

Construção e desenvolvimento de um questionário de interesses para a Psicologia

Construction and development of an interests questionnaire for Psychology

RODRIGUES ROSA ISABEL ¹, FERREIRA ARISTIDES ISIDORO ² Y BÁRTOLO-RIBEIRO RUI ³

RESUMO:

O presente trabalho visa construir um instrumento para avaliar os interesses vocacionais dos alunos da licenciatura em Psicologia. A ausência de instrumentos específicos para medir as várias áreas vocacionais levou ao desenvolvimento e elaboração desta escala, que integra 21 itens, decorrentes de uma pesquisa teórica. A amostra é constituída por 573 alunos das diversas licenciaturas em Psicologia, provenientes de nove instituições de ensino superior público e privado, sendo 433 do sexo feminino. Através da metodologia de análise de componentes principais extraíram-se três dimensões: Organizações, Educacional e Clínica, que no total explicam 62.51% da variância. Apesar da escala apresentar bons índices de consistência interna (valores entre .86 e .93), considera-se importante o desenvolvimento de novas investigações de forma a validar e confirmar os resultados obtidos.

Palavras-chave: *Interesses, Psicologia das Organizações, Psicologia Clínica, Psicologia Educacional, Validação.*

1 Universidade Lusíada de Lisboa

Universidade Lusíada de Lisboa | Rua da Junqueira, 188-198 | 1349-001 Lisboa Tel.: +351 213 611 500 | Fax: +351 213 638 307 | E-mail: roisrod@lis.ulusiada.pt

2 ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PEst-OE/EGE/UI0315/2011).

3 ISPA – Instituto Universitário

ABSTRACT:

This paper presents a questionnaire that evaluates the vocational interests of undergraduate Psychology students. The construction and development of this 21 item scale is grounded on a solid theoretical basis and its pertinence derives from the lack of specific tools to measure particular vocational areas. A sample of 573 undergraduate Psychology students (433 women) attending nine different public and private higher education institutions was used. Factorial analyses enabled the examination of organizational, educational and clinical dimensions. These explain 62.51% of the total variance. This scale shows good internal consistency scores (values ranging between .86 and .93). Lastly this paper pinpoints the importance of developing further studies in order to validate and confirm findings.

Key-words: Interests, Organizational psychology, Clinical psychology, Educational psychology, Validation.

INTRODUÇÃO

A ocupação profissional tem sido considerada um dos grandes pólos da vida do indivíduo, pelo que uma escolha adequada acarreta benefícios para as pessoas e para a sociedade (Primi et al., 2000). A escolha profissional assume grande importância, na medida em que envolve a definição de futuras experiências profissionais e proporciona ao estudante condições para uma auto-reflexão que visa uma escolha ajustada e madura (Müller, 1988). Os profissionais que trabalham nesta área podem fazer uso de instrumentos específicos que os ajudem a compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos (Duarte & Rafael, 2008;

Godoy, Noronha, Ambiel, & Nunes, 2008). A importância de uma escolha profissional dentro de uma área de estudo como a Psicologia ou a Medicina tem recebido alguma atenção nos últimos anos (Borges, Savickas, & Jones, 2004; Hartung & Leong, 2005; Zachar & Leong, 1997). Apesar dos diversos estudos, desconhecem-se instrumentos que façam uma diferenciação das áreas dentro dos campos profissionais. Por esta razão, este trabalho tem como objectivo, desenvolver um instrumento de levantamento dos interesses vocacionais nas diferentes áreas da Psicologia. Sendo assim, ao longo desta exposição teórica serão abordados os interesses inseridos nos domínios e áreas tradicionais da Psicologia (Clínica, Organi-

zacional e Educacional), bem como a relação existente entre estas temáticas.

Interesses

O mundo do trabalho que se apresenta ao jovem em fase de escolha da profissão é cada vez mais complexo, o que exige um investimento cada vez mais elevado em relação ao tempo de preparação para o ingresso na actividade profissional (Gonçalves & Barros, 2008). Quanto maior a responsabilidade da profissão escolhida, mais longo e conflituoso tende a ser o período de preparação (Savickas, 2004). A escolha de uma carreira universitária e de uma área de estudos universitários insere-se neste contexto, exigindo preparação adequada tanto para a opção por um curso quanto para o planeamento de carreira do futuro profissional (Bardagi, Bizarro, Andrade, Audibert, & Lassance, 2008; Bueno, Lemos, & Tomé, 2004). Um elevado número de factores influenciam os interesses e aspirações de um indivíduo relativamente à escolha da sua carreira profissional. Neste sentido, os alunos dos mais diversos graus e áreas de ensino debatem-se com dificuldades na escolha de uma profissão ou área de estudos dentro de uma licenciatura. No caso específico dos estudantes de Psicologia, existem dois factores particularmente relevantes: a área de especialidade e o tipo de grau ou ciclo de estudos (Bueno et al., 2004; Cassin, Singer, Dobson,

& Altmaier, 2007; Noronha & Ambiel, 2006). Entre as áreas de especialidade, consideram-se as mais tradicionais da Psicologia, normalmente associadas aos domínios clínicos, educacionais e organizacionais. Com a mudança do paradigma de Ensino Superior associado à revolução da reforma de Bolonha, a frequência de alunos nos 2º e 3º ciclos de estudos tem vindo a aumentar. Daí resultam imensas dúvidas e dificuldades de escolha, que muitas vezes reflectem um mau acompanhamento ao nível da orientação vocacional e profissional (Andrade, Meira, & Vasconcelos, 2002; Savickas, 2003).

