

Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti

di Paola Ricchiardi[°], Emanuela M. Torre[^], Lara Colombo[^], Marilena Dellavalle[^], Chiara Ghislieri[^], Paola Torrioni^{^*}

Riassunto

Le professioni in ambito socio-psico-educativo presentano in Italia percorsi di studio distinti, in ragione della necessità di formare professionisti con un profilo di competenze differenziato. Tuttavia le professioni definite “di cura”, educative o “del sociale”, vengono spesso considerate simili dagli studenti che si stanno orientando verso le stesse, in virtù di un presunto denominatore comune, connesso soprattutto al valore professionale trasversale dell’essere di aiuto agli altri e ai destinatari delle “azioni educative o di cura” (es. bambini, soggetti fragili). Non è infrequente riscontrare misconcezioni e rappresentazioni errate non solo in fase di orientamento, ma anche negli studenti che sono già arrivati oltre la metà del proprio percorso di studi, con il rischio di generare abbandono, transizione tra più corsi o insoddisfazione professionale a medio e lungo termine. Risulta dunque importante accompagnare in maniera adeguata gli studenti a scegliere l’ambito professionale più rispondente alle proprie propensioni e attitudini, attraverso l’impiego di specifici strumenti di autovalutazione. A tal fine è stata predisposta una scala di autovalutazione per le professioni socio-psico-pedagogiche. Lo strumento è stato somministrato agli studenti del secondo/terzo anno dei percorsi di studio implicati (Scienze dell’educazione, Scienze e tecniche psicologiche, Servizio sociale e Scienze della formazione primaria), per individuare le misconcezioni che permangono più frequentemente, sulla base delle quali sono stati costruiti percorsi orientativi per le secondarie.

[°] Università di Torino. Corresponding author: paola.ricchiardi@unito.it.

[^] Università di Torino.

* A P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi: *La scelta delle professioni di cura, educative e del sociale: quali rischi secondo la letteratura?*, *La ricerca*, “*Futuri insegnanti*” e le *conclusioni*. A E. M. Torre va attribuito il paragrafo “*Futuri educatori*”. A C. Ghislieri e L. Colombo va attribuito il paragrafo “*Futuri psicologi*”. A M. Dellavalle e P. Torrioni va attribuito il paragrafo “*Futuri assistenti sociali*”.

Parole chiave: orientamento professionale, professioni educative, professioni sociali, professioni in ambito psicologico, autovalutazione, misconcezioni.

Abstract. Educators, social workers, psychologists and teachers: A tool for self-assessment of students' professional representations

The socio-psycho-educational professions present distinct professional curricula in Italy, due to the need to train professionals with a differentiated profile of skills. However, the social, educational and psychological work are often considered similar by students who are orienting themselves, for of an alleged common denominator, connected above all to the ethical aspects of the profession and to the recipients of the “educational or care actions” (eg children, frail subjects). It is not uncommon to find misconceptions and incorrect representations not only in the orientation phase, but also in students who have already arrived more than half of their studies, with the risk of generating drop out, transition to other courses or unsatisfied long-term professional disruption. It is therefore important to accompany students adequately to choose the professional field that best suits their propensities and attitudes, through the use of specific self-assessment tools. For this purpose, a self-assessment scale has been worked out for the socio-psycho-pedagogical professions. The tool was administered to the second/third year students of the study courses involved (educational sciences, psychological sciences, social service and teacher education), to identify the most frequent misconceptions, to inspire future interventions for the secondary schools.

Keywords: vocational guidance, educational work, social work, psychological work, self-assessment, misconceptions

First submission: 02/09/2020, *accepted* 26/10/2020

Available online: 27/4/2020

La scelta delle professioni di cura, educative e del sociale: quali rischi secondo la letteratura?

Diversi studi hanno approfondito le misconcezioni, i pregiudizi e gli stereotipi che possono interferire con un corretto processo di orientamento verso le professioni di cura, educative e del sociale. A tal proposito occorre citare, per esempio, le ricerche relative agli stereotipi di genere (Atli, 2017) e gli studi sulle rappresentazioni fornite dai media rispetto alle professioni socio-

psico-educative. Si tratta di descrizioni fortemente denigratorie nei confronti di alcune figure professionali (come, ad esempio, l'assistente sociale) (Allegrì, 2011) e confusive o riduttive di altre (es. lo psicologo o l'educatore) (Schultz, 2005).

Sono state indagate, inoltre le motivazioni più profonde che portano a scegliere le "professioni d'aiuto", per identificare quelle più a rischio (es. Han, Lee, & Lee, 2012; Manzano-García & Ayala-Calvo, 2013; D'Amico, Geraci, & Tarantino, 2020). La ricerca ha anche approfondito le caratteristiche di personalità (Cotter & Fouad, 2011; Ferreira, Rodrigues & da Costa Ferreira, 2016; Schreiber, Gschwend & Iller, 2020), il quadro di valori (Myyry, 2008; Castro-Atwater & Huynh Honbaum, 2015) e gli interessi professionali, coerenti o meno con tali professioni, per favorire processi di orientamento più efficaci.

