitar ainda mais as emoções negativas da criança e diminuir a sua motivação (Carr et al., 1991; O'Connor et al., 2011). Os resultados dos estudos transversal e misto parecem assim sugerir que estamos perante uma relação bidireccional caracterizada pela reciprocidade entre problemas de

Discussão Final

externalização e uma relação professor-criança conflituosa, na qual os comportamentos de externalização podem provocar conflito com o professor, da mesma forma que o conflito pode estimular ainda mais comportamentos disruptivos. Estes resultados são consistentes com o modelo bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006), na medida em que parecem sugerir influências mútuas entre características individuais da criança (problemas de externalização) e a relação professor-aluno. Confirma-se, assim, que existe uma interrelação entre diferentes sistemas, na qual a influência de um sistema no desenvolvimento da criança depende de sua relação com outros sistemas, salientando-se tais reciprocidades entre diferentes contextos. Segundo o modelo bioecológico, o efeito que determinados processos exercem no desenvolvimento humano varia em função das características individuais da pessoa e dos diferentes sistemas nos quais a mesma se insere. Assim, os resultados da análise quantitativa do estudo misto estão em linha com o modelo bioecológico ao sugerirem que os problemas de externalização e a relação professor-aluno afetam o envolvimento escolar da criança nos primeiros anos escolares. Também os resultados do estudo misto vão ao encontro da teoria das cascatas de desenvolvimento (Ehrlich et al., 2016; Iverson, 2021). Os mesmos indicam que os efeitos cumulativos dos problemas de externalização, têm impacto negativo quer na relação professor-aluno, contexto no qual o desenvolvimento ocorre, quer no envolvimento escolar.

2.3 Variáveis parentais: Envolvimento parental, comunicação escola–família e apoio emocional parental

Relativamente às variáveis parentais, os resultados obtidos no estudo transversal e misto mostraram algumas discrepâncias. No estudo transversal, não foram encontradas diferenças entre os três grupos de envolvimento afetivo escolar (crianças emocionalmente envolvidas com algum evitamento, crianças emocionalmente envolvidas e crianças emocionalmente ambivalentes), quer relativamente ao envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa, quer ao nível da comunicação escola–família. Contudo, foi no grupo de crianças emocionalmente ambivalentes que foram encontrados níveis mais baixos de envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa e de comunicação escola–família. Os resultados do estudo sugerem, ainda, a existência de uma associação positiva de fraca magnitude entre o envolvimento escolar parental e o envolvimento escolar afetivo. No estudo misto, os resultados quantitativos mostraram que o envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa e a comunicação escola–família não se revelaram preditores do envolvimento escolar da criança, embora se tenham verificado resultados próximos da significância estatística. Neste estudo não foram encontradas associações significativas entre o envolvimento escolar e as variáveis do envolvimento parental. Por outro lado, os resultados qualitativos indicam que os pais de crianças com níveis elevados de problemas de externalização, consideram o envolvimento parental nas tarefas de aprendizagem do/a filho/a essencial para a ligação da criança à escola. Relativamente à comunicação entre a escola e a família, a análise qualitativa sugere que os pais a consideram facilitadora do envolvimento escolar da criança se for frequente e positiva. Apesar de no estudo quantitativo estas variáveis não terem sido preditoras do envolvimento escolar da criança, consideramos que as mesmas não podem

Discussão Final

ser ignoradas. Os resultados quantitativos parecem assim ser contraditórios com a maioria dos estudos que analisaram a relação entre variáveis do envolvimento escolar parental e o envolvimento escolar da criança. Evidências anteriores demonstram que existe uma relação positiva entre o envolvimento parental escolar e uma atitude positiva da criança em relação à escola (Hoover-Dempsey et al, 2001; Tam & Chan, 2009), bem como entre o envolvimento parental escolar e o envolvimento escolar do aluno (Veiga et al., 2016). Também um estudo com adolescentes reforçou a contribuição positiva do envolvimento parental no envolvimento escolar (Erol & Turhan, 2018). Uma possível explicação para estes resultados poderá estar relacionada com a possibilidade do envolvimento escolar da criança, no 1º ciclo, poder estar associado a fatores diferentes dos analisados na presente investigação, ou que as variáveis parentais possam ser preditoras de outras dimensões do ajustamento escolar da criança. Outra explicação alternativa para não se ter observado um papel preditor do envolvimento parental e da comunicação escola-família no envolvimento escolar da criança, pode estar relacionada com a possibilidade de numa fase precoce de aprendizagem – como é o caso do 1º ciclo de escolaridade – poderem estar presentes outros fatores preditores (por exemplo, relação com pares). Os resultados desta dissertação vêm reforçar a importância da relação professor-aluno como preditora do envolvimento escolar da criança no primeiro ciclo, sugerindo que o envolvimento escolar numa fase mais precoce do percurso académico está mais dependente desta relação e não de variáveis parentais, as quais vão contribuir para o envolvimento escolar em idades mais tardias.

As diferentes análises da variável do apoio emocional parental no envolvimento escolar da criança mostram, também, algumas discrepâncias. No estudo transversal, o padrão

Discussão Final

caracterizado por crianças emocionalmente envolvidas com a escola apresenta níveis mais elevados de suporte emocional parental. No segundo estudo, os resultados mostram que este apoio não se constitui como um fator preditor do envolvimento escolar da criança. Estes dados parecem ser consistentes com um estudo de Heatly e Votruba-Drzal (2017) que indica que não existe uma associação direta entre a qualidade da relação criança-pais e o envolvimento da criança com a escola. Contudo, é de salientar que a literatura tem apresentado evidências contraditórias relativamente a esta temática, havendo resultados com adolescentes que indicam que o apoio emocional dos pais prediz positivamente o envolvimento escolar (Wang et al., 2019) e que pais apoiantes motivam os adolescentes a envolverem-se ativamente nas suas atividades escolares (Bempechat & Shernoff, 2012). Os resultados da análise qualitativa da presente dissertação sugerem que os pais de crianças com problemas de externalização consideram que práticas positivas (e.g., reforço positivo) e uma comunicação entre pais e filhos constituem-se como facilitadores do envolvimento escolar da criança, estando em linha com outras investigações que sugerem que práticas parentais como o encorajamento e o reforço positivo aumentam o envolvimento escolar (Grolnick et al., 2009; Hoover-Dempsey et al., 2005). Os resultados sugerem, assim, que apesar de se verificar um maior apoio emocional dos pais em crianças com maior envolvimento escolar afetivo, esta variável não é preditora do envolvimento escolar em crianças que frequentam os primeiros anos escolares. No entanto, em crianças com problemas de externalização, a utilização de práticas parentais mais positivas são fatores facilitadores do envolvimento escolar.

3. Implicações Práticas

A literatura e estudos anteriores mostram que o envolvimento escolar se encontra fortemente associado à aprendizagem e sucesso escolar (Fredericks et al., 2016). O envolvimento escolar da criança tem sido ainda considerado um indicador crucial de ajustamento escolar, o qual promove percursos de desenvolvimento adaptativo (Kremer et al., 2018; Ladd, 2006; Marin et al., 2018; Sanson et al., 1991). O envolvimento escolar constitui-se, ainda, como um fator protetor nas crianças mais propensas ao fracasso escolar, nomeadamente, crianças com problemas de comportamento (Li & Lerner, 2011; Wang & Fredricks, 2014).

