

## Lo strumento della supervisione pedagogica all'Università: un laboratorio per potenziare le competenze socio-emotive dei futuri professionisti dell'educazione

### The pedagogical supervision at the university: a workshop to enhance the socio-emotional skills of future education professionals

Irene Stanzione

Researcher Tenure Track | Department of Dynamic, Clinical, and Health Psychology | Sapienza University of Rome | irene.stanzione@uniroma1.it

Nicoletta Di Genova

Research fellow | Department of Human Sciences | University of Aquila | nicoletta.digenova@univaq.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

**Citation:** Stanzione, I. & Di Genova, N. (2024). The pedagogical supervision at the university: a workshop to enhance the socio-emotional skills of future education professionals. *Pedagogia oggi*, 22(1), 103-111. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-14>

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

#### Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012024-14>

#### ABSTRACT

Educators constantly engage in socio-emotional skills, as relationships involve experiences that require self-awareness and emotional regulation. It is essential to restore relevance to emotions through specific training within degree programs enabling educational professions. The “pedagogical supervision during internships” project, organized according to the Gestalt contact cycle model, guides students from self-awareness to emotional regulation, addressing emotional experiences during internships. Through laboratory meetings, students examine complex situations, identifying thoughts, emotions, and actions to find professionally effective solutions, bridging theory and practice to enhance reflection on action and achieve a profound individual transformation. Qualitative analysis of the content of the meetings has allowed the identification of needs, emerging themes, emotions, and professional resources for each phase of the gestalt contact cycle.

Il lavoro educativo è implicato costantemente nelle competenze socio-emotive, in ragione del fatto che la relazione è impregnata di vissuti che esigono autoconsapevolezza e regolazione emotiva. Risulta fondamentale restituire dignità alle emozioni attraverso una formazione specifica all'interno dei percorsi di laurea abilitanti alle professioni educative. Il progetto di “supervisione pedagogica al tirocinio”, organizzato secondo il modello del ciclo di contatto gestaltico, guida gli studenti dall'autoconsapevolezza alla regolazione emotiva, affrontando i vissuti emotivi durante il tirocinio. Attraverso incontri laboratoriali, gli studenti esaminano situazioni complesse, identificando pensieri, emozioni e azioni per individuare soluzioni professionalmente efficaci mettendo in continuità teoria e pratica per implementare la riflessione sull'azione e arrivare a una trasformazione profonda del soggetto. L'analisi qualitativa dei contenuti degli incontri ha consentito di identificare, per ogni fase del ciclo di contatto gestaltico, bisogni, temi emergenti, emozioni e risorse professionali emerse.

**Keywords:** pedagogical supervision | socio-emotional skills | internships | well-being | contact cycle

**Parole chiave:** supervisione pedagogica | competenze socio-emotive | tirocinio | benessere | ciclo di contatto

Received: March 1, 2024

Accepted: May 3, 2024

Published: June 30, 2024

#### Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Irene Stanzione i paragrafi 1, 2 e 4 e a Nicoletta Di Genova i paragrafi 3, 5 e 6.

#### Corresponding Author:

Irene Stanzione, [irene.stanzione@uniroma1.it](mailto:irene.stanzione@uniroma1.it)

## 1. Il benessere professionale e le competenze socio-emotive

Nel panorama attuale, il tema del benessere è sempre più al centro delle agende politiche internazionali, diventando un vero e proprio obiettivo per lo sviluppo sostenibile. Quando si lavora per promuovere le condizioni di benessere non si può considerare l'individuo come un elemento isolato su cui poter intervenire direttamente ignorando il sistema nel quale è immerso.

Quest'ottica ecologica è applicabile ad ogni tipo di contesto nel quale si decide di intervenire, come ad esempio quello professionale e della formazione.

In particolare, rispetto alla formazione dell'educatore socio-pedagogico, figura rivitalizzata a partire dalla legge 205 del 2017, si sta andando in direzione di una cultura della cura, intesa come formazione permanente del professionista, superando definitivamente il modello epistemologico medico, sanitario e terapeutico di stampo positivista (Montanari, Costantini, 2021).

La formazione iniziale universitaria, tuttavia, deve garantire l'acquisizione di competenze di natura teorico-pratica, in modo da dotare questi professionisti di "saperi, competenze trasversali e dispositivi e modalità comunicative, osservative, interpretative, organizzative, progettuali, valutative" (ivi, p. 85), per rispondere in maniera efficace ai bisogni sociali emergenti, alle nuove sfide educative e contemporaneamente per promuovere il loro benessere professionale.

