

## **Il MIQUISS Questionario sull'incertezza della scelta scolastica - costruzione e validazione -\***

L'attività di consigliere di orientamento nella scuola media dell'obbligo prevede che lo psicologo fornisca la sua consulenza a studenti e genitori. Gli interventi personalizzati (colloqui) rappresentano un cardine del servizio di orientamento; talvolta costituiscono l'unico mezzo per portare gli studenti a delle decisioni più realistiche e a scelte scolastico-professionali adeguate. Tuttavia, nonostante la disponibilità di questo servizio, molti studenti o genitori non avanzano richieste di consulenza in situazioni di precarietà o incongruenza di decisioni che vincoleranno e impegneranno uno studente per almeno tre se non addirittura cinque anni. Da queste premesse si evidenzia quanto sia impellente la necessità di disporre di un mezzo per rilevare, con una precisione apprezzabile, i casi di studenti incerti, di quelli che non hanno preso una decisione definitiva o comunque di coloro che restano nella perplessità.

Definire la situazione d'indecisione nella scelta della scuola, o equivalentemente, misurare il grado di indecisione, è un problema parallelo, sia sul piano teorico che operativo, al problema della definizione e misurazione della "maturità professionale". Quest'ultima viene intesa come una costellazione di abilità, conoscenze, stati d'animo ed esperienze che entrano in gioco nella scelta della professione. Senza addentrarci ora nella disamina di tale concetto, (per la quale rimandiamo all'esposizione di Polacek, 1977), ci limitiamo a ricordare i due modelli teorici principali, quello di Super e quello di Crites.

Secondo il modello di Super - degno di nota è il fatto che sia stato proprio Super a introdurre per primo questo concetto (Super, 1957) - la "maturità professionale" è una caratteristica degli individui, scomponibile in sei fattori principali:

1) orientamento verso la scelta professionale 2) informazione e pianificazione 3) coerenze delle preferenze professionali 4) cristallizzazione dei tratti 5) indipendenza nelle esperienze di lavoro 6) equilibrio e accordo fra abilità, preferenze, interessi ed accessibilità socioeconomica.

Questi sei fattori vengono ulteriormente suddivisi in venti indici di maturità. Per esempio, la "cristallizzazione dei tratti" si scompone in

- a) costellazione degli interessi

---

\*Pubblicazione originale

Flebus G. B. (1988) Il MIQUISS Questionario sull'incertezza della scelta scolastica: costruzione e validazione. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 186, 47-54. Flebus G.B. (1986) Quali attitudini per la scuola superiore. *Orientamenti Pedagogici*, 33, 510-522.

- b) atteggiamento verso il lavoro
- c) costellazione dei valori
- d) importanza della retribuzione
- e) accettazione delle responsabilità.

Per una trattazione più estesa e articolata del modello ulteriormente elaborato in epoca recente, si veda Super (1974).

Il modello di Crites (1974) si basa invece su una quadripartizione del fattore generale di maturità professionale; le quattro componenti vengono definite:

1) coerenze della scelta 2) realismo della scelta 3) competenza della scelta 4) atteggiamento nella scelta.

Questo modello, anch'esso su base gerarchica, presuppone l'esistenza di componenti in cui si suddividono i quattro fattori; per esempio, la "competenza della scelta" è un raggruppamento di abilità nella soluzione dei problemi, di pianificazione, di autovalutazione, di informazione e selezione dei fini.

Questi due modelli teorici hanno stimolato la messa a punto di alcuni strumenti empirici di misurazione, quali il Career Maturity Inventory (CMI) di Crites (1973), il Career Development Inventory (CDI) di Super ed il Cognitive Vocational Maturity Test (CVMT), elaborato da Westbrook, Parry-Hill e Woodbury (1972) per rilevare l'aspetto principalmente cognitivo della scelta.

Se tali modelli si sono dimostrati validi dal punto di vista della speculazione teorica, non hanno mancato di suscitare delle obiezioni sul piano pratico e teorico. La principale, quella più pertinente al nostro oggetto di studio, riguarda l'impossibilità, o quanto meno la difficoltà, di estendere il concetto di maturità ad altre culture; tale difficoltà nasce dalla forte dipendenza del concetto stesso dai valori economici e sociali della popolazione in cui viene utilizzato e misurato.

