



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

ANSIEDADE AOS TESTES E DESEMPENHO ACADÉMICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Diana Paula Pacheco dos Santos

Porto, julho de 2018



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

ANSIEDADE AOS TESTES E DESEMPENHO ACADÉMICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Diana Paula Pacheco dos Santos

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Lurdes Veríssimo
Professor Doutor Pedro Dias

Porto, julho de 2018

Agradecimentos

À Professora Doutora Lurdes Veríssimo e ao Professor Doutor Pedro Dias por toda a orientação, disponibilidade, apoio, motivação incessante e conhecimento partilhado.

À Daniela, por ter iniciado e terminado este percurso comigo e por ser a pessoa que sempre compreendeu tudo o que sentia. Obrigada, sobretudo pela amizade!

À Márcia, pela verdadeira amizade. Ser-te-ei eternamente grata por estares sempre presente e pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida. Obrigada por seres sempre o meu “porto de abrigo”!

À Inês e à Isabel, por todo o apoio, motivação, carinho, amizade, força e por todas as palavras.

À Maria João, pelo apoio incondicional em todas as fases da minha vida. Tenho a certeza que contigo “é para sempre”!

A todas as minhas amigas, às que mantenho desde o secundário e às que conheci na faculdade, obrigada por todo o apoio, carinho e amizade.

Um especial agradecimento, aos meus pais e à minha avó, as pessoas mais importante da minha vida, por todo o amor, carinho, força, motivação, apoio incondicional e por confiarem e acreditarem sempre em mim. Sem vocês não teria sido possível.... Muito obrigada!

A todos os alunos que colaboraram neste estudo.

A todas as pessoas que estiveram presentes na minha vida ao longo deste percurso, muito obrigado!

A todos vocês, o meu muito obrigado!

Índice

| | |
|--|------|
| Agradecimentos..... | III |
| Lista de Abreviaturas..... | V |
| Índice de Tabelas..... | VI |
| Índice de Anexos..... | VII |
| Resumo..... | VIII |
| Abstract..... | IX |
| Enquadramento Teórico..... | 1 |
| Método..... | 7 |
| Amostra..... | 7 |
| Instrumentos..... | 8 |
| Procedimentos de recolha de dados..... | 10 |
| Procedimentos de análise de dados..... | 10 |
| Resultados..... | 11 |
| Discussão..... | 19 |
| Conclusão..... | 24 |
| Referências Bibliográficas..... | 26 |

Lista de Abreviaturas

RA - Realização Acadêmica

YSR - Youth Self-Report

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Associação entre a Ansiedade/Depressão, a Ansiedade aos Testes e Realização Académica..... | 11 |
| Tabela 2. Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes em função do ano de escolaridade..... | 12 |
| Tabela 3. Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes em função do sexo..... | 13 |
| Tabela 4. Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes em função do apoio psicológico..... | 14 |
| Tabela 5. Distribuição dos participantes por níveis de Realização Académica..... | 15 |
| Tabela 6. Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes em função da Realização Académica..... | 15 |
| Tabela 7. Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes em função da Realização Académica..... | 16 |
| Tabela 8. Preditores de Ansiedade/Depressão..... | 17 |
| Tabela 9. Preditores de Ansiedade aos Testes-Cognitiva..... | 17 |
| Tabela 10. Preditores de Ansiedade aos Testes-Capacidade..... | 18 |
| Tabela 11. Preditores da Ansiedade aos Testes-Total..... | 18 |

Índice de anexos

| | |
|---|----|
| Anexo I. Ficha de datos sociodemográficos..... | 36 |
|---|----|

Resumo

O presente estudo teve como principais objetivos: testar as diferenças entre alunos com Realização Académica (RA) baixa, média e elevada relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes e examinar o impacto da RA, no 2º período, relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes no 3º período. Para tal, foram realizados dois momentos de recolha de dados. No primeiro momento, a amostra foi constituída por 305 alunos e no segundo momento da amostra inicial participaram 186 alunos. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos e frequentavam o ensino secundário.

O protocolo de avaliação foi constituído por: uma Ficha de Dados Sociodemográficos, o Questionário de Autoavaliação para Jovens e a Escala Cognitiva de Ansiedade aos Testes.

Os resultados evidenciam que os alunos com RA baixa apresentam uma maior Ansiedade aos Testes do que os alunos com RA elevada e que a RA baixa prediz uma maior Ansiedade aos Testes. Estes resultados sugerem a importância de dotar os alunos de competências que lhes permitam gerir a ansiedade aos testes e de intervir com os alunos com RA baixa precocemente.

Palavras-Chave: ansiedade; ansiedade aos testes; realização académica; ensino secundário; impacto.

Abstract

The main aim of the present study was to test the differences between students with low, medium and high Academic Achievement regarding the level of Anxiety/Depression and Test Anxiety and to examine the impact of Academic Achievement in the 2nd term, in comparison to the level of Anxiety/Depression and Test Anxiety in the 3rd. Two moments of data collection were performed, in the first moment the sample consisted of 305 students and in the second moment 186 students, of the initial sample, participated. Students were between the ages of 15 and 18 and attended upper secondary education.

The evaluation protocol consisted of: a Sociodemographic Data Sheet, the Youth Self-Report and the Cognitive Test Anxiety Scale.

The results show that students with low Academic Achievement have more Test Anxiety than students with high Academic Achievement and that low Academic Achievement students have increased Test Anxiety. These results suggest the importance of equipping students with skills that will allow them to manage Test Anxiety and intervene early with students with low Academic Achievement.

Keywords: anxiety; test anxiety; academic achievement; upper secondary education; impact.

Enquadramento teórico

A escola é o local onde os alunos passam grande parte do seu tempo (Samdal, Dür, & Freeman, 2004), deste modo, tem um papel extremamente importante no seu desenvolvimento destes, nomeadamente ao nível cognitivo e social. O desenvolvimento dos alunos é influenciado reciprocamente pela sua saúde mental (Fazel, Hoagwood, Stephan, & Ford, 2014).

Os testes, os exames e os resultados académicos assumem cada vez mais um papel proeminente no sistema educacional, fazendo parte de um método utilizado globalmente (Akinsola & Nwajei, 2013), com implicações significativas, principalmente, quando o aluno está no ensino secundário e quer ingressar na faculdade (Ferreira, 2003; Maskayekh & Hashemi, 2011; Rana & Mahmood, 2010; Zeidner, 1998). Deste modo, os testes constituem-se como uma fonte de ansiedade (Maskayekh & Hashemi, 2011; Zeidner, 2007) com consequências no desempenho académico do aluno (Bonaccio & Reeve, 2010; Chion, 2017; Maskayekh & Hashemi, 2011; Mónico & Castro, 2015; Putwain & Daly, 2014; Rosário & Soares, 2003; Sidrevi, 2013; Zeidner, 1998, Zeidner, 2007).

A ansiedade pode ser definida como uma resposta dada pelo indivíduo, quando percebe uma determinada situação como uma ameaça (Robichaud & Dugas, 2015) e considera que não é capaz de a enfrentar (Sidrevi, 2013), manifestando-se através de um conjunto de respostas cognitivas (e.g. dificuldades de concentração, atenção e memorização), comportamentais (e.g. agitação motora, irritação e evitar a realização de tarefas) e fisiológicas (e.g. enxaquecas, enjoos e rigidez muscular) (Killu & Crundwell, 2016). Segundo Sridevi (2013) uma das formas de ansiedade geral é a ansiedade aos testes. A ansiedade aos testes é um estado emocional subjetivo que é vivenciado antes, durante, ou após uma situação de avaliação (Karatas, Alci, & Aydin, 2013; Maskayekh & Hashemi, 2011).

Liebert, e Morris (1967) e Cassady, e Johnson (2002) consideram que a ansiedade aos testes é constituída por duas componentes: emocionalidade (afetiva) e a preocupação (cognitiva). Estando a emocionalidade na base da ativação de sensações fisiológicas e a preocupação relacionada com as alterações cognitivas. Por sua vez, outros autores (e.g. Adewuji, Taiwo, & Olley, 2012; Zeidner, 1998) atentam que a ansiedade aos testes se manifesta através da alteração em três componentes: afetiva, cognitiva e comportamental. No que respeita às alterações da componente afetiva verifica-se uma ativação dos sintomas fisiológicos (por exemplo: sensações de muito calor e/ou muito frio; sudorese;

aumento da frequência cardíaca; pressão arterial elevada; insônia (Mashayekh & Hashemi, 2011; Zeidner, 1998); alterações no sistema gastrointestinal; palpitações; hiperventilação; tensão muscular; perda ou aumento do apetite (Zeidner, 1998); dor de cabeça; tonturas e desmaios (Mashayekh & Hashemi, 2011)) e manifestações subjetivas provenientes da percepção da própria ativação fisiológica (Zeidner, 1998). No que se refere às alterações da componente cognitiva estas incluem, por exemplo, irritabilidade, tédio, pensamentos disfuncionais, preocupação excessiva, medo de falhar no teste e incapacidade de estar concentrado (Mashayekh & Hashemi, 2011). Por último, nas alterações da componente comportamental evidenciam-se, por exemplo, a procrastinação e métodos de estudo ineficazes (Zeidner, 1998). Importa salientar que alguns autores consideram que a componente cognitiva é a que mais interfere no desempenho académico (Cassady & Johnson, 2002; Cassady, 2004; Steinmayr et al., 2016).

A ansiedade é uma das perturbações psicológicas mais prevalente nos adolescentes em todo o mundo (Yusuph, 2016), sendo que se tem verificado também um aumento da prevalência da ansiedade aos testes (Mashayekh & Hashemi, 2011; McDonald, 2001).