Altri studi hanno analizzato le strategie di scelta degli adolescenti per evidenziare gli stili decisionali disfunzionali (es. "ipervigilanza", "evitamento difensivo", "compiacenza") (Nota, Mann, Soresi & Friedman., 2002), che portano agli errori più frequenti nella scelta (Germeijs, Luyckx, Notelaers, Gossens & Verschueren, 2012). I percorsi in ambito socio-psico-pedagogico sono soggetti a specifici errori: si rileva in particolare un'incidenza importante di "scelte per continuità" con il percorso precedente e di "scelte per vocazione precoce". Mentre quest'ultimo *bias* è più generalizzato, il primo è connesso alle peculiarità del sistema scolastico italiano: tra i percorsi liceali, l'unico con un indirizzo già professionalizzante è il liceo socio-psico-pedagogico. Non è infrequente, dunque, che gli studenti che l'hanno frequentato ritengano naturale proseguire in un percorso accademico coerente, senza preoccuparsi di sottoporre nuovamente la decisione assunta a 14 anni ad un vaglio critico. Questo non accade negli altri percorsi di studio liceali che non hanno uno "sbocco professionale naturale". L'altro errore frequente in questo ambito di studi è la selezione del corso universitario sulla base di una presunta "vocazione precoce". Si tratta infatti di ambiti di occupazione ancora considerati fortemente "vocazionali": gli studenti, e soprattutto le studentesse, affermano spesso di aver desiderato tale professione fin dall'infanzia. Nuovamente l'errore è di non mettere in discussione i propositi elaborati in un'età in cui la consapevolezza rispetto a sé e al proprio futuro non era ancora matura. Tali strategie di scelta "rapida" portano il soggetto a non approfondire i percorsi di studio e gli sbocchi professionali connessi, con l'effetto di elaborare rappresentazioni non rispondenti al reale e con confusioni importanti specie tra le "occupazioni di confine".

La ricerca

Al fine di poter disporre di dati di ricerca utili per attivare interventi di orientamento differenziale per le quattro professioni di “confine” prese in esame (educatore, insegnante, assistente sociale, psicologo), è stata costruita una scala di autovalutazione per le professioni in ambito socio-psico-pedagogico. Lo strumento è stato somministrato ad un gruppo di studenti giunti circa alla metà dei quattro percorsi (Scienze dell’educazione, Scienze della Formazione Primaria, Servizio Sociale, Scienze e Tecniche Psicologiche).

Lo strumento: la scala per le professioni in ambito socio-psico-pedagogico

Lo strumento, elaborato in maniera originale, in assenza di sussidi di misura di questo tipo, si basa sulla convinzione che un importante predittore della soddisfazione lavorativa futura sia la congruenza tra le proprie rappresentazioni, abilità e interessi e quelli richiesti dalla professione (Yuksel-Sahin & Hotaman, 2009). Il sussidio consente di rilevare la corrispondenza tra i propri tratti personali, interessi e abilità (presenti o che si pensa di poter sviluppare) e la professione verso la quale ci si sta dirigendo, operando opportune distinzioni tra i quattro ambiti considerati.

La rilevazione si avvia con una prima parte generale, relativa alla propensione per le professioni socio-psico-educative che si basa sul “denominatore comune” delle professioni di cura, articolato in caratteristiche di personalità (es. sviluppo di caratteristiche come l’empatia, il senso di responsabilità, la pazienza, l’apertura verso l’altro), abilità (capacità di mantenere rapporti sereni, capacità di organizzazione e progettazione) e interessi/valori (attenzione ai soggetti più fragili, interessi specifici nel sostenere bambini e ragazzi o adulti in difficoltà), individuati sulla base degli studi di Holland (Neukrug, Sparkman & Moe, 2017).

Una sezione successiva indaga gli interessi e le abilità maturate dai soggetti, distinguendo tra quelli più pertinenti alla professione dell’assistente sociale, dello psicologo, dell’insegnante e dell’educatore: a fronte di un medesimo destinatario (es. adulto, bambino o ragazzo; gruppo o individuo) si distinguono le azioni svolte dai quattro professionisti e si richiede allo studente che si sta autovalutando quali di queste sono più compatibili con le propensioni sviluppate e il quadro di interessi maturato.

La rilevazione si conclude con un approfondimento delle discipline privilegiate e dei “valori professionali”.

La scala restituisce un profilo che consente allo studente di valutare la congruenza tra la professione scelta e le proprie caratteristiche e rappresentazioni.

Campione

Hanno partecipato allo studio studentesse e studenti del secondo/terzo anno dei quattro corsi di laurea selezionati: Scienze dell'educazione (per futuri educatori), Scienze della Formazione Primaria (per futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia), Scienze e tecniche psicologiche (per futuri psicologi) e Servizio Sociale (per futuri assistenti sociali), per un totale di 278 soggetti¹. Si tratta di studenti che hanno superato la metà del percorso formativo intrapreso e che ci si attende abbiano dunque maturato un'adeguata consapevolezza rispetto alle caratteristiche della professione che si apprestano a svolgere: è di fondamentale importanza la conoscenza dei confini, in particolare, di quanto spetterà a loro e quanto ad altri professionisti con cui condivideranno spazi di intervento, nel rispetto dei ruoli reciproci. Dall'indagine emergono con chiarezza i confini meno marcati, su cui occorrerebbe insistere in fase orientativa e formativa.

