

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE PSICOLOGIA**

Bruna Sangoi Schmitz

**QUANDO COISAS BOAS NÃO VEM PARA AQUELES
QUE ESPERAM: SOFRIMENTO PSICOLÓGICO E
PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA**

Santa Maria, RS

2019

BRUNA SANGOI SCHMITZ

**QUANDO COISAS BOAS NÃO VEM PARA AQUELES
QUE ESPERAM: SOFRIMENTO PSICOLÓGICO E
PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Psicologia, área de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do grau de **Psicóloga**.

Orientador: Profa. Caroline Rubin Rossato Pereira

Santa Maria, RS

2019

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Lisiane, por todo amor, carinho e zelo. Obrigada por ter me ensinado a sempre acreditar em mim mesma e a tentar ver o lado bom de tudo e todos. Obrigada, também, por ter sido minha maior companheira e torcedora, desde o primeiro dia do pré-zinho.

Ao meu pai, Cyro, por ter sempre me orientado sobre a importância da dedicação, garra e de buscar aquilo que me faz feliz. Obrigada por ter instigado em mim, desde muito cedo, o gosto pela ciência e conhecimento e por ter apoiado, incansavelmente e incondicionalmente, minha jornada.

Ao meu namorado, Henrique, por ter sido um porto seguro num ano de mares agitados. Obrigada por todo o carinho, cuidado e amor. Cada dia de escrita desse trabalho contou com tua compreensão, companheirismo e torcida.

À Profa. Clarissa, por ser um exemplo e inspiração de profissional e pessoa. Obrigada por ter colocado desafios à minha frente e por ter me guiado através deles com dedicação, paciência e muito carinho. Sou eternamente grata à tua amizade e companhia, que mudaram todo meu trajeto dentro da psicologia (para melhor).

Ao Prof. Sílvio, obrigada por ter me feito apaixonar pela psicologia científica e por questionar tudo. Obrigada por ter me ensinado sobre diálogo, respeito e a importância do debate sério. Obrigada por ser o responsável por trazer um mundo de possibilidades para dentro da minha graduação.

Aos meus familiares, amigos e colegas, obrigada por serem meus companheiros nessa aventura.

RESUMO

Procrastinação consiste no atraso desnecessário, irracional e disfuncional de tarefas que produz consequências negativas nos âmbitos sociais, acadêmicos, financeiros e de saúde. A procrastinação acadêmica ocorre quando esse fenômeno é direcionado a tarefas escolares e está ligada a níveis elevados de sintomas de adoecimento mental. O objetivo do presente estudo foi identificar a percepção de consequências psicológicas (desapreço pessoal e esgotamento psicológico) da procrastinação acadêmica e a correlação entre procrastinação acadêmica e sintomas de ansiedade, depressão e estresse em uma amostra de estudantes universitários, bem como identificar o perfil dos alunos mais afetados pelo fenômeno. Participaram 1.426 estudantes universitários brasileiros de graduação e pós-graduação com idade variando entre 18 e 67 anos, com média de 26,06 anos (DP = 6,5). Os participantes responderam à Escala de Consequências Psicológicas do Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências Negativas e à Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (Versão Reduzida) – DASS – 21. Foram realizadas estatísticas descritivas para caracterização da amostra, correlações de Pearson para identificação da relação entre as variáveis investigadas, a fim de observar sua magnitude e significância, e entre as duas dimensões da escala de Consequências Psicológicas com a variável idade e com cada uma das três subescalas do DASS-21. Também foram realizados testes T para verificação de diferenças, entre diferentes grupos, em relação às médias dos escores produzidos pelo instrumento de consequências psicológicas da procrastinação. Resultados apontaram procrastinação de tarefas acadêmicas quase sempre foi acompanhada de experiências subjetiva e psicologicamente negativas relacionadas a esgotamento psicológico e desapreço pessoal, sendo este último mais frequente, sendo as mulheres mais afetadas que os homens e estudantes de primeira geração mais do que os demais. Alunos que já receberam diagnóstico de algum transtorno psiquiátrico também apresentaram maior grau de sofrimento de ambas consequências. Por fim, alunos mais velhos parecem ser menos afetados quando comparados aos mais jovens. A partir das análises, foi possível identificar correlação entre consequências psicológicas da procrastinação percebidas pelos estudantes e sintomas de adoecimento mental. O estudo ressalta a importância do estabelecimento de fatores de risco e intervenções voltadas para o manejo da procrastinação em estudantes universitários.

Palavras-chave: Procrastinação Acadêmica. Universitários. Sofrimento Psicológico.

ABSTRACT

Procrastination consists on unnecessary, irrational and dysfunctional task delay, which produces social, financial and health-related consequences. Academic procrastination happens when this phenomenon is directed towards schoolwork and is connected to high levels of mental distress. The aim of the present study was to identify the perception of academic procrastination consequences (such as self-contempt and mental breakdown) and the correlation between academic procrastination and stress, anxiety and depression symptoms in a group of Brazilian university students as well as to identify the characteristics of most affected students. A total of 1.426 Brazilian graduation and post-graduation students, with ages ranging from 18 to 67 ($M = 26,06$; $DP = 6,5$) participated in the study. Participants answered to the Psychological Consequences Scale from the Academic Procrastination Questionnaire – Negative Consequences and to Depression Anxiety Stress Scales - 21 (reduced version) - DASS-21. Descriptive statistics were performed to characterize the sample and Pearson correlation was used to identify the relation between investigated variables in order to observe its magnitude and significance and between the two dimensions of the Psychological Consequences Scale using the variable age and every variable of the three DASS-21 subscales. Student T tests were conducted to verify differences, between different groups, concerning mean scores produced by the Psychological Consequences Scale. Results showed that procrastination of academic tasks was frequently associated with psychological and subjective negative experiences such as psychological breakdown and self-contempt being the last one more prevalent. Women were more affected than men and first generation students were more affected than they peers. Students who had received previous psychiatric diagnosis also presented higher levels of distress regarding both consequences. Students who experienced such consequences were at higher risk of presenting anxiety, stress and depression symptoms. Finally, younger students seem to experience more anxiety, stress and depression symptoms. After statistical analysis, it was possible to identify correlation between perceived negative psychological consequences and mental suffering symptoms.

Key-words: Academic Procrastination. University Students. Psychological Suffering.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 4

1.1 JUSTIFICATIVA 4

2. REVISÃO TEÓRICA 6

2.1 DEFINIÇÃO DE PROCRASTINAÇÃO 6

2.2 A PROCRASTINAÇÃO ENQUANTO FALHA NA AUTORREGULAÇÃO 6

2.3 QUAL O PERFIL DOS PROCRASTINADORES? 8

2.4 PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA E SOFRIMENTO PSICOLÓGICO 10

3. OBJETIVO 13

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 13

4. MATERIAIS E MÉTODOS 14

4.1 DELINEAMENTO 14

4.2 PARTICIPANTES 14

4.3 INSTRUMENTOS 15

4.4 PROCEDIMENTOS 16

4.5 ANÁLISE DE DADOS 16

4.6 ASPECTOS ÉTICOS 16

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO 18

6. CONCLUSÃO 27

7. REFERÊNCIAS 29

1. INTRODUÇÃO

“Nunca deixe para amanhã o que pode ser feito depois de amanhã” foi a célebre resposta do romancista Mark Twain (1835-1910) quando indagado sobre procrastinação há mais de um século. Nas décadas subsequentes, o fenômeno da procrastinação se tornou alvo de diversos estudos, documentários, entrevistas, vídeos educativos e até mesmo disciplinas acadêmicas. Diversos livros e artigos buscaram explicar as razões pelas quais sujeitos procrastinam e oferecer técnicas para que o façam em menor escala (Brunnermeier, Papakonstantinou, & Parker, 2016; Steel & Klingsieck 2016; Baumeister, Tice & Vohs, 2018). Pouco efeito tamanho investimento no tema parece ter acarretado: em 2007, cerca de 25% da população relatou procrastinar (Ferrari, Díaz-Morales, O’Callaghan, Díaz, & Argumedo, 2007) sendo que, entre estudantes, a incidência parece ser duas vezes maior (Kim & Seo, 2015).

Quando direcionada às tarefas escolares, o fenômeno recebe o nome de procrastinação acadêmica. Estudantes universitários parecem ser o grupo mais afetado, uma vez que cerca de metade dos alunos de cursos superiores relata procrastinar frequentemente (Day, Mensink, & O’Sullivan, 2000; Ozer, Demir & Ferrari, 2009). No âmbito educacional, a procrastinação está intimamente relacionada à pior rendimento, prejuízos sociais, baixa autoestima, evasão escolar e, principalmente, maiores índices de sofrimento mental (Steel & Klingsieck, 2016, Su et al., 2018; Van Eerde & Klingsieck, 2018).