A questo proposito LoCascio, Nesselroth e Thomas, (1976) e Smith (1976) mettono in dubbio l'utilità dell'applicazione di questi modelli in popolazioni di cultura diversa da quella nord americana. Certamente non è solo il fattore di diversità di cultura (quella italiana e quella anglosassone) il motivo del nostro sforzo autonomo di ridefinizione del processo di decisione e scelta scolastica.

I seguenti cinque punti chiariscono il nostro processo esplorativo e illustrano le discrepanze fra concetto di "indecisione nella scelta" e "maturità professionale".

Il primo è l'incidenza dell'età: si parla di maturità professionale in funzione di una scelta che si fa all'incirca alla fine della scuola superiore, verso i 18-19 anni. Ai fini della nostra indagine, non si deve dimenticare che gli allievi di terza media hanno 14 anni e stanno uscendo, secondo il modello evolutivo di Super (1960), dalla "fase di crescita" ed entrano nella "fase di esplorazione".

2) Gli influssi della famiglia, dei genitori e dei familiari sono verosimilmente molto più forti che alla fine della scuola superiore, quindi la loro incidenza sulla scelta scolastica non dovrebbe essere trascurata.

3) Un altro elemento differenziale è l'oggetto della scelta: non una professione vera e propria, ma una scuola superiore; si tratta cioè di un corso di studi di almeno due-tre anni fino ad un massimo di nove-dieci, per quelli che sceglieranno un corso universitario.

4) La scuola italiana, considerando il modo in cui è strutturata, aggiunge problemi supplementari: la sua rigidità non permette scelte intermedie e non dà la possibilità di provare, se non a rischio di bocciature.

5) Infine, il ruolo degli insegnanti, nell'orientamento scolastico è, o dovrebbe essere, determinante nel facilitare la decisione per la stessa natura "orientativa" della scuola media inferiore, secondo la sua legge costitutiva. In definitiva,

possono essere così sintetizzate le discrepanze fra i due concetti "indecisione nella scelta scolastica" e "maturità professionale".

Allo scopo di definire in maniera più adeguata lo stato di indecisione, può risultare utile la terminologia della Gordon (1981); essa distingue due fattori di origine dell'incertezza: quello interno (o soggettivo e personale) e quello esterno (o ambientale). Un'indagine sullo stato di incertezza prenderà in esame quindi i rapporti fra studente e ambiente esterno - apporto, sostegno e approvazione da parte di genitori e insegnanti - e stati d'animo, quali ansia, sentimento di sicurezza, fiducia nelle proprie capacità.

L'incertezza sembra essere legata ad una visione delle prospettive e delle conseguenze che si protraggono nel tempo. Nuttin (1980) ha introdotto il concetto di "prospettiva temporale" come elemento strutturante dell'azione e quindi anche della decisione: un'indagine sull'incertezza della scelta dovrà infatti tener conto delle valutazioni delle prospettive e delle previsioni.

Nel valutare lo stato d'incertezza e d'indecisione dello studente di 14 anni che deve scegliere la scuola avremmo potuto tener conto di molti altri fattori, quali ad esempio il "locus of control" di Rotter, la "multipotenzialità", la scarsa informazione sulle scuole ecc. Polacek (1984) presenta una vasta rassegna della letteratura sull'indecisione. Considerando però il carattere esplorativo di questo lavoro, ci è sembrato opportuno limitare la nostra indagine ad alcuni punti. Uno studio più esteso e approfondito sulle tematiche dell'incertezza nella scelta scolastica diventerà argomento di indagine solo in un secondo momento.

