

Janaina Fagundes Silva Morgado Pereira

**Procrastinação, Autodeterminação e Estratégias de
Coping em Estudantes Universitários**

Orientadora: Barbara Gonzalez

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2017

Janaina Fagundes Silva Morgado Pereira

Procrastinação, Autodeterminação e Estratégias de Coping em Estudantes Universitários

Dissertação apresentada para a obtenção de grau de mestre em Psicologia Clínica e da Saúde no curso de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 02 de maio de 2018, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 351/2017, de 23 de outubro de 2017, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Bárbara Nazaré

Arguente: Prof. Doutor Pedro Joel Rosa

Orientadora: Prof.^a Doutora Bárbara Gonzalez

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2017

Resumo

Objetivos: O objetivo desta investigação é compreender a relação entre a procrastinação académica e as estratégias de coping utilizadas, no âmbito conceptual da teoria da autodeterminação. **Método:** A amostra é constituída por 221 participantes, estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 69 anos ($M= 25.56$; $DP= 8.38$). Os participantes preencheram um protocolo constituído por um questionário sociodemográfico e um conjunto de questionários para avaliar as variáveis procrastinação académica, satisfação das necessidades psicológicas básicas, autodeterminação, estratégias de coping, e ansiedade, depressão e stresse. **Resultados:** Os resultados confirmam que existe uma relação negativa da procrastinação académica com a autodeterminação e satisfação das necessidades psicológicas básicas; existe uma relação positiva entre coping de evitamento e procrastinação académica e existe uma relação positiva entre procrastinação académica e ansiedade, depressão e stresse. Adicionalmente, o coping proativo medeia parcialmente a relação entre necessidades psicológicas básicas e procrastinação académica. **Conclusão:** Na generalidade, os resultados são congruentes com a literatura e realçam a importância da satisfação das necessidades psicológicas básicas para um menor comportamento procrastinatório dos estudantes. **Implicações clínicas** e sugestões de intervenção nas variáveis relevantes, são apresentadas.

Palavras-chaves: Teoria da autodeterminação, autodeterminação, necessidades psicológicas básicas, procrastinação académica, estratégias de coping.

Abstract

Objectives: The objective of this research is to understand the relationship between academic procrastination and coping strategies, under the conceptual scope of the self-determination theory. **Method:** The sample consists of 221 participants, university students, with age ranging from 18 to 69 years old ($M= 25.56$; $SD= 8.38$). The participants filled in a protocol with a social-demographic questionnaire and several self-response questionnaires assessing the variables academic procrastination, basic psychological needs satisfaction, selfdetermination, coping strategies and anxiety, depression and stress. **Results:** The results confirm the existence of a negative relationship between academic procrastination and self-determination and basic psychological needs satisfaction; there is a positive relationship between avoidance coping and academic procrastination as well as a positive relationship between academic procrastination and anxiety, depression and stress. Additionally, proactive coping partially mediates the relationship between basic psychological needs and academic procrastination. **Conclusion:** In general, the results are consistent with the literature and they enhance the relevance of satisfying the basic psychological needs, in order to decrease the student's procrastinatory behavior. Clinical implications and suggestions of intervening on the relevant variables, are presented.

Keywords: Self-Determination Theory, self-determination, basic psychological needs, academic procrastination, coping strategies.

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

A	Alfa de Cronbach
AD	Autodeterminação
%	Porcentagem
APA	American Psychological Association
<i>DP</i>	Desvio Padrão
EADS-21	Escala de ansiedade, depressão e stresse
ICP	Inventário de Coping Proativo
<i>M</i>	Média
<i>N</i>	Números de participantes
NPB	Necessidades Psicológicas Básicas
<i>P</i>	Nível de significância
QPE	Questionário de procrastinação académica
SNPB	Satisfação Necessidades Psicológicas Básicas
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TAD	Teoria da autodeterminação

Índice Geral

Resumo	3
Abstract.....	4
Abreviaturas, Siglas e Símbolos.....	5
Índice Geral	6
Índice de tabelas	7
1. Introdução.....	8
1.1. Teoria da Autodeterminação, autodeterminação e necessidades psicológicas básicas...	8
1.2. Estratégias de Coping	11
1.3. Procrastinação.....	13
1.4. Procrastinação académica, autodeterminação, necessidades psicológicas básicas e estratégias de coping.....	14
1.5. Procrastinação académica, ansiedade, depressão e stresse	
2. Método.....	18
2.1. Participantes	18
2.2. Instrumentos	24
2.3. Procedimento	20
2.4. Análises Estatísticas	24
3. Resultados	26
4. Discussão.....	32
4.1. Limitações	36
4.2. Implicações para a prática clínica e investigação	37
Referências	40
ANEXOS.....	I
ANEXO 1	II
ANEXO 2	III
ANEXO 3	V
ANEXO 4	VI
ANEXO 5	X
ANEXO 6	XI
ANEXO 7	XIII

Índice de tabelas e Índice figuras

Tabela 1	Valores descritivos para as variáveis sociodemográficas da amostra	19
Tabela 2	– Valores descritivos para as escalas e subescalas valores totais.....	26
Tabela 3-	Intercorrelação entre as variáveis procrastinação académica, autodeterminação, necessidades psicológicas básicas, estratégias de coping, ansiedade, depressão e stressse.	30
Figura 1.	Modelo de mediação das Necessidades Psicológicas Básicas e Coping Proativo e Procrastinação Académica	32

1. Introdução

A procrastinação pode ser caracterizada como um comportamento comum das pessoas, principalmente quando relacionada com tarefas quotidianas (Enumo & Kerbauy, 1999). No que respeita especificamente ao contexto académico, durante todo o processo educativo as pessoas têm que lidar com tarefas académicas que lhes são atribuídos, entre elas, leituras, escrita, e realização de trabalhos (Cavusoglu & Karatas, 2015). De acordo com estudos realizados no contexto do ensino secundário e superior, 70-95 % dos estudantes procrastinam as suas tarefas académicas (Ellis & Knaus, 1977; Steel, 2007), sendo que a procrastinação académica pode levar a que os estudantes experimentem elevados níveis de stresse e até condições patológicas como a depressão e a ansiedade (Ferrari, O'Collaghan & Newbegin, 2005; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007), tendo como consequências não apenas a obtenção de resultados mais baixos nas avaliações académicas, mas também o surgimento de angústia, frustração, irritação e auto-condenação, entre outros fatores que afetam o bem-estar (Tice & Baumeister, 1997). Os estudantes utilizam estratégias de coping para lidar com as situações quotidianas, e o efeito das mesmas avalia-se pela capacidade que os indivíduos têm de reduzir de imediato a perturbação sentida, bem como evitar, futuramente, prejuízos do seu bem-estar (Snyder & Dinoff, 1999). Um dos tipos de coping mais recentemente conceptualizado e estudado, é o coping proativo, que está orientado para o alcance de um determinado objetivo (Greenglass, 2002), sendo conducente a um autodesenvolvimento. Sendo a procrastinação académica um fenómeno que exerce danos na vida académica, associado a sofrimento nos estudantes (Burka & Yuen, 1991; Milgran, Mey-Tal, & Levison, 1998), torna-se pertinente estudar a mesma no contexto da psicologia clínica e da saúde. Apesar da existência de numerosos estudos referentes à procrastinação, não temos conhecimento de qualquer estudo focado na relação entre a procrastinação e as estratégias de coping, à luz da teoria da autodeterminação e das necessidades psicológicas básicas.

Teoria da Autodeterminação, autodeterminação e necessidades psicológicas básicas

A teoria da autodeterminação (TAD) procura explicar a motivação humana, focando-se na importância dos recursos humanos internos para o desenvolvimento e regulação dos comportamentos (Deci & Ryan, 2000), sendo uma teoria motivacional de nível personológico. Nesta teoria, assume-se que os indivíduos têm tendências ativas e endógenas direcionadas para o crescimento psicológico e para a integração e, assim sendo, os indivíduos “lutam” para assimilar os seus mundos sociais e físicos, para descobrir novas perspetivas e para ativamente

se envolverem e se integrarem num todo social maior que se pode refletir na satisfação, ou não, das necessidades psicológicas básicas. A TAD parte do princípio de que o desejo de atingir as necessidades inatas de cada um é o motivo fundamental para o comportamento humano, alertando-nos no entanto, para o facto de que a autodeterminação e a motivação não devem ser consideradas como um dado adquirido, na medida em que fatores ambientais podem encorajar ou limitar a tendência inata para agir para a satisfação das necessidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2002). Ou seja, mais do que serem influenciados pelo meio envolvente e pelos reforços, os indivíduos são proativos e selecionam os incentivos pelos quais lutam (Sheldon, Williams, & Joiner 2003).

De acordo com Deci e Ryan (2000b), a TAD procura compreender, através de uma análise orgânica dialética, a forma como as necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relações de pertença, interagem com fatores sócio-ambientais e desenvolvem a personalidade, a autodeterminação e a motivação autónoma, visando um desenvolvimento mais elaborado e unificador do *self*, bem como as condições que fortalecem estes fatores. Esta teoria postula que, quando as necessidades psicológicas básica são preenchidas através de um ambiente que permite o seu potencial, promove-se uma sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo; pelo contrário, quando o ambiente não o faz, dificulta o desenvolvimento promovendo frustrações, apatia e ausência de motivação para agir (Deci & Ryan, 1985; Deci & Cols, 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

A necessidade psicológica básica de competência refere-se à necessidade de se sentir confiante e eficaz nas atividades que desempenha (Deci & Ryan, 2002). A necessidade psicológica de competência é refletida no desejo do individuo poder exercitar as suas capacidades, procurar os seus desafios a um nível ótimo e obter um *feedback* positivo (Reeve, 2006). É o sentimento de competência sentida pelo estudante que se traduz num sentimento de confiança nas suas próprias capacidades para realizar atividades académicas (Deci & Ryan, 2002).

A necessidade psicológica básica de autonomia é a necessidade que a pessoa tem de organizar o seu comportamento e experiência, e refere-se ao desejo de reger o seu próprio comportamento. Representa o desejo intrínseco de experimentar uma sensação de liberdade de escolha e de liberdade psicológica, quando executa uma atividade (deCharms, 1976; Deci & Ryan, 2000). No caso específico dos estudantes, quando estes têm oportunidade de fazer as suas escolhas livremente, as suas decisões são congruentes com os seus valores, os atos são suportados pelo *self* e a autodeterminação é reforçada (Cernev & Hentschke, 2012).

A necessidade psicológica básica relação de pertença, consiste na necessidade de se sentir conectado com os outros, através de sentimentos de pertença, segurança e intimidade (Deci & Ryan, 2002). De acordo com Baumeister e Leary (1995), os estudantes que se sentem aceites nos seus diferentes relacionamentos, desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, às tarefas e atividades. Segundo Reeve (2006), a necessidade de pertença é um construto importante dentro da TAD porque quando as relações interpessoais são positivas, os indivíduos apresentam melhor desempenho, maior resistência ao stress e menores dificuldades psicológicas, produzindo respostas emocionais positivas. No contexto educacional, ao analisar-se as interações entre os alunos e os professores, a existência de relações emocionais positivas revelou-se essencial para a sensação de realização e aumento da motivação, tanto dos alunos para a aprendizagem, como dos professores para o ensino (Meyer & Turner, 2002).

Engelmann (2010) ressalta que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas é essencial para desenvolver orientações autodeterminadas, que estão, por sua vez, relacionadas com a motivação intrínseca, resultando num maior empenho, melhor aproveitamento da aprendizagem, persistência e criatividade.

Deci e Ryan (2000) salientam que, para que as pessoas sejam intrinsecamente motivadas, elas necessitam de se sentir competentes e autodeterminadas. A autodeterminação consiste numa autoiniciativa que leva a pessoa a fazer ou a envolver-se numa tarefa. A autodeterminação é considerada como um aspeto relativamente duradouro da personalidade, que reflete: a) estar mais conciente dos próprios sentimentos e do *self* e b) sentir uma sensação de escolha percebida em relação ao seu comportamento (Sheldon et al., 1966; Sheldon, 1995 citado por Hassan & Al-Jubari, 2016). A autoconsciência refere-se ao sentido de consciência do indivíduo em relação aos seus valores, crenças e interesses (Reeve, Nix & Hamm, 2003; Ryan & Deci, 2000, citado por Magno, 2011), e a escolha percebida avalia como o indivíduo se sente quando se envolve numa determinada atividade e a razão pela qual a realiza (Monteiro, Mata & Peixoto, 2015).

A escolha percebida e a autoconsciência estão relacionadas com a satisfação das três necessidades psicológicas básicas (Reeve, Nix & Hamm, 2003; Ryan & Deci, 2000 citado por Magno, 2011), na população em geral e especificamente em estudantes do ensino universitário (Hassan & Al-Jubari, 2016), sendo que quando aumenta a satisfação das necessidades psicológicas básicas, o comportamento de aprendizagem torna-se mais autodeterminado (Hu & Zhang, 2017).

