



## Adaptação portuguesa do questionário *Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors (A&B)*

Ana Sofia Soares <sup>a</sup>, José Luís Pais-Ribeiro<sup>b</sup>, & Isabel Silva<sup>c</sup>

<sup>a</sup> ISAVE – Instituto Superior de Saúde; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). E-mail: [anasofiabsoares@gmail.com](mailto:anasofiabsoares@gmail.com)

<sup>b</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). E-mail: [jlpr@fpce.up.pt](mailto:jlpr@fpce.up.pt)

<sup>c</sup> Universidade Fernando Pessoa, Porto. E-mail: [isabels@ufp.edu.pt](mailto:isabels@ufp.edu.pt)

Copyright © 2024.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

## Resumo

**Introdução.** No âmbito da Perspetiva Desenvolvimento Positivo dos Adolescentes, o Modelo de Recursos do Desenvolvimento - *Developmental Assets*<sup>®</sup> - associa características contextuais positivas a competências e valores pessoais com o objetivo de compreender o desenvolvimento saudável na adolescência. O Modelo avalia a experiência de 40 Recursos individuais através do questionário Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors<sup>®</sup> (A&B).

**Método.** Este estudo analisa as propriedades psicométricas do questionário Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors. Participam neste estudo 503 estudantes Portugueses, idade média de 15.92 anos (DP=1.17), 63% do género feminino.

**Resultados.** Os resultados sugerem que a versão portuguesa do questionário A&B possui qualidades psicométricas similares às da versão original.

**Discussão e Conclusão.** Sugere-se o questionário A&B como apropriado para avaliar a experiência de Recursos de Desenvolvimento na população de portuguesa.

## Palavras-chave

Recursos de desenvolvimento, desenvolvimento positivo, perspetiva de desenvolvimento positivo dos adolescentes, estudo de adaptação.

## Introdução

No estudo da adolescência, a Perspetiva do Desenvolvimento Positivo dos Adolescentes surge com a adoção de sistemas desenvolvimentistas ou modelos dinâmicos do comportamento que realçam a plasticidade do desenvolvimento humano, destacando a importância das relações interindividuais e do posicionamento contextual dos indivíduos, como condição de variabilidade ao longo do desenvolvimento (Benson et al., 2006). Deste modo, compreender o desenvolvimento humano implica considerar de modo integrado, os níveis individuais e contextuais de organização, numa perspetiva relacional e temporal (Lerner et al., 2018; Lerner et al. 2015; Lerner & Overton, 2008; Lerner & Steinberg, 2009). No âmbito desta perspetiva, diversas abordagens procuram articular os conceitos e princípios fundamentais do desenvolvimento positivo dos adolescentes (Catalano et al., 2004; Connell et al., 2001; Eccles & Gootman, 2002; Hamilton et al., 2004; Lerner et al., 2006).

Damon (2004), Eccles e Gootman (2002), Small e Memmo (2004) explicam que o Modelo de Recursos do Desenvolvimento constitui uma abordagem importante na compreensão do desenvolvimento positivo na adolescência conhecido como *Developmental Assets*<sup>®</sup> (Benson, 2006). Benson, et al., (2011) explicam que este Modelo começou a ser desenvolvido em 1990, continuando nos anos seguintes a ser aperfeiçoado. Os Recursos do Desenvolvimento consistem numa lista de componentes ou qualidades úteis e valiosas, assim como as suas experiências, para as crianças, jovens. Foram desenvolvidos a partir de uma síntese compreensiva de estudos sobre o desenvolvimento dos adolescentes, prevenção, redução de risco, fatores protetores, e resiliência (Scales & Leffert, 2004).

Os Recursos do Desenvolvimento são definidos como relações, capacidades, oportunidades e valores que ajudam a orientar os adolescentes para um desenvolvimento positivo (Benson, 2006; Benson & Scales, 2011; Benson et al., 2011; Scales & Leffert, 2004; Soares et al., 2018). Este Modelo baseia-se numa teoria que associa características contextuais positivas (Recursos Externos) a competências e capacidades (Recursos Internos), orientado pela hipótese de que os Recursos Externos e Internos constituem Blocos de Construção (*“Building Blocks”*) dinamicamente interligados (Benson et al., 2006, p.906) que, em combinação, previnem comportamentos de risco (Benson & Scales, 2009) e reforçam de muitas formas um desenvolvimento bem-sucedido (Benson et al., 2006; Benson & Scales, 2011; Scales et al., 2000). Aspectos centrais no Modelo de Recursos de Desenvolvimento é a assunção que a pessoa em desenvolvimento e os contextos em que está inserida estão em interação dinâmica constante, assente numa metateoria mais ampla, a *“Developmental Systems Theory”* (Lerner et al., 2018; Lerner et al. 2015; Lerner & Overton, 2008; Lerner & Steinberg, 2009; Overton, 2015). O modelo tem sido utilizado em diversas áreas, incluindo psicologia do desenvolvimento (Benson et al., 2006), psicologia comunitária (Chinman et al., 2012; Dell et al., 2013), educação (Scales et al., 2006; Starkman, et al., 2006; Stevens & Wilkerson, 2010), trabalho social (Vimont, 2012), psicologia clínica e aconselhamento (Duncan et al., 2007; Short & Russell-Mayhew, 2009).

O modelo identifica 40 Recursos agrupados, em 20 Recursos Externos que constituem características do ambiente promotoras de saúde, e 20 Recursos Internos que constituem

compromissos, valores, e competências, descritos em Benson (2006) e em Scales e Leffert (2004), e que são apresentados de forma sumária na Tabela 1 (Benson, 2006; 2007; Benson, Leffert, Scales, et al., 1998; Benson et al., 2006; Benson, Scales, & Syvertsen, 2011; Scales & Leffert, 2004; Soares et al., 2018).

**Tabela 1.** Modelo de Recursos de Desenvolvimento – *Developmental Assets*<sup>®</sup>

Recursos de Desenvolvimento	
Recursos Externos	Recursos Internos
Categoria Suporte	Categoria Compromisso com a Aprendizagem
Recurso 1: Suporte familiar	Recurso 21: Motivação para a aprendizagem
Recurso 2: Comunicação familiar positiva	Recurso 22: Compromisso com a escola
Recurso 3: Relações com outros adultos	Recurso 23: Trabalho de casa
Recurso 4: Vizinhança atenciosa	Recurso 24: Relação com a escola
Recurso 5: Ambiente escolar cuidador	Recurso 25: Satisfação com a leitura
Recurso 6: Envolvimento dos pais com a escola	Categoria Valores Positivos
Categoria Empowerment	Recurso 26: Atenção
Recurso 7: Comunidade valoriza os adolescentes	Recurso 27: Igualdade e justiça social
Recurso 8: Adolescentes como recursos	Recurso 28: Integridade
Recurso 9: Serviço aos outros	Recurso 29: Honestidade
Recurso 10: Segurança	Recurso 30: Responsabilidade
Categoria Limites e Expectativas	Recurso 31: Controle
Recurso 11: Limites na família	Categoria Competências Sociais
Recurso 12: Limites na escola	Recurso 32: Planear e tomar decisões
Recurso 13: Limites na vizinhança	Recurso 33: Competência interpessoal
Recurso 14: Adultos modelo de comportamento	Recurso 34: Competência cultural
Recurso 15: Influência positiva dos amigos	Recurso 35: Capacidade de resistência
Recurso 16: Elevadas expectativas	Recurso 36: Resolução de conflitos pacífica
Categoria Utilização Construtiva do tempo	Categoria Identidade Positiva
Recurso 17: Atividades criativas	Recurso 37: Poder pessoal
Recurso 18: Programas para Adolescentes	Recurso 38: Autoestima
Recurso 19: Comunidade religiosa	Recurso 39: Sentido de propósito
Recurso 20: Tempo em casa	Recurso 40: Visão positiva do futuro pessoal

*Nota: Copyright © 2012, Search Institute, Minneapolis, MN; 800-888-7828; www.search-institute.org. All rights reserved. Do not reproduce.*

Os Recursos Externos referem-se às experiências de desenvolvimento positivas de relações e oportunidades que os adultos proporcionam. Estas surgem através da constante exposição a interações informais com adultos e pares cuidadores e responsáveis, e podem ser reforçadas por uma rede mais extensa de instituições comunitárias (Benson, 2006; Benson et al., 2011; Scales & Leffert, 2004). Estes compreendem quatro Categorias: Suporte, Empowerment, Limites e Expectativas, e Uso Construtivo do Tempo (Benson, 2006; Scales & Leffert, 2004). A Categoria de Suporte abrange uma variedade de oportunidades de experiência de afirmação, aprovação e aceitação, em vários contextos: família, relações com outros adultos, vizinhança e escola. Estas experiências incluem suporte relacional e ambientes acolhedores e de cuidado. Empowerment representa uma variedade de fatores que

incentivam os adolescentes a tornarem-se atores na própria comunidade, com foco em sentirem-se valorizados e úteis neste contexto. Foca a percepção da comunidade sobre os adolescentes e oportunidades para estes contribuírem significativamente para a sociedade. Limites e Expectativas avaliam a importância de mensagens claras e consistentes em diferentes contextos nos quais os adolescentes estão envolvidos, nos quais, a família, escola e vizinhança. A presença de adultos e pares que modelam comportamentos positivos e responsáveis e o grau em que os pais e professores têm expectativas elevadas também foram incluídos. Uso Construtivo do Tempo refere-se à importância de uma variedade de oportunidades construtivas que devem estar disponíveis a todos os adolescentes, permitindo compreender como estes utilizam o seu tempo na escola, em ambientes comunitários, em casa, assim como em vários tipos de atividades (Benson, 2006; Scales & Leffert, 2004).