Os principais sinais de adoecimento mental ligados à procrastinação relatados por estudantes universitários são sintomas de depressão e ansiedade, estresse, esgotamento psicológico e baixa autoestima, além de sentimentos negativos como culpa, vergonha e frustração (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland, Berking, 2016; Steel, 2007; Strongman & Burt, 2000; van Eerde, 2003; van Eerde, 2004). A íntima relação entre sofrimento psicológico e procrastinação ilustra a gravidade e complexidade do comportamento de procrastinar, demonstrando a necessidade de melhor conhecer a a sua manifestação no meio acadêmico para que futuras estratégias de intervenção possam ser pensadas para este público (Wohl, Pychyl, & Bennett, 2010).

1.1 JUSTIFICATIVA

Embora o tema da procrastinação tenha ganhado espaço nas últimas décadas, muito pouco se sabe sobre como fenômeno e suas consequências são percebidos pelos estudantes

brasileiros (Brito & Bakos, 2013). Estudos parecem apontar para a importância de que amplie o conhecimento acerca das manifestações de consequências psicológicas percebidas pelos estudantes, bem como sua relação com sintomas de adoecimento mental, a fim de que intervenções possam ser pensadas a partir das características encontradas nessa população (Brito & Bakos, 2013; Enumo & Kerbauy, 1999).

2. REVISÃO TEÓRICA

2.1 DEFINIÇÃO DE PROCRASTINAÇÃO

Embora o conceito de procrastinação seja antigo e referências possam ser encontradas em textos escritos há mais de 2500 anos, ainda não há consenso sobre o conceito de procrastinação entre os pesquisadores (Kim & Seo, 2015; Van Eerde & Klingsieck, 2018). Contudo, ressalta-se que este parece ter adquirido uma conotação negativa, mais próxima da atual, apenas após a Revolução Industrial (Steel, 2007). De forma geral, procrastinação é comumente entendida como o atraso desnecessário, irracional e disfuncional de tarefas que produz consequências negativas nos âmbitos sociais, acadêmicos, financeiros e até mesmo na saúde física e mental (Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010; Su, Guo, Chen, Zhang, Huang, & Feng, 2018; van Eerde & Klingsieck, 2018). A procrastinação se distingue de outros fenômenos semelhantes, como o atraso ativo, justamente pelo seu caráter prejudicial e dispensável, uma vez que o atraso ativo se constitui em deliberadamente postergar uma tarefa visando melhor desempenho (Klingsieck, 2013).

2.2 A PROCRASTINAÇÃO ENQUANTO FALHA NA AUTORREGULAÇÃO

O avanço e popularização da internet a partir da década de 1990 acarretou em diversas modificações na forma em que indivíduos se comunicam e consomem informação. A partir desse período, o ser humano pôde acessar, em larga escala, formas diferentes de se relacionar, acompanhar notícias e estudar. Entretanto, ela também fez aumentar na mesma proporção o número de distrações às quais temos acesso. Milgram, Gehrman, & Keinan (1992) argumentaram que sociedades tecnologicamente avançadas implicam em um número cada vez maior de compromissos e prazos, ao mesmo tempo que favorecem o fenômeno da procrastinação.

Em um estudo mais recente, Steel & Klingsieck, (2016) oferecem uma interessante análise da contradição inerente a esse fenômeno: da mesma forma em que a tecnologia foi responsável por ampliar nossa produtividade, facilitando o desempenho de tarefas, também foi responsável por nos fazer entrar em contato com um número infundável de distratores que, muitas vezes, podem ser difíceis de serem evitados. De acordo com os autores, o aumento de atividades reforçadoras sendo ofertadas (televisão, redes sociais, serviços de *streaming*, etc)

em função do avanço tecnológico parece diminuir o potencial da satisfação que obtemos de tarefas laborais ou acadêmicas, normalmente menos estimulantes ou reforçadoras.

Em consonância com esta hipótese, em um estudo da década de 1970, entre 4% e 5% das pessoas que participaram de uma pesquisa relataram ter o hábito de adiar intencionalmente seus afazeres e quarenta anos depois, este percentual quintuplicou, atingindo entre 20% a 25% dos respondentes (Steel & Ferrari, 2013). Estudos mais recentes indicam que a procrastinação segue a aumentar, podendo chegar em 50% de acordo com uma meta-análise recentemente reconduzida por Van Eerde e Klingsieck (2018). Um amplo estudo conduzido por Ferrari, Díaz-Morales, O'Callaghan, Díaz, & Argumedo (2007) avaliou 1347 pessoas de seis nacionalidades diferentes (Espanha, Peru, Venezuela, Reino Unido, Austrália e Estados Unidos) e encontrou que cerca de 14% dos respondentes se identificava como procrastinador. Esta hipótese está em consonância com o aumento de outras consequências de falhas no processo autorregulatório, tais como obesidade, dívidas excessivas e compulsão por jogos de azar nos últimos anos (Wadden, Brownell & Foster, 2002).

Uma série de estudos parece apontar para o entendimento da procrastinação enquanto uma falha na autorregulação (Boysan & Kiral, 2016; Rakes & Dunn, 2010; Senécal, Koestner & Vallerand, 1995). De acordo com os autores, procrastinar envolve saber que há necessidade de desempenhar determinada tarefa – e até mesmo sentir vontade de desempenhá-la - mas ainda assim falhar em se motivar para iniciar a tarefa no tempo pretendido, tipicamente ocasionando uma reação de sofrimento por não ter começado a tarefa a tempo. Essa falha na autorregulação está intimamente ligada à forma como sujeitos iniciam, mantêm e encerram suas atividades guiadas por algum objetivo. Procrastinar, portanto, para estes autores, seria uma consequência da falha em regular esses processos (Pychy & Flett, 2012).

Relacionada à ideia da falha na autorregulação, a aversividade da tarefa também já foi apontada como possível agravante no fenômeno da procrastinação (Sirois & Pynchyl, 2013; van Eerde, 2000), uma vez que tarefas consideradas monótonas, difíceis ou pouco recompensadoras podem implicar em menor motivação para iniciá-las, principalmente ao disputarem o foco atencional e motivacional com tarefas consideradas mais agradáveis ou reforçadoras (Rakes & Dunn, 2017; Van Eerde, 2000). De acordo com esta hipótese, uma tarefa tediosa ou difícil demais pode ser responsável por maior número de comportamentos procrastinatórios e intervenções podem ser voltadas para pensar em formas de reduzir o grau de aversividade das tarefas escolares ou laborais. Além disso, dificuldade em refletir acerca de consequências futuras (Rebetez, Barsics, Rochat, D'Argembeau & Van der Linden, 2016) e

aspectos cognitivos (Rebetz, Rochat, Van der Linden, 2015), como crenças e expectativas irreais acerca do desempenho acadêmico (Fulano, Cunha, Núñez, Pereira & Rosário, 2018) também integram a lista de fatores que podem ajudar a melhor entender a procrastinação e suas raízes.

De acordo com Sampaio, Polydoro & Rosário (2012) a relação de múltiplos fatores relacionados ao fenômeno da procrastinação pode ser explicada através da Teoria Social Cognitiva, que propõe que a performance humana implica interação ativa, interdependente e recíproca entre fatores comportamentais, ambientais e pessoais (Bandura, 2008). Logo, não há um único fenômeno psicológico por trás da ocorrência da procrastinação, mas sim a interação de diversos componentes pessoais (cognitivos, de motivação, afetivos), comportamentais (evitação) e ambientais (aversividade da tarefa e ambiente de estudo) (Solomon & Rothblum, 2016). Essa interação parece apontar para a necessidade de um entendimento multifatorial da procrastinação acadêmica e para a necessidade de intervenções pensadas de forma integrada.

Outro entendimento voltado para a correlação entre determinados traços de personalidade (principalmente neuroticismo e perfeccionismo) na procrastinação acadêmica e para o estabelecimento de intervenções voltadas para estes mesmos traços (Boysan & Kiral, 2016; Karatas, 2015; Kim, Fernandez & Terrier, 2018; Klingsieck, 2013) também pode ser encontrado na literatura. Todavia, não há consenso entre estes estudos sobre quais os traços de personalidade mais envolvidos na procrastinação acadêmica e qual seria o envolvimento de cada um, sendo os resultados encontrados bastante diversos. Dessa forma, o entendimento da procrastinação enquanto falha na autorregulação, envolvendo múltiplos fatores (cognitivos, afetivos e ambientais) será o referencial teórico usado no presente trabalho.