A autodeterminação, sendo diferente do conceito geral de motivação, enfatiza que o *self*

conduz à ação ou à tarefas, mais do que os fatores externos, tais como, as recompensas e punições. No caso específico dos estudantes, estudantes com autodeterminação mais elevada desejarão executar uma tarefa por interesse e prazer em envolver-se na mesma (Reeve, Nix & Hamm, 2003; Ryan & Deci, 2000 citado por Magno, 2011).

Estratégias de Coping

Existe um vasto conjunto de investigações sobre o stress e o coping, visando analisar os processos através dos quais as pessoas antecipam ou detetam potenciais fatores stressantes e agem para preveni-los ou para mitigar as suas consequências (Vaculíková, 2016).

A maioria dos trabalhos sobre processos de coping, têm sido baseados na teoria clássica de stress e coping proposta por Lazarus e Folkman (1984). Os autores definem o coping, como esforços comportamentais e cognitivos, em mudança constante, que visam gerir exigências internas ou externas específicas, consideradas como excedendo os recursos pessoais. Folkman e Lazarus (1980) consideram que existem oito tipos de coping que as pessoas utilizam, dependendo da situação stressante que experienciam. Estes tipos de coping estão divididas em duas categorias: 1) as focadas no problema, que visam resolver a situação stressante e 2) as focadas na emoção, utilizadas para regular as emoções desagradáveis que surgem. O coping centrado no problema envolve estratégias como a modificação das condições externas da situação, aceitação da responsabilidade, planeamento da resolução de problemas e reavaliação positiva. O coping centrado na emoção envolve estratégias de fuga-evitamento, reestruturação cognitiva, regulação emocional, procura de suporte social e o *wishfull thinking* (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986). Lazarus (1993) ressalta que a maioria das pessoas podem utilizar mais umas do que outras e que a “preferência” por uma ou outra vai depender da situação, da apreciação ou avaliação e das características pessoais do indivíduo. Acrescenta ainda que, o padrão de coping se altera de um estágio da situação para outro, embora alguns tipos de coping sejam mais estáveis do que outras. Embora a maioria dos stressores desencadeiem uma mistura de estratégias de coping, Folkman e Lazarus (1980) salientam que as estratégias orientadas para a tarefa predominam quando os indivíduos sentem que podem fazer alguma coisa construtiva em relação à situação, e estratégias orientadas para a emoção e para o evitamento emergem quando as pessoas sentem que não podem ter muito controlo sobre o stressor.

Carver, Scheier e Weintraub (1989), a partir do modelo de Folkman e Lazarus (1980), acrescentam algumas particularidades aos tipos de coping. Referem -se a *estilos* de coping ou

coping natural, para designar modos estáveis de coping que as pessoas utilizam nas situações estressantes com que se confrontam. Segundo esta perspectiva, as pessoas possuem um conjunto de estratégias de coping que se mantêm relativamente fixas ao longo do tempo e nas diversas situações adversas.

Uma abordagem mais recente ao estudo do coping, conceptualiza e desenvolve um tipo de coping com uma especificidade face às abordagens já existentes: o coping proativo, que se distingue de qualquer outro tipo de coping pelo seu caráter de antecipação face à possível situação stressante, ao invés de uma atuação reativa face à situação stressante já ocorrida (Greenglass, Schwarzer, & Taubert, 1999). Enquanto os tipos tradicionais de coping tendem a ser reativos, o coping proativo incorpora e utiliza recursos sociais e não sociais, utiliza visões de sucesso e estratégias emocionais positivas. (Greenglass, 2002b). Foi desenvolvido um instrumento multidimensional para avaliação dos tipos de coping (Greenglass et al., 1999), que engloba as seguintes estratégias: coping proativo (e.g., tomada de iniciativa, procura de desafios, obtenção de sucesso na resolução de problemas), coping reflexivo (e.g., pensar em alternativas realistas, agir após refletir, imaginar-se a resolver um problema antes de o enfrentar), planeamento estratégico (e.g., fazer um plano e segui-lo, fazer uma lista e focar-se no mais importante), coping preventivo (e.g., antecipação de potenciais stressores, preparação para lidar com possíveis stressores futuros), suporte instrumental (e.g., obtenção de aconselhamento, informação e feedback de outras pessoas da rede social), procura de suporte emocional (e.g., saber em quem confiar, sentir-se estimado pelos outros), e coping de evitamento (e.g., ação regulatória em que o individuo se esforça para evitar, fugir ou libertar-se do evento stressor e das dificuldades relacionadas a ele) (Vasconcelos & Nascimento, 2016).

O coping proativo é um construto de coping que medeia a relação entre recursos e resultados (ou efeitos) da ação de coping. O individuo proativo utiliza recursos internos (e.g., otimismo, crença de autoeficácia, elementos afetivos e cognitivos que definem a competência percebida para lidar com uma situação) e externos (encontrados no contexto, incluindo informação, ajuda prática e suporte emocional) para facilitar o atingir de objetivos desafiantes e promover o crescimento pessoal (Greenglass, 2002). É visto como promotor do crescimento pessoal, produzindo efeitos positivos ao nível de um maior bem-estar e da satisfação com a vida (Greenglass, 2002). As pessoas que utilizam estratégias proativas têm tendência a encarar eventos futuros como desafios e oportunidades, e não como ameaças, definindo objetivos e desenvolvendo ações para os atingir. (Schwarzer & Taubert, 2002). Greenglass (2002) considera que o coping proativo utilizado pelas pessoas assenta num planeamento racional e

numa representação cognitiva das ações, no momento que antecede qualquer evento.

Alguns estudos mostram que o coping proativo relaciona-se positivamente com ajustamento em contextos de vida relevantes (e.g., ajustamento académico), autoeficácia (Greenglass 2002; Schwarzer & Taubert, 2002), satisfação com a vida (Greenglass, 2002), perceção de suporte social (Greenglass, Fiksenbaum & Eaton, 2006), afeto positivo (Greenglass & Fiksenbaum (2009) e negativamente com depressão, culpabilização (Greenglass et al., 2006) e *burnout* (Greenglass, 2005).

Procrastinação

A procrastinação implica adiar o início ou a conclusão de um curso de ação ou de uma decisão planeada, podendo ser total ou parcial (Milgran et al., 1998). É um fenómeno complexo, geralmente não podendo ser medido como manifestação de um único comportamento, ou seja, um individuo não cumpre as tarefas não apenas porque decidiu não as fazer, mas também porque não sabe como executá-las ou porque possui aversão à mesma (Correia & Junior, 2017). É um comportamento comum e prevalente que pode gerar prejuízos significativos na qualidade de vida das pessoas (Brito & Bakos, 2013).

A procrastinação está associada a um fraco controlo de impulsos, falta de persistência, falta de disciplina de trabalho, falta de capacidade de gestão de tempo e incapacidade de trabalhar metodicamente (Díaz-Morales, Ferrari, Díaz & Argumedo, 2006; Sirois, 2006).

Steel (2007) caracteriza a procrastinação como uma disposição para exibir respostas típicas em situações variadas. Destacou possíveis traços de personalidade como preditores da procrastinação com diferentes níveis de intensidade, salientando uma relação positiva e fraca com o neuroticismo e a extroversão, e uma associação negativa e forte com a conscienciosidade.

Numa outra perspetiva, Schouwenburg (2004) enfatiza que a procrastinação pode ser o resultado de influências ambientais adversas, ou seja, seria um tipo de resposta comportamental que se manifesta face a atividades consideradas desagradáveis, entediantes ou difíceis, e não dependente de um traço que predispucesse à procrastinação.

Complementando algumas associações explanadas sobre o comportamento procrastinatório, a literatura distingue dois tipos de procrastinadores: os passivos e os ativos. Os procrastinadores passivos são os que não têm a intenção de procrastinar, mas acabam frequentemente por adiar as tarefas pela sua incapacidade de tomar decisões rápidas. Pelo contrário, os procrastinadores ativos são capazes de agir sobre suas decisões atempadamente, são persistentes e capazes de completar uma tarefa até ao último momento, sendo que preferem

trabalhar sob pressão e as suas decisões de procrastinar são propositadas. Tendem a apresentar altos níveis de utilização eficaz do tempo, gerem o seu tempo e apresentam autoeficácia, tal como os indivíduos não procrastinadores. Os procrastinadores passivos, por outro lado, são mais propensos a desistir e a não completar as tarefas. Assim sendo, procrastinadores passivos diferem dos procrastinadores ativos nas dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais (Chu & Choi, 2005).

De um modo geral, a procrastinação, quando experienciada de maneira constante é vista como um comportamento prejudicial ao funcionamento do indivíduo, podendo contribuir com possíveis consequências graves e significantes de ordem interna (e.g., irritações leves ou intensas, falta de concentração, pensamentos ruminantes, autocrítica, depressão, auto-condenação e desespero) (Milgran et al., 1998) e/ ou externa (e.g., perdas financeiras, tensão familiar, multas por impostos atrasados e problemas de saúde (Burka & Yuen, 1991). Desse modo, a presente investigação centra-se na perspetiva da procrastinação passiva, compreendendo a procrastinação como um fenómeno que se manifesta nos indivíduos e abrange o comportamento de adiar ações ou compromissos relevantes, mesmo com a possibilidade de ter um desempenho insatisfatório (Sampaio & Bariani, 2011).

Procrastinação académica, autodeterminação, necessidades psicológicas básicas e estratégias de coping

A esmagadora maioria das investigações sobre procrastinação foram realizadas com estudantes do ensino secundário e universitário. De acordo com estes estudos, 70-95 % dos estudantes procrastinam as suas tarefas académicas (Ellis & Knaus, 1977; Steel, 2007).

No que respeita à relação da procrastinação com a autodeterminação e a satisfação das necessidades psicológicas básicas, (Senécal, Koestner & Vallerand, 1995), revelaram que estudantes que são autodeterminados (i.e. atuando em função das suas escolhas) procrastinavam menos que aqueles que não são autodeterminados.

A literatura é escassa no que repete à relação específica das necessidades psicológicas básicas e autodeterminação com a procrastinação. Tal é surpreendente, na medida em que as necessidades psicológicas básicas e a autodeterminação têm sido associadas a vastos componentes comportamentais, cognitivos e afetivos (Deci & Ryan, 1985). No entanto, a investigação tem demonstrado a existência de uma relação entre a procrastinação e a percepção que cada pessoa tem de si e das suas dificuldades, embora ainda não esteja muito claro na literatura o modo como estes processos se relacionam (Costa, 2007; Klassen, Krawchuk, &

Rajani, 2008; Steel, 2007; Van Eerde, 2003; Wolters, 2003, citados por Batista, 2013). Lay (1997, citado por Brito & Bakos, 2013) descreve que a procrastinação sob a perspectiva da personalidade pode ser definida como uma escassez de conscienciosidade (traço que inclui características como autodisciplina, cumprimento de deveres e determinação). Para Deci e Ryan (1985), a conduta autodeterminada é uma característica disposicional da pessoa.

Recentemente, Haghbin, McCaffrey e Pychyl (2012) consideraram que muito se pode ganhar quando consideramos a procrastinação como um déficit de autodeterminação, encarando-a como um déficit da persistência comportamental. A teoria da autodeterminação postula que a satisfação das necessidades psicológicas básicas foca na persistência comportamental e em resultados psicológicos mais positivos (Deci & Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004). Haghbin et al. (2012) referiram que a procrastinação está associada à não satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência e autonomia e, na mesma linha, Deci e Ryan (2000, citado por Rodgers et al., 2014) foram específicos em salientar que a competência dificilmente é suficiente para a persistência comportamental, se a necessidade psicológica básica de autonomia não for também satisfeita, uma vez que a autonomia é fundamental para que se compreenda a qualidade de um comportamento (Ryan & Deci, 2006). Estudantes que tem baixa competência percebida, (Haghbin et al., 2012) e que têm dificuldade em regular os seus comportamentos, possuem uma maior tendência a procrastinar (Senécal et al., 1995). Cavusoglu e Karatas (2015) verificaram a existência de uma associação negativa moderada entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a procrastinação académica.

