

بررسی رابطه بین عملکرد خانواده با رشد خودگردانی و اشتیاق به تحصیل و مدرسه در

دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر یاسوج

مهران حیدری نیا^{۱*}، علی مهران^۲

۱. کارشناسی ارشد مشاوره توان‌بخشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. کارشناسی علوم تربیتی تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره شانزدهم، زمستان ۱۴۰۱، صفحات ۲۲-۳۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین عملکرد خانواده با رشد خودگردانی و اشتیاق به تحصیل و مدرسه در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر یاسوج بوده است. روش تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر یاسوج در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل داد که مطابق با آمارهای دریافتی حجم جامعه ۱۴۰۰ نفر برآورد شده است. نمونه این پژوهش ۳۰۰ نفر بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس جدول انتخاب نمونه کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش شامل پرسشنامه عملکرد ارتباطی خانواده نودرگاه‌فرد (۱۳۷۳)، پرسشنامه رشد خودگردانی و استقلال آیووا (۱۹۸۶) و پرسشنامه اشتیاق مدرسه بری، بتی و وات (۲۰۰۴) بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و روش‌های آمار استنباطی مانند ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد میان نمره کل عملکرد خانواده با نمره کل رشد خودگردانی و حیطه‌های آن در سطح آلفای ۰/۰۵ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و زیر مقیاس‌های وابستگی متقابل، استقلال عاطفی-والدین و استقلال عاطفی دوستان و همسالان بیشترین ارتباط را با عملکرد خانواده دارند. همچنین دیگر یافته پژوهش نشان داد بین نمره کل عملکرد خانواده با نمره کل اشتیاق تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن در سطح آلفای ۰/۰۵ رابطه منفی و معناداری وجود دارد و زیر مقیاس‌های مشارکت در اجتماع، مشارکت علمی و احساس احترام بیشترین ارتباط را با عملکرد خانواده دارند.

واژه‌های کلیدی: عملکرد خانواده، رشد خودگردانی، اشتیاق به تحصیل و مدرسه.

مقدمه

یکی از مسائلی که در ارتقاء فرایند آموزش و یادگیری دانش آموزان در آموزش مجازی نقش مهمی دارد عملکرد خانواده‌ها و روابط والدین و فرزندان است. خانواده‌ها به بهبود عملکرد تحصیلی فرزندانشان علاقه‌مندند و بیشترین تأثیر را در تعدیل رفتارهای یادگیری آن‌ها دارند (مولر^۱، ۲۰۱۸). خانواده‌ها با روش‌های تربیتی و تعامل‌های متفاوت، بر آینده فرزندان تأثیر می‌گذارند؛ زیرا فرزندان زمان زیادی را در خانه سپری می‌کنند و از جو ارتباطی میان اعضای خانواده تأثیر می‌پذیرند (روکسا و کینزلی^۲، ۲۰۱۹). محیط ارتباطی خانواده به کیفیت، محتوا و فضای تعاملات خانواده با یکدیگر و با دیگران اشاره دارد (کورنر و فیتزپاتریک^۳، ۲۰۰۲؛ هانسون و السون^۴، ۲۰۱۸). فیتزپاتریک و ریچی^۵ (۱۹۹۴) دو رویکرد روابط زناشویی و روابط والد فرزندی را به دلیل اینکه از یکدیگر متمایز نیستند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند، باهم ادغام کرده و الگوی محیط ارتباطی خانواده با سه بعد بیانگری خانواده‌ها، سنت‌گرایی ساختاری و اجتناب از تعارض را مطرح کردند (به نقل از قدمی، زارع و رحیمی، ۱۳۹۸). بیانگری خانواده در واقع نشان‌دهنده جهت‌گیری گفت‌و شنود در خانواده است که در آن کودکان و دیگر اعضای خانواده تشویق می‌شوند تا به‌طور آشکار، ایده‌ها و احساسات خود را بیان کنند (آلم، السون و هانکانه^۶، ۲۰۱۵). در بعد سنت‌گرایی ساختاری، یک رابطه سازگاری میان والدین و فرزندان وجود دارد، با این حال والدین قدرت بیشتری نسبت به فرزندان خود در خانواده دارند. این بعد، از طرفی، باورها و اعتقادات متعارف خانواده را نسبت به ازدواج نشان می‌دهد که بیشتر بیانگر سنتی بودن آن‌ها است. بعد نهای محیط ارتباطی خانواده، اجتناب از تعارض است که از گرایش متقابل اعضای خانواده و تمایل خانواده برای جلوگیری از تعارض صحبت به میان می‌آورد (برنز و پیرسون^۷، ۲۰۱۱). باوجود آنکه خانواده می‌تواند منبع آرامش و امنیت برای فرزندان باشد، اما در صورت اختلافات خانوادگی و تعاملات منفی اعضا می‌تواند به‌صورت غیرمستقیم مانعی را بر سر راه پیشرفت فرزندان ایجاد کند (تنهای رشوانلو و حجازی، ۱۳۹۱). والدین ناآگاه و بی‌توجه به اهمیت رفتار گرم و صمیمانه با فرزندان، با ایجاد محیطی ناخوشایند در خانه، فرزندان بدون استقلال و رشد شخصی و بی‌میل به امور تحصیلی خواهند داشت. بنابراین طبیعی است که عمیقاً تحت تأثیر آنچه در درون خانواده آسیب‌زا باشد، زمینه‌های شکوفایی رشد شخصی و استقلال در دانش آموزان شدید صدمه خواهد دید (عسگری، صفرزاده و قاسمی مقرر، ۱۳۹۰).