Gli esiti

Futuri insegnanti

La costruzione dell'identità professionale dell'insegnante si forma, secondo gli apporti di ricerca, progressivamente, secondo gli apporti di ricerca, durante il curriculum universitario, grazie agli studi, ma soprattutto grazie alle prime esperienze di tirocinio, e si modifica nel corso dell'esperienza lavorativa (Beijaard, 2019). Si tratta di un ambito professionale ben definito, su cui si sono focalizzati numerosi studi, per definirne adeguatamente le competenze (es. Perrenoud, 2002) anche a livello italiano (Ianes, Cramerotti, Biancato & Demo, 2019). Inoltre, tutti hanno un'esperienza almeno indiretta dell'insegnamento, per il semplice fatto di essere stati allievi. Ci si attende dunque che gli studenti di questo percorso abbiano maturato interessi professionali molto focalizzati. Nella nostra indagine questo è risultato vero, quando gli studenti di Scienze della Formazione primaria hanno dovuto selezionare tra attività professionali rivolte a bambini e ragazzi quella più adeguata a loro: il 71% degli intervistati esprime preferenza per attività proprie della professione docente (es. "guidare nell'apprendimento una classe di bambini"). I rispondenti si disperdono decisamente di più quando devono

¹ Scienze dell'educazione: 75; Scienze della Formazione Primaria: 149; Psicologia 28; Servizio Sociale: 26.

esprimere una preferenza rispetto ad attività rivolte ad adulti, nelle quali probabilmente non si identificano (fig. 1). Solo nel 50% dei casi indicano come preferita un'attività propria dell'insegnante ("Insegnare l'italiano per stranieri"), l'altra metà degli studenti seleziona attività tipiche di altri professionisti. Da sottolineare che quasi 1 su 5 dei "futuri insegnanti" invece privilegia per il proprio futuro lavorativo l'attivazione di "uno sportello di ascolto per adulti in difficoltà (es. donne vittime di violenza, anziani, migranti)" e circa il 19% desidererebbe "condurre attività ludiche, socializzanti e formative presso i Centri ricreativi per anziani", ambiti di lavoro chiaramente appartenenti ad altri professionisti.

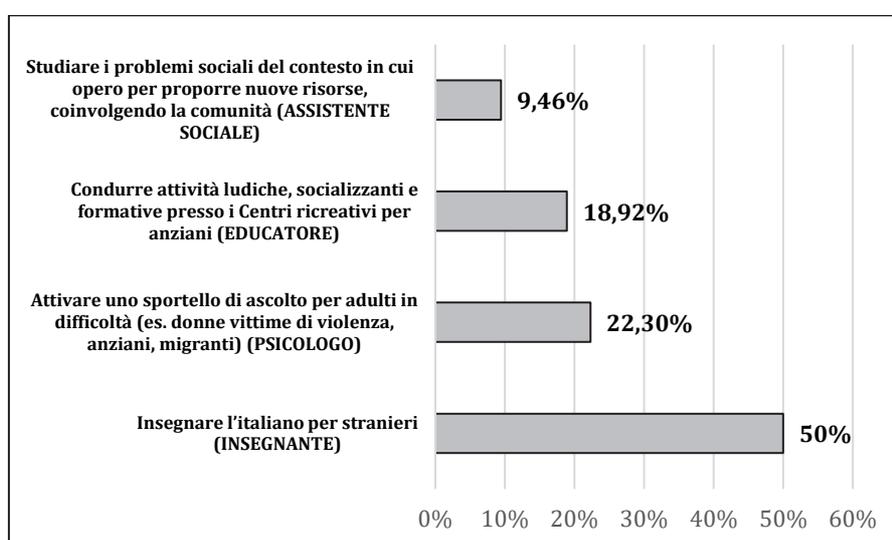


Fig. 1 - Interessi professionali dei futuri insegnanti

Rispetto alle abilità che i futuri insegnanti pensano di aver maturato o di poter formare nel percorso di studi e di tirocinio si rileva nuovamente una certa dispersione nelle alternative (fig. 2). L'alternativa "elaborare un programma sistematico per aiutare un bambino/ragazzo a recuperare una materia in cui è in difficoltà", evidentemente attribuibile ad un insegnante, viene scelta da un po' più della metà dei rispondenti (57,43%). Tuttavia, un 34,46% ritiene di poter sviluppare soprattutto abilità nel "progettare un intervento educativo (es. un percorso di estate ragazzi)". Quest'ultima alternativa, specie con l'esempio in parentesi, è chiaramente un'attività svolta da un educatore e non da un insegnante. Ancora maggior dispersione si rileva nelle situazioni di figura 2, in cui meno di un terzo dei futuri insegnanti dichiara che

pensa di poter apprendere facilmente a “spiegare argomenti semplici a bambini e ragazzi” (31,08%), uno su tre invece pensa di poter apprendere rapidamente a “guidare gruppi di bambini in attività animative e ricreative (attività sportive, feste, svaghi...)” (34,46%), uno su cinque pensa di poter apprendere nel percorso di studi soprattutto a “osservare con attenzione i bambini durante il gioco a scopi diagnostici” (20,27%).

