

UM MODELO PARA A AVALIAÇÃO DE CARREIRA

Mark L. Savickas

A avaliação vocacional desempenha um papel central no aconselhamento de carreira uma vez que proporciona aos psicólogos dados objectivos acerca dos clientes e dos seus problemas. Uma avaliação de carreira compreensiva centra-se simultaneamente no problema que o cliente traz para o aconselhamento e no próprio cliente enquanto pessoa. A *Avaliação da pessoa* centra-se nos traços e características, tais como aptidões e interesses, que podem ser utilizados para descrever um indivíduo e para o comparar com as outras pessoas. A *Avaliação do problema* centra-se nas preocupações de carreira tais como as tomadas de decisão vocacional e lidar com as tarefas de desenvolvimento. Para serem mais úteis aos clientes, os dados obtidos com a avaliação têm que dizer directamente respeito às preocupações de carreira que o sujeito traz para o aconselhamento individual, para a orientação vocacional em grupo, ou para os “workshops” educacionais. Outros dados da avaliação menos pertinentes podem ainda assim revestir-se de interesse para o cliente, embora o tempo e os recursos investidos na recolha de informação periférica se possam revelar demasiado onerosos para os psicólogos e seus empregadores. Por isso, torna-se vantajoso que os psicólogos de carreira identifiquem quer o tipo de dados que necessitam recolher através da avaliação para ajudar um cliente particular ou um grupo de estudantes, quer os testes e inventários psicométricos que podem fornecer esses dados.

O presente livro procura ajudar nestas questões descrevendo os principais tipos de medidas psicológicas e os respectivos modos de utilização na avaliação de carreira. Porém, antes de começar a abordar este assunto, o presente capítulo introdutório propõe um modelo conceptual que os conselheiros podem usar para organizar o seu pensamento acerca dos diferentes tipos de instrumentos de avaliação e do modo como cada um deles informa a prática da intervenção de carreira. A descrição esquemática proporcionada por este modelo de serviços de carreira, e que inclui simultaneamente a avaliação e a intervenção, ajuda os psicólogos a (a) explicar o modo como as diversas teorias se centram em diferentes tipos de clientes, (b) distinguir entre os principais tipos de intervenções de carreira, (c) reconhecer as categorias de dados da avaliação que apoiam cada intervenção, e (d) seleccionar os instrumentos que proporcionam a informação que procuram. Antes da

sua introdução, a próxima secção descreve as origens do modelo que radicam numa teoria de personalidade designada análise estrutural.

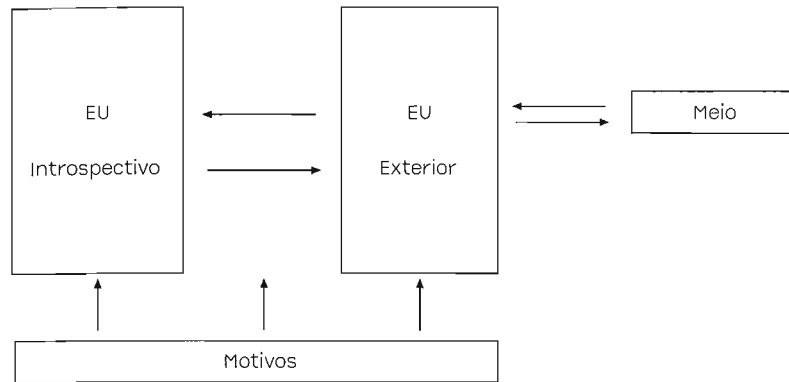
Resumo da análise estrutural

Wagner (1971) designou a sua teoria de personalidade de “análise estrutural” uma vez que se centra em duas estruturas da personalidade. A primeira destas estruturas a desenvolver-se, chamada *eu exterior*, consiste em tendências comportamentais. O eu exterior mantém contacto com a realidade e reage aos estímulos ambientais. Posteriormente, após a aquisição da linguagem, os indivíduos tornam-se conscientes do seu próprio comportamento e formulam um autoconceito que passa a constituir o núcleo de uma segunda estrutura, designada por *eu introspectivo*. O eu introspectivo avalia e corrige o eu exterior e confere profundidade e complexidade à personalidade ao adicionar-lhe uma vida interior. Inicialmente o eu exterior apenas responde à programação ambiental sendo o eu-introspectivo que introduz a possibilidade de autoprogramar o comportamento. O diagrama da Figura 1 mostra uma parte do esquema de Wagner (1971) relativa ao funcionamento de uma personalidade normal. Os motivos são canalizados através do eu-introspectivo e do eu exterior no sentido da sua libertação; o eu-exterior e o eu-introspectivo interagem e modificam-se um ao outro através da autocognição, e o eu-exterior reage a indicações vindas do ambiente.

Wagner concebeu e desenvolveu a análise estrutural para a prática clínica da avaliação da personalidade, razão pela qual se reveste de aplicabilidade directa na prática da avaliação vocacional. Consideremos, por exemplo, do ponto de vista da psicologia vocacional, a seguinte afirmação sucinta de Wagner (1971) sobre a análise estrutural:

A criança em crescimento tem que desenvolver uma fachada atitudinal e comportamental que organiza a realidade externa de modo a que o organismo possa reagir de forma significativa à complexidade de estímulos com que constantemente se confronta. Depois, se tudo correr bem, o indivíduo toma conhecimento do seu próprio funcionamento, alcança um sentido de identidade e formula um conjunto subjectivo de ideais, de objectivos, e de auto-avaliações. Então o (eu exterior) e o (eu introspectivo) interagem para formar uma personalidade complexa e única. (pág. 424).

Figura 1. Esquema da teoria de análise estrutural de Wagner (1971)



Esta afirmação sucinta mostra que a análise estrutural oferece um quadro de referência abrangente para organizar a avaliação e a intervenção de carreira. Wagner usou a análise estrutural para criar um enquadramento abrangente para as populares técnicas projectivas, cada uma das quais tinha sido criada para avaliar níveis distintos do funcionamento da personalidade. Os autores das técnicas projectivas estavam interessados em aspectos diferentes da personalidade, tal como muitos autores de teorias de carreira estão interessados em aspectos diferentes do comportamento vocacional. Esta coincidência torna evidente que ao identificarmos construtos semelhantes, podemos traduzir a análise estrutural da linguagem da teoria da personalidade e da psicopatologia para uma linguagem em torno da teoria de carreira e do comportamento vocacional.