Desta investigação resultam algumas implicações que podem ser consideradas para a prática no contexto educativo. Sendo o foco o bem-estar e o ajustamento emocional e escolar da criança, a qual se insere em diferentes contextos, surgem implicações ao nível da própria criança, professores/escola e pais.

Como referido anteriormente, um dos contributos desta investigação é a tradução e validação do School Liking and Avoidance Questionnaire (Ladd e Price, 1987) para a população portuguesa, versão para crianças e para pais, o qual permite avaliar os sentimentos da criança pela escola, ou seja, o gosto e evitamento escolares (Ladd et al., 1996). Este instrumento é de utilidade clínica e escolar para crianças em idade escolar, na medida em que contribui para uma melhor compreensão do seu processo de adaptação escolar. Identificando as necessidades da criança, podem desenvolver-se programas escolares para que se possa atuar precocemente ao nível da ligação afetiva da criança à escola reduzindo, por um lado, os fatores de risco que dificultam a construção dessa ligação e, por outro, aumentando os fatores protetores.

Discussão Final

É igualmente importante que as escolas possam identificar precocemente crianças com determinadas características comportamentais. Os resultados desta investigação confirmam a associação entre os problemas de comportamento e o envolvimento escolar (Archambault et al., 2017; Olivier et al., 2020), bem como outras características individuais ao nível do humor e da sociabilidade, ou da autoeficácia e interesse escolares, demonstrados pela criança. Fornecer conhecimento aos professores acerca da implicação destas características, torna possível aos mesmos antever um maior ou menor envolvimento escolar e um ajustamento mais ou menos positivo da criança, possibilitando traçar estratégias de prevenção e intervenção para aplicar em contexto escolar de forma antecipada. Da mesma forma, é igualmente importante identificar, caracterizar e compreender a relação existente entre o professor e o aluno. Os resultados desta investigação realçam as evidências de estudos anteriores, mostrando que a relação professor-aluno é preditora do envolvimento escolar (Birch & Ladd, 1997; Hughes et al. 2008; Skinner et al., 1998; Stipek & Miles, 2008; Valeski & Stipek, 2001). É, assim, essencial apoiar o professor na construção de uma relação positiva e de proximidade com os alunos, principalmente com os que apresentam problemas de externalização, reduzindo conflitos, aumentando a confiança e, conseqüentemente, o envolvimento escolar. Uma relação positiva entre o professor e o aluno em resposta ao seu comportamento de externalização, poderá promover o desenvolvimento de competências sociais, autorregulatórias e comportamentais, melhorar as relações da criança, diminuir os problemas de externalização, aumentar o envolvimento escolar e promover o ajustamento escolar. Por um lado, será importante promover experiências mais positivas na sala de aula e uma maior qualidade nas relações entre os diferentes alunos. Por outro, os professores deverão ser apoiados na

mudança do seu comportamento com alunos com quem experienciam relações de conflito. Esta mudança poderá passar por intervir nas representações mentais ou atribuições que os professores possuem relativamente a crianças com problemas de externalização. Geralmente, o professor tende a atribuir a responsabilidade dos problemas de externalização à própria criança ou aos pais, atribuindo pouca importância a razões que relacionam o comportamento externalizante a si próprio (Guttman, 1982). As razões normalmente apontadas pelo professor incluem problemas psicológicos da criança, necessidade de chamar à atenção ou o desejo de ser popular na turma. Por vezes atribuem, ainda, responsabilidade aos pais pelos comportamentos desajustados, nomeadamente, existência de maus exemplos em casa ou o nível de educação dos pais. Gehlbach (2004), por exemplo, sugere ao professor colocar-se na perspectiva do aluno e refletir sobre como este experiencia a aula e vê o professor. Outra sugestão passa por realizar observações diretas ou de vídeos de modo a identificar padrões de ação–reação (mal) adaptativos específicos nas interações entre o professor e o aluno. Poderão, também, realizar-se intervenções de *coaching* para professores que procurem melhorar as relações com alunos com problemas de externalização e proporcionar aos professores uma visão da sua representação mental dessas relações, complementando com treino comportamental. Os psicólogos escolares podem desempenhar um papel importante no apoio aos professores, ajudando-os a identificar dinâmicas comportamentais específicas da relação professor–aluno e encontrar alternativas comportamentais para reduzir o conflito existente e, conseqüentemente, o comportamento externalizante (Hoogendijk et al., 2018). Estes técnicos desempenham igualmente um papel importante no apoio às crianças e pais na redução dos problemas de externalização, atuando a nível da prevenção ou da intervenção nos

Discussão Final

problemas de regulação do comportamento e da atenção. Por outro lado, os psicólogos que acompanham as crianças em contexto clínico ou de saúde são igualmente elementos fundamentais na articulação com a escola, família e professores.

Um aspeto muito importante o qual foi referido pelos pais como obstáculo ao desenvolvimento da ligação da criança à escola, é a questão da rotatividade dos professores nas escolas/turmas. É fundamental criar-se uma maior estabilidade do corpo docente nas escolas, aumentando lugares de quadro.

A presente investigação veio salientar a importância do papel da família na construção de uma ligação à escola positiva da criança, nomeadamente, ao nível do envolvimento escolar parental (Veiga et al., 2016), constituindo-se como obstáculos a ausência de disponibilidade e a falta de conhecimentos sobre a matéria escolar. Torna-se, deste modo, primordial encorajar o envolvimento dos pais no percurso e tarefas escolares dos filhos em idades mais precoces, principalmente, em crianças com problemas de externalização. O professor tem, aqui, um papel fundamental pois pode orientar os pais de forma que o apoio em casa seja mais fácil e efetivo, menos stressante. Tal poderá ser alcançado reduzindo a quantidade de trabalhos de casa, dando estratégias para motivar os filhos em casa e informando os objetivos do programa escolar ou de cada atividade. O professor deverá, igualmente, encorajar a comunicação entre escola e pais. Comunicar aspetos positivos e construtivos sobre o progresso da criança, poderá constituir-se como uma estratégia para tal.

Apesar desta investigação não ter incluído a relação com pares no estudo dos preditores do envolvimento escolar da criança, a mesma surge como fator que poderá constituir-

se como facilitador, quando é positiva e de confiança, ou como obstáculo, quando é conflituosa ou ausente, nomeadamente, em crianças com problemas de externalização. A implementação de programas que promovam competências sociais e emocionais, facilitará o desenvolvimento de relações com pares e, conseqüentemente, o aumento do envolvimento escolar da criança.

É fundamental que pais e professores/escola reconheçam a importância do envolvimento escolar da criança ao nível do seu bem-estar e ajustamento emocional e comportamental, bem como ao nível da aprendizagem e sucesso escolar. É igualmente importante, conhecer e compreender quais os fatores que promovem e que prejudicam tal envolvimento.

As implicações descritas têm como base o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006), na medida em que se encontram dirigidas para os diferentes sistemas/contextos analisados na presente dissertação, nomeadamente, o sistema familiar e o sistema escolar.

4. Limitações e Indicações para Estudos Futuros

Esta investigação traz consigo algumas limitações, as quais foram transversais nos diferentes estudos que a compõem. Uma limitação importante diz respeito à representatividade da amostra. Sendo uma amostra por conveniência de crianças, pais e professores, provenientes do interior do país e de agrupamentos de dimensão pequena, o contexto sociocultural não é diversificado, podendo comprometer a generalização dos resultados. Futuramente, deverão realizar-se estudos com amostras de crianças, pais e

professores, de contextos socioculturais diversificados. Uma outra limitação relaciona-se com o facto de terem sido apenas estudadas crianças que frequentam o 1º ciclo da escolaridade obrigatória. De acordo com a literatura e estudos anteriores, existem alterações significativas a nível escolar a partir do 5º ano de escolaridade, as quais exigem novas e mais exigentes adaptações que podem modificar o sentimento de ligação da criança à escola e o envolvimento escolar (Ladd et al., 2017; Smith, 2011). A não recolha de dados sociodemográficos essenciais (e.g., idade dos pais, habilitações literárias, situação de emprego) constitui-se como uma grande limitação desta investigação.