A intervenção psicológica junto destas populações é feita com recurso a instrumentos, alguns deles desenvolvidos na base de pressupostos teóricos bastante sólidos. Precisamente, um dos modelos teóricos mais citado na literatura é a teoria sobre a escolha vocacional desenvolvida em 1971 por John Holland. Este modelo denominado hexagonal procura estudar os factores pessoais e ambientais que facilitam ou dificultam o sucesso profissional. O autor defende que os inventários de interesses são inventários de personalidade, pois reflectem expressões da personalidade (Noronha, Freitas, & Ottati, 2003). Neste particular, é fundamental o uso de avaliações precisas e completas que elucidem os alunos a reflectir sobre os seus futuros objectivos ocupacionais. Os questionários de interesses têm como objectivo familiarizar o in-

divíduo com as ocupações adequadas para si, através da comparação dos itens respondidos pessoalmente, com aqueles típicos de pessoas dedicadas a diferentes ocupações.

O modelo hexagonal de Holland sistematiza uma tipologia que sugere seis tipos de perfis de interesse: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C) e são abreviados com a sigla RIASEC (Holland, 1963). O alinhamento das diferentes áreas de interesses resulta na área para a qual os sujeitos serão encaminhados.

Por exemplo, Rosen, Holmberg e Holland (1994) atribuíram o código SIE (Social, Intelectual e Empresarial) para os cursos de Psicologia. No seguimento deste estudo, Rottinghaus, Gaffey, Borgen e Ralston (2006) revelaram uma diversificação dos interesses de Holland segundo o comportamento dos alunos de Psicologia. Essa diferenciação surge em função das áreas da Psicologia, sejam elas, Investigação (ISA), Prática Psicológica (SAE), Educação (SAE), Gestão (ESC), Direito (AEC), Medicina (SIA) ou outras áreas Militares/Legais (RSE).

Sendo a Psicologia uma ciência que abrange, efectivamente, uma grande diversidade de sub-disciplinas e de sub-domínios de estudo e de intervenção, também estabelece relações de proximidade e intersecção com outras ciências, entre as quais a Sociologia, a Antropologia, a Biologia e a Medi-

cina (Ribeiro, 1998). Vários estudos (Cruz & Schultz, 2009; Magalhães, Stralio, Keller, & Gomes, 2001; Wicherts & Vorst, 2010) mostram que a opção pela formação em Psicologia está relacionada com a procura de crescimento pessoal e/ou competência interpessoal, conhecimento psicológico e o desejo de compreender e ajudar o ser humano. Bueno et al., (2004) revelam, ainda, que os estudantes de Psicologia apresentam elevados índices de sensibilidade, abertura à experiência e tolerância à frustração, bem como um forte interesse por actividades sociais em oposição a actividades relacionadas com cálculo.

Relativamente aos contextos de actividade profissional, as áreas mais procuradas no âmbito dos cursos de Psicologia são, como vimos, as referências mais clássicas: a Psicologia Clínica, a Psicologia das Organizações e a Psicologia Educacional (Haselhuhn & Clopton, 2008; Lopes, Palma, Bártolo-Ribeiro, & Cunha, 2011). A Psicologia Clínica é um campo complexo que abarca o comportamento humano e a emoção. Centra-se na avaliação, prevenção, melhoria e reabilitação das problemáticas psicológicas, das deficiências, do comportamento disfuncional e do comportamento nocivo para a saúde, bem como na melhoria e promoção do bem-estar psicológico e físico (Magalhães, 2007; Teixeira, 2004). Neste sentido, procura compreender, prever e avaliar aspectos intelectuais, emocio-

nais, biológicos, psicológicos, sociais e comportamentais do funcionamento humano (Marks, Murray, Evans, & Willig, 2000). O seu principal objectivo é compreender como através de intervenções psicológicas se pode contribuir para melhorar o bem-estar dos indivíduos e das comunidades (Gatchel & Oordt, 2003; Teixeira, 2004).