Por sua vez, os Recursos Internos consistem em competências, aptidões e auto percepções que os adolescentes desenvolvem gradualmente ao longo do tempo como resultado de inúmeras experiências, sendo o crescimento destes Recursos um processo idiossincrático de autorregulação (Benson, 2006; Benson et al., 2011; Scales & Leffert, 2004). Incluem quatro Categorias: Compromisso com a Aprendizagem, Valores Positivos, Competências Sociais, e Identidade Positiva (Benson, 2006; Scales & Leffert, 2004). A Categoria de Compromisso com a Aprendizagem inclui a combinação de crenças pessoais, valores e capacidades relacionadas com um desempenho escolar bem-sucedido. Inclui o compromisso com atividades escolares, o sentimento de pertença ao ambiente escolar, motivação e compromisso com a aprendizagem, e expectativas para o sucesso. Valores Positivos representam valores prossociais e valores de carácter pessoal. Estes podem ser definidos como convicções básicas sobre o que é correto, bom e desejável, que se tornam compromissos profundos que orientam a forma como os adolescentes pensam e agem. Competências Sociais incluem um conjunto de capacidades que os adolescentes necessitam para lidar com escolhas, desafios, oportunidades e interagir efetivamente com os outros. Refere-se ao funcionamento adaptativo em que o indivíduo pode recorrer a recursos pessoais e ambientais. Identidade Positiva centra-se na percepção do adolescente em relação ao seu futuro, autoestima, poder pessoal e sentido de propósito (Benson, 2006; Scales & Leffert, 2004).

Com o objetivo de avaliar a experiência dos 40 Recursos individuais em adolescentes foi desenvolvido pelo Search Institute o questionário *Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors*<sup>®</sup> (A&B) (Benson et al., 1998; Leffert et al., 1998). A qualidade deste questionário reside na clareza e simplicidade de interpretação dos dados para fins educacionais e de comunicação pública, constituindo o instrumento mais utilizado na investigação sobre os Recursos do Desenvolvimento (Benson et al., 2011). Os Recursos e os itens individuais que os compõem representam importantes aspetos do que é refletido na literatura como a estrutura desses domínios, e indicam medir o pretendido no seu desenvolvimento. A extensiva revisão da literatura desenvolvida por Scales e Leffert (2004) suporta a conceptualização dos recursos e respetivas categorias de recursos como importantes aspetos na vida dos adolescentes,

demonstrando uma correlação com promoção de comportamentos saudáveis e prevenção de comportamentos comprometedores de saúde ou de risco.

Embora o estudo de validade do A&B de Leffert et al. (1998) tenha recorrido à análise fatorial exploratória ou autores verificaram que os fatores tenderam a se definir pela sua associação estatística com uma área de conteúdo particular, isto é, família, escola, ou comunidade, enquanto, tanto os Recursos individuais, como as respectivas Categorias de Recursos estabelecidos pelo Modelo definem um constructo em vários contextos. Assim, o conteúdo assume uma centralidade decisiva na definição da validade (Pais-Ribeiro, 2013). Sireci (1998) e Sireci e Faulkner-Bond (2014) descrevem-no como o grau em o conteúdo do questionário é congruente com os propósitos da avaliação, incluindo quatro elementos sobre a qualidade do instrumento: definição do domínio, representação do domínio, relevância do domínio, e adequação do processo de desenvolvimento do questionário.

A validade é, por definição, “*the degree to which evidence and theory support the interpretation of test scores for proposed uses of tests*” (American Educational Research Association, et al., 2014, p.11). Salienta-se que a validade de todo e qualquer instrumento de avaliação não se expressa por um número: ela requer uma análise complexa que relacione diversos aspetos, nomeadamente, objetivos da avaliação, contexto, variáveis a avaliar, sujeito ou população avaliada e, essencialmente, os resultados, as consequências da avaliação (Pais-Ribeiro, 2013). Desde esta última alteração a validade tornou-se uma abordagem integrada, incluindo dados sobre conteúdo, critério, constructo, fidelidade, assim como outros parâmetros associados à teoria dos testes, incluindo as suas consequências, consolidando-se como o elemento central e fundamental de qualquer técnica de avaliação (American Educational Research Association, et al., 2014; Elosua & Iliescu, 2012; Kane, 2001; 2013; Pais-Ribeiro, 2013).

Notamos que o desenvolvimento do questionário *Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors*<sup>®</sup> (A&B) adotou o modelo formativo, isto é, a variável latente é causada pelos indicadores (Avila, et al., 2015; Bagozzi, 2011; Coltman et al., 2008; Costa, 2015; Zumbo et al., 2002). De notar que no modelo formativo a causalidade emerge do indicador para o constructo, enquanto no modelo reflexivo a causalidade surge da variável latente, ou constructo, para o indicador. De uma perspetiva holística (Bagozzi, 2011), a medição tem sido descrita como um processo empírico de atribuir números a objetos ou eventos de acordo com uma regra, assim como uma atividade intelectual de dar significado às variáveis teóricas (Stevens, 1959). Um modelo de medição descreve a relação entre um constructo e seus indicadores (Diamantopoulos et al., 2008). Um constructo pode ser definido como um fenómeno abstrato de interesse, e indicadores como os elementos observáveis utilizados para avaliar este constructo (Avila et al., 2015; Bagozzi, 2011; Diamantopoulos et al., 2008).

Neste sentido, é necessária a adoção de um modelo de medida apropriado para dar significado às relações que emergem no modelo estrutural (Avila et al., 2015; Coltman et al., 2008). O presente estudo visa adaptar o questionário *Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors*<sup>®</sup> para a população Portuguesa, realizando-se a inspeção dos dados com recurso ao que Cronbach e Meehl (1955) denominaram de rede nomológica (ou

*nomological network*), a qual relaciona quantidades ou propriedades observáveis umas com as outras, relaciona constructos observáveis com os teóricos, e relaciona constructos teóricos uns com os outros de modo fazer observações integradas, realizar inferências, para evidenciar a existência de validade. Como salientam Avila et al., (2015), o significado do constructo depende da sua relação com os seus indicadores, mas também da sua relação com outros constructos com os quais estará ligado e que será identificada com recurso à rede nomológica. Este método (rede nomológica ou *nomological network*), proposto por Cronbach e Meehl (1955), constitui o método mais apropriado para a análise da validade, no sentido em que nela todos os aspetos, estatísticos e teóricos são considerados em simultâneo e em interação (Pais-Ribeiro, 2013).

O objetivo do presente estudo consiste em adaptar o questionário *Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors*® para a população portuguesa, adotando uma perspetiva conservadora, com o propósito de manter uma equivalência conceptual e métrica que reflita os pressupostos teóricos estabelecidos pelo Modelo de Recursos.

## Métodos

### Participantes

Este estudo exploratório inclui 503 estudantes a frequentar o sistema de ensino regular entre o 9º e o 12º ano de escolaridade de uma escola pública, com idades compreendidas entre os 13 e 19 anos de idade ( $M = 15.92$ ;  $DP = 1.17$ ), 63% do sexo feminino.

### Instrumentos

O questionário *Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors*® (A&B), que se designará em português por *Perfis da Vida de Estudante: Atitudes e Comportamentos*, é dirigido a adolescentes com idades compreendidas entre os 12 aos 18 anos em contexto escolar. Desenvolvido na perspetiva do modelo formativo (Coltman et al., 2008), é constituído por 159 itens de autorrelato. A avaliação da experiência dos 40 Recursos individuais compreende 92 itens, que consistem, a sua maioria, afirmações relativamente às quais são apresentadas opções de resposta numa escala tipo *Likert* de cinco posições que variam entre, por exemplo, “1 = concordo muito” e “5 = discordo muito”, “1 = nada importante” e “5 = extremamente importante”, “1 = não sou nada assim” e “5 = sou muito assim”. Os restantes itens que compreendem o questionário incluem a avaliação de características sociodemográficas, comportamentos de risco e experiência de *Thriving* (*Thriving* refere-se a um desenvolvimento ótimo – Bundick et al., 2010; Scales et al., 2000; Soares et al., 2020).

Existem duas abordagens para descrever a experiência de Recursos: 1) Os dados podem ser analisados assumindo-se que se trata de uma escala do tipo *Likert*, sendo que o valor obtido em cada um dos Recursos é interpretado da seguinte forma: quanto mais elevada a pontuação, maior a experiência do Recurso; 2) Por sua vez, para fins de comunicação, a pontuação de cada Recurso pode ser utilizada como variável dicotómica, isto é, o adolescente

tem ou não tem o Recurso. Desta pontuação de cada um dos 40 Recursos resulta um Índice em que a pontuação varia entre 0-40 Recursos, o qual descreve o número médio de Recursos que cada adolescente possui.

Esta abordagem proporciona ainda a análise do conceito de *Níveis de Recursos*, o qual reflete o continuum mais amplo de desenvolvimento saudável e define quatro Níveis de Recursos com base no Índice de Recursos que o adolescente experimenta, representando um continuum de desenvolvimento de “*At-risk*” a “*Optimal*”, assim como o axioma da Construção de Recursos “*the more assets, the better*”: Nível 1 - *At-risk Development*: 0 a 10 Recursos; Nível 2 - *Vulnerable Development*: 11 a 20 Recursos; Nível 3 - *Adequate Development*: 21 a 30 Recursos; e Nível 4 - *Optimal Development*: 31 a 40 Recursos (Benson, Leffert, Scales, et al., 1998; Leffert et al., 1998).

