

Educational contexts and support for emotional aspects in the workplace: a qualitative investigation of the role of social-emotional skills in professional practice

Contesti educativi e supporto agli aspetti emotivi nel lavoro: un'indagine qualitativa sul ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale

Irene Stanzione

Sapienza University of Rome, Dept. of developmental psychology and educational research, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Stanzione I. (2023). Educational contexts and support for emotional aspects in the workplace: a qualitative investigation of the role of social-emotional skills in professional practice. *Italian Journal of Educational Research*, 31, 25-37.
<https://doi.org/10.7346/sird-022023-p25>

Corresponding Author: Irene Stanzione
Email: irene.stanzione@uniroma1.it

Copyright: © 2023 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. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 21, 2023

Accepted: November 4, 2023

Published: December 21, 2023

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi10.7346/sird-022023-p25>

Abstract

The paper addresses the issue of social-emotional skills in educational work and shows the results of a qualitative survey involving more than 60 educational professionals. The study intends to determine the training needs and the possibility of transformation of emotional aspects into professional competence; finally, we dwell on the role of strategic tools deployed by work contexts to support and sustain educational professionals. We conducted a reflexive thematic analysis (Braun & Clark, 2006) on the transcripts, which led to the identification of ten themes with related codes; the themes concern both aspects related to the personal and social domains of social-emotional competence and the fundamental role of the organization in supporting the emotional aspects of the working people through specific strategies, such as pedagogical supervision.

Keywords: Social-emotional Skills; Educational Professions; Work Context; Emotional Intelligence; Organizational Support.

Riassunto

Il contributo affronta il tema delle competenze socio-emotive nel lavoro educativo e mostra i risultati di un'indagine qualitativa che ha visto coinvolti più di 60 professionisti dell'educazione. L'intento dello studio è cogliere i bisogni formativi, la possibilità di trasformazione degli aspetti emotivi in competenza professionale e, infine, il ruolo degli strumenti strategici messi in campo dai contesti di lavoro per supportare e sostenere i professionisti dell'educazione. Sulle trascrizioni è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clark, 2006) la quale ha portato all'identificazione di dieci temi con relativi codici; i temi riguardano sia aspetti del dominio personale e sociale legato alle competenze socio-emotive sia il ruolo fondamentale dell'organizzazione per il supporto agli aspetti emotivi dei lavoratori tramite specifiche strategie, come ad esempio la supervisione pedagogica.

Parole chiave: Competenze Socio-Emotive; Professioni Educative; Contesto Di Lavoro, Intelligenza Emotiva; Supporto Organizzativo.

1. Introduzione

Il contributo fotografa parte di quella nota complessità che accompagna il lavoro dell'educatore e del pedagogo, in particolare soffermandosi sul ruolo degli aspetti socio-emotivi nella pratica professionale. L'intento è non solo cogliere in quali aspetti i professionisti sono maggiormente stimolati emotivamente ma anche individuare i bisogni formativi, la trasformazione degli aspetti emotivi in competenza professionale e, infine, il ruolo degli strumenti strategici messi in campo dai contesti di lavoro per supportare e sostenere i professionisti dell'educazione.

Nel frastagliato e multidimensionale quadro che racchiude le competenze che deve possedere chi lavora nei contesti educativi, rientrano «il sapere dei sentimenti, l'intelligenza emotiva, la comprensione empatica, l'autocomprensione affettiva, le competenze trasversali [...]» (Montanari & Costantini, 2021, p. 87).

Oltre al difficile iter che accompagna il riconoscimento economico, giuridico e sociale di queste professioni – che ha registrato una prima vittoria nell'approvazione della Legge Iori (Ddl. 22 giugno 2016, n.2243) e, in ultimo, nella recentissima proposta di legge approvata alla Camera nel luglio dell'anno corrente, che istituisce un albo e un ordine professionale per pedagogisti ed educatori professionali socio-pedagogici – si affianca la complessità connaturata al lavoro stesso (Corbucci, Salerni & Stanzione, 2021). Quest'ultima si traduce nella molteplicità di contesti nei quali operano i professionisti e nelle condizioni di fragilità dei destinatari a cui si affiancano; inoltre, l'organizzazione dei contesti di lavoro è spesso complessa, con la compresenza di molteplici ruoli, competenze interdisciplinari e interprofessionali e sistemi di funzionamento e turnazione non lineari.

