



CIOFS/FP

Il CIOFS/FP (*Centro Italiano Opere Femminili Salesiane - Formazione Professionale*) è una associazione di fatto costituita nel 1986, promossa dal CIOFS, ente con personalità giuridica civilmente riconosciuta con D.P.R. n. 1105 del 20.10.1967.

Rende attuale l'attenzione al mondo della formazione e del lavoro che Maria Mazzarello avviò con i laboratori familiari (1872) curando l'apporto peculiare che le donne sono chiamate ad offrire alla società. Opera con percorsi di formazione iniziale, superiore e continua in interazione con il sistema dell'istruzione e del mondo del lavoro.

È presente attualmente, con coordinamento nazionale, in 15 regioni d'Italia.



Il CNOS-FAP (*Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale*), è una associazione di fatto, costituita nel 1977, promossa dal CNOS, ente con personalità giuridica civilmente riconosciuta con D.P.R. n. 1016 del 20.09.1967 e D.P.R. n. 264 del 02.05.1969.

È l'istituzione che rappresenta i salesiani d'Italia impegnati nell'area dell'orientamento, della formazione e dell'aggiornamento professionale, nello stile educativo di don Bosco. Opera con percorsi di formazione iniziale, superiore e continua in interazione con il sistema dell'istruzione e del mondo del lavoro. Il CNOS-FAP coordina attualmente, attraverso la Sede Nazionale, 17 associazioni regionali.



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI



UNIONE
EUROPEA



CIOFS/FP

Centro Italiano Opere Femminili Salesiane
Formazione Professionale

O
r
I
O
N

Orientamento Inserimento Occupazionale e Network

Regioni coinvolte

Centro Nord: Abruzzo, Emilia Romagna, Liguria, Piemonte, Veneto, Toscana
Ob. 1: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia.

Partner nazionali

CE.TRANS Centro per le Transizioni al Lavoro e nel Lavoro, **UPS** Università Pontificia Salesiana, **COSPES** Centro di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale, **CNOS-FAP** Centro Nazionale Opere Salesiane Formazione e Aggiornamento Professionale, **OESSE** Officina Sociale, **SCF** Scuola Centrale Formazione.

Associazioni Regionali CIOFS - FP

CIOFS-FP Abruzzo, CIOFS-FP Emilia Romagna, CIOFS-FP Liguria, CIOFS-FP Piemonte, CIOFS-FP Veneto, CIOFS-FP Toscana, CIOFS-FP Basilicata, CIOFS-FP Calabria, CIOFS-FP Campania, CIOFS-FP Puglia, CIOFS-FP Sardegna, CIOFS-FP Sicilia.

Coordinamento editoriale:
Angela Di Fusco, Laretta Valente

Autore:
Klement Polacek

Progetto grafico:
Corti & Neri srl
Via Circumvallazione, 54H - 83100 Avellino
Tel. 0825 271924 - 786247

Stampa:
Tipolitografia Pio XI
Via Umbertide, 11 - 00181 Roma
Tel. 06 7827819 - 7848123
Finito di Stampare: Gennaio 2005

Progetto

Il Progetto OrION ha rappresentato un'occasione di confronto tra diverse realtà territoriali che si occupano di orientamento attraverso lo sviluppo e l'ampliamento del modello PIOPP (Percorso di Inserimento Orientativo Professionale Personalizzato) elaborato e sperimentato dal CIOFS-FP (1997-1999) e riconosciuto come buona pratica dal Ministero del Lavoro a livello multiregionale (Calabria, Emilia Romagna, Piemonte).

Risultati del Progetto

Livello organizzativo

- Trasferimento della pratica di "successo" in un contesto locale attraverso un processo *learning by doing* promovendo una comprensione allargata dei problemi e della necessità dell'orientamento.
- Potenziamento delle competenze delle équipes di orientamento nel contesto delle Associazioni CIOFS-FP relativamente alla progettazione orientativa, all'utilizzo e l'interpretazione degli strumenti.
- Attivazione di reti di attori locali per la progettazione e la realizzazione di percorsi orientativi personalizzati attraverso il trasferimento della buona pratica.
- Diffusione e differenziazione delle competenze in campo orientativo, nel contesto territoriale d'intesa con i servizi per l'impiego e coi il coinvolgimento degli organismi impegnati nell'orientamento, nella formazione e nell'inserimento scolastico e professionale.
- Stesura di un primo progetto di rete locale per l'orientamento nel rispetto delle specificità di ciascun organismo partecipante.

Network

In tutte le regioni coinvolte le équipes ed i rappresentanti della rete hanno lavorato per l'acquisizione e la diffusione della buona pratica attraverso la pianificazione e realizzazione di *project work* locali tarati sui diversi contesti territoriali in riferimento a target specifici.

Produzione/diffusione

Revisione di alcuni strumenti di orientamento già sperimentati.
Creazione di nuovi strumenti rivolti sia a giovani che ad adulti.

Il sito

La realizzazione del sito come portale interattivo per il dibattito e lo sviluppo della buona pratica, ha costituito uno strumento di la-

voro insostituibile consentendo agilità di scambio e di confronto.
Il sito <http://www.progetto-orion.it/> resterà attivo dopo la conclusione del progetto.

Valore aggiunto

La realizzazione del progetto OrION ha consentito un ampliamento della pratica spostando il modello anche su target di diversi: giovani in obbligo formativo, giovani post obbligo formativo, adulti. Inoltre, un valore aggiunto è dato dal metodo adottato per la diffusione: sono state, infatti, poste in essere procedure di collaborazione, interazione e integrazione sia a livello nazionale che a livello locale tra le diverse organizzazioni coinvolte.

L'èquipe che a livello nazionale ha curato il trasferimento della pratica ha prodotto un proficuo dibattito e scambio tra le diverse reti locali che hanno partecipato alla sperimentazione. Gli *stage* ed i *seminari* realizzati a livello multiregionale, hanno favorito il confronto su metodologie, strumenti, strutture organizzative, stimolando applicazioni a livello locale.

INDICE

Presentazione	11
<i>Prima parte</i>	
<i>Guida agli strumenti</i>	15
Introduzione	17
1.1. Oggetto e Collocazione	19
1.1.1. Modello Classico	19
1.1.2. Procedimenti più noti	20
1.1.3. Raggruppamento secondo la contraffazione	22
Conclusione	23
1.2. Definizione e utilizzazione degli strumenti	24
1.2.1. Definizione	24
1.2.2. Utilizzazione	25
1.3. Fasi dell'elaborazione degli strumenti	28
1.3.1. Descrizione delle fasi	29
1.4. Oggettività	30
1.4.1. Definizione	31
1.4.2. Fasi	31
1.4.3. Fattori	32
1.4.3.a. Esaminatore	32
1.4.3.b. Contraffazione	35
1.4.3.c. Apprendimento	35
Conclusione	36
1.5. Fedeltà	36
1.5.1. Definizione	37
1.5.2. Metodi	39
1.5.3. Errore	40
1.5.4. Valutazione e applicazioni	40
1.5.5. Rapporto tra fedeltà e validità	42
1.6. Validità	43
1.6.1. Definizione	43

1.6.2. Tipi principali	44
1.6.3. Tipi complementari	46
Conclusione	47
1.7. Metodi	47
1.7.1. Metodi descrittivi	48
1.7.2. Metodi predittivi	49
Conclusione	49
1.8. Norme	50
1.8.1. Norme di posizione	51
1.8.2. Norme di sviluppo	51
1.8.3. Punti standard	52
<i>Rilievi conclusivi sulle norme</i>	53
Conclusione	54
Seconda Parte	
Strumenti per destinatari giovanissimi	57
Introduzione	59
2.1. QPI	61
<i>Questionario sulla Percezione dell'Insegnante da parte dell'alunno</i>	
2.1.1. Guida:	63
Introduzione	63
I. Presentazione del Questionario	63
II. Descrizione delle scale	65
III. Descrizione schematica	65
IV. Destinatari	67
V. Consistenza e validità	67
VI. Costruzione del profilo	69
2.1.2. Questionario	72
2.1.3. Profilo grafico	75
2.2. QFP	77
<i>Questionario delle dimensioni Fondamentali della Personalità</i>	
2.2.1. Guida:	79
Introduzione	79
I. Fase preparatoria	79
II. Destinatari	80

III. Elaborazione	80
IV. Analisi dei quesiti	80
V. Descrizione delle scale	81
VI. Norme	82
Rilievi conclusivi	83
Appendice	85
2.2.2. Questionario	86
2.2.3. Profilo grafico	89
2.3. PSI	91
<i>Psychosocial Stage Inventory (Questionario sullo Sviluppo Umano)</i>	
2.3.1. Guida:	93
Introduzione	93
I. Descrizione del Questionario	93
II. Descrizione degli stadi	94
III. Proprietà psicometriche	97
IV. Interpretazione dei risultati	98
V. Strategie per promuovere gli stadi	99
Appendice	101
2.3.2. Questionario	103
2.3.3. Profilo grafico	108
Terza Parte	
Strumenti per destinatari giovani/adulti	111
Introduzione	113
3.1. QTD	115
<i>Questionario sulla Tipologia Decisionale</i>	
3.1.1. Guida:	117
Introduzione	117
I. Tipologia decisionale adottata	117
II. Presentazione del Questionario	119
- Deliberazione: alta, media, bassa	119
- Risolutezza: alta, media, bassa	120
III. Combinazione di deliberazione con risolutezza	120
IV. Dati psicometrici	122
V. Nota tecnica	123
VI. Interpretazione e utilizzazione dei risultati	124
Appendice	127

3.1.2. Questionario	128
3.1.3. Profilo grafico	131
3.2. QVP	133
<i>Questionario dei Valori Professionali</i>	
3.2.1. Guida:	135
Introduzione	135
I. Presentazione del Questionario	135
II. Descrizione delle scale	135
III. Consistenza delle scale	137
IV. Raggruppamento dei quesiti	138
V. Tarature - norme	138
3.2.2. Questionario	142
3.2.3. Profilo grafico	150
3.3. QSC	153
<i>Questionario sugli Stili Cognitivi</i>	
3.3.1. Guida:	155
Introduzione	155
I Stile Mentale:	157
a. Rilevazione dei quattro tipi dello Stile Mentale	159
b. Preparazione del profilo grafico	165
II Stile di Apprendimento:	166
a. Fasi di apprendimento	166
b. Tipi di apprendimento	168
c. Ambiente di apprendimento	170
d. Accertamento dei tipi	171
e. Validità della TAE	172
III Stile di Azione	179
a. Stile e tipi	179
b. Questionario	180
c. Rapporto dei tipi con la creatività	181
d. Verifiche empiriche	181
IV Integrazione dei tre stili	187
a. Interpretazione dei risultati dei questionari	188
3.3.2. Questionario	190
3.3.3. Profilo grafico	200
Conclusione Generale	205

Riferimenti Bibliografici	211
Collana CIOFS-FP/CNOS-FAP	215

PRESENTAZIONE

La pubblicazione che presentiamo accoglie il contributo di conoscenze teorico-pratiche accumulate durante lo svolgimento del progetto ORION. La realizzazione delle diverse fasi di questo progetto ci ha consentito di pervenire alla elaborazione di un *manuale per l'orientamento*. Il manuale è centrato su fattori importanti, che vanno tenuti presenti nel contesto orientativo, e sugli strumenti che permettono di affrontare operativamente l'intervento concreto in rapporto ai destinatari.

L'opera, pur proponendosi obiettivi divulgativi nell'ambiente specifico, è realizzata su fondamenti teorico-scientifici intorno a cui hanno lavorato noti studiosi durante lunghi anni di ricerca.

Il professor Klement Polacek, dell'Università Pontificia Salesiana, autore della guida e di tutti gli strumenti presentati, è stato il consulente ed il formatore delle équipes delle dodici Associazioni Regionali del CIOFS-FP che hanno aderito alla realizzazione della sperimentazione prevista dal progetto

L'opera è realizzata in tre parti. La prima parte è dedicata alla comprensione dei concetti base per la realizzazione di strumenti idonei. Vengono prese in considerazione le fasi per l'elaborazione di questionari, le specifiche degli strumenti, (l'oggettività, la fedeltà, la validità), i metodi e le norme. La seconda e la terza parte dedicano molto spazio alla presentazione degli strumenti realizzati suddividendoli in rapporto a due categorie di destinatari, giovanissimi e giovani adulti. Ciascuno strumento è provvisto di guida, questionario e profilo grafico. Il profilo grafico offre una base ipotetica di lavoro con l'utente per elaborare un percorso concreto di inserimento formativo o lavorativo.

A conclusione vengono riportati i riferimenti bibliografici comprensivi delle pubblicazioni realizzate in alcune delle sedi locali che hanno lavorato nel progetto.

Gli strumenti sono tutti testati e validati tramite applicazioni previe. Sono disponibili *on line* e vengono tuttora utilizzati dalle dodici équipes formatesi tramite i progetti PIOPP (Percorso Inserimento Orientativo Personale

Professionalizzante) e OrION (Orientamento Inserimento Occupazionale Network) e da quanti ne presentano richiesta. I dati vengono raccolti ed elaborati dal UPS (Università Pontificia Salesiana) con l'obiettivo di pervenire a diversi tipi di taratura in rapporto ai territori di applicazione.

Questi ed altri strumenti vengono utilizzati, nel setting orientativo dei centri CIOFS-FP, in una dinamica pedagogico-formativa. Costituiscono dunque i *ferri del mestiere* per l'accompagnamento degli utenti verso un inserimento adeguato nel contesto formativo-lavorativo.

Prima parte

GUIDA AGLI STRUMENTI

INTRODUZIONE

Ogni professionista usa dei mezzi nell'esercizio della sua attività lavorativa, come anche per la verifica delle ipotesi, che scaturiscono dalla sua esperienza. Anche nelle scienze dell'educazione, l'operatore e il ricercatore non possono fare a meno degli strumenti, tanto per la diagnosi individuale, quanto per la verifica delle loro ipotesi. La presente guida intende percorrere sia il processo di elaborazione dei mezzi psicodiagnostici, sia descrivere i requisiti di tali mezzi, perché con essi si possa operare una valida diagnosi e condurre una corretta ricerca. In tal modo, si potrà capire meglio la natura di tali mezzi. La guida offrirà anche delle informazioni per valutare i mezzi psicodiagnostici disponibili, per servirsene con competenza, conoscendone i pregi e i limiti.

La trattazione inizia con l'elaborazione dei mezzi e, poi, prosegue con l'esposizione dei requisiti fondamentali di tali mezzi, che sono: oggettività, fedeltà e validità. Ad essa seguirà l'esposizione sulle norme.

1.1. OGGETTO E COLLOCAZIONE

Nell'introduzione abbiamo già detto che i mezzi vengono elaborati per una duplice finalità, quella della diagnosi individuale e della verifica delle ipotesi nell'ambito della ricerca scientifica. Il punto di partenza più adatto per questa esposizione sembra proprio quello della verifica delle ipotesi, in quanto presenta una maggiore ricchezza concettuale, che non la diagnosi individuale¹. Riferendoci alla teoria classica, presenteremo il "modello classico", elaborato per la verifica delle ipotesi.

1.1.1. Modello Classico

La verifica dell'ipotesi inizia dal cosiddetto livello concettuale. A tale livello, in base ad una più o meno precisa osservazione dei fatti, viene formulata una proposizione, che scaturisce da una induzione dai fatti osservati anche se il suo valore è ancora incerto e viene perciò considerata un'ipotesi da verificare. La verifica procede mediante un'osservazione più accurata ed anche più estesa, per vedere se i nuovi fatti la confermano o meno. Inoltre, essa viene fatta al livello cosiddetto empirico o sperimentale. L'impostazione della verifica è stata elaborata molto bene da Bailey (1978, pagg. 44-49), a cui faremo riferimento tanto per la schematizzazione quanto per qualche esempio. Bailey immagina, che, partendo da una sommaria osservazione, le persone geniali siano infelici (suppone, quindi, che l'intelligenza molto alta sia associata alla infelicità). Questa limitata osservazione e incerta constatazione richiedono una verifica più precisa, che a sua volta, richiederà una definizione dei due concetti, di cui la proposizione (ipotesi) è formata, e cioè intelligenza e felicità. In base ad una prima osservazione, è stato ipotizzato un rapporto positivo tra i due concetti. Si trattava di una operazione puramente logica, concettuale. La verifica sta nel passare dal livello concettuale al livello empirico, e cioè dall'affermazione verbale all'esperienza concreta.

Per poter eseguire tale passaggio, è necessario stabilire il grado d'intelligenza e d'infelicità delle persone per poi confrontare le due rilevazioni (o meglio misurazioni) e stabilire l'entità del rapporto tra i due concetti. Ese-

¹ L'ipotesi è un enunciato che non può essere verificato direttamente, ma solo attraverso le sue conseguenze sperimentali e osservabili. Del tutto diversa dall'ipotesi è la legge che è un enunciato verificabile direttamente (Giardina 1972, p. 16).

guito l'esame di tale rapporto, viene accettata oppure rifiutata l'ipotesi. Chiameremo i due concetti, d'ora in poi, "costrutti", in quanto sono dei concetti elaborati che corrispondono in una certa misura alla realtà². Per poter eseguire la verifica sperimentale del rapporto occorrerà prima definire in un modo operativo i due costrutti (l'intelligenza si manifesta nel comportamento in questo modo; l'infelicità assume le seguenti manifestazioni). In stretta dipendenza della definizione operativa del costrutto verrà elaborato il mezzo di rilevazione che sarà considerato l'indice del costrutto.

Il rapporto tra il costrutto e la sua misura è chiamato epistemico. Tale termine esprime la convinzione che lo strumento misuri veramente e validamente il costrutto che è presente nel soggetto. Si fa, cioè, una inferenza (una supposizione ragionevole), ritenendo che la misura rifletta la dimensione interna. In altre parole, dal risultato ottenuto dalla rilevazione si deduce che il soggetto possiede la caratteristica nel grado simile al punteggio (molto o poco intelligente, molto o poco felice).

Secondo la teoria classica, la rilevazione sarà sempre imprecisa e, perciò, soggetta ad un certo errore, il cosiddetto errore di misurazione. Naturalmente lo strumento può essere più o meno preciso e, quindi, anche l'errore di misurazione maggiore o minore.

1.1.2. Procedimenti più noti

Sia i ricercatori sia gli operatori si servono di vari procedimenti per raccogliere informazioni sugli individui, o sui gruppi. Vi è una graduale progressività nella elaborazione di tali procedimenti, che va da una scarsa concettualizzazione e scarso impiego (o nessun uso) degli strumenti nella raccolta dei dati, fino ad una sofisticata elaborazione. Questi procedimenti possono essere raggruppati in quattro categorie. Ogni categoria ha una

² Il costrutto è un concetto sottoposto alla verifica scientifica e quindi notevolmente arricchito. Ogni settore della scienza ha i propri costrutti: massa e energia sono esempi dalla fisica; devianza, democrazia sono costrutti dalla sociologia; intelligenza, estroversione sono costrutti psicologici. Il termine dice che il contenuto viene costruito (elaborato) per mezzo della verifica scientifica. Può essere povero (soprattutto nella fase iniziale) oppure molto ricco (si pensi all'intelligenza sottoposta alle indagini che durano quasi da un secolo). Infatti si sa molto sul suo sviluppo, sulla sua funzione nell'età adulta (e anche sul suo declino), come anche sulla sua importanza nella vita sociale e individuale.

sua metodologia che non può essere qui esposta. Ci limiteremo solo a qualche rilievo. Presentiamo schematicamente le quattro categorie con i rispettivi procedimenti.

CATEGORIA	PROCEDIMENTI
<i>Osservazione</i>	Non intrusiva Sistematica Strutturata o preordinata
<i>Colloquio</i>	Raccolta di fatti ed eventi (anamnesi) Raccolta di informazioni (interpretazioni)
<i>Mezzi non standardizzati</i>	Descrizione di gruppi in vista di interventi Descrizione di gruppi in vista di verifiche sperimentali
<i>Mezzi standardizzati</i>	Scale di valutazione (auto- ed etero-valutazione) Questionari (auto-valutazione) Prove oggettive di rendimento Test

Osservazione. Dallo schema è stata esclusa l'osservazione spontanea che, avvalendosi poco del metodo, dà risultati molto dubbi. Per offrire dei dati sufficientemente attendibili deve essere condotta con un minimo di metodo e possibilmente con un mezzo (protocollo di annotazione).

In quest'ultimi tempi sono state riproposte le cosiddette misure non intrusive, chiamate anche discrete, non reattive o non invadenti. Tali misure consistono in una osservazione di fatti, condotta all'insaputa del soggetto osservato (perciò i termini discreto, non invadente, non reattivo dicono che l'osservazione non provoca la reazione).

Colloquio. Il colloquio viene usato soprattutto per raccogliere dei dati che si riferiscono ai fatti e agli eventi della vita del soggetto. Conoscere il passato di una persona ha notevole importanza, tanto per il suo normale sviluppo, quanto per qualsiasi altro intervento; infatti a tale scopo viene spesso usata una guida stampata (scheda personale, medica, familiare, ecc.). Risulta molto efficace completare queste informazioni aggiungendo

ad esse fatti ed eventi personali che forniscono un quadro completo del soggetto. Con il colloquio si intende condurre una diagnosi in vista di fini specifici come selezione per un lavoro, atteggiamento dei genitori verso i figli in vista della separazione dei coniugi, ecc.. Anche in questo tipo di colloquio i dati vengono raccolti attraverso un modulo.

Mezzi non standardizzati. Tanto i ricercatori quanto gli operatori sociali elaborano dei mezzi e degli strumenti per conoscere i gruppi sotto le più svariate dimensioni. Tutte le categorie sono oggetto di simili verifiche, ma in modo particolare i giovani, in quanto si tratta di una categoria in continuo sviluppo. Espletata la ricerca, si esaurisce anche la funzione dello strumento. La sua finalità è quella di descrivere il gruppo e non può limitarsi solo ad una diagnosi individuale della caratteristica o delle caratteristiche rilevate.

Mezzi standardizzati. Si chiamano così tutti gli strumenti che sono stati sottoposti ad una sperimentazione, per cui l'autore ha stabilito le modalità di somministrazione, di rilevazione del punteggio oggettivamente e di interpretazione dei risultati.

Nelle loro quattro forme sopra riportate possono essere usati sia per la diagnosi individuale sia per la verifica delle ipotesi e, cioè per la ricerca scientifica.

1.1.3. Raggruppamento secondo la contraffazione

I procedimenti fin qui descritti possono essere ordinati in base alla possibilità di contraffare i risultati da parte del soggetto. Tale possibilità va dal massimo al minimo, secondo la convinzione di colui che ha proposto questo raggruppamento, e cioè Cattell che distingue i tre tipi di categorie, che vanno sotto le seguenti abbreviazioni: L-data (Life), Q-data (Questionnaire) e T-data (Test). Il primo comprende i dati personali, il secondo le risposte ai questionari e il terzo le risposte ai test. I procedimenti sopra esposti possono essere messi in rapporto con tre categorie come hanno proposto Heller, Nickel e Rosemann.

CATEGORIA	PROCEDIMENTI
L- DATA	1. Osservazione del comportamento 2. Colloquio psicodiagnostico
Q- DATA	3. Questionari di personalità 4. Test proiettivi

T- DATA

5. Prove attitudinali
6. Prove di rendimento
7. Prove di funzioni psicofisiche

Dallo schema si vede, oltre alla progressiva possibilità di contraffare i risultati, anche l'affinità dei procedimenti. Per esempio, i questionari di personalità seguono immediatamente al colloquio. In realtà i questionari non sono altro che un colloquio diagnostico eseguito per iscritto.

Conclusione

I procedimenti che abbiamo fin qui esaminato possono essere collocati in rapporto allo schema di Feigl (1974), secondo la raffinatezza della metodologia con la quale vengono elaborati. Si tratta di una collocazione puramente logica che tiene conto delle denominazioni delle componenti dello schema e della descrizione dei procedimenti stessi. Il posto che il procedimento occupa lungo la gamma dello schema, indica la validità del procedimento stesso. I vari procedimenti sono predisposti in tal senso nello schema che segue:

POSTULATI CONCETTI PRIMITIVI

CONCETTI DEFINITI (Livello concettuale)	Mezzi standardizzati: Test e prove oggettive Mezzi standardizzati: Questionari Mezzi standardizzati: Scale di valutazione Mezzi non standardizzati: Diagnosi e ricerca sociologica
CONCETTI EMPIRICI (Livello empirico)	Colloquio: Raccolta di informazioni Colloquio: Raccolta di dati e accertamento di eventi
DATI OSSERVABILI	Osservazione preordinata Osservazione sistematica Osservazione non intrusiva

I mezzi standardizzati sono considerati più attendibili di quelli non standardizzati in quanto elaborati con metodologie più corrette e più oggettive. I rimanenti procedimenti potranno essere valutati in rapporto ai mezzi standardizzati come loro paradigmi di elaborazione e di validità.

1.2. DEFINIZIONE E UTILIZZAZIONE DEGLI STRUMENTI

1.2.1. Definizione

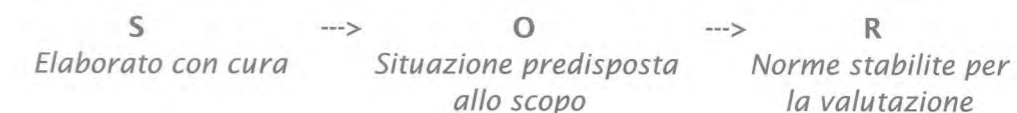
Tra le numerose definizioni di test quella di Lienert (1967, pag. 7) sembra la più esaustiva: "Il test è uno strumento scientifico di routine, elaborato per esaminare una o più caratteristiche della personalità, accertate empiricamente; il risultato ottenuto viene espresso con i numeri, secondo come tali caratteristiche sono presenti nell'individuo".

Conviene commentare brevemente la definizione. Prima di tutto il test è uno strumento scientifico il cui contenuto viene accuratamente esaminato; in secondo luogo si considera solo ciò che soddisfa precise regole metodologiche. Esso nasce, generalmente, da un'elaborazione della realtà in un quadro organico e coerente, e cioè da una teoria che interpreta gli eventi psicologici. Esso deve essere usato in vista di un intervento programmato, secondo le conoscenze scientifiche e mai ignorandole o isolandole. Il contenuto, al quale il test è rivolto, è già accertato empiricamente e largamente accettato come significativo, ossia utile per la prassi. Quello che il test rileva ha un riscontro nella vita sociale e, come tale, può essere d'aiuto al raggiungimento degli obiettivi comuni, può perciò contribuire allo sviluppo personale (applicazioni educative) oppure a migliorare il funzionamento delle strutture sociali (applicazioni nel mondo del lavoro).

Per poter raggiungere queste finalità, il test deve possedere delle caratteristiche precise che dimostrano l'esistenza di un sostanziale rapporto tra quello che il test rileva e le sue applicazioni e conseguenze sociali. Il test però non rileva direttamente i contenuti che sono definiti per mezzo del campione di comportamento, ma solo le strutture "latenti". Nonostante questo, il test, o meglio i risultati da esso ottenuti, rappresentano un mezzo di comunicazione tra gli specialisti. In altre parole il test crea un linguaggio comune tra gli operatori e offre la possibilità di controllare i risultati ottenuti.

Considerato così il test può essere paragonato all'esperimento. In ogni esperimento, infatti, lo sperimentatore è interessato alla risposta dell'organismo che viene provocata in condizioni standardizzate. Nell'uso del test la situazione sperimentale viene assicurata con la specificità dello stimolo (test stesso) e con le modalità standardizzate della somministrazione. Varia (o dovrebbe variare) solo la risposta del soggetto, valutabile con

regole precise e confrontabile con quella di altri soggetti. La rilevazione delle caratteristiche umane, intesa in questo modo, può essere rappresentata secondo il modello S-O-R, riportato nello schema, dove. Con la lettera S si intende lo stimolo, per la O l'organismo e per la R la risposta.



Descrivendo il test, abbiamo cercato di dare un quadro completo e forse idealizzato degli strumenti psicologici. Ogni test, però, è una realizzazione concreta e, quindi, necessariamente limitata. Molto probabilmente esso soddisferà solo una parte degli elementi riportati. Può darsi che esso possieda delle caratteristiche desiderabili solo in misura molto modesta, oppure sia basato solo remotamente ad una specifica visione teorica dei contenuti, che si intende rilevare. Nonostante ciò, può essere considerato come un test ed essere in seguito migliorato per mezzo di ulteriori ricerche.

1.2.2. Utilizzazione

Dalla definizione del test è emersa almeno implicitamente, anche la finalità e quindi la sua utilizzazione, che pur essendo rivolta a molteplici contesti può essere riassunta con i titoli che seguono.

Diagnosi. In molti casi, occorre conoscere il modo di essere di alcuni soggetti per aiutarli nel loro sviluppo ed eventualmente rimuovere le cause che impediscono la loro normale crescita. Un certo numero di test può contribuire efficacemente ad un accertamento delle loro caratteristiche. Lo stesso vale anche per un gruppo o per una comunità che intenda perseguire delle finalità specifiche. I vari test possono contribuire alla conoscenza, tanto dell'individuo quanto del gruppo e in rapporto a tale conoscenza possono essere impostati alcuni interventi. In particolare, il processo educativo nel suo complesso rapporto tra educatore, soggetto e finalità educative, richiede un'oggettiva descrizione e spesso una chiarificazione delle situazioni.

L'osservazione dell'insegnante non è sufficiente a tale scopo. Come conferma, tra tante, una ricerca di Pedulla, Airasian e Madaus (1980). Gli autori hanno chiesto a 170 insegnanti di valutare i loro alunni, in tutto 2.617, su numerose variabili tra cui anche le capacità intellettive. Nello stesso tempo, agli alunni è stato somministrato un test di intelligenza e

le prove oggettive di lingua materna e di matematica. Pur riscontrando un sostanziale rapporto tra le valutazioni degli insegnanti e i due tipi di prove, fu notato che gli insegnanti confondevano le capacità intellettive con l'attenzione e la tenacia degli alunni. La stessa confusione fu riscontrata tra i voti e la prova oggettiva di lingua madre e di matematica. Come si vede, il comportamento dell'alunno è complesso e con l'osservazione non si riesce a selezionare i comportamenti di una variabile specifica per valutarla.

Valutazione. La moderna educazione si prefigge delle chiare finalità e stabilisce dei precisi obiettivi. Fa parte del processo educativo verificare se tali finalità e obiettivi vengono raggiunti dopo un congruo tempo di attività. Questa esigenza è particolarmente sentita per quanto riguarda l'apprendimento e l'acquisizione delle abilità a vari livelli di crescita dei soggetti: in pratica dall'età prescolare alla conclusione della formazione con gli studi universitari. Durante tutto questo periodo di sviluppo occorre valutare i soggetti in modo oggettivo e valido.

Decisione. I soggetti in sviluppo (come anche gli adulti) devono prendere delle decisioni nelle varie fasi della loro esistenza. Ogni decisione deve essere presa dopo un accurato esame delle alternative e delle conseguenze che la decisione comporta. I test possono contribuire al processo decisionale in quanto offrono delle informazioni sul soggetto che deve operare la scelta e, spesso, anche sulle istituzioni verso le quali il soggetto è orientato. In base all'accordo tra queste due realtà si può operare la decisione con maggiore realismo. Questa impostazione si fonda sulla convinzione che alla varietà di caratteristiche, e cioè differenze intra- e inter-individuali, corrisponda la varietà di strutture sociali (per esempio ruoli sociali).

Collocamento. Certe istituzioni perseguono finalità specifiche e per realizzarle preparano il proprio personale. Data la varietà di compiti, nella preparazione delle persone, si propongono di sviluppare delle potenzialità individuali. I test possono contribuire alla conoscenza degli individui e ad un collocamento più rispondente alle loro caratteristiche. Questo avviene frequentemente nell'azienda e nell'esercito, ma ha le sue applicazioni anche nelle istituzioni scolastiche, per es. nei corsi opzionali, nell'insegnamento delle lingue estere, nelle attività sociali, ecc..

Selezione. Per quanto impopolare, la selezione nei paesi avanzati è ine-

vitabile. In molti casi, il numero di concorrenti supera la disponibilità dei posti. Occorre perciò stabilire dei requisiti dei candidati in corrispondenza alle attività che i prescelti devono, in seguito, svolgere. Il test può contribuire a questa scelta se rileva, almeno parzialmente, le caratteristiche desiderate. La selezione è molto frequente nel mondo del lavoro, ma viene praticata anche nelle istituzioni scolastiche (borse di studio, specializzazione post laurea, ecc.). Più limitate sono le disponibilità e maggiore è il numero dei concorrenti e più efficace può risultare la selezione operata per mezzo dei test.

Predizione. La predizione non è altro che una variazione della decisione già esaminata. La differenza sta nel tempo (prossimo o remoto): mentre la decisione prende in considerazione il futuro immediato, la predizione mira ad un traguardo più lontano. Naturalmente, anche per la predizione, valgono le stesse considerazioni sulla individualità dei soggetti e la pluralità delle strutture sociali. La predizione in base ai risultati del test può essere fatta solo dopo una estesa verifica su soggetti effettivi. Per es., se si vuol predire il rendimento scolastico di un allievo dell'istituto tecnico per mezzo di un test attitudinale, occorre somministrare prima tale test agli allievi che frequentano questo tipo di istituto e confrontare i risultati del test con i voti scolastici dei medesimi allievi. Se l'accordo tra le due variabili (test e voti) è elevato, in base al risultato del test si può "prevedere" il suo futuro rendimento scolastico. Quindi la predizione del comportamento è una semplice congettura basata sulla probabilità e nello stesso tempo sulle costanti del comportamento umano.

Ricerca. Nella ricerca scientifica viene fatto un uso vastissimo di test. In pratica non è possibile condurre nessuna verifica sperimentale senza una rilevazione di dati. I test servono per la descrizione della situazione iniziale, cosiddetta situazione di partenza, e poi per la rilevazione finale per vedere l'effetto del fattore introdotto, come può essere, per esempio, un certo metodo di insegnamento; altre volte per la verifica di una semplice ipotesi, come la seguente: i soggetti affettivamente immaturi sono immaturi anche professionalmente.

Alcune volte i risultati stessi di qualche test pongono degli interrogativi che danno origine a delle ipotesi. Per esempio, gli operatori sociali potrebbero constatare che, in una determinata località, i bambini della scuola elementare riportano risultati molto bassi nelle prove attitudinali. Gli operatori potrebbero intravedere le cause nell'alcoolismo dei genito-

ri, nell'istruzione scolastica molto scadente, nell'ambiente culturalmente povero.

I test non sono soltanto strumenti di ricerca ma anche oggetto della ricerca stessa. Innumerevoli aspetti e caratteristiche vengono esaminati in altrettante numerose ricerche. Tali aspetti si riferiscono sia agli aspetti metodologici per migliorare l'elaborazione dei test, che al loro uso. In questo modo, i test sono in continua interazione con i costrutti che essi misurano.

Questa duplice funzione dei test (spiegare la causa di un fenomeno e diagnosticare un fenomeno) è evidente anche nella prassi quotidiana dell'esperto; per esempio, con i risultati di un test si cerca di chiarire le cause di un fenomeno (l'insuccesso scolastico con un test di intelligenza), oppure di rilevare un tratto che sta alla base di un rapporto insoddisfacente (aggressività repressa di un bambino).

1.3. FASI DELL'ELABORAZIONE DEGLI STRUMENTI

Nella definizione del test è stato affermato che esso è uno strumento scientifico. In tale affermazione, viene detto implicitamente che un test viene elaborato con un ordinato procedimento. Tenendo presenti le fasi di elaborazione si capisce meglio sia la natura sia l'intero procedimento dal sorgere del test fino alla sua pubblicazione. Nello schema 1 vengono indicate le fasi principali della elaborazione dei mezzi psicodiagnostici.

FASE PREPARATORIA
DETERMINAZIONE DEGLI OBIETTIVI
 DEFINIZIONE DELLA DIMENSIONE
Esame delle componenti
Passaggio dagli obiettivi alla realizzazione
REPERIMENTO E FORMULAZIONE DEI QUESITI
STESURA SPERIMENTALE
ANALISI DEI QUESITI
 Difficoltà
Discriminazione

Forma esterna
STESURA FINALE
STANDARDIZZAZIONE
 Somministrazione
Correzione
Durata
VERIFICA EMPIRICA
FEDELTA'
VALIDITA'
ELABORAZIONE DELLE NORME
DIFUSIONE DELLO STRUMENTO

Schema 1: *Principali fasi della elaborazione dei mezzi psicodiagnostici.*

1.3.1. Descrizione delle fasi

L'elaborazione inizia stabilendo finalità da raggiungere e definendo la dimensione che si intende rilevare. Supponiamo di voler preparare uno strumento per rilevare l'ansia dei bambini. Con questo si delinea tanto la finalità dello strumento quanto la dimensione da rilevare. La dimensione scelta deve essere definita concettualmente. Descritta la dimensione si deve prevedere come si manifesta nel comportamento; in altre parole occorre renderla operativa: nel nostro caso, occorre stabilire come l'ansia si manifesta nel comportamento dei bambini. Dei comportamenti identificati vengono, poi, scelti i più tipici o i più rappresentativi. I comportamenti devono rappresentare l'intera dimensione. Dopo di ciò occorre stabilire la forma dei quesiti, con cui si intende una qualsiasi domanda. In stretta dipendenza dalla dimensione vengono poi formulati i quesiti. Con ciò si conclude la fase preparatoria e lo strumento può essere somministrato ad un campione ridotto della popolazione, a cui esso è destinato.

