

Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos

Adriana Benevides Soares* / Zilda Aparecida Pereira Del Prette**

* Universidade Salgado de Oliveira / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;

** Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Este ensaio visa analisar possíveis relações entre os conceitos de habilidades sociais e de adaptação acadêmica à Universidade. O termo habilidades sociais define o conjunto de comportamentos requeridos para a competência social, conforme critérios especificamente associados a esse construto. A adaptação acadêmica envolve uma integração e uma acomodação das vivências acadêmicas às demandas do contexto universitário. Foi feita uma análise de estudos empíricos sobre os dois temas e, com base nas correlações por eles evidenciadas, conclui-se que essa associação pode sugerir que: (a) um bom repertório de habilidades sociais poderia contribuir para a qualidade das vivências acadêmicas e o rendimento acadêmico facilitando o processo de adaptação à Universidade; (b) as situações e as demandas da vida na Universidade constituem oportunidades de aprendizagem, não somente acadêmicas, mas também interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para o universitário, tanto no presente quanto no futuro profissional.

Palavras-chave: Habilidades sociais, Competência social, Vivências acadêmicas, Estudantes universitários, Adaptação acadêmica.

Os primeiros meses na Universidade geralmente têm, para o estudante, um sabor de conquista e vitória ao conseguirem o tão esperado ingresso no curso desejado. No entanto, ao invés de parecerem agradáveis aos jovens alunos, podem se tornar bastante difíceis quando não conseguem se adaptar, de forma satisfatória, aos novos modos de aprendizagem e socialização. A adaptação ao ambiente universitário implica várias mudanças, algumas requerendo acomodação de novos hábitos, outras demandando a incorporação de novos comportamentos e conhecimentos. Como exemplo, novos métodos de estudo são exigidos para atender às demandas curriculares, novos conhecimentos devem ser adquiridos e mais maturidade no relacionamento com os colegas e com os professores é esperada.

Neste novo ambiente, as solicitações intelectuais estão sempre presentes. As aulas são menos descritivas e detalhadas, requerendo maior autonomia no aprofundamento dos conteúdos, no desenvolvimento de novas competências e na realização de atividades extraclasse como, por exemplo, a leitura de textos científicos mais complexos, atividades práticas e outras formas de aplicação do conhecimento aprendido. Também o convívio social é diferente, a constituição das turmas é flutuante e os colegas se renovam frequentemente. Existe uma multiplicação de professores com características pessoais e acadêmicas diferentes, até mesmo em relação ao Ensino

Entidade financiadora: CNPq.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Adriana Benevides Soares, Universidade Salgado de Oliveira, Campus Niterói, Rua Marechal Deodoro, 263, Centro, Niterói/RJ, CEP: 24030-060, Brasil. E-mail: adribenevides@gmail.com

Médio. Afetivamente, é esperado maior autocontrole da agressividade, assim como menos comportamentos passivos. Todo esse processo requer comportamentos adaptativos que devem ser desempenhados de forma competente.

Na Universidade, o estudante encontra interlocutores muito diversificados em idade, papéis e características pessoais (outros estudantes, professores, funcionários etc.), com demandas também variadas nas interações com eles. Essas interações podem requerer habilidades para resolver problemas, compartilhar sentimentos, discutir questões acadêmicas (e não acadêmicas), fazer pedidos, agradecer, organizar-se com os colegas e cooperar. São também confrontados com as demandas afetivas para estabelecer vínculos de amizade e namoro e compartilhar experiências pessoais. É comum aos alunos terem que abordar pessoas investidas de autoridade, diante das quais pode ser mais difícil desempenhar comportamentos como fazer perguntas, solicitar explicações, reclamar, elogiar e se afirmar socialmente. Todos os comportamentos referidos exigem dos alunos destrezas sociais que, em muitos casos, ainda não estão amplamente desenvolvidas em seu repertório.

Em resumo, pode-se constatar que o cotidiano universitário apresenta muitas oportunidades de aprendizagem, tanto acadêmicas como sociais e socioemocionais, aqui estando incluído o desenvolvimento das habilidades sociais e da competência social. O estudante pode aprender comportamentos acadêmicos e sociais por meio da observação do comportamento dos colegas, dos professores e de funcionários, por meio das consequências de seus comportamentos, das instruções recebidas, enfim das múltiplas condições de aprendizagem disponíveis nesse contexto.

Por colocar o estudante diante de tão diversas e ampliadas demandas interpessoais, a Universidade é um contexto de aprendizagem e aperfeiçoamento da competência social. Como as vivências no contexto universitário são eminentemente relacionais, pode-se supor que, ao mesmo tempo em que a adaptação a esse ambiente requer habilidades de relacionamento, também estabelece demandas para o aperfeiçoamento desse repertório. Assim, é razoável supor que um repertório prévio mais elaborado de habilidades sociais facilita o processo de adaptação acadêmica.

As considerações anteriores sugerem nexos lógicos entre os conceitos de habilidades sociais e de adaptação na Universidade que precisam ser sustentados em termos das bases conceituais e, principalmente das evidências empíricas de relação entre eles.