Traduzindo a análise estrutural para a linguagem da teoria de carreira

O eu exterior revela “uma fachada atitudinal e comportamental que organiza a realidade externa de forma a que o organismo possa reagir significativamente ao tumulto da complexidade de estímulos com que constantemente se confronta.” Da mesma forma o eu-exterior pode ser representado pelos tipos de personalidade vocacional descritos no modelo de Holland (1997). Cada um dos tipos do RIASEC representa aquilo a que Holland designou de uma *orientação de ajustamento*, constituída por uma

constelação de aptidões, interesses, e tendências comportamentais. Assim, a descrição que Holland faz da orientação de ajustamento coincide praticamente com a definição de Wagner de eu-exterior. Para além disso, tal como o eu-exterior, os tipos do RIASEC emergem precocemente como repertórios adaptativos de vida. Perceber os traços como mecanismos adaptativos unitários equivale a colocá-los no eu-exterior. Assim, as características estáveis da pessoa, tais como as aptidões ocupacionais e os interesses vocacionais, povoam o eu-exterior.

O eu introspectivo desenvolve-se depois do eu-exterior, quando “o indivíduo toma conhecimento do seu próprio funcionamento, alcança um sentido de identidade e formula um conjunto subjectivo de ideais, de objectivos, e de auto-avaliações.” O eu-introspectivo avalia e orienta o eu-exterior, utilizando objectivos auto-seleccionados para dirigir o repertório adaptativo do eu-exterior. O eu-introspectivo inclui o conceito de *carreira subjectiva* proposto por Hughes’ (1958).

Na análise estrutural, os motivos pressionam o eu-exterior e o eu-introspectivo. Os motivos na análise estrutural coincidem com a formulação psicodinâmica de carreira de Bordin (1984) e com a perspectiva de Roe (1984) sobre a personalidade e as ocupações. A semelhança da análise estrutural, a psicologia vocacional tem pouco a dizer sobre os motivos. Os Psicólogos vocacionais, com a excepção de alguns como Bordin (1984), Crites (1981), Roe (1984) e Watkins e Savickas (1990), pouco têm feito para desenvolver uma visão mais dinâmica capaz de explicar porque é que as pessoas tomam as decisões de carreira que tomam. As dimensões do processo da análise estrutural são melhor compreendidas a partir da perspectiva da teoria de aprendizagem do comportamento vocacional, de Krumboltz (1979). No esquema da análise estrutural exibido na Figura 1, as setas representam o processo. As setas entre o eu-exterior e o ambiente representam o ambiente com que o indivíduo se confronta (<-) e as respostas do indivíduo ao ambiente (->), respectivamente. Krumboltz centra-se nesta interacção interpessoal e nas possibilidades contextuais. Pelo contrário, a teoria sociocognitiva de carreira de Lent, Brown, e Hackett (2002), centra-se na interacção entre o eu-exterior e o eu-introspectivo através da utilização de construtos tais como crenças de auto-eficácia e expectativas de resultado. Para além das crenças de carreira, as setas entre o eu-exterior e o eu-introspectivo representam variáveis de adaptabilidade de carreira, tais como atitudes e competências de tomada de decisão. Portanto, eu refiro-me a estas variáveis intrapessoais como o ABC da construção da carreira.

Lofquist e Dawis (1991), na sua teoria do ajustamento ao trabalho, enfatizam construtos nucleares relacionados com os resultados do ajustamento ocupacional em termos de sucesso e satisfação ou de fracasso e frustração. Os resultados são conceptualizados utilizando os construtos de satisfação e de carácter satisfatório. A satisfação resulta de um bom ajustamento entre os valores pessoais e as recompensas do trabalho enquanto que o carácter satisfatório surge de um bom ajustamento entre as aptidões pessoais e as exigências do trabalho. Dada a focalização no processo de ajustamento ao trabalho e nos seus resultados, a teoria de ajustamento ao trabalho tem sido largamente utilizada no aconselhamento para o ajustamento ao trabalho e na reabilitação profissional mas não no aconselhamento para a escolha da carreira.

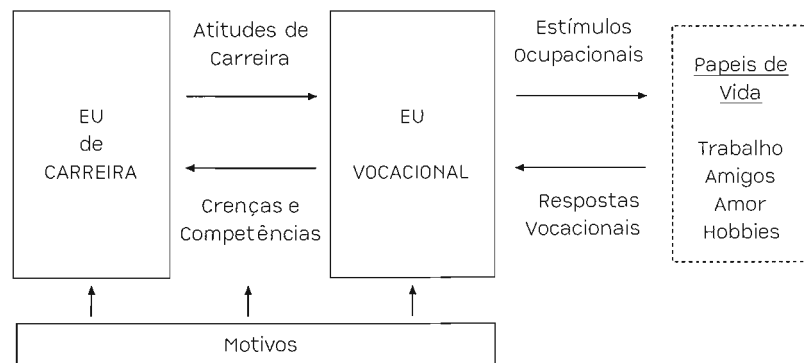
Cada teoria de carreira foi inserida neste modelo de serviços de carreira com base no seu contributo principal para a compreensão do comportamento vocacional e da construção da carreira. Claro que, as teorias podem ser expandidas para conceptualizar outros componentes do modelo, embora isto não represente a melhor atitude. Tendo procedido ao alinhamento de cada um dos elementos da análise estrutural com uma teoria de carreira correspondente, estamos agora prontos para integrar estes elementos num modelo de intervenção de carreira.

Intervenção de carreira

A Figura 2 mostra um esquema que aplica a teoria de análise estrutural de Wagner (1971) ao domínio vocacional. Este eu exterior, ou repertório adaptativo para os nossos propósitos a partir de agora, pode ser designado por *eu vocacional*. O termo vocacional foi seleccionado para coincidir com a utilização que Crites (1969) faz do termo “ocupacional” para traduzir estímulos ambientais e de “vocacional” designar as respostas comportamentais. À medida que as crianças se desenvolvem, elas são introduzidas na cultura através das expectativas sociais, a que nós chamamos tarefas de desenvolvimento, as quais são inicialmente transmitidas pela família e posteriormente por instituições sociais como a igreja e a escola. As tarefas de desenvolvimento vocacional e os seus agentes condicionam o indivíduo a assumir que o significado da vida consiste em cooperar e contribuir para o bem comum. As sociedades ocidentais estipulam três papéis nucleares através dos quais os indivíduos podem cooperar e contribuir: trabalho,

amizade e amor. O compromisso com estes papeis constitui o foco da investigação de Super (1990) no que concerne à saliência dos papéis. As setas entre o eu vocacional e ambiente representam, respectivamente e tomando o argumento persuasivo de Crites (1969) acerca da precisão da terminologia, *estímulos ocupacionais* (<-) e *respostas vocacionais* (->).