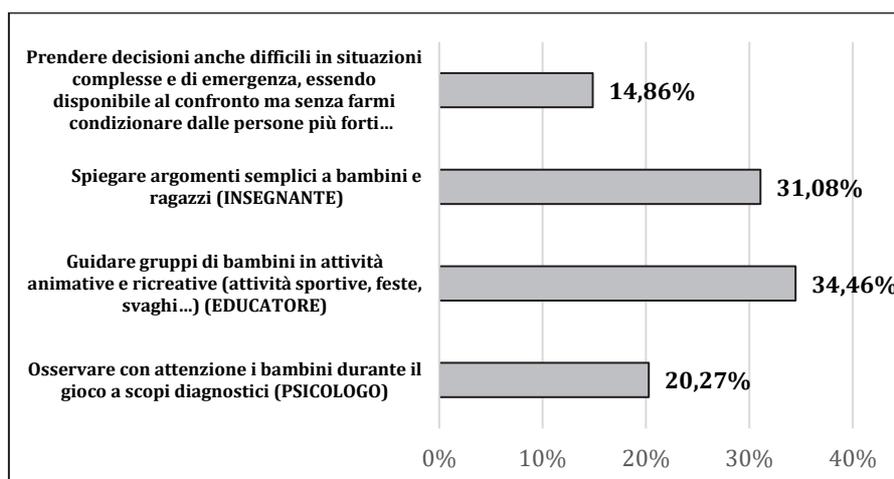


Fig. 2 - Abilità dei futuri insegnanti

Futuri educatori

L'azione dell'educatore si rivolge a persone di età diversa, lungo tutto l'arco della vita, con finalità preventive e riparative, e si svolge in una vasta gamma di ambiti (servizi per la prima infanzia, centri aggregativi, strutture di accoglienza residenziali e semiresidenziali...).

Diversi contributi hanno esaminato le competenze che l'educatore deve possedere per poter operare efficacemente². Solo recentemente, a livello nazionale, si è poi arrivati alla definizione normativa di un profilo che identifica con maggior chiarezza i confini della professione e i relativi percorsi formativi (L. n. 205/2017) e alla costruzione di un insieme di *core competences*, condivise da un consistente numero di Atenei, caratterizzanti il profilo professionale, al di là degli ambiti effettivi di lavoro (Federighi, 2018).

In questo quadro è comprensibile che coloro che scelgono tale professione debbano essere guidati a sviluppare una visione più precisa e specifica

² Tra gli altri: AIEJI, 2005; Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini & Muzzi, 2006; Tramma, 2008; Drudy, Gunnerson & Gilpin, 2009; Orefice, Carullo & Calaprice, 2011; Iori, 2018; Buccolo, 2019.

del profilo, andando al di là dell'immaginario comune, che vede l'educatore come colui (o più spesso colei) che sta con i bambini, coinvolgendoli in attività più o meno a finalistiche.

Risulta dunque interessante esplorare le percezioni degli studenti iscritti a Scienze dell'educazione, in merito alle caratteristiche personali, agli interessi e alle abilità che essi associano alla professione per cui si stanno preparando.

I futuri educatori associano correttamente la professione a fattori quali l'empatia (80,8%), la disponibilità a dedicarsi all'altro (78,1%) e la responsabilità nell'assunzione di un compito delicato come quello educativo (68,5%). Sottovalutano, invece, due elementi centrali: l'attitudine a cooperare (58,9%), utile in una professione che ha tra i suoi fondamenti la condivisione in equipe e il lavoro di rete, e la pazienza (46,6%), necessaria in un lavoro in cui i cambiamenti attesi richiedono tempo per essere avviati e raggiunti.

Gli interessi degli studenti non si concentrano quasi mai in maniera netta sull'alternativa propria della professione, sovrapponendo nelle preferenze indicate i ruoli dello psicologo, dell'assistente sociale e, in taluni casi, dell'insegnante. Emblematicamente in figura 3 le risposte si polarizzano sulla gestione di uno sportello di ascolto per adulti in situazione di disagio (47,95%), specificità dello psicologo. Solo un quarto dei rispondenti indica invece l'attività professionale più coerente con il profilo (lavoro educativo con anziani).

Tra le abilità che gli studenti ritengono di possedere o poter sviluppare prevalgono le risposte coerenti con il profilo professionale, pur permanendo sovrapposizioni in particolare con abilità tipiche di psicologi e insegnanti.

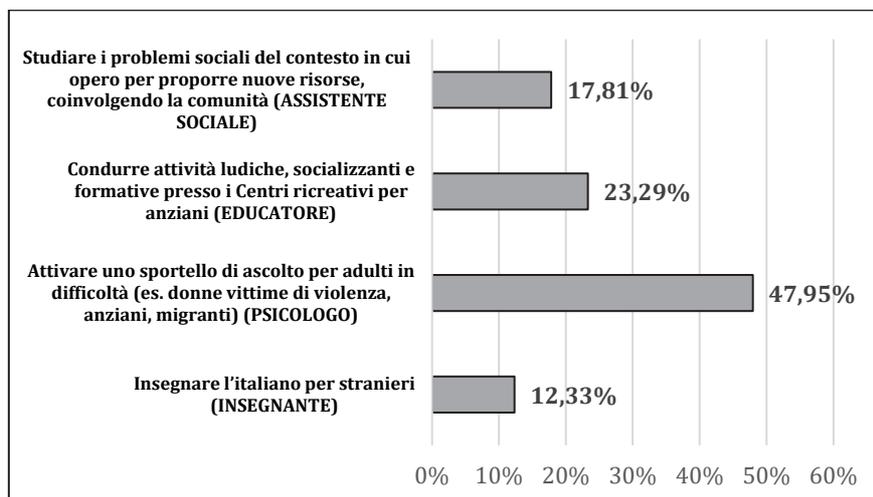


Fig. 3 - Interessi professionali dei futuri educatori

Esse emergono soprattutto a fronte di esempi legati al lavoro con i minori (fig. 4), anche quando sono messe a confronto con abilità chiaramente riconducibili al ruolo dell'educatore, aspetto significativo trattandosi di un campione costituito da studenti già avanti nel percorso universitario. È il caso dell'“elaborazione di un programma sistematico di recupero scolastico” (42,47%) a confronto con la “progettazione di un intervento educativo” (35,62%).