Embora não se trate de revisão sistemática da área, o presente ensaio visa analisar tais evidências e, a partir daí, apontar possíveis direções de pesquisa. Para isso, apresenta, inicialmente, a base conceitual e algumas evidências empíricas sobre os processos envolvidos na adaptação à Universidade, depois a base conceitual e empírica sobre habilidades sociais, particularmente nos adultos jovens com estudos que permitem verificar a sustentação empírica dessas relações e que, eventualmente possam apontar para novas questões de pesquisa. Ao final, são retomadas as possíveis relações, com base em evidências empíricas de pesquisas realizadas, especialmente no Brasil e em Portugal.

Processos envolvidos na adaptação à universidade

A adaptação acadêmica à Universidade pode ser entendida como o resultado de processos cognitivos, sociais e afetivos que, quando harmonizados, tornam mais provável o êxito do aluno na empreitada universitária, o aproveitamento efetivo das condições que a Universidade oferece, um melhor desenvolvimento pessoal e ajustamento ao contexto acadêmico da Universidade (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Nelson, Quinn, Marrington, & Clarke, 2012; Tinto, 2009). Segundo A. Del Prette e Del Prette (2003) e Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2003), ao lado da instrumentalização técnica, própria de cada carreira acadêmica, a formação universitária

deve promover, de forma integrada, um conjunto de competências analíticas (processos cognitivos de raciocínio e aprendizagem) e interpessoais requeridas na atuação profissional.

Os processos cognitivos estão ligados ao desempenho intelectual do aluno e envolvem, por exemplo, prestar atenção às aulas, selecionar o que é mais relevante naquele momento, raciocinar, adquirir conhecimento e monitorar sua aprendizagem (Pozo, 2002; Sternberg, 2007). O desempenho intelectual envolve o uso de estratégias mnemônicas e de aprendizagem para adquirir conhecimento e para raciocinar sobre ele, bem como planejamento estratégico e criatividade para aplicá-lo na solução de problemas (Sternberg, 2009). A literatura reconhece as notas do Ensino Médio e os resultados em testes padronizados de acesso à Universidade como importantes preditores intelectuais do desempenho acadêmico (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Cole, Kennedy, & Ben-Avie, 2009; Thorpe, Snell, Hoskins, & Bryant, 2007), bem como as correlações entre competências de estudo e desempenho acadêmico (Cunha & Carrilho, 2005). Soares, Guisande, Almeida e Páramo (2009), por exemplo, investigaram as diferenças na percepção dos alunos sobre habilidades de estudo e suas estratégias de aprendizagem, bem como o impacto dos níveis de preparação acadêmica sobre o desempenho posterior dos alunos. Participaram do estudo 445 alunos de diferentes cursos, de 17 a 57 anos do primeiro ano de áreas variadas de formação. Os resultados evidenciaram que a preparação acadêmica prévia era preditiva do desempenho no primeiro ano, assim como já evidenciado em outros estudos. As variáveis relacionadas às habilidades de estudo e estratégias de aprendizagem apareceram como secundárias em relação à base de conhecimento adquirida pelos alunos previamente ao início do curso universitário.

A bagagem prévia adquirida pelo aluno poderia assegurar-lhe alguma tranquilidade face ao desafio da aquisição de novos conhecimentos, atitudes e habilidades previstos na Universidade, facilitando sua adaptação pessoal. Métodos e estratégias de aprendizagem eficientes também deveriam caminhar nesta mesma direção, ou seja, convertendo o potencial do aluno em um bom desempenho (Valadas, 2011; Valadas, Gonçalves & Faísca, 2011), em boas experiências em sala de aula e preparação para a vida profissional.

Os processos sociais envolvem o convívio interpessoal entre os estudantes, entre os alunos e seus professores, gestores e funcionários. Esses aspectos podem sofrer o impacto das condições estabelecidas pela infraestrutura institucional, pelo tipo de curso e pelas normas desse contexto, levando a comportamentos mais (ou menos) adaptativos, ou seja, que promovem ou inibem, respectivamente, relações e experiências sociais formativas. Conforme Seco, Pereira, Dias, Casimiro e Custódio (2005) e Yazedjian, Purswell, Sevin e Toews (2007) se o estudante percebe a passagem do Ensino Médio para o Superior como uma conquista, como a superação de um desafio excitante e significativo, esta mudança pode se refletir positivamente no seu desenvolvimento; mas se essa passagem for entendida sob uma perspectiva pessimista, pode ser indicadora de problemas. Segundo esses autores, para que se entenda a adaptação do calouro à Universidade, é preciso que se perceba a relação entre os fatores pessoais, sociais e institucionais que sustentam o aluno recém admitido e que lhe dão apoio social e emocional. Complementam que as relações interpessoais com a família, colegas e professores podem ser preditivas da adesão ao curso e à instituição de nível superior bem como do ajustamento pessoal e social do aluno a esta nova realidade, uma vez que interferem nos modelos de organização dos jovens estudantes. Utilizando questionário de vivências acadêmicas (versão reduzida de Almeida, Ferreira, & Soares, 2003), Seco et al. (2005) avaliaram 996 estudantes entre 17 e 22 anos que frequentavam o 1º ano de diferentes cursos. Os resultados mostraram que: (a) os estudantes que cursavam a carreira desejada apresentaram melhores escores de adaptação nas dimensões *institucional* e *carreira* (adaptação ao curso e visão de perspectiva de carreira), tinham melhor percepção de apoio social e reportaram maior satisfação: (b) alunos que residiam com a família tinham melhores escores nas dimensões *pessoal* (percepção de bem estar físico e psicológico), de *estudo* (competências de estudo, métodos de trabalho) e *institucional* (interesse pela instituição, vontade de continuar os