Figura 2. Um modelo para compreender as teorias de carreira



Com base na autoreflexão que a linguagem torna possível, o indivíduo eventualmente constrói e subsequentemente desenvolve um eu-introspectivo, ou um *eu de carreira* para os nossos propósitos a partir de agora. O termo carreira foi seleccionado no seguimento das propostas de teóricos como as de Hughes (1958) e Miller-Tiedeman e Tiedeman (1985) que explicam o sentido subjectivo da carreira como uma estrutura autoreflexiva. O eu de carreira adiciona a autoconsciência ao conhecimento ambiental do eu-vocacional. O pensamento e o seu produto, o eu de carreira, permitem que os indivíduos produzam um sentido e que utilizem este processo de produção de sentido para orientar o seu próprio comportamento de um modo proactivo e não apenas como uma mera reacção aos estímulos ambientais. A perspectiva alargada do eu de carreira permite que a pessoa desenvolva temas de vida, valores estáveis, e objectivos a longo prazo com os quais a psicologia vocacional lida através da utilização de construtos tais como os de carreira subjectiva (Hughes, 1958) e de autoconceito (Super, 1963).

O eu de carreira é um subconjunto organizado do universo cognitivo de uma pessoa, permitindo-lhe identificar e discriminar os papéis de trabalho que constituem uma experiência fulcral. Por isso, esta estrutura permite

realizar escolhas coerentes entre alternativas comportamentais. Enquanto que o objectivo do comportamento vocacional consiste em responder a tarefas e situações vocacionais, o objectivo da interiorização de carreira consiste em promover o ajustamento adaptativo do comportamento vocacional. A interiorização da carreira opera no sentido de (a) promover a consciencialização da trajectória vocacional através do tempo, (b) promover o autocontrolo, (c) impor intenção e direcção ao comportamento vocacional, e (d) avaliar os resultados relativos a aquele ajustamento adaptativo.

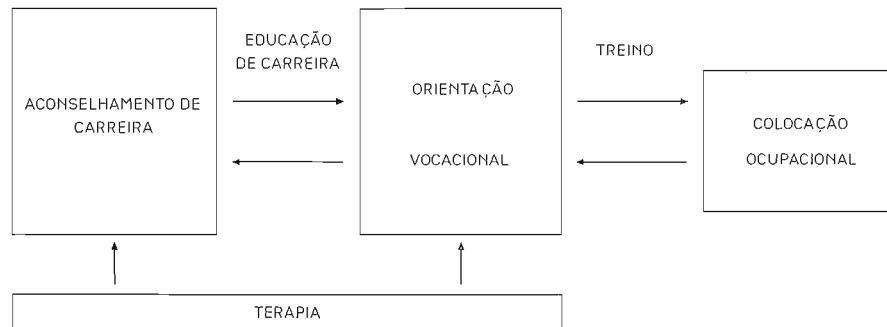
Quando confrontados pelo meio com escolhas comportamentais, os sujeitos podem usar o eu de carreira para responderem com uma tomada de decisão reflectida. O comportamento pode ser precipitado pelo ambiente ou pode ser auto-iniciado. As setas entre o ambiente (trabalho, amigos, e amor) e o eu-vocacional traduzem os estímulos ocupacionais, as tarefas de desenvolvimento e as respostas vocacionais, implicando ainda determinismo recíproco. As interacções que estas setas representam são consideradas pelo seu nível de congruência ou correspondência. As setas entre o eu vocacional e o eu de carreira traduzem crenças, atitudes e competências de carreira pertinentes para a escolha e desenvolvimento de carreira e implicam pensamento recursivo. As interacções traduzidas por estas setas são consideradas em termos do seu nível de maturidade ou adaptabilidade. Os dois conjuntos de setas indicam a modulação interactiva que ocorre entre as partes do esquema.

Em suma, os elementos principais do modelo são as duas estruturas que constituem o foco da avaliação da pessoa – o eu-vocacional e o eu de carreira – e é a interacção entre ambas, bem como a interacção com o mundo de trabalho que constitui o foco da avaliação do problema.

Um modelo de serviços de carreira

Procedamos agora à aplicação do modelo à intervenção de carreira. Coloquei os diferentes serviços de carreira juntamente com a teoria de carreira correspondente que apoia cada um dos serviços, numa secção separada do modelo tal como se representa na Figura 3. O modelo revela a coerência existente entre os serviços. Os serviços são definidos como colocação ocupacional, orientação vocacional, aconselhamento de carreira, educação para a carreira, terapia ocupacional, e treino adaptativo ao posto de trabalho. Cada um destes serviços baseia-se numa teoria de carreira diferente porque cada um deles aborda problemas relativamente distintos.

Figura 3. Um modelo para os serviços de carreira



Colocação. O serviço de colocação corresponde à secção do modelo relativa ao ambiente (i.e., papéis de trabalho, amizade, e amor). A colocação ocupacional ajuda os indivíduos que escolheram um domínio ocupacional a assegurarem uma colocação nessa ocupação. Ajuda os clientes a negociarem com a estrutura de oportunidades sociais, através da recolha da informação, da redacção de currículos, da construção de redes sociais de apoio, da procura de empregos e da preparação para entrevistas. Este serviço enfatiza o treino de aptidões sociais. Os Psicólogos vocacionais que providenciam serviços de colocação utilizam a teoria da aprendizagem social de Krumboltz e colaboradores para reduzir a ansiedade associada à procura de emprego, promoverem a assertividade, desmistificarem crenças irracionais, induzirem o comportamento exploratório, promoverem competências sociais e comportamentos autovalorativos. O trabalho de colocação funciona melhor com clientes que estão prontos para implementarem uma escolha, quer dizer, aqueles que já se comprometeram com um domínio ocupacional e nele procuram uma colocação profissional. Porém, os serviços de colocação não se revelam tão eficazes com clientes que não têm uma escolha em mente. Estes necessitam de uma orientação que os ajude a especificarem uma escolha.