Percepção de Saúde – Avaliada com o item de Percepção Geral de Saúde constituinte do questionário SF-36 (primeiro item do questionário), desenvolvido por Ware et al. (1993) e validado para Portugal por Ferreira e Santana (2003), o qual questiona: “*Em geral, dirias que a tua saúde é?*”, com opções de resposta numa escala do tipo *Likert* com cinco posições, que varia entre “1 = excelente” a “5 = fraca”. Pontuações inferiores indicam melhor percepção de saúde.

Satisfação com a Vida – Avaliada pela Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), desenvolvida por Diener et al. (1985) e Pavot e Diener (1993) e validada para Portugal por Neto et al. (1990). Consiste numa escala de cinco itens que avaliam a satisfação com a vida global, que consistem em afirmações às quais o participante responde numa escala do Tipo *Likert*, de sete posições entre “1 = totalmente em desacordo” e “7 = totalmente de acordo”, com resultados elevados designando maior satisfação com a vida. No presente estudo os resultados da análise de consistência interna da escala apresentaram valores considerados aceitáveis,  $\alpha = .83$  (Cronbach, 1951).

Escala de *Thriving* - A Escala de *Thriving*, é parte integrante do questionário Perfis da Vida de Estudante: Atitudes e Comportamentos – A&B® 1– *Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors*® (A&B) (Benson et al., 1998; Leffert et al., 1998; Search Institute, 2017, Soares et al., 2020). O Search Institute focou sete indicadores de *Thriving* na adolescência (Scales et al., 2000): 1) Sucesso Escolar; 2) Liderança; 3) Ajudar os Outros; 4) Preservar Saúde Física; 5) Adiar a Gratificação; 6) Valorizar a Diversidade; e 7) Superar a Adversidade. Avaliada através do autorrelato do adolescente numa escala tipo *Likert* de 5 pontos variando por exemplo de “1 = sou muito assim” a “5 = não sou nada assim”. Pontuações mais elevadas indicam maior experiência de *Thriving*.

Afeto Positivo e Afeto Negativo – Avaliado através de *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), desenvolvida por Watson et al. (1988) e validada para Portugal por Galinha e Pais-Ribeiro (2005). Esta escala consiste em 20 emoções que representam as categorias de



emoções de Afeto Positivo e Afeto Negativo. Os participantes respondem à pergunta “*Em que medida sentiste cada uma das emoções durante as últimas semanas*”, com cinco opções de resposta que variam de “1 = Nada ou muito ligeiramente” a “5 = Extremamente”. Pontuações mais elevadas indicam maior experiência das emoções. No presente estudo os resultados da análise de consistência interna da escala, apresentaram valores considerados aceitáveis (Cronbach, 1951): afeto positivo  $\alpha = .87$ ; afeto negativo  $\alpha = .86$ .

### **Procedimentos**

A aprovação para a realização desta pesquisa foi concedida pela Direção Geral de Educação. Este estudo foi realizado de acordo com os regulamentos relativos à ética profissional, conforme declarado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). A Comissão Nacional de Proteção de Dados confirmou o anonimato dos participantes na recolha de dados, dando o seu parecer favorável. Foram solicitadas autorizações para a recolha de dados ao Conselho Geral e Diretor do Agrupamento de Escolas, e Professores. Pais/responsáveis legais de todos os/as alunos/as que participaram do estudo assinaram o termo de consentimento livre e informado para a recolha de dados, uso e publicação dos resultados. A recolha de dados foi realizada anonimamente no contexto de sala de aula com instruções padronizadas, seguindo o protocolo recomendado pelo Search Institute (2018). Os/as alunos/as a quem os pais/responsáveis legais deram consentimento para a participação, foram convidados/as a responder ao questionário e colocá-lo num envelope. Este estudo assegurou o anonimato e a confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva destes para fins de investigação.

O processo de adaptação transcultural a uma nova língua e cultura é semelhante ao de construção de um questionário como se explicou antes (Pais-Ribeiro, 2013). No processo de adaptação transcultural seguiram-se as recomendações da International Tests Commission (2005) e de Wild et al. (2005). A adaptação do questionário A&B para Português-europeu, foi realizado de acordo com estas recomendações que consistiam, de forma sucinta, nas seguintes fases: 1) preparação, fase que compreende a obtenção de permissão para utilização do instrumento, a garantia do envolvimento dos autores originais no processo nomeadamente o esclarecimento sobre os conceitos no instrumento; 2) tradução do questionário, com três traduções independentes; 3) reconciliação das traduções numa só tradução, processo que importa para a coerência e harmonização com outras versões traduzidas; 4) retrotradução, desenvolvida por entidades independentes da anterior; 5) revisão de retrotradução, com o objetivo de assegurar a equivalência conceptual da tradução com o envolvimento do autor na resolução de questões complexas, processo que permitiu a realização da fase 6) harmonização; 7) *cognitive debriefing*; 8) revisão dos resultados de *cognitive debriefing* e finalização 9) revisão, da tradução concluída; 10) relatório final do processo de tradução, essencial para interpretar conjuntos de dados derivados e informar futuras traduções do instrumento, no que respeita à harmonização. Este processo foi concluído com clarificação e aprovação dos autores. A *International Test Commission* (2005) chama a atenção, em especial, para a importância de alguns aspetos, nomeadamente para:

efeitos das diferenças culturais, das diferenças linguísticas e gramaticais, se a linguagem é apropriada para a população para que está a ser adaptada, se as técnicas de testagem o formato de resposta dos itens, convenções e procedimentos são familiares para a população a que se destina, deverão manter um julgamento sistemático que suporte a evidência linguística e psicológica de modo a aprimorar a precisão do processo de adaptação, e deverão apresentar evidência da equivalência entre as diversas versões linguísticas. Como se referiu anteriormente, o desenvolvimento do questionário *Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors*<sup>®</sup> (A&B) adotou o modelo formativo, isto é, a variável latente é causada pelos indicadores (Avila et al., 2015; Bagozzi, 2011; Coltman et al., 2008; Costa, 2015; Zumbo et al., 2002). No presente estudo, realizou-se a inspeção dos dados com recurso ao que Cronbach e Meehl (1955) denominaram de rede nomológica (*nomological network*). Este método proposto por Cronbach e Meehl (1955), constitui o método mais apropriado para a análise da validade, no sentido em que, como referido anteriormente, nela todos os aspetos, estatísticos e teóricos são considerados em simultâneo e em interação (Pais-Ribeiro, 2013).

Deste modo, os itens que constituem o questionário foram objeto de análise para identificação das propriedades psicométricas: realizou-se a análise da consistência interna dos quarenta Recursos, oito Categorias de Recursos, assim como as duas Dimensões de Recursos Externos e Recursos Internos propostos pelo Modelo utilizando-se o coeficiente de alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Análise de convergência/divergência: coeficiente de correlação de Pearson entre a experiência global de Recursos de Desenvolvimento e variáveis de comparação (nomeadamente Perceção de Saúde, Satisfação com a Vida, experiência de *Thriving*, experiência de Afeto Positivo e experiência de Afeto Negativo). Para determinar o impacto positivo da experiência de Recursos, por Nível de Recursos, em resultados no desenvolvimento foi realizada a análise de variância (one-way ANOVA). Analisou-se ainda os resultados relativos à experiência de Recursos de Desenvolvimento, nomeadamente, Experiência de Recursos com base no Índice 0-40 Recursos, assim como Experiência de Recursos de Desenvolvimento por género, grau de escolaridade e idade. A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa SPSS.

## Resultados

### Inspeção psicométrica

Neste contexto, como salientado, a evidência do conceito para a validade assume uma centralidade decisiva (Pais-Ribeiro, 2013; Sireci, 1998; Sireci & Faulkner-Bond, 2014). A validade de todo e qualquer instrumento de avaliação não se expressa por um número (Pais-Ribeiro, 2013). Nas palavras de Cronbach e Meehl (1955), a integração de diversos dados numa interpretação adequada não pode ser um processo totalmente quantitativo.

Neste estudo seguimos as práticas dos autores originais e utilizámos a versão com duas Dimensões (Recursos Internos e Recursos Externos), quarenta Recursos Individuais e oito

Categorias onde se identifica a evidência do conceito, do conteúdo e do construto para a validade. Realizou-se a identificação de propriedades psicométricas consideradas úteis para a validação nomeadamente a análise de consistência interna, assim como a convergência e divergência com outras escalas. O índice de KMO obteve um valor de 0.83, o que sugere a adequação da amostra, assim como o teste de Bartlett [ $\chi^2(4095) = 15652.11, p < .001$ ].

### Fidelidade

Os resultados da análise da consistência interna de Recursos podem ser observados na Tabela 2. Treze Recursos são medidos utilizando-se itens individuais, pelo que a avaliação da consistência interna não se aplica. Na análise da consistência interna de Recursos constata-se que doze demonstram valores superiores a .60, sete entre .50 e .59, e oito com resultados que podem revelar uma fraca consistência interna com valores inferiores a .50 (Cronbach, 1951). De forma sumária, constata-se que os resultados do presente estudo demonstram valores próximos dos observados no estudo de Leffert et al. (1998). Salienta-se que o modelo de Recursos original foi revisto pelos autores, notando-se a exclusão de alguns itens do questionário de modo a evitar uma avaliação demasiado longa notando-se que, contudo, este procedimento diminuiu a consistência interna de alguns dos Recursos (Leffert et al., 1998).