O estudo longitudinal incluído nesta investigação é constituído apenas por dois momentos de avaliação. Seria interessante realizar-se um estudo com mais de dois momentos de avaliação pois conduziria a uma melhor compreensão de como estes fatores/processos se influenciam ao longo do tempo.

Sendo que, esta investigação vem realçar a importância de se estudar o envolvimento escolar em crianças com problemas de externalização e tendo em conta o impacto que o mesmo tem no ajustamento da criança, aprendizagem e sucesso escolares, consideramos que é fundamental estudar este fenómeno em crianças com outras vulnerabilidades como, por exemplo, com problemas de internalização.

5. Principais Contributos da Investigação

Consideramos que esta dissertação traz consigo diversos contributos importantes a vários níveis, os quais permitiram preencher algumas lacunas existentes na investigação do

Discussão Final

envolvimento escolar da criança, em particular no envolvimento escolar afetivo. Primeiramente, este estudo é feito com crianças que frequentam o primeiro ciclo escolar, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Estudos anteriores sobre o envolvimento afetivo escolar utilizam, maioritariamente, amostras de adolescentes. Deste modo, esta investigação vem colmatar esta lacuna permitindo analisar e compreender como é construída a ligação da criança à escola, percebendo que fatores estão associados à mesma e quais são os preditores. Assim, torna-se possível atuar de forma mais precoce e preventiva, promovendo o envolvimento escolar da criança.

Outro contributo importante desta investigação, relaciona-se com o facto de a mesma procurar analisar o envolvimento escolar em crianças com percursos de desenvolvimento de maior vulnerabilidade, nomeadamente, com problemas de externalização. Este estudo veio confirmar estudos anteriores realizados com adolescentes, realçando a forte associação existente entre problemas de comportamento e o envolvimento escolar desde os primeiros anos de escolaridade (Arnold, 1997; Gest et al., 2005b; Loukas et al., 2016).

Outra lacuna que esta investigação vem preencher, diz respeito à utilização de uma abordagem bioecológica (Bronfenbrenner, 1996) na análise do envolvimento escolar. Para compreender de uma forma mais completa este fenómeno, é importante estudar o impacto de fatores de vários contextos nos quais a criança se desenvolve, incluindo micro e mesosistemas. Esta investigação analisou fatores individuais, familiares e escolares. Para tal, recorreu a auto e hetero-relatos, permitindo recolher as perspetivas da própria criança, pais e professores.

Discussão Final

A nível metodológico, esta investigação tem também contributos importantes. Sendo que a maioria dos estudos existentes acerca do envolvimento escolar da criança é quantitativo, a integração de uma abordagem qualitativa permitiu obter um olhar mais compreensivo e completo (Creswell, 2013) acerca do fenómeno em estudo, principalmente, com crianças com problemas de externalização. Os resultados obtidos no estudo qualitativo, para além de confirmarem os fatores preditores resultados do estudo quantitativo, reforçando os mesmos, também contribuíram para um maior conhecimento de fatores facilitadores e obstáculos ao envolvimento escolar da criança com problemas de externalização. A análise tipológica permitiu encontrar e identificar diferentes padrões de envolvimento emocional escolar e caracterizar os mesmos tendo em conta fatores de diferentes contextos. Por outro lado, a análise longitudinal permitiu analisar preditores do envolvimento escolar da criança.

Por fim, um outro contributo importante desta investigação, consiste na validação de um instrumento que mede a ligação da criança à escola, avaliando os sentimentos que nutre pela mesma, positivos ou de evitamento. Até ao momento, não se conheciam medidas do envolvimento afetivo da criança em Portugal. A existência do School Liking and Avoidance Questionnaire para a população portuguesa, permitirá avaliar o nível de envolvimento emocional escolar da criança, na perspetiva da própria e dos pais para, posteriormente, se traçarem planos de prevenção ou de intervenção, em contexto escolar e familiar.

Referências

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 542–552. <https://doi.org/10.1037/h0080363>
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702–1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Arnold, D. H. (1997). Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: A preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(3), 317–330. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)80003-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)80003-2)
- Bempechat, J. & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315–342). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5).

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001>
- Carr, E. G., Taylor, J. C., & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(3), pp. 523-535. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-523>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Creswell, J. W. (2016). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. 3ª Edição. Artmed.
- Crockett, L. J., Wasserman, A. M., Rudasill, K. M., Hoffman, L., & Kalutskaya, I. (2018). Temperamental anger and effortful control, teacher-child conflict, and externalizing behavior across the elementary school years. *Child Development*, 89(6), 2176-2195. <https://doi.org/10.1111/cdev.12910>

Eamon, M. K. (2001). Poverty, parenting, peer, and neighborhood influences on young adolescent antisocial behavior. *Journal of Social Service Research, 18*, 1–23.

https://doi.org/10.1300/J079v28n01_01

Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist, 44*(2), 78–89.

<https://doi.org/10.1080/00461520902832368>

Ehrlich, K. B., Miller, G. E., & Chen, E. (2016). *Childhood adversity and adult physical health*. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., Vol. 4, pp. 1–42). Hoboken, NJ: Wiley.

Erol, Y. & Turhan, M. (2018). The Relationship between Parental Involvement to Education of Students and Student's Engagement to School. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5). Pp. 260–281. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.017>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.

<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, Context, And adjustment: Addressing definitional, Measurement, And methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

Gehlbach, H. (2004). A New Perspective on Perspective Taking: A Multidimensional Approach to Conceptualizing an Aptitude. *Educational Psychology Review 16*, 207–234.

<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034021.12899.11>

- Gest, S. D., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2005a). Peer Academic Reputation in Elementary School: Associations with Changes in Self-Concept and Academic Skills. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 337-346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.337>
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005b). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology, 43*(4), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). *Parenting and children's motivation at school*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279-300). New York, NY: Routledge.
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, F., & Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development, 79*(6), 1833-1852. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01229.x>
- Guttmann, J. (1982). Pupils', teachers', and parents' causal attributions for problem behavior at school. *The Journal of Educational Research, 76*(1), 14-21. <https://doi.org/10.1080/00220671.1982.10885417>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Heatly, M. C. & Votruba-Drzal, E. (2017). Parent- and teacher-child relationships and engagement at school entry: Mediating, interactive, and transactional associations across

contexts. *Developmental Psychology*, 53(6), 1042–1062.

<https://doi.org/10.1037/dev0000310>

Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F. & Conger R. D. (2016). School belonging, generational status, and socioeconomic effects on Mexican-Origin children's later academic competence and expectations. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 241–256.

<https://doi.org/10.1111/jora.12188>

Hirvonen, R., Torppa, M., Nurmi, J. E., Eklund, K., & Ahonen, T. (2016). Early temperament and age at school entry predict task avoidance in elementary school. *Learning and Individual Differences*, 47, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.012>

Hoogendijk, K., Tick, N.T., Hofman, W.H.A., Holland, J.G., Severiens, S.E., Vuijk, P. & Veen, A.F.D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, 76, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.014>

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.

https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications.