A Psicologia das Organizações debruça-se sobre o estudo científico do comportamento e processos mentais em contextos organizacionais, bem como sobre a forma de funcionar dessas mesmas organizações em termos estruturais e dinâmicos (Rodrigues, 1994). Procura soluções saudáveis para a relação do homem com o meio, de modo a promover o equilíbrio profissional, pois este garante a sobrevivência da empresa (Sparrow, 1998). Neste sentido, o psicólogo organizacional não tem apenas o dever de solucionar problemas relacionados com o aumento da produção, mas também contribuir para a promoção de competências pessoais e técnicas (Camargo, 2009). Deste modo, estão preparados para trabalhar nas áreas de selecção, integração e reinserção profissional, desenvolvimento e formação, avaliação organizacional e comportamento do consumidor (Laros & Puente-Palacios, 2004).

A Psicologia Educacional consiste na aplicação da Psicologia e dos métodos psicológicos ao estudo do desenvolvimento, aprendizagem, motivação, instrução e avaliação das temáticas que

influenciam a interacção entre o ensino e a aprendizagem (Krapp, 2007). Os psicólogos educacionais utilizam métodos objectivos para testar ideias a respeito dos factores que contribuem para a actualização e descoberta de princípios de ensino e aprendizagem. Desta pesquisa, resultam leis e teorias que são úteis para outros profissionais da educação. Trabalham essencialmente em escolas, internatos, jardins-de-infância, instituições de educação especial e consultórios de orientação escolar/profissional (Crozier, 2009). Em conjunto com educadores e professores, estes profissionais, ajudam nos problemas e dificuldades escolares, bem como na orientação escolar. Focalizam a sua acção não apenas nas necessidades da criança na escola como, também, noutras áreas onde as experiências escolares têm impacto (Gage & Berliner, 1998).

Relação entre os interesses e os domínios e áreas da psicologia

Em termos genéricos, um psicólogo possui uma combinação única de métodos científicos, em conjunto com competências e experiência de trabalho com pessoas que apresentam problemas na vida real (Cobb et al., 2004). Estudam a ciência do comportamento humano e aplicam este conhecimento no seu contexto profissional, que pode ser bastante diversificado, tal como escolas, centros de saúde, hos-

pitais, clínicas, empresas, equipas desportivas, autarquias, prisões, centros de atendimento a toxicodependentes, centros de formação, centros sociais e investigação (Cassin et al., 2007). Segundo Bock (1995), o psicólogo é um profissional, que nas suas diferentes actividades, deve trabalhar para a promoção da saúde. A orientação profissional visa também a promoção da saúde, pois é através da mesma que se criam condições para que as pessoas se conheçam melhor, percebam as suas identificações, adquiram melhores condições de organizar os seus projectos de vida e, consequentemente, façam as suas escolhas profissionais (Cruz & Schultz, 2009).

O desenvolvimento vocacional tem sido conceptualizado, ao longo do tempo, a partir de múltiplas abordagens teóricas, emergindo daí diversos pontos de vista sobre o problema, com incidências incontornáveis na delimitação do seu âmbito, bem como nas estratégias de intervenção para a promoção do mesmo (Bardagi et al., 2008). Muitos são os modelos que procuram explicar a problemática dos interesses e a sua importância para se prever o grau de satisfação que uma pessoa experimenta no desempenho de uma determinada tarefa (Gonçalves, 2000; Nascimento, Manzini, & Bocco, 2006). A prática de orientação vocacional deverá valorizar o indivíduo como

um todo, centrando-se invariavelmente, nas suas próprias características, tais como os interesses, as aptidões ou a personalidade, que têm que ser encaradas como constructos passíveis de serem desenvolvidos e aperfeiçoados à medida que o sujeito se desenvolve (Bueno et al., 2004). A orientação escolar e profissional pretende capacitar e orientar o educando no conhecimento e exploração das suas aptidões, interesses, atitudes, motivações e aspirações, dar a conhecer a realidade sobre as oportunidades do mundo do trabalho (Nunes & Noronha, 2009). Tem ainda, como objectivo consciencializar os alunos acerca das aptidões e habilidades necessárias requeridas para o exercício das diversas profissões e orientá-los para a escolha vocacional que melhor se lhe ajuste (Néri, 1983). Tendo por base a literatura consultada, conclui-se que há características distintas entre os estudantes de Psicologia, no que se refere aos seus interesses, e que essas características muito provavelmente interferem nas escolhas profissionais que esses alunos terão que realizar ao longo da carreira (Bueno et al., 2004; Wicherts & Vorst, 2010). Este estudo, além de contribuir para evidenciar parte dessas características, abre possibilidades para outros estudos e também para intervenções de apoio ao estudante universitário do curso de Psicologia.

