



UNIVERSIDADE  
CATOLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

Papel da autorregulação na relação entre o suporte percebido, qualidade das relações e bem-estar: Um estudo com estudantes do 1º ano de psicologia

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia  
Clínica e da Saúde**.

**Felicidade Maia Ferreira da Silva**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

OUTUBRO 2025



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

Papel da autorregulação na relação entre o suporte percebido, qualidade das relações e bem-estar: Um estudo com estudantes do 1º ano de psicologia

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em Psicologia  
Clínica e da Saúde.

**Felicidade Maia Ferreira da Silva**

Sob a Orientação da Prof.º Doutor Paulo Cesar Dias

## **Agradecimentos**

No momento de encerrar este ciclo do meu percurso acadêmico, quero agradecer em primeiro lugar, aos Órgãos da Direção da Universidade Católica e a todos os colaboradores pelo acolhimento, simpatia e apoio.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Dias, pelo importante apoio e incentivo aquando do meu ingresso na universidade e durante o processo desta dissertação.

Às minhas amigas, Rosa Manuela Abreu e Tânia Moreira pela amizade, pelo incentivo, pela ajuda e pelas mensagens de esperança que me deram coragem para continuar ao longo deste percurso, pois sem elas não sei se teria conseguido.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes e foram alento neste meu percurso acadêmico.

A todos o meu sincero e grato, obrigada!

## **Resumo**

O bem-estar tem assumido destaque na literatura pelo poder preditivo no funcionamento acadêmico de estudantes bem como nos demais domínios da vida. Porém, em períodos críticos de transição e mudança, como a adaptação ao ensino superior, as alterações no estilo de vida e nas atitudes poderão comprometer o bem-estar dos estudantes. O presente estudo pretende explorar o papel da autorregulação na relação entre o suporte percebido e a qualidade das relações e o bem-estar em estudantes do 1º ano de psicologia do ensino superior. Este estudo quantitativo transversal correlacional, seguiu uma amostragem não probabilística intencional. A amostra é composta por 89 estudantes, com idades compreendidas entre os 18 e 22 anos, maioritariamente do sexo feminino (87,6%). A recolha foi realizada numa plataforma online (Google Forms) e o acesso disponibilizado através de QRCode. Os questionários de autorrelato incluíram as medidas de Relações Interpessoais e Suporte Percebido (QVA-r, dimensão interpessoal), Autorregulação Disposicional (SR), e Bem-Estar Subjetivo (Índice de Bem-Estar Pessoal: satisfação geral e em oito domínios), bem como um questionário sociodemográfico. Os resultados revelam correlações significativas positivas entre o suporte percebido e a qualidade das relações e o bem-estar dos alunos, mas não suportaram a autorregulação como um mediador da relação entre suporte social e qualidade dos relacionamentos e bem-estar. Ao explorar fatores preditores e mediadores das relações entre as variáveis, este estudo proporciona uma compreensão mais detalhada da sua influência e contribui para identificar áreas de intervenção que promovam a saúde mental e o sucesso dos estudantes.

**Palavras-chave:** Autorregulação, bem-estar, apoio social percebido, estudantes universitários

## **Abstract**

Well-being has gained prominence in the literature due to its predictive power for students' academic functioning as well as for other life domains. However, during critical periods of transition and change, such as adapting to higher education, lifestyle, and attitudinal changes may compromise students' well-being. The present study aims to explore the role of self-regulation in the relationship between perceived support, quality of relationships, and well-being among first-year psychology students in higher education. This quantitative, cross-sectional, correlational study followed a purposive non-probabilistic sampling method. The sample consisted of 89 students, aged between 18 and 22 years, mostly female (87.6%). Data collection was conducted through an online platform (Google Forms) accessed via QR code. Self-report questionnaires included the Interpersonal Relationships and Perceived Support subscale (QVA-r), the Dispositional Self-Regulation Scale (SR), the Personal Wellbeing Index (general satisfaction and satisfaction across eight domains), as well as a sociodemographic questionnaire. The results indicate significant positive correlations between perceived support and the quality of relationships and students' well-being, but do not support self-regulation as a mediator of the relationship between social support, relationship quality, and well-being.

This study provides a more detailed understanding of their influence on well-being by exploring predictive and mediating factors in the relationships between these variables. Therefore, it contributes to identifying areas for intervention that promote mental health and academic success.

**Keywords:** Self-regulation, well-being, perceived social support, university students

# Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract.....	V
Índice .....	VI
Índice de tabelas .....	VII
Lista de siglas .....	VIII
Dedicatória.....	IX
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico.....	4
2.1. Bem-estar: Uma questão contemporânea .....	4
2.2. Autorregulação e Bem-Estar .....	7
2.3. Fatores contextuais – Suporte Percebido e Relações Interpessoais.....	12
3. Metodologia.....	16
3.1. Objetivo do estudo e hipóteses .....	16
3.2. Plano de investigação .....	16
3.3. Participantes .....	17
3.4. Instrumentos .....	17
3.4.1. Bem-estar Subjetivo .....	18
3.4.2. Relações Interpessoais e Suporte Percebido.....	18
3.4.3. Autorregulação .....	19
3.5. Procedimentos .....	19
3.6. Análise de dados .....	20
4. Resultados.....	21
5. Discussão e Conclusão .....	24
6. Referências Bibliográficas.....	27
ANEXOS .....	43

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Discritivas.....	16
Tabela 2 - Matriz de correlação .....	17
Tabela 3 - Estimativas de Mediação .....	17
Tabela 4 - Estimativas dos caminhos .....	18

## **Lista de siglas**

BE - Bem-Estar

BES - Bem-Estar Subjetivo

Índice de Bem-Estar Pessoal - (IBP)

OECD

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)

*QR code Quick Reponse Code*

*SPSS Software Statistical Package for Social Sciences*

## **Dedicatória**

Aos meus filhos, Rita e Luís, e neto Luís; os  
amores da minha vida.

## 1. Introdução

Atualmente, o bem-estar dos alunos é uma área prioritária nas políticas e práticas educativas devido à importância que tem na promoção de melhor desempenho acadêmico, e mais tarde, como adultos, também no melhor desempenho profissional, e maior envolvimento social (Cárdenas et al., 2022; Hossain et al., 2023).

A sociedade exige à pessoa sucesso a nível familiar, profissional e acadêmico. No contexto acadêmico muitas variáveis têm sido estudadas, nomeadamente a gestão do tempo (Misra & McKean, 2000; Wolters et al., 2017), o stresse financeiro (Britt et al., 2016; Moore et al., 2017), a qualidade do sono (Wang & Bíró, 2021), a atividade física (Du et al., 2023), a saúde mental (Kivlighan III et al., 2021; Mahdavi et al., 2023), o uso de substâncias (Bolin et al., 2017; Pascarella et al., 2007), o suporte social (Li et al., 2018; Tayfur & Ulupina, 2016) e o propósito/sentido de vida (DeWitz et al., 2009; Guo et al., 2023). O bem-estar tem assumido destaque na literatura pelo seu poder preditivo em aspetos cruciais do funcionamento acadêmico (e.g., motivação intrínseca, interações sociais, criatividade, satisfação escolar) bem como nos demais domínios da vida (e.g., saúde, trabalho e relacionamentos) (Bates & Boren, 2020; Bücken et al., 2018; Skrzypiec et al., 2016). Particularmente, em estádios críticos de transição e mudança, as atitudes, valores e oportunidades poderão impactar profundamente o bem-estar, qualidade de vida e morbidade (Ferreira et al., 2023).

A entrada para o ensino superior é um período de transição crucial para os jovens-adultos e exige capacidade de lidar com um conjunto de mudanças abruptas como sejam o aumento das exigências académicas, mudanças nas estruturas e relações familiares e na vida social, exposição a novas pessoas e experiências (Kumarasamy, 2013; Udhayakumar & Illango, 2022). Além disso, os estudantes do ensino superior

necessitam de obter resultados positivos na esfera académica, pelo que a sua saúde mental é vital sobretudo no processo de transição (Sequeira et al., 2014).

Refere Liu et al. (2019) que é durante este período de transição que se iniciam muitos distúrbios de saúde mental, incluindo depressão, ansiedade e transtorno de abuso de substâncias. Entre os principais fatores de risco ao Bem-Estar (BE) de estudantes no ensino superior encontram-se a incerteza sobre empregabilidade e sucesso, pressões e stress académico (e.g., pressão do tempo, carga de trabalho, pressão para a excelência), e estar distante de sua principal fonte de suporte (Ibrahim et al., 2013; Sarokhani et al., 2013), para além de serem confrontados com desafios monetários, emocionais, sociais e físicos, afetando assim o seu BE (Allen et al., 2022).

Em Portugal pouco se sabe sobre a saúde mental, particularmente, o BE dos estudantes universitários, dimensão que tem sido negligenciada em termos de políticas preventivas (Eisenberg et al., 2013; Keyes et al., 2012), todavia, o BE é um indicador relevante no funcionamento físico, emocional, cognitivo, académico e interpessoal (Sequeira et al., 2014). Num estudo desenvolvido em colaboração pela Raising Youth for Sustainable Evolution (RYSE) e a Associação Nacional de Estudantes de Psicologia (ANEP), em Portugal, uma percentagem significativa de estudantes universitários (cerca de 48%) apresenta sintomas graves do foro psicológico, nomeadamente a nível de ansiedade, perda de controlo emocional e depressão (Teixeira & Moreira, 2023), uma realidade encontrada também noutros países, como por exemplo, num estudo longitudinal conduzido em 105 universidades do Reino Unido que revelou que 85% dos estudantes reportaram um aumento de sintomatologia de foro psicológico, com particular incidência de sintomatologia depressiva e ansiosa [Association of Colleges (AOC), 2017].