L'educatore, nel realizzare e stabilire una relazione educativa efficace, è chiamato a mantenere un giusto equilibrio tra lontananza e vicinanza emotivo-cognitiva (Scarzello, 2012), richiamando alcune competenze trasversali come quelle relative al sapere dei sentimenti (Iori, 2010) e all'intelligenza emotiva.

I primi autori a parlare di intelligenza emotiva, Peter Salovey e John D. Mayer (1990), misero a punto il modello a quattro rami, costituito da: percezione delle emozioni, facilitazione del pensiero, comprensione delle emozioni e gestione delle emozioni. Secondo la loro definizione, l'intelligenza emotiva è "un sottoinsieme dell'intelligenza sociale ed è la capacità di monitorare le emozioni proprie e altrui, discriminarle tra loro e utilizzare queste informazioni per guidare il pensiero e le azioni" (1990, p. 189). Il possesso dell'intelligenza emotiva determina la potenzialità di apprendere le competenze socio-emotive. In particolare, per competenza emotiva si intende la "capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente" (Goleman, 1998, p. 40). Queste competenze sono trasversali e applicabili a qualsiasi contesto professionale e lavorativo. Alcune di queste, riguardano aspetti maggiormente personali, come consapevolezza emotiva, fiducia in se stessi, autoregolazione, adattabilità, innovazione, ottimismo e impegno. Altre, invece, riguardano aspetti sociali, come comprensione degli altri, empatia, sfruttamento della diversità, assistenza, influenza, leadership, gestione del conflitto, collaborazione e lavoro in *team*. Da alcuni contributi emerge che l'insieme di queste competenze ha ricadute positive su diversi ambiti della vita di un individuo: dal successo scolastico e accademico (MacCann *et alii*, 2020), alla qualità delle relazioni interpersonali e al successo sociale (OECD, 2021).

Queste competenze sono altrettanto importanti per chi svolge un lavoro educativo in contesti diversi dalla scuola, ma ugualmente complessi e difficili. Occorre prevedere una formazione *ad hoc* sugli aspetti socio-emotivi legati alla professione educativa, per dotare questi professionisti del sostegno necessario a rendere la loro pratica educativa situata, intenzionale e coerentemente progettata. Inoltre, nello scenario attuale, i contesti educativi si ispessiscono di nuovi elementi di criticità e bisogni educativi inediti, rendendo il lavoro sempre più complesso. Oltretutto, il lavoro educativo si situa nella relazione ed è permeato da emozioni complesse e perturbanti, talvolta, molto difficili da gestire. Molto spesso gli educatori e i pedagogisti non sono formati e non possiedono competenze specifiche nella gestione dell'area del "saper essere", il sapere dei sentimenti, più volte, invece, citato nei contributi che descrivono le competenze che un educatore dovrebbe possedere (Iori, 2010; D'Amico, 2018).

Quella educativa è considerata una professione ad alto contenuto emotivo e chi opera in questo campo spesso è esposto a condizioni di stress legate al lavoro. Diversi contributi dimostrano come le competenze socio-emotive siano legate a un maggiore senso di benessere (Wang, 2020) e soddisfazione lavorativa, proteggendo i lavoratori dall'esaurimento emotivo, dallo stress lavoro-correlato e dal *burnout* (Stankovska *et alii*, 2018; D'Amico *et alii*, 2020; Kant, Shanker, 2021). I professionisti dell'educazione devono dotarsi di queste competenze fondamentali che li aiutino nello svolgimento della pratica educativa e che si configurano come un fattore di protezione al benessere psicologico (Boffo, 2020; Salerno, 2021).