2.3 QUAL O PERFIL DOS PROCRASTINADORES?

Ainslie (1992) sugeriu que sujeitos tendem a procrastinar menos conforme envelhecem, uma vez que desenvolvem novas estratégias comportamentais e de autorregulação voltadas para evitar o início tardio e prejudicial de tarefas laborais, sociais ou acadêmicas. Esta hipótese parece ser corroborada por estudos posteriores, indicando que indivíduos, de fato, procrastinam menos conforme ficam mais velhos ou, ainda, percebem a incidência do fenômeno com menos intensidade (He, 2017; Svartdaal et al., 2016; Svartdaal & Steel, 2017). Os autores especulam que, além das novas estratégias estabelecidas, ao longo dos anos sujeitos adquirem a habilidade de discernir entre atividades prioritárias ou não, reduzindo as chances de perda de tempo hábil com tarefas pouco relevantes, fator que pode impactar a autorregulação.

Uma vez que a maior parte dos estudos sobre procrastinação foi conduzida fora do país, é difícil fazer uma avaliação sobre diferenças entre universidades públicas e privadas nos moldes brasileiros. Um estudo de Ferrari, Keane, Wolfe, e Beck (1998) buscou diferenciar alunos de universidades mais seletivas (cujos critérios de seleção tornavam as vagas mais concorridas e de difícil acesso) e de universidades menos seletivas (com admissão mais fácil). Os resultados apontaram que alunos de universidades consideradas seletivas ou de difícil acesso relataram procrastinar mais, embora apresentassem desempenho escolar significativamente maior que dos pares de universidades menos seletivas. Segundo os autores, tal diferença na percepção subjetiva do fenômeno pode ser atribuída à presença de uma rigurosidade maior na rotina de estudos dos alunos que costumam frequentar universidades mais seletivas. Ainda assim, como a admissão na universidade no Brasil costuma envolver diversos outros fatores (pouca interiorização das universidades, acessibilidade, democratização de vagas), há dificuldades em se estabelecer um paralelo com estes achados.

Um amplo estudo conduzido por Costa (2007) sobre a escolaridade dos pais dos alunos encontrou diferenças significativas na procrastinação acadêmica entre estudantes cujos progenitores não haviam frequentado o ensino superior e estudantes cujos pais haviam. De forma geral, quanto maior o grau de escolaridade dos pais, menor a incidência de procrastinação nos filhos. Assim, estudantes de primeira geração parecem ser mais afetados pelo fenômeno (Gibbons, Rhinehart, & Hardin, 2016). De acordo com Scher & Ferrari (2000), jovens interiorizam e aprendem com o comportamento acadêmico dos pais desde muito cedo e, ainda, pais com níveis instrutivos mais elevados podem estar mais preparados para prestar um melhor apoio durante o estudo, o que pode prevenir a procrastinação. Assim, parece haver necessidade de entender melhor fatores cognitivos, ambientais e comportamentais associados à procrastinação de estudantes de primeira geração.

Além disso, o nível de escolaridade (graduação ou pós-graduação) do aluno parece implicar na frequência em que ele ou ela procrastina. Alunos de pós-graduação relataram maiores níveis de procrastinação que alunos da graduação em diversos estudos (Onwuegbuzie, 2000; Onwuegbuzie & Collins, 2001; Schouwenburg, 2004). Contudo, um recente estudo britânico conduzido por Sichan (2017) encontrou que, embora alunos deixem de procrastinar conforme frequentam cursos de graduação por períodos maiores (alunos de semestres iniciais procrastinam mais do que alunos de semestres posteriores), a diferença geral entre alunos de graduação dos últimos semestres e de pós-graduação (nível de mestrado) não apresentou diferenças estatisticamente significativas.

Por fim, outro possível fator implicado no fenômeno da procrastinação acadêmica é o diagnóstico psiquiátrico. De forma geral, a procrastinação apresenta alta correlação com problemas de saúde mental (Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010). Estudos apontam que ter o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) coloca o estudante em maior risco de desenvolver comportamento procrastinatório (Ferrari & Sanders, 2006; Ramsay, 2002).

Ainda que não se possa estabelecer uma relação de causalidade entre adoecimento mental e atraso disfuncional de tarefas, sabe-se que as duas variáveis estão intimamente relacionadas. Não há consenso na literatura, contudo, acerca das diferenças na incidência da procrastinação em homens e mulheres (Steel, 2007; Ferrari, Doroszko & Joseph, 2005). Assim, a diferença entre gêneros no comportamento procrastinatório permanece como um tópico pouco conhecido, ainda que amplamente explorado.

2.4 PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA E SOFRIMENTO PSICOLÓGICO

Ainda que os números sejam alarmantes na população em geral, estatísticas mais preocupantes parecem advir da população universitária. Estimativas indicam que entre 80 e 95% dos alunos relatam procrastinar (O'Brien, 2002), sendo que 50% deles o fazem sistematicamente (Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000). No Brasil, o índice de procrastinadores acompanha a média internacional, com 82% dos alunos referindo procrastinar tarefas em um estudo conduzido por Sampaio & Bariani (2011) e 83% em um segundo estudo conduzido por Geara, Hauck Filho & Teixeira, (2017).

A procrastinação acadêmica ocorre quando esse atraso é direcionado às tarefas escolares como estudo para provas, leitura de textos científicos ou realização de trabalhos. Da mesma forma que a procrastinação na população em geral, a procrastinação acadêmica também está intimamente relacionada à oferta de distratores e falha em processos de autorregulação (Yang, Asbury, & Griffiths, 2018), como ilustrado em um estudo conduzido por Sahin (2014), que encontrou forte correlação entre uso de redes sociais e procrastinação acadêmica em estudantes universitários.

Dentre as consequências percebidas relatadas pelos estudantes constam baixa auto-estima (Rebetez, Rochat & Van der Linden, 2015), notas piores (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Steel, Brothen & Wambach, 2001), reações fisiológicas de estresse, problemas relacionados ao sono, exaustão e doenças (Grunschel, Patzerk, & Fries, 2013; Su et al., 2018).

Contudo, a saúde mental dos estudantes parece ser o fator mais relacionado ao fenômeno da procrastinação acadêmica. Diversos estudos encontraram alta correlação entre o fenômeno e níveis elevados de ansiedade e depressão e estresse (Grunschel et al., 2013; Kim

& Seo, 2015; Klassen & Chiu, 2010; Pychyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000; van Eerde, 2000). De acordo com o modelo teórico de Schraw, Wadkins & Olafson (2007), a procrastinação acadêmica está relacionada ao medo do fracasso, componente cognitivo relacionado a sintomas de adoecimento mental (Zeidner 1998). Problemas na autorregulação também foram apontados em um estudo de Soror, Steelman & Limayem (2012) como possíveis potencializadores de ansiedade, o que poderia explicar a razão pela qual procrastinadores a experienciam em nível patológico. Além disso, foram relatadas também reações fisiológicas de estresse, problemas relacionados ao sono, exaustão e doenças (Grunschel et al., 2013; Patrzek, Grunschel & Fries, 2012; Su et al., 2018).

Contudo, a saúde mental dos estudantes parece ser a variável mais amplamente relacionada ao fenômeno da procrastinação acadêmica (Gagnon, Dionne, Raymond, & Grégoire, 2018; Glick, Millstein, & Orsillo, 2014). O esgotamento psicológico, cujas principais características são altos níveis de estresse, nervosismo, ansiedade, agitação, dificuldade de atenção e concentração, falta de energia e motivação e sensação de sobrecarga, é bastante referido por alunos que engajam na procrastinação acadêmica (Pychyl, Lee, Thibodeau, & Blunt, 2000; Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2003; Tice & Baumeister, 1997). Por sua vez, estas facetas estão intimamente relacionado a falhas no processo regulatório (Martinčková & Enright, 2018).

Falhas em se autorregular podem implicar em dificuldades de atenção, que pode ser prejudicada diante da presença de distratores. A presença de inúmeros estímulos nesse contexto pode gerar sensação de agitação e acarretar em dificuldade de concentração e foco. Por sua vez, o constante atraso de tarefas pode estar relacionado à falta de motivação para iniciar atividades consideradas menos interessantes ou mais difíceis e à sensação de sobrecarga em função do trabalho acumulado (Baumeister & Heatherton, 1996). Características da tarefa também podem aumentar a sensação de ansiedade, que pode ser elevada diante da expectativa de contato com estímulos considerados aversivos. Dessa forma, procrastinadores podem dirigir sua atenção para tarefas imediatamente mais reforçadoras (Sirois & Pychyl, 2013).