Orientação. O serviço de orientação corresponde ao eu vocacional. A orientação vocacional ajuda os indivíduos indecisos a avaliarem o seu repertório comportamental e a traduzi-lo em escolhas vocacionais. Ajuda os clientes a identificarem mais opções e a realizarem escolhas aplicando a venerável tríade de Parsons (1909) que consiste na clarificação de interesses e aptidões, na exploração de domínios e níveis ocupacionais congruentes e

na especificação de alternativas vocacionais apropriadas. Este serviço enfatiza as técnicas de orientação.

Os Psicólogos que praticam a orientação vocacional utilizam a teoria traço-e-factor, tal como foi inicialmente proposta por Parsons (1909) e posteriormente por Holland (1997), para interpretar inventários de interesse e testes de aptidões, proporcionarem informação educacional e vocacional, incentivarem a exploração e sugerirem escolhas ajustadas. A orientação, que essencialmente traduz autoconceitos para títulos ocupacionais, funciona melhor com indivíduos que possuem identidades vocacionais claras e estáveis. Aqueles que não conseguem responder de uma forma confiante e coerente a perguntas como “Quem sou eu?” e “O que é que eu quero?” não estão preparados para fazerem escolhas ajustadas, razão pela qual necessitam que um psicólogo os ajude a cristalizarem um autoconceito de carreira e a perspectivarem uma carreira subjectiva.

Aconselhamento. O serviço de aconselhamento corresponde ao eu de carreira. O aconselhamento de carreira facilita a autoreflexão e a reestruturação cognitiva em clientes que precisam de consolidar e aprofundar os seus valores e perspectivas. Ajuda os clientes a elaborarem os seus autoconceitos através da introspecção e da discussão das suas carreiras subjectivas (Hughes, 1958). Os psicólogos que fazem aconselhamento utilizam modelos autoreflexivos desenvolvidos pela psicologia do eu, pela psicologia centrada no cliente, pelas terapias cognitivas, e outros modelos que conceptualizam o eu e que clarificam as escolhas através de actividades de atribuição de sentido como sejam a clarificação de valores, exercícios de formação da identidade e a análise das narrativas de vida. O aconselhamento funciona melhor com clientes que querem aprender mais sobre as suas perspectivas subjectivas de vida, que pretendem articular os seus autoconceitos, ou que precisam de cristalizar as preferências relativas ao domínio ocupacional e níveis de capacidades. Porém, o aconselhamento não funciona tão bem com os clientes que precisam de implementar este autoconhecimento, uma vez que estes necessitam de educação para a carreira.

Educação. Na Figura 2, o serviço de educação corresponde às setas entre o eu vocacional e eu de carreira. A educação para a carreira ajuda os indivíduos que encontram dificuldades no estabelecimento das suas opções subjectivas de carreira (eu de carreira) através do seu comportamento vocacional objectivo (eu vocacional). Ajuda estes clientes a desenvolverem atitudes de autogestão tais como a antecipação e a autonomia, assim como competências de planeamento e de tomada de decisão. Corrige as suas crenças

e interpretações irracionais discutindo ainda as dificuldades decisórias. Aumenta, igualmente, a sua prontidão para lidar com tarefas de desenvolvimento vocacional. Os psicólogos que prestam serviços de educação para a carreira utilizam deliberadamente modelos de educação psicológica e de aconselhamento desenvolvimentista para orientarem os indivíduos para as tarefas de desenvolvimento e promoverem as competências e atitudes que os preparem para lidar com essas tarefas. A educação para a carreira resulta melhor com clientes que pretendem aprender a gerir melhor a sua motivação e a implementar os seus autoconceitos. Porém, a educação para a carreira não resulta tão bem com clientes que experienciam problemas motivacionais. Os clientes com este tipo de problemas necessitam de terapia.

Terapia. O serviço de terapia corresponde, no modelo da Figura 2, ao sector dos motivos. A terapia orientada para o trabalho ajuda os indivíduos com perturbações no desenvolvimento de uma identidade vocacional clara e estável a examinarem aquilo de que necessitam para se sentirem seguros. Focaliza-se no drama das relações recorrentes, para ajudar os clientes a analisarem motivos pessoais, a identificarem um problema central e a modificarem motivações distorcidas. Os psicólogos vocacionais, que aplicam as terapias breves, procuram integrar modelos de aconselhamento pessoal e de carreira (Blustein, 1987; Subich, 1993) e usam a aliança terapêutica (Bordin, 1979) para modificar a estrutura de personalidade. A terapia resulta melhor com clientes cujo excesso de indecisividade, ansiedade e conflitos contrariam os seus esforços para formarem uma identidade vocacional com significado pessoal. Porém, a terapia breve não está tão indicada para clientes com psicopatologias graves que por tal razão necessitam de tratamento mais extensos.

Treino. O serviço de treino corresponde às setas entre o eu vocacional e os papéis ambientais. O treino para a progressão de carreira ajuda os indivíduos que se confrontam com problemas de ajustamento à situação ocupacional a aprenderem mecanismos adaptativos mais funcionais. Utiliza o mentorado, o ensaio, e o treino para ajudar os clientes a adaptarem-se à cultura organizacional, a dominarem as responsabilidades subjacentes ao emprego e a interagirem com os colegas de trabalho. Também ajuda os indivíduos a solucionarem os conflitos entre trabalho e a família (Savickas, 1991). Os psicólogos vocacionais que fazem treino para a progressão de carreira utilizam a teoria sistémica e a teoria do desenvolvimento organizacional para mentorarem os indivíduos. O treino para a carreira resulta melhor com clientes que estejam nos extremos do ajustamento, sejam aqueles que

necessitam de ajuda para entrar no mundo do trabalho através do treino em competências de vida (Adkins, 1970), sejam aqueles que precisam de ajuda para progredirem nas suas carreiras através do mentorado (Carden, 1990). Será desnecessário dizer que todas as pessoas podem recorrer a um treinador de vez em quando.

Esta secção apresentou um modelo para a compreensão das teorias de carreira. O modelo associa as perspectivas singulares dos autores de teorias de carreira num modelo que descreve as múltiplas perspectivas da intervenção prática no domínio da psicologia de carreira. Ao fazê-lo, contribui para o enriquecimento da prática da intervenção de carreira, ao afirmar uma coerência entre os distintos serviços de carreira. A aplicação sistemática do modelo coerente de serviços de carreira pode fazer progredir os actuais esforços que vão no sentido de conceber melhores meios de ajustamento dos clientes às intervenções.