Durante a fase de transição para a idade adulta, os estudantes universitários experienciam vários eventos de vida, potencialmente stressantes, que aumentam a sua responsabilidade e autonomia e exigem ajustes constantes para lidar com desafios monetários, emocionais, culturais, sociais e físicos. Estas experiências em contexto universitário podem representar dificuldades acrescidas na sua adaptação e afetar o seu bem-estar que, por sua vez, pode influenciar negativamente o seu sucesso académico e aumentar o risco de abandono académico (Allen et al., 2022; De Coninck et al., 2019; Park et al., 2012). Pelas suas relações estaticamente significativas com o desempenho académico (Bücker et al., 2018; Gräbel, 2017) e saúde mental (Hooper & Huffman, 2014; Keyes et al., 2012; Ridner et al., 2016; Suldo et al., 2011) bem documentadas na literatura, o BE assume, desta forma, um papel de relevo nos sistemas educativos e no desempenho académico dos alunos (OECD, 2017).

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1. Bem-estar: Uma questão contemporânea**

Ao longo das últimas décadas, os alunos do ensino superior tem merecido particular atenção não só por parte das instituições de ensino superior, mas também das políticas e órgãos de saúde pública (Campbell et al., 2022). O BE é um construto complexo e multidimensional e engloba vários aspetos da vida e experiências da pessoa. Apesar de pouco consensual na sua definição (Forgeard et al., 2011; Graham et al., 2016; Powell et al., 2018), o BE refere-se para além de um estado de funcionamento físico positivo, a uma saúde psicológica ótima (Ryan & Deci, 2001), incluindo assim a dimensão objetiva de BE (e.g., saúde, segurança, ambiente) e dimensão subjetiva de BES, que se refere à perceção dos indivíduos acerca da avaliação da sua própria vida. De acordo com a OECD (2013), é crucial considerar a dimensão bem-estar subjetivo (BES) para se aceder ao BE geral dos indivíduos.

O BES, deverá ser considerado a partir de uma perspetiva hedónica (Kahneman et al., 1999) e/ou eudaimónica (Ryff & Singer, 2008). Enquanto que as perspetivas hedónicas se centram na presença de experiências subjetivas de prazer, afeto positivo e satisfação com a vida e ausência de sentimentos negativos e emoções (Diener et al., 1999; Kahneman et al., 1999) as perspetivas eudaimónicas enfatizam a forma como se responde aos desafios da vida e inclui aspetos como a autorrealização, o crescimento pessoal e a procura de significado e propósito de vida (Ryan et al., 2008; Ryff, 1989). Surgido no domínio da economia, o conceito de BE estava inicialmente associado a questões materiais. Com o tempo, a sua abrangência expandiu-se para abarcar avaliações sobre a vida como um todo, sendo influenciado por um grande número de

fatores contextuais, como o apoio social, exigências acadêmicas, culturais e outros (Galinha, 2008).

No domínio da Educação, o BE relaciona-se com os objetivos pessoais e sociais dos alunos e inclui múltiplas dimensões, como a cognitiva, a psicológica, a física, a social e a material (Borgonovi & Pál, 2016). Com o crescimento da Psicologia Positiva, a incidência de estudos sobre o BE dos estudantes aumentou exponencialmente (Cooke et al., 2016). Não obstante, a dispersão do conceito e o foco em diferentes dimensões faz com que os resultados nem sempre sejam fáceis de integrar nem sejam tão lineares quanto ao bem-estar geral dos alunos e a forma como se podem promover ambientes académicos promotores de BE (Amholt et al., 2020).

Ainda, apesar do crescente suporte ao BE através de programas e intervenções (Howell & Passmore, 2019), pouco se tem explorado os mecanismos através dos quais os fatores contextuais podem influenciar o BE e o sucesso académico, como, por exemplo, a autorregulação (Hofer et al., 2011). Em comparação com outros ciclos de ensino, a universidade é mais exigente no que diz respeito ao agir dos alunos e à sua autonomia e controlo das aprendizagens para melhor lidarem com os desafios e as adversidades (e.g., autorregulação) (Burns et al., 2020; Suhlmann et al., 2018). A autorregulação é concebida como um processo ativo e construtivo e consiste na capacidade de controlar os próprios pensamentos, emoções e comportamentos para atingir objetivos (Credé et al., 2017). É considerado um fator crucial para o sucesso académico e para as aprendizagens ao longo da vida (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Zimmerman, 2009). Tanto o BE como o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem são influenciados pelos contextos sociais proximais e distais (e.g., o suporte social percebido), na forma como promovem as necessidades psicológicas

básicas dos indivíduos (King et al., 2020; Ryan & Deci, 2000; Schunk & Zimmerman, 1997; Skinner et al., 2008; Vedder et al., 2005).

As críticas emergentes na literatura a um modelo simplista de operacionalização hedónica de BE, levaram a que Keyes (2002) propusesse um modelo compreensivo de BE, que inclui uma dimensão hedónica, psicológica e social de BE. Assim, a par da presença de emoções positivas e ausência de afetividade negativa (Diener et al., 1999), este modelo propõe que se aceda a dimensões de funcionamento psicológico como a autonomia, relacionamento positivo com os outros, propósito na vida, autoaceitação, crescimento pessoal e a capacidade para gerir o seu ambiente externo (Ryff, 1989); e a dimensões de funcionamento social como: integração social, contribuição social, coerência social, atualização social e aceitação social (Keyes, 1998).

Em contexto educativo, o relevante contributo do BE dos alunos para resultados académicos positivos (e.g., sucesso académico) tem sido amplamente explorado na literatura (Mashford-Scott et al., 2012; Tian et al., 2015). Como exemplo, a literatura aponta que elevados níveis de BE se relacionam com melhor rendimento académico ao promoverem motivação, comprometimento e redução de problemas de comportamento (Noble et al., 2008). Porém, o BE dos alunos emerge também enquanto resultado de experiências académicas de sucesso (Tobia et al., 2019).

Seguindo o modelo proposto por Renshaw et al. (2015), as componentes de BE dos alunos incluem sentido de pertença e conexão, sentido de eficácia, propósito académico e entusiasmo académico. De acordo com o mesmo autor, o sentido de pertença está relacionado com a forma como os alunos se sentem cuidados e integrados na e pela comunidade académica. Esta componente está associada à qualidade das interações sociais dos alunos, ao sentimento de apoio emocional e à sensação de fazer parte de um ambiente onde são valorizados e compreendidos. Relativamente ao sentido de eficácia,

este relaciona-se com a percepção de competência e a capacidade de lidar com as exigências acadêmicas e enfrentar e superar desafios. O propósito acadêmico está relacionado com a direção que os alunos desejam seguir em termos de realização acadêmica, definindo metas específicas e objetivos claros para o seu desempenho e sucesso acadêmico. Por fim, o entusiasmo acadêmico está relacionado com o envolvimento e reflete a motivação intrínseca dos estudantes para se envolverem no processo de aprendizagem e estarem interessados em explorar o conhecimento (Renshaw et al., 2015).

Atendendo-se por um lado à evidência que suporta o impacto da qualidade das relações interpessoais nos processos de autorregulação e no BE dos alunos, e por outro ao contributo da autorregulação na promoção de BE (Matthews et al., 2014; Perkins et al., 2011) e gestão de eventos stressantes (Moriya & Takahashi, 2013; Stikkelbroek et al., 2016), este estudo pretende explorar o papel mediador da autorregulação na relação entre o suporte percebido e a qualidade das relações e o bem-estar em alunos do 1º ano de psicologia do ensino superior. Para este fim, começamos por realizar uma revisão da literatura com o objetivo de identificar e sintetizar a evidência existente relacionada com o bem-estar dos estudantes universitários, identificar lacunas e estabelecer uma base teórica para o estudo empírico. Posteriormente, foi realizado um estudo empírico para testar as hipóteses, constituindo uma amostra de estudantes universitários a frequentar o primeiro ano do curso de Psicologia.

## **2.2. Autorregulação e Bem-Estar**

A autorregulação é um construto complexo e refere-se ao processo pelo qual os indivíduos monitorizam, controlam e modificam os seus pensamentos, emoções e

comportamentos para alcançar resultados desejados, na presença de desafios e adversidades (Credé et al., 2017; Santana & Godim, 2016; Zimmerman, 2000). Este processo envolve estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais que permitem que os indivíduos regulem os seus processos cognitivos, motivação e ações (Bandura, 1986; Baumeister & Vohs, 2004; Zimmerman, 1998; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Na autorregulação, existem duas características básicas: i) a autorregulação é um sistema motivacional e dinâmico de estabelecimento de objetivos, desenvolvimento e implementação dos mesmos, avaliação dos progressos e revisão dos objetivos e estratégias; ii) a autorregulação é também um manuseamento de respostas emocionais, que são vistas como elementos cruciais do sistema motivacional e estão intrinsecamente relacionadas com o processo cognitivo (Cameron & Leventhal, 2003; De Ridder & de Wit, 2006).

Nas transições críticas de papéis e contextos adultos, como é o caso da transição para o ensino superior, a autorregulação é uma habilidade crucial para um processo de adaptação e envolvimento académico bem-sucedidos (Murray et al., 2015) e segundo Ridder e Gillebaart (2017) a autorregulação é também um fator crucial para promover a saúde e a felicidade.

São vários os estudos que mostram que a capacidade para regular as ações se desenvolvem gradualmente durante a infância e a adolescência (Sokol et al., 2013) e são um recurso vital da adaptação humana, quer seja em ambiente educativo, organizacional, no comportamento alimentar e de substâncias, e nos relacionamentos interpessoais (Berking et al., 2014; Baumeister et al., 2005).