No que respeita à relação entre a procrastinação e as estratégias de coping, a quantidade relativamente pequena de artigos sobre a mesma tem focado principalmente as estratégias de coping mal-adaptativas, e o coping de evitamento em particular (Burns, Dittmann, Nguyen, & Mitchelson, 2000; Lay, Edwards, Parker, & Endler, 1989, citado por Sirois, 2015), com menos foco na relação da procrastinação com as estratégias adaptativas de coping. Lazarus e Folkman (1984) postulam que a procrastinação é um mecanismo motivacional que tem a função de evitar temporariamente uma ameaça de forma a proteger o bem-estar a curto prazo. A procrastinação é vista como uma resposta evitante, que dá origem ao adiamento da ação. A resposta evitante pode ser considerada como uma reação de coping orientada para a ação, particularmente a que se caracteriza pela fuga ao problema. Milgran et al. (1998) defenderam que as pessoas tendem a avaliar se uma determinada situação constitui ou não uma ameaça para si próprias e, caso considerem que os seus recursos não são adequados, respondem com reações de ansiedade e

stress e tentam fugir à situação. Ao examinar comportamentos de coping efetivos, vários estudos suportam a existência de relações entre a procrastinação e uma incapacidade de regular emoções negativas, depleção do ego (Ferrari & Pychyl, 2007, citado por Ferrai & Díaz-Morales, 2014) e objetivos relacionados com a saúde (Tice & Bratslavsky, 2000). No contexto académico, o estudo diário pode ser considerado um stressor (Katz, Buzukashvili & Feingold, 2012) sendo que os estudantes reportaram que o estudo diário envolve conflitos e emoções negativas (O'Rourke-Ferrara 1998). Neste contexto, os estudantes precisam de encontrar recursos para lidar com essas emoções, evitando assim procrastinar nos seus estudos. Flett, Blankstein e Martin (1995) defenderam que a procrastinação está positivamente correlacionada com o coping de evitamento, e concluíram que os procrastinadores parecem não querer ou não serem capazes de se focalizar na causa do problema, por oposição aos seus efeitos. O comportamento procrastinatório é considerado relativamente difícil de ser modificado porque fornece um conforto temporário num mundo cheio de exigências, incertezas e responsabilidades, sendo utilizado como estratégia de enfrentamento perante tarefas aversivas (Basco, 2010). Segundo Seo (2013), sempre que os não procrastinadores e os procrastinadores passivos eram colocados em situações stressantes, os não-procrastinadores tendiam a utilizar estratégias de coping orientadas para a tarefa, enquanto os procrastinadores passivos se inclinavam para utilizar estratégias de coping orientadas para a emoção e especificamente a estratégia de evitamento.

Por fim, no que respeita à relação entre a teoria da autodeterminação e as estratégias de coping, podemos explicitar que existem pontos de congruência entre o coping proativo e a TAD; o coping proativo tem-se revelado como um tipo de coping ativo baseado na iniciativa individual, no otimismo e na autodeterminação (Greenglass et al., 2006) e, no mesmo sentido, a TAD postula que o ser humano é um organismo ativo, dirigido para o crescimento, para um desenvolvimento integrado do sentido do self e para a integração com as estruturas sociais. Nesse processo estaria incluída a procura de experiências para alcançar objetivos de: a) desenvolver aptidões e exercitar capacidades; b) procurar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intra-psíquicas e interpessoais (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Estudos realizados por Skinner, Edge, Altman e Sherwood (2003) encontraram relação positiva da autodeterminação e satisfação das necessidades psicológicas básicas com respostas de coping adaptativas. Também foram encontradas associações significativas com estratégias mais adaptativas (e.g., coping ativo, planeamento e busca de suporte instrumental), quer em

estudantes universitários (Amiot, Blanchard, & Gaudreau, 2008) quer em atletas (Amiot, Blanchard, & Gaudreau, 2004). Estes resultados indicaram que as estratégias de coping influenciaram de forma significativa o impacto da autodeterminação na motivação académica. Amiot et al. (2008) encontraram uma associação negativa entre motivação autodeterminada e formas de coping menos adaptativas e orientadas para o não envolvimento (e.g., negação e o não envolvimento mental e comportamental).

Procrastinação académica, Ansiedade, Depressão e Stresse

A procrastinação consiste no atrasar de forma frequente e propositada o início ou a finalização de uma tarefa, do qual resulta um desconforto subjetivo (Ferrari, 2010). Esta associada com altos níveis de stresse, ansiedade (Díaz- Morales, Ferrari, Díaz & Argumedo, 2006; Sirois, 2006) e depressão (Ferrari, 1991; Flett et al., 1995).

A ansiedade académica e a ansiedade à avaliação contribuíram para maiores níveis de procrastinação (Milgran & Toubiana, 1999), e a perceção de uma tarefa como aversiva e concomitantes níveis elevados de ansiedade ou medo de falhar numa tarefa, aumentaram a probabilidade de procrastinação (Lay, 1994; Solomon & Rothblum, 1984). Tice e Baumeister (1997) salientaram que as relações complexas entre procrastinação e ansiedade devem ser consideradas num contexto bidireccional. Relativamente à ansiedade não especificamente académica e às avaliações, Lay e Schouwenburg (1993) relataram que a procrastinação era preditora de altos níveis de ansiedade e Burka e Yuen (1983) relataram que os procrastinadores habituais podem experienciar um desconforto interno subjetivo. Este desconforto pode traduzir-se em irritação, tristeza, desespero, e sentimento de culpa (Burka & Yuen, 1983; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986 citado por Batista, 2013). Lonka et al. (2014) também relataram que a exaustão, o stresse, a ansiedade e a falta de interesse são preditores da procrastinação no ambiente académico, especialmente em atividades como a escrita académica. Sirois (2006) defende que a procrastinação é um estilo comportamental que afeta a saúde física e mental, e que os baixos níveis de saúde dos procrastinadores podem ser explicados diretamente pelo stresse resultante da procrastinação.

Assim, a ansiedade académica parece ser preditora de maior procrastinação, e a ansiedade não especificamente académica parece ter uma relação bidireccional com a procrastinação.

Objetivos e Hipóteses

Tendo em conta a literatura revista, o objetivo geral desta investigação é compreender a relação entre a procrastinação académica e as estratégias de coping utilizadas, no âmbito conceptual da teoria da autodeterminação. Como tal, pretende-se especificamente averiguar o padrão de relações da procrastinação com a satisfação das necessidades psicológicas básicas, a autodeterminação, as estratégias de coping e a ansiedade, depressão e stresse.

Esta investigação tem pertinência científica devido à pouca exploração na literatura da abordagem à procrastinação no contexto conceptual da teoria da autodeterminação e estratégias de coping. Tem pertinência social devido às implicações pessoais e sociais da procrastinação, visto que, nos estudantes, a procrastinação está associada a consequências psicológicas negativas, acima abordadas

Para além do padrão de relações entre as variáveis mencionadas, pretende-se ainda, mais especificamente, verificar se a satisfação das necessidades psicológicas básicas, enquanto variável de nível distal, é preditora da procrastinação, numa relação mediada por uma estratégia de coping específica, a estratégia de coping proativo, à qual damos mais realce neste estudo devido ao seu carácter inovador, menos estudado na literatura e central no modelo de coping de Greenglass et al. (1999).

Uma vez que este modelo não se encontra estudado na literatura, utilizamo-lo de forma exploratória.

Fundamentadas pela revisão da literatura, foram delineadas as seguintes hipóteses: (H1) existirá uma relação negativa entre a procrastinação académica e a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a autodeterminação; (H2) existirá uma relação positiva entre a procrastinação académica e o coping de evitamento; (H3) existirá uma relação positiva entre procrastinação académica e ansiedade, depressão e stresse.

2. Método

Participantes

A amostra é de conveniência e constituída por 221 participantes, estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 69 anos ($M = 25.56$; $DP = 8,38$). Destes, a maioria é do sexo feminino (57.5 %), 69.7% são portugueses e 86% são solteiros. No que diz respeito à situação profissional, 67.4% são estudantes a tempo integral. Dos trabalhadores estudantes, 45.7 % afirmam sentir muita dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho. (Ver tabela 1).

Tabela 1

Valores descritivos para as variáveis sociodemográficas da amostra

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Idade	18	69	25.56	8.38		
Sexo						
Masculino					94	42,5
Feminino					127	57,5
Nacionalidade						
Portuguesa					154	69,7
Angolana					41	18,5
Guine- Bissau					4	1,8
Brasileira					9	4,1
Holandesa					2	0,9
Chinesa					2	0,9
Cabo Verde					8	3,6
São Tomé e Príncipe					1	0,5
Estado Civil						
Solteiro					190	86,0
Casado/União de facto					22	9,9
Divorciado					5	2,3
Outro					4	1,8
Curso						
Economia - 2º ano					33	14,9
Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria- 2º ano					33	14,9
Gestão de Empresas- 2º ano					60	27,1
Informática de Gestão- 2º ano					16	7,2
Psicologia Clínica e da Saúde- 2º ano					15	6,8
Psicologia Licenciatura- 1º ano					52	23,5
Neuropsicologia Mestrado- 1º ano					12	5,4
Situação Profissional						
Estudante					151	68,3
Estudante-trabalhador a tempo parcial					39	17,7
Estudante-trabalhador a tempo integral					31	14,0

Continua

Grau de dificuldade que o participante sente na conciliação entre atividade laboral e estudo		
Nenhuma	4	5,7
Pouca	9	12,8
Media	23	32,9
Muita	32	45,7
Não responderam	2	2,9

Instrumentos

Questionário de Procrastinação no Estudo – (QPE)

O Questionário de Procrastinação no Estudo (QPE; Rosário & Costa, 2007) é um instrumento de autopreenchimento, que avalia os níveis de procrastinação no estudo por parte dos alunos. O QPE é constituído por 10 itens, distribuídos em duas dimensões: “Procrastinação no estudo diário”, que avalia o adiamento da realização das tarefas na sala de aula, de trabalhos escolares e o estudo contínuo, e “Procrastinação no estudo para os testes”, que engloba comportamentos que interferem com o estudo para os testes através do adiamento deste estudo ou da realização de tarefas competitivas. Em conjunto, estes dois fatores explicam 49.43% da variância total, com um valor de α de *cronbach* da escala total de .80. O primeiro fator “Procrastinação no estudo diário” apresentou um valor de $\alpha = .73$ e o segundo fator “Procrastinação no estudo para testes” apresentou um valor de $\alpha = .74$. A escala de resposta é de tipo Likert, de 5 pontos, indicando a frequência do comportamento, desde nunca (1) a sempre (5). Após a inversão a pontuação dos itens 1, 4, 5, 7 e 10 da dimensão estudo diário, é efetuada a soma da pontuação dos itens, chegando assim ao total de cada fator e, através da soma de ambos, à pontuação total da escala. Valores mais elevados indicam maior probabilidade de procrastinar. A amostra do estudo de validação portuguesa foi constituída na totalidade por alunos do ensino básico (Rosário & Costa, 2007).

Para o uso do instrumento QPE neste estudo, foi necessário recorrer a uma adaptação para o nível universitário, intitulada “Escala de Procrastinação Académica- EPA” (Sampaio, 2011). O instrumento é em tudo idêntico à versão original, existindo diferença apenas no vocabulário utilizado em alguns itens, para maior adequação a estudantes adultos.

O estudo preliminar sobre a evidência de validade da escala para a realidade brasileira, utilizou análise fatorial com rotação ortogonal Varimax, sendo obtidas duas dimensões com

cinco itens cada, que replicam a estrutura da escala original. A escala total (10 itens) explicou 48.5% da variância e apresentou coeficiente de consistência interna de $\alpha = .79$; a dimensão “Procrastinação no estudo para os testes” apresentou coeficiente de consistência interna $\alpha = .73$, e a dimensão “Procrastinação no estudo diário” apresentou coeficiente de consistência interna $\alpha = .68$.

No presente estudo, foram encontrados valores de consistência interna de α de Cronbach $= .81$. A dimensão procrastinação no estudo para os testes apresenta um $\alpha = .73$ e a dimensão procrastinação no estudo diário apresenta um $\alpha = .67$.

Escala de autodeterminação.

Esta escala foi desenvolvida por Sheldon e Deci (1969) e adaptada para a população portuguesa pelos autores Silva, Vieira, Coutinho, Minderico, Matos e Sardinha (2010) com o objetivo de avaliar o nível de autodeterminação. Esta escala contém duas dimensões, “Autoconsciência” e “Escolha percebida”, com cinco itens cada, tendo um total de 10 itens. É de autopreenchimento e com um formato de resposta de tipo Likert de 5 pontos (1 - “Só A é Verdadeiro”; 5 - “Só B é Verdadeiro”), relativamente a duas afirmações de carácter dicotómico (e.g., A- “Sinto que sou sempre eu a escolher aquilo que faço”; B- Por vezes sinto que não sou realmente eu a escolher aquilo que faço). Após a inversão dos itens 1, 3, 5, 7, 9 da subescala escolha percebida e itens 2, 4, 6, 8, 10 da subescala autoconsciência, a pontuação obtida é feita pela soma dos itens de cada subescala, sendo que é ainda possível obter uma pontuação total da escala através da soma da pontuação das duas subescalas. A pontuação mais elevada é indicadora de maior nível de autodeterminação. No âmbito das qualidades psicométricas, constata-se que na escala original a subescala autoconsciência apresenta α de Cronbach $= .67$ e a subescala escolha percebida $\alpha = .84$. A consistência interna da escala autodeterminação global apresenta $\alpha = .81$. No presente estudo, a escala autodeterminação global apresenta valores de $\alpha = .78$, a subescala autoconsciência apresenta um $\alpha = .68$ e a subescala escolha percebida apresenta igualmente um valor de $\alpha = .68$.

Escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Esta escala foi desenvolvida por (Gagné, 2003; Johnston & Finney 2010) e contém três subescalas, que correspondem às três necessidades psicológicas básicas (a) competência, (b) autonomia e (c) relações de pertença. Esta escala é de autopreenchimento, é composta por 21 itens, sendo que a subescala competência tem 6 itens, a autonomia tem 7 itens e a das relações de pertença tem 8 itens. A cotação é feita com base numa escala tipo Likert de 7 pontos (1- não

é nada verdadeiro; 7- totalmente verdadeiro). Após a inversão da pontuação dos itens 4, 11 e 20 da subescala autonomia, itens 3, 15 e 19 da subescala competência e itens 7, 16 e 18 da subescala relações de pertença, é efetuada a média das pontuações de cada subescala, podendo-se ainda obter um valor total da escala. Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas.

A escala foi adaptada para a população portuguesa por Sousa, Ribeiro, Palmeira, Teixeira e Silva (2012) e mantém as três subescalas e os 21 itens da escala original. A consistência interna da escala global é de $\alpha = .80$, e os valores das subescalas são de $\alpha = .67$ para a autonomia, $\alpha = .64$ para a competência e $\alpha = .77$ para as relações de pertença. Os autores da versão portuguesa referem que, embora os valores de Alpha de Cronbach das escalas autonomia e competência sejam baixos, se considerarmos os valores psicométricos recomendados, tal não é estranho, dado o número reduzido de itens. Neste sentido os autores da versão portuguesa referem que a escala foi inicialmente desenvolvida com base na teoria e sem preocupações de ajustamento psicométrico, assumindo os autores uma perspetiva de não valorização excessiva dos aspetos métricos da escala, valorizando primariamente os aspetos que fundamentam a sua construção. Em suma, pela sua utilidade e comprovada validade de conteúdo, a escala pode ser utilizada na população portuguesa no formato proposto pelos autores na versão original (Sousa et al., 2012). No presente estudo, a escala total apresentou um α de cronbach $= .84$, a subescala competência um $\alpha = .71$, a subescala relações de pertença um $\alpha = .76$ e a subescala autonomia um $\alpha = .66$.

Questionário de reações a acontecimentos do dia-a-dia.

Este questionário foi construído por Greenglass, Schwarzer, Jakubiec, Fiksenbaum e Taubert (1999), e a versão portuguesa é de Marques, Lemos e Greenglass (2004).

É constituído por 55 itens que avaliam a extensão na qual os indivíduos se envolvem no planeamento, na definição de objetivos, na organização e no comportamento de simulação mental que por vezes e subsequentemente elimina/ou reduz os eventos stressantes. A escala engloba sete dimensões distintas: coping proativo (14 itens); coping reflexivo (11 itens); planeamento estratégico (4 itens); coping preventivo (10 itens); suporte instrumental (8 itens); procura de suporte emocional (5 itens) e coping de evitamento (3 itens) (Greenglass et al., 1999). A escala de resposta é de tipo Likert, com 4 pontos que variam entre “nunca” e “sempre”. Após a inversão da pontuação dos itens 2, 9 e 14 da subescala coping proativo, é efetuado o somatório dos itens de cada subescala, sendo que pontuação mais elevada corresponde a maior utilização do respetivo estilo de coping avaliado. Grenglass et al. (1999) demonstrou a

fiabilidade, homogeneidade e validade aceitáveis para cada uma das sete subescalas em duas amostras: 1) 252 estudantes canadianos jovens e 2) 144 polacos-canadianos adultos imigrantes (Moring, Fuhrman & Zauszniewski, 2011). Apesar das diferenças entre as amostras, a escala indicou boa validade (Greenglas et al., 1999). Os valores da consistência interna das subescalas variaram entre $\alpha=.80-.85$ no coping proactivo, $\alpha=.79-.80$ no coping reflexivo, $\alpha=.71-.71$ no planeamento estratégico, $\alpha=.83-.79$ no coping preventivo; $\alpha=.84-.85$ no suporte instrumental e $\alpha=.64-.73$ na procura de suporte emocional e $\alpha=.61-.74$ coping de evitamento (Greenglass et al., 1999; Moring, Fuhrman & Zauszniewski, 2011).

No presente estudo, o questionário de reações a acontecimentos do dia-a-dia apresentou valores de α de Cronbach de $\alpha=.84$ na subescala suporte instrumental, $\alpha=.83$ na subescala coping reflexivo, $\alpha=.79$ na subescala coping proativo, $\alpha=.77$ na subescala coping preventivo, $\alpha=.72$ na subescala coping de evitamento, $\alpha=.68$ na subescala planeamento estratégico e $\alpha=.62$ na subescala suporte emocional. Devido ao facto desta subescala apresentar um valor inaceitável, e sem que alguma alteração à estrutura da mesma aumentasse significativamente este valor, optou-se pela retirada desta subescala das análises posteriores.

Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS - 21)

A Escala de Ansiedade Depressão e Stresse-21 (EADS-21) é uma adaptação da *Depression Anxiety Stress Scales* (DASS), desenvolvida por Lovivond e Lovivond (1995), constituída por 42 itens. Estes autores desenvolveram uma escala que, teoricamente, se propunha abranger a totalidade dos sintomas de ansiedade e depressão, que satisfizesse padrões psicométricos elevados e que fornecesse uma discriminação máxima entre os dois construtos. O estudo fatorial desta escala apresentou um novo fator que incluía os itens menos discriminativos das duas dimensões, ansiedade e depressão. Estes itens referiam-se a dificuldade em relaxar, tensão, irritabilidade e agitação, e este novo fator foi denominado pelos autores de “Stress”. A Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse-21 foi adaptada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) e tem uma escala de resposta de tipo Likert de 4 pontos, que reenviam para a severidade e frequência dos sintomas sentidos nos últimos 7 dias - “na semana passada” (0 - “não se aplicou nada a mim”, 1 - “aplicou-se a mim algumas vezes”, 2 - “aplicou-se a mim muitas vezes”, e 3 - “aplicou-se a mim a maior parte das vezes”. O resultado das subescalas é obtido através da soma dos valores dos sete itens correspondentes, obtendo-se uma nota para cada subescala com um resultado mínimo de 0 e máximo de 21. Quanto mais elevado o valor da pontuação, mais negativos serão os estados emocionais do indivíduo (Pais-Ribeiro, Honrado, & Leal, 2004). Os itens agrupam-se nas três

dimensões da seguinte forma: Ansiedade: itens 2,4,7,9,15,19,20; Depressão: itens 3,5,10,13,16,17,21 e Stresse itens: 1,6,8,11,12,14,18. A consistência interna da adaptação portuguesa, respeitante ao Alfa de Cronbach, teve um valor de $\alpha = .74$ na dimensão ansiedade, $\alpha = .85$ na dimensão depressão e $\alpha = .81$ na dimensão de stresse.

No presente estudo, a EADS-21, apresentou um $\alpha = .86$, na escala total, $\alpha = .93$ na dimensão ansiedade, $\alpha = .85$ na dimensão stresse e $\alpha = .87$ na dimensão depressão.

Questionário de dados sociodemográficos

Foi construído especificamente para esta investigação um questionário de dados sociodemográficos, com questões relativas a idade, nacionalidade, naturalidade, género, situação familiar (estado civil, filhos), curso que frequentava, situação profissional e grau de dificuldade sentida na conciliação entre atividade laboral e estudo, no caso dos participantes trabalhadores-estudantes.

Procedimento

Após a aprovação do projeto de investigação em Janeiro de 2016 pela comissão de Ética e Deontologia da Escola de Psicologia e de Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, iniciou-se a recolha de dados, que decorreu entre Outubro de 2016 a Fevereiro de 2017. Os participantes foram selecionados através do método de amostragem não probabilística por conveniência. Os dados foram recolhidos presencialmente por meio de questionários de auto-resposta, respondidos por cada participante em contexto universitário de sala de aula. Previamente à recolha de dados, foi feito um pedido de autorização às Direções de cada um dos cursos envolvidos. Os estudantes foram convidados a participar no estudo através de uma explicação formal de participação voluntária (consentimento informado), onde foram descritos os objetivos do estudo, garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade das respostas, em cumprimento dos princípios éticos relativos à investigação com participantes humanos (APA, 2010) e com a declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008).

Análises Estatísticas

Após a recolha dos dados, estes foram inseridos numa base de dados no programa de tratamento Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). As análises estatísticas foram efetuadas a um intervalo de confiança de 95% (Aguinis, 1995).

A consistência interna dos instrumentos utilizados foi avaliada através do cálculo dos coeficientes de alfa de Cronbach, considerando $\alpha \geq .70$ como aceitável e $\alpha \geq .80$ como muito

bom (Nunnally & Bernstein, 1994).

Para efeitos de caracterização da amostra, foram calculadas estatísticas descritivas para as variáveis sociodemográficas.

Foram calculadas estatísticas descritivas para as variáveis em estudo (questionário de procrastinação no estudo, escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas, escala de autodeterminação, questionário de reações a acontecimentos do dia-a-dia, escala de ansiedade, depressão e stresse).

Foram calculados coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis em estudo para avaliar as associações entre elas.

Foi efetuada uma análise de mediação, conforme descrito por Hayes (2013), usando o processo de macro para testar se a estratégia de coping proativo é mediadora da relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a procrastinação académica. Além de um conjunto de variáveis sociodemográficas controladas nesta análise, o total de ansiedade, depressão e stresse foi também utilizado como covariável, dada a indefinição presente na literatura quanto ao seu papel enquanto preditor vs. consequente da procrastinação.

3. Resultados

Na tabela 2 são apresentados os resultados (valor mínimo, máximo, média e desvio padrão) observados nas variáveis analisadas.

Tabela 2

Valores descritivos para as escalas e subescalas valores totais

	Nosso Estudo				Valores das Escalas	
	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Procrastinação Estudo Diário	5,00	23,00	13,74	3,43	5,00	25,00
Procrastinação Estudo Testes	5,00	23,00	13,27	3,58	5,00	25,00
Procrastinação Total	10,00	44,00	27,00	6,32	10,00	50,00
AD Escolha Percebida	5,00	23,00	17,17	4,31	5,00	25,00
AD Consciência	8,00	25,00	19,69	3,91	5,00	25,00
AD Total	17,00	50,00	36,86	6,91	10,00	50,00
SNPB Competência	1,33	7,00	5,03	1,01	1,00	7,00
SNPB Autonomia	2,29	6,71	4,90	0,91	1,00	7,00
SNPB Relação de Pertença	2,00	7,00	5,32	0,96	1,00	7,00
Coping Proativo	27,00	56,00	43,75	5,35	14,00	56,00
Coping Reflexivo	20,00	44,00	34,39	4,96	11,00	44,00
Planeamento Estratégico	4,00	16,00	10,90	2,44	4,00	16,00
Coping Preventivo	18,00	40,00	30,46	4,47	10,00	40,00
Suporte Instrumental	9,00	32,00	22,53	4,30	8,00	32,00

Continua

Procura Suporte Emocional	6,00	20,00	15,04	2,55	5,00	20,00
Coping Evitamento	3,00	12,00	7,06	2,05	3,00	12,00
Ansiedade	0,00	19,00	3,96	4,24	0,00	21,00
Depressão	0,00	20,00	4,63	4,64	0,00	21,00
Stresse	0,00	21,00	6,74	4,71	0,00	21,00
Ansiedade, Depressão, Stresse Total	0,00	58,00	15,33	11,95	0,00	63,00

Nota. AD: Autodeterminação. SNPB: Satisfação Necessidades Psicológicas básicas

Seguidamente são apresentados na Tabela 3 os coeficientes de correlação de *Pearson* entre as dimensões da procrastinação académica, autodeterminação, necessidades psicológicas básicas, estratégias de coping, ansiedade, depressão e stresse.

Numa abordagem às correlações estatisticamente significativas, a procrastinação total relaciona-se de forma negativa e fraca com a autodeterminação total e com cada uma das suas componentes e de forma igualmente negativa e moderada com o total de satisfação das necessidades básicas, e com as necessidades de autonomia e competência, não apresenta relação com a necessidade relação de pertença. Relaciona-se de forma positiva e fraca com o total de ansiedade, depressão e stresse e com a ansiedade e stresse, sendo a relação moderada com a depressão. Por outro lado, apresenta correlações negativas e moderadas com o coping proativo, planeamento estratégico e coping preventivo, relação negativa e fraca com o coping reflexivo e relação positiva e fraca com o coping de evitamento, não apresenta relação com o suporte instrumental. A relação das duas dimensões que compõem o total de procrastinação com as restantes variáveis é muito semelhante, com a diferença de que a procrastinação estudo diário apresenta correlação positiva e fraca com a depressão, negativa e fraca com o suporte instrumental, e não tem relação significativa com o stresse. A procrastinação estudo testes apresenta correlação negativa e fraca com o planeamento estratégico e correlação positiva e moderada com o coping de evitamento.