Um modelo para avaliação de carreira

A Figura 3 apresenta uma representação esquemática do modelo de serviços de carreira que os psicólogos proporcionam para a promoção do desenvolvimento vocacional e do ajustamento ao trabalho. Nesta secção, descrevo o tipo de avaliação de carreira que corresponde a cada um dos serviços de carreira que integram esse modelo. Na história de psicologia vocacional, houve sempre um forte vínculo entre teoria, prática e avaliação. Cada teoria concentra-se num tipo particular de intervenção de carreira e, com o passar do tempo, produz as correspondentes técnicas de avaliação vocacional. Originalmente, as técnicas de avaliação definiram operacionalmente serviços de orientação e, por isso, foram primeiro abordadas as aptidões e depois os interesses. Desenvolvimentos teóricos posteriores conduziram aos instrumentos de avaliação para a educação e aconselhamento de carreira assim como para o ajustamento ao trabalho. Tendo em consideração a sua precedência histórica, começarei esta secção discutindo os instrumentos e as técnicas de avaliação que são usadas em orientação vocacional.

A avaliação para a orientação vocacional. Uma vez que a orientação vocacional incide na auto-avaliação, na informação ocupacional e no ajustamento entre as duas ela centra-se essencialmente na competência e inclinação do sujeito para o papel de trabalho. As dimensões fundamentais deste ajusta-

mento são os interesses, na medida em que se relacionam com o campo ocupacional, e as capacidades na medida em que se relacionam com o nível ocupacional. As capacidades traduzem aquilo que a pessoa “pode fazer” enquanto que os interesses traduzem aquilo que a pessoa “gosta de fazer”. A avaliação das capacidades pode tomar muitas direcções diferentes. Alguns psicólogos preferem centrar-se no nível de capacidade geral e por isso utilizam testes de inteligência individual tais como a *Wechsler Adult Intelligence Scale* (Matarazzo, 1972; Tulsy, Saklofske, Wilkins, Weiss, 2001) ou testes de grupo tais como o *Wonderlic Personnel Test* (Bell, Matthews, Lassister, & Leverett, 2002) e a *Multidimensional Aptitude Battery* (Vernon, 2000). Outros psicólogos preferem centrar-se em capacidades específicas que se relacionam directamente com tipos particulares de ocupações e por isso usam instrumentos, ou partes de instrumentos, como o *Differential Aptitude Test* que avalia aptidões como o raciocínio numérico, o raciocínio verbal, o raciocínio abstracto, o raciocínio mecânico, o raciocínio espacial e a velocidade e precisão no processamento de texto. Há ainda outros psicólogos que avaliam as capacidades através da utilização de medidas de auto-avaliação tais como o *Ability Explorer* (Harrington & Harrington, 2001) e *Estimating Your Career-Related Abilities* (Prediger, 2002). Apesar das diferentes preferências dos psicólogos, todas estas medidas avaliam qual o nível ocupacional que o indivíduo pode vir a ser capaz de atingir. No presente volume, a avaliação da inteligência é abordada pelo Professor Leandro de Almeida e avaliação de aptidões pela Professora Helena Rebelo Pinto.

Para tratar do campo ocupacional, os psicólogos avaliam os interesses (Savickas & Spokane, 1999). Existem duas abordagens gerais de avaliação dos interesses. A primeira abordagem centra-se no eu vocacional através da avaliação dos interesses básicos em actividades gerais tais como mecânica, ar livre, ciência, literatura, música, arte, persuasão, serviço social, trabalho administrativo e cálculo (Kuder, 1977). Chamo a estes interesses ou preferências vocacionais porque se centram em papéis genéricos de trabalho. Pelo contrário, a segunda abordagem de avaliação dos interesses focaliza-se na correspondência entre o eu-vocacional e papéis ocupacionais específicos através da avaliação do grau de semelhança com trabalhadores empregados em diferentes ocupações. Chamo a estes interesses ocupacionais. O primeiro inventário a fazer isto foi o venerável *Vocational Interest Blank* (Strong, 1927) que proporciona pontuações que indicam o grau de semelhança de um cliente com pessoas empregues em determinadas ocupações. É de

salientar que este tipo de resultado não indica realmente interesses, limita-se a indexar a semelhança com tipos de grupos ocupacionais. Versões contemporâneas destes “resultados ocupacionais” encontram-se incluídas em medidas como o *Strong Interest Inventory* (Harmon, Hansen, Borgen, & Hammer, 1994). e o *Campbell Interest and Skills Inventory* (Campbell, Hyne, & Nilsen, 1992). Estes dois inventários incluem escalas que também avaliam interesses vocacionais em actividades básicas, razão pela qual proporcionam medidas simultaneamente do eu-vocacional e da semelhança entre eu exterior e grupos ocupacionais no mundo do trabalho. Holland (1997) simplificou este processo de ajustamento através da construção do *Self-Directed Search* para medir a semelhança com seis tipos de personalidade vocacional, RIASEC, em vez de grupos ocupacionais específicos. O *Personal Globe Inventor* (Tracey, 2002; <http://courses.ed.asu.edu/tracey/To%20download.txt>) acrescenta a dimensão do prestígio aos tipos de personalidade vocacional de Holland (1997), para construir um modelo esférico e avaliar os interesses. Neste livro, a avaliação dos interesses é abordada pela Professora Lígia Mexia Leitão e pelo Professor José Pacheco Miguel.

A avaliação para o aconselhamento de carreira. O aconselhamento de carreira tem como objectivo desenvolver os autoconceitos vocacionais. Centra-se na clarificação dos valores e na interpretação do significado das experiências vocacionais. Este autoconhecimento e o sentido do objectivo de vida resultam do desenvolvimento do eu-vocacional do sujeito, e por seu turno, orientam eventualmente o comportamento vocacional. O aconselhamento de carreira aborda os objectivos e o significado da vida. Mais do que a avaliação objectiva das capacidades e interesses tal como nós fazemos para na orientação vocacional, a avaliação para o aconselhamento de carreira avalia os objectivos e valores subjectivos (Savickas, 1995). Claro que, os interesses e os valores estão relacionados. Por exemplo, nós podemos conceptualizar os valores carreira como “interesses gerais” do eu de carreira que o eu vocacional eventualmente expressa como “interesses específicos”. Neste sentido, os valores representam **aquilo** que uma pessoa espera alcançar e os interesses representam **o modo como** a pessoa os planeia alcançar.