Perante as situações cada vez mais complexas do final da adolescência e início da idade adulta onde ocorre a transição para o ensino superior, os estudantes deverão ser capazes

de priorizar e monitorizar tarefas e estabelecer metas realistas sendo a autorregulação uma habilidade crucial para um processo de adaptação e envolvimento académico bem-sucedidos (Murray et al., 2015). De facto, como tem sido demonstrado em outros estudos (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017) um grande número de adolescentes apresenta dificuldades em cumprir prazos, preparar-se para exames e cumprir com as obrigações académicas regularmente. Assim, assumir um comportamento agente no alcance dos objetivos definidos e autorregular as suas aprendizagens apresenta-se como preditor significativo do BES e psicológico (Formina et al., 2020). Em última instância, as competências de autorregulação favorecem o desempenho académico (Kitsantas et al., 2000; Zimmerman, 2009) e, conseqüentemente, melhoraram o BE (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Hofer et al., 2011).

Autores como Baumeister e Vohs (2004) verificaram que pessoas com elevado autocontrolo apresentam menor uso de substâncias e de álcool, menores índices de crime e delinquência, melhor avaliação da saúde e melhores comportamentos de saúde, assim como, os estudantes têm melhor ajuste psicológico, melhores relações interpessoais e melhor desempenho em tarefas.

Na mesma linha de pensamento, Tharp et al. (2012) referem que o controle emocional é utilizado no tratamento de perturbações de personalidade, em particular na perturbação *borderline* e em terapias de consumo de substâncias psicoativas. Segundo Williams et al. (2008), a capacidade de regular emoções, pensamentos e comportamentos mostrou-se eficaz a ajudar a maximizar o ajustamento nos alunos universitários, a prosperar (Park et al., 2012), a diminuir a distorção cognitiva (Scheuer & Epstein, 1997), a aumentar a esperança em relação ao futuro (Frazier et al., 2012), e a diminuir os níveis de exaustão emocional, depressão e stresse (Firoozabadi et al., 2018; Park et al., 2012).

De acordo com o modelo proposto por Zimmerman (1998), os processos de autorregulação ocorrem em três fases cíclicas: Fase Prévia, Fase de realização e Fase de Autorreflexão. Em cada uma destas fases, os alunos podem usar diferentes estratégias de autorregulação da aprendizagem que podem reduzir os níveis de stress e minimizar experiências negativas e, conseqüentemente, aumentar o bem-estar geral e acadêmico dos estudantes (Rodriguez et al., 2022). Por exemplo, alguns autores têm sugerido que a definição de objetivos de forma autónoma é um preditor da redução de stress em relação ao futuro, de satisfação com a vida e de afeto positivo (Garcia et al., 2015) e a capacidade para planear, impacta o BE dos alunos ao promover a sociabilidade e o controlo (Bryce et al., 2020).

Estudos recentes têm documentado a relação entre autorregulação e BE (Hofmann et al., 2014) e evidenciaram que alunos que reportavam elevados níveis de autorregulação apresentavam níveis mais baixos de stresse (Ramli et al., 2018). Por outro lado, estudos com a população geral demonstraram uma relação positiva entre as competências de autorregulação e o BE (Tangney et al., 2004).

Num outro estudo com 740 alunos da licenciatura de duas universidades do sul da China e norte da Inglaterra, com uma média de idades compreendidas entre os 19 e os 20 anos, a autorregulação surgiu como um mediador na relação entre a procrastinação e a satisfação com a vida e uma relação positiva estatisticamente significativa entre a autorregulação e a satisfação com a vida para os dois países (Yang, 2021). Porém, analisado o potencial efeito moderador da autorregulação, o mesmo estudo documenta a existência de diferenças culturais e contextuais uma vez que o efeito de moderação é apenas detetado na amostra de alunos do Sul da China. De acordo com um estudo anterior realizado pelo mesmo autor, poderá justificar-se nas diferenças entre a experiência educacional na China e no Reino Unido (Yang, 2018).

Na mesma linha, outro estudo desenvolvido em universidades da China, com 475 estudantes com média de idades de aproximadamente 20 anos, encontrou através de uma modelo de equações estruturais, relações negativas entre a autorregulação e a ansiedade acadêmica e a procrastinação acadêmica e uma relação positiva estatisticamente significativa entre a autorregulação e o BES (Yang et al., 2019). Com base na evidência os autores concluem que melhorar a autorregulação pode ser uma forma de reduzir problemas relacionados com a procrastinação acadêmica e, em particular o uso de smartphones, neste contexto universitário (Yang et al., 2019). No tocante à influência de fatores contextuais na autorregulação e BE dos estudantes universitários a literatura indica que estes são moldados por fatores relacionados com o próprio indivíduo e com o contexto em que se insere. Estes fatores englobam diversos aspetos da experiência universitária, incluindo o ambiente da universidade, as exigências académicas, os relacionamentos interpessoais, os sistemas de apoio e suporte, as influências culturais e as atividades extracurriculares (Bardach et al., 2020; Leppink et al., 2016; Van der Zandan et al., 2018) sendo de realçar que a qualidade dos relacionamentos dos estudantes com os professores e pares no ambiente escolar são consistentemente preditores de indicadores relacionados à saúde e ao BE (Bonell et al., 2013; Moore et al., 2017).

Ocorrências em que os professores e os pares proporcionam um ambiente seguro e de confiança onde os alunos se sintam valorizados e respeitados, onde os professores incentivam os processos de autorregulação dos alunos (e.g., ajudando na motivação para a sua participação ativa, no estabelecimento de metas e na regulação dos seus comportamentos de aprendizagem), assim como o suporte psicológico e não psicológico dos pares, são fatores cruciais na promoção de confiança e autoeficácia, nas emoções positivas e na resolução de problemas (Lam et al., 2012; Wang et al., 2017; Wilcox et

al., 2005) contribuindo assim para experimentar níveis mais elevados de BE geral, menor incidência de ansiedade e depressão e maior sentimento de pertença à comunidade escolar (Laidlaw et al., 2016). Em oposição, a falta de apoio social está associada ao comprometimento de competências de autorregulação e à diminuição do nível de esforço e regulação emocional (Baumeister et al., 2005).

Em síntese, e de acordo com Baumeister & Vohs, o processo da autorregulação resulta dos esforços que o indivíduo faz para alterar os seus pensamentos, sentimentos, desejos/vontades e ações em função dos objetivos que pretende alcançar (Baumeister & Vohs, 2004), tornando desta forma a pessoa, num agente ativo de tomadas de decisão (Baumeister et al., 2005; Berking et al., 2014).

### **2.3. Fatores contextuais – Suporte Percebido e Relações Interpessoais com o BE**

O apoio social percebido é geralmente compreendido como o nível em que uma pessoa aprecia as suas relações sociais enquanto disponíveis para lhe prover ajuda em caso de necessidade (Sarason et al., 1990).

Uma característica essencial da perceção do suporte social é que esta se centra nas necessidades sociais básicas da pessoa (eg., afeto, identificação, pertença, segurança ou aprovação) e até que ponto estas variáveis são realizadas através da interação com os outros (Thoits, 1986).

A avaliação do suporte social é feita de maneira subjetiva, ou seja, depende da perceção, já que por vezes, o apoio que é oferecido e percebido pelo indivíduo pode ser discrepante (Antunes & Fontaine, 2005). Desta maneira, a maioria dos estudos privilegia a crença que o indivíduo tem sobre o quanto é estimado, de quanto os outros

se interessam por ele ou estão disponíveis quando precisam e do quanto está satisfeito com as relações que tem (Cardoso & Baptista, 2014; Vaux et al., 1987).

O apoio social aparece, também, como uma importante estratégia de enfrentamento para lidar com situações stressoras, comuns no ambiente acadêmico, o que tem recebido atenção de pesquisadores da temática de adaptação acadêmica (Carlotto et al., 2015; Soares et al., 2019).

De acordo com Cooke et al. (2006), as tarefas, o ambiente acadêmico e as representações sociais dos estudantes no ensino superior funcionam como potenciais fatores de risco para o seu BE e o mesmo é relatado em relação ao apoio social percebido que afeta a forma como as pessoas se percebem e percebem o mundo ao seu redor influenciando, conseqüentemente, o bem-estar geral e outros índices de saúde mental dos indivíduos (Feeney & Collins, 2015; Poots & Cassidy, 2020). Alguns estudos documentam que pessoas com relacionamentos interpessoais significativos tendem a relatar níveis mais altos de bem-estar físico e psicológico e de satisfação com a vida (Diener et al., 2018; Siedlecki et al., 2014), e menor afeto negativo (Kostak et al., 2019; Shensa et al., 2020), comportamentos de risco e mortalidade (Holt-Lunstad & Smith, 2012).

Sendo consensual, que a entrada para a universidade é um processo de transição potencialmente geradora de stress e ansiedade, que é vivida de forma diferente por cada um e que em alguns casos essa experiência poderá repercutir-se de forma nefasta no seu desenvolvimento psicológico (ou agravar, em outros, os problemas de saúde mental preexistentes) (Cooke et al., 2006; Costa & Leal, 2004), o apoio social percebido por professores e pares não só influencia as escolhas e decisões dos alunos para definir e alcançar determinados objetivos, mas também a forma como os alunos atribuem o seu sucesso ou fracasso nesses caminhos (Rosson et al., 2011).

No que toca ao papel do apoio social nos comportamentos de consumo dos estudantes universitários a literatura afigura o mesmo como ambíguo (Cullum et al., 2013). Por um lado, a título de exemplo, estudantes universitários, com grande percentagem de familiares integrados nas suas redes sociais, assinalaram níveis mais baixos de ingestão de bebidas alcoólicas (Reifman et al., 2016); por outro lado, nas cerimónias necessárias à manutenção das relações sociais, quanto mais integrado o indivíduo está, mais as atitudes coletivas se sobrepõem às individuais no sentido de um consumo aumentado de bebidas alcoólicas (Reed et al., 2007).