Martinčková & Enright, (2018) referem também a alta prevalência de sentimentos relacionados ao despreço pessoal em procrastinadores acadêmicos, como culpa, vergonha, frustração e decepção. O não cumprimento de prazos de trabalhos, baixo rendimento escolar, avaliação negativa de colegas, professores e familiares parecem contribuir para sensação de vergonha e decepção. Da mesma forma, o prazer antes sentido ao envolver-se em atividades

consideradas de lazer, como assistir filmes ou sair com amigos podem ser gatilhos para sentimento de culpa, o que coloca ainda mais em risco de isolamento estes estudantes e favorece o desenvolvimento de psicopatologias (Fernández-Theoduloz et al., 2019).

Os itens descritos em ambas as dimensões acima estão intimamente relacionados à sintomas de adoecimento mental, principalmente aos relacionados à depressão e ansiedade. Alguns dos sintomas de transtornos depressivos, de acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) são falta de motivação, desânimo, perda de interesse por todas ou quase todas as atividades cotidianas, sentimento de inutilidade, ou culpa excessivos, fadiga ou perda de energia e capacidade reduzida de concentração. Sintomas de transtornos de ansiedade, por sua vez, costumam ser agitação, fadiga excessiva, dificuldade de concentração e irritabilidade. Sintomas de ambas patologias também podem envolver reações fisiológicas de estresse, como tensão muscular, alterações do apetite, sono e vigília. De acordo com Einsebeck, Carreno & Uclés-Juaréz (2019), maiores níveis de sofrimento psicológico aumentam as tendências de comportamentos evitativos típicos da procrastinação.

Assim, a grande oferta de atividades e distratores advinda do avanço tecnológico parece contribuir para o fenômeno da procrastinação acadêmica ao oferecer recompensas de curto prazo e grandes consequências psicológicas, sociais e acadêmicas negativas como contrapartida. Dessa forma, o presente estudo visa apresentar dados coletados a partir de uma amostra de estudantes universitários brasileiros e fomentar a discussão sobre a relação da procrastinação acadêmica e consequências percebidas ligadas à sinais de despreço pessoal e esgotamento psicológico, bem como a realação dessas percepções com sintomass de adoecimento psicológico como depressão, ansiedade, e estresse.

3. OBJETIVO

Identificar quais as consequências da procrastinação acadêmica percebidas por uma amostra de estudantes universitários brasileiros, bem como estabelecer qual o perfil dos alunos que mais percebe estas consequências. Além disso, o presente estudo objetiva investigar a correlação entre as consequências negativas percebidas e sintomas de adoecimento mental (depressão, ansiedade e estresse).

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a. Investigar a magnitude das consequências psicológicas (desapreço pessoal e esgotamento psicológico) da procrastinação percebidas pelos estudantes.

b. Estabelecer correlação entre percepção de consequências negativas da procrastinação e as seguintes variáveis:

- Gênero;
- Idade;
- Tipo de universidade (pública ou privada);
- Nível de escolaridade (graduação ou pós-graduação);
- Ano de ingresso (ingressantes ou alunos dos demais semestres);
- Diagnóstico psiquiátrico (já recebeu ou não recebeu);
- Geração do estudante (primeira geração ou demais gerações).

c. Avaliar a correlação entre consequências percebidas da procrastinação acadêmica e sintomas de adoecimento psicológico (ansiedade, depressão e estresse).

4. MATERIAIS E MÉTODO

4.1 DELINEAMENTO

Trata-se de um estudo transversal e quantitativo (Creswell, 2007) que pretende avaliar a percepção de estudantes universitários sobre as consequências psicológicas da procrastinação acadêmica e a relação de tais percepções com sintomas de adoecimento mental. Esta pesquisa se constitui como um recorte do projeto de pesquisa intitulado “*Pure Procrastination Scale e Irrational Procrastination Scale: Adaptação e evidências de validade para o contexto brasileiro*” desempenhado pela aluna Roberta Zanini da Rocha, do programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Os dados aqui apresentados foram coletados como parte do projeto guarda-chuva supracitado, que tinha o intuito de adaptar duas escalas quantitativas sobre a temática da procrastinação. Para a busca de evidências de validade da versão adaptada para o português brasileiro das escalas, instrumentos que visavam a mensurar constructos relacionados à procrastinação foram aplicados conjuntamente com aqueles que se pretendia adaptar. Desta forma, os instrumentos utilizados no presente estudo foram analisados a fim de responder a perguntas e objetivos distintos daqueles do projeto guarda-chuva que originou esta pesquisa.

4.2 PARTICIPANTES

Participaram 1.426 estudantes universitários brasileiros, tanto de graduação quanto de pós-graduação. A idade dos participantes variou de 18 a 67 anos, com média de 26,06 anos (DP = 6,5). Mulheres corresponderam a 76,7% dos participantes. A amostra foi composta por discentes de 23 estados brasileiros, bem como do Distrito Federal. O estado com maior número de participantes foi o Rio Grande do Sul, representando 44% do total. Além disso, 56% eram alunos de graduação. Ao se considerar a pós-graduação, 22% eram discentes de mestrado e 16,5% de doutorado. Para 81,5% dos participantes, o curso que estão realizando era o mais desejado, sendo seu curso de primeira escolha. As atividades acadêmicas aconteciam nos turnos da manhã e tarde para 42,6% da amostra. Em relação ao trabalho, 27% dos participantes exerciam atividade remunerada paralelamente aos estudos. Ademais, 42% dos estudantes residia com os pais.

4.3 INSTRUMENTOS

Questionário sociodemográfico (APÊNDICE A): Questionário com dados sociodemográficos, construído pelo grupo de pesquisa do qual participa a pesquisadora, foi empregado com o objetivo de caracterizar os participantes. Foram coletadas informações como sexo, idade, cidade, estado, instituição de ensino, tipo do curso (se graduação ou pós-graduação; no caso de pós-graduação, se stricto ou lato sensu), curso, semestre, previsão para conclusão do curso, turno do curso (diurno, integral ou noturno), nível socioeconômico, nível de escolaridade dos pais, e exercício de atividade remunerada paralelamente aos estudos.

Escala Consequências Psicológicas (APÊNDICE B), do Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências Negativas: A escala utilizada constitui, juntamente com outras (Escala de Tarefas Acadêmicas Procrastinadas, Escala de Impacto Geral da Procrastinação, Escala de Consequências Físicas, Escala de Consequências Acadêmicas e Escala de Mudança de Comportamento), o Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências Negativas. A escala aqui empregada, que visa a avaliar a percepção de estudantes sobre as consequências psicológicas da procrastinação acadêmica, utiliza escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (a frase é totalmente falsa a meu respeito) a 5 (a frase é totalmente verdadeira a meu respeito). Conta com 14 itens que avaliam dois fatores: despreço pessoal, em que são considerados os afetos negativos vivenciados pelo estudante em decorrência da procrastinação (tais como vergonha, culpa e frustração.); e esgotamento psicológico, que revela a consequência da procrastinação sobre a motivação do estudante para as tarefas acadêmicas. Os dois fatores desta medida apresentaram boa consistência interna, com valores de alpha 0,92 e 0,94, respectivamente (Gears, Hauck Filho & Teixeira, 2017). Escores mais altos nesta escala revelam piores consequências psicológicas da procrastinação.

Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (Versão reduzida) – DASS 21 (APÊNDICE C): Esta escala avalia depressão, ansiedade e estresse a partir de itens que se referem a sintomas experienciados pelo indivíduo na semana anterior. É uma medida de autorrelato que contém três subescalas pontuadas em uma escala Likert de 4 pontos (0–3). Cada uma das três subescalas é composta por 7 itens que avaliam sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Todas as escalas demonstraram boa consistência interna, com alphas de Cronbach de 0,92 para subescala de depressão, 0,86 para subescala de ansiedade e 0,90 para subescala de estresse (Vignola & Tucci, 2014).

4.4 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados ocorreu pela internet, a partir do uso da ferramenta *Survey Monkey*. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os instrumentos utilizados na pesquisa foram disponibilizados e respondidos através desta plataforma online. Convites para participação no estudo foram divulgados através de e-mails institucionais, grupos de estudantes em redes sociais e pelo contato com representantes discentes, coordenações de cursos de graduação e de programas de pós-graduação. A coleta de dados foi realizada no mês de setembro de 2018. Os estudantes responderam inicialmente ao questionário sociodemográfico, seguido pela escala de Consequências Psicológicas da Procrastinação Acadêmica e pela Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21).