Um estudo realizado por Kumar, e Akoijam (2017) em que um dos objetivos foi determinar a prevalência da ansiedade com 800 alunos do 11º ano e do 12º ano, concluiu que 24.4% alunos apresentavam uma elevada ansiedade, sendo mais prevalente no sexo feminino.

Um estudo realizado por Putwain, e Daly (2014), com uma amostra de 2435 alunos ingleses, de 11 escolas, que frequentavam o 9º ano, o 10º ano e o 11º ano de escolaridade, cujo objetivo era determinar a prevalência da ansiedade aos testes e verificar se existiam diferenças ao nível do sexo, concluiu que 16.4% dos alunos apresentavam uma elevada taxa de ansiedade aos testes, sendo mais prevalente no sexo feminino (22.5%) do que no sexo masculino (10.3%).

Kavakci, Semiz, Kartal, Dikic, e Kugu (2014) através de uma investigação, na qual um dos objetivos era estimar a prevalência da ansiedade aos testes, com uma amostra de 436 alunos (média de idade = 17.66) que iam realizar um exame para ingressarem na universidade, de quatro escolas na Turquia, concluíram que aproximadamente metade dos alunos (48%) apresentavam um nível elevado de ansiedade aos testes e que esta era mais prevalente no sexo feminino (55.8%) do que no sexo masculino (40.3%).

Deste modo, verifica-se que a prevalência da ansiedade e da ansiedade aos testes na adolescência é elevada e que afeta mais o sexo feminino do que o sexo masculino. De

referir que Hong, Veach, e Lawrenz (2003) realizaram um estudo com alunos do ensino secundário tendo concluído que os níveis de sintomatologia ansiosa não diferem consoante o ano de escolaridade e que Akanbi (2013) no seu estudo com alunos (média de idade = 16.93) de escolas secundárias, também concluiu que a ansiedade aos testes não diferiu em função do ano de escolaridade. De acordo com estes estudos, a prevalência quer da ansiedade em geral quer da ansiedade aos testes parece manter-se sem diferenças significativas nos alunos do ensino secundário.

Relativamente, aos fatores que se constituem como preditores da ansiedade aos testes, estes são diversos, sendo que podem ser agrupados em três grandes categorias: fatores pessoais, fatores sociofamiliares e fatores institucionais. No que se refere aos fatores pessoais, podemos apontar, por exemplo, o elevado perfeccionismo (Yildirim, Gençtanrı, Yalçın, & Baydan, 2008); o estabelecimento de metas irrealistas (Kandemir, 2013); a reduzida autoeficácia e autoconfiança; a baixa autoestima; as crenças e as crenças disfuncionais; a desvalorização das competências pessoais; a importância atribuída às notas dos testes (Zeidner, 1998); o medo de falhar (Kandemir, 2013; Shutz & Pekrun, 2007; Pekrun, 2009; Zeidner, 1998); a procrastinação (Adewuji, et al., 2012; Maskayekh & Hashemi, 2011; Zeidner, 1998); ser do sexo feminino (Akanbi, 2013; Rosário et al, 2008; Yildirim et al., 2008); os métodos de estudo ineficazes (Maskayekh & Hashemi, 2011) e o absentismo (Adewuji et al., 2012). No que concerne aos fatores sociofamiliares, estes englobam, a título de exemplo, as elevadas expectativas/pressão dos pais (Kandemir, 2013; McDonald, 2001; Ringeisen & Raufelder, 2015; Yildirim, 2008; Zeidner, 1998) e da sociedade (Adewuji et al., 2012); a observação de reações ansiosas em contexto de avaliação por parte de pessoas significativas para o aluno (Zeidner, 1998) e o reduzido apoio dos amigos e familiares (Yildirim et al., 2008; Zeidner, 1998). Por último, no que respeita aos fatores institucionais, entre outros, encontram-se, a falta de apoio escolar e institucional (Adewuji et al., 2012); a má relação aluno-professor (Adewuji et al., 2012; Zeidner, 1998) e as políticas educacionais (Adewuji et al., 2012).

Bonaccio, e Reeve (2010) realizaram um estudo que teve uma amostra total composta por 197 alunos que estudavam em escolas canadenses e americanas, sendo que a primeira amostra foi constituída por 67 alunos (média de idade = 20.42) e a segunda amostra por 130 alunos (média de idade = 22.04). Este tinha como objetivo compreender quais as perceções dos alunos acerca dos fatores que contribuem para a ansiedade aos testes. Deste modo, os autores concluíram que estas se podem dividir em três grandes domínios: a perceção do teste propriamente dita (perceções do formato do teste, do

conteúdo do teste, implicações que os resultados têm para avançarem para o ano seguinte), as suas auto-percepções (baixa autoeficácia, percepção de ter uma doença física e/ou mental, percepção de que irá estar muito ansioso na realização do teste e que não tem controlo sobre aquela situação) e as percepções sobre o momento de avaliação (percepção de que pode acontecer alguma coisa que impeça a realização do teste e a influência de outros alunos que já realizaram o teste e reprovaram e/ou consideraram-no muito difícil).

A ansiedade aos testes acarreta várias consequências para os alunos, entre elas, a percepção negativa das suas capacidades (Gustafsson et al, 2010), a dificuldade em compreender instruções simples e em lembrar a matéria estudada para o exame (Zeidner, 1998). Deste modo cada um dos aspetos referidos anteriormente, ou mesmo a junção de mais do que um, conduzem a um baixo desempenho académico (Gustafsson et al, 2010; Zeidner, 1998). De realçar ainda que existem vários modelos que tentam explicar o impacto negativo da ansiedade aos testes no desempenho académico, nomeadamente o modelo Cognitivo-atencional (Interferência). Segundo este modelo, elevados níveis de ansiedade aos testes originam pensamentos intrusivos e auto-depreciativos (por exemplo: os alunos pensarem que vão ter um mau desempenho na realização do teste) que vão diminuir a capacidade de atenção na execução da tarefa de avaliação e, conseqüentemente, originar um baixo desempenho académico (Wine, 1971; Sarason, 1984, Zeidner, 1998).

Têm sido realizados estudos sobre o impacto da ansiedade e da ansiedade aos testes no desempenho académico.

Um estudo realizado por Sridevi (2013) em que um dos objetivos foi estudar a relação entre a ansiedade e o desempenho académico com alunos do 11º ano e 12º ano (idade média = 16.72), concluiu que existe uma correlação negativa entre a ansiedade e o desempenho académico, isto é, à medida que a ansiedade aumenta o desempenho académico diminui.

Uma investigação levada a cabo por Bala, e Shaafiu (2016) com alunos do 11º ano em que um dos objetivos foi estudar a relação entre a ansiedade aos testes e o desempenho académico concluiu que existia uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a ansiedade aos testes e o desempenho académico, ou seja, à medida que a ansiedade aos testes aumenta o desempenho académico diminui.

Um estudo realizado por Yousefi, Talib, Mansor, Juhari, e Redzuan (2010) que tinha como objetivo determinar a relação entre a ansiedade aos testes e o desempenho académico, recorreu a uma amostra aleatória de 400 alunos (200 raparigas e 200 rapazes),

com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos (idade média = 16.93), de nove escolas públicas do Irão, constatou que existe uma correlação negativa entre a ansiedade aos testes e o desempenho académico, isto é, à medida que a ansiedade aos testes aumenta o desempenho académico diminui.

Embse, e Witmer (2014) elaboraram um estudo que tinha como propósito analisar a relação entre a ansiedade aos testes e o desempenho na realização dos mesmos, com uma amostra de 1.134 alunos, do 11º ano de Michigan. Os autores concluíram que a ansiedade aos testes apresenta uma correlação negativa com o desempenho na realização do teste, ou seja, à medida que a ansiedade aos testes aumenta, o desempenho do aluno na execução do teste diminui.

Bas (2016) na sua investigação, cuja amostra era composta por 108 professores e por 526 alunos (idade média dos alunos = 16.4), de cinco escolas na Turquia, em que um dos objetivos foi analisar a relação entre a ansiedade aos testes e os níveis de desempenho académico dos alunos, concluiu, que à medida que a ansiedade aos testes aumenta, o desempenho académico diminui.

Assim sendo, podemos concluir que a ansiedade e a ansiedade aos testes diminuem o desempenho académico.

Apesar de grande parte dos estudos só enfatizarem o impacto negativo que a ansiedade e a ansiedade aos testes podem ter no desempenho académico, importa notar que relação entre estas variáveis tende a ser de natureza recíproca. Isto é, a ansiedade (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, & Murayama, 2017; Weidman, Augustine, Murayama, & Elliot, 2015) e a ansiedade aos testes (Zeidner, 1998; Pekrun, 2009) têm impacto sobre o desempenho académico e o desempenho académico pode afetar os níveis de ansiedade (Pekrun et al., 2017; Weidman et al., 2015) e de ansiedade aos testes (Zeidner, 1998; Pekrun, 2009). Assim sendo, por um lado, elevados níveis de ansiedade (Pekrun et al., 2017; Weidman et al., 2015) e de ansiedade aos testes diminuem o desempenho académico (Embse & Hasson, 2012; Gustafsson et al, 2010; Zeidner, 1998); por outro lado, a diminuição do desempenho académico do aluno, poderá conduzir a uma elevada ansiedade (Pekrun et al., 2017; Weidman et al., 2015) e ansiedade aos testes (Embse & Hasson, 2012; Gustafsson et al, 2010; Zeidner, 1998).