estudos, percepção da qualidade da infraestrutura), além de apresentarem maior bem-estar e estabilidade, enquanto que os afastados das famílias apresentaram melhor desempenho na dimensão *interpessoal* (relacionamento interpessoal, relacionamento íntimo, envolvimento com atividades extraclasse). Conforme esses resultados, o fato dos estudantes que se encontram morando fora de suas residências (família) apresentarem melhor desempenho interpessoal sugere que essa condição induz à busca de ampliação de sua rede de apoio relacional por meio de contato com novos colegas, como forma a se perceberem e sentirem apoiados. Este último resultado sugere que o melhor desempenho interpessoal dos estudantes que se encontram morando fora de duas residências e longe de suas famílias pode refletir a necessidade destes desenvolverem com os colegas relações de apoio e suporte social.

Sentir-se apoiado por aqueles que lhes são próximos (família e amigos) nas decisões a serem tomadas, assim como no percurso acadêmico, permite ao estudante desenvolver-se com segurança ao longo de sua trajetória universitária e, progressivamente, mais bem preparado para enfrentar as dificuldades inerentes a este processo (Yazedjian et al., 2007). Neste caso, o desenvolvimento psicossocial do aluno transcorre de forma positiva e pode levar a uma melhor adaptação pessoal, interpessoal, institucional e vocacional no contexto acadêmico.

Os processos afetivos estão associados às escolhas vocacionais e, portanto, à identificação com determinados campos de conhecimento, à motivação para perseverar nas escolhas realizadas (Azevedo & Faria, 2006; Oliveira, Souza, Vieira, Adário, & Rezende, 2007) e também à seleção de parceiros ou colegas de relacionamento (Tapia & Montenegro, 2004). Esse processo envolve também o suporte afetivo de familiares e amigos (Pereira, Motta, Vaz, Pinto, & Bernardino, 2006). Investigando a relação entre motivação e sucesso acadêmico junto a 649 alunos do último ano do Ensino Médio, Azevedo e Faria (2006) ressaltam mudanças na motivação dos estudantes quando fazem a transição para o Ensino Superior. Entre as características motivacionais, o estudo mostrou que o autoconceito é a variável que mais se correlaciona com o sucesso acadêmico. As notas nas diferentes disciplinas foram explicadas pelas características motivacionais (especialmente autocontrole) que explicariam 35% da variação do desempenho em Português e 10% do desempenho em Matemática. Adicionalmente, verificaram que a transição do Ensino Médio para o Universitário parece promover o autoconceito em algumas das suas dimensões, particularmente nas dimensões sociais.

Em resumo, pode-se afirmar que a Universidade é um ambiente complexo que requer a integração e harmonização de processos cognitivos, sociais e afetivos, com demandas para pensar, relacionar-se com os outros e gostar do que faz. Diversos estudos têm mostrado o quanto o período de adaptação à Universidade é sensível a todas as características descritas anteriormente (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2010; Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004). As peculiaridades da transição do Ensino Médio para o Superior e a adequação do aluno a esta nova realidade vão depender de seu desenvolvimento psicossocial e das condições de apoio que encontra nessas últimas instituições (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2010; Pascarella & Terenzini, 2005). A passagem do Ensino Médio para o Universitário requer muitas mudanças. Passa-se de um universo com regras bem definidas e estruturadas para um conjunto muito mais amplo e flexível de possibilidades que necessitam conhecimento intelectual e manejo interpessoal para alcançar vivências satisfatórias e conseqüentemente uma melhor adaptação (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001). Nem todos os estudantes, ao ingressarem na Universidade, já alcançaram desenvolvimento suficiente que lhes permita transitar de um ensino a outro de forma tranquila e muitas dificuldades podem surgir (Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa, & Oliveira, 2010). Por isso, ainda é tão necessário sentir-se apoiado e poder contar com suporte social principalmente da família e de amigos que podem ajudar no desenvolvimento do estudante. O contexto acadêmico é especialmente propulsor do desenvolvimento do estudante quando propicia interações sociais favoráveis a esse crescimento, à partilha de pensamentos e sentimentos, enfim, a um conjunto de vivências significativas (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005). A qualidade

dessa transição varia também em função do nível intelectual do aluno (Soares, Guisande et al., 2006; Soares, Poubel et al., 2009), da intensidade de suas interações com os outros alunos e das possibilidades acadêmicas encontradas (Soares, Almeida et al., 2006; Soares, Baldez, & Mello, 2011).