یکی از متغیرهایی که عمیقاً تحت تأثیر عملکرد خانواده و نحوه ارتباط اعضای خانواده با فرزندان مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است استقلال و خودگردانی فرزندان است. جعفری هرنیدی و رجایی موسوی (۱۳۹۸) نشان دادند که بلوغ عاطفی فرزندان تحت

¹ Muller

² Roksa & Kinsley

³ Koerner & Fitzpatrick

⁴ Hanson & Olson

⁵ Fitzpatrick & Ritchie

⁶ Alm, Olsen & Honkanen

⁷ Burns & Pearson

تأثیر عملکرد خانواده رشد می‌کند و رشد هیجانی خانواده پیش‌بینی کننده رشد و بلوغ فرزندان است. بر اساس تعریف کندال^۱ (۱۹۹۳)، خودگردانی و استقلال به عنوان رفتارها و مهارت‌هایی است که اساساً از محیط‌های آموزشی و خانه ناشی می‌شود و فرد را قادر می‌سازد تا در زندگی به‌طور مستقل تصمیم‌گیری کرده و مسائل‌شان را حل کند (عادلی، طالع پسند و نظیفی، ۱۳۹۹). خودمختاری از نظر برگر و توما^۲ (۲۰۱۵) به عنوان عاملی نگرسته می‌شود که در زندگی اشخاص نقش اساسی دارد و آن‌ها را آزاد به تصمیم‌گیری و انتخاب در مورد کیفیت زندگی‌شان می‌کند و فارغ از تأثیرات و دخالت‌های بیرونی و بی‌مورد است. وقتی که فرد عملی را آزادانه انتخاب کند نیاز به خودگردانی در او رشد می‌یابد، وقتی که بر آن عمل تسلط یابد احساس شایستگی خواهد کرد و هنگامی که با افراد مهم زندگی ارتباط برقرار کند و از حمایت آنان برخوردار شود، احساس تعلق در او رشد می‌کند. محیطی که با حمایت خود زمینه ارضای این نیازها را فراهم کند، باعث لذت بردن فرد از اعمال و در نتیجه تنظیم خودگردان رفتارها می‌گردد (گانیه^۳، ۲۰۰۳). والدین به عنوان اولین عامل اجتماعی کردن فرزندان، با روابط سازنده و تعاملات خود، نقش مهمی در رشد و تحول روان‌شناختی و اجتماعی آنان ایفا می‌کنند (گرولنیک، ۲۰۰۹) و شیوه رفتار آنان به‌طور عمده‌ای می‌تواند بر ارضاء یا بازداری نیازهای روان‌شناختی مؤثر باشد (نی‌میک^۴ و همکاران، ۲۰۰۶).

تحقیقات نشان می‌دهند که حمایت و گرمی والدین در محیط خانواده با استقلال رفتاری، اقتدار فرزندان و خودگردانی آنان رابطه مثبت و با اشکال غیر سامان‌ده آن رابطه منفی دارد (تنهای رشوانلو، ۱۳۸۹؛ کاستا^۵ و همکاران، ۲۰۱۹؛ دسی^۶ و همکاران، ۱۹۹۳؛ رایان^۷ و همکاران، ۱۹۹۴) و می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (عسگری و سادات جزایری، ۱۳۹۷؛ مظاهری، سادات صادقی و حیدری، ۱۳۹۰؛ برونته سینک، مور و کارانو^۸، ۲۰۰۶؛ سوننز و وتستین کیست^۹، ۲۰۰۵). غالب تحقیقات انجام‌شده در این زمینه، تأثیر مستقیم روابط والدینی و جو حاکم بر خانواده بر استقلال شخصی را مورد بررسی قرار داده‌اند، اما برخی دیگر از محققان (گرولنیک، ۲۰۰۹؛ گووی و ولرند^{۱۰}، ۱۹۹۷) بر این باورند که نحوه تعاملات والدینی با فرزندان به‌طور غیرمستقیم و از طریق تأثیر بر انگیزش بیرونی بر رشد خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد. به‌عنوان مثال گرولنیک و همکاران (۱۹۹۱) در پژوهشی به بررسی تأثیر ادراک حمایت از استقلال و درگیری مادر، پدر و هر دو والد بر متغیرهای انگیزشی ادراک کنترل، شایستگی و خودمختاری و همچنین پیشرفت تحصیلی پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که متغیرهای انگیزشی به عنوان واسطه‌ای میان ادراک از عملکرد خانواده و رشد خودگردانی و پیشرفت تحصیلی عمل می‌کنند.