A avaliação de valores do trabalho tem utilizado tradicionalmente inventários como o *Work Values Inventory* (Super, 1973), que se centra apenas nos valores satisfeitos somente no papel do trabalho, ou o *Values Inventory* (Super & Nevill, 1986), que se centra nos valores que podem ser gratificados em muitos dos principais papéis de vida incluindo o trabalho,

a família, a comunidade, a educação, e o lazer. O *Values Inventory* parece ser mais útil no planeamento de vida enquanto que o *Work Values Inventory*, com a sua focalização mais restrita, é mais útil quando se dirige a atenção apenas para o planificação do papel do trabalho. No volume presente, a avaliação de valores é abordada pela Professora Maria Eduarda Duarte.

Para além dos inventários de valores, a avaliação do eu de carreira pode-se centrar no funcionamento motivacional implicado na passagem da representação à acção, procurando analisar os objectivos pessoais dos sujeitos quer a um nível mais global ou molar, quer a um nível mais específico ou molecular, procurando igualmente compreender as suas crenças de auto-eficácia, tanto no que concerne ao processo, como no que concerne ao conteúdo da carreira, bem como aos seus estilos de controlo da acção planificada, a percepção de barreiras internas e externas e as suas modalidades típicas de atribuição causal relativamente ao resultado da acção empreendida em contextos de apreensão do sentido do trabalho no trajecto pessoal de vida (Betz, 2001; Betz & Luzzo, 1996; Cantor & Zirkel, 1990; Dornyei, 2000; Little, 1989; Savickas, 2002). Neste volume a avaliação da motivação de carreira é tratada pela Professora Maria Paula Paixão.

A avaliação para a terapia ocupacional. Enquanto que os interesses se situam a um nível mais superficial da personalidade, e os valores numa área intermédia, as necessidades residem no seu nível mais profundo. Deste modo, ao fazer-se terapia ocupacional, a avaliação normalmente centra-se no porquê do comportamento. A terapia para promover o ajustamento ao trabalho normalmente centra-se no desenvolvimento da personalidade e das competências interpessoais. A avaliação da personalidade ocupacional tende a apoiar-se quer em medidas objectivas como a *Personality Research Form* (Vernon, 2000) ou em medidas projectivas como o *Thematic Apperception Test* (Teglasi, 2001) e o *Sentence Completion Blank* (Baggaley & Dole, 1977). Outros testes de personalidade que se tornaram de algum modo populares na avaliação para a terapia ocupacional são o *Sixteen Personality Factor Questionnaire* (16PF; Schuerger, 1995) e medidas do modelo dos cinco factores de personalidade (Costa, McCrae, & Kay, 1995; Salgado, 1997).

A avaliação para a educação para a carreira. A Educação para a carreira procura ajudar os clientes a estruturarem melhor as suas intenções subjectivas (eu de carreira) através do comportamento realista e intencional

(eu vocacional). A avaliação para a educação para a carreira tem-se centrado tradicionalmente na avaliação do problema avaliando a adaptabilidade de carreira, ou seja, a prontidão para realizar escolhas de carreira realistas e para dominar as tarefas de desenvolvimento vocacional. Esta prontidão pode ser avaliada positivamente em termos de quantidade de informação e de exploração ou pode ser avaliada negativamente em termos de dificuldades decisórias e no grau de irrealismo. A educação para a carreira centra-se no aumento da adaptabilidade, razão pela qual as avaliações deverão geralmente identificar as atitudes, convicções e competências que é necessário desenvolver ou alterar.

Os psicólogos utilizam duas abordagens diferentes na avaliação da adaptabilidade de carreira com grupos ou com sujeitos individuais (Savickas, 2000). A primeira abordagem é de averiguação. Os Psicólogos podem usar a *Vocational Identity Scale* (Holland, Johnston, & Asama, 1993) ou a *Career Decision Scale* (Osipow & Winer, 1996) para averiguar o nível de adaptabilidade. Estes breves dispositivos de averiguação avaliam a identidade vocacional e indicam até que ponto um cliente se encontra preparado para a orientação ou se necessita primeiro de aconselhamento de carreira. Indivíduos que possuam uma identidade vocacional clara e estável estão prontos para realizar escolhas significativas, e por isso estão prontos para beneficiar da orientação vocacional. Uma identidade vocacional confusa e instável sugere uma falta de prontidão. Esta situação requer uma segunda abordagem, ou seja, uma avaliação mais compreensiva do problema para determinar o que está a atrasar essa prontidão. Isto pode ser feito com medidas do desenvolvimento de carreira tais como o *Career Development Inventory* (Savickas & Hartung, 1996) e o *Career Maturity Inventory* (Crites & Savickas, 1996) ou com medidas de cognição social como a *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (Betz & Luzzo, 1996) e *Career Beliefs Inventory* (Krumboltz & Vosvick, 1996). Os resultados desta avaliação irão indicar tópicos para a educação para a carreira, tais como as atitudes, crenças, e competências que devem ser desenvolvidas para lidar com as dificuldades que vão sendo encontradas. Estes instrumentos também são muito úteis no pré e pós teste para avaliar programas escolares de educação para a carreira e em *workshops* de planificação da carreira no ensino superior. No presente volume, a avaliação da indecisão de carreira é tratada pelo Professor José Tomás da Silva e a avaliação do desenvolvimento de carreira é tratada pela Professora Maria do Céu Taveira.

A Avaliação para o treino para a progressão de carreira. O treino é um serviço de apoio cada vez mais solicitado e focaliza-se na interacção entre o eu-vocacional e os papéis trabalho, ajudando os indivíduos a lidar com as tarefas de desenvolvimento que a sociedade estrutura para ligar a relação entre indivíduos e trabalho, assim como para ajudar as pessoas a resolverem os problemas que encontram no ajustamento às suas ocupações. O treino desenvolvimental encoraja os indivíduos a satisfazerem as expectativas sociais através do empenhamento em comportamentos adaptativos tais como a exploração, a tomada de decisão e a planificação. Às vezes os treinadores utilizam a educação para a carreira para ajudar o desenvolvimento de atitudes, crenças e competências que predisponham o eu-vocacional a agir de determinada maneira. A distinção entre o treino e a educação para a carreira reside no facto de que esta se centra em atitudes e competências que modelam as tendências de resposta disposicional do eu-vocacional, enquanto que o treino consiste numa relação desenvolvimental que se centra em comportamentos. Por exemplo, uma atitude antecipatória de planificação é uma atitude enquanto que planificar é um comportamento.

