



Alexandra Costa
**Adaptação ao *Stress* em Estudantes do
Ensino Superior de Psicologia**

UMinho | 2020

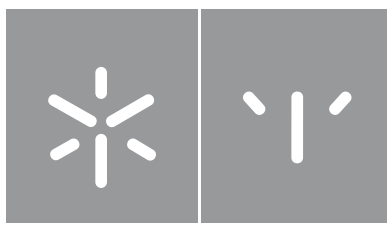


Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Alexandra Filipa Gomes da Costa

**Adaptação ao *Stress* em Estudantes do
Ensino Superior de Psicologia**

junho de 2020



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Alexandra Filipa Gomes da Costa

**Adaptação ao *Stress* em Estudantes do
Ensino Superior de Psicologia**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Gomes

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Universidade do Minho, 04/06/2020

Assinatura:

Alexandra Filipa Gomes da Costa

(Alexandra Filipa Gomes da Costa)

Agradecimentos

Neste momento tão importante do meu percurso escolar, gostaria de agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor Rui Gomes, que ao longo deste ano e meio sempre me desafiou a querer e a fazer mais. Pela simpatia e pelos momentos de boa disposição que nunca faltaram, mas sobretudo pelo apoio e disponibilidade que sempre demonstrou. Agradeço pelos ensinamentos, pela paciência e por me ter proporcionado uma experiência académica muito mais rica e completa.

Ao grupo de investigação Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento Humano (ARDH) por sempre se mostrarem dispostos a ajudar, em especial, à Professora Clara Simões que em momentos de maior dificuldade tinha sempre uma solução rápida e eficaz para tudo, demonstrando sempre muita compreensão e paciência.

Aos meus pais, que me proporcionaram esta oportunidade de poder estudar na Universidade do Minho, por acreditarem em mim e por sempre me encorajarem a perseguir os meus objetivos. Um eterno obrigada!

À minha irmã, que mesmo estando longe esteve sempre “perto”. Por me fazer esquecer que tinha mil tarefas para terminar sempre que nos vinha visitar, por estar sempre a desdramatizar toda a minha ansiedade perante os problemas e por me chamar à razão inúmeras vezes.

A toda a minha família que sempre me apoiou e acompanhou ao longo desta jornada, depositando sempre imensa confiança nas minhas capacidades.

À Catarina, à Rita, ao Gonçalo, ao Peixoto, ao Zé, ao Rafa, ao Vítor e ao Renato, que fazem parte da minha vida muito para além destes 5 anos e que eu sei que vão estar sempre lá. Agradeço por me proporcionarem momentos inesquecíveis, por serem o meu porto de abrigo quando precisava e quando achava que não precisava, mas, acima de tudo, por me mostrarem todos os dias o verdadeiro significado de amizade. Que O Grupo esteja eternamente presente nas nossas vidas!

À Daniela, à Ana, à Rute e ao Eduardo, que foram os meus companheiros durante estes 5 anos. Apesar de todas as peripécias, tenho a certeza que posso recorrer a qualquer um de vós. Foram as pessoas que mais entenderam as minhas angústias, que viveram comigo os momentos mais memoráveis deste curso e que eu levo como o melhor que Psicologia me deu. Que a nossa amizade perdure por mais que os nossos caminhos se afastem.

Por fim, gostava de agradecer também aos meus cães, que foram os meus fiéis companheiros de quarentena, que tiveram a paciência de me ouvir a ler em voz alta durante imenso tempo, e que nunca saíram do meu lado.

A todos vós, muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 04/06/2020

Assinatura:

Alexandra Filipa Gomes da Costa

(Alexandra Filipa Gomes da Costa)

Adaptação ao *Stress* em Estudantes do Ensino Superior de Psicologia

Resumo

Este estudo analisou a adaptação ao *stress* em estudantes do ensino superior, considerando o papel da avaliação cognitiva na relação entre *stress* e *burnout*, durante a época de testes. Participaram, no estudo, 187 estudantes de uma universidade do norte do país, 154 do sexo feminino (82.4%) e 32 do sexo masculino (17.1%), com idades entre os 17 e os 41 anos ($M = 20.72$ anos; $DP = 3.28$). O protocolo de avaliação incluiu um Questionário Sociodemográfico, o Questionário de *Stress* em Estudantes, a Escala de Avaliação Cognitiva e a Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed. Os resultados demonstraram que 55.6% dos estudantes perceberam elevado *stress*, sendo derivado, essencialmente, das avaliações académicas e do excesso de trabalho, e que a avaliação cognitiva mediou a relação entre *stress* e *burnout*. Em síntese, estes resultados confirmam a importância dos processos de avaliação cognitiva na compreensão da adaptação ao *stress* junto dos estudantes do ensino superior.

Palavras-chave: Avaliação Cognitiva, *Burnout*, Estudantes do Ensino Superior, *Stress*

Stress Adaptation in Psychology College Students

Abstract

This study analyzed the adaptation to stress in college students, considering the role of cognitive appraisal in the relationship between stress and burnout, during the midterm exam season. Participated in the study 187 students from a northern university, 154 female (82.4%) and 32 male (17.1%), aged between 17 and 41 years ($M = 20.72$ years; $SD = 3.28$). The evaluation protocol included a Sociodemographic Questionnaire, the Student Stress Questionnaire, the Cognitive Appraisal Scale, and the Shirom-Melamed Burnout Measure. The results showed that 55.6% of the students perceived high stress, being essentially derived from academic assessments and overwork, and that cognitive appraisal mediated the relationship between stress and burnout. In summary, these results confirm the importance of cognitive appraisal processes in understanding the adaptation to stress among college students.

Keywords: Cognitive Appraisal, Burnout, College Students, Stress

Índice

Adaptação ao <i>Stress</i> em Estudantes do Ensino Superior de Psicologia.....	8
Metodologia.....	12
Participantes	12
Instrumentos	12
Questionário Sociodemográfico	12
Questionário de <i>Stress</i> em Estudantes (QSE).....	12
Escala de Avaliação Cognitiva (EAC)	13
Medida de <i>Burnout</i> de Shirom-Melamed (MBSM).....	13
Procedimento	14
Procedimento de Análise de Dados	15
Resultados	16
Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo.....	16
Correlações entre as Variáveis em Estudo	18
Mediação da Avaliação Cognitiva na Relação entre <i>Stress</i> e <i>Burnout</i>	20
Fatores de <i>Stress</i> e <i>Burnout</i> nos Estudantes	20
Modelo de Mediação Parcial: Efeitos Diretos, Indiretos e Totais.....	21
Discussão.....	25
Referências	29

Índice de tabelas

Tabela 1. <i>Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo (N = 187)</i>	17
Tabela 2. <i>Correlações entre as Variáveis em Estudo</i>	19
Tabela 3. <i>Efeito de Mediação: Índices de Ajustamento dos Modelos Estruturais (N = 187)</i>	21
Tabela 4. <i>Efeitos Indiretos e Totais do Modelo de Mediação Parcial</i>	24

Índice de figuras

<i>Figura 1. Modelo de mediação parcial na relação entre os fatores de stress, avaliação cognitiva e fatores de burnout.</i>	23
--	----

Adaptação ao *Stress* em Estudantes do Ensino Superior de Psicologia

Atualmente, o *stress* tem sido apontado como uma variável que afeta a vida diária dos indivíduos nos diversos contextos em que estes se inserem, seja ao nível familiar, social, laboral ou escolar. Sendo assim, parece cada vez mais pertinente compreender como é que este fenómeno influencia a vida das pessoas e como estas se adaptam ao *stress*. No decorrer da vida académica, o *stress* é visto como parte integrante e inevitável deste percurso (Labrague et al., 2017; Mackenzie et al., 2011; Madzhie, 2015). Além disso, a maioria dos estudantes universitários está a atravessar uma das fases mais críticas das suas vidas, que acompanha a transição entre a adolescência e a idade adulta (Buchanan, 2012), onde, por norma, são expostos a mudanças que conduzem a novas responsabilidades que, no final, podem gerar reações de *stress* (Pierceall & Keim, 2007). Caso esse *stress* seja percecionado a nível moderado, pode ser considerado saudável (Larson & Luthans, 2006), uma vez que vai funcionar como uma motivação para a realização dos objetivos (Moore, Burrows, & Dalziel, 1992; Ramaprabou & Dash, 2018). No entanto, em níveis mais extremos, pode levar a que os estudantes apresentem sintomas severos de ansiedade, depressão ou outros problemas psicológicos (Larson & Luthans, 2006). De facto, existem estudos que apontam os efeitos negativos do *stress* em excesso junto dos estudantes universitários, tais como a obtenção de classificações mais baixas e reprovações, que afetam o rendimento académico final (Frazier, Gabriel, Merians, & Lust, 2018; Leppink, Odlaug, Lust, Christenson, & Grant, 2016; Sohail, 2013), o abandono escolar (Britt, Ammerman, Barrett, & Jones, 2017; Madzhie, 2015), a iniciação e manutenção do consumo de álcool e drogas (Böke, Mills, Mettler, & Heath, 2019), os comportamentos violentos (Alrawwad & Alrfooh, 2014) e diminuição da autoestima (Hudd et al., 2000). Em casos mais severos, pode provocar diversas doenças e problemas de saúde, como distúrbios de sono (Wallace, Boynton, & Lytle, 2017) e depressão (Acharya, Jin, & Collins, 2018; Dyson & Renk, 2006; Leppink et al., 2016).