¹ Kendall

² Berger & Thoma

³ Gagné

⁴ Niemiec

⁵ Costa

⁶ Deci

⁷ Ryan

⁸ Bronte-Tinkew, Moore & Carrano

⁹ Soenens & Vansteenkiste

¹⁰ Guay & Vallerand

یکی دیگر از عوامل مؤثر و مرتبطی که می‌تواند از عملکرد خانواده تأثیر بپذیرد اشتیاق به تحصیل و مدرسه در فرزندان است. به عبارت دیگر گذشته از نقش خانواده در پرورش کودک و در نتیجه استمرار نسل‌ها و بقای نوع بشر، وظایف متعددی مانند افزایش اشتیاق به فعالیت‌های تحصیلی به عهده خانواده است. اشتیاق به تحصیلی و مدرسه در دانش‌آموزان متغیری است که برای یادگیری، حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک عامل مهم یادگیری یاد می‌شود. اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل‌شده اطلاق می‌گردد (نگوین، گا و فریمن^۱، ۲۰۲۲). از اشتیاق تحصیلی و به عنوان سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آن‌ها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقاء سطح موفقیت‌ها یاد کرده‌اند که می‌تواند منجر به مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان شود (انصارالحسینی و همکاران، ۱۴۰۰). دانش‌آموزان بیشتر دوره کودکی و نوجوانی خود را در مدرسه می‌گذرانند و حس تعلق می‌تواند بر زندگی آن‌ها تأثیرگذار بوده (بوچارد و برگ^۲، ۲۰۱۷) و بر جنبه‌های شخصی و تحصیلی آنان اثر بگذارد (روفی^۳، ۲۰۱۱). اشتیاق به تحصیل و مدرسه انگیزه‌ای برای علاقه دانش‌آموزان به مدرسه است که ارزش‌های درونی، پیگیری اهداف و رفتارهای تحصیلی را بهبود می‌بخشد (فاست، ۲۰۱۴) و فقدان آن به مشکلات رفتاری، عاطفی و تحصیلی می‌انجامد. این عقیده که معلمان و هم‌سالان به آن‌ها اهمیت داده، در جریان یادگیری حامی‌شان هستند، قواعد انضباطی مدرسه عادلانه است و تعلیم و تربیت ضرورتی حیاتی برای زندگی است، در دانش‌آموزان احساس تعلق به مدرسه ایجاد و آن را تقویت می‌نماید (ماپفومو و موچنا^۴، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان داده اشتیاق تحصیلی با کاهش قلدری (بلوم^۵، ۲۰۰۵)، احتمال ترک تحصیل (اشلی، انیس و اوسو-آنسا^۶، ۲۰۱۲)، سوء مصرف مواد و الکل (چاپمن^۷ و همکاران، ۲۰۱۲) و افزایش انگیزش تحصیلی (ونزل، بتل، راسل و لونی^۸، ۲۰۱۰)، تمایل به شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه (سالهوف^۹، ۲۰۰۹) و حضور به موقع در مدرسه (ایتو^{۱۰}، ۲۰۱۱) رابطه دارد.

به نظر می‌رسد والدین نقش زیادی در اشتیاق تحصیلی فرزندان به تحصیلی و مدرسه دارند (موتاهان، اوسترل و هاوکینز، ۲۰۱۰). کارشناسان حوزه آموزش معتقدند در شرایط ناگزیر کنونی نقش والدین و اعضای خانواده دانش‌آموز کمتر از آموزگاران و کادر آموزشی نیست. به اعتقاد این گروه از کارشناسان و بسیاری از مسئولان آموزشی، والدین نباید به بهانه مسئولیت ذاتی و حرفه‌ای آموزش و پرورش در فراهم کردن زیرساخت‌های آموزشی، نقش مهم خودشان در فرآیند آموزشی با ساختار ناگزیر کنونی را نادیده بگیرند و به آن کم‌توجه باشند (غفوری فرد، ۱۳۹۹). نقش والدین در تحصیل و ایجاد اشتیاق تحصیلی در فرزندان به اندازه ایست

¹ Nguyen, Guh & Freeman

² Bouchard & Berg

³ Roffey

⁴ Mapfumo & Muchena

⁵ Bloom

⁶ Ashley, Ennis & Owusu-Ansah

⁷ Chapman

⁸ Wentzel, Battle, Russell & Looney

⁹ Saelhof

¹⁰ Ito

که می‌تواند مسیر زندگی هر فرد را مشخص کند. والدین با سبک تربیتی، رفتار، ارتباطات، نگرش و تعاملاتی که در محیط خانواده ایجاد می‌کنند به فرزندانشان یاد می‌دهند که چه چیزی برای زندگی لازم و چه چیزی مضر است. این والدین هستند که امکانات و شرایط را به نحوی ایجاد می‌کنند که کودکان فرصت پیشرفت در زمینه‌های مختلف زندگی را داشته باشند. اما گاه تصمیمات آن‌ها بر اساس معیارهای نامناسب بوده و علیرغم تلاش‌هایشان نمی‌توانند آینده خوبی برای فرزند خود رقم بزنند و به تبع آن فرزندان نسبت به تحصیل و مدرسه دل‌سرد شده و از ادامه مسیر بازمی‌مانند (عادلی و همکاران، ۱۳۹۹). در این راستا نیز بررسی پیشینه تحقیقاتی نشان می‌دهد که بین الگوهای ارتباطی والدین با حس تعلق به مدرسه رابطه معناداری وجود دارد؛ به‌عنوان مثال نتایج پژوهش رمضان پور، کورش نیا، مهریار و جاویدی (۱۳۹۸) نشان داد که متغیرهای برون‌زا (جهت‌گیری گفت‌و شنود خانواده و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده) قادر به پیش‌بینی احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان است. همچنین هانگ و اسپلیج^۱ (۲۰۱۲) معتقدند جو ارتباطی حاکم بر خانواده می‌تواند بر رشد دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف اثر بگذارد؛ ماری-هاروی واسلی^۲ (۲۰۱۰) نیز بر تأثیر خانواده و مسئولیت آن‌ها بر حمایت از دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند تا دانش‌آموزان بتوانند با استفاده از این نوع حمایت‌ها پیشرفت مناسبی در تحصیل، رشد اجتماعی و عاطفی خود داشته باشند. به‌گواه این یافته‌های پژوهشی، انتظار می‌رود عملکرد مطلوب و بهینه دانش‌آموزان از یک‌طرف با عملکرد خانواده و جو حمایتی و عاطفی حاکم بر خانواده و از طرف دیگر با اشتیاق به تحصیل و مدرسه در آن‌ها در ارتباط باشد. پس از این رو خانواده یک نظام عمده مؤثر بر فرزندان هست که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته و نقش آن در بروز رفتارهایی مانند رشد خودگردانی و اشتیاق به مدرسه و تحصیل قابل بررسی است.