A avaliação para o treino desenvolvimental centra-se na identificação das tarefas de desenvolvimento vocacional que um indivíduo está a enfrentar ou em vias de vir a enfrentar. À semelhança da avaliação para educação para a carreira, a avaliação para o treino envolve a avaliação do problema e não a avaliação da pessoa. Os problemas são aqueles que as pessoas encontram quando tentam lidar com as tarefas de desenvolvimento relativas à estabilização, consolidação e manutenção numa posição ocupacional. Existem vários inventários úteis na avaliação para o treino incluindo o *Adult Career Concerns Inventory* (Cairo, Kritis, & Myers, 1996) que avalia se o indivíduo está preocupado com problemas que envolvam exploração, estabilização, manutenção, ou desvinculação de uma posição ocupacional. Outro instrumento é o *Career Mastery Inventory* (Crites, 1996) que avalia problemas de ajustamento ao trabalho bem como a estabilização, a consolidação e a progressão numa ocupação. Uma abordagem relacionada centra-se na avaliação da ética de trabalho do indivíduo, usando por vezes o *Multidimensional Work Ethic Profile* (Miller, Woehr, & Hudspeth, 2002) que avalia a autoconfiança, moralidade, lazer, dureza do trabalho, centralidade do trabalho, desperdício de tempo e adiamento de gratificações. Alguns dos responsáveis por este tipo de treino utilizam várias medidas de *stress* ocupacional tais como o *Occupational Stress Inventory* (Spokane & Ferrara, 2001) que tem três conjuntos de escalas para avaliar o *stress*

ocupacional, a tensão relativa ao *stress* vocacional e o esforço para lidar com a carreira.

A Avaliação para a colocação ocupacional. A colocação ocupacional ajuda os clientes a assegurarem um emprego através da recolha de informação, da elaboração do *curriculum*, da construção de redes sociais de apoio, da procura de emprego e da preparação para entrevistas de emprego. Existem muito poucos instrumentos que lidam directamente com o problema da avaliação que é relevante para o serviço de colocação. Medem a ansiedade relativa à procura de emprego e a quantidade de comportamento exploratório pertinente para essa procura. A ansiedade pode ser avaliada com o *Assertive Job-Hunting Survey* (Becker, 1980) ou o *Inventory of Anxiety in Decision Making* (Mendonça & Less, 1976). Ambos os instrumentos avaliam tipos comuns de reacções e sentimentos pessoais que os clientes podem experienciar durante o processo de procura de emprego. O comportamento exploratório pode ser medido com vários instrumentos diferentes. O *Career Exploration Survey* (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983) mede comportamentos de procura de carreira, reacções à exploração e crenças acerca da exploração na medida em que estas se relacionam com a informação sobre ocupações, empregos e organizações. O *Vocational Exploratory Behavior* (Jones & Krumboltz, 1970) avalia o que o cliente fez durante a última semana relativamente à exploração de diferentes cursos ocupações e vocações. Saks e Ashforth (2000) num relatório de investigação sobre o comportamento de procura de emprego, descreveram medidas de confiança e esforço na procura de emprego a que chamaram, respectivamente, *Job-Search Self Efficacy Scale* e *Job-Search Intensity Scale*. Estas medidas de ansiedade e exploração são úteis na avaliação do modo como o indivíduo aborda a procura de um emprego e na concepção de uma intervenção de ajuda aos sujeitos que lhes permita assegurar os seus postos de trabalho.

conclusão

Este capítulo introduz o presente livro sobre avaliação vocacional apresentando um modelo conceptual que os psicólogos podem usar para organizar o seu pensamento sobre os diferentes tipos de instrumentos de avaliação e do modo como cada um deles serve a prática de intervenção de carreira. O modelo para os serviços de carreira, ao incluir simultaneamente a avaliação e a intervenção, ajuda os psicólogos a explicarem como as

diferentes teorias de carreira se centram em diferentes tipos de clientes, distingue entre os principais tipos de intervenções de carreira, reconhece os tipos de inventários e os testes pertinentes para cada intervenção e selecciona os instrumentos que fornecem a informação pretendida. Para além disso, o modelo diferencia a avaliação da pessoa utilizada na orientação, no aconselhamento e na terapia, da avaliação do problema utilizada na educação, no treino e na colocação. Dada esta perspectiva conceptual, é agora tempo para aprofundar a leitura acerca das medidas que cada autor dos vários capítulos apresenta ao explicar o tipo de avaliação através da referência às suas características juntamente com as respectivas fundamentações, qualidades psicométricas e aplicações mais comuns.

Referências bibliográficas

- ADKINS, W. (1970). Life skills: Structured counseling for the disadvantaged. *Personnel & Guidance Journal*, 49, 108-116.
- ALKHADHER, O., CLARKE, D. D., & ANDERSON, N. (1998). Equivalence and predictive validity of paper-and-pencil and computerized adaptive formats of the Differential Aptitude Tests. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 71, 205-217.
- BAGGLEY, A. R., & DOLE, A. A. (1977). Life goals and academic interests as predictors of extracurricular activities of secondary school sophomores. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 172-180.
- BECKER, H. A. (1980). The Assertive Job-Hunting Survey. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13, 43-48.
- BELL, N. L., MATTHEWS, T. D., LASSISTER, K. S., & LEVERETT, J. P. (2002). Validity of the Wonderlic Personnel Test as a measure of fluid or crystallized intelligence: Implications for career assessment. *North American Journal of Psychology*, 4, 113-120.
- BETZ, N. (2001). Career Self-Efficacy. In F. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology. A Volume in Honor of Samuel H. Osipow*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BETZ, N. E., & LUZZO, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 13-428.
- BLUSTEIN, D. L. (1987). Integrating career counseling and psychotherapy: A comprehensive treatment strategy. *Psychotherapy*, 24, 794-799.
- BORDIN, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 16, 252-260.