### **LE IPOTESI DI RICERCA**

Alla luce di tutte queste considerazioni, vengono formulate delle ipotesi di ricerca nel tentativo di definire l'incertezza della scelta scolastica in terza media secondo una procedura che consenta misurazioni oggettive. Si presuppone che lo studente sicuro della scelta tenda verso queste situazioni:

1) non è propenso a rinviare la scelta definitiva 2) ha preso la sua decisione da un certo tempo 3) rimane tranquillo e non è soggetto a crisi d'ansia 4) è sicuro di riuscire bene nella scuola superiore scelta 5) è appoggiato dai suoi familiari o genitori 6) ha avuto consigli dai suoi familiari 7) sa quale professione \* svolgere nel futuro 8) non ha più dubbi di alcun genere 9) ha avuto consigli e suggerimenti dai suoi insegnanti.

Ne consegue che lo studente incerto tenderà verso le posizioni opposte: egli cioè rinvierebbe la scelta, la sua decisione è stata appena presa o resta da prendere, vive in stato d'ansia, non è sicuro di riuscire nella scuola superiore, non ha appoggi di sorta, anzi, è ostacolato dai genitori, non ha idee chiare sulla professione da intraprendere, e né i suoi insegnanti né i suoi familiari gli hanno fornito aiuti e suggerimenti per decidere.

Le nove ipotesi sono state tradotte ciascuna in un item formato da una "domanda" con quattro o cinque possibilità di "risposta", poste in ordine di intensità. Le nove domande si trovano nell'appendice.

### **IL CAMPIONE DI PROVA**

Il questionario è stato applicato ad un campione di 457 studenti, distribuito egualmente fra maschi e femmine, provenienti da diverse scuole medie di Trieste, pubbliche e private, a tempo pieno e a orario ordinario. L'applicazione è stata fatta per la maggior parte nei periodi antecedenti alle preiscrizioni alla scuola superiore. A questo proposito ricordiamo che la preiscrizione rappresenta solo una sorta di prenotazione del posto alla scuola superiore. L'iscrizione, da farsi in giugno, dopo l'esame di licenza, in giugno, può essere presentata in un istituto diverso da quello della preiscrizione.

Il questionario è stato fatto compilare con la consegna di scegliere una sola delle risposte proposte. Si dava inoltre la facoltà di dare una risposta personalizzata nel caso che nessuna delle alternative si attagliasse alla situazione personale. Tali risposte sono state molto rare, circa 11%, dato questo che conferma l'eshaustività delle alternative proposte.

### **RISULTATI - VALIDAZIONE**

Le risposte sono state codificate numericamente attribuendo il valore 1 alla posizione che indica la massima certezza, e il valore 4 o 5 alla posizione opposta. I dati sono stati elaborati presso il Centro di Calcolo dell'Università di Trieste, utilizzando il package di programmi per elaborazioni statistiche SPSS.

Sono state calcolate le correlazioni fra gli item e quelle con il totale. L'analisi fattoriale, basata sulla matrice delle correlazioni, ha evidenziato le saturazioni riportate nella tabella. Si può quindi osservare che i coefficienti sono abbastanza elevati, per tutti gli item, tranne che per il 6 e 9.

---

È stato inoltre calcolato il potere discriminante degli item: i soggetti sono stati tripartiti secondo il loro punteggio al questionario: i due gruppi estremi, (ciascuno costituito dal 27% del totale, secondo le regole esposte da Guilford, 1954) e il gruppo intermedio. Per i due gruppi estremi si è proceduto al confronto con il t di Student. I rispettivi valori sono riportati nella colonna B della tabella. Tutti i nove valori sono risultati significativi al livello di 0.01.

Per misurare la validità interna del questionario, si è calcolato il coefficiente alfa di Cronbach (Magnusson ,1967) che ha dato un valore di 0,741. Ripetendo il calcolo del coefficiente senza gli item 6 e 9, il valore è passato a 0,785.