MÉTODO

Construção e desenvolvimento do questionário

A construção das questões para avaliação dos interesses teve por base a revisão da literatura (e.g., Cassin et al., 2007; Magalhães, 2007; Rottinghaus et al., 2006;). O desenvolvimento do questionário iniciou-se pela definição dos constructos, distribuídos por três dimensões: Psicologia Clínica, Psicologia das Organizações e Psicologia Educacional. A segunda fase do trabalho consistiu em desenvolver itens para cada uma das referidas dimensões. O questionário na sua versão inicial incluía 73 itens, distribuídos da seguinte forma: 19 itens para a área Clínica; 30 itens para a área Organizacional; e 24 itens para a área Educacional. Numa primeira análise com extracção de factores pelo método de Kaiser (*eigenvalues superiores a um*) foram extraídos 15 factores. Contudo, constatou-se que alguns desses factores estavam apenas associados a um ou dois itens enquanto outros se encontravam saturados em todos os itens. Face aos resultados obtidos, realizou-se uma análise factorial forçada a três factores. Para a selecção dos itens da escala final, seguiram-se os seguintes critérios: validade convergente de cada item com o factor que satura (valor da correlação item-factor igual ou superior a .32), validade discriminante (valor de

diferença entre diferentes correlações igual ou maior que .20) e cada factor ter pelo menos três itens. Por outro lado, constatámos que alguns itens apresentavam um conteúdo semântico diferente, apesar de pertencerem a um mesmo factor. Esses itens foram de igual forma eliminados da matriz de componentes inicialmente desenvolvida.

A escala na sua versão final, após análise às aplicações experimentais, é composta por 21 itens que avaliam as três dimensões inicialmente postuladas: Clínica (7 itens), Organizacional (7 itens) e Educacional (7 itens). Os itens 6, 8, 13, 15, 17, 19 e 21 medem os interesses relacionados com a área Clínica. Os interesses associados à área Organizacional estão associados às questões 2, 9, 12, 14, 16, 18 e 20. Por último, os itens 1, 3, 4, 5, 7, 10 e 11 referem-se a aspectos relacionados com a área Educacional. As respostas são cotadas numa escala tipo Likert com cinco pontos: 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente, 3 - não concordo nem discordo, 4 - concordo parcialmente e 5 - concordo totalmente. As características psicométricas do instrumento serão abordadas com maior detalhe ao longo do capítulo dos resultados.

Procedimento

Previamente à sua aplicação, esta escala foi analisada por dois professores que leccionam a disciplina de Psi-

cometria, para avaliarem a adequação da redacção de itens à compreensão do público-alvo. Foi depois, também aplicado a um grupo de 20 alunos com o objectivo de aferir a dificuldade ou facilidade na compreensão dos itens, bem como a execução da tarefa no seu todo. A administração do instrumento foi colectiva e em contexto de sala de aula e em todas as situações se explicaram os objectivos da pesquisa.

Participantes

A amostra final foi constituída por um total de 573 alunos de 9 estabelecimentos de ensino público e privado, dos 1º, 2º e 3º anos da licenciatura em Psicologia (respectivamente, 35.8%, 29.7% e 32.7%). A idade dos alunos varia entre os 17 e os 57 anos ($M = 23.74$; $DP = 6.25$), sendo 75.6% do sexo feminino. De referir que a amplitude da amostra justifica-se pelo facto dos dados se basearem numa amostra constituída por alunos que frequentam o ensino diurno e pós-laboral. Integraram a amostra estudantes do norte, centro e sul do país, sendo a selecção dos estabelecimentos de ensino feita por conveniência.

RESULTADOS

Para o estudo psicométrico do Inventário de Interesses foi utilizado o programa estatístico *SPSS for Windows* versão 17.0. Os procedimentos de análise

se seguiram as normas gerais para validação de instrumentos psicológicos.

Análise de componentes principais

Para investigar a validade do constructo, com uma versão reduzida da escala, procedeu-se à análise de componentes principais e rotação Varimax. Foi ainda calculado o indicador de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .90$) que demonstrou não existirem problemas de identidade nos dados e que as correlações entre os itens foram suficientes e adequadas. Como critério de extracção dos componentes consideraram-se três procedimentos distintos: i) método de Kaiser-Guttman (valores próprios superiores a 1); ii) análise do scree test e iii) o teste de Velicer (Minimum Average Partial Test-MAP; O'Connor, 2000; Velicer, 1976). A percentagem de variância explicada para os três componentes obtidos foi de 62.51%, sendo este valor considerado como aceitável, pois de acordo com Pasquali (1999) consideram-se valores satisfatórios os situados entre 40 e 60%. De seguida, procedeu-se à análise da matriz de componentes da escala, no intuito de identificar os itens associados aos três componentes extraídos. Da interpretação das estruturas factoriais, obtivemos um primeiro componente que explica 23.51% da variância dos resultados, sendo composto pelos

itens referentes à área Organizacional. O segundo componente apresenta uma variância explicada de 21.10% e corresponde à dimensão Educacional. O terceiro componente com um peso menor diz respeito à dimensão Clínica e

apresenta uma variância explicada de 17.90%. De salientar que as correlações inferiores a .32 foram eliminadas do quadro. Todos os itens que medem as três dimensões possuem elevados índices de saturação nos componentes correspondentes.