Eseguita la somministrazione si passa all'analisi dei risultati ottenuti, la cosiddetta analisi dei quesiti. Prima di tutto, sarà necessario verificare la difficoltà delle domande: quelle troppo difficili e troppo facili sono, in genere, inutili. La difficoltà viene espressa in percentuale e dipende dal rapporto tra il numero totale delle risposte e il numero delle risposte giuste. Occorre, poi, verificare la capacità discriminante dei quesiti. Lo strumento deve essere, inoltre, in grado di indicare in che misura una determinata

dimensione è presente nel soggetto e, quindi, differenziarlo da un altro in cui è presente in misura maggiore o minore. La capacità discriminante del quesito dipende dal rapporto tra il numero delle risposte dei soggetti, nei quali la caratteristica è presente in grado elevato e il numero delle risposte dei soggetti in cui essa è bassa. Per stabilire il grado della presenza della caratteristica, vengono adottate delle informazioni esterne al mezzo diagnostico, oppure il punteggio totale del test viene utilizzato per formare il gruppo dei superiori e degli inferiori (nella caratteristica).

In base all'analisi dei quesiti vengono scelti tutti quelli che hanno buoni indici di difficoltà (in generale medi) e di discriminazione (i più alti possibile). Occorre stabilire le modalità di somministrazione, il metodo di correzione (*scoring*) e indicare il tempo richiesto per la esecuzione. Successivamente si passa alla verifica della fedeltà e della validità del mezzo diagnostico; in altre parole occorre verificare la stabilità o la costanza della dimensione rilevata, come anche accertare se misura effettivamente la dimensione che intende misurare. La verifica della validità è un processo complesso (si veda il paragrafo sulla validità) e l'autore può fornire solo alcune conferme in tal senso, infatti, questa fase del processo proseguirà anche dopo la pubblicazione del mezzo diagnostico da parte dell'autore e, spesso, anche per opera di altri ricercatori.

Nell'ultima fase, l'autore deve somministrare il test ad un campione possibilmente rappresentativo e elaborare le norme per l'interpretazione dei risultati ottenuti (si veda il paragrafo di norme).

Dalle fasi di elaborazione del mezzo diagnostico dipende, naturalmente, il valore del medesimo. Le eventuali insufficienze si ripercuotono in tutte le fasi e nell'uso stesso del test. Conviene citare una frase dell'autobiografia di Mark Twain, secondo il quale il tredicesimo "tocco dell'orologio non è falso solo in se stesso ma mette in dubbio anche i precedenti dodici".

1.4. OGGETTIVITÀ

L'oggettività è il primo requisito essenziale del test e, nello stesso tempo, è anche il presupposto ad altri due requisiti: la fedeltà e la validità. Nessun rilevamento di una caratteristica potrebbe essere fedele e valido se non fosse prima di tutto oggettivo. L'oggettività però è solo uno dei presupposti del test e non assicura necessariamente né la fedeltà né la

validità.

Cercheremo di definire l'oggettività, descriverne le fasi per mezzo delle quali essa si ottiene ed esaminare alcuni fattori che possono esercitare su essa un'influenza.

1.4.1. Definizione

La maggior parte degli autori considera l'oggettività del test nel suo risultato finale, definendola come accordo di giudizio emesso da vari esaminatori. Infatti, l'oggettività consiste nell'accordo interpersonale tra gli esaminatori che rilevano la stessa area di comportamento degli stessi soggetti. In questo modo, viene messa in risalto l'indipendenza dei risultati dallo specialista che usa il test. In questo caso l'oggettività è nettamente contrapposta alla soggettività, ossia alla valutazione del comportamento basata su criteri personali dell'esaminatore. L'autore del test, quindi, dovrebbe dare delle precise istruzioni, in modo da escludere ogni incertezza nella somministrazione del test e nella valutazione del comportamento rilevato: più spazio si lascia alla decisione personale di colui che usa il test e maggiore sarà il rischio di valutare il comportamento soggettivamente. Il concetto dell'oggettività può essere riassunto nel modo seguente: un test può offrire delle informazioni oggettive se colui al quale è somministrato viene messo in situazione tale da potersi esprimere così come in realtà egli è; se l'autore dà all'esaminatore delle indicazioni precise su come valutare il risultato ottenuto. Di conseguenza si otterrà l'accordo intraindividuale (l'esaminatore con se stesso a distanza di tempo) e quello interindividuale (più esaminatori tra loro).

1.4.2. Fasi

L'oggettività si ottiene per mezzo di tre fasi: somministrazione, correzione o *scoring* e interpretazione. Il modo di procedere nelle tre fasi deve essere definito con precisione e deve basarsi su dati sperimentali. Ad ogni fase l'autore deve associare precise indicazioni, a cui l'esaminatore dovrà attenersi. Ciascuna delle tre fasi può contribuire all'oggettività del test come può anche comprometterla.

Somministrazione. La prima fase consiste nella somministrazione individuale oppure collettiva del mezzo diagnostico. L'autore deve dare delle indicazioni su come motivare i soggetti a collaborare e come rispondere al test secondo le finalità per le quali è stato elaborato. Inoltre, deve sta-

bilire la durata della prova e dare ulteriori indicazioni su come rispondere alle eventuali domande che i soggetti potrebbero fare.

Correzione. L'autore del test deve dare delle informazioni precise su come rilevare il punteggio. In molti casi la correzione viene fatta con le griglie, assicurando la massima oggettività. In altri casi, invece, le risposte possibili sono numerose e l'autore può proporre soltanto delle risposte "modello" da confrontare con le risposte date dal soggetto.

Interpretazione. In questa fase viene attribuito il significato ai dati ottenuti. L'esaminatore mette a confronto le varie informazioni, le inserisce in un quadro più ampio del comportamento del soggetto, cerca i legami tra le varie manifestazioni e rileva le possibili cause del comportamento. A tale scopo si serve delle informazioni dell'autore del test e in particolar modo a quelle tratte dagli studi condotti sulla validità.

Questa fase è la più creativa ma nello stesso tempo anche la più delicata ai fini dell'oggettività. Qualche autore pone la domanda: "Che cosa accade lungo il percorso che va dal rilevamento del punteggio di un test alla stesura del profilo?" A colui che interpreta i risultati si può solo raccomandare di attenersi il più fedelmente possibile alle indicazioni del manuale ed assumere un atteggiamento più "restrittivo" piuttosto che "estensivo" per non andare nell'interpretazione oltre i dati accertati.

1.4.3. Fattori

L'oggettività, come già accennato, dipende da alcuni fattori interni ed esterni. I fattori interni si riferiscono al soggetto a cui viene somministrato il test come i suoi stati d'animo, lo stato del benessere fisico e psichico e la sua motivazione a collaborare nella prova. I fattori esterni si riferiscono all'ambiente in cui avviene la prova e ne fa parte anche lo stesso esaminatore. I fattori sono numerosi e in questo contesto possono essere trattati soltanto alcuni.

Esamineremo prima i fattori esterni, limitandoci all'esaminatore per passare poi a due fattori interni del soggetto: la contraffazione e l'apprendimento nei test.

1.4.3.a. Esaminatore

L'esaminatore è probabilmente la fonte di variazione maggiore tra tutti i fattori dai quali dipende l'oggettività. Egli è agente principale della somministrazione e come tale può facilitare oppure ostacolare l'andamento

della prova. Anche il suo modo di essere può provocare nel soggetto da esaminare delle reazioni favorevoli (piacevoli) oppure sfavorevoli (spiacevoli), che si ripercuotono sull'esito della prova. Naturalmente anche il soggetto esaminato condiziona l'esaminatore con il suo modo di essere e di comportarsi.

Vediamo ora l'influsso delle caratteristiche "esterne" (sesso e razza) e quelle "interne" in quanto deducibili dalle sembianze del soggetto in esame (appartenenza etnica e livello socioeconomico).

Il fisico. Da molti decenni i ricercatori sono concordi nel ritenere che il fisico dell'esaminatore possa influire sul rendimento delle prove. Tre variabili in modo particolare sarebbero essere responsabili di questo influsso e precisamente sesso, colore della pelle e prestanza fisica. Un'altra variabile potrebbe condizionare la valutazione dei risultati delle prove attitudinali e cioè il livello socioeconomico del soggetto. Con una certa approssimazione può essere desunto dal vestito del soggetto e dalle sue maniere (grossolane o fini).

Lode e rimprovero. Durante la somministrazione individuale di un qualsiasi mezzo diagnostico l'esaminatore manifesta in qualche modo la sua soddisfazione o insoddisfazione con il comportamento del soggetto. Particolarmente, quando si tratta di soggetti piccoli occorre attirare la loro attenzione con parole di approvazione; ottenendo poi delle risposte ai quesiti, giuste o sbagliate, l'esaminatore deve prendere delle posizioni in merito. Alcuni esaminatori esagerano nell'incoraggiare i soggetti con l'approvazione generica oppure in modo specifico con la lode, altri invece sono molto parchi in tutto ciò. Quale effetto possono avere questi modi di fare sul risultato della prova? In vari studi sono stati usati a scopo sperimentale rinforzi come la lode, i premi in denaro, oppure, al contrario, il rimprovero per le risposte sbagliate. Si è concluso che, in linea di massima, la lode non migliora il rendimento nelle prove attitudinali e il rimprovero influisce negativamente sul rendimento dei preadolescenti, ma non sui giovani.

Informazioni previe. Le informazioni disponibili prima della somministrazione di uno qualsiasi tipo di prova possono influenzare i risultati? Occorre distinguere tra le informazioni naturali e quelle date a scopo sperimentale le quali sono puramente casuali. Riguardo le prime sembra opportuno distinguere ancora se si tratti di tratti semplici oppure

di dimensioni complesse. Sembra che il giudizio sulle variabili ben definite, come possono essere le abilità, le informazioni che precedono la somministrazione non esercitano l'influsso sulla valutazione.

Le informazioni false, comunicate agli esaminatori per finalità sperimentali, sembrano produrre un effetto transitorio che sarà rettificato successivamente da colui che ne è stato "vittima".

Familiarità. Il fatto di trovarsi di fronte ad una persona estranea al soggetto oppure conosciuta si ripercuote sul suo rendimento nel test? È stato constatato che la familiarità con l'esaminatore ha giovato ai soggetti di modeste capacità e ai bambini piccoli (dai 4 ai 5 anni). Sembra, infatti, che la familiarità dei bambini con l'esaminatore riduca l'ansia e faccia affrontare la prova con una maggiore tranquillità.

Aspettative. In molte situazioni sociali spesso viene anticipato l'esito del processo prevedendo un risultato positivo oppure negativo. L'insegnante, conosciuta la motivazione dell'allunno, anticipa l'esito del processo di apprendimento e l'avvocato anticipa l'esito di un processo penale, prevedendo la assoluzione o la condanna del cliente. Le persone si comportano in base alle loro aspettative e in parte contribuiscono al realizzarsi dell'evento atteso.

L'effetto delle aspettative nella vita sociale è noto da molto tempo e riguarda numerose situazioni individuali e collettive. Le aspettative nelle scienze sociali e educative fanno parte di un esteso argomento trattato da Rosenthal (1966). In un'opera pubblicata nel 1966, Rosenthal ha delineato i vari modi in cui un ricercatore può inavvertitamente distorcere i risultati della sua indagine chiamandoli "effetti dello sperimentatore". Successivamente Barber (1976) ha indicato come il ricercatore può essere vittima di "inganni" e di "tranelli" nelle valutazioni di conferme delle ipotesi previamente formulate.

Questo non avviene solo durante l'interpretazione dei dati della ricerca, ma anche durante la rilevazione dei dati con il test. L'esaminatore, in modo sottile, spesso con linguaggio non verbale, influenza i soggetti ad agire come egli desidera che agiscano. Rosenthal, in collaborazione con Jacobson (Rosenthal e Jacobson, 1968) ha divulgato questa sua convinzione, focalizzata però sulle attese degli insegnanti, nei riguardi dello sviluppo intellettuale degli allievi, nel volume "Pigmalione in classe". Secondo l'autore, l'allunno si svilupperà intellettualmente se l'insegnante si aspetterà da lui che realizzi tale sviluppo e viceversa l'allievo avrà

maggiori difficoltà nel percorso di crescita intellettuale se l'insegnante non se lo aspetterà. La convinzione di Rosenthal è nota anche sotto l'espressione *self-fulfilling prophecy* (aspettativa che si autorealizza). L'opera di Rosenthal e Jacobson all'inizio ha trovato un largo consenso, ma in seguito sono state sollevate delle critiche alla metodologia usata e i suoi dati sono stati reinterpretati. Secondo i successivi studi, le attese dell'insegnante non influiscono sullo sviluppo intellettuale dell'allievo, ma sul suo rendimento scolastico se esse sono naturali (non provocate artificialmente), forti e costanti.

1.4.3.b. Contraffazione

Il fatto che si possano contraffare le risposte date a tutti i tipi dei mezzi diagnostici è noto da molto tempo. Le prime ricerche in questo senso sono state condotte sugli inventari degli interessi professionali e sui questionari di personalità. È del tutto evidente che la contraffazione conscia e/o inconscia compromette l'oggettività della diagnosi.

1.4.3.c. Apprendimento

Si suppone che somministrando un mezzo diagnostico ad un gruppo di soggetti tutti siano nelle stesse condizioni per quanto riguarda la familiarità con tali mezzi. In altre parole, il fatto che a nessuno siano stati somministrati prima dei test oppure che a tutti siano stati somministrati gli stessi test indica che tutti si trovano nelle medesime condizioni, allo stesso punto di partenza. Con l'uso ormai diffuso dei mezzi diagnostici questa supposizione non è più vera. Inoltre, nel passato in vari paesi, i test sono stati usati per l'ammissione degli allievi alla scuola secondaria. Per superare l'esame di ammissione molti genitori hanno sottoposto i loro figli ad un metodico esercizio sui test attitudinali e sulle prove oggettive di profitto. Al giorno d'oggi molti devono affrontare prove attitudinali per l'assunzione e non sorprende che essi cerchino delle informazioni per trovarsi avvantaggiati di fronte alle presunte prove. Evidentemente la supposizione di una equa partenza per tutti non è più fondata.

Tenendo conto del triplice aspetto dell'apprendimento (esercizio, istruzione e conoscenza dei test) si possono trarre alcune conclusioni.

1. Il soggetto impara le risposte giuste al test senza migliorare le proprie abilità e quindi senza migliorare la sua situazione in rapporto

al criterio; se il soggetto ottiene un punteggio che non corrisponde alla sua vera situazione viene abbassata la validità del test.

2. Il soggetto apprende i procedimenti esterni al test e in tal modo è equiparato agli altri che hanno già familiarità con i mezzi diagnostici; il possesso di tali processi non intacca i processi richiesti nel test per la soluzione dei quesiti; il fatto è positivo perché riduce le ingiuste differenze tra i soggetti.
3. Il soggetto apprende i processi veri del test, correlati con il criterio; in questo caso non viene compromesso il rapporto con il criterio in quanto ha migliorato le sue abilità; se si tratta di selezione, merita di essere scelto, perché è in possesso delle competenze richieste e quindi in conformità con le finalità della selezione.

Conclusione

In questo paragrafo si è cercato di esaminare i fattori che possono influenzare l'oggettività di rilevazione dei dati con i test. Dall'esame è emersa una vasta problematica che, anziché scoraggiare l'esaminatore, dovrebbe metterlo in guardia contro un'ingenua fiducia verso gli strumenti. Per la prassi e per la ricerca egli deve accettare questo stato di cose e non deve sperare che, orientandosi verso metodi "personali", eviterà queste difficoltà al contrario rischierebbe di accentuarle. Le situazioni sperimentali, di cui i test fanno parte, hanno il vantaggio di individuare i fattori principali che condizionano un determinato fenomeno consentendo di tenerli sotto controllo o almeno di prenderli in considerazione nell'interpretazione dei risultati.

1.5. FEDELTA'

Il secondo requisito, essenziale, ma subordinato alla validità, è quello della fedeltà. Talvolta vengono usati anche altri termini per indicare la fedeltà di un test, come "attendibilità", "fidatezza" o "accuratezza". In tutti questi casi viene sottintesa la misurazione, quindi, si parla di fedeltà, attendibilità della misurazione.

Prima di tutto cercheremo di definire la fedeltà, poi presenteremo i prin-

cipali metodi con i quali la si può verificare e infine esamineremo l'errore di misurazione.

1.5.1. Definizione

Prima di riportare alcune definizioni degli autori conviene introdurre il concetto di fedeltà, partendo da due esempi. Il primo si riferisce ad un pianista e il secondo ad una dattilografa.

Supponiamo di essere invitati ad un concerto di un celebre pianista. Il fatto che egli sia celebre è un fatto oggettivo. In tante situazioni, durante numerosi concerti, egli ha dimostrato la sua straordinaria abilità di suonare; possiede, quindi, la capacità di suonare il piano in modo straordinario. Accogliendo l'invito, tuttavia, noi non siamo sicuri che anche questa volta egli suonerà in modo sublime. Potrebbe darsi che la sera del concerto non stia bene in salute oppure il tipo di pianoforte non sia di suo gradimento. Le singole situazioni possono rappresentare degli ostacoli all'espressione della sua straordinaria abilità e di conseguenza il suo rendimento potrebbe essere inferiore al solito. Naturalmente può capitare anche l'opposto, cioè che egli trovi un pubblico entusiasta che lo motiva ad una esecuzione eccezionale.

Il secondo esempio rispecchia una situazione più comune. Potremmo essere interessati a scoprire le effettive capacità di una dattilografa. A tale scopo dovremmo stabilire i tempi per rilevare la sua abilità, che potrebbe essere espressa, per es., dal numero di righe che batte in un'ora. Naturalmente dovremmo variare i tempi di osservazione per coprire una intera gamma del suo tempo di lavoro. Dopo le prime rilevazioni ci renderemmo conto che il numero delle righe battute oscilla da una rilevazione all'altra. Allora ci chiederemmo quale è il "vero" numero di righe che la dattilografa è in grado di produrre; in altre parole, quale è la sua "vera" abilità come dattilografa. Se noi continuassimo la rilevazione, presto ci accorgeremmo che il numero delle righe battute si concentra attorno a un valore che si trova tra due estremi: il numero più basso e il numero più alto di righe battute (raggiunto dalla dattilografa). Questo valore centrale è il valore "abituale" della dattilografa che, molto probabilmente, esprime la sua *vera abilità*. Fatte le numerose rilevazioni, potremmo chiederci il perché di una così notevole oscillazione nel rendimento. Potremmo attribuirne le ragioni alle condizioni di salute, al tipo di testo da battere, alla scarsa motivazione al lavoro e simili.

Dai due esempi risulta come alcuni fattori interni (per es., salute) ed esterni (per es., il pianoforte e il computer logori) impediscono ai due soggetti di manifestare le loro vere abilità. Se non ci fossero questi ostacoli il loro rendimento sarebbe costante e, di conseguenza, sarebbe assicurata la fedeltà della rilevazione. In base a quanto detto finora, si può intendere in modo molto esteso il concetto di fedeltà come costanza di rilevazione di un determinato comportamento, individuando le fonti di variazioni dovute alle cause che "turbano" la rilevazione stessa. Questi influssi casuali vengono chiamati "errore".

Questo modo di considerare la fedeltà è espresso molto bene da Cronbach (1970, pag 151). L'autore sostiene che il punteggio singolo di un test è solo un indice approssimativo del comportamento tipico del soggetto, e per accertarlo in modo più preciso occorre ripetere le rilevazioni e stabilirne la consistenza, ossia stabilire il rapporto tra i modi di sentire e di comportarsi nell'ambito di una determinata area personale o sociale ed esprimerlo con un indice (di consistenza).

Dopo aver introdotto il concetto di fedeltà, vediamo qualche definizione. Secondo Lienert (1967, pag 14) con il termine fedeltà "... si intende il grado di precisione con cui un test misura una dimensione di personalità, oppure qualche aspetto del comportamento, senza indagare se li misura effettivamente." La fedeltà consiste soltanto nella precisione di misurazione effettuata con il test. La verifica se il test misura effettivamente quella determinata dimensione riguarda la validità e dovrà essere esaminata in seguito con metodi diversi.

La fedeltà viene considerata anche nel suo aspetto statistico con l'accertare la vera varianza del test rispetto alla varianza totale. Questo aspetto di fedeltà Brown (1976, pag 54) lo coglie nel modo seguente: "La fedeltà consiste nel rapporto tra la vera varianza di una serie di punteggi di un test e la varianza totale o osservata (rilevata) del test".

La fedeltà considerata sotto l'aspetto statistico è espressa nella seguente equazione:

$$X = T + E$$

In tale equazione il punteggio X , ottenuto dal test è composto dal punteggio vero T e dall'errore E . Ogni punteggio, quindi, è soggetto all'errore più o meno grande: occorre accertare l'entità di tale errore per tenerla presente nell'interpretazione del risultato ottenuto dal test.

1.5.2. Metodi

Tra i vari metodi adatti a verificare gli aspetti della fedeltà descriveremo brevemente quello di riapplicazione, di forme parallele, di divisione in due parti o più parti.

Riapplicazione

Il metodo più adatto per la verifica della fedeltà è quello della riapplicazione che consiste nel somministrare lo stesso test agli stessi soggetti due volte e confrontare i risultati ottenuti. Infatti questo modo di procedere è molto frequente nelle scienze naturali. Ripetere l'osservazione, rifare varie volte lo stesso esperimento è il modo migliore per verificare la costanza del fenomeno.

Il modo di procedere è molto semplice. Si eseguono due somministrazioni dello stesso test a una certa distanza di tempo e poi si mettono a confronto i risultati di ogni soggetto. Vengono calcolate le medie, gli scarti quadratici medi e i coefficienti di correlazione. Il coefficiente di correlazione esprime, oltre la fedeltà del test, anche la stabilità della dimensione che il test intende rilevare e perciò si chiama coefficiente di costanza.

Forme parallele o equivalenti

Dato che ogni test non è altro che un campione di comportamento, possono essere rilevati vari campioni di comportamento che misurano sempre la stessa area e può essere, quindi, elaborata un'altra forma del test già esistente; tale forma si chiama forma equivalente o parallela.

L'utilità della forma parallela è notevole nella ricerca, per verificare, per esempio, l'effetto di un fattore sperimentale, ma lo è in particolare nella verifica della fedeltà del test. Infatti, con la riapplicazione della forma parallela si eliminano alcuni inconvenienti, come ad esempio, l'effetto di memoria, e se ne riducono degli altri, come il calo della motivazione dei soggetti nella seconda somministrazione.

Divisione a metà

Molti test, anche strutturati, non dispongono di due forme parallele. Inoltre, in molti casi, anche quando esistono due forme del test, non è possibile oppure non è conveniente somministrarlo nella seconda forma. Nessun insegnante somministrerà in due forme la prova oggettiva della sua materia. L'autore del test può preparare una forma equivalente dividendo il test esistente in due parti. Naturalmente il test può essere diviso in tanti modi; in generale, viene diviso in base all'ordine delle domande in due

metà: i quesiti dispari formeranno la prima parte del test e i quesiti pari la seconda. Le due forme vengono somministrate agli stessi soggetti e poi calcolato il coefficiente di correlazione chiamato di equivalenza.

Consistenza interna

Il test può essere diviso in tante parti quanti sono i quesiti di cui esso è composto. Il coefficiente che si ottiene esprime perciò il rapporto tra tutti i quesiti del test e offre delle informazioni sulla sua consistenza interna del medesimo. Questo tipo di coefficiente viene chiamato coefficiente di consistenza, oppure coefficiente alfa.

1.5.3. Errore

La verifica della fedeltà è impostata sulla verifica della reale varianza del test e, nello stesso tempo, sull'accertamento dell'estensione dell'errore nella misurazione. Con i metodi presentati è possibile stabilire l'estensione dell'errore.

Errore di misurazione

Abbiamo accennato ai coefficienti di fedeltà. Tali coefficienti danno informazioni utili sul test e sono validi per tutti i soggetti sui quali sono stati ottenuti. Come applicare però queste informazioni, valide per tutti, ai singoli soggetti? Questo viene stabilito con il calcolo di errore di misurazione, denominato più precisamente errore standard di misurazione. In base al coefficiente di correlazione ottenuto dalla riapplicazione dello stesso test, delle sue forme parallele oppure dalla consistenza del test (coefficiente alfa) è possibile calcolare l'errore di misurazione. Più alto è il coefficiente e minore sarà l'errore nell'interpretazione del risultato e viceversa.

1.5.4. Valutazione e applicazioni

In questa parte conviene dare delle norme per la valutazione dei coefficienti di fedeltà, offrendo anche delle indicazioni sull'uso dei medesimi.

Interpretazione. Da questa esposizione risultata chiaramente che il concetto di fedeltà è un concetto complesso e che non è possibile pronunciarsi globalmente sulla fedeltà di un test. Nella valutazione della fedeltà si devono distinguere le aree che il test intende misurare e i metodi con i quali è stata verificata.

Sono state condotte numerose verifiche riguardanti le aree, i metodi e dai dati ottenuti si possono, quindi, trarre alcune conclusioni.

Innanzitutto l'area più stabile di tutte è risultata quella delle attitudini. Molti test misurano le attitudini in modo costante e si riscontrano frequentemente coefficienti superiori allo 0.90. La seconda area è quella degli interessi professionali. I vari coefficienti di fedeltà si muovono nella gamma dallo 0.80 allo 0.90. La terza area è formata dai test di personalità strutturati, il cui coefficiente si situa nella gamma tra lo 0.60 e lo 0.70. Una seconda distinzione riguarda i metodi con i quali è stata verificata la fedeltà.

Il coefficiente di costanza che si situa nella gamma 0.70 - 0.80 è accettabile se tra le due somministrazioni è passato almeno un anno.

Il coefficiente di equivalenza deve essere alto, almeno 0.90: se le due forme sono state somministrate con un notevole intervallo di tempo, tale coefficiente può essere inferiore al coefficiente di costanza.

Infine, anche il coefficiente di consistenza deve essere alto, e cioè intorno allo 0.80.

Nella valutazione dei coefficienti si deve tenere conto dell'età dei soggetti; evidentemente le dimensioni rilevate a un'età molto giovane non possono essere ugualmente stabili come nell'età adulta.

Applicazioni. La fedeltà del test è legata alla finalità per cui esso deve essere usato. Conviene perciò esaminare brevemente le finalità principali per rilevare l'importanza della fedeltà.

Confronto tra i soggetti. Una delle finalità del test è quella di stabilire una graduatoria tra i soggetti. Questo avviene particolarmente nei concorsi: il test deve possedere una buona fedeltà perché si possa assegnare il posto giusto ai partecipanti. Un test con un notevole errore di misurazione non permetterebbe di stabilire una graduatoria secondo la situazione reale dei soggetti e, se venissero prese delle decisioni in base ai suoi risultati, si farebbe torto a tutti quelli classificati in modo impreciso.

Classificazione dei soggetti. Per le finalità educative gli allievi vengono assegnati a varie categorie per essere seguiti in modo particolare. Si può trattare di interventi promozionali (per esempio, educazione compensativa) oppure interventi di prevenzione (droga, delinquenza). Il test in base al quale i soggetti vengono assegnati ad una delle categorie (come svantaggiati intellettualmente oppure predisposti alla droga) deve possedere una buona fedeltà. Nel caso contrario verrebbero assegnati alla categoria stabilita in vista dell'intervento i soggetti che non ne avrebbero bisogno.

ed esclusi quelli che ne avrebbero bisogno.

Predizione. La predizione è una delle finalità più frequenti del test sia nel settore scolastico e aziendale che in quello terapeutico. Un test con bassa costanza non potrebbe migliorare la previsione del comportamento se non in modo appena differente da una previsione fatta a caso.

Differenze intraindividuali. Molti test offrono delle informazioni pluridimensionali del soggetto, struttura delle attitudini, dimensioni di personalità, interessi professionali, ecc. Frequentemente si riscontra una chiara differenziazione del profilo ma se il test fosse però poco fedele, tali differenze non sarebbero altro che l'espressione di oscillazioni casuali.

Verifica dell'effetto del fattore sperimentale. In molti studi, si è cercato di verificare l'effetto di un fattore sperimentale (intervento terapeutico, metodo moderno di insegnamento). Il disegno sperimentale richiede la descrizione della situazione iniziale in cui si trovano i soggetti per confrontarla con la situazione finale, che dovrebbe essere modificata dal fattore sperimentale. Se il test fosse poco fedele, le descrizioni delle due situazioni sarebbero molto approssimative e i risultati potrebbero variare poco o molto, conducendo ad errate conclusioni.

1.5.5. Rapporto tra fedeltà e validità

Nella teoria classica dei test la fedeltà veniva considerata come un presupposto per la validità. Un test poco costante sembrava non potesse essere molto valido. Statisticamente questo concetto è stato espresso dicendo che il coefficiente di validità non poteva superare la radice quadrata del coefficiente di fedeltà. La varianza dell'errore non poteva essere in nessun modo in correlazione con il criterio. Attualmente questa convinzione è divenuta più moderata. Occorre distinguere tra comportamento abituale del soggetto, e per questo è accettabile il condizionamento della fedeltà sulla validità, e comportamento "eccezionale". La rilevazione di quest'ultimo, anche se poco fedele o non fedele affatto, può essere estremamente valida perché ha un significato psicologico o semplicemente umano. Chi ha vinto un premio alla lotteria una sola volta non si può dire che non abbia guadagnato il premio. Chi ha tentato il suicidio una volta sola certamente si è trovato in una situazione esistenziale problematica. Alcuni fatti, anche se unici e mai più ripetuti, possono avere un significato vitale per le persone.

1.6. VALIDITÀ

La validità è il terzo requisito che ogni test deve possedere ed è considerato anche la sua caratteristica più importante. Il concetto di validità è più complesso rispetto alle due precedenti caratteristiche (oggettività e fedeltà). Si cercherà di definirla e poi indicare i metodi adatti per verificarla.

1.6.1. Definizione

La definizione degli autori più ricorrente è quella secondo la quale il test è valido se misura effettivamente quello che intende misurare. Questa definizione, oltre ad essere generica, può indurre facilmente a considerare la validità in modo restrittivo, e cioè come una corrispondenza della denominazione del test al costrutto che intende misurare. Un test di ansia, denominato come tale, è valido se misura effettivamente l'ansia. Inoltre, questa definizione ha scarsa utilità ai fini della scelta dei metodi di verifica della validità stessa.

Più precisa, ma ancora limitativa, è la definizione secondo la quale un test è valido se è correlato con qualche informazione esterna e indipendente dal test. Tale informazione viene chiamata "criterio" che può essere rendimento scolastico, successo professionale, equilibrio psichico e simili. Questa definizione, se da un lato ha il pregio di offrire un facile metodo per verificare la validità del test, dall'altro si limita a prendere in considerazione un solo tipo di validità come si vedrà in seguito.

Il concetto di validità può essere chiarito ulteriormente in termini statistici, come è stato fatto per la fedeltà. In tal senso la validità viene valutata in base alla proporzione della "vera" varianza rispetto alla finalità per cui il test viene usato. Se il test viene confrontato con un criterio, allora la validità viene giudicata in base alla varianza comune del test e del criterio (per esempio, contenuti identici di un test di intelligenza e i voti scolastici). Invece, se il test viene messo in rapporto con un costrutto psicologico, la validità viene valutata in base alla varianza comune del test e del costrutto (un questionario sulla capacità decisionale e sull'effettiva capacità di scegliere la facoltà universitaria).

Parlando di fedeltà, abbiamo detto che accanto alla varianza reale esiste anche la varianza dell'errore. La varianza dell'errore è presente naturalmente anche nel concetto della validità. Ogni rilevazione con un test è soggetta all'errore accertato con i metodi esposti nel paragrafo sulla fe-

deltà.

1.6.2. Tipi Principali

Il concetto di validità è articolato in tre tipi: validità di contenuto, validità di criterio e validità di costrutto.

Validità di contenuto

Esiste un notevole accordo tra gli autori nel definire la validità di contenuto come un esame sistematico del contenuto del test per determinare se esso rileva il campione di comportamento definito dall'autore del test. In altre parole, se il comportamento rilevato dal test possa essere considerato campione rappresentativo delle situazioni reali o ipotetiche che caratterizzano l'area che il test intende misurare.

Per poter verificare questo tipo di validità occorre definire bene l'area del comportamento, confrontare i quesiti con l'area prescelta e avere la possibilità di rilevare il comportamento. Le basi per la validità di contenuto vengono inserite nella fase di elaborazione del test (esposta precedentemente).

Validità di criterio

Una delle verifiche più semplici da condurre è quella di confrontare il test con un'informazione indipendente come può essere la diagnosi di un esperto, il successo scolastico, il rendimento professionale e simili. Tale informazione si chiama criterio di validità. In tal caso, il test è subordinato al criterio ed è valutato, a seconda del grado in cui corrisponde al criterio valido o non valido.

Il criterio può essere disponibile nello stesso tempo in cui viene somministrato il test oppure può realizzarsi solo nel futuro. Per questa ragione, la validità di criterio si distingue ulteriormente in validità *concorrente* e in validità *predittiva*. Evidentemente si tratta di validità concorrente se il criterio è disponibile nello stesso periodo di tempo in cui viene somministrato il test, e di validità predittiva se l'informazione non è disponibile al momento della somministrazione, oppure se il fatto sociale non si è ancora realizzato (la promozione, la guarigione, ecc.). Conviene chiarire meglio alcuni concetti.

Validità concorrente. Come già detto, il risultato del test viene messo a confronto con il criterio per verificare la corrispondenza tra i due dati. Le due serie di dati, inoltre, vengono rilevate nello stesso tempo e poi con-

frontate. Tale confronto viene effettuato con il calcolo del coefficiente di correlazione.

Validità predittiva. Tale validità dipende dalla capacità del test di *predire* il criterio. L'utilità del test che "predice" un fatto socialmente importante è notevole. In base ai dati del test si possono evitare eventi indesiderabili, come l'insuccesso scolastico, l'aggravarsi di un comportamento dannoso, ecc.. Naturalmente anche in questi casi viene operata la diagnosi con la differenza che i dati vengono riferiti all'evento futuro che non si è ancora verificato al momento della somministrazione del test.

Anche in questo caso il rapporto tra il test e il criterio viene espresso con il coefficiente di correlazione. Eseguita la somministrazione del test, occorre tenere riservati i dati fino al momento della rilevazione del criterio, in quanto una eventuale diffusione di risultati del test potrebbe modificare l'esito e contribuire ad una validità maggiore di quella che il test effettivamente possiede.

Criterio. A prima vista potrebbe sembrare che il criterio adottato per verificare la validità di un test sia un'informazione "sicura" o un fatto "oggettivo": in altre parole, un'informazione valida. Nel passato si aveva molta fiducia nel criterio, poi col tempo ci si è resi conto che il criterio spesso non sempre possedeva caratteristiche desiderate, come stabilità e consistenza. Già negli anni '40 era stata sottolineata la necessità di dedicare maggiore l'attenzione al criterio per non vanificare l'accurato lavoro di elaborazione del test deducendo la sua scarsa validità a causa del criterio poco valido. Per questa ragione anche il criterio deve essere inteso come un costrutto che richiede un'elaborazione altrettanto accurata quanto il test. La difficoltà maggiore nell'elaborazione del criterio consiste nell'includere o escludere gli elementi che dovrebbero o non dovrebbero comportarlo.

Per rendersi conto della complessità del criterio conviene esporre i tipi principali seguiti da alcuni esempi:

1. Criteri semplici: onorario di un professionista
2. Criteri combinati: tasse pagate, articoli di lusso acquistati, vacanze, ecc.
3. Criteri oggettivi: tempo impiegato per la traduzione di una pagina
4. Criteri valutativi: giudizio globale sulla produzione di un operaio;
5. Criteri quantitativi: volume di vendita di un rappresentante
6. Criteri qualitativi: giudizio sulla maturità affettiva di un adolescente.

La complessità del criterio impone cautela nella generalizzazione da un tipo di criterio ad un altro.

Validità di costruito

A distanza di tempo, ai due tipi di validità è stata aggiunta la validità di costruito. Questo tipo di validità è complesso. Il termine "costruito" è stato già spiegato nelle prime pagine di questo lavoro, ma nel presente contesto occorrerà presentarlo più dettagliatamente.

Costrutto. Il costruito è il risultato di una organizzazione delle esperienze in un quadro unitario, coerente, in cui sono note le manifestazioni, le relazioni tra le diverse componenti delle quali è possibile prevedere le conseguenze. Più precisamente, il costruito è un'elaborazione di conoscenze acquisite con i metodi scientifici per definire e spiegare dei comportamenti in un quadro unitario e bene articolato. Ansia, abilità numerica, maturità professionale sono buoni esempi di costrutti psicologici.

Definizione di validità di costruito. In modo molto approssimativo, la validità di costruito può essere intesa come il grado di accordo tra il test e il costruito psicologico che il test intende misurare. Un questionario di ansia possiede validità di costruito se i suoi dati sono conformi al sorgere, alla manifestazione, all'evolversi di ansia, come anche il suo superamento con un intervento adeguato in quanto confermato dal test somministrato dopo tale intervento.

