

1120

DM  
RAVA.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA - ISPA

TESE DE MESTRADO

**A relação familiar e o desempenho académico**

Estudo das relações entre percepção da relação familiar, motivação, autoconceito e resultados académicos em alunos do 7º e 9º anos de Escolaridade

Patrícia Castanheira Ravara – N.º 12124

Sob orientação de: Doutor Francisco José de Brito Peixoto  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



17232

Seminário dirigido por: Doutora Margarida Alves Martins  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2005

17232  
6 9 07

## **Agradecimentos**

No decurso de um projecto, as mais simples palavras e os mais pequenos gestos podem tornar-se fonte de incentivo, esperança e coragem para seguir em frente. Por esse motivo, gostaria de agradecer a todos aqueles que estiveram presentes no desenrolar desta etapa, em particular:

Ao meu orientador, Doutor Francisco Peixoto, pela sua dedicação a este trabalho, por estar sempre presente e atento ao seu desenvolvimento, partilhando conhecimentos e sabedoria.

À Doutora Margarida Alves Martins, que dirigiu o seminário de investigação, pelas sugestões e palavras de incentivo.

Ao Conselho Executivo da Escola EB2,3 João Afonso de Aveiro, por ter permitido a concretização deste projecto.

Aos alunos que participaram no estudo, pela disponibilidade e pelo respeito com que encararam um trabalho que, sem eles, não teria sido possível realizar.

Às meninas do 63, Sandra, Xana e Cristina, porque o seu apoio no final desta etapa foi crucial, por me mostrarem que a vida nos reserva sempre um sorriso!

Ao Doutor Júlio Emílio, por me revelar que o arco-íris existe, e que os diamantes são uma dádiva!

À minha irmã, pela sua alegria contagiante, por acreditar sempre nos meus sonhos, compartilhando comigo cada percurso.

E em especial, aos meus pais, por me terem facultado uma nova oportunidade. Pelo seu apoio incondicional, por me ensinarem a ser perseverante e a confiar nas minhas capacidades. Por todos os minutos de amor e tolerância que me dedicaram, e por partilharem comigo a vida!

## Resumo

Ao debruçarmo-nos sobre os resultados acadêmicos é fundamental ter presente a influência de múltiplas variáveis que os podem condicionar. Dessas destacam-se a relação familiar, a motivação e o autoconceito.

Neste estudo pretendemos estudar a relação entre essas variáveis.

Primeiramente é feita uma análise, tendo sempre a relação familiar como ponto central. Para tal foram aplicadas três escalas que visam avaliar essas variáveis: Escala de Percepção da Relação com a Família, Escala de Motivação de Skaalvik e Escala de Autoconceito. A avaliação foi feita em dois momentos por forma a verificar se existia continuidade dos resultados obtidos. Verificou-se quais as correlações mais significativas entre relação familiar e motivação, relação familiar e autoconceito e relação familiar e resultados acadêmicos.

Com vista a analisar a relação entre todas as variáveis, foi construído um modelo hipotético posteriormente testado, onde é possível verificar de que forma as diferentes variáveis se relacionam ou exercem efeito entre si.

Os resultados evidenciam a influência da relação familiar sobre a orientação motivacional para a tarefa, sobre a auto-estima e sobre o autoconceito global, particularmente ao nível das dimensões aceitação social, aparência física, comportamento e competência escolar. Verificámos também que a percepção da relação familiar influi no autoconceito académico e nos resultados académicos. Foi ainda

permitido constatar algumas diferenças significativas entre os resultados dos 7º e 9º anos. A relação familiar parece ter um papel mais significativo para adolescentes mais jovens, uma vez que a sua influência na motivação, autoconceito e resultados escolares do 9º ano é substancialmente inferior.

De um modo geral, foi comprovada a ligação existente entre a relação familiar e as diferentes variáveis em estudo, concluindo-se a importância do papel familiar na realização escolar dos estudantes.

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	11
<b>1. Relação Familiar e Adolescência</b> .....	13
Suporte familiar .....	13
Suporte familiar e realização escolar .....	15
<b>2. Motivação e Resultados Escolares</b> .....	19
Motivação para a realização .....	19
Teoria dos objectivos .....	21
Motivação e ambiente familiar .....	28
<b>3. Autoconceito e Resultados Escolares</b> .....	34
Formação do autoconceito .....	34
Autoconceito académico .....	38
Autoconceito e ambiente familiar .....	40
<b>4. Objectivos e Hipóteses</b> .....	43
Objectivos do estudo .....	43
Formulação das hipóteses .....	43
Relações entre as variáveis .....	45
<b>5. Método</b> .....	47
Participantes .....	47
Instrumentos .....	49
Escala de percepção da relação com a família .....	49
Escala da motivação de Skaalvik .....	50
Escala de autoconceito .....	51
Procedimentos .....	54

<b>6. Análise de Dados</b> .....	56
Análise das propriedades psicométricas das escalas .....	56
Relação entre variáveis .....	63
Análise de correlações para o total da amostra.....	63
Análise de correlações para o 7º ano .....	72
Análise de correlações para o 9º ano .....	81
Análise do modelo proposto .....	88
<b>7. Discussão dos Resultados</b> .....	96
<b>8. Conclusão</b> .....	101
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	104

## **Anexos**

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 –	Valores de alpha de Cronbach referentes às dimensões da Escala de Percepção da Relação Familiar, para as duas fases de aplicação .....	56
Quadro 2 –	Escolha dos itens para um melhor valor de alpha de Cronbach para a dimensão autonomia .....	57
Quadro 3 –	Escolha dos itens para um melhor valor de alpha de Cronbach para a dimensão suporte nas tarefas escolares .....	57
Quadro 4 –	Análise factorial após rotação oblíqua para os itens da Escala de Motivação, na primeira fase de aplicação .....	58
Quadro 5 –	Análise factorial após rotação oblíqua para os itens da Escala de Motivação, na segunda fase de aplicação .....	59
Quadro 6 –	Valores de alpha de Cronbach referentes às dimensões da Motivação, para as duas fases de aplicação .....	60
Quadro 7 –	Valores de alpha de Cronbach referentes às dimensões do Autoconceito, para as duas fases de aplicação .....	61
Quadro 8 –	Valores de alpha de Cronbach referentes ao autoconceito académico, para as duas fases de aplicação .....	62
Quadro 9 –	Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação, na primeira fase de aplicação .....	63
Quadro 10 –	Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação, na segunda fase de aplicação .....	64
Quadro 11 –	Correlações entre o total da EPRF e as dimensões da Motivação, nas duas fases de aplicação .....	65
Quadro 12 –	Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito, na primeira fase de aplicação .....	66
Quadro 13 –	Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito, na segunda fase de aplicação .....	67
Quadro 14 –	Correlações entre o total da EPRF e as dimensões do Autoconceito, nas duas fases de aplicação .....	68
Quadro 15 –	Correlações entre o as dimensões da EPRF e o autoconceito académico, nas duas fases de aplicação .....	69

Quadro 16 – Correlações entre o autoconceito académico e o total da EPRF, nas duas fases de aplicação .....	69
Quadro 17 – Correlações entre os resultados académicos e as dimensões da EPRF, nas duas fases de aplicação .....	70
Quadro 18 – Correlações entre os resultados académicos e o total da EPRF, nas duas fases de aplicação .....	71
Quadro 19 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação para o 7º ano de escolaridade, na primeira fase de aplicação .....	72
Quadro 20 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação para o 7º ano de escolaridade, na segunda fase de aplicação .....	73
Quadro 21 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões da Motivação para o 7º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação .....	74
Quadro 22 – Correlação entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito para o 7º ano, na primeira fase de aplicação .....	75
Quadro 23 – Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito para o 7º ano, na segunda fase de aplicação .....	76
Quadro 24 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões do Autoconceito para o 7º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação .....	77
Quadro 25 – Correlações entre as dimensões da EPRF e o autoconceito académico para o 7º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação .....	78
Quadro 26 – Correlações entre o total da EPRF e o autoconceito académico para o 7º ano de escolaridade nas duas fases de aplicação .....	78
Quadro 27 – Correlações entre as dimensões da EPRF e os resultados académicos do 7º ano nas duas fases de aplicação .....	79
Quadro 28 – Correlação entre o total da EPRF e os resultados académicos do 7º ano para as duas fases de aplicação .....	79
Quadro 29 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação para o 9º ano de escolaridade, na primeira fase de aplicação .....	81
Quadro 30 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação para o 9º ano de escolaridade, na segunda fase de aplicação .....	82
Quadro 31 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões da Motivação para o 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação .....	82

Quadro 32 – Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito para o 9º ano, na primeira fase de aplicação .....	83
Quadro 33 – Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito para o 9º ano de escolaridade, na segunda fase de aplicação .....	84
Quadro 34 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões do Autoconceito para o 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação .....	85
Quadro 35 – Correlação entre as dimensões da EPRF e o autoconceito académico para o 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação .....	86
Quadro 36 – Correlação entre o total da EPRF e o autoconceito académico para o 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação .....	86
Quadro 37 – Correlação entre as dimensões da EPRF e os resultados académicos do 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação .....	87
Quadro 38 – Correlação entre o total da EPRF e os resultados académicos do 9º ano de escolaridade, para as duas fases de aplicação .....	87
Quadro 39 – Valores das estatísticas de ajustamento para o modelo inicial .....	88
Quadro 40 – Níveis de significância entre as variáveis relativamente ao modelo inicial .....	90
Quadro 41 – Valores das estatísticas de ajustamento para o modelo final .....	91
Quadro 42 – Níveis de significância entre as variáveis relativamente ao modelo final .....	92
Quadro 43 – Relação entre variáveis: efeito directo, indirecto e total .....	94
Quadro 44 – Efeito indirecto da Percepção da Relação Familiar sobre os Resultados Académicos .....	95

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição dos alunos em função do sexo .....	47
Gráfico 2 –	Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade .....	47
Gráfico 3 –	Distribuição dos alunos em função da idade .....	48

## **Introdução**

A adolescência é um período de transição gradual que conduz a transformações ao nível biológico, cognitivo e psicológico, bem como a aquisições educacionais e vocacionais. A motivação, o autoconceito e a relação familiar são variáveis que influenciam essas aquisições.

O adolescente desenvolve um sentido de identidade e autonomia, sendo crucial o papel da família nesta fase, na medida em que fornece suporte a vários níveis. A importância do papel familiar durante a adolescência não apresenta concordância entre teóricos e investigadores. Contudo, estudos recentes têm demonstrado que é significativa a ligação entre a qualidade da relação familiar, a formação do autoconceito e a orientação motivacional dos alunos.

O facto de os pais se envolverem na vida escolar está relacionado com um autoconceito académico mais elevado e expectativas mais elevadas por parte dos seus filhos, o que conduz a um melhor rendimento escolar (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989).

O presente estudo tem como objectivo verificar se existe uma relação entre a percepção da relação familiar, a motivação para a aprendizagem e o autoconceito de adolescentes do 7º e 9º ano, bem como analisar as influências dessa relação nos resultados académicos.

A nível estrutural, o trabalho está organizado em oito capítulos, correspondendo os três primeiros à revisão da literatura referente à problemática da investigação.

No quarto capítulo são definidos os objectivos de estudo e a formulação das hipóteses, sumariamente fundamentadas. É apresentado um modelo hipotético de relação entre as variáveis. No capítulo seguinte é referido o método utilizado neste estudo, com a respectiva caracterização da amostra, apresentação dos instrumentos e indicação dos procedimentos.

No sexto capítulo é feita a análise de dados, que comporta análise de fidedignidade (através do alpha de Cronbach) e análise da relação entre as variáveis (através das correlações e do modelo hipotético proposto). No penúltimo capítulo desenvolve-se a discussão de resultados, confrontando-os com outros estudos. Por fim é feita uma breve conclusão, na qual se referem as limitações do presente estudo e se sugerem algumas propostas para futuras investigações.

## 1. RELAÇÃO FAMILIAR E ADOLESCÊNCIA

### Suporte Familiar

Burns (1979) defende que todo o ser humano necessita de amor, aceitação e segurança. Cada experiência de amor ou rejeição, de aprovação ou desaprovação por parte dos outros faz com que o sujeito se veja a si próprio da mesma forma como os outros o vêem.

O ambiente familiar, em particular a imagem da actuação dos pais, tem um papel significativo para a aprendizagem da criança. Através da actuação dos pais a criança é reforçada de forma positiva ou negativa, o que a leva a moldar o seu comportamento.

Os pais são a principal fonte de modelos, que a criança observa e tenta imitar, mas não são os únicos. Ao longo do ser desenvolvimento a criança vai interagindo com familiares e outras pessoas, além dos pais. Assim, é ao meio ambiente mais próximo que a rodeia, que a criança vai buscar os seus modelos de actuação. A organização dos padrões de comportamento vai ajudar na interacção com o mundo e na resolução de conflitos (Noronha & Noronha, 1985).

As relações sociais apresentam efeitos positivos que vão constituir o suporte social necessário para ajudar o sujeito a ultrapassar com sucesso os desafios e obstáculos que vai encontrando ao longo da vida (Antonucci, Lansford, & Ajrouch, 2000, citado por Peixoto, 2003).

O suporte social não é todo igual. Segundo Antonucci (1983, citado por Colarossi & Eccles, 2003), as características do fornecedor e do receptor são duas importantes influências na efectividade do suporte. De acordo com o Convoy Model de Kahn e Antonucci (1980, citado por Colarossi & Eccles, 2003), o suporte social desenvolve-se ao longo do tempo pela interacção pessoa-ambiente, que envolve processos de *attachment*, requisitos do papel social e características da composição do trabalho social de rede e as suas provisões de suporte. Estas interacções têm aspectos tanto de estabilidade como de mudança ao longo do curso da vida, no qual o contexto social é um importante factor de moderação, em adição ao tipo de personalidade individual, exigências do papel, e respostas emocionais e comportamentais.

A necessidade que um indivíduo tem de suporte social varia com as mudanças relacionadas com a idade. Destas mudanças destacam-se a dependências dos outros, os papéis sociais relacionados com estatutos ocupacionais e sociais, e as mudanças de residência.

O suporte pode ter influências múltiplas em múltiplos contextos e lida com assistência mútua, sentimentos de auto-dignidade e auto-eficácia, promovendo avanços intelectuais e formando expectativas pró-sociais (Newcomb, 1990; Vaux, 1990, citado por Colarossi & Eccles, 2003).

De entre os vários tipos de suporte, Colarossi e Eccles (2003) focam atenção no suporte proveniente de três contextos: família, escola e pares. O suporte familiar e o suporte de pares não estão relacionados, tendo um efeito mais aditivo do que compensatório. Se os adolescentes não estiverem a receber suporte adequado em casa,

um bom suporte dos pais não pode compensar na totalidade ou substituir esta perda (Garnefski & Diekstra, 1996; Wentzel, 1998, citado por Colarossi & Eccles, 2003).

Num estudo que visou testar a equivalência de um modelo teórico de comportamentos parentais, através da ligação entre a tensão financeira e a realização dos adolescentes, Gutman e Eccles (1999) verificaram que a relação entre essas duas variáveis é mediada por relações negativas entre pais e adolescentes, bem como pelo envolvimento negativo dos pais na escola. Pais que vivem uma situação de prejuízo financeiro tendem a ser mais tensos e explosivos, o que leva a que se tornem mais punitivos, rejeitadores e inconsistentes na educação dos seus filhos. As fortes dificuldades emocionais nas crianças são previstas por esses comportamentos negativos dos pais (Elder, 1974; Elder, Van Nguyen, & Caspi, 1985, citado por Gutman & Eccles, 1999). O mesmo se verifica nos resultados sócio-emocionais das crianças (depressão, competência, auto-estima, ansiedade) e nos resultados comportamentais (uso de drogas e álcool, delinquência e comportamento anti-social) (e.g. Conger, et al., 1991; Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Furstenberg, Cook, Eccles, Elder, & Sameroff, 1999; Harold-Godsmith, Radin, & Eccles, 1988; Lempers, Clark-Lempers, & Simons, 1989; McLoyd, Jayaratne, Ceballo, & Borquez, 1994, citado por Gutman & Eccles, 1999).

### **Suporte Familiar e Realização Escolar**

A qualidade das relações pais-filhos é um potencial moderador das mensagens que os pais tentam passar aos filhos sobre crenças e valores referentes à realização. Se a realização é calorosa e de suporte e os filhos vêem os pais como modelos positivos, é

mais provável que as crianças interiorizem as crenças e valores parentais (Mortimer et al., citado por Jodl et al., 2001). Tanto em adolescentes mais velhos como em jovens adultos, a identificação parental tem sido associada a níveis elevados de realização educacional, estatuto ocupacional e aspirações vocacionais (e.g., Jackson & Meara, 1977; Lunneborg, 1982, citado por Jodl et al., 2001).

De acordo com Jodl e colaboradores (2001), as mensagens que os pais transmitem aos filhos e a receptividade destes a essas mensagens, ou as duas em simultâneo, podem ser modificadas por algumas dimensões afectivas da relação pai-filho. A influência parental é então um importante factor que condiciona a realização dos estudantes (Miller, 1980; Dryfoos, 1990, citado por Wang, Wildman & Calhoun, 1996). Os pais devem preocupar-se em entender os sentimentos dos filhos e encorajá-los, deixando que assumam responsabilidade pelos seus sucessos escolares (Wang et al., 1996). Quando os pais não entendem os sentimentos dos estudantes, a sua realização pode ser afectada de forma negativa. O facto de os pais recompensarem as boas classificações e ajudarem nos trabalhos de casa pode levar a que os educados vejam o estudo como uma obrigação dos pais, o que conduz a uma menor responsabilidade pessoal pelo sucesso escolar.

No estudo realizado por Wang e colaboradores (1996) é confirmada a existência dessa relação positiva entre a realização dos estudantes e variáveis nas expectativas dos pais, educação e suporte. Para promover uma melhoria da influência parental deve-se fortalecer o impacto dos factores positivos e controlar os efeitos das variáveis negativas.

As auto-percepções de cada um e os valores subjectivos de tarefa influenciam as diferenças individuais nas aspirações ocupacionais (Eccles et al., 1983; Holand, 1985; Mortimer et al., 1986; Super, 1990, citado por Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff, 2001).

Em diversos estudos, as classificações de auto-eficácia académica e de valor percebido da actividade surgem associadas com a performance na sala de aula, as decisões na escolha de um curso e as aspirações vocacionais (Betz & Fitzgerald, 1987; Betz & Hackett, 1986; Eccles et al., 1983; Eccles et al., 1998; Hollinger, 1983; Lent, Brown, & Hackett, 1994, citado por Jodl et al., 2001). O nível de educação e o estatuto ocupacional dos pais condiciona as aspirações educacionais e ocupacionais das crianças (e.g., Fitzgerald & Betz, 1983; Hannah & Kahn, 1989; Hill & Duncan, 1987; MacKay & Miller, 1982, citado por Jodl et al., 2001). As identidades e escolhas ocupacionais dos adolescentes são também influenciadas por processos familiares, tais como as atitudes e comportamentos dos pais e o seu papel de modelação (Eccles, Barber & Jozefowicz, 1998; Grotevant & Cooper, 1988; Mortimer, Lorence, & Kumka, 1986; Penick & Jepsen, 1992; Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984, citado por Jodl et al., 2001).

É no início da adolescência que as imagens que os indivíduos têm de si mesmos começam a influenciar a sua planificação ocupacional e as decisões quando têm que optar por um curso (Eccles et al., 1998; Super, 1990, citado por Jodl et al., 2001). Estamos assim perante um período crítico em que os adolescentes começam a elaborar diferentes concepções de si mesmos, do que são e do que querem ser, surgindo aqui os pais como pontos de referência, uma vez que são os adultos mais significantes no mundo dos adolescentes.

Como intérpretes da realidade e provedores de experiência para as suas crianças, os pais influenciam as escolhas de actividades e as identidades ocupacionais dos adolescentes (Eccles, 1993, citado por Jodl et al., 2001). No fundo, os pais constituem um filtro para as experiências dos adolescentes, podendo a sua interpretação da realidade ser comunicada aos filhos de forma ténue ou clara, na medida em que se expressa através das suas crenças e percepções sobre as crianças e o valor de certas actividades. Assim, através das experiências que providenciam em casa e das suas práticas parentais, os pais podem induzir os interesses e escolhas de actividades das crianças. Os valores e crenças dos pais podem manifestar-se em acções que se transferem à criança induzindo em diferentes actividades.

## 2. MOTIVAÇÃO E RESULTADOS ESCOLARES

### Motivação para a Realização

De acordo com vários estudos, as principais influências causais na aprendizagem dos estudantes são os factores motivacionais (Walberg, 1984a; Wang, Haertel, & Walberg, 1993, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001).

As atitudes e comportamentos dos estudantes recebem influência da forma como eles se percebem a si mesmos e às suas habilidades (Purkey, 1970, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001). Assim, o comportamento e consequentemente a performance académica sofrem influência da percepção que têm da escola e dos professores (Ajzen & Fishbein, 1977, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001).

A motivação para a realização é definida como “os esforços para aumentar ou conservar tão alto quanto possível a própria actividade de um indivíduo em todas as actividades em que se possa aplicar uma norma de excelência e em que a execução de tais actividades possa resultar em sucesso ou insucesso” (Heckhausen, 1967, pp. 4-5, citado por Barros, Barros, & Neto, 1988, p. 57).

Esta teoria faz referência a dois tipos de motivação: motivação para alcançar o sucesso e motivação para evitar o fracasso. Estas motivações, em ligação com a probabilidade subjectiva de sucesso e com o valor de incentivo da tarefa, determinam as tarefas que o indivíduo vai seleccionar e a forma como se vai empenhar nas mesmas.

A teoria da auto-determinação de Deci e Ryan (1985, citado por Eccles & Wigfield, 2002) coloca em evidência que os incentivos e pressões externas podem derrubar a motivação para realizar actividades, mesmo inerentemente interessantes. Esta teoria integra duas perspectivas da motivação humana, defendendo que os humanos são motivados para manter um nível óptimo de estimulação (Hebb, 1955, citado por Eccles & Wigfield, 2002) e têm necessidades básicas de competência (White, 1959, citado por Eccles & Wigfield, 2002) e causalidade pessoal ou auto-determinação (deCharms, 1968, citado por Eccles & Wigfield, 2002). Para que uma criança se esforce e ganhe interesse por determinada tarefa, é importante que o alcance da meta a que se propõe seja visível (Tapia & Garcia-Celay, 1996).

Johnson e Johnson (1985, citado por Tapia & Garcia-Celay, 1996) fazem referência a diferentes sistemas motivacionais, que têm origem no significado atribuído à consecução de uma meta e no tipo de interacção que promove. Distinguem assim sistema motivacional individualista, sistema motivacional competitivo e sistema motivacional cooperativo. No sistema motivacional individualista procuram-se dois tipos de incentivo, que consistem na aprendizagem em si e em agradar aos pais ou professores, ou mesmo evitar o castigo, podendo a motivação ser intrínseca ou extrínseca. No sistema motivacional competitivo o incentivo reside no querer estar acima dos colegas em qualquer momento de avaliação. O êxito pessoal é, pois, condicionado pelo êxito dos outros, pelo que a motivação é fundamentalmente extrínseca. No sistema motivacional cooperativo há um incentivo duplo: alguém conseguir algo útil e, simultaneamente, alguém contribuir para a conquista dos outros. Embora a conduta seja influenciada pela vontade de ajudar os outros, a motivação é intrínseca, na medida em que o sujeito procura desenvolver a própria competência

(Johnson & Johnson, 1985 citado por Tapia & Garcia-Celay, 1996). Ainda que o sistema motivacional cooperativo seja, aparentemente, o que produz melhores efeitos, os resultados estarão sempre dependentes da situação em si e das características de cada sujeito individual (Tapia & Garcia-Celay, 1996).

### **Teoria dos Objectivos**

Segundo Lemos (1993, citado por Saleiro, 2004), objectivo é aquilo que o sujeito valoriza, pretende, ou procura conseguir. Na motivação, os objectivos são vistos como cognições orientadoras da acção. Os estudos dos teóricos da motivação visam identificar esses objectivos, bem como os comportamentos que a eles estão associados (Seifer, 1995, citado por Saleiro, 2004). Aprendizagem, desempenho e realização na escola e noutras áreas são actividades intencionais orientadas para um objectivo.

Segundo Lens (2001), a motivação total para acções presentes deriva dos diversos objectivos que são perseguidos. Esses objectivos individuais que determinam a motivação dos estudantes podem situar-se em duas dimensões: objectivos intrínsecos ou extrínsecos e objectivos imediatos ou futuros. A motivação total para aprender resulta da combinação da motivação intrínseca e extrínseca. Quando aprender ou realizar é em si mesmo um objectivo, as crianças estão motivadas intrinsecamente. Por sua vez, quando a actividade é feita por causa de recompensa material, ou outra, que não seja intrinsecamente relacionada com a aprendizagem escolar, as crianças estão motivadas extrinsecamente. A aprendizagem motivada intrinsecamente não é por si só um

objectivo. Permite simultaneamente alcançar objectivos educacionais, profissionais e pessoais, num futuro distante.

O motivo da realização tem como objectivo obter sucesso perante a competição com um padrão de superioridade (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953, citado por Lens, 2001). A definição tradicional de necessidade de realização ou do motivo para o sucesso leva à distinção entre dois tipos de objectivos de realização. Em função do critério, ou padrão de superioridade, que são usados para avaliar os resultados de desempenho como sucesso, ou como fracasso, podem assim ser adoptadas normas individuais ou normas sociais. Contudo, é de referir que estes diferentes tipos de objectivos foram percebidos como expressões de uma mesma necessidade de realização (Lens, 2001).

Ainda assim, na teoria dos objectivos desenvolvida mais recentemente (Ames, 1992; Dweck, 1986, 1991; Maehr & Midgley, 1996; Nicholls, 1984, citado por Lens, 2001), estes dois tipos de objectivos de realização são compreendidos como pertencentes a dois tipos muito diferentes de motivação. A estas orientações por objectivos são atribuídas diferentes denominações. Lens (2001) prefere falar de objectivos de aprendizagem (*learning goals*) ou objectivos de tarefa (*task goals*) e de objectivos de desempenho (*performance goals*) ou objectivos de realização (*achievement goals*). Estes objectivos correspondem às duas actividades principais que são esperadas dos alunos na escola: aprender e desempenhar ou realizar.

Elliot e Harackiewicz (1996) fazem a divisão da orientação para objectivos de desempenho em dois componentes independentes: aproximação do desempenho

(*performance-approach*) e evitamento do desempenho (*performance-avoidance*). O primeiro é direccionado para a demonstração de competência e o segundo visa evitar a demonstração de incompetência.

Concluem que, mediante o contexto de realização, o efeito dos objectivos de realização pode mudar. Desta forma, em alguns contextos pode surgir uma amostra comparável de resultados entre os objectivos de aproximação do desempenho e os objectivos de mestria, e noutros contextos os efeitos desses dois tipos de objectivos poderão ser díspares. Uma vez que, mesmo perante condições benignas, a orientação para o evitamento do desempenho mina a motivação intrínseca, é garantido que evitar a tarefa é prejudicial para a motivação intrínseca.

Elliot e Harackiewicz (1996) referem a teoria dos objectivos como aquela que mais se aproxima da análise da motivação para a realização. Esta teoria tem procurado identificar diferentes tipos de orientação dos objectivos entre os alunos, dando particular atenção às perspectivas que implicam dois objectivos. Skaalvik (1997) refere Duda (1993) e Nicholls (1989) que distinguem orientação para a tarefa (*task orientation*) e orientação para o ego ou para o eu (*ego orientation*); Elliott e Dweck (1988) que distinguem objectivos de aprendizagem (*learning goals*) e objectivos de desempenho (*performance goals*); e Ames e Archer (1988) que distinguem objectivos de mestria (*mastery goals*) e objectivos de desempenho (*performance goals*).

Dweck e colaboradores documentam dois modelos distintos de afecto, cognição e comportamento em resposta ao fracasso (Diener & Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1975; Dweck & Reppucci, 1973, citado por Thrash & Elliot, 2001). Segundo os autores,

algumas crianças respondem ao fracasso com um modelo adaptativo de mestria que se caracteriza por atribuições ao esforço insuficiente, afecto e expectativas positivos, realce da persistência e desempenho, e busca do desafio seguinte. Outras crianças, com as mesmas habilidades, respondem ao fracasso com um modelo mal adaptativo de desamparo caracterizado por atribuições à habilidade insuficiente, afecto e expectativas negativos, diminuição na persistência e desempenho, e evitamento do desafio seguinte.

Numa dada situação de realização, as crianças podem perseguir objectivos qualitativamente diferentes. O tipo de objectivo perseguido vai permitir organizar as respostas afectivas, cognitivas e comportamentais, ao fracasso (Dweck & Elliott, 1983; Elliott & Dweck, 1988, citado por Thrash & Elliot, 2001). As crianças podem perseguir um objectivo de aprendizagem, com vista a desenvolver competência ou resolver uma tarefa ou um objectivo de desempenho, tendo como fim obter julgamentos favoráveis ou evitar julgamentos desfavoráveis das suas competências.

A forma como as crianças concebem a habilidade vai sofrendo mudanças ao longo do tempo. Nicholls (1989, citado por Thrash & Elliot, 2001) descreve-as como um processo de diferenciação, no qual as crianças começam a entender gradualmente a habilidade como distinta de outros conceitos, tais como esforço e dificuldade. A concepção diferenciada de habilidade como uma capacidade abstracta desenvolve-se por volta dos 12 ou 13 anos de idade.

Estudantes com orientação para a tarefa vêem a mestria como dependente do esforço e as percepções das suas capacidades são auto-referenciadas (Duda, 1993; Duda & Nicholls, 1992, citado por Skaalvik, 1997). Por sua vez, os estudantes com orientação

para o ego preocupam-se em ser vistos como competentes e as percepções das suas capacidades são normativamente referenciadas, uma vez que a capacidade é julgada através da comparação com os outros. (Ames & Archer, 1988; Duda, 1993; Nicholls, 1983, 1989, citado por Skaalvik, 1997). Estes estudantes têm como objectivo estabelecer a superioridade da sua capacidade em relação à dos outros, de forma a fazer melhor que os outros e ter um melhor desempenho que eles.

De acordo com Duda e Nicholls (1992, citado por Skaalvik, 1997), perante a análise factorial, é possível concluir que a orientação para a tarefa, a orientação para o ego e a orientação para o evitamento são factores distintos de orientação por objectivos.

No seu estudo, Skaalvik (1997) procura explorar duas possíveis dimensões de orientação para o ego, bem como a forma como se relacionam com a orientação para a tarefa, o evitamento, a realização, a auto-percepção e a ansiedade. Segundo o autor, numa situação de aprendizagem em que os estudantes estão orientados para o ego, a sua preocupação é consigo próprios e com a forma como são percebidos pelos outros. O julgamento das capacidades é referenciado normativamente, estando os estudantes interessados na comparação social. Baseado em estudos anteriores, Skaalvik (1997) defende que este tipo de orientação pode levar a que diferentes alunos tenham diferentes objectivos. Alguns estudantes orientados para o ego podem ter como objectivo ser melhores ou demonstrar capacidades superiores, enquanto que outros estudantes, igualmente orientados para o ego, podem centrar o seu objectivo em não parecerem inferiores, evitando parecer estúpido e evitando reacções negativas por parte dos outros. Nos seus estudos de caso de 1993 e 1995, Skaalvik (citado por Skaalvik, 1997) verificou que os estudantes que tinham aprendido determinados problemas estavam

preocupados com a comparação social e estavam altamente empenhados em não parecer estúpidos, utilizando várias estratégias auto-protectoras para evitar percepções negativas por parte de outros estudantes.

Skaalvik (1997) propõe duas dimensões de orientação para o ego denominadas auto-valorização (*self-enhancing*) e auto-defesa (*self-defeating*). Aqueles estudantes que apresentam forte auto-valorização têm como objectivo demonstrar capacidades superiores, enquanto que os estudantes com forte auto-defesa tentam evitar parecer estúpidos ou, de uma forma mais geral, evitar ser julgados negativamente pelos outros. A teoria da auto-dignidade permite compreender estas dimensões, uma vez que assume que os estudantes são motivados para manter uma reputação de competência (Covington, 1984a, 1984b, 1992, citado por Skaalvik, 1997).

