

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS PARA JOVENS UNIVERSITÁRIOS: ESTUDOS DE CONSTRUÇÃO E DE VALIDAÇÃO

*Leandro S. Almeida**

RESUMO

Este artigo descreve a construção e validação do “Questionário de Vivências Académicas” (QVA) para alunos do Ensino Superior (Almeida & Ferreira, 1997). O objectivo situou-se na construção de um instrumento de despiste, passível de ser complementado por avaliações mais abrangentes e aprofundadas em áreas problemáticas da adaptação e do aproveitamento dos estudantes na entrada para o Ensino Superior. Após a consulta da bibliografia na área, assim como de profissionais e de alunos envolvidos nesta temática, procedeu-se à operacionalização das dimensões a considerar e aos respectivos indicadores (itens). Sucessivas aplicações e revisões do questionário foram efectuadas, conciliando-se métodos quantitativos e qualitativos na análise dos itens. A versão definitiva do questionário foi definida tomando as respostas de 1270 alunos do 1º ano da Universidade do Minho, provenientes de todos os cursos em leccionação. Os valores de sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados nas 17 sub-escalas que integram o questionário mostram-se consentâneos com as exigências métricas para este tipo de instrumentos.

(*) Professor do Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Estudo integrado no Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Esta investigação teve o apoio financeiro da Reitoria da Universidade do Minho.

INTRODUÇÃO

A Universidade, como um sistema aberto de aprendizagens e de relações interpessoais, constitui-se num contexto por excelência para a construção e consolidação da autonomia, da identidade e do sentido de vida do jovem-adulto (Chickering, 1969; Sanford, 1962; Pascarella & Terenzini, 1991). Vários desafios inerentes à vida académica, como a adaptação ao *campus* e ao curso, a estruturação curricular, as relações com os professores e com os colegas, as condições habitacionais, o tipo de alimentação, a gestão do tempo e das verbas, o afastamento de amizades anteriores e da família, as perspectivas de carreira em face do curso em que efectivamente se entrou (nem sempre a primeira escolha para bastante jovens em Portugal), os níveis de autonomia proporcionados na aprendizagem, as exigências cognitivas e de estudo, por exemplo, marcam a transição da adolescência para a vida adulta nos estudantes do Ensino Superior (Cutrona, 1982; Fisher, 1994; Pereira, 1997). Todos estes desafios ilustram a riqueza de vivências proporcionadas ao jovem universitário, mormente nas fases iniciais de entrada e adaptação ao Ensino Superior. O sucesso deste processo de adaptação, especialmente durante o primeiro ano, constitui-se num preditor importante da persistência e do sucesso dos alunos ao longo da sua experiência académica, bem como do real aproveitamento das novas oportunidades de desenvolvimento psicossocial (Cochrane, 1991; Van Vracem & De Ketele, 1983).

O impacto dos desafios apontados, enquanto fonte simultânea de estimulação e de dificuldades, depende quer das características pessoais do estudante, quer dos apoios que lhe são disponibilizados pela Universidade (Ferreira & Hood, 1990; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Arias *et al.*, 1998). Várias dificuldades e desadaptações podem emergir (Almeida *et al.*, 1998; Fisher, 1986; Polo *et al.*, 1996; Montemayor *et al.*, 1985; Cochrane, 1991; Hernández *et al.*, 1994), aparecendo associadas a (i) problemas decorrentes das actividades académicas, (ii) problemas decorrentes das actividades interpessoais e sociais, e (iii) problemas ligados à identidade e ao desenvolvimento vocacional (Gonçalves & Cruz, 1988). A investigação existente tem demonstrado que estudantes com maiores dificuldades nessas vivências apresentam mais fraco rendimento académico, maior índice de desistência e recorrem mais aos serviços de apoio psicológico na Universidade (Baker & Shultz, 1992; Rickinson & Rutherford, 1995, 1996).

Tendo este enquadramento como referência, avançou-se na construção de um instrumento de despiste (*screening*) centrado, sobretudo, nas dificuldades de ajustamento e de aprendizagem dos estudantes universitários do primeiro ano. Como instrumento de despiste, o objectivo é abarcar um leque alargado de dimensões e não realizar uma avaliação aprofundada, e desde logo circunscrita a um ou outro aspecto em particular. Neste artigo descrevem-se os procedimentos metodológicos seguidos na construção da escala, ao mesmo tempo que se apresenta a sua versão definitiva. Elementos referentes à sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados são, igualmente, incluídos.

DELIMITAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Partindo-se da análise de instrumentos existentes para a avaliação da adaptação, da realização académica e do desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior, assim como de entrevistas a alunos, a professores e a psicólogos com investigação e prática profissional nesta área, definiram-se as dimensões e os itens do questionário (Ferreira & Almeida, 1997). Uma primeira versão do questionário (264 itens) foi aplicado, numa metodologia próxima da “reflexão falada”, a

alunos das Licenciaturas em Psicologia das Universidades de Coimbra e do Minho (n=32). Nesta fase, os alunos respondiam aos itens fazendo três registos: (i) pertinência do item; (ii) compreensão do item; e (iii) distribuição dos itens pelas dimensões previamente definidas.

