

MARIO
VIGLIETTI

La maturità professionale e l'evoluzione delle sue più significative componenti

La complessità di un concetto-chiave in orientamento

Parlare di *maturità professionale in orientamento* vuol dire focalizzare l'attenzione sull'obiettivo finale del processo evolutivo e formativo che ha come meta la formulazione e la realizzazione di una scelta di lavoro e di vita.

La sua dinamica consiste sostanzialmente in un *"adattamento progressivo dell'individuo a compiere e a condurre a termine compiti di crescente complessità e difficoltà, collegati all'apprendimento di quanto è necessario per la scelta e l'esercizio di una professione"*. Si tratta cioè di un processo di *"maturazione"* verso l'autonomia decisionale dell'uomo maturo. Ma, in pratica, quali sono i punti cardine su cui operare per sviluppare e valutare il decorso di questo processo? Quali i *criteri-indice* che possono essere assunti come espressione di una maturazione in atto, anche solo parziale, verso il traguardo di una capacità di scelta autonoma e responsabile?

La molteplicità delle risposte date a questi interro-

gativi dai vari ricercatori ed operatori in ambito orientativo, hanno evidenziato la ricchezza di contenuto di questo concetto polarizzando l'attenzione sulla natura delle sue componenti e sulle modalità sperimentali di valutarne la presenza e l'efficacia come fonti di maturazione.

Cerchiamo di rendercene conto, almeno parzialmente, analizzando alcuni aspetti dominanti presi in considerazione dalla ricerca sperimentale, in vista dell'identificazione di ciò che s'intende per *maturazione* (processo) e *maturità* (fine) professionale.

Alcune dominanti della ricerca sulla maturità professionale

In genere si è partiti dalla formulazione di una teoria sulla maturità (creazione del costrutto) e si è cercato di renderla operativa costruendo e validando sperimentalmente degli strumenti atti a misurarla. In un magistrale studio il Polacék, nella presentazione del suo questionario sulla maturazione professionale (QMP)¹, esaminando i risultati delle principali indagini sulla maturità professionale di quest'ultimo cinquantennio, ha raccolto in nove categorie i contenuti fondamentali o *componenti-indice della maturità*, riscontrati nei vari autori.

Sono le seguenti: Abilità - Capacità decisionale - Conoscenze - Costrutti personali - Esplorazione - Progetto - Scelta - Lavoro - Integrazione delle componenti.

Questi indici rappresentano il frutto delle ricerche che hanno accompagnato l'evolversi del concetto di maturità e la progressiva definizione dei parametri sperimentali della sua valutazione.

Intendiamo ora soffermarci su alcune delle problematiche ed atteggiamenti dominanti che storicamente hanno promosso queste ricerche sperando di poter contribuire a rendere sempre più chiara, pertinente, consapevole ed efficace ogni prassi educativa tendente a potenziare lo sviluppo della maturazione professionale².

1. Lo sviluppo del concetto di sé come fulcro di ogni processo di maturazione e di scelta

Uno dei primi scopi dell'intervento educativo ed orientativo è quello di aiutare i giovani a capire bene *il senso della loro identità* nell'evolversi del loro sviluppo al fine di acquisire quella "giusta" *coscienza di sé* che permetta loro di saper gestire adeguatamente le loro scelte intermedie e finali.

¹ K. POLACEK, *Un manuale per l'uso di un questionario sulla maturazione professionale*, in "Orientamento Scolastico e Professionale" 1991, 4, 236-275.

² Ci sarà di aiuto in questo, lo studio di YANN FORNER e ODILE DOSNON, *La maturité vocationnelle: le processus et son évaluation*, in "Orientation Scolaire et professionnelle" 1991, 20, n. 2, p. 203-218, di cui seguiremo la traccia.