Nos EUA, um estudo com 726 estudantes de 18 instituições universitárias de vários estados, mostrou evidência de que o suporte social percebido e a competência social eram os maiores preditores do bem-estar psicológico (BEP) (Newhart, 2023). Por outro lado, um estudo conduzido por Chen e colaboradores (2022) com 424 estudantes universitários em diferentes anos de ensino universitário na China documentou que estudantes universitários que reportavam maior perceção de apoio social eram mais propensos a perseguir objetivos intrínsecos, que podem por sua vez conduzir ao autodesenvolvimento.

Em Portugal, estudos realizados por Pinheiro (2003; Pinheiro & Ferreira, 2002) demonstraram que existe correlação entre o suporte social e a adaptação dos estudantes ao ensino superior. Os dados sugeriram que quanto mais elevada for a perceção do suporte social disponível (e.g., a perceção da rede social e das provisões que disponibilizam, a aceitação incondicional dos pais, amigos e família) mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas dos estudantes, em especial, as que se assumem como indicadoras de uma boa adaptação ao curso e à instituição; da existência de expectativas positivas quanto ao percurso académico; da existência de projetos

vocacionais; de relacionamentos interpessoais gratificantes com os professores e colegas; e, ainda, da percepção do seu BE físico e psicológico.

Assim, apesar de amplamente reconhecido na literatura o papel protetor do suporte social e da qualidade das relações interpessoais para o BE físico e psicológico (Campbell et al., 2022; Howell & Passmore, 2019), e do papel preditivo da autorregulação no sucesso acadêmico e ajustamento psicológico (Murray et al., 2015; Credé et al., 2017), a forma como os fatores contextuais (e.g., suporte social) se relacionam com variáveis individuais (e.g., autorregulação) para favorecer o BE dos estudantes tem sido pouco estudada (Hofer et al., 2011; King et al., 2020), sobretudo em transições críticas como a entrada para a universidade e em contexto nacional. Para além do contributo teórico, os resultados têm relevância prática, podendo informar políticas e práticas institucionais de promoção do bem-estar e de sucesso acadêmico.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Objetivo do estudo e hipóteses**

Face ao exposto e com o objetivo de explorar o papel da autorregulação na relação entre o suporte percebido, a qualidade das relações e o BE em estudantes do 1º ano de psicologia do ensino superior foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) investigar as relações entre autorregulação, suporte percebido, qualidade das relações e bem-estar emocional dos estudantes do 1º ano de Psicologia; ii) identificar correlações e efeitos de mediação entre as variáveis, examinando particularmente como é que a autorregulação pode influenciar a relação entre o suporte percebido, qualidade das relações e bem-estar emocional dos estudantes. Assim, de acordo com a literatura foram formuladas as seguintes hipóteses:

(H1) a qualidade dos relacionamentos interpessoais e o suporte social percebido está positivamente relacionado com a autorregulação e o bem-estar em estudantes do 1º ano de psicologia do ensino superior;

(H2) a autorregulação é um mediador na relação entre fatores contextuais, como o suporte percebido e a qualidade dos relacionamentos interpessoais, e o bem-estar de estudantes do 1º ano de psicologia do ensino superior.

#### **3.2. Plano de investigação**

Relativamente ao plano de investigação, a presente investigação de natureza quantitativa, realizar-se-á segundo uma amostragem não probabilística intencional e tendo como critérios de inclusão estar inscrito no 1º ano de psicologia. Respeitará o desenho de um estudo transversal uma vez que, a recolha de dados será realizada apenas num único momento e correlacional, em que se pretende analisar a relação entre o

suporte percebido e a qualidade das relações e o BE em alunos do 1º ano do ensino superior (Fortin et al., 2009).

Todos os procedimentos a levar a cabo no âmbito desta investigação seguirão as recomendações da declaração de Helsínquia.

Será apresentado um consentimento informado aos participantes onde serão referidos os objetivos do estudo, comunicando ainda que a participação é voluntária e pode ser abandonada a qualquer momento.

### **3.3. Participantes**

Para atender ao propósito e testar as hipóteses do estudo, reunimos uma amostra de 89 estudantes do 1º. ano do curso de Psicologia, em quatro universidades do Norte e Centro do país, com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos de idade ( $M= 18.8$ ,  $Dp = 0.96$ ). Na sua maioria, a amostra é constituída por estudantes do género feminino ( $n = 78$ , 87.6%), não deslocados ( $n = 70$ , 78.7%) e que não exercem formalmente outra atividade profissional ( $n = 83$ , 78.7%).

### **3.4. Instrumentos**

Os dados foram recolhidos através de medidas de autorrelato-questionários disponibilizados numa plataforma on-line com recurso ao *Quick Reponse Code (QR code)*. O questionário compilou escalas adaptadas e/ou validadas para a população portuguesa. Foi adicionado um questionário sociodemográfico para recolher dados sobre o género, idade, o curso, o ano de estudo, a residência, a instituição de ensino superior. Não foram recolhidos dados que possibilitem a identificação dos participantes.

### **3.4.1. Bem-estar Subjetivo**

Para avaliar o bem-estar subjetivo será usada uma escala – Índice de Bem-Estar Pessoal (IBP). Este instrumento foi adaptado para a população portuguesa por Dias (2014). Esta escala é dividida em 2 partes e avalia o bem-estar pessoal do indivíduo, a partir da satisfação com a sua vida em geral (parte 1) e a satisfação com a vida em oito domínios (parte 2), especificamente, satisfação com o seu nível de vida, saúde, realização pessoal (o que está a conseguir obter na vida), relações pessoais, sentimento de segurança, sentimento de pertença à sua comunidade, segurança com o futuro e espiritualidade ou religião. A escala de resposta varia entre 0 (extremamente insatisfeito) a 10 (extremamente satisfeito), com uma posição intermédia neutra. O Índice de Bem-Estar Pessoal é calculado num intervalo entre 0 e 100. Na sua versão original, o instrumento apresenta boas propriedades psicométricas, com uma consistência interna de .81 (Dias, 2014). Neste estudo, o instrumento apresenta um alfa de *Cronbach* de 0.83 ( $\omega = 0.86$ ) e a subescala satisfação com a vida em oito domínios apresenta um alfa de *Cronbach* de 0.78 ( $\omega = 0.81$ ). A variável ‘satisfação com a vida em oito domínios’ foi computada pela média dos itens e a variável ‘satisfação com a sua vida em geral’ foi utilizada na sua escala original.

### **3.4.2. Relações Interpessoais e Suporte Percebido**

Os fatores contextuais relacionados com a dimensão interpessoal e suporte social em contexto académico, em particular com pares e professores, serão avaliados através da combinação de uma subescala do Questionário de Vivências Académicas (Almeida et al., 2001; QVA-r) O Questionário de Vivências Académicas é um instrumento de autorrelato que avalia a forma como estudantes percebem as experiências académicas no Ensino Superior. Este questionário está disponível nas versões integral (QVA; 170

itens) e reduzida (QVA-r; 60 itens), reúne itens com opção de resposta em formato escala de *Likert* de cinco pontos subdivididos em três dimensões: contexto académico, relações interpessoais e dimensão pessoal (Almeida et al., 2001). Neste estudo usamos a dimensão interpessoal da versão reduzida (QVA-r), composta por 13 itens e com uma consistência interna na versão original de 0.8 (Almeida et al., 2001). Para o presente estudo, o alfa de *Cronbach* é de 0.90 ( $\omega = 0.90$ ). A variável foi computada pela média dos itens.

### **3.4.3. Autorregulação**

Os processos de autorregulação disposicional serão avaliados através da Escala de Autorregulação (Schwarzer et al., 1999), adaptada para a população portuguesa por Dias et al. (2008). Esta escala é composta por 10 itens que avaliam o controlo da atenção no comportamento dirigido a objetivos, numa escala tipo *likert* que varia entre (1) (Nada Verdadeiro) e (4) (Mesmo verdadeiro). A escala demonstrou boas propriedades psicométricas para a população portuguesa (Alfa de *Cronbach* = .78). Para o presente estudo, o alfa de *Cronbach* é de 0.76 ( $\omega = 0.97$ ). A variável foi computada pela média dos itens.

### **3.5. Procedimentos**

Para o presente estudo, procedeu-se inicialmente ao pedido de utilização das escalas aos respetivos autores. A proposta do estudo foi submetida ao Conselho Científico da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa e aprovada a sua realização. Seguidamente, foi enviado via e-mail a descrição do estudo à direção dos departamentos de universidades do Norte e Centro do país, solicitando a sua aplicação e divulgação aos docentes/ investigadores das respetivas unidades

curriculares. Aprovado pelas direções das universidades, articulamos com os docentes uma sessão presencial para providenciar consentimento informado aos alunos e solicitar a sua colaboração. Quando não foi possível a marcação de uma sessão presencial, foi remetida aos docentes uma descrição breve do estudo para apresentação em sala de aula aos alunos. O consentimento informado e o questionário foram disponibilizados numa plataforma online, acessível através de um *QR code*.

### **3.6. Análise de dados**

O procedimento de análise de dados incluirá duas etapas. Tratando-se de dados quantitativos, todas as análises serão realizadas no *software* Statistical Package for Social Sciences (SPSS). A primeira etapa consiste na análise exploratória e descritiva das variáveis para avaliar a qualidade dos dados (e.g., número e padrão de dados omissos) e o cumprimento dos pressupostos subjacentes à realização de testes paramétricos (e.g., normalidade da distribuição). Da amostra total, foram eliminados 5 casos extremos que tinham idade entre os 35 e os 52. A amostra é composta por valores completos das variáveis utilizadas, não existindo valores omissos. Seguidamente, recorrendo aos procedimentos de estatística inferencial, em particular análises de correlação e modelos de mediação testaram-se as hipóteses de investigação.