اهمیت یافته‌های مذکور از یک سوء و فقدان مطالعات مربوط به بررسی تعاملی این متغیرها در بافت آموزشی کشور به‌ویژه در شرایط بحرانی که ویروس منحوس کوید ۱۹ به وجود آورده و آموزش‌ها را به سمت آموزش‌های مجازی برده و نقش والدین را به مراتب بیش‌ازپیش در امور تحصیلی فرزندان خود افزایش داده، مهم‌ترین برانگیزاننده انجام پژوهش حاضر بوده است. بدین ترتیب پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین عملکرد خانواده با رشد خودگردانی و اشتیاق به تحصیل و مدرسه در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر یاسوج در دوران آموزش مجازی پرداخته است.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر یاسوج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده است. حجم جامعه آماری ۱۴۰۰ نفر برآورد شده است. نمونه این پژوهش ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر یاسوج بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس جدول انتخاب نمونه کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) انتخاب شدند. به این ترتیب که پس از دریافت آمار کل دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر یاسوج از اداره آموزش و پرورش، از میان کل دبیرستان‌های پسرانه این شهرستان، تعداد ۶ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد، سپس متناسب با

¹ Hong & Espelage

² Murray-Harvey & Slee

تعداد موردنظر، ۱۲ کلاس که در مجموع ۳۰۰ دانش‌آموز بودند به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های موردنظر در میان آنان توزیع شد.

ابزار پژوهش

مقیاس عملکرد خانواده: این مقیاس در سال ۱۳۷۳ توسط محمود نودرگاه فرد به منظور سنجش جو عاطفی خانواده ساخته شد و شامل ۳۵ سؤال با گزینه‌های (هرگز، کم، گاهی، زیاد، خیلی زیاد) است و آزمودنی با علامت‌گذاری در هر یک از این گزینه‌ها وضعیت خانواده خود را در هر یک از سؤالات مشخص می‌کند. اعتبار ضریب محتوای این تست از روش دو نیمه کردن معادل ۰/۹۴ گزارش شده است و می‌توان نتیجه گرفت که این آزمون از اعتبار خوبی برخوردار است. روایی محتوایی این تست با توجه به نظر متخصصان تأیید اعتبار درونی می‌توان آن را به عنوان یکی از شواهد روایی سازه تلقی کرد (نودرگاه فرد، ۱۳۷۳). در پژوهش حاضر اعتبار این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه رشد خودگردانی: پرسشنامه رشد خودگردانی آیووا در سال ۱۹۸۶ به منظور ارزیابی خط سیر تحول استقلال براساس نظریه چیکرینگ (۱۹۶۹) به وسیله هود و جکسون^۱ طراحی شد. پرسشنامه دارای ۹۰ عبارت و ۶ زیر مقیاس (وابستگی متقابل، استقلال عاطفی-والدین، مدیریت مالی، استقلال عاطفی دوستان و همسالان، جابجایی) می‌باشد و هر زیر مقیاس ۱۵ سؤال را به خود اختصاص داده است، و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (اصلاً در من وجود ندارد، نمره ۱؛ به ندرت در من وجود دارد، نمره ۲؛ گاهی در من وجود دارد، نمره ۳؛ اغلب در من وجود دارد، نمره ۴؛ و تقریباً در من وجود دارد، نمره ۵) به سنجش رشد خودمختاری می‌پردازد. برای به دست آوردن نمره مربوط به هر زیر مقیاس نمرات همه عبارات زیر مقیاس موردنظر (هر زیر مقیاس ۱۵ عبارت) با هم جمع می‌شود؛ همچنین برای به دست آوردن نمره میانگین عدد به دست آمده بر ۱۵ تقسیم می‌شود و برای به دست آوردن نمره کل باید امتیازات مربوط به ۹۰ عبارت با هم جمع می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه در پژوهش سلگی لریستانی (۱۳۹۳) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷۰ برآورد شده است؛ همچنین روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه نیز پژوهش ذکر شده مناسب ارزیابی شده است. در پژوهش حاضر اعتبار این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۲ توسط بری، بتی و وات^۳ (۲۰۰۴) به منظور سنجش اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است و در ایران توسط مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و شش مؤلفه حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، احساس مثبت به مدرسه، تعلق فرد به مدرسه و مشارکت علمی می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، نمره ۱ تا کاملاً موافقم، نمره ۴) به سنجش اشتیاق تحصیلی به مدرسه می‌پردازد. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک تک گویه‌های مربوط به آن زیرمقیاس با هم جمع می‌شود. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه‌های پرسشنامه را با هم جمع می‌شود. دامنه امتیاز این