**tabella 1 statistiche del questionario**

item	a	b	c	d	e
1	0,45	14,68	0,55	0,63	-0,27
2	0,56	21,69	0,59	0,72	0,00
3	0,36	11,86	0,47	0,53	-0,43
4	0,50	13,13	0,51	0,66	-0,11
5	0,46	17,84	0,49	0,62	0,07
6	0,16	2,32	0,25	0,23	0,63
7	0,55	20,16	0,55	0,69	0,22
8	0,64	18,19	0,68	0,78	0,01
9	0,13	2,31	0,16	0,18	0,59

colonna

- a correlazione item-totale
- b valore di t di Student con i gruppi estremi (N1 = N2= 127 soggetti)
- c correlazione item totale con i punteggi calibrati
- d saturazione del primo fattore estratto (autovalore =3,1917)
- e saturazione nel secondo fattore (autovalore =1,10701)

## UN METODO ALTERNATIVO DI ATTRIBUIRE I PUNTEGGI DEGLI ITEM

Attribuire i punteggi semplici 1, 2, 3 ... alle varie risposte al questionario produce un isomorfismo fra posizioni d'incertezza e punteggio numerico d'incertezza. Tale isomorfismo presuppone che la differenza nell'incertezza fra le persone le quali danno risposta 1 e 2 sia uguale a quella fra le persone le quali danno risposta 3 e coloro le quali danno risposta 4. Questa corrispondenza non è sempre effettiva. Una procedura per confermare la validità di questo metodo di assegnazione dei punteggi ci è stato suggerito dal concetto teorico di "tratto latente" (Lord & Novick, 1968).

Il tratto latente è, secondo la teoria dei test, l'elemento costitutivo che accomuna gli item: le correlazioni fra gli item e le correlazioni item-totale sono l'espressione numerica di questo tratto o elemento comune. Le saturazioni del primo fattore, estratto secondo il metodo delle componenti principali, ci fornisce una stima del legame fra gli item e il tratto latente misurato dal test. Più elevata è la correlazione item-totale, maggiore sarà la precisione della misurazione di ciascun item, mentre sarà più limitato l'errore attribuibile alla specificità di ciascun item. Nel caso in cui non ci sia corrispondenza fra punteggi di una determinata risposta e punteggio totale, si introduce errore nella misurazione, rendendo così meno affidabile il test o questionario.

Un esempio servirà a chiarire il problema. La prima domanda prevede 5 possibili risposte, e 5 diversi punteggi. La risposta E riceve 5 punti, perché ve ne sono altre quattro che si suppongono tipiche di persone che si situano a livelli più bassi di incertezza. Ma supponiamo che la risposta D sia stata introdotta in modo indebito, per esempio solo per conferire coerenza o continuità di significato alla gamma delle risposte. Se così fosse, alla risposta E si dovrebbe assegnare il punteggio 4 e non 5. In che modo allora mettere alla prova questa corrispondenza o isomorfismo fra situazioni reali e punteggio di incertezza? La nostra procedura consiste nella "calibratura" dei quesiti sui punteggi medi.

Praticamente si procede secondo la seguente metodologia: alle risposte A, B, C ... si assegna il punteggio iniziale 1, 2, 3 ... a seconda delle varie risposte, dando il valore più alto alla situazione di maggiore incertezza. Si procede all'esame di un solo item per volta, ad esempio il sesto. Si calcola il punteggio totale sommando tutte le risposte, tranne quella della domanda 6. Il punteggio viene trasformato in punteggi standardizzati, più precisamente in punti C (media = 5 e deviazione standard = 2). Si calcolano quindi le medie dei soggetti che hanno dato le risposte A, B, C ... ecc. Ad esempio, la domanda 6 ha quattro modalità di risposta, per cui si avranno quattro medie; queste medie corrisponderanno al valore da attribuire alle risposte A, B, C, D. Lo stesso procedimento viene eseguito per tutti gli item.

È possibile ricominciare la "calibratura" con i nuovi valori; questa procedura può essere ripetuta finché non c'è variazione apprezzabile nei valori calibrati. Il test di deviazione dalla linearità (Guilford, 1954) fornisce una conferma statistica della raggiunta calibratura. Nel caso

in cui il test sia negativo, il punteggio calibrato sarà perfettamente "in linea" con l'andamento del punteggio totale. È interessante notare come il processo di calibratura abbia due effetti: 1) migliora la qualità psicometrica del questionario, 2) individua le risposte irrilevanti.