Para verificar se estavam garantidos os pressupostos subjacentes à realização de testes paramétricos, foram calculados os testes de normalidade, analisadas as representações gráficas e os valores de assimetria e curtose. Tendo em consideração a sensibilidade dos testes de normalidade ao tamanho da amostra, analisaram-se os valores de assimetria ( $sk$ ) e curtose ( $Ku$ ). Assim, assume-se que as variáveis não apresentam distribuições muito assimétricas  $|sk| < 3$  e  $|Ku| < 7$  (Kline, 1998) não comprometendo dessa forma a aplicação de métodos paramétricos (Marôco, 2021).

## 4. Resultados

### *Estatística Descritiva*

As estatísticas descritivas são apresentadas na Tabela 1. Os valores de assimetria e curtose situam-se globalmente dentro dos limites geralmente considerados aceitáveis, o que permite assumir a normalidade de distribuição e realizar testes paramétricos.

**Tabela 1**

### *Descritivas*

	QVAr	AR	IPB-8D	IPB-SatG
Média	3.36	2.81	6.55	6.82
Desvio Padrão	0.81	0.43	1.31	1.90
Assimetria	-0.39	-0.66	-0.41	-0.93
Curtose	-0.39	2.01	0.20	1.30

*Nota.* QVAr - Relações Interpessoais e Suporte Percebido; AR – Autorregulação Disposicional; IPB-8D - satisfação com a vida em oito domínios; IPB-SatG - satisfação com a vida em geral.

### *Testes Correlacionais*

No sentido de testar a H1 deste trabalho e examinar se a qualidade dos relacionamentos interpessoais e o suporte social percebido está positivamente relacionado com a autorregulação e o bem-estar em estudantes do 1º ano de psicologia do ensino superior, foram realizados testes de Correlação de *Pearson*.

Em relação à hipótese 1, os resultados revelam correlações estatisticamente significativas e positivas entre a qualidade dos relacionamentos interpessoais e o suporte social percebido e o bem-estar geral reportado pelos estudantes, nas suas duas subescalas ( $r = 0.59, p < 0.001$ ;  $r = 0.46, p < 0.001$ ). Assim, quanto maior a qualidade percebida dos relacionamentos interpessoais e do suporte social, maior o bem-estar reportado pelos estudantes do 1.º ano de Psicologia. Porém, a correlação entre a

qualidade dos relacionamentos interpessoais e o suporte social percebido e a autorregulação disposicional reportada pelos estudantes não é estatisticamente significativa ( $r = 0,08$ ,  $p > 0.05$ ) (Tabela 2).

Em suma, a evidência estatística permite confirmar parcialmente a H1, demonstrando correlações positivas, moderadas a fortes, estatisticamente significativas entre todas as variáveis, com exceção da correlação entre a qualidade percebidas dos relacionamentos interpessoais e o suporte social e a autorregulação disposicional reportada pelos estudantes do 1.º ano do Curso de Psicologia.

**Tabela 2**

*Matriz de Correlação*

		QVAr		AR		IPB-8D		IPB-SatG
QVAr	Pearson's r	—						
AR	Pearson's r	0.080		—				
IPB-8D	Pearson's r	0.591	***	0.234	*	—		
IPB-SatG	Pearson's r	0.458	***	0.227	*	0.785	***	—

*Nota.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . QVAr - Relações Interpessoais e Suporte Percebido; AR – Autorregulação Disposicional; IPB-8D - satisfação com a vida em oito domínios; IPB-SatG - satisfação com a vida em geral.

*Modelo de Mediação*

Em relação à hipótese 2, a evidência estatística revela que a autorregulação disposicional não tem um efeito mediador estatisticamente significativo na relação entre fatores contextuais, como o suporte percebido e a qualidade dos relacionamentos interpessoais, e o bem-estar de estudantes do 1º ano do Curso de Psicologia ( $a \times b = 0,69$ ,  $p > 0.05$ ) (Tabela 3). Não obstante, as estimativas de caminhos mostram que tanto o suporte percebido e a qualidade dos relacionamentos interpessoais como a autorregulação disposicional são preditores estatisticamente significativos ( $p < 0.05$ ) do

bem-estar reportado pelos estudantes nas suas duas subescalas (i.e., satisfação com a vida em oito domínios e satisfação com a vida em geral) (Tabela 4).

**Tabela 3**

*Estimativas de Mediação*

<b>Efeito</b>	<b>Label</b>	<b>Estimativa</b>	<b>SE</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Indireto	$a \times b$	0.0228	0.0331	0.689	0.491
Direto	c	0.9256	0.1344	6.885	< .001
Total	$c + a \times b$	0.9484	0.1377	6.889	< .001

*Nota.* QVAr - Relações Interpessoais e Suporte Percebido; AR – Autorregulação Disposicional; IPB-8D - satisfação com a vida em oito domínios; IPB-SatG - satisfação com a vida em geral.

**Tabela 4**

*Estimativas dos Caminhos*

			<b>Label</b>	<b>Estimativa</b>	<b>SE</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
QVAr	→	AR	a	0.0405	0.0559	0.726	0.468
AR	→	IPB-8D	b	0.5623	0.2543	2.211	0.027
AR	→	IPB-SatG	b	0.8224	0.4074	2.019	0.044
QVAr	→	IPB-8D	c	0.9256	0.1344	6.885	< .001
QAr	→	IPB-SatG	c	1.0265	0.2153	4.767	< .001

*Nota.* QVAr - Relações Interpessoais e Suporte Percebido; AR – Autorregulação Disposicional; IPB-8D - satisfação com a vida em oito domínios; IPB-SatG - satisfação com a vida em geral.

## 5. Discussão e Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo investigar as relações entre autorregulação, suporte percebido, qualidade das relações e bem-estar emocional dos estudantes do 1º ano de Psicologia, examinando particularmente o papel da autorregulação na relação entre o suporte percebido e qualidade das relações e o bem-estar emocional dos estudantes. Os resultados suportaram parcialmente a hipótese levantada por este estudo, revelando correlações significativas positivas entre o suporte percebido e a qualidade das relações e o bem-estar dos alunos. Estes resultados estão alinhados com a estudos anteriores (e.g., Diener et al., 2018; Siedlecki et al., 2014) que documentam que o suporte social e os relacionamentos interpessoais significativos são preditores de bem-estar físico e psicológico, bem como da satisfação com a vida. A qualidade das interações com professores e colegas pode influenciar diretamente a adaptação e o sucesso acadêmico dos estudantes (Bonell et al., 2013; Moore et al., 2017), e ser uma estratégia eficaz para lidar com o stresse e a ansiedade inerentes à transição para o ensino superior (Cooke et al., 2006; Costa & Leal, 2004).

Por outro lado, contrariamente ao esperado, não se verificou uma relação significativa entre suporte percebido/qualidade das relações e autorregulação disposicional. Este resultado pode refletir especificidades do período de transição para o ensino superior, no qual os estudantes se encontram em processo de desenvolvimento de competências autorregulatórias (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017; Sokol et al., 2013), refletido nos valores médios relativamente baixos para esta variável. Por outro lado, as competências de autorregulação, de natureza individual e intrapessoal, poderão depender mais diretamente de fatores motivacionais e experienciais (Zimmerman, 2009; Credé et al., 2017). No entanto, a autorregulação disposicional revelou-se um preditor significativo do bem-estar, o que está em linha com estudos anteriores (e.g., Murray et al., 2015; Zimmerman, 2000) que destacam a importância da autorregulação na adaptação e sucesso acadêmico. A autorregulação envolve estratégias cognitivas, emocionais e comportamentais que permitem aos indivíduos gerir as suas emoções e ações, promovendo a sua adaptação e bem-estar (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017; Ridder & Gillebaart, 2017).

No que à hipótese de mediação diz respeito, os resultados indicam que a autorregulação disposicional não exerce efeito de mediação estatisticamente significativo. Assim, o

impacto do suporte percebido e das relações interpessoais no bem-estar é sobretudo direto, não sendo melhor explicado pelos níveis de autorregulação disposicional. De facto, a influência do suporte social na autorregulação poderá ser mediada por variáveis não consideradas neste estudo, como a motivação e/ou a autoeficácia (Ryan & Deci, 2000; Schunk & Zimmerman, 1997).

Em suma, os resultados deste estudo salientam a importância da qualidade dos relacionamentos interpessoais e do suporte social no bem-estar dos estudantes universitários. Embora não se tenha detetado um efeito mediador significativo da autorregulação, os resultados revelam que tanto o suporte percebido e as relações interpessoais como a autorregulação têm efeitos diretos, estatisticamente significativos sobre o BE. Isto significa que, mesmo que não funcione como mediador, a autorregulação constitui, em si mesma, um fator protetor e promotor do bem-estar (Hofmann et al., 2014; Ramli et al., 2018). Assim, os dados reforçam a relevância dos contextos relacionais e da autorregulação para o bem-estar dos estudantes, fornecendo evidência para a necessidade de desenvolver programas de promoção de bem-estar que articulem dimensões relacionais e individuais. As instituições de ensino superior assumem assim um importante papel na criação de ambientes que incentivem interações positivas entre estudantes e entre estudantes e professores, além de fornecer suporte emocional e psicológico adequado. Ainda, a existência de programas focados na promoção de competências de autorregulação destinados a estudantes do 1.º ano poderão ajudar a enfrentar as aprendizagens mais competentemente, promovendo a sua autonomia e equipando-os com um conjunto de estratégias fundamentais para o processo de adaptação às exigências da Universidade e de formação ao longo da vida (Rosário et al., 2005) e promovendo o seu bem-estar e felicidade.

#### Limitações e investigações futuras

A par dos contributos deste estudo para a promoção de bem-estar e para os processos de adaptação ao ensino superior, este estudo apresenta algumas limitações. Por um lado, apesar da constituição da amostra refletir uma tendência comum no que diz respeito à predominância do género feminino nos cursos de Psicologia, a amostra é constituída maioritariamente por estudantes não deslocados. O facto de residirem perto da instituição de ensino pode influenciar a sua perceção de suporte social e de bem-estar.