1.6.3. Tipi complementari

Accanto ai tre tipi di validità ci sono molti tipi complementari che rappresentano spesso solo delle variazioni o delle sfumature dei tipi principali. Conviene riportarne alcuni.

Validità apparente. Come dice il termine il contenuto del test appare, sembra misurare quello per cui è stato elaborato. Così un test formato da figure geometriche può sembrare a chiunque un mezzo valido per la selezione di disegnatori. La validità apparente ha il vantaggio di motivare i soggetti a collaborare ma non è mai da sola sufficiente a fornire validità al test.

Validità incrementale. Secondo questo tipo di validità il test deve arricchire, incrementare le informazioni già in possesso dell'esperto perché sia giustificato il suo uso. Questo tipo di validità proposto da Sechrest negli anni '60 ha avuto una larga diffusione. Nella prassi, soprattutto quella

clinica, durante il primo incontro con il soggetto si raccolgono per mezzo del colloquio informazioni sulla sua vita passata, sulla sua famiglia, ecc. La somministrazione di un test ha senso solo se il test contribuisce ad una conoscenza migliore del soggetto rispetto alle informazioni già ottenute con nominati procedimenti e metodi.

Conclusione

Si è cercato di definire il concetto di validità nella sua complessità. Concludendo conviene mettere in risalto qualche aspetto di validità già trattato. Prima di tutto è opportuno sottolineare che nessun test è valido in astratto e non si può parlare di validità senza far riferimento alla sua specifica finalità e alla categoria di soggetti ai quale è destinato. La domanda se un test sia valido implica sempre una seconda domanda, *valido per quale scopo?* Non si può parlare mai di validità generale o totale di un test, ma soltanto specifica o *situazionale*. Del resto questo vale per tutti i mezzi e strumenti.

Dai vari tipi di validità risulta con sufficiente chiarezza che la psicologia intende elaborare schemi interpretativi della realtà. Parlando delle dimensioni e dei costrutti psicologici non intende scoprirli come sono in realtà, ma soltanto organizzare i comportamenti in sistemi coerenti in base alle loro manifestazioni, pur ammettendo l'esistenza delle variabili latenti (si ricordi il rapporto epistemico tra il concetto e la sua misura esposto nel primo paragrafo). Lo scopo principale della psicologia è quello di definire i concetti e metterli in reciproco rapporto per trarre delle leggi ed elaborare delle teorie interpretative. Trattandosi di schemi interpretativi è superfluo porsi la domanda se i costrutti elaborati esistono realmente e allo stesso modo non ci si deve chiedere se una teoria o un sistema siano veri o falsi, ma semplicemente se sono utili o inutili; in altre parole se una teoria riesce a spiegare alcuni fenomeni e se offre dei mezzi per risolvere problemi.

1.7. METODI

Rispetto ai metodi di fedeltà, i metodi per la verifica della validità sono più complessi e alcuni sono legati strettamente all'utilizzazione del test stesso. Tenendo conto dei due tipi di validità, concorrente e predittiva an-

che i metodi possono essere distinti in *descrittivi* e in *predittivi*. I metodi descrittivi danno la possibilità di mettere in rapporto il test con una specifica situazione, mentre i metodi predittivi intendono prevedere il comportamento e stabilire il grado di esattezza di tale previsione.

1.7.1. Metodi descrittivi

Confronto di gruppi. Un modo molto usato per esaminare la validità di un test è quello di confrontare i dati di due o più gruppi che possiedono in grado differente la caratteristica in esame. Il ricercatore, in base ad una informazione estranea al test, forma due gruppi: uno in cui predomina la caratteristica e un altro che la possiede in grado minimo. Somministrato il test, calcolerà le medie per ciascuno dei due gruppi; le confronterà e in base agli indici, verificherà se le medie dei due gruppi si differenziano in modo significativo. Se le differenze sono significative, il test ha operato una buona discriminazione tra i due gruppi e può essere considerato valido per diagnosticare la caratteristica esaminata.

Coefficiente di correlazione. Un modo ricorrente di esaminare la validità di un test è di calcolare il coefficiente di correlazione tra il test (es. un test d'intelligenza) e un criterio (voti scolastici). Il coefficiente deve essere piuttosto alto perché il test possa essere usato per stabilire la probabilità di successo scolastico di un alunno.

Spesso lo stesso criterio può essere messo in rapporto con i dati ottenuti da due, tre o più test. In tal caso è possibile verificare quale test è maggiormente correlato con il criterio. Il rendimento scolastico può essere messo in rapporto con un test d'intelligenza, con un questionario sulla motivazione allo studio e con uno di personalità. In tal caso viene calcolato il coefficiente di correlazione multipla e in base ai valori numerici ottenuti per ogni test viene stabilito se il rendimento è maggiormente correlato e quale è più valido a tale scopo.

Analisi discriminante. L'analisi discriminante rappresenta un perfezionamento del metodo di confronto di gruppi. Con tale metodo si cerca di verificare se i gruppi composti in base ad un criterio (appartenenza ad un indirizzo scolastico) siano effettivamente discriminati con il test. Il metodo cerca di potenziare le differenze tra i gruppi e ridurre quelle nei gruppi, disponendoli lungo una o più coordinate logiche, tecnicamente chiamate funzioni discriminanti o centroidi. Se il test differenzia i gruppi

come è stato ipotizzato, risulta valido a tale scopo.

Analisi fattoriale. È un metodo matematico molto usato per la costruzione di test e per la verifica della loro validità. Esso mira a stabilire il numero minimo di fattori necessari per giustificare i coefficienti di correlazione tra una serie di variabili. Per mezzo dell'analisi fattoriale è possibile accertare il contenuto del test, quanti e quali fattori stanno alla sua base, identificare la sua struttura nell'ambito del costrutto che intende rilevare, ecc.. Inoltre, la struttura fattoriale è di grande aiuto nell'interpretazione del test, in quanto riconduce la molteplicità di contenuti (numerosi quesiti e scale) ad un certo numero di fattori interpretabili.

1.7.2. Metodi predittivi

I metodi predittivi sono un'applicazione pratica dei metodi descrittivi. Per mezzo di tali metodi si ottiene la classificazione dei soggetti, che viene utilizzata come punto di partenza per un intervento a favore di alcune particolari categorie (svantaggiati nello sviluppo intellettuale) e per la selezione dei più idonei in vista di una specifica finalità (proseguimento di una specializzazione). Dei vari metodi predittivi riportiamo solo un metodo, le tabelle di attesa, in quanto i rimanenti sono basati su metodi statistici complessi.

Tabelle di attesa. Il rapporto tra il test e il criterio, già esaminato precedentemente, espresso per mezzo del coefficiente di correlazione, può essere rappresentato visivamente delle tabelle di attesa, che esprimono il rapporto tra due (o più) variabili, indicando la probabilità con cui i soggetti considerati simili per mezzo di una data variabile apparterranno ad uno dei gruppi formati in base ad un'altra variabile. Le tabelle offrono la possibilità di prevedere o di predire, in base al punteggio di un test, l'esito del soggetto nel criterio. La probabilità dell'esito è espressa in percentuale.

Conclusione

L'esposizione sulla validità dei test dovrebbe essere tenuta presente nella lettura e poi nell'uso degli strumenti disponibili in rete. Infatti in tale parte si fa costantemente riferimento ai metodi descrittivi e a quelli predittivi. Il tal modo colui che li utilizza può rendersi conto del loro valore e dei loro limiti.

1.8. NORME

Nella definizione del test è stato detto che il risultato ottenuto deve essere espresso, possibilmente, con valori numerici. I dati numerici sono preferibili ai dati qualitativi, in quanto esprimono meglio le sottili differenze individuali, possono essere più facilmente confrontabili e, inoltre, sono più adatti alle elaborazioni statistiche.

I valori numerici, ottenuti da un test, corrispondono al cosiddetto punteggio grezzo che ha un significato solo approssimativo. Esso può assumere un significato più preciso e anche più reale se viene trasformato nel cosiddetto punteggio standard. Il termine standard significa che un risultato numerico, puramente orientativo, viene trasferito in una gamma con intervalli costanti con un palese significato. Tutti hanno chiaro concetto delle misure di peso, di spazio e di valuta monetaria. La gamma più nota è quella delle percentuali. Il punteggio grezzo di un test viene trasformato in percentuali in quanto il valore più basso rappresenta 1% e il valore più alto il 100%. Il 50% rappresenta la situazione prettamente media. Nello stesso tempo, nella rispettiva gamma viene collocato un soggetto in base al punteggio grezzo ottenuto. Il punteggio grezzo di un soggetto che corrisponde al percentile 80 ha superato l'80% percento dei soggetti del suo gruppo ed è stato superato dal 20% dei soggetti dello stesso gruppo.

La trasformazione del punteggio grezzo in punteggio standard viene effettuata in vari modi e vengono utilizzati differenti punteggi standard. Come per il tempo vengono usate varie unità (giorno, mese, anno, secolo) così anche le gamme variano: alcune molto contenute ed altre notevolmente dilatate. Prima di descriverne alcune, conviene mettere in evidenza il fatto che il risultato del singolo soggetto viene messo a confronto con un gruppo al quale appartiene oppure vorrebbe appartenere.

A questo punto è possibile chiarire il termine citato nel presente paragrafo: norma. Il termine è strettamente legato alla normalità, in quanto, dalla parte introduttiva a questo paragrafo è chiaro che come criterio per valutare un comportamento si fa riferimento alla costatazione di fatti. Il ricorrente sviluppo di bambini, di adolescenti e di giovani viene preso come una norma. La conformità o la non conformità di un soggetto alle già conosciute e stabilite fasi dello sviluppo umano saranno assunte come criterio per valutare la sua crescita. Questa impostazione prende come punto di riferimento la frequenza statistica di un fenomeno; se è certa-

mente valida per molti fenomeni psichici e sociali (intelligenza, estroversione, ansia), ma non per i comportamenti etici (onestà, coscienziosità, altruismo). Nella sfera etica la normalità supera notevolmente la media della popolazione e la ricorrenza statistica non può rappresentare la normalità.

Le norme assumono la loro denominazione in base alla destinazione del test oppure in base alle funzioni che devono svolgere. Tra i tanti tipi di norme di seguito riportiamo le più comuni.

1.8.1. Norme di posizione

Questo tipo di norme permette di stabilire la posizione di un soggetto nell'intera popolazione statistica, oppure nel gruppo al quale appartiene e persino nel gruppo a cui vorrebbe appartenere. Nell'elaborazione di tali norme si può eseguire una trasformazione lineare del punteggio, oppure adattarlo alla curva della distribuzione normale ottenendo il punteggio normalizzato. Eseguendo la trasformazione lineare, i valori delle norme riflettono la natura e le eventuali imperfezioni del gruppo. Nelle norme con il punteggio normalizzato, invece, tali imperfezioni vengono corrette.

Le norme di posizione sono molteplici ed in questo contesto descriveremo solo i percentili.

Percentili. Precedentemente abbiamo fatto solo un accenno ai percentili. Ora conviene descriverli più dettagliatamente. Ottenuti i punteggi grezzi di un test, l'elaborazione dei percentili inizia con la tabulazione delle frequenze, avendo prima stabilito l'intervallo di classe. Si calcolano poi le frequenze cumulative, si cercano i punti intermedi delle frequenze, si trova la proporzione cumulativa dividendo per il numero dei soggetti e il risultato viene moltiplicato per 100, ottenendo in questo modo un determinato percentile.

1.8.2. Norme di sviluppo

Molte caratteristiche psicologiche hanno uno sviluppo sistematico e progressivo nell'arco evolutivo degli individui. Uno degli obiettivi dell'educazione è quello di favorire lo sviluppo di tali caratteristiche. Per poter raggiungere questa finalità è necessario conoscere come si svolge tale processo nei singoli. Le norme di sviluppo possono contribuire notevolmente a questa conoscenza; infatti, tali norme di sviluppo possono essere elaborate in base di età e in base di scolarità.

Norme per età. Un modo molto semplice per valutare lo sviluppo psichico, e in particolare quello intellettuale, è basato sull'età cronologica dei soggetti. Così, all'inizio del ventesimo secolo Binet per mezzo della scala di intelligenza ha identificato l'età mentale dei bambini e dei fanciulli; ha messo poi a confronto l'età cronologica del soggetto con la sua età mentale. L'età mentale è stata rappresentata dalle capacità dei soggetti di una determinata età nel dare risposte giuste, considerate poi tipiche di tale età. Nel caso in cui c'è una corrispondenza tra l'età mentale e quella cronologica lo sviluppo è del tutto normale. Dalla deviazione dall'età cronologica risulterà poi un'anticipazione o un ritardo nello sviluppo.

Norme per classe. Questo tipo di norme è particolarmente adatto alle prove, rispetto alla rilevazione dell'apprendimento nelle varie materie. Il modo di procedere è identico a quello per l'elaborazione delle norme per età: si estrae il campione rappresentativo dalle classi appartenenti ai vari livelli scolastici, per esempio, dalla prima alla terza media, si somministra la prova, si calcolano le medie aritmetiche, in base alle quali si costruisce un grafico e per l'interpretazione valuta poi l'apprendimento dell'alunno per vedere se è in anticipo, in ritardo oppure al suo livello di scolarità.

1.8.3. Punti standard

I punti standard sono una trasformazione lineare del punteggio grezzo in una scala convenzionale. Tale trasformazione viene effettuata in base alla media aritmetica e alla deviazione standard del gruppo. La scala più adatta per i test usati nel contesto educativo è quella, formata da nove gradini, con la media 5 e chiamata *stanine*.

Per rendere visibile la trasformazione del punteggio grezzo in un determinato punteggio standard si veda la figura 1 che segue. In essa le frequenze della curva normale vengono proiettate su tre possibili scale: scala dei percentili, scala *stanine* e scala del quoziente di intelligenza. Nella figura è facile notare come gli estremi delle frequenze di una determinata dimensione corrispondono al valore minimo e massimo delle tre nominate scale.

Tutti i tipi di norme possono essere trasferite in un profilo grafico. La rappresentazione grafica, oltre a facilitare la comprensione dei risultati all'interessato, facilita anche l'interpretazione all'esperto.

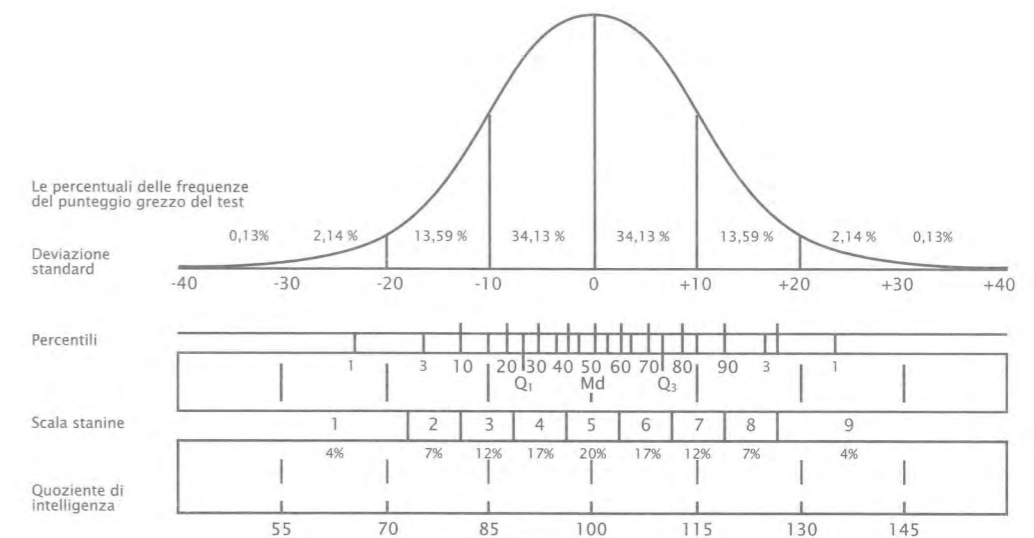
Rilievi conclusivi sulle norme

Esaminati i vari tipi di norme, vogliamo fare alcuni rilievi che possono essere utili ai fini della prassi. Prima di usare le norme riportate nel manuale di un test, occorre stabilire se il soggetto o il gruppo si avvicina, nelle principali caratteristiche al campione scelto dall'autore. Si tengano presenti le caratteristiche più note: età, sesso, razza, livello di istruzione, livello socioeconomico e residenza (urbana o rurale). In questo modo, saranno almeno tenute presenti le variabili più importanti del soggetto.

Con la diffusione della cultura e dei mutamenti sociali le norme *invecchiano*. Per le attitudini si è constatata un'accelerazione nello sviluppo mentale della nuova generazione e per i test di personalità un cambiamento di mentalità. Si sostiene la necessità di revisionare le norme a distanza di una generazione, cioè ogni 20 o 25 anni.

Per quanto sia preferibile l'uso delle norme nazionali, spesso è conveniente adottare quelle locali. Le prime servono alla verifica dello sviluppo dei soggetti, le seconde in vista di decisioni particolari, come la predizione del rendimento in una istituzione specifica, la formazione di gruppi di ricupero per una data materia, la predizione del successo professionale.

Figura 1 - Curva Normale



Infine conviene dare anche qualche indicazione sul modo di comunicare i risultati al soggetto. Prima di tutto si usi un linguaggio comprensibile, evitando termini e concetti tecnici; si spieghi la gamma del punteggio standard e si descriva il campione con cui il soggetto viene confrontato; si sottolinei che il punteggio rappresenta solo una stima approssimativa della dimensione rilevata; si faccia un esplicito riferimento alle finalità per cui il test è stato somministrato; si cerchi di prevedere quale effetto la comunicazione dei risultati possa avere sul soggetto e si adegui l'informazione a tale previsione.

Conclusione

Con la presente guida si è voluto fornire delle informazioni di base per una comprensione degli strumenti psicodiagnostici descritti nella parte pratica della medesima.

In essa si è partiti dalla definizione degli strumenti e dalla collocazione degli stessi nel tessuto psicosociale. Con tale collocazione, si è voluto stabilire uno stretto rapporto tra i fatti osservabili e i principi psicosociali e educativi. Infatti, uno specifico comportamento può essere interpretato soltanto in riferimento a determinate strutture teoriche.

Successivamente, sono state tracciate le fasi di elaborazione degli strumenti per sottolineare che essi, di norma, sono basati su una chiara fase progettuale per produrre i quesiti di qualità per la rilevazione della dimensione di personalità o del costrutto psicosociale, accettando gli indici di difficoltà e di discriminazione della singola unità di cui lo strumento deve essere composto.

Si è passati poi ad esporre le caratteristiche essenziali di oggettività, fedeltà e validità che ogni strumento deve possedere per raggiungere la finalità prestabilita; se esso le possiede almeno in grado accettabile si può definire un strumento che permette di verificare una teoria e un metodo. Il possesso di tali informazioni sembra necessario per una comprensione dei dati riportati nella presentazione e nella descrizione dello specifico strumento. Infatti, senza di esse, varie importanti parti della descrizione non potrebbero essere comprese come la consistenza di una scala, l'indice di discriminazione, il coefficiente di stabilità, la struttura fattoriale dello strumento.

La guida è stata poi completata con l'esposizione delle norme considerate come sussidi per l'interpretazione dei risultati ottenuti con i singoli

strumenti.

Nell'esposizione, si è cercato di evitare il riferimento a metodi complessi e a modelli matematici in modo da offrire le conoscenze necessarie per la comprensione degli strumenti e per la loro corretta ed efficace utilizzazione.

È stato nostro intento sottolineare come gli strumenti descritti, nella seconda e terza parte di questa guida, si collochino tra il livello concettuale, rappresentato da una razionale e ordinata percezione del mondo e il livello empirico dei fatti osservabili. Si è cercato cioè di stabilire un dinamico e reale rapporto tra il polo teorico e quello pratico o concreto dell'esistenza umana. Infatti, ogni volta che viene proposto un modello o un costrutto psicosociale sorge la domanda se esso abbia *aderenza* alla realtà oppure se sia soltanto una astrazione, che non può avere nessuna utilità operativa e quindi nessuna effettiva efficacia nel processo educativo.

La finalità della presente guida è evidentemente educativa. Infatti, la scelta degli strumenti e i rispettivi costrutti è stata guidata dagli obiettivi educativi: la stessa descrizione di un costrutto nello stretto ambito psicologico è densa di suggerimenti e di applicazioni educative. I costrutti di maturità psichica, etica, morale e professionale sono carichi di norme di sviluppo e densi di suggerimenti e di interventi educativi. Ma oltre ai suggerimenti provenienti dai singoli costrutti saranno date delle indicazioni su come promuovere un iniziale processo, come potenziare una iniziale competenza personale o sociale e come rettificare lo sviluppo, se rischia di procedere in una direzione sbagliata. Infine, si è cercato di coprire con gli strumenti scelti varie aree psicosociali e cogliere le fasi dell'intero arco della vita umana.

seconda parte

STRUMENTI PER DESTINATARI GIOVANISSIMI

INTRODUZIONE

agli strumenti che hanno come target i giovanissimi (11-16 anni)

Nella 2ª parte del volume sono presenti alcuni degli strumenti importanti per l'orientamento dei giovanissimi.

Ciascuno degli strumenti di seguito descritti comprendono una Guida, un Questionario ed un Profilo grafico. Nella Guida, destinata agli operatori che gestiscono l'orientamento, vengono esplicitati gli obiettivi, le modalità di utilizzo, i destinatari e i riferimenti alle analisi statistiche effettuate. Il Questionario comprende, oltre gli items, anche una presentazione dello strumento.

È compito dell'operatore la costruzione e la ricostruzione di un profilo grafico dell'utente.

Il target di riferimento è costituito da ragazzi che frequentano la scuola secondaria di primi grado e il biennio del II ciclo (11 - 16 anni).

Gli strumenti di seguito descritti rilevano diverse dimensioni.

Il *Questionario sulla Percezione dell'Insegnante* da parte dell'alunno (Q.P.I.) rileva le percezioni che gli alunni hanno degli insegnanti, sulla cui base verranno messe in atto strategie d'intervento per migliorare il rapporto insegnante - alunno.

Il *Questionario sulle dimensioni Fondamentali della Personalità* (Q.F.P.) permette di comprendere meglio alcune dimensioni della personalità degli alunni.

Attraverso il *Questionario sullo Sviluppo Umano* (P.S.I.) si rilevano gli stadi corrispondenti al periodo dello sviluppo, per accertarli ai soggetti in crescita e per intervenire opportunamente promovendoli o correggendoli.

L'utilizzo di questi strumenti è subordinato ad un piano di lavoro formativo-orientativo dei ragazzi e possibilmente documentato nel portfolio dell'alunno.

Non è opportuno attribuire agli strumenti un valore predittivo in se stessi, ma vanno considerati come supporto per la costruzione del progetto formativo, in connessione con gli altri interventi formativi e con il programma degli insegnamenti previsti.

*Questionario sulla Percezione dell'Insegnante
da parte dell'allievo*

2.1.1. GUIDA Q.P.I.

Questionario sulla Percezione dell'Insegnante

Introduzione

Il rapporto tra l'insegnante e l'alunno è stato studiato soprattutto durante questi ultimi decenni. I risultati ottenuti sono utili per capire in che modo l'alunno costruisce il rapporto con i suoi insegnanti. Nonostante le marcate differenze tra gli insegnanti nella loro personalità e, di conseguenza, nel modo differente di interagire con l'allievo, questi si forma un'idea piuttosto generalizzata di insegnante "tipo". A tale formazione contribuiscono diversi fattori che caratterizzano l'alunno quali: fattori temperamentali (introversione-estroversione), dimensioni di personalità (cordialità-freddezza), tratti di carattere (coscienziosità-irresponsabilità), abilità mentali (alte-basse). Questi fattori facilitano o frenano l'apprendimento e di conseguenza le esperienze scolastiche, in particolare quelle dovute al rapporto che l'alunno instaura con l'insegnante. Allo stesso modo si può supporre che l'atteggiamento formatosi per mezzo di tali esperienze sia abbastanza costante e può essere rilevato con un questionario ben strutturato e articolato, secondo alcuni principi teorici. Per questa ragione è stato adottato in italiano il questionario di Philippe A. Genoud (2003), intitolato "Questionario sulla Percezione dell'Insegnante da parte dell'alunno" Q.P.I.. Il questionario intende rilevare il modo in cui un alunno percepisce e di conseguenza interagisce con l'insegnante in genere, astruendo dalle notevoli variazioni che gli insegnanti presentano nella loro personalità e nel modo di fare e di insegnare. Naturalmente tale percezione avrà la sua ripercussione (positiva o negativa), sia nel rendimento sia nel rapporto che l'alunno instaura con il corpo docente. Conosciuta tale percezione gli insegnanti possono potenziare gli aspetti costruttivi di tale percezione e modificare, o rimuovere, quelli negativi.

Di seguito, viene presentato il questionario, la sua struttura, le fasi di elaborazione e la metodologia d'uso.

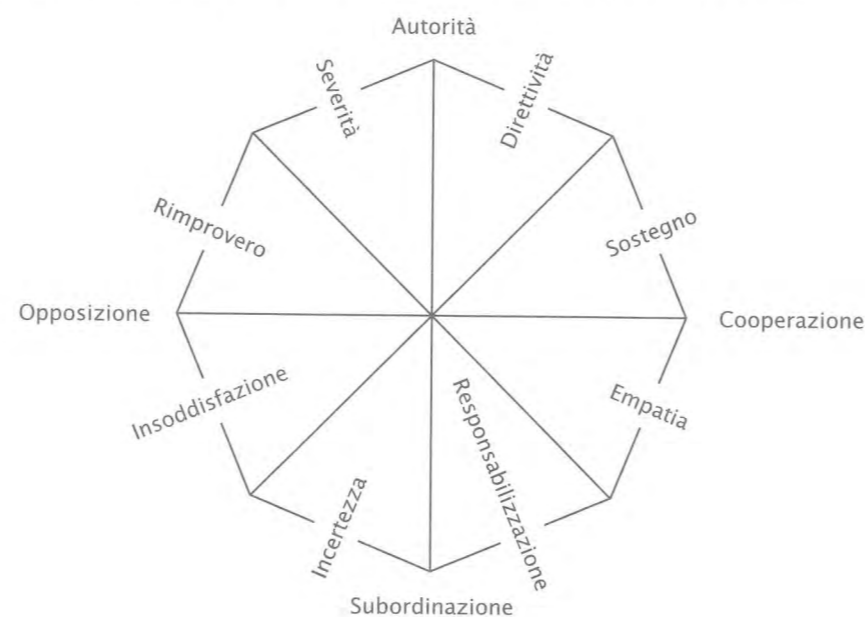
I - Presentazione del Questionario

Il *Questionario sulla Percezione dell'Insegnante da parte dell'alunno* (Q.P.I.) non intende valutare un determinato insegnante, ma rilevare soltanto il modo in cui l'alunno forma la sua percezione degli insegnanti sulla base delle esperienze passate e presenti. Per questa ragione, i dati ottenuti

dal Q.P.I. riguardano esclusivamente l'alunno e fanno capire quale sia il suo vissuto emotivo e razionale nel quotidiano contatto con i docenti. La percezione dell'agire dei docenti, da parte dell'alunno, è disposta lungo due coordinate teoriche bipolari che rappresentano i modi di agire degli insegnanti nell'interazione con gli alunni e il modo di condurre l'apprendimento degli alunni nella loro materia.

Il Q.P.I. è formato da 40 semplici affermazioni alle quali il soggetto risponde con una scala di quattro gradini dal minimo 0 al massimo 4. Le 40 affermazioni con le relative risposte confluiscono in otto scale (5 items per scala) e indicano il modo in cui l'alunno percepisce gli insegnanti. Le otto scale sono disposte in un ordine circolare e formano il cosiddetto "circumplesso", basato su due coordinate ortogonali, entrambe bipolari. La coordinata verticale è formata dalla bipolarità **autorità - subordinazione**, la coordinata orizzontale è formata da **cooperazione - opposizione**. In ciascuno dei quadranti formati dalle due coordinate vengono collocate due scale che corrispondono alle distinte caratteristiche per mezzo delle quali l'alunno percepisce gli insegnanti. I "titoli" delle otto scale sono disposti nella figura 2 e poi descritti in seguito.

Figura 2 - Collocazione delle otto scale in base alle due coordinate bipolari



II - Descrizione delle scale

Conviene ora descrivere brevemente le otto scale.

Direttività

Il punteggio indica che l'alunno percepisce l'insegnante, come colui che gestisce l'attività della classe. Naturalmente, tale percezione esprime anche il modo con cui l'insegnante gestisce l'apprendimento dell'alunno. Infatti, l'alunno può vedere la gestione dell'apprendimento, come la trasmissione delle conoscenze oppure come un aiuto alla scoperta del sapere.

Sostegno e Empatia

Sono due scale concettualmente affini. Si distinguono solo per il fatto che nella prima l'insegnante è il promotore della cooperazione, mentre nella seconda viene colta la sua disponibilità ad aiutare gli alunni.

Responsabilizzazione

Indica la convinzione dell'alunno che l'insegnante lascia una notevole autonomia alla classe. Di conseguenza, egli si sente attore dell'apprendimento. Tale convinzione è molto importante per il funzionamento della classe.

Incertezza e Insoddisfazione

In base alla prima scala, l'insegnante è percepito nella sua scarsa abilità direttiva che ha delle conseguenze negative sul funzionamento della classe stessa. Di per sé la scarsa direttività può avere anche un effetto positivo sugli alunni in quanto offre loro la possibilità di gestire almeno parzialmente le loro attività. L'*Insoddisfazione* indica la percezione dell'alunno secondo la quale gli insegnanti (in generale) sono scontenti della classe. Tale fatto potrebbe spiegare anche il burn-out degli insegnanti.

Rimprovero e Severità.

Secondo la scala *Rimprovero* l'alunno percepisce l'insegnante irritato ed è convinto che egli usa l'autorità per punire gli alunni. La scala *Severità* coglie, invece, la convinzione dell'alunno che gli insegnanti controllano la classe per mantenere l'ordine e la disciplina.

III - Descrizione schematica

F. A. Genoud ha cercato di definire le otto scale in stretto rapporto agli items del questionario. Tale descrizione viene riportata nella tabella 1. Ai titoli delle scale seguono tra parentesi le iniziali delle due dimensioni che

formano il rispettivo quadrante. La descrizione delle scale consiste nell'enumerazione dei comportamenti degli insegnanti per mezzo di verbi, avverbi e attributi.

Tabella 1- 8 Scale e rispettivi comportamenti

Scala	Comportamenti
Direttività (AC)	dirige, organizza efficacemente, da istruzioni, controlla e stimola
Sostegno (CA)	aiuta, si occupa degli alunni, incoraggia, si interessa al loro lavoro
Empatia (CS)	è comprensivo, si mette al loro livello, è paziente ed aperto, scherzoso
Responsabilizzazione (SC)	lascia decidere, lascia libertà, mostra fiducia
Incertezza (SO)	esita, è inquieto, rumoroso e disorganizzato
Insoddisfazione (OS)	è scontento, sospettoso e di cattivo umore
Rimprovero (OA)	è irritato, collerico, pone limiti e punisce
Severità (AO)	è severo, tiene a bada, controlla ed esige silenzio

Come già detto sopra le scale del Q.P.I. sono disposte in una figura circolare ossia in un circumplesso, proposto da alcuni teorici della personalità e utilizzato in vari costrutti psicosociali. Tra i più noti vi sono le emozioni, le preferenze professionali e i meccanismi di difesa. Il circumplesso diventa, per tali costrutti, una guida alla interpretazione dei dati ottenuti da un questionario che intende rilevarli.

Nel presente questionario, come anche nei costrutti sopra indicati, le scale sono in un rapporto di affinità, di relativa indipendenza e di opposizione. Si tratta di affinità quando sono attigue, di indipendenza quando sono interposte da un'altra scala e di opposizione quando le due scale sono disposte in quadranti opposti. Il circumplesso da un lato informa sul modo in cui l'alunno percepisce gli insegnanti e dall'altro offre delle

indicazioni sulla coerenza nel percepirlo. Un profilo incoerente indica che l'alunno non percepisce in un modo ordinato (positivo o negativo) gli insegnanti e quindi anche il suo atteggiamento risulterà incostante e puramente casuale. Naturalmente, la percezione diventa progressivamente più consistente in rapporto all'età cronologica.

IV - Destinatari

Il Q.P.I. è destinato agli alunni della scuola secondaria di primo grado e del biennio del II° ciclo, in corrispondenza dell'età cronologica di 11 e 16 anni. Agli items si risponde, come già detto, segnando i seguenti valori numerici: 0, 1, 2, 3, 4. Per evitare ogni equivoco ai due estremi della scala sono posti due avverbi: Mai e Sempre. In base a tali valori numerici l'alunno, astruendo da un determinato insegnante, esprime in un modo generalizzato il suo atteggiamento verso il corpo docente. Gli items sono disposti casualmente, per evitare che l'alunno dia le risposte in modo "acquiescente" e/o secondo la "desiderabilità sociale", scoprendo che un certo numero di quesiti rileva la medesima area. Per rispondere al Q.P.I. bastano 20 minuti.

V - Consistenza e validità

Il Q.P.I. è stato somministrato a oltre mille alunni, prevalentemente della prima media ed è stata verificata la consistenza delle scale e la disposizione circolare delle medesime.

Prima di tutto è stata accertata la consistenza delle otto scale e cioè l'accordo dei cinque quesiti per scala tra loro. Tale accordo, e quindi la consistenza, viene espressa con un indice, chiamato alfa. L'indice di alfa comprende la seguente gamma: 0.00 - 0.99. Nel primo caso la consistenza di una scala è nulla, nel secondo è invece straordinariamente alta. Un alfa molto alto, in pratica, non si ottiene mai e se l'alfa ottenuto è intorno allo 0.60 la scala è accettabile. L'alfa dello 0.70 è discreto e quello dello 0.80 è buono. Oltre tale valore alfa è ottimo.

In base alle risposte date agli alunni della scuola media, come detto sopra, la gamma dell'indice alfa è risultata tra il valore più basso dello 0.75 e quello più alto dello 0.86. Come si vede, tali valori numerici sono più che soddisfacenti e indicano che le risposte degli alunni sono coerenti, consistenti e quindi sufficientemente stabili per poter capire come percepiscono gli insegnanti in generale. Per tre scale l'indice alfa è risultato buono: *Sostegno*, *Empatia* e *Rimprovero*. Per quattro è risultato discreto:

Direttività, Responsabilizzazione, Insoddisfazione e Severità. Per una sola scala il coefficiente è risultato dello 0.66, però accettabile, e si trattava della scala *Incertezza*. Tenendo conto di questi indici il Q.P.I. può essere usato, in quanto offre delle informazioni sufficientemente attendibili e quindi costanti.

Utilizzando gli stessi dati raccolti sugli alunni della scuola secondaria inferiore è stata esaminata la disposizione circolare delle otto scale in rapporto alle due dimensioni bipolari e disposte ortogonalmente, formando cioè, come già noto, quattro quadranti. Il rapporto tra le otto scale è stato verificato in base ai coefficienti di correlazione con la medesima gamma indicata per l'indice di alfa (dallo 0.00 allo 0.99). Diversamente dall'indice di alfa, il coefficiente di correlazione può essere positivo o negativo. Naturalmente, in tutti e i due casi può essere basso, medio o alto. Mentre il coefficiente positivo indica un rapporto tra due variabili che può essere basso, medio o alto, come per es., il peso e l'altezza di una persona, in altri casi le due variabili possono essere in opposizione (normalmente un alunno che coltiva troppi sport non rende bene a scuola). In questo caso il rapporto è negativo anche se non molto marcato. Come risulta dalla presentazione della figura 2, ci sono alcune scale affini, altre sono situate ad una certa distanza e altre ancora in opposizione. Tale disposizione, anticipata logicamente e basata sull'analisi del contenuto delle scale doveva essere confermata empiricamente, e cioè suffragata dai fatti, in altre parole, con le risposte dei soggetti ai quali il questionario è destinato. Per rendersi conto se la collocazione delle scale corrisponde effettivamente al modo in cui gli alunni percepiscono gli insegnanti, conviene riportare i coefficienti nella tabella 2. Si tenga conto che i titoli delle scale sono sostituiti con le lettere dei quadranti, come riportati nella tabella 1.

Tabella 2 - Coefficienti di correlazione tra le otto scale del Q.P.I. per verificare la loro disposizione circolare

	AC	CA	CS	SC	SO	OS	OA
AC	X						
CA	0.54	X					
CS	0.56	0.65	X				

	AC	CA	CS	SC	SO	OS	OA
SC	0.31	0.39	0.44	X			
SO	-0.46	-0.32	-0.33	-0.06	X		
OS	-0.39	-0.39	-0.48	-0.21	0.50	X	
OA	-0.33	-0.37	-0.42	-0.20	0.33	0.58	X
AO	-0.04	-0.15	-0.19	-0.14	0.14	0.35	0.51

Da un rapido sguardo alla tabella risulta che i valori dei coefficienti sono notevolmente differenti in grandezza e sono in parte positivi e in parte negativi. Quindi, in linea di massima, la disposizione delle scale è confermata, come è stato anticipato teoricamente. Si noti che i coefficienti paralleli alla diagonale (0.54 ... 0.58) sono i più alti degli altri coefficienti con una sola eccezione (-0.06). Essi confermano l'attesa, secondo la quale le scale affini devono essere correlate maggiormente delle scale distanti. Inoltre, si noti il decrescere, piuttosto progressivo dei coefficienti nella colonna AC (0.54 ... -0.04). I primi tre coefficienti sono positivi e sono in ordine decrescente (salvo lo 0.56) per passare poi ad un rapporto negativo con una certa progressività. L'ultimo valore della colonna (-0.04) è coerente con le aspettative, in quanto la scala Severità si avvicina al primo quadrante (AC). Anche i coefficienti della seconda colonna si distribuiscono secondo le attese teoriche. In tal senso può essere letta anche l'ultima riga della tabella (AO).