Saper definire il senso della propria identità personale e le caratteristiche della propria personalità apparvero come le premesse essenziali di quella maturità generale di cui anche la maturità professionale faceva parte. Tutto il processo di maturazione professionale veniva configurato, infatti, sull'evolversi del concetto di sé e d'identificazione personale definiti come *due modalità esistenziali parallele e distinte*, in quanto:

— il concetto "identità" designa quegli attributi "permanenti" dell'individuo che lo rendono "unico" e differente agli altri e che gli permettono di essere riconosciuto e di riconoscersi nel tempo come se stesso, nonostante i possibili cambiamenti; implica inoltre un "sentimento" d'identità esistenziale che dà fiducia e che si trasforma, per lo più, in forza positiva di ricerca di altre identità, nel desiderio di quell'indipendenza e singolarità che generalmente si ritrovano al centro di ogni progetto di orientamento.

— il "concetto di sé", a differenza dell'"identità" che richiama l'idea della permanenza nel tempo, si riferisce ai contenuti e alle rappresentazioni del sentimento d'identità, cioè all'insieme dei vissuti che rappresentano i vari modi di essere e di sentire dell'individuo in determinati momenti con tutto un insieme di "atteggiamenti" che esprimono, più o meno chiaramente e nello stesso tempo, stima, valorizzazione, rifiuto, sicurezza, dubbio, ansia, ecc. secondo le circostanze in cui viene a trovarsi il soggetto.

Si vivono, in pratica, *vari concetti di sé* secondo i punti di riferimento con i quali si viene a confronto. Il concetto di sé, cioè, varia in ciascuno con il variare dell'età (sono tipiche le variazioni degli adolescenti) e delle aree di comportamento (in famiglia, in società, a scuola, nei campi da gioco...) ed è in stretta dipendenza, oltre che dalla propria costituzione fisica e dalle proprie aspirazioni, anche dalla pressione esercitata dall'ambiente sociale nel confronto dei propri successi ed insuccessi, in funzione del raggiungimento delle proprie mete e dei propri ideali.

Aiutare l'individuo ad avere un "giusto" concetto di sé in riferimento ai traguardi da raggiungere e a prendere atto dello sviluppo della sua identità professionale, si affermava così come un'espressione tipica di educazione alla maturità professionale.

2. Il superamento dell'indecisione

Di fronte all'incapacità di un soggetto di prendere una decisione di scelta professionale, pur accettando alcuni ricercatori (GINZBERG, 1951 - SUPER, 1957 - TIEDEMANN, 1961) l'indecisione come un fatto normale e temporaneo nel corso dello sviluppo, da altri (KIMES e TROTH, 1974 - HAWKINS, 1977 - HOLLAND, 1977) si è visto, invece, in essa una caratteristica d'immaturità non dipendente unicamente da un processo evolutivo, ma anche da altri fattori che incidono significativamente sulla personalità del soggetto quali, per esempio *l'ansia, la mancanza di fiducia in sé, l'incapacità a tollerare l'ambi-*

guità, la mancanza d'informazione e di metodo nelle decisioni, l'incapacità a superare gli ostacoli alle proprie attese, la poca conoscenza di sé, l'insicurezza, la difficoltà a scegliere in genere, ecc. per cui si è cercato di elaborare dei mezzi più complessi per differenziare meglio livelli e forme d'indecisione (ad esempio, la scala C.D.S., *Career Decision Scale* di OSIPOW, 1976).

Questi mezzi sperimentali di misurazione dell'indecisione pur avendo contribuito a far risaltare un insieme di variabili utili a precisare meglio il concetto di maturità professionale come superamento dell'indecisione, non hanno però considerato il processo di formazione su cui la maturità si fonda.

3. L'adattamento alla professione e l'adozione di nuovi ruoli alla base del processo di maturazione professionale

Partendo dalla constatazione che la maturità professionale poteva essere descritta come la conseguenza finale di un processo evolutivo di adattamento alla realtà in relazione all'età e alle caratteristiche personali, CITES e SUPER hanno sviluppato due altre concezioni di maturità: una centrata sul processo stesso (quella di CRITES) ed una sull'aspetto evolutivo del processo inteso come progressiva assunzione di ruoli diversi; nel tempo. (SUPER)

Crites, analizzando il processo di maturazione professionale, ha elaborato un modello gerarchico delle componenti della maturità distinguendo un *fattore generale* (la maturità professionale globale) e *quattro fattori di gruppo* due dei quali riguardano il contenuto della scelta (e cioè la *sua consistenza ed il suo realismo*) e due il processo di adattamento (rispettivamente il *cognitivo e l'affettivo*) descritti in termini di *competenze e di atteggiamenti*:

— il primo riguarda le *competenze* richieste per padroneggiare il processo professionale e cioè: la conoscenza di sé, la ricerca, la valutazione e l'assimilazione dell'informazione professionale, la selezione di uno scopo, la pianificazione e la soluzione di problemi;

— il secondo riguarda invece gli *atteggiamenti* verso il processo e la scelta professionale e cioè: la decisione (opposta all'indecisione), l'implicazione personale nel processo e l'indipendenza nella decisione, l'orientamento verso la scelta e la tendenza al compromesso.

Il Crites, dallo stadio della maturità adolescenziale intesa come fase di elaborazione della scelta professionale, ha esteso il concetto di maturazione professionale allo stadio adulto concependo la "*maturità dell'adulto*" come un processo di adattamento continuo nello sviluppo della carriera professionale, inteso a facilitare la riuscita e la soddisfazione professionale in contemporaneità alle leggi sociali.

Il Super ha privilegiato specialmente il secondo aspetto dell'*adattamento* intendendolo come l'espressione dell'accettazione di nuovi ruoli personali. Per lui la maturità professionale era da considerarsi come la conseguenza

dello sviluppo del sé in funzione dell'accettazione dei compiti relativi ai vari stadi di sviluppo interpretati in termini di ruoli (SUPER 1980): fanciullo, studente, cittadino, lavoratore, genitore, pensionato... ruoli la cui importanza relativa variava nel corso della vita.

Analogamente l'ALLPORT presentava la maturità come l'accettazione di sé e dello svolgersi della vita, ROGERS come la capacità ad accettare e ad essere aperto alle situazioni nuove ed ERIKSON come la capacità della persona a far fronte ai propri bisogni e alle esigenze che l'ambiente gli impone, specialmente in funzione della sua età.

La valutazione del grado di maturità era da riferirsi non tanto al processo di sviluppo, ma al livello di accettazione e di padronanza dei ruoli (per esempio, per l'orientamento alla scelta, l'informazione sulle professioni, la tendenza a prevedere, a far delle sintesi, e ad essere realisti nelle proprie preferenze) raggiunto lungo tutto il continuum dello sviluppo professionale, dallo stadio dell'esplorazione al declino (SUPER 1957).

Questo modello di maturità professionale nello sviluppo della carriera professionale, ha mantenuto in Super, anche attualmente, approssimativamente le stesse componenti di quelle postulate per l'adolescenza: 1. tendenza a fare dei progetti - 2. esplorazione - 3. informazione - 4. presa di decisione e - 5. orientamento realistico (SUPER 1983).

4. Atteggiamenti e competenze come espressioni di maturità

Tanto Crites che Super hanno sviluppato una concezione di maturità professionale che considerava sia gli aspetti cognitivi delle competenze che quelli affettivo-motivazionali degli atteggiamenti, più o meno in egual misura.

Altri Autori hanno privilegiato invece nella descrizione della maturità professionale essenzialmente gli aspetti cognitivi.

GIBBONS e LOHNES (1964) considerarono la maturità professionale nell'adolescenza come "la capacità di anticipare il proprio avvenire utilizzando in maniera logica e coerente l'informazione di cui si dispone sui propri interessi, valori e competenze".

Mediante la tecnica del colloquio, hanno guidato i giovani nella riflessione su otto *indici di maturità professionale* relativi alle competenze cognitive per aiutarli nella formulazione del loro progetto professionale o di carriera, e cioè: - conoscenza dei fattori implicati nella scelta dei percorsi formativi - conoscenza dei fattori inerenti la scelta professionale - la capacità ad esprimere le proprie competenze ed i propri punti deboli - la precisione della valutazione di sé - la giustificazione di questa valutazione - la conoscenza dei propri interessi e dei propri valori - l'indipendenza nella scelta.

WESTEBROOK e Collaboratori (1971) hanno invece indicato come unico indicatore della maturità *il grado d'informazione professionale posseduto*. Praticamente, per essi, la maturità professionale corrisponde alla padronanza posseduta dell'informazione professionale pertinente alla decisione.