Assim, seria importante alargar a amostra para conseguir capturar perspetivas de estudantes deslocados e perceber a influência desta variável nos resultados. Por outro lado, o momento de recolha de dados (i.e., entre abril e maio) poderá também constituir

uma limitação do estudo pelo que já no segundo semestre os alunos poderão estar já mais adaptados, podendo isso refletir-se nas suas perceções de bem-estar e satisfação bem como de suporte social e relacionamento interpessoal. A não representatividade na amostra de outras regiões geográficas (e.g., interior, sul) pode limitar a generalização dos resultados. Uma amostra de maior dimensão e mais heterogénea permitiria não só colmatar esta lacuna bem como recorrer a métodos de análise estatística mais robusta. Também, diferenças contextuais entre instituições de ensino superior podem influenciar os dados e a sua aplicabilidade a outros contextos devendo ser consideradas em estudos futuros bem como outras variáveis que podem predizer o bem-estar e influenciar as relações (e.g., condições socioeconómicas, influências culturais).

## 6. Referências Bibliográficas

- Allen, S. F., Stevenson, J., Lazuras, L., & Akram, U. (2022). The role of the COVID-19 pandemic in altered psychological well-being, mental health and sleep: an online cross-sectional study. *Psychology, Health & Medicine*, 27(2), 343–351. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1916963>
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. (2001). *Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.*
- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 13, 1523-1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: Análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals [Social support appraisals during adolescence: A confirmatory factor analysis of the Social Support Appraisals scale]. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 15(32), 355–366. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300005>
- Association of Colleges. (2017). *Association of Colleges' survey on students with mental health conditions in further education.* [https://d4hfzltwt4wv7.cloudfront.net/uploads/files/AoC-international-survey-report-2017\\_0.pdf](https://d4hfzltwt4wv7.cloudfront.net/uploads/files/AoC-international-survey-report-2017_0.pdf)
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall, Inc.
- Bardach, L., Lüftenegger, M., Oczlon, S., Spiel, C., & Schober, B. (2020). Context-related problems and university students' dropout intentions—the buffering effect of personal best goals. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 477–493. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00433-9>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 589–604. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.589>

- Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behaviour Research and Therapy*, *57*(1), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.03.003>
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Review. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-9). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50030-5>
- Bolin, R. M., Pate, M., & McClintock, J. (2017). The impact of alcohol and marijuana use on academic achievement among college students. *The Social Science Journal*, *54*(4), 430-437. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.08.003>
- Bonell, C., Farah, J., Harden, A., Wells, H., Parry, W., Fletcher, A., Petticrew, M., Thomas, J., Whitehead, M., Campbell, R., Murphy, S., & Moore, L. (2013). Systematic review of the effects of schools and school environment interventions on health: Evidence mapping and synthesis. *Public Health Research*, *1*(1), 1–340. <https://doi.org/10.3310/phr01010>
- Borgonovi, F. & J. Pál (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the Pisa 2015 Study: Being 15 In 2015, OECD Education Working Papers, No. 140*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvnb-en>
- Britt, S. L., Mendiola, M. R., Schink, G. H., Tibbetts, R. H., & Jones, S. H. (2016). Financial stress, coping strategy, and academic achievement of college students. *Journal of Financial Counseling and Planning*, *27*(2), 172-183. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.27.2.172>
- Bryce, C.I., Alexander, B.L., Fraser, A.M., & Fabes, R.A. (2020). Dimensions of hope in adolescence: Relations to academic functioning and well-being. *Psychology in the Schools*, *57*(2), 171– 190. <https://doi.org/10.1002/pits.22311>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, *74*, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Burns, D., Dagnall, N., & Holt, M. (2020). Assessing the Impact of the COVID-19 Pandemic on Student Wellbeing at Universities in the United Kingdom: A Conceptual Analysis. *Frontiers in Education*, *5*, 582882. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582882>

- Cameron, L. D., & Leventhal, H. (2003). Self-regulation, health, and illness: An overview. In L. D. Cameron & H. Leventhal (Eds.), *The self-regulation of health and illness behaviour* (pp. 1–13). Routledge.
- Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J., Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in the UK: a systematic review. *BMC Public Health*, *22*(1778), 1-22.  
<https://doi.org/10.1186/s12889-022-13943-x>
- Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., & Reynolds, K. J. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific Reports*, *12*(1), 2134.  
<https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0>
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2014). Escala de Percepção do Suporte Social (versão adulta) - EPSUS-A: Estudo das qualidades psicométricas. *Psico-USF*, *19*(3), 499-510. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003012>
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, *20*, 421-432.  
<https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305>
- Chen, D., Miao, X., Ma, Y., & Tang, Y. (2022). The relationship between social support and goal pursuit among Chinese college students: The mediating role of just-world beliefs. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1-9.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051884>
- Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, *44*(5), 730–757. <https://doi.org/10.1177/0011000016633507>
- Cooke, R., Bewick, M. B., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, A. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, *34*(4), 505-517.  
<https://doi.org/10.1080/03069880600942624>
- Costa, E., & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. In J. Pais-Ribeiro, & I. Leal (Orgs.), *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia de Saúde* (pp. 157–162). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, *113*(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>

- Cullum, J., O'Grady, M., Sandoval, P., Armeli, S., & Tennen, H. (2013). Ignoring norms with a little help from my friends: Social support reduces normative influence on drinking behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32*(1), 17–33. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.1.17>
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success, 10*(1), 33-45. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i1.642>
- De Ridder, D., & de Wit, J. (2006). Self-regulation in health behavior: Concepts, theories, and central issues. In D. de Ridder, & J. de Wit, (Eds.), *Self-regulation in health behavior* (pp. 1-23). John Wiley & Sons Ltd.
- De Ridder, D., & Gillebaart, M. (2017). Lessons learned from trait self-control in well-being: Making the case for routines and initiation as important components of trait self-control. *Health Psychology Review, 11*(1), 89–99. <https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1266275>
- DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., & Walsh, W. B. (2009). College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development, 50*(1), 19–34. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0049>
- Dias, P. C. & Bastos, A. S. (2014). Application of the personal wellbeing index with Portuguese adolescents. In A. A. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 56-59). Springer.
- Dias, P. C., Garcia del Castillo., J.A., & Schwarzer, R. (2008). Estudo de adaptação da Escala de Auto-Regulação para a população Portuguesa. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Psiquilíbrios Edições.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra:Psychology, 4*(1), 15, 1-49. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

- Du, S., Hu, H., Cheng, K., & Li, H. (2023). Exercise makes better mind: a data mining study on effect of physical activity on academic achievement of college students. *Frontiers in Psychology, 14*, 1271431.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1271431>
- Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: variation across student subgroups and across campuses. *J Nerv Ment Dis., 201*(1), 60–7. 225. <http://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077>
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review, 19*(2), 113–147. <https://doi.org/10.1177/1088868314544222>
- Firoozabadi, A., Uitdewilligen, S., & Zijlstra, F. R. H. (2018). Should you switch off or stay engaged? The consequences of thinking about work on the trajectory of psychological well-being over time. *Journal of occupational health psychology, 23*(2), 278–288. <https://doi.org/10.1037/ocp0000068>
- Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., & Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland), 10*(3), 67-76.  
<https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing, 1*(1). 79-106. <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15>
- Fortin, MF., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidata.
- Frazier, L. D., Barreto, M. L., & Newman, F. L. (2012). Self-regulation and eudaimonic well-being across adulthood. *Experimental aging research, 38*(4), 394-410.  
<https://doi.org/10.1080/0361073X.2012.699367>
- Galinha, I., C. (2008). Bem-estar subjetivo: fatores cognitivos, afetivos e contextuais. Quarteto. <http://hdl.handle.net/11144/580>
- Garcia, D., Jimmefors, A., Mousavi, F., Adrianson, L., Rosenberg, P., & Archer, T. (2015). Self-regulatory mode (locomotion and assessment), well-being (subjective and psychological), and exercise behavior (frequency and intensity) in relation to high school pupils' academic achievement. *PeerJ, 3*, e847.  
<https://doi.org/10.7717/peerj.847>

- Garzón Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.49682](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682)
- Gräbel, B. F. (2017). *The relationship between wellbeing and academic achievement: A systematic review*. [Master's thesis, University of Twente].  
<https://purl.utwente.nl/essays/73514>
- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: Relationships do matter. *Educational Research*, 58 (4), 366–383.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>
- Guo, Y., Luo, S., & Tan, Y. (2023). Purpose in life and academic performance: Grit mediation among Chinese college students. *Journal of Psychology in Africa*, 33(1), 69-74. <https://doi.org/10.1080/14330237.2023.2175970>
- Hofer, J., Busch, H., & Kartner, J. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identify and motives. *European Journal of Personality*, 25(3), 211–224.  
<https://doi.org/10.1002/per.789>
- Hofmann, W., Luhmann, M., Fisher, R. R., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2014). Yes, but are they happy? Effects of trait self-control on affective well-being and life satisfaction. *Journal of Personality*, 82(4), 265–277.  
<https://doi.org/10.1111/jopy.12050>
- Holt-Lunstad, J., & Smith, T. B. (2012). Social relationships and mortality. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(1), 41–53. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00406.x>
- Hooper, L. M., & Huffman, L. E. (2014). Associations among depressive symptoms, well-being, patient involvement, provider cultural competency, and treatment nonadherence: An exploratory study among university student-patients. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(3), 241–263. <https://doi.org/10.1080/09515070.2014.880046>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What Constitutes Student Well-Being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447-483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>