The Elementary School Journal, 106, 105–130. <http://dx.doi.org/10.1086/499194>

- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3–year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Iverson J. M. (2021). Developmental Variability and Developmental Cascades: Lessons from Motor and Language Development in Infancy. *Current directions in psychological science, 30*(3), 228–235. <https://doi.org/10.1177/0963721421993822>
- Kremer, K., Vaughn, M., & Loux, T. (2018). Parent and peer social norms and youth's post–secondary attitudes: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review, 93*, 411–417. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.026>
- Ladd, G. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development, 77*(4), 822–846. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer–Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103–1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>

Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, *58*(5), 1168–1189.

<https://doi.org/10.2307/1130613>

Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*,

47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>

Loukas, A., Cance, J. D., & Batanova, M. (2016). Trajectories of school connectedness across the middle school years: Examining the roles of adolescents' internalizing and externalizing problems. *Youth & Society*, *48*(4), 557–576.

<https://doi.org/10.1177/0044118X13504419>

Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology* *35*(1):81–99

[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)

Morrison, G. M., Cosden, M. A., O'Farrell, S. L., & Campos, E. (2003). Changes in Latino students' perceptions of school belonging over time: Impact of language proficiency, self-perceptions and teacher evaluations. *California School Psychologist*, *8*, 87–98.

<https://doi.org/10.1007/BF03340898>

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*,

38(5), 423–445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)

- Neel, C. G. O. & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher–Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2020). Do needs for competence and relatedness mediate the risk of low engagement of students with behavior and social problem profiles? *Learning and Individual Differences, 78*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101842>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C. & Allen, J. P. (2008). *Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students*. In M. Shinn & H. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradovic, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and

teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12259>

Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology* 15, 119-138. [https://doi.org/10.1017.S0954579403000075](https://doi.org/10.1017/S0954579403000075)

Rushton, S., Giallo, R. & Efron, D. (2019). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 90 Suppl 1(2). <https://doi.org/10.1111/bjep.12316>.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sanson, A., Oberklaid, F., Pedlow, R. & Prior, M. (1991). Risk indicators: Assessment of infancy predictors of preschool behavioural maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(4), pp. 609-626. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00338.x>

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2-3), i-231. <https://doi.org/10.2307/1166220>

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

- Smith, J. (2011). *Measuring School Engagement: A Longitudinal Evaluation of the School Liking and Avoidance Questionnaire from Kindergarten through Sixth Grade* [Masters Thesis, Arizona State University]. <https://repository.asu.edu/items/9309>
- Stipek, D. J. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721–1735. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x>
- Tam, V. C. & Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in Primary Children's Homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 19(2), 81–100.
- Valeski, T. N. & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198–1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 187–197. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Verschueren, K. & Koomen, H. M.Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

- Wang, M. & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development, 85*(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, J., Shi, X., Yang, Y., Zou, H., Zhang, W., & Xu, Q. (2019). The joint effect of paternal and maternal parenting behaviors on school engagement among Chinese adolescents: The mediating role of mastery goal. *Frontiers in Psychology, 10*, 1587. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01587>
- Weeks, M., Ploubidis, G. B., Cairney, J., Wild T. C., Naicker, K., Colman, I. (2016) Developmental pathways linking childhood and adolescent internalizing, externalizing, academic competence, and adolescent depression. *Journal of Adolescence, 51*, pp. 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.009>
- Zee, M., Moritz Rudasill, K., & Bosman, R. J. (2021). A Cross-Lagged Study of Students' Motivation, Academic Achievement, and Relationships With Teachers From Kindergarten to 6th Grade. *Journal of Educational Psychology, 113*(6), 1208–1226. <https://doi.org/10.1037/edu0000574>

APÊNDICES

A1. Material Suplementar

Tabela 1. *Risk of Bias Evaluation*

Tabela 2. *Demographics per School*

Tabela 3. *Thematic analysis – Facilitators of School Engagement*

Tabela 4. *Thematic analysis – Obstacles to School Engagement*

A2. Pedidos de colaboração e Consentimentos Informados

A3. Guião de entrevista

Apêndice 1
Material Suplementar

Apêndice 1 – Material Suplementar

Tabela 1
Risk of Bias Evaluation

Criteria	Articles							
	1. Morrison et al., 2003	2. Hughes, Zhang, and Hill, 2006	3. Gruman et al., 2008	4. Hughes, 2011	5. Im et al., 2013	6. Pears et al., 2013	7. Nepi et al., 2013	8. Gest et al., 2014
a) description of participant eligibility criteria	0	1	1	1	1	1	0	0
b) sampling procedures appropriate and adequate	0	1	1	1	1	0	0	1
c) reliable assessment of the predictors of school affective engagement	1	0	0	1	1	1	1	1
d) reliable assessment of participant school affective engagement	1	0	0	1	1	0	0	0
e) power calculation reported and study adequately powered to detect hypothesized relations	0	0	0	0	1	0	0	0
f) confounders controlled in analyzes (e.g., gender, age)	0	1	1	1	1	1	0	1

Note: The criteria were classified with a 1 (present and explicitly described) or 0 (absent or inadequately described).

Apêndice 1 – Material Suplementar

Tabela 2

Demographics per School

Group of school	School	N	%	M age	% sex/gi- rls	% school year		
						2nd	3rd	4th
1	1	24	6.1	8.04	37.50		100.00	
	2	10	2.5	8.50	60.00	20.00	20.00	60.00
	3	26	6.6	8.19	73.08	30.77	26.92	42.30
	4	24	6.1	8.08	54.17	41.67	20.83	37.5
	5	16	4.1	8.38	31.25	37.5	25.00	37.5
	6	4	1.0	8.75	100.00		75.00	25.00
2	7	47	11.9	8.17	46.01	36.17	44.68	19.15
	8	81	20.6	8.28	58.02	25.93	23.46	50.62
	9	26	6.6	8.65	38.46	30.77	38.46	30.77
	10	56	14.2	7.57	53.57	51.79	48.21	
	11	22	5.6	8.91	40.91			100.00
	12	14	3.6	7.93	42.86	35.71	35.71	28.57
3	13	3	0.8	7.00	100	66.67	33.33	
	14	5	1.3	7.40	60.00	60.00	40.00	
	15	9	2.3	7.78	33.33	77.78		22.22
	16	27	6.9	8.30	66.67	40.74	33.33	25.93
Total		394	100.0					

Tabela 3
Thematic Analysis – Facilitators of School Engagement

Theme	Category	Subcategory	Examples
The Child	Positive school self-efficacy	Self confidence	(337) “For me, he sees himself in a positive way”; (56) “M – this year she was a little afraid of math but she is aware that she is a good student”; (253) “She is very independent”.
		Self esteem	
		Autonomy	
	Positive humor	Happy	(337) “He is a happy student”; (245) “He is a funny child who has a comic-like spirit.”
		Funny	
High sociability	Sweet Sociable Communicative Respectful	(157) “she also plays with children from other classes...she easily finds friends”; “I think that was good for her, not having closed herself off and it is a characteristic that she has, she is very communicative.”; (110) “I think he is respectful, he was never rude to her (teacher).”	
High motivation/interest	Curious Participative Interested	(56) “she is a very interested student, very participative”; (152) “she likes to learn in general, so...especially studying ... new things she didn’t know about and likes...”	