A autodeterminação total relacionou-se de forma positiva e moderada com a satisfação das necessidades básicas total, e de forma positiva e moderada com as componentes que a compõem, excepto com a dimensão autonomia, com que teve uma relação forte. As duas componentes da autodeterminação apresentaram uma correlação positiva e moderada com a satisfação das necessidades básicas total e com cada uma das três necessidades, porém a autodeterminação escolha percebida apresentou correlação fraca com a necessidade relação de pertença. A autodeterminação total apresentou correlação negativa e moderada com o total de ansiedade, depressão e stresse, e com a ansiedade, depressão e stresse. A relação das suas duas componentes com estas variáveis foi igual, excetuando a relação da escolha percebida com a ansiedade, stresse e total de ansiedade, stresse e depressão, que foi fraca. Relativamente às relações com as estratégias de coping, a autodeterminação total apresentou correlação positiva e fraca com o planeamento estratégico e moderada com o coping proativo, e uma relação negativa e fraca com o coping de evitamento. As suas duas componentes apresentaram relações muito semelhantes com as estratégias de coping, com a diferença de que a autoconsciência não teve relação com o planeamento estratégico e a escolha percebida teve relação fraca com o

coping proativo e com o coping preventivo.

A satisfação das necessidades psicológicas básicas total relacionou-se de forma positiva e moderada com o coping proativo, positiva e fraca com o planeamento estratégico, coping preventivo e suporte instrumental, e teve relação negativa e moderada com o coping de evitamento. As suas três dimensões apresentaram resultados semelhantes, com a diferença de que tanto a autonomia como a relação de pertença tiveram uma relação negativa fraca com o coping de evitamento, e a relação de pertença apresentou uma relação positiva fraca com o coping proativo e não teve relação com o planeamento estratégico e coping preventivo.

O total de satisfação das necessidades psicológicas básicas apresentou uma relação negativa e moderada com o total de ansiedade, depressão e stresse, e com a depressão e o stresse, e fraca com a ansiedade. A autonomia teve um padrão igual, e as outras duas necessidades tiveram apenas ligeiras diferenças na magnitude das relações.

Por fim, o total de ansiedade, depressão e stresse apresentou uma relação negativa e moderada com o coping proativo e positiva e fraca com o coping de evitamento.

Tabela 3

Intercorrelação entre as variáveis procrastinação acadêmica, autodeterminação, necessidades psicológicas básicas, estratégias de coping, ansiedade, depressão e stresse.

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Procrastinação Estudo Diário	.624**	.896**	-.198*	-.148*	-.207**	-.323**	-.439**	-.075	-.351**	-.379**
2. Procrastinação Estudo Testes		.906**	-.180**	-.171*	-.209**	-.313**	-.424**	-.034	-.323**	-.406**
3. Procrastinação Total			-.209**	-.177**	-.231**	-.353**	-.479**	-.060	-.374**	-.436**
4. AD Escolha Percebida				.416**	.858**	.564**	.339**	.214**	.460**	.274**
5. AD Autoconsciência					.824**	.477**	.385**	.319**	.489**	.336**
6. AD Total						.621**	.429**	.314**	.563**	.361**
7. SNPB Autonomia							.593**	.452**	.842**	.462**
8. SNPB Competência								.351**	.817**	.553**
9. SNPB Relação de Pertença									.748**	.213**
10. SNPB Total										.512**

Continua

	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Procrastinação Estudo Diário	-.267**	-.373**	-.388**	-.146*	.198**	.163*	.278**	.085	.199**
2. Procrastinação Estudo Testes	-.205**	-.290**	-.360**	-.029	.317**	.232**	.357**	.197**	.298**
3. Procrastinação Total	-.261**	-.367**	-.415**	-.096	.287**	.220**	.353**	.157*	.277**
4. AD Escolha Percebida	-.003	.206**	.133*	.039	-.211**	-.247**	-.340**	-.201**	-.299**
5. AD Consciência	.012	.116	.083	-.003	-.190**	-.343**	-.459**	-.338**	-.433**
6. AD Total	.005	.194**	.129	.023	-.239**	-.348**	-.471**	-.316**	-.431**
7. SNPB Autonomia	.124	.285**	.249**	.130	-.271**	-.279**	-.456**	-.307**	-.397**
8. SNPB Competência	.098	.299**	.204**	.024	-.409**	-.275**	-.512**	-.254**	-.397**
9. SNPB Relação de Pertença	-.091	.005	-.044	.300**	-.203**	-.136*	-.338**	-.235**	-.272**
10. SNPB Total	.054	.245**	.169*	.186**	-.370**	-.287**	-.544**	-.330**	-.443**
11. Coping Proativo	.368**	.352**	.444**	.114	-.443**	-.206**	-.465**	-.122	-.301**
12. Coping Reflexivo		.438**	.717**	.054	.049	-.004	-.043	-.025	-.028
13. Planeamento Estratégico			.484**	.128	-.075	-.028	-.205**	-.067	-.116
14. Coping Preventivo				.066	-.076	-.065	-.107	-.080	-.096
15. Suporte Instrumental					.077	.186**	-.010	.173*	.130
16. Coping Evitamento						.207**	.364**	.111	.258**
17. Ansiedade							.651**	.703**	.884**
18. Depressão								.633**	.868**
19. Stresse									.888**
20. Ansiedade-Depressão- Stress Total									

Nota. AD: Autodeterminação. SNPB: Satisfação Necessidades Psicológicas Básicas

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

Relativamente ao modelo de mediação (Hayes, 2013) que pretendia verificar se a satisfação das necessidades psicológicas básicas é preditora da procrastinação total, sendo esta relação mediada pela estratégia de coping proativo, o primeiro passo mostra-nos que a regressão da satisfação das necessidades psicológicas sobre a procrastinação, ignorando a mediadora, foi significativa: $\beta = -.84$, $t(213) = -4.54$, $p < .001$.

A regressão da satisfação das necessidades psicológicas básicas sobre a mediadora estratégia de coping proativo foi igualmente significativa: $\beta = 1.08$, $t(213) = 7.29$, $p < .001$.

Controlando a satisfação das necessidades psicológicas básicas, a mediadora estratégia de coping proativo revelou um efeito significativo sobre a procrastinação total, $\beta = -.33$, $t(212) = -4.06$, $p < .001$.

Controlando a variável mediadora coping proativo, a satisfação das necessidades psicológicas básicas continua a ser um preditor significativo da procrastinação total: $\beta = -.47$, $t(212) = -2.39$, $p = .018$.

O teste de Sobel comprovou a significância da mediação ($Z = -3.53$, $p = .000$), podendo-se então afirmar que existe uma mediação parcial; a satisfação das necessidades psicológicas básicas é preditora da procrastinação total, numa relação parcialmente mediada pela estratégia de coping proativo.

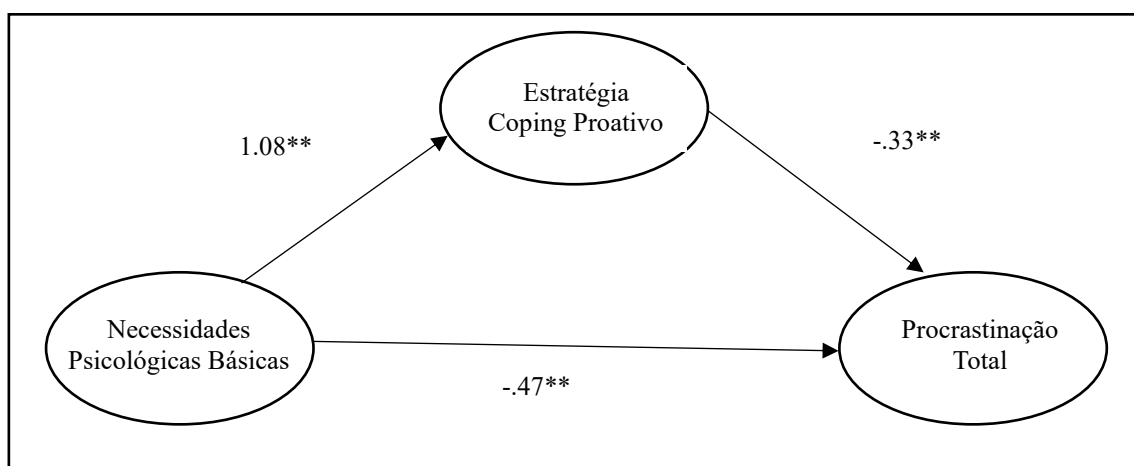


Figura 1. Modelo de mediação das Necessidades Psicológicas Básicas e Coping Proativo e Procrastinação Académica

4. Discussão

Vários estudos demonstram que a procrastinação é um comportamento bastante frequente em diversos contextos, particularmente no contexto escolar e universitário, podendo trazer consequências negativas para a saúde e bem-estar de uma pessoa. A procrastinação é um fenómeno complexo que abrange múltiplos fatores, nomeadamente fatores sociais, cognitivos e afetivos. Assim sendo, o objetivo principal do presente estudo era conhecer as relações entre a procrastinação académica e a autodeterminação, necessidades psicológicas básicas, estratégias de coping e ansiedade, depressão e stresse.

A primeira hipótese definida, de que existiria uma relação negativa da procrastinação académica com a autodeterminação e satisfação das necessidades psicológicas básicas, foi confirmada. Tanto o total de satisfação das necessidades psicológicas básicas como as necessidades de competência e autonomia correlacionaram negativamente com a procrastinação, sendo a exceção a necessidade relação de pertença, que não apresentou relação significativa. Este resultado talvez possa ser explicado pelo facto desta necessidade ser considerada menos central na determinação da pessoa, comparada com as necessidades de competência e autonomia. Isto acontece, na medida em que grande parte das atividades são realizadas isoladamente, recorrendo às suas capacidades de autonomia e competência, por isso, a relação de pertença é vista como uma “almofada”, ou seja uma sensação de segurança a ser utilizada apenas quando, e se necessária (Guimarães & Boruchovith, 2004). Cavusoglu e Karatas (2015) identificaram que estudantes turcos que tinham as suas necessidades psicológicas básicas satisfeitas, procrastinavam menos na atividade académica e, no mesmo sentido (Engelman, 2010) mencionou que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas é essencial para os estudantes desenvolverem orientações autodeterminadas e se desenvolverem criativamente. Numa amostra de estudantes aprendizes de inglês como segunda língua, com fraco desempenho nesse processo de aprendizagem, a integração num programa de ação para a aprendizagem autónoma, que visava promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência na aprendizagem de inglês, resultou numa melhoria significativa dos seus conhecimentos (Hu & Zhang, 2017), tendo os autores salientado que com as técnicas implementadas aumentaram a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes e tornaram o comportamento de aprendizagem mais autodeterminado.

Tendo em conta o contexto académico, a TAD procura perceber a influência que

os fatores sociais e culturais presentes no contexto (neste caso aplicado ao contexto académico) têm na promoção ou não da satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relações de pertença, encaradas como nutrientes fundamentais para a promoção de formas de ação mais autodeterminadas (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). A autodeterminação é um processo pelo qual a ação de uma pessoa é o principal agente causal da sua própria vida e tomada de decisões sobre a sua qualidade de vida, livre de influências exteriores ou de algum tipo de interferência (III Congresso “La atención a la Diversidade en el Sistema Educativo”, 2001).

A segunda hipótese, de que existiria uma relação positiva entre coping de evitamento e procrastinação académica, também se confirmou. No mesmo sentido, Ferrari (1991), Flett et al. (1995) e Seo (2013) verificaram que a procrastinação está positivamente correlacionada com o coping de evitamento. Segundo Holahan, Moos & Shaefer, (1996) estratégias de evitamento, como a negação, a distância e a fuga ao problema, parecem relativamente eficazes numa fase inicial de confronto com o acontecimento stressante, razão pela qual continuam a ser utilizadas; no entanto, quando utilizadas de forma crónica podem ser um fator de risco para respostas adversas e perpetuar este ciclo.

Por fim, a terceira hipótese, de que existiria uma relação positiva entre procrastinação académica e ansiedade, depressão e stresse, também foi confirmada. No âmbito académico a procrastinação é relacionada com a ansiedade, depressão e stresse, sendo definidos como fatores desencadeantes de um mal-estar. Resultados idênticos foram encontrados noutros estudos (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Lay, 1994; Rabin et al., 2011; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). No entanto, na presente investigação, a relação mais forte foi especificamente entre a depressão e a procrastinação do estudo para os testes. Este resultado talvez esteja relacionado com o fator tempo, pois quando um prazo se aproxima, os procrastinadores passivos sentem maior tensão e ativam cognições negativas acerca de si próprios, especialmente sobre as suas aptidões para alcançar resultados satisfatórios (Ferrari, Parker, & Ware, 1992). Os pensamentos de insegurança e de incapacidade aumentam a hipótese de fracasso e conduzem a maiores sentimentos de culpa e depressão (Steel, Brothen, & Wambach, 2001).