Ad esempio, l'effetto della calibratura sui valori numerici delle quattro risposte alla domanda 6 è stato quello di sopprimere ben due intervalli: tre risposte davano medie uguali e una sola si differenziava dalle altre tre. Alla domanda 6 "quanto aiuto hai avuto dai tuoi familiari?", le tre risposte "molto, abbastanza, e poco aiuto" (o meglio, i soggetti che davano queste tre risposte) avevano praticamente lo stesso punteggio totale di incertezza. Solo i soggetti che davano la risposta "nessun aiuto" si differenziavano statisticamente dagli altri nel punteggio totale. Di conseguenza, la domanda 6 non riportava più quattro possibili punteggi, ma solo due, e diventava una variabile dicotomica. A causa della bassa frequenza dei soggetti che davano la risposta significativamente diversa, l'item non forniva una quota apprezzabile di informazione per cui veniva escluso dal questionario.

Le medesime ragioni guidavano l'esclusione dell'item sull'apporto avuto dagli insegnanti. Questo però presentava la concentrazione di risposte significative nel senso opposto: solo le (poche) persone che davano la risposta "ho avuto molti e buoni consigli dagli insegnanti" si differenziavano da chi rispondeva "ho ricevuto solo pochi o nessun consiglio dagli insegnanti".

Gli item 6 e 9 sono stati eliminati dal questionario anche perché hanno riportato basse saturazioni sul primo fattore estratto (detto anche prima componente principale) e alte saturazioni sul secondo fattore (cfr. tabella, colonne D e E), pur essendo correlati significativamente con il resto del test (cfr. il valore t di Student, colonna B della tabella).

La calibratura delle risposte non serve solo a verificare la reale congruenza fra punteggio totale e punteggio dell'item, ma produce anche un secondo effetto: si innalzano tutti i coefficienti di correlazione inter-item, quelli fra gli item e il totale e di conseguenza il coefficiente alfa di coerenza interna (passato da 0,79 a 0,81). I punteggi calibrati sono stati successivamente convertiti in numeri interi, da 1 a 10, per semplificare il procedimento di siglatura - in vista di possibili applicazioni collettive nelle scuole medie - e sono stati mantenuti nella stesura definitiva del questionario, con i sette item validi.

Nell'Appendice si può vedere come solo una domanda sia rimasta inalterata dopo la calibratura: si tratta della domanda 7, le cui quattro risposte vengono codificate coi valori 2, 4, 6, 8, equidistanti come nel metodo di scoring più semplice. Invece la domanda 1 ha praticamente perso la quarta alternativa: non si è trovata differenza nel punteggio totale fra studenti che rispondono C e quelli che rispondono D. Per finire, la domanda 3 ha anch'essa subito un compattamento fra la terza e quarta risposta. Dalla tabella si evince anche che è la domanda che ha subito il miglioramento metrico più elevato, poiché la sua correlazione con il totale è passata da 0.36 a 0.47, pur avendo perso una modalità di risposta.

## **STABILITÀ DEL PUNTEGGIO (test-retest)**

Su un campione di 47 studenti il questionario è stato applicato due volte, a distanza di due mesi circa. Il coefficiente di stabilità (correlazione fra i punteggi delle due somministrazioni) è risultato essere 0,74, con entrambe le codifiche. Tenuto conto del lasso di tempo e del notevole cambiamento che può' essere intervenuto nella situazione dei ragazzi, il coefficiente indica una notevole stabilità, in effetti ben superiore a quella prevista.

## **VALIDAZIONE CONCORRENTE**

Per verificare l'effettivo potere discriminante del questionario, si è proceduto alla validazione concorrente con un colloquio. Una ventina di studenti, che avevano riportato punteggi elevati di incertezza, dal 75<sup>o</sup> centile in su, sono stati invitati ad un colloquio chiarificatore. I ragazzi convocati dimostravano molta perplessità, qualcuno trovava una forte opposizione familiare alla propria scelta, altri non erano in possesso di informazioni che avrebbero favorito una presa di decisione, per quasi tutti i progetti professionali da realizzare erano poco chiari. In alcuni casi i genitori stessi, venuti a colloquio con i figli, non avevano soluzioni da proporre. La scuola sarebbe stata scelta secondo un criterio qualunque. Come conseguenza di questo fatto, lo stato di incertezza, di nebulosità nelle previsioni, nelle mete da raggiungere, permaneva. Due o tre studenti sono risultati dei "falsi positivi": si dichiaravano sicuri della loro scelta, perché questa era stata fatta durante il lasso di tempo fra somministrazione del questionario e colloquio.