Apêndice 1 – Material Suplementar

Theme	Category	Subcategory	Examples
The School	Support from other valences	Psychology	(253) "she attended support at school, for Portuguese and Mathematics."; (104) "she benefited from the support of special education which has helped her a lot in her behavior and learning..."; (245) "the support of special education because of dyslexia"; (104) "L. benefits from a psychologist"; (24) "He is being followed by a speech therapist."
		Speech therapy	
		Study support	
		Special education	
	Extra school activities		(104) "There is swimming, English. These activities also help her to enjoy school."; (253) "She loves it and that's it, that more physical part of school, activities, physical education, dancing."
Warm environment	Safety	(157) "feeling safe at school"	
	Feel at home	(253) "The kids feel as if they were at home, they feel coziness, affection, lap."	
	few students		
	inclusion		
Physical Space			(24) "it is a new school, it has many resources, it has a good library, a good computer room..."; (251) "the cafeteria is also good, the library too, I think it's a good school...always"
Positive relationships with peers			(56) "the good relationship between boys, peers"; (24) "The second motive is the relationship with colleagues, because they spend most of the day here."; (10) "living with other children"; (211) "likes to come to school because of friends..."

Apêndice 1 – Material Suplementar

Theme	Category	Subcategory	Examples
The Teacher	Relationship with adults	Affection	(253) "above all, the human side because I think kids also need to be captivated by the heart, by affection."; (337) M - Having a teaching staff and assistants that welcome him in the morning, that make him smile and make him feel cozy...this makes him go to school willingly.";
	Positive student-teacher relationship	Affection Trusty Empathic Of support	(209) " The relationship with the teacher also has to be a relationship that is well strengthened."; (24) " I think the first, and most important, is teacher-student empathy." (10) " I think it's positive, I think he can be himself and get motivation to learn and to do things. (24) " he feels support, she supports without always being on top, he feels that there is a rear guard there, it is security, he knows that she is there to support..."
	Strategies used by the teacher in the classroom	Management of collaborative work between students	(244) " I know that the puts those who know more and those who know less to help each other..."; (24) " I think there is formation of groups in terms of learning, needs and the teacher is very focused on this aspect..."; (366) " The change of places and desk colleagues took place throughout the year."; (56) " M - positive reinforcement for all."; (245) " M - yes, he has asked for different scholar material, different from what the other students have, to try to understand if it works or not with R. inside the classroom. For example, plasticine, a tablet with some educational games..."
		Physical space management Positive reinforcement	
Parenting and school involvement	Family involvement in home learning activities	Motivation Support Combating learning difficulties	(209) " the family is essential, there has to be that stability and support always, every day."; (24) " The third factor is support at home."; (253) "support at home, having parents who motivate and say that school is the best they can have"

Apêndice 1 – Material Suplementar

Theme	Category	Subcategory	Examples
Clarification of Consequences / Removal of Privileges		Punishment	(244) "M – the issue of punishment ends up working..."; (104) "she is now a little better...I also started to threaten... "either you change your behavior or this year we won't go to the beach"; (110) "I punish him. For example, birthdays..."; (149)"He doesn't watch cartoons for a while... there's no computer at home".
		Warning	
Positive reinforcement		Compliment	(24) "We compliment"; (251)" exactly...if I say to him "you are really good at this" or "you can do it", he makes an effort and you can see that he makes an effort..."; (337)" You can do everything, if your colleagues can do it, so can you" and then we created more self-esteem in relation to him."; (10)" His grades are good, I congratulate him, I say I'm proud of him...when they are less good, I also congratulate him".
		Incentive	
Communication		Management of positive contingencies	(10)"Usually I talk to him, calmly, trying to understand what was going on..."; (211)" If you want to talk to him, you have to give him time, he has to calm down."; (152)"I usually talk to her, trying to make her understand..."; (157)" Then I see the message of teacher and ask what happened and she tells it in her own way. I try to ask what she thinks she has failed, we talk.";
Positive family-school relationship			(110)" It's good, it's positive. And I like to go there or call when there is a message."; (157) "It's even good, because it's like that... she says what she has to say and we also communicate well, although afterwards the purpose is not what we were expecting. But we even communicate." (211) "We talk every day (laughs). There is a great involvement, concern, it has to be".

Tabela 4
Thematic Analysis – Obstacles to School Engagement

Theme	Category	Subcategory	Examples
The child	Negative school self-efficacy	low self confidence	(366)"the less positive thing about him is that fear of making mistakes..."; (24)" The fact that he has low self-esteem, then whatever barriers he finds he thinks he cannot overcome..."
		Low self esteem	
		Insecurity	
	Regulation of behavior and attention	Disorganized	(10)" disorganized..."; (104)" there are days when she is aggressive with her colleagues..."; (152) "very talkative, basically that's it... likes to talk a lot"; (157) "everything is for playing...pencils and erasers...gets distracted very easily"; (24)"he is very restless, being seated is a complication."
		Agitated	
	Negative humor	Aggressive Inattentive Talkative	
Anxiety		(157) "Anxiety, she is very anxious"; (10)" for me is a fragile child "; (209) "all problems on a personal level also bring him down a little, make him more fragile"	
Low sociability	Fragility		
	Reserved	(110)" He's a little shy but that's it, but he turns around. "; (10) "reserved"; (104)" she is a sensitive girl..."; (245) "he has some difficulty expressing feelings"	
	Sensitive		
	Shy		
	Difficulty expressing feelings		

Apêndice 1 – Material Suplementar

Theme	Category	Subcategory	Examples
The School	Low motivation/in-terest	no initiative Lazy	(104) "If a person doesn't say anything to her or doesn't sit with her, she doesn't do the task."; (366) "the negative is this, not feeling motivated for certain subjects..."
	Learning difficulties		(104) "she has difficulties in learning too, more in mathematics."; (152) "Portuguese...not grammar, it's more about writing texts, she makes some mistakes, basically that's it..."
	Demand	Excessive rules Pressure	(245) "the adaptation was very complicated because of the demand, because he had to be seated, quiet, writing"; (253) "but then that question of being there attentive... no, she doesn't fit that"; (211) "If children leave school at 5:30 pm, get home, have to do homework, how much time do they have to play?"
		Overload of hours	(157) "but there is one thing at this school...is that there are few activities...there are schools that offer dancing in the elementary school, swimming...not here. "
	School organization	Few physical activity Different school years per class Many students per class	(337) "are two school years in a class, this is very harmful. "(10) "are many children per class." (24) "M – the school should be more open to the community, but I understand, there are many students, there are many realities"
	Negative relationship with peers	Conflicts Exclusion Insecurity	(245) "R. appeared with marks at home due to physical aggression."; (104) "Because she came from other side, she was excluded.", "her colleagues make fun of her because she doesn't learn."; (56) "she was not very well accepted by the other colleagues."