Lo sviluppo delle competenze professionali, tuttavia, deve essere inserito primariamente come obiettivo

formativo all'interno dei percorsi universitari, attraverso lo sviluppo di corsi dedicati e/o laboratori teorico-pratici (Antikayeva *et alii*, 2021; Sposetti *et alii*, 2022). A tal proposito, dai risultati di una recente indagine (Stanzione, Szpunar, 2022) sui bisogni formativi degli studenti e delle studentesse dei corsi di laurea pedagogici dell'Università di Roma La Sapienza, emerge il ruolo positivo che ricopre il tirocinio nell'acquisizione delle competenze socio-emotive, dato che conferma la tesi per cui il tirocinio si configura come un momento fondamentale nella formazione del professionista dell'educazione. Tuttavia, dall'analisi tematica delle domande aperte, gli studenti in formazione richiedono un supporto più specifico, contestualmente allo svolgimento della loro esperienza di tirocinio, per curare gli aspetti emotivi legati alla professione e implementare le loro competenze riflessive ed emotive. Infatti, dallo studio, emerge anche che l'intelligenza emotiva non aumenta al crescere degli anni universitari, ma che necessita di una formazione dedicata. Pertanto, risulta essenziale incrementare la qualità dell'esperienza formativa del tirocinio, integrandola con una riflessione guidata sulla pratica educativa, in modo da trasformare l'esperienza in apprendimenti utili e spendibili nel mondo del lavoro.

## 2. La supervisione pedagogica come strumento di crescita e benessere professionale

Tra i diversi interventi che possono essere scelti per migliorare il benessere e accrescere le competenze professionali, incluse quelle socio-emotive, rientra lo strumento della supervisione pedagogica (Olivieri, 2020). Questo tipo di intervento non è solo una pratica ordinaria (Oggionni, 2013), ma ha lo scopo di leggere, analizzare e supportare i processi lavorativi critici, al fine di elevare la consapevolezza e le capacità dell'organizzazione nel suo complesso. Si configura come strumento professionalizzante, meta-riflessivo e dialogico per sostenere il professionista e per costruire le basi teoriche delle prassi educative attraverso la riflessione, il miglioramento delle competenze e il confronto con i colleghi (Ferrante, Sartori, 2012). È una pratica consulenziale, che tenendo insieme la dimensione formativa e professionale, si propone di monitorare il lavoro dei professionisti, attraverso una riflessione costruttiva attorno alle prassi educative, avvalendosi della dimensione del gruppo quale elemento facilitante a tale scopo. La predisposizione di questi spazi assume un'importanza fondamentale nel potenziare le competenze professionali, sia a livello individuale che collettivo. Questo non solo facilita la convergenza e l'interconnessione delle competenze, ma anche il miglioramento dell'osservazione, dell'analisi e della valutazione di prassi lavorative consolidate. La predisposizione di spazi di riflessione e meta-riflessione non deve essere sottovalutata già durante la formazione universitaria, in quanto questi spazi svolgono un ruolo fondamentale nella promozione del benessere (Buccolo, 2020) e nella costruzione dell'identità pedagogica, nel processo di *empowerment* e autorealizzazione professionale (Salerni, Szpunar, 2019).

Diversi studi sottolineano l'impatto positivo della supervisione su alcuni *outcome* nel lavoro sociale, come la soddisfazione lavorativa, il *work engagement*, l'autoefficacia lavorativa, le competenze professionali e il funzionamento riflessivo (Frosh *et alii*, 2018; Tu *et alii*, 2023). Nello studio di Cadei e colleghi (2021) viene evidenziato come il lavoro educativo e sociale presenta un elevato livello di coinvolgimento interpersonale e un alto rischio di *burnout*, indicando nella supervisione una delle pratiche eleggibili per sostenere i lavoratori e fornire occasioni di riflessione condivisa. A tal proposito, altri studi, dimostrano il ruolo della supervisione nella riduzione di alcuni *outcome* negativi legati al lavoro sociale, come lo stress lavorativo, il *burnout*, l'ansia e la depressione lavorativa, il turnover del personale (Mor Barak *et alii*, 2009; Carpenter *et alii*, 2012). Data l'efficacia di questo strumento, in termini di benessere e di crescita professionale dei lavoratori che operano nel settore sociale, alcuni studi suggeriscono di dare priorità allo sviluppo professionale per promuovere l'apprendimento organizzativo (Vito, 2015), implementando modelli di supervisione basati empiricamente, in modo da poterne valutare l'impatto (O'Donoghue, Tsui, 2015; Olivieri, 2024).