Quanto aos projetos de vida, Kumar, Silva e Paixão (2007), investigando 474 estudantes do Ensino Superior Politécnico, verificaram que os estudantes atribuíram maior importância a projetos educativos, profissionais e de formação e ao desenvolvimento pessoal e psicossocial, não obstante os projetos relativos a relações amorosas e familiares tenham sido também valorizados. No que diz respeito ao otimismo com relação ao futuro, as meninas apresentam maiores médias em geral, enquanto os rapazes percebiam-se mais autoeficazes quanto à tomada de decisão vocacional. Pode-se concluir, com este estudo, que uma atitude positiva quanto ao futuro, associada a uma percepção de autoeficácia e atribuição de importância a projetos futuros, pode contribuir para os jovens adultos vivenciarem de forma construtiva os desafios do Ensino Superior.

Habilidades sociais no contexto acadêmico

Conforme A. Del Prette e Del Prette (2001) e Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2001, 2005), as habilidades sociais são classes de comportamentos requeridas para a competência social, ou seja, para lidar de forma efetiva com os desafios das interações sociais. Essa efetividade remete ao conceito de competência social, que esses autores diferenciam de habilidades sociais, definindo-a como “um atributo avaliativo de um comportamento ou episódio de comportamentos bem-sucedidos – conforme determinados critérios de funcionalidade – em uma interação social” que incluem: (a) consecução do objetivo, em termos de consequências específicas obtidas na “tarefa social”; (b) a aprovação social da comunidade verbal; (c) a manutenção ou melhora da qualidade da relação; (d) equilíbrio nas trocas reforçadoras; (e) respeito aos direitos humanos básicos (Del Prette & Del Prette, 2010, pp. 106-107).

Analisando o conjunto de habilidades sociais que contribuem para a competência social, A. Del Prette e Del Prette (2001) propõem a organização das habilidades sociais em cinco classes mais gerais: de comunicação, de civilidade, assertivas, de expressão de sentimento positivo e habilidades sociais profissionais. Cada uma delas é decomposta pelos autores em habilidades mais específicas e, na base de todas elas, os autores enfatizam as habilidades de automonitoria do próprio desempenho interpessoal.

O universitário socialmente competente é aquele que se relaciona bem com os outros, colegas, funcionários e professores, de forma a atingir seus objetivos ao mesmo tempo em que alimenta a qualidade dessa relação (A. Del Prette & Del Prette, 2001).

A população universitária tem sido foco de muitas pesquisas sobre habilidades sociais. Desde os pioneiros estudos de Bryant e Trower (1974), diversos estudos têm buscado identificar o repertório de habilidades sociais de estudantes universitários (Carneiro & Teixeira, 2011; A. Del Prette, Del Prette, & Branco, 1992; Pertegal-Felices, Castejon-Costa, & Jimeno-Morenilla, 2010; Ribeiro & Bolsoni-Silva, 2011) e implementar intervenções que visam superar seus déficits dessas habilidades e/ou promover repertórios mais elaborados (A. Del Prette & Del Prette, 2003; Lima, 2014; Ogilvy, 1994; Sánchez, Aparicio, Ivarez, & Jiménez, 2009; Villas Boas, Silveira, & Bolsoni-Silva, 2005). Esses estudos foram iniciados na década de 1990 no Brasil e uma grande parte (especialmente primeiros) se centra em estudantes de psicologia.

No primeiro artigo empírico sobre o tema publicado no Brasil, A. Del Prette, Del Prette e Branco (1992) identificaram, em estudantes do início e fim do curso de Psicologia, mais semelhanças do que diferenças em relação a situações de interação social que requeriam

competência social, enfatizando a importância de inserir, na grade curricular, condições para o desenvolvimento desse repertório. Em outro estudo, Del Prette, Del Prette e Barreto (1999) justificaram a importância de um bom repertório de habilidades sociais dos estudantes de psicologia, argumentando que sua atuação se dá essencialmente por meio de relações interpessoais, sendo portanto, indispensáveis para a efetividade dessa atuação. Naquele estudo, também pioneiro em termos de intervenção, apresentaram evidências de efetividade de um programa de treinamento de habilidades sociais junto a esses estudantes. O estudo de Carneiro e Teixeira (2011), quase 20 anos depois, mostra que o problema continuou, pois os iniciantes de um curso de Psicologia apresentavam repertório de HS mais elaborado do que os do meio e do final do curso, sendo que os alunos de meados do curso eram os que menos precisavam de treinamento de HS, enquanto os concluintes apresentavam maior indicação para treinamento.

Pesquisas com estudantes com diferentes cursos de graduação também focalizaram a caracterização do repertório de habilidades sociais dos universitários. Del Prette, Del Prette e Correia (1992) apresentaram dados empíricos sobre diferenças entre cursos de ciências humanas (psicologia e serviço social) e em relação a outro de ciências exatas (engenharia mecânica). Os autores apresentavam aos estudantes, por escrito, 13 situações interpessoais que requeriam competência social e pediam que avaliassem a incidência de demandas desse tipo, frequência e dificuldade do desempenho indicador de competência social e a satisfação com o próprio desempenho e seus resultados. Mais tarde, Bandeira e Quaglia (2005) replicaram o estudo, mostrando que os estudantes, em sua maioria, relatavam como incômodas e desagradáveis as situações que envolviam assertividade (expressão de insatisfação ou pedido de mudança de comportamento) e como confortáveis e agradáveis as que se à expressão de amizade e sentimentos positivos. Em outro estudo, Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira e Souza (2005) defendem a importância do comportamento assertivo, evidenciando sua associação com baixa ansiedade, alta internalidade e alta autoestima. Estes estudos revelam a importância dos comportamentos assertivos e outras habilidades sociais nesse contexto e a dificuldade dos estudantes em desempenhá-los, mas também sua correlação com outras características do estudante que são desejáveis para vivências bem sucedidas no processo de adaptação à Universidade. Ribeiro e Bolsoni-Silva (2011), em população clínica, evidenciaram dificuldades dos estudantes diante de diferentes contextos sociais, destacando aqueles que envolviam comunicar-se, expressar-se, resolver conflitos e solicitar mudança de comportamento.