4.5 ANÁLISE DE DADOS

Foram realizadas estatísticas descritivas para caracterização da amostra, correlações de Pearson para identificação de relação entre as variáveis investigadas a fim de observar sua magnitude e significância. Correlações foram realizadas entre as duas dimensões da escala de Consequências Psicológicas (desapreço pessoal e esgotamento psicológico) com a variável idade e com cada uma das três subescalas (depressão, ansiedade e estresse) da DASS 21.

Além disso, foram desempenhados testes T para verificação de diferenças, entre diferentes grupos, em relação às médias dos escores produzidos pelo instrumento de consequências psicológicas da procrastinação. Os grupos nos quais foram realizadas comparações são homens x mulheres; alunos de universidades públicas x privadas; alunos de graduação x de pós-graduação; alunos de graduação ingressantes (primeiro ano do curso) x demais alunos de graduação; alunos de primeira geração x demais alunos; e estudantes que possuíam histórico de algum diagnóstico psiquiátrico x aqueles que não possuíam. As análises supracitadas foram executadas por meio do software *IBM Statistical Package Software for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto que deu origem a esta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob o parecer de nº 2.217.591. Todos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi disponibilizado antes do início do preenchimento dos instrumentos da pesquisa online e concordaram com a participação. Este documento

apresentava os objetivos e procedimentos da pesquisa, benefícios e potenciais riscos previstos (avaliados como mínimos, tais como constrangimento ou desconforto pelo conteúdo de alguma questão a ser respondida) para o participante, conforme a Resolução nº 510, de 7/4/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

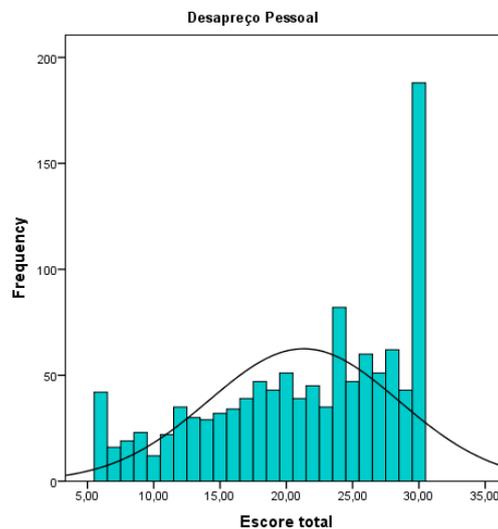
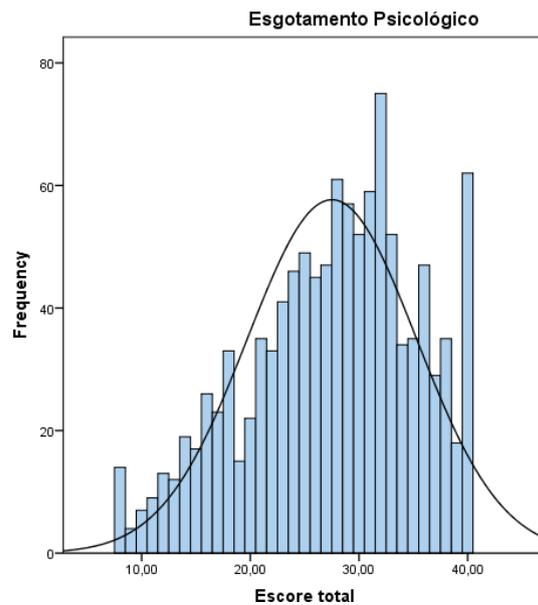
Este estudo teve como objetivo identificar a percepção de estudantes universitários sobre as consequências psicológicas da procrastinação acadêmica, bem como investigar a correlação do fenômeno com sintomas de adoecimento psicológico. Para isso, os participantes responderam a escalas sobre consequências psicológicas negativas da procrastinação, bem como a um instrumento sobre sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Além disso, buscou-se estabelecer qual o perfil dos estudantes que apresentam maiores índices de procrastinação.

Ao se considerar as estatísticas descritivas de cada um dos quatorze itens da escala de consequências psicológicas da procrastinação, percebe-se que a moda de metade dos itens da escala foi igual a cinco. Isso significa que, para sete itens da escala, o escore mais comumente atribuído pelos participantes foi o mais alto possível. O escore cinco indicava que “sempre ou quase sempre” a situação descrita pelo item acontecia após o comportamento procrastinatório. Os itens que obtiveram moda igual a cinco são apresentados na Tabela 1, juntamente com a média, desvio-padrão e o percentual de participantes que atribuiu pontuação máxima à afirmação.

Ressalta-se, ainda, que cinco dentre os sete itens apresentados acima compõem a dimensão “desapreço pessoal”. Esta dimensão é composta por seis dos quatorze itens da escala. Portanto, somente um dos componentes desta dimensão não apresentou uma moda elevada. Pelo contrário, a moda deste item apresentou o valor 1, revelando que a maior parcela dos participantes atribuiu à afirmação “Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que eu fique preocupado(a) com o que as pessoas pensam do meu comportamento”. Assim, enfatiza-se que as consequências subjetivas mais negativas da procrastinação estão relacionadas mais a uma autoavaliação negativa que o indivíduo faz de si mesmo e de seu comportamento. A preocupação a respeito da avaliação que outros podem fazer sobre sua conduta diante de demandas acadêmicas parece menos frequente.

Já os itens 4 e 8 são parte da dimensão “esgotamento psicológico” da escala de consequências psicológicas da procrastinação. Os itens dessa dimensão referem-se mais à sensação de sobrecarga, nervosismo, agitação, falta de energia e perda de interesse pelo curso percebidos em decorrência da procrastinação. Apesar dos itens desta dimensão terem apresentado modas inferiores, quando a média dos participantes em cada uma das dimensões é considerada, o fator “esgotamento psicológico” apresenta média maior ($M = 27,51$; $D.P. = 7,79$) do que o fator “desapreço pessoal” ($M = 21,30$; $D.P. = 7,19$). Essa diferença entre as

médias foi estatisticamente significativa [$t(1125) = 39.302; p < 0,01$]. Este resultado demonstra que, ainda que o escore cinco não tenha sido tão frequente na dimensão “esgotamento psicológico”, os participantes atribuíram, em geral, valores mais altos para os itens desta dimensão.



No gráfico de barras acima, é possível perceber que, para a dimensão “esgotamento psicológico”, escores de todas as magnitudes estão distribuídos quando se considera a frequência de aparecimento na amostra. Enquanto isso, a dimensão “desapreço pessoal” apresenta uma alta frequência do escore máximo ao mesmo tempo que frequências inferiores

para os outros escores possíveis. A diferença significativa entre as médias, portanto, deve-se a essa diferença na configuração apresentadas pelas dimensões.

Percebe-se, com base nestes resultados, que a procrastinação de tarefas acadêmicas sempre ou quase sempre foi acompanhada de experiências psicológicas subjetiva subjetivamente negativas. Em consonância com os resultados aqui descritos, um estudo anterior realizado por Steel e Klingsieck (2016) encontrou, além das consequências acadêmicas, alto índice de consequências relacionadas à saúde, principalmente no que tange reações fisiológicas de estresse, exaustão e problemas no sono.

O estresse, que aqui também pode ser entendido como um fator intimamente relacionado ao esgotamento psicológico, também foi apontado como uma das principais consequências em outros estudos sobre procrastinação (Baumeister, 2018; Flett, Blankstein & Martin, 1995). Stainton, Lay e Flett (2000) apontaram para o papel da ruminação de pensamentos com conteúdo de preocupação relatados pelos procrastinadores, o que também pode estar intimamente relacionado à sensação de estresse e esgotamento.

Os escores dos participantes em cada uma das dimensões de consequências psicológicas da procrastinação também foram avaliados de modo a buscar diferenças entre grupos de estudantes. Quando a variável gênero foi considerada a fim de dividir a amostra em dois grupos (homens e mulheres), os dados revelam que as mulheres apresentam maiores escores de esgotamento psicológico ($M = 28,16$; $DP = 7,64$) do que os homens ($M = 25,07$; $DP = 7,87$). A diferença entre as médias dos escores dos dois grupos foi estatisticamente significativa, apresentando valores de $t(1123) = 5,53$, $p < 0,01$. Este padrão se repete quando avaliamos a dimensão “desapreço pessoal”. Novamente, as mulheres ($M = 21,79$; $DP = 7,02$) referiram maiores índices de desapreço pessoal em decorrência da procrastinação quando comparadas aos homens ($M = 19,51$; $DP = 7,52$). Esta diferença encontrada entre os grupos foi estatisticamente significativa, com valores de $t(1123) = 4,39$, $p < 0,01$.