Face ao conjunto de comentários, reformulações e acrescentos em dimensões cujas vivências estavam menos representadas, o questionário passou a incluir 270 itens (Ferreira & Almeida, 1997). Esta segunda versão foi aplicada nos meses de Novembro e Dezembro de 1997 a alunos do 2º ao 4º ano da Universidade do Minho, e a alunos do 1º ano da Universidade do Porto, da Universidade de Coimbra, da Universidade dos Açores e do Instituto Politécnico do Porto (n=378).

As várias análises estatísticas efectuadas permitiram a redução da escala a 206 itens e a sua repartição pelas 17 sub-escalas seguintes (mais à frente, no quadro I, apresentam-se os itens por sub-escala): *Adaptação à Instituição* (factor importante na persistência dos alunos no curso e no seu envolvimento académico em geral - Baker & Siryk, 1989; Hossler, 1984); *Adaptação ao Curso* (percepções em relação ao curso condicionam o investimento e compromisso nas aprendizagens académicas - Tinto, 1975, 1987); *Relacionamento com os Professores* (factor importante na adaptação ao curso e no sucesso académico, sobretudo quando inclui apreciações dos métodos de ensino e de avaliação dos professores - Grayson, 1993; Ramsden, 1988; Biggs, 1993); *Envolvimento em Actividades Extra-Curriculares* (habitualmente um dos indicadores do relacionamento interpessoal e do ajustamento académico por parte dos estudantes (Baker & Schultz, 1992); *Relacionamento com os Colegas* (a entrada na Universidade proporciona novos investimentos interpessoais por parte dos alunos, importantes para o sucesso adaptativo do estudante - Grayson, 1993; Pereira, 1997; Winston *et al.*, 1987); *Desenvolvimento de Carreira* (factor decisivo para o investimento académico em tudo o que tenha a ver com o curso - Schwartz & Bilsky, 1988; Menezes *et al.*, 1989); *Autonomia* (dimensão importante do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos nesta faixa etária - Fleming, 1993; Soares, 1996; Ferreira & Castro, 1995; Pinheiro & Ferreira, 1995); *Percepção Pessoal de Competências Cognitivas* (as competência e os estilos cognitivos, e as percepções das mesmas, emergem como factor de índole motivacional importante na explicação do rendimento académico - Baker & Siryk, 1989; Faria & Santos, 1998; Ferreira & Bastos, 1995; Miranda, 1994; Pugh & Pawan, 1991; Weiner, 1990); *Bases de Conhecimentos para o Curso* (percepção que os alunos têm da sua preparação para o curso que frequentam, sendo igualmente conhecidas as fortes correlações entre as classificações no secundário e o rendimento académico na Universidade - Rocco, 1981; Hirsch, 1989); *Auto-Confiança* (as percepções pessoais de capacidade e desempenho mostram-se importantes no ajustamento e realização académica dos alunos (Almeida, 1996; Bento & Ferreira, 1997; Barros & Almeida, 1991; Hood & Jackson, 1995); *Métodos de Estudo* (factor altamente correlacionado com a realização académica dos estudantes, sobretudo quando nele convergem motivos e estratégias de aprendizagem - Biggs, 1988; Entwistle, 1988); *Ansiedade na Avaliação* (entre os diversos factores de ansiedade na entrada e permanência na Universidade, a realização de exames ou outras formas de avaliação tende a aparecer enfatizada - Cone & Owens, 1991; Pereira, 1997); *Relacionamento com a Família* (vários estudos mencionam a importância destas relações, mesmo tratando-se de jovens adultos, para o ajustamento académico - Armsden & Geenberg, 1989; Albert, 1988; Lopez *et al.*, 1988; Wick & Shilkret, 1986); *Bem-estar Psicológico* (a coerência interna e as auto-avaliações positivas são importantes para a adaptação e realização académica, assim como, para o desenvolvimento psicossocial do jovem - Erwin, 1979; Hood *et al.*, 1986; Costa, 1991); *Bem-estar Físico* (dificuldades emocionais do estudante poderão afectar o bem-estar físico que, por sua vez, se reflecte na realização académica - Baker & Siryk, 1989; Diniz & Almeida, 1997); *Gestão do Tempo* (a flexibilidade como se encontra organizado o ensino-aprendizagem na Universidade requer capacidades de gestão do tempo por parte do aluno, nomea-

damente conciliando as actividades lectivas e de estudo com as demais actividades dentro e fora do campus - Almeida *et al.*, 1998); *Gestão dos Recursos Económicos* (a relação entre verbas auferidas e encargos de alimentação e alojamento justificam a inclusão desta dimensão na adaptação académica, até porque relacionada com o seu envolvimento em actividades extra-curriculares). Acrescenta-se que estas últimas duas dimensões foram incluídas, sobretudo, após a verbalização de dificuldades nesta área pelos alunos do 1º ano contactados nas fases iniciais de definição do inquérito.

VALIDAÇÃO DA ESCALA

No mês de Março/98, após as avaliações curriculares do 1º Semestre, procedeu-se à aplicação da segunda versão do questionário (206 itens) junto dos alunos do 1º ano de todos os Cursos da Universidade do Minho. O objectivo era definir a versão final do questionário tomando os resultados das análises estatísticas dos itens e resultados por sub-escalas.