Apêndice 1 – Material Suplementar

Theme	Category	Subcategory	Examples
The Teacher	Negative student-teacher relationship	Humiliation In-difference Fear	(253) "the teacher embarrassed her when she went to the blackboard"... "she didn't connect with the teacher, there wasn't that connection, it was halfway for her not to want to know more about school." (152) "her teacher has a very high tone of voice and she is scared by the tone of her voice, so there are days when she doesn't want to come to school because of that. Cry...I leave her at the school door crying..."; (251) "... the feedback I have from T. in relation to this teacher is that he screamed a lot and T. everything that is too exaggerated for him, gets scared."
	Extreme homework		(10) "he ends up spending so much time doing his homework that there comes a time that I think it's too much..."; (211) "complains a lot about homework, he takes a lot of homework."
	Teacher change		(10) "He changed teacher in the 2nd year, he noticed some difference...because they are different, they work in different ways, for the parents it was also a shock, that's it, they are different."; (253) "There were also a lot of changes here and I think a student like M. needed to be more consistent in that aspect and that class really wasn't very lucky. They changed teacher at least 5 or 6 times."
Parenthood and school involvement	Unavailability of parents		(10) "I also miss having time for that...We also have our work...the homework, his teacher is careful and doesn't send her endless homework like that but he's there for hours to do a simple thing..."; (110) "I wish I had more availability...I wish I had more time to dedicate myself to him."
	Lack of knowledge		(110) "We explain it one way and the teacher explains it another way and I try to explain it as simply as possible. Is very difficult."; (104) "Sometimes I don't know how to explain to her, push her..."; (244) "sometimes there are things that we don't know how to teach, I've already looked at exercises and...now? "
	Negative/Inconsistent disciplinary strategies	Authoritarianism Hitting Shouting	(253) "If I say "you will do it because I tell you to", then no, it doesn't work. It cannot be taken like that"; (110) "I don't know...beat him."; (10) "or other type of psychological violence, does not work with him."

Apêndice 1 – Material Suplementar

Theme	Category	Subcategory	Examples
		Pressing	
	Negative parental reactions		(10) " If L. says once that he doesn't know, it's reason for my husband to freak out soon." (253) "Show myself that I'm sad..."; (149) "I get very upset with him"
	Negative family-school relationship	Insecurity	(152) " is a relationship between teacher and parent, basically that's all...if the teacher has a message to give me about A. I sign it and if I have to come here, I come." (10) " as we also feel apart, maybe we presuppose what is not and make films where there is none"
		Infrequent contact	
		Exclusion	

Apêndice 2

Pedidos de Colaboração e Consentimentos Informados

Olá!

O meu nome é Ana Raquel e estou a fazer uma investigação em algumas escolas do nosso país, com as Professoras Ana Isabel e Marta Pedro, da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Hoje vim à tua escola para convidar-te a ti, e a todos os teus colegas do 1º ciclo, para participarem na nossa investigação.

O estudo tem por objetivo perceber como é que vocês se sentem acerca da escola e como é que esse sentimento evolui ao longo do tempo. Queres ajudar-me?

As crianças que irão participar têm entre 6 a 10 anos e frequentam a escola do 2º ao 4º ano. Irás responder aos mesmos questionários no final do primeiro período e também no final do terceiro. Os teus pais autorizaram a tua participação, mas não és obrigado a participar nela e se participares, vais poder desistir em qualquer momento.

A investigação é feita na tua escola e vou pedir-te para preencheres alguns questionários, os quais só terás que ler e responder da melhor forma possível. Não há respostas certas nem erradas. Estamos interessados em conhecer a tua opinião e essa opinião pode ser diferente da dos teus colegas. Terás sempre a minha ajuda. Os teus pais e o teu professor também terão que preencher uns questionários que nos vão ajudar a conhecer-te melhor.

Ninguém saberá as tuas respostas, serão confidenciais (um segredo) que só eu e as minhas parceiras de investigação saberemos. Não iremos dar as tuas repostas aos teus pais e professor.

Quando terminarmos a investigação, esperamos conhecer um pouco melhor sobre como os alunos se sentem na escola e poder partilhar esse conhecimento com outras pessoas (professores, pais e os alunos).

Se tiveres alguma dúvida, podes perguntar-me sempre que precisares. O meu e-mail é ana-raquel_ribeiro@sapo.pt. Os teus pais e professor também têm o meu e-mail.

✂ -----

Eu, _____, aceito/não aceito participar (risca o que não interessa) na investigação “Relação da criança com escola: preditores e evolução”. Sou da turma_____, do ano_____, e sei que posso desistir em qualquer momento da investigação. A investigadora tirou as minhas dúvidas e falou com os meus pais/encarregado de educação.

Assinatura da investigadora

Caros Pais

O presente estudo “Relação da criança com escola: preditores e evolução” pretende compreender melhor os fatores que contribuem para a ligação à escola de crianças do 1º ciclo. Este trabalho realiza-se no âmbito de um curso de Doutoramento em Psicologia, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Na primeira fase do estudo, **todas as crianças do 2º ao 4º ano de escolaridade são convidadas a participar** e, para que o(s) vosso(s) filho(s) participe(m), é necessário entregar o formulário de consentimento que se encontra no final deste documento.

Antes de preencher o formulário, leia com atenção as informações seguintes.

- Quais os objetivos deste estudo?

Este estudo está a ser desenvolvido em várias escolas do país e tem por principal objetivo analisar a evolução da ligação do aluno à escola e sucesso escolar do 2º ao 4º ano de escolaridade e identificar fatores que contribuem para essa ligação e para o sucesso escolar. É um estudo prospetivo que pretende acompanhar as crianças até ao final do ano letivo e, por isso, as poderão ser convidadas novamente a participar. Este projeto terá início no ano letivo 2018/19 e terminará no final do mesmo.

- Quem realiza a investigação?

O estudo é realizado pela doutoranda Ana Raquel Ribeiro com a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Pereira (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa) e co-orientação da Professora Doutora Marta Pedro (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa).

- O que me é pedido ao meu filho e a mim?

Num primeiro momento, pretende-se validar alguns questionários para a população portuguesa, sendo necessário que um dos progenitores e as crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade preencham esses questionários. Os questionários a serem preenchidos pelo progenitor serão enviados para casa (duração média do preenchimento 20 minutos) e os questionários a serem respondidos pela criança serão administrados durante parte de uma aula (duração média do preenchimento 30 minutos), com o apoio da investigadora.

Para a realização do estudo prospetivo, serão consideradas todas crianças que frequentam, no presente ano letivo, o 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. Como estas crianças serão avaliadas novamente no final do ano letivo, os pais terão que fornecer o seu consentimento para cada um dos momentos de avaliação.

O professor do seu filho irá participar igualmente no estudo e, deste modo, irá preencher questionários cujas respostas descrevem o seu educando bem como, fornecerá informação acerca dos seus resultados escolares, de forma a completar os dados necessários para o estudo.

- O meu filho é obrigado a participar?

O seu filho é convidado a participar, sendo a sua participação voluntária. As crianças só participarão se quiserem e poderão desistir do estudo em qualquer momento.

- E eu, sou obrigado a participar?

A sua participação é igualmente voluntária, mas é muito importante termos o maior número possível de participantes para que possamos atingir os objetivos deste estudo. Os pais poderão, também, desistir do estudo em qualquer momento.

- Quem é que tem acesso aos dados?

Apenas a investigadora e orientadoras terão acesso aos dados individuais. Cada questionário terá um código que permitirá a identificação de quem forneceu as respostas nos instrumentos, que apenas será conhecido pela investigadora e orientadoras. Qualquer informação é totalmente confidencial e não será revelada a terceiros, nem publicada.

Os resultados globais do estudo, sobre os fatores que podem promover uma adequada ligação à escola, serão tornados acessíveis através de uma página web deste projeto de investigação, cujo endereço será divulgado para ser consultado pela comunidade escolar.- **Com quem é que devo contactar se tiver mais dúvidas?**

Por favor contacte com a investigadora responsável, dr.^a Ana Raquel Ribeiro, por e-mail (anaraquel_ribeiro@sapo.pt).

✂ -----

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, da turma _____, do ano _____, li a informação fornecida e:

Autorizo que o meu filho participe na 1^a fase do presente estudo.