Num estudo levado a cabo por Weidman et al. (2015) que tinha como objetivo compreender se elevados sintomas internalizantes têm como consequência uma diminuição no desempenho académico e se o desempenho académico prevê um aumento dos sintomas internalizantes (nomeadamente da ansiedade), acompanhou 130

adolescentes (idade média = 11.17, no 6º ano de escolaridade) do 6º ano de escolaridade ao 10º ano de escolaridade, de Nova Iorque, tendo concluído que uma elevada ansiedade no início do ano letivo, estava associada a um menor desempenho académico e um baixo desempenho académico em anos escolares anteriores estavam associado a uma elevada ansiedade durante o ano letivo. Sendo que, verificou-se uma correlação estatisticamente mais significativa entre o baixo desempenho académico em anos escolares anteriores e uma elevada ansiedade.

Um estudo longitudinal levado a cabo por Pekrun et al. (2017) que tinha como objetivo avaliar o modelo dos efeitos recíprocos entre as emoções e o desempenho académico na disciplina de matemática, acompanhou alunos de várias escolas da Alemanha, do 5º ano de escolaridade até ao 9º ano de escolaridade. Foram realizadas cinco avaliações quer das emoções, quer do desempenho académico (uma avaliação por ano). Inicialmente, a amostra no 5º ano era constituída por 2.070 alunos (idade média = 11.7 anos), sendo que este estudo para além de acompanhar os alunos iniciais (do 5º ano), também incluiu novos alunos; deste modo, a amostra era constituída por 2.059 alunos, no 6º ano (idade média = 12.7 anos); 2.397, no 7º ano de escolaridade (idade média = 13.7 anos); 2.410 alunos, no 8º ano de escolaridade (idade média = 14.8 anos) e 2.528, no 9º ano de escolaridade (idade média = 15.6 anos). Este estudo concluiu que a ansiedade prevê o baixo desempenho académico e o baixo desempenho académico prevê uma elevada ansiedade.

Steinmaryr et al. (2016) elaboraram uma investigação que tinha como objetivo compreender a relação entre o bem-estar subjetivo, a ansiedade aos testes e o desempenho académico. Para tal, recorreram a amostra de 290 alunos alemães e realizaram duas avaliações, uma primeira avaliação quando os alunos frequentavam o 11º ano (idade média = 16.54 anos) e uma segunda avaliação quando os alunos frequentavam o 12º ano. Estes concluíram que no que concerne à relação entre a ansiedade aos testes e o desempenho académico, a ansiedade aos testes (na componente cognitiva) estava associada a um menor desempenho académico, mas um baixo desempenho académico não estava associado a uma elevada ansiedade aos testes. Importar atentar que este foi o único estudo encontrado, sobre a relação de reciprocidade entre a ansiedade aos testes e o desempenho académico.

Em suma, é possível verificar que já existem vários estudos sobre o impacto da ansiedade e da ansiedade aos testes na realização académica, no entanto, existem poucos estudos sobre o impacto da realização académica na ansiedade e na ansiedade aos testes

e estudos sobre o efeito preditor da realização académica no nível de ansiedade aos testes, que contemplem dois momentos de recolha de dados são escassos. Deste modo, o presente estudo teve como principais objetivos, testar as diferenças entre alunos com RA baixa, média e elevada relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes e examinar o impacto da RA, no 2º período, relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes no 3º período.

Método

O estudo apresentado contemplou dois momentos de recolha de dados: o final do 2º período (março de 2018) e o final do 3º período (junho de 2018).

Objetivos do estudo

1. Testar a associação entre as variáveis Ansiedade/Depressão, Ansiedade aos Testes e Realização Académica.
2. Testar as diferenças entre alunos do 10º, do 11º e do 12º ano relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes.
3. Testar as diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes.
4. Testar as diferenças entre os alunos que já tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade e os que não tiveram relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes.
5. Testar as diferenças entre alunos com Realização Académica baixa, média e elevada relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes.
6. Examinar o impacto da Realização Académica, no 2º período, relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes no 3º período.

Amostra

No primeiro momento de avaliação, a amostra foi constituída por 305 alunos (103 alunos do 10º ano, 105 alunos do 11º ano e 97 alunos do 12º ano), sendo que 59% eram do sexo feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 15 anos e 18 anos (*M*

= 16.30, $DP = .94$).

No que concerne às habilitações académicas dos pais dos participantes, verifica-se que 50.7% dos pais completaram o ensino básico; 34.3% o ensino secundário e 15.1% o ensino superior. Relativamente às mães 39.4% terminaram o ensino básico; 36.2% o ensino secundário e 24.3% o ensino superior.

Todos os participantes estavam matriculados numa escola pública e estavam inscritos no curso de Ciências e Tecnologias. Desta amostra, 50.8% dos alunos referem que já sabem qual o curso em que gostariam de ingressar, sendo que 35.7% dos alunos quer candidatar-se a um curso na área da saúde e 27.4% à área de engenharia.

Da amostra, 16.6% dos alunos mencionam que já tiveram apoio psicológico por motivo de ansiedade.

No segundo momento de avaliação, dos 305 participantes iniciais mantiveram-se no estudo 186 participantes (58 do 10º ano, 67 do 11º ano e 67 do 12º ano), sendo que 61.3% eram do sexo feminino. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ($M = 16.35$, $DP = .93$). Dos 186 participantes, 14.6% referem que já tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade.

Instrumentos

No presente estudo foram utilizados três instrumentos: uma *Ficha de Dados Sociodemográficos*, o *Questionário de Autoavaliação para Jovens* (Youth Self-Report – YSR; Achenbach et al., 2014) e a *Escala Cognitiva de Ansiedade aos Testes* (Cassady & Finch, 2015; Adaptação para a população Portuguesa de Silva, Cunha, & Galhardo, 2016).

Ficha de dados sociodemográficos

A construção de uma Ficha de Dados Sociodemográficos (Anexo: I) teve como objetivo recolher informação sociodemográfica dos participantes (idade; sexo; ano de escolaridade; habilitações académicas do pai e da mãe; existência ou não de acompanhamento psicológico devido a sintomatologia ansiosa; ingresso ou não na universidade e o curso em que o aluno quer ingressar no ensino superior).

Através desta ficha foi também obtida informação sobre a nota de avaliação de Matemática A, do 1º teste do 2º período e do 1º teste do 3º período. Foi pedida a nota de Matemática A, uma vez que é uma disciplina central do curso de Ciências e Tecnologias e que grande parte da nossa amostra pretende ingressar em cursos na área da saúde e da

engenharia, sendo esta uma das provas de acesso ao ensino superior para essas áreas. De referir que de acordo com a revisão da literatura realizada, as notas de avaliação são uma das medidas mais utilizadas para avaliar a realização académica (Fernández-Castillo & Gutiérrez-Rojas, 2009).

Questionário de Autoavaliação para Jovens (Youth Self-Report – YSR; Achenbach et al., 2014)

A YSR é um questionário de autorrelato constituído por 112 itens, que tem como objetivo avaliar os problemas comportamentais e emocionais de jovens entre os 11 e os 18 anos de idade (Dias, Lima, Machado, Campos, & Carneiro, 2017).

Os participantes respondem a este questionário numa escala do tipo likert, na qual devem assinalar 0 se a afirmação não for verdadeira, 1 se a afirmação for algumas vezes verdadeira e 2 se a afirmação for frequentemente verdadeira (Dias et al., 2017).

A YSR apresenta bons valores de consistência interna (o valor de Alfa de Cronbach entre 0.58 e 0.93) e uma validade de constructo adequada (Dias et al., 2017).

Este instrumento é composto por várias subescalas (Dias et al., 2017) sendo que, tendo em conta os objetivos do presente estudo, utilizou-se apenas a subescala de Ansiedade/Depressão que é constituída por 13 itens.

Escala Cognitiva de Ansiedade aos Testes (Cassady & Finch, 2015; Adaptação para a população Portuguesa de Silva, 2016)

A Escala Cognitiva de Ansiedade aos Testes é um instrumento de autorrelato, constituído por 25 itens (Cassady & Finch, 2015) que permite avaliar as apreciações dos alunos no que concerne à capacidade e ao potencial que têm para fazer o mesmo (dimensão capacidade) e os aspetos cognitivos que interferem na preparação e na realização do teste (dimensão cognitiva) (Silva, 2016).

Os participantes respondem ao questionário numa escala tipo likert de quatro pontos: 1- não é característico em mim; 2- é um pouco característico em mim; 3- é bastante característico em mim e 4- é muito característico em mim (Cassady & Finch, 2015).

Este instrumento apresenta uma boa consistência interna (o valor de Alfa de Cronbach é de 0.93) e uma boa estabilidade temporal ($r = .86, p < .001$) (Silva, 2016).

Procedimentos de recolha de dados

Inicialmente foi pedida autorização às direções de duas escolas, às quais foi explicado o estudo que estava a ser desenvolvido. Após termos obtido o consentimento, um professor de cada turma explicou aos potenciais participantes em que consistia o estudo, quais os seus objetivos e que a sua participação era voluntária. Aos que aceitaram participar, foi pedido que levassem para casa o Consentimento Informado para os Encarregados de Educação preencherem, no qual foi explanado os objetivos do estudo e garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados, sendo analisados quantitativamente com recurso ao SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences).

Numa primeira fase da análise de dados recorremos à estatística descritiva, através de medidas de tendência central (média) e de medidas de dispersão (desvio-padrão), com o objetivo de realizarmos uma caracterização dos participantes.

De seguida, recorremos à estatística inferencial, utilizando o coeficiente de correlação de *Pearson* para testar a associação entre a Ansiedade/Depressão, Ansiedade aos Testes e Realização Académica. Utilizamos a ANOVA com o objetivo de testar diferenças entre os alunos do 10º, do 11º e do 12º ano, relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes; realizamos o teste t de *Student* para amostras independentes com o objetivo de testar diferenças entre os alunos de sexo feminino e do sexo masculino e entre os alunos que já tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade e os que não tiveram relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes; realizamos uma análise de covariância (ANCOVA), na qual foi controlado o efeito das variáveis sexo e apoio psicológico, com o objetivo de testar diferenças entre os alunos com Realização Académica baixa, média e elevada relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes. Por fim, realizamos análises de regressão linear múltipla com o objetivo de examinar o impacto da Realização Académica, no 2º período, relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes no 3º período.