Em estudo mais recente, Tavares, Couto e Silva (2012) mostraram que os estudantes de psicologia apresentaram mais relações amigáveis e mais disposição para as relações interpessoais, porém menos manifestações de sentimentos positivos do que os estudantes de outros cursos. Além disso, indicaram que os alunos de psicologia obtiveram escores mais elevados de HS do que os de outros cursos o que, segundo os autores, pode ser explicado pela natureza diferenciada de sua formação acadêmica e pela pressão social das expectativas de relações interpessoais de amizade e amabilidade. Com amostras mais variadas de universitários, Couto, Vandenbergue, Tavares e Silva (2012) identificaram que altos escores de HS apresentaram associações positivas com relato de relações interpessoais amigáveis e negativas com relatos de relações interpessoais hostis e submissas. É possível supor que comportamentos de abordagem amistosa sejam mais adaptativos, favorecendo as relações interpessoais na Universidade.

Algumas situações interpessoais específicas, interpretadas pelos universitários como desagradáveis e difíceis de serem vivenciadas, têm sido associadas negativamente com as habilidades sociais. Furtado, Falcone e Clark (2003) identificaram algumas que se constituíam como fontes mais fortes de estresse entre alunos de Medicina, entre as quais professores injustos, grande quantidade de matéria para estudo, grande número de provas (especialmente as orais), falta de tempo para diversão, expectativas quanto ao futuro profissional e medo de fracassar nos estudos. Esses autores também identificaram que a maioria desses alunos encontrava-se em fase de

resistência ao estresse, que se mostrou negativamente associado ao repertório de habilidades sociais. No estudo de Pellegrini, Calais e Salgado (2012), déficits em habilidades sociais foram associados à má administração de tempo e esta se correlacionou com estresse mas não se verificou relação entre estresse e déficit em habilidades sociais.

Em outra linha de investigação, pesquisas de intervenção têm evidenciado resultados favoráveis a intervenções específicas de treinamento de habilidades sociais com estudantes universitários. Com delineamento experimental de grupo, Del Prette, Del Prette e Barreto (1999) encontraram que o grupo experimental (porém não o controle) apresentou melhoras significativas nas habilidades de enfrentamento e autoafirmação com risco (assertividade) e na expressão de afeto positivo. Estudos de avaliação pré-pós intervenção, mas sem grupo controle (Magalhães & Murta, 2003; Villas-Boas, Silveira, & Bolsoni-Silva, 2005) também identificaram ganhos dos estudantes no pós treinamento. No estudo de A. Del Prette e Del Prette (2003) foi destacada a importância das habilidades sociais na formação universitária, principalmente as de receber e dar *feedback*, elogiar desempenhos, expressar-se assertivamente, demonstrar empatia, lidar com críticas e habilidades de comunicação.

Em estudo recente, Lima (2014) verificou que, para o contexto específico das dificuldades interpessoais na Universidade, estudantes de diversos cursos melhoraram o repertório de HS após treinamento e estes ganhos se associaram positivamente a um melhor desempenho em medidas de comportamentos sociais acadêmicos e em indicadores de adaptação à Universidade. Verificou-se, assim, que repertórios mais elaborados de habilidades sociais podem contribuir efetivamente para uma melhor adaptação à Universidade e aderência ao contexto acadêmico de nível superior, podendo-se defender a disseminação de programas de habilidades sociais na Universidade para que esses estudantes sejam preventivamente melhor preparados para o manejo das demandas interpessoais profissionais.

Habilidades sociais e adaptação a universidade

O estudante que inicia o curso universitário transita por um período adaptativo delicado e necessita de uma série de competências cognitivas e comportamentais para atingir suas metas (Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, Poubel et al., 2009). O convívio com muitas pessoas diferentes e com demandas variadas de estudo faz com que muitas vezes os alunos não saibam como lidar com estas novas demandas (Seco et al., 2005). Quando esta interação social é pouco frequente ou inexistente, isto pode ser alvo de problemas de adaptação a Universidade, conforme evidenciado em diversos estudos (Duarte, 2008; Souza, Bardagi, & Nunes, 2013). O campo das habilidades sociais se insere na dinâmica das relações interpessoais e, no caso da adaptação acadêmica, pode-se dizer que os comportamentos sociais têm consequências em termos de melhor ou pior vivência universitária.