## 3. Potenziare l'intelligenza socio-emotiva attraverso il Ciclo di Contatto

Il laboratorio "La supervisione pedagogica al tirocinio come strumento per potenziare l'intelligenza socio-emotiva" si è svolto nei mesi di aprile e maggio 2023 e si è rivolto a studentesse e studenti dei corsi di

laurea pedagogici che stavano svolgendo le attività di tirocinio. L'adesione al progetto è stata volontaria. Al laboratorio hanno partecipato 8 studenti, 1 maschio e 7 femmine. Del totale dei partecipanti, 2 studentesse appartengono al corso di laurea magistrale in Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione e i restanti 6 al corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione della Sapienza Università di Roma. Quasi la metà di loro già lavorava e due in particolare da molto tempo; pertanto, hanno preso in considerazione la loro esperienza lavorativa per le successive riflessioni.

Obiettivo generale del progetto è stato quello di fornire uno spazio sicuro, protetto e guidato di condivisione dell'esperienza di tirocinio, al fine di sviluppare aspetti personali rilevanti che vengono richiamati "in situazione" quando si lavora in contesti educativi:

- consapevolezza di sé e delle proprie emozioni, ovvero la capacità di identificare le emozioni nel momento in cui si presentano e comprendere come il proprio stato emotivo influenza il proprio agire;
- regolazione emotiva, ovvero la capacità di gestire le proprie emozioni, in particolar modo in situazioni di stress e tensione.

A partire dagli aspetti individuali, si è inteso influenzare positivamente anche l'ambito relazionale, in particolare la consapevolezza sociale. Quest'ultima è considerata una competenza cruciale per gestire le relazioni, implicando empatia, abilità sociali e la capacità di interpretare le emozioni altrui attraverso l'osservazione di segnali verbali e non verbali (Goleman, 1998).

Il laboratorio ha previsto quattro incontri a cadenza mensile o bisettimanale. Ogni incontro si è svolto in presenza, ha avuto la durata di due ore ed è stato audio-registrato.

Il percorso di supervisione al tirocinio è stato costruito a partire da un adattamento del modello del ciclo di contatto proposto dalla Teoria della Gestalt (Perls, Goodman, Hefferline, 1973); una struttura ricorsiva e dinamica per la progettazione e l'attuazione dei laboratori esperienziali che si è rivelato essere uno schema efficace per definire l'ordine temporale dei processi di contatto con le esperienze vissute e un mezzo per osservare i comportamenti e le percezioni emergenti nel momento presente (Burow, 1993). Tale ciclo si articola in quattro fasi:

1. Pre-contatto: identifica il momento nel quale i partecipanti esprimono sensazioni o bisogni iniziali, la percezione di una sfida, un bisogno di crescita professionale o una curiosità verso un nuovo argomento. La percezione di uno stimolo proveniente dall'ambiente suscita curiosità e consente di identificare i bisogni educativi.
2. Contatto o presa di contatto: in questa fase emergono gli interessi, i propositi e gli obiettivi; i partecipanti avviano un processo di esplorazione per l'azione e di interazione attiva con i contenuti proposti e nella relazione con il gruppo. Questo è il momento in cui si inizia a delineare un piano d'azione o una risposta alle sensazioni iniziali.
3. Contatto pieno o contatto finale: coincide con la fase in cui vengono messe in atto le azioni intraprese dai partecipanti per affrontare i bisogni o le sfide emersi. Questo momento rappresenta l'apice dell'esperienza di apprendimento, in cui si verifica una piena integrazione tra il soggetto e l'oggetto del bisogno, favorendo un'esperienza di apprendimento coesa e unificata. La condivisione di idee, la collaborazione e l'interazione dinamica tra i componenti del gruppo facilitano un'esperienza di apprendimento profonda, in cui percezione, emozione e azione si fondono nel "qui e ora".
4. Post-contatto: fasi di riflessione, valutazione e integrazione dell'esperienza. I partecipanti discutono ciò che hanno appreso, come intendono applicare le nuove conoscenze o competenze e la loro percezione di crescita personale o professionale. Momenti di sintesi, conclusioni tratte dalle attività o piani per il futuro.

La struttura del ciclo di contatto ha consentito di organizzare contestualmente il percorso nella sua interezza e i singoli incontri e ha permesso, inoltre, di mettere in continuità teoria e pratica per implementare la riflessione sull'azione, agendo sul bagaglio emozionale degli studenti coinvolti attraverso l'esame delle situazioni critiche sperimentate nei contesti professionali (Man Leung *et alii*, 2013).