PROCEDIMENTO

O questionário foi maioritariamente aplicado ao longo de duas semanas e para o efeito recorreu-se a duas psicólogas externas (não formadas na UM) com o objectivo de aumentar as condições de sigilo da avaliação. O questionário foi aplicado durante um tempo lectivo cedido pelos professores. Após a explicação dos objectivos do questionário, da necessidade de estudos nacionais nesta área e consequente explicitação do pedido de colaboração aos estudantes, deixava-se total liberdade para que estes aceitassem ou não o preenchimento do inquérito. Explicava-se, entretanto, que o questionário seria anónimo, apenas era necessário preencher alguns elementos de caracterização por razões do estudo. A antecipação do tempo requerido face ao número elevado de itens foi razão apontada pelos alunos que não quiseram colaborar. De um modo geral, os alunos que preencheram o inquérito fizeram-no de forma interessada, mesmo que numa ou noutra questão do inquérito de caracterização, ou num ou outro item do questionário, tenham pedido para não responder.

AMOSTRA

Responderam ao questionário 1273 estudantes do 1º ano da Universidade do Minho, provenientes dos 41 cursos existentes. A amostra é maioritariamente formada por alunos do sexo feminino (61,5%). As idades oscilaram entre o mínimo de 17 anos (5 alunos) e o máximo de 52 anos (1 aluno), situando-se a média das idades em 19.6 (DP=3.11) e registando-se ligeira oscilação da média etária com o género (19.9 para os rapazes e 19.5 para as raparigas).

ANÁLISES DOS ITENS

No quadro I apresentam-se os itens que integram cada uma das sub-escalas do questionário. A par do número de itens por sub-escala apresenta-se o respectivo coeficiente de consistência interna ou homogeneidade dos itens (dado o formato *likert* dos itens optou-se pelo cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach). Para cada item, e dentro de cada sub-escala, apresenta-se ainda o índice de validade interna ou índice de discriminação através do coeficiente de correlação corrigido entre o resultado no item e a nota da respectiva sub-escala (coeficiente de correlação corrigido pela não tomada da pontuação desse item no cálculo do total a correlacionar).

QUADRO I - DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS PELAS 17 SUB-ESCALAS

| Bases de conhecimentos para o curso (n=6 itens; alpha=.78) | |
|--|-----|
| Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas | .40 |
| Sinto-me preparado/a para as exigências do meu curso | .53 |
| Julgo ter os conhecimentos escolares necessários ao sucesso no curso | .60 |
| Sinto que não tenho bases para frequentar este curso | .56 |
| Sinto-me mal preparado/a para frequentar este curso | .57 |
| Tenho falta de bases para algumas disciplinas do curso | .54 |
| Relacionamento com a família (n=10 itens; alpha=.82) | |
| A minha família reconhece o meu valor e capacidades | .49 |
| Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família | .61 |
| Ninguém na minha família partilha as minhas preocupações | .47 |
| Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica | .39 |
| Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos | .62 |
| Sinto-me benvindo/a quando vou a casa | .60 |
| Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas mais íntimos | .54 |
| Preciso de contactar com os meus pais sempre que me sinto desanimado/a ou triste | .44 |
| Compreendo as opiniões dos meus pais mesmo que sejam contrárias às minhas | .39 |
| Sinto que a minha família me respeita | .64 |
| Autonomia pessoal (n=12 itens; alpha=.76) | |
| Considero-me uma pessoa dependente dos outros | .26 |
| Duvido das minhas capacidades intelectuais | .43 |
| Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu curso sem dificuldades | .41 |
| Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto | .50 |
| Sinto confiança em mim próprio/a | .60 |
| Acho-me mais inseguro/a que os meus colegas nas avaliações académicas | .38 |
| Tenho facilidade em convidar uma pessoa para sair à noite | .38 |
| Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente | .31 |
| Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa | .36 |
| Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões | .31 |
| Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair | .42 |
| Tenho dificuldades em tomar decisões | .46 |
| Métodos de estudo (n=11 itens; alpha=.76) | |
| Tenho facilidade em redigir os meus relatórios e trabalhos | .26 |
| Penso que tenho uma boa forma de estudar | .50 |
| Desconheço os conteúdos das disciplinas que frequento | .30 |
| Tenho dificuldades em seleccionar a bibliografia e os textos de apoio relevantes | .33 |
| Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade | .31 |