Resultados

Nesta secção, realizar-se-á uma apresentação dos resultados, de acordo com os objetivos de estudo previamente definidos.

1. Testar a associação entre as variáveis Ansiedade/Depressão, Ansiedade aos Testes e Realização Académica

Através dos resultados verifica-se que a Ansiedade/Depressão está positivamente correlacionada com a Ansiedade aos Testes-Capacidade ($r = .54, p < .001$), com a Ansiedade aos Testes-Cognitiva ($r = .58, p < .001$) e com a Ansiedade aos Testes-Total ($r = .53, p < .001$). Assim sendo, uma maior Ansiedade/Depressão está associada a uma maior Ansiedade aos Testes em geral, e a uma pior apreciação do aluno no que concerne à capacidade e ao potencial que tem para fazer o teste e a maior interferência cognitiva na preparação e na realização do teste, em particular (Tabela 1).

Com base nos resultados verifica-se ainda que a Ansiedade/Depressão não está correlacionada de modo significativo com Realização Académica ($r = -.11, p > .05$). Por sua vez, a Ansiedade aos Testes-Capacidade ($r = -.45, p > .05$), a Ansiedade aos Testes-Cognitiva ($r = -.55, p > .05$) e a Ansiedade aos Testes-Total ($r = -.33, p > .05$) estão negativamente correlacionadas com a Realização Académica. Neste sentido, uma pior apreciação do aluno no que concerne à sua capacidade e ao seu potencial que tem para fazer o teste, uma maior interferência cognitiva na preparação e na realização do teste, e uma maior Ansiedade aos Testes está associada a uma menor Realização Académica (Tabela 1).

Tabela 1

Associação entre a Ansiedade/Depressão, a Ansiedade aos Testes e Realização Académica

| Dimensões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------|-------|--------|--------|--------|---|
| 1. Ansiedade/Depressão | - | | | | |
| 2. AT-Capacidade | .38** | - | | | |
| 3. AT-Cognitiva | .57** | .61** | - | | |
| 4. AT-Total | .53** | .91** | .96** | - | |
| 5. RA | -.11 | -.45** | -.55** | -.33** | - |

Nota. AT – Ansiedade aos Testes; RA- Realização Académica

* $p < .05$; ** $p < .01$

2. Testar as diferenças entre alunos do 10º, do 11º e do 12º ano relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes

Não existem diferenças significativas entre os alunos do 10º, do 11º e do 12º ano de escolaridade relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão, de Ansiedade aos Testes-Capacidade, de Ansiedade aos Testes-Cognitiva e de Ansiedade aos Testes-Total (Tabela 2).

Tabela 2

Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes em função do ano de escolaridade

| | Ano de Escolaridade | | | |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
| | 10ºano (n) Média (DP) | 11ºano (n) Média (DP) | 12ºano (n) Média (DP) | |
| Ansiedade/Depressão | (99) 8.06 (5.5) | (101) 8.67 (4.66) | (96) 9.08 (5.06) | F (2) = 0.1 |
| AT-Capacidade | (101) 15.20 (5.16) | (104) 14.23 (4.96) | (93) 14.45 (4.35) | F (2) = 1.11 |
| AT-Cognitiva | (101) 25.11 (8.16) | (104) 23.79 (7.63) | (93) 24.29 (6.88) | F (2) = 0.79 |
| AT-Total | (101) 40.31 (12.46) | (104) 38.02 (11.81) | (93) 38.74 (10.62) | F (2) = 1.02 |

Nota. AT – Ansiedade aos Testes; RA- Realização Académica

*p<.05; **p<.01

3. Testar as diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes.

Os resultados demonstram que existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão $t(293) = 5.03, p < .001$, de Ansiedade aos Testes-Capacidade $t(296) = 2.43, p = .016$, de Ansiedade aos Testes-Cognitiva $t(296) = 6.63, p = .001$ e de Ansiedade aos Testes-Total $t(296) = 5.24, p = .001$. Deste modo, os alunos do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de Ansiedade/Depressão, têm uma pior apreciação no que concerne à capacidade e ao potencial que têm para fazer o teste, apresentam uma maior interferência cognitiva na preparação e na realização do teste e relatam uma maior Ansiedade aos Testes do que os

alunos do sexo masculino (Tabela 3).

Por último, existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino na Realização Acadêmica $t(293) = 3.75, p < .001$. Deste modo, os alunos do sexo feminino apresentam uma Realização Acadêmica mais elevada do que os alunos do sexo masculino (Tabela 3).

Tabela 3

Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/depressão e de Ansiedade aos Testes em função do sexo

| | Sexo | | |
|----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| | Feminino (n) Média (DP) | Masculino (n) Média (DP) | |
| Ansiedade/Depressão | (176) 9.79 (5.02) | (119) 6.86 (4.67) | $t(293) = 5.03^{**}$ |
| AT-Capacidade | (177) 15.19 (4.85) | (121) 13.81 (4.75) | $t(296) = 2.43^*$ |
| AT-Cognitiva | (177) 26.64 (7.01) | (121) 21.10 (7.21) | $t(296) = 6.63^{**}$ |
| AT-Total | (177) 41.83 (11.11) | (121) 34.91 (11.32) | $t(296) = 5.24^{**}$ |
| RA | (174) 12.74 (4.42) | (121) 10.82 (4.20) | $t(178) = 4.14^{**}$ |

Nota. AT – Ansiedade aos Testes; RA- Realização Acadêmica

* $p < .05$ ** $p < .01$

4. Testar as diferenças entre os alunos que já tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade e os que não tiveram relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes.

Através dos resultados verificou-se que existem diferenças significativas entre os alunos que já tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade e os que não tiveram relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão $t(291) = -7.41, p < .001$, de Ansiedade aos Testes-Capacidade $t(294) = -4.75, p < .001$, de Ansiedade aos Testes-Cognitiva $t(294) = -5.89, p < .001$ e de Ansiedade aos Testes-Total $t(294) = -5.83, p < .001$. Deste modo, os alunos que tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade, apresentam níveis mais elevados de sintomas de Ansiedade/Depressão, têm uma pior apreciação no que concerne à capacidade e ao potencial que têm para fazer o teste, apresentam uma maior interferência cognitiva na preparação e na realização do mesmo e uma maior

Ansiedade aos Testes do que os alunos que não tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade (Tabela 4).

Por último, existem diferenças significativas entre os alunos que já tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade e os que não tiveram na Realização Acadêmica $t(291) = 2.61, p = .007$. Deste modo, os alunos que tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade, apresentam uma menor Realização Acadêmica do que os alunos que nunca tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade (Tabela 4).

Tabela 4

Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes em função do apoio psicológico

| | Apoio Psicológico por motivos de ansiedade | | |
|----------------------------|--|--------------------------|-----------------------|
| | Sim (n) Média (DP) | Não (n) Média (DP) | |
| Ansiedade/Depressão | (49) 13.12 (4.14) | (244) 7.69 (4.78) | $t(291) = -7.41^{**}$ |
| AT-Capacidade | (49) 17.49 (4.83) | (247) 14.02 (4.63) | $t(294) = -4.75^{**}$ |
| AT-Cognitiva | (49) 29.86 (6.92) | (247) 23.25 (7.23) | $t(294) = -5.89^{**}$ |
| AT-Total | (49) 47.35 (11.13) | (247) 37.27 (11.04) | $t(294) = -5.83^{**}$ |
| RA | (47) 10.36 (4.41) | (246) 12.24 (4.38) | $t(291) = 2.61^{**}$ |

Nota. AT – Ansiedade aos Testes; RA- Realização Acadêmica

* $p < .05$ ** $p < .01$

5. Testar as diferenças entre alunos com Realização Acadêmica baixa, média e elevada relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes

Os participantes obtiveram uma média de 11.95 ($DP = 4.43$) no 1º teste de matemática do 2º período.

Os alunos foram distribuídos por três grupos. Os participantes com notas de avaliação até 9, valores pertencem ao grupo dos alunos com RA baixa; os alunos com notas de avaliação entre 9.1 valores e 14 valores, pertencem ao grupo com RA média e os alunos com notas de avaliação entre 14.1 a 20 valores ao grupo de alunos com RA elevada (Tabela 5).

Tabela 5

Distribuição dos participantes por níveis de realização acadêmica

| Níveis de RA | N | % |
|-------------------|-----|------|
| RA baixa | 51 | 16.9 |
| RA média | 200 | 66.4 |
| RA elevada | 50 | 16.6 |

Nota. RA- Realização Acadêmica

Com base nos resultados verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com RA baixa, RA média e RA elevada relativamente ao nível de Ansiedade aos Testes-Capacidade $F(2, 291) = 34.95, p < .001$, de Ansiedade aos Testes-Cognitiva $F(2, 291) = 14.82, p < .001$, e de Ansiedade aos Testes-Total $F(2, 291) = 25.12, p < .001$, controlando as variáveis sexo e apoio psicológico (Tabela 6).