Da questa verifica si è concluso che il questionario possiede un certo potere di discriminazione e con il suo uso effettivamente si individuano studenti incerti sulla scelta scolastica.

È da rilevare che solo un quarto di questi studenti ha dichiarato, durante l'incontro chiarificatore, che sarebbero venuti spontaneamente, senza l'invito esplicito dello psicologo. Tutti gli altri, che percepissero o no il loro stato di incertezza, non avrebbero rimesso in discussione le loro decisioni (o la decisione di procrastinare) senza un intervento diretto personalmente a loro e alle loro famiglie.

## **DISCUSSIONE**

Tutte le ipotesi concernenti le situazioni legate all'incertezza della scelta scolastica sono state confermate. Per due di esse si è notato un effetto massiccio ma circoscritto a pochi soggetti: esse riguardano l'influenza dell'apporto dei genitori e degli insegnanti sulla sicurezza dei ragazzi. Le risposte estreme (rispettivamente: nessun aiuto da parte dei genitori e molto aiuto da parte degli insegnanti) sono state individuate mediante la calibratura sul punteggio totale; ad ogni modo la rarità di tali risposte, significativamente diverse dalle altre tre, ha



portato ad escludere interamente le due domande dal questionario, anche se le ipotesi soggiacenti alla loro elaborazione erano state confermate.

È stato piuttosto sorprendente constatare il valore elevato del coefficiente di stabilità: considerata la situazione del pronunciamento obbligato di scelta al momento della pre-iscrizione - anche se questa è reversibile - teoricamente le misurazioni avrebbero dovuto essere più instabili. Questa inaspettata stabilità fa supporre che l'indecisione sulla scelta scolastica non rappresenti un semplice e puro fattore di scelta, ma sia altresì una costellazione di elementi, proprio come indicato da Super e Crites (cit.). L'indecisione appare quindi come una caratteristica più globale e frastagliata di quanto si possa immaginare. Essa è una composizione di elementi differenziati, quali uno stato d'animo (item 3), una descrizione che fa riferimento a sé nel futuro (item 4 e 7) e nel passato (2), un modo di parlare di sé riferendosi alla scelta (1 e 8), in riferimento ai familiari (5 e 6) e agli insegnanti (9) che consigliano e approvano.

### **CONCLUSIONE**

Il questionario, nonostante la sua relativa brevità (sette item) - per questo motivo denominato Mini-QUESTIONARIO sull'Incertezza della Scelta Scolastica - sembra aver superato le prove tecniche di verifica e messa a punto; si è cercato di dimostrare che è uno strumento fedele e valido per l'utilizzazione nelle attività di orientamento scolastico nelle scuole medie.

Una sua utilizzazione futura potrebbe essere rappresentata dall'indagine sui motivi che portano al permanere dell'incertezza e nell'indecisione relative alla scelta scolastica e successivamente anche di quella professionale.

## APPENDICE Testo del questionario MIQUISS

*Accanto alle risposte è indicato il punteggio valido nella versione finale.*

### **(1) Se dipendesse da me, la scelta che dovrei fare per giugno**

- 3 A) la farei subito senza esitazioni
- 7 B) la rinvierei di alcuni mesi
- 9 C) la rimanderei al prossimo anno
- 9 D) vorrei poterla fare fra qualche anno
- 10 E) non vorrei mai farla

### **(2) Quello che farò dopo giugno**

- 2 A) è stato deciso prima di cominciare quest'anno scolastico
- 4 B) è stato deciso negli ultimi mesi
- 5 C) è stato deciso in queste ultime settimane
- 9 D) resta ancora da decidere

### **(3) Dover fare una scelta scolastico-professionale in questo periodo della mia vita**

- 2 A) mi lascia relativamente tranquillo
- 6 B) mi dà qualche preoccupazione
- 8 C) mi provoca tensione e insicurezza
- 8 D) mi mette in uno stato di grande ansia