Estes efeitos negativos do *stress* podem decorrer de alterações nos métodos de ensino/avaliação, mas também devido à maior autonomia que se impõe aos estudantes nesta fase do seu percurso escolar (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012). Para muitos estudantes, ingressar no ensino superior é, simultaneamente, sinónimo de afastamento da sua família e amigos (Ross, Neibling, & Heckert, 1999), o que pode despoletar um sentimento de isolamento social preocupante (Kadison & DiGeronimo, 2004). Além disso, existem outros fatores que podem desencadear *stress*, tais como as dificuldades financeiras (Kadison & DiGeronimo, 2004; Lim, Heckman, Letkiewicz, & Montalto, 2014; Pariat, Rynjah, Joplin, & Kharjana, 2014), o excesso de trabalho (Álvarez-Silva, Gallegos-Luna, & Herrera-López, 2018; Damayanthi, 2014), a manutenção do

equilíbrio entre a vida pessoal e as exigências acadêmicas, o afastamento e deterioração das relações interpessoais e as avaliações acadêmicas (Pitt, Oprescu, Tapia, & Gray, 2017). Neste último caso, os momentos de avaliação são encarados como fatores decisivos do futuro dos estudantes (Zeidner, 1995, 2007), existindo indicações sobre o aumento significativo dos sintomas de *stress* e ansiedade durante os períodos de avaliação, comparativamente com outros momentos ao longo do ano letivo (Trifoni & Shahini, 2011; Zunhammer, Eberle, Eichhammer, & Busch, 2013).

Considerando estas indicações da literatura, torna-se fulcral obter uma maior compreensão sobre o processo de adaptação da população estudantil às situações de *stress*. Ou seja, mais do que entender a intensidade e variedade das situações que podem causar tensão e *stress* nos estudantes, importa compreender o modo como estes avaliam, reagem e se adaptam a estas situações. Neste estudo, procuramos compreender o processo de adaptação de estudantes de psicologia do ensino superior a períodos de avaliação ao longo do ano letivo. Esta compreensão teve por base o Modelo Transacional Cognitivo Motivacional e Relacional de Lazarus (1991, 1999) e o Modelo Interativo de Adaptação Humana ao *Stress*, proposto por Gomes (2014). Estes modelos defendem que a experiência de *stress* ocupacional deve ser concebida como uma relação transacional e dinâmica entre o indivíduo e a situação *stressante*, ou seja, nunca deve ser analisada isoladamente (Lazarus, 1991). Por conseguinte, para analisar a adaptação humana ao *stress*, devem ser considerados os próprios eventos adversos, os processos de avaliação cognitiva (primária e secundária) e as respostas individuais face à situação (Gomes, 2014). Assim sendo, tendo por base a compreensão, de modo integrado, dos processos psicológicos envolvidos na adaptação ao *stress*, analisamos, neste estudo, os fatores de *stress*, a avaliação cognitiva e a resposta de *burnout*. A razão pela qual consideramos estas três variáveis deve-se ao facto de nos permitirem estudar, de modo integrado e conceptual, a adaptação ao *stress*, adquirindo esta última o estatuto de variável antecedente, a avaliação cognitiva assume estatuto de variável moderadora e o *burnout* assume estatuto de variável consequente.

O *stress* emerge em resposta a situações avaliadas negativamente na relação entre a pessoa e o ambiente, de onde advêm estados emocionais como medo, raiva ou vergonha. Contudo, também abrange relações e avaliações positivas, que geram emoções como alegria, felicidade ou orgulho (Lazarus & Folkman, 1987). De acordo com Lazarus (1991), o *stress* é percebido no momento da transação que se dá entre determinadas exigências que o meio impõe e os recursos que possuímos para enfrentar tais exigências. Quando existe um desequilíbrio entre estes dois fatores, é então que o *stress* assume propriedades negativas, podendo, no limite, levar a consequências nefastas, como é o caso do *burnout*.

Este ponto de equilíbrio entre o indivíduo e o ambiente é explicado pela avaliação cognitiva, representando o processo pelo qual se atribui um significado pessoal à situação potencialmente *stressante*, dependendo da importância que esta representa para o bem-estar (Lazarus & Folkman, 1984). Este processo tem uma raiz adaptativa, pois informa se o acontecimento é positivo ou negativo para o indivíduo, permitindo-lhe produzir respostas mais ajustadas (Arnold, 1960). Assim, Lazarus (2001) refere que este processo de avaliação cognitiva (primário e secundário) deve ser visto como tendo um papel de mediação da adaptação humana ao *stress*, uma vez que parece influenciar a resposta do indivíduo face a uma situação adversa. Na avaliação cognitiva primária, a pessoa averigua se o que está a acontecer é importante para ela, tendo em conta os seus valores, objetivos, crenças e intenções do momento, advindo daqui a possibilidade da situação de *stress* ser considerada ameaçadora e/ou desafiadora (Gomes, 2014). Na avaliação cognitiva secundária, a pessoa analisa o controle e potencial de confronto (*coping*) que possui para lidar com a situação *stressante* (Gomes, 2014). Mais concretamente, se a pessoa considerar as suas estratégias de *coping* como suficientes para lidar com a situação, então aumentam as possibilidades de um ajustamento positivo ao *stress*, no entanto, se forem insuficientes, existe a possibilidade de se verificar um ajustamento negativo (Schellenberg & Bailis, 2016).

Tendo em consideração esta relação entre o *stress* e a avaliação cognitiva, é necessário compreender os possíveis efeitos que podem resultar deste processo. De modo a completar esta relação entre os fatores de *stress* percebidos pelos estudantes e avaliação cognitiva, incluímos, neste estudo, a resposta de *burnout* que, de acordo com a literatura, surge cada vez mais como um problema no seio desta população (Huang & Lin, 2010; López-Alegria, Oyanedel, & Rivera-López, 2020). Desta forma, o *burnout* é descrito como uma resposta ao *stress* que se perpetua no tempo (crónico), caracterizando-se por cansaço físico, cognitivo e emocional (Shirom & Melamed, 2006). Como refere Shirom (2003, 2010), o *burnout* é representado por três dimensões: a fadiga física (sentimento de cansaço físico e redução da energia); a fadiga cognitiva (dificuldades na concentração e degradação da cognição); e a exaustão emocional (sentimentos de fadiga emocional e decréscimo da empatia pelos outros) (ver também Shirom, Melamed, Berliner, & Shapira, 2005). Embora ser estudante não represente uma profissão como outras onde os indivíduos são remunerados, esta atividade pode ser igualmente potenciadora de *stress*, uma vez que consiste num conjunto de tarefas organizadas e estruturadas que englobam o cumprimento de determinadas responsabilidades e objetivos (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Barker, 2002).

Apesar de existirem várias investigações que incidem sobre a temática do *stress* junto de estudantes do ensino superior, quando analisamos a literatura sobre o estudo, em conjunto, das variáveis *stress*, avaliação cognitiva e *burnout*, verifica-se uma escassez de dados junto desta população. De facto, verificam-se estudos centrados nas fontes de *stress* (Reddy, Menon, & Thattil, 2018; Weber, Skodda, Muth, Angerer, & Loerbroks, 2019), nas diferenças de género (Fonseca-Molina, Torres-Martínez, Barrios-Penna, Fernández-Sagredo, & Díaz-Narváez, 2018; Hill, Goicochea, & Merlo, 2018; Shaw, Peart, & Fairhead, 2017) e nas diferenças em função dos anos de ensino (Hanáková, Sovová, & Zapletalová, 2015; Mussi et al., 2019). Considerando o estudo do *stress* e *burnout*, Lin e Huang (2014) referem que não só estas duas variáveis estão correlacionadas entre si, mas também que as fontes de *stress* são capazes de prever *burnout* académico. Na mesma linha, um estudo realizado em estudantes de enfermagem foi mais longe e investigou o papel mediador do *coping* e da autoeficácia, na relação entre *stress* e *burnout*. Os resultados comprovaram que, quando os estudantes percecionam *stress* e recorrem a estratégias de *coping* de evitamento (e.g., procrastinação, ruminação), acabam por evidenciar mais sentimentos de *burnout* (Gibbons, 2010), o que demonstra sustentação do Modelo Transacional (Lazarus & Folkman, 1987).

De modo a colmatar esta lacuna na literatura, o nosso estudo adota esta abordagem transacional de *stress*, avaliando, simultaneamente, o papel mediador dos processos de avaliação cognitiva entre os fatores de *stress* percecionados pelos estudantes (variáveis antecedentes) e o *burnout* (variável de resultado), tal como é referido no modelo de Lazarus (1991, 1999). Por outro lado, o nosso estudo adota uma metodologia de medidas repetidas, de modo a captar o processo de adaptação dos estudantes às avaliações que realizam ao longo do ano letivo (Singer & Willett, 1996). Mais especificamente, efetuamos uma distribuição das variáveis do seguinte modo: na primeira fase, que decorreu durante a época de testes do período de avaliação contínua escolar do primeiro semestre do ano letivo, incluiu medidas de fontes de *stress* e de avaliação cognitiva; na segunda fase, após o período de avaliação contínua, incluiu uma medida de *burnout*. Esta opção visou colmatar uma das grandes lacunas nos estudos da adaptação ao *stress*, que se prende com a utilização de metodologias transversais de recolha de dados, uma vez que a natureza dinâmica destes processos de adaptação implica mais do que uma recolha de dados (Singer & Willett, 1996)

Em suma, o objetivo deste estudo foi compreender como é que os estudantes do ensino superior se adaptam e reagem quando se encontram expostos a situações de *stress*, adotando uma metodologia de incidente crítico (Flanagan, 1954), relacionado com o período de avaliações académicas. Tendo isto em consideração, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

ADAPTAÇÃO AO *STRESS* EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE PSICOLOGIA

- a) Analisar a experiência de *stress* dos estudantes do ensino superior durante a semana de avaliação (incidente crítico);
- b) Analisar a relação entre os fatores de *stress*, a avaliação cognitiva e o *burnout* à luz do processo de adaptação humana ao *stress* pelos estudantes do ensino superior;
- c) Testar o papel mediador da avaliação cognitiva na relação entre os fatores de *stress* percebidos pelos estudantes e o *burnout*.