| | |
|---|-----|
| Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo | .45 |
| Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia | .51 |
| Consigo tirar bons apontamentos nas aulas | .50 |
| Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas | .51 |
| Tenho boas competências de estudo | .48 |
| Trabalho arduamente nos trabalhos académicos em que me encontro envolvido | .31 |
| Desenvolvimento de carreira (n=14 itens; alpha=.85) | |
| Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi | .52 |
| Considero que escolhi a melhor área profissional para mim | .70 |
| O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso | .40 |
| Os meus objectivos e metas académicas estão bem definidos | .43 |
| O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas | .64 |
| Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente | .66 |
| Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi | .58 |
| Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente | .48 |
| Consigo justificar porque escolhi um curso superior em vez de entrar no mundo de trabalho | .32 |
| Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades | .69 |
| Procuo actividades extracurriculares relacionadas com o meu curso | .29 |
| Não sei como encontrar informação sobre os empregos na minha área | .27 |
| Receio que quando experimentar a carreira/profissão que escolhi, não seja bem sucedido/a | .37 |
| Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso | .56 |
| Bem-estar físico (n=13 itens; alpha=.79) | |
| Ando a consumir álcool em demasia | .21 |
| Sinto cansaço e sonolência durante o dia | .45 |
| Tenho necessidade de recorrer a fármacos por causa dos meus problemas | .45 |
| Ultimamente tenho tido diarreias ou problemas gástricos | .42 |
| Tenho sentido alterações cardíacas | .49 |
| Tenho-me alimentado em excesso ou insuficientemente | .36 |
| Durmo o suficiente para me sentir bem pela manhã | .30 |
| Ando com dores de cabeça | .50 |
| Sinto-me fisicamente debilitado/a | .53 |
| Ando a fumar em demasia | .28 |
| Tenho sentido dificuldades de sono | .46 |
| Sinto-me uma pessoa doente | .52 |
| Sinto-me desgastado/a fisicamente após um dia de aulas | .41 |

| Bem-estar psicológico (n=14 itens; alpha=.88) | |
|--|-----|
| Apresento oscilações de humor | .43 |
| Sinto-me triste ou abatido/a | .65 |
| Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a | .63 |
| Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista | .55 |
| Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho | .41 |
| Sou facilmente irritável | .49 |
| Tenho discutido por tudo e por nada com alguém que me é muito significativo (amigo/a, namorado/a, familiar...) | .51 |
| Tenho momentos de angústia | .62 |
| Tenho-me sentido crítico/a e áspero/a na comunicação com os outros | .49 |
| Ultimamente tenho-me sentido cansado/a | .55 |
| Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo | .47 |
| Penso em muitas coisas que me põem triste | .55 |
| Sinto-me às vezes prestes a explodir | .63 |
| Tenho-me sentido ansioso/a | .60 |
| Relacionamento com professores (n=14 itens; alpha=.79) | |
| Não me é fácil estabelecer contactos com os professores | .37 |
| Tenho dificuldades no relacionamento com os professores | .36 |
| Considero que os meus professores têm poucas qualidades pedagógicas | .32 |
| Interajo com os professores fora das aulas | .45 |
| Julgo não poder contar com a ajuda dos meus professores se vier a ter algum problema | .39 |
| Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula | .31 |
| Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos | .33 |
| Os professores que tenho gostam de ensinar | .48 |
| São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores | .47 |
| Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores | .48 |
| Tenho professores excelentes ou mesmo fora de série | .47 |
| Senti apoio dos professores na minha integração no curso | .45 |
| O curso que frequento promove a interacção entre professores e alunos | .50 |
| Procuro os professores nos gabinetes para colocar dúvidas | .30 |
| Adaptação ao curso (n=15 itens; alpha=.85) | |
| Mesmo que pudesse não mudaria de curso | .54 |
| As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes | .39 |
| Sinto-me envolvido/a no curso que frequento | .65 |
| Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso | .47 |
| Escolhi bem o curso que estou a frequentar | .71 |
| Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a prática futura da profissão | .32 |

| | |
|--|-----|
| Desconheço os conteúdos das disciplinas que frequento | .30 |
| Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente | .63 |
| Existe um ambiente estimulante no curso que frequento | .41 |
| Julgo haver boa coordenação entre os professores do meu curso | .35 |
| As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si | .37 |
| Sinto-me desiludido/a com o meu curso | .64 |
| Estou no curso com que sempre sonhei | .58 |
| O curso que frequento parece-me desorganizado | .37 |
| Estou satisfeito/a com as disciplinas que neste momento frequento | .56 |
| Gestão do tempo (n=8 itens; alpha=.72) | |
| É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados | .25 |
| Faço uma gestão eficaz do meu tempo | .53 |
| Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente | .29 |
| Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia | .55 |
| A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas | .50 |
| Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo | .54 |
| Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames | .45 |
| Sou pontual na chegada às aulas | .33 |
| Adaptação à Instituição (n=11 itens; alpha=.74) | |
| Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Politécnico | .34 |
| Faço amigos com facilidade na minha Universidade | .41 |
| Gosto da Universidade que frequento | .55 |
| Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade | .28 |
| Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento | .44 |
| Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade | .45 |
| A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse | .47 |
| A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada | .30 |
| Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade | .36 |
| A praxe contribuiu para a minha integração académica | .39 |
| A minha Universidade tem boas infra-estruturas | .42 |
| Gestão dos recursos económicos (n=8 itens; alpha=.83) | |
| Tenho dificuldade em fazer face às exigências económicas do meu curso (propinas, rendas, bibliografia, materiais escolares, etc.) | .52 |
| Possuo os recursos económicos suficientes para acompanhar os meus colegas nas actividades de lazer | .60 |
| Neste momento, as minhas maiores dificuldades são económicas | .68 |
| Tenho que controlar bem as minhas despesas para não piorar as minhas dificuldades económicas | .62 |
| Por razões económicas não participo nas actividades extracurriculares que gostaria | .69 |