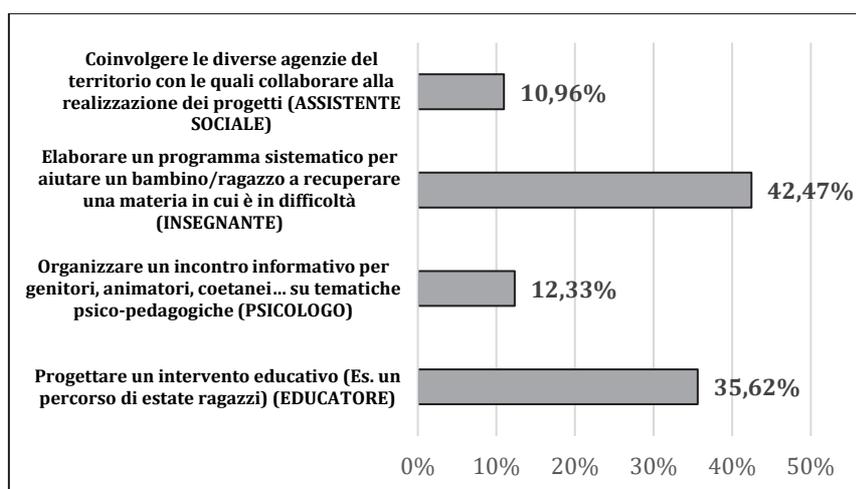


Fig. 4 - Abilità dei futuri educatori

Si evidenzia dunque l'importanza di una maggior attenzione a chiarire il ruolo dell'educatore, le attività e gli ambiti di lavoro in fase di orientamento agli studi.

Futuri psicologi

I corsi di studi in Psicologia continuano ad attrarre studenti nonostante la bassa ricettività del mercato del lavoro rispetto ai profili professionali psicologici, soprattutto nell'ambito della psicologia clinica (Ghislieri, 2017). Quali ragioni spingono a scegliere questo percorso di studi? Chi si iscrive a una triennale in Scienze e tecniche psicologiche sa di avere davanti un percorso di studi medio-lungo (è palese e dichiarata in fase di orientamento l'impossibilità di lavorare in questo settore con il solo titolo triennale) che comprende una laurea magistrale e poi, in molti casi, una specializzazione (Caprara, Dazzi & Roncato, 1989). In un futuro “incerto per definizione”, le possibilità occupazionali in questo ambito sono spesso immaginate in forme ispirate dai media e in particolare dalle fiction dove prevale la dimensione

clinica del lavoro psicologico (confuso e sovrapposto con l'ambito psichiatrico) e un ritratto della professione non accurato (Jamieson, 2011). Come sempre accade, l'immagine veicolata dalle serie e dai film è stereotipata (Schultz, 2005) e "contiene" errori e semplificazioni che se da un lato consentono di avvicinare le persone a un ambito professionale, dall'altro inducono false aspettative e inficiano il processo di confronto tra la rappresentazione di sé e quella del mestiere (Guichard & Huteau, 2003), passaggio importante nel processo di scelta.

Chi sceglie di studiare la psicologia lo fa anche per un bisogno profondo di conoscenza di sé e di acquisizione di strumenti per comprendere e governare i propri processi cognitivi ed emotivi, per capire meglio gli altri e poter comprendere le relazioni ma anche per una - spesso indefinita - curiosità rispetto al funzionamento della psiche (Ghislieri, 2017).

Con queste premesse, l'incontro con il percorso di studi genera talvolta qualche ripensamento soprattutto nel confronto con materie come l'analisi dei dati, la psicomelia o la fisiologia, discipline che sono necessarie a completare il profilo della professione psicologica fornendo la necessaria base scientifica per la realizzazione e/o la comprensione degli studi in questo ambito ma che non sempre sono associate alla psicologia.

Dai dati raccolti possiamo osservare che il mestiere è correttamente associato ad aspetti di empatia e curiosità (scelti dall'86% dei rispondenti come distintivi). Alla professione sono connesse anche caratteristiche di comprensione e disponibilità (per il 75%) oltre che di introspezione (71%). La dimensione clinica è riconosciuta in modo piuttosto netto sia sul fronte degli interessi che su quello delle abilità. Per quanto riguarda gli interessi, l'86% riconosce come proprio l'interesse ad attivare uno sportello di ascolto per adulti in difficoltà (es. donne vittime di violenza, anziani, migranti), il 64% a condurre colloqui con adulti in difficoltà, il 61% a sostenere le persone più fragili nella conoscenza di sé. Meno centrali sono invece gli interessi nell'ambito della psicologia del lavoro: solo il 39% dichiara di essere interessato a guidare gruppi di valorizzazione delle risorse all'interno di aziende (fig. 5).