Metodologia

Participantes

Neste estudo, participaram 187 estudantes do ensino superior do curso de psicologia de uma universidade do norte do país, sendo 154 do sexo feminino (82.4%) e 32 do sexo masculino (17.1%). Os participantes tinham idades compreendidas entre os 17 e os 41 anos ($M = 20.72$ anos; $DP = 3.28$) e apresentaram a seguinte distribuição pelos anos do curso: 1º ano ($n = 39$; 20.9%), 2º ano ($n = 36$; 19.3%), 3º ano ($n = 50$; 26.7%) e o 4º ano ($n = 62$; 33.2%). Os estudantes do 5º ano não foram incluídos na amostra, pois já não realizam testes de avaliação. O curso de Psicologia foi a primeira opção de escolha na entrada para o ensino superior para 157 dos estudantes (84%). A média do curso até ao momento variou entre os 11 e os 19.4 valores ($M = 14.52$; $DP = 1.51$). Os estudantes relataram estudar entre 0 a 60 horas por semana ($M = 12.28$; $DP = 10.50$). Assim, podemos afirmar que a técnica de amostragem utilizada foi a amostra não probabilística por conveniência.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico. Este instrumento foi desenvolvido para os propósitos deste estudo, recolhendo variáveis pessoais, como o sexo, a idade e o estado civil e variáveis académicas, como o ano que frequenta, eventuais reprovações, média de curso e o número de horas de estudo por semana.

Questionário de *Stress* em Estudantes (QSE). Este instrumento foi desenvolvido por Gomes (2019), considerando os aspetos que podem desencadear pressão junto dos estudantes do ensino superior (Al-Gamal, Alhosain, & Alsunaye, 2018; Denovan & Macaskill, 2017; Pitt, Opreescu, Tapia, & Gray, 2017). O instrumento inclui 27 itens respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (0 = *Nenhum stress*, 2 = *Moderado stress*, 4 = *Elevado stress*) e um item para avaliar o nível geral de *stress* sentido pelos estudantes na sua atividade, também respondido na escala *Likert* descrita acima. O instrumento avalia diferentes dimensões: (a) rendimento escolar: *stress* resultante da possibilidade do

estudante obter resultados abaixo do que esperava (4 itens; $\alpha = .89$, neste estudo); (b) expectativas futuras: *stress* resultante da falta de confiança do estudante no interesse e utilidade dos estudos para o seu futuro (4 itens; $\alpha = .84$, neste estudo); (c) motivação: *stress* resultante de uma baixa motivação por parte do estudante para a realização dos deveres escolares (4 itens; $\alpha = .83$, neste estudo); (d) aprendizagem: *stress* resultante da possível dificuldade do estudante em seguir o processo de ensino-aprendizagem (4 itens; $\alpha = .89$, neste estudo); (e) excesso de trabalho: *stress* resultante do excesso de atividades e tarefas escolares impostas ao estudante (4 itens; $\alpha = .92$, neste estudo); (f) problemas financeiros: *stress* resultante da impossibilidade do prosseguimento dos estudos devido a complicações a nível financeiro (4 itens; $\alpha = .89$, neste estudo); e (g) avaliação académica: *stress* resultante das avaliações a que o estudante é sujeito ao longo do seu percurso escolar (4 itens; $\alpha = .78$, neste estudo). A análise fatorial confirmatória demonstrou, neste estudo, um bom ajustamento do modelo de sete fatores ($\chi^2 (326 \text{ df}) = 600.016$, $p < .001$; $\chi^2/df = 1.841$; RMSEA = .067, 90% C.I. [.059; .076]; SRMR = .0594; IFI = .929; CFI = .928).

Escala de Avaliação Cognitiva (EAC). Esta escala foi desenvolvida por Gomes e Teixeira (2016) e tem por base o modelo transacional de Lazarus (1991, 1999) e Lazarus e Folkman (1984). Todos os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de sete pontos (0 = *Nada importante*; 3 = *Mais ou menos*; 6 = *Muito importante*). O instrumento representa uma medida da avaliação primária e secundária dos indivíduos face à sua atividade profissional e, no caso deste estudo, face à atividade de estudante. Na avaliação cognitiva primária, os participantes indicam a importância e o significado pessoal da situação em causa recorrendo a três subescalas: (a) importância: indica até que ponto a pessoa avalia a sua ocupação como pessoalmente significativa (3 itens; $\alpha = .81$, neste estudo); (b) ameaça: indica até que ponto a pessoa avalia a sua ocupação como perturbadora e negativa (3 itens; $\alpha = .85$, neste estudo); (c) desafio: indica até que ponto a pessoa avalia a sua ocupação como estimulante e entusiasmante (3 itens; $\alpha = .68$, neste estudo). Já na avaliação cognitiva secundária, são propostas duas escalas: (d) potencial de confronto: indica até que ponto a pessoa sente que possui recursos pessoais para lidar com as exigências da sua atividade (3 itens; $\alpha = .85$, neste estudo); e (e) percepção de controle: indica até que ponto a pessoa sente que tem poder de decisão sobre a sua ocupação (3 itens; $\alpha = .73$, neste estudo). A análise fatorial confirmatória demonstrou, neste estudo, um bom ajustamento do modelo de cinco fatores ($\chi^2 (79 \text{ df}) = 116.048$, $p = .004$; $\chi^2/df = 1.469$; RMSEA = .050, 90% C.I. [.029; .069]; SRMR = .0717; IFI = .967; CFI = 0.967).

Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM). Este instrumento adaptado por Gomes (2012) é uma versão reduzida a partir dos trabalhos originais de Armon, Shirom, e Melamed (2012) e Shirom

e Melamed (2006). No total é constituído por 14 itens respondidos numa escala tipo *Likert* de sete pontos (1 = *Nunca*; 7 = *Sempre*). O instrumento avalia os níveis de *burnout* (esgotamento) na atividade de estudante, considerando três dimensões: (a) fadiga física: sentimentos de cansaço físico face à atividade, o que se traduz numa diminuição de energia física (6 itens; $\alpha = .95$, neste estudo); (b) fadiga cognitiva: sentimentos de desgaste cognitivo face à atividade, o que se traduz numa diminuição da capacidade de pensamento e concentração (5 itens; $\alpha = .96$, neste estudo); e (c) exaustão emocional: sentimentos de cansaço emocional face ao relacionamento com os outros, o que se traduz na diminuição da cordialidade e sensibilidade face às necessidades das outras pessoas (3 itens; $\alpha = .89$, neste estudo). A análise fatorial confirmatória demonstrou, neste estudo, um bom ajustamento do modelo de três fatores ($\chi^2(72 \text{ df}) = 157.118$, $p < .001$; $\chi^2/df = 2.182$; RMSEA = .080, 90% C.I. [.063; .097]; SRMR = .0442; IFI = .969; CFI = .969).

Os instrumentos foram preenchidos fornecendo instruções distintas aos estudantes. Assim, na Escala de Avaliação Cognitiva (EAC), solicitou-se aos estudantes que a preenchessem pensando na época de testes que iriam realizar nos próximos 15 dias; o Questionário de *Stress* em Estudantes (QSE) e a Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM) foram respondidos de acordo com a vida académica em geral.

Procedimento

Numa primeira fase, a investigação foi aprovada pela Comissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 034/2019). Os Diretores de curso de psicologia desta universidade do norte do país foram devidamente informados acerca dos objetivos do estudo e dos respetivos procedimentos a realizar durante a recolha de dados, uma vez que a população alvo eram os estudantes do respetivo curso.

Após a obtenção de todas as autorizações requeridas, passamos então à recolha de dados. Esta foi realizada em duas fases: a primeira fase decorreu dois a três meses após o início do ano letivo, durante a época de testes no período de avaliação contínua (metodologia de incidente crítico), tendo os estudantes respondido a todos os questionários acima mencionados, à exceção do questionário de *burnout*. A segunda fase foi realizada entre dois a quatro meses após a primeira fase de recolha de dados, tendo decorrido em período letivo (e.g., fora dos períodos de avaliação contínua); neste caso, os estudantes responderam apenas ao questionário de *burnout*. Para participarem na investigação, os estudantes foram convidados a aceder a uma ligação eletrónica que foi disponibilizada no correio eletrónico de cada um. Esta ligação dava acesso a um formulário construído *online* na plataforma

Google Forms. De forma a garantir um maior número de participações, em ambas as fases de recolha de dados, dirigimo-nos às respetivas salas de aula de cada ano, alertando que a investigação estava a decorrer e que poderiam proceder ao preenchimento dos questionários. Ao aceder à ligação eletrónica, os estudantes preenchem o consentimento informado, com os objetivos do estudo e com a informação sobre o carácter voluntário e confidencial dos dados fornecidos, mas não anónimo, dado que este estudo prevê múltiplas recolhas ao longo do tempo. Assim, para que fosse possível emparelhar os dados entre as duas fases de recolha e garantir a sua utilização em futuros estudos, foi solicitado um código de identificação aos estudantes, não sendo passível de interpretação da identidade dos mesmos pelos investigadores deste estudo. No total, frequentavam o curso 320 estudantes, tendo sido recebidas 216 respostas, representando uma taxa de adesão de (67.5%).