¹ Hood & Jackson

² Students' sense of connectedness with school questionnaire

³ Brew, Beatty & Watt

پرسشنامه بین ۲۷ تا ۱۰۸ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر اشتیاق به تحصیلی و مدرسه خواهد بود و بالعکس. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷۰ برآورد شده است؛ همچنین روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و سپس آزمون همبستگی پیرسون به منظور بررسی روابط بین متغیرها ارائه می‌شوند. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره آزمودنی‌ها روی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در نمونه مورد بررسی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
عملکرد خانواده	۲۳,۴۷	۱۰,۷۲	۲	۳۵
وابستگی متقابل	۹,۸۸	۴,۷۵	۳	۱۹
استقلال عاطفی-والدین	۲۲,۶۳	۳,۷۱	۱۲	۳۱
مدیریت زمان	۳۸,۹۶	۴,۸۵	۲۴	۵۰
زیرمقیاس‌های خودگردانی				
مدیریت مالی	۳۴,۲۵	۵,۸۱	۲۰	۵۰
استقلال عاطفی دوستان	۳۳,۶۲	۵,۶۱	۲۱	۴۷
جابجایی	۳۱,۱۳	۵,۰۶	۱۹	۵۰
نمره کل خودگردانی	۱۷۰/۴۹	۱۷/۸۲	۱۱۹	۲۱۱
حمایت معلم	۲۰,۵۸	۴,۲۳	۱۱	۳۰
مشارکت در اجتماع	۸,۱۹	۲,۱۴	۴	۱۶
احساس احترام	۸,۲۵	۲,۹۰	۴	۱۸
زیرمقیاس‌های اشتیاق به مدرسه				
احساس مثبت به مدرسه	۱۰,۳۴	۲,۵۴	۴	۱۸
تعلق فرد به مدرسه	۶,۲۳	۲,۵۶	۳	۱۵
مشارکت علمی	۸,۲۸	۲,۰۶	۳	۱۳
نمره کل اشتیاق به مدرسه	۶۱/۸۹	۹,۳۸	۳۸	۹۲

N=300

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین نمره عملکرد خانواده ۲۳,۴۷ با انحراف معیار ۱۰,۷۲ می‌باشد. همچنین در بین حیطه‌های شش گانه خودگردانی بیشترین میانگین مربوط به زیرمقیاس مدیریت زمان (۳۸,۹۶) و کمترین میانگین مربوط به وابستگی متقابل (۹,۸۸) است. زیرمقیاس مدیریت مالی بیشترین انحراف معیار را در بین شش خرده مقیاس رشد خودگردانی دارد. همچنین در بین حیطه‌های شش گانه اشتیاق به مدرسه و تحصیل بیشترین میانگین مربوط به حمایت معلم (۲۰,۵۸) و کمترین میانگین مربوط به تعلق فرد به مدرسه (۶,۲۳) است. زیرمقیاس حمایت معلم نیز دارای بیشترین انحراف معیار (۴,۲۳) در بین زیرمقیاس‌های احساس تعلق به مدرسه می‌باشد.

انجام بسیاری از آزمون‌های پارامتریک مستلزم نرمال بودن مشاهدات است. بنابراین می‌توان برای بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌ها از آزمون کلموگروف اسمیرونوف استفاده کرد. براساس این آزمون، وقتی توزیع داده‌ها نرمال است که مقدار یا سطح معناداری بیش

از عدد بحرانی در سطح ۰/۰۵ باشد. در جدول ۲ نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌های حاصل از اجرای آزمون‌ها ارائه می‌گردد.

جدول ۲. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

متغیر	سطح معناداری	Z (کولموگروف-اسمیرنوف)
عملکرد خانواده	۰/۵۴۱	۱۴/۴۸
رشد خودگردانی	۰/۶۴۳	۰/۴۶۳
اشتیاق به مدرسه و تحصیل	۰/۷۴۴	۰/۳۲۶

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌گردد مقدار آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نمره عملکرد خانواده (۱۴,۴۸)، رشد خودگردانی (۰,۴۶۳) و اشتیاق به مدرسه و تحصیل (۰,۳۲۶) معنادار نیست. بنابراین متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمالی هستند و می‌توان از تحلیل‌های پارامتریک برای آن استفاده کرد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
عملکرد خانواده	۱												
وابستگی متقابل	0.90**	۱											
استقلال عاطفی	0.66**	0.67**	۱										
مدیریت زمان	0.15	0.06	0.13*	۱									
مدیریت مالی	-0.13*	-0.02	0.003	0.14	۱								
استقلال عاطفی	0.35*	0.18	0.063	0.36*	0.63	۱							
دوستان	-0.18*	-0.04	0.00	0.03	0.73**	0.40**	۱						
جابجایی	0.11**	0.11**	0.13**	0.37**	0.65**	0.90**	0.24**	۱					
حمایت معلم	-0.30**	-0.02	0.05	0.04	0.66**	0.44**	0.54**	0.34**	۱				
مشارکت در اجتماع	-0.17**	-0.05	-0.07	-0.02	0.59**	0.04	0.66**	0.03	0.28**	۱			
احساس احترام	-0.03	-0.01	0.01	0.04	0.27**	0.29**	0.56**	0.13*	0.02	0.02	۱		
احساس مثبت به مدرسه	-0.01	-0.05	-0.10	-0.035**	0.58**	0.056	0.65**	0.048	0.32**	0.92**	-0.032	۱	
تعلق فرد به مدرسه	-0.27**	-0.022	0.004	0.064	0.32**	0.01	0.43**	0.01	-0.09	0.19**	0.67**	0.02	۱
مشارکت علمی													