In questo mosaico di competenze e complessità, un forte fattore di protezione è quella che viene definita Intelligenza emotiva e poi successivamente Competenza socio-emotiva cioè la capacità di riconoscere e gestire le proprie e altrui emozioni per mettere in campo comportamenti e instaurare relazioni che siano efficaci.

Dalla fine degli anni '90 gli studi su questi aspetti sono numerosi e non rivestono certo una novità scientifica. Tuttavia, le ricerche che considerano il ruolo dell'intelligenza emotiva nel lavoro educativo sono insufficienti a fronte di quelle messe in campo in altri contesti, soprattutto al fine di sostenere e costruire contesti lavorativi fondati sulla centralità della persona umana e sulla formazione e protezione degli aspetti emotivi nel lavoro.

2. Intelligenza emotiva e il ruolo delle competenze socio-emotive nel lavoro educativo

Il legame tra pensiero ed emozioni che ha attraversato il dibattito filosofico già dei greci, che dapprima veniva letto in modo indissolubile per poi palesare una definitiva scissione con il pensiero platonico, si ripercuote nelle discussioni moderne e contemporanee sia da un punto di vista empirico che culturale. Subiamo infatti, anche da una prospettiva psicologica e sociale, le conseguenze dell'antico separatismo cartesiano tra corpo e mente che ci inducono a ripensare il rapporto emozioni e cognizioni, rivendicando, come sosteneva Bateson (1972), sia una dimensione cognitiva delle emozioni sia il superamento della separazione tra ragione e sentimento. Una funzionale ricostruzione del rapporto tra emozioni e pedagogia si ritrova in un contributo di Cagol (2019) in cui vengono inquadrati gli studi italiani degli ultimi trent'anni sull'educazione emotiva tra pensiero filosofico ed evidenze neuroscientifiche.

Le implicazioni di questa separazione tra corpo e mente hanno attraversato diversi campi del sapere, comprese le neuroscienze che sono tornate a sancire l'indissolubilità del sistema mente-corpo e il ruolo fondamentale che la capacità di esprimere e sentire le emozioni hanno sul comportamento razionale (Damasio, 1994).

Nel dibattito scientifico, all'interno degli studi psicologici, i primi autori a introdursi con il termine di Intelligenza emotiva sono stati Salovey e Mayer, i quali, nel 1990, l'hanno definita «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 modello originario, che gli autori hanno poi allargato alla fine degli anni '90, include tre abilità principali: valutare ed esprimere le emozioni proprie e altrui (prestando attenzione ai segnali emotivi non verbali, alle espressioni facciali, al tono di voce e ad altri comportamenti non verbali); regolare le proprie

emozioni e quelle degli altri (controllare, gestire e regolare le proprie emozioni e quelle degli altri attraverso la messa in atto di alcuni comportamenti che guidano l'impressione che gli altri hanno su di noi); usare le emozioni in modo adattivo ed efficace.

La terza componente è la più innovativa perché riguarda l'uso che si fa delle emozioni, le quali non sono più un impedimento per l'individuo ma diventano risorse in grado di indirizzarne il pensiero (D'Amico, 2018).

Il modello di Salovey e Mayer viene detto modello *puro* in quanto l'intelligenza emotiva è letta come un insieme di abilità cognitive. A questo modello si affiancano quelli chiamati *misti* o di *tratto* che considerano invece un insieme di tendenze comportamentali, variabili motivazionali e affettive relativamente stabili nel tempo (D'Amico, 2018). Tra questi modelli hanno avuto particolare rilevanza quelli di Goleman (1995) e Bar-On (1997).

Il primo individua quattro domini principali (all'interno dei quali sono contenute diverse sottodimensioni): consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza nelle relazioni sociali, gestione delle relazioni sociali. Il secondo definisce invece l'intelligenza emotiva sociale (ESI) come:

una sezione trasversale di competenze, abilità e facilitatori emotivi e sociali correlati che determinano quanto efficacemente comprendiamo ed esprimiamo noi stessi, comprendiamo gli altri e ci relazioniamo con loro e affrontiamo le esigenze quotidiane (Bar-On, 2006, p. 14).

I modelli misti risultano di particolare rilevanza se applicati ai contesti educativi, i quali, strutturandosi e caratterizzandosi con e per le complessità sopradescritte, necessitano di una lettura integrata delle competenze professionali che consideri necessariamente il dominio sociale.

Non a caso, il modello misto di Goleman ha trovato un'ampia applicazione nei contesti lavorativi attraverso i quali l'autore giunge al concetto di competenza emotiva, cioè, «una capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente» (Goleman, 1998, p. 40).