A auto-valorização tem como objectivo demonstrar capacidades superiores e superar o desempenho dos outros estudantes. Por sua vez a auto-defesa tem como objectivo evitar parecer estúpido ou ser julgado negativamente pelos outros. Estas dimensões são correspondentes às de Elliot e Harackiewicz (1996): aproximação do desempenho e evitamento do desempenho.

A auto-valorização e auto-defesa distinguem-se da orientação para a tarefa e do evitamento. Existe uma correlação negativa moderada entre a orientação para a tarefa e o evitamento e uma correlação próxima de zero entre as duas dimensões orientadas para o ego e o evitamento. A auto-defesa apresenta uma relação desprezível com o evitamento, mas permite predizer a ansiedade.

Segundo Atkinson (1957, citado por Skaalvik, 1997), quando há um motivo elevado para evitar o fracasso, os indivíduos são levados a evitar envolver-se nas tarefas. Quando essa motivação elevada para evitar o fracasso se associa a uma baixa motivação para alcançar resultados de sucesso, resulta em adiamento e relutância para se envolver no trabalho académico (Covington, 1992, citado por Skaalvik, 1997).

Embora as duas dimensões do ego se relacionem de forma semelhante com o evitamento, revelam importantes diferenças na sua relação com a realização, as auto-percepções, a ansiedade e a motivação intrínseca.

A auto-valorização relaciona-se de forma positiva com a realização académica, o autoconceito e a auto-eficácia, enquanto que a auto-defesa se relaciona negativamente com estas variáveis. Neste estudo não foi contudo permitido provar qual a direcção de causalidade entre as orientações por objectivos e a realização e capacidades auto-percebidas.

Sendo clara a distinção entre orientação para a tarefa e orientação para o ego, a discriminação entre auto-valorização e auto-defesa é importante, podendo permitir uma melhor compreensão da motivação para a realização. Os resultados do estudo reforçam a importância desta distinção e remetem para o facto de que os educadores devem prestar particular atenção à dimensão auto-defesa.

De forma conclusiva, podemos referir Lens (2001), segundo o qual nas tarefas de aprendizagem o objectivo principal é compreender o problema e descobrir como o resolver, pelo que os estudantes são orientados para a tarefa. Para avaliar os resultados

da aprendizagem, são usadas as características da tarefa objectiva e as normas individuais. Este tipo de orientação por objectivos corresponde à motivação intrínseca que deriva da curiosidade ou necessidade de conhecimento e informação, bem como da necessidade de mestria, competência e eficiência em resolver tarefas que constituem desafios. Alguns objectivos educacionais e profissionais futuros podem ser definidos como objectivos de tarefa que pertencem à mesma categoria dos objectivos de tarefa presentes na escola. O ensino apresenta um papel muito importante para a realização futura de objectivos profissionais auto-determinados.

### **Motivação e Ambiente Familiar**

Wentzel (1991, citado por Eccles & Wigfield, 2002) descobriu que as metas relacionadas com a realização escolar incluem ver-se a si mesmo como bem sucedido, seguro, com vontade de aprender coisas novas e terminar as tarefas. No seu estudo realizado em 1994, verificou que as metas pró-sociais se relacionam positivamente com a aceitação dos pais; as metas de responsabilidade académica relacionam-se negativamente com a aceitação dos pares, mas positivamente com a aceitação pelos professores; as metas académicas e pró-sociais positivas relacionam-se positivamente com comportamentos pró-sociais e negativamente com comportamentos irresponsáveis; a busca de metas sociais positivas é facilitada pelo suporte recebido dos professores e pares.

De acordo com as teorias da atribuição, a interpretação que os indivíduos fazem dos resultados obtidos determina os esforços realizados subsequentemente, mais do que as disposições motivacionais ou os resultados actuais.

Winterbottom (1958, citado por Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998) descobriu que as mães de filhos com elevada motivação para a realização têm expectativas precoces de independência e realização. Estas mães fazem mais exigências positivas do que restritivas ao comportamento dos seus filhos, recompensando-os mais com afecto físico. Quer os níveis actuais de performance sejam de necessidade de realização baixa ou elevada, as mães valorizam as capacidades dos seus filhos. Este autor foca, desta forma, três factores de socialização, sendo eles a independência e treino de realização precoce, a valorização das capacidades da criança e as recompensas para os comportamentos que correspondem às expectativas dos pais.

Alguns investigadores deram especial atenção ao clima afectivo em geral existente no lar, sugerindo que um lar caloroso, terno e de ambiente pouco conflituoso é a chave (e.g., Crandall et al., 1964; Salomon, Houlihan, Busse, & Parelius, 1971, citado por Eccles et al., 1998). Contudo, autores como Salomon e colaboradores (1971, citado por Eccles et al., 1998), documentam que parece existir um nível óptimo de calor parental moderado que conduz ao desenvolvimento da motivação para a realização. Enquanto que o calor parental excessivo possa reforçar modelos de comportamento dependente, que são incompatíveis com a expressão de orientação para a realização, a crítica e a avaliação excessiva por parte dos pais conduz a ansiedade elevada (Sarason et al., 1960, citado por Eccles et al., 1998).

Centrando atenção no estilo parental, podemos referir Baumrind (1971, citado por Eccles et al., 1998), segundo a qual pais autoritários têm regras estritas, permitem pequenos ajustes sobre essas regras, e usam estratégias de disciplina assertivas; pais permissivos permitem uma autonomia elevada, raramente castigam, e mantêm uma relação calorosa e positiva com as crianças; e pais democráticos provêem e estruturam regras, mas discutem essas regras com as suas crianças, mostrando mais flexibilidade na aplicação das mesmas, sendo calorosos e acolhedores. Alguns estudos (e.g., Baumrind, 1971; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987, citado por Eccles et al., 1998) documentam que, nos E.U.A., o estilo parental democrático está associado a uma extensa variedade de resultados positivos de desenvolvimento, incluindo aqueles que se relacionam com a motivação para a realização.

Num estudo realizado por Koutsoulis e Campbell (2001), que procurou analisar a influência do ambiente do lar na motivação e realização em rapazes e raparigas estudantes da escola superior, verificou-se que a pressão parental parece ser um predictor negativo da motivação, principalmente para as raparigas. O suporte parental psicológico influencia directamente a motivação dos estudantes e consequentemente, de forma indirecta, a sua realização. Deste modo, sugere-se o estabelecimento de uma maior comunicação entre casa e escola.

As competências adquiridas apresentam-se como o melhor predictor para a realização dos alunos, sendo também importantes os efeitos, directos e indirectos, do estatuto socio-económico em muitas das variáveis do estudo (Koutsoulis & Campbell, 2001). Dentro do ambiente em casa englobamos os ambientes físico, social, psicológico e educacional existentes (Koutsoulis & Campbell, 2001). É o resultado deste ambiente

no desenvolvimento das crianças que vai determinar o grau de sucesso educacional, a adoção de atitudes positivas perante si mesmo e a escola, e as aspirações de uma carreira ambiciosa (Walberg, 1984a, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001).

Beane e Lipka (1986, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001) crêem que problemas causados pelos pais podem estar na origem de algumas dificuldades que os mais novos encontram na escola. Na mesma linha de ideias, Weiss e Krappman (1993, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001) referem que o tipo de relações que os familiares têm entre si influencia as crianças, no desenvolvimento da sua personalidade. É a família que faculta igualmente ao indivíduo os seus contactos precoces com a sociedade.

Quando é estabelecida uma dada personalidade, há uma tendência para a auto-estabilidade (Purkey, 1970, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001), o que torna a influência do lar ainda mais significativa.

O sucesso na escola é influenciado pelas atitudes que as crianças têm face à escola, atitudes essas que são condicionadas pelo ambiente em casa, pois é aí que aprendem a importância da educação e da escola. Os pais funcionam como agentes sociais que influenciam e moldam as atitudes e comportamentos das suas crianças. Deste modo, o desenvolvimento das atitudes das crianças para com a escola, sejam positivas ou negativas, é, em parte, da responsabilidade dos pais e professores (Koutsoulis & Campbell, 2001). Os resultados do estudo de Koutsoulis e Campbell (2001) revelam que alguns pais exercem pressão e oferecem níveis baixos de suporte, o que acaba por baixar a motivação das crianças e deteriorar a sua performance na escola.

Koutsoulis e Campbell (2001) assentam na possibilidade de esses pais o fazerem para ajudar os filhos na escola, na ideia que se exercerem mais pressão e menos suporte os filhos se tornarão estudantes mais sérios e dedicados. Estarão eventualmente a educar os seus filhos da mesma forma que os seus pais os educaram a si. Contudo, ainda que a intenção fosse ajudar, o estudo indica que esses comportamentos são contraproducentes. Por este motivo, os pais precisam aprender de que forma os seus comportamentos condicionam o desempenho escolar dos seus filhos.

Determinados comportamentos parentais em diferentes áreas subjectivas suportam a realização das crianças, o que, conseqüentemente, leva a aspirações mais elevadas, quer a nível educacional quer a nível de futuro profissional (Koutsoulis & Campbell, 2001).

Katkovsky, Crandall e Preston (1964, citado por Eccles et al., 1998) descobriram que quanto melhor for o valor que os pais colocam na sua própria competência intelectual, mais provável será que participem nas actividades intelectuais dos seus filhos. Envolvendo-se a si mesmos nestas actividades, os pais tendem a modelar comportamentos competentes de motivação para a realização. Estes pais também encorajam fortemente os seus filhos a envolverem-se em actividades de realização intelectual e reagem fortemente aos seus esforços de realização. Conseqüentemente, nestas famílias, as crianças são expostas simultaneamente a todas as experiências de socialização relacionadas com uma elevada necessidade de motivação para a realização.

As crenças na competência e nos valores têm um papel importante na motivação dos adolescentes e nas decisões de participação, por isso é importante identificar os

fatores de socialização que influenciam o seu desenvolvimento (Eccles et al., 1998). Segundo o modelo de Eccles a percepção que os pais têm das habilidades dos seus filhos deve ser o principal determinante das crenças da criança nas suas competências e valores. Há então uma relação positiva entre as expectativas dos pais e a performance e motivação para a realização das crianças (Eccles et al., 1998 citado por Fredricks & Eccles, 2002). É possível que o *feedback* positivo dos pais realce os sentimentos que as crianças têm das suas competências, o que as ajuda a manter uma motivação elevada. A relação entre as crenças dos pais e as crenças das crianças é mediada pelos tipos de experiência que os pais facultam aos seus filhos (Eccles et al., 2002, citado por Fredricks & Eccles, 2002).

Em alguns estudos (Eccles, Freedman-Doan, Frome, Jacobs, & Yoon, 2000; Yoon, Wigfield, & Eccles, 1993, citado por Fredricks & Eccles, 2002), verificou-se que as crenças das mães e das crianças estão relacionadas reciprocamente, embora ao longo do tempo as crenças das mães sejam mais estáveis e tenham maior influência na auto-percepção das crianças, do que a auto-percepção das crianças tinha nas crenças dos pais. Isto comprova que a direcção se dá de forma mais intensa dos pais para as crianças do que das crianças para os pais.

As crenças das mães e dos pais durante a escola básica influenciam as bases da mudança nas crenças que as crianças têm da sua competência e no valor da tarefa ao longo do tempo. Quando os pais têm percepções elevadas das habilidades das crianças, o decréscimo das crenças das crianças em si mesmas e nas tarefas torna-se menos dramático (Fredricks & Eccles, 2002).

### 3. AUTOCONCEITO E RESULTADOS ESCOLARES

#### Formação do Autoconceito

O autoconceito e a auto-estima são variáveis motivacionais e, estando relacionadas com vários aspectos de um desenvolvimento saudável ao longo da vida, tornam-se particularmente importantes na infância e adolescência (Fontaine & Antunes, 2002/2003).

*“O autoconceito pode ser definido de uma forma simples, como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si.”* (Vaz Serra, 1988, p.101). Perante situações específicas, o indivíduo mantém uma noção do seu desempenho, podendo avaliar-se como competente ou incompetente, achar que se saiu bem ou mal (Vaz Serra, 1988).

Se considerarmos que cada indivíduo tem várias concepções sobre si é natural que a criança se aperceba de diferentes características, em graus diferentes de clareza, ao longo do seu desenvolvimento, pelo que não há um momento determinado para a ocorrência do desenvolvimento do autoconceito (Burns, 1988; Harter, 1989, citado por Peixoto & Mata, 1993). A construção do autoconceito é influenciada pelo modo como as outras pessoas observam o indivíduo – o ser humano tende a observar-se da maneira como os outros o consideram, desenvolvendo uma espécie de fenómeno de espelho (Shrauger & Shoeneman, 1979, citado por Vaz Serra, 1988).

Outra influência reside no *feedback* (Tamayo, 1985, citado por Vaz Serra, 1988). A favorabilidade do *feedback*, a diferença entre o *feedback* recebido e as auto-descrições, as características de quem emite o *feedback* e ainda a possibilidade de esse *feedback* ser ou não da opinião geral, leva a mudanças na forma como a pessoa se auto-descreve.

Igualmente influente é o confronto da conduta individual com a dos pares sociais com que se identifica, bem como a avaliação de um comportamento específico mediante valores veiculados nos grupos normativos. No que se refere à comparação com o grupo, o indivíduo pode considerar-se próximo ou afastado dos outros elementos, podendo sentir-se satisfeito ou insatisfeito (Vaz Serra, 1988). Todas estas influências vão levar à construção de um autoconceito que poderá apresentar características positivas ou negativas (Vaz Serra, 1988).

“O autoconceito não é mais que um constructo hipotético (...). No entanto é útil e necessário.” (Vaz Serra, 1988, p. 101-102). Permite explicar e prever o comportamento humano, bem como ter noção da forma como o indivíduo se concebe a si mesmo, na medida em que se constrói e infere com base em acontecimentos pessoais (Wells & Marwell, 1976, citado por Vaz Serra, 1988). Através do autoconceito podemos compreender a consistência e coerência do comportamento, bem como a formação da identidade e o motivo pelo qual determinados padrões de conduta são mantidos ao longo do tempo. Estamos assim perante um elemento integrador (Vaz Serra, 1988).

Segundo Erthal (1986, citado por Simões & Vaz Serra, 1987), ao ordenar e organizar o seu comportamento, o indivíduo recorre ao autoconceito como ponto de partida e como quadro de referência. Assim, o autoconceito afecta directamente o comportamento e atitudes do indivíduo e pode ser mediador de outras relações, aparecendo muitas vezes associado à ansiedade, *locus de controle*, expectativas e rendimento escolar (Simões & Vaz Serra, 1987).

Este constructo engloba várias facetas, das quais Vaz Serra (1988) destaca as auto-imagens, a auto-estima e as identidades. As auto-imagens resultam “das observações em que o indivíduo se constitui o objecto da própria percepção.” (Vaz Serra, 1988, p.102). Cada pessoa tem várias auto-imagens a seu respeito, mediante os diferentes contextos de vida e diferentes papéis que desempenha (como pai ou filho, como profissional da sua área, como atleta de determinada actividade desportiva,...). Ainda que um indivíduo detenha um vasto número de auto-imagens, o que ganha significado é a forma como elas estão organizadas hierarquicamente e o valor que o sujeito atribui ao que elas representam (Vaz Serra, 1988).

A auto-estima é tida como “a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral.” (Vaz Serra, 1988, p. 102). Ou seja, é “o produto dos julgamentos que a pessoa faz acerca de si própria, de onde decorrem atribuições de bom ou de mau feitas a aspectos considerados relevantes da sua identidade” (Vaz Serra, 1988, p. 102).

As identidades estão relacionadas com os conteúdos. De acordo com Gecas (1982, citado por Vaz Serra, 1988), reflectem o conteúdo e organização da sociedade.

Zimbardo (1972, citado por Vaz Serra, 1988) fala em identidades prescritas que correspondem à tendência de certos familiares para atribuir aos outros membros determinadas identidades. São identidades que não visam corresponder à realidade, às verdadeiras aptidões da pessoa em causa, o que pode levar a desajustamento, frustração e transtornos emocionais. Visam, sim, ir ao encontro do desejo de quem busca essa identidade, podendo corresponder a objectivos não atingidos anteriormente pela pessoa que agora prescreve essa identidade a outro elemento da sua família.

Segundo Purkey (1970, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001), no desenvolvimento de auto-imagem, os primeiros anos de vida da criança representam um período muito importante. Antes de as crianças entrarem na escola, as suas auto-imagens, sentimentos e crenças estão já bem formadas (Beane & Lipka, 1986, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001). O ambiente em casa, ou o clima criado pelos pais, influencia o desenvolvimento de auto-imagens positivas nas crianças (Purkey, 1970, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001). A relação entre um lar saudável e auto-estima elevada é confirmada em algumas pesquisas (Leonard, 1982; Stafford & Bayer, 1993, citado por Koutsoulis & Campbell, 2001).

Quando a auto-estima está ameaçada, o sujeito tende a deixar outros objectivos, para poder direccionar os seus esforços no sentido de proteger a auto-estima (Covington, 1984; Fontaine, 1998; Senos, 1998, citado por Fontaine & Antunes, 2002/2003).

### **Autoconceito Académico**

Segundo Shavelson e colaboradores (1976, citado por Vaz Serra, 1988), associado ao autoconceito geral surgem quatro tipos de autoconceito: académico, social, emocional e físico. De acordo com o autor, dentro do autoconceito geral existe então um autoconceito escolar e um autoconceito não escolar. Se falarmos de forma mais específica no autoconceito escolar e não no autoconceito geral, encontra-se um consenso na maioria dos estudos realizados. Geralmente, comparando alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com rendimento normal, verifica-se que os primeiros têm uma percepção mais negativa das suas actividades escolares (cf. e.g., Chapman & Boersma, 1980, 1983; Marsh, 1984; Song & Hattie, 1984, citado por Simões & Vaz Serra, 1987).

Podemos assim definir o autoconceito escolar como as “percepções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares, em comparação com outros alunos da mesma classe.” (Simões & Vaz Serra, 1987, p.236). O autoconceito escolar define-se, segundo Burns (1982, citado por Simões & Vaz Serra, 1987) no final da escolaridade primária. Ainda que não seja um factor determinante do sucesso escolar, o autoconceito escolar positivo tende a ser uma condição necessária para um desempenho escolar de nível pelo menos médio (Chapman & Boersma, 1980, citado por Simões & Vaz Serra, 1987).

Na mesma linha de ideias, o facto de o aluno avaliar e perceber as suas aptidões de forma negativa, pode determinar o seu comportamento de uma forma decisiva, levando a uma diminuição da persistência e da motivação nas tarefas

escolares, condicionando os níveis de realização do aluno. Haverá ainda uma tendência para apresentar comportamentos de isolamento, passividade e pouca intervenção social por parte do indivíduo (Simões & Vaz Serra, 1987). O facto de um aluno passar continuamente por situações de dificuldades escolares pode levar a um efeito profundo no seu desenvolvimento emocional, sendo que as relações entre as experiências de insucesso escolar e características afectivas negativas podem ter interacção recíproca (Rogers & Saklofske, 1985, citado por Simões & Vaz Serra, 1987).

Chapman e Boersma (1980, citado por Simões & Vaz Serra, 1987) referem que, por vezes, as atitudes negativas face à escola resultam da generalização das percepções de uma capacidade reduzida em determinada área em que o aluno não tem um desempenho positivo, a outras áreas escolares em que até teria bons resultados. Estamos assim perante o processo de generalização das percepções.

Civikly (1982, citado por Simões & Vaz Serra, 1987) constata que alunos com baixa auto-estima utilizam geralmente expressões verbais que revelam pessimismo relativamente ao seu desempenho em actividades escolares competitivas e revelam dificuldade em dar elogios.

Alunos com baixo autoconceito parecem ainda manifestar, segundo Burns (1982, citado por Simões & Vaz Serra, 1987), expectativas negativas, sensibilidade às críticas e atitudes desfavoráveis em relação aos professores. Para este autor, alunos com autoconceito elevado denotam confiança nas suas competências, são optimista em relação à capacidade de terem sucesso futuramente, pelo que estabelecem objectivos realistas e aceitam as críticas.

É possível aumentar o autoconceito dos alunos, aumentando assim os seus níveis de rendimento escolar (cf. Brookover et al. citado por Chapman & Boersma, 1980; Civikly, 1982; Millman et al., 1980; Rogers & Saklofske, 1985, citados por Simões & Vaz Serra, 1987).

O conhecimento do autoconceito, entre outras características psicológicas dos alunos, pode ajudar no desenvolvimento de programas de aprendizagem mais eficazes e direccionados (Simões & Vaz Serra, 1987).

### **Autoconceito e Ambiente Familiar**

As relações com pais e professores são parte integrante na formação e manutenção do autoconceito (Simões & Vaz Serra, 1987). Sendo os pais modelos de comportamentos esperados e apropriados, os sentimentos e ideias que as crianças desenvolvem em relação a si mesmas são, em parte, resultado da identificação com os pais e da aprendizagem alcançada mediante recompensas e punições (Wylie, 1979, citado por Simões & Vaz Serra, 1987). As características psicológicas da família, estando relacionadas com o autoconceito escolar, acabam por estar ligadas aos desempenhos na escola (Song & Hattie, 1984, citado por Simões & Vaz Serra, 1987). Se os pais tiverem expectativas muito elevadas em relação ao desempenho dos filhos, haverá maior possibilidade de surgirem desigualdades entre essas expectativas e o desempenho efectivo, o que pode desencadear sentimentos de frustração no aluno,

sempre que este não conseguir atingir resultados muito bons (Simões & Vaz Serra, 1987).

Segundo Byrne (1983, citado por Fontaine, Campos & Musitu, 1992), o autoconceito apresenta características desenvolvimentais. Assim, é de ter em conta a importância do papel das instituições de socialização neste processo de construção progressiva (Harter, 1983; Marsh, 1984, 1990; Demo et al., 1987, citado por Fontaine et al., 1992). Na formação do autoconceito escolar estão assim presentes, e de forma igualmente importante, as opiniões que o aluno recebe dos pais, colegas e professores, relativamente aos seus resultados escolares (Simões & Vaz Serra, 1987).

O facto de a percepção que os adolescentes têm da interacção com os seus pais ser mais positiva ou mais negativa, pode levar a diferentes níveis de autoconceito (Fontaine et al., 1992).

As interpretações subjectivas dessa relação têm uma forte influência no processo de construção das características psicológicas (Brook et al., 1980; Mill & Grusec, 1988; Schwarz et al., 1985; Scott et al., 1991; Steinberg, et al., 1992, citado por Fontaine et al., 1992), pelo que o impacto da interacção pais-filhos no desenvolvimento do conceito de si próprio depende da percepção que os filhos têm da mesma.

Cooper (1983, citado por Veiga, 1989) verificou que alunos que têm percepção negativa da família apresentam, geralmente, autoconceito mais baixo do que aqueles que sentem apoio e proximidade com os pais.

Segundo os estudos de Rosenberg (1963, citado por Veiga, 1989), os alunos que focam comportamentos de castigo por parte dos pais apresentam um autoconceito mais baixo do que aqueles que evidenciam um relacionamento de ajuda; ainda assim, o nível de autoconceito mais baixo é o dos alunos cujos pais se revelam indiferentes nas suas respostas. Na mesma direcção, estudos de Brookover e outros (1965, citado por Veiga, 1989) concluíram que, ao dar reforços positivos aos filhos, os pais promoviam o autoconceito escolar e resultados académicos. Desta forma, Becker (1964, citado por Veiga, 1989) considerou que há uma associação entre o nível baixo de autoconceito de alunos com fraco rendimento escolar e as relações familiares de inferior qualidade.

A existência de grande interacção entre pais e filhos está associada a altos níveis de autoconceito e, em menor escala, ao rendimento escolar (Geoffrey, 1984, citado por Veiga, 1989).

Um bom autoconceito depende de uma boa atmosfera familiar e de uma relação positiva com os pais, na base da tolerância, compreensão, ajuda e incentivo; o que salienta a importância dos factores de educação (Vaz Serra, Firmino & Matos, 1987a, citado por Vaz Serra, 1988).

#### 4. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

O presente estudo tem como foco central a percepção que os adolescentes têm da sua relação familiar, e visa analisar de que forma esta variável se relaciona com a orientação motivacional, o autoconceito e os resultados académicos dos adolescentes.

Assim apresentamos como objectivos:

- Verificar se existe uma relação entre a percepção da relação familiar, a motivação para a aprendizagem e o autoconceito de adolescentes do 7º e 9º ano.

- Analisar as influências dessa relação nos resultados académicos.

Diversos estudos (Koutsoulis & Campbell, 2001; Peixoto, 2003, 2004) salientam que uma percepção positiva da relação familiar leva a uma maior motivação para a escola, melhora o autoconceito e conduz a melhores resultados académicos. Por esse motivo direccionamos as nossas hipóteses, com o objectivo de estudar a ligação que se estabelece entre a qualidade da relação familiar e as outras variáveis em estudo.

De acordo com o estudo de Eccles e colaboradores (1998), a percepção que os pais têm das capacidades da criança determinam as crenças desta nas suas competências, o que é importante para a orientação motivacional. Apresentamos assim a nossa primeira hipótese:

Hipótese 1 – A percepção da relação familiar está relacionada com a orientação motivacional dos adolescentes.

Veiga (1989) faz referência aos estudos de Cooper (1983), nos quais se verificou que os alunos que sentem apoio e proximidade com os pais apresentam um autoconceito mais elevado do que aqueles que têm uma percepção negativa da relação familiar. Analisando um nível específico do autoconceito, Simões e Vaz Serra (1987), referem que o autoconceito escolar tem na sua base de formação as opiniões que os alunos recebem dos pais, colegas e professores, relativamente aos seus resultados escolares. Perante estes quadros teóricos, propomos a nossa segunda hipótese:

Hipótese 2 – A percepção da relação familiar está relacionada com o autoconceito global dos adolescentes, bem como com o seu autoconceito académico.

Steinberg, Elmer e Mounts (1989) defendem que o envolvimento parental na vida escolar dos filhos está associado a um melhor rendimento académico, bem como autoconceito académico e expectativas mais elevadas por parte dos adolescentes. Formulamos assim a nossa terceira hipótese:

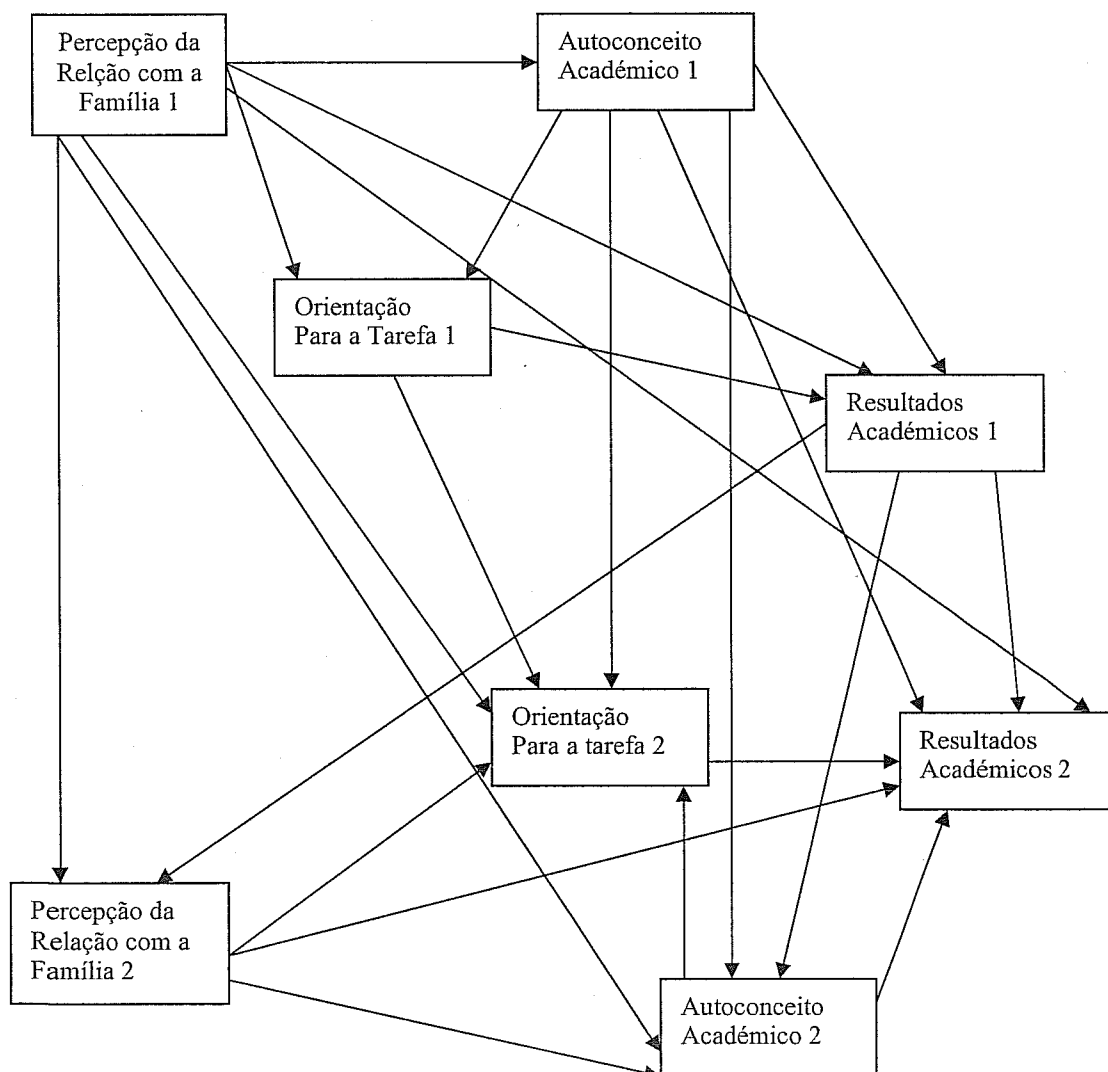
Hipótese 3 – Há uma relação entre a qualidade da relação familiar e os resultados académicos dos adolescentes.

A adolescência é um período de transformações, durante o qual a família assume um papel importante que, em diferentes momentos, adquire diferentes contornos significativos. Peixoto (2003) constata que a percepção da relação com a família sofre alterações nos adolescentes do 7º para o 9º ano de escolaridade. Com base nestes pressupostos, apresentamos a quarta hipótese do presente estudo:

Hipótese 4 – A forma como a qualidade da relação familiar se relaciona com a motivação, o autoconceito e os resultados académicos, é diferentes nos alunos do 7º e 9º ano de escolaridade.

### Relação entre as variáveis do estudo

Tendo por base os conteúdos teóricos apresentados na revisão da literatura, propomos o seguinte modelo hipotético, com vista a analisar as relações entre o a percepção da relação familiar, a orientação motivacional, o autoconceito e os resultados académicos. Uma vez que a recolha de dados foi feita em dois momentos, neste modelo estão presentes as variáveis já referidas, para as duas fases de análise.



No modelo apresentado, a ligação entre a percepção da relação com a família e os resultados académicos é mediada pela orientação para a tarefa e pelo autoconceito académico. Esta proposta assenta em estudos como o de Koutsoulis e Campbell (2001), segundo os quais o suporte parental psicológico afecta directamente a motivação dos estudantes e, conseqüentemente, a sua realização.

Também Saleiro (2004), num estudo referente aos objectivos motivacionais e rendimento escolar de alunos do 12º ano de escolaridade, verificou que a qualidade da relação familiar tem um papel muito importante na realização dos estudantes, na medida em que é um factor importante no desenvolvimento do autoconceito académico, que, por sua vez, exerce influência nos resultados escolares. Esta noção, de que o autoconceito interfere nos resultados académicos, é igualmente fundamentada pelo estudo de Skaalvik (1997). De acordo com os resultados do mesmo, há uma relação positiva entre auto-valorização, autoconceito e realização académica.

Saleiro (2004) constata ainda que a orientação para a tarefa recebe influência da qualidade da relação familiar e do autoconceito. Suportamos assim as ligações referidas anteriormente para o modelo, e acrescentamos a ligação entre autoconceito académico e orientação para a tarefa.