Tabela 6

Diferenças relativamente ao nível da Ansiedade/Depressão e da Ansiedade aos Testes em função da Realização Acadêmica

| | Realização acadêmica | | | |
|----------------------------|----------------------|---------------|---------------|--------------------------|
| | RA baixa | RA média | RA elevada | |
| | (n) | (n) | (n) | |
| | Média (DP) | Média (DP) | Média (DP) | |
| Ansiedade/Depressão | (92) | (96) | (105) | $F(2, 288) = 1.21$ |
| | 9.26 (5.74) | 8.48 (4.71) | 8.13 (4.81) | |
| AT-Capacidade | (93) | (98) | (105) | $F(2, 291) = 34.95^{**}$ |
| | 17.12 (4.70) | 14.83 (4.48) | 12.15 (4.03) | |
| AT-Cognitiva | (93) | (98) | (105) | $F(2, 291) = 14.82^{**}$ |
| | 26.67 (7.85) | 24.31 (7.25) | 22.31 (7.08) | |
| AT-Total | (93) | (98) | (105) | $F(2, 291) = 25.12^{**}$ |
| | 43.78 (11.76) | 39.13 (11.10) | 34.47 (10.33) | |

Nota. AT – Ansiedade aos Testes; RA- Realização Acadêmica

* $p < .05$ ** $p < .01$

Através do Teste Post-Hoc de Gabriel verifica-se que relativamente ao nível de Ansiedade aos Testes-Capacidade existem diferenças significativas entre os alunos com RA baixa e os alunos com RA média e RA elevada sendo que os alunos com RA baixa, apresentam uma pior apreciação no que concerne à capacidade e ao potencial que têm para realizar o teste. No que se refere aos alunos com RA média e RA elevada verifica-

se que são os alunos com RA média a apresentar uma pior apreciação no que concerne à capacidade e ao potencial que têm para fazer o teste (Tabela 7).

Relativamente ao nível de Ansiedade aos Testes-Cognitiva existem diferenças significativas entre os alunos com RA baixa, com RA média e com RA elevada, sendo os alunos com RA baixa a apresentar uma maior interferência cognitiva na preparação e na realização do teste. Entre os alunos com RA média e RA elevada verifica-se que são os alunos com RA média a apresentar uma maior interferência cognitiva na preparação e na realização do teste (Tabela 7).

No que concerne ao nível de Ansiedade aos Testes-Total, verifica-se que existem diferenças significativas entre os alunos com RA baixa e os alunos com RA média e RA elevada, sendo os alunos com RA baixa a apresentar uma maior Ansiedade aos Testes. Entre os alunos com RA média e RA elevada verifica-se que são os alunos com RA média a terem níveis mais elevados de Ansiedade aos Testes (Tabela 7).

Tabela 7

Diferenças relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes em função da Realização Académica

| | Realização académica | | |
|----------------------|----------------------|----------------|----------------|
| | Baixa vs. Média | Baixa vs. Alta | Média vs. Alta |
| AT-Capacidade | ** | ** | ** |
| AT-Cognitivo | * | ** | * |
| AT-Total | ** | ** | ** |

Nota. AT – Ansiedade aos Testes;

* $p < .05$. ** $p < .01$. ns = não significativo

6. Examinar o impacto da Realização Académica, no 2º período, no nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes no 3º período.

Através dos resultados verificamos que o sexo ($\beta = -.275, p < .001$) e o apoio psicológico por motivos de ansiedade ($\beta = .288, p < .001$) são preditores de Ansiedade/Depressão e em conjunto explicam 14.9% da variância total, sendo o apoio psicológico o preditor que mais contribui para a ansiedade/depressão. A realização académica não se constitui como preditor da ansiedade/depressão (Tabela 8).

Tabela 8

Preditores de Ansiedade/Depressão

| | B | T | R²adj | F | R² Change | F Change |
|-----------------|----------|-------------|-------------------------|-----------|-----------------------------|-----------------|
| Modelo 1 | | | | | | |
| Sexo | -.274 | -3.74*** | .070 | 13.990*** | .075 | 13.990*** |
| Modelo 2 | | | | | | |
| Sexo | -.263 | -3.751*** | .152 | 16.503*** | .087 | 17.662*** |
| AP | .294 | 4.203*** | | | | |
| Modelo 3 | | | | | | |
| Sexo | -.275 | -3.76*** | .149 | 11.078*** | .002 | .352 (n.s.) |
| AP | .288 | 4.042*** | | | | |
| RA | -.044 | -.594 (n.s) | | | | |

Nota. AP-Apoio Psicológico; RA- Realização acadêmica

*** $p < .001$; n.s. = não significativo

Verifica-se que o sexo ($\beta = -.391, p < .001$), o apoio psicológico por motivos de ansiedade ($\beta = .229, p < .001$) e a realização acadêmica ($\beta = -.333, p < .001$) são preditores da Ansiedade aos Testes-Cognitiva e em conjunto explicam 27.8% da variância total, sendo o sexo o preditor que mais contribui para a Ansiedade aos Testes-Cognitiva (Tabela 9).

Tabela 9

Preditores de Ansiedade aos Testes-Cognitiva

| | B | T | R²adj | F | R² Change | F Change |
|-----------------|----------|-----------|-------------------------|-----------|-----------------------------|-----------------|
| Modelo 1 | | | | | | |
| Sexo | -.327 | -4.622*** | .102 | 21.363*** | .107 | 21.363*** |
| Modelo 2 | | | | | | |
| Sexo | -.306 | -4.524*** | .180 | 20.794*** | .083 | 18.176*** |
| AP | .288 | 4.263*** | | | | |
| Modelo 3 | | | | | | |
| Sexo | -.391 | -5.948*** | .278 | 24.114*** | .101 | 25.118*** |
| AP | .229 | 3.546*** | | | | |
| RA | -.333 | -5.012*** | | | | |

Nota. AP- Apoio Psicológico; RA-Realização acadêmica

*** $p < .001$

Através dos resultados obtidos verifica-se que o apoio psicológico por motivos de ansiedade ($\beta = .142, p < .05$) e realização acadêmica ($\beta = -.576, p < .001$) são preditores da Ansiedade aos Testes-Capacidade e em conjunto explicam 35.9% da variância total,

sendo a realização acadêmica o preditor que mais contribui para a explicação da Ansiedade aos Testes-Capacidade (Tabela 10).

Tabela 10

Preditores de Ansiedade aos Testes-Capacidade

| | β | <i>T</i> | <i>R</i> ² <i>adj</i> | <i>F</i> | <i>R</i> ² <i>Change</i> | <i>F Change</i> |
|-----------------|---------|-----------|----------------------------------|-------------|-------------------------------------|-----------------|
| Modelo 1 | | | | | | |
| Sexo | -.088 | -1.184 | .002 | 1.402 (n.s) | .058 | 1.402 |
| Modelo 2 | | | | | | |
| Sexo | -.071 | -.975 | .057 | 6.450** | .081 | 11.417*** |
| AP | .245 | 3.379*** | | | | |
| Modelo 3 | | | | | | |
| Sexo | -.217 | -3.512*** | .359 | 34.570*** | .190 | 84.741*** |
| AP | .142 | 2.339** | | | | |
| RA | -.576 | -9.205*** | | | | |

Nota. AP-Apoio Psicológico; RA- Realização acadêmica

** $p < .05$; *** $p < .001$; n.s. = não significativo

Com base nos resultados verifica-se que o sexo ($\beta = -.337, p < .001$), o apoio psicológico por motivos de ansiedade ($\beta = .204, p < .001$) e a realização acadêmica ($\beta = -.457, p < .001$) são preditores da Ansiedade aos Testes-Total e em conjunto explicam 31.8% da variância total, sendo a realização acadêmica o preditor que mais contribui para a explicação da Ansiedade aos testes-Total (Tabela 11).

Tabela 11

Preditores da Ansiedade aos Testes-Total

| | β | <i>T</i> | <i>R</i> ² <i>adj</i> | <i>F</i> | <i>R</i> ² <i>Change</i> | <i>F Change</i> |
|-----------------|---------|-----------|----------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------------|
| Modelo 1 | | | | | | |
| Sexo | -.241 | -3.322*** | .053 | 11.035*** | .058 | 11.035*** |
| Modelo 2 | | | | | | |
| Sexo | -.221 | -3.166*** | .130 | 14.406*** | .081 | 16.803*** |
| AP | .286 | 4.099*** | | | | |
| Modelo 3 | | | | | | |
| Sexo | -.337 | -5.282*** | .318 | 29.017*** | .190 | 50.264*** |
| AP | .204 | 3.252*** | | | | |
| RA | -.457 | -7.090*** | | | | |

*** $p < .001$

Discussão

O presente estudo teve como objetivo testar a associação entre as variáveis Ansiedade/Depressão, Ansiedade aos Testes e Realização Acadêmica; testar as diferenças entre alunos do 10º, do 11º e do 12º ano relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes; testar as diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes; testar as diferenças entre os alunos que já tiveram apoio psicológico, por motivos de ansiedade e os que não tiveram relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes; testar as diferenças entre alunos com Realização Acadêmica baixa, média e elevada relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes e examinar o impacto da Realização Acadêmica, no 2º período, relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes no 3º período.

Com base nos resultados verifica-se que níveis mais elevados de Ansiedade/Depressão estão associados a uma maior Ansiedade aos Testes. O estudo realizado por Sridevi (2013) corrobora estes resultados, uma vez que o autor refere que os alunos que apresentavam uma maior ansiedade em geral, também apresentaram uma maior ansiedade aos testes. Deb, Strodl, e Sun (2015) e Kavacki et al. (2014) também encontraram resultados semelhantes nos seus estudos. A sociedade, a escola (Sidrevi, 2013), os pais (Sidrevi, 2013; Deb et al., 2015) e os professores têm expectativas elevadas em relação à realização académica dos alunos, o que faz com que os mesmos fiquem mais ansiosos (Sidrevi, 2013). Uma vez que a realização académica tem como base as notas obtidas nos testes e nos exames, isso faz com que os alunos sintam também uma maior ansiedade relacionada com a avaliação, a ansiedade aos testes (Sidrevi, 2013).