Sul fronte delle abilità, i rispondenti ritengono di poter apprendere principalmente abilità di coinvolgimento nella relazione con l'altro: affermano di non annoiarsi quando le altre persone parlano di loro stesse (75%) e di saper entrare in relazione immediata per dare ascolto ad adulti in difficoltà (61%). Meno centrali, ancora una volta, sono abilità legate ad aspetti non clinici della professione ma educativi o occupazionali: solo il 25% dichiara di poter apprendere con facilità ad organizzare incontri informativi per genitori, animatori e coetanei su tematiche psico-pedagogiche e solo il 21% di motivare gruppi di persone, pur essendo queste dimensioni centrali nel percorso formativo (fig. 6).

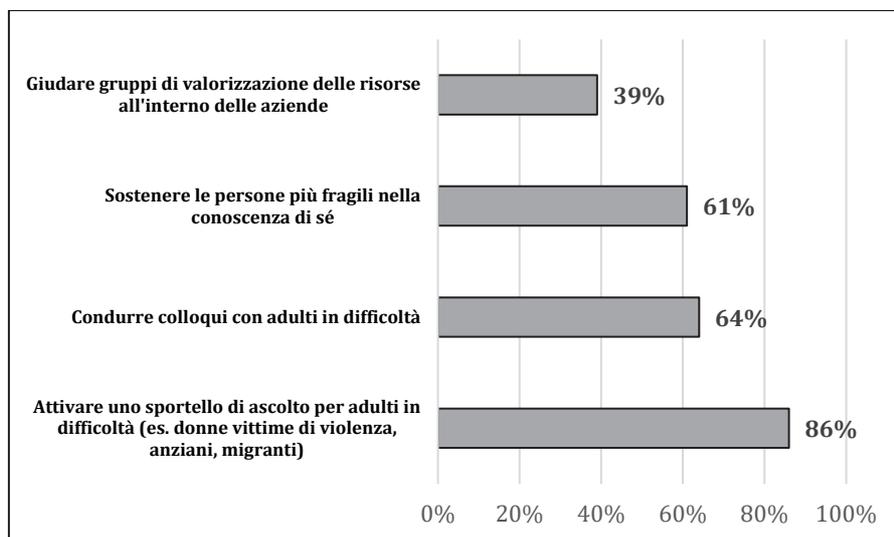


Fig. 5 - Interessi professionali dei futuri psicologi

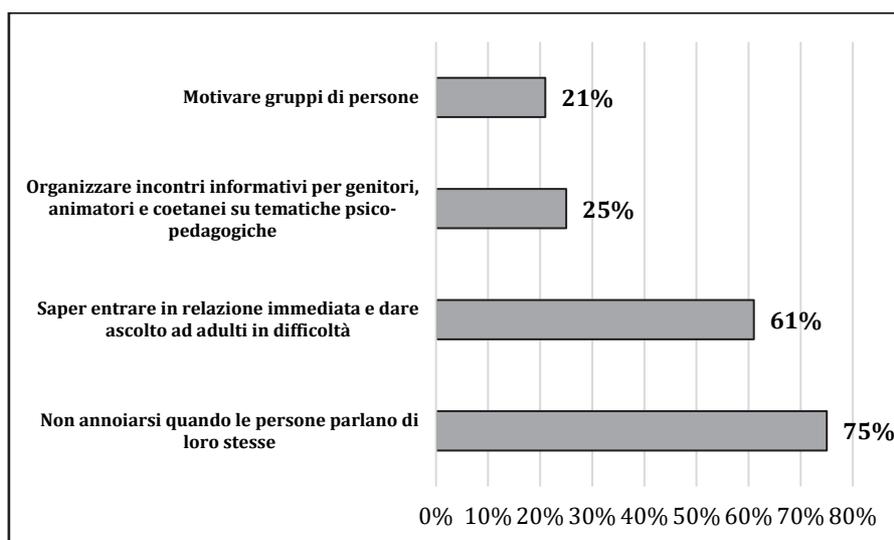


Fig. 6 - Abilità professionali futuri psicologi

Futuri assistenti sociali

I corsi di studio in servizio sociale continuano a essere scelti (Tognetti

Bordogna, 2015), nonostante la flessione occupazionale legata all'impoverimento del welfare e a dispetto dei tratti negativi nell'immagine mediatica. Le motivazioni s'incentrano sul desiderio di "aiutare gli altri" (Facchini, 2010), non sempre sostenuto dalla consapevolezza circa il *core* della professione estraneo al mero altruismo, come confermato dai dati di questa ricerca che evidenziano aree di interesse e abilità privilegiate solo in parte conformi al ruolo professionale.

Il tasso più elevato di interesse (72%) si registra rispetto al reperimento di una collocazione idonea alla crescita di minori in difficoltà; scelta coerente con le rappresentazioni mediatiche che enfatizzano interventi di allontanamento del minore dalla famiglia d'origine, mettendo in ombra quelli di sostegno (Allegrì, 2011).

Una buona corrispondenza (52%) riguarda una funzione tipica: progettare in un'ottica globale e integrata, promuovendo un lavoro in rete con altre agenzie del contesto sociale. Tale interesse si conferma nell'adesione (40%) alla voce che richiama l'azione di coordinamento fra operatori di servizi diversi. A questa si accompagna, però, una scelta percentualmente vicina (36%) relativa a un'attività peculiare della professionalità dell'educatore e del tutto estranea a quella dell'assistente sociale: gestire gruppi di adolescenti, di bambini, di genitori in attività educative.