La metodologia utilizzata per lo svolgimento degli incontri laboratoriali si è avvalsa del supporto di mezzi creativi quali la costruzione di artefatti e l'utilizzo di tecniche grafico-pittoriche. Questi mediatori

hanno permesso l'accesso a nuove prospettive percettive attraverso l'esperienza vissuta nell'atto creativo nel "qui ed ora" offrendo lo spunto per approfondire la consapevolezza dei propri vissuti e facilitando la discussione su tematiche più ampie legate all'esperienza di tirocinio. Inoltre, alla fine di ogni appuntamento e nell'ambito di uno degli incontri, è stato proposto ai partecipanti di impiegarsi in attività narrative relative all'esperienza di tirocinio (diario dei pensieri, episodio critico, narrazione guidata da domande stimolo, co-costruzione di una storia condivisa nel gruppo) con il triplice obiettivo di mantenere la continuità tra un incontro e l'altro, di lavorare sulle capacità riflessive dei futuri professionisti coinvolti nel percorso e di consentire loro di cogliere il significato profondo di questa esperienza, in un'ottica trasformativa (Mezirow, 2003). Il materiale prodotto è stato oggetto di discussione e condivisione nel corso degli incontri. Nel paragrafo successivo sarà presentata l'analisi qualitativa delle trascrizioni degli incontri per consentire una lettura più approfondita dei temi emersi durante lo svolgimento del laboratorio.

#### 4. La metodologia di analisi degli incontri

I quattro incontri sono stati integralmente audio-registrati e trascritti tramite una trascrizione *verbatim* omettendo quindi parole di riempimento e balbettii, correggendo piccoli errori di grammatica e uso di espressioni dialettali (Pagani, 2020). Sulle trascrizioni è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2006; Pagani, 2020) del contenuto degli incontri seguendo un approccio metodologico deduttivo *theory-driven* (Mayring, 2004) basato sul modello del ciclo di contatto della Gestalt, trattato nel paragrafo precedente. Questo modello ha guidato l'analisi, permettendo di evidenziare aspetti specifici in ciascuna delle quattro fasi. Il processo di analisi del contenuto dei testi ha condotto alla creazione di un *codebook* specifico per ogni momento formativo (DeCuir-Gunby, Marshall, McCulloch, 2011).

Per ragioni di spazio non ci è possibile riportare l'intero sistema dei codici, pertanto, se ne descriveranno gli esiti attraverso una sintetica descrizione narrativa.

In questa fase preliminare di analisi dei dati si è scelto di tenere in considerazione il solo materiale audio-registrato dei quattro incontri, non sono inseriti nel corpus di dati i testi prodotti dai partecipanti ed è stata considerata solo la sintesi che ne hanno restituito al gruppo. Questo ha garantito di poter accedere a un dataset omogeneo. L'analisi è stata computer assistita tramite il Software MaxQda (Woolf, Silver, 2017).

#### 5. Il ciclo di contatto come lente di Analisi del contenuto degli incontri

La codifica della trascrizione del primo incontro (pre-contatto) ha consentito di identificare i bisogni che sono stati contattati dai partecipanti in seguito alle sollecitazioni proposte dall'esperienza laboratoriale. Sono emersi sei temi, per ciascuno dei quali è riportato uno stralcio di testo significativo:

- la gestione delle emozioni: si tratta del bisogno più ricorrente negli interventi dei partecipanti e riguarda la capacità di saper gestire le emozioni quando si presentano: "vorrei comprendere come decodificare, gestire e rimodulare quello che avviene in me, che invece molte volte mi spiazza";
- la conoscenza/consapevolezza delle emozioni: riguarda la volontà di conoscere la propria vita interiore, conoscere le proprie emozioni e saper dare loro un nome: "la competenza lavorativa ed emotiva è quello che mi interessa di più di questo laboratorio";
- relazionarsi in maniera efficace con gli altri, saper gestire la relazione con l'utenza, con il coordinatore, con l'équipe e anche con altre figure professionali: "avrei bisogno di capire meglio come rapportarmi agli altri, tutti, nel senso le altre figure professionali con le quali mi sto interfacciando e i bambini tantissimo e le famiglie";
- implementare autostima e autoefficacia: bisogno di sentirsi auto-efficaci nello svolgimento del proprio lavoro e di aumentare il proprio livello di autostima per riuscire a perseverare, nonostante i possibili e inevitabili insuccessi: "vorrei imparare a fare da sola, a credere, a dirmi da sola 'l'ho fatto bene' senza bisogno che siano gli altri a farmi sentire meglio";