Procedimento de Análise de Dados

Os dados desta investigação foram coletados em dois momentos distintos, tendo por isso um design de medidas repetidas. A análise e tratamento dos dados foi realizada com recurso a metodologias de investigação quantitativas, sendo utilizado o *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS – Versão 26.0).

Inicialmente, a amostra era constituída por 216 participantes; no entanto, 23 foram excluídos pois não participaram em ambas as fases da investigação. Adicionalmente, foram também excluídos seis participantes, visto que indicaram uma classificação menor ou igual a dois na dimensão de perceção de importância da Escala de Avaliação Cognitiva (EAC). Isto significa que estes participantes avaliaram a sua ocupação (neste caso, de estudante) como pouco ou nada significativa para eles. De acordo com Gomes (2014), para um indivíduo ser capaz de reagir e adaptar-se a uma situação de *stress*, é necessário que essa situação seja relevante para ele, uma vez que só assim poderão utilizar estratégias de confronto para enfrentar essa situação. De seguida, analisamos os coeficientes de correlação de *Pearson* para observar as associações existentes entre as variáveis da investigação.

De modo a podermos testar o papel mediador da avaliação cognitiva entre as dimensões de *stress* e *burnout*, foi elaborado um modelo de equações estruturais com recurso ao *software* AMOS 26.0. Para cada um dos três modelos (direto, total e parcial), foram realizadas análises de ajustamento, recorrendo-se a indicadores habitualmente mencionados na literatura (Marôco, 2014). Assim sendo, os indicadores utilizados foram os seguintes: o teste do Qui-quadrado (χ^2); o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA, Steiger, 1990), que avalia o ajustamento do modelo à população, onde valores entre .05 e .08 indicam um ajustamento muito bom e valores \geq .08 indicam

um ajustamento admissível; o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), sendo que índices menores que .10 indicam um bom ajustamento (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009; Kline, 2005); o *Comparative Fit Index* (CFI, Bentler, 1990) e o *Normed Fit Index* (NFI, Bentler & Bonett, 1980), onde valores acima de .95 indicam um ajustamento excelente e valores superiores a .90 indicam ajustamento adequado. Para obter um melhor entendimento sobre como a mediação era concretizada e quais as relações de causalidade entre as variáveis da investigação, foram também analisados os efeitos diretos, indiretos e totais do modelo com melhor ajustamento.

Resultados

Estadísticas Descritivas das Variáveis em Estudo

Na Tabela 1 estão representadas as estatísticas descritivas de todas as variáveis em estudo (frequência, valores médios e percentuais e o desvio padrão), nomeadamente os fatores de *stress*, as dimensões da Escala de Avaliação Cognitiva e os níveis de *burnout*. No que diz respeito aos níveis gerais de *stress* nos estudantes, 55.6% relatou sentir um elevado *stress* na sua atividade, 35.8% relatou *stress* moderado e 8.5% referiram sentir *stress* reduzido ou nulo. Quanto aos fatores de *stress*, as dimensões avaliação académica e excesso de trabalho foram classificadas pelos estudantes como as mais causadoras de *stress*, enquanto que a dimensão problemas financeiros foi indicada como a menos indutora de *stress*. Relativamente à Escala de Avaliação Cognitiva, as dimensões mais elevadas foram a perceção de importância e a perceção de controle. No que se refere às dimensões de *burnout*, os estudantes indicaram maior fadiga física e cognitiva e menor exaustão emocional. Mais especificamente, verificou-se que 128 estudantes (68.4%) evidenciaram problemas de fadiga física, 66 (35.3%) evidenciaram problemas de fadiga cognitiva e 12 (6.4%) evidenciaram problemas de exaustão emocional. Considerando estas três dimensões, 31 estudantes (16.6%) encontram-se nesta situação de *burnout*.

ADAPTAÇÃO AO *STRESS* EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE PSICOLOGIA

Tabela 1

Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo (N = 187)

QSE: Nível geral de <i>stress</i>	<i>n (%)</i>	<i>Min-Máx.</i>
Nenhum <i>stress</i>	4 (2.1)	–
Pouco <i>stress</i>	12 (6.4)	–
Moderado <i>stress</i>	67 (35.8)	–
Bastante <i>stress</i>	77 (41.2)	–
Elevado <i>stress</i>	27 (14.4)	–
QSE: Fatores de <i>stress</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min-Máx.</i>
Rendimento escolar	2.90 (.81)	0 – 4
Avaliação acadêmica	3.05 (.81)	0 – 4
Motivação	2.49 (.85)	0 – 4
Aprendizagem	2.85 (.89)	0 – 4
Excesso de trabalho	3.02 (.88)	0 – 4
Expetativas futuras	2.46 (1.02)	0 – 4
Problemas financeiros	1.95 (1.13)	0 – 4
EAC: Avaliação cognitiva	<i>M (DP)</i>	<i>Min-Máx.</i>
Importância	5.07 (.94)	3 – 6
Ameaça	3.84 (1.28)	0 – 6
Desafio	3.64 (1.07)	0 – 6
Potencial de confronto	3.30 (1.00)	0 – 6
Perceção de controle	4.30 (.96)	0 – 6
MBSM: Níveis de <i>burnout</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min-Máx.</i>
Fadiga física	4.68 (1.37)	1 – 7
Fadiga cognitiva	4.16 (1.46)	1 – 7
Exaustão emocional	2.40 (1.38)	1 – 7

Correlações entre as Variáveis em Estudo

A análise das correlações entre as variáveis foi realizada através do cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*. Relativamente à escala de *stress*, é possível observar que todas as dimensões se correlacionaram positivamente entre si, apresentando, na sua maioria, magnitudes moderadas.

Quanto à relação entre *stress* e avaliação cognitiva, verificou-se que todas as dimensões de *stress* apresentaram correlações significativas positivas com a percepção de importância e com a percepção de ameaça, sendo maioritariamente correlações de magnitude moderada. Assim, quanto mais elevados os níveis de *stress* sentidos pelos estudantes mais eles avaliam a situação como importante e ameaçadora. As dimensões rendimento escolar e avaliação académica também apresentaram correlações positivas significativas com a percepção de desafio; no entanto, existiu também uma correlação negativa significativa com o excesso de trabalho. Ou seja, maiores níveis de *stress* nas dimensões rendimento escolar e avaliação académica associaram-se a maior percepção de desafio; porém, maiores níveis de *stress* na dimensão excesso de trabalho associou-se a menor percepção de desafio. Foi também possível observar que todas as dimensões de *stress* se correlacionaram negativamente com as dimensões da escala de avaliação secundária. Isto significa que quanto mais elevados os níveis de *stress* menor o potencial de confronto e percepção de controle.

Relativamente à relação entre *stress* e *burnout*, todas as dimensões de *stress* apresentaram correlações positivas com as dimensões da escala de *Burnout*, sendo, maioritariamente, correlações de magnitude moderada. Assim, quanto mais os estudantes percecionam *stress* maior os níveis de *burnout* associados.

No que diz respeito às relações entre a avaliação cognitiva e o *burnout*, a percepção de importância e a percepção de ameaça apresentaram correlações positivas com a fadiga física e cognitiva; em contrapartida, as dimensões da avaliação cognitiva secundária apresentaram correlações negativas significativas com estas variáveis. Isto significa que quanto mais os estudantes avaliaram a situação como importante e ameaçadora e percecionaram que possuíam um menor controle e potencial de confronto para a enfrentar, maiores os níveis de fadiga física e cognitiva associada. De salientar que a dimensão percepção de desafio apenas apresentou uma correlação positiva significativa com a exaustão emocional. Isto quer dizer que quanto maior a percepção de desafio maior a exaustão emocional.

Por último, verificou-se que todas as dimensões da escala de *burnout* apresentaram correlações positivas significativas entre si. Todos os resultados das correlações entre as variáveis em estudo podem ser observados na Tabela 2.

ADAPTAÇÃO AO *STRESS* EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE PSICOLOGIA

Tabela 2

Correlações entre as Variáveis em Estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
QSE: Fatores de <i>stress</i>															
1. Rendimento escolar	–														
2. Expetativas futuras	.45**	–													
3. Motivação	.50**	.64**	–												
4. Aprendizagem	.68**	.57**	.63**	–											
5. Excesso de trabalho	.58**	.52**	.58**	.73**	–										
6. Problemas financeiros	.47**	.54**	.43**	.53**	.39**	–									
7. Avaliação académica	.70**	.54**	.62**	.78**	.75**	.44**	–								
EAC: Avaliação cognitiva															
8. Importância	.47**	.20**	.22**	.39**	.33**	.18*	.40**	–							
9. Ameaça	.49**	.33**	.47**	.55**	.49**	.26*	.58**	.39**	–						
10. Desafio	.26**	-.04	-.03	.09	.18*	.04	.16*	.37**	.13	–					
11. Confronto	-.14	-.16*	-.27**	-.24**	-.12	-.22**	-.18*	-.01	-.36**	.23**	–				
12. Controle	-.09	-.09	-.09	-.18*	-.07	-.11	-.09	-.03	-.26**	.15*	.41**	–			
MBSM: Níveis de <i>burnout</i>															
13. Fadiga física	.28**	.27**	.35**	.33**	.28**	.20**	.34**	.16*	.39**	.05	-.27**	-.16*	–		
14. Fadiga cognitiva	.31**	.30**	.35**	.38**	.29**	.33**	.32**	.06	.37**	-.02	-.32**	-.25**	.76**	–	
15. Exaustão emocional	.20**	.09	.13	.17**	.10	.19**	.12	.03	.11	.15*	-.02	-.03	.41**	.50**	–

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

Mediação da Avaliação Cognitiva na Relação entre *Stress* e *Burnout*

Nesta fase, o objetivo do estudo passou por testar o papel mediador da avaliação cognitiva entre os fatores de *stress* dos estudantes e o *burnout*. Esta análise considerou três possibilidades: o modelo direto, o modelo de mediação total e o modelo de mediação parcial. De seguida, será realizada uma análise mais detalhada dos resultados obtidos.