Da rilevare un modesto interesse per una delle attività centrali del professionista assistente sociale, cioè lo studio del contesto sociale propedeutico ad un'azione promozionale e al coinvolgimento della collettività, a fronte di un'elevata adesione per l'attivazione di uno sportello di ascolto (fig. 7). Va sottolineato in merito che l'ascolto di persone in difficoltà, pur in presenza di specificità, è realizzato in ambito sia psicologico sia sociale.

Ciò che emerge dalla lettura incrociata di questo dato con altri è l'immagine di una professione incapsulata nella relazione d'aiuto al singolo ed estranea alle dinamiche sociali, così come ai compiti di natura preventiva e promozionale, come avvalorato da risposte che, enfatizzando abilità relazionali di carattere empatico, ne trascurano altre ugualmente rilevanti.

Rispetto alle abilità da sviluppare, emerge uno scivolamento verso attività inequivocabilmente elettive di altre figure, come l'insegnante (elaborazione di programmi di recupero: 56%) e l'educatore (progettazione d'interventi educativi: 28%). Oltre all'elevata percentuale dell'insieme di queste due scelte (84%), colpisce la scarsissima considerazione (16%) per la già citata abilità tipica dell'assistente sociale, peraltro oggetto di notevole interesse da parte dei rispondenti: saper coinvolgere diversi soggetti nel lavoro in rete. A fronte di una ridotta propensione per le necessarie competenze connesse all'assertività e alla gestione del sentimento di urgenza, sono scelte abilità

evidentemente proprie di educatori e insegnanti (fig. 8); analogamente si trascura l'abilità nell'uso di risorse (16%), a netto favore del supporto nei compiti (54%).

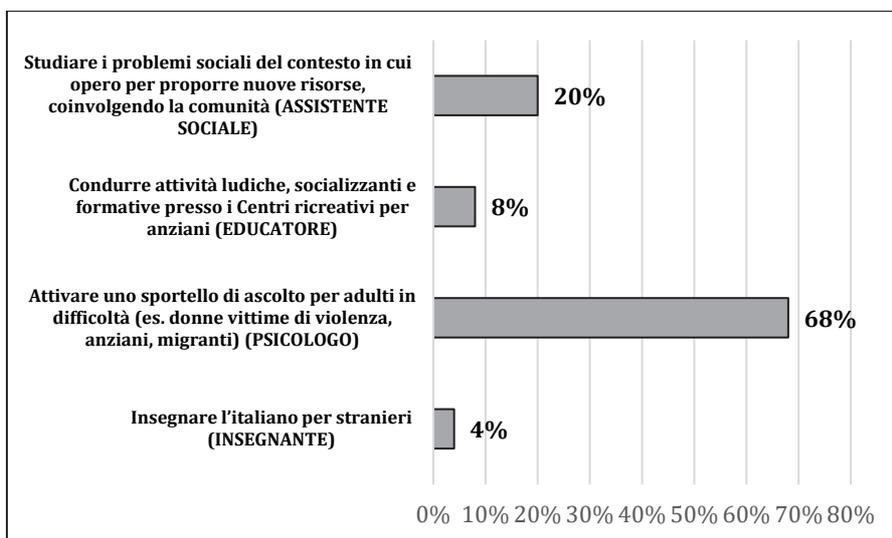


Fig. 7 - Interessi professionali dei futuri assistenti sociali

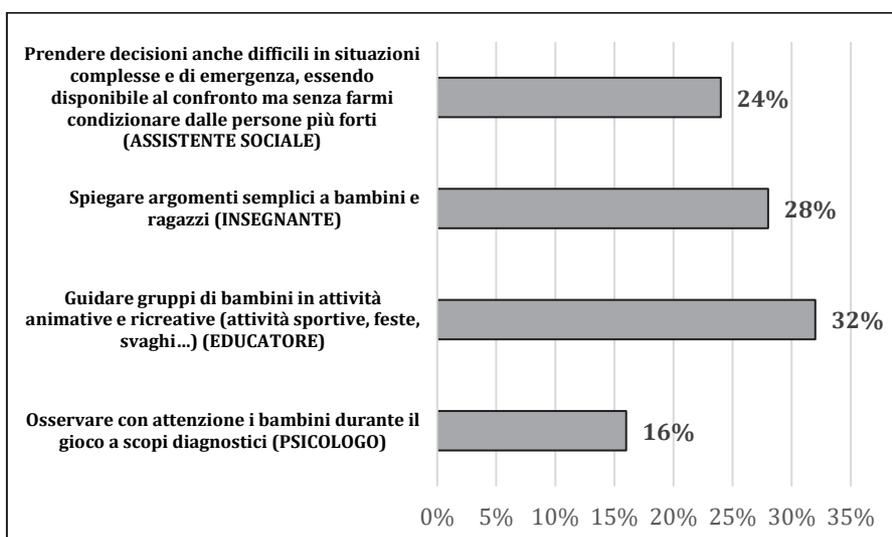


Fig. 8 - Abilità professionali futuri assistenti sociali

Lo sconfinamento verso compiti peculiari di professioni impegnate nel

rapporto diretto con l'infanzia esprime l'interesse verso un ambito che, pur essendo molto significativo, non prevede una costante interazione dell'assistente sociale con bambini e ragazzi e segnala così una misconoscenza che può indurre aspettative distorte.

Conclusioni

La rilevazione ha mostrato il permanere di una percentuale elevata di rappresentazioni limitate o scorrette in studenti giunti circa alla metà di percorsi di studio professionalizzanti, con un'enfasi verso l'infanzia o verso aspetti clinici, tipici di una parte dei professionisti in ambito psicologico.