- possedere e abitare uno spazio di orientamento e sostegno alla propria pratica lavorativa, nel quale poter esprimere e condividere liberamente con un tutor di riferimento pensieri ed emozioni: “avere il tutor, comunque una persona che ti dà un feedback, positivo o negativo che sia. Eh, a me è mancato tantissimo ed è il motivo per il quale sono qui”;
- separare la vita privata dalla vita professionale, sapersi dare un confine, saper aiutare l’altro, senza aggranciare troppo, saper riconoscere l’influenza della propria storia personale e lasciarla il più possibile al di fuori del lavoro: “riuscire a dare una mano, senza entrare troppo in contatto. Cioè vorrei proprio separare le cose [...]”.

La fase del contatto o presa di contatto (secondo incontro) ha consentito di identificare tre macroaree tematiche individuate come problematiche nella pratica di tirocinio e verso le quali si ritiene necessario avviare il piano d’azione, per ogni tema è riportato uno stralcio di testo significativo:

- affrontare disagi o conflitti legati alla gerarchia e al ruolo: “queste maestre sono un po’ chiuse, un po’ severe. Stanno per i fatti loro, non vogliono che nessuno si intrometta nel loro lavoro, ecco. [...] comunque io sono come loro. Perché devo essere esclusa quando posso benissimo lavorare, specialmente avendo a che fare io in primis con una bambina di cui mi devo occupare, che devo sostenere, perché devo stare in disparte?”.
- potenziare il senso di auto-efficacia nel proprio intervento: “[...] io penso che sia davvero una grande risorsa sentirsi sicuri di sé in questo lavoro perché si trasmette ad una persona, io credo in quello che faccio, in quello che vorrei fare, ma sono talmente tanto traballante nel credere in me stessa che poi questo si riversa sul lavoro”.
- lavorare sull’accettazione dell’errore e del fallimento: “se io intervengo e sbaglio, poi dopo mi sento molto in imbarazzo. Mi sembra una situazione imbarazzante [...] dopo che avevo tutte queste aspettative no? quindi il pensiero era proprio spero che non debba intervenire così tanto e spero finisca subito così non serve il mio intervento che magari potrei fallire”.

Nella fase del contatto pieno (terzo incontro), i partecipanti sono stati coinvolti in un’attività di narrazione cooperativa; è stato chiesto loro di scrivere una storia che contenesse gli episodi critici dell’esperienza di tirocinio emersi negli incontri precedenti legati attraverso un unico filo narrativo comune, la storia è stata raccontata dai partecipanti nel corso dell’incontro. Ne è emerso un racconto che descrive le avventure di un personaggio che intraprende un viaggio per conoscere sé stesso. Durante i suoi viaggi, affronta diverse sfide e ostacoli che lo portano a riflettere sulla propria vita e accrescere la consapevolezza di sé. Gli elementi della storia richiamano simbolicamente vissuti e situazioni che si possono incontrare nella vita professionale. Nell’analizzare il racconto è emersa una circolarità dei temi principali presenti nella struttura narrativa aderenti al ciclo di contatto, come mostrato in Fig. 1.

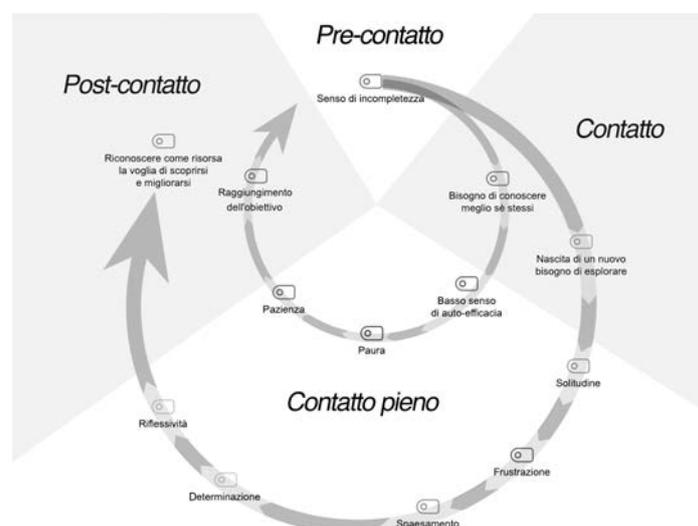


Fig. 1: Narrazione condivisa

Per sintetizzare quanto emerso nell'ultima fase di valutazione del percorso compiuto (quarto incontro), nella Fig. 2 sono rappresentati i codici delle risposte alla domanda "Cosa lasci e cosa prendi da questo percorso?".