Uma hipótese levantada para explicar esse fenômeno é a hipótese da socialização, que postula que a intensidade de estresse percebido pode ser condicionada por padrões de socialização (Ptacek, Smith & Dodge, 1994). De acordo com Hooyman (1989), o papel tradicional das mulheres na sociedade ocidental prevê maior expressão acerca de estados emocionais, enquanto dificulta para os homens admitirem e aceitarem se sentir fragilizados ou sem competência, uma vez que estimula que os membros do sexo masculino aparentem força e autonomia.

Em consonância com esta proposta, em um estudo espanhol conduzido por Einsebeck et al. (2019) as mulheres relataram, no geral, maiores níveis de estresse crônico e diário. No mesmo estudo, os homens apresentaram maior facilidade em se distanciarem emocionalmente de eventos estressores, percebendo-os com menor intensidade do que as mulheres. Tal diferença também pode explicar a razão pela qual mulheres apresentam escores maiores no item “esgotamento psicológico”, uma vez que se sentiriam mais a vontade para falar sobre afetos negativos, como sentimento de culpa, vergonha ou frustração. Resultados similares foram encontrados por Rosenfield & Mouzon (2012). Contudo, esta relação parece variar de acordo com a cultura. Um estudo recente realizado com acadêmicos chineses (Khalid, Zhang, Wang, Ghaffari, & Pan, 2019) encontrou índices maiores de procrastinação e estresse referidos por estudantes do sexo masculino. Esta variância, mais uma vez, aponta para a necessidade de estudos específicos com a população brasileira.

Quando considerado o tipo de instituição de ensino dos estudantes participantes (se pública ou privada) em relação aos escores da dimensão esgotamento psicológico, os resultados indicam uma maior média entre aqueles provenientes de instituições públicas ($M = 27,72$; $DP = 7,71$) quando comparados com os alunos de instituições privadas ($M = 26,78$; $DP = 8,01$). Contudo, a diferença existente não é estatisticamente significativa [$t(1124) = -1,71$, $p > 0,05$], indicando que o nível de esgotamento psicológico é semelhante entre alunos de instituições públicas e privadas. Já em relação à dimensão desapareço pessoal, alunos de instituições públicas ($M = 21,48$; $DP = 7,16$) novamente apresentam média ligeiramente superior àqueles de instituições privadas ($M = 20,70$; $DP = 7,26$). Apesar disso, novamente esta diferença não é estatisticamente significativa [$t(1124) = -1,53$, $p > 0,05$], revelando que alunos dessas instituições não diferem entre si quanto ao desapareço pessoal que decorre do comportamento de procrastinar tarefas acadêmicas.

A fim de identificar diferenças entre as médias dos escores entre alunos ingressantes no ensino superior e os demais alunos, a amostra de alunos de graduação foi dividida em dois grupos: aqueles que cursavam o primeiro ou segundo semestre constituíram um grupo, e os demais estudantes (do terceiro semestre em diante) constituíram um segundo grupo. Em relação à média dos escores na dimensão esgotamento psicológico, os alunos não ingressantes apresentaram médias maiores ($M = 27,87$; $DP = 7,86$) do que os alunos ingressantes ($M = 26,78$; $DP = 8,18$). Contudo, a diferença entre essas médias não foram estatisticamente significativas [$t(616) = -1,17$, $p > 0,05$], o que sugere não haver diferença nos escores entre os grupos avaliados. Para a dimensão desapareço pessoal, os estudantes ingressantes apresentaram

médias discretamente superiores ($M = 21,81$; $DP = 7,27$) quando comparados aos demais alunos ($M = 21,33$; $DP = 7,11$). Esta sutil diferença também se revelou não significativa [$t(616) = 0,562$, $p > 0,05$]. Uma possível explicação para tal pode advir dos estudos de.... que não identificaram diferenças significativas na incidência de procrastinação entre alunos da graduação e pós graduandos. Assim, pode-se especular que as consequências percebidas por estes grupos também sejam similares.

Buscou-se, também, avaliar se estudantes de primeira geração (aqueles que são os primeiros de suas famílias a adentrarem no Ensino Superior) apresentavam escores médios diferentes daqueles que não integravam este grupo. Quando observados os escores médios dos estudantes de primeira geração ($M = 28,79$; $DP = 7,50$) na dimensão esgotamento psicológico, estes apresentaram média superior aos demais alunos ($M = 26,98$; $DP = 7,84$). Este achado foi estatisticamente significativo [$t(1124) = 3,57$, $p < 0,01$], o que enfatiza que esta diferença provavelmente não se deve ao acaso e que, por isso, possivelmente possa ser encontrada na população. Em relação à dimensão desapeço pessoal, novamente os estudantes de primeira geração apresentaram escores mais elevados ($M = 22,58$; $DP = 6,82$) do que os demais estudantes ($M = 20,78$; $DP = 7,27$), sendo, também, estatisticamente significativa [$t(645.186) = 3,93$, $p < 0,01$].

Este achado pode indicar que ao procrastinar, estudantes de primeira geração percebem mais consequências negativas advindas desse comportamento. De acordo com Collier & Morgan (2007), além de possuírem menos exemplos familiares sobre rotina de estudos e desempenho acadêmico, estes alunos recebem menor apoio familiar, uma vez que os pais podem não compreender a pertinência ou as características das tarefas acadêmicas. A falta de apoio e informação, por sua vez, pode estar intimamente relacionada à sentimentos nervosismo e ansiedade (Tate et al., 2015).

Um estudo conduzido por Covarrubias, Valle, Laiduc e Azmitia (2018) também identificou que estes alunos apre sentam maiores responsabilidades dentro do círculo familiar, como promover apoio emocional e financeiro aos pais, o que também pode contribuir para maior dificuldade em priorizar tarefas acadêmicas. Além disso, o estudo verificou que estes alunos eram responsáveis por fornecer conselho e orientação para os pais, o que costuma ser o contrário nas famílias de estudantes de segunda geração ou mais.

Além destes componentes ambientais, estes alunos também referem baixa motivação diante das atividades acadêmicas, fator ligado à falha na autorregulação. Nesse sentido, a ausência de exemplos e de apoio pode dificultar a aprendizagem de estratégias de

autorregulação que parecem ser necessárias para evitar a procrastinação, favorecendo que este grupo experencie em maior grau sentimentos como culpa, vergonha, frustração, sensação de sobrecarga e estresse. Resultados foram encontrados por Reid & Moore (2008) indicando que estes alunos apresentam dificuldades em planejar o tempo que será gasto em tarefas acadêmicas e quando começá-las.

Por fim, a existência — ou não — de um diagnóstico de transtorno psiquiátrico também foi avaliada, a fim de identificar se poderia atuar como uma variável que interfere na média dos escores das dimensões da escala de consequências psicológicas. Para isso, a amostra de estudantes foi dividida em dois grupos: aqueles que já receberam algum diagnóstico de transtorno mental e aqueles que nunca tiveram diagnósticos desta natureza. Para a dimensão esgotamento psicológico, aqueles que já receberam diagnóstico obtiveram média superior ($M = 29,27$; $DP = 7,41$) em comparação aos demais, que nunca receberam diagnóstico deste tipo ($M = 26,65$; $DP = 7,83$). A diferença encontrada entre os grupos foi estatisticamente significativa [$t(1124) = -5,374$, $p < 0,01$], de modo que os alunos que já obtiveram diagnóstico de transtorno mental percebem consequências negativas da procrastinação, relacionadas à sensação de esgotamento psicológico, em grau mais elevado. Por fim, ao se considerar a dimensão despreço pessoal, o mesmo padrão se repete. Alunos com histórico de diagnóstico de transtorno mental apresentam média mais elevada ($M = 22,66$; $DP = 6,66$) do que aqueles que nunca obtiveram diagnóstico dessa categoria ($M = 20,64$; $DP = 7,34$). A diferença entre as médias dos dois grupos foi significativa [$t(793.438) = -4,62$, $p < 0,01$], sendo improvável que tal diferença se deva ao acaso.

Tal resultado é esperado ao analisarmos a similaridade entre sintomas de depressão e ansiedade (presentes em uma ampla gama de psicopatologias) (American Psychiatric Association, 2013) e as consequências da procrastinação percebidas por estudantes apontadas na literatura Martinčková & Enright (2018). Além disso, falha no processo autorregulatório é um sintoma comum de diversas psicopatologias como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Aggensteiner, 2019), Transtorno Depressivo Maior (Bakker, Cox, Hubley & Owens, 2019), Transtorno Obsessivo-Compulsivo (Chase et al., , Distúrbios Alimentares, Transtornos de ansiedade (Sarfán, Cody & Clerkin, 2018) entre outros, o que pode acarretar em uma maior predisposição a pessoas com estes transtornos a procrastinar e, portanto, experimentar consequências negativas. Da mesma forma, características cognitivas (como crenças disfuncionais sobre si mesmo) e comportamentais (padrões disfuncionais de comportamento) podem aumentar as chances do sujeito vivenciar estados negativos e

perceber-se ansioso, estressado, nervoso e experimentar sentimentos como culpa, vergonha, decepção, irritação ou frustração Glick et al. (2014).