Tenendo conto delle permutazioni, le otto scale si prestano a 288 possibili combinazioni. In base ai coefficienti della tabella 2 risulta che ben 243 seguono l'andamento delle attese teoriche. Tale numero conferma pienamente il fatto che le otto scale sono effettivamente disposte secondo il loro contenuto logico.

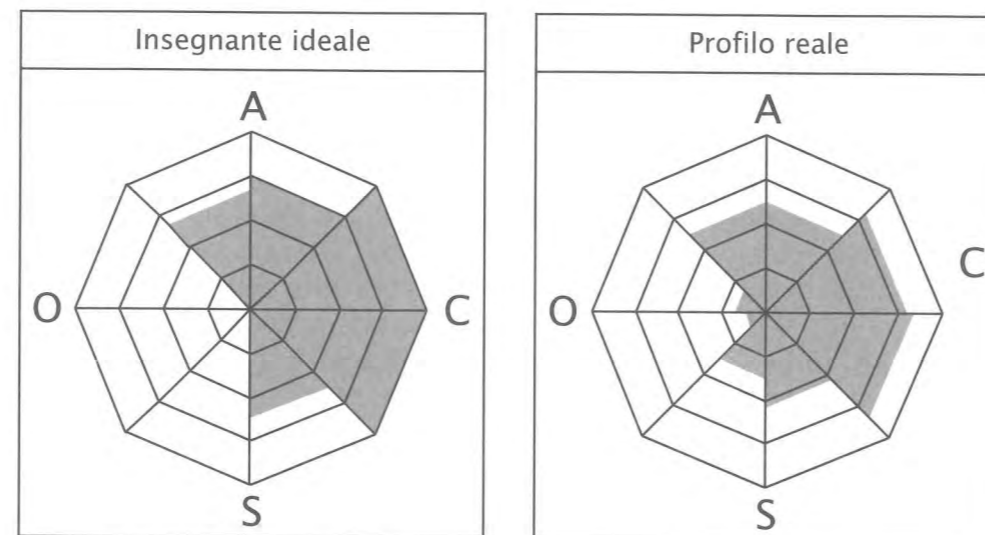
VI - Costruzione del profilo

Ottenute le risposte degli alunni si procede allo scoring del Q.P.I. con un apposito programma. Vengono sommati i valori numerici secondo come sono stati segnati dall'alunno da 0 a 4. La somma ottenuta rappresenta l'intensità con la quale l'alunno percepisce le varie caratteristiche e i differenti comportamenti degli insegnanti. Dato che i gradini sono 4 e ogni sca-

la è formata da cinque quesiti, il massimo di ogni scala può ammontare a 20 punti. Partendo dal centro del profilo, in base alla somma ottenuta, viene annerito il rispettivo spazio della scala come viene indicato nei due profili riportati.

Il primo rappresenta la percezione di un insegnante ideale da parte di un alunno, il secondo è il profilo reale di un alunno.

Figura 3 - Percezione di un insegnante ideale e profilo di un alunno



L'interpretazione del profilo viene poi fatta secondo la descrizione delle otto scale in rapporto alla grandezza della superficie annerita. In base ad essa, si cerca di capire se l'alunno ha una chiarezza di percezione che, naturalmente, può essere favorevole o sfavorevole al corpo docente. Poi, si cercherà di stabilire il grado di coerenza di tale percezione, esaminando il rapporto tra le scale affini, distanti e opposte. Secondo i casi verranno poi tratte delle valutazioni sulla sua percezione.

Il risultato del profilo può essere messo a confronto con il rendimento scolastico dell'alunno e si possono intravedere le cause del rispettivo successo o del suo eventuale insuccesso.

Un modo proficuo di utilizzare il profilo può consistere nel metterlo in rapporto ai processi dell'apprendimento dell'alunno rilevati con qualche

questionario elaborato a tale scopo. Particolarmente può essere adatto il "Questionario sui Processi di Apprendimento" (Q.S.C.) disponibile nella presente rete.

2.1.2. QUESTIONARIO Q.P.I.

QUESTIONARIO sulla PERCEZIONE degli INSEGNANTI da parte degli allievi

Presentazione

Il presente questionario ti dà la possibilità di riflettere su come vedi i tuoi insegnanti, considerandoli nell'insieme senza tener conto di un singolo insegnante. Nel questionario sono riportate 40 affermazioni che possono descriverli.

La sintesi delle tue risposte permetterà di costruire un profilo che potrà mettere in evidenza il tuo atteggiamento nei confronti degli insegnanti. Inoltre, potrebbe darti la possibilità di trovare il modo per migliorare il tuo rapporto con loro.

Rispondi indicando con una X uno dei cinque valori che seguono ciascuna affermazione.

L'esempio che segue ti aiuterà a capire come devi rispondere. Se vuoi cambiare una risposta che hai già dato, anneriscila e metti una X sul numero che corrisponde alla tua scelta.

Esempio:

	Mai	Raramente	Talvolta	Frequentemente	Sempre
Si interessa allo sport	0	1	2	x	4

Esprimi spontaneamente la scelta delle affermazioni, non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma è importante che ogni scelta corrisponda realmente al tuo modo di pensare e di sentire.

Puoi chiedere spiegazioni all'Orientatore o al Formatore.

Buon Lavoro!

		Mai	Raramente	Talvolta	Frequentemente	Sempre
1.	Spiega le cose molto bene	0	1	2	3	4
2.	Ci lascia decidere alcune cose in classe	0	1	2	3	4
3.	Ci tiene a bada minacciando di punirci	0	1	2	3	4
4.	Ci aiuta molto nei lavori che dobbiamo svolgere	0	1	2	3	4
5.	Sembra un pò incerto	0	1	2	3	4
6.	È severo	0	1	2	3	4
7.	È simpatico	0	1	2	3	4
8.	Pensa che siamo degli scansafatiche	0	1	2	3	4
9.	Riesce a catturare e mantenere la nostra attenzione	0	1	2	3	4
10.	Accetta quando cambiamo idea	0	1	2	3	4
11.	Si arrabbia facilmente	0	1	2	3	4
12.	Si occupa di ogni alunno	0	1	2	3	4
13.	È indeciso, cambia facilmente parere	0	1	2	3	4
14.	Esige che in classe stiamo in silenzio	0	1	2	3	4
15.	Ha il senso dell'umorismo e apprezza le nostre battute	0	1	2	3	4
16.	Pensa che non abbiamo molte conoscenze	0	1	2	3	4
17.	Si rende conto di tutto quello che succede in classe	0	1	2	3	4
18.	Ci lascia organizzare il lavoro da fare in classe	0	1	2	3	4
19.	Ci sgrida	0	1	2	3	4
20.	Ci incoraggia e ci stimola molto	0	1	2	3	4
21.	Gli costa molto prendere una decisione	0	1	2	3	4

22.	Vuole che siamo disciplinati	0	1	2	3	4
23.	È disposto a discutere quando siamo in disaccordo con lui	0	1	2	3	4
24.	Sembra scontento e irascibile	0	1	2	3	4
25.	È sicuro di quello che fa	0	1	2	3	4
26.	Ci lascia tempo libero in classe	0	1	2	3	4
27.	È nervoso	0	1	2	3	4
28.	Si interessa al lavoro di ciascuno di noi	0	1	2	3	4
29.	Ci lascia fare baccano in classe	0	1	2	3	4
30.	È esigente	0	1	2	3	4
31.	Ci capisce e si mette al nostro livello	0	1	2	3	4
32.	Pensa che siamo una classe difficile	0	1	2	3	4
33.	Gestisce bene la classe	0	1	2	3	4
34.	Ci lascia notevole libertà	0	1	2	3	4
35.	Perde facilmente la pazienza	0	1	2	3	4
36.	È disposto ad aiutarci quando abbiamo bisogno di qualcosa	0	1	2	3	4
37.	È un pò confusionario e disorganizzato	0	1	2	3	4
38.	Ci chiede di fare troppo lavoro	0	1	2	3	4
39.	Si rende conto quando non capiamo la sua lezione	0	1	2	3	4
40.	Sembra insoddisfatto	0	1	2	3	4

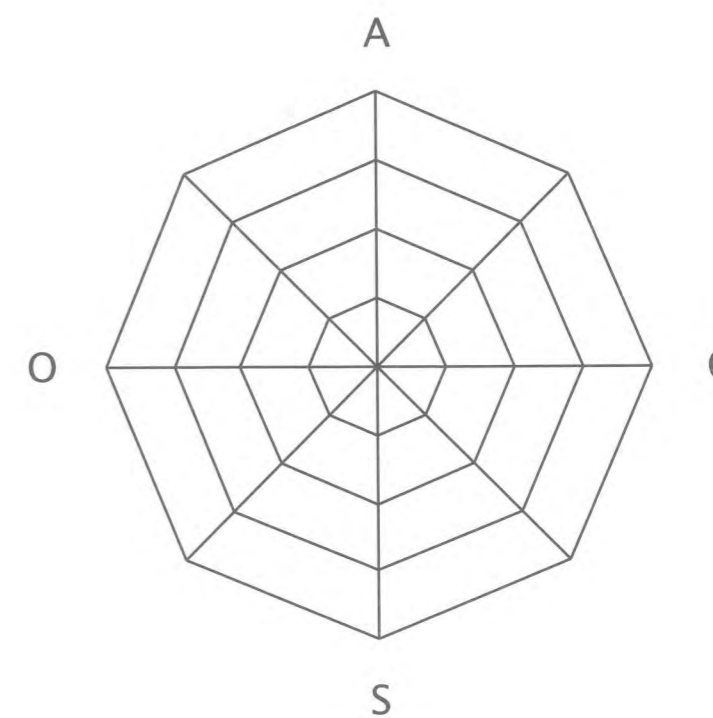
2.1.3. PROFILO GRAFICO Q.P.I.

QUESTIONARIO sulla PERCEZIONE degli INSEGNANTI da parte degli allievi

Cognome e nome

Scuola o Istituto Classe

Profilo reale



2.2.1. GUIDA Q.F.P.

Dimensioni Fondamentali della Personalità

Introduzione

Uno degli obiettivi dell'educazione è quello di promuovere la maturità nei soggetti in crescita. Per poterlo fare, occorre avere chiarezza sul concetto di maturità ed anche sulla possibilità di valutarla nei soggetti in sviluppo. Per questa ragione, un decennio fa, si è cercato di raccogliere, dalle più note pubblicazioni, le descrizioni della maturità e dei suoi indici. Il breve studio ha avuto buona accoglienza presso gli educatori e gli indici della maturità si sono rivelati utili nella valutazione, anche se molto approssimativa, dei soggetti in crescita. Gli indici riportati nello studio venivano usati dagli educatori come dei quesiti di una scala di valutazione. Questo modo di procedere comportava il rischio di essere soggettivi. Si è pensato, perciò, che i medesimi indici potessero essere formulati come dei quesiti di un questionario e somministrati direttamente agli alunni; in questa breve pubblicazione vengono descritte le fasi di elaborazione del questionario.

I - Fase preparatoria

Come già detto in una precedente pubblicazione, si sono raccolti numerosi indici di maturità che rappresentavano lo stadio finale dello sviluppo umano e che gli educatori avrebbero potuto usare per stabilire il grado di maturità dei loro alunni. Nella stessa pubblicazione sono stati riportati anche gli indici di immaturità, in quanto essi avrebbero potuto chiarire lo stesso concetto di maturità nella sua privazione. Il numero dei due tipi di indici era pressappoco uguale.

Effettuata la raccolta degli indici (positivi e negativi), si è ritenuto opportuno classificarli secondo il loro contenuto logico, in tre grandi aree:

- maturità in rapporto allo stesso soggetto (come egli è)
- maturità in rapporto con gli altri (come egli interagisce)
- maturità in rapporto alle finalità del soggetto (finalità dell'esistenza).

Tutti gli indici sono stati poi trasformati in quesiti (complessivamente 82), in forma interrogativa che rappresentavano la stesura sperimentale del questionario.

II - Destinatari

Il questionario è stato somministrato in due località (Roma e Firenze) ad alunni di terza media e ad alunni dei primi corsi della scuola secondaria di secondo grado di vari indirizzi. In tutto sono stati ottenuti 653 moduli utilizzabili per la elaborazione. I soggetti erano di numero pressoché uguale tra maschi e femmine. In quanto al livello scolastico, vi è stata una prevalenza di alunni di terza media rispetto agli alunni della scuola secondaria di secondo grado.

III - Elaborazione

Diversamente dalla prima pubblicazione, in cui gli indici sono stati raggruppati in base al loro contenuto logico, nel presente lavoro si è adottato il procedimento empirico per la formazione delle potenziali aree di maturità. Si è condotta, perciò, l'analisi fattoriale degli 82 quesiti, ottenendo dieci fattori. Naturalmente la soluzione con dieci fattori portava ad una riduzione dei quesiti per fattore e come conseguenza alla instabilità delle scale formate da così pochi quesiti. Perciò, in base alla saturazione dei quesiti nei singoli fattori, si è cercato di riunire quelli affini, formando tre scale che potrebbero essere sufficientemente consistenti e misurare tre aspetti fondamentali della maturità psicologica. In questo modo, si tornava alla classificazione iniziale degli indici nelle sue tre dimensioni previamente riportate. In base ai risultati della analisi fattoriale sono stati esclusi una ventina di indici ed è stata condotta l'analisi delle tre scale su una sessantina di quesiti.

IV - Analisi dei quesiti

È stata eseguita la prima analisi su 59 quesiti con risultati soddisfacenti. Le tre scale risultavano essere sufficientemente consistenti e la maggior parte dei quesiti correlati con il punteggio totale della singola scala. Alcuni quesiti, nonostante il coefficiente di correlazione significativo, sono risultati molto o poco scelti dai soggetti e per questa ragione sono stati esclusi dalla scala. Inoltre, un certo numero di questi era molto simile nel contenuto (particolarmente quegli opposti) ed anche questi quesiti sono stati esclusi dalle scale. In questo modo, il numero totale dei quesiti è risultato di 46; in seguito, è stata eseguita una seconda analisi ottenendo i dati che vengono riportati nella tabella 3.

Tabella 3 - Risultato dell'analisi dei quesiti medie aritmetiche, deviazioni standard e coefficienti di consistenza alfa delle tre scale del questionario delle Dimensioni Fondamentali della Personalità

	SCALE	MA	DS	ALFA
1.	Caratteristiche personali	13.46	3.43	0.76
2.	Fini dell'esistenza	11.08	3.23	0.69
3.	Adattamento sociale	5.17	2.19	0.61

Come si può vedere dai dati, i coefficienti alfa sono discreti e indicano una sufficiente stabilità dei punteggi ottenuti con le tre scale. Anche la deviazione standard è sufficientemente grande (tenendo conto delle medie aritmetiche) e indica una discreta variazione delle risposte dei soggetti con la conseguente differenziazione dei medesimi nelle tre aree della maturità.

V - Descrizione delle scale

In base al contenuto delle tre scale, si è cercato di denominarle e descriverle. La denominazione della prima scala si riferisce alle caratteristiche personali del soggetto nel processo di maturazione. La seconda denominazione ai fini della sua esistenza e la terza al suo adattamento sociale.

Caratteristiche personali (CP)

Il soggetto con il punteggio alto, in questa scala, dimostra di aver fiducia in se stesso e nel suo futuro, ha un concetto positivo di sé, resiste allo stress e recupera rapidamente le forze dopo un'attività impegnativa. Ha un atteggiamento positivo verso le persone, e come conseguenza entra facilmente con loro in valido rapporto.

Fini dell'esistenza (FE)

Il punteggio alto indica che il soggetto ha chiare le finalità della sua esistenza, si sente responsabile della sua corretta crescita e si sforza di guidarla verso i traguardi personali. Si valuta in modo realistico, opera delle decisioni motivate e si assume le conseguenze delle sue scelte.

Adattamento sociale (AS)

Il punteggio alto in questa scala indica che il soggetto si adatta alle situazioni della vita, particolarmente a quelle sociali, ed è tollerante verso le scelte e le idee degli altri. Tale adattamento non è passivo, ma è dovuto ad una visione completa della realtà.

Dal questionario sono stati esclusi alcuni indici riportati nell'appendice I che possono essere utili per una esplorazione della maturità dei soggetti.

VI - Norme

In base alle medie aritmetiche e alle deviazioni standard, sono state elaborate le norme per le tre scale espresse in scala di nove gradini (stanine) con la media cinque e la deviazione di due punti. Prima di elaborare tali norme, sono state verificate se ci fossero delle differenze significative tra le medie dei maschi e quelle delle femmine. Si è constatato che le medie delle femmine risultavano leggermente superiori rispetto a quelle dei maschi, ma in modo non significativo. Ugualmente, è stato eseguito il confronto tra le medie ottenute dagli alunni dei due livelli di scolarità. Anche in questo caso è risultato solo un lieve vantaggio degli alunni della scuola di secondo grado rispetto agli alunni della terza media. Per queste ragioni, sono state elaborate le norme uniche per sesso e scolarità. Le norme sono riportate nella tabella 4.

Tabella 4 - Punti standard delle tre scale del Questionario delle Dimensioni Fondamentali della Personalità (N=653)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	CP	0-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16	17	18
2.	FE	0-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-16	17-18
3.	AS	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9-10

Rilievi conclusivi

In questo studio, sono stati compiuti i primi passi per rendere oggettiva la valutazione della maturità psicologica degli adolescenti con un breve questionario. A tale proposito sono stati riportati i dati della consistenza delle scale. Dai valori ottenuti risulta che esse posseggono una sufficiente consistenza e possono offrire informazioni attendibili sulla maturazione psicologica degli adolescenti.

In seguito, occorrerà esaminare la validità del questionario ed estendere la somministrazione a soggetti più numerosi, per elaborare norme più attendibili di quelle attuali. Nel frattempo, il questionario può risultare utile per una iniziale esplorazione della maturità degli adolescenti.

DIMENSIONI FONDAMENTALI DELLA PERSONALITÀ (QMPsichica)

1. CP

VERO 1 5 9 12 16 27 29 35 39 41 = 10

FALSO 6 18 22 24 30 32 37 44 = 8

2. FE

VERO 3 7 14 23 33 45 = 6

FALSO 2 8 10 13 15 20 26 28 34 38 40 46 = 12

3. AS

VERO 11 19 21 25 31 43 = 6

FALSO 4 17 36 42 = 4

MEDIE ARIT E DS

CP	13.46	3.43
FE	11.08	3.23
AS	5.17	2.19

APPENDICE I

Quesiti utili per una esplorazione individuale

1. Domino le mie emozioni
2. Ho poca immaginazione creativa
3. Sono in grado di coltivare e mantenere rapporti con gli altri
4. Noto in me una certa rigidità e inflessibilità
5. Talvolta provo rifiuto da parte degli altri
6. Non ho un progetto di vita
7. Mi lascio influenzare dalle mode e dalle novità
8. So prendere delle decisioni in base a motivi validi
9. Cerco spesso di richiamare l'attenzione su me stesso
10. Non riesco a mantenere rapporti cordiali con le persone
11. Talvolta mi comporto come si comportano compagni più giovani di me
12. Mi paragono spesso con gli altri
13. Aiuto gli altri solo se è inevitabile
14. Sogno a lungo ad occhi aperti
15. Talvolta mi comporto in modo irresponsabile
16. Quando gli altri sono lodati mi sento sminuito

2.2.2. QUESTIONARIO Q.F.P.*Dimensioni Fondamentali della Personalità***Presentazione**

Il questionario ti offre la possibilità di comprendere meglio alcune dimensioni della tua personalità.

In queste pagine sono riportate alcune affermazioni che descrivono i giovani della tua età. Rispondendo con cura, potrai riflettere sulle dimensioni che caratterizzano la tua personalità.

Alle domande si risponde segnando con una X la lettera V (Vero) se la frase ti si addice anche solo in parte, oppure la lettera F (Falso) per indicare che essa non ti si addice.

Esempio:

	Vero	Falso
Ho fiducia in me stesso	V	X

Considera ciascuna affermazione a se stante, senza tener conto delle risposte date alle precedenti. Esprimi spontaneamente il tuo modo di pensare, sentire ed agire e ricordati che non ci sono risposte giuste o sbagliate.

Puoi chiedere spiegazioni all'Orientatore o al Formatore.

Buon Lavoro!

		Vero	Falso
1.	Ho fiducia in me stesso	V	F
2.	Mi abbandono spesso ai divertimenti e agli svaghi	V	F
3.	Uso tutti i mezzi che mi aiutano a crescere e maturare	V	F
4.	Talvolta manifesto aggressività e ostilità verso gli altri	V	F
5.	So accettare le conseguenze delle mie scelte	V	F
6.	Trovo difficile adattarmi alle nuove situazioni	V	F
7.	Mi valuto in modo realistico	V	F
8.	Sono incostante nella realizzazione del mio progetto di vita	V	F
9.	Sono aperto verso gli altri	V	F
10.	Mi lascio trasportare dalle emozioni	V	F
11.	So accettare l'insuccesso	V	F
12.	So raccordare le mie finalità personali con quelle del gruppo	V	F
13.	Non ho convinzioni personali in nessun campo	V	F
14.	Ho chiare le finalità della mia esistenza	V	F
15.	Talvolta non assolvo agli impegni presi	V	F
16.	Ho fiducia nel futuro	V	F
17.	Perseguo i miei fini anche se la gente li disapprova	V	F
18.	Non sono in grado di valutare oggettivamente le situazioni	V	F
19.	Accetto gli altri così come sono	V	F
20.	Ricordo negli errori del passato senza imparare dall'esperienza	V	F
21.	Tollero le opinioni differenti dalle mie	V	F
22.	Mi trovo a disagio ad incontrare le persone	V	F
23.	So mantenere i segreti che mi vengono confidati	V	F
24.	Vivo in un continuo timore che mi capiti qualche cosa	V	F

		Vero	Falso
25.	So accettare le critiche degli altri serenamente	V	F
26.	Esprimo facilmente dei giudizi sommari dando valutazioni generiche	V	F
27.	Ho un concetto positivo di me stesso	V	F
28.	Non riesco ad integrare aspirazioni, valori e ideali nella mia vita	V	F
29.	Ho sufficiente resistenza allo stress	V	F
30.	Ho scarsa iniziativa nella vita sociale	V	F
31.	Accetto la realtà così com'è	V	F
32.	Ho soggezione dei miei superiori	V	F
33.	So affrontare in modo responsabile i rischi che comporta la mia crescita	V	F
34.	Agisco spesso senza una previa riflessione	V	F
35.	Recupero facilmente le mie forze dopo la fatica	V	F
36.	Sostengo con eccessiva tenacia la mia opinione	V	F
37.	Mi appoggio all'autorità perché sono un insicuro	V	F
38.	Quando posso, evito le responsabilità	V	F
39.	Mi inserisco con facilità nei gruppi formati dai miei coetanei	V	F
40.	Passo molto tempo ad oziare	V	F
41.	Non fuggo, ma affronto le difficoltà	V	F
42.	Talvolta critico aspramente la gente	V	F
43.	Mi accetto così come sono con i miei limiti	V	F
44.	Ho paura ad affrontare dei rischi, anche se sono ragionevoli	V	F
45.	So trarre profitto dai miei errori	V	F
46.	Preferisco soddisfazioni immediate a quelle procrastinate nel tempo anche se queste sono più importanti per la mia vita	V	F

2.2.3. PROFILO GRAFICO Q.F.P.*Dimensioni Fondamentali della Personalità*

Cognome e nome

Scuola o Istituto Classe

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. CP	Caratteristiche personali	—	.	.	.	.	.	.	.	.
2. FE	Fini dell'esistenza	—	.	.	.	.	.	.	.	.
3. AS	Adattamento sociale	—	.	.	.	.	.	.	.	.
			1	2	3	4	5	6	7	8	9

2.3.1. GUIDA P.S.I.

Gli stadi dello Sviluppo Umano:
ACCERTAMENTO E PROMOZIONE

Introduzione

L'obiettivo dell'educazione è quello di aiutare i soggetti in crescita a raggiungere lo stato della maturità in età adulta e, poi, potenziarla durante tutta l'esistenza. Per ottenere tale finalità, è necessario conoscere sia l'evolversi del processo di sviluppo sia i fattori che lo favoriscono e lo ostacolano.

La vita umana dal suo inizio fino alla sua conclusione è articolata in stadi, con compiti differenti e competenze specifiche, che sono in realtà degli indicatori di crescita e di maturazione. Tali competenze nell'età adulta sono il presupposto per una vita operosa e sana che porta al benessere fisico e psichico. Vari autori hanno cercato di descrivere lo sviluppo umano, articolandolo in stadi distinti, ma nello stesso tempo coordinati tra di loro in una logica dipendenza e di un progressivo arricchimento. Tra questi autori è molto noto Erik Erikson, il quale ha articolato l'intero arco della vita umana in sette stadi distinti con obiettivi, contenuti e processi specifici. La definizione degli stadi della vita umana offre all'educatore notevoli conoscenze su come procede lo sviluppo dei soggetti in crescita (fanciulli, adolescenti e giovani adulti), offrendogli anche i modi, con cui promuoverlo nel caso di una stagnazione e correggerlo nel caso di deviazione dai naturali obiettivi dello sviluppo.

Lo scopo di questo contributo non è di esporre il complesso lavoro di Erikson, ma solo di proporre un questionario per rilevare gli stadi corrispondenti al periodo dello sviluppo per accertarli nei soggetti in crescita e per intervenire opportunamente a promuoverli o a correggerli. Il questionario è intitolato *Psychosocial Stage Inventory* ed è destinato agli adolescenti dai tredici anni in poi.

I - Descrizione del Questionario

Il Questionario sugli stadi dello Sviluppo Umano P.S.I. è stato elaborato da Rosenthal, Gurney e Moore e pubblicato nel 1981. È formato da 72 quesiti che rilevano i primi sei stadi di Erikson. Ogni stadio è rilevato con 12 quesiti disposti casualmente. I quesiti sono formulati in prima persona. La metà dei quesiti è in versione positiva mentre l'altra in quella negativa. In questo modo, gli autori hanno voluto controllare la desiderabilità sociale

nel rispondere. Ad ogni quesito si risponde scegliendo, secondo l'intensità del comportamento, uno dei cinque valori numerici da 1 a 5. Ogni stadio implica un processo di crisi che deve essere risolto per passare allo stadio seguente e per poter padroneggiare i nuovi compiti e risolvere positivamente la sua crisi. Per questa ragione, le riposte ai quesiti formulati negativamente indicano che la crisi del rispettivo stadio non è stata risolta o risolta solo parzialmente. Dal numero delle risposte ai quesiti (formulati positivamente e negativamente) si ottiene il punteggio grezzo della scala e, quindi, la situazione del soggetto nel rispettivo stadio. Naturalmente, più alto è il punteggio e più numerosi sono gli indici positivi dello stadio e quindi anche della risoluzioni della crisi. Il punteggio grezzo viene poi trasformato in punteggio stanine (nove gradini). La durata della somministrazione del P.S.I. ammonta, in media, a 20 minuti.

II - Descrizione degli stadi

Gli autori del P.S.I. hanno dedotto i quesiti dalla descrizione degli stadi dello stesso Erikson e quindi essa vale anche per le sei scale del P.S.I.. Naturalmente, nella formulazione dei quesiti, particolarmente del sesto stadio, *Intimità*, hanno tenuto conto dell'età dei soggetti ai quali il questionario è destinato. Per la stessa ragione, non sono stati inclusi nel P.S.I. i quesiti del settimo stadio, *Generatività*, benché descritta nel presente contributo per completezza. La descrizione degli stadi è tratta dall'estratto della Dissertazione dottorale di M. Hinc (1999, pag. 38-40) con le denominazioni maggiormente usate nell'ambito italiano.

Fiducia	Sfiducia
La persona che possiede la fiducia si caratterizza per un'essenziale confidenza con le altre persone, nonché per un senso di fondamentale fiducia in se stesso. Tale posizione deve esprimersi attraverso un rapporto pieno di ottimismo per il mondo, per il futuro, sia personale che dell'umanità intera. Per di più, le persone che possiedono la speranza hanno la convinzione permanente della realizzabilità dei desideri, nonostante le situazioni avverse.	Le persone che tendono verso il polo opposto, cioè verso la sfiducia, si caratterizzano per la diffidenza nei confronti delle capacità proprie e degli altri. Tale stato si esprime in un comportamento ambiguo: da una parte il soggetto si sente insicuro in compagnia delle altre persone, dall'altra avverte la paura della solitudine. Rifiutano ogni conforto da parte degli altri, non mantengono a lungo le speranze, si arrendono di fronte ad una minima difficoltà.

Autonomia	Dipendenza
L'autonomia viene espressa attraverso un chiaro senso di autocontrollo e la capacità di distinguere il giusto dallo sbagliato. Importante è il rapporto corretto e onesto con gli altri, collegato con la capacità della condivisione dei beni e la libertà d'espressione. Sono capaci di rinunciare ai fini non raggiungibili. Nel polo positivo di questa scala si situa la convinzione che le regole non soffocano né la libertà umana personale, né la capacità di prendere delle decisioni.	Le persone che non hanno raggiunto completamente lo stadio dell'autonomia si caratterizzano per un difettoso rapporto con gli altri e con se stessi. Hanno forti dubbi circa le loro capacità di affrontare le situazioni difficili, cercano di evitare gli altri, si sentono osservati e giudicati.
Intraprendenza	Esitazione
Le persone che hanno raggiunto in modo positivo il terzo stadio dello sviluppo sono attive, cercano di emulare gli altri, utilizzano tutte le loro capacità, avvertono interesse per gli ideali. Hanno mete chiare nella vita e si mostrano perseveranti. Per di più sono tolleranti.	Le persone che si immaginano fallimentari in qualsiasi compito vivono un senso di colpa. Tale stato li porta verso un certo tipo di paralisi di fronte alle diverse richieste. Queste persone, non solo tendono ad essere passive, a rinunciare alla realizzazione dei progetti validi, ma sembrano non essere in grado di realizzare bene i loro impegni.
Operosità	Senso di inferiorità
Le persone che hanno consolidato in sé la dimensione dell'industriosità e dell'operosità si percepiscono competenti, e sono predisposte ad apprendere le nuove modalità e tecniche per poter meglio portare a termine gli impegni. Avvertono un forte senso del dovere, cercano di essere perseveranti e sono fieri di aver svolto bene qualche compito.	Le persone che di solito non sono soddisfatte di ciò che fanno avvertono un senso d'incompetenza e d'inferiorità. Ritengono di non godere di alcun prestigio, di avere poche abilità, di conseguenza non si sentono capaci di assumere le responsabilità di un gruppo e meno ancora di una comunità.
Identità	Confusione dell'identità
Le persone che hanno chiara la propria identità si caratterizzano per una coerenza tra ciò che fanno e ciò che vorrebbero fare. Si sentono al proprio posto, sono contenti e soddisfatti di se stessi, si sentono percepiti in maniera positiva dagli altri. Hanno una visione piuttosto chiara del futuro e, di solito, un piano di vita che seguono. Non li fermano le difficoltà della vita quotidiana.	Coloro che vivono in uno stato di confusione avvertono difficoltà nell'accettare se stessi e nello stesso tempo non si sentono accettati dagli altri. Non hanno ben chiaro il loro ruolo. Sono costantemente insicuri circa le decisioni inerenti il proprio futuro. Tendono ad un'identità negativa, sono orientate a fare ciò che non piace agli altri. Soffrono di mancanza di ideali.

Un'altra caratteristica riguarda l'identità sessuale: i soggetti si identificano con il proprio ruolo sessuale e ne sono soddisfatti.	
Intimità	Isolamento
Le persone che hanno realizzato l'intimità sono coloro che cercano di impegnarsi nei rapporti interpersonali, ed avvertono il bisogno di stare con gli altri. Tendono ad essere fedeli ed a mantenere relazioni a lungo termine. Tutto ciò che è legato alle relazioni con gli altri viene percepito come un impegno. Questi soggetti hanno di solito un influsso positivo sul loro ambiente e coltivano un religiosità interiore.	Le persone che tendono verso l'isolamento cercano di evitare i contatti con gli altri o di restringerli solamente ad una persona. Preferiscono stare da soli. Sembra che, da un lato, abbiano paura delle amicizie e di qualsiasi tipo di vicinanza fisica, e dall'altro, che abbiano paura di non essere apprezzati. Evitano le situazioni di gruppo.
Generatività	Stagnazione
Le persone che hanno risolto i precedenti passaggi positivamente si definiscono piene di cura per gli altri: cercano di offrire sostegno, amore, sentono la soddisfazione di poter essere utili. Avvertono di avere tante idee nuove, di essere attivi nell'ambito dei gruppi dei quali diventano i leader. Tendono per lo più ad essere fedeli a ciò che hanno creato e fatto.	Vivono una situazione di "stagnazione" coloro che sono inclini ad abbandonare ciò che hanno fatto e creato, per loro tutto questo sembra insufficiente o troppo poco. Hanno una preoccupazione esagerata per se stessi. Spesso dicono che se potessero ricominciare la propria vita le darebbero un corso del tutto differente.
Integrità	Disperazione
In tale stadio la persona è in grado di elaborare una visione positiva ed integrata della propria vita, è capace di darne una valutazione oggettiva e di valorizzare al meglio gli eventi vissuti.	Se la valutazione degli eventi della propria vita assume una valenza negativa, la persona può arrivare a sperimentare un senso di inutilità dell'esistenza che può degenerare in disperazione.

Erikson ha descritto gli otto stadi con grande precisione; nella realtà, gli stadi vanno intesi in modo flessibile, in quanto i vari processi di uno stadio sono presenti anche nello stadio successivo. Alcuni autori che hanno esaminato la successione degli stadi, hanno osservato che non tutti si succedono nell'ordine proposto: particolarmente l'intimità può precedere l'identità oppure effettuarsi simultaneamente. Gli stadi sono, quindi, delle utili, ma solo approssimative coordinate per capire e valutare le fasi della maturazione dei soggetti.

III - Proprietà psicometriche

Senza inoltrarci nell'esposizione di dati statistici, conviene riportarne alcuni per poter rendersi conto della qualità del questionario e per tenerne conto nell'interpretazione dei risultati da esso ottenuti.

Prima di tutto il P.S.I. è stato somministrato a 622 adolescenti di età compresa tra 13 e i 18 anni. Per prima cosa, è stata verificata la consistenza delle sei scale. In altre parole, si è voluto vedere se i quesiti delle scale risultavano correlati tra di loro. Una scarsa correlazione tra i quesiti avrebbe significato una scarsa consistenza della scala e, quindi, una bassa o nulla stabilità dell'accertamento dello stadio e il grado di sviluppo del soggetto. I coefficienti delle sei scale sono risultati leggermente superiori allo 0.60, indicando una discreta consistenza delle medesime. Si può sostenere, quindi, che il P.S.I. accerta, in modo almeno sufficiente, i sei stadi.

Utilizzando gli stessi dati dei 622 soggetti, gli autori hanno verificato il rapporto tra i punteggi delle sei scale. Logicamente, si può supporre l'esistenza di un almeno moderato rapporto tra le scale, in quanto, come già detto, gli stadi si costruiscono e si completano progressivamente. Quindi, chi ottiene un buon risultato nel primo stadio, molto probabilmente lo manterrà anche negli stadi successivi e viceversa. Infatti, vari coefficienti di correlazione sono piuttosto alti, ma non ne mancano però anche alcuni bassi. Il rapporto più elevato, oltre lo 0.60, si riscontra tra *Fiducia* e *Identità*, *Autonomia* e *Iniziativa*, *Autonomia* e *Identità*. Al contrario, coefficienti piuttosto bassi, intorno allo 0.30 si notano tra *Autonomia* e *Intimità*, *Industriosità* e *Intimità*. Questi due tipi di coefficienti dicono qualcosa anche sulla natura dello stadio in quanto più affine oppure maggiormente indipendente dai rimanenti stadi. In base a tali coefficienti, si può notare una convergenza logica (maggiore o minore) tra gli stadi.

Il P.S.I. è stato messo a confronto anche con un questionario formato da nove scale di cui due denominate persino allo stesso modo (*Fiducia* e *Identità*) destinato a rilevare la maturità psicosociale

Da questo studio è emerso che un certo numero di coefficienti è significativo. Per esempio, *Fiducia* in se stessi risulta correlata con *Iniziativa* (0.65), *Industriosità* con *Lavoro* (0.64), *Comunicazione* con *Iniziativa* (0.50), *Identità* con *Identità* (0.56). Stranamente, *Fiducia*, presente in entrambi i questionari, non è risultata correlata (0.08). In sostanza, si può dire che tra i due questionari esiste almeno una discreta convergenza ge-

nerale e per alcune scale anche quella specifica, attesa in base alla natura delle rispettive scale dei due questionari.