Matriz factorial da escala após rotação varimax

Itens	Factor I	Factor II	Factor III
16O. A vida e a dinâmica das organizações atrai-me	.880		
18O. Imagino-me a realizar entrevistas de selecção de pessoas	.842		
20O. Imagino-me a avaliar o desempenho das pessoas numa organização	.839		
14O. Vejo-me a elaborar, executar e avaliar programas de desenvolvimento de recursos humanos	.827		
9O. Gosto de desenvolver estratégias para o sucesso organizacional	.799		
12O. Empenho-me em facilitar os processos de grupo nas organizações	.796		
2O. Interessa-me participar nos processos de selecção e recrutamento de pessoal	.793		
11E. Preocupo-me em desenvolver vias para facilitar a aprendizagem e adaptação dos alunos em geral		.828	
7E. Interesso-me pela elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais do aluno		.812	
4E. Empenho-me para resolver problemas em contexto escolar		.773	
1E. Preocupam-me os problemas escolares e de aprendizagem		.768	
3E. Interesso-me pela reintegração de alunos com dificuldades educativas		.763	
10E. Tenho interesse em colaborar com os outros profissionais no desenvolvimento de programas educativos		.761	
5E. Imagino-me a analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino		.725	
15C. Gosto de ajudar os doentes mentais a melhorarem			.768
17C. Gosto de cuidar de pessoas com doenças mentais			.763
21C. Gosto de diagnosticar e tratar doenças do foro psicológico			.758
13C. Interesso-me por conhecer as várias psicopatologias existentes			.730
6C. Interesso-me pela avaliação e tratamento de pacientes com problemas psicológicos			.719
8C. Pretendo realizar pesquisas sobre comportamento normal e patológico			.669
19C. Gosto de estar com pessoas que me contam os seus problemas			.615
Eigenvalue	4.948	4.430	3.76
% Variância explicada	23.51	21.10	17.90
Alfa de Cronbach	0.93	0.90	0.86

Para melhor compreender a dimensionalidade da estrutura anteriormente obtida, testou-se o modelo com recurso a uma análise factorial confirmatória. Neste sentido, recorreu-se ao software estatístico AMOS 6.0, tendo-se efectuado um estudo prévio para testar a multicolinearidade entre itens, associados à possível existência de correlações elevadas (superiores a .90). Tendo em vista os resultados das inter-correlações sugere-se a inexistência de multicolinearidades e consequentemente ausência de possíveis itens redundantes. Posteriormente, na análise do ajustamento das medidas recorreu-se à análise do *Qui-Quadrado* (χ^2), *Comparative Fit Index* (CFI), o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). De acordo com a literatura (Hu & Bentler, 1995), o valor do χ^2 deve corresponder a um valor não significativo, todavia, sendo este índice muito sensível ao tamanho da amostra, opta-se pela análise do CFI, cujos valores de referência devem situar-se acima de .90, o SRMR deve ser inferior a .05 e o RMSEA apresenta valores aceitáveis para referências inferiores a .08. Foi utilizada uma matriz de covariações e os parâmetros foram estimados de acordo com os procedimentos de Máxima Verosimilhança. A análise obtida permitiu a obtenção de um modelo que se revelou ajustado [$X^2(186) = 625.4$, $p < .001$, CFI=.934, SRMR=.047,

RMSEA=.064 LO=.059, HI=.070]. É possível observar a covariação negativa entre interesses de Psicologia Organizacional e Psicologia Clínica (-.12), enquanto que os restantes valores de covariação são positivos (.20 entre Psicologia Organizacional e Educacional e .33 entre Psicologia Educacional e Clínica). Através da análise destes primeiros parâmetros psicométricos, pode-se verificar que no que se refere à validade de constructo a escala apresenta resultados satisfatórios.

Fidelidade

Para análise da fidelidade recorreu-se ao índice de consistência interna através do alfa de Cronbach. Os valores obtidos pelas 3 sub-escalas são .93 para a área de Psicologia das Organizações, .90 para área de Psicologia Educacional e .86 para a área Clínica. Todas as dimensões do questionário de interesses apresentaram coeficientes de alfa de Cronbach superiores a .70, sugerindo uma adequada consistência interna (Kline, 2000).

Sensibilidade

Os valores totais das três sub-escalas de interesses foram obtidos através da média de valores dos participantes para todos os itens que compõem cada um dos factores obtidos na análise de componentes

principais desenvolvida atrás (Quadro 2). Sendo assim, e através da aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov é possível constatar que os valores das três sub-escalas não se encontram distribuídos de acordo com os padrões de normalidade ($p < .05$). Contudo, uma análise pormenorizada da distribuição dos itens, é possível constatar que os coeficientes de *skewness* e *kurtosis* aproximam-se de zero. Salienta-se somente o facto do item 6C apresentar uma distribuição com valores superiores à unidade, mas ainda aquém do limite considerado de 1.96 (Anastasi

& Urbina, 2000). Estes dados reflectem a distribuição das respostas dos sujeitos pelas diferentes opções respondidas. Sendo a amostra constituída por alunos de Psicologia, tal como esperado as maiores percentagens surgem associadas às respostas mais elevadas da escala (concordo parcialmente e concordo totalmente). No que diz respeito às correlações entre as três dimensões, destacam-se as correlações significativas, embora com valores pouco elevados, sugerindo uma não redundância na variância explicada entre as dimensões da escala.