De notar que relativamente a Recursos individuais que apresentam um coeficiente inferior a .50 verificamos que a maioria avalia Recursos em múltiplos contextos. Por exemplo, a avaliação de participação em Programas para Adolescentes refere-se ao número de horas que o adolescente dedica a diferentes tipos de atividades realizadas tanto no contexto escolar como comunitário. Trata-se assim de um índice cumulativo do envolvimento do adolescente em Programas para Adolescentes em vários contextos. Por este motivo esta escala reflete a variação individual relativamente a personalidade e interesses, isto é, um adolescente pode dedicar muito tempo a apenas uma atividade enquanto outro pode dedicar a mesma proporção do tempo numa variedade de atividades e em diferentes contextos. Deste modo, a fidelidade desta escala depende de o adolescente que realizar um tipo de atividade também realizar as outras.

**Tabela 2.** Consistência interna de Recursos de Desenvolvimento.

	Recursos	Consistência interna		
		Nº de itens	Presente estudo	Estudo de Leffert et al. (1998)
1.	Suporte familiar	3	.80	.79
2.	Comunicação familiar positiva	3	.41	.50
3.	Relações com outros adultos	3	.83	.82
4.	Vizinhança atenciosa	1	NA	NA
5.	Ambiente escolar cuidador	3	.58	.68
6.	Envolvimento dos pais com a escola	4	.68	.75
7.	Comunidade que valoriza os adolescentes	4	.80	.81
8.	Os adolescentes como recursos	3	.43	.48
9.	Serviço aos outros	1	NA	NA
10.	Segurança	3	.58	.50
11.	Limites na família	3	.48	.62
12.	Limites na escola	3	.52	.52
13.	Limites na vizinhança	1	NA	NA
14.	Adultos como modelos de comportamento	3	.43	.31
15.	Influência positiva dos amigos	4	.62	.71
16.	Elevadas expectativas	2	.50	.53
17.	Atividades criativas	1	NA	NA
18.	Programas para adolescentes	3	.21	.40
19.	Comunidade religiosa	1	NA	NA
20.	Tempo em casa	1	NA	NA
21.	Motivação para a aprendizagem	3	.52	.64
22.	Compromisso com a escola	4	.62	.63
23.	Trabalho de casa	1	NA	NA
24.	Relação com a escola	1	NA	NA
25.	Satisfação com a leitura	1	NA	NA
26.	Atenção	3	.63	.75
27.	Igualdade e justiça social	3	.70	.75
28.	Integridade	2	.77	.79
29.	Honestidade	1	NA	NA
30.	Responsabilidade	2	.60	.68
31.	Controlo	2	.66	.80
32.	Planear e tomar decisões	2	.35	.62
33.	Competência interpessoal	3	.55	.67
34.	Competência cultural	3	.71	.80
35.	Capacidade de resistência	2	.44	.63
36.	Resolução de conflitos pacífica	1	NA	NA
37.	Poder pessoal	2	.31	.32
38.	Autoestima	4	.80	.78
39.	Sentido de propósito	1	NA	NA
40.	Visão positiva do futuro pessoal	1	NA	NA

Nota. NA = não se aplica

Realizou-se a análise da consistência interna das Categorias de Recursos cujos resultados podem ser observados na Tabela 3. Verifica-se que estas mostram valores superiores a .60, com exceção da Categoria de Uso Construtivo do Tempo, a qual apresenta uma consistência interna que pode ser considerada fraca ( $\alpha = .39$ ) (Cronbach, 1951). À exceção desta Categoria, estes resultados apresentam valores superiores aos observados no estudo de Leffert et al. (1998). Salienta-se que, relativamente às Categorias de Recursos que constituem o Modelo, também as características multidimensionais destas se refletem em resultados de fidelidade. Salienta-se a categoria de Uso Construtivo do Tempo, a qual avalia diferentes contextos nos quais o adolescente dedica o seu tempo, quer seja em programas para adolescentes tanto no contexto escolar como comunitário, de carácter criativo, desportivo, ou religioso, assim como o tempo que passa em casa. Como tal, a fidelidade desta escala depende de o adolescente que realizar uma determinada atividade também realizar as demais.

**Tabela 3.** Consistência Interna de Categorias de Recursos de Desenvolvimento.

<b>Categorias de Recursos</b>	<b>Consistência interna</b>
Recursos externos	
Suporte	.81
<i>Empowerment</i>	.76
Limites e expectativas	.65
Uso construtivo do tempo	.39
Recursos internos	
Compromisso com a aprendizagem	.67
Valores positivos	.78
Competências sociais	.72
Identidade positiva	.83

A análise das Dimensões de Recursos Externos e de Recursos Internos mostram resultados considerados bons, superiores a .80 do alfa de Cronbach com os Recursos Externos com um alfa de .84 e os Recursos Internos com um alfa igualmente de .84 (Tabela 4).

**Tabela 4.** Consistência Interna de Dimensões Recursos de Desenvolvimento.

<b>Dimensões de Recursos</b>	<b>Consistência interna</b>
Recursos Externos	.84
Recursos Internos	.84

### Análise de convergência/divergência

A análise de convergência e divergência das variáveis utilizadas contribuem para a validação da escala. A convergência e divergência constituem subcategorias da validade. A convergência observa-se quando a medida de um construto, que teoricamente deve estar relacionada com a medida de outro construto, exibe de fato uma relação substancial com ela; enquanto, a divergência observa-se quando construtos que teoricamente não se relacionam, não mostram de facto relação entre eles. Estes valores são encontrados geralmente através da correlação (Campell & Fiske, 1959). A convergência exprime-se por valores de correlação, sendo que, correlações desejáveis deveriam estar em valores médios a altos, ou seja, entre .30 e acima de .50 (Cohen, 1992) sem alcançar valores de .70 – valores que poderiam expressar redundância das variáveis.

Os resultados da análise dos dados sugerem que as variáveis com expressão positiva se correlacionam com a experiência de Recursos de Desenvolvimento de modo positivo e as de expressão negativa se correlacionam com correlação negativa. Assim, quanto maior a experiência de Recursos de Desenvolvimento (experiência global de 40 Recursos de Desenvolvimento Índice 0-40) melhor a Percepção de Saúde ( $r = -.33, p = .001$ ). Verifica-se uma correlação positiva significativa entre a experiência de Recursos e a Satisfação com a Vida, ( $r = .52, p = .001$ ), maior experiência de Recursos de Desenvolvimento, maior Satisfação com a Vida. No mesmo sentido, quanto maior a experiência de Recursos de Desenvolvimento maior a experiência de *Thriving* ( $r = .41, p = .001$ ). Uma maior experiência de Recursos de Desenvolvimento está também positiva e significativamente correlacionada com a experiência de Afeto Positivo ( $r = .34, p = .001$ ) e negativa e significativamente correlacionada com a experiência de Afeto Negativo ( $r = -.26, p = .001$ ).

A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas para Resultados no Desenvolvimento por Nível de Recursos. Para determinar o impacto positivo da experiência de Recursos em resultados no desenvolvimento, foi realizada a análise de variância (one-way ANOVA). Os resultados sugerem um efeito significativo do Nível de Recursos em todos os indicadores analisados, de modo que os adolescentes com Níveis de Recursos superiores tendem a revelar resultados mais positivos no desenvolvimento, i.e., quanto maior o número de recursos vivenciado pelo adolescente, melhores resultados este tende a apresentar no seu desenvolvimento, quer ao nível da experiência de melhor Percepção de Saúde, de maior Satisfação com a Vida, experiência superior de *Thriving*, experiência superior de Afeto positivo e experiência inferior de Afeto Negativo. Estes resultados indicam a validade de critério do instrumento.

**Tabela 5.** Médias (Desvios-Padrão entre Parenteses) de Resultados no Desenvolvimento por Nível de Recursos

	Nível de Recursos					F
	Amostra Total	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
	(n=467) M (DP)	0 – 10 (n=28) M (DP)	11 – 20 (n=238) M (DP)	21 – 30 (n=185) M (DP)	31 – 40 (n=16) M (DP)	
<i>Percepção de Saúde</i>	2.25 (1.02)	3.04 (0.84)	2.42 (1.01)	1.98 (0.97)	1.56 (0.63)	15.78*
<i>Satisfação com a Vida</i>	24.74 (6.14)	17.96 (5.90)	22.97 (5.66)	27.64 (4.85)	32.19 (1.72)	53.49*
<i>Thriving (Índice)</i>	24.85 (3.68)	22.07 (3.16)	24.13 (3.40)	26.18 (3.36)	28.56 (2.94)	26.16*
Afeto Positivo	31.48 (7.65)	25.96 (8.25)	30.15 (7.27)	33.62 (7.27)	36.81 (6.39)	16.06*
Afeto Negativo	19.02 (6.57)	24.43 (8.69)	20.13 (6.59)	17.15 (5.48)	16.25 (5.12)	15.90*

*Nota.* Para Saúde, resultados inferiores indicam melhor Percepção de Saúde; Para Satisfação com a Vida resultados elevados indicam maior Satisfação com a Vida; Para *Thriving*, resultados elevados indicam maior experiência de *Thriving*; Para Afeto Positivo, resultados elevados indicam maior experiência de afeto Positivo, melhor funcionamento; para Afeto Negativo resultados elevados indicam maior experiência de Afeto Negativo, pior funcionamento; \*  $p < .001$ .