No que respeita a outros resultados relevantes, verificámos que a Satisfação das necessidades psicológicas básicas e a autodeterminação apresentaram uma relação negativa com a ansiedade, depressão e stresse. Este resultado é concordante com a literatura no âmbito da satisfação destas necessidades, com diferentes populações. Gagné,

Ryan e Bergmann (2003, citados por Weinstein & Ryan, 2011) mostraram que a satisfação das necessidades psicológicas básicas desempenha um papel importante na regulação do stresse, estando associada a baixos níveis de ansiedade e depressão, e a maiores níveis de vitalidade. No contexto académico, não com estudantes, mas com professores, um estudo longitudinal muito recente verificou que o bem-estar de professores do ensino secundário podia ser explicado pela teoria da autodeterminação, na medida em que era superior quando as necessidades psicológicas de competência, autonomia e relação de pertença estavam mais satisfeitas (Hobson & Maxweel, 2017). Segundo os autores, estas conclusões sugerem que a satisfação destas três necessidades psicológicas básicas é condição necessária para otimizar o bem-estar dos professores. A teoria da autodeterminação argumenta que a satisfação das necessidades psicológicas básicas melhora o bem-estar e fortalece os recursos de cada pessoa, contribuindo para uma posterior resiliência, enquanto a frustração das mesmas necessidades provoca o mal-estar e aumenta as vulnerabilidades defensivas e psicopatológicas (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

A ansiedade, depressão e stresse tiveram relação negativa com o coping proativo e positiva com o coping de evitamento, o que é consistente com os resultados de Vaculíková (2016), que mostrou uma correlação negativa moderada entre o coping proativo e a depressão e uma correlação positiva e moderada entre o coping proativo e bem-estar, numa amostra de estudantes universitários. Uskul e Greenglass (2005, citados por Vaculíková, 2016) sublinham que estudantes que utilizam maior nível de coping proativo experimentam menos stresse e menor depressão, e que o coping proativo conduzirá a uma maior perceção de bem-estar e a maior nível de suporte social. Para além disso o coping de evitamento está positivamente associado com a depressão (Vaculíková, 2016). Carlotto, Câmara, Otto e Kauffman (2010) identificaram uma relação negativa entre o burnout e coping ativo em estudantes de psicologia, na medida em que estudantes que utilizavam coping ativo apresentavam menor exaustão e maior eficácia profissional.

A satisfação das necessidades psicológicas básicas e a autodeterminação apresentaram uma relação positiva com o coping proativo e negativa com o coping de evitamento, indo no sentido dos resultados de Skinner et al. (2003), que verificaram relação positiva da autodeterminação e satisfação das necessidades psicológicas básicas com respostas de coping adaptativas. Nesse mesmo sentido, Amiot et al. (2008) também encontraram associações significativas com estratégias mais adaptativas (e.g., coping ativo, planeamento e procura de suporte instrumental, quer em estudantes universitários,

quer em atletas (Amiot et al., 2004). A TAD vê o indivíduo como sendo direcionado para o alcançar de um objetivo, um organismo ativo e integrativo que requer certos nutrientes ou suportes para funcionar de uma maneira ótima (Deci & Ryan, 2002). O facto do coping proativo se revelar um estilo de coping baseado na iniciativa individual, no otimismo e na autodeterminação (Greenglass et al., 2006), parece torná-lo inconsistente com comportamentos procrastinatórios e consistente com comportamentos autodeterminados.

Por fim, o modelo de mediação testado identificou o coping proativo como mediador parcial da relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a procrastinação académica. Embora em contextos diferentes, mas com resultados com alguma semelhança conceptual, Kalka e Powlowska (2015) verificaram que o coping proativo foi mediador total da relação entre emocionalidade positiva e qualidade de vida geral e os seus domínios, em doentes com diabetes tipo II, exceto no que respeita ao domínio psicológico, no qual se revelou um mediador parcial. No contexto académico, com estudantes universitários, o coping proativo mediou totalmente a relação entre stresse e envolvimento dos alunos com o estudo (Gan et al., 2007 citado por Gan, Hu, & Zhang, 2010), sendo que menor stresse era preditor da maior utilização deste tipo de coping, por sua vez conduzindo a maior envolvimento com o estudo. A partir de uma perspectiva da TAD, parece-nos possível apresentar que o nosso resultado mostra que, quando as necessidades psicológicas básicas dos estudantes estão mais satisfeitas, eles terão maior tendência para utilizar o coping proativo, sendo sobretudo através deste que vão ter menor comportamento de procrastinação académica. A satisfação destas necessidades capacita então os estudantes para lidarem com os stressores inerentes à atividade académica de forma mais adaptativa (Gan et al., 2010), com mais iniciativa, procurando desafios e percecionando a atividade académica e a avaliação não como stressores, mas sim, como um objetivos a atingir.

Limitações e Estudos Futuros

Os resultados deste estudo devem ser interpretados levando em consideração algumas limitações metodológicas. Em primeiro lugar, o seu desenho transversal impede o delineamento de causalidade direta entre as variáveis procrastinação académica, autodeterminação, necessidades psicológicas básicas, estratégias de coping, ansiedade, depressão e stresse.

Em segundo lugar, a amostra é bastante heterogénea, em termos dos cursos de pertença, anos académicos, e amplitude etária, recomendando-se num estudo futuro uma

amostra mais homogênea aos níveis indicados, que poderá obter maiores níveis de precisão.

Por fim, podemos considerar que o uso de instrumentos de auto-relato, que refletem as opiniões das pessoas sobre os seus próprios comportamentos e crenças, pode enviar as respostas dadas, devido ao efeito de desejabilidade social (Lindquist & Barrett, 2008).

Implicações para a prática clínica e investigação

Trabalhos realizados com a teoria da autodeterminação e coping investigaram a forma como os indivíduos se comportam perante diferentes situações de vida. As necessidades psicológicas básicas, enquanto parte inata do indivíduo, atuam como uma variável preditora de como os estudantes lidam com a procrastinação nos estudos. Globalmente, os resultados suportam todas as nossas hipóteses e confirmam o papel desempenhado pelas necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relação de pertença na previsão de um maior uso das estratégias de coping proativo.

Embora a magnitude das relações entre procrastinação académica, autodeterminação, necessidades psicológicas básicas, estratégias de coping e ansiedade, depressão e stresse, tenha sido fraca a moderada, o resultado deste trabalho realça a importância do papel da autodeterminação, da satisfação das necessidades básicas e das estratégias de coping, a diferentes níveis, como construtos relacionados com processos mais adaptativos do aluno no contexto académico.

De acordo com a teoria da autodeterminação, as necessidades inatas de competência, autonomia e necessidades de relação de pertença constituem as bases da motivação humana (Deci & Ryan, 1985). Se o indivíduo se sentir autónomo e competente nas atividades que desempenha, mais autodeterminado estará, com maior percepção de escolha e autoconsciência. Deci e Ryan (2000) focam-se na importância do processo de internalização do estudante, tanto em relação ao valor da aprendizagem, aos conteúdos a serem apreendidos, como à realização com eficácia e competência de uma determinada tarefa. O uso de estratégias que permitam ao estudante o desenvolvimento de atividades que o levem a sentir-se parte do processo de aprendizagem, podendo fazer escolhas, sentir-se autónomo, competente e incluído nas complexas interações em sala de aula, são centrais para um comportamento saudável (Ferreira, 2010). Segundo Deci e Ryan (2000) as três necessidades psicológicas básicas são integradas e interdependentes e, desse modo, a satisfação de cada uma delas reforça as demais; assim, é necessário que o meio

envolvente proporcione o fortalecimento dessas três necessidades psicológicas básicas, por serem importantes determinantes de comportamentos mais autodeterminados, permitindo assim que o estudante se sinta envolvido com as tarefas propostas pelos professores, mesmo quando são inicialmente avaliadas como difíceis.

Tal como indicam os resultados do presente estudo, a não satisfação das necessidades psicológicas básicas nos estudantes está associada à utilização de estratégias de coping menos adaptativas e maiores níveis de ansiedade, depressão e stress. Estratégias de coping proativo que visem aumentar os recursos pessoais de uma pessoa de modo a diminuir a probabilidade de que surjam acontecimentos stressores temidos, reduzir a severidade e consequências do stress e propiciar o alcance de objetivos (Schwarzer, 2000) são estratégias a ser utilizadas pelos estudantes de modo a evitarem o comportamento procrastinatório.

A principal implicação deste estudo prende-se com o alerta acerca da importância de se considerar a procrastinação académica como sendo um fracasso na capacidade de regular as cognições, as emoções e os comportamentos. Segundo Alexander e Onwegbuzir (2007), observa-se que muitos estudantes podem não ter adquirido aptidões de coping que os ajudem a atenuar a tendência a procrastinar em determinadas situações académicas. Desta forma, um programa de aconselhamento pode ser implementado para esta população, fazendo assim que inúmeros prejuízos a nível emocional, pessoal e social não ocorra. Assim, intervenções psicológicas que se foquem na obtenção de comportamentos mais adaptativos, independentemente da orientação teórica, devem ajudar os estudantes a usarem estratégias de coping mais adaptativas e a melhorarem as suas competências e autonomia para uma melhor aprendizagem (Brito & Bakos, 2013). Segundo Misra e McKean (2000), é importante o reconhecimento por parte da comunidade universitária dos stressores académicos, para que se possa auxiliar o aluno no desenvolvimento de técnicas e atitudes para melhor lidar com os stressores de forma mais efetiva. Neste sentido, devemos contemplar a revisão de estratégias de apoio necessárias para a melhor formação do estudante, e a elaboração de ações estruturadas de ajuda ao estudante, com o objetivo de melhorar a sua relação com o ensino, e assim melhorar a sua qualidade de vida. Não esquecendo a importância de trabalhar com os estudantes estratégias de gestão de tempo e de organização, que contribuem para a redução da tendência para a procrastinação (Lakshminarayan, Potdar, Siddana, & Reddy, 2012). Por fim, consideramos importante que se intervenha de forma mais aprofundada e sistémica, nomeadamente com intervenções que visem aumentar nos professores

comportamentos que sejam apoiantes da satisfação das necessidades psicológicas básicas nos seus estudante; um estudo muito recente mostrou que este tipo de intervenções podem ser muito relevantes para o aumento da motivação de estudantes com necessidades educativas especiais (Haakma, Janssen, & Minnaert, 2017), e a adaptação a estudantes sem necessidades educativas especiais e de diferentes faixas etárias poderia ser uma mais valia.

Referências

- Aguinis, H. (1995). Statistical power with moderated multiple regression in management research. *Journal of Management*, 21, 1141-1158.doi: 10.1177/014920639502100607
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual differences*, 42, 1301-1310.doi: 10.1016/j.paid.2006.10.008
- Alonso, M. A. Verdugo. (2001). *III Congreso “La Atención a la Diversidade en el Sistema Educativo”*. Salamanca. Atas. Universidade de Salamanca: Instituto Universitário de Integración en la Comunidad [INICO].
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Retirado de <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>.
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 396-411.
- Amiot, E.C., Blanchard, M. C., & Gaudreau, P. (2008). The self in change: A longitudinal investigation of coping and self-determination process. *Self and Identity*, 7: 204-224.doi:10.1080/15298860701580793
- Basco, M. R. (2010). *The procrastinators's guide to getting thing done*. NewYork: Guilford.
- Batista, A. S. (2013). Procrastinação para os estudos e a autoeficácia académica em alunos do 3º ciclo e ensino secundário: Relação com o rendimento escolar e o nível socioeconómico. Dissertação em Psicologia da Educação apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Cristina Quintas Antunes, Vila Real. Retirado em <https://repositorio.utad.pt> em 26 de setembro de 2017.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117 (3) 497-529.
- Brito, S. F., Bakos, Schneider, D.D. (2013). Procrastinação e terapia cognitivo-comportamental: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 9(1) 34-41.doi 10.5935/1808-5687.20130006

- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1991). *Procrastinação*. São Paulo: Nobel.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Carloto, M. (2011). Exploring the relationship between epistemological beliefs and self-determination. *The international Journal of Research and Review*, 7
- Carlotto, S. M., Câmara, G. S., Otto, F., & Kauffmann, P. (2010). Síndrome de Burnot e coping em estudantes de psicologia. *Boletim de Psicologia*, vol.LIX, nº 131: 167-178.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduate: Self-determinaion theory and academic motivation. *Department of Educational Sciences*, 20(3): 735-743.
- Cerino, E. S. (2014). Relationship between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4): 156-163.
- Cernev, F. K., & Hentschke, L. (2012). A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. *Revista da Aben*, 20, 88-102.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Correia, R. R., & Junior, deMoura. J. P. (2017). Aprendizagem e procrastinação: Uma Revisão de Publicações no Período 2005-2015. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficácia Y Cambio en Educacion*, 15(2) doi: 10.15366/reice 2017.15.2
- Costa, M. (2007). Procrastinação, auto-regulação e gênero. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Pedro Sales Luís Rosário e Luísa Saavedra, Braga. Retirado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/...tese> em 05 de março de 2017.

- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York, NY: Irvington.
- Deci, E. L., & Cols. (1991). Motivation in education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., Díaz, K., & Argumedo, D. (2006). Factorial structure of procrastination scales with Spanish adult population. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 132–137.
- Engelmann, E. (2010). A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do Norte do Paraná. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina para obtenção de grau de mestre, orientado por Kátia édi Rufini, Londrina. Retirada em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000158187> em 06 de Março de 2017.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Sgnet Books.
- Enumo, S. F., & Kerbauy, R. R. (1999). A procrastinação: descrição de comportamento de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. *Revista Brasileira de Terapia comportamental e cognitiva*, 1(2), 125-133.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167–184.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2) 455-458.

- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and Attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 185–196.
- Ferrari, J. R. (2004). Trait Procrastination in Academic Settings: An overview of students who engage in task delays. In Schouwenburg, H., Lay, C., Timothy, P., Ferrari, J. (Orgs.) *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. American Psychological Association (pp.19-28).
- Ferrari, J. R. (2010). *Still Procrastinating: The no regrets guide to getting it done*. New Jersey: John Wileys & Sons.
- Ferrari, J. R., & Díaz- Morales, F. J (2014). Procrastination and mental Health coping: a brief report related to students. *Individual Differences Research*, 12(1), 8-11.
- Ferrari, J. R., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kindgom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J. R., Parker, J., & Ware, C. (1992). Academic procrastination: Personality Correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 7, 495-502.
- Ferreira, E. B. (2010). A Percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno. Tese apresentada ao programa de pós-graduação na Faculdade de Filosofia e Ciencias da universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho para obtenção de grau de doutor em educação, orientada por Raul Aragão Martins, Marília. Retirada em https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduação/.../ferreira_eeb_do_mar.pdf em 20 de fevereiro de 2017.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. In J. R. Ferrari, J.L. Johson, & W.G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 137-167). New York: Plenum Press.

- Folkman, S., & Lazarus, R. (1980). Na analysis of coping In a Middle- Aged Community sample. *Journal of Health e Social Behavior*, 21(3), 219-239.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagment. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gan, Y., Hu, Y., & Zhang, Y. (2010). Proactive and preventive coping in adjustment to college. *The Psychological Record*, 60, 643-658.
- Greenglass, E. R. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision and challenges*. (pp.37-62). London: Oxford University Press.
- Greenglass, E. R. (2002b). Proactive coping. Proactive coping, stress, and social support: Psychological implications. Paper presented at the XXV International Congress of Applied Psychological, Singapore.
- Greenglass, E. R. (2005). Proactive coping, resources and burnout: Implications for occupational stress. In A.S.G. Antonius, & C. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp.503-515). London: Edward Elgar.
- Greenglass, E. R. (2006). Vitality and vigor: Implications for Healthy functions. In P. Buchward (Ed.), *Stress and anxiety – Applications to healthy, community, work place and education* (pp.65-86). Cambridge, UK: Scholars Press
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Eaton, J. (2006). The relationship between coping, social support, functional disability and depression in the elderly. *Anxiety, stress, and coping*, 19(1), 15-31.doi: 10.1080/14659890500436430
- Greenglass, E. R., & Fiksenbaun, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis. *European psychologist*.doi: 10.1027/1016-9040.14.1.29
- Greenglass, E. R., Schwarzer, R., & Taubert, S. (1999). The proactive Coping Inventory (PCI): *A Multidimensional Research Instrument*. [on-line publication]. Retirado em <http://www.psych.yorku.ca/greenglass/>

- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Haakma, Janssen, & Minnaert. (2017). Intervening to improve teachers' need-supportive behaviour using Self-Determination theory: Its effects on teachers and on the motivation of students with deafblindness. *International Journal of Disability, Development & Education*, 64, 310-327.
- Hagbin, M., Mccaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relationship between fear of failure and procrastination. *Journal of Relational-Emotive and cognitive- Behaviour therapy*, 30: 249-263.doi:10.1007/s10942-012-0153-9
- Hassan, A, & Al-Jubari, I. (2016). Motivation and study engagement: A study of Muslim undergraduates in Malasia. *Pertanika Journal*, 24(3), 937-951.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. New York, NY: Guilford.
- Hobson, J., Andrew, & Maxwell, Bronwen. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teacher: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191.doi: 10.1002/berj.3261.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress, resistance, and growth: Conceptualising adaptive functioning. In M. Zeidner, & N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 24-43). New York: John Wiley & Sons.
- Hu, P., & Zhang, J. (2017). A Pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective. *Asia Pacific Educ. Rev.* 18: 147-157.doi: 10.1007/s 12564-016-9468-z
- Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluation previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.
- Kalka, D., & Pawlowska, M. (2015). Health enhancing coping as a mediator in relationships of positive emotionality and cognitive curiosity with quality of life

- among type 2 diabetes patients. *Polish Psychological Bulletin*, 46(3) 362-375.doi: 10.1515/ppb-2015-0043
- Katz, I., Buzukashvili, T., & Feingold, L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education*, 80, 405–421. doi:10.1080/00220973.2011.610389
- Katz, I., Eiloi, K., & Nevo, N. (2013). Type of motivational, self-efficacy and homework procrastination, 38: 111-119.doi. 10.1007/s11031-013-9366-1
- Katz, I., Eiloi, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, Self –efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1): 111-119.doi: 10.1007/s11031-013-9366-1
- Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32, 115-130
- Lakshminarayan, N., Potdar, Shrudha., & Reddy, G. S. (2012). Relationship between procrastination performance among a group of India undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education*, 77(4).
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C. H. (1994). Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection. *Motivation and Emotion*, 18, 269-284
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lindquist, K., & Barrett, L. F. (2008). Constructing emotion: The experience of fear as a conceptual act. *Psychological Science*, 19,898-903.
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure Phd.students`conceptions of academic writing, and are

- they related to well –being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269.doi: 10.17239/jowr-2014.05.03.1
- Magno, C. (2011). Exploring the relationship between epistemological belief and self-determination. *Journal of Research and Review*, 7.
- Marques, S., Lemos, J., & Greenglas, R. (2004). Proactive Coping Inventory (PCI), Portuguese Translation. Retirado em http://userpage.fugeberlin.de/~health/pci_porto.htm a 07 de fevereiro de 2016.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. (2002) Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Milgran, N., Mey- Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Milgran, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 345-361.doi:10.1348/000709999157761
- Misra, R., & Mckean, M. (2000). College students`s academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Jornal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
- Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F. (2015). Intrinsic motivation inventory: Psychometric properties in the contexto of first language and mathematics learning. *Psicologia Reflexão e Critica*, 28(3), 434-443.
- Moring, J., Fuhrman, R & Zauszniewski. A. J. (2011). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 44(4) 204-214.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- O` Rourke- Ferrara, C. (1998). *Did you complete all your homework tonight dear?* New York: Elementary and Early Chilhood Education Clearinhouse.
- Pais-Ribeiro, L. J., Honrado, A., & Leal. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação das escalas de ansiedade, depressão e stresse (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. 5(1), 229-239.

- Rabin, L., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Reeve, J. *Motivação e emoção*. (2006). 4ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc.
- Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A. M., Murray, T. C., & Wilson, P.M. (2014). Distinguishing perceived competence and self- efficacy: *An example from exercise. Research quarterly for exercise and sport*, 85, 527-539.doi: 10.1080/02701367.2014.961050
- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394.
- Ryan, R. M., & Deci. E. L. (2000a) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci. E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Decy, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic- dialectical perspective. In Decy, E. L., & Ryan, R. M (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M., & Deci.E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality*, 74:6. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
- Sampaio, R. K. N. (2011). Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Dissertação em psicologia educacional apresentada na Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Soely Aparecida Jorge Polydoro, Campinas. Retirada em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251142> em 11 de março de 2017.

- Schwarzer, R. (2000). Manage Stress at Work Through Preventive and Proactive Coping. In Locke, E. A. (Coord.), *The Blackwell Handbook of Principles of Organization Behaviour* (24, pp. 342-355). Oxford, UK: Blackwell.
- Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002). Tenacious goal purpusuits and striving toward personal growth: Proactive Coping. In Frydenberg, E. (Coord.), *Beyond Coping: Meetings Goals, Visions and Challenges* (pp. 19-35). London: Oxford University Press.
- Schouwenburg, H. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In Schouwenburg, H., Lay, C., Timothy, P. Ferrari, J. (Orgs.) *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. American, Psychological Association (pp.3-18).
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.doi: 10.1037/0022-0663.99.1.12
- Senécal, C., Koestner, R., Vallerand, R. (1995). Self – Regulation and academic procrastination. *The journal of social psychology*, 135, 607-619.
- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality*, 41(5), 777-786.doi:10.2224/sbp.2013.41.5.777
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well- being: It's both what you purpose and why you purpose it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486. doi:10.1177/0146167203261883
- Sheldon, K. M., Williams, G. C., & Joiner, T. (2003). Self-Determination Theory in the clinic. *Motivating physical and mental health*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Silva, M. N., Vieira, P. N., Coutinho, S. R., Minderico, C. S., Matos, M. G., Sardinha, L. B., & Teixeira, P. J. (2010). Using self-determination theory to promote physical activity and weight control: a randomized controlled trial in women. *Journal of behavioral medicine*, 33(2), 110-122.doi: 10.1007/s10865-009-9239

- Sirois, F. M. (2006). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination–health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 15-26.
- Sirois, F. M. & Ktner, R. (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29: 433-444.doi: 10.1002
- Skininner, E. A, Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 19(2), 216-269.doi:10.1037/0033-2909.129.2.216
- Snyder, C. & Dinoff, B. (1999). *Coping: Where have you been? Coping- the Psychology of what works*: Oxford University Press, 3-19.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive- Behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sousa, S. S., Ribeiro, J. L. P., Palmeira, A.L., Teixeira, P. J., & Silva, M. N. (2012). Estudo da Basic Need Satisfaction in General Scale para a língua Portuguesa. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 13(2), 209-219.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65.
- Tice, D. M., & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.doi: 10.1111/j.1467-9280
- Tice, D. M., Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-159.
- Vaculíková, J. (2016). Proactive coping behavior in sample of university students in helping profession. *Social Education*, 4, 38-55.doi: 10.7441/soced.2016.04.03

- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Van Eerde, W. (2004). Procrastination in academic settings and the five model of personality. In Schouwenburg, H. C., Pychyl, T. A; & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastination in academic setting* (pp. 29-40). Whashington, 2004.
- Vasconcelos, A. G., & Nascimento. E. (2016). Teoria motivacional do coping: um modelo hierárquico e desenvolvimental. *Avaliação Psicológica*, 15, 77-78.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- Weinstein, N., & Ryan, M, Richard. (2011). *A self- determination theory approach to understanding stress incursion and responses*. Published online in Wiley online Library (<http://wileyonlinelibrary.com>).doi: 10.1002/smi.1368
- World Medical Organization. (2008). World Medical association declaration of Helsinki: *Ethical principles for medical research involving human subjects*. Retirado de <http://www.wma.net/20activities/10ethics/10helsinki/>

ANEXOS

ANEXO 1

Consentimento Informado

Investigação sobre Procrastinação, Autodeterminação e Estratégias de Coping

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração numa investigação no âmbito do Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde da Escola de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Doutora Bárbara Gonzales. Esta investigação visa compreender a relação entre a procrastinação de tarefas e as estratégias de coping utilizadas, no âmbito da autodeterminação.

Toda a informação recolhida neste estudo **é anónima e confidencial**, não existindo respostas certas ou erradas, sendo apenas pedido que responda com a máxima sinceridade.

Os dados destinam-se apenas a fins de investigação e serão analisados juntamente com as respostas de outros participantes.

A sua participação é voluntária e como tal, se decidir colaborar, pedimos-lhe que responda a todas as questões para que os dados possam ser corretamente analisados. Lembramos também que, se quiser desistir, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa para si.

Este protocolo de investigação é constituído por um conjunto de questionários, e estima-se que o preenchimento total tenha a duração de aproximadamente 15 minutos.

Agradecemos a sua disponibilidade para participação neste estudo, sem a qual ele não seria possível.

Se tiver alguma dúvida acerca do estudo poderá contactar:

Janaina Pereira, Email: JS901901@gmail.com

ANEXO 2

Dados Demográficos

Data: ____/____/____

1. Dados pessoais:

1.1 Idade ____ anos

1.2 Nacionalidade: _____.

1.3 Naturalidade: _____.

1.4 Género:

☐ Masculino

☐ Feminino

1.5 Estado Civil:

☐ Solteiro (a)

☐ Casado/União de Facto (a)

☐ Divorciado (a)

☐ Viúvo (a)

☐ Outro

1.6 Filhos:

☐ Sim. Quantos? _____.