O processo de adaptação à Universidade envolve, em muito, aspectos subjacentes ao construto das habilidades sociais. Adaptar-se à Universidade ocorre no contexto de experiências e vivências, simultaneamente sociais e acadêmicas dos estudantes. Desta forma, dispor de competência social pode facilitar as vivências acadêmicas e conduzir a uma maior satisfação pessoal, a um melhor comprometimento com o aprendizado e a uma melhor adaptação a Universidade. Alguns estudos descritos a seguir apontam especificamente para a consonância entre estes dois conceitos, na medida em que os comportamentos manifestados neste ambiente envolvem destrezas sociais gerais e específicas.

Em estudo com 99 estudantes de engenharia, Gerk e Cunha (2006) identificaram um grande número de correlações entre indicadores de habilidades sociais e de vivências acadêmicas. A

maioria das correlações encontradas articulava indicadores produzidos pelos dois instrumentos de medida, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette; Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2001) e o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA; Almeida & Ferreira, 1997). Os maiores valores de correlação ocorreram entre o escore total do IHS-Del-Prette e as subescalas do QVA: *Relacionamento com os Colegas, Autonomia Pessoal, Autoconfiança e Percepção Pessoal de Competências Cognitivas*. As autoras explicam estas correlações chamando atenção para a importância, nas duas primeiras subescalas, das habilidades sociais de comunicação e assertividade e relacionando as duas seguintes a características de autoeficácia percebida.

Soares, Poubel e Melo (2009) realizaram um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado com 200 estudantes do curso de Psicologia no Rio de Janeiro, também analisando relações entre habilidades sociais às vivências acadêmicas. Este estudo mostrou que, nas instituições públicas, um bom repertório de habilidades sociais, avaliado pelo IHS-Del-Prette (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2001), estava correlacionado com as dimensões *pessoal e contextual* avaliadas pelo QVA reduzido (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001), enquanto que, nas particulares, um bom repertório de habilidades sociais, se correlacionava com a dimensão de *realização*. Verificou-se que os estudantes de instituições públicas eram mais confiantes, apresentavam mais competência acadêmica e se sentiam mais apoiados pela família e pela instituição. No entanto, os estudantes de instituições particulares se mostravam satisfeitos por estarem identificados com suas carreiras e envolvidos com o curso e com seus professores. Concluiu-se que, na Universidade pública, em que o nível de exigência para o acesso era maior, os estudantes que conseguiam ingressar confirmavam suas expectativas de competência intelectual e tinham a família como esteio. Os estudantes das Universidades privadas mostravam-se mais direcionados para o mercado de trabalho, visando um retorno mais imediato do investimento feito com o curso.

Em estudo com 500 estudantes do Estado do Rio de Janeiro, oriundos de diversos cursos universitários, Baldez (2009) estabeleceu também correlações entre habilidades sociais e vivências acadêmicas. Foram encontradas correlações de todas as dimensões de vivências acadêmicas QVA (Almeida & Ferreira, 1997), com os fatores do IHS-Del-Prette (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2001) para estudantes do ensino público, enquanto que, para os estudantes da rede privada, foi encontrada menor quantidade de correlações principalmente a dimensão *pessoal* e as habilidades assertivas (Fator 1 do IHS-Del-Prette). O estudo sugere, portanto, a ocorrência de vivências diferenciadas para os contextos universitários, público e privado, com implicações sobre o repertório de habilidades sociais e/ou um repertório diferenciado desses estudantes, com consequências sobre suas vivências.

Em estudo recente, Soares, Francischeto, Peçanha, Miranda e Dutra (2013) com uma amostra de 393 estudantes de diversas áreas, encontraram que todas as dimensões do QVA-r (Almeida et al., 2001) se correlacionavam com o escore total do IHS-Del-Prette e que o escore do QVA-r total se correlacionava com todos os fatores do IHS-Del-Prette. Nos dois estudos (Baldez, 2009; Soares et al., 2013), dado o número expressivo de correlações, foi possível pensar que os instrumentos avaliavam construtos semelhantes que se refletiam especialmente em comportamentos mais adaptativos nas situações sociais próprias do contexto universitário. Outra conclusão é que o IHS-Del-Prette, mesmo focalizando habilidades gerais para diferentes ambientes, mostrou-se sensível para identificar as demandas específicas do contexto universitário, possivelmente por ter sido validado com amostra similar (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2001).

Em um estudo sobre as evidências de validade de medidas entre adaptação acadêmica e habilidades sociais, Soares, Mourão, Santos e Mello (2011) pressupunham encontrar correlações significativas entre os dois instrumentos de adaptação acadêmica e o de habilidades sociais, uma vez que estas medidas já tinham se mostrado associadas em estudos prévios. Os resultados deste estudo indicaram uma validade discriminante entre a medida de habilidades sociais e as escalas

de adaptação universitária. Para as escalas de vivências e adaptação acadêmica foi possível encontrar validade convergente, com 81% das correlações significativas, sendo 19,4% com correlações fortes e 36% com correlações moderadas. Também foram encontrados resultados significativos para a análise das escalas duas a duas, as de vivências acadêmicas apresentando correlação elevada entre si (acima de 0,50), mas baixas, ainda que significativas, com a de habilidades sociais (até 0,30). Também se constatou que medidas de habilidades sociais, vivência acadêmica (QVAR; Almeida, Soares & Ferreira, 2001) e integração universitária (EAVA; Vendramini et al., 2004) apresentam elementos comuns, o que implica também em algum compartilhamento de conceitos subjacentes; por outro, os resultados sugeriram que são construtos com especificidades próprias.