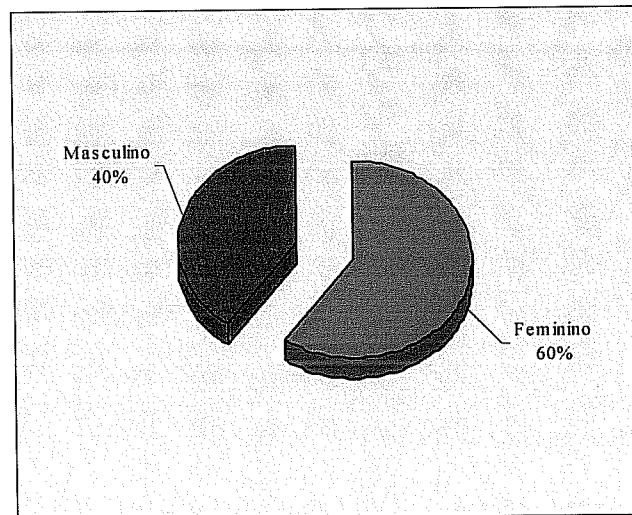
Koutsoulis e Campbell (2001) verificaram ainda que o melhor predictor para a realização, em alunos do ensino superior, é a sua habilidade antecedente. Com base nestes pressupostos, propomos no modelo a ligação dos resultados académicos da primeira fase de aplicação com os resultados académicos da segunda fase de aplicação.

## 5. MÉTODO

### Participantes

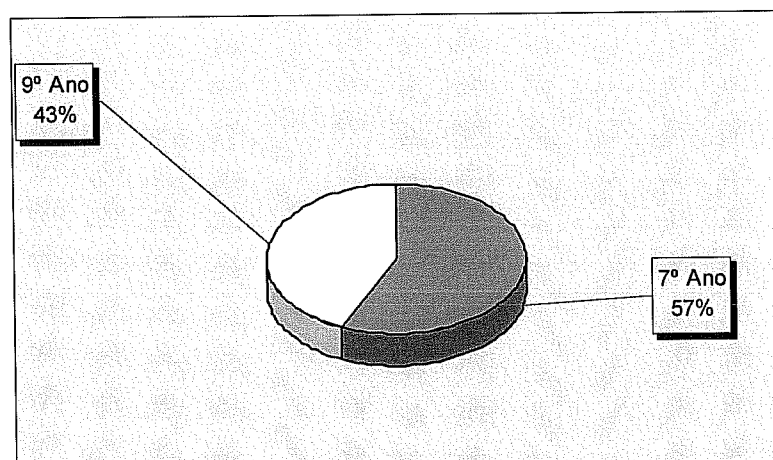
Neste estudo participaram um total de 130 alunos, do 7º e 9º ano de escolaridade, da Escola EB2,3 João Afonso de Aveiro.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos em função do sexo.



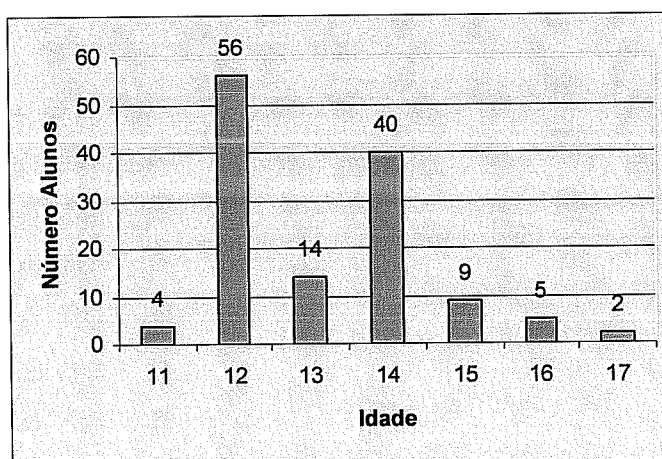
Como se verifica no gráfico 1, 60% dos participantes é do sexo feminino e 40% do sexo masculino.

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade.



Como podemos verificar pelo gráfico 2, 57% dos participantes frequenta o 7º ano de escolaridade e 43% frequenta o 9º ano de escolaridade.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos em função da idade.



Os estudantes que participaram neste estudo apresentam idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. De acordo com o gráfico 3, na amostra existem 56 alunos com 12 anos de idade, 40 com 14 anos de idade, 14 com 13 anos de idade, 9 com 15 anos de idade, 5 com 16 anos de idade, 4 com 11 anos de idade e 2 alunos com 17 anos de idade.

## Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizada uma folha de identificação e caracterização do aluno, e três escalas que permitiram avaliar respectivamente as 3 variáveis principais do estudo: Escala de Percepção da Relação Familiar, Escala de Motivação e Escala de Autoconceito.

### Escala de Percepção da Relação Familiar – EPRF – de Peixoto (1999)

Esta escala é constituída por 35 itens, que permitem avaliar a percepção da relação com a família em 4 dimensões diferentes, correspondentes a 4 sub-escalas: Autonomia, Aceitação, Suporte nas Tarefas Escolares e Suporte Afectivo.

O formato dos itens assenta numa formulação idêntica à utilizada nas escalas de Harter (1985,1988). Em cada item são identificados dois grupos de sujeitos, pedindo-se a quem responde que, em primeiro lugar, se identifique com um dos grupos de sujeitos e que, seguidamente digam se é exactamente assim ou se é mais ou menos assim.

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família gosta deles tal como são	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que a sua família gostaria que eles fossem diferentes	<input type="checkbox"/>

A cada dimensão da escala correspondem determinados itens que pretendem avaliar um determinado domínio da relação familiar.

Autonomia – procura avaliar a percepção que o sujeito tem do grau de controlo exercido pela família e da sua participação nas decisões familiares que o afectam. Itens: 1, 11, 16, 21, 26, 31

Aceitação – pretende avaliar o grau de aceitação que o sujeito sente por parte da família. Itens: 2, 9, 19, 24, 29, 34

Suporte Afectivo – procura avaliar em que medida o sujeito sente que pode contar com a família para a resolução dos problemas com que se confronta. Itens: 7, 12, 17, 22, 27, 32

Suporte nas Tarefas Escolares – pretende avaliar em que medida o sujeito sente que a família o acompanha, incentiva e apoia na sua vida escolar. Itens: 8, 13, 18, 23, 28, 33

### Escala de Motivação

A Escala de Motivação de Skaalvik, devidamente traduzida e adaptada à realidade portuguesa, é constituída por 27 itens que se dividem em 4 sub-escalas, correspondentes a diferentes dimensões da motivação.

Cada item é composto por uma afirmação perante a qual o sujeito se posiciona, verificando se corresponde ou não à sua maneira de ser.

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Na escola alguns alunos gostam de aprender coisas interessantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Orientação para a Tarefa – avalia se o sujeito foca a sua atenção na tarefa e não numa recompensa extrínseca. Itens: 1, 5, 8, 12, 15, 18, 25

Orientação para o Evitamento – avalia em que medida o sujeito evita tarefas que pensa não ser capaz de realizar com sucesso. Itens: 4, 11, 17, 19, 22, 26

Auto-Defesa – avalia a forma como o sujeito procura não ser o pior em comparação com os outros e evita reacções negativas por parte destes. Itens: 3, 7, 10, 13, 16, 20, 23

Auto-Valorização – avalia se o sujeito tenta ser o melhor ou demonstrar capacidades superiores às dos colegas. Itens: 2, 6, 9, 14, 21, 24, 27

### **Escala de Autoconceito**

A Escala de Autoconceito e Auto-Estima, construída por Peixoto e Almeida (1999), teve por base a adaptação portuguesa da escala de autoconceito e auto-estima de Susan Harter (1998).

Esta escala permite traduzir ideias de competência em vários domínios da vida dos adolescentes, estando dividida em duas partes: Perfil de Auto-Percepção – “Como é que eu sou” e Escala de Importância – “O quanto isto é importante para mim”.

O Perfil de Auto-Percepção é constituído por 53 itens que se dividem em 10 sub-escalas, 9 correspondendo a dimensões específicas do autoconceito e uma direccionada para a avaliação da auto-estima. A Escala de Importância é constituída por 18 itens, igualmente divididos pelas 9 dimensões do autoconceito. Visa avaliar a importância atribuída pelo sujeito aos diferentes domínios específicos.

Cada item tem por base uma afirmação perante a qual o sujeito se posiciona, verificando se corresponde ou não à sua maneira de ser.

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ao cotar cada resposta é atribuída uma pontuação de 1 a 4, correspondendo a pontuação 1 a uma baixa competência percebida ou baixa importância atribuída e a pontuação 4 a uma elevada competência percebida ou elevada importância atribuída.

A cada dimensão da escala correspondem determinados itens que permitem avaliar os diferentes domínios do autoconceito.

Competência Escolar – pretende avaliar o modo como o sujeito percebe o seu desempenho escolar, sendo constituída por itens relacionados com a escola. Itens: 1, 11, 21, 31, 41

Aceitação Social – pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao modo como é aceite pelos colegas e à sua popularidade. Itens: 2, 12, 22, 32, 42

Competência Atlética – visa avaliar a percepção do sujeito relativamente as suas capacidades em actividades físicas e/ou desportivas. Itens: 3, 13, 23, 33, 43

Aparência Física – pretende avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspecto, peso, tamanho, etc. Itens: 4, 14, 24, 44, 52

Atracção Romântica – visa avaliar a percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído. Itens: 5, 25, 35, 45, 51

Comportamento – refere-se à forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc. Itens: 6, 16, 26, 36, 46

Amizades Íntimas – pretende avaliar a percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos. Itens: 7, 17, 27, 37, 47

Competência a Língua Materna – pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português. Itens: 8, 18, 28, 38, 48

Competência a Matemática – visa avaliar a percepção das capacidades matemáticas do sujeito. Itens: 9, 19, 29, 39, 49

Auto-Estima – pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa. É uma avaliação do valor do adolescente enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência. Itens: 10, 20, 30, 40, 50, 53

Esta escala permite ainda avaliar o Autoconceito Académico, através das dimensões Competência Escolar, Competência a Língua Materna e Competência a Matemática. É a análise de todos os itens destas dimensões que permite fazer uma avaliação do Autoconceito Académico.

### **Procedimentos**

O primeiro passo antes da recolha de dados em si passou pelo contacto com o Conselho Executivo da Escola EB2,3 João Afonso de Aveiro. Tendo sido explicado o estudo, e aceite que se realizasse nessa instituição, procedeu-se ao pedido de autorização, que foi enviado aos pais de todos os alunos dos 7º e 9º anos da escola. Após obtermos as autorizações, elaborou-se a calendarização da aplicação das escalas.

Tendo em conta os objectivos do estudo, a recolha de dados foi realizada em dois momentos. O primeiro momento decorreu em Dezembro de 2004 e o segundo em Abril de 2005.

Para cada fase de aplicação foram escolhidos dois dias para cada turma. No primeiro dia foram administradas a Escala de Percepção da Relação Familiar e a Escala

da Motivação – a ordem de apresentação das escalas foi alternada, começando umas turmas pela EPRF e outras pela Escala de Motivação. No segundo dia procedeu-se ao preenchimento da Folha de Caracterização e administrou-se a Escala de Autoconceito. Optou-se por apresentar a folha de caracterização no segundo dia, para que se pudesse informar primeiramente aos alunos quais os dados que iria ser necessário fornecerem.

Todas as escalas foram explicadas em voz alta, para todos os alunos da turma, referindo os exemplos e indicando que deveriam procurar esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Houve a preocupação de frisar que não existiam respostas certas ou erradas, pelo que seria fundamental que fossem sinceros no preenchimento de todos os itens.

Os dados referentes aos resultados académicos foram recolhidos através das pautas referentes à avaliação do 1º e 2º períodos lectivos, dos meses de Dezembro de 2004 e Abril de 2005, que correspondem, respectivamente, à primeira e segunda fase de aplicação das escalas.

## 6. ANÁLISE DE DADOS

### Análise das propriedades psicométricas das escalas

Por forma a verificar a consistência interna das escalas utilizadas, procedeu-se à análise das suas propriedades psicométricas. Para a Escala de Percepção da Relação com a Família, bem como para a Escala de Autoconceito, foi feita uma análise de fidedignidade, através dos valores de Alpha de Cronbach. Para a Escala de Motivação de Skaalvik procedeu-se inicialmente a uma análise factorial, que se seguiu da respectiva análise de fidedignidade, mediante os valores de Alpha de Cronbach.

#### Escala de Percepção da Relação com a Família

Na quadro que se segue podemos verificar que os valores de Alpha de Cronbach das diferentes dimensões da Escala de Percepção da Relação com a Família, variam entre 0.714 e 0.844, na primeira fase de aplicação, e entre .742 e .830, na segunda fase de aplicação, o que indica que a escala apresenta uma validade interna aceitável. Nunnaly (1978, citado por Peixoto, 2003) considera que .70 é o limiar mínimo para a consistência interna.

Quadro 1 – Valores de alpha de Cronbach referentes às dimensões da Escala de Percepção da Relação Familiar, para as duas fases de aplicação.

Dimensão	Itens	Valores de Alpha	
		1ª fase	2ª fase
Autonomia	6, 11, 16, 21, 26, 31	0.732	0.742
Aceitação	2, 9, 19, 24, 29, 34	0.844	0.830
Suporte Afectivo	7, 12, 17, 22, 27, 32	0.782	0.814
Suporte Tarefa	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33	0.714	0.767

É no entanto de referir que na dimensão Autonomia substituímos o item 1 pelo item 6 e na dimensão Suporte nas Tarefas foi acrescentado o item 3. Conforme se pode verificar nos quadros abaixo, efectuaram-se estas alterações por forma a obter valores de alpha aceitáveis. Embora na segunda fase os valores de alpha fossem aceitáveis com os itens iniciais, os itens utilizados na análise de dados têm que ser os mesmos para os dois momentos de aplicação, daí terem sido feitas as alterações nas duas fases de aplicação.

Quadro 2 – Escolha dos itens para um melhor valor de alpha de Cronbach para a dimensão autonomia

Itens	Valores de Alpha	
	1ª Fase	2ª Fase
1, 11, 16, 21, 26, 31	.674	.731
1, 6, 11, 16, 21, 26, 31	.697	.750
6, 11, 16, 21, 26, 31	.732	.742

Quadro 3 – Escolha dos itens para um melhor valor de alpha de Cronbach para a dimensão suporte nas tarefas escolares

Itens	Valores de Alpha	
	1ª Fase	2ª Fase
8, 13, 18, 23, 28, 33	.667	.769
3, 8, 13, 18, 23, 28, 33	.714	.767

### Escala de Motivação de Skaalvik

Para verificar a validade interna da Escala de Motivação foi feita uma análise factorial exploratória com extracção através do método “*maximum likelihood*” e com rotação oblíqua com normalização de Kaiser. Foi feita a definição prévia de 4 factores, uma vez que a escala original de Skaalvik é constituída por 4 dimensões. Optou-se pela utilização deste método, dado ser o método utilizado pelo autor da escala.

Quadro 4 – Análise factorial após rotação oblíqua para os itens da Escala de Motivação, na primeira fase de aplicação

Itens	Factor			
	1	2	3	4
M14a (AV)	.889			
M24a (AV)	.815			
M6a (AV)	.657			
M9a (AV)	.633			
M12a (AV)	.616			
M21a (AV)	.578			
M27a (AV)	.492			
M10a (AD)				
M17a (E)		-.706		
M11a (E)		-.703		
M4a (E)		-.654		
M26a (E)		-.582		
M22a (E)		-.576		
M19a (E)				
M13a (AD)			-.859	
M7a (AD)			-.829	
M3a (AD)			-.772	
M16a (AD)			-.550	
M20a (AD)				
M18a (OT)				.592
M1a (OT)				.494
M25a (OT)				.455
M12a (OT)				.452
M23a (AD)				.428
M8a (OT)				.422
M15a (OT)				.413
M5a (OT)				

OT – Orientação para a Tarefa; E – Evitamento; AV – Auto-Valorização; AD – Auto-Defesa

Na primeira fase encontramos no primeiro factor os itens de Auto-Valorização, no segundo factor os itens de Evitamento, no terceiro factor os itens de Auto-Defesa e no quarto factor os itens de Tarefa.

Quadro 5 – Análise factorial após rotação oblíqua para os itens da Escala de Motivação, na segunda fase de aplicação

Itens	Factor			
	1	2	3	4
M7b (AD)	.948			
M13b (AD)	.891			
M3b (AD)	.821			
M16b (AD)	.609			
M19b (E)				
M10b (AD)				
M12b (OT)		.771		
M8b (OT)		.677		
M25b (OT)		.673		
M15b (OT)		.661		
M1b (OT)		.579		
M5b (OT)		.564		
M18b (OT)		.418		
M24b (AV)			.768	
M14b (AV)			.747	
M6b (AV)			.740	
M9b (AV)			.712	
M2b (AV)			.690	
M21b (AV)			.619	
M20b (AD)			.488	
M26b (E)				.850
M22b (E)				.760
M4b (E)				.539
M11b (E)				.534
M17b (E)				.532
M27b (AV)				.402
M23b (AD)				

OT – Orientação para a Tarefa; E – Evitamento; AV – Auto-Valorização; AD – Auto-Defesa

Na segunda fase encontramos no primeiro factor os itens de Auto-Defesa, no segundo factor os itens de Tarefa, no terceiro factor os itens de Auto-Valorização e no quarto factor os itens de Evitamento.

Foram eliminados itens que apareciam em dimensões não correspondentes á sua. Uma vez que foi feita análise factorial para as duas fases de aplicação da escala, foram igualmente eliminados os itens que não apareciam no mesmo factor nas duas fases. Assim, eliminámos os itens 10, 19, 20, 23 e 27. Para cada dimensão foram então tidos em conta os seguintes itens:

Auto-Defesa – 3, 7, 13, 16

Tarefa – 1, 5, 8, 12, 18, 25

Evitamento – 4, 11, 17, 22, 26

Auto-Valorização – 2, 6, 9, 14, 21, 24

Com base nestes dados, procedeu-se ao cálculo dos valores de Alpha de Cronbach para as diferentes dimensões da Escala de Motivação, nos dois momentos de aplicação.

Quadro 6 – Valores de alpha de Cronbach referentes às dimensões da Motivação, para as duas fases de aplicação

Dimensão	Itens	Valores de Alpha	
		1ª fase	2ª fase
Tarefa	1, 5, 8, 12, 15, 18, 25	0.751	0.836
Auto-Valorização	2, 6, 9, 14, 21, 24	0.851	0.879
Auto-Defesa	3, 7, 13, 16	0.850	0.890
Evitamento	4, 11, 17, 22, 26	0.804	0.853

Na primeira fase de aplicação os valores de alpha variam entre .751 e .850 e na segunda fase de aplicação variam entre .836 e .890, o que permite concluir que a validade interna da escala é aceitável.

### Escala de Autoconceito

No quadro seguinte estão representados os valores de Alpha de Cronbach das diferentes dimensões da Escala de Autoconceito, referentes às duas fases de aplicação da mesma.

Quadro 7 – Valores de alpha de Cronbach referentes às dimensões do Autoconceito, para as duas fases de aplicação

Dimensão	Itens	Valores de Alpha	
		1ª fase	2ª fase
Competência Escolar	1, 11, 21, 31, 41	0.713	0.752
Aceitação Social	2, 12, 22, 32, 42	0.711	0.715
Competência Atlética	3, 13, 23, 33, 43	0.603	0.742
Aparência Física	4, 14, 24, 44, 52	0.810	0.883
Atração Romântica	5, 25, 35, 45, 51	0.705	0.780
Comportamento	6, 16, 26, 36, 46	0.745	0.807
Amizades Íntimas	7, 17, 27, 37, 47	0.828	0.893
Competência Língua Materna	8, 18, 28, 38, 48	0.617	0.452
Competência Matemática	9, 19, 29, 39, 49	0.861	0.854
Auto-Estima	10, 20, 30, 40, 50, 53	0.750	0.790

Na primeira fase de aplicação, os valores variam entre 0.705 (Atração Romântica) e 0.861 (Competência Matemática), à excepção das dimensões Competência Atlética e Competência Língua Materna cujos valores são, respectivamente, 0.603 e 0.617. Na segunda fase de aplicação os valores variam entre 0.715 (Aceitação Social) e 0.893 (Amizades Íntimas), com excepção da dimensão Competência a Língua Materna, que apresenta 0.452.

Uma vez que o valor de alfa para a dimensão Competência a Língua Materna, na segunda fase de aplicação, se encontra muito abaixo do limiar mínimo para consistência interna, não sendo por isso fiável, no seguimento deste trabalho não serão tidos em conta os resultados obtidos para esta dimensão, no segundo momento de aplicação.

Ainda que os valores de alpha da dimensão Competência a Língua Materna sejam baixos, no Autoconceito Académico – que resulta da junção das dimensões Competência Escolar, Competência a Matemática e Competência a Língua Materna – os valores de alpha são aceitáveis, com .845 na primeira fase de aplicação e .777 na segunda fase de aplicação.

Quadro 8 – Valores de alpha de Cronbach referentes ao autoconceito académico, para as duas fases de aplicação.

	Itens	Valores de Alpha	
		1ª fase	2ª fase
Autoconceito Académico	1, 11, 21, 31, 41, 8, 18, 28, 38, 48, 9, 19, 29, 39, 49	0.845	0.777

## Relação entre variáveis – Análise de Correlações para o total da amostra

### Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e Escala de Motivação

No sentido de analisar a nossa primeira hipótese, procedeu-se a uma análise dos valores correlacionais entre as dimensões da escala de percepção da relação familiar e da motivação, por forma a verificar se existe relação entre a percepção da relação familiar e a orientação motivacional dos adolescentes.

Quadro 9 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação, na primeira fase de aplicação

Dimensão	Autonomia 1	Aceitação 1	Suporte	Suporte
			Afectivo 1	Tarefas 1
Tarefa 1	.404**	.304**	.424**	.455**
Evitamento 1	-.262**	-.199*	-.336**	-.314**
Auto-Valorização 1	.010	-.083	-.033	.107
Auto-Defesa 1	.055	-.072	-.165	-.047

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Ao analisarmos as correlações entre as várias dimensões destas duas escalas, na primeira fase de aplicação, verificamos que as correlações mais fortes se estabelecem entre o domínio de Orientação para a Tarefa e os 4 domínios da percepção familiar. A correlação mais forte dá-se com a dimensão Suporte nas Tarefas Escolares, com um valor de .455, seguida da correlação com o Suporte Afectivo (.424), com a Autonomia (.404) e por fim com a Aceitação (.304).

Embora não tão fortes, mas igualmente significativas, são as correlações entre o domínio Orientação para o Evitamento e as 4 dimensões da percepção familiar. Neste

caso, as correlações são negativas, sendo a mais significativa com o Suporte Afectivo (-.336), seguida do Suporte nas Tarefas Escolares (-.314). As correlações da Auto-Valorização e Auto-Defesa com os domínios da percepção familiar não são significativas. Verificamos assim que as dimensões da percepção da relação familiar se relacionam com as dimensões motivacionais referentes à tarefa, mas não se relacionam com as dimensões motivacionais referentes ao ego.

Quadro 10 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação, na segunda fase de aplicação

<b>Dimensão</b>	Autonomia 2	Aceitação 2	Suporte Afectivo 2	Suporte Tarefas 2
Tarefa 2	.317**	.230**	.290**	.338**
Evitamento 2	-.205*	-.181*	-.182*	-.274**
Auto-Valorização 2	.003	-.047	-.005	.093
Auto-Defesa 2	-.074	-.208*	-.154	-.157

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Na segunda fase de aplicação, os resultados correlacionais obtidos vão de encontro aos da primeira fase. Correlação da dimensão Orientação para a Tarefa com o Suporte nas Tarefas Escolares (.338), seguida da correlação com Autonomia (.317), Suporte Afectivo (.290) e Aceitação (.230). Também de forma concordante, a correlação do Evitamento com as dimensões da percepção familiar são negativas e um pouco significativas, sendo a mais forte com o Suporte nas Tarefas (-.274) e com Autonomia (-.205). De uma forma geral, mantêm-se não significativas as correlações de Auto-Defesa e Auto-Valorização com as dimensões da escala da família. No entanto surge nesta fase uma correlação significativa entre Auto-Defesa e Aceitação, com um valor negativo de -.208.

Quadro 11 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões da Motivação, nas duas fases de aplicação

<b>Dimensão</b>	<b>1ª fase</b>	<b>2ª fase</b>
Tarefa	.471**	.346**
Evitamento	-.333**	-.245**
Auto-Valorização	-.010	.007
Auto-Defesa	-.076	-.177*

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Os resultados obtidos mediante o total da Escala de Percepção da Relação Familiar vão de encontro aos já referidos anteriormente. Há uma relação entre a percepção da relação familiar e as dimensões motivacionais relacionadas com a tarefa, mas não há relação com as dimensões motivacionais referentes ao ego (à exceção da relação com a Auto-Defesa na segunda fase de aplicação).

### **Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e Autoconceito**

Por forma a verificar a nossa segunda hipótese, que pressupõe a existência de uma relação entre percepção da relação familiar e autoconceito, foi feita uma análise das correlações entre as dimensões das duas escalas. Analisa-se a relação da percepção da relação familiar com as dimensões do autoconceito global e, seguidamente, com o autoconceito académico.

Quadro 12 – Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito, na primeira fase de aplicação.

<b>Dimensão</b>	Autonomia 1	Aceitação 1	Suporte Afectivo 1	Suporte Tarefas 1
Competência Escolar 1	.195*	.127	.298**	.319**
Aceitação Social 1	.122	.326**	.315**	.158
Competência Atléticoa 1	.020	-.028	.066	-.040
Aparência Física 1	.334**	.212*	.336**	.240**
Atração Romântica 1	.111	.205*	.214*	.085
Comportamento 1	.373**	.323*	.401**	.255**
Amizades Íntimas 1	.131	.200*	.128	.152
Competência Língua Materna 1	.099	.080	.166	.206*
Competência Matemática 1	.146	.110	.244**	.297**
Auto-Estima 1	.282**	.411**	.387**	.365**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Perante os dados do quadro, concluímos que, ao analisar as dimensões da percepção familiar e as dimensões do autoconceito, são diversas as que se relacionam de forma positiva e significativa. As mais fortes verificam-se entre Aceitação e Auto-Estima (.411), Suporte Afectivo e Comportamento (.401), bem como Suporte Afectivo e Auto-Estima (.387). Seguem-se as correlações entre Autonomia e Comportamento (.373), Suporte nas Tarefas Escolares e Auto-Estima (.365). Também significativa é a correlação entre Suporte Afectivo e Aparência Física (.336), bem como Autonomia e Aparência Física (.334).

Quando o suporte afectivo e a autonomia são maiores, aumenta o autoconceito do adolescente face ao seu comportamento e aparência física. A auto-estima do adolescente aumenta quando há maior aceitação, maior suporte afectivo e maior suporte nas tarefas escolares.

Quadro 13 – Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito, na segunda fase de aplicação.

<b>Dimensão</b>	Autonomia 2	Aceitação 2	Suporte Afectivo 2	Suporte Tarefas 2
Competência Escolar 2	.318**	.244**	.299**	.350**
Aceitação Social 2	.331**	.357**	.398**	.257**
Competência Atlética 2	.033	-.037	.032	-.137
Aparência Física 2	.358**	.368**	.405**	.195*
Atracção Romântica 2	.194*	.080	.149	.007
Comportamento 2	.410**	.239**	.258**	.217*
Amizades Íntimas 2	.117	.156	.240**	.259**
Competência				
Matemática 2	.094	.244**	.238**	.313**
Auto-Estima 2	.441**	.421**	.451**	.322**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Também na segunda fase de aplicação, surgem várias correlações significativas e no sentido positivo entre as diversas dimensões da percepção familiar e do autoconceito. As mais fortes verificam-se na relação da Auto-Estima com Suporte Afectivo (.451), com Autonomia (.441) e com Aceitação (.421). Seguem-se as correlações entre Autonomia e Comportamento (.410) e entre Suporte Afectivo e Aparência Física (.405). De um modo global, mantêm-se as mesmas correlações fortes que existiam na primeira fase de aplicação das escalas.

A auto-estima do adolescente aumenta quando há mais autonomia, maior aceitação e maior suporte afectivo. Quando a autonomia é maior aumenta o autoconceito do adolescente face ao seu comportamento e quando o suporte afectivo é maior aumenta o autoconceito de aparência física.

Quadro 14 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões do Autoconceito, nas duas fases de aplicação

<b>Dimensão</b>	<b>1ª fase</b>	<b>2ª fase</b>
Competência Escolar	.279**	.356**
Aceitação Social	.282**	.407**
Competência Atlética	.014	-.024
Aparência Física	.343**	.406**
Atração Romântica	.191*	.135
Comportamento	.414**	.335**
Amizades Íntimas	.179	.229*
Competência Língua Materna	.161	-
Competência Matemática	.234*	.261**
Auto-Estima	.429**	.493**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Analisando o total da escala da família em correlação com as dimensões da escala de autoconceito, na primeira fase, verificamos que a correlação mais forte dá-se com a sub-escala da Auto-Estima, apresentando um valor de .429, à qual se segue o domínio Comportamento com uma correlação de .414. Embora não tão fortes, mas igualmente significativas, são as correlações com a Aparência Física (.343), a Aceitação Social (.282) e a Competência Escolar (.279).

Para a segunda fase de aplicação, o total da família apresenta uma correlação significativa e positiva, com as mesmas dimensões da primeira fase: Auto-Estima (.493), Aceitação Social (.407), Aparência Física (.406), Competência Escolar (.356) e Comportamento (.335).

Quando a percepção da qualidade da relação familiar é maior, também aumenta a auto-estima do adolescente e o autoconceito que este tem face ao seu comportamento, à sua competência escolar, à sua aparência física e à aceitação social.

Quadro 15 – Correlações entre as dimensões da EPRF e o autoconceito académico, nas duas fases de aplicação

	<b>Autonomia</b>	<b>Aceitação</b>	<b>Suporte Afectivo</b>	<b>Suporte Tarefas</b>
1ª fase	.185*	.141	.306**	.357**
2ª fase	.195*	.207*	.246**	.362**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Relativamente ao Autoconceito Académico, verificamos que, nas duas fases de aplicação, apresenta correlações significativas com todos os domínios da percepção da relação familiar. As mais fortes dão-se com o Suporte nas Tarefas Escolares, sendo de .357 na primeira fase e .362 na segunda, e com o Suporte Afectivo, de .306 na primeira fase e .246 na segunda. Quanto maior for a percepção de suporte por parte da família, melhor será o autoconceito académico do adolescente.

Quadro 16 – Correlações entre o autoconceito académico e o total da EPRF, nas duas fases de aplicação

1ª fase	.291**
2ª fase	.294**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

A correlação do Total da EPRF com o Autoconceito Académico é significativa e de valor idêntico nas duas fases, sendo de .291 na primeira e .294 na segunda. Há uma relação directa entre a percepção da relação familiar e o autoconceito académico.

### **Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e Resultados Académicos**

No sentido de verificar a terceira hipótese deste estudo, foram analisadas as correlações entre as dimensões da escala de percepção da relação com a família e os resultados académicos dos adolescentes.

As correlações entre as dimensões da percepção familiar e os resultados académicos apresentam-se todas no sentido positivo, como se verifica no quadro seguinte.

Quadro 17 – Correlações entre os resultados académicos e as dimensões da EPRF, nas duas fases de aplicação.

	Autonomia	Aceitação	Suporte Afectivo	Suporte Tarefas
Média Notas				
1ª fase	.176*	.109	.219*	.280**
Média Notas				
2ª fase	.133	.295**	.161	.307**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Na primeira fase os resultados escolares apresentam uma correlação significativa com três as dimensões da percepção familiar, sendo mais forte com o Suporte nas

Tarefas Escolares (.280) e o Suporte Afectivo (.219). Na segunda fase a correlação é significativa com o Suporte nas Tarefas Escolares (.307) e com a Aceitação (.295). Quando o suporte nas tarefas escolares, o suporte afectivo e a aceitação são maiores, os resultados académicos tendem a ser melhores.

Quadro 18 – Correlações entre os resultados académicos e o total da EPRF, nas duas fases de aplicação

Média Notas 1ª fase	.229**
Média Notas 2ª fase	.259**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

A correlação entre o total da família e os resultados escolares é significativa em ambas as fases, sendo .229 na primeira e .259 na segunda. Verifica-se assim a existência de uma relação directa entre a percepção da relação familiar e os resultados académicos, sendo que, quando a qualidade da relação familiar é maior, os resultados académicos são melhores.