Gli autori hanno poi verificato se esistevano delle differenze tra alunni e alunne. Hanno riscontrato solo lievi differenze in accordo con dati già molto noti. Gli alunni hanno ottenuto le medie leggermente più alte in *Autonomia e Iniziativa*, mentre le alunne in *Intimità*. Date le esigue differenze tra le medie, esse possono essere trascurate nell'interpretazione dei dati per la variabile sesso.

IV - Interpretazione dei risultati

Per poter interpretare i dati grezzi delle sei scale, occorre trasformarli in un punteggio standardizzato. Tra le varie scale standard quella dei nove gradini risulta la più pratica. La trasformazione del punteggio grezzo è basata sulle medie e sulle deviazioni standard ottenute dal campione precedentemente descritto. Gli autori hanno riportato le medie e le deviazioni standard per alunni e alunne. Dato che per sesso non sono risultate delle differenze di rilievo, si sono elaborate le norme comuni per alunni e alunne. Quando il P.S.I. è somministrato con il programma del computer alla conclusione delle risposte si ottiene il punteggio grezzo delle sei scale seguito dal rispettivo punteggio standard in stanine. Il punteggio standard poi può essere trasferito nel profilo grafico per essere interpretato. L'interpretazione inizia con un rapido sguardo al profilo grafico, per stabilire la situazione globale del soggetto e, cioè, se si situa nelle scale prevalentemente nella area alta (7-9), media (4-6) oppure bassa (1-3). In tal modo, si può stabilire se il suo sviluppo globale procede in modo eccelente oppure medio. Nel caso di un punteggio molto basso, si deve concludere che lo sviluppo è molto debole.

In base alla lettura dei dati, vengono presi in considerazione i soggetti appartenenti a tale categoria, per essere incoraggiati a sviluppare le necessarie competenze dei vari stadi. Successivamente, vengono esaminate le possibili variazioni dei punteggi per singole scale per stabilirne la portata. Le variazioni di uno o due punti non presentano delle effettive differenze nello sviluppo del rispettivo stadio. Viene dedicata attenzione, invece, alle deviazioni maggiori e in base alla descrizione del rispettivo stadio si cercherà di progettare degli opportuni interventi per stimolare i processi dello stadio e per far sviluppare adatte competenze. A tale scopo, possono essere utili le risposte del soggetto ai quesiti, particolarmente a quelli che

riguardano le mancate competenze (formulate negativamente) e richieste per la risoluzione della crisi di un determinato stadio. Tali quesiti, se formulati in senso positivo diventano degli efficaci obiettivi da conseguire. Per poter esaminare le risposte date a questi quesiti, nell'appendice viene riportato il numero di tutti i quesiti che formano la scala. Nella stessa appendice viene riportata anche la tabella per la trasformazione dei punteggi grezzi in punteggi standard, per una eventuale necessità personale. In alcuni casi, la problematica si allargherà ad alti costrutti psicosociali in cui il soggetto non ha acquisito le necessarie competenze per poter guidare il suo sviluppo generale, come stima di sé, autoefficacia, autolesionismo, impotenza appresa e simili. Un accertamento della situazione del soggetto può contribuire ad un più efficace intervento.

V - Strategie per promuovere gli stadi

1. *Incoraggiare l'iniziativa dei bambini*: libertà di esplorazione, varietà nei giochi, disponibilità di sussidi che stimolano la loro immaginazione; ridurre la critica al minimo necessario: gli errori che i bambini commettono non devono essere eccessivamente sottolineati; offrire modelli di comportamento; provvedere all'ambiente sociale che offre ai bambini di ottenere successo, tenendo conto dello sviluppo delle loro abilità e capacità; eccessiva e frequente critica produce in loro l'ansia e la sensazione di fallimento (colpa).

2. *Aiutare gli alunni della scuola elementare nel loro rendimento scolastico*. Con tatto, ma anche con fermezza, bisogna esigere il compimento dei doveri scolastici, potenziare la motivazione all'apprendimento e coltivare in loro la curiosità. Senza una costante guida potrebbero trascurare le loro potenzialità. Nella valutazione del rendimento l'educatore non deve essere eccessivamente esigente.

3. *Facilitare l'esplorazione negli adolescenti per aiutarli a formare la propria identità*. Si tenga presente che l'identità è un concetto multidimensionale che comprende progetti del futuro, rendimento intellettuale e scolastico, varietà di interessi e altro. A tale scopo sono utili i saggi in cui gli adolescenti sono incoraggiati di parlare della vita da adulti, dei loro progetti e dei loro timori. Conviene incoraggiare gli adolescenti a partecipare ai dibattiti sugli argomenti religiosi, politici e ideologici perché si rendano conto dei vari approcci alle complesse problematiche del tempo. L'educa-

tore deve rendersi conto, inoltre, che alcuni ruoli degli adolescenti fanno parte dello sviluppo e quindi non sono duraturi. Essi non sono altro che un tentativo di misurare le proprie forze e abilità. L'educatore deve pure rendersi conto che l'identità si compone progressivamente di vari pezzi e talvolta può richiedere anche alcuni anni. Per la formazione dell'identità sono efficaci i colloqui con adulti di fiducia (centri di ascolto).

4. *Una ricognizione della propria esistenza* da parte dell'educatore percorsa in base agli stadi di Erikson, può essere molto istruttiva per comprendere meglio i suoi alunni (Santrock 2001, pag. 87).

APPENDICE

Norme del PSI in stanine

Fiducia

1	2	3	4	5	6	7	8	9
12-23	24-26	27-29	30-32	33-34	35-37	38-40	41-43	44-60

Autonomia

1	2	3	4	5	6	7	8	9
12-27	28-29	30-32	33-34	35-37	38-39	40-42	43-44	45-60

Iniziativa

1	2	3	4	5	6	7	8	9
12-26	27-29	30-31	32-36	35-36	37-39	40-41	42-44	45-60

Industriosità

1	2	3	4	5	6	7	8	9
12-24	25-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-60

Identità

1	2	3	4	5	6	7	8	9
12-25	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-60

Intimità

1	2	3	4	5	6	7	8	9
12-23	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-44	45-60

I quesiti raggruppati secondo l'appartenenza alla scala**Fiducia**

Positivi: 20, 24, 36, 38, 53, 64

Negativi: 3, 12, 19, 31, 42, 47

Autonomia

Positivi: 1, 13, 28, 54, 62, 65

Negativi: 2, 5, 8, 39, 55, 63

Iniziativa

Positivi: 7, 34, 46, 57, 66, 69

Negativi: 16, 21, 23, 26, 50, 61

Industriosità

Positivi: 25, 32, 35, 40, 45, 60

Negativi: 15, 22, 52, 58, 68, 70

Identità

Positivi: 10, 14, 17, 18, 37, 43

Negativi: 6, 11, 29, 44, 49, 51

Intimità

Positivi: 9, 27, 30, 48, 59, 72

Negativi: 4, 33, 41, 56, 67, 71

Nota: *Segnando 5 per quesito positivo si ottiene il massimo punteggio per la scala, mentre per ottenere il massimo punteggio per il quesito negativo occorre segnare 1.*

2.3.2. QUESTIONARIO P.S.I.

PSYCHOSOCIAL STAGE INVENTORY

*Questionario sullo Sviluppo Umano***Presentazione**

Il presente questionario riporta alcune frasi in forma affermativa, alle quali puoi rispondere indicando semplicemente quanto una determinata affermazione ti descrive.

Se rispondi con cura potrai ottenere delle informazioni utili per una riflessione personale.

Alle affermazioni potrai rispondere scegliendo una delle cinque alternative di seguito riportate:

1 Mai o molto raramente (M)**2 Raramente (R)****3 Frequentemente (F)****4 Molto frequentemente (MF)****5 Sempre o quasi sempre (S)**

Per rispondere è sufficiente apporre una X su dei cinque numeri che contraddistinguono la tua scelta.

Ad esempio:

Mi piace trascorrere il tempo con gli amici 1 2 3 X 5

Se per caso, dopo aver dato una risposta, desideri cambiarla annerisci il numero segnato e poi metti la X sul numero che consideri adatto a te. Avrai tutto il tempo necessario per rispondere al questionario.

Puoi chiedere spiegazioni all'Orientatore o al Formatore.***Buon Lavoro!***

		M	R	F	MF	S
1.	Sono capace di prendere le cose così come vengono	1	2	3	4	5
2.	Non riesco a dare un senso alla mia vita	1	2	3	4	5
3.	Avrei voluto esercitare un maggiore controllo su me stesso	1	2	3	4	5
4.	Mi sento in imbarazzo quando qualcuno comincia a raccontarmi le sue vicende personali	1	2	3	4	5
5.	Ho difficoltà a prendere decisioni in situazioni nuove	1	2	3	4	5
6.	Cambio facilmente l'opinione che ho di me stesso	1	2	3	4	5
7.	Sono il primo ad avere delle nuove idee	1	2	3	4	5
8.	Non riesco ad adattarmi a questo mondo	1	2	3	4	5
9.	Sono pronto a coinvolgermi con una persona speciale	1	2	3	4	5
10.	Ho le idee chiare su cosa voglio essere	1	2	3	4	5
11.	Mi sento confuso mentalmente	1	2	3	4	5
12.	Il mondo mi sembra confusionario	1	2	3	4	5
13.	So quando fare piacere a me stesso e quando fare piacere agli altri	1	2	3	4	5
14.	Ho le idee chiare su quali siano le cose più importanti nella mia vita	1	2	3	4	5
15.	Non mi sembra di essere capace di realizzare le mie ambizioni	1	2	3	4	5
16.	Non mi sembra di avere abilità che molta gente ha	1	2	3	4	5
17.	La mia vita è ordinata	1	2	3	4	5
18.	So che persona sono	1	2	3	4	5
19.	Mi preoccupa constatare che sto perdendo il controllo sui miei sentimenti	1	2	3	4	5
20.	Non ho dubbi su me stesso	1	2	3	4	5

21.	Prendo le idee dagli altri	1	2	3	4	5
22.	Non mi piace lavorare	1	2	3	4	5
23.	Penso di essere una persona cattiva	1	2	3	4	5
24.	La gente mi capisce	1	2	3	4	5
25.	Sono un grande lavoratore	1	2	3	4	5
26.	Mi sento in colpa per molte cose	1	2	3	4	5
27.	Sono cordiale e amichevole	1	2	3	4	5
28.	Ho fiducia in me stesso	1	2	3	4	5
29.	Non riesco a decidere cosa fare della mia vita	1	2	3	4	5
30.	Per me è molto importante essere sincero con i miei amici	1	2	3	4	5
31.	Sono convinto che le cose buone durino poco	1	2	3	4	5
32.	Sono disponibile verso la gente	1	2	3	4	5
33.	Tengo per me stesso ciò che realmente penso e sento	1	2	3	4	5
34.	Sono una persona attiva	1	2	3	4	5
35.	Cerco con impegno di raggiungere i miei scopi	1	2	3	4	5
36.	In genere le cose e le persone si rivelano positive per me	1	2	3	4	5
37.	Ho una chiara visione di cosa significhi essere ragazza/ragazzo	1	2	3	4	5
38.	Penso che la gente sia fondamentalmente buona	1	2	3	4	5
39.	Ho vergogna di me stesso	1	2	3	4	5
40.	Sono bravo nel mio lavoro	1	2	3	4	5
41.	Penso che sia pazzesco lasciarsi coinvolgere negli affari della gente	1	2	3	4	5

42.	La gente ce l'ha con me	1	2	3	4	5
43.	Mi piaccio e sono fiero di ciò che sono	1	2	3	4	5
44.	Non so chi sono veramente	1	2	3	4	5
45.	Non sopporto la gente pigra	1	2	3	4	5
46.	Non riesco a smettere di fare cose che non andrebbero fatte	1	2	3	4	5
47.	Penso che possano accadermi cose spiacevoli	1	2	3	4	5
48.	Mi preoccupa molto per gli altri	1	2	3	4	5
49.	Credo di dover fingere quando incontro la gente	1	2	3	4	5
50.	Mi capita di negare delle cose anche se sono vere	1	2	3	4	5
51.	Non mi sento veramente coinvolto nelle situazioni	1	2	3	4	5
52.	Perdo molto tempo perché sono disordinato/a	1	2	3	4	5
53.	Sono bravo/a quanto gli altri	1	2	3	4	5
54.	Preferisco fare da me le mie scelte	1	2	3	4	5
55.	Non ho fiducia nella mia capacità di valutare le cose	1	2	3	4	5
56.	Fondamentalmente sono solitario/a	1	2	3	4	5
57.	Fronteggio bene le situazioni	1	2	3	4	5
58.	Non riesco nelle cose che richiedono intelligenza e abilità	1	2	3	4	5
59.	Sono coinvolto/a affettivamente con una persona	1	2	3	4	5
60.	Non mollo un'impresa finché non la completo	1	2	3	4	5
61.	Sono più un seguace che un capo	1	2	3	4	5
62.	Mi considero una persona solida	1	2	3	4	5

63.	Trovo difficile prendere da solo una decisione	1	2	3	4	5
64.	Ho fiducia nelle persone	1	2	3	4	5
65.	Amo la mia libertà e non voglio avere legami	1	2	3	4	5
66.	Mi piacciono le novità	1	2	3	4	5
67.	Preferisco non mostrarmi troppo agli altri	1	2	3	4	5
68.	Non concludo i miei lavori	1	2	3	4	5
69.	Mi piace scoprire nuove cose e luoghi	1	2	3	4	5
70.	Non ottengono molti risultati	1	2	3	4	5
71.	Stare solo in mezzo alla gente mi mette a disagio	1	2	3	4	5
72.	Faccio facilmente buone amicizie	1	2	3	4	5

2.3.3. PROFILO GRAFICO P.S.I.
PSYCHOSOCIAL STAGE INVENTORY

Cognome e nome

Scuola o Istituto *Classe*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Fiducia —									
Autonomia —									
Iniziativa —									
Industriosità —									
Identità —									
Intimità —									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Terza parte

**STRUMENTI PER
DESTINATARI GIOVANI/ADULTI**

INTRODUZIONE

agli strumenti che hanno come target i giovani e adulti (17-25 anni)

La terza parte del volume presenta alcuni strumenti per l'orientamento dei giovani/adulti di età compresa tra i diciassette e i venticinque anni. Come nella seconda parte, gli strumenti comprendono una Guida, un Questionario ed un Profilo Grafico.

I tre strumenti proposti indagano alcune dimensioni significative per l'inserimento professionale.

Il *Questionario sulla Tipologia Decisionale* (Q.T.D.) rileva le modalità di prendere decisioni, attraverso due componenti: la prima razionale (deliberazione) e la seconda volitiva (risolutezza).

Il *Questionario sui Valori Professionali*, (Q.V.P.) offre la possibilità di chiarire le aspirazioni professionali e di comprendere meglio i valori che i giovani/adulti vorrebbero realizzare nel lavoro.

Infine, il *Questionario sugli Stili Cognitivi* (Q.S.C.) viene utilizzato al fine di comprendere meglio lo stile (mentale, di apprendimento e di azione) che caratterizza le fasi della crescita dei giovani/adulti in rapporto alla preparazione professionale.

Anche l'applicazione di questi strumenti da sola non è risolutiva in rapporto alle eventuali prese di decisione. Occorre inserire l'utilizzo degli strumenti in un percorso formativo-orientativo che preveda la pianificazione di un progetto formativo-professionale.

La prospettiva professionale costituisce l'obiettivo dell'orientamento applicato ai giovani/adulti.

La transizione e l'impatto con il lavoro possono essere accompagnati da un'azione di supporto e di monitoraggio. Questi e/o altri strumenti potranno, pertanto, essere utilizzati opportunamente nei percorsi di transizione.

3.1.1. GUIDA Q.T.D.

Questionario sulla Tipologia Decisionale

Introduzione

La capacità decisionale è stata considerata importante nel passato e lo sarà sempre di più nel futuro, in quanto la società è maggiormente articolata e complessa. Tale capacità, oltre ad essere esercitata nella vita quotidiana, risulta particolarmente importante nella scelta professionale, nell'esercizio e nel passaggio da un'attività lavorativa all'altra. In base ad una globale previsione, un giovane, che è entrato nel mondo del lavoro negli anni '70, aveva la probabilità di cambiare l'occupazione 6 o 7 volte durante la sua vita. Basti dire che in quegli anni il 25% degli occupati lavorava in settori inesistenti 25 anni prima; e nel futuro ci saranno ancor più lavoratori impegnati in attività inesistenti al giorno d'oggi. Tutto questo vuol dire che un'alta percentuale di giovani dovrà prendere delle decisioni professionali molte volte durante la propria vita. Formare, quindi, queste competenze nei giovani è uno dei compiti principali dell'orientatore, prendendo in considerazione soltanto il loro settore occupazionale.

I - Tipologia decisionale adottata

Attualmente esistono numerosi modelli decisionali, alcuni dei quali, molto complessi e basati sul calcolo delle probabilità dell'esito (positivo o negativo) della decisione effettuata. Essi vanno, naturalmente, fuori del presente ambito e scopo. Anche i modelli semplici, basati su alcuni processi fondamentali, possono essere utili sia per l'impostazione del processo decisionale sia per la sua correzione e promozione.

Nel presente contesto la tipologia decisionale è basata su due componenti: razionale e volitiva. La prima, razionale, va sotto il termine **deliberazione**, mentre la seconda sotto **risolutezza**.

La **deliberazione** consiste in un processo mentale, per mezzo del quale viene definito ed esaminato un problema per poter essere risolto. A tale scopo vengono raccolte informazioni per poter giungere ad una oggettiva valutazione del problema stesso.

La **risolutezza** è caratterizzata da una ferma opzione per una delle alternative previamente esaminate.

Alla deliberazione si oppone un sommario esame del problema, una approssimativa informazione e una superficiale comprensione del medesimo

mo. Alla risolutezza si oppone una affrettata e instabile decisione. Il questionario adottato può aiutare a comprendere quale tipologia decisionale è più vicina a ciascun destinatario delle iniziative formative.

In base al punteggio ottenuto dal questionario è possibile stabilire a quale livello delle due dimensioni decisionali (deliberazione e risolutezza) si colloca un soggetto, in quanto nella deliberazione come anche nella risolutezza possono essere distinti tre livelli: alto, medio e basso. Tali livelli, se combinati, danno l'origine a nove possibili tipi decisionali. In sostanza i tipi ben delineati sono tre e si situano lungo la diagonale della tabella. I rimanenti sei sono tipi complementari e indicano la probabile prevalenza di una componente su un'altra.

La disposizione delle due componenti con i rispettivi tipi può essere rappresentata dallo schema che segue.

D E L I B E R A Z I O N E	Alta	Riflessione senza decisione (7)	Riflessione e decisione instabili (8)	Riflessione e determinazione (9)
	Media	Riflessione parziale e indecisione (4)	Riflessione e decisione mediocri (5)	Decisione forte ma poco fondata razionalmente (6)
	Bassa	Evitamento o disimpegno (1)	Riflessione scarsa e decisione debole (2)	Decisione forte ma infondata (3)
		Bassa	Media	Alta
		RISOLUTEZZA		

II - Presentazione del Questionario

Nel 1996 Isaac A. Friedman ha pubblicato un articolo nella rivista *Educational and Psicologica Measurement* (pagg. 881-890), in cui ha verificato il modo con cui i giovani operano le loro decisioni. A tale scopo, egli ha somministrato 34 affermazioni ad oltre un migliaio di alunni della scuola secondaria dai 14 ai 17 anni con le quali intendeva cogliere due aspetti del processo decisionale: la deliberazione e la risolutezza. Le affermazioni sono state tradotte in italiano e somministrate ad un discreto numero degli alunni. Le loro risposte sono state, poi, sottoposte ad una analisi statistica ed, in base ad essa, risultarono utili 24 affermazioni che ora formano il questionario intitolato "Questionario sulla Tipologia Decisionale". In seguito, sono riportati alcuni dati di tale analisi.

I risultati ottenuti su quasi 400 alunni (descritti in seguito) sono stati trasformati in una scala di nove gradini (dal minimo 1 al massimo 9 con la media 5). In base a tale scala vengono descritte le persone che si situano lungo la gamma della scala (1-9) nelle due componenti. Tali componenti possono essere disposte in quadrante dal minimo al massimo dando l'origine a nove tipi

DELIBERAZIONE

Alta: La persona che ottiene un punteggio alto su questa scala (da 7 a 9) mostra un serio impegno di voler capire il problema; in generale, di fronte a un problema, questo impegno si dimostra con la formulazione di più soluzioni possibili, ciascuna delle quali viene attentamente valutata. In altri termini, chi ottiene questo punteggio nei processi decisionali tende ad essere razionale, riflessivo e analitico.

Media: Un punteggio medio su questa scala (da 4 a 6) descrive una persona che dimostra un'attenzione superficiale al problema e alle sue possibili soluzioni; si può ragionevolmente supporre che tale persona dipende notevolmente dalle opinioni di terzi.

In altri termini, chi ottiene un punteggio medio, tende a non valutare le possibili soluzioni del problema e, per la sua soluzione, si lascia condizionare dal parere altrui.

Bassa: La persona che ottiene un punteggio basso su questa scala (da 1 a 3) mostra nessuna o scarsa attenzione al problema e la raccolta di informazioni è affrettata e superficiale.

Un punteggio basso, dunque, descrive una persona che, di fronte al

problema, tende a evitare la riflessione e a scegliere basandosi su pochi e immediati dati.

Chi rientra in questa categoria, per ciò che concerne i processi decisionali, può essere descritto come scarsamente riflessivo o tendente all'impulsività.

RISOLUTEZZA

Alta: La persona che ottiene un punteggio alto su questa scala (da 7 a 9) mostra un profondo coinvolgimento rispetto all'alternativa scelta per risolvere il problema e tende a realizzare quanto esaminato razionalmente.

In altre parole, chi risulta "alto" sulla scala in esame, dimostra una forte volontà e una capacità di coinvolgersi emotivamente nelle decisioni prese che lo aiuta a portarle a termine.

Media: Un punteggio medio su questa scala (da 4 a 6) descrive una persona che dimostra una tendenza a operare scelte senza coinvolgersi troppo emotivamente; inoltre, la decisione presa è instabile.

In altri termini, chi ottiene un punteggio medio, tende a scegliere una soluzione, ma con scarso coinvolgimento emotivo; dunque, si attiva poco per portare avanti la decisione presa e, facilmente, può decidere di cambiare la scelta operata.

Bassa: La persona che ottiene un punteggio basso su questa scala (da 1 a 3) mostra nessuna o incerta conduzione del processo decisionale alla sua conclusione.

Un punteggio basso, dunque, descrive una persona che di fronte al problema tende a evitare la scelta e, ancora meno, ad attivarsi per portarla avanti.

III - Combinazioni di deliberazione con risolutezza

La combinazione dei tre livelli delle due componenti del processo decisionale (deliberazione e risolutezza) da origine, come risulta dallo schema riportato sopra, a nove possibili tipi decisionali di cui tre ben delineati e sei complementari.

1) Evitamento o disimpegno (1)

Questo profilo si origina da punteggi bassi su entrambe le scale

La persona tende a fuggire dal prendere decisioni. Non riflette sulle alternative di soluzione e tende a non impegnarsi per portare avanti una eventuale scelta operata.

2) Riflessione e decisione mediocri (5)

Questo profilo si origina da punteggi prettamente medi su entrambe le scale

La persona analizza sommariamente il problema e le sue possibili soluzioni e prende decisioni che difficilmente si mostrano definitive.

3) Riflessione e determinazione (9)

Questo profilo si origina da punteggi alti su entrambe le scale

La persona è abile nel valutare accuratamente le alternative possibili e, una volta scelta quella che ritiene più valida, si impegna per portarla a compimento.

TIPICITÀ DECISIONALI COMPLEMENTARI, CON PREVALENZA DI UNA COMPONENTE

Gli altri sei tipi hanno la loro origine nella prevalenza di una componente sull'altra e in tal senso il tipo presenta un lato positivo.

1) Riflessione senza decisione (7)

Punteggi alti in deliberazione e bassi in risolutezza

La persona riflette molto sulle alternative possibili per risolvere il problema e si perde nella loro attenta valutazione, senza arrivare alla decisione definitiva e alla sua messa in atto.

2) Riflessione parziale e indecisione (4)

Punteggi medi in deliberazione e bassi in risolutezza

La persona opera una veloce e disattenta analisi delle alternative possibili e rimane indecisa rispetto alla scelta da intraprendere.

3) Riflessione e decisione instabili (8)

Punteggi medi in risolutezza e alti in deliberazione

La persona è molto abile nel riflettere sulle alternative di soluzione, ma non arriva a una decisione stabile e definitiva.

4) Riflessione scarsa e decisione debole (2)

Punteggi medi in risolutezza e bassi in deliberazione

La persona riflette sommariamente sul problema (o non riflette del tutto) e la decisione cui arriva è debole.

5) Decisione forte ma poco fondata razionalmente (6)

Punteggi alti in risolutezza e medi in deliberazione

La persona riflette sommariamente sulle diverse soluzioni possibili ed è poco coinvolta con la soluzione scelta.

6) Decisione forte ma infondata (3)*Punteggi alti in risolutezza e bassi in deliberazione*

La persona è capace e tenace nel portare avanti la scelta, ma questa si basa su processi superficiali, in cui le diverse alternative possibili non sono state prese in considerazione.

Questi ultimi sei tipi, mettendo in evidenza probabili carenze del processo decisionale della persona, suggeriscono vie di intervento per potenziare le componenti più deboli:

- incremento della capacità di risolvere problemi (potenziare la razionalità utile nella deliberazione);
- incremento della motivazione (potenziare la capacità di coinvolgimento nelle scelte operate, per migliorare la risolutezza).

Come si può notare il QTD (si veda il questionario) analizza una capacità decisionale generale, applicabile ad ogni tipo di situazione, per affrontare e risolvere un problema oppure per gestire un qualsiasi affare. Le due componenti, razionale e volitiva (affettiva), fanno parte dei più svariati processi psichici e sono assunte come aree fondamentali nei questionari sugli atteggiamenti, come anche nella organizzazione dell'apprendimento scolastico (un noto questionario sull'apprendimento è composto di scale cognitive e affettive).

IV - Dati psicometrici

Il questionario è stato somministrato a 389 alunni della scuola secondaria di due località, Ascoli Piceno e Chieti. Gli alunni frequentavano vari tipi di istituti. In base ai dati ottenuti, sono stati calcolati i coefficienti di alfa di Cronbach, per verificare la consistenza di tre scale. La prima consisteva nella combinazione delle risposte ai quesiti delle due componenti del processo decisionale, e cioè di deliberazione e di risolutezza. La seconda scala si basava sulle risposte ottenute dalla componente deliberazione e la terza dalle risposte date ai quesiti della componente risolutezza. Il coefficiente della prima scala, che rilevava la deliberazione e la risolutezza è risultato buono, dello 0.75 (la gamma del coefficiente va dallo 0.00 allo 0.99). Ancora migliori sono risultati i coefficienti delle due scale: lo 0.81 della deliberazione e lo 0.80 della risolutezza. Tali coefficienti dimostrano che le tre dimensioni sono rilevate in modo molto attendibile e costante nel tempo.

In base agli stessi dati sono state elaborate le norme stanine. Le medie e le deviazioni standard sono state sommate ed arrotondate per i due gruppi e sono riportati nella tabella 5 che segue.

Tabella 5 - Medie e Deviazioni Standard

Deliberazione e Risolutezza		Deliberazione		Risolutezza	
M	DS	M	DS	M	DS
40.00	6.00	26.00	5.00	50.00	6.00

Ottenuti i punteggi grezzi devono essere trasformati in punteggi standard della scala di nove gradini (stanine). I rispettivi valori numerici dei nove gradini sono riportati nella tabella 6 che segue.

Tabella 6 - Punteggi Standard

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Del-Ris	8-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-44	45-46	47	48
Deliber	6-18	19-21	22-23	24-26	27-28	29-31	32-33	34-35	36
Risol	10-39	40-42	43-45	46-48	49-51	52-54	55-57	58-59	60
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

V - Nota tecnica

Le scale sono formate dai quesiti come riportato. I numeri che seguono si riferiscono ai valori da assegnare alla risposta; come si sa per ogni quesito è possibile scegliere il valore numerico da 1 a 6. Siccome alcuni quesiti sono negativi, si oppongono cioè alla capacità, occorre rovesciarli, ossia sostituire il valore massimo con il valore minimo.

Per esempio, chi ha segnato il 6 al 1° quesito, ottiene 6 punti, mentre se

lo stesso soggetto ha segnato 6 del 4° quesito ottiene solo un punto, in quanto il quesito si oppone ad una valida decisione. Naturalmente, se il soggetto ha segnato il 5 al 1° quesito ottiene 5 punti e se ha segnato 2 al 4° quesito ottiene 5 punti e così via.

Esempio:

1. Valuto varie soluzioni del problema e solo allora prendo la mia decisione

1 2 3 4 5 6

4. Rimando ogni riflessione riguardante il problema ed evito ogni decisione

6 5 4 3 2 1

Deliberazione e Risolutezza:

1(6), 7(6) 12(6), 23(6), 4(1), 9(1), 15(1), 20(1)

Deliberazione:

2(1), 6(1), 8(1), 13(1), 17(1), 18(1)

Risolutezza:

3(1), 5(1), 10(1), 11(1), 14(1), 16(1), 19(1), 21(1), 22(1), 24(1)

VI - Interpretazione e utilizzazione dei risultati

Tenendo presente lo schema in cui sono messi in un rapporto interattivo le due componenti del processo decisionale e il profilo della persona che ha risposto al Q.T.D., si può passare all'interpretazione dei risultati. Tale interpretazione inizia dai punteggi stanine della prima scala, formata da *Deliberazione* e *Risolutezza*. Il punteggio standard della scala indica la qualità della capacità decisionale dell'interessato. Se il punteggio è alto (7-9), le due componenti sono molto presenti e, per di più, in equilibrio e il processo è di ottima (valore 9) o di buona qualità (valori 7-8). Se tale punteggio si muove tra i valori medi (4-6), la capacità decisionale è solo media se il valore è 5, e leggermente superiore alla media se esso è 6. Il valore 4 indica una capacità decisionale mediocre. I punteggi 2 e 3 indicano una scarsa capacità decisionale e il valore 1 infima. In base ai dati fin qui descritti vengono operate delle decisioni e progettati degli interventi di potenziamento delle due dimensioni del processo delle persone che si situano lungo la gamma dei valori da 1 a 6. Le persone con il punteggio della gamma 7-9 non hanno bisogno di nessuna attenzione, salvo situa-

zioni particolari (ansia, perfezionismo, autoillusione).

I punteggi stanine delle due scale, *Deliberazione* e *Risolutezza*, sono subordinate alla prima in quanto dipendono logicamente da essa. Esse possono offrire delle utili informazioni in tutti quei casi in cui il punteggio della prima scala è medio o basso. Naturalmente, in tal caso le due scale possono essere della stessa intensità (media o bassa) della prima scala, ma possono esserci delle variazioni in quanto la persona può risultare più positiva in una delle caratteristiche (*Deliberazione* o *Risolutezza*). Nel caso in cui il soggetto ha ottenuto il massimo valore (stanine 9) nella prima scala, otterrà necessariamente lo stesso punteggio anche nelle due scale, e cioè 9 e 9. Nel caso della bassissima capacità decisionale, i tre punteggi stanine saranno 1 e 1. Le variazioni nelle due scale (*Deliberazione* e *Risolutezza*) offrono la possibilità di intervenire sulla componente meno sviluppata e promuoverla con adatti metodi. La *deliberazione* può essere potenziata con le opportune informazioni sulla realtà che è oggetto della decisione, con l'indicare i passi da fare nel processo decisionale e con l'esame delle alternative, come anche delle conseguenze di scelta delle medesime. La *risolutezza* può essere potenziata, per mezzo della convinzione della persona di aver provveduto ad una buona *deliberazione*. Infatti la *risolutezza* rappresenta la conclusione del processo *deliberativo*. Spesso è necessario aiutare le persone a dominare la loro ansia, dovuta alla decisione presa, con la soppressione dei pensieri sulla decisione operata. È importante preparare la persona alle dissonanze esterne provenienti da parte degli amici, conoscenti e terzi. Tale dissonanza viene chiamata "cognitiva", perché attacca le ragioni della scelta operata e la considera sbagliata. Per reggere alla dissonanza *cognitiva* è necessario riesaminare rapidamente il processo di *deliberazione* e riaffermare i motivi della scelta operata.

Naturalmente il processo decisionale dipende dall'età del soggetto.

Le norme riportate sono state elaborate in base alle risposte degli adolescenti e dei giovani. Se usate con adulti, essi saranno sopravvalutati nella loro capacità decisionale. Il processo decisionale è correlato con l'intelligenza della persona. I soggetti di livello alto operano meglio le loro decisioni, sono avvantaggiati in modo particolare nel processo di *deliberazione*. Il contributo dell'intelligenza al processo decisionale, però, è debole. I dati del Q.T.D. sono stati confrontati anche con le strategie dell'apprendimento scolastico. Le due componenti risultarono correlate con il metodo

di lavoro e con la priorità assegnata ai doveri scolastici dell'interessato. Il modello e il questionario, pur cogliendo prevalentemente gli aspetti generali del processo decisionale, possono essere di utilità nell'ambito educativo e della formazione umana in generale.

APPENDICE

Per un'impostazione articolata del processo decisionale nelle sue specifiche fasi può essere di utilità la seguente guida, adatta particolarmente alla scelta professionale:

1. Definire il problema e le finalità del soggetto:

- esplorare e identificare i problemi o i bisogni sui quali occorre prendere la decisione;
- esaminare le convinzioni che si riferiscono al problema;
- stabilire gli obiettivi.

2. Elaborare un piano:

- prospettare come il problema può essere risolto;
- stabilire il tempo per ogni fase e il termine massimo per la soluzione e la decisione.

3. Identificare le alternative

- raccogliere le informazioni sulle alternative, opzioni, scelte o corsi;
- esaminare le ragioni che giustificano la scelta o il rifiuto di ciascuna alternativa;
- elencare le alternative e le opzioni principali.

4. Autoaccertamento:

- accertare le capacità e dimensioni della personalità, per vedere se sono adatte al piano;
- chiarire i valori ed elencare le priorità e i bisogni;
- determinare l'importanza delle variabili rilevanti per il progetto.

5. Prevedere gli esiti:

- considerare le possibili conseguenze (vantaggi, costi o rischi) in ogni alternativa;
- valutare con cura ogni opzione e prevedere le conseguenze positive o negative.

6. Eliminare le alternative inadatte:

- confrontare costi e benefici per tutte le variabili;
- cancellare l'opzione situata all'ultimo posto.

7. Passare alla realizzazione:

- orientarsi verso una scelta;
- elaborare piani specifici e potenziare la decisione presa.

3.1.2. QUESTIONARIO Q.T.D.*Questionario sulla Tipologia Decisionale***PRESENTAZIONE**

Il presente questionario ti offre la possibilità di comprendere meglio un aspetto importante della tua personalità: la modalità di prendere decisioni.

Nel questionario sono riportate 24 affermazioni che descrivono i processi decisionali generali. Se risponderai con cura al questionario, potrai riflettere sui metodi decisionali che generalmente adotti per la soluzione dei problemi quotidiani.

Alle affermazioni potrai rispondere indicando con una X il numero corrispondente alla tua scelta:

1	2	3	4	5	6
Mai	Quasi mai	Frequentemente	Spesso	Quasi sempre	Sempre
M	QM	F	SP	QS	S

Dal seguente esempio puoi vedere come indicare le risposte:

Prima di partecipare ad una gara sportiva esamino la possibilità di vincere

M	QM	F	SP	QS	S
1	2	3	X	5	6

Considera ciascuna frase a sé stante senza tenere conto delle risposte date alle altre frasi.

È importante che ogni scelta corrisponda realmente alla tua percezione personale.

Puoi chiedere spiegazioni all'Orientatore o al Formatore.

Buon Lavoro!

Lavora rapidamente, ma con attenzione, senza tralasciare alcuna frase.