### **(4) Per quanto riguarda la scelta che farò mi sento**

- 2 A) sicuro di riuscire bene
- 6 B) Sicuro che dovrei farcela in un modo o nell'altro
- 8 C) alquanto incerto e preoccupato perché non so a cosa vado incontro
- 10 D) Così incerto che vorrei avere un altro anno per pensarci su

### **(5) I miei familiari**

- 10 A) sono molto contrari alla scelta che sto facendo e cercano di farmi cambiare idea
- 9 B) sono un po' contrari alla mia scelta e vorrebbero che dessi più' importanza al loro parere
- 6 C) sono pronti ad accettare la scelta che sto facendo senza cercare di influenzarmi
- 5 D) sono abbastanza contenti della mia scelta
- 2 E) approvano perfettamente la scelta che sto facendo e ne sono molto soddisfatti

### **(6) I miei familiari**

- A) sono molto indecisi su cosa consigliarmi
- B) hanno contribuito un pochino anche loro a togliermi i dubbi su cosa fare dopo
- C) mi hanno dato qualche valido consiglio per facilitare la mia scelta
- D) mi hanno parlato a lungo della professione che potrei fare, delle possibilità di trovare lavoro e con loro ho avuto molte utili discussioni sulle scuole dopo la terza media.



### **(7) La professione che vorrei svolgere**

- 8 A) non è chiara ancora
- 6 B) è solo vagamente definita
- 4 C) è discretamente delineata
- 2 D) è ben definita

### **(8) Posso dire che**

- 2 A) sono praticamente sicuro della scelta che farò
- 6 B) sono abbastanza sicuro ma ho ancora dei dubbi
- 9 C) ho solo un'idea delle possibili scuole fra cui fare la mia scelta
- 10 D) non ho la minima idea di quello che potrei fare dopo.

### **(9) I miei insegnanti**

- A) hanno potuto indicarmi con sicurezza la via da seguire
- B) mi hanno dato dei validi consigli di cui posso tenere conto
- C) mi hanno dato solo qualche indicazione molto vaga
- D) non hanno espresso nessun parere su cosa potrei fare dopo le medie.

## **Bibliografia**

- CRITES J. O. (1973) *Career Maturity Inventory: Theory and Research Handbook*, McGraw Hill, Monterey, CTB.
- CRITES J. O. (1974), Career Development Process: A model of vocational Maturity. In E. L. Herr (Ed.), *Vocational Guidance and Human Development*. Houghton Mifflin, Boston.
- GORDON V. N. (1981), The undecided Student: A Developmental Perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 59, 433-439.
- GUILFORD, J. P. (1954) *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. McGraw Hill, New York.
- LOCASCIO R., NESSELROTH, e THOMAS (1976) The Career Development Inventory: use and findings with inner city dropouts. *Journal of Vocational Behavior*, 8, 285-292.
- LORD F. M. e NOVICK M. R. (1968) *Statistical Theory of Mental Test Scores*. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Mass.
- MAGNUSSON D. (1967) *Test Theory*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Mass.
- POLACEK K. (1977) Maturità professionale: teoria, misurazione e promozione. *Orientamenti Pedagogici*, 28, 840-856.
- POLACEK K. (1984) Gli indecisi nella scelta professionale. *Orientamenti Pedagogici* **31**, 622-635.
- SMITH E. j. (1976) Reference group perspectives and the vocational maturity of lower socio-economic Black Youth. *Journal of Vocational Behavior*, 8, 321-336.
- SUPER D. E. (1957) *The Psychology of Careers*, Tharper, New York.
- SUPER D. E. (1960) The Process of vocational development, in J. M. Seidman (Ed), *The Adolescent: a book of readings*, Holt, Reinhart and Winston, New York,
- SUPER D. E. (1974) Vocational Maturity theory, in D. E. Su- per (ed.) *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. American Personnel and Guidance Association, Washington.
- WESTBROOK B. W. & W. PARRY-HILL e R. W. WOOD- BURY (1972) An instrument to measure vocational maturity. *Educational and Psychological Measurement*, 32, 1131-1133.