Fatores de *Stress* e *Burnout* nos Estudantes

Para testar a relação entre os fatores de *stress*, a avaliação cognitiva e o *burnout*, foram elaborados três modelos: (a) o modelo direto, que estabeleceu relações dos fatores de *stress* e da avaliação cognitiva até ao *burnout*; (b) o modelo de mediação total, que estabeleceu relações entre os fatores de *stress*, passando pela avaliação cognitiva até ao *burnout*; retirando-se os caminhos diretos do *stress* para o *burnout*; e (c) o modelo de mediação parcial, que estabeleceu relações desde os fatores de *stress*, passando pela avaliação cognitiva até ao *burnout* e dos fatores de *stress* diretamente para o *burnout*. Os resultados indicaram que os melhores índices de ajustamento foram obtidos no modelo de mediação parcial ($\chi^2(22) = 60.254$, $p < .001$, RMSEA = .097 (90% C.I. [0.068; 0.126], p (RMSEA ≤ 0.05) = .005); SRMR = .0489; CFI = .969; NFI = .954 (ver Tabela 3). As diferenças entre os valores de Qui-quadrado do modelo de efeito direto e do modelo de mediação parcial foram estatisticamente significativas ($\Delta\chi^2(12) = 153.469$; $p < .001$), as diferenças entre o modelo de efeito direto e o modelo de mediação total foram significativas ($\Delta\chi^2(9) = 105.423$; $p < .001$) e, por fim, as diferenças entre o modelo de mediação parcial e o modelo de mediação total também foram significativas ($\Delta\chi^2(21) = 48.046$; $p = .001$). Estes resultados indicaram um melhor ajustamento do modelo de mediação parcial. Assim sendo, a Figura 1 apresenta os resultados das relações entre as variáveis de *stress*, avaliação cognitiva e *burnout*. Como se pode verificar, o modelo permitiu explicar 26% da variância associada à fadiga cognitiva e 19% da variância associada à fadiga física. Adicionalmente, o modelo explicou 39% da variância associada à percepção de ameaça, 14% associada à percepção de desafio, 21% associada ao potencial de confronto e 10% associada à percepção de controle.

Tabela 3

Efeito de Mediação: Índices de Ajustamento dos Modelos Estruturais (N = 187)

Modelos Estruturais	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	p (RMSEA ≤ 0.05)	RMSEA (LO90-HI90)	SRMR	CFI	NFI
1. Modelo direto	213.723	34	6.29	.169	.000	(.147; .191)	.1612	.854	.838
2. Mediação total	108.300	43	2.52	.090	.001	(.069; .112)	.1210	.947	.918
3. Mediação parcial	60.254	22	2.74	.097	.005	(.068; .126)	.0489	.969	.954

Modelo de Mediação Parcial: Efeitos Diretos, Indiretos e Totais

Tendo por base o melhor ajustamento do modelo de mediação parcial, importa agora analisar os efeitos diretos, indiretos e totais entre as variáveis em estudo. Começando pelos efeitos diretos significativos, verificou-se que os aumentos do *stress* relacionados com o rendimento escolar e excesso de trabalho fizeram aumentar a perceção de desafio; já maior *stress* nas dimensões motivação, aprendizagem e avaliação académica relacionaram-se com maior perceção de ameaça. Adicionalmente, foi possível verificar que o aumento da perceção de ameaça se traduz numa diminuição da perceção de controle e do potencial de confronto; inversamente, o aumento da perceção de desafio fez aumentar a perceção de controle e o potencial de confronto. Finalmente, verificou-se que a diminuição do potencial de confronto fez diminuir as fadigas física e cognitiva (ver Figura 1).

Quanto aos efeitos indiretos significativos, verificou-se a existência de uma relação entre o *stress* relacionado com a falta de motivação e a fadiga física do *burnout*, sendo esta relação mediada pelos processos de avaliação cognitiva (perceção de ameaça e potencial de confronto). Mais concretamente, a falta de motivação relacionou-se com uma maior perceção de ameaça, que, por sua vez, levou a menor potencial de confronto, mas o potencial de confronto diminuiu, no final, a fadiga física. Isto significa que o impacto negativo do *stress* relacionado com a motivação exacerba a perceção de ameaça, esta ameaça diminui o potencial de confronto, mas, no final, o potencial de confronto pode chegar a reduzir a fadiga física dos estudantes. De igual modo, verificou-se a mesma relação entre o *stress* associado à falta de motivação e a fadiga cognitiva. Adicionalmente, verificou-se a existência de uma relação entre o *stress* resultante da aprendizagem e a fadiga física do *burnout*, sendo esta relação mediada pelos processos de avaliação cognitiva (perceção de ameaça e potencial de confronto). Assim sendo, o *stress* associado à aprendizagem relacionou-se com uma maior perceção de ameaça, que, por sua vez, levou a menor potencial de confronto, sendo que este, no final, diminuiu a fadiga física. Isto significa que o impacto negativo do *stress* na aprendizagem potencia a perceção de ameaça, esta ameaça diminui o potencial de confronto, mas, no final, o potencial de confronto pode reduzir a fadiga física dos estudantes. Verificou-se ainda que ocorreu a mesma relação entre o *stress* relacionado com

a aprendizagem e a fadiga cognitiva. Foi também possível observar uma relação entre o *stress* relacionado com a avaliação académica e a fadiga física do *burnout*, sendo esta relação mediada pelos processos de avaliação cognitiva (perceção de ameaça e potencial de confronto). Mais especificamente, o *stress* resultante da avaliação académica relacionou-se com uma maior perceção de ameaça, que, por sua vez, levou a menor potencial de confronto, sendo que este, no final, diminuiu a fadiga física. Isto significa que o impacto negativo do *stress* na avaliação académica exacerba a perceção de ameaça, esta ameaça, por sua vez, diminui o potencial de confronto, mas, no fim, o potencial de confronto pode chegar a reduzir a fadiga física dos estudantes. Esta relação também se verificou entre o *stress* recorrente da avaliação académica e fadiga cognitiva. Adicionalmente, verificou-se também uma relação entre a perceção de desafio e a fadiga física do *burnout*, sendo esta relação mediada via potencial de confronto. Isto significa que maior perceção de desafio leva a maior potencial de confronto que, por sua vez, diminui a fadiga física dos estudantes. Por fim, esta relação também se verificou entre a perceção de desafio e a fadiga cognitiva. Todos os efeitos indiretos e totais estão representados na Tabela 4.

ADAPTAÇÃO AO *STRESS* EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE PSICOLOGIA