		M	QM	F	SP	QS	S
1	Valuto varie soluzioni del problema e, solo allora, prendo la mia decisione	1	2	3	4	5	6
2	Valuto un certo numero di soluzioni possibili del problema, ma mi confondo a tal punto da non saper decidere	1	2	3	4	5	6
3	Opero la decisione finale in base a quello che mi sembra adatto al momento, senza rifletterci molto	1	2	3	4	5	6
4	Rimando ogni riflessione riguardante il problema ed evito ogni decisione	1	2	3	4	5	6
5	Prendo la decisione in base a quello che mi sembra giusto al momento senza occuparmene molto e la cambio di volta in volta	1	2	3	4	5	6
6	Cerco varie soluzioni al problema, decido e, poi, cambio facilmente	1	2	3	4	5	6
7	Esamino le alternative prima di prendere la decisione finale	1	2	3	4	5	6
8	Esamino varie possibilità di soluzione di un problema, intravedo anche una buona soluzione, ma poi non riesco a decidere	1	2	3	4	5	6
9	Mi occupo di altre cose per non dover decidere	1	2	3	4	5	6
10	Dopo aver deciso, cambio facilmente la scelta, senza esaminare seriamente altre possibili soluzioni	1	2	3	4	5	6
11	Raccolgo informazioni sul problema, valuto le possibili soluzioni, prendo una decisione e, poi, la cambio facilmente	1	2	3	4	5	6
12	Raccolgo informazioni riguardo al problema da risolvere, valuto le possibili soluzioni e solo allora prendo la decisione	1	2	3	4	5	6

		M	QM	F	SP	QS	S
13	Rifletto molto sul problema da risolvere e trovo anche una soluzione, ma poi non sono in grado di decidere	1	2	3	4	5	6
14	Valuto rapidamente il problema senza esaminarlo sufficientemente e senza prendere in considerazione possibili soluzioni	1	2	3	4	5	6
15	Evito ogni pensiero sul problema per non decidere	1	2	3	4	5	6
16	Decido senza occuparmi molto del problema e delle sue possibili alternative e dopo non cambio più idea	1	2	3	4	5	6
17	Dedico molto tempo al problema ed alle sue possibili soluzioni, prendo una decisione, ma poi la cambio più di una volta	1	2	3	4	5	6
18	Riesco a capire il problema in esame, formulo possibili soluzioni, valuto anche i pro e i contro, ma poi non riesco a decidere	1	2	3	4	5	6
19	Do la valutazione finale del problema senza un sufficiente esame o riflessione	1	2	3	4	5	6
20	Non intraprendo nulla di quello che riguarda il problema e non penso neppure ad esso	1	2	3	4	5	6
21	Decido senza prendere in esame il problema seriamente e dopo cambio la mia decisione facilmente	1	2	3	4	5	6
22	Valuto le soluzioni differenti del problema, prendo la mia decisione e poi la cambio quasi immediatamente	1	2	3	4	5	6
23	Chiarisco il problema, intravedo un certo numero di soluzioni possibili e prendo la mia decisione	1	2	3	4	5	6
24	Giungo alla decisione finale senza esaminare o cercare le possibili soluzioni	1	2	3	4	5	6

3.1.3. PROFILO GRAFICO Q.T.D.*Questionario sulla Tipologia Decisionale*

Cognome e nome.....

Istituto.....

Classe.....

SCALE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Deliber. E Risol									
Deliberazioni									
Risolutezza									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

3.2.1. GUIDA Q.V.P.

Questionario dei Valori Professionali

Introduzione

L'azione di orientamento richiede di dedicare una parte di riflessione a contenuti significativi come i "valori professionali". Questo accade in modo particolare nella Formazione Professionale (FP).

Al lavoro viene dedicata, infatti, una parte della vita e tante energie. È importante che le persone possano valutare la propria visione del lavoro e la capacità di farne oggetto di motivazione e di realizzazione personale.

Il Questionario dei Valori Professionali (Q.P.V.) può aiutare ad affrontare questo contenuto con i destinatari delle iniziative formative.

Lo strumento può essere utilizzato per lavorare con varie fasce di età. Per i giovani è importante la presenza dell'orientatore e del formatore, a cui rivolgersi per chiedere chiarimenti e indicazioni in rapporto alla comprensione e la compilazione del questionario stesso.

Per un migliore utilizzo dello strumento è predisposto un programma di standardizzazione specifica sulle diverse fasce dei destinatari della FP ed, inoltre, la diffusione on line.

I - Presentazione del Questionario

Il Q.P.V. è formato da otto scale, di cui l'ultima non riguarda i valori, ma l'atteggiamento del soggetto verso il questionario, il suo modo di rispondere, se realistico oppure distorto.

In base ai risultati di tali scale, se il punteggio risultasse troppo alto i dati verrebbero considerati invalidi e il profilo non sarebbe interpretato.

In questa guida all'uso del Q.P.V. sono riportati alcuni dati riguardanti la consistenza delle otto scale, il raggruppamento dei quesiti per la singola scala, cioè, quali quesiti formano una determinata scala, ed infine le norme per la preparazione del profilo grafico.

II - Descrizione delle scale

Autorealizzazione

La persona che ottiene un punteggio alto in questa scala desidera svolgere le attività lavorative che offrono la possibilità di esprimere le capacità creative e le doti particolari. Inoltre, aspira ad un lavoro indipendente che permetta di mantenersi sempre aggiornati e offra la possibilità di arricchirsi.

re le proprie conoscenze e acquisire sempre maggiori competenze. Il lavoro, inoltre, dà la possibilità di distinguersi dagli altri, sviluppando nuove idee e nuovi metodi. In tal modo arricchisce il suo valore personale.

Ambizione

La persona con il punteggio alto propende per una attività lavorativa che richiede risolutezza e impegno e che offre incarichi importanti, promozioni e riconoscimenti sociali. Per mezzo di tale lavoro, esercita la propria influenza sugli altri, raggiunge una posizione sociale elevata, ottiene benessere e successo. Inoltre, con tale attività contribuisce a migliorare le condizioni di vita degli altri e riscuote le stime delle persone.

Convenzionalità

Il punteggio alto di questa scala indica che la persona preferisce un lavoro rigorosamente pianificato da svolgere alle dipendenze degli altri. Con tale lavoro entra a far parte di un gruppo e stabilisce rapporti di amicizia con i colleghi.

Requisiti

La scala si riferisce ai requisiti del lavoro che la persona intende svolgere. Tali requisiti riguardano le abilità mentali, la capacità di espressione, l'abilità e l'agilità fisica, come anche la qualificazione richiesta per poter eseguire l'occupazione desiderata.

Dati

La persona con un punteggio alto preferisce un'attività in cui si raccolgono, si analizzano, si confrontano e si elaborano dati statistici, fatti e notizie, per essere utilizzati da altri oppure diffusi.

Cose

Il punteggio alto di questa scala indica che la persona preferisce l'attività lavorativa, in cui si usano attrezzi e strumenti, si collaudano macchinari e si controllano dispositivi automatici.

Persone

Il punteggio alto indica la preferenza per un'attività lavorativa che si svolge a contatto con le persone, trattando affari, consigliando e intrattenendo la gente. Tale attività offre la possibilità di conoscere meglio le perso-

ne e di influenzare le loro idee.

Verifica

La scala offre delle informazioni sull'atteggiamento con cui la persona ha affrontato il questionario. Se il punteggio è alto, consciamente o inconsciamente, sono state distorte le risposte e i risultati del questionario sono dubbi. Il punteggio basso, invece, indica che la persona ha risposto in modo attendibile al questionario.

III - Consistenza delle scale

Il Q.P.V. è stato somministrato a 445 alunni e a 475 alunne della scuola secondaria di secondo grado a Firenze e a Battipaglia. In base ai dati ottenuti è stata verificata la consistenza delle otto scale per alunni e alunne. I coefficienti delle otto scale sono rappresentati dall'alfa di Cronbach e essi si situano nella gamma dallo 0.00 (consistenza nulla) allo 0.99 (consistenza massima). I coefficienti sono riportati nella tabella 7.

Tabella 7 - Coefficienti alfa delle otto scale per alunni (N = 445) e alunne (N = 475)

Scala	Alunni	Alunne
Autorealizzazione	0,79	0,73
Ambizione	0,79	0,75
Convenzionalità	0,44	0,43
Requisiti	0,60	0,53
Dati	0,71	0,69
Cose	0,80	0,70
Persone	0,67	0,50
Verifica	0,66	0,62

Tenendo presente la gamma sopra riportata si può sostenere che i coefficienti sono piuttosto alti e varie scale possiedono una buona consistenza. Inoltre, i coefficienti sono molto simili per i due gruppi (maschile e femminile). Soltanto la scala di Convenzionalità è al limite di accettazione con

i rispettivi coefficienti dello 0.44 e dello 0.43.

Questi dati giustificano l'uso del questionario, in quanto esso offre delle informazioni stabili sui valori professionali.

IV - Raggruppamento dei quesiti

I quesiti sono raggruppati per ogni singola scala come segue:

La lettera **D** corrisponde a 3 punti, la **i** a 2 punti e la **I** ad 1 invece negli item dove vicino si trova (1) bisogna invertire l'ordine del conteggio e quindi **D** corrisponde a 1, la **i** a 2 e la **I** a 3.

Autorealizzazione

8, 16, 23, 26, 30, 49, 53, 55, 58, 63, 70, 75, 81, 85, 89, 93, 97, 102, 104, 107, 109, 113

Ambizione

1, 2, 9, 15, 21, 25, 29, 33, 37, 41, 48, 52, 61, 65, 74, 78, 80, 83, 88, 92, 94, 98, 112, 115

Convenzionalità

7, 24(1), 28(1), 34(1), 38, 42(1), 44(1), 56, 59, 67, 68(1), 77(1), 82(1), 111

Requisiti

5, 10, 19, 27, 31, 35, 46, 54, 66, 71, 84, 91, 101, 103, 106, 110

Dati

11, 32, 40, 43, 60, 79, 86, 95, 105, 114

Cose

4, 13, 18, 36, 39, 62, 69, 76, 87, 99

Persone

3, 12, 17, 20, 47, 51, 64, 73, 90, 100

Verifica

6(1), 14, 22(1), 45(1), 50(1), 57(1), 72(1), 96(1), 108(1)

V - Taratura - Norme

Il Q.P.V. è stato somministrato in due località, a Firenze e a Battipaglia, complessivamente a 2.011 alunni della scuola secondaria di secondo grado, di cui 839 alunni e 1.172 alunne. Sono state calcolate le medie aritmetiche per i due gruppi e il sigma. I dati sono riportati nelle tabella 8.

Le norme sono date in gradini stanine con la media 5 e il sigma 2 punti standard.

Tabella 8 - Medie aritmetiche e il sigma ottenuti dai dati degli alunni (N = 839) e delle alunne (1.172) residenti in due località

Scala	Alunni		Alunne	
	Media	Sigma	Media	Sigma
Autorealizzazione	58.40	5.37	59.89	4.36
Ambizione	62.28	6.12	61.33	6.13
Convenzionalità	19.69	3.01	18.73	2.81
Requisiti	33.66	4.18	33.50	4.11
Dati	20.48	3.63	20.27	3.80
Cose	16.82	4.22	14.79	3.42
Persone	22.22	3.66	23.03	3.47
Verifica	15.59	3.36	15.92	3.52

Gruppo Maschile

Autorealizzazione

22-48	49-51	52-53	54-56	57-59	60-61	62-64	65	66-
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ambizione

24-51	52-54	55-57	58-60	61-63	64-66	67-69	70-71	72
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Convenzionalità

13	14-15	16	17-18	19	20-21	22	23-24	25-39
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Requisiti

16-25	26-27	28-30	31-32	33-34	35-36	37-38	39-40	41-48
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Dati

10-13	14-15	16-17	18-19	20	21-22	23-24	25-26	27-30
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Cose

10	11	12-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-23	24-30
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Persone

10-15	16-17	18	19-20	21-22	23-24	25-26	27-28	29-30
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Verifica

9	10	11-12	13-14	15	16-17	18-19	20	21-27
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Gruppo Femminile

Autorealizzazione

22-51	52-53	54-56	57-58	59-60	61-62	63-64	65	66
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ambizione

24-50	51-53	54-56	57-59	60-62	63-65	66-68	69-70	71-72
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Convenzionalità

13	14	15-16	17	18	19-20	21	22-23	24-39
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Requisiti

16-25	26-27	28-29	30-31	32-34	35-36	37-38	39-40	41-48
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Dati

10-13	14-15	16	17-18	19-20	21-22	23-24	25-26	27-30
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Cose

10	11	12	13	14-15	16	17-18	19-20	21-30
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Persone

10-16	17-18	19	20-21	22-23	24-25	26	27-28	29-30
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Verifica

9	10-11	12	13-14	15-16	17-18	19	20-21	22-27
1	2	3	4	5	6	7	8	9

3.2.2. QUESTIONARIO Q.V.P.*Questionario dei Valori Professionali***Presentazione**

Il presente questionario ti offre la possibilità di chiarire le tue aspirazioni professionali e di comprendere meglio i valori che vorresti realizzare nel lavoro.

Nel questionario sono riportate 116 frasi che descrivono vari aspetti delle attività lavorative.

Leggi attentamente ciascuna frase ed esprimi il tuo modo di pensare in merito, attenendoti alla seguente graduatoria:

D (Desiderabile)

Gradisci un lavoro con le caratteristiche riportate nella frase

i (indifferente)

Non ritieni importanti le caratteristiche descritte nella frase

I (Indesiderabile)

Non gradisci un lavoro con le caratteristiche riportate nella frase

Rispondi al questionario, mettendo una crocetta sulla abbreviazione che corrisponde alla tua scelta. Prova con il seguente esempio.

Fare un lavoro in cui l'orario di entrata è flessibile D i I

Considera ciascuna frase a se stante senza tenere conto delle risposte date alle altre frasi. Esprimi spontaneamente le tue aspirazioni, indipendentemente dalle capacità che ritieni o non ritieni di avere o dalla attuale occupazione, se hai un lavoro.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate, è importante solo che ogni scelta corrisponda realmente al tuo modo di pensare e di sentire.

Puoi chiedere spiegazioni all'Orientatore o al Formatore.

Buon Lavoro!

1.	Lavorare in una ditta che premia chi dimostra molto impegno	D	i	I
3.	Essere nominato/a frequentemente sulla stampa locale per le proprie attività	D	i	I
4.	Trascorrere la giornata di lavoro prevalentemente a trattare con le persone	D	i	I
5.	Adoperare degli attrezzi per dare forma alle cose	D	i	I
6.	Fare molta esperienza per qualificarsi nel lavoro	D	i	I
7.	Avere la possibilità di adoperare qualche volta il materiale della ditta per le proprie necessità	D	i	I
8.	Fare un lavoro in serie	D	i	I
9.	Creare nel lavoro delle cose originali	D	i	I
10.	Raggiungere una posizione sociale elevata per mezzo del lavoro	D	i	I
11.	Fare un lavoro che richiede una buona capacità di esprimersi verbalmente	D	i	I
12.	Coordinare le informazioni tra vari uffici	D	i	I
13.	Avere nel lavoro contatti con le persone per consigliarle	D	i	I
14.	Azionare e controllare macchinari nel lavoro	D	i	I
15.	Lavorare in un ambiente dove bisogna mostrarsi gentile anche verso le persone antipatiche	D	i	I
16.	Svolgere un'attività in cui occorre molta tenacia per affermarsi	D	i	I
17.	Sperimentare frequentemente nuovi metodi di lavoro	D	i	I
18.	Trattare affari direttamente con le persone	D	i	I

19.	Produrre oggetti nel lavoro	D	i	I
20.	Fare un lavoro in cui bisogna spesso arrampicarsi	D	i	I
21.	Svolgere un'attività che aiuta a conoscere meglio gli altri	D	i	I
22.	Poter realizzare nel lavoro quello che tanti altri non riescono a fare	D	i	I
23.	Avere la possibilità di assentarsi un giorno dal lavoro, dandosi per ammalato/a	D	i	I
24.	Svolgere un'attività di ricerca che arricchisce le proprie conoscenze	D	i	I
25.	Essere pagato/a regolarmente durante l'assenza dal lavoro per malattia	D	i	I
26.	Fare un lavoro che offre buone probabilità di successo	D	i	I
27.	Svolgere un'attività che favorisce la realizzazione di se	D	i	I
28.	Fare un lavoro in cui bisogna usare le mani con velocità e destrezza	D	i	I
29.	Entrare a far parte di un gruppo per mezzo del lavoro	D	i	I
30.	Svolgere un'attività che permette di fare amicizia con persone importanti	D	i	I
31.	Soddisfare con il lavoro il proprio desiderio di sapere	D	i	I
32.	Sostenere un esame per essere assunto/a al lavoro	D	i	I
33.	Fare un lavoro in cui bisogna prendere appunti precisi e dettagliati	D	i	I
34.	Lavorare intensamente per avere frequenti promozioni	D	i	I
35.	Essere utile agli altri con il proprio lavoro	D	i	I

36.	Fare un lavoro in cui bisogna leggere e scrivere correttamente	D	i	I
37.	Riparare e collaudare macchinari nel lavoro	D	i	I
38.	Fare un lavoro emozionante	D	i	I
39.	Eeguire il lavoro secondo le istruzioni, piuttosto che prendere iniziative personali	D	i	I
40.	Usare piccoli attrezzi nel lavoro	D	i	I
41.	Valutare notizie e fatti per conto della ditta in cui si lavora	D	i	I
42.	Avere un lavoro che offre la possibilità di distinguersi dagli altri	D	i	I
43.	Essere ben inserito/a nel proprio lavoro	D	i	I
44.	Raccogliere e valutare informazioni nel lavoro	D	i	I
45.	Dare un valido contributo alla comunità con il proprio lavoro	D	i	I
46.	Avere la possibilità di lamentarsi riguardo al lavoro	D	i	I
47.	Stare in piedi o in continuo movimento durante il lavoro	D	i	I
48.	Istruire le persone nella teoria e nella pratica durante il lavoro	D	i	I
49.	Prendere nel lavoro decisioni che influiscono su molte persone	D	i	I
50.	Svolgere un lavoro che richiede immaginazione	D	i	I
51.	Avere la possibilità di sfogare il proprio nervosismo durante il lavoro	D	i	I
52.	Sorvegliare un gruppo di persone nel lavoro	D	i	I

53.	Conquistarsi l'ammirazione della gente con il lavoro	D	i	I
54.	Fare un lavoro in cui bisogna cogliere l'occasione favorevole per avanzare	D	i	I
55.	Fare un lavoro che richiede una buona vista	D	i	I
56.	Svolgere un'attività che consente di esprimere le proprie doti personali	D	i	I
57.	Lavorare alle dipendenze degli altri	D	i	I
58.	Avere qualche volta la possibilità di rinviare un lavoro urgente	D	i	I
59.	Avere nel lavoro la possibilità di esprimere le proprie capacità creative	D	i	I
60.	Fare un lavoro ripetitivo	D	i	I
61.	Confrontare i dati rilevati nel proprio lavoro con quelli raccolti dagli altri	D	i	I
62.	Fare un lavoro che permette di avere molta influenza sugli altri	D	i	I
63.	Lavorare con strumenti piuttosto che trattare con le persone	D	i	I
64.	Fare un lavoro che permette di sviluppare appieno una dote particolare	D	i	I
65.	Ricevere nel lavoro le persone che hanno bisogno di confidarsi	D	i	I
66.	Ricevere una gratifica economica per un lavoro ben fatto	D	i	I
67.	Fare un lavoro che richiede abilità e competenza di esperto/a	D	i	I
68.	Fare un lavoro in cui si verificano pochi cambiamenti	D	i	I
69.	Essere apprezzato/a per il lavoro dalle persone del proprio ambiente	D	i	I

70.	Fare un lavoro prevalentemente manuale	D	i	I
71.	Svolgere un'attività che richiede un continuo aggiornamento	D	i	I
72.	Fare un lavoro che richiede buon udito	D	i	I
73.	Avere la possibilità di criticare apertamente i colleghi sul lavoro	D	i	I
74.	Svolgere il lavoro, in cui si ha la possibilità di convincere gli altri alle proprie idee	D	i	I
75.	Fare un lavoro di cui si può essere orgogliosi	D	i	I
76.	Svolgere un'attività che permette di dare il meglio di se stessi	D	i	I
77.	Controllare il funzionamento di una macchina automatica	D	i	I
78.	Riuscire gradito/a agli altri per il proprio lavoro	D	i	I
79.	Avere un lavoro che permette di realizzare le proprie aspirazioni	D	i	I
80.	Fare un lavoro che è soggetto a vari controlli	D	i	I
81.	Avere la possibilità di diventare ricco/a con il proprio lavoro	D	i	I
82.	Sviluppare nuove idee, per svolgere meglio il lavoro	D	i	I
83.	Essere richiesto/a e stimato/a dalla ditta	D	i	I
84.	Svolgere un lavoro che procura molte soddisfazioni personali	D	i	I
85.	Svolgere un lavoro che richiede precisione e rapidità di esecuzione	D	i	I
86.	Fare un lavoro che aiuta a conoscere meglio se stesso/a	D	i	I

87.	Raccogliere ed elaborare informazioni scritte e stampate nel lavoro	D	i	I
88.	Fare un lavoro che richiede una notevole forza fisica	D	i	I
89.	Svolgere un lavoro in cui il successo dipende dalle capacità mentali	D	i	I
90.	Svolgere un'attività che permette di mantenersi sempre aggiornato/a	D	i	I
91.	Svolgere un'attività in cui bisogna anche intrattenere le persone	D	i	I
92.	Svolgere un'attività che richiede esperienze precedenti di lavoro	D	i	I
93.	Essere stimato/a dalla gente per il proprio lavoro	D	i	I
94.	Fare un lavoro che permette di acquisire una maggiore competenza	D	i	I
95.	Svolgere un'attività che permette di abitare in uno dei migliori quartieri della città	D	i	I
96.	Confrontare dati e fatti con le informazioni degli altri	D	i	I
97.	Avere la possibilità di fare degli errori nel lavoro	D	i	I
98.	Fare un lavoro che aiuta a comprendere le relazioni esistenti tra le cose	D	i	I
99.	Avere la prospettiva di ottenere incarichi di lavoro sempre più importanti e di grande responsabilità	D	i	I
100.	Usare degli strumenti per controllare la temperatura e la pressione degli svariati materiali	D	i	I
101.	Occuparsi di vendite al pubblico	D	i	I
102.	Fare un lavoro che richiede equilibrio fisico e coordinazione dei movimenti	D	i	I
103.	Fare un lavoro che ogni giorno dà la possibilità di manifestare varie attitudini	D	i	I

104.	Presentare delle buone referenze per ottenere un lavoro	D	i	I
105.	Fare un lavoro che favorisce lo sviluppo della propria personalità	D	i	I
106.	Rilevare e riportare dati con precisione nel lavoro	D	i	I
107.	Fare un lavoro che richiede una continua concentrazione	D	i	I
108.	Svolgere un'attività che consente di sviluppare appieno le proprie capacità	D	i	I
109.	Avere qualche volta la possibilità di arrivare tardi al lavoro	D	i	I
110.	Svolgere un'attività in cui è importante sviluppare idee nuove	D	i	I
111.	Svolgere un'attività che richiede un livello superiore d'intelligenza	D	i	I
112.	Fare un lavoro in cui bisogna seguire un preciso programma	D	i	I
113.	Portarsi qualche volta del lavoro a casa per avanzare nella carriera	D	i	I
114.	Avere ogni tanto nuove mansioni da svolgere	D	i	I
115.	Elaborare dati e adoperare materiale stampato nel lavoro	D	i	I
116.	Fare un lavoro che permette di possedere un'auto costosa	D	i	I

3.2.3. PROFILO GRAFICO Q.V.P.
Questionario sulla Tipologia Decisionale

Cognome e nome.....

Istituto.....

classe.....

SCALE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Autorealizzazione									
Ambizione									
Convenzionalità									
Requisiti									
Dati									
Cose									
Persone									
Verifica									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

3.3.1. GUIDA Q.S.C.

Stili Cognitivi nella crescita e nella preparazione professionale

Introduzione

Le differenze interindividuali nelle abilità e nelle dimensioni di personalità sono note dall'antichità, così come alcuni tipi di atteggiamento verso la realtà, attualmente conosciuti con il termine "stile cognitivo".

Accanto alle abilità e alle dimensioni della personalità, per cui due individui possono essere del tutto uguali, esiste tuttavia la possibilità che essi possano assumere due atteggiamenti del tutto opposti verso la realtà e, quindi, utilizzare le proprie abilità e i tratti di personalità in un modo, ad esempio, costruttivo oppure rinunciatario. Il duplice atteggiamento possibile è notevolmente indipendente dalle abilità e dai tratti di personalità e rappresenta un costrutto di stile cognitivo.

Gli stili cognitivi, pur essendo noti da molto tempo, nel passato sono stati poco utilizzati nel campo dell'educazione e dell'insegnamento e soltanto in questi ultimi decenni sono stati ampiamente elaborati, utilizzati e verificati nei due contesti. Molti teorici sono convinti che gli stili cognitivi, accanto alle abilità e ai tratti di personalità, possono contribuire alla gestione dell'apprendimento, alla elaborazione del progetto professionale e, di conseguenza, al successo lavorativo.

Kogan (1971, pag. 244) considera lo stile cognitivo una "variazione individuale nel modo di percepire, ricordare e pensare, apprendere, immagazzinare, trasformare e utilizzare le informazioni provenienti dall'ambiente". Lo stile consiste, quindi, nel modo personale di elaborare gli stimoli ambientali in strutture coerenti e significative in base alle quali, poi, ci si comporta.

In questo contributo saranno proposti tre stili cognitivi, rappresentati da tre moduli indipendenti, ma predisposti in successione logica e cronologica dello sviluppo umano. Il primo modulo sarà basato sui processi razionali, originati dalla combinazione delle abilità intellettive con quelle creative; il secondo, sui modi di apprendimento generale e scolastico, fondato sui precedenti processi razionali e il terzo, sull'approccio alla realtà occupazionale, consistente in due modi differenti di condurre il lavoro come risultato dei due precedenti stili. I tre moduli corrispondono in realtà a tre stili: **stile del pensiero o mentale** (modo di percepire e interpretare la realtà); **stile di apprendimento** (modo di apprendere a

scuola e di elaborate informazioni); e **stile dell'azione o di esito** (modo di condurre l'attività lavorativa). I tre stili sono disposti in modo sequenziale, innestandosi uno nell'altro e formando una coerente unità logica che può contribuire ad un armonico sviluppo professionale.

Saranno descritti i tre stili e, per ciascuno di essi, sarà fornito un questionario adatto ad esplorarlo e a trarne delle utili informazioni, in vista della definizione di un progetto professionale. Dopo l'esposizione del terzo stile, saranno date indicazioni su come integrare i tre stili in una struttura coerente. I materiali riportati nelle tre unità potranno essere utilizzati dagli alunni della scuola secondaria oppure gestiti dagli insegnanti nei progetti di orientamento. L'esposizione degli stili sarà basata su una solida struttura teorica, convalidata empiricamente, ma la loro rilevazione, attraverso i questionari, è fondata soltanto sui quesiti dedotti logicamente dagli stessi stili e deve essere fatta a scopo puramente esplorativo.

I. STILE MENTALE

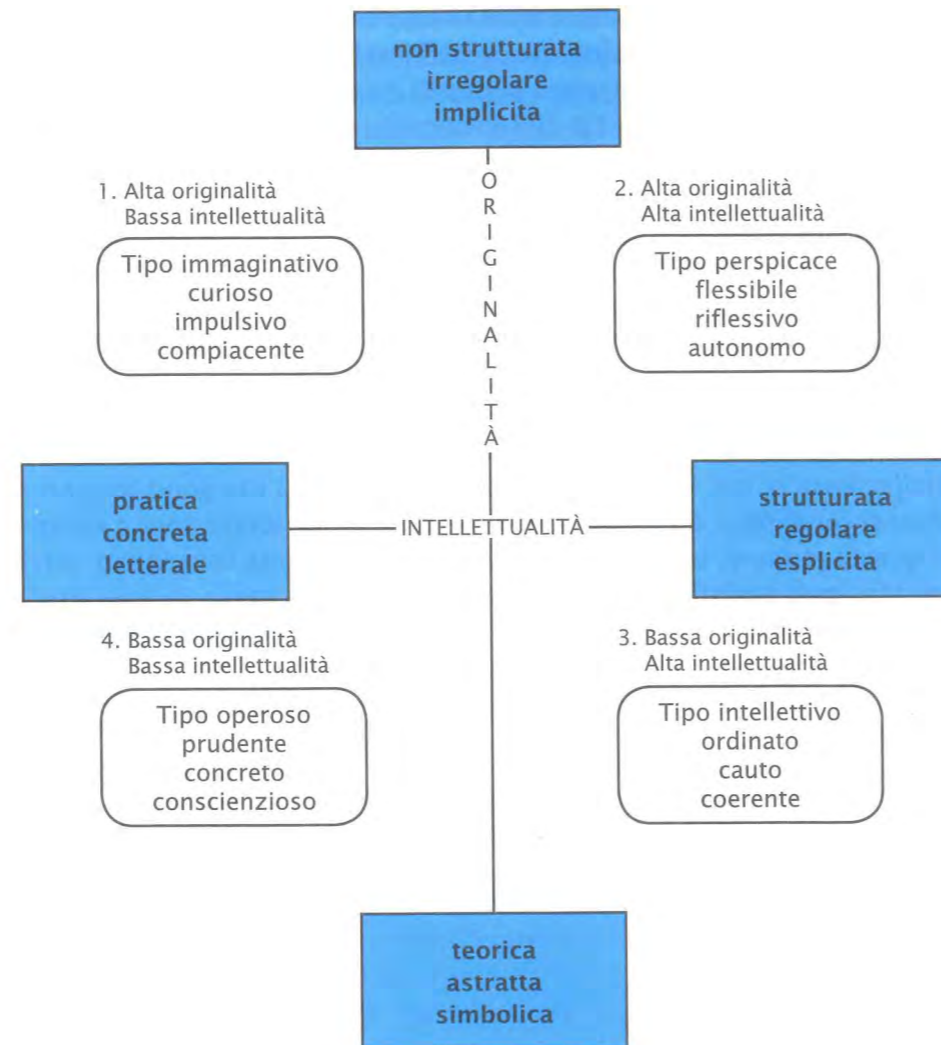
Lo stile mentale trae la sua origine, come detto sopra, dalla combinazione dell'intelligenza con la creatività. L'origine della combinazione delle due variabili risale alle ricerche condotte da Wallach e Kogan (1965), per mezzo delle quali i due autori hanno voluto verificare il rapporto tra i due nominati costrutti. La combinazione dell'intelligenza con la creatività dà origine a quattro tipi di soggetti, situati ai due estremi delle due variabili: un tipo alto, uno basso e due tipi intermedi. A distanza di un decennio, Welsh (1975) ha condotto una estesa ricerca sui quattro tipi, definendoli con una maggior precisione.

A distanza di qualche anno, Welsh (1977) ha riportato alcune conferme empiriche sui quattro tipi e li ha arricchiti ulteriormente nel loro significato. I quattro tipi sono stati poi ripresi e ritoccati da Hogan (1980, pagg. 552-553). In base a tali fonti sono stati presentati (Polacek, 1987) enotevolmente elaborati ed adattati alle attuali esigenze.

Welsh, per evitare l'identificazione dei quattro tipi con le abilità intellettive e creative alte e basse, ha coniato due termini: per l'intelligenza "*intellectence*" e per la creatività "*origence*". Infatti, i tipi sono formati dai processi intellettivi e creativi e non dalle capacità intellettive e creative. Per questa ragione, essi sono equivalenti e ugualmente valorizzati. Infatti, ogni tipo può contribuire in notevole misura al successo in aree professionali differenti. L'intelligenza e la creatività sono, quindi, soltanto delle fonti remote dei processi che si combinano nei quattro tipi. Abbiamo adottato il termine "**intellettualità**" per *intellectence* e "**originalità**" per *origence*.

I quattro tipi vengono collocati in rapporto alle due coordinate di intellettualità e di originalità e riportati anche alcuni attributi a mò di esempio (figura 4).

Figura 4 - Collocazione dei quattro tipi in rapporto alle due coordinate: intellettualità e originalità



I quattro tipi possono essere descritti come segue:

immaginativo, caratterizzato dall'emotività, dalla fantasia e da un approccio vitale ed esperienziale alla realtà. Nella valutazione delle cose e delle situazioni è coinvolto emotivamente; è critico verso le norme sociali e verso l'impostazione tradizionale della vita; ama i cambiamenti e le esperienze nuove, anche quelle insolite; ha gusti raffinati;

perspicace, caratterizzato dall'ordine nelle cose e dalla chiarezza che ha sulla realtà. Capisce a fondo le cose ed è sintetico nelle sue elaborazioni; le sue produzioni sono complete, ben ordinate e nello stesso tempo originali. È indipendente, nei suoi giudizi, dalle correnti di pensiero della sua epoca, ma tiene conto di tutto ciò che considera valido del passato e della cultura contemporanea;

intellettuale, caratterizzato dalla razionalità, dalla logicità e da un approccio teorico alla realtà. Nelle valutazioni delle cose e delle situazioni è oggettivo, indipendente, ma nello stesso tempo osservante delle norme e delle usanze sociali; nella condotta è convenzionale e le competenze sono circoscritte ai suoi interessi, i quali sono piuttosto specifici;

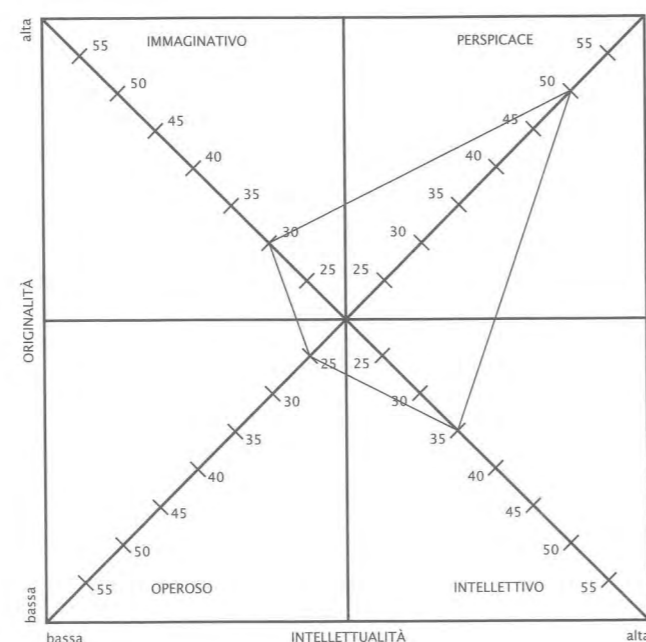
operoso, caratterizzato dall'approccio pratico alla vita impostata sul rispetto delle norme e delle convenzioni sociali. La sua attenzione è rivolta alle cose concrete che esamina e valuta con grande cura; nelle sue decisioni procede con grande cautela e prudenza. È un fedele gestore dei compiti affidatigli.

a) Rilevazione dei quattro tipi dello stile mentale

Proponiamo, in Appendice II, un questionario per la rilevazione dello stile mentale. Esso è strutturato, per ognuno dei quattro tipi, in due parti: nella prima sono presentati alcuni quesiti (Attività), che possono essere utili per confrontarsi con le strutture teoriche esposte e per stabilire in tal modo il proprio stile mentale (alle domande si risponde con "Sì", "Incerto" o "No", a seconda di come si pensa che la frase ci descriva, segnando rispettivamente 3, 2 o 1); la seconda parte consiste in una breve lista di Attributi, cui si risponde stabilendo il grado al quale un determinato aggettivo ci descrive (i livelli sono tre: "Molto", "Abbastanza" e "Poco"). Ottenuto il punteggio grezzo del questionario, facendo la somma dei valori indicati per ogni item, si sommano i due punteggi (Attività e Attributi) per ognuno dei quattro tipi e si elabora il profilo grafico servendosi del

modulo riportato in seguito. I punteggi grezzi vanno trascritti in fondo al modulo e in base al punteggio grezzo ottenuto viene tracciato il profilo secondo il modello riportato in figura 5. Per l'interpretazione del risultato occorre far riferimento alla descrizione dei quattro tipi riportati.

Figura 5 - Esempio di profilo per lo stile mentale



IMM-attiv.	14	PERS-attiv.	26	INTEL-attiv.	20	OPER-attiv.	15
IMM-attrib.	16	PERS-attrib.	24	INTEL-attrib.	15	OPER-attrib.	10
Totale	30	Totale	50	Totale	35	Totale	25

Secondo le indicazioni di Welsh (1975) e di Hogan (1980), i quattro tipi possono essere messi in rapporto con le seguenti attività lavorative: settore del commercio e della produzione (tipo immaginativo), area artistica e umanistica (tipo perspicace), amministrazione e servizi (tipo operoso) e ambito scientifico (tipo intellettuale).