- Howell, A. J., & Passmore, H.-A. (2019). Acceptance and commitment training (ACT) as a positive psychological intervention: A systematic review and initial meta-analysis regarding ACT's role in well-being promotion among university students. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 20(6), 1995–2010. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0027-7>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of psychiatric research*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). Preface. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of a hedonic psychology* (pp. 9–12). Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610443258.4>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K., & Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126–133. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.608393>
- King, C., Heo, J., Lee, J., Hji-Avgoustis, S., & Lee, S. (2020). Subjective well-being, activity types, and social context in undergraduate students' daily experiences: An experience sampling study. *College student journal*, 54(1), 106-116. <https://link.gale.com/apps/doc/A622369830/AONE?u=anon~be07713f&sid=googleScholar&xid=ee3a1a83>
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42–68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 811–817. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.811>

- Kivlighan, D. M. III, Schreier, B. A., Gates, C., Hong, J. E., Corkery, J. M., Anderson, C. L., & Keeton, P. M. (2021). The role of mental health counseling in college students' academic success: An interrupted time series analysis. *Journal of Counseling Psychology, 68*(5), 562–570. <https://doi.org/10.1037/cou0000534>
- Kline, R.B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press.
- Kostak, A. M., Dindar, İ., & Dinçkol, Z. R. (2019). Loneliness, depression, social support levels, and other factors involving the internet use of high school students in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*(6), 1521-1534. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9927-3>
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students—a brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities, 5*(1), 135-143.
- Laidlaw, A., McLellan, J., & Ozakinci, G. (2016). Understanding undergraduate student perceptions of mental health, mental well-being and help-seeking behaviour. *Studies in Higher Education, 41*(12), 2156-2168. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1026890>
- Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F.H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R. & Farrell, P. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of school psychology, 50*(1), 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Leppink, E. W., Odlaug, B. L., Lust, K., Christenson, G., & Grant, J. E. (2016). The Young and the stressed: Stress, impulse control, and health in college students. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 204*(12), 931–938. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000586>
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences, 61*, 120–126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- Liu, C. H., Stevens, C., Wong, S. H. M., Yasui, M., & Chen, J. A. (2019). The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among U.S. college students: Implications for addressing disparities in service use. *Depression and Anxiety, 36*(1), 8–17. <https://doi.org/10.1002/da.22830>

- Mahdavi, P., Valibeygi, A., Moradi, M., & Sadeghi, S. (2023). Relationship between achievement motivation, mental health and academic success in university students. *Community health equity research & policy*, 43(3), 311–317. <https://doi.org/10.1177/0272684X211025932>
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 8ª edição. ReportNumber, Lda.
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231–247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Matthews, J. S., Marulis, L. M., & Williford, A. P. (2014). Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 128–137. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.003>
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American journal of Health studies*, 16(1), 41. <https://doi.org/10.4236/ojhp.2013.22010>
- Moore, G. F., Littlecott, H. J., Evans, R., Murphy, S., Hewitt, G., & Fletcher, A. (2017). School composition, school culture and socioeconomic inequalities in young people's health: Multi-level analysis of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Wales. *British Educational Research Journal*, 43(2), 310–329. <https://doi.org/10.1002/berj.3265>
- Moriya, J., & Takahashi, Y. (2013). Depression and interpersonal stress: The mediating role of emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9323-4>
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). *Self-Regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. OPRE Report No. 2015-21. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Newhart S. (2023). Social predictors of psychological well-being and symptoms of college students. *Journal of American College Health*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2217717>

- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report. Australian Catholic University and Erebus International.*
- OECD. (2013). *How's Life? 2013: Measuring Well-being.* OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264201392-en>
- OECD. (2017). *How's Life? 2017: Measuring Well-being.* OECD Publishing.  
[http://dx.doi.org/10.1787/how\\_life-2017-en](http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2017-en)
- Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development, 19*(1), 40–49. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>
- Pascarella, E. T., Goodman, K. M., Seifert, T. A., Tagliapietra-Nicoli, G., Park, S., & Whitt, E. J. (2007). College student binge drinking and academic achievement: A longitudinal replication and extension. *Journal of College Student Development, 48*(6), 715–727. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0060>
- Perkins, S. C., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P., & Graham-Bermann, S. A. (2012). The mediating role of self-regulation between intrafamilial violence and mental health adjustment in incarcerated male adolescents. *Journal of interpersonal violence, 27*(7), 1199–1224. <https://doi.org/10.1177/0886260511425240>
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp.137-146). Universidade do Minho.
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research, 99*, 101506. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us? *The Australian Educational Researcher, 45* (4), 515–531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>

- Rosson, M. B., Carroll, J. M., & Sinha, H. (2011). Orientation of undergraduates toward careers in the computer and information sciences: Gender, self-efficacy and social support. *ACM Transactions on Computing Education, 11*(3), Article 14. <https://doi.org/10.1145/2037276.2037278>
- Ramli, N. H. H., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and self-Regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences, 8*(1), 1-9. <https://doi.org/10.3390/bs8010012>
- Reed, M. B., Lange, J. E., Ketchie, J. M., & Clapp, J. D. (2007). The relationship between social identity, normative information, and college student drinking. *Social Influence, 2*(4), 269–294. <https://doi.org/10.1080/15534510701476617>
- Reifman, A., Watson, W. K., & McCourt, A. (2006). Social Networks and College Drinking: Probing Processes of Social Influence and Selection. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(6), 820–832. <https://doi.org/10.1177/0146167206286219>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 534–552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Ridner, S. L., Newton, K. S., Staten, R. R., Crawford, T. N., & Hall, L. A. (2016). Predictors of well-being among college students. *Journal of American College Health: J of ACH, 64*(2), 116–124. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1085057>
- Rodriguez, R., Martinez-Ulloa, L., & Flores-Bustos, C. (2022). E-Portfolio as an Evaluative Tool for Emergency Virtual Education: Analysis of the case of the University Andres Bello (Chile) During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology, 13*, 892278. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.892278>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Santana, V. S., & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 58-68. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160007>
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp.97-128). John Wiley & Sons.
- Sarokhani, D., Delpisheh, A., Veisani, Y., Sarokhani, M. T., Manesh, R. E., & Sayehmiri, K. (2013). Prevalence of Depression among University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis Study. *Depression Research and Treatment*, 2013, 373857. <https://doi.org/10.1155/2013/373857>
- Scheuer, E., & Epstein, S. (1997). Constructive thinking, reactions to a laboratory stressor, and symptoms in everyday life. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 10(3), 269–303. <https://doi.org/10.1080/10615809708249305>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1)
- Schwarzer, R., Diehl, M., & Schmitz, G. S. (1999). *Self-Regulation Scale* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01606-000>
- Sequeira, C., Carvalho, J. C., Sampaio, F., Sá, L., Lluch-Canut, T., & Roldán-Merino, J. (2014). Avaliação das propriedades psicométricas do questionário de saúde mental

- positiva em estudantes portuguesas do ensino superior. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 11, 45–53.
- Shensa, A., Sidani, J. E., Escobar-Viera, C. G., Switzer, G. E., Primack, B. A., & Choukas-Bradley, S. (2020). Emotional support from social media and face-to-face relationships: Associations with depression risk among young adults. *Journal of Affective Disorders*, 260, 38–44. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.092>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422–445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Social indicators research*, 117(2), 561–576. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S. D., Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. D. S. N. (2019). Situações interpessoais difíceis: relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Sokol, B. W., Grouzet, F. M., & Mueller, U. (Eds.). (2013). *Self-regulation and Autonomy*. Cambridge University Press.
- Stikkelbroek, Y., Bodden, D. H., Reitz, E., Vollebergh, W. A., & van Baar, A. L. (2016). Mental health of adolescents before and after the death of a parent or sibling. *European child & adolescent psychiatry*, 25(1), 49–59. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0695-3>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16–28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>

- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72(2), 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tayfur, C., & Ulupinar, S. (2016). The Effect of Perceived Social Support on the Academic Achievement of Health College Students. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dernegi*, 7(1). <https://dx.doi.org/10.5505/phd.2016.52523>
- Teixeira, C. B. C., & Moreira, D. N. B. (2023). *Aplicação de um inventário de saúde mental à população universitária em Portugal*. Relatório Resumo do Estudo Colaborativo entre a RYSE e a ANEP.
- Tharp, A. T., Schumacher, J. A., McLeish, A. C., Samper, R. E., & Coffey, S. F. (2012). Relative Importance of Emotional Dysregulation, Hostility, and Impulsiveness in Predicting Intimate Partner Violence Perpetrated by Men in Alcohol Treatment. *Psychology of women quarterly*, 37(1), 51–60. <https://doi.org/10.1177/0361684312461138>
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416–423. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.416>
- Tian, L., Du, M., & Huebner, E. S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research*, 122, 887-904. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0712-9>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 20(3), 841–861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Udhayakumar, P., & Illango, P. (2022). Psychological wellbeing among college students. (2023). *Journal of Social Work Education and Practice*, 3(2), 79-89. <https://www.jswep.in/index.php/jswep/article/view/58>
- Van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57-77. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- Vaux, A., Riedel, S., & Stewart, D. (1987). Modes of social support: The social support behaviors (SS-B) scale. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 209-232. <https://doi.org/10.1007/BF00919279>

- Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school; The role of students' ethnicity. *Journal of youth and adolescence*, 34, 269-278. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-4313-4>
- Wang, F., & Bíró, É. (2021). Determinants of sleep quality in college students: A literature review. *Explore*, 17(2), 170-177. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2020.11.003>
- Wang, M., Beal, D. J., Chan, D., Newman, D. A., Vancouver, J. B., & Vandenberg, R. J. (2017). Longitudinal research: A panel discussion on conceptual issues, research design, and statistical techniques. *Work, Aging and Retirement*, 3(1), 1-24. <https://doi.org/10.1093/workar/waw040>
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Williams, L. M., Gatt, J. M., Hatch, A., Palmer, D. M., Nagy, M., Rennie, C., Cooper, N.J., Morris, C., Grieve, S., Dobson-Stone, C., Schofield, P., Clark, R., Gordon, E., Arns, M., & Paul, R. H. (2008). The integrate model of emotion, thinking and self-regulation: An application to the "paradox of aging". *Journal of Integrative Neuroscience*, 7(3), 367-404. <https://doi.org/10.1142/S0219635208001939>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition Learning*, 12 (3), 381–399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Yang, Z. (2018). *An exploration of problematic smartphone use among Chinese and British university students*. [Doctoral dissertation, University of York].
- Yang, Z. (2021). Does procrastination always predict lower life satisfaction? A study on the moderation effect of self-regulation in China and the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 12, 690838. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690838>
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596–614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>

- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2009). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 705-722). Springer Science & Business Media B. V.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(4), 397–417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>

# **ANEXOS**

## Anexo 1 - Índice de Bem-Estar Pessoal

### IPBE

(Cummings & Lau, 2005)

Translation made by: Paulo César Azevedo Dias<sup>1</sup>

As perguntas seguintes referem-se, numa escala de “0” a “10”, ao grau em que estás **satisfeito** com cada aspecto. “0” significa que te sentes Nada Satisfeito: **10** significa que te sentes Totalmente Satisfeito. No **meio da escala está o 5** que significa que nem estás insatisfeito nem satisfeito.