| | |
|---|-----|
| Tenho dificuldade em gerir o meu dinheiro | .25 |
| Para fazer face às minhas necessidades gostava de ter um <i>part-time</i> | .44 |
| Não participo em algumas actividades de lazer por falta de dinheiro | .66 |
| Auto-confiança (n=12 itens; alpha=.80) | |
| Há situações em que me sinto a perder o controlo | .42 |
| Consigno habitualmente atingir os objectivos académicos a que me proponho | .42 |
| Os meus pensamentos tornam-se confusos quando estou a apresentar um trabalho | .40 |
| Sinto confiança em mim próprio/a | .63 |
| Sinto-me confiante quando tenho que apresentar um trabalho na aula | .49 |
| Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo | .46 |
| Na preparação de um teste penso várias vezes em desistir porque acho que não vou ser capaz | .41 |
| Gosto de ser quem sou | .49 |
| Face a um fraco resultado, penso logo que não vou conseguir fazer essa cadeira | .48 |
| Evito participar nas aulas por não me sentir seguro/a | .44 |
| Julgo que sou atraente | .34 |
| Acho que os meus professores não têm grandes expectativas em relação ao meu rendimento | .30 |
| Relacionamento com colegas (n=15 itens; alpha=.87) | |
| Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma | .53 |
| Faço amigos com facilidade na minha Universidade | .61 |
| Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal | .41 |
| Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto | .50 |
| Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade | .67 |
| Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá | .54 |
| Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso | .69 |
| Tenho-me sentido crítico/a e áspero/a na comunicação com os outros | .46 |
| Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal | .46 |
| Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos | .56 |
| Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática | .46 |
| Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas | .56 |
| Gosto de conhecer pessoas de culturas diferentes | .35 |
| As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes | .50 |
| Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas | .54 |
| Percepção pessoal de competência (n=10 itens; alpha=.75) | |
| Duvido das minhas capacidades intelectuais | .44 |
| Para conseguir os mesmos resultados escolares, tenho que me esforçar mais que os meus colegas | .41 |

| | |
|--|-----|
| Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu curso sem dificuldades | .53 |
| Não sinto uma correspondência entre o meu nível de investimento e os resultados académicos obtidos | .32 |
| Consigo habitualmente atingir os objectivos académicos a que me proponho | .49 |
| Sinto-me preparado/a para as exigências do meu curso | .51 |
| Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi | .42 |
| Tenho facilidade em lidar com ideias e conceitos abstractos | .31 |
| Acho que os meus colegas não acreditam nas minhas capacidades | .36 |
| Sou claro/a na exposição das minhas ideias | .38 |
| Envolvimento em actividades extra-curriculares (n=11 itens; alpha=.69) | |
| Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma | .32 |
| Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes | .34 |
| Desconheço o leque de actividades extracurriculares que existem na minha Universidade | .25 |
| Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas | .44 |
| Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair | .24 |
| Tenho pouco tempo para me dedicar aos lazeres | .27 |
| Faço exercício físico com regularidade | .34 |
| A praxe contribuiu para a minha integração académica | .34 |
| Faço parte de grupos de animação, lazer ou recreio | .26 |
| Existem múltiplas actividades extracurriculares na instituição de ensino que frequento | .52 |
| Participo em iniciativas do meu meio estudantil | .40 |
| Realização de exames (n=10 itens; alpha=.78) | |
| Mantenho-me calmo/a nas situações de avaliação | .51 |
| Não consigo ter bom aproveitamento nos exames | .36 |
| Os meus pensamentos tornam-se confusos quando estou a apresentar um trabalho | .38 |
| Acho-me mais inseguro/a que os meus colegas nas avaliações académicas | .54 |
| Na preparação de um teste penso várias vezes em desistir porque acho que não vou ser capaz | .41 |
| Face a um fraco resultado, penso logo que não vou conseguir fazer essa cadeira | .41 |
| Apesar de me sentir preparado/a, fico ansioso/a nas vésperas de um teste/exame | .34 |
| Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames | .47 |
| A minha ansiedade aumenta na época dos exames | .57 |
| Encaro com confiança a realização dos exames | .52 |

Os coeficientes obtidos sugerem um bom índice de consistência interna da generalidade das sub-escalas. Coeficientes alphas iguais ou superiores a .75 são defendidos nestas circunstâncias. Tais valores foram de um modo geral obtidos, mesmo com um número reduzido de itens nalgumas sub-escalas. Apenas na sub-escala “envolvimento nas actividades extra-curriculares” o coeficiente foi inferior (.69), muito embora possamos antecipar uma menor consistência nas respostas dos alunos a este conjunto de itens quando ainda se encontram no 1º ano do curso (veja-se esta mesma dificuldade em estudo anterior - Diniz & Almeida, 1997).

Após esta análise, a escala ficou reduzida a 170 itens (35 itens foram retirados da 2ª versão, sobretudo para não tornar demasiado extenso o questionário). Alguns itens (n=24) pontuam em mais que uma sub-escala, o que se explica pela proximidade de algumas das sub-escalas (nenhum item está presente em três ou mais sub-escalas).

Para a análise da validade do questionário, procedeu-se nesta primeira fase ao estudo da estrutura factorial dos resultados nas 17 sub-escalas. Optou-se por uma análise em componentes principais com rotação *varimax*, tomando todos os factores com valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade. No quadro II, apresentam-se as saturações factoriais das sub-escalas (apenas as de valor igual ou superior a .40).