Con il loro test (C.V.M.T. "*Cognitive Vocational Maturity Test*") valutano la maturità attraverso le conoscenze possedute dai soggetti in sei ambiti: conoscenza dei settori professionali - capacità ad appaiare persone e mestieri - conoscenza delle caratteristiche dei mestieri - conoscenza delle condizioni di lavoro - conoscenza della formazione richiesta - conoscenza delle competenze necessarie e dei compiti svolti nelle professioni.

L'acquisizione delle competenze conoscitive, intesa come principale mezzo di formazione alla maturità professionale, valorizzando essenzialmente l'aspetto razionale su quello motivazionale, venne però a limitare l'estensione del progetto educativo di "*formazione globale*" dell'individuo alla scelta.

L'avvento delle ricerche sulla decisione, tuttavia, diedero impulso alla valorizzazione prevalente della razionalità come via di formazione alla maturità professionale.

5. I criteri decisionali come modello di maturità professionale

Essendo la capacità decisionale l'obiettivo di arrivo dell'azione educativa tendente alla formazione alla maturazione professionale, si è creduto di poter individuare nelle fasi e condizioni della presa di decisione i *criteri di valutazione della maturazione raggiunta* dal soggetto in formazione.

Per quanto si riferisce ai *modelli descrittivi* della presa di decisione (che indicano il modo con cui le decisioni sono effettivamente prese), la formazione alla maturazione implica la presa di coscienza del proprio funzionamento intellettuale e delle proprie caratteristiche personali, la trasmissione delle informazioni pertinenti alla scelta ed il controllo dell'integrazione di queste informazioni tra loro.

Per quanto si riferisce ai *modelli razionali-normativi* della presa di decisione (che precisano le condizioni di una presa di decisione razionale), la formazione alla maturità professionale ha assunto diverse modalità operative secondo i modelli decisionali proposti. Ne ricordiamo tre:

1. Il modello di KRUMBOLZ (1976), definito dall'acronimo D.E.C.I.D.E.S., che prepara il soggetto alla presa di decisione per la scelta richiedendogli di:

— Definire il problema (D) - Stabilire un progetto (E) - Chiarire i valori (C) - Identificare le opzioni (I) - Scoprire le probabili conseguenze (relativamente ai valori) (D) - Eliminare sistematicamente le opzioni (E) - Intraprendere l'azione (S).

Su questo modello si è basato in gran parte il programma informatico CHOICES tendente ad aiutare il soggetto ad eliminare, in sequenze successive, le opzioni meno pertinenti.

2. Il modello di GELATI (1962) che prepara il soggetto alla maturazione della presa di decisione facendogli raccogliere ed elaborare razionalmente (assumendo direttamente la responsabilità delle sue decisioni) *informazioni*

affidabili e pertinenti alla sua scelta, per le quali la dissonanza tra la rappresentazione di sé e quella della professione, sia la minima possibile.

Consono a questo modello è il programma informatico DISCOVER che fornendo al soggetto la possibilità di determinare e confrontare il suo profilo professionale con i profili professionali di Holland, lo aiuta a minimizzare lo scarto tra le caratteristiche personali e quelle della professione, favorendo così la presa di decisione.

3. Il modello matematico di KATZ (1966) che imposta la scelta sull'utilità e la probabilità di ogni opzione, per cui la presa di decisione ottimale è quella che massimizza la speranza matematica espressa dal prodotto: utilità di una opzione per la probabilità del suo evento.

Il programma che si ispira a questo modello è il SIGI PLUS: dopo l'avvio ad una eliminazione iniziale di professioni, invita il soggetto a valutare per ciascuna delle restanti, la soddisfazione che ne potrebbe avere nell'esercitarla e la probabilità che avrebbe di conseguirla, allo scopo di massimizzarne la speranza di successo.

Nell'ottica pedagogica dell'orientamento le concezioni normative portarono alla definizione di percorsi razionali di formazione alla maturità professionale diretta alla scelta, in una successione di sequenze operative costituenti le componenti del processo di maturazione alla scelta.