### Experiência de Recursos de Desenvolvimento

Com base no Índice 0-40 Recursos (isto é, experiência de entre 0 a 40 Recursos que constituem o Modelo), os resultados indicam que os adolescentes experimentam em média 19.60 Recursos ( $DP=6.08$ ). Os rapazes experimentam em média 19.72 ( $DP=6.00$ ) e as raparigas 19.54 ( $DP=6.12$ ), não existindo diferenças estatisticamente não significativas entre eles. Considerando-se o grau de escolaridade, no 9º Ano, os adolescentes indicam a experiência de, em média, 21.07 Recursos ( $DP=6.23$ ), no 10º de 19.34 ( $DP=6.03$ ), no 11º de 19.08 ( $DP=6.13$ ) e no 12º de 18.99 ( $DP=5.67$ ); existindo diferenças estatisticamente significativas entre os adolescentes que se encontram a frequentar os distintos níveis de escolaridade (análise de variância, one-way ANOVA,  $F(3,463) = 2.68, p < .05$ ). Relativamente à idade, a análise dos dados mostra uma correlação estatisticamente significativa negativa e fraca entre a média de Recursos do Desenvolvimento e idade dos adolescentes,  $r(468) = -.11, p < .05$ , indicando que, quanto maior a idade, menor a experiência de Recursos.

A Tabela 6 apresenta a percentagem de adolescentes que afirma experimentar cada um dos 40 recursos do desenvolvimento (pontuação de cada Recurso analisada como variável dicotómica, isto é, o adolescente tem ou não tem o Recurso).

**Tabela 6.** Experiência de Recursos por Género, Grau de Escolaridade e Amostra Total em Percentagem.

Recursos do Desenvolvimento	9ºAno (n = 110)			10º Ano (n = 176)			11º Ano (n = 139)			12º Ano (n = 77)		
	% com Recurso			% com Recurso			% com Recurso			% com Recurso		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
1. Suporte familiar	91	82	87	82	76	78	80	74	76	59	66	64
2. Comunicação familiar positiva	66	49	57	50	47	48	53	58	56	19	48	38
3. Relações com outros adultos	56	39	48	42	39	40	48	47	47	40	37	38
4. Vizinhança atenciosa	30	40	37	34	31	32	27	29	28	37	28	32
5. Ambiente escolar cuidador	29	37	33	31	26	28	30	23	25	30	16	21
6. Envolvimento pais com escola	37	37	37	32	27	29	18	26	23	11	16	15
7. Comunidade valoriza adolescentes	41	40	40	36	33	34	33	45	41	22	33	29
8. Adolescentes como recursos	39	31	35	36	28	31	40	29	33	19	23	21
9. Serviço aos outros	30	24	28	24	21	22	20	18	20	15	34	27
10. Segurança	64	57	60	71	38	49	76	48	57	78	46	57
11. Limites na família	46	38	41	39	34	36	56	27	36	15	26	22
12. Limites na escola	58	47	53	39	41	40	38	35	35	45	34	38
13. Limites na vizinhança	41	42	43	57	48	51	40	35	37	41	34	37
14. Adultos como modelos de comportamento	31	38	34	32	30	31	18	35	29	16	41	32
15. Influência positiva dos amigos	79	86	82	71	83	79	58	74	69	54	64	61
16. Elevadas expectativas	66	73	70	50	52	52	50	47	49	48	43	45
17. Atividades criativas	16	24	20	13	9	10	12	13	12	22	18	20
18. Programas para adolescentes	59	24	41	44	27	33	51	26	35	45	48	47
19. Comunidade religiosa	30	43	38	34	41	38	29	33	32	22	34	30
20. Tempo em casa	90	96	93	90	92	92	87	94	91	74	82	79
21. Motivação para a aprendizagem	64	77	69	68	79	75	71	73	73	71	73	71
22. Compromisso com a escola	75	84	79	87	85	86	85	78	80	63	76	72
23. Trabalho de casa	24	38	31	42	61	54	13	46	35	45	71	61
24. Relação com a escola	52	71	62	45	63	57	47	50	49	48	52	51
25. Satisfação com a leitura	6	27	17	16	23	21	9	20	16	11	18	16
26. Valores - Atenção	71	69	71	60	72	68	56	64	61	63	82	75
27. Valores – Igualdade	85	91	87	73	92	85	78	95	89	89	90	90
28. Valores - Integridade	81	77	78	81	90	87	76	87	84	85	92	90
29. Valores - Honestidade	87	93	90	78	89	85	87	95	92	74	100	91
30. Valores - Responsabilidade	83	95	89	79	89	85	78	88	84	85	92	90
31. Valores - Controlo	33	38	35	23	17	19	7	12	10	4	4	4
32. Planear e tomar decisões	51	38	47	42	34	37	42	37	38	41	38	39
33. Competência interpessoal	53	55	54	34	44	40	42	53	49	33	56	48
34. Competência cultural	49	35	42	42	53	49	47	52	50	30	52	44
35. Capacidade de resistência	49	33	40	44	46	45	51	52	51	33	46	42
36. Resolução de conflitos pacífica	43	63	57	48	58	54	49	60	57	62	74	70
37. Poder pessoal	37	26	30	32	26	29	36	32	33	33	32	33
38. Autoestima	67	33	49	55	28	38	53	38	43	63	38	47
39. Sentido de propósito	58	33	45	58	32	41	50	46	47	56	40	46
40. Visão positiva futuro pessoal	58	57	57	45	29	35	56	39	44	45	42	43

Nota. M = Masculino; F = Feminino; T= Amostra Total.



### Experiência de Recursos por Níveis de Recursos

Considerando-se o conceito de Níveis de Recursos, os resultados indicam que 6% ( $n = 28$ ) dos adolescentes afirma experimentar entre 0 a 10 Recursos (Nível 1), 51% ( $n = 238$ ) entre 11 a 20 Recursos (Nível 2), 40% ( $n = 186$ ) entre 21 a 30 Recursos (Nível 3) e 4% ( $n = 16$ ) entre 31 a 40 Recursos (Nível 4).

### Experiência de Recursos do Desenvolvimento por Gênero

Para determinar a significância das diferenças observadas ao nível da experiência de cada um dos 40 Recursos do Desenvolvimento entre rapazes e raparigas foi utilizado o Teste *t*. Comparativamente aos rapazes, as raparigas revelam uma experiência superior dos recursos de Influência Positiva de Amigos [ $t(494)=2.92, p<0.05$ ], Participação em Comunidade Religiosa [ $t(493)=3.31, p<.001$ ], Motivação para a Aprendizagem [ $t(497)=3.75, p<.001$ ], Compromisso com a Escola [ $t(496)=2.17, p<.05$ ], Trabalho de Casa [ $t(491)=6.90, p<.001$ ], Satisfação com a Leitura [ $t(495)=4.55, p<.001$ ], Valores Positivos – Atenção [ $t(497)=3.84, p<.001$ ], Valores Positivos – Igualdade e Justiça Social [ $t(497)=5.01, p<.001$ ], Valores Positivos – Integridade [ $t(497)=3.16, p<.05$ ], Valores Positivos – Honestidade [ $t(497)=3.75, p<.001$ ], Valores Positivos – Responsabilidade [ $t(497)=3.94, p<.001$ ], Competência Interpessoal [ $t(496)=3.04, p<.01$ ] e Resolução de Conflitos Pacífica [ $t(490)=2.72, p<.05$ ]. Os rapazes, por sua vez, afirmaram uma experiência superior dos seguintes Recursos: Adolescentes como Recursos [ $t(497)=2.31, p<.05$ ], Segurança [ $t(496)=4.91, p<.001$ ], Participação em Programas para Adolescentes [ $t(495)=3.85, p<.001$ ], Poder Pessoal [ $t(497)=2.34, p<.05$ ], Autoestima [ $t(497)=6.18, p<.001$ ], Sentido de propósito [ $t(496)=5.68, p<.001$ ] e Visão Positiva do Futuro Pessoal [ $t(497)=2.76, p<.05$ ].

### Experiência de Recursos do Desenvolvimento por Grau de Escolaridade

Para determinar a significância das diferenças na experiência dos Recursos em função do grau de escolaridade foi realizada a análise de variância (*one-way ANOVA, Post-Hoc Bonferroni*). Os resultados sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas na experiência dos seguintes Recursos do Desenvolvimento: relativamente Suporte Familiar,  $F(3.498)=3.97, p<.001$  ( $9^{\circ}>12^{\circ}$ ), Ambiente Escolar Cuidador,  $F(3.498)=3.12, p<.05$  ( $10^{\circ}>12^{\circ}$ ), Envolvimento dos Pais com a Escola,  $F(3.496)=11.59, p<.001$  ( $9^{\circ}>11^{\circ}$ ;  $9^{\circ}>12^{\circ}$ ), Serviço aos Outros,  $F(3.495)=2.58, p<.05$  ( $12^{\circ}>10^{\circ}$ ), Limites na Família,  $F(3.498)=4.59, p<.05$  ( $9^{\circ}>12^{\circ}$ ;  $10^{\circ}>12^{\circ}$ ), Limites na Escola,  $F(3.498)=4.36, p<.05$  ( $9^{\circ}>11^{\circ}$ ;  $9^{\circ}>12^{\circ}$ ), Influência Positiva dos Amigos,  $F(3.495)=5.22, p<.001$  ( $9^{\circ}>12^{\circ}$ ;  $10^{\circ}>12^{\circ}$ ), Elevadas Expetativas,  $F(3.495)=8.90, p<.001$  ( $9^{\circ}>10^{\circ}$ ;  $9^{\circ}>11^{\circ}$ ;  $9^{\circ}>12^{\circ}$ ), Participação em Programas para Adolescentes,  $F(3.496)=2.64, p<.05$  ( $12^{\circ}>11^{\circ}$ ), Tempo em Casa,  $F(3.494)=5.17, p<.001$  ( $10^{\circ}>12^{\circ}$ ;  $11^{\circ}>12^{\circ}$ ), Compromisso com a Escola,  $F(3.492)=2.80, p<.05$  ( $10^{\circ}>12^{\circ}$ ), Trabalho de Casa,  $F(3.492) = 12.32, p <.001$  ( $10^{\circ}>9^{\circ}$ ;  $12^{\circ}>9^{\circ}$ ;  $10^{\circ}>11^{\circ}$ ;  $12^{\circ}>11^{\circ}$ ), Valores Positivos – Controlo,  $F(3.498) = 24.27, p < .001$  ( $9^{\circ}>10^{\circ}$ ;  $9^{\circ}>11^{\circ}$ ;  $9^{\circ}>12^{\circ}$ ;  $10^{\circ}>11^{\circ}$ ;  $10^{\circ}>12^{\circ}$ ) e Visão Positiva do Futuro Pessoal,  $F(3.498)=4.02, p<.05$  ( $9^{\circ}>10^{\circ}$ ).