QUADRO II - ANÁLISE FACTORIAL DAS 17 SUB-ESCALAS DO QUESTIONÁRIO

| Dimensão | Factor I | Factor II | Factor III | Factor IV | Factor V |
|-----------------------|----------|-----------|------------|-----------|----------|
| Adapt. Universid. | - | - | .77 | - | - |
| Adapt. Curso | - | .77 | - | - | - |
| Bases Conhecim. | .45 | .68 | - | - | - |
| Perc. Competência | .61 | .58 | - | - | - |
| Métodos Estudo | - | - | - | .73 | - |
| Gestão Tempo | - | - | - | .80 | - |
| Gestão Económ. | - | - | - | - | .77 |
| Realiz. Exames | .86 | - | - | - | - |
| Desenv. Carreira | - | .83 | - | - | - |
| Autoconfiança | .80 | - | - | - | - |
| Autonomia | .61 | - | .40 | - | - |
| Bem-estar Físico | .62 | - | - | - | - |
| Bem-Estar Psicol. | .76 | - | - | - | - |
| Env. Associativ. | - | - | .81 | - | - |
| Relacion. Colegas | - | - | .78 | - | - |
| Relacion. Professores | - | - | - | .46 | - |
| Relacion. Família | - | - | - | - | .57 |
| Valor-próprio | 7.04 | 1.56 | 1.48 | 1.23 | 1.00 |
| % Variância | 41.4 | 9.1 | 8.7 | 6.6 | 5.9 |

Os resultados apontam para um factor que assume bastante importância (41% da variância) e que está associado, sobretudo, às sub-escalas envolvendo aspectos mais ligados ao desempenho académico, incluindo-se aqui dimensões psicológicas da maturidade e bem-estar do aluno, e outras mais directamente relacionadas com as suas capacidades, conhecimentos e realização dos testes. O factor II está mais directamente relacionado com o projecto vocacional do estudante (carreira), e onde a adaptação ao curso entra obviamente. O factor III define-se mais claramente pela vertente da adaptação académica do aluno, aqui entrando a adaptação à Universidade, o seu relacionamento com os colegas e o seu envolvimento em actividades académicas extra-curriculares. O factor IV, ainda associado à realização académica, prende-se com as capacidades pessoais de organizar o estudo e de gerir o tempo, assim como o apoio recebido por parte dos professores e família (tratando-se de alunos do 1º ano, estes apoios serão sentidos como mais necessários face às mudanças nos processos de ensino-aprendizagem ocorridas na transição do ensino secundário para o superior). Finalmente, o factor V parece reflectir uma vertente económico-familiar de suporte do aluno.

RESULTADOS NAS SUB-ESCALAS

A análise dos resultados do inquérito aplicado tomando as 17 sub-escalas foi procedida da prévia recodificação dos itens formulados pela negativa. Por este facto, podemos antecipar que níveis mais elevados de desempenho ou percepções mais positivas dos alunos se associam, nas 17 dimensões, a notas mais elevadas nas sub-escalas. Esta lógica, no entanto, merece ser discutida em relação a duas sub-escalas do questionário: “relacionamento com a família” e “gestão dos recursos económicos”. No caso da sub-escala “relacionamento com a família” as notas mais elevadas traduzem níveis também mais elevados de interdependência entre o jovem e a sua família (diríamos uma situação de compromisso entre a dependência e a independência familiar absolutas). Neste caso, o jovem torna-se autónomo, mas mantém relações de proximidade afectiva e social com os familiares. Em termos de uma avaliação mais dinâmica do jovem, valores muito altos ou muito baixos nesta sub-escala devem merecer uma análise conjunta suplementar.

Na sub-escala “gestão dos recursos económicos” já não é tão claro o sentido a dar às pontuações. As pontuações dadas nalguns itens reportam-se essencialmente a *dificuldades na gestão* das verbas auferidas, enquanto noutros o que é avaliado são eventuais *situações económicas difíceis* vivenciadas pelo estudante. Também aqui, uma avaliação complementar dos itens, tomados isoladamente, deve ser aconselhada quando os valores nesta sub-escala são particularmente baixos ou elevados tendo em vista um melhor conhecimento do sentido das respostas.

No quadro III, apresentam-se os resultados nas 17 sub-escalas do questionário. Esta apresentação considera, a par da média e do desvio-padrão, alguns índices da distribuição dos resultados (variação, assimetria e curtose).

O significado a dar às médias e desvios-padrão obtidos não é fácil no momento presente. Faltam-nos parâmetros de referência em termos nacionais ou internos à Universidade do Minho. Podemos assumir, e em face da amostra efectivamente avaliada, que a partir do estudo presente temos índices de distribuição dos resultados dos alunos nas sub-escalas suficientes para posteriores estudos inter e intra-individuais. Por outro lado, observa-se um leque bastante interessante nos resultados obtidos. Os valores mínimos e máximos nas 17 sub-escalas distanciam-se entre si em mais que 4 unidades de desvio-padrão, apontando para uma boa dispersão das pontuações individuais. Ambos os aspectos elucidam das capacidades discriminativas dos itens incluídos (sensibilidade do questionário). Por último, os coeficientes de assimetria e de curtose da distribuição são cla-

ramente reduzidos. Em nenhuma das 17 sub-escalas os índices obtidos nestes dois coeficientes colocam em causa a distribuição *gaussiana* dos resultados.