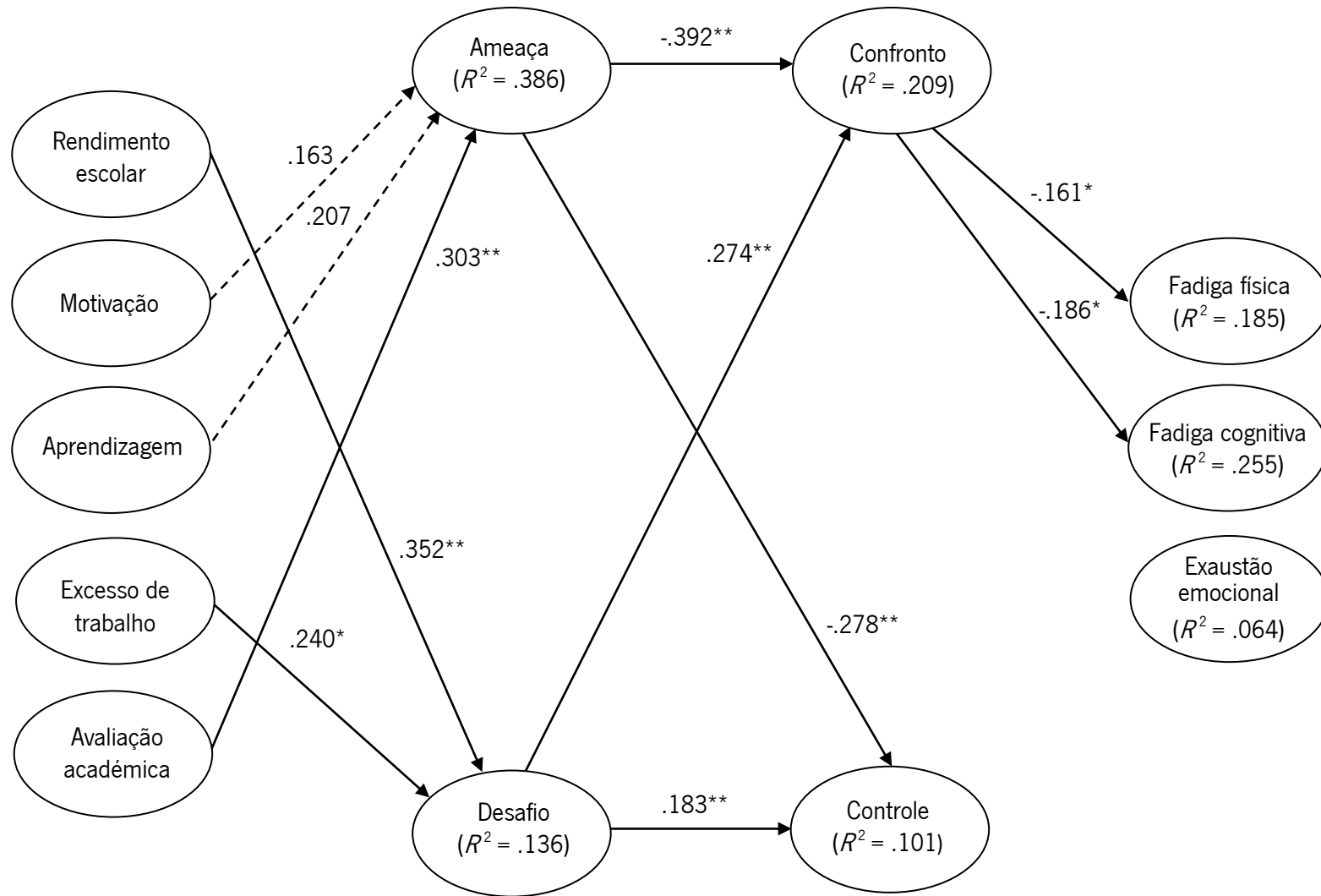


Figura 1. Modelo de mediação parcial na relação entre os fatores de *stress*, avaliação cognitiva e fatores de *burnout*.

Nota. Linhas a tracejado indicam relações quase significativas (motivação para ameaça $p = .054$; aprendizagem para ameaça $p = .056$).

ADAPTAÇÃO AO *STRESS* EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE PSICOLOGIA

Tabela 4

Efeitos Indiretos e Totais do Modelo de Mediação Parcial

	Avaliação Cognitiva Secundária				Fadiga Física		Fadiga Cognitiva	
	Controle		Confronto		Efeito indireto	Efeito total	Efeito indireto	Efeito total
	Efeito indireto	Efeito total	Efeito indireto	Efeito total				
Rendimento escolar	.032 (-.015; .112)	.032 (-.015; .112)	.051 (-.011; .138)	.051 (-.011; .138)	-.010 (-.034; .001)	.070 (-.186; .274)	-.014 (-.041; .003)	.038 (-.141; .270)
Motivação	-.075 (-.143; -.006)	-.075 (-.143; -.006)	-.109 (-.202; -.017)	-.109 (-.202; -.017)	.022* (.003; .051)	.187 (.008; .345)	.030* (.006; .069)	.137 (-.027; .354)
Aprendizagem	-.091* (-.180; -.027)	-.091* (-.180; -.027)	-.131* (-.226; -.049)	-.131* (-.226; -.049)	.027* (.008; .065)	.050 (-.153; .260)	.036** (.012; .073)	.165 (-.059; .401)
Excesso de trabalho	.041 (-.017; .141)	.041 (-.017; .141)	.061 (-.022; .176)	.061 (-.022; .176)	-.012 (-.057; .002)	-.012 (-.179; .182)	-.017 (-.062; .005)	.004 (-.145; .253)
Avaliação acadêmica	-.076* (-.165; -.021)	-.076* (-.165; -.021)	-.106 (-.230; -.022)	-.106 (-.230; -.022)	.022* (.006; .076)	.176 (-.032; .446)	.029* (.007; .088)	.002 (-.229; .248)
Ameaça					.080** (.035; .165)	.080** (.035; .165)	.109** (.040; .179)	.109** (.040; .179)
Desafio					-.055* (-.106; -.018)	-.055* (-.106; -.018)	-.075** (-.125; -.025)	-.075** (-.125; -.025)

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

Discussão

O estudo do *stress* no contexto acadêmico tem sido cada vez mais alvo de atenção, uma vez que parece representar um problema que afeta os estudantes, ao nível da sua saúde mental e física (Leppink et al., 2016). Neste estudo, optamos por compreender o fenómeno de adaptação humana ao *stress* em estudantes de ensino superior do curso de psicologia, à luz de uma abordagem transacional e interativa. Consequentemente, a utilização desta abordagem permitiu entender como os estudantes avaliam, reagem e se adaptam a situações *stressantes*, que, no nosso caso, foi representada pela época de testes no período de avaliação contínua. Simultaneamente, o nosso objetivo examinou o papel mediador da avaliação cognitiva entre os fatores de *stress* e a resposta de *burnout*, durante a época de testes dos estudantes.

Em relação ao primeiro objetivo deste estudo, 55.6% dos estudantes relataram sentir um elevado *stress* na sua atividade. Estes dados estão de acordo com a literatura, existindo vários estudos que indicam que a maioria dos estudantes de ensino superior considera a sua experiência académica *stressante* (Bhat & Basson, 2013; Chowdhury et al., 2017; Wahed & Hassan, 2017). Adicionalmente, esta experiência de *stress* parece relacionar-se mais intensamente com as avaliações académicas que realizam ao longo do percurso escolar e com o excesso de atividades e tarefas a que estão sujeitos. Estes resultados também são reportados na literatura (Álvarez-Silva et al., 2018; Pitt et al., 2017; Shdaifat, Jamama, & Al-Amer, 2018).

O segundo objetivo diz respeito às relações estabelecidas entre as variáveis incluídas neste estudo: fatores de *stress*, avaliação cognitiva e *burnout*. De acordo com os resultados, verificou-se que existiu uma correlação positiva entre todas as dimensões de *stress* e a percepção de ameaça, o que vai ao encontro ao que é referido na literatura (Lazarus, 1991). Verificou-se também uma associação negativa entre o fator de *stress* excesso de trabalho e a percepção de desafio. Já no sentido oposto, verificou-se uma associação positiva entre as dimensões de *stress* rendimento escolar e avaliação académica com a percepção de desafio. Este último resultado contradiz o que foi descrito por Lazarus (1991), uma vez que era expectável que níveis mais elevados de *stress* reduzissem a percepção de desafio.

Adicionalmente, verificou-se uma correlação negativa entre todos os fatores de *stress* e a avaliação cognitiva secundária (percepção de controle e potencial de confronto). Estes resultados estão de acordo com a relação já descrita entre *stress* e percepção de controle (Hobfoll & Shirom, 2000; Karasek & Theorell, 1990). Em relação ao potencial de confronto, existem igualmente indicações que os estudantes com maiores valores nesta dimensão percebem menos *stress* do que estudantes com maiores dificuldades em superar as exigências académicas (Watson & Watson, 2016).

Os fatores de *stress* encontraram-se associados positivamente com todas as dimensões de *burnout*. Huang e Lin (2010) e Karaman, Lerma, Vela, e Watson (2019) também encontraram esta relação e

acrescentaram que um dos motivos que pode desencadear *burnout* pode estar associado à incapacidade dos estudantes para lidarem com eventos adversos.

No que diz respeito à relação entre avaliação cognitiva e *burnout*, verificou-se que quando os estudantes avaliam a situação como ameaçadora e com menor percepção de controle e potencial de confronto acabam por perceber mais sintomas de fadiga física e cognitiva, o que vai de encontro ao que é sustentado por Lazarus (1991). No entanto, verificou-se uma correlação positiva entre a percepção de desafio e a exaustão emocional, o que não era expectável. Por exemplo, Santiago-Rivera, Bernstein, e Gard (1995) afirmam que avaliar uma situação *stressante* como desafiadora e, simultaneamente, utilizar estratégias de *coping* positivas e adaptadas à situação pode, efetivamente, reduzir os efeitos adversos do *stress*.

Por fim, o último e principal objetivo deste estudo testou o papel mediador da avaliação cognitiva na relação entre os fatores de *stress* e a resposta de *burnout*. Os resultados indicaram que a melhor forma de compreender esta relação consiste em atribuir um papel de mediação parcial à avaliação cognitiva. Isto significa que, para além de serem considerados os caminhos de mediação via avaliação cognitiva, os caminhos diretos entre *stress* e *burnout* não devem ser desconsiderados, mesmo estes não tendo apresentado relações significativas. Mais concretamente, o modelo de mediação parcial assume relações entre o *stress* e o *burnout*, o que está de acordo com a literatura (ver Huang & Lin, 2010; Karaman et al., 2019), mas reforça, sobretudo, o papel mediador da avaliação cognitiva nesta relação, o que confirma os modelos teóricos neste domínio (ver Gomes, 2014; Lazarus, 1999). A análise desta mediação reforça dois aspetos essenciais. Primeiro, as relações do *stress* para a avaliação cognitiva primária seguem caminhos distintos. Ou seja, o *stress* associado à baixa motivação para as tarefas escolares e à aprendizagem dos conteúdos escolares (ambas com valores quase significativos) exacerbaram a percepção de ameaça que, por sua vez, condicionou negativamente a avaliação cognitiva secundária (diminuindo a percepção de controle e o potencial de confronto), mas, no final, o potencial de confronto diminuiu as exaustões físicas e cognitivas do *burnout*. Isto quer dizer que o *stress* teve o potencial de aumentar a percepção de ameaça, que, de seguida, diminuiu a percepção de controle e de confronto dos estudantes, mas os processos de avaliação cognitiva secundária acabaram por diminuir as sensações de cansaço físico e cognitivo dos estudantes. Existem dados na literatura que demonstram as relações positivas entre *stress* e percepção de ameaça e que remetem para os efeitos adversos que esta atribuição pode causar (e.g., maior ansiedade) (Lazarus & Folkman, 1984). No que diz respeito às relações negativas entre a percepção de ameaça e o percepção de controle, Burns e Egan (1994) referiram que quando os estudantes sentem que não possuem poder de decisão sobre a sua atividade tendem a avaliar a situação como mais ameaçadora, no entanto, se os mesmos retomarem o controle sobre a sua atividade, tendem a perceber a situação como mais