Os resultados do presente estudo indicam também que a Ansiedade/Depressão não se associa com a Realização Acadêmica, no entanto, a Ansiedade aos Testes está associada a uma menor Realização Acadêmica. No que concerne à ansiedade/depressão, segundo Sridevi (2013) e Zanganil, Gholami, Ghoreishi, e Dadashi (2014) uma maior ansiedade está associada a uma menor realização académica, deste modo os resultados encontrados não são corroborados. Tendo em conta que a amostra não é clínica, os resultados do presente estudo sugerem que níveis normativos de ansiedade podem motivar os alunos para as questões inerentes ao sucesso académico (por exemplo: estudo produtivo) e, deste modo, não conduzir a uma baixa realização académica. Outra possível

explicação para estes resultados é o facto do estudo ter sido realizado com alunos do ensino secundário e eles poderem já ter adquirido competências/estratégias, que lhes permitem gerir a ansiedade geral de modo a que a mesma não tenha um impacto negativo na sua realização académica.

Relativamente à Ansiedade aos Testes, vários estudos referem que este tipo de ansiedade está associado a uma menor realização académica (e.g Ali & Mohsin, 2013; Hasan, 2016; Karatas et al., 2010; Putwain, 2008; Yousefi et al., 2010), corroborando os resultados encontrados. A ansiedade aos testes dificulta a capacidade de aprendizagem do aluno, uma vez que reduz a sua capacidade de atenção, de concentração (Yousefi et al., 2010) e de recordação dos conteúdos de avaliação (Zeidner, 1998) o que, por consequência, conduz uma diminuição da sua realização académica (Yousefi et al., 2010).

Conforme referido anteriormente, não existem diferenças significativas entre o 10º, o 11º e o 12º ano de escolaridade relativamente ao nível de Ansiedade/Depressão e de Ansiedade aos Testes. No que concerne à ansiedade em geral os resultados encontrados são corroborados por um estudo de Hong, Veach, e Lawrenz (2003) que também concluiu que a ansiedade em geral não difere consoante o ano de escolaridade. Relativamente à ansiedade aos testes um estudo de Akanbi (2013) e uma investigação de Putwain (2007) encontraram resultados semelhantes aos do presente estudo, uma vez que em ambos os estudos também não existiram diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade.

No que respeita à ansiedade aos testes, um estudo realizado por Rosário, e Soares (2003) com alunos do básico em Portugal, verificou que existe um aumento da ansiedade aos testes até ao 7ºano de escolaridade e, posteriormente, um decréscimo até ao 9ºano. Sendo que Hembree (1998) acrescenta que a ansiedade aos testes depois do 9ºano de escolaridade tende a manter-se estável até ao final do ensino secundário. De referir que segundo Rosário, e Soares (2003) o aumento dos níveis de ansiedade aos testes pode estar relacionado com a adaptação a um novo ciclo de ensino, sendo que Leikanger, Ingul, e Larsson (2012) apresentam uma explicação semelhante para a ansiedade em geral. Rosário, e Soares (2003) mencionam ainda que em anos de escolaridade posteriores, os alunos já estão familiarizados com o sistema de ensino, sendo também esta uma possível explicação para estes resultados.

Através dos resultados verifica-se que os alunos do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de Ansiedade/Depressão e Ansiedade aos Testes, do que os alunos do sexo masculino. Estes resultados são corroborados por vários estudos da literatura que

indicam que a ansiedade é mais elevada no sexo feminino, do que no sexo masculino (Jacques & Mash, 2004; Kumar & Akoijam, 2017; Rodrigo et al, 2010; Sridevi, 2013) e que ansiedade aos testes também (Faqe, Moheddin, & Kakamad, 2016; Kavakci et al., 2014; Putwain, & Daly, 2014; Yildirim, 2008; Rahafar, Maghsudloo, Farhangnia, Vollmer, & Randler, 2015; Sari, Bilek, & Celik, 2017; Sidrevi, 2013).

Segundo Matud (2004) e Bem-Zur, e Zeidner (2012) os estereótipos associados ao sexo (e.g. os homens tendem a ser caracterizados como mais autónomos e assertivos e as mulheres como mais dependentes e emocionais) têm impacto ao nível da expressão das emoções (Matud, 2004), fazendo com que homens e as mulheres sejam socializados de maneira distinta, para responder a situações potencialmente stressoras (Ben-Zur & Zeidner, 2012). Deste modo, o sexo masculino é menos estimulado a expressar as suas emoções, nomeadamente a ansiedade, do que o sexo feminino (Sari et al., 2017), o que se poderá constituir como uma explicação para as diferenças de sexo anteriormente apresentadas (Aydin, 2017; Ergene, 2011). Zeidner (1998) acrescenta que os rapazes e as raparigas realizam avaliações cognitivas diferentes em situações de avaliação. Os rapazes tendem a compreender a situação de avaliação como um desafio pessoal e as raparigas como uma ameaça (Zeidner, 1998) e a manifestar comportamentos característicos de ansiedade, como por exemplo, medo (Zeidner, 1998) e preocupação (Jacques & Mash, 2004; Zeidner, 1998), o que também poderá conduzir a uma maior ansiedade em geral (Jacques & Mash, 2004) e a uma maior ansiedade aos testes (Zeidner, 1998).

Neste estudo, os alunos do sexo feminino apresentam níveis de realização académica mais elevados do que os alunos do sexo masculino. Grande parte dos estudos (e.g. Carvalho, 2016; Gibb, Fergusson, & Horwood, 2008; Steinmayr & Spinath, 2008; Rahafar et al., 2015) afirma que a média das notas é superior no sexo feminino comparativamente ao sexo masculino, corroborando os resultados deste estudo. De referir que estes resultados poderiam parecer contraditórios, uma vez que as raparigas apresentam uma maior ansiedade aos testes e segundo diversos estudos (e.g Yousefi et al., 2010; Embse & Witmer, 2014; Bas, 2016) uma maior ansiedade aos testes tem como consequência uma diminuição da realização académica. No entanto, estes resultados sugerem que existem variáveis que influenciam a relação entre o sexo e a realização académica, que de algum modo podem minimizar as consequências adversas que a ansiedade aos testes tem na realização académica (Rahafar et al., 2015).

Os resultados do presente estudo indicam que os alunos que já tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade, apresentam um nível de Ansiedade/Depressão e

Ansiedade aos Testes mais elevado, do que os alunos que nunca tiveram apoio psicológico por este motivo. No que concerne à ansiedade em geral, estes resultados são corroborados por Dias et al. (2017) que no seu estudo verificou que os alunos que já tiveram, ou estavam a ter acompanhamento psicológico, apresentavam níveis mais elevados de ansiedade em geral, comparativamente aos participantes que nunca tiveram. Uma possível explicação para estes resultados, quer na ansiedade em geral, quer na ansiedade aos testes, é que os alunos que já tiveram apoio psicológico parecem ter menos recursos internos para gerirem a sintomatologia ansiosa e, assim sendo, mesmo depois de estarem a ter, ou terem tido, apoio psicológico apresentarão uma maior ansiedade em geral e/ou uma maior ansiedade aos testes, comparativamente aos que nunca tiveram níveis de ansiedade e/ ou de ansiedade aos testes que necessitassem de intervenção clínica.

Verificou-se também que os alunos que já tiveram apoio psicológico por motivos de ansiedade apresentam uma menor realização académica, do que os alunos que nunca tiveram apoio psicológico por esse motivo. Uma possível explicação para os resultados obtidos é que, conforme anteriormente referido, alguns autores mencionam que uma maior ansiedade (e.g Sridevi, 2013; Zanganil, Gholami, Ghoreishi, & Dadashi, 2014) e uma maior ansiedade aos testes estão associadas a uma menor realização académica (e.g Ali & Mohsin, 2013; Hasan, 2016; Karatas et al., 2010; Putwain, 2008; Yousefi et al., 2010). Deste modo, apesar de os alunos já terem tido, ou estarem a ter acompanhamento psicológico por motivo de ansiedade, não temos conhecimento de variáveis (e.g duração da intervenção psicológica) que são importante para compreendermos o tipo de intervenção realizada.

Através da análise de covariância verificou-se que a Ansiedade/Depressão não difere entre os alunos com RA baixa, RA média e RA elevada, mas que os níveis de Ansiedade aos Testes variam em função da RA, sendo que são os alunos com RA baixa a apresentarem níveis de Ansiedade aos Testes mais elevados.

Em relação aos resultados obtidos na ansiedade em geral, estes não são corroborados por grande parte da literatura (e.g Obradovic, Burt, & Masten, 2010; Weidman et., 2015). Não obstante, um estudo realizado por Ender, Verhulst, e Tiemeier (2016) verificou que na perspetiva dos pais o baixo desempenho académico não levava a um aumento da ansiedade mas na perspetiva dos professores o baixo desempenho académico conduzia a um aumento da ansiedade. Os resultados do presente estudo sugerem que alunos com baixa realização podem já ter desenvolvido competências para

gerirem a ansiedade em geral e, deste modo, a baixa realização académica não conduzirá a um aumento da mesma. Os alunos no ensino secundário encontram-se numa etapa desenvolvimental caracterizada pela procura de identidade, pelo estabelecimento de relações com o seu grupo de pares, pela procura de autonomia em relação aos pais e por diversas alterações a nível físico com consequências na sua autoestima (Tavares, Pereira, Gomes, Monterio, & Gomes, 2007), sendo que os alunos poderão estar mais centrados nestas questões e, deste modo, a sua baixa realização académica não ter impacto na ansiedade em geral.