Estatística descritiva e frequência de resposta dos itens da escala

Itens	M	D.P.	C.S.	C.K.	Frequência de resposta (%)				
					DT	DP	NC/ND	CP	CT
1E	3.85	1.01	-.77	.06	2.3	9.4	17.8	41.7	28.8
2O	3.23	1.25	-.27	-.93	11.7	17.1	25.0	29.0	17.3
3E	3.83	1.02	-.77	.09	2.6	9.1	18.8	41.7	27.7
4E	3.50	1.02	-.42	-.27	3.7	12.2	30.5	37.9	15.7
5E	3.27	1.13	-.21	-.78	6.3	20.6	27.2	31.9	14.0
6C	4.24	.97	-1.31	1.33	2.1	4.2	12.9	29.7	51.1
7E	3.57	1.06	-.48	-.34	3.8	12.0	27.1	37.2	19.9
8C	3.98	1.00	-.95	.51	2.4	6.6	16.4	39.8	34.7
9O	3.34	1.25	-.33	-.85	10.5	14.3	27.1	26.7	21.5
10E	3.65	1.08	-.56	-.32	3.8	11.2	24.8	36.6	23.6
11E	3.65	1.02	-.52	-.17	3.1	9.6	27.7	38.0	21.5
12O	3.26	1.14	-.32	-.58	8.7	14.7	32.1	30.5	14.0
13C	4.27	.91	-1.17	.87	0.9	4.2	13.4	30.5	51.0
14O	3.42	1.23	-.53	-.66	10.3	12.6	21.8	35.4	19.9
15C	4.19	.99	-1.14	.66	1.6	5.9	14.0	29.3	49.2
16O	3.28	1.32	-.31	-1.02	13.4	15.0	23.2	26.5	21.8
17C	4.04	1.05	-1.08	.65	3.3	5.8	15.7	34.4	40.8
18O	3.34	1.30	-.38	-.94	12.2	14.3	22.5	28.8	22.2
19C	4.12	.89	-.87	.34	0.7	4.5	16.4	38.7	39.6
20O	3.32	1.32	-.38	-.98	13.3	14.3	21.5	29.3	21.6
21C	4.14	.98	-1.12	.81	2.1	4.7	15.5	32.1	45.5

Sub-escalas	M	DP	C.S.	C.K.	Correlação sub-escalas		
					1	2	3
1. Organizações	3.30	1.20	-.43	-.68	-		
2. Educacional	3.66	.93	-.57	.21	.22*	-	
3. Clínica	4.23	.84	-.94	-.11	-.11*	.23*	-

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; C.S. = Coeficiente de Skewness; C.K. = Coeficiente de Kurtosis; DT = Discordo Totalmente, DP = Discordo Parcialmente, NC/ND = Não Concordo nem Discordo, CP = Concordo Parcialmente e CT = Concordo Totalmente.

* $p < .01$

Análise diferencial

A análise efectuada para testar a variação dos interesses em função do género, revela evidências estatísticas para concluir que existem diferenças entre os dois grupos. Os resultados obtidos mostram que existe uma maior tendência para os sujeitos do género masculino a preferirem a área Organizacional ($M^M = 3.53$; $DP^M = 0.95$ e $M^F = 3.25$; $DP^F = 1.08$, $t(571) = 2.77$, $p = .006$, $d = 0.28$), verificando-se o oposto em relação à dimensão Clínica ($M^M = 3.95$; $DP^M = 0.77$ e $M^F = 4.20$; $DP^F = 0.68$, $t(571) = -3.63$, $p < .001$, $d = -.34$) que são preferencialmente escolhidas pelo género feminino. No que diz respeito à área de Psicologia Educacional não foram encontradas diferenças significativas dos interesses entre géneros.

Procurou-se testar a possível existência de diferenças significativas entre estudantes que frequentam universidades de Psicologia privadas ($n = 350$) e públicas ($n = 223$). Os resultados mostram uma média de interesses na área de Psicologia Organizacional significativamente superior nos estudantes do ensino superior privado ($M_{privado} = 3.45$; $DP_{privado} = 0.97$) face aos estudantes do ensino superior público ($M_{público} = 3.10$; $DP_{público} = 1.14$, $t(570) = -3.87$, $p < .001$, $d = -.33$). Essa tendência manteve-se para os interesses em Psicologia Educacional ($M_{privado} = 3.69$; $DP_{privado} = 0.81$ / $M_{público} = 3.50$; $DP_{público} = 0.86$, $t(570) = -2.65$,

$p = .008$, $d = -.22$). Não foram encontradas diferenças significativas para os interesses na área Clínica.