APPENDICE II

Questionario per rilevare lo stile mentale

Tipo immaginativo

Come mi caratterizzo	Sì	Incerto	No
1. Ho sempre pronte battute spiritose	3	2	1
2. Esprimo i miei stati d'animo con immediatezza e spontaneità	3	2	1
3. Passo molto tempo a "sognare ad occhi aperti"	3	2	1
4. Sono desideroso di nuove sensazioni ed esperienze	3	2	1
5. Accetto con difficoltà le limitazioni dall'esterno	3	2	1
6. Prendo decisioni rapidamente e d'impulso	3	2	1
7. Sono esigente nella valutazione dei risultati altrui	3	2	1
8. Mi piace essere al centro dell'attenzione	3	2	1
9. Ci tengo che i miei meriti siano riconosciuti	3	2	1
10. Desidero esercitare influenza sugli altri	3	2	1

IMM-Attiv. _____

Come mi percepisco	Molto	Abbastanza	Poco
Emotivo/a	3	2	1
Curioso/a	3	2	1
Impulsivo/a	3	2	1
Critico/a	3	2	1
Inquieto/a	3	2	1
Avventuroso/a	3	2	1
Rilassato/a	3	2	1
Sofisticato/a	3	2	1
Compiacente	3	2	1
Spontaneo/a	3	2	1

IMM-Attrib. _____

Tipo perspicace

Come mi caratterizzo	Si	Incerto	No
1. Coltivo molto l'introspezione	3	2	1
2. Vedo un problema nel suo contesto più vasto	3	2	1
3. Mi muovo con disinvoltura in situazioni complesse	3	2	1
4. Mi bastano pochi dati per cogliere immediatamente il significato di una situazione	3	2	1
5. Riesco a combinare in modo insolito idee e concetti, producendo così delle nuove strutture	3	2	1
6. Passo con facilità da un argomento all'altro senza confondermi	3	2	1
7. Più che alle persone sono interessato alle idee	3	2	1
8. Nel lavoro mi prefiggo chiari obiettivi e li seguo con tenacia	3	2	1
9. Il mio modo di argomentare è logico	3	2	1
10. Affronto i rischi perché sono sicuro delle mie abilità	3	2	1

PERS-Attiv. _____

Come mi percepisco	Molto	Abbastanza	Poco
Riflessivo/a	3	2	1
Arguto/a	3	2	1
Flessibile	3	2	1
Autonomo/a	3	2	1
Versatile	3	2	1
Preciso/a	3	2	1
Abile	3	2	1
Risoluto/a	3	2	1
Intuitivo/a	3	2	1
Assertivo/a	3	2	1

PERS-Attrib. _____

Tipo intellettivo

Come mi caratterizzo	Si	Incerto	No
1. Nei miei discorsi cerco di essere logico e conseguente	3	2	1
2. Di solito conduco approfondite analisi dei problemi	3	2	1
3. Progetto i miei impegni in anticipo portandoli a termine	3	2	1
4. Ho solide e ben formate convinzioni	3	2	1
5. Ho molta chiarezza sul come dovrebbe comportarsi un essere ragionevole	3	2	1
6. Ho un approccio teorico alla realtà	3	2	1
7. Sono convinto che il mondo è regolato da principi razionali	3	2	1
8. Faccio le mie scelte in base a fondate ragioni	3	2	1
9. Sono convinto che ogni problema può essere risolto razionalmente	3	2	1
10. Sono attratto dall'esattezza delle materie scientifiche	3	2	1

INTEL-Attiv. _____

Come mi percepisco	Molto	Abbastanza	Poco
Efficiente	3	2	1
Indipendente	3	2	1
Ordinato/a	3	2	1
Tenace	3	2	1
Caut/a	3	2	1
Sicuro/a di sé	3	2	1
Metodico/a	3	2	1
Coerente	3	2	1
Introverso/a	3	2	1
Acuto/a	3	2	1

INTEL-Attrib. _____

Tipo operoso

Come mi caratterizzo	Si	Incerto	No
1. Sono franco e schietto con tutti	3	2	1
2. Mi trovo bene in compagnia di chiunque	3	2	1
3. Svolgo il lavoro nel modo comprovato	3	2	1
4. Accetto facilmente le idee degli altri	3	2	1
5. Amo l'ordine e la regolarità	3	2	1
6. Mi rendo conto dei miei e altrui limiti	3	2	1
7. Sono disponibile alla collaborazione a costo di sacrifici	3	2	1
8. Nel lavoro desidero ottenere risultati concreti	3	2	1
9. Eseguo i miei doveri con precisione e impegno	3	2	1
10. Preferisco lavorare in strutture ben organizzate	3	2	1

OPER-Attiv. _____

Come mi percepisco	Molto	Abbastanza	Poco
Amichevole	3	2	1
Dipendente	3	2	1
Prudente	3	2	1
Realista	3	2	1
Concreto/a	3	2	1
Tenace	3	2	1
Responsabile	3	2	1
Collaborativo/a	3	2	1
Adattabile	3	2	1
Coscienzioso/a	3	2	1

OPER-Attrib. _____

b) Preparazione del profilo grafico

Ottenuto il punteggio grezzo del questionario si sommano i due punteggi (attività e attributi) per ognuno dei quattro tipi e si elabora il profilo grafico, già riportato nella figura 5 come esempio. I punteggi grezzi vengono riportati al fondo del modulo e in base al punteggio grezzo ottenuto viene tracciato il profilo secondo il modello della figura 5. Per l'interpretazione del risultato, occorre far riferimento alla descrizione dei quattro tipi riportati. Ulteriori indicazioni in merito saranno date nell'ultima parte di questo contributo.

Secondo le indicazioni di Welsh e di Hogan, i quattro tipi possono essere messi in rapporto con le seguenti attività lavorative: *Immaginativo* con il settore del commercio e della produzione, *Perspicace* con l'area artistica e umanistica; *Operoso* con l'amministrazione e i servizi; e *Intellettivo* con il vasto ambito scientifico.

Nel contributo successivo, sarà esposto il modo in cui lo stile mentale confluisce nello stile dell'apprendimento generale e scolastico; nell'ultimo, sarà presentato lo stile di esito, che a sua volta confluisce nei due stili precedenti.

II. STILE DI APPRENDIMENTO

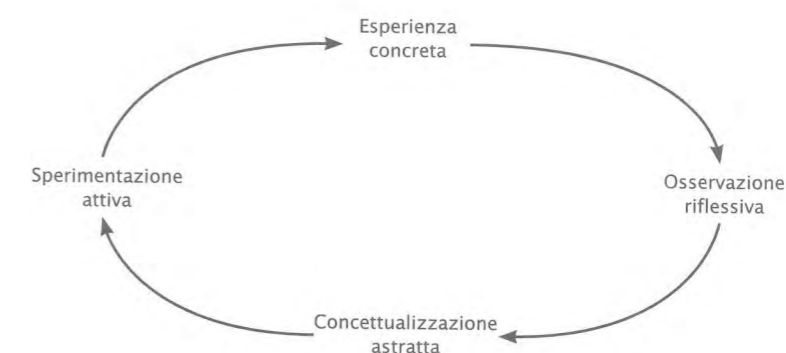
Lo stile di apprendimento appartiene concettualmente agli stili cognitivi e, quindi, anche per esso è valida la definizione data nella parte introduttiva di questo contributo. Nello stesso tempo, lo stile possiede una sua specificità e in virtù di essa conviene definirlo. Tra le varie definizioni di stile di apprendimento, riportate da Boscolo (1986, pag. 71), quella di Kigney sembra la più completa: "Lo stile di apprendimento è un insieme di operazioni e di procedure che lo studente può usare per acquisire, ritenere e recuperare differenti tipi di conoscenza e di prestazione". La definizione è centrata sull'alunno che apprende. Tuttavia, parallelamente allo stile di apprendimento si associa anche lo stile di insegnamento, espresso molto bene nel titolo del numero monografico di una rivista (*Matching teaching and learning styles*). Tra i due stili si forma una complessa interazione di convergenza o di diversità che si ripercuote sia nell'apprendimento dell'alunno sia nella sua valutazione.

Tra i numerosi stili esistenti, parecchi dei quali sono stati esposti da Jonassen e Grabowski (1993), abbiamo scelto quello di David Kolb (1981) sia per la sua completezza e utilità pratica sia per il suo legame concettuale e operativo con lo stile mentale previamente esposto. Lo stile di Kolb fa parte di una struttura teorica basata sull'esperienza e denominata *Experiential Learning Theory* di cui il titolo corrisponde a "Teoria di Apprendimento Esperienziale" (TAE). Come risulta dal titolo nella teoria l'esperienza assume un ruolo centrale. Secondo la TAE l'esperienza si coglie con due modi differenti e con altri due modi essa viene trasformata. Tra i due modi, che sono polari e saranno descritti in seguito, il rapporto è dialettico (Kolb, Boyatzis e Mainemelis, 2001, pag. 228). La TAE in trenta anni ha totalizzato più di mille titoli bibliografici, di cui 650 negli ultimi 15 anni (Kolb, Boyatzis e Mainemelis, 2001, pag. 240).

a) Fasi di Apprendimento

Secondo Kolb, (Kolb, Rubin e McIntyre, 1971, pag. 28; Kolb, 1981, pag. 235; Rainey e Kolb, 1995, pag. 144) l'apprendimento nelle scienze positive si realizza in quattro fasi differenti per modalità, e distinte per processi, che possono essere rappresentate schematicamente come nella figura 6.

Figura 6 - Le fasi di apprendimento secondo la TAE



Per un apprendimento completo ogni soggetto dovrebbe realizzare le quattro fasi almeno in grado minimo; dovrebbe partire perciò dai fatti (esperienza concreta), riflettere su essi e ripetere ulteriormente l'osservazione (osservazione riflessiva), produrre dei concetti, schematizzare i dati in strutture esplicative, estenderle ad altre situazioni (concettualizzazione astratta) e, infine, verificare i concetti in una nuova situazione (sperimentazione attiva).

In questo processo il soggetto dovrebbe coinvolgersi completamente nell'esperienza concreta senza restrizioni e pregiudizi, osservare la realtà da vari punti di vista e riflettere sull'esperienza fatta, elaborare i concetti ed integrare i dati osservati in strutture logiche, usare le teorie sia per prendere delle decisioni che per risolvere problemi (Kolb, 1981, pagg. 235-36). Espletate le quattro fasi, Rainey e Kolb (1995, pag. 144) prevedono l'integrazione dei processi in una coerente sintesi che rappresenta la fase iniziale di un successivo processo aperto a nuove esperienze e a ulteriori verifiche.

Come già detto sopra, per un apprendimento completo si richiede che le quattro fasi siano percorse dal soggetto almeno in grado minimo. In realtà, sono possibili delle accentuazioni di una o più fasi secondo le preferenze del soggetto. Questa differenza nell'accentuazione è dovuta in parte ai fattori genetici, alle esperienze del passato e alle richieste dell'ambiente, in cui il soggetto vive. In tal modo, incomincia a prevalere una fase sull'altra e, di conseguenza, ha origine un determinato tipo di apprendimento.

Le quattro fasi sono contrapposte logicamente ed empiricamente due a due in:

ESPERIENZA CONCRETA - CONCETTUALIZZAZIONE ASTRATTA
SPERIMENTAZIONE ATTIVA - OSSERVAZIONE RIFLESSIVA

e disposte ortogonalmente formando due coordinate bipolari, come è stato proposto da Marshall e Merrit (1985, pag. 932). Dai quattro quadranti hanno origine quattro stili di apprendimento che corrispondono a loro volta a quattro rispettivi tipi. Riportiamo la disposizione delle due coordinate e la collocazione dei quattro tipi nella figura 7.

Figura 7 - Le due coordinate bipolari e la collocazione dei quattro tipi



b) Tipi di Apprendimento

Definite le quattro fasi conviene ora descrivere i quattro tipi di apprendimento riferendoci a Kolb (1981, pag. 238), Marshall e Merritt (1986, pagg. 258-59) e Kolb, Boyatzis e Mainemelis (2001, pagg. 230-31).

Ogni tipo è definito anche in rapporto all'ambiente che valorizza le sue specifiche competenze, interessi e valori; inoltre, viene indicato il settore professionale, in cui può prosperare e realizzarsi meglio.

Tipo divergente

Nel tipo divergente prevale la preferenza per l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva. In virtù delle due coordinate, possiede una fervida immaginazione sorretta da una ricca emotività. Egli coltiva vasti interessi culturali, raccoglie molte informazioni e produce molte idee. Riesce meglio nelle situazioni che gli offrono libertà di azione; si interessa alle persone con le quali ha un cordiale rapporto. Le sue preferenze prevalenti sono per il settore artistico.

Tipo assimilatore

Nel tipo assimilatore domina la concettualizzazione astratta e l'osservazione riflessiva. Egli è interessato più ai concetti e alle idee che alle persone. Assimila molte informazioni e le organizza in strutture coerenti ed esplicative; elabora modelli teorici, ma non si interessa alla loro utilizzazione pratica. Nel lavoro procede con una metodologia coerente e precisa, adottando prevalentemente il metodo induttivo. Questo stile è richiesto nella ricerca scientifica di base.

Tipo convergente

In questo tipo prevale la concettualizzazione astratta unita alla sperimentazione attiva. Il pregio di questo tipo sta nell'uso pratico di idee e di teorie. Questo tipo è definito convergente, perché risolve i problemi in modo convalidato dall'esperienza. Il tipo convergente preferisce argomenti di natura tecnica e trova una certa difficoltà ad affrontare questioni sociali e gestire rapporti interpersonali. Egli partecipa poco emotivamente al processo di apprendimento ed è orientato più verso le cose che verso le persone. Apprende bene i contenuti concreti e riesce bene ad utilizzarli. I suoi interessi sono rivolti ad aree ristrette, generalmente a quelle del settore scientifico e fisico.

Tipo accomodatore

Questo tipo trae la sua origine dall'esperienza concreta e dalla sperimentazione attiva. Si distingue dagli altri tipi per la netta propensione all'attività sperimentale (non quella rigorosamente scientifica). Il tipo è denominato accomodatore perché sa operare la sintesi (talvolta solo un compromesso) tra situazioni concrete e principi teorici. È portato

più all'azione che alla riflessione; infatti cerca di risolvere problemi, più che analizzarli, procedendo per tentativi. Imposta le attività più sulle informazioni provenienti da terzi che non sulla verifica personale dei dati. Comunica con gli altri, ma preferisce l'azione al contatto sociale. Si trova a suo agio in situazioni che richiedono l'agire come il marketing e il commercio.

c) Ambiente di Apprendimento

L'esperienza viene effettuata, naturalmente, nell'ambiente sociale e culturale diversificato, come appare chiaramente dai vari indirizzi scolastici, dalle varie facoltà universitarie e dalle numerosissime attività lavorative. Kolb in collaborazione con Rainey (Rainey e Kolb, 1995, pagg. 134-137), in stretto rapporto con le quattro coordinate, distingue quattro ambienti associati ai quattro tipi. Tale rapporto è rappresentato nella figura 8. L'ambiente può essere rappresentato in quattro modi: affettivamente, percettivamente, cognitivamente e comportamentalmente. Le quattro modalità di orientamento vengono descritte in stretto rapporto all'apprendimento scolastico.

Figura 8 - L'interazione tra il tipo e l'ambiente di apprendimento



1. L'ambiente orientato affettivamente considera atteggiamenti, sentimenti, valori e opinioni che l'alunno sperimenta mentre fa una determinata esperienza. L'ambiente facilita la libera espressione di sentimenti, di valori e di atteggiamenti e l'alunno viene aiutato a soddisfare i propri bisogni e a raggiungere le sue finalità.

2. L'ambiente orientato percettivamente media il contatto con la realtà e aiuta l'alunno a capire ed a valutare il rapporto tra eventi e concetti. Lo aiuta, inoltre, a considerare un argomento o un problema da vari punti di vista ed a chiarire il suo rapporto con tale realtà. L'ambiente facilita più il processo che la capacità di risolvere problemi. L'insegnante facilita tale processo e valuta più il metodo usato che il risultato ottenuto.

3. L'ambiente orientato cognitivamente è rivolto ad una corretta impostazione di problemi e alla loro soluzione. L'alunno viene aiutato a risolvere i problemi, in base alle competenze acquisite ed è valutato, di conseguenza, secondo le soluzioni giuste o sbagliate.

4. L'ambiente orientato comportamentalmente provvede all'utilizzazione delle conoscenze. All'alunno si chiede di applicare conoscenze e competenze acquisite in situazioni reali; egli deve realizzare progetti elaborati e, quindi, raggiungere obiettivi prefissati. L'alunno stesso verifica e valuta la qualità del proprio lavoro. L'insegnante gli offre il necessario aiuto, ma l'alunno stesso è responsabile del suo risultato.

d) Accertamento dei Tipi

Per accertare i quattro tipi, Kolb (1976) ha elaborato un questionario intitolato Learning Style Inventory (LSI), formato da 48 quesiti (12 per ogni tipo) in base al quale è possibile accertare se un alunno appartiene o meno ad uno dei quattro tipi e, se vi appartiene, quale tipo prevale e quale è l'intensità del medesimo. Il LSI è stato sottoposto a numerose verifiche per accertarne la validità. I risultati sono in generale positivi. Dato che finora non è stato adattato in italiano abbiamo elaborato un breve questionario allegato nell'Appendice III per un approssimativo accertamento dei quattro tipi.

Come già per il questionario dello stile mentale, anche questo strumento deve essere utilizzato come un semplice strumento esplorativo. Nell'Appendice IV è riportato anche un profilo, che può servire per l'identificazione dello stile di apprendimento, ed è allegato anche un

esempio ipotetico, che può contribuire ad una migliore comprensione del suo significato.

e) Validità della TAE

Ogni teoria, per poter essere usata, deve essere sottoposta ad una verifica empirica per accertarne la validità. La TAE, come accennato nella parte introduttiva, è stata sottoposta a numerose verifiche. Lo scopo di questo contributo non permette di riportare i dati di nessuno studio specifico; possiamo solo accennare agli argomenti affrontati in tali studi: rapporto tra lo stile di Kolb ed altri stili di apprendimento, rapporto tra lo stile di apprendimento e l'intelligenza, contributo dello stile al rendimento scolastico e accademico, differenziazione dei vari indirizzi della scuola secondaria e delle facoltà universitarie, differenze di genere nello stile (una maggiore presenza di un tipo rispetto ad un altro in alunni e alunne), dipendenza dello stile dall'età cronologica (adolescenti, giovani e adulti), possibilità di potenziare o correggere i tipi ed infine effetto sull'apprendimento della convergenza o della divergenza del tipo dell'insegnante e dell'alunno. La vastità degli argomenti affrontati nei numerosi studi con risultati piuttosto positivi giustifica l'uso della TAE nel contesto formativo.

APPENDICE III

Questionario per rilevare lo stile di apprendimento

Tipo divergente

Quesiti	Molto	Abbastanza	Poco
1. Prima di iniziare la lettura di un'opera cerco di capire che significato possa avere per me	3	2	1
2. Traggo le conclusioni su un argomento anche se non sono in possesso di una esauriente documentazione	3	2	1
3. Preferisco leggere il testo integrale che non un suo riassunto	3	2	1
4. Durante un esame preferisco delle domande per le quali occorre "produrre" la risposta piuttosto che rispondere a memoria	3	2	1
5. Apprendo meglio se immagino in quale contesto i fatti e i dati sono collocati	3	2	1
6. Riesco ad esplicitare significati "nascosti" di un testo letterario o di un'opera	3	2	1
7. Elaboro schemi e traccio schizzi per apprendere meglio	3	2	1
8. I testi e i programmi scolastici sono solo un'occasione per stimolare la mia ricerca personale	3	2	1

Totali parziali

Totale tipo divergente

Tipo assimilatore

Quesiti	Molto	Abbastanza	Poco
1. Integro le conoscenze acquisite con altre fonti per elaborare un quadro unitario sull'argomento	3	2	1
2. Affronto ogni argomento con un metodo ordinato e sequenziale	3	2	1
3. Rivedo e riassumo periodicamente i contenuti principali di una materia per averne una chiara visione	3	2	1
4. Nei vari argomenti riesco a distinguere con facilità i contenuti principali da quelli secondari	3	2	1
5. Unifico in un quadro coerente fatti, dati e notizie singole	3	2	1
6. Prima di apprendere i contenuti di ogni disciplina rifletto molto su di essi	3	2	1
7. Apprendo rapidamente i concetti astratti e li uso con facilità	3	2	1
8. Per apprendere un'unità di una qualsiasi materia scolastica la sottopongo ad un'analisi per giungere poi ad una sintesi	3	2	1

Totali parziali _____

Totale tipo assimilatore _____

Tipo convergente

Quesiti	Molto	Abbastanza	Poco
1. Memorizzo i compiti assegnati dall'insegnante	3	2	1
2. Riesco meglio in un compito scritto per il quale l'insegnante traccia lo schema anziché doverlo inventare io	3	2	1
3. Solo dopo aver imparato bene un argomento passo a quello successivo	3	2	1
4. Imposto il mio studio esclusivamente sui programmi e sui testi	3	2	1
5. Riesco meglio nei compiti che richiedono le informazioni sui fatti	3	2	1
6. Studiando dedico molta attenzione ai dettagli per ricordarli fedelmente	3	2	1
7. Per gli esami cerco di memorizzare il più possibile il contenuto così come è esposto nel testo	3	2	1
8. Apprendo meglio nelle materie in cui le lezioni sono ben strutturate	3	2	1

Totali parziali _____

Totale tipo convergente _____

Tipo accomodatore

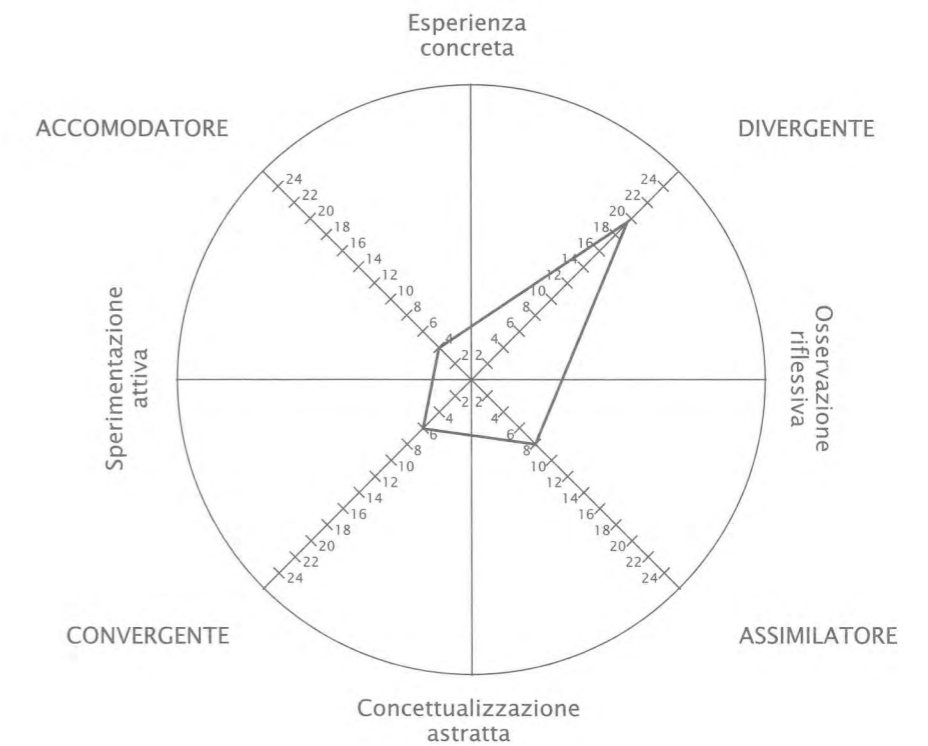
Quesiti	Molto	Abbastanza	Poco
1. Apprendo meglio le materie con i contenuti concreti	3	2	1
2. Nello studio sono guidato dalla immediata utilità del sapere	3	2	1
3. Prospetto applicazioni immediate di contenuti appresi in una materia	3	2	1
4. Nelle sintesi che devo operare non mi preoccupo eccessivamente della coerenza delle parti	3	2	1
5. Nello studio mi affido completamente ai testi scolastici	3	2	1
6. Nel mio studio punto a risultati concreti	3	2	1
7. Per svolgere un tema scritto seguo fedelmente la traccia proposta dall'insegnante	3	2	1
8. Opero delle selezioni nei contenuti delle materie secondo le mie preferenze personali	3	2	1

Totale parziale

Totale tipo accomodatore

APPENDICE IV

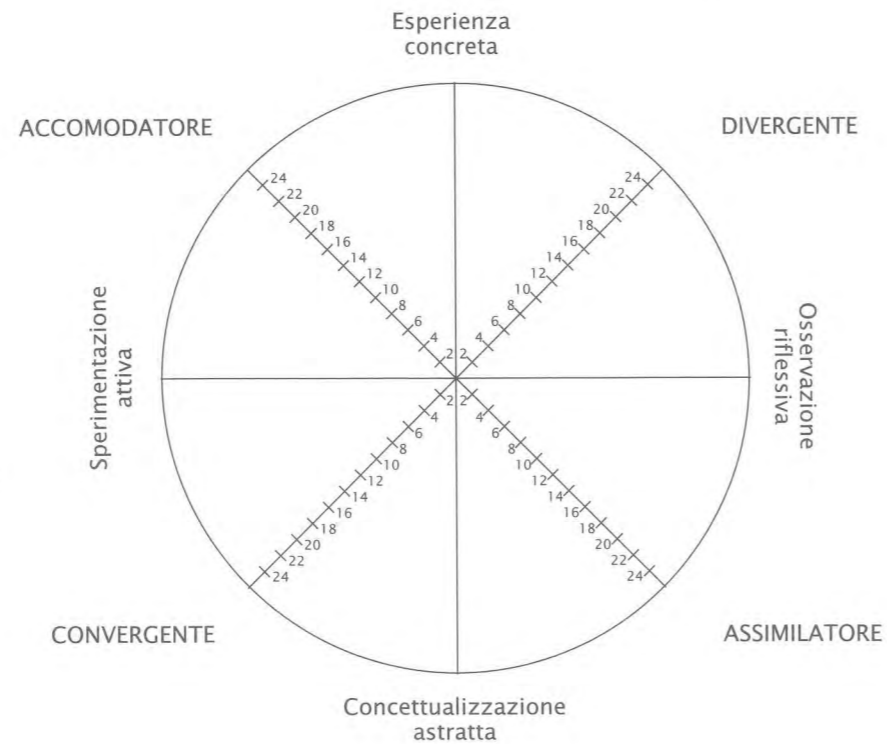
Esempio di profilo per lo stile di apprendimento



Divergente 20 Assimilatore 8 Convergente 6 Accomodatore 4

APPENDICE V

Profilo grafico per lo stile di apprendimento



Divergente ___ Assimilatore ___ Convergente ___ Accomodatore ___

III. STILE DI AZIONE

Sotto questo titolo esporremo il terzo stile, denominato *stile di azione* in quanto esso si riferisce allo svolgere dell'attività lavorativa in due differenti modi. Tale stile, nel presente contesto, viene chiamato anche *stile di esito*, in quanto i due precedenti stili, quello mentale e quello di apprendimento, sfociano necessariamente nello stile di azione.

Come per i due precedenti stili, anche per il presente, esporremo prima lo stile, chiariremo poi qualche questione controversa e offriremo un breve questionario per una esplorazione. Prima però riportiamo schematicamente i tipi derivati dai due primi stili perché risulti meglio la loro successione logica e perché sia chiaro l'innesto del terzo stile nei due precedenti come da tabella 9.

Tabella 9 - Successione dei tipi ottenuti dai primi due stili

Stile	
<i>mentale</i>	<i>di apprendimento</i>
immaginario	divergente
perspicace	assimilativo
intellettivo	convergente
operoso	accomodatore

a) Stile e Tipi

Lo stile, che per le ragioni sopra riportate chiamiamo di *azione* o di *esito*, è stato elaborato da Michael Kirton (1976). Esso si basa sul modo, con cui può essere gestita un'istituzione, un ente oppure una comunità. In ogni istituzione o ente sono, infatti, operanti contemporaneamente due processi: uno con cui è assicurata la sua continuità e un altro che provvede alla sua innovazione. I due processi sono promossi sostanzialmente da due tipi di persone che, in realtà, rappresentano due stili operativi, gli uni come *continuatori* e gli altri come *innovatori*. Kirton chiama i primi *adaptors* (adattatori), ma come si vedrà dalla descrizione del tipo, il termine *continuatore* esprime meglio la sua funzione.

Tipo continuatore

Il continuatore, descritto da Kirton (1976, pag. 623) cerca di guidare e di migliorare l'istituzione in linea con la tradizione. Nel lavoro è preciso e scrupoloso nei dettagli; possiede un metodo di lavoro ordinato e ben articolato; nell'attività lavorativa fa predominare la razionalità sulla emotività; tiene in ordine le sue cose. Si trova a suo agio nel sistema e si adatta con facilità all'ambiente sociale e culturale. Collabora con le persone; rispetta le norme e le convenzioni sociali; agisce con prudenza e si appoggia all'autorità. Preferisce la compagnia di persone "prudenti" e nel lavoro impartisce chiari ordini e si aspetta la medesima chiarezza e precisione dai suoi superiori. È restio ad esprimere opinioni personali in pubblico.

Kirton definisce il continuatore con i seguenti attributi: preciso, fedele, efficiente, metodico, prudente, disciplinato e benevolo.

Tipo innovatore

L'innovatore cerca di cambiare l'istituzione secondo dei principi personali che considera, naturalmente, più adatti e più efficienti di quelli in vigore. Il suo sforzo è quello di fare funzionare l'istituzione in modo diverso da quello attuale; produce molte idee, di cui alcune originali e stimola il pensiero e l'immaginazione degli altri; nel progettare delle attività si abbandona alla sua fantasia. Vede i problemi in un modo alternativo. Kirton caratterizza gli innovatori come soggetti imprevedibili, incerti e anticonformisti.

b) Questionario

Kirton (1976, pag. 626) ha elaborato anche un questionario per diagnosticare i due tipi, intitolato *Adaptation-Innovation Inventory* (KAI). In base al punteggio ottenuto dal KAI, i soggetti possono essere disposti lungo una gamma, che va dal polo di innovazione al polo di stabilità. Ai due estremi si situano i due tipi e, cioè, gli innovatori e i continuatori. Tra i due tipi si situano i soggetti intermedi, non appartenenti a nessuno dei due tipi. I continuatori e gli innovatori si differenziano nel modo con cui risolvono problemi, prendono decisioni e gestiscono cambiamenti. Oltre ad assegnare il soggetto al tipo, il KAI offre anche delle indicazioni sul grado di originalità del soggetto, sulla sua efficienza e sul livello di conformismo.

Il vasto contributo di Kirton sull'argomento è stato esposto in italiano da Prato Previde e Massimini (1984) e successivamente sono stati pubblicati i dati sulla standardizzazione del KAI da Prato Previde (1984). Attualmente il KAI è utilizzato nello stretto ambito di corsi destinati a dirigenti delle varie organizzazioni, per promuovere in loro i due tipi di abilità e, cioè, adattive e innovative.

c) Rapporto dei tipi con la creatività

A prima vista, dalla descrizione dei due tipi e stili, potrebbe sembrare che l'innovatore sia creativo e il continuatore (adattatore) non lo sia affatto. Kirton dall'inizio ha sostenuto che ambedue e i tipi sono creativi benché in modo differente. Egli, inoltre, ha introdotto nel costrutto della creatività la distinzione tra lo stile e il livello. Lo stile si riferisce al modo in cui viene risolto il problema, mentre il livello riguarda l'efficacia con la quale il problema viene risolto. Dato che i due stili rappresentano soltanto i modi e non il livello e, quindi, l'esito, il KAI non può essere correlato con la capacità creativa. Kirton (1978, pag. 696) ha verificato questa sua supposizione ed ha ottenuto effettivamente la conferma del debole legame tra il risultato del KAI ed alcune prove di creatività. Anche qualche altro ricercatore (Goldsmith, 1987, pag. 320) ha riscontrato una sufficiente separazione tra lo stile e il livello.

La supposizione di Kirton è in netto contrasto con la nostra convinzione che il tipo innovatore è creativo mentre quello continuatore non lo è oppure lo è solo in grado modesto. Infatti, l'innovatore trae origine da due stili mentali (immaginativo e perspicace) e da due stili di apprendimento (divergente e assimilativo). Diversamente, il continuatore esprime i rimanenti due tipi mentali e quelli di apprendimento. Per poter utilizzare lo stile di azione come un prolungamento di tali stili occorre verificare e dimostrare che l'innovatore è un creativo e il continuatore lo è in grado minimo. Il rapporto tra i tipi di Kirton e le varie prove di creatività è stato verificato in un certo numero di studi di cui alcuni recentissimi. Data la natura di questo contributo, riporteremo i dati e le conclusioni tratte da tali studi in modo molto sintetico.

d) Verifiche empiriche

Mulligan e Martin (1980, pag. 890) hanno somministrato il KAI ad oltre 300 alunni della scuola secondaria insieme con un prova di pensiero

divergente, considerata una prova di creatività, e hanno constatato che gli innovatori risultarono più alti in essa rispetto ai continuatori.

Goldsmith e Matherly (1987, pag. 81) hanno riscontrato un rapporto positivo tra il KAI (originalità, efficienza e conformismo) e due prove di creatività in un gruppo formato da universitari. In modo particolare, uno dei tre aspetti del KAI, e cioè l'originalità, è stata correlata con tali prove. Isaksen e Puccio (1988, pag. 666) hanno rilevato tre aspetti di creatività con un test somministrato insieme con il KAI ad oltre 200 universitari. Gli autori, diversamente da Kirton, hanno riscontrato solo un debole rapporto tra lo stile e tre aspetti di creatività (fluidità, flessibilità, originalità) e, invece un rapporto molto forte con il livello di efficacia con la quale il problema viene risolto. In modo particolare, la fluidità è risultata correlata con il KAI. Gli innovatori, rispetto ai continuatori, risultarono notevolmente più alti nelle medie dei tre aspetti.

Fleener e Taylor (1994, pag. 468) hanno somministrato il KAI ad un numeroso gruppo di dirigenti insieme con due scale, atte a rilevare la creatività. Da tali scale hanno ottenuto l'indice di creatività che rappresentava un giudizio personale su tale capacità. Tra le due scale è risultato un buon accordo che confermava la validità di entrambe le scale. Gli innovatori nell'indice di creatività risultarono sensibilmente superiori rispetto ai continuatori. Guastello e altri (1998, pag. 86) hanno rilevato con un questionario la motivazione a creare e la propensione al rischio in due numerosi gruppi, uno composto da professionisti (artisti, ricercatori, ingegneri) e un altro da universitari di varie facoltà. Naturalmente, a tutti hanno somministrato anche il KAI: gli innovatori risultarono notevolmente più creativi dei continuatori.

Puccio, con i collaboratori, in due studi ha affrontato lo stesso rapporto tra stile (modo in cui viene risolto un problema) e creatività. Nel primo, Puccio, Talbot e Joniak (2000) hanno chiesto ad un centinaio di professionisti di indicare il grado di efficienza richiesta da un ambiente lavorativo dettagliatamente descritto. Inoltre, hanno ottenuto anche l'informazione su come intendevano un lavoro ideale ed hanno rilevato anche la loro produzione creativa. La loro appartenenza allo stile è stata stabilita in base al punteggio ottenuto dal KAI. Gli autori hanno constatato che l'ambiente che richiedeva la produzione originale è stato associato chiaramente allo stile innovativo. L'ambiente che richiedeva l'ordinaria gestione delle attività è risultato correlato negativamente con la produzione creativa. Un

possibile conflitto percepito tra il tipo innovatore e l'ambiente adattivo risultava deleterio alla produzione creativa, particolarmente per gli innovatori.

Ancora più significativo al nostro scopo è il secondo studio. Puccio e Chimento (2001) hanno voluto verificare il rapporto tra lo stile e il livello con due campioni; uno formato da oltre cento adulti, sprovvisti di informazioni scientifiche sulla creatività, ed un altro una settantina di universitari, che nel periodo della ricerca partecipavano ad un corso sulla creatività. Gli uni e gli altri sono stati invitati dagli autori ad indicare il grado di capacità creativa richiesta per le attività dei due tipi come descritte da Kirton. I due tipi di attività sono state contraddistinte una con la lettera A e l'altra con la B per non condizionare i soggetti dei due campioni. I soggetti di tutti e due i gruppi hanno considerato gli innovatori più creativi dei continuatori e lo stile innovativo è stato nettamente associato alla capacità creativa (pag. 679). Puccio e Chimento hanno sottolineato che il modo in cui Kirton intende la creatività non è molto noto tra gli esperti e meno ancora tra la popolazione generale (pag. 680). Gli autori, per spiegare questi dati, hanno fatto la distinzione tra la teoria esplicita, elaborata scientificamente e quella implicita formata in base al senso comune. Impressiona il fatto che neppure gli universitari che partecipavano al corso sulla creatività hanno distinto tra lo stile e il livello.

Dato che le persone si comportano e operano le loro scelte in base alle loro teorie implicite, i due tipi mentali e quelli di apprendimento si considereranno creativi, mentre gli altri due si descriveranno poco creativi. Sulla autovalutazione di teoria implicita, si basa anche la nota teoria della scelta professionale di John Holland, nella quale i due stili di Kirton trovano la loro corrispondenza nel tipo creativo e in quello convenzionale (Holland, 1997).

I due tipi, insieme con altri quattro, sono disposti in una struttura esagonale e il tipo artistico è in netta contrapposizione (e quindi incompatibile) con quello convenzionale. La disposizione esagonale dei sei tipi è stata ampiamente confermata in numerosi studi condotti in varie nazioni. La convinzione che il continuatore non sia un creativo, emerge anche nei contributi di alcuni autori che riferendosi a Kirton hanno descritto lo stile. Bagozzi e Foxall (1995, pag.185), per esempio, sostengono che il continuatore si trova bene in strutture burocratiche. Occorrerebbe una fervida fantasia per immaginare un burocrate, descritto da Bagozzi e

Foxall come dogmatico, intransigente e altamente creativo². In conclusione, il rapporto tra la creatività e lo stile di azione può essere inteso nell'ambito dello stile mentale, esposto nel primo contributo. Esso è formato dall'intellettualità e dall'originalità con una intensità differente nei quattro tipi. I due termini fanno parte di due grandi costrutti psicosociali che sono intelligenza e creatività. Essi si differenziano in base a due tipi di processi: uno algoritmico e l'altro euristico. Il processo algoritmico avviene in base ad una serie di norme chiaramente definite, per risolvere un problema con passi previamente prestabiliti. Il processo euristico procede nell'ambiguità e nell'incertezza, si costruisce progressivamente e la soluzione del problema può essere solo intravista. Tra l'intelligenza e la creatività, come anche tra i due processi, non esiste una netta separazione; di conseguenza, oltre ai due tipi di azione chiaramente delineati possono essercene altri due, in cui il processo di innovazione e quello di continuazione possono essere presenti. In tal modo, emergono quattro tipi di azione: innovatore pronunciato e innovatore moderato, continuatore pronunciato e continuatore moderato. Nella tabella 10 sono riportati i tipi dei tre stili in una sequenza di successione.