Nesse sentido, Einsebeck et al. (2019) verificaram que altos níveis de procrastinação estão fortemente correlacionados a elevada prevalência de sofrimento psicológico, depressão, ansiedade e estresse. Um estudo conduzido por Dryden (2012) encontrou resultados semelhantes. Altas taxas de sofrimento psíquico positivamente correlacionadas com adoecimento mental também foram descritas por Gagnon, Dionne & Pychyl (2016). Assim, a procrastinação acadêmica pode depender da capacidade do sujeito de se autorregular diante destes estados negativos de forma a não evitar a tarefa proposta (Eckert et al., 2016).

Tendo em vista que ambas as dimensões da escala de consequências psicológicas da procrastinação refletem o sofrimento subjetivo vivenciado por estudantes em decorrência do comportamento procrastinatório, buscou-se avaliar se haveriam correlações significativas — e, caso sim, que magnitude apresentariam — entre as duas dimensões e medidas que avaliam a presença de sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Além disso, tendo em vista que estudos na área de procrastinação acadêmica sugerem uma diminuição deste comportamento (e, portanto, do sofrimento a ele associado, com o avançar da idade), a existência e magnitude de uma correlação entre as dimensões e a idade também foi avaliada. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações entre as dimensões e medidas associadas

	Idade	Esgotamento Psicológico	Desapreço Pessoal	Depressão (DASS)	Ansiedade (DASS)	Estresse (DASS)
Esgotamento Psicológico	-0,099*	1	0,753*	0,540*	0,484*	0,607*
Desapreço Pessoal	-0,096*	0,753*	1	0,506*	0,426*	0,527*

* significativas em um nível de $p < 0,01$

Tendo em vista os parâmetros que sugerem Bisquerra, Sarriera e Martínez (2004), correlações de magnitude entre 0,20 e 0,40 foram consideradas baixas, de 0,40 a 0,60 moderadas e superiores a 0,60, altas. A correlação entre cada uma das dimensões e a variável idade é muito pequena, porém significativa. A hipótese de que estariam negativamente

correlacionadas foi confirmada, apesar da diminuta relação entre as variáveis. Além disso, assim como o esperado, correlações altas e positivas foram encontradas entre as duas dimensões, o que reforça que ambas estão relacionadas a um mesmo fenômeno (consequências psicológicas negativas do comportamento de procrastinar).

A influência da idade, conforme esperado, demonstrou que alunos mais novos percebem mais consequências negativas advindas da procrastinação. Uma vez que estudos indicam que a idade está negativamente correlacionada com a habilidade de evitar a procrastinação e do desenvolvimento da capacidade de autorregulação, pode-se pensar que estudantes mais jovens procrastinam mais tarefas acadêmicas e, portanto, vivenciam maiores níveis de consequências psicológicas em função do atraso disfuncional. Nesse sentido, diversos estudos apontam para a diminuição da procrastinação conforme o sujeito envelhece (Svartdaal & Steel, 2017; He, 2017)

As correlações das dimensões com os sintomas de depressão, ansiedade e estresse apresentaram magnitudes entre médias a altas. Ambas se correlacionam de maneira muito similar com as variáveis psicopatológicas. O relacionamento positivo entre as variáveis sugere a associação esperada, de que maior presença de consequências psicológicas negativas percebidas da procrastinação está de alguma forma correlacionada à experiência de sintomas negativos, compatíveis com quadros de depressão, ansiedade e estresse.

As diversas consequências negativas percebidas relatadas pelos estudantes procrastinadores, como sentimentos de culpa, vergonha, irritabilidade, ansiedade, agitação, dificuldade de atenção e concentração, falta de energia e motivação e sensação de sobrecarga tem íntima relação ou até mesmo correspondem a sintomas de depressão e ansiedade (American Psychiatric Association, 2013), o que demonstra a importância de se conhecer, a fundo, a relação entre adoecimento mental e procrastinação. De acordo com Chew, Zain, & Hassan (2013), a capacidade de manejar estados psicológicos aversivos está intimamente correlacionada a quantidade de comportamento procrastinatório.

Da mesma forma, um estudo conduzido por Klibert, Langhinrichsen-Rohling, Luna, & Robichaux (2011). identificou que a procrastinação acadêmica está intimamente relacionada a maiores índices de depressão e suicídio. Contudo, vale ressaltar que, a partir das análises aqui desempenhadas, não se pode avaliar se a percepção da existência de consequências psicológicas negativas contribui para os sintomas de depressão, ansiedade e estresse, ou se a existência prévia de sintomas vinculados a adoecimento mental aumentam o comportamento de procrastinar e, portanto, maximizam as consequências negativas de tal comportamento. A

partir dos dados aqui expostos, pode-se somente concluir que existe uma relação entre tais variáveis.

6. CONCLUSÃO

A partir da análise dos dados relatados na discussão deste trabalho, percebe-se que a amostra apresentou correlações previstas pela literatura entre idade, gênero e presença de diagnóstico psiquiátrico na percepção de consequências negativas da procrastinação. Da mesma forma, a maior presença de sintomas de ansiedade, depressão e estresse em alunos cuja experiência dessas consequências foi mais elevada.

Os resultados do presente estudo indicam que procrastinação acadêmica acarreta em diversas consequências negativas percebidas pelos estudantes, como variáveis correspondentes à componentes de desapeço pessoal (culpa, vergonha de si mesmo, frustração, decepção e irritabilidade) e fatores ligados ao esgotamento psicológico (estresse, nervosismo, ansiedade, agitação, dificuldade de atenção e concentração, falta de energia e motivação e sensação de sobrecarga). Estas variáveis, por sua vez, estão intimamente relacionadas a sintomas psicológicos de depressão, estresse e ansiedade.

A presente pesquisa também aponta para a maior prevalência de consequências psicológicas negativas nos alunos do sexo feminino, indicando necessidade de que esta particularidade também seja levada em consideração em estudos futuros. Além disso, identificou-se maior sofrimento psíquico em alunos mais jovens e a análise dos dados sugeriu que esse grupo também apresenta maior risco de adoecimento psíquico. Da mesma forma, alunos de primeira geração também relatam experimentar mais consequências negativas diante do fenômeno.

Ter recebido um diagnóstico psiquiátrico previamente também se correlacionou positivamente com a percepção de mais consequências negativas da procrastinação. Porém, não foram encontradas diferenças significativas entre estudantes de universidades públicas e privadas no que tange as consequências psicológicas da procrastinação. Mais uma vez, a especificidade da realidade brasileira torna difícil a comparação com a literatura internacional, em razão das particularidades da organização do ensino superior em cada país. A maioria dos estudos realizados ocorreu em países onde inexistente tal diferenciação ou, mesmo existindo, se apresenta de maneira diversa, como países da América do Norte, Europa e Ásia.

A partir dos dados encontrados no presente estudo, sugere-se novas pesquisas para melhor compreender a relação entre o fenômeno da procrastinação e consequências psicológicas em estudantes universitários brasileiros. Também se encoraja estudos que proponham intervenções pensadas para estes grupos, levando em conta suas particularidades,

a fim de diminuir a incidência do fenômeno da procrastinação acadêmica ou de minimizar efeitos negativos advindos dela.