اطلاعات به دست آمده از جدول ۳ نشان می‌دهد بین عملکرد خانواده با وابستگی متقابل ($r=0.90^{**}$)، استقلال عاطفی والدین ($r=0.66^{**}$)، استقلال عاطفی دوستان ($r=0.35^{**}$) در متغیر رشد خودگردانی در سطح خطای کمتر از ۰,۰۱ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین بین عملکرد خانواده با مدیریت زمان به عنوان یکی دیگر از زیر مقیاس‌های رشد خودگردانی ($r=0.15^{*}$) در سطح خطای کمتر از ۰,۰۵ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین مدیریت مالی ($r=0.13^{*}$) و جابه جایی ($r=0.18^{*}$) در سطح خطای کمتر از ۰,۰۵ با عملکرد خانواده رابطه منفی و معناداری نشان داده است. مشارکت در اجتماع ($r=0.30^{**}$)، احساس احترام ($r=0.17^{**}$) و مشارکت علمی ($r=0.27^{**}$) از زیرمقیاس‌های اشتیاق به مدرسه در سطح خطای کمتر از ۰,۰۱ با عملکرد خانواده رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

در گام بعدی همبستگی پیرسون بین عملکرد خانواده با نمره کل رشد خودگردانی و اشتیاق به مدرسه ارائه شده است که نتایج آن در جدول ۴ و ۵ گزارش شده است.

جدول ۴. ضریب همبستگی پیرسون بین عملکرد خانواده با نمره کل رشد خودگردانی

متغیر	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
نمره کل رشد خودگردانی	۰/۳۶۹	۰/۰۰۱	۳۰۰

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد ضریب همبستگی پیرسون برای دو متغیر عملکرد خانواده و رشد خودگردانی ارائه شده است. با توجه به نتایج این جدول عملکرد خانواده در سطح $(P < ۰/۰۱, r = 0.369^*)$ با نمره کل خودگردانی در دانش آموزان پسر مقطع اول متوسطه رابطه مثبت و معنادار دارد.

جدول ۵. ضریب همبستگی پیرسون بین عملکرد خانواده با نمره کل اشتیاق به مدرسه و تحصیل

متغیر	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
نمره کل اشتیاق به مدرسه و تحصیل	-۰/۳۵	۰/۰۰۱	۳۰۰

اطلاعات ارائه شده در جدول ۵ نشان می‌دهد که عملکرد خانواده در سطح $(P < ۰/۰۱, r = -0.35^*)$ با نمره کل اشتیاق به تحصیل در دانش آموزان پسر مقطع اول متوسطه رابطه منفی و معنادار دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه عملکرد خانواده با رشد خودگردانی و اشتیاق به مدرسه و تحصیل در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر یاسوج در دوران مجازی انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین عملکرد خانواده با نمره کل رشد خودگردانی و استقلال رابطه مثبت و معنادار وجود دارد $(P < ۰/۰۱)$. همچنین همه زیر مقیاس‌های رشد خودگردانی (وابستگی متقابل، استقلال عاطفی والدین، مدیریت زمان، مدیریت مالی، استقلال عاطفی دوستان و جابجایی) با عملکرد خانواده رابطه معناداری را نشان دادند. این یافته با یافته‌های پژوهش جعفری هرنندی و رجایی موسوی (۱۳۹۸)، تنهای رشوانلو، (۱۳۸۹)، کاستا^۱ و همکاران (۲۰۱۹)، دسی و همکاران (۱۹۹۳)، برونه سینک و همکاران (۲۰۰۶) همسو می‌باشد. به‌عنوان مثال جعفری هرنندی و رجایی موسوی (۱۳۹۸) نشان دادند که بین عملکرد خانواده و بلوغ عاطفی دختران دوره دوم متوسطه همبستگی معناداری وجود دارد به این معنا که جو عاطفی با ثبات خانواده با میزان رشد یافتگی بیشتر در دختران در ارتباط است؛ به عبارتی هر چه جو عاطفی خانواده و رابطه عاطفی والدین با فرزند مناسب‌تر باشد، میزان دستیابی فرزندان به بلوغ عاطفی بیشتر خواهد بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد بر طبق نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا (۱۹۹۴)، با وجود یادگیری افراد از تجربه مستقیم، بیشترین میزان یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران کسب می‌شود و عنصر اصلی یادگیری مشاهده‌ای سرمشق‌گیری است. از طرف دیگر در شرایط فعلی که مدارس تعطیل هستند و آموزش‌ها به صورت کاملاً مجازی است و فرزندان بیشترین وقت خود را در خانواده می‌گذرانند، از بسیاری از رفتارهای والدین سرمشق و الگو می‌گیرند (رالی، باقری و ملنفت، ۱۳۹۷). از طرف دیگر وابستگی متقابل، استقلال عاطفی مناسب از والدین، مدیریت زمان و مدیریت مالی به عنوان برخی از مؤلفه‌های مرتبط با رشد خودگردانی از طریق تقلید و الگوگیری از والدین در