Tabella 10 - Successione dei tipi ottenuti dai tre stili

Stile		
Mentale	di apprendimento	di azione
Immaginativo	divergente	innovatore <i>pronunciato</i>
Perspiciace	assimilativo	innovatore <i>moderato</i>
Intellettivo	convergente	continuatore <i>moderato</i>
Operoso	accomodatore	continuatore <i>pronunciato</i>

² È difficile scorgere la dimensione creativa del continuatore offerta nel sito Internet: www.rongen.com/english/3.htm 2001 sotto il titolo The adaptor: "Un adattatore ragiona fortemente in strutture e modelli e cerca di essere attaccato ad esse più a lungo possibile. Quando gli si presenta una nuova situazione che non corrisponde alla sua concezione del mondo, il suo primo modo di fronteggiarla consiste nel negarla oppure nel sottrarsi ad essa. Se per caso sarà forzato dagli altri ad adattare la sua immagine del mondo, cercherà di mantenere intatta la sua vecchia immagine del mondo fin quando sarà possibile e cercherà di ridurre l'adattamento al minimo".

Nell'Appendice VI è riportato un questionario utile per la esplorazione dello stile di azione, limitato però a due tipi. Le domande sono state dedotte logicamente dalla descrizione dei due tipi.

APPENDICE VI

Questionario per rilevare lo stile di azione

Tipo continuatore

Attività	Si	Incerto	No
1. Nel lavoro sono preciso e metodico	3	2	1
2. Cerco di risolvere i problemi anziché farne emergere degli altri	3	2	1
3. Persevero nel lavoro anche se richiede molto impegno	3	2	1
4. Cerco di risolvere i problemi con metodi comprovati	3	2	1
5. Affronto i problemi e ne prospetto immediatamente la soluzione	3	2	1
6. Nel mio operare prevale la razionalità sulla emotività	3	2	1

Totali parziali

Totale continuatore

Tipo innovatore

Attività	Si	Incerto	No
1. Affronto i problemi da vari punti di vista	3	2	1
2. Sostengo con coraggio le mie idee anche se contrastano con quelle degli altri	3	2	1
3. Preferiscono di più elaborare che realizzare i progetti	3	2	1
4. Sono convinto della qualità delle mie idee e delle mie proposte	3	2	1
5. Accolgo le novità incondizionatamente	3	2	1
6. Nelle mie idee sono flessibile	3	2	1

Totali parziali _____

Totale innovatore _____

Il punteggio ottenuto va riportato al valore numerico massimo ottenuto e rappresenta il livello dello stile di innovatore e di continuatore.

Continuatore

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	15	17	18
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----

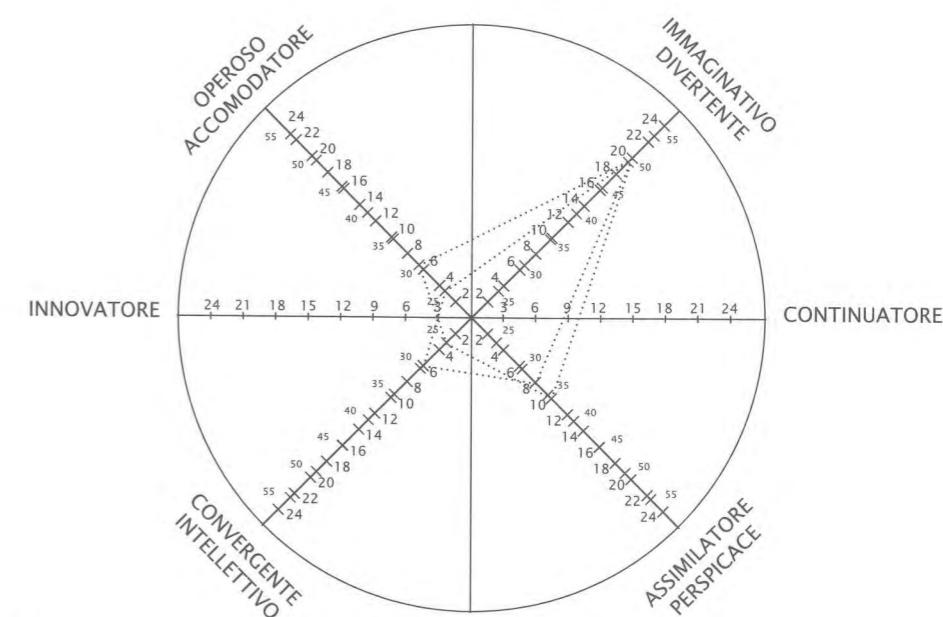
Innovatore

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	15	17	18
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----

IV. INTEGRAZIONE DEI TRE STILI

I risultati dei tre questionari, che intendono rilevare i tre stili cognitivi, possono essere interpretati indipendentemente uno dall'altro, utilizzando i profili e la descrizione degli stili nei tre moduli. Dato che, come è stato detto nella parte introduttiva di questo contributo, fra i tre stili, esiste un'affinità è possibile integrarli in un coerente schema di successione temporale di continuità e di sviluppo. Un esempio di tale integrazione è offerto nella figura 9, basato sulle risposte di un soggetto che ha compilato i tre questionari riportati nei tre moduli. Nella figura 10 è riprodotto lo stesso profilo grafico vuoto, perché possa essere utilizzato per la rappresentazione dei dati di vari soggetti.

Figura 9 - Esempio di profilo grafico per la sintesi dei tre stili



STILE

MENTALE immaginativo 50 perspicace 35 intellettivo 25 operoso 30
 DI APPRENDIMENTO divergente 20 assimilatore 8 convergente 6 accomodatore 4
 DI AZIONE innovatore 20 continuatore 6

3.3.2. QUESTIONARIO Q.S.C.*Questionario sugli Stili Cognitivi***Presentazione**

Il questionario offre la possibilità di comprendere meglio lo stile che caratterizza le fasi della tua crescita in rapporto alla preparazione professionale.

Il questionario è composto da una serie di affermazioni raggruppate in tre moduli che riguardano lo stile mentale, di apprendimento e di azione.

Leggi attentamente ciascuna delle affermazioni che ti vengono proposte, scegli la valutazione più idonea alle tue caratteristiche personali mettendo, una crocetta nella casella corrispondente.

Esempio:

Come mi caratterizzo	Si	Incerto	No
1. Coltivo l'introspezione	X		

Considera ciascuna affermazione a se stante, senza tener conto delle risposte date alle precedenti. Esprimi spontaneamente come percepisci te stesso/a e ricordati che non ci sono risposte giuste o sbagliate.

È importante che ogni scelta corrisponda realmente al tuo modo di pensare e di agire.

Puoi chiedere spiegazioni all'Orientatore o al Formatore.

Buon Lavoro!

Come mi caratterizzo	Si	Incerto	No
1. Ho sempre pronte battute spiritose			
2. Esprimo i miei stati d'animo con immediatezza e spontaneità			
3. Passo molto tempo a "sognare ad occhi aperti"			
4. Sono desideroso di nuove sensazioni ed esperienze			
5. Accetto con difficoltà le limitazioni dall'esterno			
6. Prendo decisioni rapidamente e d'impulso			
7. Sono esigente nella valutazione dei risultati altrui			
8. Mi piace essere al centro dell'attenzione			
9. Ci tengo che i miei meriti siano riconosciuti			
10. Desidero esercitare influenza sugli altri			

IMM-Attiv. _____

Come mi percepisco	Molto	Abbastanza	Poco
Emotivo/a			
Curioso/a			
Impulsivo/a			
Critico/a			
Inquieto/a			
Avventuroso/a			
Rilassato/a			
Sofisticato/a			
Compiacente			
Spontaneo/a			

IMM-Attrib. _____

Come mi caratterizzo	Sì	Incerto	No
1. Coltivo molto l'introspezione			
2. Vedo un problema nel suo contesto più vasto			
3. Mi muovo con disinvoltura in situazioni complesse			
4. Mi bastano pochi dati per cogliere immediatamente il significato di una situazione			
5. Riesco a combinare in modo insolito idee e concetti, producendo così delle nuove strutture			
6. Passo con facilità da un argomento all'altro senza confondermi			
7. Più che alle persone sono interessato alle idee			
8. Nel lavoro mi prefiggo chiari obiettivi e li seguo con tenacia			
9. Il mio modo di argomentare è logico			
10. Affronto i rischi perché sono sicuro delle mie abilità			

PERS-Attiv. _____

Come mi percepisco	Molto	Abbastanza	Poco
Riflessivo/a			
Arguto/a			
Flessibile			
Autonomo/a			
Versatile			
Preciso/a			
Abile			
Risoluto/a			
Intuitivo/a			
Assertivo/a			

PERS-Attrib. _____

Come mi caratterizzo	Sì	Incerto	No
1. Nei miei discorsi cerco di essere logico e conseguente			
2. Di solito conduco approfondite analisi dei problemi			
3. Progetto i miei impegni in anticipo portandoli a termine			
4. Ho solide e ben formate convinzioni			
5. Ho molta chiarezza sul come dovrebbe comportarsi un essere ragionevole			
6. Ho un approccio teorico alla realtà			
7. Sono convinto che il mondo è regolato da principi razionali			
8. Faccio le mie scelte in base a fondate ragioni			
9. Sono convinto che ogni problema può essere risolto razionalmente			
10. Sono attratto dall'esattezza delle materie scientifiche			

INTEL-Attiv. _____

Come mi percepisco	Molto	Abbastanza	Poco
Efficiente			
Indipendente			
Ordinato/a			
Tenace			
Cauto/a			
Sicuro/a di sé			
Metodico/a			
Coerente			
Introverso/a			
Acuto/a			

INTEL-Attrib. _____

Come mi caratterizzo	Si	Incerto	No
1. Sono franco e schietto con tutti			
2. Mi trovo bene in compagnia di chiunque			
3. Svolgo il lavoro nel modo comprovato			
4. Accetto facilmente le idee degli altri			
5. Amo l'ordine e la regolarità			
6. Mi rendo conto dei miei e altrui limiti			
7. Sono disponibile alla collaborazione a costo di sacrifici			
8. Nel lavoro desidero ottenere risultati concreti			
9. Eseguo i miei doveri con precisione e impegno			
10. Preferisco lavorare in strutture ben organizzate			

OPER-Attiv. _____

Come mi percepisco	Molto	Abbastanza	Poco
Amichevole			
Dipendente			
Prudente			
Realista			
Concreto/a			
Tenace			
Responsabile			
Collaborativo/a			
Adattabile			
Coscienzioso/a			

OPER-Attrib. _____

Quesiti	Molto	Abbastanza	Poco
1. Prima di iniziare la lettura di un'opera cerco di capire che significato possa avere per me			
2. Traggo le conclusioni su un argomento anche se non sono in possesso di una esauriente documentazione			
3. Preferisco leggere il testo integrale che non un suo riassunto			
4. Durante un esame preferisco delle domande per le quali occorre "produrre" la risposta piuttosto che rispondere a memoria			
5. Apprendo meglio se immagino in quale contesto i fatti e i dati sono collocati			
6. Riesco ad esplicitare significati "nascosti" di un testo letterario o di un'opera			
7. Elaboro schemi e traccio schizzi per apprendere meglio			
8. I testi e i programmi scolastici sono solo un'occasione per stimolare la mia ricerca personale			

Totali parziali _____

Quesiti	Molto	Abbastanza	Poco
1. Integro le conoscenze acquisite con altre fonti per elaborare un quadro unitario sull'argomento			
2. Affronto ogni argomento con un metodo ordinato e sequenziale			
3. Rivedo e riassumo periodicamente i contenuti principali di una materia per averne una chiara visione			
4. Nei vari argomenti riesco a distinguere con facilità i contenuti principali da quelli secondari			
5. Unifico in un quadro coerente fatti, dati e notizie singole			
6. Prima di apprendere i contenuti di ogni disciplina rifletto molto su di essi			
7. Apprendo rapidamente i concetti astratti e li uso con facilità			
8. Per apprendere un'unità di una qualsiasi materia scolastica la sottopongo ad un'analisi per giungere poi ad una sintesi			

Totale parziali _____

Quesiti	Molto	Abbastanza	Poco
1. Memorizzo i compiti assegnati dall'insegnante			
2. Riesco meglio in un compito scritto per il quale l'insegnante traccia lo schema anziché doverlo inventare io			
3. Solo dopo aver imparato bene un argomento passo a quello successivo			
4. Imposto il mio studio esclusivamente sui programmi e sui testi			
5. Riesco meglio nei compiti che richiedono le informazioni sui fatti			
6. Studiando dedico molta attenzione ai dettagli per ricordarli fedelmente			
7. Per gli esami cerco di memorizzare il più possibile il contenuto così come è esposto nel testo			
8. Apprendo meglio nelle materie in cui le lezioni sono ben strutturate			

Totale parziali _____

Quesiti	Molto	Abbastanza	Poco
1. Apprendo meglio le materie con i contenuti concreti			
2. Nello studio sono guidato dalla immediata utilità del sapere			
3. Prospetto applicazioni immediate di contenuti appresi in una materia			
4. Nelle sintesi che devo operare non mi preoccupo eccessivamente della coerenza delle parti			
5. Nello studio mi affido completamente ai testi scolastici			
6. Nel mio studio punto a risultati concreti			
7. Per svolgere un tema scritto seguo fedelmente la traccia proposta dall'insegnante			
8. Opero delle selezioni nei contenuti delle materie secondo le mie preferenze personali			

Totali parziali _____

Attività	Si	Incerto	No
1. Nel lavoro sono preciso e metodico	3	2	1
2. Cerco di risolvere i problemi anziché farne emergere degli altri	3	2	1
3. Persevero nel lavoro anche se richiede molto impegno	3	2	1
4. Cerco di risolvere i problemi con metodi comprovati	3	2	1
5. Affronto i problemi e ne prospetto immediatamente la soluzione	3	2	1
6. Nel mio operare prevale la razionalità sulla emotività	3	2	1

Totali parziali _____

Attività	Si	Incerto	No
1. Affronto i problemi da vari punti di vista	3	2	1
2. Sostengo con coraggio le mie idee anche se contrastano con quelle degli altri	3	2	1
3. Preferiscono di più elaborare che realizzare i progetti	3	2	1
4. Sono convinto della qualità delle mie idee e delle mie proposte	3	2	1
5. Accolgo le novità incondizionatamente	3	2	1
6. Nelle mie idee sono flessibile	3	2	1

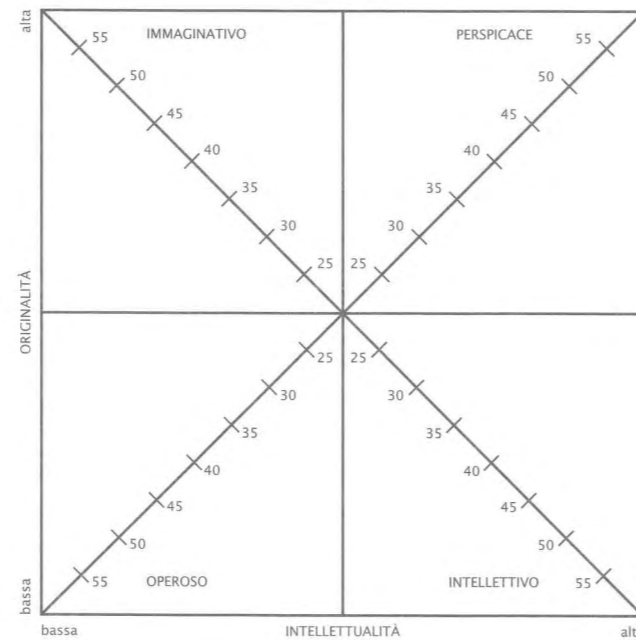
Totali parziali _____

3.3.3. PROFILO GRAFICO Q.S.C.
Questionario sugli Stili Cognitivi

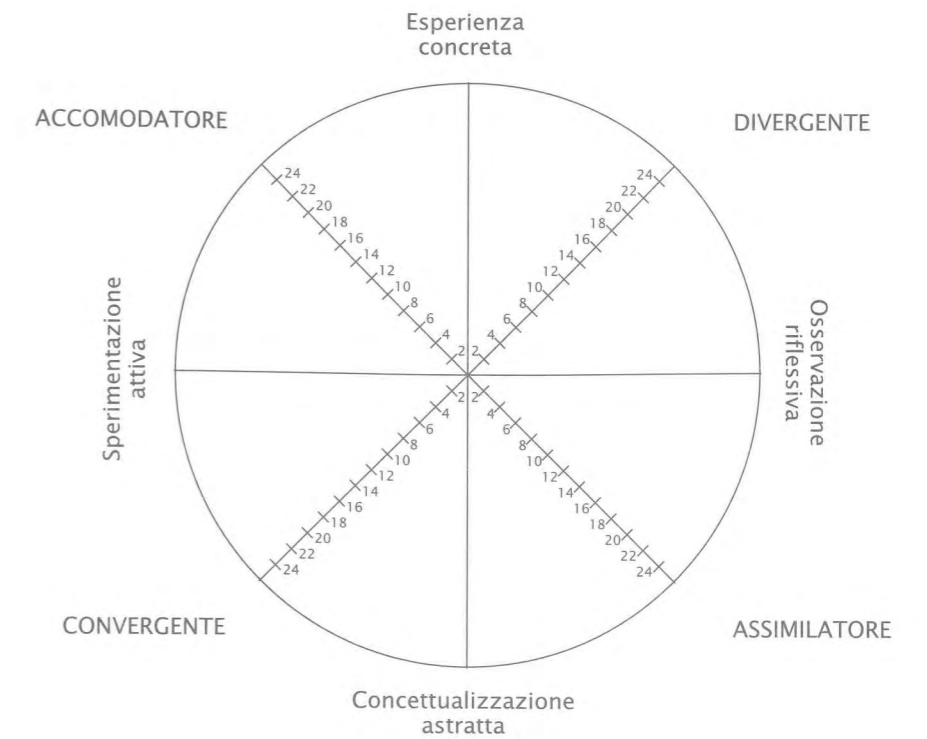
Cognome e nome _____

Scuola o Istituto _____ Classe _____

STILE MENTALE



STILE DI APPRENDIMENTO



Divergente ___ Assimilatore ___ Convergente ___ Accomodatore ___

CONCLUSIONE GENERALE

Il progetto OrION (Orientamento Inserimento Occupazionale e Network) è iniziato nel maggio 2002 e si è concluso nell'ottobre 2003. Nonostante il breve periodo di attuazione riteniamo che il progetto abbia riportato degli ottimi risultati. Gli obiettivi previsti hanno riguardato non solo la trasmissione della buona pratica "il modello PIOPP" in situazione di rete territoriale, ma si è lavorato anche per migliorare localmente l'adattabilità del modello e per adeguarlo agli attuali mutamenti delle politiche del lavoro.

Gli obiettivi

Il piano di lavoro previsto dal progetto ha effettivamente dato i suoi risultati. Gli obiettivi ipotizzati hanno permesso di fare un buon lavoro nei contesti locali con piena soddisfazione degli operatori coinvolti. Anche gli organismi che hanno costituito la rete hanno potuto testare una metodologia di interazione a vantaggio di tutti. Richiamiamo alcuni obiettivi.

- Il trasferimento della pratica di "successo" in un contesto locale attraverso un processo learning by doing promovendo una comprensione allargata dei problemi e della necessità dell'orientamento.
- Il potenziamento delle competenze delle équipes di orientamento nel contesto delle Associazioni CIOFS - FP relativamente alla progettazione orientativa, all'utilizzo e l'interpretazione degli strumenti.
- L'attivazione di reti di attori locali per la progettazione e la realizzazione di percorsi orientativi personalizzati attraverso il trasferimento della buona pratica.
- La diffusione e differenziazione delle competenze in campo orientativo, nel contesto territoriale d'intesa con i servizi per l'impiego e coi il coinvolgimento degli organismi impegnati nell'orientamento, nella formazione e nell'inserimento scolastico e professionale.
- La stesura di un primo progetto di rete locale per l'orientamento nel rispetto delle specificità di ciascun organismo partecipante.

Elementi salienti del progetto

A conclusione del manuale riteniamo utile riportare l'organizzazione e gli elementi salienti che hanno consentito di portare a compimento il

progetto.

Sono state coinvolte dodici Associazioni Regionali del CIOFS-FP: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Emilia, Liguria, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Toscana, Veneto.

Ciascuna delle sedi coinvolte ha dato origine a due organismi per il trasferimento della *buona pratica*: l'*Equipe di Trasferimento* (ET) e il *Tavolo di Rappresentanza Locale* (TRL).

L'ET è stata costituita da Orientatori, Formatori e Tutor di Inserimento Lavorativo del CIOFS-FP e degli altri partner del progetto. All'équipe è stato affidato il compito di approfondire il modello PIOPP, oggetto della *buona pratica*, e di dare vita, con il contributo dell'assistenza tecnica di altri organi previsti dal progetto, alle azioni di trasferimento.

Il TRL accoglie appunto i rappresentanti della Rete Locale: Scuole, Servizi di Orientamento, Servizi per l'Impiego, Informagiovani, Istituzioni Pubbliche e del Privato Sociale. Compito del TRL è di predisporre un progetto concordato e adattato di trasferimento della buona pratica e portarlo ad attuazione nel sistema della rete.

Il progetto ha previsto organi di assistenza tecnica a supporto delle dodici ET e dei dodici TRL: l'*Equipe Interregionale* (EI) e l'*Equipe Operativa* (EO). L'EI costituisce il comitato tecnico-scientifico del progetto ed è composta da rappresentanti del CIOFS-FP Sede Nazionale, dell'Università Pontificia Salesiana, del Ce.Trans, di Oesse. Il compito è stato quello di strutturare contributi e supportare l'azione di trasferimento, di monitorarla e valutarla.

L'EO composta dai rappresentanti della Sede Nazionale del CIOFS-FP, dai rappresentanti delle Sedi Regionali del CIOFS-FP Calabria, Emilia, Piemonte che hanno attuato il modello PIOPP (la *buona pratica* da trasferire), dal COSPES (Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale), dalla Scuola Centrale di Formazione, dal CNOS/FAP Sede Nazionale. Il compito è stato quello di fornire tutta la documentazione e i prodotti della *buona pratica*; di animare le attività di formazione, a livello nazionale e periferico delle ET e dei componenti i TRL; di curare la sostenibilità del progetto.

I *project work*, realizzati dalle sperimentazioni delle dodici regioni nel contesto di rete, hanno dato vita ad una interazione territoriale sugli obiettivi dell'orientamento in rapporto ai destinatari giovani che con difficoltà, specialmente nel Sud, possono seguire percorsi strutturati di inserimento professionale e lavorativo. La realizzazione dei Project Work

ha consentito la sperimentazione di azioni di orientamento in rete aperte al pubblico.

Il contributo dei Partner Nazionali

I Partner della rete nazionale hanno offerto il loro contributo in rapporto alle proprie specificità. Si è rivelato prezioso per il supporto alle attività locali ed alla formazione collettiva a livello nazionale.

CE.TRANS -Centro per le Transizioni al Lavoro e nel Lavoro-

UPS Università Pontificia Salesiana hanno collaborato alla formazione dei formatori finalizzata all'ampliamento del modello sperimentato ed all'elaborazione di nuovi strumenti di orientamento.

COSPES -Centro di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale- e **CNOS-FAP** Centro Nazionale Opere Salesiane Formazione e Aggiornamento Professionale- hanno contribuito all'approfondimento e alla taratura della buona pratica.

OESSE -Officina Sociale- ha strutturato un impianto di monitoraggio finalizzato a fornire dati significativi per la valutazione della sperimentazione. Gli strumenti creati sono stati elaborati sia relativamente alla verifica della buona pratica che alla partecipazione locale.

S.C.F. -Scuola Centrale Formazione- si è occupata dell'aggiornamento e della ricognizione di strumenti di supporto alle attività di orientamento. In particolare sono stati aggiornati e messi a disposizione del Progetto gli strumenti K7 e K9 documenti monografici ipertestuali inerenti sia la legislazione del lavoro che tematiche specifiche di orientamento.

Alcuni dati

Il progetto ha coinvolto oltre alle dodici sedi regionali del CIOFS-FP, circa 200 operatori che hanno rappresentato il target del progetto. Gli organismi coinvolti, cui appartengono gli operatori, sono stati circa 100 così suddivisi: 32 Scuole, 10 Aziende, 4 Informagiovani, 12 Servizi per l'Impiego, 10 Organizzazioni del Privato Sociale e 33 Centri di Formazione Professionale.

Dal lavoro di monitoraggio effettuato sul progetto, si rileva che le Associazioni Regionali: del Sud hanno coinvolto a livello locale un maggior numero di persone, mentre il Nord, sembra essersi concentrato più sul rafforzamento delle competenze delle equipe locali.

Il 25% degli operatori coinvolti proviene dai Centri del CIOFS-FP, in prevalenza

del Nord. La maggior parte (il restante 75%) appartiene ad organismi "esterni". Nel Sud risultano coinvolti principalmente soggetti appartenenti alla Pubblica Amministrazione (Amministrazione Comunale e Provinciale, Ministeri ed altri organismi) ed alla Scuola (prevalentemente Istituti tecnici e professionali). Apparentemente risultano poco rappresentate le strutture di orientamento. È possibile che alcuni operatori dei CPI o di Informagiovani pubblici rientrino nella tipologia delle Amministrazioni comunali o provinciali.

Fra i diversi strumenti finalizzati alla valutazione del progetto, sono stati predisposti dei Questionari per rilevare l'acquisizione degli Elementi Strutturali da parte dell'ET (con compilazione individuale, ETI, e di gruppo, ETG) e del TRL.

Un primo confronto dei dati dell'ETI evidenzia un risultato medio individuale superiore, in tutte le Regioni, al 60% (con Piemonte e Sardegna che superano il 90%); si riscontra un miglioramento dei risultati nella compilazione di gruppo fino ad oltre il 97%.

Non si può sostenere che la differenza riscontrata fra i punteggi medi individuali (ETI) e quelli di gruppo (ETG) sia statisticamente significativa a causa dell'esiguo numero di soggetti che compongono i diversi gruppi.

Le pubblicazioni di OrION

È stato realizzato il sito <http://www.progetto-orion.it/> come portale interattivo per il dibattito e lo sviluppo della buona pratica. Attraverso forum on-line, news, strumenti di orientamento on line, bollettini, e documenti, il sito ha costituito uno strumento insostituibile consentendo agilità di scambio e di confronto anche a distanza ed attività di tutoraggio per i gruppi e per i singoli operatori.

Il sito di OrION è rimasto attivo anche dopo la conclusione del Progetto. A livello nazionale si sono

ulteriormente sperimentati gli strumenti di orientamento precedentemente prodotti con la *buona pratica* del PIOPP. Questo lavoro ha portato ad un'ulteriore taratura degli strumenti ed ha condotto alla creazione di nuovi strumenti di orientamento rivolti ad un target d'utenza più ampio (giovani e giovani adulti). Per il Seminario conclusivo a livello Nazionale si è diffusa la *valigia degli strumenti* che ha raccolto i prodotti portati a termine fino a quel momento.

I riferimenti bibliografici completano il volume riportando le pubblicazioni

realizzate sia in sede nazionale che nelle sedi locali.

Gli strumenti prodotti e sperimentati

- D.F.P. – DIMENSIONI FONDAMENTALI DELLA PERSONALITÀ - (Guida + Questionario)
- Q.S.G. – QUESTIONARIO SUGLI STILI COGNITIVI - (Guida + Questionario)
- Q.P.I. – QUESTIONARIO SULLA PERCEZIONE DELL'INSEGNATE DA PARTE DELL'ALUNNO - (Guida + Questionario)
- P.S.I. – GLI STADI DELLO SVILUPPO UMANO ACCERTAMENTO E PRODUZIONE
- Q.V.P. – NUOVA VERSIONE -QUESTIONARIO DEI VALORI PROFESSIONALI - (Guida + Questionario)
- A.R.I. – NUOVA VERSIONE- AUTOPERCEZIONE RISORSE INDIVIDUALI - (Guida + Questionario)
- V.A.I. Lavoro - VALORI, ATTEGGIAMENTI, INFORMAZIONI NEI CONFRONTI DEL MERCATO DEL LAVORO (Guida + Questionario)
- TRANSIZIONI FORMAZIONE & LAVORO (Guida+Questionario: Forma giovani - Forma giovani/adulti)
- D.O.C. DOCUMENTO ORIENTATIVO CERTIFICATO - nuova edizione

Concludendo si può considerare che il lavoro prodotto non è stato poco. E soprattutto restano attive le reti locali che continuano a valorizzare i risultati di OrION e a tenere i contatti. Inoltre le ET hanno acquisito maggiore identità, hanno conferito carattere istituzionale al servizio di orientamento realizzato nel contesto della Formazione Professionale ed hanno facilitato il conseguimento dell'accreditamento regionale in materia di orientamento in ambito formativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV., *L'orientamento nello zaino. Percorso nella Scuola Media Inferiore*, CIOFS-FP, Basilicata, 2003.
- ANTONIETTI D. - VALENTE L., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, 2003.
- BAGOZZI R.P.- FOXALL G.R., *Construct validity and generalizability of the Kirton Adaption-Innovation Inventory*, «European Journal of Personality» n. 9, pp. 185-206, 1995.
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico: Gli aspetti cognitivi*, UTET, Torino, 1986.
- CIOFS-FP CAMPANIA (Ed.), *OrION tra Orientamento e Network*, CIOFS-FP, CIOFS-FP LIGURIA, *Progetto OrION Un modello per l'orientamento scolastico e professionale*, Ed Erga Ed, Genova, 2003.
- CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *Le competenze orientative - Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, (Studi progetti espe, rienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP, Roma, 2004.
- CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *L'accoglienza nei percorsi formativi-orientativi -Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP, Roma, 2004.
- CIOFS-FP SICILIA (Ed.), *Vademecum: strumento di lavoro per l'erogazione dei strumenti orientativi*, CIOFS-FP, Roma, 2003.
- FLEENOR J.W. - TAYLOR S., *Construct validity of three self-report measures of creativity*, *Educational and Psychological Measurement*, n. 54, pp. 464-470, 1994.
- GERUND P.A., *Profil des interactions enseignant-élève: Traduction, adaptation et validation d'un instrument*, in «Orientation Scolaire et Professionnelle», n. 32, pp. 537-552, 2003.
- GOLDSMITH R.E., *Adaption-innovation and cognitive complexity*. «Journal of Psychology», n. 119, pp. 461-467, 1985.
- GOLDSMITH R.E. - MATHERLY T.A., *Adaption-innovation and creativity: A replication and extension*. «British Journal of Social Psychology», n. 26, pp. 79-82, 1987.

- GUASTELLO S.J. ET ALII., *Are some cognitive styles more creatively productive than others?* «Journal of Creative Behavior», n. 32 pp. 77-91, 1998.
- HOGAN R., *The gifted adolescent*, in Adelson J. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*, New York, Wiley, 1980.
- HOLLAND J.L., *Making vocational choices*, 3ª edizione. Odessa, PAR, 1997.
- ISAKSEN S.G. - PUCCIO G.J., *Adaption-Innovation and the Torrance Tests of Creative Thinking: The level-style issue revisited*. «Psychological Reports», n. 63, pp. 659-670, 1988.
- JONASSEN D.H. - GRABOWSKI B.L., *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Erlbaum, Hillsdale, 1993.
- KIRTON M., *Adaptors and innovators: A description and measure*. «Journal of Applied Psychology», n. 61, pp. 622-629, 1976.
- KIRTON M., *Have adaptors and innovators equal levels of creativity?* «Psychological Reports», n. 42, pp. 695-698, 1978.
- KOGAN N., *Educational implications of cognitive styles*, in Lesser G.S. (Ed.), *Psychology of educational practice*. Glenview, Scott & Foresman, 1971.
- KOLB D.A., *The Learning Style Inventory, Technical Manual*, McBer, Boston, 1976.
- KOLB D.A., *Learning styles and disciplinary differences*, in Chickering A.W. (Ed.), *The modern American college*. Jossey-Bass, San Francisco, 1981.
- KOLB D.A. - BOYATZIS R.E. - MAINEMELIS C., *Experiential learning theory: Previous research and new directions*, in Sternberg R.J.-L.F.Zhang (Edd.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, pp. 227-247. Erlbaum, Mahwah, 2001.
- KOLB D.A. - RUBIN I.M. - MCINTYRE J.M., *Organizational psychology: An experiential approach*. Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, 1971.
- MARSHAL J.C. - MERRITT S.L., *Reliability and construct validity of alternative forms of the Learning Style Inventory*, in «Educational and Psychological Measurement», n. 45, pp. 931-937, 1985.
- MARSHAL J.C. - MERRITT S.L., *Reliability and construct validity of the Learning Style Questionnaire*, in «Educational and Psychological Measurement», n. 46, pp. 257-262, 1986.
- MULLIGAN G. - MARTIN W., *Adaptors, innovators and the Kirton Adaption-Innovation Inventory*. «Psychological Reports», n. 46, pp. 883-892, 1980.

- POLACEK K., *Stili cognitivi nell'orientamento*, in «Orientamenti Pedagogici», n. 34, pp. 841-860, 1987.
- POLACEK K., *Stili cognitivi nella crescita e nella preparazione professionale: Lo stile mentale*, in «Rivista per l'Orientamento, Magellano», 2, n. 6, pp. 59-62, 2001.
- POLACEK K., *Stili cognitivi nella crescita e nella preparazione professionale: Lo stile di apprendimento*, in «Rivista per l'Orientamento, Magellano», 2, n. 7, pp. 57-62, 2001.
- POLACEK K., *Stili cognitivi nella crescita e nella preparazione professionale: Lo stile di azione*, in «Rivista per l'Orientamento, Magellano», 2, n. 8, pp. 59-63, 2001.
- PRATO PREVIDE G., *Adattatori ed Innovatori: I risultati della standardizzazione italiana del KAI (Kirton Adaption-Innovation Inventory)*, *Ricerche di Psicologia*, 8, N. 4, 81-134, 1994.
- PRATO PREVIDE G. - MASSIMINI F., *Adattatori-Innovatori: Una teoria ed una misura della creatività nelle organizzazioni*, «Ricerche di Psicologia», 8, n. 3, pp. 99-134, 1984.
- PUCCIO G.J. - CHIMENTO M.D., *Implicit theories of creativity: Laypersons' perceptions of the creativity of adaptors and innovators*, «Perceptual Motor Skills», n. 92, pp. 675-681, 2001.
- PUCCIO G.J. - TALBOT R.J. - JONIAK A.J., *Examining creative performance in the workplace through a person-environment fit model*, «Journal of Creative Behavior», n. 34, pp. 227-247, 2000.
- RAINEY M.A. - KOLB D.A., *Using experiential learning theory and learning styles in diversity education*, in SIMS R.R.-S.J.SIMS (Edd.), *The importance of learning styles*, pp. 129-146. Greenwood Press, Westport, 1995.
- SANTROCK J.W., *Educational psychology*, McGraw Hill, Boston, 2001.
- WALLACH M. - KOGAN N., *Models of thinking in young children*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1965.
- WELSH G.S., *Creativity and intelligence: A personality approach*. Institute for Research in Social Science, Chapel Hill, 1975.
- WELSH G.S., *Positive exceptionalism: The academically gifted and the creative*, in Brown R.T.-C.T.Reynolds (Edd.), *Psychological perspectives on childhood exceptionalism - A handbook*. Wiley, New York, 1986.

ELENCO LIBRI DELLA COLLANA CIOFS-FP/CNOS-FAP

Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale

- 2004, MALIZIA G., ANTONIETTI D., TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CNOS/FAP, Roma.
- 2004, CNOS/FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Turistica e Alberghiera - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CIOFS-FP, CNOS/FAP (Edd.), *Comunità professionale Estetica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CIOFS-FP, CNOS/FAP (Edd.), *Comunità professionale Commerciale e delle Vendite - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CNOS/FAP, CIOFS-FP, (Edd.), *Comunità professionale Elettrica e Elettronica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CNOS/FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Meccanica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, RUTA G. (Ed.), *Etica della persona e del lavoro*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CNOS-FAP, Roma.
- 2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Alimentazione - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Aziendale e Amministrativa - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

- 2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Sociale e Sanitaria – Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Tessile e Moda – Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, AA. VV., *Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi – Atti del XV Seminario di Formazione Europea*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2004, CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *Le competenze orientative – Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2004, CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *L'accoglienza nei percorsi formativi-orientativi – Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2004, NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema di istruzione e della formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.
- 2004, NICOLI D. (Ed.), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.
- 2003, MALIZIA G. – PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP – Rapporto sul Follow-up*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.
- 2003, ANTONIETTI D. - VALENTE L., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

- 2003, AA. VV., *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOF-FP.
- 2003, TACCONI G. (Ed.), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA) – Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP – 4. Guida per la gestione dello stage*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP – 3. Guida per l'accompagnamento finale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP – 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP – 1. Guida per l'accoglienza*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo – Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, BECCIU M. – COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità*

- personali - Teoria e prassi*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *La formazione professionale per lo sviluppo del territorio - Atti del XIV Seminario di Formazione Europea*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
 - 2003, AA. VV., *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa - Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS-FP*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
 - 2002, MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP - Rapporto finale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.