- BORDIN, E. S. (1984). Psychodynamic models of career choice and satisfaction. In D. BROWN & L. BROOKS (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 194-136). San Francisco: Jossey-Bass.
- CAIRO, P. C., KRITIS, K. J., & MYERS, R. M. (1996). Career assessment and the Adult Career Concerns Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 189-204.
- CAMPBELL, D. P. (1995). The Campbell Interest and Skill Survey (CISS): A product of ninety years of psychometric evolution. *Journal of Career Assessment*, 3, 391-410.
- CANTOR, N. & ZIRKEL, S. (1990). Personality, cognition, and purposing behavior. In L. PERVIN (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford.
- CARDEN, A. (1990). Mentoring and adult career development. *The Counseling Psychologist*, 18, 275-299.
- COSTA, P. T. Jr., MCCRAE, R. R., & KAY, G. C. (1995). Persons, places, and personality: Career assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Career Assessment*, 3, 123-139.
- CRITES, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- CRITES, J. O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- CRITES, J. O. (1996). Assessment and counseling for career mastery. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 237-250). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing/Consulting Psychologists Press.
- CRITES, J. O., & SAVICKAS, M. L. (1996) Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 131-138.
- DORNYEI, Z. (2000). Motivation in action: towards a process oriented conceptualisation of student motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 4, 519-532.
- HARMON, L. W., & HANSEN, J. I. C., BORGES, F. H., & HAMMER, A. L. (1994). *Strong Interest Inventory: Applications and technical guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- HARRINGTON, T. F. & HARRINGTON, J. (2001). A new generation of self-report methodology and validity evidence for the Ability Explorer. *Journal of Career Assessment*, 9, 41-48.
- HOLLAND, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- HOLLAND, J. L., JOHNSTON, J. A., & ASAMA, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1, 1-12.

- HUCHES, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe, IL: The Free Press.
- JONES, B. C., & KRUMBOLTZ, J. D. (1970). Stimulating vocational exploration through film-mediated problems. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 107-114.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Cranston, RI: Carroll.
- KRUMBOLTZ, J. D., & VOSVICK, M. A. (1996). Career assessment and the Career Beliefs Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 345-361.
- KUDER, F. (1977). *Activity interests and occupational choice*. Chicago: Science Research Associates.
- LENT, R. W., BROWN, Steven D., & HACKETT, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates *Career choice and development* (4th ed.; pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- LITTLE, B. (1989). Personal projects analysis: trivial pursuits, magnificent obsessions and the search of coherence. In D. BUSS & N. CANTOR (Eds.), *Personality Psychology. Recent Trends and Emerging Directions*. New York: Springer-Verlag.
- LOFQUIST, L. H., & DAWIS, R.V. (1991). *Essentials of person- environment correspondence counseling*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MATARAZZO, J. (1972) Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- MENDONÇA, J. D., & LESS, T. F. (1976). Counseling for indecisiveness: Problem-solving and anxiety-management training. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 339-347.
- MILLER, M. J., WOEHR, D. J., & HUDSPETH, N. (2002). The meaning and measurement of work ethic: Construction and initial validation of a multidimensional inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 451-489.
- MILLER-TIEDEMAN, A., & TIEDEMAN, D. (1985). Educating to advance the human career during the 1980's and beyond. *Vocational Guidance Quarterly*, 34, 15-30.
- OSIPOW, S. H., & WINER, J. L. (1996). The use of the Career Decision Scale in Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 4, 117-130.
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a vocation*. New York: Agathon Press.
- PREDIGER, D. J. (2002). Abilities, interests, and values: Their assessment and their integration via the World-of-Work Map. *Journal of Career Assessment*, 10, 209-232.
- ROE, A. (1984). Personality development and career choice. In D. BROWN & L. BROOKS (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 31-53). San Francisco: Jossey-Bass.

- SAKS, A. M. & ASHFORD, B. E. (2000). Change in job search behaviors and employment outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 277-278.
- SALGADO, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30-43.
- SAVICKAS, M. L. (1991). The meaning of work and love: Career issues and interventions. *Career Development Quarterly*, 39, 315-324.
- SAVICKAS, M. L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3, 188-201.
- SAVICKAS, M. L. (1997). Constructivist career counseling: Models and methods. In R. NEIMEYER & G. NEIMEYER (Eds.), *Advances in personal construct psychology, Volume 4* (pp. 149-182). Greenwich, CT: JAI Press.
- SAVICKAS, M. L. (1998). Career style assessment and counseling. In T. SWEENEY (Ed.), *Adlerian counseling: A practitioner's approach* (4th ed.; pp. 329-360). Philadelphia, PA Accelerated Development Press.
- SAVICKAS, M. L. (2000). Assessing career decision making. In C. E. WATKINS, Jr. & V. L. CAMPBELL (Eds.), *Testing and assessment in counseling practice* (2nd ed.; pp. 429-477). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SAVICKAS, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. BROWN and Associates, *Career Choice and Development* (4th ed.) (Pp. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.
- SAVICKAS, M. L., & HARTUNG, P. J. (1996). The Career Development Inventory in review: Psychometric and research findings. *Journal of Career Assessment*, 4, 171-188.
- SAVICKAS, M. L., & SPOKANE, A. R. (1999). *Vocational interests: Their meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing/Consulting Psychologists Press.
- SCHUERGER, J. M. (1995). Career assessment and the Sixteen Personality Factor Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 3, 157-175.
- STUMPF, S. A., COLARELLI, S. M., & HARTMAN, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CEU). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- SPOKANE, A. R., & FERRARA, D. (2001). Samuel H. Osipow's contributions to occupational mental health and the assessment of stress: The Occupational Stress Inventory. *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 79-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- STRONG, E. K., Jr. (1927). *Vocational Interest Blank*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- SUBICH, L. M. (1993). How personal is career counseling [Special issue]. *Career Development Quarterly*, 42 (2).
- SUPER, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Joordan, J. P. *Career development: Self-concept theory* (pp. 17-32). New York: College Entrance Examination Board.

- SUPER, D. E. (1973). The Work Values Inventory. In D. G. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SUPER, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (2nd ed.; pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Nevill, D. D. (1986). *The Values Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- TULSKY, D. S., SAKLOFSKE, D. H., WILKINS, C., WEISS, L. G. (2001). Development of a General Ability Index for the Wechsler Adult Intelligence Scale - Third Edition. *Psychological Assessment*, 13, 566-571.
- TEGLASI, H. (2001). *Essentials of TAT and other storytelling techniques assessment*. New York: Wiley.
- Tracey, T. J. G. (2002). The Personal Globe Inventory: Measurement of the spherical model of interests and competence beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 113-172.
- VERNON, P. A. (2000). Recent studies of intelligence and personality using Jackson's Multidimensional Aptitude Battery and Personality Research Form. In R. D. GOFFIN & HELMES, E. (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy* (pp. 195-212). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- WAGNER, E. (1971). "Structural Analysis: A Theory of Personality Based on Projective Techniques". *Journal of Personality Assessment*, 35, p. 426.
- WATKINS, E., & SAVICKAS, M. L. (1990). Psychodynamic career counseling. In W. B. WALSH, & S. H. OSIPOW (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 79-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.