Algumas conclusões

Conforme evidenciado nas seções anteriores, os dois conceitos, habilidades sociais e adaptação acadêmica são muito pertinentes para a análise do desempenho acadêmico e social dos estudantes universitários, com implicações para a saúde durante essa fase e com o sucesso profissional que deveria decorrer dessa etapa. Essa conclusão pode ser extraída tanto dos estudos que focalizaram isoladamente essas variáveis como daqueles que investigaram a relação entre elas. Pode-se concluir, com base nas evidências produzidas por esses estudos que, para adaptar-se satisfatoriamente à Universidade, é desejável um bom repertório de habilidades sociais e/ou que o processo de adaptação acadêmica pode, de algum modo, fomentar de fato o desenvolvimento de habilidades sociais. Levando em conta, segundo Gerck e Cunha (2006), que as habilidades sociais são requisitos da competência social e que os comportamentos socialmente competentes constituem respostas mais adaptativas também às situações acadêmicas, desenvolver a competência social dos universitários pode relativizar significativamente os possíveis impactos negativos do primeiro ano de curso universitário e facilitar o rendimento acadêmico desses estudantes.

Como encaminhamento de pesquisa, as pesquisas referidas neste trabalho deixam em aberto algumas questões tais como: quais habilidades específicas seriam mais cruciais para a adaptação acadêmica? Elas poderiam ser diferentes em função da área geral ou da carreira específica escolhida? Quais habilidades sociais poderiam aparecer de forma explícita ou como currículo oculto na grade acadêmica dos diferentes cursos? Além das evidências de aprendizagem incidental, quais as evidências e qual o possível impacto de uma programação curricular que contemple habilidades sociais específicas para os diferentes cursos? Qual o possível impacto de iniciativas desse tipo sobre a adaptação acadêmica dos estudantes?

Algumas dessas questões tem implicações práticas sobre o ensino e a aprendizagem na universidade. Pode-se presumir que, de um lado, a preocupação com a adaptação acadêmica não poderia deixar de lado o foco na promoção das habilidades sociais dos alunos. Por outro lado, ainda se carece de programas e de evidências de efetividade da promoção de habilidades sociais sobre o desempenho acadêmico e o sucesso escolar dos alunos. Isso não obstante, pode-se encontrar já, no Brasil, algumas experiências inovadoras no ensino universitário (Lopes, Gerolamo, Del Prette, Musetti, & Del Prette, 2015). Processos de promoção de habilidades sociais e adaptação acadêmica na Universidade podem requerer o investimento também em materiais de apoio e de orientação ao estudante. Com essa preocupação, as autoras produziram, recentemente (Soares & Del Prette, 2013) uma cartilha intitulada “Guia teórico prático para superar dificuldades interpessoais na Universidade”. Nela, além de noções gerais sobre habilidades sociais, os jovens são estimulados a praticar as habilidades sociais requeridas em seu dia a dia. Um investimento de pesquisa ainda necessário, em relação a esse

material, seria o que verificar o interesse e o impacto que o uso dele produzem e, adicionalmente, estratégias que poderiam ser acopladas a sua utilização.

Referências

- Almeida, S. L., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de vivências acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. G., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Acadêmicas (Q.V.A. e Q.V.A-r). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1, pp. 114-130). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do questionário de vivências acadêmicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3, 3-20.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, XX, 69-93.
- Baldez, M. (2009). *A relação entre as habilidades sociais e a adaptação dos estudantes ao ensino superior: Um estudo no estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Salgado de Oliveira.
- Bandeira, M., & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9, 45-55.
- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Bachetti, L. S., Ferreira, T. L., & Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e autoestima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22, 111-121.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C. F., & Oliveira, M. C. F. A. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, 3, 62-75.
- Bryant, B., & Trower, P. (1974). Social difficulty in a student population. *British Journal of Educational Psychology*, 44, 13-21.
- Carneiro, A. A., & Teixeira, C. M. (2011). Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em psicologia da Universidade Federal do Maranhão. *Psicologia Ensino & Formação*, 2, 43-56.
- Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New Directions for Institutional Research*, 141, 55-69.
- Couto, G., Vandenberghe, L., Tavares, W. M., & Silva, R. L. F. C. (2012). Interações e habilidades sociais entre universitários: Um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29, 667-677.
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 215-224.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8, 413-420.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47.

- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Branco, U. V. C. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia*, 2, 40-50.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 105-128). Taubaté: Cabral.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1, 104-115.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Correia, M. F. B. (1992). Competência social: Um estudo comparativo entre alunos de psicologia, serviço social e engenharia mecânica. *Psicólogo escolar – Identidade e perspectivas: Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 382-384). Campinas: ABRAPEE.
- Duarte, I. (2008). Transition and adaptation to art higher education. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 7, 27-36.
- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma Universidade do Rio de Janeiro. *Interação (Curitiba)*, 7, 43-51.
- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In M. Bandeira, A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVAr no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12, 31-43.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J., & Whitt, E. J. (2010). *Students success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kumar, M. E., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Os projectos de vida nos estudantes do ensino superior: Relação com o optimismo e a auto-eficácia de carreira. *Psychologica*, 44, 45-62.
- Lima, C. A. (2014). *Programa de treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Salgado de Oliveira.
- Lopes, D. C., Gerolamo, M. C., Del Prette, Z. A. P., Musetti, M. A., & Del Prette, A. (2015). Social skills: A key factor for engineering students to develop interpersonal skills. *International Journal of Engineering Education*, 31, 405-413.
- Magalhães, P. P., & Murta, S. G. (2003). Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: Um estudo pré-experimental. *Temas em Psicologia*, 11, 28-37.
- Nelson, K. J., Quinn, C., Marrington, A., & Clarke, J. A. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, 63, 83-96.
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73-82.
- Oliveira, S. M. S. S., Souza, O. M. K., Vieira, W. V., Adário, Y. S., & Rezende, M. A. F. S. (2007). Identificação de variáveis de contextos em universitários de primeiro ano. *Psic*, 8, 227-235.

- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Higher Education, 75*, 249-284.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. Vol. 2: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pellegrini, C. F. S., Calais, S. L., & Salgado, M. H. (2012). Habilidades sociais e administração de tempo no manejo do estresse. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 64*, 110-129.
- Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., & Bernardino, O. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica, XXIV*, 51-59.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejon-Costa, J. L., & Jimeno-Morenilla, A. (2010). Personal and emotional skill profiles in the professional development of the computer engineer. *International Journal of Engineering Education, 26*, 218-226.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, D. C., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: Estudo de caracterização. *Acta Comportamentalia, 19*, 205-224.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, IV*, 7-21.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Diniz, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 24*, 15-28.
- Soares, A. B., Baldez, M. O., & Mello, T. V. S. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia, 15*, 59-69.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Guia teórico-prático para superar as dificuldades interpessoais na universidade*. Rio de Janeiro: Ed. Appris.
- Soares, A. B., Francischeto, V., Peçanha, A. L., Miranda, J. M., & Dutra, B. M. (2013). Intelligence and social competence in university adaptation. *Estudos de Psicologia (Campinas), 30*, 317-328.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema, 18*, 249-255.
- Soares, A. B., Mourão, L., Santos, A. A. A., & Mello, T. V. S. (2011). Habilidades sociais no contexto universitário: Medidas e integração ao curso. *Anais do III Seminário de Habilidades Sociais*. Taubaté, São Paulo.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia, 29*, 27-42.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Almeida, L. S., & Páramo, M. F. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Union of Psychological Science, 44*, 204-212.
- Sousa, H., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica, 12*, 253-261.
- Sternberg, R. J. (2007). Intelligence and culture. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 547-568). New York: Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (2009). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Tapia, J. A., & Montenegro, I. (2004). Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In C. Coll, A. Marquesi, & J. Palácios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (Vol. 2, 2ª ed., pp. 177-192). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Tavares, W. M., Couto, G., & Silva, R. L. F. (2012). Perfil de relações interpessoais e habilidades sociais de estudantes de Psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3, 75-92.
- Thorpe, A., Snell, M., Hoskins, S., & Bryant, J. (2007). False uniqueness: The self-perception of new entrants to higher education in the UK and its implications for access – A pilot study. *Higher Education Quarterly*, 61, 3-22.
- Tinto, V. (2009). Taking student retention seriously: Rethinking the first year of university. Paper presented at the FYE Curriculum Design Symposium 2009, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia. Disponível em http://www.fyecd2009.qut.edu.au/resources/SPE_VincentTinto_5Feb09.pdf (acessado em 13 de janeiro de 2012).
- Valadas, S. T. (2011). Conceptions of learning, approaches to learning and cognitive development: Students profiles in a Portuguese higher education institution. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 107-116.
- Valadas, S. T., Gonçalves, F. R., & Faisca, L. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, XXIX, 369-389.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J. P., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma Escala sobre Avaliação da Vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9, 259-268.
- Villas-Boas, A. C. V. B., Silveira, F. F., & Bolsoni-Silva, A. T. (2005). Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: Um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, 9, 321-330.
- Yazedjian, A., Purswell, K., Sevin, T., & Toews, M. L. (2007). Adjusting to the first year of college: Students' perceptions of the importance of parental, peer, and institutional support. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 19, 29-46.

The main goal of this survey is to analyze the possible relationships between the concepts of social skills and the academic adaptation to the University context. The term “social skills” defines the set of behaviors necessary to the social competence under criteria that are specifically associated to this construct. Academic adaptation involves integration and accommodation of academic experiences concerning to the demands of the university context. This survey also shows an analysis of empirical studies on two subjects and, based on correlations evidenced by them, has concluded that this association may suggest that: (a) a good social skills would corroborate both to the quality of academic experiences and the academic performance, which facilitate the process of adaptation to the University; (b) situations and demands in the University' life are in fact learning opportunities, not only on an academic viewpoint but also on interpersonal viewpoint, which corroborate to the development of important social skills for the learner, for the present as well as for the future of his professional life.

Key words: Social skills, Social competence, Academic experiences, College students, College adaptation.