#### PARTE I

1. Quão satisfeito estás **com a tua vida em geral?**

Nada Satisfeito					Nem Insatisfeito nem Satisfeito						Totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### PARTE II

1. Quão satisfeito estás **com as coisas que tens? Como o dinheiro e outras coisas que te pertencem?**

Nada Satisfeito					Nem Insatisfeito nem Satisfeito						Totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Quão satisfeito estás **com a tua saúde?**

Nada Satisfeito					Nem Insatisfeito nem Satisfeito						Totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Quão satisfeito estás **com as coisas em queres ser bom(boa)?**

Nada Satisfeito					Nem Insatisfeito nem Satisfeito						Totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Quão satisfeito estás **com a relação com as pessoas que conheces?**

Nada Satisfeito					Nem Insatisfeito nem Satisfeito						Totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> Universidade Católica Portuguesa  
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais  
Email: pcdias@braga.ucp.pt

5. Quão satisfeito estás **com o nível de segurança que sentes?**

Nada Satisfeito					Nem Contente nem Triste					Totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Quão satisfeito estás **com as coisas que fazes fora de tua casa (nos grupos de que fazes parte)?**

Nada Satisfeito					Nem Contente nem Triste					Totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Quão satisfeito estás **com o que te pode acontecer mais tarde na tua vida?**

Nada Satisfeito					Nem Contente nem Triste					Totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigado pela sua colaboração!**

## Anexo 2 - Questionário de Vivências Académicas



# QVA-r

## QUESTIONÁRIO DE **VIVÊNCIAS ACADÉMICAS** (Versão Reduzida)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

© Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

A **primeira parte** do questionário diz respeito a dados de caracterização da sua situação.

A **segunda parte** constitui o questionário propriamente dito. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de **1 a 5** pontos conforme indicado:

- ① Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- ② Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- ③ Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- ④ Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- ⑤ Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder.

Não existe um tempo limite, no entanto, procure não dispende demasiado tempo nas suas respostas.

### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: \_\_\_\_\_ 2. Sexo: M   
F

3. Número Mecanográfico \_\_\_\_\_ 4. Curso: \_\_\_\_\_  
5. Idade: \_\_\_\_\_ (anos)

6. A entrada no Ensino Superior implicou a minha saída de casa?

Não  Sim  Se **sim**, estou viver:

Numa Residência Universitária

Num Apartamento com outros estudantes

Num Apartamento sozinho

Na Casa/Apartamento com familiares

Outro local (especifique)

7. Qual a actual condição dos seus pais, perante o trabalho:

**Exerce uma profissão**

Ocupa-se só das tarefas do lar

Desempregado(a)

Frequenta um curso de formação profissional

Está à procura de emprego

Reformado(a) / Pensionista

Incapacitado(a) para o trabalho

Outra (especifique)

Pai

Mãe

8. Indique a profissão actual dos seus pais (ou a última caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido):

**Directores e quadros superiores administrativos** (ex: gestores de empresas, membros de corpos legislativos, etc.)

**Empresários e patrões da indústria, comércio e agricultura**

**Profissões científicas, técnicas e liberais** (ex: engenheiro, advogado, médico, professor do 3º ciclo do ensino básico/ secundário/universitário, etc.)

Profissões técnicas intermédias (ex: contabilista, técnico médio, enfermeiro, professor do 1º e 2º ciclos do ensino básico, etc.)

Pessoal administrativo (secretário, telefonista, empregado de balcão, etc.)

Pessoal dos serviços de protecção e segurança e serviços pessoais e domésticos (ex: serviço ao domicílio, vendedores, empregada doméstica, ama, etc.)

Agricultores ou outros trabalhadores ligados à silvicultura e pescas

Trabalhadores da produção industrial e artesãos (ex: mecânico, electricista, costureiro, operário industrial ou da construção civil, etc.)

**Forças armadas ou similares**

**Nunca exerceu uma actividade profissional** (ex: doméstica, etc.)

**Não identificado**

Pai

Mãe

9. Qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais (ou a última, caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido):

**Patrão ou empresário com assalariados**

Patrão ou empresário sem assalariados / Trabalhador por conta própria

Assalariado / Trabalhador por conta de outrem

Trabalhador independente (recibos verdes)

Trabalhador em empreendimento familiar (com/sem remuneração)

Pai

Mãe

Outra (especifique)

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi .....	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade .....	①	②	③	④	⑤
4. Apresento oscilações de humor.....	①	②	③	④	⑤
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma .....	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento.....	①	②	③	④	⑤
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	①	②	③	④	⑤

14.	Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	①	②	③	④	⑤
15.	Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
16.	Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	①	②	③	④	⑤
17.	Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	①	②	③	④	⑤
18.	O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	①	②	③	④	⑤
19.	Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	①	②	③	④	⑤
20.	O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	①	②	③	④	⑤
21.	Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	①	②	③	④	⑤
22.	Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	①	②	③	④	⑤
23.	Sinto confiança em mim próprio/a.....	①	②	③	④	⑤
24.	Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....	①	②	③	④	⑤
25.	Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	①	②	③	④	⑤
26.	Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	①	②	③	④	⑤
27.	Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	①	②	③	④	⑤
28.	Tenho momentos de angústia.....	①	②	③	④	⑤
29.	Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	①	②	③	④	⑤
30.	Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	①	②	③	④	⑤

		Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
31.	Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	①	②	③	④	⑤
32.	Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	①	②	③	④	⑤
33.	Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	①	②	③	④	⑤
34.	Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	①	②	③	④	⑤
35.	A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar .....	①	②	③	④	⑤
36.	Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	①	②	③	④	⑤
37.	Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	①	②	③	④	⑤
38.	Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	①	②	③	④	⑤

39.	Penso em muitas coisas que me põem triste.....	①	②	③	④	⑤
40.	Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	①	②	③	④	⑤
41.	Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
42.	Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	①	②	③	④	⑤
43.	As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	①	②	③	④	⑤
44.	Consgo tirar bons apontamentos nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
45.	Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	①	②	③	④	⑤
46.	A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	①	②	③	④	⑤
47.	Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames .....	①	②	③	④	⑤
48.	A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	①	②	③	④	⑤
49.	Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
50.	Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
51.	Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	①	②	③	④	⑤
52.	Tenho dificuldades em tomar decisões.....	①	②	③	④	⑤
53.	Tenho boas competências de estudo.....	①	②	③	④	⑤
54.	Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	①	②	③	④	⑤
55.	Tenho-me sentido ansioso/a.....	①	②	③	④	⑤
56.	Estou no curso com que sempre sonhei.....	①	②	③	④	⑤
57.	Sou pontual na chegada às aulas.....	①	②	③	④	⑤
58.	A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	①	②	③	④	⑤
59.	Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	①	②	③	④	⑤
60.	Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	①	②	③	④	⑤

### Anexo 3 - Escala de Auto-regulação

#### Escala de Auto-regulação (Schwarzer, 1999)

Adaptação de Dias, Garcia del Castillo, & Schwarzer (2008)

**Instruções:** A seguir apresenta-se uma lista de afirmações que poderiam descrever *a tua forma de ser*. Por favor, diz-nos em que medida estás de acordo ou desacordo com cada uma delas utilizando a escala de respostas seguinte.

Nada verdadeiro	Raramente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Mesmo verdadeiro
1	2	3	4

Não há respostas certas nem erradas, só nos interessa a tua opinião.

	Nada verdadeiro	Raramente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Mesmo verdadeiro
1. Se necessário, eu consigo concentrar numa actividade por um longo tempo	1	2	3	4
2. Se algo me distrair de uma actividade, eu não tenho nenhum problema em voltar rapidamente ao assunto	1	2	3	4
3. Se algo me altera emocionalmente, eu consigo acalmar-me de forma a continuar logo com a actividade	1	2	3	4
4. Se uma actividade requer uma atitude orientada para o problema, eu consigo controlar os meus sentimentos	1	2	3	4
5. É difícil para mim eliminar pensamentos que interfiram com o que preciso de fazer	1	2	3	4
6. Eu consigo controlar os meus pensamentos de me distrair da tarefa em que estou envolvido	1	2	3	4
7. Quando estou preocupado com alguma coisa, não consigo concentrar numa actividade	1	2	3	4
8. Depois de uma interrupção, eu não tenho nenhum problema em continuar concentrado no meu trabalho	1	2	3	4
9. Eu tenho um conjunto de pensamentos e sentimentos que impedem a minha capacidade de trabalhar concentrado	1	2	3	4
10. Eu mantenho-me focado nos meus objectivos e não permito que nada me distraia deles	1	2	3	4