DISCUSSÃO

Segundo Savickas (2004) os interesses situam o indivíduo no mundo e proporcionam uma orientação unificadora para as suas escolhas, pois são eles que predizem a escolha de metas profissionais (Tracey, 2002). Para o efeito, os profissionais de orientação vocacional e profissional recorrem a diversos inventários para auxiliar os alunos no processo de tomada de decisão. Desta forma, os novos instrumentos lançados no mercado devem-se configurar como instrumentos válidos e precisos (Primi & Almeida, 2000). Sendo assim, o objectivo do presente estudo foi construir um instrumento que avaliasse os interesses dos estudantes da licenciatura em Psicologia, em relação às suas preferências. O âmbito deste trabalho insere-se ainda nas áreas tradicionais de escolha nas instituições de ensino superior (Cassin et al., 2007).

Os resultados obtidos em cada uma das três áreas de interesses abordadas no questionário são coerentes com o postulado na literatura (Cortina, 1993; Kline, 2000), que reputa como bons índices de consistência interna coeficientes superiores a .70, resultados que vão ao encontro dos obtidos por Nunes e Noronha (2009). Neste sentido, pode concluir-se que este questionário se

adequa, do ponto de vista da fidelidade das escalas, para aplicação no contexto da avaliação dos interesses vocacionais dos alunos do curso de Psicologia. No que concerne à análise de componentes principais, o questionário apresenta três dimensões distintas, que se encaixam no tipo Social do modelo RIASEC, que no seu total explicam 62.51% da variância da escala (Pasquali, 1999; Primi & Almeida, 2000). Também o valor obtido no teste Kaiser-Meyer-Olkin (.900), reflecte uma adequada variância dos factores (Martinez & Ferreira, 2007). A análise factorial confirmatória sugere a inexistência de multicolinearidades e ausência de itens redundantes, revelando um modelo ajustado (Bentler & Dudgeon, 1996; Bollen, 1989; Brown & Cudeck, 1993; Hancock & Freeman, 2001). Apesar desta escala apresentar boas características métricas do ponto de vista da análise de componentes principais, sugere-se para futuros estudos, o recurso a outras técnicas para análise da validade global da escala, nomeadamente: validade concorrente e preditiva.

Não obstante, o estudo ter sido realizado com uma amostra razoável ($n = 573$), esta foi escolhida por conveniência e não abrangeu todas as regiões do

país. Esta ausência de rigor na escolha da amostra poderá explicar alguns problemas verificados na distribuição dos resultados associados às três dimensões da escala. Estes dados colocam questões significativas ao instrumento, que poderão estar relacionadas com a própria amostra, pelo que se sugere uma amostra que cumpra critérios mais rigorosos de significância e representatividade. Pensamos que futuramente uma amostra mais homogénea do 3º ano ou do 1º ano poderia ser mais adequada, ou então uma amostra heterogénea do 2º ciclo de estudo, que reunisse as diferentes áreas.

Em suma, considera-se importante o desenvolvimento de novas investigações, de forma a validar e confirmar os resultados obtidos e, aferir se este instrumento representa uma mais-valia no domínio dos interesses vocacionais. Sem intuítos de validação empírica de grande envergadura, o estudo destina-se a facultar aos investigadores uma primeira nota sobre os resultados da aplicação do questionário a uma pequena amostra portuguesa. Assim, espera-se que novos trabalhos possam contribuir para o desenvolvimento e melhoramento do instrumento apresentado.

REFERÊNCIAS

- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Andrade, J. M., Meira, G. R., & Vasconcelos, Z. B. (2002). O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22(3), 46-53.
- Balzer, W. K., Kihm, J. A., Smith, P. C., Irwin, J. L., Bachiochi, P. D., Robie, C., Sinar, E. F., & Parra, L. F. (1997). *Users' manual for the Job Descriptive Index (JDI; 1997 Revision) and the Job In General scales*. Bowling Green: Bowling Green State University.
- Bardagi, M. P., Bizarro, L., Andrade, A. M., Audibert, A., & Lassance, M. C. (2008). Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28(2), 304-315.
- Bentler, P. M., & Dudgeon, P. (1996). Covariance structure analysis: statistical practice, theory, and directions. *Annual Review of Psychology*, 47, 563-655.
- Bock, A. (1995). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Borges, N. J., Savickas, M. L., & Jones, B. J. (2004). Holland's theory applied to medical specialty choice. *Journal of Career Assessment*, 12, 188-206.
- Brown, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (132-166). Newbury Park, CA: Sage.
- Bueno, J., Lemos, C., & Tomé, F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em Estudo*, 9, 271-278.
- Camargo, D. (2009). *Psicologia organizacional*. Brasília: CAPES, UAB.
- Cassin, S., Singer, A., Dobson, K., & Altmaier, E. (2007). Professional interests and career aspirations of graduate students in professional psychology: an exploratory survey. *Training and Education in Professional Psychology*, 1, 26-27. (Consultado em Outubro de 2010, através do Psycarticles database).
- Cobb, H. C., Reeve, R. E., Shealy, C. N., Norcross, J. C., Schare, M. L., & Rodolfa, E. R. (2004). Overlap among clinical, counseling, and school psychology: Implications for the profession and combined-integrated training. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 939-955.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.