No que diz respeito à ansiedade aos testes, os resultados obtidos são corroborados por um estudo realizado por Yildirim et al. (2008) e por uma investigação levada a cabo por Putwain, e Daly (2013), que concluíram que alunos com baixo desempenho académico apresentavam níveis mais elevados de ansiedade aos testes. Estes resultados sugerem que devido aos alunos terem tido uma baixa realização académica, poderão ter elevadas expectativas de fracasso e uma reduzida autoconfiança nas suas capacidades, o que poderá levar a um aumento da sua ansiedade aos testes. Deste modo, uma baixa realização académica poderá levar a um aumento da ansiedade aos testes, o que por sua vez vai originar ainda uma realização académica ainda menor (Embse & Hasson, 2012).

Com base nas análises de regressão múltipla realizadas verificou-se que uma menor realização académica no 2º período, não teve impacto na ansiedade/depressão no 3º período, mas foi preditora de uma maior ansiedade aos testes no 3º período.

Relativamente à ansiedade, diferentes estudos (e.g. Pekrun et al., 2017; Masten et al. 2005; Weeks et al, 2016; Weidman et al., 2015) concluem que a baixa realização académica prevê uma elevada ansiedade, deste modo, os resultados do presente estudo não são corroborados pela literatura. No entanto, o facto da baixa realização académica não predizer uma maior ansiedade em geral é congruente com os resultados obtidos anteriormente neste estudo, uma vez que o grupo de alunos com baixa realização académica, também não apresentou uma maior ansiedade em geral. Deste modo, estes resultados sugerem a explicação já anteriormente dada, ou seja, que os alunos com baixa realização académica podem já ter adquiridos competências para lidar com a ansiedade em geral e que estes resultados poderão também estar relacionados com a etapa desenvolvimental em que os alunos se encontram, isto é, os alunos poderão estar mais centrados noutras questões (e.g. estabelecimento de relações com o grupo de pares) e, assim sendo, a baixa realização académica não ter impacto significativo na ansiedade em geral.

No que concerne à ansiedade aos testes, através da revisão da literatura realizada, verifica-se que o número de estudos sobre o impacto da realização académica na ansiedade aos testes que inclua dois momentos de avaliação é reduzido. Um estudo longitudinal realizado Steinmaryr et al. (2016), concluiu que um baixo desempenho académico não estava associado a uma elevada ansiedade aos testes. No entanto, importa notar que encontramos apenas este estudo, o que não nos permite concluir se os resultados encontrados são, ou não corroborados pela literatura. De salientar, que existem teorias que vão de encontro aos resultados do presente estudo. Segundo as teorias cognitivas motivacionais, as cognições (nomeadamente as crenças e os pensamentos) constituem-se como centrais no processo motivacional, com consequências no comportamento do indivíduo e nas suas emoções. Estas cognições surgem a partir de experiências anteriores (Barrera, 2011). Deste modo, tendo por base estas teorias, os nossos resultados sugerem que os alunos, que anteriormente tiveram uma baixa realização, poderão desenvolver crenças de baixo autoeficácia e, subsequentemente, apresentar uma maior ansiedade aos testes.

Conclusão

Este estudo permitiu concluir que os alunos com RA baixa apresentam uma maior ansiedade aos testes comparativamente aos alunos com RA elevada e, também, que uma RA baixa prediz uma maior ansiedade aos testes.

O presente estudo decorreu em dois momentos, sendo este um ponto forte a destacar, uma vez que permitiu perceber como é que as mesmas variáveis se relacionam ao longo do tempo e, consequentemente, compreender que a RA baixa é um preditor de ansiedade aos testes.

Não obstante, é importante ter em conta as limitações que o mesmo apresenta. Destaca-se o facto de no segundo momento de avaliação, apesar da recolha ter ocorrido no final do 3º período, não termos conseguido obter grande parte das notas de avaliação, o que não permitiu ter uma medida de realização académica no segundo momento e, consequentemente, não foi possível estudar os efeitos recíprocos entre a ansiedade aos testes e realização académica, objetivo inicial deste estudo. Importa notar, ainda, que o período de tempo entre os dois momentos de recolha de dados foi reduzido, sendo esta também uma limitação do estudo.

Deste modo, em estudos ulteriores será importante ter em consideração as limitações deste estudo e realizar uma investigação sobre os efeitos recíprocos entre a

ansiedade, a ansiedade aos testes e a realização acadêmica, de forma a contribuir para a investigação nesta área, uma vez que é reduzida. Sugere-se também que se realize um estudo longitudinal que acompanhe os alunos ao longo da sua escolaridade, nomeadamente que inclua o 3º ciclo e o ensino superior, para compreender como é que estas variáveis se relacionam em função da etapa desenvolvimental em que o aluno se encontra e dos diferentes ciclos de ensino. Por último, seria também pertinente que se realizasse uma investigação sobre as perceções dos alunos e dos professores acerca dos fatores (e.g crenças, estratégias de coping, métodos de ensino) que medeiam a relação entre a RA e a ansiedade aos testes.

O presente estudo constitui-se como um importante contributo quer para o estado da arte, quer para a prática profissional dos psicólogos. Para o estado da arte, uma vez que, grande parte dos estudos analisa o impacto da ansiedade e da ansiedade aos testes na RA e o número de estudos sobre o impacto da RA no nível de ansiedade e ansiedade aos testes (Steinmayr et., 2016) é reduzido. De salientar, também, que se verificou que o número de estudos sobre o efeito preditor da RA no nível de ansiedade aos testes, que contemple dois momentos de recolha de dados, é escasso. Para a prática profissional dos psicólogos, devido à necessidade de enfatizar a importância de desenvolver intervenções em contexto escolar (Albeg & Castro-Olivo, 2014; Steinmayr et al., 2016), que tenham como objetivo reduzir a ansiedade aos testes (Steinmayr et al, 2016; Karatas, et al., 2013) e promover uma realização académica satisfatória (Sijtssema, Verboom, Penninx, Verhulst, & Ornel, 2014; Yildirim et al., 2008). Os resultados sugerem que é importante por um lado dotar os alunos de competências (e.g estratégias de coping, competência de autorregulação), que lhes permitam gerir a ansiedade aos testes e por outro lado intervir com os alunos com RA baixa precocemente. É também importante salientar que é fundamental desenvolver programas psicoeducativos para professores com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre a relação entre a ansiedade aos testes e a RA e dota-los de competências que lhes permitam, através dos métodos de ensino que utilizam, diminuir a ansiedade aos testes e promover uma RA satisfatória (e.g enfatizar a importância de realizar poucos testes na mesma semana).

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T., Rescorla, L., Dias, P., Ramalho, V., Sousa Lima, V., Machado, V., & Gonçalves, M. (2014). *Manual do Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA) para o Período Pré-Escolar e Escolar*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Adewuyi, T. D. O., Taiwo, O. K., & Olley, B. O. (2012). Influence of Examination Anxiety And Self-Efficacy on Academic Performance Among Secondary School Students. *ABC of Psychologia*, 20(2), 60-68.
- Akanbi, S. T. (2013). Comparisons of Test Anxiety Level of Senior Secondary School Students across Gender, Year of Study, School Type and Parental Educational Background. *Ife psychologia*, 21(1), 40-54.
- Akinsola, E. F., & Nwajei, A. D. (2013). Test anxiety, depression and academic performance: assessment and management using relaxation and cognitive restructuring techniques. *Psychology*, 4(6), 18-24. doi: 10.4236/psych.2013.46A1003
- Albeg, L. J., & Castro-Olivo, S. M. (2014). The Relationship between Mental Health, Acculturative Stress, and Academic Performance in a Latino Middle School Sample. *Contemporary School Psychology*, 18, 178–186. doi: 10.1007/s40688-014-0010-1
- Ali, M. S., & Mohsin, M. N. (2013). Relationship Of Test Anxiety With Students' Achievement in Science. *International Journal of Educational Science and Research*, 3(1), 99-106.
- Aydin, U. (2017). Test Anxiety: Do Gender and School-Level Matter? *European Journal of Educational Research*, 6(2), 187-197.
- Bala, M. P., & Shaafiu, M. K. (2016). Academic Achievement of Secondary School Students In Relation To Their Problem Solving Ability and Examination Anxiety. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 139-154.
- Barrera, S. D. (2011). Teorias Cognitivas da Motivação e a sua relação com o Desempenho Escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175.