### Experiência de Recursos do Desenvolvimento por Idade

A análise dos dados sugere a existência de correlações estatisticamente significativas entre a experiência de Recursos do Desenvolvimento e a idade dos adolescentes. Os resultados indicam a existência de correlações estatisticamente significativas negativas muito fracas a fracas entre a idade e a experiência dos seguintes Recursos: Suporte Familiar,  $r(503) = -.16, p < .001$ , Vizinhaça Atenciosa,  $r(501) = -.11, p < .05$ , Ambiente Escolar Cuidador,  $r(503) = -.10, p < .05$ , Envolvimento dos Pais com a Escola,  $r(501) = -.21, p < .001$ , Limites na Família,  $r(503) = -.11, p < .05$ , Influência Positiva de Amigos,  $r(500) = -.21, p < .001$ , Elevadas Expetativas,  $r(500) = -.18, p < .001$ , Tempo em Casa,  $r(499) = -.21, p < .001$ , Motivação para a Aprendizagem,  $r(503) = -.09, p < .05$ , Relação com a Escola,  $r(503) = -.10, p < .05$ , e Valores Positivos – Controlo,  $r(503) = -.34, p < .001$ . Os resultados sugerem que quanto menor a idade, maior a experiência destes Recursos do Desenvolvimento. Por sua vez, os resultados indicam a existência correlações positivas significativas, ainda que muito fracas, entre a idade e a experiência dos seguintes Recursos: Serviço aos Outros,  $r(500) = .16, p < .001$ , Participação e, Programas para Adolescentes,  $r(501) = .09, p < .05$ , e Valores Positivos – Integridade,  $r(503) = .10, p < .05$ , e sugerem que quanto maior a idade, maior a experiência destes Recursos.

### Discussão

O questionário *Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors*® (A&B), designado no presente estudo de adaptação a Português-europeu por Perfis da Vida de Estudante: Atitudes e Comportamentos, constitui um instrumento de avaliação integrado no modelo de Recursos de Desenvolvimento, *Developmental Assets* no original (Leffert et al., 1998). A validade é o elemento central de qualquer técnica de avaliação, principalmente após a adoção de uma perspectiva unitária da validade (Elosua, & Iliescu, 2012; Kane, 2001; 2013) hoje em uso. Recorrendo-se à análise nomológica proposta por Cronbach e Mehel (1955) permite-se fazer uma análise integrada de todos os dados recolhidos a começar pela análise de conteúdo e conceito, integrando igualmente os dados da análise estatística, entre outros. Como se referiu, a orientação do modelo de desenvolvimento do questionário A&B é na perspectiva formativa, ou causal, onde o constructo é um efeito dos indicadores (Costa, 2015). Neste caso, explica este autor, os métodos psicométricos com base na associação inter-itens não são importantes e, mesmo, inapropriados, se assumirem uma posição de centralidade no estudo, recomendando-se o uso de outros métodos de validação estatísticos e não estatísticos. A análise nomológica de Cronbach e Mehel (1955) será, então, um método mais apropriado para a análise da validade deste instrumento.

Os resultados do presente estudo sugerem que a versão portuguesa do questionário A&B possui características de validade similares às da versão original, pelo que se adotou uma perspectiva conservadora procurando-se manter a equivalência conceptual e métrica que reflita os pressupostos teóricos que fundamentam o Modelo de Recursos do Desenvolvimento. Para além do estudo conceptual e empírico relativamente aos elementos fundamentais para um desenvolvimento positivo na adolescência sublinha-se que a forma

como o Modelo de Recursos do Desenvolvimento está organizado, a sua avaliação e descrição de resultados, refletem o propósito da sua utilização para fins educacionais e de comunicação pública, adequando-se ao objetivo de facilitar a comunicação dos resultados.

Os resultados deste estudo devem ser interpretados tendo em consideração as limitações seguidamente expostas. Primeiramente salienta-se a utilização de uma amostra de conveniência, sendo não representativa da população geral, motivo pelo qual os resultados deste estudo não podem ser generalizados à população geral. As medidas utilizadas basearam-se em autorrelato, como tal, refletem a avaliação individual. Salienta-se a importância de inclusão em estudos futuros de triangulação da medição de Recursos, tanto pessoais como contextuais, através de outras fontes de informação, como pais ou professores.

A perspetiva do Desenvolvimento Positivo dos Adolescentes sugere que se existir uma convergência entre os Recursos Internos com os Recursos Externos encontrados na família, escola e comunidade – por exemplo, a capacidade de os adultos proporcionarem aos adolescentes um ambiente positivo no qual as suas forças possam ser otimizadas e positivamente direcionadas – então o desenvolvimento saudável do adolescente pode ser promovido (Benson et al., 2006). Conclui-se a utilidade teórica e prática de uma abordagem dos Recursos do Desenvolvimento para a compreensão do desenvolvimento positivo na adolescência, recomenda-se a utilização do A&B para avaliar a experiência de Recursos de Desenvolvimento.

Analisando especificamente a experiência de Recursos de Desenvolvimento no presente estudo, os dados de uma perspetiva geral com base no Índice 0-40 Recursos indicam que os adolescentes experimentam em média cerca de metade dos 40 Recursos individuais que constituem o Modelo, resultados estes similares aos indicados por Benson et al. (1998) numa amostra agregada de estudantes americanos. Rapazes e raparigas não diferem no número médio de Recursos que possuem. Embora o desenho do estudo adotado seja de carácter transversal, considerando-se o grau de escolaridade, os dados sugerem um decréscimo no número médio de Recursos que os adolescentes experimentam ao longo do desenvolvimento, assim como, do mesmo modo, considerando-se a idade, os resultados sugerem que quanto maior a idade, menor o número médio de Recursos que os adolescentes experimentam.

A análise da percentagem de adolescentes em cada um dos quatro Níveis de Recursos – isto é, definidos com base na quantidade de Recursos que um adolescente possui, representando um continuum de desenvolvimento de “*At-risk*” a “*Optimal*”, assim como o axioma de Construção de Recursos “*the more assets, the better*” – sugere que: 6% encontram-se na categoria de *At-risk Development* (experiência de 0 a 10 Recursos), 51% na categoria de *Vulnerable Development* (11 a 20 Recursos), 40% na categoria de *Adequate Development* (21 a 30 Recursos) e 4% na categoria de *Optimal Development* (31 a 40 Recursos). De notar que 57% dos adolescentes experimentam 20 ou menos de 40 Recursos incluídos no Modelo. A análise de resultados no desenvolvimento, por Níveis de Recursos, sustentam o pressuposto da natureza aditiva dos Recursos do Desenvolvimento (pressuposto colocado como “*the more assets, the better*”) em relação ao seu impacto sobre resultados positivos no desenvolvimento em adolescentes. De uma perspetiva geral, estes dados sugerem que quanto maior o número

de recursos um adolescente experimenta, maior a probabilidade também revelar melhores resultados no desenvolvimento. Assim, quanto maior o número de Recursos um adolescente experimenta melhor é a sua Percepção de Saúde, maior Satisfação com a Vida, maior a experiência de *Thriving*, maior experiência de Afeto Positivo e menor a experiência de Afeto Negativo.

De notar que, embora se observe este impacto da experiência dos Recursos sobre resultados positivos no desenvolvimento em adolescentes, os dados sugerem por sua vez que, de uma forma geral, os adolescentes não experimentam recursos suficientes que os coloquem numa trajetória de estado e processo de Desenvolvimento Ótimo, pelo que experimentam em média cerca de metade dos recursos que constituem o Modelo. No entanto, é importante notar que, de acordo com o Modelo, *“youth-development efforts should focus on sustaining the positive strengths present in a young person’s life and building upon them”* (Benson, 2006, p.67).

Este pressuposto indica a importância que se confere à análise da experiência de cada um dos 40 Recursos individuais. A análise da percentagem de adolescentes que possui ou não possui cada Recurso indica que, relativamente à dimensão de Recursos Externos, particularmente na categoria de Suporte, destaca-se uma elevada percentagem de adolescentes que afirma a experiência de Suporte Familiar, embora o Envolvimento dos Pais com a Escola e experiência de um Ambiente Escolar Cuidador sejam menos revelados. Na categoria de *Empowerment*, destaca-se também o Recurso de Serviços aos Outros como menos revelado, traduzindo um menor número de adolescentes envolvidos em serviços comunitários. Na categoria de Limites e Expetativas destaca-se a experiência superior de Influência Positiva dos Amigos. Relativamente a Uso Construtivo do Tempo, uma maior percentagem de adolescentes revela a experiência de Tempo em Casa, embora, uma menor percentagem revela a Participação em Atividades Criativas. Considerando-se a dimensão de Recursos Internos, observa-se na categoria de Compromisso com a Aprendizagem a experiência de Motivação para a Aprendizagem e Compromisso com a Escola, embora menos comum, a experiência de Ler por Gosto. Valores Positivos destacam-se como os Recursos relativamente aos quais os adolescentes afirmam uma maior experiência, com exceção de Valores de Controlo.