¹ Costa

محیط خانواده صورت می‌گیرد که مطابق با نتایج تحقیقات تقلید و الگوگیری در محیط‌های زنده مثل خانواده برای فرزندان احتمال تقلید رفتارهای متقابل را برای فرزندان بیشتر می‌کند و در خانواده‌ای که عملکرد نامناسب، الگوهای ارتباطی نابهنجار بین والدین وجود دارد رشد استقلال و خودگردانی کودک را با خطر مواجه می‌کند. بنابراین نبود رابطه مثبت بین والدین و همچنین والدین با فرزندان و الگوهای ارتباطی خشک و پرخاشگرانه آن‌ها نسبت به یکدیگر باعث شکل‌گیری یادگیری این رفتار در فرزندان می‌شود و فرزندان آن والدین نیز معمولاً در مواجهه با مشکلات و فشارهای زندگی به‌جای انجام دادن رفتارهای رشدیافته و مستقل مانند استفاده از گفت‌وگوی منطقی با والدین، دوستان، همسالان و معلم از رفتارهای مخرب حاکی از عدم رشدیافتگی خودمختاری اقدام خواهند کرد. به‌عبارت‌دیگر چون والدین بیشترین ارتباط را هم در شرایط فعلی موجود در ایام کرونا و هم به‌طور کلی در ارتباط با فرزند خود دارند کودک از نحوه ارتباط عاطفی آن‌ها و جوی که به وسیله آن‌ها بر خانواده حاکم می‌شود شیوه ایجاد ارتباط را با دیگران یاد می‌گیرند و احساس ارزشمندی می‌کنند و این موضوع در رشد خودگردانی آنان تأثیر خواهد گذاشت.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد بین عملکرد خانواده با نمره کل اشتیاق به تحصیل و مدرسه رابطه منفی و معنادار وجود دارد و متغیرهای مشارکت در اجتماع، احساس احترام و مشارکت علمی از بین زیرمقیاس‌های اشتیاق تحصیلی بیشترین ارتباط منفی و معنادار را با عملکرد خانواده نشان دادند ($P < 0/01$). یافته‌های این پژوهش نیز با نتایج یافته‌های پژوهش رمضان پور و همکاران (۱۳۹۸)، هانگ و اسپلیج (۲۰۱۲)، موتاهان و همکاران (۲۰۱۰) و ماری-هاروی واسلی (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از تأثیر خانواده بر اشتیاق تحصیلی و محیط آموزشی بود. همچنان که رمضان پور و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که متغیرهای برون‌زا (جهت‌گیری گفت‌و شنود خانواده و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده) قادر به پیش‌بینی احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان است و در خانواده‌هایی که الگوهای ارتباطی مناسبی وجود دارد و افراد خانواده در تعاملات مناسب بیشتری با هم بسر می‌برند، پذیرش بیشتری برای یکدیگر ایجاد می‌کنند و کمتر به خاطر نظرات متفاوت سرزنش صورت می‌گیرد، بهتر می‌توانند ارزش‌ها و اهداف مشترکی را تدارک ببینند و در پی آن برای رسیدن به آن‌ها تلاش کنند، از راهبردهای مناسبی برای گفت‌وگو با فرزندان خود استفاده کنند، برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل مناسب بر آن‌ها انجام دهند و زمانی که این اهداف در مسیر امور تحصیلی باشد این نظارت و کنترل به همراه جو عاطفی مناسب زمینه‌ای را برای تعلق بیشتر به درس و مدرسه در فرزند به وجود می‌آورد. در زمینه تبیین یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت که بررسی زمینه‌های خانوادگی افراد مشتاق به تحصیل و مدرسه نشان می‌دهد که یکی از مسائل مهم برای رشد اشتیاق شناختی رفتاری و عاطفی کودکان ایجاد محیط مناسب برای تحریک و حفظ رابطه دوستانه والد-فرزند است. از این‌رو حمایت خانواده می‌تواند نقشی مثبت در جلوگیری از بروز ناکامی‌های ممکن داشته باشد. در نتیجه ایجاد احساس مثبت نسبت به محیط مدرسه و رشد اشتیاق کودکان در مایه پشتیبانی مکرر خانواده و ایجاد محیطی سرشار از محبت و همدلی فراهم می‌شود. همچنین محیط مدرسه و تعامل مناسب دانش‌آموزان با یکدیگر و معلمان و مربیان خود باعث ایجاد احساس مطلوب به مدرسه می‌گردد و می‌توانند فرایندهای شناختی و فراشناختی خود را در زمینه تحصیلی توسعه دهند که منجر به ایجاد انگیزه، تعهد و احساس ارزش نسبت به مواد درسی و در نتیجه تلاش بیشتر برای کنترل و نظارت دقیق بر فرایند یادگیری داشته باشند و این احساس تعلق به مدرسه می‌تواند زمینه ایجاد موفقیت را به سایر محیط‌های مشابه تسری دهد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به طرح مطالعه حاضر و استفاده از روش مقطعی اشاره کرد که ثبات و پایداری نتایج را در پی نخواهد داشت. محدودیت دیگر، نمونه پژوهش بود که می‌تواند تعمیم دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر را با مشکل روبه‌رو سازد و گردآوری اطلاعات بر اساس مقیاس خود گزارش دهی انجام شده که این گزارش‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی و شیوه‌های معرفی شخصی مستعد تحریف‌اند، با توجه به این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود آموزش شیوه‌های صحیح فرزند پروری و چگونگی ایجاد جو عاطفی مناسب در خانواده که در آن به نیازهای عاطفی فرزندان توجه کافی شود و پذیرش، تأیید، حمایت و هدایت فرزندان در اولویت قرار گیرد؛ همچنین برای کاهش هیجانات منفی و افزایش احساس تعلق به تحصیل و مدرسه دانش آموزان، شیوه‌های مداخله از سوی متخصصان اعمال شود.