7. REFERÊNCIAS

- Ainslie, G., & Haslam, N. (1992). Hyperbolic Discounting. In G. Loewenstein & J. Elster (Eds.), *Choice over Time* (pp. 57-92). New York: Russell Sage Foundation.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Vohs, K. D. (2018). The Strength Model of Self-Regulation: Conclusions From the Second Decade of Willpower Research. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 141–145. <https://doi.org/10.1177/1745691617716946>
- Boysan, M., & Kiral, E. (2016). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3), 284–296. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1213374>
- Brito, F. de S., & Bakos, D. D. G. S. (2013). Procrastination and cognitive-behavioral therapy: an integrative review. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 9(1). <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20130006>
- Brunnermeier, M. K., Papakonstantinou, F., & Parker, J. A. (2017). Optimal Time-Inconsistent Beliefs: Misplanning, Procrastination, and Commitment. *Management Science*, 63(5), 1318–1340. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2015.2360>
- Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic Procrastination of Undergraduates: Self-determination Theory and Academic Motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735–743. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891780>
- Chew, B. H., Zain, A. M., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-44>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Day, V., Mensink, D., & O’Sullivan, M. (2000). Patterns of Academic Procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120–134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Dryden, W. (2012). Dealing with Procrastination: The REBT Approach and a Demonstration Session. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 264–281. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0152-x>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>

- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *13*, 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Enumo, S. R. F., & Kerbauy, R. R. (1969). Procrastinação: descrição de comportamento de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *1*(2). <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v1i2.278>
- Fernández-Theoduloz, G., Paz, V., Nicolaisen-Sobesky, E., Pérez, A., Buunk, A. P., Cabana, Á., & Gradin, V. B. (2019). Social avoidance in depression: A study using a social decision-making task. *Journal of Abnormal Psychology*, *128*(3), 234–244. <https://doi.org/10.1037/abn0000415>
- Ferrari, J. R., Díaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Díaz, K., & Argumedo, D. (2007a). Frequent Behavioral Delay Tendencies By Adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *38*(4), 458–464. <https://doi.org/10.1177/0022022107302314>
- Ferrari, Joseph & Doroszko, Ewa & Joseph, Nancy. (2005). Exploring Procrastination in Corporate Settings: Sex, Status, and Settings for Arousal and Avoidance Types. *Individual Differences Research*. 3. 140-149.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, *39*(2), 199–215. <https://doi.org/10.1023/a:1018768715586>
- Ferrari, Joseph & Sanders, Sarah. (2006). Procrastination Rates Among Adults With and Without AD/HD: A Pilot Study. *Counseling and Clinical Psychology Journal*. 3. 2-9.
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: The Use of Daily Logs. *Psychology in the Schools*, *37*, 359-366. [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807\(200007\)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y)
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995a). Procrastination, Negative Self-Evaluation, and Stress in Depression and Anxiety. *Procrastination and Task Avoidance*, 137–167. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995b). Procrastination, Negative Self-Evaluation, and Stress in Depression and Anxiety. *Procrastination and Task Avoidance*, 137–167. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7
- Fulano, C., Cunha, J., Núñez, J. C., Pereira, B., & Rosário, P. (2018). Mozambican adolescents' perspectives on the academic procrastination process. *School Psychology International*, *39*(2), 196–213. <https://doi.org/10.1177/0143034318760115>
- Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *5*(2), 97–102. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.04.002>

- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2018). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374–382. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1484361>
- Geara, G. B., Hauck Filho, N., & Pereira Teixeira, M. A. (2017). Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. *Psico*, 48(2), 140. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635>
- Gibbons, M. M., Rhinehart, A., & Hardin, E. (2016). How First-Generation College Students Adjust to College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(4), 488–510. <https://doi.org/10.1177/1521025116682035>
- Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 81–88. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225–233. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014>
- He, S. (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 05(10), 12–24. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- Hooyman, N. R. (1989). Gender and Stress. Edited by Rosalind C. Barnett, Lois Biener, and Grace K. Baruch. New York: Free Press, 1987. 386 pp. \$29.95 hardback. *Social Work*, 34(3), 276. <https://doi.org/10.1093/sw/34.3.276-a>
- Khalid, A., Zhang, Q., Wang, W., Ghaffari, A. S., & Pan, F. (2019). The relationship between procrastination, perceived stress, saliva alpha-amylase level and parenting styles in Chinese first year medical students. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 12, 489–498. <https://doi.org/10.2147/prbm.s207430>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154–157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>

- Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Luna, A., & Robichaux, M. (2011). Suicide Proneness in College Students: Relationships with Gender, Procrastination, and Achievement Motivation. *Death Studies*, 35(7), 625–645. <https://doi.org/10.1080/07481187.2011.553311>
- Martinčeková, L., & Enright, R. D. (2018). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of affect. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9926-3>
- Milgram, N. A., Gehrman, T., & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1307–1313. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90173-m](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90173-m)
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Retrieved from ProQuest Information & Learning.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Statistics Anxiety and the Role of Self-Perceptions. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 323–330. <https://doi.org/10.1080/00220670009598724>
- ONWUEGBUZIE, A. J. (2001). WRITING APPREHENSION AND ACADEMIC PROCRASTINATION AMONG GRADUATE STUDENTS. *Perceptual and Motor Skills*, 92(2), 560. <https://doi.org/10.2466/pms.92.2.560-562>
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. <https://doi.org/10.3200/socp.149.2.241-257>
- Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic Procrastination: The Perspective of University Counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185–201. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9150-z>
- Ptacek, J. T., Smith, R. E., & Dodge, K. L. (1994). Gender Differences in Coping with Stress: When Stressor and Appraisals Do Not Differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(4), 421–430. <https://doi.org/10.1177/0146167294204009>
- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203–212. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>
- Pychyl, Timothy & Lee, Jonathan & Thibodeau, Rachele & Blunt, Allan. (2012). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*. 15. 239-254.
- Rakes, G.C. & Dunn, K.E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93. Retrieved November 29, 2019 from <https://www.learntechlib.org/p/109409/>
- Ramsay, J. (2002). A Cognitive Therapy Approach for Treating Chronic Procrastination and Avoidance: Behavioral Activation Interventions. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 55(2–3), 79–92. <https://doi.org/10.3200/jgpp.55.2.79-92>

- Rebetez, M. M. L., Barsics, C., Rochat, L., D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2016). Procrastination, consideration of future consequences, and episodic future thinking. *Consciousness and Cognition*, *42*, 286–292. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.04.003>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015a). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, *76*, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015b). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, *76*, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rosenfield, S., & Mouzon, D. (2012). Gender and Mental Health. *Handbooks of Sociology and Social Research*, 277–296. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_14
- Sahin, Y. L. (2014). Comparison of users' adoption and use cases of Facebook and their academic procrastination. *Digital Education Review*, *26*, 127–138. <https://doi.org/10.1344/der.2014.25.127-138>
- Salgado, F. A. de F., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2018). Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*, *23*(4), 667–679. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>
- Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: Um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, *2*(2), 242. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2011v2n2p242>
- Schouwenburg, H. C. (2004). *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. United States of America: American Psychological Association.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, *135*(5), 607–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). “I’ll look after my health, later”: an investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, *35*(5), 1167–1184. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00326-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00326-4)
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, *7*(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

- Soror, A. A., Steelman, Z. R., & Limayem, M. (2012). Discipline Yourself Before Life Disciplines You: Deficient Self-Regulation and Mobile Phone Unregulated Use. *2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences*. <https://doi.org/10.1109/hicss.2012.219>
- Stainton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 297-312
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *49*(3), 175–180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, *30*(1), 95–106. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00013-1)
- Steel, P., & Ferrari, J. (2012). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators’ Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality*, *27*(1), 51–58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Strongman, K. T., & Burt, C. D. B. (2000). Taking Breaks From Work: An Exploratory Inquiry. *The Journal of Psychology*, *134*(3), 229–242. <https://doi.org/10.1080/00223980009600864>
- Su, T., Guo, Y., Chen, Z., Zhang, S., Huang, X., & Feng, T. (2018). The neural basis underlying procrastination: a large-scale study of brain networks. *SCIENTIA SINICA Vitae*, *49*(1), 77–88. <https://doi.org/10.1360/n052018-00158>
- Svartdal, F., Pfuhl, G., Nordby, K., Foschi, G., Klingsieck, K. B., Rozental, A., ... Rębkowska, K. (2016). On the Measurement of Procrastination: Comparing Two Scales in Six European Countries. *Frontiers in Psychology*, *7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01307>
- Svartdal, F., & Steel, P. (2017). Irrational Delay Revisited: Examining Five Procrastination Scales in a Global Sample. *Frontiers in Psychology*, *8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01927>
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in Initiating Aversive Goals. *Applied Psychology*, *49*(3), 372–389. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00021>
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, *35*(6), 1401–1418. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00358-6)
- van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, *25*, 73–85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>

- Vignola, R. C. B., & Tucci, A. M. (2014). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of Affective Disorders, 155*, 104–109. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.10.031>
- Wadden, T. A., Brownell, K. D., & Foster, G. D. (2002). Obesity: Responding to the global epidemic. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(3), 510–525. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.70.3.510>
- Wohl, M. J. A., Pychyl, T. A., & Bennett, S. H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences, 48*(7), 803–808. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.029>
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2018). An Exploration of Problematic Smartphone Use among Chinese University Students: Associations with Academic Anxiety, Academic Procrastination, Self-Regulation and Subjective Wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*(3), 596–614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>
- Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts. *Emotion in Education, 165–184*. <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50011-3>