### Relação entre variáveis – Análise de correlações para o 7º ano

Com vista a verificar a quarta hipótese em estudo, procedeu-se à análise das correlações entre as diferentes variáveis, separadamente, para o 7º e 9º ano de escolaridade. Esta análise permitirá verificar se existem diferenças para os alunos do 7º e 9º ano, na forma como a qualidade da relação familiar se relaciona com a sua orientação motivacional, com o seu autoconceito e com os seus resultados académicos.

#### Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e Escala de Motivação

Por forma a analisar a relação entre a percepção da relação familiar e a motivação dos alunos do 7º ano, foi feita uma análise das correlações entre as dimensões das escalas que medem estas variáveis.

Quadro 19 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação para o 7º ano de escolaridade, na primeira fase de aplicação.

Dimensão	Autonomia 1	Aceitação 1	Suporte	Suporte
			Afectivo 1	Tarefas 1
Tarefa 1	0.496**	0.325**	0.510**	0.436**
Evitamento 1	-0.387**	-0.290*	-0.460**	-0.400**
Auto-Valorização 1	0.106	0.006	0.026	0.066
Auto-Defesa 1	0.048	-0.048	-0.266	-0.069

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Na primeira fase, as dimensões da percepção familiar relacionam-se de forma significativa com a Orientação para a Tarefa e com a Orientação para o Evitamento; no entanto as relações dão-se em sentido diferente, sendo positivas com a Orientação para a Tarefa e negativas com a Orientação para o Evitamento. As correlações mais fortes

verificam-se entre a Orientação para a Tarefa e o Suporte Afectivo (0.510) e entre a Orientação para a Tarefa e a Autonomia (0.496). No sentido inverso são as correlações entre Evitamento e Suporte Afectivo (-0.460) e entre Orientação para o Evitamento e Autonomia (-0.387). Para alunos do 7º ano, as dimensões da percepção da relação familiar relacionam-se com as dimensões motivacionais referentes à tarefa, mas não se relacionam com as dimensões motivacionais referentes ao ego.

Quadro 20 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação para o 7º ano de escolaridade, na segunda fase de aplicação

<b>Dimensão</b>	Autonomia 2	Aceitação 2	Suporte Afectivo 2	Suporte Tarefas 2
Tarefa 2	0.448**	0.335**	0.402**	0.371**
Evitamento 2	-0.285*	-0.366**	-0.275*	-0.376**
Auto-Valorização 2	0.176	-0.054	0.094	0.088
Auto-Defesa 2	0.075	-0.176	-0.212	-0.148

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Na segunda fase de aplicação, mantêm-se as correlações mais significativas entre Orientação para a Tarefa e as dimensões da percepção familiar, no sentido positivo, e entre Orientação para o Evitamento e as mesmas, no sentido negativo. A correlação mais forte verifica-se entre Orientação para a Tarefa e Autonomia (0.448) e Orientação para a Tarefa e Suporte Afectivo (0.402). A Orientação para o Evitamento apresenta as correlações mais fortes com Suporte nas Tarefas Escolares (-0.376) e com Aceitação (-0.366). Tal como na primeira fase, não se verifica relação entre a percepção da relação familiar e as dimensões do ego, para alunos do 7º ano de escolaridade.

Quadro 21 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões da Motivação para o 7º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação

<b>Dimensão</b>	1ª fase	2ª fase
Tarefa	0.537**	0.460**
Evitamento	-0.465**	-0.376**
Auto-Valorização	0.061	0.093
Auto-Defesa	-0.115	-0.182

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Se analisarmos as correlações entre motivação e percepção familiar, a partir do total da escala de percepção da relação com a família, verificamos que a correlação mais significativa é com a dimensão Orientação para a Tarefa, com 0.537 na primeira fase e 0.460 na segunda. Quando a percepção da relação familiar é maior, a orientação motivacional para a tarefa também aumenta.

### **Escala de Percepção da Relação com a Família e Escala de Autoconceito**

No sentido de analisar a relação entre a percepção da relação familiar e o autoconceito dos alunos do 7º ano, foram analisados os valores correlacionais entre as dimensões das duas variáveis.

Quadro 22 – Correlação entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito para o 7º ano, na primeira fase de aplicação

<b>Dimensão</b>	Autonomia 1	Aceitação 1	Suporte Afectivo 1	Suporte Tarefas 1
Competência Escolar 1	0.236	0.164	0.440**	0.297*
Aceitação Social 1	0.085	0.185	0.311*	0.189
Competência Atléticoa 1	0.046	0.009	0.138	-0.062
Aparência Física 1	0.389**	0.230	0.453**	0.213
Atração Romântica 1	0.030	0.011	0.201	-0.116
Comportamento 1	0.407**	0.306*	0.467**	0.356**
Amizades Íntimas 1	0.218	0.300*	0.209	0.291*
Competência Língua				
Materna 1	0.066	0.149	0.353**	0.162
Competência				
Matemática 1	0.240	0.147	0.383**	0.295*
Auto-Estima 1	0.211	0.314*	0.399**	0.286*

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

A correlação mais forte verifica-se entre Suporte Afectivo e Comportamento e (0.467). Segue-se a correlação entre Suporte Afectivo e Aparência Física (0.453) e entre Autonomia e Comportamento (0.407). Quando há maior suporte afectivo, o autoconceito de comportamento e de aparência física, dos adolescentes do 7º ano, aumenta. O seu autoconceito de comportamento aumenta também quando há mais autonomia.

Quadro 23 – Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito para o 7º ano, na segunda fase de aplicação

Dimensão	Autonomia 2	Aceitação 2	Suporte	Suporte
			Afectivo 2	Tarefas 2
Competência Escolar 2	0.362**	0.372**	0.406**	0.438**
Aceitação Social 2	0.345**	0.334**	0.370**	0.422**
Competência Atlética 2	0.165	0.030	0.095	-0.088
Aparência Física 2	0.367**	0.340**	0.435**	0.137
Atração Romântica 2	0.159	0.073	0.153	-0.003
Comportamento 2	0.455**	0.321**	0.263*	0.320**
Amizades Íntimas 2	-0.020	0.129	0.139	0.471**
Competência				
Matemática 2	0.096	0.279*	0.312**	0.319**
Auto-Estima 2	0.425**	0.439**	0.469**	0.306**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Na segunda fase, a correlação mais forte dá-se entre Suporte nas Tarefas Escolares e Amizades Íntimas (0.471). Segue-se a correlação entre Suporte Afectivo e Auto-Estima (0.469), Autonomia e Comportamento (0.455), Aceitação e Auto-Estima (0.439), Suporte nas Tarefas Escolares e Competência Escolar (0.438) e Suporte Afectivo e Aparência Física (0.435). Quando o suporte afectivo é maior, aumenta a auto-estima do adolescente e o seu autoconceito de aparência física. Quando há maior suporte nas tarefas escolares, o autoconceito de competência escolar dos alunos do 7º ano também aumenta.

Quadro 24 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões do Autoconceito para o 7º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação

<b>Dimensão</b>	1ª fase	2ª fase
Competência Escolar	0.357**	0.461**
Aceitação Social	0.236	0.430**
Competência Atlética	0.059	0.069
Aparência Física	0.412**	0.390**
Atração Romântica	0.067	0.120
Comportamento	0.472**	0.397**
Amizades Íntimas	0.290*	0.196
Competência Língua Materna	0.232	-
Competência Matemática	0.331**	0.294*
Auto-Estima	0.365**	0.489**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Relacionando o total da EPRF com as dimensões do Autoconceito, as correlações mais fortes verificam-se com o Comportamento (0.472), a Aparência Física (0.412) e a Auto-Estima (0.365). Todas as correlações são no sentido positivo. Na segunda fase, a correlação do total da família com as dimensões do autoconceito é mais forte para a Auto-Estima (0.489), a Competência Escolar (0.461), a Aceitação Social (0.430), o Comportamento (0.397) e a Aparência Física (0.390). Para alunos do 7º ano, quando a percepção da qualidade da relação familiar é maior, o autoconceito do seu comportamento, da sua competência escolar, da aceitação social e da sua aparência física, também aumentam, bem como a auto-estima.

Quadro 25 – Correlações entre as dimensões da EPRF e o autoconceito académico para o 7º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação

	<b>Autonomia</b>	<b>Aceitação</b>	<b>Suporte Afectivo</b>	<b>Suporte Tarefas</b>
1ª fase	0.227	0.196	0.479**	0.319**
2ª fase	0.279*	0.366**	0.399**	0.445**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Relativamente ao Autoconceito Académico, relacionando-o com as diferentes dimensões da percepção familiar, verificamos que na primeira fase a correlação é mais forte com o Suporte Afectivo (0.479), enquanto que na segunda fase é mais forte com o Suporte nas Tarefas Escolares (0.445). Na primeira fase há uma relação directa entre o suporte afectivo e o autoconceito académico e na segunda fase entre o suporte nas tarefas escolares e o auto-conceito académico, para alunos do 7º ano de escolaridade.

Quadro 26 – Correlações entre o total da EPRF e o autoconceito académico para o 7º ano de escolaridade nas duas fases de aplicação

1ª fase	0.381**
2ª fase	0.435**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

O Autoconceito Académico correlaciona-se de forma positiva e significativa com o total da família, apresentando valor 0.381 na primeira fase e 0.435 na segunda. Há uma relação directa entre a percepção da relação familiar e o autoconceito académico. Quando a percepção da relação familiar é maior, o autoconceito académico também aumenta, nos alunos do 7º ano.

### Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e Resultados Académicos

No sentido de verificar de que forma a qualidade da relação familiar se relaciona com os resultados académicos dos alunos do 7º ano de escolaridade, foram analisadas as correlações entre as dimensões da escala de percepção da relação com a família e os resultados académicos dos adolescentes.

Quadro 27 – Correlações entre as dimensões da EPRF e os resultados académicos do 7º ano nas duas fases de aplicação

	Autonomia	Aceitação	Suporte Afectivo	Suporte Tarefas
Média Notas				
1ª fase	0.237*	0.149	0.381**	0.274*
Média Notas				
2ª fase	0.165	0.404**	0.268*	0.336**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Os resultados académicos estão relacionados de forma significativa com as quatro dimensões da percepção familiar, sendo a correlação mais forte com o Suporte Afectivo (0.381), na primeira fase, e com a Aceitação (0.404), na segunda fase. Quando o suporte afectivo e a aceitação são maiores, os adolescentes do 7º ano apresentam melhores resultados académicos.

Quadro 28 – Correlação entre o total da EPRF e os resultados académicos do 7º ano para as duas fases de aplicação

Média Notas 1ª fase	0.323**
Média Notas 2ª fase	0.339**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

A correlação do total da escala de percepção da relação com a família com os resultados académicos é significativa nas duas fases, sendo de 0.323 na primeira e 0.339 na segunda. Há uma relação directa entre a percepção da relação familiar e os resultados académicos dos adolescentes do 7º ano.

### Relação entre variáveis – Análise de correlações para o 9º ano

Passamos à análise das correlações entre variáveis para os alunos do 9º ano de escolaridade.

#### Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e Escala de Motivação

Por forma a analisar a relação entre a percepção da relação familiar e a motivação dos alunos do 9º ano, foi feita uma análise das correlações entre as dimensões das escalas que medem estas variáveis.

Quadro 29 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação para o 9º ano de escolaridade, na primeira fase de aplicação

Dimensão	Autonomia 1	Aceitação 1	Suporte	Suporte
			Afectivo 1	Tarefas 1
Tarefa 1	0.222	0.166	0.233	0.475**
Evitamento 1	-0.027	-0.010	-0.102	-0.161
Auto-Valorização 1	-0.141	-0.194	-0.122	0.160
Auto-Defesa 1	0.055	-0.118	-0.058	-0.038

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

No 9º ano de escolaridade, a única correlação significativa entre a percepção da relação familiar e a motivação dá-se entre as dimensões Suporte nas Tarefas Escolares e Orientação para a Tarefa (.475), na primeira fase de aplicação. Significa que, para estes alunos, quando o suporte nas tarefas escolares é maior, aumenta a sua orientação para a tarefa.

Quadro 30 – Correlações entre as dimensões da EPRF e da Motivação para o 9º ano de escolaridade, na segunda fase de aplicação

<b>Dimensão</b>	Autonomia 2	Aceitação 2	Suporte Afectivo 2	Suporte Tarefas 2
Tarefa 2	0.048	0.008	-0.024	0.306*
Evitamento 2	-0.068	0.076	0.015	-0.132
Auto-Valorização 2	-0,244	0.000	-0.091	-0.174
Auto-Defesa 2	-0.095	-0.284*	-0.143	-0.174

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Tal como na primeira fase, há uma relação directa entre o suporte nas tarefas escolares e a orientação para a tarefa. Na segunda fase de aplicação surge também um valor correlacional significativo entre Aceitação e Auto-Defesa (-.284). Neste caso, a relação dá-se no sentido negativo, sendo que, quando a aceitação familiar é maior, a auto-defesa tende a diminuir.

Quadro 31 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões da Motivação para o 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação

<b>Dimensão</b>	1ª fase	2ª fase
Tarefa	0.310*	0.081
Evitamento	-0.085	-0.020
Auto-Valorização	-0.110	-0.078
Auto-Defesa	-0.051	-0.213

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Analisando as correlações entre motivação e percepção da relação familiar, a partir do total da percepção da relação com a família, verificamos que a única

correlação significativa dá-se com a Orientação para a Tarefa, na primeira fase de aplicação (.310). Quando é maior a percepção da relação familiar, aumenta a orientação motivacional para a tarefa, dos adolescentes do 9º ano de escolaridade.

### **Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e Escala de Autoconceito**

No sentido de analisar a relação entre a percepção da relação familiar e o autoconceito dos alunos do 9º ano, foram analisados os valores correlacionais entre as dimensões das duas variáveis.

Quadro 32 – Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito para o 9º ano, na primeira fase de aplicação

<b>Dimensão</b>	Autonomia 1	Aceitação 1	Suporte Afectivo 1	Suporte Tarefas 1
Competência Escolar 1	0.103	0.063	0.030	0.361**
Aceitação Social 1	0.150	0.427**	0.295*	0.096
Competência Atlético 1	-0.032	-0.094	-0.051	-0.036
Aparência Física 1	0.272	0.279*	0.200	0.334*
Atração Romântica 1	0.212	0.375**	0.210	0.296*
Comportamento 1	0.302*	0.334*	0.285*	0.108
Amizades Íntimas 1	0.016	0.104	0.019	0.004
Competência Língua				
Materna 1	0.095	-0.093	-0.155	0.192
Competência				
Matemática 1	0.013	0.068	0.065	0.296*
Auto-Estima 1	0.369**	0.500**	0.339*	0.439**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

A correlação mais forte verifica-se entre Aceitação e Auto-Estima (0.500), Suporte nas Tarefas Escolares e Auto-Estima (0.439), Aceitação e Aceitação Social (0.427), e entre Aceitação e Atracção Romântica (0.375).

Quando a aceitação familiar é maior, a auto-estima dos adolescentes do 9º ano aumenta, bem como o seu autoconceito face à aceitação social e à atracção romântica. Da mesma forma, quando o suporte nas tarefas escolares é maior, a auto-estima dos adolescentes aumenta também.

Quadro 33 – Correlações entre as dimensões da EPRF e do Autoconceito para o 9º ano de escolaridade, na segunda fase de aplicação

<b>Dimensão</b>	Autonomia 2	Aceitação 2	Suporte Afectivo 2	Suporte Tarefas 2
Competência Escolar 2	0.222	0.034	0.075	0.191
Aceitação Social 2	0.283*	0.348*	0.368**	-0.019
Competência Atlética 2	-0.190	-0.152	-0.109	-0.215
Aparência Física 2	0.367**	0.462**	0.437**	0.299*
Atracção Romântica 2	0.293*	0.138	0.223	0.026
Comportamento 2	0.313*	0.075	0.161	0.053
Amizades Íntimas 2	0.258	0.145	0.309*	0.030
Competência Matemática 2	0.077	0.187	0.118	0.313*
Auto-Estima 2	0.464**	0.391**	0.394**	0.362**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

As correlações mais fortes verificam-se entre Autonomia e Auto-Estima (0.464), Aceitação e Aparência Física (0.462) e Suporte Afectivo e Aparência Física (0.437). Deste modo, quando a autonomia é maior a auto-estima aumenta. Por sua vez, quando o

suporte afectivo e a aceitação são maiores, há um aumento do autoconceito de aparência física dos adolescentes do 9º ano.

Quadro 34 – Correlações entre o total da EPRF e as dimensões do Autoconceito para o 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação

<b>Dimensão</b>	1ª fase	2ª fase
Competência Escolar	0.144	0.147
Aceitação Social	0.304*	0.320*
Competência Atlética	-0.065	-0.194
Aparência Física	0.315*	0.482**
Atração Romântica	0.322*	0.213
Comportamento	0.319*	0.183
Amizades Íntimas	0.045	0.236
Competência Língua Materna	-0.012	-
Competência Matemática	0.116	0.201
Auto-Estima	0.486**	0.487**

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Ainda relativamente ao Autoconceito, na primeira fase, as dimensões que apresentam correlação mais forte com o total da percepção da relação com a família são a Auto-Estima (0.486), o Comportamento (0.319), a Aparência Física (0.315) e a Aceitação Social (0.304). Na segunda fase, as correlações mais fortes dão-se entre o total da percepção da relação com a família e as dimensões Auto-Estima (0.487), Aparência Física (0.482) e Aceitação Social (0.320).

Verificamos assim que, para alunos do 9º ano de escolaridade, há uma relação directa entre a percepção da relação familiar e o autoconceito relativamente ao

comportamento, aparência física e aceitação social. Quando a percepção da relação com a família é maior, aumenta também a auto-estima destes alunos.

Quadro 35 – Correlação entre as dimensões da EPRF e o autoconceito académico para o 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação

	<b>Autonomia</b>	<b>Aceitação</b>	<b>Suporte Afectivo</b>	<b>Suporte Tarefas</b>
1ª fase	0.081	0.027	-0.011	0.393**
2ª fase	0.040	-0.022	-0.030	0.230

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Analisando o Autoconceito Académico e as diferentes dimensões da percepção da relação familiar, constata-se que apenas existe correlação significativa com o Suporte nas Tarefas Escolares (.393), na primeira fase de aplicação. Há uma relação directa, pelo que, quando o suporte nas tarefas escolares aumenta, aumenta também o autoconceito académico.

Quadro 36 – Correlação entre o total da EPRF e o autoconceito académico para o 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação

1ª fase	0.119
2ª fase	0.049

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Não existe relação entre a percepção da relação familiar e o autoconceito académico dos adolescentes do 9º ano de escolaridade.

### Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e Resultados Académicos

No sentido de verificar de que forma a qualidade da relação familiar se relaciona com os resultados académicos dos alunos do 9º ano, foram analisadas as correlações entre as dimensões da escala de percepção da relação com a família e os resultados académicos dos alunos.

Quadro 37 – Correlação entre as dimensões da EPRF e os resultados académicos do 9º ano de escolaridade, nas duas fases de aplicação

	Autonomia	Aceitação	Suporte Afectivo	Suporte Tarefas
Média Notas				
1ª fase	0.036	-0.015	-0.094	0.259
Média Notas				
2ª fase	0.041	0.095	-0,123	0.264

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Não se verifica qualquer relação entre as dimensões da percepção da relação com a família e os resultados académicos, para os adolescentes do 9º ano de escolaridade.

Quadro 38 – Correlação entre o total da EPRF e os resultados académicos do 9º ano de escolaridade, para as duas fases de aplicação

Média Notas 1ª fase	0.031
Média Notas 2ª fase	0.064

\*\* - Correlação significativa  $p < 0.01$

\* - Correlação significativa  $p < 0.05$

Não existe relação entre a percepção da relação familiar e os resultados académicos dos alunos do 9º ano de escolaridade.

## Relação entre variáveis – Análise do modelo proposto

O modelo hipotético de relação entre variáveis foi testado por *path analysis* através do programa AMOS 4.0. Foram analisados o Qui-Quadrado e respectivos graus de liberdade, uma vez que a amostra se situa entre 100 e 200 participantes; o *Goodness-of-Fit-Index* (GFI), utilizado na avaliação da adequação do modelo aos dados; o Índice Tucker-Lewis (TLI) e o *Root Mean Square Error of Approximation de Steiger* (RMSEA), que são índices baseados na população (Peixoto, 2003).

A percepção da relação familiar foi operacionalizada em função da média da totalidade dos itens da EPRF, a motivação em função da média da dimensão orientação para a tarefa e o autoconceito em função da média dos domínios competência escolar, competência a língua materna e competência a matemática (autoconceito académico). O modelo foi testado para o conjunto total da amostra.

### Modelo Inicial

Quadro 39 – Valores das estatísticas de ajustamento para o modelo inicial

D	df	P	D/df	GFI	TLI	RMSEA
3.351	5	0.646	0.670	0.993	1.015	0.000

D – Discrepância; Df – Graus de liberdade; GFI – *Goodness-of-Fit-Index*; TLI – Índice Tucker-Lewis; RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation de Steiger*

Peixoto (2003) refere que, segundo vários autores, para o índice de adequação do modelo aos dados GFI (*Goodness-of-Fit-Index*) consideram-se aceitáveis valores superiores a .90. Para o índice de adequação do modelo aos dados TLI (Índice Tucker-

Lewis) consideram-se igualmente aceitáveis valores superiores a .90. Relativamente ao índice de desajustamento do modelo aos dados RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation de Steiger) Browne e Cudeck (1993, citado por Peixoto, 2003) sugerem que o valor deve situar-se abaixo de .08 e nunca ser superior a .1. Por sua vez, Steiger (1989, citado por Peixoto, 2003) indica que valores abaixo de .10 são bons e abaixo de .05 são muito bons.

Deste modo, no modelo inicial, o índice GFI é aceitável, tomando como valor .933; o índice TLI é de 1.015, sendo também aceitável; o índice RMSEA apresenta-se muito bom, com um valor .000. Perante a análise dos índices, o modelo proposto é considerado aceitável.

Passamos assim à identificação das relações pouco significativas, para que sejam retiradas. São feitas as respectivas alterações ao modelo, para obtermos um modelo final, representante das relações significativas entre as variáveis.

Quadro 40 – Níveis de significância entre as variáveis relativamente ao modelo inicial

	Valor Estimado Standardizado	Erro Padrão	P
A.C. Académico 1 $\leftarrow$ P. R. Família 1	0.288	0.092	0.002
Orient. Tarefa 1 $\leftarrow$ P. R. Família 1	0.378	0.078	***
Orient. Tarefa 1 $\leftarrow$ A.C. Académico 1	0.276	0.077	0.001
Result. Académicos 1 $\leftarrow$ A.C. Académico 1	0.590	0.108	***
Result. Académicos 1 $\leftarrow$ Orient. Tarefa 1	0.271	0.127	***
Result. Académicos 1 $\leftarrow$ P. R. Família 1	-0.074	0.113	0.332
P. R. Família 2 $\leftarrow$ P. R. Família 1	0.682	0.067	***
P. R. Família 2 $\leftarrow$ Result. Académicos 1	0.125	0.045	0.066
A.C. Académico 2 $\leftarrow$ A.C. Académico 1	0.593	0.080	***
A.C. Académico 2 $\leftarrow$ Result. Académicos 1	0.194	0.054	0.002
A.C. Académico 2 $\leftarrow$ P. R. Família 1	-0.037	0.084	0.681
A.C. Académico 2 $\leftarrow$ P. R. Família 1	0.092	0.085	0.306
Orient. Tarefa 2 $\leftarrow$ P. R. Família 1	0.655	0.078	***
Orient. Tarefa 2 $\leftarrow$ P. R. Família 1	0.121	0.091	0.197
Orient. Tarefa 2 $\leftarrow$ A.C. Académico 1	-0.043	0.093	0.653
Orient. Tarefa 2 $\leftarrow$ A.C. Académico 2	0.199	0.098	0.034
Orient. Tarefa 2 $\leftarrow$ P. R. Família 2	-0.077	0.089	0.391
Result. Académicos2 $\leftarrow$ Result. Académicos1	0.893	0.047	***
Result. Académicos 2 $\leftarrow$ A.C. Académico 2	0.132	0.080	0.005
Result. Académicos 2 $\leftarrow$ P. R. Família 1	-0.019	0.073	0.669
Result. Académicos 2 $\leftarrow$ A.C. Académico 1	-0.040	0.080	0.429
Result. Académicos 2 $\leftarrow$ Orient. Tarefa 2	-0.009	0.059	0.812
Result. Académicos 2 $\leftarrow$ P. R. Família 2	0.016	0.071	0.721

\*\*\* -  $p < .001$

A.C. Académico 1 – Autoconceito Académico (1ª fase); A.C. Académico 2 – Autoconceito Académico (2ª fase); P. R. Família 1 – Percepção da Relação com a Família (1ª fase); P. R. Família 2 – Percepção da Relação com a Família (2ª fase); Orient. Tarefa 1 – Orientação para a Tarefa (1ª fase); Orient. Tarefa 2 – Orientação para a Tarefa (2ª fase); Result. Académicos 1 – Média dos Resultados Académicos (1ª fase); Result. Académicos 2 – Média dos Resultados Académicos (2ª fase).

A relação Percepção da Relação com a Família 1  $\rightarrow$  Resultados Académicos 1 apresenta um valor estimado negativo (-0.074) e um valor p 0.332. Estes dados indicam uma relação não significativa entre as duas variáveis, não existindo efeitos directos da percepção da relação familiar sobre a média dos resultados académicos.

Outras relações que se apresentam como não significativas são: Percepção da Relação com a Família 1 → Autoconceito Acadêmico 2; Autoconceito Acadêmico 1 → Orientação para a Tarefa 2; Total da EPRF 2 → Orientação para a Tarefa 2; Percepção da Relação com a Família 1 → Resultados Acadêmicos 2; Autoconceito Acadêmico 1 → Resultados Acadêmicos 2.

Uma vez que não são significativas, estas relações foram eliminadas do modelo. Constitui-se assim um modelo final no qual se mantêm, unicamente, as relações significativas.

### Modelo Final

Retiradas as relações não significativas, apresentamos o modelo final.

Quadro 41 – Valores das estatísticas de ajustamento para o modelo final

D	Df	P	D/df	GFI	TLI	RMSEA
8.341	15	0.909	0.556	0.981	1.020	0.000

D – Discrepância; Df – Graus de liberdade; GFI – *Goodness-of-Fit-Index*; TLI – Índice *Tucker-Lewis*; RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation de Steiger*

Os valores obtidos conferem estabilidade ao modelo final. Os valores dos índices de adequação do modelo aos dados GFI (.981) e TLI (1.020) são adequados, bem como o valor RMSEA (0.000).

Quadro 42 – Níveis de significância entre as variáveis relativamente ao modelo final

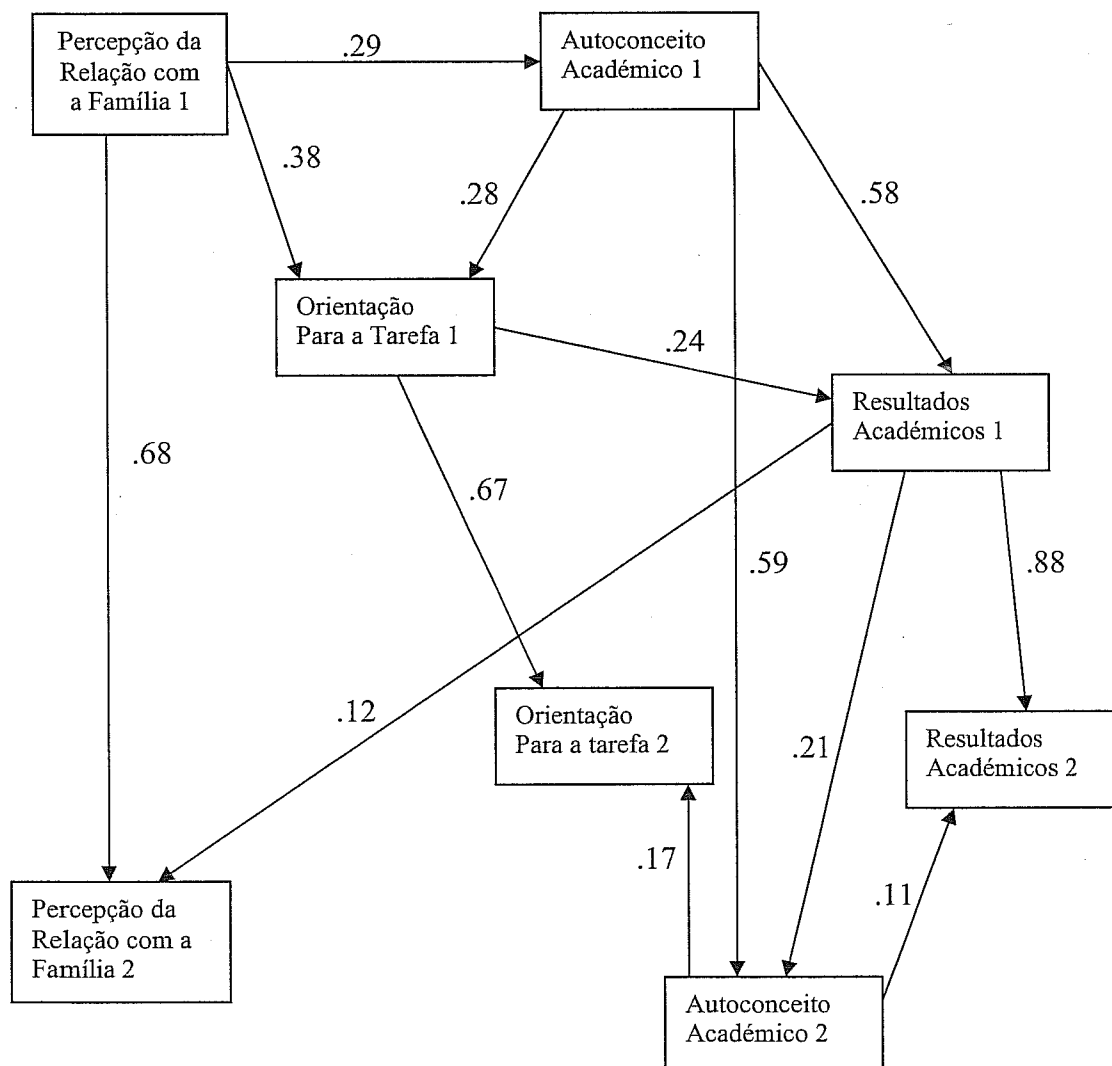
	Valor Estimado Standardizado	Erro Padrão	P
A.C. Académico 1 ← P. R. Família 1	0.288	0.092	0.002
Orient. Tarefa 1 ← P. R. Família 1	0.378	0.078	***
Orient. Tarefa 1 ← A.C. Académico 1	0.276	0.077	0.001
Result. Académicos 1 ← A.C. Académico 1	0.581	0.107	***
Result. Académicos 1 ← Orient. Tarefa 1	0.241	0.117	***
A.C. Académico 2 ← A.C. Académico 1	0.594	0.079	***
A.C. Académico 2 ← Result. Académicos 1	0.212	0.054	0.012
P. R. Família 2 ← P. R. Família 1	0.679	0.068	***
Orient. Tarefa 2 ← Orient. Tarefa 1	0.675	0.071	***
Result. Académicos 2 ← Result. Académicos 1	0.878	0.042	***
Result. Académicos 2 ← A.C. Académico 2	0.107	0.066	0.005
P. R. Família 2 ← Result. Académicos 1	0.124	0.046	0.070
Orient. Tarefa 2 ← A.C. Académico 2	0.169	0.070	0.012

\*\*\* -  $p < .001$

A.C. Académico 1 – Autoconceito Académico (1ª fase); A.C. Académico 2 – Autoconceito Académico (2ª fase); P. R. Família 1 – Percepção da Relação com a Família (1ª fase); P. R. Família 2 – Percepção da Relação com a Família (2ª fase); Orient. Tarefa 1 – Orientação para a Tarefa (1ª fase); Orient. Tarefa 2 – Orientação para a Tarefa (2ª fase); Result. Académicos 1 – Média dos Resultados Académicos (1ª fase); Result. Académicos 2 – Média dos Resultados Académicos (2ª fase).

No esquema que se segue encontra-se representado o modelo final, com os respectivos coeficientes de *path*.

Esquema representativo do modelo final



### Análise dos efeitos entre as variáveis

De acordo com Kline (1998, citado por Peixoto, 2003), valores abaixo de .10 reflectem efeitos fracos, em torno de .30 reflectem efeitos médios e acima de .50 traduzem efeitos fortes. Deste modo, o modelo apresenta relações fortes entre uma mesma variável nos dois momentos de aplicação. As relações entre variáveis diferentes são médias-fracas, particularmente quando em momentos diferentes.

A percepção da relação familiar 1 tem efeito forte sobre a percepção da relação familiar 2 (.68) e moderado com a orientação para a tarefa 1 (.28) e com o autoconceito académico 1 (.29). Por sua vez, o autoconceito académico 1 tem uma relação forte com os resultados académicos 1 (.58) e com o autoconceito académico 2 (.59), sendo moderada com a orientação para a tarefa 1 (.28). A orientação para a tarefa 1 tem efeito forte sobre a orientação para a tarefa 2 (.67) e moderado sobre os resultados académicos 1 (.24). Os resultados académicos 1 têm efeito forte sobre os resultados académicos 2 (.88), moderado sobre o autoconceito académico 2 (.21) e fraco sobre a percepção da relação familiar 2 (.12). Por sua vez o autoconceito académico 2 relaciona-se de forma fraca com a orientação para a tarefa 2 (.17) e com resultados académicos 2 (.11).

Os dados anteriormente analisados dizem respeito a efeitos directos. Contudo, existem também efeitos indirectos entre as variáveis. Estes efeitos, segundo Bryman e Cramer (1990), calculam-se multiplicando os valores de cada ligação que vai desde uma variável até à outra. Se somarmos os efeitos indirectos e o efeito directo entre duas variáveis, obtemos um valor de efeito total entre as mesmas.

Quadro 43 – Relação entre variáveis: efeito directo, indirecto e total

Variáveis	Efeito		
	Directo	Indirecto	Total
Result.Académicos 1 $\leftarrow$ A.C.Académico 1	0.58	0.07	0.65
A.C. Académico 2 $\leftarrow$ A.C.Académico 1	0.59	0.01	0.60
P.R.Família 2 $\leftarrow$ P.R.Família 1	0.68	0.02	0.70
Orient.Tarefa 1 $\leftarrow$ P.R.Família 1	0.38	0.08	0.46
A.C.Académico 1 $\leftarrow$ P.R.Família 1	0.29	NV	0.29
Result.Académicos 2 $\leftarrow$ Result.Académicos 1	0.88	0.02	0.90
P.R.Família 2 $\leftarrow$ Result.Académicos 1	0.12	NV	0.12
A.C.Académico 2 $\leftarrow$ Result. Académicos 1	0.21	NV	0.21
Result.Académicos 1 $\leftarrow$ Orient.Tarefa 1	0.24	NV	0.24
Orient. Tarefa 2 $\leftarrow$ Orient. Tarefa 1	0.67	0.01	0.68
Result. Académicos 2 $\leftarrow$ A.C.Académico 2	0.11	NV	0.11
Orient. Tarefa 2 $\leftarrow$ A.C.Académico 2	0.17	NV	0.17

NV – Não se verifica efeito indirecto entre as duas variáveis.

Através do quadro 43 podemos verificar que, das doze relações significativas que se estabelecem entre variáveis, seis apresentam efeitos directos e indirectos e outras seis apresentam apenas efeitos directos.

Os efeitos indirectos de valor mais alto dão-se entre a Percepção da Relação com a Família 1 e a Orientação para a Tarefa 1 (0.08) e entre o Autoconceito Académico 1 e os Resultados Académicos 1 (0.07), cujos valores de efeito total passam a ser, respectivamente, de 0.46 e 0.65.

Analisando os efeitos totais de todas as relações, constatamos que a relação mais forte se mantém entre os Resultados Académicos 1 e os Resultados Académicos 2 (.90) e a mais fraca entre Autoconceito Académico 2 e Resultados Académicos 2 (0.11).

Embora na análise do modelo inicial se tenha verificado que não existe relação directa significativa entre a percepção da relação com a família e os resultados académicos, estas duas variáveis relacionam-se de forma indirecta.

Quadro 44 – Efeito indirecto da Percepção da Relação Familiar sobre os Resultados Académicos

Variáveis	Efeito Indirecto
Result.Académicos 1 $\leftarrow$ P.R.Família 1	0.28
Result.Académicos 2 $\leftarrow$ P.R.Família 1	0.27

Através do seu efeito sobre outras variáveis, como a orientação para a tarefa e o autoconceito académico, a percepção da relação familiar acaba por exercer efeito indirecto sobre os resultados académicos. Esse efeito é moderado, tanto sobre os resultados académicos da primeira fase (.28), como sobre os resultados académicos da segunda fase (.27).

## 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente à nossa primeira hipótese verificamos que, para o total da amostra, a percepção da relação familiar está relacionada com a orientação motivacional para a tarefa. Os resultados revelam que a orientação para a tarefa está particularmente relacionada com o suporte familiar afectivo e com o suporte nas tarefas escolares. Estes dados permitem assim validar a hipótese e vão de encontro ao estudo de Koutsoulis e Campbell (2001), que verificaram que o suporte parental influencia directamente a motivação dos estudantes e, conseqüentemente, de forma indirecta, a sua realização.

Também Eccles e colaboradores (1998) referiram que a percepção que os pais têm das habilidades dos filhos é o principal determinante das crenças da criança nas suas competências. Crenças essas que têm um papel importante na motivação dos adolescentes.

Ao analisarmos a nossa segunda hipótese, verificamos que existe uma relação entre a percepção da relação familiar e o autoconceito dos adolescentes.

Na revisão bibliográfica referimos Fontaine e colaboradores (1992) que verificaram que o facto de a percepção que os adolescentes têm da interacção com os seus pais ser mais positiva ou negativa, pode levar a diferentes níveis de autoconceito.

Relativamente ao autoconceito global, os resultados evidenciam que a auto-estima, o comportamento, a aparência física, a aceitação social e a competência escolar, são as dimensões que apresentam maior correlação com a relação familiar, especialmente com o suporte afectivo.

Também num estudo realizado por Peixoto (2004), a qualidade da relação familiar aparece relacionada com o autoconceito de aparência física. A associação entre

aparência física e auto-estima pode estar na base de explicação desses resultados. O facto de se percepcionar com uma Aparência Física mais elevada pode ter por base sentimentos de suporte e aceitação, presentes em relações familiares positivas. Quanto melhor for a qualidade da relação familiar, mais positiva pode ser a construção da auto-imagem, o que leva a um autoconceito físico mais positivo (Peixoto, 2004).

Analisando o autoconceito académico, este surge, no nosso estudo, relacionado com o suporte familiar nas tarefas e com o suporte familiar a nível afectivo, validando assim a nossa segunda hipótese.

Estes resultados vão de encontro às afirmações de Song e Hattie (1984, citado por Simões & Vaz Serra, 1987), segundo os quais as características psicológicas da família estão relacionadas com o autoconceito escolar, estando por isso ligadas aos desempenhos na escola. Segundo Simões e Vaz Serra (1987), na formação do autoconceito estão presentes as opiniões que o aluno recebe dos pais. Daí a importância do suporte familiar a nível afectivo.

Na análise à terceira hipótese concluímos que existe uma relação entre a percepção da relação familiar e os resultados académicos dos adolescentes. Os resultados do presente estudo evidenciam que o suporte, juntamente com a aceitação, são as dimensões da relação familiar que mais se relacionam com os resultados académicos da nossa amostra, analisada na totalidade. Em 1996, Wang e colaboradores confirmaram, através do seu estudo, a existência de uma relação positiva entre a realização dos estudantes e variáveis como as expectativas dos pais, educação e suporte.

Analisando a quarta hipótese, através dos resultados do nosso estudo é possível confirmar que a forma como a qualidade da relação familiar se relaciona com a motivação, o autoconceito e os resultados acadêmicos é diferente nos adolescentes do 7º e 9º ano de escolaridade.

No que respeita à orientação motivacional, para os alunos do 9º ano, esta está pouco relacionada com a relação familiar. Apenas é significativa a relação com o suporte nas tarefas escolares, sendo que, quando este é maior, maior, a orientação para a tarefa aumenta também.

Ao nível do autoconceito global, tanto no 7º como no 9º ano, a relação familiar aparece relacionada com a auto-estima, o comportamento e a aparência física. No entanto, os valores correlacionais são significativamente mais baixo para o 9º ano. As diferenças revelam-se igualmente ao nível das dimensões da relação familiar que se relacionam com o autoconceito. Para o 7º ano, o suporte afectivo apresenta a correlação mais forte, enquanto que para o 9º ano a aceitação é a dimensão da relação familiar que mais se relaciona com o autoconceito. Peixoto (2004) constatou que a relação entre as representações de si próprio e a qualidade do relacionamento familiar sofre alterações no decurso da adolescência. No seu estudo, com alunos do 7º, 9º e 11º anos, verificou que essa relação é mais forte para adolescentes do 7º e 11º. Para os alunos do 9º ano a relação entre auto-estima e relação familiar é mais fraca, sendo a aceitação a dimensão de relação mais forte. Podemos concluir que, na construção do autoconceito dos adolescentes do 7º ano, o suporte afectivo por parte da família tem um papel preponderante, enquanto que para os adolescentes do 9º ano o importante é serem aceites pela família, por forma a construírem um melhor autoconceito.

Uma outra diferença significativa é encontrada ao nível do autoconceito académico que, apresentando uma correlação significativa com a percepção relação familiar dos alunos do 7º ano, evidencia uma correlação não significativa com a mesma percepção por parte dos alunos do 9º ano.

O mesmo se verifica para os resultados académicos. No 7º ano o suporte afectivo e a aceitação por parte da família relacionam-se significativamente com os resultados escolares. Já os resultados escolares do 9º ano, não apresentam correlação significativa com qualquer dimensão da percepção da relação familiar.

A presença da família na adolescência é fundamental, no entanto o seu papel adquire diferentes contornos ao longo do tempo. Os resultados que comprovam a nossa quarta hipótese vão de encontro aos resultados de Peixoto (2003), nos quais a percepção da relação familiar sofre alterações nos adolescentes, do 7º para o 9º ano de escolaridade.

### **Relação entre variáveis – Análise do modelo proposto**

Perante a análise do modelo final apresentado, concluímos que a relação entre uma mesma variável, no primeiro e segundo momento de recolha de dados, é forte para todas as variáveis em estudo.

A percepção da relação com a família da primeira fase exerce um efeito directo forte sobre a percepção da relação com a família da segunda fase (.68); a orientação

para a tarefa da primeira fase tem efeito directo forte sobre a orientação para a tarefa da segunda fase (.67); o autoconceito académico da primeira fase tem um efeito directo forte sobre o autoconceito académico da segunda fase (.59) e por sua vez, o efeito directo dos resultados académicos da primeira fase sobre os resultados académicos da segunda fase é também forte (.88). Esta última relação apresenta-se como a mais forte em todo o modelo, com o seu efeito directo de .88 e um efeito total de .90.

Estes dados evidenciam uma continuidade ao longo do tempo, bem como um efeito significativo das percepções e resultados de hoje nas percepções e resultados futuros, do adolescente.

O modelo indica-nos que a percepção da relação familiar se relaciona com todas as variáveis, ainda que, com algumas delas, o seu efeito seja apenas indirecto. É o caso dos resultados académicos que, não recebendo influência directa da percepção da relação familiar, sofrem um efeito indirecto moderado por parte desta.

Na análise do modelo concluímos que os resultados académicos recebem a maior influência por parte do autoconceito académico e da percepção da relação familiar. Também os resultados de Saleiro (2004) vão neste sentido. Evidencia-se assim a importância do papel da família na realização escolar, uma vez que a família influencia a forma como o adolescente percepção as duas habilidades, o que, por sua vez, vai influenciar fortemente os resultados académicos.

## 8. CONCLUSÃO

Neste trabalho debruçamo-nos sobre o estudo das relações que se estabelecem entre a percepção da relação familiar, a motivação, o autoconceito e os resultados académicos em adolescentes do 7º e 9º ano de escolaridade.

Comprovámos a relevância do papel da família no rendimento académico dos adolescentes. A percepção que os adolescentes têm da sua relação familiar é um factor importante na sua orientação motivacional. Koutsoulis e Campbell (2001) referem que os pais, como agentes de socialização, influenciam as atitudes e comportamentos das crianças, que por sua vez condicionam o seu sucesso na escola. O suporte parental influencia directamente a motivação e, conseqüentemente, a realização dos estudantes. Estes resultados permitem-nos reforçar uma vez mais a ideia de que os pais devem estreitar os laços de comunicação com a escola. Assim, poderão inteirar-se das necessidades e capacidades dos seus educandos, desenvolvendo formas de promoverem a sua motivação para a realização, factor crucial na aprendizagem.

Concluimos igualmente que a qualidade da relação familiar se relaciona com o autoconceito global e com o autoconceito académico dos adolescentes que, por sua vez, exerce uma forte influência nos resultados escolares.

Durante a adolescência o papel da família vai assumindo diferentes contornos. Os resultados do nosso estudo sugerem que na formação do autoconceito dos mais jovens (7º ano), o suporte familiar apresenta um papel importante, enquanto que para os mais velhos (9º ano) o suporte perde relevância, dando lugar à aceitação. No decurso do

seu desenvolvimento, o adolescente vai encontrando outras fontes de socialização e de suporte, adquirindo uma certa independência que lhe permite dar menos importância ao suporte dos pais, mas que o leva a querer ser aceito por eles. Vários estudos salientam a importância da relação familiar no desenvolvimento do autoconceito (Vaz Serra, 1988) e em alguns deles são também comprovadas estas diferenças entre os dois grupos etários (Peixoto, 2003, 2004).

Foi-nos possível comprovar o quanto é importante a existência de um ambiente familiar saudável. Também Steinberg, Elmen e Mounts (1989) verificaram que os adolescentes que descrevem os pais como calorosos, democráticos e firmes na sua educação, tendem a desenvolver atitudes e crenças positivas face à sua realização, o que os leva a ter um melhor desempenho académico.

No nosso estudo colocámos uma das dimensões da motivação (orientação para a tarefa) e o autoconceito académico como variáveis mediadoras entre a percepção da relação familiar e os resultados académicos. Verificámos que a orientação para a tarefa recebe influência moderada da percepção da relação familiar e do autoconceito académico e exerce influência sobre os resultados académicos. O autoconceito académico, sendo também influenciado pela percepção da relação familiar, é a variável que exerce influência mais forte sobre os resultados académicos. Salienta-se assim a importância de que, pais e comunidade escolar, promovam um elevado autoconceito nos adolescentes, contribuindo para uma melhoria nos resultados académicos. A análise entre variáveis evidencia ainda que as percepções e resultados que os adolescentes apresentam hoje vão influenciar as suas percepções e resultados futuros.

Vindo confirmar alguns pressupostos teóricos já existentes, o presente estudo denota algumas limitações. Não foram consideradas variáveis como o estatuto socio-económico e o sexo, variáveis estas que terão também a sua influência na forma como os adolescentes percebem a relação familiar e na forma como esta se relaciona com as outras variáveis em estudo. Desta forma, para futuras investigações, sugere-se uma análise às variáveis relação familiar, orientação motivacional e autoconceito, abrangendo eventuais diferenças entre rapazes e raparigas e entre adolescentes de níveis socio-económicos diferentes.

## Referências Bibliográficas

Barros, A., Barros, J., & Neto, F. (1988). Locus de control e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.

Bryman, A., & Cramer, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais – Introdução às Técnicas utilizando o SPSS*. (Barros, A. F., Trad.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1990)

Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27, 19-30.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 109-132.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5<sup>o</sup> ed., vol.3, pp. 1017-1095). New York : John Wiley & Sons.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance, achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Fontaine, A. M., & Antunes, C. (2002/2003). Avaliação do auto-conceito e da auto-estima na adolescência: Comparação de dois instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 119-133.

Fontaine, A. M. , Campos, B. P., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and values beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.

Gutman, L. M. & Eccles, J. S. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement : Testing model equivalence between african american and european american single – and two-parent families. *Child Development*, 70, 1464-1476.

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S. & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72, 1247-1265.

Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8, 108-127.

Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp. 23-36). London: Kluwer Academic Publishers.

Noronha, M., & Noronha, Z. (1985). *Educação e comportamento*. Mem-Martins: Centro de Psicologia Clínica.

Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 11, 401-413.

Peixoto, F. (1999). Escala de percepção da relação com a família. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 6, pp. 468-474). Braga: APPORT.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 6, pp. 632-640). Braga: APPORT.

Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-243.

Saleiro, F. M. (2004). *Objectivos motivacionais e rendimento escolar: Relação com a auto-estima, o autoconceito académico e a qualidade da relação familiar em alunos do 12º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6, 101-110.

Simões, M., & Vaz Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 233-251.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.

Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Tapia, J. A. & Garcia-Celay, I. M. (1996). Motivação e aprendizagem escolar. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*, 2, 161-175.

Thrash, T., & Elliot, A. (2001). Delimiting and integrating achievement motive and goal constructs. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino (Eds.). *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp. 3-21). London: Kluwer Academic Publishers.

Veiga, F. H. (1989). Autoridade paterna, auto-conceito e rendimento escolar. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves, & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação – Investigação e Intervenção* (pp. 257-266). Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Wang, J., Wildman, L., & Calhoun, G. (1996). The relationships between parental influence and student achievement in seventh grade mathematics. *School Science and Mathematics*, 96, 395-399.

# **Anexo I**

## **Folha de Identificação**

# Um pouco de mim!

## EU

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Idade: \_\_\_\_

Sexo: Masculino

Feminino

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_

Número: \_\_\_\_

## EU E A FAMÍLIA

Com que vivo?

\_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias da Mãe: \_\_\_\_\_

Número de Irmãos: \_\_\_\_\_

## EU E A ESCOLA

As minhas notas do último período (3º período do ano lectivo passado):

NOME DA DISCIPLINA	NOTA	NOME DA DISCIPLINA	NOTA

Já repeti algum ano?

Não

Sim  Quantas vezes e em que anos de escolaridade? \_\_\_\_\_

Em relação às notas da turma, acho que as minhas notas são:

Muito Fracas

Fracas

Médias

Boas

Muito Boas

**OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!**

## **Anexo II**

### **Escala de Percepção da Relação com a Família**

## E. P. R. F.

Neste questionário irás encontrar uma série de questões, cada uma delas composta por duas afirmações. A primeira afirmação descreve um determinado tipo de jovem e a segunda um outro tipo diferente. Para responderes deverás primeiro decidir com qual deles te identificas mais e, seguidamente, decidir se és exactamente assim ou mais ou menos assim.

No exemplo a seguir, primeiro terias que decidir se és como os jovens que gostam de praticar desporto ou como os jovens que não gostam de desporto. Supondo que a opção seria que te identificas com os jovens que não gostam de desporto, a seguir terias que pensar se és exactamente assim ou mais ou menos assim. Se a opção fosse mais ou menos assim deverias colocar uma cruz (X) no quadrado correspondente à opção mais ou menos como eu da afirmação do lado direito.

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de praticar desporto nos seus tempos livres	MAS	Outros jovens não gostam de praticar desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida	MAS	Outros jovens acham que os pais não se metem na sua vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família os estima	MAS	Outros jovens não se sentem estimados pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que para os seus pais é indiferente as notas que tiram	MAS	Outros jovens sentem que os pais se preocupam quando tiram notas baixas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que por melhor que façam as coisas os pais nunca estão satisfeitos	MAS	Outros jovens sentem que os pais ficam satisfeitos pelo modo como fazem as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais esperam que eles sejam alguém na vida	MAS	Outros jovens sentem que os pais pensam que nunca serão nada na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os apoiam nas decisões que tomam	MAS	Outros jovens não acham que os pais os apoiem nas decisões que tomam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais não se preocupam com os seus sentimentos	MAS	Outros jovens sentem que os pais se preocupam com os seus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que os incentivam a ter um bom desempenho escolar	MAS	Outros jovens têm pais que não se interessam pelo seu desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família gosta deles tal como são	MAS	Outros jovens sentem que a sua família gostaria que eles fossem diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não tem grandes expectativas em relação a si	MAS	Outros jovens sentem que a família tem expectativas adequadas em relação a si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais quase nunca os deixam tomar decisões sobre coisas importantes	MAS	Outros jovens acham que os pais os deixam decidir sobre coisas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que ninguém na família partilha as suas preocupações	MAS	Outros jovens sentem que a sua família partilha as suas preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que nunca os questionam sobre a sua vida na escola	MAS	Outros jovens têm pais que os questionam frequentemente sobre a sua vida na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais não gostam do modo como se comportam	MAS	Outros jovens sentem que os pais gostam do modo como se comportam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais acham que eles conseguem fazer o que quer que seja	MAS	Outros jovens sentem que os pais pensam que eles nunca são capazes de fazer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os tratam mais como crianças do que como adultos	MAS	Outros jovens sentem que os pais os tratam como adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens quando têm um problema sentem que não podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	MAS	Outros jovens quando têm um problema sentem que podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm pais que conhecem perfeitamente o desempenho escolar dos seus filhos.	MAS	Outros jovens têm pais que não sabem como os seus filhos são enquanto alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família reconhece o seu valor	MAS	Outros jovens não sentem o seu valor reconhecido pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não espera que tenham sucesso na vida	MAS	Outros jovens sentem que a família tem confiança em que eles tenham sucesso na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens discutem muito com os pais por causa das regras e do que decidem sobre eles	MAS	Outros jovens têm pais que combinam com eles o que devem ou não fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os compreendem	MAS	Outros jovens sentem que os pais não os compreendem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais não se importam com os resultados escolares	MAS	Outros jovens sentem que os seus pais ficam satisfeitos quando obtêm bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não sentem que os pais tenham orgulho neles	MAS	Outros jovens sentem que os pais estão orgulhosos deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que correspondem às expectativas da sua família	MAS	Outros jovens sentem que não correspondem às expectativas da sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais confiam em que eles façam o que devem fazer sem terem que os andar a "controlar"	MAS	Outros jovens sentem que os pais "controlam" tudo o que fazem porque não têm confiança neles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que podem conversar com os pais das suas preocupações	MAS	Outros jovens não se sentem à vontade com os pais para conversar sobre os seus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um ambiente familiar que os ajuda a obter bons resultados escolares	MAS	Outros jovens não têm um ambiente familiar que os ajude a obter bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se aceites pela família tal como são	MAS	Outros jovens não se sentem bem aceites pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais têm uma ideia incorrecta das suas qualidades e capacidades	MAS	Outros jovens sentem que os pais têm uma ideia correcta das suas qualidades e capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os pais os encorajam a dar opinião mesmo quando discordam dela	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que os pais não ligam à sua opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não têm ninguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos	<b>MAS</b>	Outros sentem que têm alguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que a sua família não põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que a sua família põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se respeitados pela família	<b>MAS</b>	Outros jovens não se sentem respeitados pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que correspondem àquilo que a sua família espera deles	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que não correspondem àquilo que a sua família espera deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Anexo III**

### **Escala da Motivação de Skaalvik**

## II – PARTE

### COMO E OUE EU SOU?

		Exactamente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
a)	<b>Para alguns alunos é extremamente importante ter notas positivas.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Na escola alguns alunos sentem-se bem sucedidos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Na escola alguns alunos esperam sempre que não lhes mandem trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Na escola, alguns alunos tentam ter melhores resultados do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns alunos quando vão ao quadro estão preocupados com o que os colegas pensam dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	É importante para alguns alunos resolver os problemas (das várias matérias) nos quais estão a trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Para alguns alunos é importante conseguir fazer os trabalhos da escola que os seus colegas não conseguem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Na sala de aula alguns alunos tentam não fazer má figura quando o professor faz perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns alunos gostam mais da escola quando têm que fazer poucos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Na escola alguns alunos gostam de realizar tarefas para as quais têm que trabalhar muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Quando um aluno dá uma resposta errada na aula está particularmente preocupado com o que possam pensar dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
14	Alguns alunos tentam sempre fazer melhor do que os seus colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Na escola alguns alunos quanto mais aprendem mais querem aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Para alguns alunos a pior coisa ao errar na escola é a figura que fazem junto dos colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Na escola alguns alunos gostam de fazer o menos possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Na escola alguns alunos gostam de aprender coisas interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Na escola alguns alunos não gostam de responder às perguntas do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Para alguns alunos é importante não ser visto como estúpido na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Para alguns alunos é importante serem dos melhores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Na escola alguns alunos não gostam de fazer os trabalhos propostos pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Na escola alguns alunos ficam satisfeitos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Na escola alguns alunos gostam de fazer trabalhos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Na escola alguns alunos não gostam de fazer as actividades propostas pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns alunos respondem às questões nas aulas para mostrar que sabem mais do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Anexo IV**

### **Escala de Autoconceito**

## COMO É QUE EU SOU?

		Exactamente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
a)	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
47	Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Alguns jovens não gostam da sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## O quanto isto é importante para mim?

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1	Alguns jovens acham importante ser bom aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Anexo V**

### **Análise à Escala de Percepção da Relação Familiar**

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	125	17,7
	Excluded <sup>a</sup>	583	82,3
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,674	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF1a	13,67	9,077	,179	,707
RF11a	13,40	7,694	,414	,630
RF16a	13,54	7,735	,481	,606
RF21a	13,29	8,013	,357	,651
RF26a	13,04	7,394	,546	,581
RF31a	12,82	8,324	,502	,610

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	125	17,7
	Excluded <sup>a</sup>	583	82,3
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,697	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF1a	17,01	11,314	,143	,732
RF11a	16,74	9,535	,420	,661
RF16a	16,87	9,483	,504	,637
RF21a	16,62	9,833	,374	,674
RF26a	16,38	9,107	,569	,617
RF31a	16,16	10,071	,541	,637
RF6a	15,95	10,869	,369	,674

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	16,9
	Excluded <sup>a</sup>	588	83,1
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,731	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF1b	13,96	9,318	,370	,721
RF11b	13,58	8,396	,511	,680
RF16b	13,77	8,416	,519	,678
RF21b	13,37	8,722	,412	,712
RF26b	13,28	8,306	,554	,668
RF31b	13,04	9,351	,441	,702

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	16,9
	Excluded <sup>a</sup>	588	83,1
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,750	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF1b	17,28	11,499	,364	,742
RF11b	16,91	10,504	,499	,713
RF16b	17,09	10,588	,494	,714
RF21b	16,69	10,669	,438	,728
RF26b	16,61	10,156	,590	,691
RF31b	16,37	11,327	,476	,719
RF6b	16,20	11,960	,418	,731

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.
---

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	126	17,8
	Excluded <sup>a</sup>	582	82,2
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,844	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF2a	17,75	6,571	,584	,826
RF9a	17,74	6,051	,672	,809
RF19a	17,85	6,513	,631	,818
RF24a	17,95	6,126	,551	,837
RF29a	17,75	6,123	,660	,811
RF34a	17,70	6,516	,680	,811

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	123	17,4
	Excluded <sup>a</sup>	585	82,6
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,830	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF2b	16,76	9,743	,453	,829
RF9b	16,90	8,367	,602	,802
RF19b	16,97	8,310	,702	,782
RF24b	17,11	8,364	,569	,810
RF29b	16,83	7,979	,782	,764
RF34b	16,89	8,849	,516	,820

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	124	17,5
	Excluded <sup>a</sup>	584	82,5
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF7a	15,05	13,055	,402	,780
RF12a	15,23	12,485	,491	,759
RF17a	15,15	11,399	,629	,722
RF22a	14,98	12,593	,568	,741
RF27a	15,16	11,730	,641	,721
RF32a	15,08	12,839	,463	,765

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	121	17,1
	Excluded <sup>a</sup>	587	82,9
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF7b	14,73	11,950	,490	,803
RF12b	14,85	12,544	,451	,810
RF17b	14,94	11,122	,684	,760
RF22b	14,81	11,889	,575	,785
RF27b	14,98	10,783	,695	,756
RF32b	14,82	11,417	,567	,786

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	124	17,5
	Excluded <sup>a</sup>	584	82,5
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,667	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF8a	17,52	4,853	,388	,633
RF13a	17,84	4,380	,309	,660
RF18a	17,81	4,071	,434	,611
RF23a	17,55	4,900	,313	,651
RF28a	17,98	4,121	,488	,591
RF33a	17,87	3,934	,478	,593

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	122	17,2
	Excluded <sup>a</sup>	586	82,8
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,714	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF8a	21,30	6,428	,416	,688
RF13a	21,60	5,895	,365	,699
RF18a	21,59	5,649	,422	,684
RF23a	21,33	6,305	,412	,687
RF28a	21,75	5,658	,489	,665
RF33a	21,65	5,486	,466	,672
RF3a	21,32	5,988	,440	,678

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	123	17,4
	Excluded <sup>a</sup>	585	82,6
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,769	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF8b	17,33	6,896	,491	,746
RF13b	17,67	5,910	,553	,725
RF18b	17,54	6,266	,562	,725
RF23b	17,41	6,096	,525	,732
RF28b	17,73	6,100	,431	,761
RF33b	17,59	5,768	,564	,722

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	123	17,4
	Excluded <sup>a</sup>	585	82,6
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,767	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RF8b	21,02	8,787	,474	,746
RF13b	21,36	7,560	,575	,719
RF18b	21,23	8,079	,549	,728
RF23b	21,09	7,623	,590	,717
RF28b	21,41	8,064	,384	,764
RF33b	21,28	7,513	,555	,723
RF3b	21,06	8,497	,339	,769

## **Anexo VI**

### **Análise à Escala da Motivação**

>Warning. Command name: GET DATA  
>(2101) The column contained no recognized type; defaulting to  
>"Numeric[8,2]"  
>\* Column 1

>Warning. Command name: GET DATA  
>(2101) The column contained no recognized type; defaulting to  
>"Numeric[8,2]"  
>\* Column 28

>Warning. Command name: GET DATA  
>(2101) The column contained no recognized type; defaulting to  
>"Numeric[8,2]"  
>\* Column 29

>Warning. Command name: GET DATA  
>(2101) The column contained no recognized type; defaulting to  
>"Numeric[8,2]"  
>\* Column 30

>Warning. Command name: GET DATA  
>(2101) The column contained no recognized type; defaulting to  
>"Numeric[8,2]"  
>\* Column 243

## Factor Analysis

### Communalities

	Initial	Extraction
M1a	,447	,339
M2a	,488	,403
M3a	,645	,611
M4a	,437	,421
M5a	,458	,296
M6a	,548	,434
M7a	,693	,691
M8a	,557	,425
M9a	,529	,448
M10a	,397	,218
M11a	,523	,508
M12a	,535	,325
M13a	,716	,730
M14a	,714	,764
M15a	,414	,321
M16a	,564	,512
M17a	,648	,571
M18a	,351	,343
M19a	,460	,292
M20a	,308	,205
M21a	,526	,396
M22a	,535	,429
M23a	,350	,236
M24a	,695	,669
M25a	,523	,383
M26a	,633	,538
M27a	,381	,244

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,214	19,310	19,310
2	4,811	17,817	37,126
3	2,363	8,751	45,877
4	1,461	5,413	51,290
5	1,307	4,839	56,130
6	1,083	4,012	60,142
7	1,021	3,781	63,923
8	,937	3,469	67,392
9	,900	3,332	70,724
10	,865	3,204	73,928
11	,797	2,950	76,878
12	,730	2,705	79,583
13	,647	2,397	81,980
14	,616	2,281	84,261
15	,567	2,098	86,360
16	,492	1,822	88,182
17	,453	1,678	89,860
18	,408	1,510	91,370
19	,392	1,450	92,821
20	,322	1,191	94,012
21	,291	1,078	95,090
22	,285	1,056	96,146
23	,276	1,023	97,169
24	,229	,847	98,016
25	,212	,784	98,800
26	,200	,742	99,541
27	,124	,459	100,000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

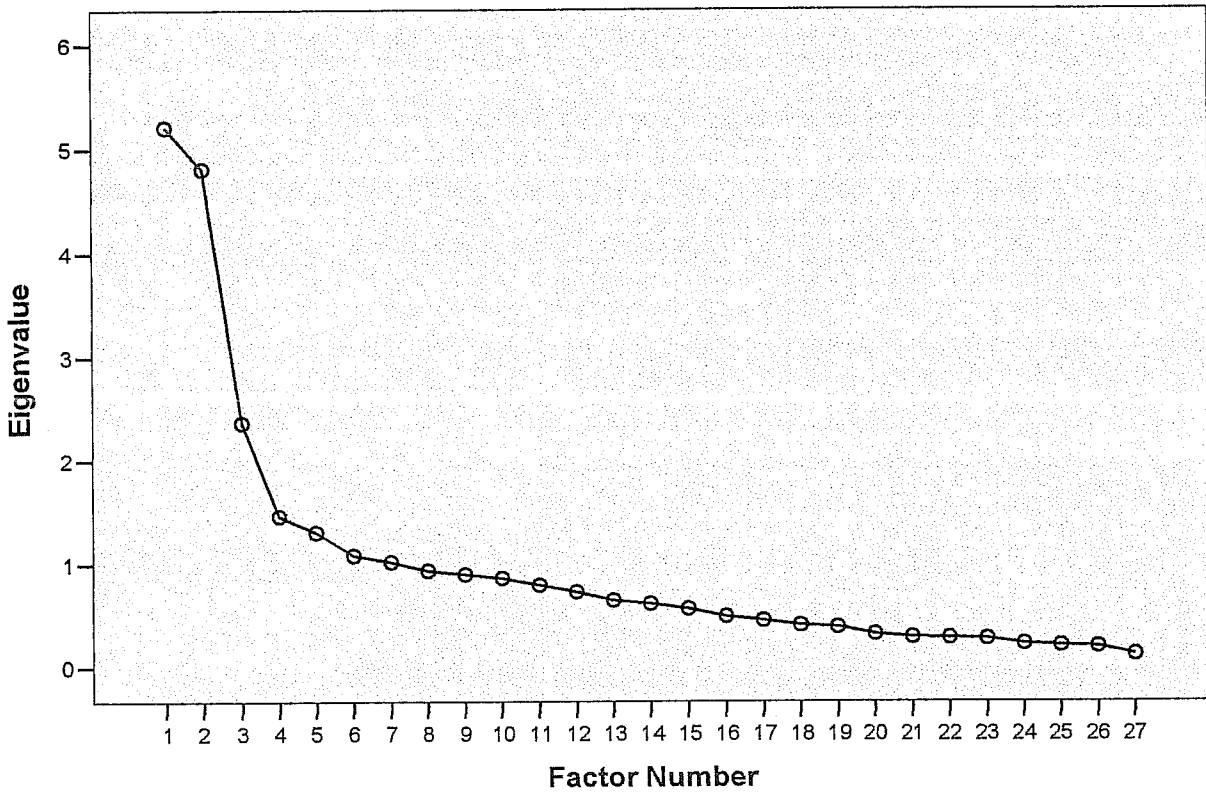
**Total Variance Explained**

Factor	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	4,540	16,816	16,816	3,969
2	4,293	15,901	32,716	3,805
3	2,039	7,552	40,269	3,184
4	,879	3,256	43,525	3,225
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

# Scree Plot



Factor Matrix<sup>a</sup>

	Factor			
	1	2	3	4
M14a	,710		,401	
M13a	,630		-,568	
M7a	,614		-,532	
M3a	,592		-,491	
M16a	,587			
M24a	,580	,461		
M9a	,561			
M6a	,544			
M2a	,525			
M27a	,419			
M20a				
M10a				
M17a		-,603		
M8a		,603		
M26a		-,556		
M25a		,539		
M11a		-,523		
M4a		-,509		
M15a		,490		
M12a		,479		
M5a		,471		
M21a	,409	,459		
M22a		-,451		
M1a		,425		
M19a		-,406		
M18a				
M23a				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. 4 factors extracted. 4 iterations required.

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
355,892	249	,000

Pattern Matrix<sup>a</sup>

	Factor			
	1	2	3	4
M14a	,889			
M24a	,815			
M6a	,657			
M9a	,633			
M2a	,616			
M21a	,578			
M27a	,492			
M10a				
M17a		-,706		
M11a		-,703		
M4a		-,654		
M26a		-,582		
M22a		-,576		
M19a				
M13a			-,859	
M7a			-,829	
M3a			-,772	
M16a			-,550	
M20a				
M18a				,592
M1a				,494
M25a				,455
M12a				,452
M23a				,428
M8a				,422
M15a				,413
M5a				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 22 iterations.

### Structure Matrix

	Factor			
	1	2	3	4
M14a	,862			
M24a	,807			
M9a	,664			
M6a	,647			
M2a	,632			
M21a	,591			
M27a	,485			
M10a				
M20a				
M17a		-,750		
M11a		-,711		
M26a		-,690		-,475
M22a		-,621		
M4a		-,605		
M19a		-,484		
M13a			-,849	
M7a			-,824	
M3a			-,769	
M16a			-,636	
M8a		,490		,578
M18a				,556
M12a				,535
M1a				,530
M25a				,523
M15a		,428		,516
M5a				,468
M23a				,456

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

### Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3	4
1	1,000	-,074	-,295	,164
2	-,074	1,000	,167	,418
3	-,295	,167	1,000	-,025
4	,164	,418	-,025	1,000

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

## Factor Analysis

### Communalities

	Initial	Extraction
M1b	,634	,469
M2b	,580	,496
M3b	,711	,687
M4b	,568	,441
M5b	,559	,470
M6b	,585	,490
M7b	,793	,859
M8b	,609	,567
M9b	,630	,566
M10b	,565	,249
M11b	,635	,441
M12b	,637	,525
M13b	,781	,774
M14b	,693	,661
M15b	,596	,425
M16b	,635	,547
M17b	,598	,546
M18b	,422	,266
M19b	,386	,272
M20b	,455	,337
M21b	,642	,463
M22b	,713	,658
M23b	,400	,233
M24b	,700	,640
M25b	,623	,446
M26b	,712	,723
M27b	,512	,346

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,694	21,088	21,088
2	5,290	19,593	40,681
3	2,851	10,560	51,242
4	1,613	5,973	57,214
5	1,231	4,560	61,775
6	1,041	3,857	65,632
7	1,008	3,733	69,365
8	,897	3,320	72,685
9	,751	2,780	75,465
10	,730	2,705	78,170
11	,648	2,401	80,571
12	,626	2,319	82,890
13	,564	2,088	84,978
14	,531	1,965	86,942
15	,460	1,705	88,648
16	,424	1,570	90,218
17	,377	1,396	91,614
18	,366	1,356	92,970
19	,317	1,176	94,146
20	,315	1,165	95,311
21	,262	,971	96,282
22	,226	,837	97,119
23	,215	,795	97,914
24	,189	,700	98,614
25	,143	,529	99,142
26	,128	,475	99,617
27	,103	,383	100,000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

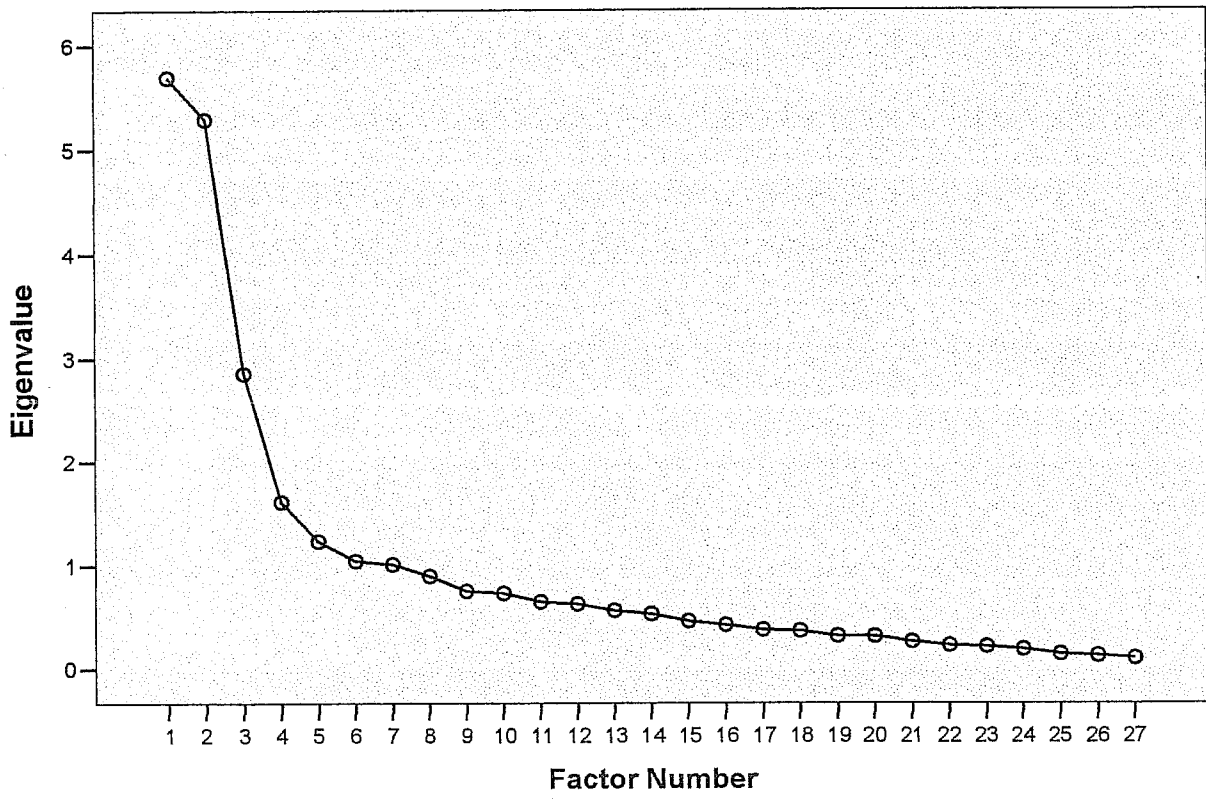
Total Variance Explained

Factor	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	4,364	16,162	16,162	3,495
2	4,985	18,463	34,625	4,285
3	3,134	11,609	46,234	4,512
4	1,115	4,128	50,362	3,812
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

- a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

# Scree Plot



Factor Matrix<sup>a</sup>

	Factor			
	1	2	3	4
M7b	,818		-,435	
M13b	,804			
M3b	,759			
M16b	,731			
M20b	,419			
M10b				
M19b				
M8b		,687		
M26b		-,664		
M22b		-,655		
M17b		-,653		
M1b		,635		
M5b		,612		
M4b		-,599		
M12b		,566		,447
M11b		-,551		
M25b		,540		
M15b		,523		
M18b		,483		
M23b				
M14b	,445		,662	
M9b			,603	
M24b	,532		,553	
M6b			,546	
M2b	,440		,509	
M21b			,504	
M27b			,442	

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. 4 factors extracted. 5 iterations required.

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
422,907	249	,000

Pattern Matrix<sup>a</sup>

	Factor			
	1	2	3	4
M7b	,948			
M13b	,891			
M3b	,821			
M16b	,609			
M19b				
M10b				
M12b		,771		
M8b		,677		
M25b		,673		
M15b		,661		
M1b		,579		
M5b		,564		
M18b		,418		
M24b			,768	
M14b			,747	
M6b			,740	
M9b			,712	
M2b			,690	
M21b			,619	
M20b			,488	
M26b				,850
M22b				,760
M4b				,539
M11b				,534
M17b				,532
M27b				,402
M23b				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

### Structure Matrix

	Factor			
	1	2	3	4
M7b	,917			
M13b	,878			
M3b	,823			
M16b	,669			
M10b				
M8b		,741		
M12b		,711		
M1b		,664		
M25b		,658		
M5b		,649		
M15b		,646		
M18b		,490		
M14b			,791	
M24b			,789	
M9b			,740	
M2b			,698	
M6b			,691	
M21b			,665	
M20b			,507	
M27b			,461	
M26b				,849
M22b				,800
M17b		-,489		,675
M4b		-,416		,633
M11b				,619
M19b				
M23b				

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

### Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3	4
1	1,000	,006	,282	,024
2	,006	1,000	,238	-,382
3	,282	,238	1,000	,097
4	,024	-,382	,097	1,000

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	126	17,8
	Excluded <sup>a</sup>	582	82,2
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,850	4

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M7a	7,57	5,895	,744	,785
M13a	7,44	6,376	,754	,784
M3a	7,65	6,357	,706	,803
M16a	7,32	7,018	,563	,860

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	123	17,4
	Excluded <sup>a</sup>	585	82,6
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,890	4

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M7b	7,80	6,208	,837	,829
M3b	7,93	6,495	,764	,857
M13b	7,82	6,263	,820	,835
M16b	7,69	7,641	,625	,905

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	124	17,5
	Excluded <sup>a</sup>	584	82,5
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,751	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1a	11,68	7,196	,489	,720
M5a	11,73	7,192	,422	,730
M8a	11,41	6,895	,497	,715
M12a	10,77	5,855	,551	,702
M15a	11,33	6,711	,490	,715
M18a	11,71	7,378	,438	,729
M25a	10,59	6,325	,443	,731

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	125	17,7
	Excluded <sup>a</sup>	583	82,3
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,804	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M4a	11,83	7,528	,507	,796
M11a	11,77	6,954	,643	,749
M17a	11,25	7,640	,634	,754
M22a	11,39	8,031	,534	,783
M26a	11,33	7,738	,653	,750

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	125	17,7
	Excluded <sup>a</sup>	583	82,3
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,851	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M2a	12,02	12,806	,580	,837
M6a	11,81	12,673	,611	,831
M9a	11,79	12,279	,654	,823
M14a	11,76	12,039	,769	,802
M21a	11,42	13,182	,490	,854
M24a	11,92	12,090	,728	,809

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	122	17,2
	Excluded <sup>a</sup>	586	82,8
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,836	7

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1b	12,21	8,119	,601	,813
M5b	12,21	7,905	,592	,813
M8b	12,02	7,528	,677	,799
M12b	11,30	7,036	,620	,810
M15b	11,78	7,529	,619	,808
M18b	12,31	8,464	,460	,831
M25b	11,13	7,189	,580	,817

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	123	17,4
	Excluded <sup>a</sup>	585	82,6
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,853	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M4b	11,81	6,334	,633	,839
M11b	11,65	6,885	,616	,837
M17b	11,19	7,366	,688	,819
M22b	11,28	7,103	,704	,813
M26b	11,28	7,120	,745	,805

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	121	17,1
	Excluded <sup>a</sup>	587	82,9
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,879	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M2b	12,51	12,602	,642	,865
M6b	12,21	12,599	,666	,861
M9b	12,25	12,205	,681	,859
M14b	12,18	11,800	,779	,842
M21b	11,93	12,629	,614	,870
M24b	12,43	11,830	,732	,850

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	112	15,8
	Excluded <sup>a</sup>	596	84,2
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,713	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC1a	10,61	4,799	,178	,768
AC11a	10,77	3,261	,617	,598
AC21a	10,73	3,838	,515	,648
AC31a	10,93	4,229	,414	,687
AC41a	10,61	3,556	,668	,584

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	125	17,7
	Excluded <sup>a</sup>	583	82,3
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,752	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC1b	10,93	4,003	,440	,735
AC11b	10,85	3,259	,630	,663
AC21b	10,86	3,753	,608	,678
AC31b	11,10	4,046	,448	,732
AC41b	10,73	3,893	,476	,723

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	16,1
	Excluded <sup>a</sup>	594	83,9
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,711	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC2a	12,02	4,973	,433	,678
AC12a	11,96	5,114	,471	,662
AC22a	12,34	4,457	,528	,637
AC32a	12,29	4,969	,541	,635
AC42a	12,23	5,417	,377	,697

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	121	17,1
	Excluded <sup>a</sup>	587	82,9
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,715	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC2b	12,36	4,364	,404	,697
AC12b	12,30	4,311	,421	,690
AC22b	12,43	4,414	,390	,703
AC32b	12,51	4,035	,671	,591
AC42b	12,49	4,535	,532	,651

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.
---

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	113	16,0
	Excluded <sup>a</sup>	595	84,0
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,603	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC3a	9,96	3,578	,651	,368
AC13a	10,29	4,262	,458	,494
AC23a	10,61	4,633	,279	,592
AC33a	9,86	5,087	,224	,611
AC43a	10,08	4,985	,216	,619

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	125	17,7
	Excluded <sup>a</sup>	583	82,3
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,742	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC3b	9,93	4,825	,619	,655
AC13b	10,22	5,062	,499	,699
AC23b	10,53	5,316	,444	,718
AC33b	9,63	5,331	,407	,732
AC43b	9,86	4,602	,565	,673

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	112	15,8
	Excluded <sup>a</sup>	596	84,2
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC4a	9,80	7,727	,549	,787
AC14a	9,96	6,710	,753	,721
AC24a	10,05	7,114	,705	,739
AC44a	10,04	8,647	,349	,842
AC52a	9,83	7,349	,650	,757

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	118	16,7
	Excluded <sup>a</sup>	590	83,3
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC4b	9,8051	9,081	,630	,877
AC14b	9,8729	8,112	,755	,849
AC24b	9,9068	7,795	,824	,832
AC44b	10,0763	8,601	,640	,876
AC52b	9,8644	7,845	,752	,850

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	15,5
	Excluded <sup>a</sup>	598	84,5
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,705	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC5a	9,92	6,424	,529	,630
AC25a	9,37	6,016	,538	,622
AC35a	9,63	7,319	,245	,743
AC45a	9,61	6,534	,432	,668
AC51a	9,80	6,125	,594	,601

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	16,9
	Excluded <sup>a</sup>	588	83,1
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,780	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC5b	9,90	5,570	,615	,719
AC25b	9,16	5,916	,516	,753
AC35b	9,41	6,361	,455	,770
AC45b	9,44	5,929	,509	,755
AC51b	9,56	5,324	,683	,694

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.
---

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	16,2
	Excluded <sup>a</sup>	593	83,8
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,745	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC6a	11,98	3,737	,575	,674
AC16a	12,16	4,256	,550	,689
AC26a	11,94	3,549	,655	,639
AC36a	12,14	4,366	,497	,706
AC46a	12,06	4,619	,300	,774

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	123	17,4
	Excluded <sup>a</sup>	585	82,6
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,807	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC6b	11,97	4,327	,568	,783
AC16b	12,19	4,957	,524	,790
AC26b	11,90	4,646	,613	,764
AC36b	12,16	4,760	,643	,757
AC46b	12,11	4,603	,639	,756

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	112	15,8
	Excluded <sup>a</sup>	596	84,2
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC7a	13,34	7,920	,694	,782
AC17a	13,40	7,342	,740	,764
AC27a	13,49	7,423	,491	,840
AC37a	13,43	7,382	,733	,766
AC47a	13,59	7,073	,564	,817

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.
---

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	124	17,5
	Excluded <sup>a</sup>	584	82,5
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,893	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC7b	13,56	7,711	,842	,850
AC17b	13,58	7,579	,776	,861
AC27b	13,58	7,774	,631	,895
AC37b	13,58	7,449	,842	,847
AC47b	13,63	7,634	,643	,894

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	16,4
	Excluded <sup>a</sup>	592	83,6
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,617	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC8a	10,87	4,183	,429	,532
AC18a	10,93	4,813	,306	,594
AC28a	11,05	4,467	,274	,619
AC38a	10,97	4,443	,413	,544
AC48a	10,97	4,121	,451	,520

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	121	17,1
	Excluded <sup>a</sup>	587	82,9
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,452	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC8b	11,15	7,228	,325	,363
AC18b	11,23	7,629	,295	,388
AC28b	11,16	4,350	,145	,663
AC38b	11,31	6,867	,470	,297
AC48b	11,18	7,367	,294	,379

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.
---

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	112	15,8
	Excluded <sup>a</sup>	596	84,2
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,861	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC9a	9,96	9,106	,784	,804
AC19a	10,09	9,758	,710	,824
AC29a	10,13	9,414	,738	,816
AC39a	9,76	10,995	,513	,870
AC49a	9,88	9,761	,655	,839

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	118	16,7
	Excluded <sup>a</sup>	590	83,3
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,854	5

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC9b	9,95	8,391	,605	,841
AC19b	10,35	8,314	,712	,814
AC29b	10,18	7,515	,793	,789
AC39b	9,92	8,591	,574	,848
AC49b	9,85	8,267	,663	,825

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	15,5
	Excluded <sup>a</sup>	598	84,5
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,750	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC10a	14,71	7,364	,531	,702
AC20a	14,15	7,740	,460	,724
AC30a	14,16	8,542	,374	,743
AC40a	14,13	8,204	,533	,706
AC50a	14,04	8,604	,415	,733
AC53a	14,41	6,886	,637	,668

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.
---

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	16,5
	Excluded <sup>a</sup>	591	83,5
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,790	6

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC10b	14,91	7,051	,512	,766
AC20b	14,40	7,346	,455	,779
AC30b	14,54	7,527	,543	,760
AC40b	14,52	6,821	,654	,732
AC50b	14,42	7,539	,470	,775
AC53b	14,69	6,353	,637	,734

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	106	15,0
	Excluded <sup>a</sup>	602	85,0
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,845	15

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC1a	36,98	44,876	,323	,843
AC11a	37,11	40,673	,655	,825
AC21a	37,08	43,374	,469	,836
AC31a	37,28	44,319	,403	,840
AC41a	36,97	42,713	,547	,833
AC8a	36,92	42,517	,491	,835
AC18a	37,02	43,809	,406	,840
AC28a	37,11	45,682	,144	,855
AC38a	37,03	44,066	,366	,841
AC48a	37,03	44,390	,278	,847
AC9a	37,27	38,772	,673	,822
AC19a	37,42	40,569	,558	,831
AC29a	37,46	39,241	,645	,824
AC39a	37,08	42,299	,440	,838
AC49a	37,20	38,598	,684	,821

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	16,5
	Excluded <sup>a</sup>	591	83,5
	Total	708	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,777	15

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC1b	37,42	39,625	,456	,762
AC11b	37,33	37,224	,646	,746
AC21b	37,32	39,394	,563	,757
AC31b	37,62	39,549	,521	,759
AC41b	37,21	38,923	,575	,755
AC8b	37,25	40,447	,282	,773
AC18b	37,33	39,776	,418	,764
AC28b	37,23	40,214	-,007	,856
AC38b	37,41	38,330	,539	,755
AC48b	37,28	40,170	,309	,771
AC9b	37,49	37,511	,491	,756
AC19b	37,88	38,192	,481	,757
AC29b	37,71	36,639	,562	,749
AC39b	37,45	38,664	,390	,764
AC49b	37,38	36,894	,573	,749

## **Anexo VII**

### **Análise à Escala de Autoconceito**

## **Anexo VIII**

### **Análise às hipóteses**

# Correlations

## Correlations

	Autonomia1	Autonomia2	Aceitação1	Aceitação2	Suporte Afetivo1	Suporte Afetivo2	Suporte Tarefas1
Autonomia1	1	,618** ,000 123	,586** ,000 127	,471** ,000 123	,690** ,000 127	,487** ,000 123	,507** ,000 127
Autonomia2		1	,409** ,000 123	,575** ,000 125	,524** ,000 123	,659** ,000 125	,301** ,001 123
Aceitação1			1	,654** ,000 127	,675** ,000 127	,543** ,000 123	,560** ,000 127
Aceitação2				1	,600** ,000 123	,762** ,000 125	,405** ,000 123
Suporte Afetivo1					1	,676** ,000 123	,525** ,000 127
Suporte Afetivo2						1	,409** ,000 123
Suporte Tarefas1							1
Suporte Tarefas2							
Tarefa1							
Tarefa2							

Correlations

	Autonomia1	Autonomia2	Aceitação1	Aceitação2	Suporte Afetivo1	Suporte Afetivo2	Suporte Tarefas1
AutoValorização1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,113 ,210 124	-,083 ,351 127	-,172 ,056 124	-,033 ,713 127	-,124 ,171 124	,107 ,232 127
AutoValorização2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,003 ,977 125	-,063 ,490 123	-,047 ,602 125	,043 ,634 123	-,005 ,953 125	-,010 ,910 123
AutoDefesa1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,055 ,541 127	-,072 ,418 127	-,171 ,057 124	-,165 ,064 127	-,186* ,039 124	-,047 ,597 127
Evitamento1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,262** ,003 127	-,199* ,025 127	-,211* ,019 124	-,336** ,000 127	-,224* ,012 124	-,314** ,000 127
Evitamento2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,170 ,060 123	-,138 ,127 123	-,181* ,043 125	-,286** ,001 123	-,182* ,043 125	-,215* ,017 123
AutoDefesa2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,062 ,493 123	-,074 ,409 125	-,208* ,020 125	-,140 ,122 123	-,154 ,087 125	-,091 ,316 123
CompEscolar1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,195* ,034 118	,193* ,038 116	,127 ,171 118	,298** ,001 118	,113 ,229 116	,319** ,000 118
CompEscolar2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,247** ,006 123	,318** ,000 122	,181* ,045 123	,244** ,007 122	,299** ,001 122	,242** ,007 123
AceitaçãoSocial1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,122 ,187 118	,223* ,016 116	,326** ,000 118	,315** ,001 118	,362** ,000 116	,158 ,087 118
AceitaçãoSocial2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,186* ,038 124	,331** ,000 123	,308** ,000 124	,357** ,000 123	,398** ,000 123	,086 ,345 124

Correlations

	Autonomia1	Autonomia2	Aceitação1	Aceitação2	Suporte Afetivo1	Suporte Afetivo2	Suporte Tarefas1
CompAtletica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,020 ,938 116	-,028 ,765 118	-,092 ,328 116	,066 ,481 118	,007 ,944 116	-,040 ,664 118
CompAtletica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,075 ,407 124	,033 ,715 123	,013 ,883 124	-,037 ,683 123	,032 ,726 123	,009 ,920 124
ApFisica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,334** ,000 118	,371** ,000 116	,212* ,021 118	,271** ,003 116	,279** ,002 116	,240** ,009 118
ApFisica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,168 ,062 124	,358** ,000 123	,241** ,007 124	,368** ,000 123	,405** ,000 123	,077 ,397 124
AtraRomantica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,111 ,233 118	,236* ,011 116	,205* ,026 118	,233* ,012 116	,285** ,002 116	,085 ,361 118
AtraRomantica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,065 ,475 124	,194* ,032 123	,108 ,232 124	,080 ,382 123	,149 ,100 123	,008 ,928 124
Comportamento1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,373** ,000 118	,426** ,000 116	,323** ,000 118	,236* ,011 116	,273** ,003 116	,255** ,005 118
Comportamento2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,318** ,000 124	,410** ,000 123	,235** ,009 124	,239** ,008 123	,258** ,004 123	,220* ,014 124
AmizIntimas1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,131 ,157 118	,059 ,527 116	,200* ,030 118	,023 ,808 116	,120 ,198 116	,152 ,100 118
AmizIntimas2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,157 ,081 124	,117 ,199 123	,305** ,001 124	,156 ,085 123	,240** ,007 123	,169 ,060 124

Correlations

	Autonomia1	Autonomia2	Aceitação1	Aceitação2	Suporte Afetivo1	Suporte Afetivo2	Suporte Tarefas1
CompLingMaterna1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,099 ,286 118	,014 ,884 116	,080 ,390 118	,033 ,729 116	,166 ,072 118	,206* ,025 118
CompLingMaterna2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,105 ,244 124	,067 ,461 123	,066 ,466 124	-,024 ,791 123	,101 ,262 124	,164 ,069 124
CompMatemática1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,146 ,116 118	,144 ,122 116	,110 ,234 118	,202* ,030 116	,244** ,008 118	,297** ,001 118
CompMatemática2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,097 ,284 124	,094 ,302 123	,104 ,250 124	,244** ,006 123	,214* ,017 124	,298** ,001 124
AutoEstima1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,282** ,002 118	,386** ,000 116	,411** ,000 118	,463** ,000 116	,387** ,000 118	,365** ,000 118
AutoEstima2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,318** ,000 124	,441** ,000 123	,355** ,000 124	,421** ,000 123	,371** ,000 124	,293** ,001 124
ACAcadêmico1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,185* ,045 118	,148 ,112 116	,141 ,127 118	,171 ,067 116	,306** ,001 118	,357** ,000 118
ACAcadêmico2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,188* ,036 124	,195* ,031 123	,152 ,092 124	,207* ,021 123	,271** ,002 124	,321** ,000 124
MediaNotas1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,176* ,048 127	,133 ,139 125	,109 ,224 127	,284** ,001 125	,219* ,013 127	,280** ,001 127
MediaNotas2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,184* ,039 126	,133 ,139 125	,108 ,230 126	,295** ,001 125	,191* ,032 126	,278** ,002 126

Correlations

	Suporte Tarefas2	Tarefa1	Tarefa2	Auto Valorização1	Auto Valorização2	AutoDefesa1	Evitamento1
Autonomia1	,394** ,000 123	,404** ,000 127	,341** ,000 123	,010 ,914 127	,023 ,802 123	,055 ,541 127	-,262** ,003 127
Autonomia2	,390** ,000 125	,384** ,000 124	,317** ,000 125	-,113 ,210 124	,003 ,977 125	-,124 ,169 124	-,282** ,001 124
Aceitação1	,398** ,000 123	,304** ,001 127	,219* ,015 123	-,083 ,351 127	-,063 ,490 123	-,072 ,418 127	-,199* ,025 127
Aceitação2	,615** ,000 125	,375** ,000 124	,230** ,010 125	-,172 ,056 124	-,047 ,602 125	-,171 ,057 124	-,211* ,019 124
SuporteAfectivo1	,496** ,000 123	,424** ,000 127	,406** ,000 123	-,033 ,713 127	,043 ,634 123	-,165 ,064 127	-,336** ,000 127
SuporteAfectivo2	,558** ,000 125	,388** ,000 124	,290** ,001 125	-,124 ,171 124	-,005 ,953 125	-,186* ,039 124	-,224* ,012 124
SuporteTarefas1	,583** ,000 123	,455** ,000 127	,350** ,000 123	,107 ,232 127	-,010 ,910 123	-,047 ,597 127	-,314** ,000 127
SuporteTarefas2	1 125	,322** ,000 124	,388** ,000 125	-,002 ,982 124	,093 ,303 125	-,079 ,383 124	-,257** ,004 124
Tarefa1	,322** ,000 124	1 128	,708** ,000 124	,144 ,104 128	,067 ,460 124	-,128 ,151 128	-,558** ,000 128
Tarefa2	,338** ,000 125	,708** ,000 124	1 125	,134 ,138 124	,238** ,008 125	-,095 ,296 124	-,529** ,000 124

Correlations

	Suporte Tarefas2	Tarefa1	Tarefa2	Auto Valorização1	Auto Valorização2	AutoDefesa1	Evitamento1
AutoValorização1							
Pearson Correlation	,002	,144	,134	1	,601**	,277**	,062
Sig. (2-tailed)	,982	,104	,138		,000	,002	,490
N	124	128	124	128	124	128	128
AutoValorização2							
Pearson Correlation	,093	,067	,238**	,601**	1	,200*	,085
Sig. (2-tailed)	,303	,460	,008	,000		,026	,346
N	125	124	125	124	125	124	124
AutoDefesa1							
Pearson Correlation	-,079	-,128	-,095	,277**	,200*	1	,182*
Sig. (2-tailed)	,383	,151	,296	,002	,026		,039
N	124	128	124	128	124	128	128
Evitamento1							
Pearson Correlation	-,257**	-,558**	-,529**	,062	,085	,182*	1
Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	,490	,346	,039	
N	124	128	124	128	124	128	128
Evitamento2							
Pearson Correlation	-,274**	-,416**	-,459**	,136	,159	,024	,730**
Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,132	,077	,791	,000
N	125	124	125	124	125	124	124
AutoDefesa2							
Pearson Correlation	-,157	-,134	-,006	,118	,249**	,671**	,133
Sig. (2-tailed)	,080	,139	,950	,192	,005	,000	,140
N	125	124	125	124	125	124	124
CompEscolar1							
Pearson Correlation	,265**	,435**	,437**	,065	,165	-,373**	-,370**
Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	,486	,077	,000	,000
N	116	119	116	119	116	119	119
CompEscolar2							
Pearson Correlation	,350**	,382**	,423**	,022	,173	-,285**	-,311**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,810	,057	,001	,000
N	122	124	122	124	122	124	124
AceitaçãoSocial1							
Pearson Correlation	,136	,176	,076	-,111	-,089	-,449**	-,146
Sig. (2-tailed)	,145	,056	,415	,228	,343	,000	,113
N	116	119	116	119	116	119	119
AceitaçãoSocial2							
Pearson Correlation	,257**	,209*	,162	-,097	,013	-,364**	-,196*
Sig. (2-tailed)	,004	,019	,073	,281	,885	,000	,028
N	123	125	123	125	123	125	125

Correlations

	Suporte Tarefas2	Tarefa1	Tarefa2	Auto Valorização1	Auto Valorização2	AutoDefesa1	Evitamento1
CompAtlética1	,107 ,255 116	,003 ,971 119	-,004 ,966 116	,186* ,043 119	,200* ,031 116	,171 ,063 119	,200* ,029 119
CompAtlética2	,137 ,129 123	,040 ,654 125	,047 ,606 123	,262** ,003 125	,292** ,001 123	-,047 ,605 125	,043 ,630 125
ApFísica1	,120 ,201 116	,265** ,004 119	,161 ,084 116	,033 ,720 119	-,006 ,946 116	-,282** ,002 119	-,078 ,401 119
ApFísica2	,195* ,031 123	,061 ,497 125	,016 ,861 123	-,035 ,700 125	,063 ,491 123	-,357** ,000 125	-,019 ,836 125
AtraRomântica1	,000 ,997 116	,071 ,441 119	,049 ,602 116	,022 ,812 119	,073 ,437 116	-,226* ,013 119	-,057 ,540 119
AtraRomântica2	,007 ,942 123	-,046 ,609 125	,007 ,939 123	,020 ,824 125	,121 ,181 123	-,257** ,004 125	-,084 ,355 125
Comportamento1	,214* ,021 116	,402** ,000 119	,343** ,000 116	-,082 ,376 119	-,114 ,222 116	-,162 ,078 119	-,471** ,000 119
Comportamento2	,217* ,016 123	,367** ,000 125	,302** ,001 123	-,197* ,028 125	-,223* ,013 123	-,069 ,444 125	-,540** ,000 125
AmizIntimas1	,123 ,188 116	,012 ,897 119	-,113 ,228 116	,118 ,200 119	-,088 ,349 116	,001 ,992 119	-,091 ,327 119
AmizIntimas2	,259** ,004 123	,060 ,510 125	-,046 ,611 123	,012 ,894 125	,005 ,952 123	-,134 ,136 125	-,128 ,153 125

Correlations

		Suporte Tarefas2	Tarefa1	Tarefa2	Auto Valorização1	Auto Valorização2	AutoDefesa1	Evitamento1
CompLingMaterna1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,153 ,101 116	,226* ,013 119	,150 ,107 116	,041 ,656 119	-,035 ,712 116	-,179 ,051 119	-,207* ,024 119
CompLingMaterna2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,148 ,102 123	,258** ,004 125	,163 ,072 123	,063 ,484 125	,123 ,174 123	-,096 ,287 125	-,335** ,000 125
CompMatemática1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,205* ,027 116	,240** ,009 119	,255** ,006 116	,119 ,198 119	,020 ,833 116	-,260** ,004 119	-,209* ,023 119
CompMatemática2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,313** ,000 123	,325** ,000 125	,421** ,000 123	,044 ,629 125	,133 ,143 123	-,212* ,018 125	-,197* ,028 125
AutoEstima1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,319** ,000 116	,326** ,000 119	,225* ,015 116	-,162 ,078 119	-,054 ,568 116	-,371** ,000 119	-,168 ,067 119
AutoEstima2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,322** ,000 123	,340** ,000 125	,275** ,002 123	-,058 ,523 125	-,051 ,576 123	-,388** ,000 125	-,325** ,000 125
ACAcadêmico1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,264** ,004 116	,367** ,000 119	,346** ,000 116	,101 ,274 119	,056 ,553 116	-,342** ,000 119	-,322** ,000 119
ACAcadêmico2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,362** ,000 123	,429** ,000 125	,449** ,000 123	,058 ,518 125	,190* ,035 123	-,258** ,004 125	-,367** ,000 125
MediaNotas1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,295** ,001 125	,464** ,000 128	,397** ,000 125	-,113 ,204 128	-,124 ,170 125	-,225* ,011 128	-,343** ,000 128
MediaNotas2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,307** ,001 125	,446** ,000 127	,392** ,000 125	-,160 ,073 127	-,125 ,166 125	-,235** ,008 127	-,350** ,000 127

Correlations

	Evitamento2	AutoDefesa2	CompEscolar1	CompEscolar2	Aceitação Social1	Aceitação Social2	CompAtletica1
Autonomia1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,062 ,493 123	,195* ,034 118	,247** ,006 123	,122 ,187 118	,186* ,038 124	,020 ,833 118
Autonomia2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,074 ,409 125	,193* ,038 116	,318** ,000 122	,223* ,016 116	,331** ,000 123	-,007 ,938 116
Aceitação1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,138 ,127 123	,127 ,171 118	,181* ,045 123	,326** ,000 118	,308** ,000 124	-,028 ,765 118
Aceitação2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,181* ,043 125	,139 ,136 116	,244** ,007 122	,303* ,001 116	,357** ,000 123	-,092 ,328 116
SuporteAfetivo1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,286** ,001 123	,298** ,001 118	,305** ,001 123	,315** ,001 118	,318** ,000 124	,066 ,481 118
SuporteAfetivo2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,182* ,043 125	,113 ,229 116	,299** ,001 122	,362** ,000 116	,398** ,000 123	,007 ,944 116
SuporteTarefas1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,215* ,017 123	,319** ,000 118	,242** ,007 123	,158 ,087 118	,086 ,345 124	-,040 ,664 118
SuporteTarefas2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,274** ,002 125	,265** ,004 116	,350** ,000 122	,136 ,145 116	,257** ,004 123	-,107 ,255 116
Tarefa1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,416** ,000 124	,435** ,000 119	,382** ,000 124	,176 ,056 119	,209* ,019 125	,003 ,971 119
Tarefa2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,459** ,000 125	,437** ,000 116	,423** ,000 122	,076 ,415 116	,162 ,073 123	-,004 ,966 116

## Correlations

	Evitamento2	AutoDefesa2	CompEscolar1	CompEscolar2	Aceitação Social1	Aceitação Social2	CompAtletica1
AutoValorização1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,136 ,132 124	,065 ,486 119	,022 ,810 124	-,111 ,228 119	-,097 ,281 125	,186* ,043 119
AutoValorização2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,159 ,077 125	,165 ,077 116	,173 ,057 122	-,089 ,343 116	,013 ,885 123	,200* ,031 116
AutoDefesa1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,024 ,791 124	-,373** ,000 119	-,285** ,001 124	-,449** ,000 119	-,364** ,000 125	,171 ,063 119
Evitamento1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,730** ,000 124	-,370** ,000 119	-,311** ,000 124	-,146 ,113 119	-,196* ,028 125	,200* ,029 119
Evitamento2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 125	-,234* ,011 116	-,219* ,015 122	-,016 ,862 116	-,113 ,213 123	,232* ,012 116
AutoDefesa2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,084 ,351 125	-,320** ,000 116	-,269** ,003 122	-,358** ,000 116	-,300** ,001 123	,014 ,880 116
CompEscolar1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,234* ,011 116	1 ,000 119	,657** ,000 115	,347** ,000 119	,377** ,000 116	-,048 ,606 119
CompEscolar2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,219* ,015 122	-,269** ,003 115	1 ,000 125	,330** ,000 115	,389** ,000 125	,059 ,530 115
AceitaçãoSocial1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,016 ,862 116	,347** ,000 119	,330** ,000 115	1 ,000 119	,691** ,000 116	,014 ,879 119
AceitaçãoSocial2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,113 ,213 123	-,300** ,001 123	,389** ,000 125	,691** ,000 116	1 ,000 126	,055 ,558 116

Correlations

		Evitamento2	AutoDefesa2	CompEscolar1	CompEscolar2	Aceitação Social1	Aceitação Social2	CompAtletica1
CompAtletica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,232* ,012 116	,014 ,880 116	-,048 ,606 119	,059 ,530 115	,014 ,879 119	,055 ,558 116	1
CompAtletica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,169 ,062 123	-,094 ,302 123	,245** ,008 116	,089 ,321 125	,096 ,307 116	,212* ,017 126	,612** ,000 116
ApFisica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,001 ,995 116	-,232* ,012 116	,311** ,001 119	,083 ,379 115	,396** ,000 119	,210* ,024 116	,153 ,097 119
ApFisica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,022 ,810 123	-,364** ,000 123	,231* ,013 116	,160 ,075 125	,437** ,000 116	,326** ,000 126	,160 ,086 116
AtraRomantica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,146 ,117 116	-,160 ,086 116	,063 ,498 119	,030 ,748 115	,491** ,000 119	,358** ,000 116	,113 ,221 119
AtraRomantica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,054 ,550 123	-,164 ,069 123	,154 ,098 116	,163 ,070 125	,433** ,000 116	,350** ,000 126	-,092 ,328 116
Comportamento1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,430** ,000 116	-,133 ,153 116	,440** ,000 119	,293** ,001 115	,315** ,000 119	,298** ,001 116	-,169 ,066 119
Comportamento2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,491** ,000 123	-,126 ,166 123	,325** ,000 116	,361** ,000 125	,242** ,009 116	,326** ,000 126	-,186* ,046 116
AmizIntimas1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,009 ,921 116	,000 ,999 116	,016 ,861 119	,044 ,638 115	,407** ,000 119	,383** ,000 116	,155 ,093 119
AmizIntimas2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,137 ,132 123	-,111 ,224 123	,040 ,672 116	,152 ,090 125	,340** ,000 116	,433** ,000 126	,003 ,975 116

Correlations

		Evitamento2	AutoDefesa2	CompEscolar1	CompEscolar2	Aceitação Social1	Aceitação Social2	CompAtletica1
CompLingMaterna1	Pearson Correlation	-,084	-,182	,479**	,481**	,352**	,325**	,204*
	Sig. (2-tailed)	,370	,051	,000	,000	,000	,000	,026
	N	116	116	119	115	119	116	119
CompLingMaterna2	Pearson Correlation	-,194*	-,121	,397**	,443**	,135	,185*	,096
	Sig. (2-tailed)	,031	,181	,000	,000	,149	,038	,306
	N	123	123	116	125	116	126	116
CompMatemática1	Pearson Correlation	-,195*	-,237*	,518**	,389**	,269**	,202*	,063
	Sig. (2-tailed)	,036	,011	,000	,000	,003	,029	,498
	N	116	116	119	115	119	116	119
CompMatemática2	Pearson Correlation	-,198*	-,202*	,488**	,555**	,187*	,228*	,047
	Sig. (2-tailed)	,028	,025	,000	,000	,045	,010	,619
	N	123	123	116	125	116	126	116
AutoEstima1	Pearson Correlation	-,101	-,404**	,472**	,397**	,621**	,506**	,017
	Sig. (2-tailed)	,280	,000	,000	,000	,000	,000	,852
	N	116	116	119	115	119	116	119
AutoEstima2	Pearson Correlation	-,260**	-,392**	,407**	,499**	,572**	,545**	-,049
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,602
	N	123	123	116	125	116	126	116
ACAcadêmico1	Pearson Correlation	-,217*	-,310**	,817**	,617**	,400**	,363**	,092
	Sig. (2-tailed)	,019	,001	,000	,000	,000	,000	,318
	N	116	116	119	115	119	116	119
ACAcadêmico2	Pearson Correlation	-,272**	-,257**	,687**	,858**	,284**	,346**	,090
	Sig. (2-tailed)	,002	,004	,000	,000	,002	,000	,335
	N	123	123	116	125	116	126	116
MediaNotas1	Pearson Correlation	-,288**	-,136	,531**	,557**	,220*	,148	-,112
	Sig. (2-tailed)	,001	,132	,000	,000	,016	,098	,224
	N	125	125	119	125	119	126	119
MediaNotas2	Pearson Correlation	-,279**	-,116	,524**	,583**	,207*	,167	-,136
	Sig. (2-tailed)	,002	,196	,000	,000	,025	,061	,141
	N	125	125	118	125	118	126	118

Correlations

	CompAtletica2	ApFisica1	ApFisica2	Atra Romantica1	Atra Romantica2	Comporta mento1	Comporta mento2	AmizIntimas1
Autonomia1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,075 ,407 124	,334** ,000 118	,168 ,062 124	,111 ,233 118	,065 ,475 124	,373** ,000 118	,318** ,000 124	,131 ,157 118
Autonomia2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,033 ,715 123	,371** ,000 116	,358** ,000 123	,236* ,011 116	,194* ,032 123	,426** ,000 116	,410** ,000 123	,059 ,527 116
Aceitação1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,013 ,883 124	,212* ,021 118	,241** ,007 124	,205* ,026 118	,108 ,232 124	,323** ,000 118	,235** ,009 124	,200* ,030 118
Aceitação2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,037 ,683 123	,271** ,003 116	,368** ,000 123	,233* ,012 116	,080 ,382 123	,236* ,011 116	,239** ,008 123	,023 ,808 116
SuporteAfectivo1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,005 ,959 124	,336** ,000 118	,269** ,003 124	,214* ,020 118	,117 ,195 124	,401** ,000 118	,253** ,005 124	,128 ,167 118
SuporteAfectivo2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,032 ,726 123	,279** ,002 116	,405** ,000 123	,285** ,002 116	,149 ,100 123	,273** ,003 116	,258** ,004 123	,120 ,198 116
SuporteTarefas1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,009 ,920 124	,240** ,009 118	,077 ,397 124	,085 ,361 118	,008 ,928 124	,255** ,005 118	,220* ,014 124	,152 ,100 118
SuporteTarefas2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,137 ,129 123	,120 ,201 116	,195* ,031 123	,000 ,997 116	,007 ,942 123	,214* ,021 116	,217* ,016 123	,123 ,188 116
Tarefa1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,040 ,654 125	,265** ,004 119	,061 ,497 125	,071 ,441 119	-,046 ,609 125	,402** ,000 119	,367** ,000 125	,012 ,897 119
Tarefa2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,047 ,606 123	,161 ,084 116	,016 ,861 123	,049 ,602 116	,007 ,939 123	,343** ,000 116	,302** ,001 123	-,113 ,228 116

Correlations

	CompAtletica2	ApFisica1	ApFisica2	Atra Romantica1	Atra Romantica2	Comportamento1	Comportamento2	AmizIntimas1
AutoValorização1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,262** ,003 125	,033 ,720 119	-,035 ,700 125	,022 ,812 119	,020 ,824 125	-,082 ,376 119	-,197* ,028 125	,118 ,200 119
AutoValorização2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,292** ,001 123	-,006 ,946 116	,063 ,491 123	,073 ,437 116	,121 ,181 123	-,114 ,222 116	-,223* ,013 123	-,088 ,349 116
AutoDefesa1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,047 ,605 125	-,282** ,002 119	-,357** ,000 125	-,226* ,013 119	-,257** ,004 125	-,162 ,078 119	-,069 ,444 125	,001 ,992 119
Evitamento1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,043 ,630 125	-,078 ,401 119	-,019 ,836 125	-,057 ,540 119	-,084 ,355 125	-,471** ,000 119	-,540** ,000 125	-,091 ,327 119
Evitamento2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,169 ,062 123	-,001 ,995 116	,022 ,810 123	,146 ,117 116	,054 ,550 123	-,430** ,000 116	-,491** ,000 123	,009 ,921 116
AutoDefesa2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,094 ,302 123	-,232* ,012 116	-,364** ,000 123	-,160 ,086 116	-,164 ,069 123	-,133 ,153 116	-,126 ,166 123	,000 ,999 116
CompEscolar1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,245** ,008 116	,311** ,001 119	,231* ,013 116	,063 ,498 119	,154 ,098 116	,440** ,000 119	,325** ,000 116	,016 ,861 119
CompEscolar2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,089 ,321 125	,083 ,379 115	,160 ,075 125	,030 ,748 115	,163 ,070 125	,293** ,001 115	,361** ,000 125	,044 ,638 115
AceitaçãoSocial1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,096 ,307 116	,396** ,000 119	,437** ,000 116	,491** ,000 119	,433** ,000 116	,315** ,000 119	,242** ,009 116	,407** ,000 119
AceitaçãoSocial2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,212* ,017 126	,210* ,024 116	,326** ,000 126	,358** ,000 116	,350** ,000 126	,298** ,001 116	,326** ,000 126	,383** ,000 116

Correlations

	CompAtletica2	ApFisica1	ApFisica2	Atra Romantica1	Atra Romantica2	Comportamento1	Comportamento2	AmizIntimas1
CompAtletica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,153 ,097 119	,160 ,086 116	,113 ,221 119	-,092 ,328 116	-,169 ,066 119	-,186* ,046 116	,155 ,093 119
CompAtletica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,162 ,082 116	,282* ,001 126	,087 ,353 116	,179* ,045 126	-,051 ,587 116	-,176* ,049 126	,128 ,171 116
ApFisica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,082 116	,615** ,000 116	,478** ,000 119	,265** ,004 116	,315** ,000 119	,132 ,157 116	,165 ,073 119
ApFisica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,282** ,001 126	,615** ,000 116	,494** ,000 116	,341** ,000 126	,161 ,085 116	,061 ,498 126	,169 ,069 116
AtraRomantica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,087 ,353 116	,494** ,000 116	1 ,000 119	,674** ,000 116	,057 ,535 119	,006 ,948 116	,282** ,002 119
AtraRomantica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,179* ,045 126	,341** ,000 116	,674** ,000 116	1 ,000 126	,087 ,356 116	-,049 ,585 126	,209* ,024 116
Comportamento1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,051 ,587 116	,161 ,085 116	,057 ,535 119	,087 ,356 116	1 ,000 119	,637** ,000 116	,251** ,006 119
Comportamento2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,176* ,049 126	,061 ,498 116	,006 ,948 116	-,049 ,585 126	,637** ,000 116	1 ,000 126	,171 ,067 116
AmizIntimas1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,128 ,171 116	,169 ,069 116	,282** ,002 119	,209* ,024 116	,251** ,006 119	,171 ,067 116	1 ,000 119
AmizIntimas2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,015 ,866 126	,112 ,212 126	,218* ,019 116	,175 ,050 126	,129 ,168 116	,166 ,063 126	,509** ,000 116

Correlations

	CompAtletica2	ApFísica1	ApFísica2	Atra Romântica1	Atra Romântica2	Comparto mento1	Comparto mento2	AmizIntimas1
CompLingMaterna1	,138	,270**	,223*	,189*	,132	,209*	,210*	,313**
	,138	,003	,016	,039	,157	,022	,024	,001
	116	119	116	119	116	119	116	119
CompLingMaterna2	,072	,082	,097	,047	,099	,182	,211*	,199*
	,426	,384	,279	,619	,271	,051	,018	,032
	126	116	126	116	126	116	126	116
CompMatemática1	,198*	,230*	,196*	,177	,086	,209*	,168	,075
	,033	,012	,035	,054	,358	,022	,071	,416
	116	119	116	119	116	119	116	119
CompMatemática2	,122	,070	,099	,021	-,045	,047	,155	-,085
	,173	,453	,269	,821	,616	,618	,083	,366
	126	116	126	116	126	116	126	116
AutoEstima1	,057	,539**	,524**	,414**	,281**	,438**	,361**	,223*
	,543	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,015
	116	119	116	119	116	119	116	119
AutoEstima2	,040	,482**	,604**	,404**	,330**	,441**	,470**	,266**
	,656	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004
	126	116	126	116	126	116	126	116
ACAcadêmico1	,246**	,340**	,273**	,190*	,153	,353**	,283**	,163
	,008	,000	,003	,038	,101	,000	,002	,076
	116	119	116	119	116	119	116	119
ACAcadêmico2	,128	,106	,155	,046	,080	,214*	,308**	,063
	,154	,257	,084	,627	,370	,021	,000	,503
	126	116	126	116	126	116	126	116
MediaNotas1	-,099	,101	,046	-,053	-,021	,252**	,263**	-,099
	,268	,276	,611	,570	,819	,006	,003	,284
	126	119	126	119	126	119	126	119
MediaNotas2	-,117	,046	,005	-,089	-,043	,215*	,284**	-,114
	,192	,618	,953	,337	,631	,019	,001	,220
	126	118	126	118	126	118	126	118

Correlations

		Amiz/Intimas2	CompLing Materna1	CompLing Materna2	Comp Matemática1	Comp Matemática2	AutoEstima1	AutoEstima2
Autonomia1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,157 ,081 124	,099 ,286 118	,105 ,244 124	,146 ,116 118	,097 ,284 124	,282** ,002 118	,318** ,000 124
Autonomia2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,117 ,199 123	,014 ,884 116	,067 ,461 123	,144 ,122 116	,094 ,302 123	,386** ,000 116	,441** ,000 123
Aceitação1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,305** ,001 124	,080 ,390 118	,066 ,466 124	,110 ,234 118	,104 ,250 124	,411** ,000 118	,355** ,000 124
Aceitação2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,156 ,085 123	,033 ,729 116	-,024 ,791 123	,202* ,030 116	,244** ,006 123	,463** ,000 116	,421** ,000 123
SuporteAfetivo1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,287** ,001 124	,166 ,072 118	,101 ,262 124	,244** ,008 118	,214* ,017 124	,387** ,000 118	,371** ,000 124
SuporteAfetivo2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,240** ,007 123	,133 ,155 116	,022 ,808 123	,191* ,040 116	,238** ,008 123	,445** ,000 116	,451** ,000 123
SuporteTarefas1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,169 ,060 124	,206* ,025 118	,164 ,069 124	,297** ,001 118	,298** ,001 124	,365** ,000 118	,293** ,001 124
SuporteTarefas2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,259** ,004 123	,153 ,101 116	,148 ,102 123	,205* ,027 116	,313** ,000 123	,319** ,000 116	,322** ,000 123
Tarefa1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,060 ,510 125	,226* ,013 119	,258** ,004 125	,240** ,009 119	,325** ,000 125	,326** ,000 119	,340** ,000 125
Tarefa2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,046 ,611 123	,150 ,107 116	,163 ,072 123	,255** ,006 116	,421** ,000 123	,225* ,015 116	,275** ,002 123

Correlations

		AmizIntimas2	CompLing Materna1	CompLing Materna2	Comp Matemática1	Comp Matemática2	AutoEstima1	AutoEstima2
AutoValorização1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,012 ,894 125	,041 ,656 119	,063 ,484 125	,119 ,198 119	,044 ,629 125	-,162 ,078 119	-,058 ,523 125
AutoValorização2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,005 ,952 123	-,035 ,712 116	,123 ,174 123	,020 ,833 116	,133 ,143 123	-,054 ,568 116	-,051 ,576 123
AutoDefesa1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,134 ,136 125	-,179 ,051 119	-,096 ,287 125	-,260** ,004 119	-,212* ,018 125	-,371** ,000 119	-,388** ,000 125
Evitamento1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,128 ,153 125	-,207* ,024 119	-,335** ,000 125	-,209* ,023 119	-,197* ,028 125	-,168 ,067 119	-,325** ,000 125
Evitamento2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,137 ,132 123	-,084 ,370 116	-,194* ,031 123	-,195* ,036 116	-,198* ,028 123	-,101 ,280 116	-,260** ,004 123
AutoDefesa2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,111 ,224 123	-,182 ,051 116	-,121 ,181 123	-,237* ,011 116	-,202* ,025 123	-,404** ,000 116	-,392** ,000 123
CompEscolar1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,040 ,672 116	,479** ,000 119	,397** ,000 116	,518** ,000 119	,488** ,000 116	,472** ,000 119	,407** ,000 116
CompEscolar2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,152 ,090 125	,481** ,000 115	,443** ,000 125	,389** ,000 115	,555** ,000 125	,397** ,000 115	,499** ,000 125
AceitaçãoSocial1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,340** ,000 116	,352** ,000 119	,135 ,149 116	,269** ,003 119	,187* ,045 116	,621** ,000 119	,572** ,000 116
AceitaçãoSocial2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,433** ,000 126	,325** ,000 116	,185* ,038 126	,202* ,029 116	,228* ,010 126	,506** ,000 116	,545** ,000 126

Correlations

		AmizIntimas2	CompLing Materna1	CompLing Materna2	Comp Matemática1	Comp Matemática2	AutoEstima1	AutoEstima2
CompAtletica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,003 ,975 116	,204* ,026 119	,096 ,306 116	,063 ,498 119	,047 ,619 116	,017 ,852 119	-,049 ,602 116
CompAtletica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,015 ,866 126	,138 ,138 116	,072 ,426 126	,198* ,033 116	,122 ,173 126	,057 ,543 116	,040 ,656 126
ApFisica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,064 ,497 116	,270** ,003 119	,082 ,384 116	,230* ,012 119	,070 ,453 116	,539** ,000 119	,482** ,000 116
ApFisica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,112 ,212 126	,223* ,016 116	,097 ,279 126	,196* ,035 116	,099 ,269 126	,524** ,000 116	,604** ,000 126
AtraRomantica1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,218* ,019 116	,189* ,039 119	,047 ,619 116	,177 ,054 119	,021 ,821 116	,414** ,000 119	,404** ,000 116
AtraRomantica2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,175 ,050 126	,132 ,157 116	,099 ,271 126	,086 ,358 116	-,045 ,616 126	,281** ,002 116	,330** ,000 126
Comportamento1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,129 ,168 116	,209* ,022 119	,182 ,051 116	,209* ,022 119	,047 ,618 116	,438** ,000 119	,441** ,000 116
Comportamento2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,166 ,063 126	,210* ,024 116	,211* ,018 126	,168 ,071 116	,155 ,083 126	,361** ,000 116	,470** ,000 126
AmizIntimas1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,509** ,000 116	,313** ,001 119	,199* ,032 116	,075 ,416 119	-,085 ,366 116	,223* ,015 119	,266** ,004 116
AmizIntimas2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 126	,141 ,130 116	,215* ,016 126	,059 ,530 116	,065 ,472 126	,159 ,088 116	,278** ,002 126

Correlations

	AmizIntimtas2	CompLing Materna1	CompLing Materna2	Comp Matemática1	Comp Matemática2	AutoEstima1	AutoEstima2
CompLingMaterna1		1					
Pearson Correlation	,141	,518**		,273**	,273**	,366**	,378**
Sig. (2-tailed)	,130	,000		,003	,003	,000	,000
N	116	119	116	119	116	119	116
CompLingMaterna2			1				
Pearson Correlation	,215*	,518**	1	,065	,044	,252**	,268**
Sig. (2-tailed)	,016	,000		,490	,622	,006	,002
N	126	116	126	116	126	116	126
CompMatemática1				1			
Pearson Correlation	,059	,273**	,065	1	,668**	,364**	,260**
Sig. (2-tailed)	,530	,003	,490		,000	,000	,005
N	116	119	116	119	116	119	116
CompMatemática2					1		
Pearson Correlation	,065	,273**	,044	,668**	1	,298**	,294**
Sig. (2-tailed)	,472	,003	,622	,000		,001	,001
N	126	116	126	116	126	116	126
AutoEstima1						1	
Pearson Correlation	,159	,366**	,252**	,364**	,298**	1	,764**
Sig. (2-tailed)	,088	,000	,006	,000	,001		,000
N	116	119	116	119	116	119	116
AutoEstima2							1
Pearson Correlation	,278**	,378**	,268**	,260**	,294**	,764**	1
Sig. (2-tailed)	,002	,000	,002	,005	,001	,000	
N	126	116	126	116	126	116	126
ACAcadémico1							
Pearson Correlation	,100	,692**	,369**	,829**	,633**	,506**	,425**
Sig. (2-tailed)	,287	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	116	119	116	119	116	119	116
ACAcadémico2							
Pearson Correlation	,187*	,562**	,641**	,532**	,750**	,423**	,458**
Sig. (2-tailed)	,036	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	126	116	126	116	126	116	126
MediaNotas1							
Pearson Correlation	,023	,484**	,271**	,521**	,590**	,327**	,307**
Sig. (2-tailed)	,799	,000	,002	,000	,000	,000	,000
N	126	119	126	119	126	119	126
MediaNotas2							
Pearson Correlation	,022	,468**	,310**	,515**	,585**	,315**	,298**
Sig. (2-tailed)	,807	,000	,000	,000	,000	,001	,001
N	126	118	126	118	126	118	126

Correlations

	ACAcadé mico1	ACAcadé mico2	MediaNotas1	MediaNotas2
Autonomia1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,185* ,045 118	,188* ,036 124	,176* ,048 127	,184* ,039 126
Autonomia2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,148 ,112 116	,195* ,031 123	,133 ,139 125	,133 ,139 125
Aceitação1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,141 ,127 118	,152 ,092 124	,109 ,224 127	,108 ,230 126
Aceitação2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,171 ,067 116	,207* ,021 123	,284** ,001 125	,295** ,001 125
SuporteAfetivo1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,306** ,001 118	,271** ,002 124	,219* ,013 127	,191* ,032 126
SuporteAfetivo2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,193* ,038 116	,246** ,006 123	,160 ,075 125	,161 ,073 125
SuporteTarefas1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,357** ,000 118	,321** ,000 124	,280** ,001 127	,278** ,002 126
SuporteTarefas2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,264** ,004 116	,362** ,000 123	,295** ,001 125	,307** ,001 125
Tarefa1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,367** ,000 119	,429** ,000 125	,464** ,000 128	,446** ,000 127
Tarefa2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,346** ,000 116	,449** ,000 123	,397** ,000 125	,392** ,000 125

Correlations

	ACAcadê mico1	ACAcadê mico2	MediaNotas1	MediaNotas2
AutoValorização1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,101 ,274 119	,058 ,518 125	-,113 ,204 128	-,160 ,073 127
AutoValorização2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,056 ,553 116	,190* ,035 123	-,124 ,170 125	-,125 ,166 125
AutoDefesa1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,342** ,000 119	-,258** ,004 125	-,225* ,011 128	-,235** ,008 127
Evitamento1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,322** ,000 119	-,367** ,000 125	-,343** ,000 128	-,350** ,000 127
Evitamento2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,217* ,019 116	-,272** ,002 123	-,288** ,001 125	-,279** ,002 125
AutoDefesa2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,310** ,001 116	-,257** ,004 123	-,136 ,132 125	-,116 ,196 125
CompEscolar1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,817** ,000 119	,687** ,000 116	,531** ,000 119	,524** ,000 118
CompEscolar2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,617** ,000 115	,858** ,000 125	,557** ,000 125	,583** ,000 125
AceitaçãoSocial1 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,400** ,000 119	,284** ,002 116	,220* ,016 119	,207* ,025 118
AceitaçãoSocial2 Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,363** ,000 116	,346** ,000 126	,148 ,098 126	,167 ,061 126

Correlations

	ACAcadé mico1	ACAcadé mico2	MediaNotas1	MediaNotas2
CompAtletica1				
Pearson Correlation	,092	,090	-,112	-,136
Sig. (2-tailed)	,318	,335	,224	,141
N	119	116	119	118
CompAtletica2				
Pearson Correlation	,246**	,128	-,099	-,117
Sig. (2-tailed)	,008	,154	,268	,192
N	116	126	126	126
ApFisica1				
Pearson Correlation	,340**	,106	,101	,046
Sig. (2-tailed)	,000	,257	,276	,618
N	119	116	119	118
ApFisica2				
Pearson Correlation	,273**	,155	,046	,005
Sig. (2-tailed)	,003	,084	,611	,953
N	116	126	126	126
AtraRomantica1				
Pearson Correlation	,190*	,046	-,053	-,089
Sig. (2-tailed)	,038	,627	,570	,337
N	119	116	119	118
AtraRomantica2				
Pearson Correlation	,153	,080	-,021	-,043
Sig. (2-tailed)	,101	,370	,819	,631
N	116	126	126	126
Comportamento1				
Pearson Correlation	,353**	,214*	,252**	,215*
Sig. (2-tailed)	,000	,021	,006	,019
N	119	116	119	118
Comportamento2				
Pearson Correlation	,283**	,308**	,263**	,284**
Sig. (2-tailed)	,002	,000	,003	,001
N	116	126	126	126
AmizIntimas1				
Pearson Correlation	,163	,063	-,099	-,114
Sig. (2-tailed)	,076	,503	,284	,220
N	119	116	119	118
AmizIntimas2				
Pearson Correlation	,100	,187*	,023	,022
Sig. (2-tailed)	,287	,036	,799	,807
N	116	126	126	126

Correlations

	ACAcadé mico1	ACAcadé mico2	MediaNotas1	MediaNotas2
CompLingMaterna1	,692** ,000 119	,562** ,000 116	,484** ,000 119	,468** ,000 118
CompLingMaterna2	,369** ,000 116	,641** ,000 126	,271** ,002 126	,310** ,000 126
CompMatemática1	,829** ,000 119	,532** ,000 116	,521** ,000 119	,515** ,000 118
CompMatemática2	,633** ,000 116	,750** ,000 126	,590** ,000 126	,585** ,000 126
AutoEstima1	,506** ,000 119	,423** ,000 116	,327** ,000 119	,315** ,001 118
AutoEstima2	,425** ,000 116	,458** ,000 126	,307** ,000 126	,298** ,001 126
ACAcadémico1	1  119	,738** ,000 116	,647** ,000 119	,634** ,000 118
ACAcadémico2	,738** ,000 116	1  126	,636** ,000 126	,661** ,000 126
MediaNotas1	,647** ,000 119	,636** ,000 126	1  130	,948** ,000 129
MediaNotas2	,634** ,000 118	,661** ,000 126	,948** ,000 129	1  129

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

# Correlations

## Correlations

	Total_Familia1	Total_Familia2	Tarefa1	Tarefa2	Auto Valorização1	Auto Valorização2	AutoDefesa1
Total_Familia1	1	,720**	,471**	,396**	-,010	,004	-,076
		,000	,000	,000	,913	,969	,395
	127	123	127	123	127	123	127
Total_Familia2	,720**	1	,439**	,346**	-,129	,007	-,172
	,000		,000	,000	,153	,937	,056
	123	125	124	125	124	125	124
Tarefa1	,471**	,439**	1	,708**	,144	,067	-,128
	,000	,000		,000	,104	,460	,151
	127	124	128	124	128	124	128
Tarefa2	,396**	,346**	,708**	1	,134	,238**	-,095
	,000	,000	,000		,138	,008	,296
	123	125	124	125	124	125	124
AutoValorização1	-,010	-,129	,144	,134	1	,601**	,277**
	,913	,153	,104	,138		,000	,002
	127	124	128	124	128	124	128
AutoValorização2	,004	,007	,067	,238**	,601**	1	,200*
	,969	,937	,460	,008	,000		,026
	123	125	124	125	124	125	124
AutoDefesa1	-,076	-,172	-,128	-,095	,277**	,200*	1
	,395	,056	,151	,296	,002	,026	
	127	124	128	124	128	124	128
Evitamento1	-,333**	-,287**	-,558**	-,529**	,062	,085	,182*
	,000	,001	,000	,000	,490	,346	,039
	127	124	128	124	128	124	128
Evitamento2	-,246**	-,245**	-,416**	-,459**	,136	,159	,024
	,006	,006	,000	,000	,132	,077	,791
	123	125	124	125	124	125	124
AutoDefesa2	-,085	-,177*	-,134	-,006	,118	,249**	,671**
	,350	,049	,139	,950	,192	,005	,000
	123	125	124	125	124	125	124

Correlations

	Total_Familia1	Total_Familia2	Tarefa1	Tarefa2	Auto Valorização1	Auto Valorização2	AutoDefesa1
CompEscolar1	,279** ,002 118	,207* ,026 116	,435** ,000 119	,437** ,000 116	,065 ,486 119	,165 ,077 116	-,373** ,000 119
CompEscolar2	,295** ,001 123	,356** ,000 122	,382** ,000 124	,423** ,000 122	,022 ,810 124	,173 ,057 122	-,285** ,001 124
AceitaçãoSocial1	,282** ,002 118	,321** ,000 116	,176 ,056 119	,076 ,415 116	-,111 ,228 119	-,089 ,343 116	-,449** ,000 119
AceitaçãoSocial2	,283** ,001 124	,407** ,000 123	,209* ,019 125	,162 ,073 123	-,097 ,281 125	,013 ,885 123	-,364** ,000 125
CompAtletica1	,014 ,879 118	-,055 ,557 116	,003 ,971 119	-,004 ,966 116	,186* ,043 119	,200* ,031 116	,171 ,063 119
CompAtletica2	,031 ,735 124	-,024 ,794 123	,040 ,654 125	,047 ,606 123	,262** ,003 125	,292** ,001 123	-,047 ,605 125
ApFisica1	,343** ,000 118	,321** ,000 116	,265** ,004 119	,161 ,084 116	,033 ,720 119	-,006 ,946 116	-,282** ,002 119
ApFisica2	,238** ,008 124	,406** ,000 123	,061 ,497 125	,016 ,861 123	-,035 ,700 125	,063 ,491 123	-,357** ,000 125
AtraRomantica1	,191* ,038 118	,242** ,009 116	,071 ,441 119	,049 ,602 116	,022 ,812 119	,073 ,437 116	-,226* ,013 119
AtraRomantica2	,097 ,286 124	,135 ,138 123	-,046 ,609 125	,007 ,939 123	,020 ,824 125	,121 ,181 123	-,257** ,004 125

Correlations

	Total_Familia1	Total_Familia2	Tarefa1	Tarefa2	Auto Valorização1	Auto Valorização2	AutoDefesa1
Comportamento1	,414** ,000 N	,348** ,000 116	,402** ,000 119	,343** ,000 116	-,082 ,376 119	-,114 ,222 116	-,162 ,078 119
Comportamento2	,308** ,001 124	,335** ,000 123	,367** ,000 125	,302** ,001 123	-,197* ,028 125	-,223* ,013 123	-,069 ,444 125
AmizIntimas1	,179 ,053 N	,098 ,297 116	,012 ,897 119	-,113 ,228 116	,118 ,200 119	-,088 ,349 116	,001 ,992 119
AmizIntimas2	,280** ,002 124	,229* ,011 123	,060 ,510 125	-,046 ,611 123	,012 ,894 125	,005 ,952 123	-,134 ,136 125
CompLingMaterna1	,161 ,081 N	,099 ,290 116	,226* ,013 119	,150 ,107 116	,041 ,656 119	-,035 ,712 116	-,179 ,051 119
CompLingMaterna2	,125 ,166 124	,056 ,538 123	,258** ,004 125	,163 ,072 123	,063 ,484 125	,123 ,174 123	-,096 ,287 125
CompMatemática1	,234* ,011 118	,224* ,016 116	,240** ,009 119	,255** ,006 116	,119 ,198 119	,020 ,833 116	-,260** ,004 119
CompMatemática2	,205* ,022 124	,261** ,004 123	,325** ,000 125	,421** ,000 123	,044 ,629 125	,133 ,143 123	-,212* ,018 125
AutoEstima1	,429** ,000 118	,494** ,000 116	,326** ,000 119	,225* ,015 116	-,162 ,078 119	-,054 ,568 116	-,371** ,000 119
AutoEstima2	,403** ,000 124	,493** ,000 123	,340** ,000 125	,275** ,002 123	-,058 ,523 125	-,051 ,576 123	-,388** ,000 125

Correlations

	Total_Familia1	Total_Familia2	Tarefa1	Tarefa2	Auto Valorização1	Auto Valorização2	AutoDefesa1
ACAcadêmico1							
Pearson Correlation	,291**	,231*	,367**	,346**	,101	,056	-,342**
Sig. (2-tailed)	,001	,013	,000	,000	,274	,553	,000
N	118	116	119	116	119	116	119
ACAcadêmico2							
Pearson Correlation	,273**	,294**	,429**	,449**	,058	,190*	-,258**
Sig. (2-tailed)	,002	,001	,000	,000	,518	,035	,004
N	124	123	125	123	125	123	125
MediaNotas1							
Pearson Correlation	,229**	,252**	,464**	,397**	-,113	-,124	-,225*
Sig. (2-tailed)	,010	,005	,000	,000	,204	,170	,011
N	127	125	128	125	128	125	128
MediaNotas2							
Pearson Correlation	,220*	,259**	,446**	,392**	-,160	-,125	-,235**
Sig. (2-tailed)	,013	,004	,000	,000	,073	,166	,008
N	126	125	127	125	127	125	127

Correlations

	Evitamento1	Evitamento2	AutoDefesa2	CompEscolar1	CompEscolar2	Aceitação Social1	Aceitação Social2
Total_Familia1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,333** ,000 127	-,246** ,006 123	-,085 ,350 123	,279** ,002 118	,295** ,001 123	,282** ,002 118
Total_Familia2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,287** ,001 124	-,245** ,006 125	-,177* ,049 125	,207* ,026 116	,356** ,000 122	,321** ,000 116
Tarefa1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,558** ,000 128	-,416** ,000 124	-,134 ,139 124	,435** ,000 119	,382** ,000 124	,176 ,056 119
Tarefa2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,529** ,000 124	-,459** ,000 125	-,006 ,950 125	,437** ,000 116	,423** ,000 122	,076 ,415 116
AutoValorização1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,062 ,490 128	,136 ,132 124	,118 ,192 124	,065 ,486 119	,022 ,810 124	-,111 ,228 119
AutoValorização2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,085 ,346 124	,159 ,077 125	,249** ,005 125	,165 ,077 116	,173 ,057 122	-,089 ,343 116
AutoDefesa1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,182* ,039 128	,024 ,791 124	,671** ,000 124	-,373** ,000 119	-,285** ,001 124	-,449** ,000 119
Evitamento1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 128	,730** ,000 124	,133 ,140 124	-,370** ,000 119	-,311** ,000 124	-,146 ,113 119
Evitamento2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,730** ,000 124	1 125	,084 ,351 125	-,234* ,011 116	-,219* ,015 122	-,016 ,862 116
AutoDefesa2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,133 ,140 124	,084 ,351 125	1 125	-,320** ,000 116	-,269** ,003 122	-,358** ,000 116

## **Anexo IX**

### **Análise do modelo hipotético**

## Analysis Summary

### Date and Time

Date: segunda-feira, 17 de Outubro de 2005

Time: 12:26:57

### Title

Path analysis modelo inicial: segunda-feira, 17 de Outubro de 2005 12:26

### Groups

#### Group number 1 (Group number 1)

#### Notes for Group (Group number 1)

The model is recursive.

Sample size = 111

#### Variable Summary (Group number 1)

#### Your model contains the following variables (Group number 1)

#### Observed, endogenous variables

TAREFA1  
MEDIANOT  
MEDIAN\_A  
TAREFA2  
TOTAL\_FA  
TOTAL\_A  
ACACADÉM  
ACACAD\_A

#### Unobserved, exogenous variables

e17  
e21  
e13  
e12  
e1  
e2  
e3  
e4

#### Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	16
Number of observed variables:	8
Number of unobserved variables:	8
Number of exogenous variables:	8
Number of endogenous variables:	8

**Parameter summary (Group number 1)**

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	8	0	0	0	0	8
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	23	0	8	0	0	31
Total	31	0	8	0	0	39

**Models****Default model (Default model)****Notes for Model (Default model)****Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments: 36  
 Number of distinct parameters to be estimated: 31  
 Degrees of freedom (36 - 31): 5

**Result (Default model)**

Minimum was achieved  
 Chi-square = 3,351  
 Degrees of freedom = 5  
 Probability level = ,646

**Group number 1 (Group number 1 - Default model)****Estimates (Group number 1 - Default model)****Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
ACACADÉM <--- TOTAL_FA	,290	,092	3,155	,002	
TAREFA1 <--- TOTAL_FA	,349	,078	4,476	***	
TAREFA1 <--- ACACADÉM	,253	,077	3,263	,001	
MEDIANOT <--- ACACADÉM	,869	,108	8,060	***	
MEDIANOT <--- TAREFA1	,435	,127	3,433	***	
MEDIANOT <--- TOTAL_FA	-,109	,113	-,970	,332	
TOTAL_A <--- TOTAL_FA	,678	,067	10,049	***	
TOTAL_A <--- MEDIANOT	,084	,045	1,837	,066	
ACACAD_A <--- ACACADÉM	,554	,080	6,916	***	
ACACAD_A <--- MEDIANOT	,123	,054	2,285	,022	
ACACAD_A <--- TOTAL_FA	-,034	,084	-,411	,681	
ACACAD_A <--- TOTAL_A	,087	,085	1,024	,306	
TAREFA2 <--- TAREFA1	,694	,078	8,844	***	
TAREFA2 <--- TOTAL_FA	,118	,091	1,290	,197	

TAREFA2	<---	ACACADÉM	-,042	,093	-,449	,653
TAREFA2	<---	ACACAD_A	,207	,098	2,118	,034
TAREFA2	<---	TOTAL_A	-,076	,089	-,858	,391
MEDIAN_A	<---	MEDIANOT	,970	,047	20,683	***
MEDIAN_A	<---	ACACAD_A	,226	,080	2,802	,005
MEDIAN_A	<---	TOTAL_FA	-,031	,073	-,428	,669
MEDIAN_A	<---	ACACADÉM	-,063	,080	-,792	,429
MEDIAN_A	<---	TAREFA2	-,014	,059	-,238	,812
MEDIAN_A	<---	TOTAL_A	,025	,071	,357	,721

**Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate
ACACADÉM <--- TOTAL_FA	,288
TAREFA1 <--- TOTAL_FA	,378
TAREFA1 <--- ACACADÉM	,276
MEDIANOT <--- ACACADÉM	,590
MEDIANOT <--- TAREFA1	,271
MEDIANOT <--- TOTAL_FA	-,074
TOTAL_A <--- TOTAL_FA	,682
TOTAL_A <--- MEDIANOT	,125
ACACAD_A <--- ACACADÉM	,593
ACACAD_A <--- MEDIANOT	,194
ACACAD_A <--- TOTAL_FA	-,037
ACACAD_A <--- TOTAL_A	,092
TAREFA2 <--- TAREFA1	,655
TAREFA2 <--- TOTAL_FA	,121
TAREFA2 <--- ACACADÉM	-,043
TAREFA2 <--- ACACAD_A	,199
TAREFA2 <--- TOTAL_A	-,077
MEDIAN_A <--- MEDIANOT	,893
MEDIAN_A <--- ACACAD_A	,132
MEDIAN_A <--- TOTAL_FA	-,019
MEDIAN_A <--- ACACADÉM	-,040
MEDIAN_A <--- TAREFA2	-,009
MEDIAN_A <--- TOTAL_A	,016

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e1	,211	,028	7,416	***	
e3	,196	,026	7,416	***	
e17	,129	,017	7,416	***	
e21	,228	,031	7,416	***	
e2	,100	,014	7,416	***	
e4	,079	,011	7,416	***	
e12	,087	,012	7,416	***	
e13	,055	,007	7,416	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change
--	------	------------

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change
--	------	------------

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change
--	------	------------

Minimization History (Default model)

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	5		-,279	9999,000	467,440	0	9999,000
1	e*	0	213,685		1,600	98,995	19	,880
2	e	0	635,677		,664	28,055	2	,000
3	e	0	262,223		,116	8,266	1	1,218
4	e	0	140,202		,041	3,840	1	1,174
5	e	0	100,086		,012	3,362	1	1,090
6	e	0	95,896		,001	3,351	1	1,018
7	e	0	95,748		,000	3,351	1	1,000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	31	3,351	5	,646	,670
Saturated model	36	,000	0		
Independence model	8	645,887	28	,000	23,067

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,004	,993	,946	,138
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,130	,375	,197	,292

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,995	,971	1,003	1,015	1,000
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

**Parsimony-Adjusted Measures**

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,179	,178	,179
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

**NCP**

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	,000	,000	6,316
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	617,887	538,860	704,330

**FMIN**

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,030	,000	,000	,057
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	5,872	5,617	4,899	6,403

**RMSEA**

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,000	,000	,107	,764
Independence model	,448	,418	,478	,000

**AIC**

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	65,351	70,876	149,347	180,347
Saturated model	72,000	78,416	169,543	205,543
Independence model	661,887	663,313	683,563	691,563

**ECVI**

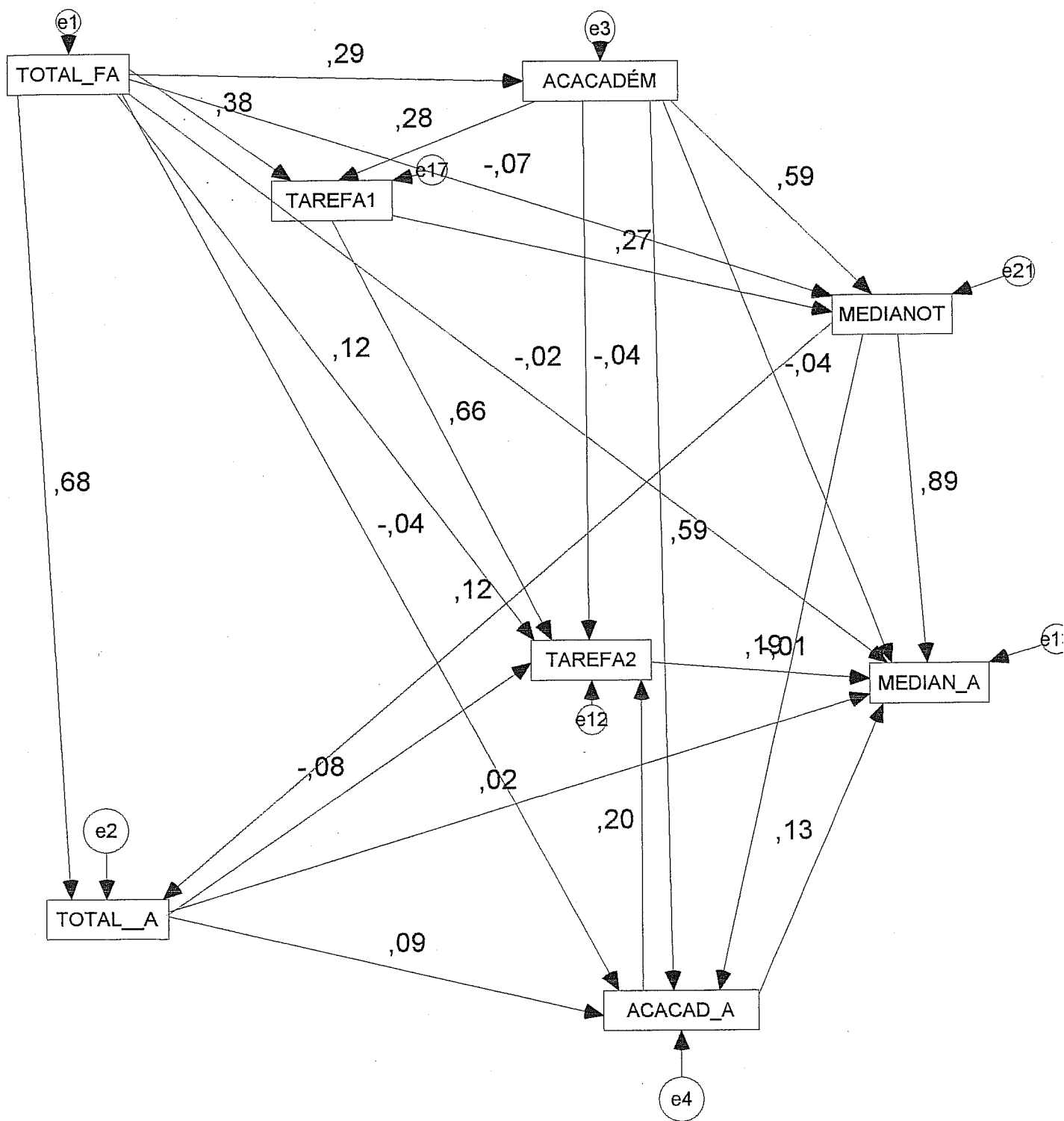
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,594	,609	,667	,644
Saturated model	,655	,655	,655	,713
Independence model	6,017	5,299	6,803	6,030

**HOELTER**

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	364	496
Independence model	8	9

**Execution time summary**

Minimization: ,000  
Miscellaneous: ,109  
Bootstrap: ,000  
Total: ,109



**E:\TESE DE MESTRADO 2003-2005\SPSS\Path analysis modelo final.amw****Analysis Summary****Date and Time**

Date: segunda-feira, 17 de Outubro de 2005  
Time: 12:19:40

**Title**

Path analysis modelo final: segunda-feira, 17 de Outubro de 2005 12:19

**Groups****Group number 1 (Group number 1)****Notes for Group (Group number 1)**

The model is recursive.  
Sample size = 111

**Variable Summary (Group number 1)****Your model contains the following variables (Group number 1)**

## Observed, endogenous variables

TAREFA1  
MEDIANOT  
MEDIAN\_A  
TAREFA2  
TOTAL\_FA  
TOTAL\_A  
ACACADÉM  
ACACAD\_A

## Unobserved, exogenous variables

e17  
e21  
e13  
e12  
e1  
e2  
e3  
e4

**Variable counts (Group number 1)**

Number of variables in your model:	16
Number of observed variables:	8
Number of unobserved variables:	8
Number of exogenous variables:	8
Number of endogenous variables:	8

## Parameter summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	8	0	0	0	0	8
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	13	0	8	0	0	21
Total	21	0	8	0	0	29

## Models

## Default model (Default model)

## Notes for Model (Default model)

## Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	36
Number of distinct parameters to be estimated:	21
Degrees of freedom (36 - 21):	15

## Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 8,341

Degrees of freedom = 15

Probability level = ,909

## Group number 1 (Group number 1 - Default model)

## Estimates (Group number 1 - Default model)

## Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

## Maximum Likelihood Estimates

## Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
ACACADÉM <--- TOTAL_FA	,290	,092	3,155	,002	
TAREFA1 <--- TOTAL_FA	,349	,078	4,476	***	
TAREFA1 <--- ACACADÉM	,253	,077	3,263	,001	
MEDIANOT <--- ACACADÉM	,855	,107	7,969	***	
MEDIANOT <--- TAREFA1	,387	,117	3,304	***	
ACACAD_A <--- ACACADÉM	,553	,079	7,004	***	
ACACAD_A <--- MEDIANOT	,134	,054	2,502	,012	
TOTAL_A <--- TOTAL_FA	,678	,068	9,898	***	
TAREFA2 <--- TAREFA1	,713	,071	10,069	***	
MEDIAN_A <--- MEDIANOT	,953	,042	22,786	***	
MEDIAN_A <--- ACACAD_A	,184	,066	2,784	,005	
TOTAL_A <--- MEDIANOT	,084	,046	1,810	,070	
TAREFA2 <--- ACACAD_A	,176	,070	2,526	,012	

**Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

		Estimate
ACACADÉM	<--- TOTAL_FA	,288
TAREFA1	<--- TOTAL_FA	,378
TAREFA1	<--- ACACADÉM	,276
MEDIANOT	<--- ACACADÉM	,581
MEDIANOT	<--- TAREFA1	,241
ACACAD_A	<--- ACACADÉM	,594
ACACAD_A	<--- MEDIANOT	,212
TOTAL_A	<--- TOTAL_FA	,679
TAREFA2	<--- TAREFA1	,675
MEDIAN_A	<--- MEDIANOT	,878
MEDIAN_A	<--- ACACAD_A	,107
TOTAL_A	<--- MEDIANOT	,124
TAREFA2	<--- ACACAD_A	,169

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e1	,211	,028	7,416	***	
e3	,196	,026	7,416	***	
e17	,129	,017	7,416	***	
e21	,230	,031	7,416	***	
e4	,080	,011	7,416	***	
e13	,056	,008	7,416	***	
e12	,088	,012	7,416	***	
e2	,100	,014	7,416	***	

**Modification Indices (Group number 1 - Default model)**

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

	M.I.	Par Change
--	------	------------

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

	M.I.	Par Change
--	------	------------

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	M.I.	Par Change
--	------	------------

**Minimization History (Default model)**

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	5		-,277	9999,000	503,923	0	9999,000
1	e*	0	941,870		1,742	157,584	19	,694
2	e	0	1130,969		,907	147,105	1	,065

3	e	0	450,830	,196	47,749	1	1,254
4	e	0	202,125	,137	15,745	1	1,224
5	e	0	119,341	,088	8,918	1	1,160
6	e	0	98,066	,035	8,348	1	1,066
7	e	0	97,009	,004	8,341	1	1,008
8	e	0	98,549	,000	8,341	1	1,000

### Model Fit Summary

#### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	21	8,341	15	,909	,556
Saturated model	36	,000	0		
Independence model	8	645,887	28	,000	23,067

#### RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,007	,981	,955	,409
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,130	,375	,197	,292

#### Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,987	,976	1,011	1,020	1,000
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

#### Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,536	,529	,536
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

#### NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	,000	,000	2,148
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	617,887	538,860	704,330

#### FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,076	,000	,000	,020

Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	5,872	5,617	4,899	6,403

**RMSEA**

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,000	,000	,036	,972
Independence model	,448	,418	,478	,000

**AIC**

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	50,341	54,084	107,241	128,241
Saturated model	72,000	78,416	169,543	205,543
Independence model	661,887	663,313	683,563	691,563

**ECVI**

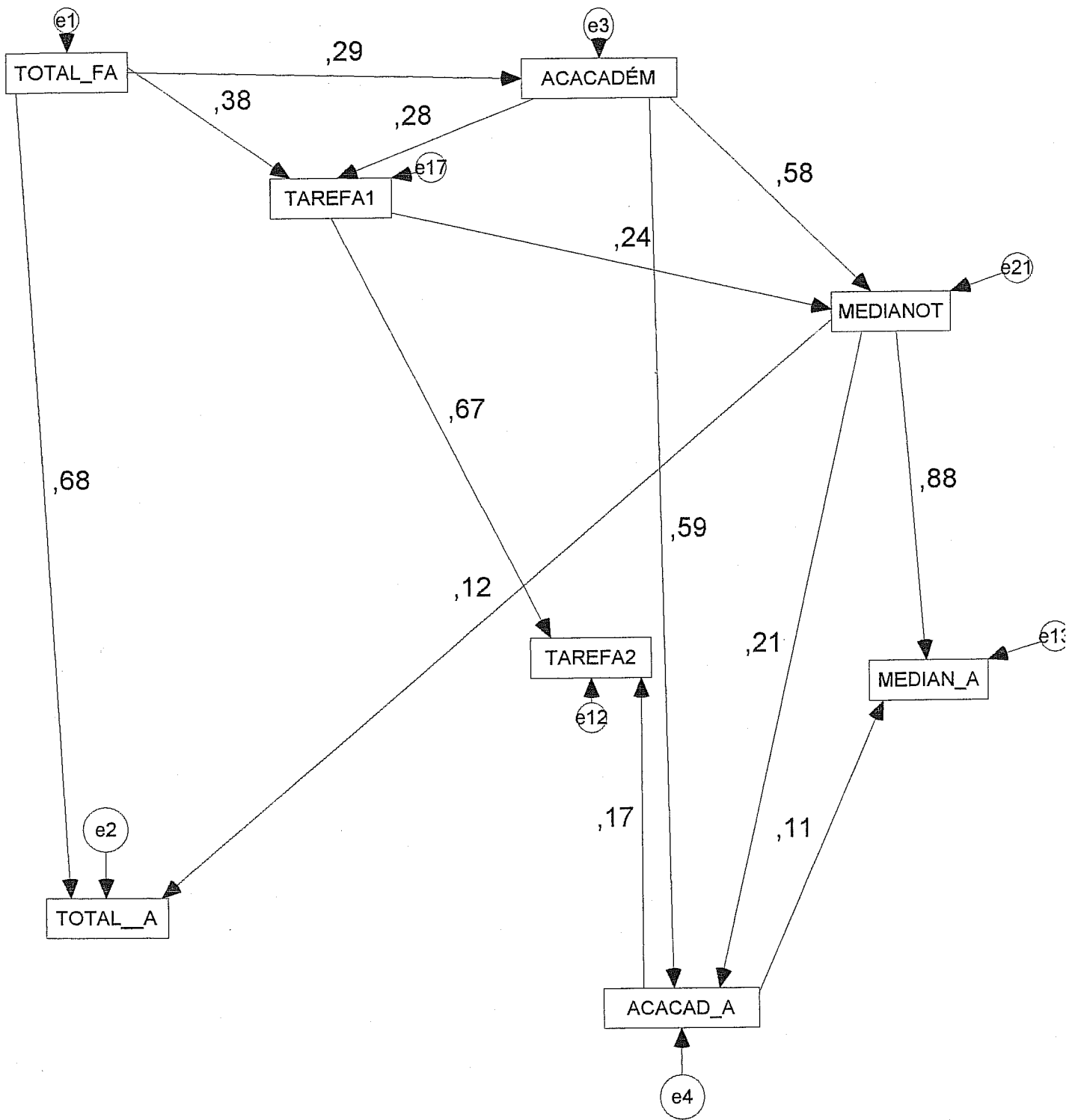
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,458	,518	,538	,492
Saturated model	,655	,655	,655	,713
Independence model	6,017	5,299	6,803	6,030

**HOELTER**

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	330	404
Independence model	8	9

**Execution time summary**

Minimization: ,016  
 Miscellaneous: ,405  
 Bootstrap: ,000  
 Total: ,421



## Auto-Conceito Académico 1

**Directo:** ACA1 – Notas1 = 0.58

**Indirecto:** ACA1 – Tarefa1 – Notas1 = (0.28)(0.24) = 0.067

**Efeito Total:** 0.657

**Directo:** ACA1 – ACA2 = 0.59

**Indirecto:** ACA1 – Tarefa1 – Notas1 – ACA2 = (0.28)(0.24)(0.21) = 0.014

**Efeito Total:** 0.604

## Total EPRF 1

**Directo:** TF1 – TF2 = 0.68

**Indirecto:** TF1 – ACA1 – Notas1 – TF2 = (0.29)(0.58)(0.12) = 0.020

**Indirecto:** TF1 – ACA1 – Tarefa1 – Notas1 – TF2 = (0.29)(0.28)(0.24)(0.12) = 0.002

**Total Indirecto** = 0.020 + 0.002 = 0.022

**Efeito Total:** 0.702

**Directo:** TF1 – Tarefa1 = 0.38

**Indirecto:** TF1 – ACA1 – Tarefa1 = (0.29)(0.28) = 0.081

**Efeito Total:** 0.461

**Directo:** TF1 – ACA1 = 0.29

### **Média Notas 1**

**Directo:** Notas1 – Notas2 = 0.88

**Indirecto:** Notas1 – ACA2 – Notas2 = (0.21)(0.11) = 0.023

**Efeito Total: 0.903**

**Directo:** Notas1 – TF2 = 0.12

**Directo:** Notas1 – ACA2 = 0.21

### **Orientação para a Tarefa 1**

**Directo:** Tarefa1 – Notas1 = 0.24

**Directo:** Tarefa1 – Tarefa2 = 0.67

**Indirecto:** Tarefa1 – Notas1 – ACA2 – Tarefa2 = (0.24)(0.21)(0.17) = 0.0085

**Efeito Total: 0.6785**

### **Auto-Conceito Académico 2**

**Directo:** ACA2 – Notas2 = 0.11

**Directo:** ACA2 – Tarefa2 = 0.17

**Efeitos Indirectos da Percepção da Relação Familiar1 sobre os Resultados Académicos1**

$$\text{EPRF1} - \text{ACA1} - \text{RA1} = (.29) (.58) = 0.168$$

$$\text{EPRF1} - \text{ACA1} - \text{OT1} - \text{RA1} = (.29) (.28) (.24) = 0.019$$

$$\text{EPRF1} - \text{OT1} - \text{RA1} = (.38) (.24) = 0.091$$

$$\text{Total Indirecto EPRF1} - \text{RA1} = 0.168 + 0.019 + 0.091 = \mathbf{0.29}$$

**Efeitos Indirectos da Percepção da Relação Familiar1 sobre os Resultados Académicos2**

$$\text{EPRF1} - \text{ACA1} - \text{RA1} - \text{RA2} = (.29) (.58) (.88) = 0.148$$

$$\text{EPRF1} - \text{ACA1} - \text{OT1} - \text{RA1} - \text{RA2} = (.29) (.28) (.24) (.88) = 0.017$$

$$\text{EPRF1} - \text{ACA1} - \text{OT1} - \text{RA1} - \text{ACA2} - \text{RA2} = (.29) (.28) (.24) (.21) (.11) = 0.000$$

$$\text{EPRF1} - \text{ACA1} - \text{ACA2} - \text{RA2} = (.29) (.59) (.11) = 0.019$$

$$\text{EPRF1} - \text{OT1} - \text{RA1} - \text{RA2} = (.38) (.24) (.88) = 0.080$$

$$\text{EPRF1} - \text{OT1} - \text{RA1} - \text{ACA2} - \text{RA2} = (.38) (.24) (.21) (.11) = 0.002$$

$$\text{Total Indirecto EPRF} - \text{RA2} = 0.148 + 0.017 + 0.000 + 0.019 + 0.080 + 0.002 = \mathbf{0.27}$$