entusiasmante e estimulante. As relações negativas entre percepção de ameaça e potencial de confronto são igualmente confirmadas na literatura (Lazarus & Folkman, 1984). Os nossos dados estendem estas conclusões ao demonstrarem relações complexas entre *stress*, avaliação cognitiva e *burnout*, indicando que, apesar dos efeitos negativos do *stress* e da percepção da ameaça nos processos de avaliação cognitiva secundária, o potencial de confronto pode acabar por esbater os efeitos indesejáveis do *stress* e da percepção de ameaça no aumento dos sentimentos de esgotamento (*burnout*). O segundo aspeto a reter do modelo de mediação parcial é ainda mais complexo, pois, logo à partida, demonstra-se que o *stress* académico pode estimular padrões positivos de adaptação ao *stress*. Mais concretamente, maior *stress* associado ao rendimento escolar e ao excesso de trabalho estimulou maior percepção de desafio nos estudantes que, por sua vez, relacionou-se com maior capacidade de gestão de *stress* ao nível secundário (maior potencial de confronto e maior percepção de controle) que, no final resultou, uma vez mais, numa diminuição das fadigas física e cognitiva (via potencial de confronto). Assim, o *stress* pode ser avaliado como algo positivo e estimulante para o indivíduo, tal como sugerido noutros estudos (Moore et al., 1992; Ramaprabou & Dash, 2018). Após esta estimulação, confirma-se o esperado na adaptação ao *stress*, ou seja, maior percepção de desafio associa-se a maior capacidade para lidar com o *stress* e, conseqüentemente, menor experiência de *burnout*, tal como proposto nos modelos teóricos que estão na base deste estudo (Gomes, 2014; Lazarus, 1999).

Na literatura, verifica-se que alguns estudos recorreram a variáveis similares às utilizadas nesta investigação e que encontraram resultados idênticos junto da população estudantil. Straud e McNaughton-Cassill (2018) investigaram o papel do *coping* proativo na relação entre culpabilização pessoal e *stress* e descobriram que, não só o *coping* tem um papel mediador nesta relação, como também acaba por mitigar os efeitos negativos do *stress*, promovendo o bem-estar nos estudantes. Noutro estudo, foram testadas as relações entre perfeccionismo, estilos de *coping* e ansiedade decorrente dos exames e verificou-se que o *coping* de evitamento focado na emoção mediou esta relação, o que acaba por reforçar a premissa de que se forem utilizadas estratégias de *coping* mais adequadas e adaptativas, isso resultará numa redução da ansiedade dos exames (Vanstone & Hicks, 2019). Globalmente, todos estes resultados enfatizam a importância da compreensão dos processos de avaliação cognitiva, uma vez que parecem influenciar o modo como os indivíduos se adaptam perante uma situação de *stress* (Lazarus, 1999; Lazarus & Folkman, 1984).

Estudos futuros devem concentrar-se nas implicações práticas destes resultados, uma vez que fornecem uma maior compreensão sobre como os estudantes avaliam, lidam e reagem ao fenómeno de *stress*. Assim, deve ser considerado o planeamento de intervenções centradas nos processos de avaliação cognitiva, de modo a que os estudantes considerem as suas ocupações como mais desafiadoras do que

ameaçadoras e que promovam o uso de estratégias de *coping* ajustadas, aumentando as suas percepções de controle sobre a sua atividade de estudante. Na literatura, existem algumas intervenções orientadas para a avaliação cognitiva. Num destes casos os estudantes foram instruídos para realizar uma reavaliação do *stress* com um foco nos aspetos mais positivos do fenómeno (e.g., mais preparação, mais desafio), acabando por obter níveis mais reduzidos de *stress*, demonstrando um rendimento académico melhorado (Jamieson, Peters, Greenwood, & Altose, 2016). O contexto académico também deve ser alvo de atenção, uma vez que deve ser visto como promotor de ambientes saudáveis e estimulantes, caso contrário, os estudantes irão perceber este período das suas vidas como algo preocupante e incómodo (Negi, Khanna, & Aggarwal, 2019).

Quanto às limitações deste estudo, importa referir a impossibilidade de generalização destes resultados à população estudantil do ensino superior (e.g., todos os estudantes da universidade) e que a maior parte da amostra foi constituída por estudantes do sexo feminino (82.4%). Importa referir também que apesar do nosso estudo utilizar uma metodologia de medidas repetidas, recomenda-se que estudos futuros utilizem uma abordagem longitudinal, que permita a captação de mudanças dinâmicas e contínuas entre o sujeito e a situação de *stress*.

Em suma, este estudo possuiu um carácter inovador devido à inclusão dos processos de avaliação cognitiva como uma variável mediadora entre a relação de *stress* e *burnout* nos estudantes do ensino superior. Os resultados obtidos neste estudo confirmam e fortalecem a perspetiva transacional (Lazarus, 1991, 1999; Lazarus & Folkman, 1984), e ressaltam a importância dos processos de avaliação cognitiva na adaptação ao *stress* em contexto académico. Assim sendo, dado que a maioria dos estudantes demonstrou estar exposta a elevados níveis de *stress* e uma parte apresentou sintomas de *burnout*, parece cada vez mais urgente intervir junto desta população, fornecendo ferramentas adequadas para lidar com a experiência de *stress* neste contexto.

Referências

- Acharya, L., Jin, L., & Collins, W. (2018). College life is stressful today—Emerging stressors and depressive symptoms in college students. *Journal of American College Health, 66*(7), 655–664. doi: 10.1080/07448481.2018.1451869
- Al-Gamal, E., Alhosain, A., & Alsunaye, K. (2018). Stress and coping strategies among Saudi nursing students during clinical education. *Perspectives in Psychiatric Care, 54*, 198–205. doi: 10.1111/ppc.12223
- Alrawwad, T. M., & Alrfooh, A. E. (2014). Causes of students' violence at AL-hussein bin talal university. *International Education Studies, 7*(3), 30–39. doi: 10.5539/ies.v7n3p30
- Álvarez-Silva, L. A., Gallegos-Luna, R. M., & Herrera-López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior [Academic stress in higher technology students]. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, (28)*, 193–209. doi: 10.17163/uni.n28.2018.10
- Armon, G., Shirom, A., & Melamed, S. (2012). The big five personality factors as predictors of changes across time in burnout and its facets. *Journal of Personality, 80*(2), 403–427. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00731.x
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York, NY: Columbia University Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238–246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588–606. doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588
- Bhat, S. B., & Basson, W. J. (2013). Perceived stress of dental students. *Journal of Psychology in Africa, 23*(4), 647–649. doi: 10.1080/14330237.2013.10820682
- Böke, B. N., Mills, D. J., Mettler, J., & Heath, N. L. (2019). Stress and coping patterns of university students. *Journal of College Student Development, 60*(1), 85–103. doi: 10.1353/csd.2019.0005
- Britt, S. L., Ammerman, D. A., Barrett, S. F., & Jones, S. (2017). Student loans, financial stress, and college student retention. *Journal of Student Financial Aid, 47*(1), 25–37. Retrieved from <http://publications.nasfaa.org/jsfa/vol47/iss1/3>
- Buchanan, J. L. (2012). Prevention of depression in the college student population: A review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing, 26*(1), 21–42. doi: 10.1016/j.apnu.2011.03.003
- Burns, K. R., & Egan, E. C. (1994). Description of a stressful encounter: appraisal, threat, and challenge. *The Journal of Nursing Education, 33*(1), 21–28. Retrieved from <http://europepmc.org/abstract/MED/8133331>
- Chowdhury, R., Mukherjee, A., Mitra, K., Naskar, S., Karmakar, P. R., & Lahiri, S. K. (2017). Perceived

- psychological stress among undergraduate medical students: Role of academic factors. *Indian Journal of Public Health*, 61(1), 55–57. doi: 10.4103/0019-557X.200253
- Damayanthi, H. D. W. T. (2014). Perceived stressors among undergraduate nursing students. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(6), 4–7. Retrieved from www.ijsrp.org
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress, resilience and leisure coping among university students: Applying the broaden-and-build theory. *Leisure Studies*, 36(6), 852-865. doi: 10.1080/02614367.2016.1240220
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. doi: 10.1002/jclp.20295
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. doi: 10.1037/h0061470
- Fonseca-Molina, J., Torres-Martínez, P. A., Barrios-Penna, C. A., Fernández-Sagredo, M., & Díaz-Narváez, V. P. (2018). Perception of environment stressors in Chilean dentistry students. *Pesquisa Brasileira Em Odontopediatria e Clínica Integrada*, 18(1), 1–12. doi: 10.4034/PBOCI.2018.181.01
- Frazier, P., Gabriel, A., Merians, A., & Lust, K. (2018). Understanding stress as an impediment to academic performance. *Journal of American College Health*, 67(6), 562–570. doi: 10.1080/07448481.2018.1499649
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Academic stress in first-year college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154. doi: 10.14349/rlp.v44i2.1038
- Gibbons, C. (2010). Stress, coping and burn-out in nursing students. *International Journal of Nursing Studies*, 47(10), 1299–1309. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2010.02.015
- Gomes, A. R. (2012). *Medida de "Burnout" de Shirom-Melamed (MBSM)*. Relatório técnico não publicado. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- Gomes, A. R. (2014). Positive human functioning in stress situations: An interactive proposal. In A. R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (eds.), *Positive human functioning from a multidimensional perspective: Promoting stress adaptation* (Vol. 1, pp. 165–194). New York: Nova Science.
- Gomes, A. R. (2019). *Questionário de stress em estudantes (QSE)*. Relatório técnico não publicado. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho
- Gomes, A. R., & Teixeira, P. (2016). Stress, cognitive appraisal, and psychological health: Testing instruments for health professionals. *Stress and Health*, 32, 167-172. doi: 10.1002/smi.2583
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