QUADRO III - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS RESULTADOS POR DIMENSÕES

| Dimensão | N | Méd. | D.-Pad. | Min. | Máx. | Assim. | Curt. |
|---------------------|------|------|---------|------|------|--------|-------|
| Adapt. Univ. | 1158 | 42,5 | 6.11 | 18 | 55 | -.55 | .40 |
| Adapt. Curso | 1168 | 51.9 | 9.08 | 20 | 74 | -.29 | -.01 |
| Bases Conhec. | 1213 | 20,1 | 3,90 | 7 | 30 | .01 | .00 |
| Perc.Competência | 1157 | 34.3 | 5.07 | 14 | 49 | -.04 | .43 |
| Métodos Estudo | 1164 | 36.3 | 5.51 | 18 | 53 | -.01 | .19 |
| Gestão Tempo | 1199 | 26.1 | 4.90 | 9 | 39 | -.13 | .41 |
| Gestão Económ. | 1165 | 27.1 | 6.06 | 8 | 40 | -.23 | -.18 |
| Realiz. Exames | 1184 | 30.8 | 5.92 | 10 | 49 | -.14 | .39 |
| Des. Carreira | 1138 | 49.0 | 8.50 | 20 | 70 | -.18 | -.09 |
| Autoconfiança | 1117 | 40.8 | 6.44 | 16 | 58 | -.30 | .40 |
| Autonomia | 1174 | 42.3 | 6.35 | 19 | 60 | -.11 | .01 |
| Bem-estar Físico | 1139 | 50.0 | 7.19 | 22 | 65 | -.56 | .39 |
| Bem-Estar Psicol. | 1188 | 45.8 | 9.55 | 18 | 68 | -.18 | -.14 |
| Envolv. Associativ. | 1124 | 33.3 | 5.93 | 15 | 53 | .27 | .01 |
| Relac. Colegas | 1169 | 56.8 | 8.71 | 22 | 75 | -.32 | -.03 |
| Relac. Professores | 1168 | 40.5 | 7.20 | 17 | 67 | .07 | .21 |
| Relac. Família | 1180 | 39.9 | 6.32 | 15 | 50 | -.82 | .66 |

CONCLUSÃO

Uma multiplicidade de aspectos de índole pessoal, relacional e institucional afectam a adaptação e o rendimento académicos e, ainda, as oportunidades de desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior. Tais aspectos vão desde as vivências ou problemáticas mais pessoais (autonomia, bem-estar) até às condições institucionais (curso, instituição), passando pelos grupos de interacção (família, colegas, professores). Tratando-se da construção e validação de um questionário de despiste de tais vivências, procurou-se abarcar dimensões que, segundo os autores revistos, são decisivas para o desenvolvimento psicossocial, aprendizagem e ajustamento académico dos estudantes. O objectivo é abarcar um número alargado de dimensões em alternativa a uma avaliação aprofundada de um número forçosamente menor de dimensões.

Entre a escolha de um instrumento estrangeiro, a traduzir e a adaptar, e a construção de um instrumento próprio, a nossa opção foi por esta segunda alternativa. O volume de trabalho e os encargos inerentes não serão discrepantes, havendo a vantagem de se conseguir um instrumento mais de acordo com a realidade cultural e académica nacional. Os procedimentos de construção do questionário foram diversos. Por um lado, buscou-se nas investigações e em provas similares uma referência importante para as dimensões a considerar. Por outro, junto de profissionais (professo-

res e psicólogos) e junto de alunos procurou-se operacionalizar as dimensões identificadas em vivências, percepções e atitudes habituais dos estudantes na entrada na Universidade. Este último procedimento assegurou a compreensibilidade e relevância dos itens reunidos, assim como uma primeira apreciação da validade de conteúdo do inquérito.

As aplicações e revisões operadas ao longo deste estudo garantiram um questionário com parâmetros adequados de sensibilidade, fidelidade e validade. O questionário na sua versão final inclui 170 itens, repartidos por 17 sub-escalas. A grande maioria das escalas apresenta índices de consistência interna superiores a .75 (o índice mais baixo verificou-se na sub-escala “envolvimento nas actividades extra-curriculares”, podendo-se aceitar a menor consistência das respostas dos alunos nesta dimensão do inquérito pois que são alunos recém-chegados à Universidade).

A análise factorial dos resultados nas 17 sub-escalas identifica 5 factores, explicando no seu conjunto cerca de 70% da variância dos resultados. As saturações obtidas permitem-nos associar os factores isolados às questões da aprendizagem, adaptação e relacionamento do estudante, sendo de referir a ênfase do inquérito construído nesses dois primeiros factores. Mesmo que de início se julgasse ser possível isolar um factor associado aos contextos relacionais ou de interacção social dos estudantes (colegas, professores, família, ambiente académico), a análise factorial não nos permite assumir uma dimensão comum a estas diversas subescalas. O relacionamento com os colegas e com o ambiente académico aparecem juntos, no entanto as relações com os professores surgem associadas à aprendizagem e à realização académica, enquanto as relações com a família aparecem mais ligadas a um factor que poderíamos designar por factor de subsistência.