A fronte di tali esiti si è ritenuto necessario attivare iniziative di "orientamento differenziale" per gli studenti delle scuole secondarie. Si tratta di interventi che consentono loro di effettuare un'attenta autoanalisi (attraverso strumenti dedicati, come quello brevemente descritto nel contributo) e un confronto con professionisti che raccontano la loro quotidianità, evidenziando gli aspetti gratificanti, le difficoltà, le caratteristiche personali, le conoscenze e le competenze da acquisire per svolgere la professione. I percorsi hanno riguardato un campione di 240 studenti delle secondarie e si sono mostrati efficaci nel favorire la formazione di rappresentazioni professionali più aderenti all'attuale pratica professionale.

Bibliografia

- AIEJI. International Association of Social Educators (2005). *The professional competence of social educators. A conceptual framework*. -- <https://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf> (ver. 15.07.2020).
- Allegri, E. (2011). (S)parlano di noi. *Lavoro sociale*, 3, pp. 245-256.
- Atli, A. (2017). High School Students' Gender Role Perceptions Regarding Various Professions. *International Journal of Progressive Education*, 3, pp. 6-15.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 1, pp. 1-6.
- Buccolo, M. (2019). Ricerca e strategie di azione per il riconoscimento delle professioni educative e formative. *Lifelong, Lifewide Learning*, 15(34), pp. 9-22. Doi: 10.19241/lll.v15i34.255 (ver. 15.07.2020).
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M. (2006). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Caprara, G. V., Dazzi, N., & Roncato, S. (1989). *Guida alla laurea in psicologia*. Bologna: il Mulino.

- Castro-Atwater, S. A., & Huynh Honbaum, A-L. (2015). A conceptual framework of “top 5 ethical” lessons for the helping professions. *Education*, 3, pp. 271-278.
- Cotter, E., & Fouad, N. A. (2011). The Relationship between Subjective Well-Being and Vocational Personality Type. *Journal of Career Assessment*, 1, pp. 51-60.
- D’Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The Relationship between Perceived Emotional Intelligence, Work Engagement, Job Satisfaction, and Burnout in Italian School Teachers: An Exploratory Study. *Psychological Topics*, 29(1), pp. 63-84. Doi: 10.31820/pt.29.1.4.
- Drudy, S., Gunnerson, L., & Gilpin, A. (2009). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*. Bilbao: Universidad de Deusto. -- https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Earth_Science_version_FINAL.pdf (ver. 15.07.2020).
- Facchini, C., (a cura di) (2010). *Tra impegno e professione- Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*. Bologna: il Mulino.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell’offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36. Doi: 10.13128/formare-24609 (ver. 15.07.2020).
- Ferreira, A. I., Rodrigues, R. I. & da Costa Ferreira, P. (2016). Career Interests of Students in Psychology Specialties Degrees: Psychometric Evidence and Correlations with the RIASEC Dimensions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, pp. 91-111.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a Major in Higher Education: Profiles of Students’ Decision-Making Process. *Contemporary Educational Psychology*, 3, pp. 229-239.
- Ghislieri, C. (2017). Verso la professione psicologica, tra confini incerti e trasformazioni possibili. *Giornale italiano di psicologia*, 44(3), pp. 639-644.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2003). *Psicologia dell’orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Han, M., Lee, S. E., & Lee, P. A. (2012). Burnout among entering MSW students: exploring the role of personal attributes. *Journal of Social Work Education*, 48(3), pp. 439-457.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell’Expert Teacher*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e Pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Jamienson, D. (2011). *Does TV accurately portray psychology?* -- Retrieved from <https://www.apa.org/gradpsych/2011/09/psychology-shows> (2/8/2020).
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Manzano-García, G., & Ayala-Calvo, J.-C. (2013). New Perspectives: Towards an Integration of the concept “burnout” and its explanatory models. *Anales de psicología*, 29(3), pp. 800-809. Doi: 10.6018/analesps.29.3.145241 (ver. 20.08.2020).

- Myyry, L. (2008). The Diversity of Value Meanings among University Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 6, pp. 549-564.
- Neukrug, E., Sparkman, N., & Moe, J. (2017). The Holland code of members of the national organization for human services: a preliminary study of human services professionals. *Journal of employment counseling*, 34, pp. 146-155.
- Nota, L., Mann, L., Soresi, S., & Friedman, I. A. (2002). *Scelte e decisioni scolastico-professionali. Processi e procedure di analisi e intervento*. Firenze: Giunti O.S.
- Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Schreiber, M., Gschwend, A., & Iller, M.-L. S. (2020). The Vocational ID. Connecting Life Design Counselling and Personality Systems Interaction Theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1, pp. 52-65.
- Schultz, H. T. (2005). Hollywood's Portrayal of Psychologists and Psychiatrists: Gender and Professional Training Differences. In Cole, E. & Daniel, J. H. (a cura di), *Psychology of women book series. Featuring females: Feminist analyses of media* (pp. 101-112). Washington: American Psychological Association.
- Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2015). *Formazione e occupazione dei laureati in Servizio sociale in tempi di crisi e discontinuità*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Yuksel-Sahin, F., & Hotaman, D. (2009). Vocational Guidance Aid in the Orientation to Teaching Profession and Teacher Education. *European Journal of Social Sciences*, 1, pp. 25-35.