Por sua vez, importa analisar a relevância e adequação do Modelo de Recursos do Desenvolvimento a todos os adolescentes, sugerindo-se que todos beneficiam das experiências, oportunidades, tipos de suporte e características pessoais incluídos tanto nos Recursos Externos como nos Internos, embora estas experiências possam ser expressas ou experimentadas de forma distinta nos diversos subgrupos de adolescentes (isto é, considerando-se género, grau de escolaridade e idade). Deste modo, os resultados sugerem semelhanças e diferenças na forma como os diferentes Recursos podem funcionar nos diferentes subgrupos.

Observam-se diferenças entre género na experiência de Recursos. Relativamente à dimensão de Recursos Externos, os resultados indicam que as raparigas afirmam uma experiência superior de Influência Positiva de Amigos (categoria Limites e Expetativas),

enquanto os rapazes afirmam uma experiência superior de Recursos Externos relacionados com *Empowerment*, nomeadamente, Adolescentes como Recursos e Segurança, os quais sugerem um maior envolvimento na comunidade e uma maior perceção de segurança. Considerando-se a categoria de Uso Construtivo do Tempo, as raparigas indicam uma maior Participação em Atividades Religiosas, enquanto os rapazes uma maior Participação em Programas para Adolescentes de natureza desportiva, quer no contexto escolar, quer comunitário.

Relativamente à dimensão de Recursos Internos, as raparigas revelam uma experiência superior de Recursos relacionados com a categoria de Compromisso com a Aprendizagem, nomeadamente, Motivação para a Aprendizagem, Compromisso com a Escola, Trabalho de Casa e Satisfação com a Leitura. Comparativamente aos rapazes, as raparigas também tendem a revelar uma experiência superior de Valores Positivos de Atenção, Igualdade e Justiça Social, Integridade, Honestidade e Responsabilidade. Estas tendem também a revelar uma experiência superior de comportamentos consistentes com Competências Interpessoais e Resolução de Conflitos Pacífica. Os rapazes, por sua vez, afirmam uma experiência superior de Recursos relacionados com a categoria de Identidade Positiva, nomeadamente, Poder Pessoal, Autoestima, Sentido de Propósito e Visão Positiva do Futuro Pessoal.

Embora os dados sejam transversais, os resultados sugerem um decréscimo na experiência de vários Recursos ao longo da adolescência. Primeiramente observamos um declínio na experiência de vários Recursos que sugere a experiência destes contextualmente influenciada pelo grau de escolaridade. Considerando-se a dimensão de Recursos Externos, os dados sugerem um declínio na experiência de Suporte no contexto familiar (relativamente a um ambiente de cuidado na família e de envolvimento dos pais em ajudar o adolescente a ser bem-sucedido na escola), assim como Suporte no contexto escolar (menor experiência de um ambiente acolhedor e encorajador). Relativamente à categoria de Limites e Expetativas, os adolescentes tendem a revelar menor experiência de limites tanto no contexto familiar como escolar, assim como menor experiência de Influência Positiva de Amigos. Os adolescentes também revelam uma menor experiência de elevadas expetativas de pais e professores no longo dos anos letivos. Em relação à categoria de Uso Construtivo do Tempo, os dados indicam um decréscimo no tempo permanecido em casa. Considerando-se a dimensão de Recursos Internos, na categoria de Compromisso com a Aprendizagem observa-se que os adolescentes tendem a afirmar menor Envolvimento com a Escola no decorrer os anos letivos. A experiência de Valores Positivos é também menos comum. Os resultados indicam um decréscimo na experiência de um Visão Positiva do Futuro Pessoal, refletindo um menor otimismo relativamente ao futuro.

Por outro lado, observamos no decorrer dos anos letivos um aumento da experiência de alguns Recursos. Em relação a Recursos Internos, na categoria de Compromisso com a Aprendizagem, o tempo aplicado no Trabalho de Casa aumenta. Na categoria de *Empowerment*, os adolescentes indicam um aumento da experiência de Serviço aos outros, sugerindo uma maior participação em serviços comunitários no final da adolescência. Na categoria de Uso Construtivo do Tempo, os adolescentes revelam um aumento na

Participação em Programas para Adolescentes relacionados com o desporto, quer no contexto escolar, quer comunitário.

Os resultados sugerem também que quanto menor a idade, maior a experiência de Recursos do Desenvolvimento. Considerando-se os Recursos Externos, os adolescentes mais jovens indicam uma experiência superior de Suporte no contexto familiar (Suporte Familiar e Envolvimento dos Pais com a Escola), escolar (Ambiente Escolar Cuidador) e comunitário (Vizinhança Atenciosa). Os adolescentes mais jovens também indicam uma experiência superior de Limites no contexto familiar, experiência de Influência Positiva de Amigos, e Elevadas Expetativas tanto de Pais como de Professores (isto é, encorajamento para ser bem-sucedido) e Tempo em Casa. Considerando-se os Recursos Internos, os adolescentes mais jovens indicam uma experiência superior de Recursos que compreendem Compromisso com a Aprendizagem, nomeadamente Motivação para a Aprendizagem, Compromisso com a Escola e Relação com a Escola, assim como Valores Positivos de Controlo. Por sua vez, os resultados sugerem que quanto maior a idade, maior a experiência de Serviço aos outros, Participação em Programas para Adolescentes e Valores Positivos de Integridade.

Estudos anteriores indicam que o número de Recursos que os adolescentes experimentam declina ao longo da adolescência sendo que tende a estabilizar no final da adolescência (Benson, 2006; Benson et al., 1998; Leffert et al., 1998). A adolescência constitui um período de ajustamento, pelo que este declínio observado na experiência de Recursos pode em parte refletir um processo de crescimento-diferenciação necessário a uma transição bem-sucedida para a adultez emergente (Benson, 2006). A adolescência constitui e deve constituir um período de mudanças significativas, sendo que estratégias de Construção de Recursos podem não prevenir este declínio na experiência de Recursos ao longo da adolescência. O objetivo deve focar em: reduzir o nível de declínio na experiência de Recursos no início da adolescência; promover um "*bottoming out*" mais precoce de Recursos; e facilitar uma recuperação mais precoce e maior do nível de Recursos no final da adolescência (Benson, 2006, p. 65).

De notar que, estes dois tipos de resultados, que representam aspetos de similaridade e diversidade, permitem a identificação de Recursos relevantes para todos os adolescentes, enquanto destacam a importância de Recursos específicos em adolescentes com diferentes características. Esta variedade de relações sugere algo de distintivo em como alguns adolescentes experimentam ou expressam os Recursos, salientando-se a importância de considerar diferenças na experiência de Recursos ao procurar promover um desenvolvimento positivo nos adolescentes. Por sua vez, estes dados proporcionam a oportunidade do desenvolvimento de estratégias de promoção de um desenvolvimento positivo relevantes, apropriadas ao género, grau de escolaridade e idade, sensíveis às necessidades dos adolescentes atendendo assim às suas características particulares. Isto é, sugere-se a utilidade do Modelo de Recursos do Desenvolvimento e da estratégia de Construção de Recursos com foco no desenvolvimento positivo dos adolescentes, tanto em procurar construir todos os 40 Recursos na vida dos adolescentes, assim como visar promover particularmente Recursos específicos atendendo às características e circunstâncias particulares dos adolescentes.

Os resultados deste estudo devem ser interpretados tendo em consideração as limitações anteriormente expostas. As medidas utilizadas basearam-se em autorrelato, como tal, refletem a avaliação individual, pelo que se salienta a importância de inclusão em estudos futuros de triangulação da medição de Recursos através de outras fontes de informação, tais como pais ou professores. Sugere-se ainda a necessidade de futura investigação com foco na interação entre os distintos Recursos e as suas fontes de desenvolvimento. Dado o desenho transversal deste estudo não podem ser inferidas relações causais entre a experiência de Recursos do Desenvolvimento e resultados no desenvolvimento, tornando-se necessário o desenvolvimento de estudos longitudinais para analisar se resultados positivos e negativos no desenvolvimento constituem uma consequência ou um determinante da experiência de Recursos do Desenvolvimento.

### Conclusão

No âmbito da perspetiva do Desenvolvimento Positivo dos Adolescentes, o Modelo de Recursos do Desenvolvimento proporciona uma estrutura e foco sobre como favorecer um desenvolvimento ótimo, com base nos benefícios de uma abordagem baseada nas forças. A identificação de forças, isto é, de Recursos existentes, permite que estes possam ser ampliados e reforçados uma vez reconhecida a sua existência e, conseqüentemente, que este reconhecimento seja utilizado de formas positivas. Deste modo, uma abordagem de Construção de Recursos tem como objetivo identificar, desenvolver e suportar a capacidade inerente dos indivíduos e dos contextos de favorecer o desenvolvimento de Recursos na vida dos adolescentes. Através da utilização do Modelo de Recursos é possível a identificação de relações entre o indivíduo e o contexto que os coloca os adolescentes numa trajetória para um desenvolvimento ótimo. Sugere-se a aplicabilidade e utilidade do Modelo de Recursos do Desenvolvimento e da estratégia de Construção de Recursos na promoção de um desenvolvimento positivo na adolescência.

### Agradecimentos

Agradecemos à Professora Doutora Rute Meneses a sua colaboração no processo de tradução e adaptação do instrumento A&B para a língua e cultura portuguesa.