Tale ad esempio è la *metodologia A.D.V.P.* (Attivazione dello Sviluppo Personale Vocazionale) promossa da PELLETER e BUJOLD (1984), attivante la sequenza: esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione.

Tale è anche il "Gioco della carriera" di BOOKOCK (1967) che mette il soggetto in situazione di prendere delle decisioni al posto di persone fittizie di cui sono offerte delle informazioni. Le conseguenze delle decisioni sono comunicate ai giocatori in termini di probabilità oggettive, e utilizzate per individuare la *decisione buona*, quella cioè che corrisponde ai valori della persona fittizia.

Il processo comprende: l'analisi delle informazioni, l'analisi della loro corrispondenza ai valori delle persone fittizie, la valutazione delle probabilità di queste corrispondenze, la determinazione delle buone decisioni soddisfacenti i valori delle persone fittizie.

Più recente è la prova di KRUMBOLTZ (1982) "*Career Decision Simulation*" (Simulazione della decisione di carriera) costruita per determinare se un addestramento razionale poteva sviluppare la maturità professionale.

La situazione proposta consisteva nel far scegliere una professione tra 12 fittizie, a ciascuna delle quali corrispondeva un valore tratto da un insieme di 9 valori professionali.

Il percorso formativo, dopo la prima scelta, implicava la valutazione dell'importanza accordata dal soggetto ai valori, la raccolta d'informazioni, servendosi di varie specie di fonti, sul come ogni professione soddisfaceva a quei valori (tempo concesso: due ore) e alla fine, la scelta della professione maggiormente compatibile con i valori esaminati.

Le fasi del processo di maturazione alla scelta erano quindi: osservazione - valutazione dei valori - raccolta e trattamento dell'informazione - giudizio di corrispondenza ai valori - decisione di scelta.

Vengono valutati: la qualità delle informazioni raccolte, il numero di fonti consultate, il numero delle professioni esaminate ed il tempo impiegato in ogni operazione.

6. La dimensione decisione-indecisione come componente della maturità professionale

La grande fiducia posta nella razionalità dei processi di formazione alla maturità professionale e nell'attenzione ai vari stili decisionali relativamente alle modalità personali di prendere una decisione (ad esempio, stile razionale, intuitivo, dipendente descritti da HARREN (1979), viene *in parte* sminuita da nuove riflessioni relative all'inevitabile influsso delle *componenti motivazionali ed inconscie e dei fattori tendenziali dei bisogni e delle pulsioni* agenti anche sullo sviluppo maturativo della persona.

Diciamo, in parte, perché le strategie decisionali razionali, in genere, sono state confermate più positive nella formazione alla maturazione professionale di quelle non razionali (CHARTRAND e CAMP, 1991).

È stato il GELATT (1989) a porre il problema della necessità di accettare la nuova strategia dell'“*incertezza positiva*” come nuova componente della maturità professionale.

Le motivazioni nascono dalla considerazione dell'ambiguità e incostanza di vari elementi che intervengono nella decisione quali quelli relativi alle informazioni, spesso obsolete ed inutili, e per lo più molto soggettive e tali da far accrescere con l'eventuale loro aumento, l'incertezza della decisione.

C'è anche il fatto che spesso dei meccanismi irrealistici di illusione sulla realtà, di credenze errate possono avere un valore adattativo e funzionale come filtri di protezione della persona e motivarne l'azione. L'appoggiarsi unicamente ai processi e alle strategie razionali potrebbe sminuire il valore della decisione.

Sembra pertanto che si debba allargare l'ambito delle componenti della presa di decisione e del costrutto della maturità professionale conciliando l'apparente paradosso della riduzione dell'indecisione con l'accettazione positiva dell'incertezza, considerando la dimensione *decisione-indecisione* come una delle componenti la maturità professionale (WESTBROOK, 1985).

Conclusione

La Maturità professionale quale parametro di controllo degli effetti dell'intervento psicopedagogico.

Il raggiungimento della maturità decisionale di fronte ai problemi della

vita, sia scolastici che di orientamento al lavoro, è un traguardo ambito da giovani ed adulti data la maggior probabilità che questa maturità offre di poter arrivare a decisioni pertinenti sulla propria carriera futura.