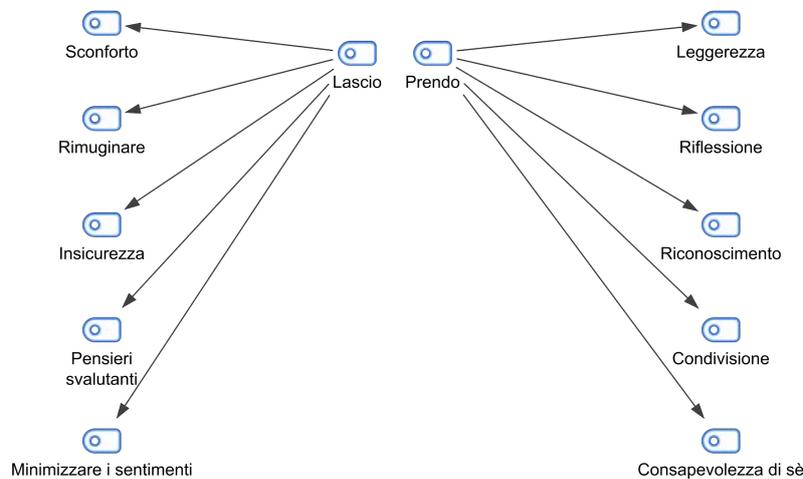


Fig. 2: Valutazione del percorso

L'aspetto più significativo emerso dai grafici e che consente di tracciare prime conclusioni sui dati si riferisce all'elemento trasformativo che ha caratterizzato l'esito del percorso laboratoriale, in quanto è evidente il processo ciclico che ha accompagnato i partecipanti nel passaggio da uno stato iniziale di contatto con il bisogno a una costruzione del sapere mediata dalla riflessione condivisa.

## 6. Conclusioni

Il percorso proposto ha fornito uno spazio sicuro, protetto e guidato di condivisione dell'esperienza di tirocinio agli studenti in formazione dei corsi di laurea pedagogici. La supervisione pedagogica rappresenta un mezzo essenziale per colmare il divario tra teoria e pratica, enfatizzando l'urgenza di riconoscere le competenze socio-emotive come parte integrante della formazione dei futuri professionisti dell'educazione. La restituzione dell'analisi del contenuto degli incontri evidenzia l'utilità dell'approccio adottato ma anche la necessità di implementare tali pratiche formative su scala più ampia, per garantire una preparazione adeguata agli educatori di domani, pronti a navigare le complessità emotive e relazionali del loro futuro ambiente lavorativo.

Nelle conclusioni relative all'esperienza, è importante riconoscere anche i limiti che ne derivano. In primo luogo, i risultati che abbiamo presentato rappresentano un primo "esperimento", quindi vanno considerati come preliminari e isolati. Ciò significa che, sebbene questi risultati offrano indicazioni preziose, ulteriori studi e ripetizioni risultano necessari per confermare le tendenze osservate e generalizzare le conclusioni di efficacia.

Un'altra considerazione riguarda il numero di partecipanti coinvolti nel nostro studio. Sebbene si potrebbe ritenere che un campione di piccole dimensioni rappresenti una limitazione, il numero massimo di partecipanti per questo tipo di supervisione non potrebbe essere molto superiore. Questo limite è dettato dalla natura stessa della supervisione, che richiede un'attenzione personalizzata e approfondita da parte dei supervisori.

Infine, un limite significativo è l'assenza di triangolazione dei dati. Non è stato ancora possibile in questa fase verificare i risultati delle trascrizioni degli incontri con i prodotti dei partecipanti, quali i loro diari dei pensieri, la scrittura dell'episodio critico e la relazione finale di tirocinio. Questa triangolazione avrebbe potuto fornire un quadro più completo del processo e dei risultati, contribuendo a validare ulte-

riormente le nostre conclusioni. Per queste ragioni, suggeriamo che studi futuri includano tali elementi per migliorare la robustezza e la validità delle conclusioni.