Na fase em que se encontra esta investigação, sugerem-se alguns cuidados na análise e interpretação dos resultados. Faltam parâmetros de referência para a conveniente apreciação das classificações por sub-escala e, por outro lado, importa aumentar a informação quanto à funcionalidade e validade dos vários indicadores (itens) constituintes de cada sub-escala. Novos estudos serão progressivamente realizados, aumentando a informação relativa à precisão e ao valor/significado da informação (por exemplo, cruzamento dos resultados com as classificações académicas e com os valores de outras escalas, ou resultados de aplicações em curso noutras instituições de Ensino Superior).

REFERÊNCIAS

- Albert, M. M. (1988). *Physical and psychological separation of late adolescents from their parents as it relates to adjustment to college*. Miami Shores, FL: Barry University (doctoral dissertation).
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 1, 17-32.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G. & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (2), 41-48.

- Arias, A. V., Cabanach, R. G., Pérez, J. C. N. & González-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Armsden, G. & Geenberg, M. (1989). *Inventory of Parent and Peer Attachment: Preliminary Test Manual*. Seattle, WA: University of Washington.
- Baker, R. W. & Schultz, K. L. (1992). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12 (2), 23-32.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In Leandro S. Almeida (Org.), *Cognição e aprendizagem escolar*: Braga: APPORT.
- Bento, F. & Ferreira, J. A. (1997). Auto-conceito e participação social do estudante do ensino superior. In Actas da Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa". Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação.
- Biggs, J. B. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and classification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochrane, C. (1991). First year at University: A study of mature female students. *Irish Journal of Education*, XXV, 42-51.
- Cone, A. & Owens, S. K. (1991). Academic and locus of control enhancement in a freshman study skills and college adjustment course. *Psychological Reports*, 68, 1211-1217.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no Ensino Superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 85-96.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Erwin, T. D. (1979). *The validation of the Erwin Identity Scale*. Iowa: The University of Iowa.

- Faria, L. & Santos, N. L. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. Comunicação apresentada no *IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J. A. & Almeida, L. S. (1997). Questionário de Vivências Académicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In, M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Volume V. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Ferreira, J. A. & Bastos, A. M. C. (1995). Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal*. Vol. 1. Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A. & Castro, M. P. N. T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Fisher, S. (1986). *Stress and strategy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The society for research into Higher Education & Open University Press.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gonçalves, O. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 1, 127-145.
- Grayson, A. (1993). *Accounting for help-seeking: Why are some students reluctant to approach lecturers for help?*. Nottingham Trent University (doctoral dissertation).
- Hernández, J. M., Pozo, C. & Polo, A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes: Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hirsch, E. D. (1989). The primal scene of education. *New York Review of Books*, 36, 29-34.
- Hood, A. B. & Jackson, N. (1995). The Iowa Development of Competence Inventory. In A. B. Hood (Ed.), *The Iowa Student Development Inventories*. Iowa City, IA: Hitech Press.
- Hood, A. B., Riahiinehad, A. R. & White, D. B. (1986). Changes in ego identity during the college years. *Journal of College Student Personnel*, 27, (2), 107-113.
- Hossler, D. (1984). *Enrollment management*. New York: College Entrance Examination Board.
- Lopez, F., Campbell, V. & Watkins, C. E. (1988). Family structure, psychological separation, and college adjustment: A canonical analysis and cross-validation. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 402-409.

- Menezes, I., Costa, M. E. & Campos, B. P. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.
- Miranda, M. J. (1994). Estudo do Inventário de Estilos de Pensamento com estudantes universitários: Dados metrológicos. *Psychologica*, 12, 131-141.
- Montemayor, R., Brown, B. & Adams, G. R. (1985). Changes in identity status and psychological adjustment after leaving home and entering college. Paper presented at *Biennial Conference of the Society Research in Child Development*, Toronto, Canadá.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A. M. S. (1997). *Helping student cope: Peer counseling in higher education*. Hull: University of Hull (doctoral dissertation).
- Pinheiro, M. R. M. & Ferreira, J. A. (1995). Inventário de Desenvolvimento da Autonomia. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal*. Vol. 1. Braga: APPORT.
- Polo, A., Hernández, J. M. & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), 159-172.
- Pugh, S. L. & Pawan, F. (1991). Reading, writing, and academic literacy. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.), *College Reading & Strategies Programs*. Newark: IRA.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. (1995). Increasing student retention. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23, 161-172.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. (1995). Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: A strategy for reducing withdrawal rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 213-224.
- Rocco, M. T. F. (1981). *Crise na linguagem: A redacção no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou.
- Sanford, N. (1962). *The american college*. New York: Atherton Press.
- Soares, I. M. C. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.

- Van Vracem, J. & De Ketele, J.-M. (1983). Facteurs de réussite et d'échec dans les premières candidatures à l'Université de Louvain. *Revue de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 3, 106-117.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Wick, S. & Shilkret, R. (1986). *College adjustment and parental influence*. South Hadley, MA: Mount Holyoke College.
- Winston, R., Miller, T. & Princo, J. (1987). *Student Developmental Task and Lifestyle Inventory*. Athens, GA: Student Development Associates.