Não autorizo que o meu filho participe na 1^a fase do presente estudo.

Assinatura: _____

Caros Pais

No seguimento da participação do(a) seu(sua) filho(a) na primeira fase do estudo “Relação da criança com escola: preditores e evolução”, vimos contactá-lo novamente.

No terceiro período irá decorrer a segunda fase do estudo, na qual voltarão a participar as mesmas crianças que participaram na primeira fase, os seus pais e professor. Agradecemos que leia com atenção as informações seguintes, para que possa tomar uma decisão relativamente à participação do seu(sua) filho(a) no segundo momento do estudo.

- Em que consiste a segunda fase do estudo?

Na segunda fase do estudo é solicitada novamente a participação da criança, pais e professor. Esta fase consiste no preenchimento de alguns questionários. Os que são preenchidos pelos pais serão enviados em maio para casa (duração média do preenchimento 30 min.) e os que são preenchidos pela criança, serão administrados durante parte de uma aula (duração média de 30 min.), com o apoio da investigadora.

- Sou obrigado a participar?

A participação é voluntária, mas é muito importante termos o maior número possível de participantes para que possamos atingir os objetivos deste estudo. Os pais podem desistir do estudo em qualquer momento.

- Quem é que tem acesso aos dados?

Apenas a investigadora e orientadoras terão acesso aos dados individuais. Cada questionário terá um código que permitirá a identificação de quem forneceu as repostas nos instrumentos, que apenas será conhecido pela investigadora e orientadoras. Qualquer informação é totalmente confidencial e não será revelada a terceiros, nem publicada.

Os resultados do estudo serão tornados acessíveis, os mesmos serão divulgados numa página web, cujo endereço será divulgado pela comunidade escolar.

- Com quem é que devo contactar se tiver mais dúvidas?

Por favor contacte com a investigadora responsável, dr.^a Ana Raquel Ribeiro por e-mail (anaraquel_ribeiro@sapo.pt).

✂

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, da turma _____, do ano _____, li a informação fornecida e:

Autorizo que o meu filho participe na 2^a fase do presente estudo.

Não autorizo que o meu filho participe na 2^a fase do presente estudo.

Assinatura: _____

Caros Pais

No seguimento da vossa participação nas diferentes fases do estudo “Relação da criança com escola: preditores e evolução”, vimos contactá-los novamente.

Em junho deste ano letivo (2018/19) irá decorrer a terceira e última fase do estudo, na qual só participarão alguns pais. Agradecemos que leia com atenção as informações seguintes, para que possa tomar uma decisão relativamente à sua participação no último momento do estudo.

- Em que consiste a última fase do estudo?

Na última fase do estudo é solicitada novamente a colaboração do(a) pai/mãe. Um dos progenitores será entrevistado individualmente pela investigadora. A entrevista será gravada para análise e codificada pela investigadora. As entrevistas serão realizadas na escola, de acordo com a disponibilidade do(a) pai/mãe. No final deste formulário pedimos o contacto telefónico para agendar esta entrevista. Nesta entrevista, com uma duração aproximada de uma hora, serão colocadas questões acerca de características individuais da criança, relação da criança com os outros, práticas e estilos educativos dos pais, relação dos pais com a escola, práticas e estilos educativos dos professores e apoio percebido.

- Sou obrigado a participar?

A participação é voluntária, mas é muito importante termos o maior número possível de participantes para que possamos atingir os objetivos deste estudo. Os pais podem desistir do estudo em qualquer momento.

- Quem é que tem acesso aos dados?

Apenas a investigadora e orientadoras terão acesso aos dados individuais e aos registos audiovisuais. Os dados não podem ser utilizados para outros fins que não os da investigação.

- Com quem é que devo contactar se tiver mais dúvidas?

Por favor contacte com a investigadora responsável, dr.^a Ana Raquel Ribeiro por e-mail (anaraquel_ribeiro@sapo.pt).

☞

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, da turma _____, do ano _____, li a informação fornecida e:

Aceito participar na última fase do presente estudo.

Não aceito participar na última fase do presente estudo.

Assinatura: _____

Contacto: _____

Exmº Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas ...

O meu nome é Ana Raquel Ribeiro, sou Psicóloga Escolar e doutoranda da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Atualmente encontro-me a desenvolver o estudo “Relação da criança com escola: preditores e evolução” em várias escolas do país, o qual tem por principais objetivos analisar a evolução da ligação do aluno à escola e sucesso escolar do 2º ao 4º ano de escolaridade e identificar os fatores que contribuem para essa ligação e para o sucesso escolar. É um estudo prospetivo que pretende acompanhar as crianças até ao final do 1º ciclo. Este projeto terá início no primeiro período do ano letivo 2018/19 e terminará no final do mesmo ano letivo.

O estudo é realizado por mim, Ana Raquel Ribeiro, sob a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Pereira (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa) e co-orientação da Professora Doutora Marta Pedro (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa).

A ligação do aluno à escola tem suscitado grande interesse, sendo considerado um indicador crucial para a melhoria do sucesso escolar e diminuição dos comportamentos disruptivos dos alunos. Contudo, pouco se conhece sobre os fatores que promovem uma maior ligação da criança à escola, sobretudo em crianças mais jovens e em crianças com problemas de comportamento.

Para a realização do estudo necessitamos da participação dos alunos que frequentam o 1º ciclo no Agrupamento, dos seus pais e, também, dos seus professores. Venho, assim, solicitar a sua colaboração nesta investigação, contribuindo para uma maior compreensão da ligação da criança à escola e permitindo identificar fatores que contribuem para a mesma.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Raquel Ribeiro

Mail: anaraquel_ribeiro@sapo.pt

Caro/a Professor/a

O meu nome é Ana Raquel Ribeiro, sou Psicóloga Escolar e doutoranda da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Atualmente encontro-me a desenvolver o estudo “Relação da criança com escola: preditores e evolução” em várias escolas do país, o qual tem por principais objetivos analisar a evolução da ligação do aluno à escola e sucesso escolar do 2º ao 4º ano de escolaridade e identificar os fatores que contribuem para essa ligação e para o sucesso escolar. É um estudo prospetivo que pretende acompanhar as crianças até ao final do 1º ciclo. Este projeto terá início no primeiro período do ano letivo 2018/19 e terminará no final do mesmo ano letivo.

O estudo é realizado por mim, Ana Raquel Ribeiro, sob a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Pereira (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa) e co-orientação da Professora Doutora Marta Pedro (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa).

A ligação do aluno à escola tem suscitado grande interesse, sendo considerado um indicador crucial para a melhoria do sucesso escolar e diminuição dos comportamentos disruptivos dos alunos. Contudo, pouco se conhece sobre os fatores que promovem uma maior ligação da criança à escola, sobretudo em crianças mais jovens e em crianças com problemas de comportamento.

Para a realização do estudo necessitamos da participação das crianças, dos seus pais e, também, dos seus professores. Venho, assim, solicitar a sua colaboração nesta investigação, contribuindo para uma maior compreensão da ligação da criança à escola e permitindo identificar fatores que contribuem para a mesma.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Raquel Ribeiro

Mail: anaraquel_ribeiro@sapo.pt

Declaração de Consentimento Informado

Eu _____ aceito participar no estudo o qual tem por principal objetivo analisar a evolução da ligação do aluno à escola e sucesso escolar do 2º ao 4º ano de escolaridade e identificar fatores que contribuem para essa ligação e para o sucesso escolar.