Queste ultime ricordano che, data la complessità del lavoro educativo e la moltiplicazione dei bisogni in questo campo, è necessario costruire nuovi spazi dedicati al supporto e al sostegno degli aspetti socio-emotivi legati alla professione. Lo strumento della supervisione, tuttavia, fatica ancora molto a entrare nella cultura pedagogica come spazio di sostegno essenziale per chi lavora in campo educativo (Oggionni, 2013). Pertanto, sarà necessario approfondire i benefici legati a questo strumento, in una comprensione più approfondita delle sue dinamiche costitutive. Questo percorso vuole far emergere la sua validità, al fine di facilitare il suo riconoscimento e la sua diffusione nella cultura dei contesti di lavoro educativi.

## Riferimenti bibliografici

- Antikayeva S. *et alii* (2021). Formation of Psychological and Pedagogical Competencies of Social Workers through Professional Development Courses. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1858-1877.
- Boffo V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista italiana di educazione familiare*, 17(2), 27-51.
- Buccolo M. (2020). L'educatore emozionale e la promozione del ben-essere nei contesti di cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHMN*, 1(1), 99-108.
- Burow O.A (1993). *Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cadei L., Serrelli E., Simeone D. (2021). Sustainability Practices in Working Contexts: Supervision, Collective Narrative, Generative Humour, and Professional Respect. *Sustainability*, 13(20), 11483.
- Carpenter J. *et alii* (2012). *Effective supervision in social work and social care*. Bristol: Social Care Institute for Excellence.
- D'Amico A. (2018). *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Bologna: Il Mulino.
- 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. *Psihologijske teme*, 29(1), 63-84.
- DeCuir-Gunby J.T., Marshall P.L., McCulloch A.W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field methods*, 23(2), 136-155.
- Ferrante A., Sartori D. (2012). La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale. *Education sciences & society*, 3(2).
- Frosch C.A. *et alii* (2018). Impact of reflective supervision on early childhood interventionists' perceptions of self-efficacy, job satisfaction, and job stress. *Infant mental health journal*, 39(4), 385-395.
- Goleman D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Iori V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education sciences & society*, 1(2).
- Kant R., Shanker A. (2021). Relationship between Emotional Intelligence and Burnout: An Empirical Investigation of Teacher Educators. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 966-975.
- MacCann C. *et alii* (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150.
- Man Leung G.S., Ki Leung T.Y., Tuen Ng M.L. (2013). An outcome study of gestalt-oriented growth workshops. *International Journal of Group Psychotherapy*, 63(1):, 117-125.
- Mayring P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montanari M., Costantini M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 83-94.
- Mor Barak M.E. *et alii* (2009). The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social service review*, 83(1), 3-32.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- O'Donoghue K., Tsui M.S. (2015). Social work supervision research (1970-2010): The way we were and the way ahead. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 616-633.
- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

- Olivieri F. (2020). La supervisione dei professionisti socio-educativi: un modello integrato. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 103-114.
- Olivieri F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Roma: Carocci.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Perls F., Goodman P., Hefferline R.F. (1973). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. Penguin Books Limited.
- Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Reggio Emilia: Junior.
- Salerno V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome I), 98-112.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Scarzello D. (2012). Il Diario emotivo dell'educatore: uno strumento di formazione per diventare "allenatori emotivi". *Psicologia e Scuola*, 24, 50-57.
- Sposetti P., Fioretti S., Szpunar G., Rionero M.G., Natalia M. (2022). Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori: Problemi, ricerche e prospettive. *Formazione & Insegnamento*, 2, 144-157.
- Stankovska G. et alii (2018). Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. *Bulgarian comparative education society*.
- Stanzione I., Szpunar G. (2022). An exploratory study of perceptions of emotional intelligence among a sample of students in the education and training science degree program. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(1).
- Tu B., Huang C., Sitar S., Wang Y. (2023). Supervision Effects on Negative Affect and Psychological Distress: Evidence from Social Workers in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1764.
- Vito R. (2015). Leadership support of supervision in social work practice: Challenges and enablers to achieving success. *Canadian Social Work Review*, 32(1), 151-165.
- Wang Y. (2020). Relationship between emotional intelligence and mental health of college students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 1045.
- Woolf N.H., Silver C. (2017). *Qualitative analysis using MAXQDA: The five-level QDATM method*. Routledge.