Crozier, W. R. (2009). The psychology of education: achievements and challenges. *Oxford Review of Education*, 35(5), 587-600.

Cruz, R. M., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117-127.

Duarte, M. E., & Rafael, M. (2008). Estudos psicométricos do Inventário de Preocupações de Carreira: para que servem? *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 26(2), 13-20.

Gage, N., & Berliner, D. (1998). *Educational psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Gatchel, R. J., & Oordt, M. (2003). *Clinical health psychology and primary care*. Washington, DC: APA Books.

Godoy, S., Noronha, A., Ambiel, R., & Nunes, M. (2008). Instrumentos de inteligência e interesses em orientação profissional. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 75-81.

Gonçalves, C. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza, Porto.

Gonçalves, M. I., & Barros, L. (2008). Inventário de preocupações e valorizações para jovens: contributo para a avaliação das atribuições de preocupação e importância a áreas da vida de jovens na fase de transição para a adultícia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 26(2), 141-166.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.

Hancock, G. R., & Freeman, M. J. (2001). Power and sample size for the root mean square error of approximation test of not close fit in structural equation modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 741-758.

Hartung, P. J., & Leong, F. T. L. (2005). Career specialty choice. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 1-3.

Haselhuhn, C., & Clopton, K. (2008). The representation of applied psychology areas in introductory psychology textbooks. *Teaching in Psychology*, 35, 205-209.

Holland, J. L. (1963). Explorations of a theory of vocational choice and achievement: a four-year prediction study. *Psychological Reports*, 12, 547-594.

Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *SDS: Self-Directed Search Technical Manual*. Florida: Psychological Assessment ResourcesHu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Hu, L. T., & Bentler, P.M. (1995). Evaluating model fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London: Free Association Books.

Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 5-21.

Laros, J., & Puente-Palacios, K. (2004). Validação cruzada de uma escala de clima organizacional. *Estudos de Psicologia*, 9, 113-119.

Lopes, M. P., Palma, P. J., Bártolo-Ribeiro, R., & Cunha, M. P. (Coords.). (2011). *Psicologia Aplicada*. Lisboa: Editora RH.

Magalhães, F. (2007). *A psicologia enquanto ciência*. Recuperado em Outubro de 2010, através de (<http://tvvtel.pt/psicologia/page1.htm>).

Magalhães, M., Stralio, M., Keller, M. & Gomes, W. B. (2001). Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2, 10-27.

Marks, D. F., Murray, M., Evans, B., & Willig, C. (2000). *Health psychology: theory, research and practice* (pp. 3-24). London: Sage Publications.

Martinez, L. F., & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS: primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.

Müller, M. (1988). *Orientação vocacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Nascimento, M. L., Manzini, J. M., & Bocco, F. (2006). Reinventando as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 18, 15-20.

Nérici, I. G. (1983). *Introdução à orientação educacional*. Brasil: Editora Atlas.

Noronha, A., & Ambiel, R. (2006). Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. *Psico-USF*, 11(1), 75-84.

Noronha, A., Freitas, F., & Ottati, F. (2003). Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19, 287-291.

Nunes, M. F., & Noronha, A. (2009). Auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(1), 102-115.

O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32, 396-402.

Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: IBAPP.

Primi, R., & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: teoria e pesquisa*, 16(2), 165-173.

Primi, R., Munhoz, A., Bighetti, C., Nucci, E., Pellegrini, M., & Moggi, M. (2000). Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13, 451-463.

Ribeiro, J. (1998). *Psicologia e saúde*. Lisboa: ISPA.

Rodrigues, M. (1994). *Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial*. Petrópolis: Vozes.

Rosen, D., Holmberg, K., & Holland, J. L. (1994). *The educational opportunities finder*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Rottinghaus, P. J., Gaffey, A. R., Borgen, F. H., & Ralston, C. A. (2006). Diverse pathways of psychology majors: vocational interests, self-efficacy, and intentions. *The Career Development Quarterly*, 55, 85-93.

Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. In I. M. Leitação (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-46). Coimbra: Quarteto.

Sparrow, J. (1998). *Knowledge in organizations*. London: Sage.

Teixeira, J. (2004). Psicologia da saúde. *Análise psicológica*, 22(3), 441-448.

Tracey, T. (2002). Development of interests and competency beliefs. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 148-163.

Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., & Pelletier, L. G. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its Value for Organizational Psychology Research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 213-226.

Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-327.

Wicherts, J. M., & Vorst, H. C. (2010). The relation between specialty choice of psychology students and their interests, personality, and cognitive abilities. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 494-500.

Zachar, P., & Leong, T. L. (1997). The changing nature of the science of vocational psychology, *Journal of Vocational Behavior*, 59, 262-274.