Ma la conoscenza della maturità è anche un mezzo importante di misura degli effetti raggiunti dall'educatore impegnato a consolidarne i meccanismi di formazione attraverso un sistematico sviluppo delle varie componenti che la strutturano, utilizzando appropriate metodologie operative coinvolgenti personalmente e direttamente l'individuo (tipo, ad esempio, l'A.D.V.P.)

Appunto a questo duplice intento di favorire l'impegno educativo di formazione e di valutazione della maturità professionale (per esempio, utilizzando il QMP del Polacék), abbiamo riportata la presente sintesi delle principali conclusioni raggiunte dai vari ricercatori sul costrutto della maturità professionale.

Nota bibliografica

(Riportiamo alcuni tra i principali titoli di pubblicazioni, tratti dai due seguenti studi di Yann FORNER e Odile DOSNOS, *La maturité vocationnelle: le processus et son évaluation*, in "Orientation Scolaire et professionnelle", 1991, 20, N. 2, 203-218 e *Styles et stratégies de prise de décision*, *ididem*, 1992, 21, n. 4, 367-382).

- ARROBA T., 1977, *Styles of decision making and their use. A empirical study*, in "British Journal of Guidance and Counselling", 5, 149-158.
- BETZ N.E., 1988, *The assessment of career development and maturity*, in W.B. WALSH and S.H. OSIPOW (Eds.), *Career decision making*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- BLUSTEIN D.L., 1987, *Decision making styles and vocational maturity. An alternative perspective*, in "Journal of Vocational Behavior", 30, 61-71.
- BOODK S.S., 1967, *The Life Career Game*, in "Personnel and Guidance Journal", 45, 8-17.
- CRITES J.O., 1978, *The Career Maturity Inventory*, Monterey, C.A., Mc Graw Hill. 1979, *The Career Adjustment and Development Inventory*, Palo Alto, C.A., Consulting Psychologist Press.
- GELATT H.B., 1989, *Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling*, in "Journal of Counseling Psychology", 36, 252-256.
- HARRIS V.A., 1979, *A model of career decision-making for students*, in "The Journal of Vocational Behavior", n. 14, 119-133.
- HUTEAU M. et RONZEAU M., 1974, *La "Maturité du choix professionnelle": étude de la validité du questionnaire de J.O. CRITES*, Paris, Services de Recherches de l'INETOP.
- KRUMBOLTZ J.D., and COLL., 1986, *Teaching a rational approach to career decision-making: Who benefits most?*, in "Journal of Vocational Behavior", 29, 1-6.
- MEIER S.T., *Vocational choice decision making, career development interventions and assesment*, in "The Journal Vocational Behavior", 1991, n. 19, 131-181.
- MULLET E., 1988, *Orientation, décision, décision d'orientation IV: avant la décision*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 17, 71-83.
- OSIPOW S.H., CARNEY C.G. and BARAKA A., 1976, *A Scale of education-vocational undecidedness. A typological approach*, in "Journal of Vocational Behavior", 9, 233-243.
- PELLETIER D., BLJOLD C., 1984, *Pour une approche éducative en orientation*, G. Morin.
- PHILIPS S.D., and PAZIENZA N.J., 1988, *History and theory of the assesment of career development and decision-making*, in WALSH W.B., and OSIPOW S.H., *Career decisionmaking*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- PHILIPS S.D., STROHER D.C., 1980, *Decision-making style and vocational maturity*, in "Journal Vocational Behavior", 20, 215-222.

- SUPER D.E., 1977, *Vocational maturity in midcareer development*, in "Vocational Guidance Quarterly", 25, 294-302.
- , 1980, *A life span, life space approach to career development*, in "Journal of Vocational Behavior", 16, 282-298.
- , 1983, *Assesment in career guidance. Towards truly developmental counseling*, in "Personnel and Guidance Journal", May, 555-562.
- , 1985, *Adult Career Concerns Inventory*, Palo Alto (C.A.), Consulting Psychologist Press.
- WESTBROOK B.W., 1985, *What research says about career maturity: A response to CRITES*, in "Journal Vocational Behavior", 26, 239-250.