## Referências

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Avila, M. L., Stinson, J., Kiss, A., Brandão, L. R., Uleryk, E., & Feldman, B. M. (2015). A critical review of scoring options for clinical measurement tools. *BMC Research Notes*, *8*(1), 612. <https://doi.org/10.1186/s13104-015-1561-6>.
- Bagozzi, R. (2011). Measurement and meaning in information systems and organizational research: methodological and philosophical foundations. *MIS Quarterly*, *35*, 261-292. <https://doi.org/10.2307/23044044>
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents* (2nd Ed.). Jossey-Bass.
- Benson, P. L. (2007). Developmental Assets: An overview of theory, research, and practice. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.). *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33-58). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213803.n2>
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., & Blyth, D. A. (1998). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, *2*, 138-59. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0203\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0203_3)
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). Positive youth development and the prevention of youth aggression and violence. *International Journal of Developmental Science*, *3*, 218-234. <https://doi.org/10.3233/DEV-2009-3302>
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2011). Developmental assets. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 667-683). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2\\_200](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_200)
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, Jr., A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (6th Ed, vol.1, pp. 894-941). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In R. M., Lerner, J. V., Lerner, & J. B., Benson (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (vol. 41, pp. 197-230). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7>
- Bundick, M. J., Yeager, D. S., King, P. E., & Damon, W. (2010). Thriving across the life span. In W. F. Overton (Ed.), *Handbook of Life Span Development: Methods, Biology, Neuroscience, & Cognitive Development* (3rd ed., Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 98-124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*, 245–276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Chinman, M., Acosta, J., Ebener, P., Q Burkhart, Clifford, M., Corsello, M., Duffey, T., Hunter, S., Jones, M., Lahti, M., Malone, P. S., Paddock, S., Phillips, A., Savell, S., Scales, P. C., & Tellett-Royce, N. (2012). Establishing and evaluating the key functions of an interactive systems framework using an assets-getting to outcomes intervention. *American Journal of Community Psychology*, *50*(3-4), 295–310. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9504-z>
- Coltman, T., Devinney, T.M., Midgley, D.F., & Veniak, S. (2008). Formative versus reflective measurement models: Two applications of formative measurement. *Journal of Business Research*, *61*, 1250-1262. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.01.013>



- Costa, D.S. (2015). Reflective, causal, and composite indicators of quality of life: A conceptual or an empirical distinction? *Quality of Life Research*, 24, 2057–2065. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-0954-2>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Dell, C. A., Duncan, C. R., DesRoches, A., Bendig, M., Steeves, M., Turner, H., Quaife, T., McCann, C., & Enns, B. (2013). Back to the basics: identifying positive youth development as the theoretical framework for a youth drug prevention program in rural Saskatchewan, Canada amidst a program evaluation. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 8, 36. <https://doi.org/10.1186/1747-597X-8-36>
- Diamantopoulos, A., Riefler, P., & Roth, K. P. (2008). Advancing formative measurement models. *Journal of Business Research*, 61(12), 1203-1218. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.01.009>
- Duncan, P. M., Garcia, A. C., Frankowski, B. L., Carey, P. A., Kallock, E. A., Dixon, R. D., & Shaw, J. S. (2007). Inspiring healthy adolescent choices: a rationale for and guide to strength promotion in primary care. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), 525-535. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.05.024>
- Dziuban, C. D., & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81, 358. <https://doi.org/10.1037/h0036316>
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press.
- Elosua, P., & Iliescu, D. (2012). Tests in Europe: Where we are and where we should go. *International Journal of Testing*, 12, 157-175. <https://doi.org/10.1080/15305058.2012.657316>
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Ferreira, P., & Santana, P. (2003). Percepção do estado de saúde e de qualidade de vida da população activa: Contributo para a definição de normas portuguesas. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 21, 15-30.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage Publications.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 2, 219-227. <https://doi.org/10.14417/ap.84>
- Gottlieb, G. (1997). *Synthesizing nature-nurture: Prenatal roots of instinctive behavior*. LEA.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. In S. F. Hamilton & H. M. A. Hamilton (Eds.), *The youth development handbook: Coming of age in American communities* (pp. 3-22). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452232560>.
- International Test Commission (2005). *International guidelines on test adaptation*. [www.InTestCom.org]
- Kane, M. (2001). Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, 38, 319-334. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2001.tb01130.x>
- Kane, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50, 1-73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>.
- Leffert, N., Benson, P., Scales, P., Sharma, A., Drake, D., & Blyth, D. (1998). Developmental Assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 209-230. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0204\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0204_4)
- Lerner, R. M., Alberts, A. E., Jelicic, H., & Smith, L. M. (2006). Young people are resources to be developed: Promoting positive youth development through adult-youth relations and community assets. In E. G. Clary & J. E. Rhodes (Eds.), *Mobilizing adults for positive youth development* (vol.4, pp. 19-39). Springer. [https://doi.org/10.1007/0-387-29340-X\\_2](https://doi.org/10.1007/0-387-29340-X_2)
- Lerner, R. M., Brindis, C. D., Batanova, M., & Blum, R. W. (2018). Adolescent health development: A relational developmental systems perspective. In: N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, & E. Faustman, (eds), *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 109-121). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3>

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 607–651). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy116>
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. *Journal of Adolescent Research, 23*(3), 245-255. <https://doi.org/10.1177/0743558408314385>
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development. In R. M., Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3th Ed., vol1, pp. 3-14). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002>
- Lord, F. M., Novick, M. R., & Birnbaum, A. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison-Wesley
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds.), *A ação educativa: Análise psicossocial*. (pp.105-117). ESEL/APPORT
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). *Código Deontológico Ordem dos Psicólogos Portugueses*. [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web\\_cod\\_deontologico\\_pt\\_revisao\\_2016.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf)
- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (p. 9–62). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy102>
- Pais-Ribeiro, J. (2013). *Medida na avaliação psicológica. Psicologia, Saúde & Doenças, 14*, 245-263
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008) The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction, *The Journal of Positive Psychology, 3*, 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science, 4*, 27-46. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_3)
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence, 29*, 691-708. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.09.001>
- Scales, P. C., & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2<sup>nd</sup> Ed.). Search Institute.
- Search Institute (2018). *User Guide for The Attitudes & Behaviors Survey*. <http://www.search-institute.org/sites/default/files/a/A&B-Survey-User-Guide.pdf>
- Sesma Jr, A., Mannes, M., & Scales, P. C. (2013). Positive adaptation, resilience and the developmental assets framework. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.) *Handbook of resilience in children* (cap. 25, pp. 427-442). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_25](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_25)
- Short, J. L., & Russell-Mayhew, S. (2009). What counsellors need to know about resiliency in adolescents?. *International Journal for the Advancement of Counselling, 31* (4), 213-227. <https://doi.org/10.1007/s10447-009-9079-z>
- Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research, 45*, 83-117. <https://doi.org/10.1023/A:1006985528729>
- Sireci, S., & Faulkner-Bond, M. (2014) Validity evidence based on test content. *Psicothema, 26*, 100-107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>
- Soares, A., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. (2018). Developmental Assets in Adolescence: Integrative Review. *Ciências Psicológicas, 12* (1), 45-57. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1594>
- Soares, A., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. (2020). Adaptação portuguesa da Escala de Thriving para adolescentes. *Avaliação Psicológica, 19*(4). <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1904.17222.03>
- Starkman, N. A., Scales, P. C., & Roberts, C. R. (2006). *Great places to learn: How asset-building schools help students to succeed*. Search Institute.

- Stevens, H., & Wilkerson, K. (2010). The developmental assets and ASCA's national standards: A cross-walk review. *Professional School Counseling, 13*, 227-233.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R., Dowling, E., Benson, P., Scales, P., & von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 25*, 113-143. <https://doi.org/10.1177/0272431604272460>
- Vimont, M. P. (2012). Developmental systems theory and youth assets: A primer for the social work researcher and practitioner. *Child and Adolescent Social Work Journal, 29* (6), 499-514. <https://doi.org/10.1007/s10560-012-0271-3>
- Ware, J. E., Snow, K. K., Kosinski, M., & Gandek, B. (1993). *SF-36® health survey manual and interpretation guide*. New England Medical Center, the Health Institute.
- Wild, D., Grove, A., Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S., Verjee-Lorenz, A., & Erikson, P. (2005). Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR task force for translating adaptation. *Value Health, 2*, 94-104. <https://doi.org/1098-3015/05/94 94-104>
- Zumbo, B. D., Gelin, M. N., & Hubley, A. M. (2002). The construction and use of psychological tests and measures. *Encyclopedia of Life Support Systems, (EOLSS)* (pp.1-28). Eolss Publisher.

## Portuguese adaptation of questionnaire Profiles of Student Life: Attitudes and Behaviors (A&B)

### Abstract

**Introduction.** *Within the scope of the Positive Development Perspective of Adolescents, the Developmental Assets® Model associates positive contextual characteristics with personal skills and values with the aim of understanding healthy development in adolescence. The Model evaluates the experience of 40 individual Resources through the Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors® (A&B) questionnaire.*

**Methods.** *This study analyzes the psychometric properties of the Search Institute Profile of Student Life: Attitudes and Behaviors questionnaire. 503 Portuguese students participated in this study, average age 15.92 years (SD=1.17), 63% female.*

**Results.** *The results suggest that the Portuguese version of the A&B questionnaire has psychometric qualities similar to those of the original version.*

**Discussion and Conclusion.** *The A&B questionnaire is suggested as appropriate for evaluating the experience of Development Resources in the Portuguese population.*

### Keywords

Developmental assets, positive development, positive youth development perspective, adaptation study.

*Received: 18.07.2023*

*Revision received: 26.03.2024*

*Accepted: 18.04.2024*