Declaro que a investigadora Dr^a. Ana Raquel Ribeiro explicou todos os momentos do estudo e os procedimentos do mesmo, os quais, numa primeira fase, consistem em validar alguns questionários para a população portuguesa e, os momentos seguintes, consistirão no preenchimento de um questionário, no final do 1º e 3º períodos, com duração estimada de 7 minutos por aluno.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar no estudo e que a minha identificação não constará no mesmo.

Assim sendo, concordo livremente em participar no estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura do Professor: _____

Assinatura do investigador: _____

Data: _____

Apêndice 3
Guião de Entrevista

Guião de entrevista

Designação do estudo: Preditores da ligação à Escola e sucesso escolar na Criança com problemas de comportamento: o papel dos Pais e da relação Professor-Aluno

Objetivo geral: avaliar fatores de risco e de proteção em crianças com elevados problemas de externalização que apresentam um elevado gosto/baixo evitamento em relação à escola e que apresentam um baixo gosto/elevado evitamento em relação à escola, através da análise da perspetiva dos pais.

I - Fatores individuais

Objetivos:

- Descrição do comportamento da criança no contexto escolar
- Compreensão da perceção que a criança tem relativamente à escola
- Identificação de características individuais da criança (comportamento, autoconceito escolar, autoeficácia escolar) que atuam como fatores de risco e de proteção em relação à sua ligação com a escola

Questões:

- Pode descrever-me o seu filho como aluno?
- Sente que ele gosta da escola? O que ele pensa acerca da escola?
- Pode dar-me exemplos de aspetos positivos e/ou negativos que o seu filho refere em relação à escola?
- Como é que ele se sente e se comporta na escola (sala de aula, intervalo, refeitório, ...)?
- Na sua opinião, como acha que ele se vê como aluno? Como é que acha que a perceção que ele tem de ele próprio enquanto aluno afeta o seu comportamento na escola? Pode dar-me alguns exemplos?
- Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades do seu filho na escola relativamente ao seu comportamento e aprendizagens?
- E sente que o seu filho se encontra bem-adaptado à escola?
- Pode dar-me exemplos concretos de áreas/situações em que pense que ele está bem-adaptado e áreas/situações em que essa adaptação é difícil?

Apêndice 3 – Guião de Entrevista

- Quais são as características do seu filho que considera que facilitam/dificultam a sua adaptação à escola?

- Há alguma coisa que gostaria de mudar no comportamento do seu filho em relação à escola?

II - Fatores familiares

Objetivos:

A - Práticas parentais

- Identificação de práticas parentais que atuam como fatores de risco e de proteção na ligação da criança à escola

- Descrição do suporte parental no percurso escolar do filho

- Descrição de reações parentais ao comportamento do filho na escola e aprendizagens

- Identificação de atribuições e expectativas dos pais relativamente ao comportamento do filho na escola

Questões:

- Quais são os seus objetivos em relação à educação do seu filho? De que forma a escola pode contribuir para a concretização desses objetivos?

- Anteriormente identificou as áreas de maior dificuldade na adaptação à escola. Que dificuldades é que sente na gestão do comportamento/motivação do seu filho relacionado com a escola?

- O que faz no dia a dia que sente que é eficaz para ajudá-lo nas áreas de maior dificuldade escolar/menor adaptação? há algumas coisas que faz que sintam que não são tão eficazes? Pode dar-me alguns exemplos?

- O que costuma fazer quando o seu filho manifesta um comportamento inadequado na escola? E quando tem um comportamento adequado ou tem bons resultados?

- Fala no dia a dia com o seu filho sobre o que se passa na escola? Como é que isso acontece?

- Que apoio/suporte proporciona ao seu filho relativamente ao seu percurso escolar? E comportamento na escola (estudo, TPC, ...)?

- Sente-se satisfeito com a forma como se envolve na vida escolar do seu filho?

- Há alguma coisa que gostava de mudar no seu comportamento enquanto pai/mãe de forma a ajudar o seu filho a estar mais adaptado na escola?

Apêndice 3 – Guião de Entrevista

B- Ligação família-escola

Objetivos:

- Caracterização da relação/envolvimento família-escola
- Identificação de características da relação escola-família que atuam como fatores de risco e de proteção na ligação da criança com a escola
- Identificação de fatores relacionados com a escola que facilitam/dificultam a construção da relação escola-família

Questões:

- Como descreve a sua relação com a escola? E com o professor? (envolvimento, procura de informação, ...)
- Sente que o professor conhece bem a vossa família e que pode contar com o apoio dele para questões relacionadas com o seu filho? Pode dar-me alguns exemplos concretos de como é que isto acontece?
- Costuma deslocar-se à escola do seu filho? Em que situações?
- Tem por hábito participar nas atividades proporcionadas pela escola? Como por exemplo?
- Que atividades na escola (reuniões com professor, participação em atividades na sala de aula, participação em eventos) facilitaram a sua ligação à escola/professor?
- Há algumas atividades ou comportamentos por parte dos profissionais da escola que possam ter dificultado a ligação da família à escola?
- Como é a comunicação entre si e o professor? Como lhe é transmitida a informação acerca do comportamento do seu filho (positivo e negativo)?
- Sente-se satisfeito com a sua relação com a escola/professor?
- Existe alguma coisa que gostaria de alterar na sua relação/envolvimento com a escola?
- Na sua opinião, como é que a sua relação com a escola tem afetado o seu filho e a sua adaptação à escola?

III- Fatores escolares

A - Ligação criança-escola

Objetivos:

- Caracterização da relação filho-professor e filho-escola
- Identificação de fatores escolares de risco e de proteção para o comportamento do aluno na escola e para a sua ligação com a escola

Questões:

- Com descreve a relação que existe entre o seu filho e o seu professor? E com a escola?
- Como o professor descreve o seu filho como aluno?
- O que sente que o professor faz no dia a dia que é eficaz para ajudar o seu filho a ultrapassar as suas dificuldades e a aumentar a sua adaptação/ligação à escola? Existem algumas coisas que faz que sintas que não são tão eficazes? Pode dar-me alguns exemplos?
- Há algumas atividades ou comportamentos por parte dos profissionais da escola que possam ter facilitado/dificultado a adaptação do seu filho à escola? Pode dar-me alguns exemplos?
- Que características da escola sente que facilitam/dificultam a adaptação do seu filho à escola?
- O seu filho beneficia de algum tipo/medida de apoio? Se sim, como essa medida tem sido eficaz?

B - Relações interpessoais com pares e adultos na escola

Objetivos:

- Caracterização das relações interpessoais da criança com pares e adultos na escola
- Identificação de potencialidades e dificuldades nas relações com os outros em contexto escolar

Apêndice 3 – Guião de Entrevista

Questões:

- Como descreve as relações interpessoais do seu filho com os outros (pares, adultos)? Tem amigos? Como reagem os outros aos comportamentos do seu filho?
- No relacionamento com os seus pares, o que considera que tem ajudado o seu filho a sentir-se mais/menos adaptado à escola? O que acha que tem dificultado?
- Identifique algumas situações na escola que provocam comportamentos inadequados no seu filho.
- Existe alguma coisa que gostaria de alterar na relação que o seu filho tem com a escola? E com os elementos que nela se encontram (professor, funcionários, colegas)?

De tudo o que falámos gostaria que me salientasse 3 aspetos (que pode ser características do seu filho; características do vosso comportamento enquanto pais; da vossa relação com a escola; ou fatores da relação da criança com colegas/professor/escola) que considera fundamentais para que o seu filho esteja bem-adaptado na escola?