☐ Não

2. Percurso Académico:

2.1 Curso que frequenta: _____.

2.2. Neste momento encontra-se (assinale com uma cruz a sua resposta):

☐ Só a estudar

☐ A estudar e a trabalhar a tempo parcial

☐ A estudar e a trabalhar a tempo integral

2.3 No caso de ser trabalhador-estudante, qual o grau de dificuldade que sente na conciliação entre a atividade laboral e estudo?

☐ Nenhuma

☐ Pouca

☐ Media

☐ Muita

ANEXO 3

Questionário de Procrastinação no Estudo

(Rosário & Costa, 2007)

Em cada questão são apresentadas cinco opções, das quais só pode escolher uma.

As questões que se seguem relacionam-se com a sua forma habitual de estudar.

Não existem respostas certas ou erradas. O que conta é que responda de forma sincera a todas as perguntas.

Em cada questão são apresentadas cinco opções, das quais só pode escolher uma. Coloque uma cruz na opção que melhor representa aquilo que faz.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo- a imediatamente.	1	2	3	4	5
2. Fico distraído (a) enquanto estudo para os testes.	1	2	3	4	5
3. Perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para os testes.	1	2	3	4	5
4. Estou a par das matérias porque estudo todos os dias.	1	2	3	4	5
5. Quando não percebo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível.	1	2	3	4	5
6. Interrompo o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ex., ver TV, ouvir música, falar ao telemóvel...)	1	2	3	4	5
7. Cumpro o meu plano de estudo.	1	2	3	4	5
8. Quando um trabalho académico é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.	1	2	3	4	5
9. No estudo para os testes adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje.	1	2	3	4	5
10. Quando tenho que fazer um trabalho académico importante começo o mais cedo possível.	1	2	3	4	5

ANEXO 4

Questionário de Reações a Acontecimentos do dia-a-dia

(Greenglass, Schwarzer, Jakubiec, Fiksenbaum, & Taubert, 1999)

(Versão portuguesa do Proactive Coping Inventory: Marques, Lemos & Greenglass, 2004)

Este questionário é constituído por frases que representam reações que pode ter face a várias situações. Indique quão verdadeiras são estas frases de acordo como se sente em relação a cada situação. Para isso, utilize a Chave de Classificação que se segue e assinala com uma cruz (X) o número relativo ao item de classificação que escolher.

1 = Nunca

2 = Raramente

3 = Algumas vezes

4 = Sempre

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Sempre
1. Eu tento gerir bem o meu dinheiro para evitar problemas financeiros na velhice.	1	2	3	4
2. Quando tenho um problema, eu tomo a iniciativa de o resolver.	1	2	3	4
3. Eu só tomo decisões depois de pensar cuidadosamente sobre um problema.	1	2	3	4
4. Eu faço uma lista das tarefas que tenho que realizar e tento concentrar-me primeiro nas mais importantes.	1	2	3	4
5. Imagino diferentes situações para me preparar para diferentes resultados.	1	2	3	4
6. Depois de alcançar um objetivo, eu procuro outro com maior grau de dificuldade.	1	2	3	4
7. Eu gosto de desafios e de ultrapassar obstáculos.	1	2	3	4
8. Antes de resolver um problema, eu penso em todas as consequências possíveis.	1	2	3	4
9. Eu imagino-me a resolver problemas antes de os enfrentar.	1	2	3	4

10. Quando tenho um problema com os meus colegas de trabalho, amigos ou familiares, imagino previamente como relacionar-me com eles com sucesso.	1	2	3	4
11. Eu sou uma pessoa com iniciativa.	1	2	3	4
12. Quando há mal-entendidos graves com colegas de trabalho, familiares ou amigos, eu preparo-me previamente para me relacionar com eles.	1	2	3	4
13. Antes de ficar desorientado(a) com um problema, eu procuro um(a) amigo(a) para me aconselhar.	1	2	3	4
14. Quando estou em apuros, normalmente consigo procurar uma solução com a ajuda de outras pessoas.	1	2	3	4
15. Eu partilho os meus sentimentos com os outros para estabelecer e manter relações próximas.	1	2	3	4
16. Eu espero que as coisas se resolvam por si próprias.	1	2	3	4
17. Eu preparo-me para qualquer eventualidade.	1	2	3	4
18. Em vez de agir impulsivamente, normalmente penso em várias maneiras de resolver um problema.	1	2	3	4
19. Eu aperfeiçoo as minhas capacidades profissionais para prevenir o desemprego.	1	2	3	4
20. Eu preparo-me para lidar com uma situação antes de agir.	1	2	3	4
21. Eu imagino-me a resolver problemas difíceis.	1	2	3	4
22. Quando eu tenho um problema, deixo a decisão para o dia seguinte.	1	2	3	4
23. Normalmente, encontro pessoas que me ajudam a procurar soluções para os meus problemas.	1	2	3	4
24. Quando estou deprimido(a), saio para conversar com outras pessoas.	1	2	3	4
25. Eu tento falar sobre o meu stresse para conhecer a opinião dos meus amigos (as).	1	2	3	4
26. Eu transformo os obstáculos em experiências positivas.	1	2	3	4

27. Quando estou a resolver os meus problemas, os conselhos de outras pessoas podem ser úteis.	1	2	3	4
28. As informações que recebo dos outros ajudam-me muitas vezes a lidar com os meus problemas.	1	2	3	4
29. Os outros fazem-me sentir estimado (a).	1	2	3	4
30. Quando eu tenho um problema, costumo deixá-lo em banho-maria durante algum tempo.	1	2	3	4
31. Apesar das contrariedades, normalmente consigo obter o que quero.	1	2	3	4
32. Eu pergunto aos outros o que eles fariam na minha situação.	1	2	3	4
33. Falar com os outros pode ser útil para obter outras perspetivas do problema.	1	2	3	4
34. Eu sei com quem posso contar nos momentos mais difíceis.	1	2	3	4
35. Em vez de gastar o dinheiro que ganho, eu gosto de poupar para fazer face a necessidades.	1	2	3	4
36. Eu previno-me para evitar situações perigosas.	1	2	3	4
37. Eu procuro sempre uma forma de ultrapassar obstáculos, nada me detém.	1	2	3	4
38. Se alguém me disser que eu não posso fazer algo, poderão ter a certeza de que eu o farei.	1	2	3	4
39. Eu procuro resolver um problema pensando em alternativas realistas.	1	2	3	4
40. Eu tento determinar o que preciso de fazer para ter sucesso.	1	2	3	4
41. Se eu verifico que um problema é muito difícil, por vezes ponho-o de lado até estar preparado(a) para o resolver.	1	2	3	4
42. Falho tão frequentemente que as minhas expectativas não são muito elevadas.	1	2	3	4
43. Se estou deprimido(a), eu sei a quem recorrer para me ajudar a sentir melhor.	1	2	3	4

44. Eu decompouho um problema em pequenas partes e resolvo uma de cada vez.	1	2	3	4
45. Eu procuro garantir que a minha família esteja em segurança para a proteger de desgraças no futuro.	1	2	3	4
46. Procuro frequentemente decompor os problemas difíceis em partes mais práticas.	1	2	3	4
47. Eu preparo-me para acontecimentos desfavoráveis.	1	2	3	4
48. Preparo-me antecipadamente para lidar com as consequências de catástrofes.	1	2	3	4
49. Eu encaro um problema sob várias perspetivas até encontrar a solução mais adequada.	1	2	3	4
50. Eu faço um plano e depois sigo-o.	1	2	3	4
51. Eu escolho boas estratégias para obter os melhores resultados possíveis.	1	2	3	4
52. Eu tenho sonhos e tento alcançá-los.	1	2	3	4
53. Antes de enfrentar uma tarefa difícil, eu imagino situações de sucesso.	1	2	3	4
54. Quando eu tenho um problema, eu vejo-me frequentemente numa situação de insucesso.	1	2	3	4
55. Quando me candidato a um cargo num emprego, eu imagino-me a ocupá-lo.	1	2	3	4

ANEXO 5

Basic Needs Satisfaction in General (BNSG)

(Gagné; 2003; Johnston & Finney, 2010),

(Versão portuguesa: Sousa, Ribeiro, Palmeira, Teixeira & Silva, 2012)

O que sinto

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das seguintes afirmações, pense como se relacionam com a sua vida e indique se é verdadeira para si. Use a escala seguinte para responder:

1	2	3	4	5	6	7
Não é nada			Em parte			Totalmente
Verdadeiro			Verdadeiro			Verdadeiro

1. Sinto-me livre para decidir por mim próprio(a) como viver a minha vida.	
2. Eu gosto das pessoas com quem convivo.	
3. Frequentemente, não me sinto muito competente.	
4. Sinto pressão na minha vida.	
5. As pessoas que conheço dizem-me que sou bom (a) naquilo que faço.	
6. Dou-me bem com as pessoas com quem contacto.	
7. Sou uma pessoa reservada e não tenho muitos relacionamentos sociais.	
8. Geralmente sinto-me livre para expressar as minhas ideias e opiniões.	
9. Considero as pessoas com quem contacto regularmente como minhas amigas.	
10. Fui capaz de aprender recentemente novas competências interessantes.	
11. Na minha vida diária tenho que fazer frequentemente o que me mandam.	
12. Sinto que as pessoas que me rodeiam no dia-a-dia se preocupam comigo.	
13. Na maioria dos dias sinto-me realizado (a) com aquilo que faço.	
14. As pessoas com quem convivo diariamente costumam ter em consideração os meus sentimentos.	
15. Na minha vida não tenho muitas hipóteses de demonstrar aquilo que sou capaz.	
16. Não há muitas pessoas a quem me sinta próximo (a).	
17. Sinto que posso ser eu próprio (a) no meu dia-a-dia.	
18. As pessoas com quem convivo regularmente não parecem gostar muito de mim.	
19. Frequentemente não me sinto muito capaz.	
20. Não tenho muitas oportunidades de decidir por mim próprio (a) como fazer as coisas no meu dia-a-dia.	
21. Geralmente as pessoas são muito simpáticas comigo.	

ANEXO 6

Escala de Auto-Determinação (EAD)

(Sheldon & Deci, 1996)

(Adaptação Portuguesa: Silva, Vieira, Coutinho, Minderico, Matos & Sardinha, 2010)

Leia as seguintes afirmações que estão agrupadas por pares. Por favor, leia um par de cada vez, e decida qual das duas afirmações lhe parece mais próxima de si, nesta altura da sua vida. Assinale a sua escolha na escala de 5 pontos: 1 Corresponde ao facto de só a afirmação A ser verdadeira para si e o 5 corresponde ao facto de só B ser verdadeiro para si. O 3 representa a pontuação se as duas afirmações lhe parecem igualmente verdadeiras. Pode escolher qualquer número entre 1 e 5

1. A) Sinto que sou sempre eu a escolher aquilo que faço

B) Por vezes sinto que não sou realmente eu a escolher aquilo que faço

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

2. A) Por vezes sinto emoções que me são estranhas

B) As emoções que sinto são sempre minhas

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

3. A) Faço tudo o que tenho que fazer por escolha próprio (a)

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

4. A) Sinto que raramente sou eu próprio (a)

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

5. A) Eu faço aquilo que faço porque me interessa

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

6. A) Quando consigo algo, é frequente sentir que realmente não foi obra minha

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

7. A) Sinto-me livre para fazer o que quer que decida fazer

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

8. A) Por vezes sinto que o meu corpo me é estranho

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

9. A) Sinto-me bastante livre para fazer aquilo que escolhi fazer

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

10. A) Por vezes, quando olho ao espelho, vejo uma pessoa estranha

Só A) é verdadeira 1 2 3 4 5 Só B) é verdadeira

ANEXO 7

Escala de Ansiedade, Depressão E Stress (EADS)

(Lovibond E Lovibond,1995),

(Adaptação Portuguesa: Ribeiro, Honrado & Leal, 2004)

Por favor leia cada uma das afirmações abaixo e escreva 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a si ***durante a semana passada***. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo a indicar a sua resposta em cada afirmação.

A classificação é a seguinte:

0 – não se aplicou nada a mim

1 – aplicou-se a mim algumas vezes

2 – aplicou-se a mim de muitas vezes

3 – aplicou-se a mim a maior parte das vezes

1. Tive dificuldades em me acalmar	
2. Senti a minha boca seca	
3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo	
4. Senti dificuldades em respirar	
5. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas	
6. Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações	
7. Senti tremores (por ex., nas mãos).	
8. Senti que estava a utilizar muita energia nervosa	
9. Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula	
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro	
11. Dei por mim a ficar agitado	
12. Senti dificuldade em me relaxar	
13. Senti-me desanimado e melancólico	
14. Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer	
15. Senti-me quase a entrar em pânico	
16. Não fui capaz de ter entusiasmo por nada	
17. Senti que não tinha muito valor como pessoa	

18. Senti que por vezes estava sensível	
19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico	
20. Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso	
21. Senti que a vida não tinha sentido	