منابع

- انصارالحسینی، سیدهادی؛ عابدی، محمدرضا و نیلفروشان، پریسا (۱۴۰۰). رابطه میان خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم. *مجله پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۲(۱)، ۵۸-۳۹.
- تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه (۱۳۹۱). نقش درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی مادر و پدر در انگیزش خودمختار و عملکرد تحصیلی فرزندان. *خانواده پژوهی*، ۸(۲۹)، ۱۲-۲۷.
- جعفری هرنندی، رضا و رجایی موسوی، سیدفاطمه (۱۳۹۸). رابطه بلوغ عاطفی، حمایت اجتماعی ادراک شده و جو عاطفی خانواده در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر قم. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵(۲)، ۱۴۷-۱۷۲.
- رمضانپور، علیرضا؛ کورش‌نیا، مریم؛ مهریار، امیرهوشنگ و جاویدی، حجت‌اله (۱۳۹۸). رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی تحصیلی. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۰(۳۷)، ۲۴۶-۲۲۵.
- عادل، نینا؛ طالع پسند، سیاوش و نظیفی، مرتضی (۱۳۹۹). نقش انگیزش والدین در انگیزش خودمختار دانش آموزان برای انجام تکالیف شب: آزمون مدلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری. *مجله پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۱(۱)، ۱۵۱-۱۶۸.
- عسکری، زهرا و سادات جزایری، رضوان (۱۳۹۷). رابطه والد-فرزند در مسیر موفقیت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی در خانواده‌های مادر سرپرست: یک پژوهش کیفی. *نشریه روانشناسی خانواده*، ۵(۲)، ۳-۱۴.
- عسگری، پرویز؛ صفرزاده، سحر و قاسمی مفرد، مریم (۱۳۹۰). رابطه جو عاطفی خانواده و جهت‌گیری مذهبی با گرایش به اعتیاد، *مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، ۵(۸)، ۷-۲۶.
- غفوری فرد، منصور (۱۳۹۹). رونق آموزش مجازی در ایران: توان بالقوهای که با ویروس کرونا شکوفا شد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۰(۴)، ۳۳-۳۴.
- قدمی، غزاله؛ زارع، مریم و رحیمی، مهدی (۱۳۹۸). نقش ویژگی‌های شخصیتی و ابعاد محیط ارتباطی خانواده در درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق. *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷(۲۶)، ۹-۲۰.

- مختار سلگی لرستانی، مختار (۱۳۹۳). هنجاریابی و بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه رشد خودمختاری آیووا با استفاده از مدل های چندارزشی IRT. پایان نامه جهت دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته بالینی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج.
- مظاهری، علی؛ سادات صادقی، منصوره و حیدری، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه رفتارهای متفاوت ارتباطی - نظارتی والدین در وضعیت های مختلف تحصیلی و اجتماعی فرزندان دانشجو. *فصلنامه خانواده پژوهشی*، پیاپی ۲۵، ۳۵.
- مکیان، راضیه السادات و کلانتر کوشه، سید محمد (۱۳۹۴). ویژگی های رونسنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش آموزان شهر تهران. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۶(۲۰): ۱۱۹-۱۳۸.
- نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۴). آزمون های روانشناختی. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
- Alm, S., Olsen, S. O., & Honkanen, P. (2015). The role of family communication and parents' feeding practices in children's food preferences. *Appetite*, 89, 112-121.
- Ashley, K. M., Ennis, L. S., & Owusu-Ansah, A. (2012). An Exploration of Middle School Students' Perceptions of Personal Adolescent Wellness and their Connectedness to School. *International Journal of Social Sciences & Education*, 2(1).
- Berger, J. B., & Thoma, H. S. (2015). The challenges of developing an autonomous higher education system in Afghanistan. *International Higher Education*, (81), 20-21.
- Bloom, H. S. (Ed.). (2005). *Learning more from social experiments: Evolving analytic approaches*. Russell Sage Foundation.
- Bouchard, K. L., & Berg, D. H. (2017). Students' School Belonging: Juxtaposing the Perspectives of Teachers and Students in the Late Elementary School Years (Grades 4-8). *School Community Journal*, 27(1), 107-136.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., & Carrano, J. (2006). The father-child relationship, parenting styles, and adolescent risk behaviors in intact families. *Journal of family issues*, 27(6), 850-881.
- Burns, M. E., & Pearson, J. C. (2011). An exploration of family communication environment, everyday talk, and family satisfaction. *Communication Studies*, 62(2), 171-185.
- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. C., Shochet, I. M., & Romaniuk, M. (2011). The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior, and associated injuries in adolescence. *Journal of School Psychology*, 49(4), 399-410.
- Costa, S., Gugliandolo, M. C., Barberis, N., Cuzzocrea, F., & Liga, F. (2019). Antecedents and consequences of parental psychological control and autonomy support: The role of psychological basic needs. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(4), 1168-1189.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., & Wilson, I. M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of experimental child psychology*, 55(2), 151-162.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social psychology of education*, 1(3), 211-233.
- Hanson, T. A., & Olson, P. M. (2018). Financial literacy and family communication patterns. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 19, 64-71.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, 17(4), 311-322.
- Ito, A. (2011). Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling*, 18(1), 41-62.

- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication theory*, 12(1), 70-91.
- Mapfumo, J., & Muchena, P. (2013). School connectedness: Exploring the concept in Zimbabwean schools. *Academic Research International*, 4(2), 558.
- Muller, C. (2018). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In *Parents, their children, and schools* (pp. 77-114). Routledge.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.
- Nguyen, B. M., Guh, J., & Freeman, B. (2022). Black Lives Matter: Moving from passion to action in academic medical institutions. *Journal of the National Medical Association*, 114(2), 193-198.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of adolescence*, 29(5), 761-775.
- Roffey, S. (2011). Enhancing connectedness in Australian children and young people. *Asian Journal of Counselling*, 18(1), 15-39.
- Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60(4), 415-436.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Saelhof, J. (2009). *Examining the promotion of school connectedness through extracurricular participation* (Doctoral dissertation, University of Saskatchewan).
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 589-604.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.