- Baş, G. (2016). Teaching-Learning Conceptions and Academic Achievement: The Mediating Role of Test Anxiety. *International Journal of Educational Psychology*, 5(3) 308-335. doi: 10.17583/ijep.2016.2271
- Ben-Zur, H., & Zeidner, M. (2012). Gender differences in loss of psychological resources following experimentally-induced vicarious stress. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 25(4), 457-475. doi: 10.1080/10615806.2011.619526
- Bonaccio, S., & Reeve, C. L. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 20, 617–625. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.007
- Carvalho, R. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94, 54-58. doi: 10.1016/j.paid.2016.01.011
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning – testing cycle. *Learning and Instructions*, 14, 569–592. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.09.002
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295. doi:10.1006/ceps.2001.1094
- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 41, 14–20. doi: 10.1016/j.lindif.2015.06.002
- Chin, E. C., Williams, M. W., Taylor, J. E., & Harvey, S. T. (2017). The influence of negative affect on test anxiety and academic performance: An examination of the tripartite model of emotions. *Learning and Individual Differences*, 54, 1-8. doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.002
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2015). Academic Stress, Parental Pressure, Anxiety and Mental Health among Indian High School Students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26-34. doi: 10.5923/j.ijpbs.20150501.04

- Dias, P., Lima, V. S., Machado, B. C., Campos, J., & Carneiro, A. (2017). Bateria ASEBA para os Períodos Pré-Escolar e Escolar. Em M. M. Gonçalves, M. R. Simões, & L. S. Almeida, *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp. 3-27). Lisboa: Pactor.
- Embse, N. V., & Hasson, R. (2012). Test Anxiety and High-Stakes Test Performance Between School Settings: Implications for Educators. *Preventing School Failure, 56*(3), 180–187. doi: 10.1080/1045988X.2011.633285
- Embse, N. P., & Witmer, S. E. (2014). High-Stakes Accountability: Student Anxiety and Large-Scale Testing. *Journal of Applied School Psychology, 30*, 132-156. doi: 10.1080/15377903.2014.888529
- Ende, J. V., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2016). The bidirectional pathways between internalizing and externalizing problems and academic performance from 6 to 18 years. *Development and Psychopathology, 28*, 855–867. doi: 10.1017/S0954579416000353
- Ergene, T. (2011). The Relationships among Test Anxiety, Study Habits, Achievement, Motivation, and Academic Performance among Turkish High School Students. *Education and Science, 36*(160), 320-330.
- Faqe, C. K., Moheddin, K. R., & Kakamad, K. K. (2016). Reducing Test Anxiety among 12th Grade Students: Iraqi Kurdistan Region/ Soran City as an Example. *Journal of Education and Practice, 27*(7), 69-75.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools 1: Mental health interventions in schools in high-income countries. *Lancet Psychiatry, 1*(5), 377–387. doi:10.1016/S2215-0366(14)70312-8
- Fernández-Castillo, A., & Gutiérrez-Rojas, M. E. (2009). Selective attention, anxiety, depressive symptomatology and academic performance in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(1), 49-76.
- Ferreira, B. W. (2003). Abordagens Teóricas sobre a adolescência: Arminda Aberastury e Maurício Knobel. Em B. W. Ferreira, B. E. Reis, B. S. Santos, E. W. Rodrigues, J. L. Rosa, & L. Zanella, *Psicologia e Educação - Desenvolvimento Humano Adolescência e Vida Adulta* (pp. 15-19). Porto Alegre: Edipucrs.

- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63–80.
- Gustafsson, J.-E., Westling, A. M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . T., P. R. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- Hasan, M. (2016). Academic anxiety of male and female secondary school students in relation to their academic achievement. *International Journal of Education and Applied Social Science*, 7(1), 31-37.
- Hembree, R. (1998). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Hong, Z. R., Veach, P. M., & Lawrenz, F. (2003). Predictors of Anxiety and Depression in Taiwanese Secondary Students, 1-15.
- Jacques, H. A., & Mash, E. J. (2004). A Test of the Tripartite Model of Anxiety and Depression in Elementary and High School Boys and Girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(1), 13-25.
- Kandemir, M. (2013). A Model Explaining Test Anxiety: Perfectionist Personality Traits and Performance Achievement Goals. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 272-277. doi: 10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.42
- Karatas, H., Alci, B., & Aydin, H. (2013). Correlation among high school senior students' test anxiety, academic performance and points of university entrance exam. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 919-926.
- Kavakci, O., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A., & Kugu, N. (2014). Test anxiety prevalence and related variables in the students who are going to take the university entrance examination. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(4), 301-307. doi: 10.5350/DAJPN2014270403
- Killu, K., & Crundwell, R. M. (2016). Students With Anxiety in the Classroom: Educational Accommodations and Interventions. *Beyond Behavior*, 25(2), 30-40.

- Kumar, K. S., & Akoijam, B. S. (2017). Depression, Anxiety and Stress Among Higher Secondary School Students of Imphal, Manipur. *Indian Journal of Community Medicine*, 42(2), 94-96. doi: 10.4103/ijcm.IJCM_266_15
- Leikanger, E., Ingul, J. M., & Larsson, B. (2012). Sex and age-related anxiety in a community sample of Norwegian adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 150-157. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00915.x
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978.
- Mashayekh, M., & Hashemi, M. (2011). Recognizing, Reducing and Copying with Test Anxiety: Causes, Solutions and Recommendations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2149 – 2155. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.417
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R., . . . Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746. doi: 10.1037/0012-1649.41.5.733
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415. doi: 10.1016/j.paid.2004.01.010
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, 21(1), 89-101. doi: 10.1080/01443410020019867
- Mónico, L. d., & Castro, P. A. (2015). Ai... Vou Fazer um teste! Considerações em torno da ansiedade a exames. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 445-454. doi: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.69
- Obradovic, J., Burt, K. B., & Masten, A. S. (2010). Testing a Dual Cascade Model Linking Competence and Symptoms Over 20 Years from Childhood to Adulthood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(1), 90-102. doi: 10.1080/15374410903401120
- Pekrun, R. (2009). Emotions at School. Em K. R. Wentzel, & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School* (pp. 575-603). New York: Routledge.

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 1–18. doi: 10.1111/cdev.12704
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 579–593. doi: 10.1348/000709906X161704
- Putwain, D. W. (2008). Test anxiety and GCSE performance: the effect of gender and socio-economic background. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 319–334. doi: 10.1080/02667360802488765
- Putwain, D. W., & Daly A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162. doi: 10.1016/j.lindif.2013.07.010
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570. doi: 10.1080/03055698.2014.953914
- Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Rahafar, A., Maghsudloo, M., Farhangnia, S., Vollmer, C., & Randler, C. (2015). The role of chronotype, gender, test anxiety, and conscientiousness in academic achievement of high school students. *Chronobiology International*, 1-9. doi: 10.3109/07420528.2015.1107084
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety - Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79.
- Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2015). *The Generalized Anxiety Disorder Workbook- A Comprehensive CBT Guide for Coping with Uncertainty, Worry, and Fear*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Rodrigo, C., Welgama, S., Gurusinge, J., Wijeratne, T., Jayananda, G., & Rajapaks, S. (2010). Symptoms of anxiety and depression in adolescent students; a perspective from Sri Lanka. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(10), 1-3.

Rosário, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.

Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 8(10), 870-886.

Samdal, O., Dür, W., & Freeman, J. (2004). School. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal et al. (Eds.), *Young people's health in context: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study - International report from the 2001/2002 survey* (42- 51). Denmark: World Health Organization - Regional Office for Europe.

Sarason, I. G. (1984). Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.

Sari, S. A., Bilek, G., & Çelik, E. (2017). Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 1-5. doi: 10.1080/08039488.2017.1389986

Sijtsema, J. J., Verboom, C. E., Penninx, B. W. J. H., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2014). Psychopathology and academic performance, social well-being, and social preference at school: the TRAILS study. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(3), 273-284. doi: 10.1007/s10578-013-0399-1

Silva, J. P. (2016). *Validação da Escala Cognitiva de Ansiedade aos Testes Versão Revista (CTAR25) para a população portuguesa* (Tese de Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. California: Paul A . Schutz and Reinhar Pekrun.

Sridevi, K. V. (2013). A Study of Relationship among General Anxiety, Test Anxiety and Academic Achievement of Higher Secondary Students. *Journal of Education and Practice*, 4(1), 122-130.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex Differences in School Achievement: What Are the Roles of Personality and Achievement Motivation? *European Journal of Personality*, 185-209.

Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, 6, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01994

Sridevi, K. V. (2013). A Study of Relationship among General Anxiety, Test Anxiety and Academic Achievement of Higher Secondary Students. *Journal of Education and Practice*, 4(1), 122-130.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

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*, 50, 30-40. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.05.009

Weidman, A. C., Augustine, A. A., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2015). Internalizing symptomatology and academic achievement: Bi-directional prospective relations in adolescence. *Journal of Research in Personality*, 58, 106-114.

Wine, J. (1971). Test Anxiety and Direction of Attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92-104.

Yildirim, İ. (2008). Family Variables Influencing Test Anxiety of Students Preparing for the University Entrance Examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 171-186.

Yildirim, I., Genctanirim, D., Yalcin, I., & Baydan, Y. (2008). Academic Achievement, Perfectionism and Social Support as Predictors of Test Anxiety. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 287-296.

Yousefi, F., Talib, M. A., Mansor, M. B., Juhari, R. B., & Redzuan, M. R. (2010). The relationship between test-anxiety and academic achievement among Iranian adolescents. *Asian Social Science*, 6(5), 100-105.

Yusuph, K. (2016). Anxiety and Academic Performance among Secondary School Pupils in Tanzania. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 14(3), 1-7.

Zangani, E., Gholami, J., Ghoreishi, A., & Dadashi, M. (2014). A Survey on the Relationship between Generalized Anxiety Disorder and Reading Comprehension Performance. *International Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 20-28.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. Em P. A. Schutz, & R. Pekrun, *Emotion in Education* (pp. 165-184). Boston: Elsevier Academic Press

ANEXOS

Anexo I. Ficha de dados sociodemográficos



Ficha de dados Sociodemográficos

Com o objetivo de assegurar a confidencialidade dos dados e para, caso exista um segundo momento de recolha de dados, seja possível comparar com os dados do primeiro momento, pedíamos-te para que coloques o 3º, o 4º, o 5º e o 6º algarismo do teu número de telemóvel. Por exemplo, se o teu número de telemóvel fosse 915632176 ficaria 5632.

No teu caso:

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

Idade: ___ anos

Sexo: Feminino Masculino

Ano de escolaridade: _____ Curso: _____

Habilitações académicas do pai: _____

Habilitações académicas da mãe: _____

Já alguma vez tiveste apoio psicológico por motivos de ansiedade? Sim Não

Localidade: _____

Já sabes qual é o curso do ensino superior que queres seguir?

Não vou para a universidade

Sim Qual? _____

Não

| | Por favor indica a nota do 1º Teste do 2º Período de : |
|------------|---|
| Português | |
| Matemática | |

Data de preenchimento: ____ / ____ / ____