- Hanáková, M., Sovová, E., & Zapletalová, J. (2015). Psychological health and stress among czech medical students. *International Journal of Health Promotion and Education*, *53*(6), 328–337. doi: 10.1080/14635240.2015.1044115
- Hill, M. R., Goicochea, S., & Merlo, L. J. (2018). In their own words: stressors facing medical students in the millennial generation. *Medical Education Online*, *23*(1), 1–10. doi: 10.1080/10872981.2018.1530558
- Hobfoll, S.E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R.T. Golembiewski (Ed), *Handbook of organization behavior* (2nd revised ed., pp. 57-81). New York, NY: Dekker.
- Huang, Y.-C., & Lin, S. H. (2010). Canonical correlation analysis on life stress and learning burnout of college students in taiwan. *International Electronic Journal of Health Education*, *13*, 145–155. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912645.pdf>
- Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D. Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, *34*(2), 217–227.
- Jamieson, J. P., Peters, B. J., Greenwood, E. J., & Altose, A. J. (2016). Reappraising stress arousal improves performance and reduces evaluation anxiety in classroom exam situations. *Social Psychological and Personality Science*, *7*(6), 579–587. doi: 10.1177/1948550616644656
- Kadison, R., & DiGeronimo, T. F. (2004). *College of the overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, *22*(1), 41–55. doi: 10.1002/jocc.12113
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, NY: Basic Books.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., Gloe, D., Thomas, L., Papathanasiou, I. V., & Tsaras, K. (2017). A literature review on stress and coping strategies in nursing students. *Journal of Mental Health*, *26*(5), 471–480. doi: 10.1080/09638237.2016.1244721
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *13*(2), 75–92. doi: 10.1177/10717919070130020601
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.

- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Org.). *Appraisal processes in emotion* (pp. 37-67). New York, NY: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169. doi: 10.1002/per.2410010304
- Leppink, E. W., Odlaug, B. L., Lust, K., Christenson, G., & Grant, J. E. (2016). The young and the stressed. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(12), 931–938. doi: 10.1097/NMD.0000000000000586
- Lim, H., Heckman, S. J., Letkiewicz, J. C., & Montalto, C. P. (2014). Financial stress, self-efficacy, and financial help-seeking behavior of college students. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 25(2), 148–160. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048681.pdf>
- Lin, S.-H., & Huang, Y.-C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77–90. doi: 10.1177/1469787413514651
- López-Alegría, F., Oyanedel, J. C., & Rivera-López, G. (2020). Burnout syndrome in Chilean midwifery students. *SAGE Open*, 10(1). doi: 10.1177/2158244020902090
- Mackenzie, S., Wiegel, J. R., Mundt, M., Brown, D., Saewyc, E., Heiligenstein, E., ... Fleming, M. (2011). Depression and suicide ideation among students accessing. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 101–107. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01077.x
- Madzhie, M. (2015). University students' perceptions of the causes of stress. *Journal of Social Sciences*, 44(1), 53–59. doi: 10.1080/09718923.2015.11893459
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª ed.). Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Moore, K. A., Burrows, G. D., & Dalziel, J. (1992). Stress: How to define and challenge it. *Mental Health in Australia*, 4(1), 32–40.
- Mussi, F. C., Pires, C. G. da S., Carneiro, L. S., Costa, A. L. S., Ribeiro, F. M. S. E. S., & Santos, A. F. (2019). Comparison of stress in freshman and senior nursing students. *Revista Da Escola de Enfermagem*, 53(e03431), 1–7. doi: 10.1590/S1980-220X2017023503431
- Negi, A. S., Khanna, A., & Aggarwal, R. (2019). Psychological health, stressors and coping mechanism of engineering students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 511–520. doi: 10.1080/02673843.2019.1570856
- Pariat, M. L., Rynjah, M. A., Joplin, M., & Kharjana, M. G. (2014). Stress levels of college students: Interrelationship between stressors and coping strategies. *IOSR Journal of Humanities and Social*

- Science*, 19(8), 40–45. doi: 10.9790/0837-19834046
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703–712. doi: 10.1080/10668920600866579
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G., & Gray, M. (2017). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 61–75. doi: 10.1177/1469787417731194
- Ramaprabou, V., & Dash, S. K. (2018). Effect of academic stress on achievement motivation among college students. *Journal on Educational Psychology*, 11(4), 32–36. doi: 10.26634/JPSY.11.4.14219
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537. doi: 10.13005/bpj/1404
- Ross, S. E., Neibling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33(2), 312–317. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c649/84311291b5bffa605fa08d76b85b20c60a4.pdf>
- Santiago-Rivera, A. L., Bernstein, B. L., & Gard, T. L. (1995). The importance of achievement and the appraisal of stressful events as predictors of coping. *Journal of College Student Development*, 36(4), 374–383.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Schellenberg, B. J. I., & Bailis, D. S. (2016). The two roads of passionate goal pursuit: links with appraisal, coping, and academic achievement. *Anxiety, Stress and Coping*, 29(3), 287–304. doi: 10.1080/10615806.2015.1036047
- Shaw, M. P., Peart, D. J., & Fairhead, O. J. W. (2017). Perceived stress in university students studying in a further education college. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(3), 442–452. doi: 10.1080/13596748.2017.1362534
- Shdaifat, E., Jamama, A., & Al-Amer, M. (2018). Stress and coping strategies among nursing students. *Global Journal of Health Science*, 10(5), 33–41. doi: 10.5539/gjhs.v10n5p33
- Shirom, A. (2003). Job-Related Burnout: A Review. In *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245–264). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shirom, A. (2010). Employee burnout and health: Current knowledge and future research paths. In J. Houdmont & S. Leka (Eds.), *Contemporary Occupational Health Psychology* (Vol. 1, pp. 59–76). Chichester West Sussex, UK: Wiley. doi: 10.1002/9780470661550.ch4

- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–200. doi: 10.1037/1072-5245.13.2.176
- Shirom, A., Melamed, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2005). Burnout and health review: current knowledge and future research directions. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 20, pp. 269–309). New York, NY: Wiley.
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (1996). Methodological issues in the design of longitudinal research : Principles and recommendations for a quantitative study of teachers' careers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(4), 265–283.
- Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 23(1), 67–71. doi: 01.2013/JCPSP.6771
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180. doi: 10.1207/s15327906mbr2502_4
- Straud, C. L., & McNaughton-Cassill, M. (2018). Self-blame and stress in undergraduate college students: The mediating role of proactive coping. *Journal of American College Health*, 67(4), 367–373. doi: 10.1080/07448481.2018.1484360
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93–100. Retrieved from https://www.mcser.org/images/stories/2_journal/mjssmay2011/9.pdf
- Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68–75. doi: 10.1016/j.paid.2018.12.026
- Wahed, W. Y. A., & Hassan, S. K. (2017). Prevalence and associated factors of stress, anxiety and depression among medical fayoum university students. *Alexandria Journal of Medicine*, 53(1), 77–84. doi: 10.1016/j.ajme.2016.01.005
- Wallace, D. D., Boynton, M. H., & Lytle, L. A. (2017). Multilevel analysis exploring the links between stress, depression, and sleep problems among two-year college students. *Journal of American College Health*, 65(3), 187–196. doi: 10.1016/j.physbeh.2017.03.040
- Watson, J. C., & Watson, A. A. (2016). Coping self-efficacy and academic stress among hispanic first-year college students: The moderating role of emotional intelligence. *Journal of College Counseling*, 19(3), 218–230. doi: 10.1002/jocc.12045
- Weber, J., Skodda, S., Muth, T., Angerer, P., & Loerbroks, A. (2019). Stressors and resources related to academic studies and improvements suggested by medical students: A qualitative study. *BMC*

Medical Education, 19(1), 1–14. doi: 10.1186/s12909-019-1747-z

Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30(3), 123–133. doi: 10.1207/s15326985ep3003_3

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*. (pp. 165–184). doi: 10.1016/B978-012372545-5/50011-3

Zunhammer, M., Eberle, H., Eichhammer, P., & Busch, V. (2013). Somatic symptoms evoked by exam stress in university students: The role of alexithymia, neuroticism, anxiety and depression. *PLOS ONE*, 8(12), 1–11. doi: 10.1371/journal.pone.0084911



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 034/2019

Relatores: Emanuel Pedro Viana Barbas de Albuquerque e Marlene Alexandra Veloso Matos

Título do projeto: *Adaptação ao stress em estudantes do ensino superior de psicologia*

Equipa de Investigação: Rui Gomes (supervisão científica do estudo), Professor Auxiliar no Departamento de Psicologia Aplicada, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Alexandra Costa e Liliana Fontes, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Clara Simões, Escola de Enfermagem, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Adaptação ao stress em estudantes do ensino superior de psicologia*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 26 de junho de 2019.

O Presidente da CEICSH

Assinado por : **ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO
ROCHA**

Num. de Identificação Civil: B1042754054

Data: 2019.07.05 14:46:12 Hora de Verão de GMT



Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto