

transição para o ensino superior

Braga, 2000

Editores:

Ana Paula Soares

António Osório

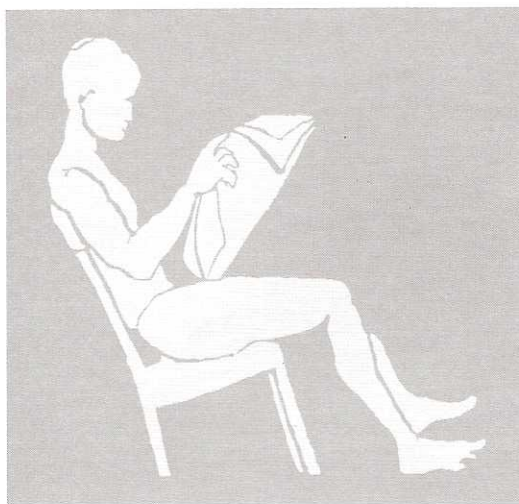
José Viriato Capela

Leandro S. Almeida

Rosa Maria Vasconcelos

Susana M. Caires

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR



Editores:

Ana Paula Soares

António Osório

José Viriato Capela

Leandro S. Almeida

Rosa Maria Vasconcelos

Susana M. Caires

BRAGA, 2000

Ficha Técnica

Título: Transição para o Ensino Superior

Editores: Ana Paula Soares, António Osório, José Viriato Capela, Leandro S. Almeida,
Rosa Maria Vasconcelos, Susana M. Caires

Edição: Universidade do Minho, Conselho Académico

Tiragem: 750 exemplares

Execução Gráfica: Lusografe

Depósito Legal: 157523/00

ISBN: 972-8098-70-7

Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas

*Leandro S. Almeida*¹, *Ana Paula C. Soares*², *Rosa Maria Vasconcelos*¹,
*José Viriato Capela*¹, *João B. Vasconcelos*³, *Jorge Miguel Corais*³
& *Álvaro Fernandes*³

Introdução

O ajustamento à Universidade é um processo complexo e multidimensional que requer o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte do aluno, facilitadoras da sua adaptação e integração no novo contexto educativo (Barker & Siryk, 1989). Com efeito, podemos considerar o ajustamento do estudante associado ao efeito interactivo de três blocos de variáveis: (i) as suas competências para enfrentar as mudanças proporcionadas pela entrada na Universidade; (ii) os suportes sociais e os recursos a que pode recorrer nesta transição por parte da família, dos pares e dos serviços académicos disponíveis; e (iii) o tipo e nível de exigências adaptativas colocadas pela própria Universidade e pelo novo contexto de vida (Brooks II & DuBois, 1995; Felner & Felner, 1989; Terenzini & Wight, 1987).

A maioria dos autores considera que a Universidade tem um impacto positivo no desenvolvimento dos alunos (Pascarella & Terenzini, 1991). No entanto, algumas variáveis pessoais e sociais parecem moderar esse impacto (interesses, estratégias de *coping*, classe social e género, entre outros - Astin, 1977, 1993a; Fleming, 1984; Pascarella & Chapman, 1983), afectando o aproveitamento das oportunidades fornecidas por esse mesmo contexto e, desta forma, a sua adaptação, desenvolvimento e rendimento na Universidade. Neste quadro, e reconhecendo-se que o ajustamento académico emerge como o melhor predictor do rendimento académico e do próprio desenvolvimento psicossocial do jovem durante o seu período de frequência no Ensino Superior (Clarke, 1998; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Young, 1994),

¹ Membro do Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino-Aprendizagem, Universidade do Minho

² Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

³ Aluno integrado no Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino-Aprendizagem, Universidade do Minho

importa identificar as variáveis pessoais e contextuais associadas à transição, assim como maximizar o seu impacto quando positivamente associadas à qualidade da adaptação dos estudantes (Brooks II & DuBois, 1995).

Entre as variáveis que, a este nível, têm sido apontadas como desempenhando um papel importante na adaptação e na integração dos estudantes ao novo contexto universitário encontra-se, seguramente, a sua participação ou o seu envolvimento em actividades extracurriculares (Astin, 1977, 1993ab; Pascarella, 1985; Weidman, 1989). Inclui-se, aqui, uma variedade alargada de actividades, serviços e grupos, desde que organizados no seio ou em ligação com a Academia. Por exemplo, a participação dos estudantes em serviços ou em programas de voluntariado no *campus* ou na comunidade tem sido pensada como tendo um impacto positivo no desenvolvimento pessoal e educacional, na aquisição de competências importantes para a vida, no desenvolvimento cívico e cognitivo do estudante (Astin & Sax, 1998; Batchelder & Root, 1994; Markus, Howard & King, 1993). Também a participação dos estudantes em actividades desportivas no *campus*, em termos de competição ou de simples lazer, tende a aparecer positivamente associada ao desenvolvimento de competências interpessoais e de liderança, à satisfação com a instituição que frequentam, ao desenvolvimento da auto-estima e a melhores indicadores de saúde emocional e física (Astin, 1993a; Ryan, 1989; Taylor, 1995). Os benefícios que decorrem da prática dessas actividades desportivas podem ainda ser associados a muitas outras actividades, de índole cultural ou associativa, que os estudantes realizam na Universidade. Como a prática desportiva, também essas outras actividades podem ensinar a auto-disciplina, o trabalho em equipa, a cooperação, a auto-confiança, e como lidar com o fracasso (Lapchick, 1987). Tais actividades, como no desporto, dão um determinado estatuto e imagem ao estudante no *campus* (Cantor & Prentice, 1996), aspectos que explicam o seu impacto no desenvolvimento psicológico destes jovens. Obviamente que não faz sentido sugerir a simples participação dos alunos em tais actividades, desportivas ou outras, como forma de promovermos o seu desenvolvimento psicológico. Tais actividades são apenas o meio para que determinados contextos e processos ocorram, e são estes a razão de ser do desenvolvimento psicológico ocorrido (Cornelius, 1985).

No entanto, e apesar dos efeitos positivos que podem decorrer do envolvimento em tais actividades extracurriculares, a verdade é que o desempenho de tais actividades e funções pode acarretar também alguns problemas. Os autores apontam, sobretudo, a conciliação nem sempre fácil entre a energia e o tempo despendidos nessas actividades e o que “resta” para os estudos. Afinal são estudantes ou atletas/dirigentes associativos? (Coser, 1974; Leonard,

1985). A situação complica-se significativamente quando tais actividades e funções colocam exigências acrescidas de vida social e de lazer aos estudantes (Parham, 1993). Tais actividades podem ensinar e ser ocasião, também, para o desenvolvimento de características anti-sociais (Rees, Howell & Miracle, 1990). Nessa altura, o efeito benéfico associado à prática de tais actividades e funções pode desaparecer, surgindo indicadores de desadaptação académica mesmo que associada a uma “boa inserção social do jovem”. Por exemplo, o rendimento académico poderá aparecer, nessas alturas, bastante afectado.

Resultados de outros estudos podem servir esta análise, mesmo que apenas indirectamente associados à participação académica dos estudantes. Por exemplo, alguns autores apontam que os estudantes que vivem no *campus*, comparativamente aos que residem fora, apresentam maior envolvimento académico fora da sala de aula, assim como níveis superiores de interacção com os pares, de satisfação e de compromisso (Astin, 1977, 1993a,b; Chickering, 1975; Pascarella, 1984). Tais vivências académicas proporcionam e aprofundam as ligações de identificação e de integração entre os estudantes, promovendo a constituição de grupos de pares. Estes têm sido apontados como um dos factores mais decisivos na adaptação e no desenvolvimento dos estudantes durante o período de frequência universitária, pelos sentimentos de aceitação, de cooperação e de aprovação mútua que proporcionam (Astin, 1977, 1993a; Bowen, 1977; Chickering, 1969; Feldman & Newcomb, 1969; Pascarella & Terenzini, 1991). Por este facto, estes estudantes podem desenvolver algumas características de personalidade facilitadoras da adaptação académica, como sejam a auto-estima, a assertividade, o optimismo e a percepção pessoal de competência ou mestria (Cantor *et al.*, 1987; Elliot & Gramling, 1990; Darvill & Johnson, 1991; Felsten & Wilcox, 1992).

Com efeito, as interacções com os pares parecem afectar, de formas e em áreas diversas, a experiência académica dos estudantes. No entanto, tal como acontece com os efeitos do envolvimento extracurricular, o seu impacto pode ser tanto positivo, em termos cognitivos e na aprendizagem (por exemplo, quando na forma de tutorização e mútuo ensino, discussões sobre temas diversos, aplicação dos materiais dados nas aulas, discussão de novas ideias e projectos, aprendizagem cooperativa - Kuh, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991), como o tempo despendido em tais actividades sociais pode afectar negativamente o rendimento e o desenvolvimento dos estudantes (Astin, 1993a; Terenzini *et al.*, 1995). Aliás, a par do tempo despendido coloca-se também o tipo de actividades a que os grupos se dedicam. São hoje do conhecimento público as taxas elevadas de consumo de álcool por alguns grupos de estudantes, mormente em certos momentos e festividades académicas. Esta situação não é

exclusiva das “praxes académicas” em Portugal. Altos níveis de consumo de álcool no *campus* universitário deixa de ser invulgar nos Estados Unidos (Alva, 1998). Este consumo pode ser simultaneamente entendido como antecedente e consequente de um conjunto de situações e reacções. Por norma, associa-se tal consumo à saúde mental do estudante, por exemplo aos seus problemas de depressão e ansiedade (Bertocci *et al.*, 1992; Vredenburg, O’Brien & Krames, 1988). Com efeito, estes alunos apresentam um relacionamento interpessoal mais pobre, expectativas e exigências mais irrealistas em relação a si próprios e aos outros, e geralmente apresentam uma menor motivação pela sua aprendizagem (Vredenburg, O’Brien & Krames, 1988). Tais alunos apresentam, ainda, estratégias de *coping* mais pobres para lidar com as exigências dos seus contextos de vida, podendo essas dificuldades aumentarem ao longo do ano lectivo (Arthur, 1998). No entanto, a verdade é que o envolvimento em actividades extracurriculares, e os grupos de pares que possam ser constituídos a propósito de um maior investimento dos estudantes nas actividades associativas, académicas, culturais e desportivas, podem ter um efeito preventivo interessante em relação a tais problemas de personalidade e de saúde mental dos estudantes.

A importância destas actividades académicas extracurriculares pode servir um outro objectivo na adaptação académica dos estudantes. A transição para o Ensino Superior geralmente envolve a perda de amizades anteriores e a constituição de novas amizades na Universidade. Nem sempre esta substituição é fácil ou facilitada pelas características de maior individualização e autonomia da generalidade das tarefas académicas. Aquelas actividades e grupos inerentes podem então servir esse objectivo da transição e constituírem-se em factor importante da adaptação, sobretudo na componente da auto-estima (Aspinwall & Taylor, 1992; Paul & Kelleher, 1995). A investigação aponta nesse sentido. O maior envolvimento dos estudantes em actividades extracurriculares aparece associado a maior desenvolvimento, aprendizagem e satisfação (U. S. *Department of Education*, 1984), maior relacionamento interpessoal e intimidade (Hood, 1984). Actividades de liderança académica aparecem associadas a valores mais altruístas e sociais (Pascarella *et al.*, 1988), assim como a projectos de vida mais realistas e consistentes, de formação e de carreira (Williams & Winston, 1985). Diferentes áreas de envolvimento traduzem-se por diversos tipos de mudanças (Pascarella & Terenzini, 1991) mas, de um modo geral, um maior envolvimento aparece positivamente associado ao desenvolvimento cognitivo, ao aumento do nível de aspirações vocacionais, à persistência e autonomia académica, e a um melhor auto-conceito social e interpessoal (Cooper *et al.*, 1994; Davis & Mureel, 1993). Infelizmente este tipo de actividades não são comuns entre

os estudantes, e a maioria circunscreve as suas actividades no *campus* à “ida às aulas” ou a uma participação mais activa na aprendizagem. São poucos os estudantes que referem no seu quotidiano a participação em actividades culturais e intelectuais extracurriculares (Baird, 1990).

Desta forma, e partindo um pouco da disparidade de resultados para os quais a literatura aponta, procuramos, neste estudo, analisar em que medida o envolvimento ou o não envolvimento dos estudantes em actividades extracurriculares proporcionadas pelo *campus* universitário onde estão inseridos (de natureza predominantemente académica e de natureza predominantemente associativa), afecta a qualidade das suas vivências académicas e, assim, a qualidade da sua adaptação ao *campus*, rendimento académico e desenvolvimento experienciado.

Metodologia

Amostra

Responderam ao questionário 223 estudantes a frequentar 28 cursos de licenciatura da Universidade do Minho (UM), dos quais 64 (29.7%) desempenham funções predominantemente de natureza académica (delegados de curso e representantes dos estudantes nos órgãos de gestão da Universidade – Assembleia da Universidade, Senado e Conselho Académico), 71 (31.8%) funções predominantemente de natureza associativa (dirigentes de Núcleos de Estudantes, representantes da Associação Académica, responsáveis por Grupos Recreativo-Culturais), e 88 (39.5%) não desempenham quaisquer funções de cariz associativo nem aparecem ligados a projectos de colaboração com os docentes ou a serviços prestados no *campus*. A distribuição dos elementos da amostra em cada um dos subgrupos referidos, em função da idade e do género, é apresentada no quadro I.

Quadro I – Distribuição da amostra em função da idade e do sexo (N=223)

SUBGRUPOS	N	IDADE				GÉNERO	
		Méd.	DP	Mín.	Máx.	Masc.	Fem.
A - Sem funções associativas	88	21,4	3,1	18	40	30	58
B - Com funções académicas	64	21,5	2,87	19	37	21	43
C - Com funções associativas	71	21,5	1,60	18	26	43	28
TOTAL	223	21.5	2.65	18	40	94	129

Como podemos constatar a partir da leitura do quadro I, as idades dos elementos da amostra oscilam entre os 18 e os 40 anos de idade, aproximando-se a média, em ambos os sexos e em qualquer um dos subgrupos considerados, aos 21 anos de idade. No que se refere ao género, podemos constatar que a maioria dos elementos da amostra é do sexo feminino, quer quando tomamos a amostra na sua globalidade (58% raparigas e 42% rapazes), quer os seus subgrupos. Contudo, no subgrupo C (estudantes com funções associativas) registamos uma situação inversa, predominando os sujeitos do sexo masculino (61% rapazes e 39% raparigas).

No quadro II, descreve-se a amostra em função do curso e do ano frequentado. De referir que, atendendo à diversidade de cursos envolvidos na amostra, agrupámo-los atendendo à lógica organizacional dos Conselhos de Cursos da Universidade do Minho em cinco agrupamentos: (i) cursos ligados à área das Ciências; (ii) cursos ligados às áreas científicas da Economia e da Gestão; (iii) cursos de Engenharia; (iv) cursos ligados ao Ensino; e (v) cursos da área das Ciências Sociais e Humanas.

Quadro II – Distribuição da amostra em função do curso e do ano de frequência do curso

SUBGRUPOS	CURSOS	ANO DE FREQUÊNCIA				
		1	2	3	4	5
Sem funções associativas	Ciências	-	2	-	-	-
	Economia	-	1	13	4	-
	Engenharia	9	21	1	-	-
	Ensino	-	2	-	16	-
	Ciências Soc. e Hum.	-	1	-	18	-
Com funções académicas	Ciências	1	5	6	2	-
	Economia	-	2	4	1	1
	Engenharia	3	3	3	4	-
	Ensino	-	3	2	3	-
	Ciências Soc. e Hum.	-	7	7	5	2
Com funções associativas	Ciências	1	2	1	-	-
	Economia	-	2	12	3	1
	Engenharia	3	7	3	5	1
	Ensino	-	-	1	6	-
	Ciências Soc. e Hum.	4	4	4	7	4
TOTAL		21 (9.4%)	62 (27.8%)	57 (25.6%)	74 (33.2%)	9 (4%)

Na amostra, encontramos representados estudantes dos cinco agrupamentos de cursos em qualquer um dos subgrupos considerados. Contudo, é de registar uma maior incidência de alunos oriundos dos cursos das Ciências Sociais e Humanas, nos subgrupos de alunos com desempenho de funções associativas. Por outro lado, verificamos ainda que destes alunos (alunos com desempenho de funções predominantemente académicas e com funções predominantemente associativas), a maioria se encontra a frequentar o 3º (32%), 4º (27%) ou o 2º ano (23%) da sua licenciatura, sendo que apenas 9% e 7% se encontra a frequentar o 1º e o 5º ano, respectivamente.

O curso/estabelecimento de ensino que frequentam corresponde, para a maioria dos elementos da amostra, à sua 1ª ou 2ª opção, quer no que se refere à escolha do curso (73% dos sujeitos da amostra encontram-se a frequentar o curso que corresponde à sua 1ª opção na candidatura ao Ensino Superior, sendo que 14% se encontra colocado na 2ª opção) ou à escolha da Universidade (71% dos sujeitos colocou a Universidade do Minho em 1º lugar e 19% em 2º). O quadro III apresenta a ordem de escolha do curso e do estabelecimento de ensino frequentado para cada um dos subgrupos da amostra considerados.

Quadro III – Escolha do curso e do estabelecimento de ensino em função dos subgrupos

OPÇÕES	CURSO			UNIVERSIDADE		
	Sem funções Associativas	Com funções Académicas	Com funções Associativas	Sem funções Associativas	Com funções Académicas	Com funções Associativas
1ª	72 (81.8%)	37 (57.8%)	53 (75%)	61 (69.3%)	50 (78.1%)	48 (67.6%)
2ª	6 (6.8%)	16 (25%)	9 (0.09%)	20 (22.7%)	7 (10.9%)	15 (21.1%)
3ª ou mais	10 (11.4%)	11 (17.3%)	9 (12.7%)	7 (7.9%)	6 (9.4%)	3 (5.8%)

De acordo com os valores obtidos, quase dois terços dos alunos refere frequentar o curso e o estabelecimento de ensino que colocaram como primeira opção (aliás só cerca de 10% frequentam o par curso/estabelecimento de ensino colocado em terceira ou mais opções). Esta situação poderá significar a satisfação dos alunos, no entanto, face aos constrangimentos do *numerus clausus* é possível que os alunos coloquem em primeiro lugar não o curso ou a instituição de Ensino Superior que resulta dos seus reais interesses, mas antes aqueles onde percecionam maior probabilidade de serem admitidos.

A maioria dos elementos da amostra refere que o ingresso no Ensino Superior implicou a sua saída de casa (53% deslocados e 47% não deslocados). No entanto, observam-se oscilações nestas percentagens de acordo com os subgrupos da amostra considerados. Por exemplo, no caso dos alunos do subgrupo A (sem funções associativas) a maioria dos alunos são não-deslocados (ou seja, alunos cuja entrada no Ensino Superior não implicou mudanças ao nível da sua residência), como se pode constatar no quadro IV.

Quadro IV – Distribuição da amostra em função da saída de casa e da situação de emprego

SUBGRUPOS	SAÍDA DE CASA		EMPREGO		
	Deslocado	Não-Deslocado	Só estuda	Part-time	Full-time
A - Sem funções Associativas	36 (40.9%)	52 (59.1%)	77 (87.5%)	11 (12.5%)	-
B - Com funções Académicas	36 (56.2%)	28 (43.8%)	59 (92.2%)	5 (7.8%)	-
C - Com funções Associativas	46 (64.8%)	25 (35.3%)	56 (78.9%)	13 (18.3%)	2
TOTAL	118 (52.9%)	105 (47.1%)	(86.1%)	(13%)	(0.9%)

No mesmo quadro IV, podemos ainda observar que a esmagadora maioria dos alunos se encontra apenas a estudar (86%), sendo que 13% dos elementos da amostra revela ter um emprego em regime de *part-time* e apenas 1% em regime de *full-time*.

Instrumento

O *Questionário de Vivências Académicas* (QVA) é constituído por 170 itens, distribuídos por 17 subescalas que cobrem dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário (Almeida & Ferreira, 1997). Para cada um dos itens, os sujeitos assinalam o seu grau de acordo/desacordo, numa escala de tipo *likert* de cinco pontos. Os estudos de validação do QVA, revelam que o instrumento apresenta qualidades psicométricas adequadas (Almeida, Soares & Ferreira, 1999) e que permitem a sua utilização enquanto instrumento de despiste (*screening*) orientado para avaliar dificuldades vivenciadas pelos estudantes na sua adaptação e integração académica.

Adicionalmente ao QVA, foi ainda utilizado um questionário de caracterização sócio-demográfica e de envolvimento académico dos alunos, constituído por 30 itens que procuram recolher informação sobre variáveis sócio-demográficas, bem como de aspectos relacionados com o percurso académico dos alunos e com o tipo de envolvimento nas actividades extracurriculares proporcionadas pelo contexto universitário onde estão inseridos.

Procedimento

O QVA e o questionário de caracterização sócio-demográfica e de envolvimento académico dos alunos foram administrados colectivamente, em ambiente de sala de aula (durante um tempo lectivo cedido pelos professores). Para os alunos com desempenho de funções associativas, a administração do instrumento ocorreu também de forma colectiva e em contexto não-escolar (sede da Associação Académica da Universidade do Minho), seguindo-se a momentos de reuniões desses mesmos agentes associativos. Em casos mais esporádicos a administração foi realizada de forma individualizada.

Em qualquer uma destas situações, a administração seguiu-se a uma breve explicação dos objectivos do estudo, deixando-se total liberdade para que os estudantes aceitassem ou não participar. Referia-se, ainda, que as respostas dos alunos eram absolutamente confidenciais, sendo apenas necessário preencher alguns elementos de caracterização sócio-demográfica por razões de caracterização da amostra. De um modo geral, os alunos que participaram fizeram-no de forma bastante consciente e interessada.

Resultados

Tomando os três subgrupos de alunos, analisamos os resultados obtidos quer nas subescalas do QVA, quer nalguns indicadores do rendimento e satisfação académica. Assim, no quadro V apresentamos o número médio de disciplinas avaliadas (frequências e exames) no final do 1º semestre, assim como o número médio de disciplinas em atraso.

Quadro V – Indicadores de rendimento académico nos três subgrupos da amostra

SUB-GRUPOS	CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS NO 1º SEMESTRE								DISCIPLINAS EM ATRASO			
	Freq. (+)		Freq. (-)		Exam. (+)		Exam. (-)		Semest.		Anuais	
	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.
Sem funções Associativas	3.84	1.90	1.58	1.41	3.28	2.11	1.79	1.41	1.39	1.65	1.12	2.05
Com funções Académicas	2.95	2.07	1.56	1.28	2.50	1.76	1.15	1.32	1.57	1.64	0.8	0.98
Com funções Associativas	2.43	1.89	1.95	1.73	2.51	1.83	1.66	1.66	3.00	3.12	1.72	1.67
	F=6.31 p<.01		F=0.75 p=0.47		F=2.70 p=0.7		F=1.51 p=0.23		F=8.23 p<.001		F=3.29 p<.05	

Os valores obtidos permitem-nos observar um maior número de disciplinas realizadas com sucesso (com nota igual ou superior a 10 valores) por parte dos estudantes sem funções associativas, registando-se uma situação inversa em relação aos estudantes envolvidos em funções associativas. Valores diferentes entre estes dois subgrupos da amostra foram obtidos em relação ao número de disciplinas em atraso (disciplinas não realizadas com sucesso no ano curricular respectivo), onde os estudantes com funções associativas apresentam uma média superior (sobretudo em disciplinas de tipo semestral). O contraste entre estes dois subgrupos explica o significado estatístico das diferenças entre os três subgrupos no número de frequências realizadas com sucesso e no número de disciplinas semestrais e anuais em atraso. Importa referir ainda que, os estudantes envolvidos em funções académicas, apresentam médias que se situam entre os dois subgrupos referidos, ou mesmo índices de sucesso que suplantam o sucesso dos estudantes sem o desempenho de quaisquer funções (por exemplo, apresentam um número mais baixo de disciplinas anuais em atraso). O facto dos estudantes sem funções associativas apresentarem uma média mais elevada no número de exames semestrais realizados com insucesso (como aliás, de exames bem sucedidos) sugere que estes alunos se submetem à avaliação a um maior número de disciplinas.

Por outro lado, e no que se refere à assiduidade dos elementos da amostra às aulas, verificamos que apenas 14% dos alunos da amostra apontam não ter faltado, no último mês, às aulas teóricas (44% revelam ter faltado de uma a três vezes e 42% mais de três vezes). No que se refere às aulas teórico-práticas e práticas este valor sobe significativamente, ou seja, 33% e 40% dos alunos respectivamente, apontam não ter faltado no último mês. Desta forma, a média de faltas às aulas teóricas situou-se em 2.3 (DP=2.26), às aulas teórico-práticas em .9 (DP=1.25) e às práticas em .5 (DP=.97). No entanto, e apesar deste padrão global, foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas tendo em conta os subgrupos da amostra, como podemos observar no quadro VI.

Quadro VI – Assiduidade às aulas teóricas, teórico-práticas e práticas nos subgrupos

SUBGRUPOS	FALTAS					
	T		T-P		P	
	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	D.P.	Méd.
Sem funções Associativas	1.72	1.45	0.45	0.84	0.27	0.69
Com funções Académicas	2.32	2.08	0.79	1.22	0.58	1.27
Com funções Associativas	3.00	3.05	1.51	1.45	0.61	0.93
	F=4.62 p=.05		F=9.27 p<.001		F=1.70 p=.19	

Os estudantes sem funções associativas são mais assíduos a todo o tipo de aulas, ocupando os estudantes com funções associativas a posição inversa (diferença estatisticamente significativa em relação às faltas às aulas teórico-práticas e quase significativa em relação às aulas teóricas). Um número menor de faltas é registado em relação às aulas práticas (aliás com valores muito próximos nos três grupos), o que pode decorrer quer do real interesse dos estudantes em relação à sua frequência, quer do facto das suas presenças em tais aulas serem registadas e contabilizadas para efeitos da avaliação da disciplina.

No quadro VII apresentamos os resultados das principais intenções de ingresso no Ensino Superior assinaladas pelos estudantes da amostra (os alunos foram confrontados com uma listagem de sete intenções principais para as quais deveriam assinalar a(s) mais importante(s)), bem como os níveis de satisfação manifestados face ao curso e à Universidade em que estão inseridos (numa escala *likert* de cinco pontos, onde 1=*muito* e 5=*nada*).

Quadro VII – Intenções de ingresso no Ensino Superior e satisfação face ao curso/Universidade

SUBGRUPOS	PRINCIPAIS INTENÇÕES DE INGRESSO			SATISFAÇÃO			
	Intenção 1	Intenção 2	Intenção 3	CURSO		UNIVERSIDADE	
				Méd.	D.p.	Méd..	D.p.
Sem funções Associativas	75 (85%)	33 (37.5%)	5 (5.7%)	2.40	0.74	2.0	0.64
Com funções Académicas	56 (87.5%)	35 (55%)	7 (11%)	2.02	0.77	1.81	0.77
Com funções Associativas	60 (84.5%)	34 (48%)	5 (7%)	2.27	0.81	1.79	0.70
TOTAL	191 (86%)	102 (46%)	17 (8%)	F=4.62 P=.05		F=1.73 P=.18	

Como podemos constatar, a esmagadora maioria dos elementos da amostra relevam como principais intenções de ingresso no Ensino Superior o “preparar-se para uma profissão” (86%), o “tornar-se uma pessoa culta e com mais formação” (46%) e o “ter mais oportunidades sociais” (8%), não se registando diferenças quando analisamos cada um dos três subgrupos da amostra separadamente. Também no que se refere à satisfação com o curso e com a Universidade, os valores obtidos são muito similares nos três subgrupos da amostra, sobretudo no que concerne à Universidade. Assim se explica a ausência de significado estatístico na variância dos resultados nessas duas variáveis.

No quadro VIII procedemos a uma análise do número de vezes que os estudantes dos três subgrupos frequentaram diversos serviços disponíveis no *campus*. As suas respostas reportavam-se ao número de vezes na última semana.

Quadro VIII – Frequência de serviços/locais do *campus* em função dos subgrupos da amostra

SUBGRUPOS	LOCAIS FREQUENTADOS									
	Cantina		Bibliot.		Lab. Infor.		Núcleos		Associação	
	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.
Sem funções Associativas	2.44	1.94	2.51	1.65	2.48	3.53	0.53	1.29	0.01	0.25
Com funções Académicas	2.63	1.81	2.67	3.87	2.12	1.65	2.00	2.50	0.38	0.67
Com funções Associativas	2.75	2.16	1.61	1.23	2.77	2.35	2.48	3.14	1.91	2.65
	F=.48 P=.62		F=3.42 P=<.05		F=.84 P=.43		F=10.26 P=<.001		F=20.02 P=<.001	

Os valores obtidos sugerem uma relativa heterogeneidade na média de frequências nos três subgrupos dos diversos locais/serviços indicados. Em primeiro lugar, os três grupos não diferem no número de vezes com que frequentam a cantina. Em relação à frequência da biblioteca, os estudantes com funções académicas apresentam uma média mais elevada, situação que apenas difere claramente em relação aos estudantes com funções associativas (diferença estatisticamente significativa). Em relação à frequência dos laboratórios informáticos, os três subgrupos não se diferenciam situando-se a média geral em duas vezes e meia por semana. Finalmente, os estudantes com funções associativas destacam-se no número de vezes com que contactam os núcleos de estudantes e a Associação Académica. Os estudantes sem funções associativas são os que menos frequentam esses locais/serviços, muito embora os estudantes com funções académicas visitem mais os núcleos do que a associação propriamente dita. As diferenças mostram-se estatisticamente significativas para estes dois locais.

No quadro IX apresentamos as percepções de ganhos dos alunos da amostra envolvidos em algum tipo de actividades extracurriculares (de natureza predominantemente académica ou de natureza predominantemente associativa). Os alunos, assinalaram, numa escala *likert* de cinco pontos (1=*nada* e 5=*muito*), as suas percepções de ganhos face ao volume de tempo e trabalho despendido nas suas responsabilidades, mais de índole académica ou associativa, em relação aos seguintes aspectos: auto-conhecimento, adaptação ao

curso/Universidade, rendimento académico, relação com os colegas, relação professores e valorização sócio-profissional.

Quadro IX – Percepções de ganhos associados ao desempenho de funções académicas ou associativas

SUBGRUPOS	PERCEÇÃO GANHOS											
	Auto-Conhec.		Adaptação		Rendimento		Rel. colegas		Rel. profs.		Valoriz.ção	
	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.	Méd.	D.P.
Com funções Académicas	3.3	0.98	3.7	0.72	2.6	1.01	3.8	1.03	3.5	0.97	3.5	0.95
Com funções Associativas	3.6	1.07	3.6	0.91	2.4	1.1	3.9	0.93	2.4	1.25	3.9	0.98
	t=-1.91 p=.06		T=.76 p=.45		T=1.47 p=.14		T=-.69 p=.49		T=5.40 p=<.001		F=-2.24 p=<.05	

Os valores obtidos permitem-nos verificar que apenas se registam diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos alunos relativas ao relacionamento com os professores e no que diz respeito à valorização sócio-profissional. Assim, enquanto os alunos com funções de cariz académico referem maiores ganhos na relação com os professores, os segundos, perceberam mais ganhos em termos da sua valorização sócio-profissional.

Finalmente, no quadro X apresentamos os resultados finais da análise de variância dos três subgrupos da amostra em oito subescalas que integram o QVA (subescalas em que tais grupos aparecem diferenciados a um nível estatisticamente significativo). A par dos valores de média e de desvio-padrão de cada subescala, apresentamos os valores de F e a respectiva significância estatística (os contrastes intergrupos foram efectuados através do procedimento *scheffe*). Nesta análise retomam-se os três subgrupos de alunos considerados ao longo deste artigo.

Quadro X – Análise da variância dos resultados em algumas subescalas do QVA

QVA SUBESCALAS	MÉDIA			DESVIO-PADRÃO			F	P	CONTRASTES
	M1	M2	M3	DP1	DP2	DP3			
Adaptação Institucional	41.7	44.2	45.4	4.62	5.51	6.42	8.38	<.001	1<2 1<3
Relacionamento c/ Profs.	41.5	43.7	39.4	6.21	7.16	9.34	4.98	<.01	2>3
Relacionamento c/ Colegas	55.4	58.4	61.5	7.96	7.98	10.66	7.86	<.001	1<3
Autonomia	43.3	44.9	45.8	5.76	5.59	7.05	3.17	<.05	-
Desenvolvimento de Carreira	49.5	53.4	52.0	7.70	6.82	8.41	5.09	<.01	1<2
Bem-estar Físico	50.9	49.7	47.3	7.87	6.40	6.51	4.29	<.05	1>3
Envol. Activ. Extracurric.	32.3	37.7	41.4	5.08	5.74	5.02	47.96	<.001	1<2 2<3
Gestão Recursos Económicos	29.3	28.3	26.3	5.71	6.31	6.81	3.62	<.05	1>3

Os valores obtidos permitem-nos afirmar que em 8 das 17 subescalas os resultados se diferenciam segundo os subgrupos de estudantes em análise. Interessante assinalar que as médias dos três subgrupos acompanham o sentido de cada uma das subescalas em análise. Por exemplo, os estudantes sem funções de índole académica ou associativa apresentam índices mais elevados nas subescalas de “Bem-estar Físico” e de “Gestão de Recursos Económicos” (sobretudo em relação aos estudantes com funções associativas). No entanto, este mesmo grupo de estudantes que “apenas estudam” apresentam níveis mais baixos de “Adaptação à Instituição” (comparativamente aos dois outros grupos de estudantes), de “Desenvolvimento de Carreira” (face ao grupo de estudantes com funções académicas), de “Relacionamento com os colegas” (em relação com os estudantes com funções associativas) e de “Envolvimento em Actividades Extracurriculares” (diferença bastante clara em relação aos dois outros grupos de estudantes).

Interessante assinalar, também, que o subgrupo de estudantes com funções académicas apresentam níveis mais elevados de “Relacionamento com os Professores”, sobretudo quando

comparados com os estudantes com funções associativas (este dado parece-nos óbvio em face do maior volume de contactos daqueles estudantes com os seus professores no quadro das suas responsabilidades). Por último, na subescala de “Envolvimento em Actividades Extracurriculares” a diferença vai não só do subgrupo dos estudantes que apenas estudam para os outros dois subgrupos, como se observa também uma diferença igualmente significativa entre os estudantes com funções académicas e os estudantes com funções associativas (diferenças a favor deste segundo subgrupo).

Discussão e conclusões

Antes de analisarmos os resultados obtidos a propósito do impacto do envolvimento dos estudantes em actividades extracurriculares proporcionadas pelo *campus*, no seu rendimento, satisfação e outras vivências académicas, podemos comentar alguns dados decorrentes da descrição do tipo de alunos que integram os três subgrupos da amostra (estudantes sem funções associativas; estudantes com desempenho de funções de natureza predominantemente académica; estudantes com desempenho de funções de natureza predominantemente associativa). Esta descrição, inclusive, pode-nos informar sobre a maior ou menor disponibilidade dos alunos para participar em tarefas associativas, isto é, averiguar até que ponto estes alunos se encontram ou não deslocados do seu local de origem, e se exercem ou não algum tipo de actividade profissional.

Para 53% dos sujeitos a entrada na Universidade representou a sua saída de casa, registando-se uma menor percentagem dos que saíram de casa junto dos estudantes sem qualquer função associativa: 65% dos estudantes com funções associativas encontra-se deslocado da família de origem, o que parece traduzir uma maior liberdade de acção, maior autonomia e dedicação à vida académica. Igualmente se constata que a grande maioria dos alunos apenas estuda (86%), havendo 13% de trabalhadores em *part time* e apenas 1% a *full time*. Este dado parece consistente também com o facto de a quase totalidade da amostra revelar como principal intenção de ingresso no Ensino Superior o “preparar-se para uma profissão”.

Dos alunos da amostra com envolvimento em actividades extracurriculares (de índole académica ou associativa), a maioria encontra-se a frequentar os 2º, 3º e 4º anos da sua licenciatura, encontrando-se poucos a frequentar o 1º e o 5º anos. A situação de estágio na maioria dos cursos da Universidade do Minho no 5º ano, e a recém-chegada/desconhecimento de tais actividades por parte dos alunos do 1º ano (ainda em fase de adaptação à

Universidade), explicam esta distribuição. Quanto à escolha do curso e à escolha da Universidade, uma larga maioria dos estudantes refere ter colocado o par curso/estabelecimento de ensino que frequentam como 1ª opção. Mesmo assim, parece haver uma percentagem superior de estudantes que optaram, em primeiro lugar, mais em função da Universidade do que propriamente do curso. Estes resultados parecem sugerir que alguns alunos optam por ficar na Universidade do Minho mesmo quando não conseguem, dada a sua média de acesso, entrar no curso da sua 1ª ou 2ª opção. Aliás, estes resultados, vão de encontro aos índices de maior satisfação experimentados pelos estudantes em relação à sua Universidade do que em relação ao curso frequentado, sendo essa discrepância maior junto dos alunos que não exercem quaisquer funções associativas. Por outro lado, e ainda que a um nível exploratório, neste estudo parecem encontrar-se níveis superiores de adaptação/satisfação por parte dos estudantes com algum tipo de envolvimento em actividades extracurriculares sejam elas de natureza predominantemente académica ou associativa. Estes resultados vão de encontro à investigação na área (Astin, 1977; 1993a; Astin & Sax, 1998; Cooper *et al.*, 1994; Hood, 1984; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1975; 1993).

No que se refere à aprendizagem e aos níveis de rendimento académico, os valores obtidos mostram algumas diferenças estatisticamente significativas considerando os três subgrupos de alunos da amostra. Assim, e em primeiro lugar, os alunos com algum tipo de funções académicas ou associativas faltam em média mais às aulas (sejam estas de índole teórico ou prático), sobretudo quando comparados com os alunos que não desempenham quaisquer actividades extracurriculares no *campus* e se dedicam apenas ao estudo (em termos absolutos os valores sugerem o dobro de faltas às aulas). Este aspecto aparece também apontado por outros autores quando referem que níveis mais elevados de envolvimento académico poderão fazer diminuir o tempo disponível e outros recursos dos estudantes, para o investimento nas actividades curriculares (Astin, 1993b; Coser, 1974; Leonard, 1985; Parham, 1993). Estes valores vão ainda de encontro às taxas mais baixas de rendimento académico obtidas pelos estudantes da amostra que se encontram envolvidos em actividades extracurriculares, nomeadamente quando tais funções não se relacionam com as tarefas ou funções académicas (por exemplo, delegado de ano ou de curso). Os alunos sem funções associativas apresentam, quer em relação às disciplinas do 1º semestre, quer em relação às disciplinas de anos anteriores, resultados claramente superiores. Vários estudos apontam para

um impacto negativo do maior envolvimento acadêmico dos estudantes no seu sucesso acadêmico (Pike, 1995; U.S. Department of Education, 1994).

Por outro lado, a frequência dos estudantes de determinados serviços e/ou locais do *campus* universitário reflecte também as disponibilidades e o tipo de interesses que os mesmos estudantes apresentam, de acordo com o subgrupo a que pertencem. Por exemplo, se a média de frequência semanal da cantina é idêntica nos subgrupos grupos da amostra, o mesmo já não acontece em relação à biblioteca (o subgrupo com funções associativas frequenta menos), em relação à frequência dos núcleos de estudantes (o grupo sem desempenho de quaisquer actividades extracurriculares frequenta menos), ou em relação à frequência do espaço da associação de estudantes (aqui o grupo sem desempenho de quaisquer funções associativas praticamente não frequenta e o valor médio de frequência semanal no grupo com funções associativas é de duas vezes). As discrepâncias observadas entre os três subgrupos, parecem-nos óbvias em face do tipo e natureza do envolvimento acadêmico que caracteriza os estudantes repartidos pelos três subgrupos.

Quanto ao impacto do envolvimento dos estudantes em actividades extracurriculares (sejam elas mais ao nível de tarefas académicas, sejam elas mais ao nível dos grupos recreativo-culturais, desportivos e cargos associativos), observa-se que os alunos com funções de índole académica percebem mais ganhos ao nível do relacionamento com os professores, enquanto que os estudantes com o desempenho de tarefas mais de índole associativa percebem mais ganhos em termos da valorização do seu futuro sócio-profissional. Nas demais áreas ("*conhecer-me melhor*", "*adaptar-me melhor ao curso/Universidade*", "*melhorar o meu rendimento académico*" e "*relacionar-me melhor com os meus colegas/amigos*") as diferenças de médias obtidas não se demonstraram estatisticamente significativas nestes dois subgrupos.

Finalmente, cruzando os três subgrupos de alunos com as dimensões do QVA (Almeida & Ferreira, 1997), verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas em 8 das 17 subescalas que compõem o instrumento. Os estudantes sem envolvimento em actividades extracurriculares, apresentam níveis superiores nas subescalas "*Bem-estar Físico*" e "*Gestão de Recursos Económicos*". No entanto, estes estudantes apresentam níveis inferiores de "*Adaptação à Instituição*", "*Desenvolvimento de Carreira*", "*Relacionamento com Colegas*" e, logicamente, "*Envolvimento em Actividades Extracurriculares*". Por último, o subgrupo de estudantes com funções académicas *versus* o subgrupo de estudantes com funções estritamente associativas diferenciam-se entre si e de forma estatisticamente significativa, na

subescala “*Relacionamento com Professores*” (diferença favorável ao primeiro subgrupo), o que poderá decorrer, por exemplo, da menor assiduidade às aulas por parte dos alunos com funções estritamente associativas. Por outro lado, diferenciam-se igualmente na subescala “*Envolvimento em Actividades Extracurriculares*”, onde o subgrupo de estudantes com funções associativas, como seria de esperar, apresenta índices mais elevados de participação.

Concluindo, podemos então referir que os alunos sem funções associativas apresentam melhor rendimento académico e percepções de maior bem-estar físico e de melhor gestão dos seus recursos económicos; enquanto que os alunos com o desempenho de algum tipo de funções (académicas ou associativas) apresentam percepções de uma melhor adaptação à Universidade. Por outro lado, são os alunos com o desempenho de funções de natureza predominantemente académica que apresentam percepções de um melhor relacionamento com os professores e objectivos vocacionais mais bem definidos.

Referências

- Alva, S. A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 3-10.
- Arthur, N. (1998). The effects of stress, depression, and anxiety on postsecondary students' coping strategies. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 11-22.
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.
- Astin, A. W. (1977). Student involvement: A developmental theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1993a). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1993b). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39 (3), 251-263
- Baird, L. L. (1990). The undergraduate experience: Commonalities and differences among colleges. *Research in Higher Education*, 31 (3), 271-192.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). *SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Batchelder, T. H. & Root, S. (1994). Effects of a undergraduate program to integrate academic learning and services: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355.
- Bertocci, D., Hirsh, E., Sommer, W. & Williams, A. (1992). Student mental health needs: Survey results and implications for service. *Journal of American College Health*, 41 (1), 3-10.

- Bowen, H. (1977). *Investment in learning: The individual and social value of American Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brooks II, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36 (4), 347-360.
- Cantor, N. E. & Prentice, D. A. (1996). The life of the modern-day student-athlete: Opportunities won and lost. *Paper presented at the Princeton Conference on Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A. & Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1178-1191.
- Chickering, A. W. (1975). *Communing versus resident students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, D. L., Healy, M. A. & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. *Journal of College Student Development*, 35 (3), 98-102.
- Cornelius, A. (1985). The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. *Journal of College Student Development*, 36 (6), 560-573.
- Coser, L. (1974). *Gredy institutions*. New York: The Free Press.
- Darvill, T. J. & Johnson, R. C. (1991). Optimism and perceived control of life events as related to personality. *Journal of Individual Differences*, 12, 951-954.
- Davis, T. M. & Mureel, P. H. (1993). A structural model of perceived academic, personal, and vocational gains related to college student responsibility. *Research in Higher Education*, 34, 267-290.
- Elliot, T. R. & Gramling, S. E. (1990). Personal assertiveness and the effects of social support among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 427-436.
- Feldman, K. & Newcomb, T. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Felner, R. D. & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Felsten, G. & Wilcox, K. (1992). Influences of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 70, 291-303.
- Fleming, J. (1984). *Blacks in College*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72, 282-288.
- Hood, A. B. (1984). *Student Development: Does Participation Affect Growth?* Bloomington, IN: Association of College Unions-International.
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.
- Lapchick, R. E. (1987). The high school athlete as the future college student-athlete. *Journal of Sport and Social Issues*, 1-2, 104-121.
- Leonard, W. M. (1985). Exploitation in college sport: The views of basketball players in NCAA divisions I, II, and III. *Journal of Sport Behavior*, 9 (1), 11-30.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F. & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410-419.
- Parham, W. D. (1993). The intercollegiate athlete: A 1990s profile. *The Counseling Psychologist*, 21, 411-429.
- Pascarella, E. & Chapman, D. W. (1983). A multinstitutional path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20, 87-102.

- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Ethington, C. A. & Smart, J. C. (1988). The influence of college on humanitarian/civic involvement values. *Journal of Higher Education*, 59, 412-437.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Higher Education*, 5, 197-211.
- Pascarella, E. T. (1984). Reassessing the effects of living on campus versus commuting to college: A causal modeling approach. *Review of Higher Education*, 7, 247-260.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon.
- Paul, E. L. & Kelleher, M. (1995). Precollege concerns about losing and making friends in college: Implications for friendship satisfaction and self-esteem during the college transition. *Journal of College Student Development*, 36 (6), 513-521.
- Pike, G. R. (1995). The relationship between self-reports of college experiences and achievement test scores. *Research in Higher Education*, 36, 1-22.
- Rees, C. E., Howell, F. M. & Miracle, A. W. (1990). Do high school sports build character? A quasi-experiment on a national sample. *Social Science Journal*, 27, 303-315.
- Ryan, R. J. (1989). Participation in intercollegiate athletics: Affective outcomes. *Journal of College Student Development*, 30, 122-128.
- Taylor, D. L. (1995). A comparison of college athletic participants and nonparticipants on self-esteem. *Journal of College Student Personnel*, 26, 444-451.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T. & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36, 23-39.
- Terenzini, P. T. & Wright, Th. M. (1987). Influences on students' academic growth during four years of college. *Research in Higher Education*, 26 (2), 161-179.
- Tinto, V. (1975). Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Education Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition research*. Chicago: University Chicago Press.
- U. S. Department of Education (1984). *Involvement in learning: The Study Group on the Condition of Excellence in American Higher Education*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Vredenburg, K., O'Brien E. & Krames, L. (1988). Depression in college students: Personality and experiential factors. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 419-425.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon.
- Williams, M. & Winston, R. B., Jr. (1985). Participation in organized student activities and work: Differences in developmental task achievement of traditional aged college students. *NASPA Journal*, 22, 52-59.
- Young, J. W. (1994). Predictors of minority students' academic achievement. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.