Quindi se il possesso dell'intelligenza emotiva determina la capacità di apprendere le dimensioni sopradescritte, la competenza emotiva, invece, traduce quella potenzialità in capacità spendibili nella vita come nel lavoro. La strutturazione del pensiero di Goleman è quindi in linea con la nota definizione di competenza data dalla Commissione europea cioè «la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008).

Le competenze individuate da Goleman vengono suddivise in personali e sociali. Le prime determinano il modo in cui conosciamo e gestiamo noi stessi (consapevolezza e padronanza di sé, motivazione); quelle sociali riguardano il modo in cui conosciamo e gestiamo le relazioni con gli altri (empatia e abilità sociali). Ogni dimensione possiede al suo interno delle competenze emotive specifiche. Questa suddivisione ritorna anche nell'analisi qualitativa delle interviste condotte all'interno di questo studio, le quali evidenziano come ci sia una netta distinzione tra competenze orientate alla gestione del sé e competenze orientate alle abilità sociali, e come il contesto di lavoro incida sulle une e sulle altre in modi differenti.

Nei contesti di lavoro educativo infatti «la riabilitazione dell'intelligenza emotiva riguarda la formazione su tutti i versanti: dalle competenze dei formatori all'organizzazione dei servizi, dai destinatari dei progetti ai contenuti, alle modalità» (Iori, 2010, p. 45). Per questo è necessario, e l'intento di questo contributo vuole rafforzare tale affermazione, che ci sia una formazione circa le competenze emotive nei contesti di lavoro per sopperire a quello che è stato definito analfabetismo sentimentale (Iori, 2010).

Le competenze socio-emotive, in entrambi i domini, personale e sociale, possono e devono essere supportate ed implementate nel contesto di lavoro, tanto più nei contesti di lavoro educativo dove i lavoratori sono continuamente esposti a emozioni e sentimenti dati non solo dalla relazione con l'utenza, come spesso si sottolinea, ma anche dalle caratteristiche della strutturazione del lavoro terminando spesso, per autotutela della propria salute mentale, in un distacco emotivo che riveste una delle tre dimensioni della sindrome del burn-out (Maslach et al., 2001).

Gli studi di psicologia del lavoro e delle organizzazioni tornano, in un'ottica interdisciplinare, a suggerire l'apertura della visione pedagogica ad aspetti che non siano solo di carattere "puramente" relazionale. Riprendendo ad esempio il modello di Ashkanasy (in Alessandri & Borgogni, 2018) si ritrovano cinque livelli di analisi per lo studio delle emozioni all'interno dei contesti organizzativi di lavoro: livello delle

differenze intra-individuali; livello delle differenze inter-individuali; livello delle relazioni interpersonali; livello del gruppo; livello dell'organizzazione.

Solo il primo livello si concentra sulle variazioni delle emozioni all'interno dell'individuo, andando via via ampliandosi all'esterno fino ad arrivare al livello organizzativo che implica il concetto di clima emotivo e di cultura organizzativa.

Studi recenti in contesti di lavoro affini a quello educativo, come quelli del servizio sociale (O'Connor, 2020), sottolineano come la creazione di spazi e tempi per esprimere ed elaborare le emozioni all'interno dell'organizzazione, consenta quel processo di riflessività così ricercato in campo pedagogico (Schön, 1993); la costruzione di significati complessi dei processi interiori arrivano a gestire e trasformare le emozioni che da ostacoli diventano risorse, proteggendo i professionisti da situazioni di rischio nella pratica lavorativa.

Diventa quindi indispensabile che le équipes siano fortemente orientate alla tutela della dimensione emozionale e alla condivisione delle cornici teoriche di riferimento che orientano la pratica. Infatti, le emozioni rivestono un enorme fattore di protezione dai rischi di stress lavoro-correlato. Come noto, sebbene i sintomi e le conseguenze dello stress siano riconducibili in parte alle differenze individuali, l'ambiente di lavoro ha delle forti influenze nell'alimentare i fattori di rischio (Alessandri & Borgogni, 2018).

Gli interventi, in questo senso, che agiscono sul disagio dei lavoratori per migliorare le competenze socio-emotive sono quelli secondari, indirizzati alla comprensione e gestione delle emozioni.

Gli studi specifici sui professionisti dell'educazione che affrontano approfonditamente questo aspetto sono pochi e alcuni autori iniziano a sottolinearlo (Converso et al., 2015; Zannini & Daniele, 2020). L'attenzione in campo educativo si concentra spesso nei confronti della figura dell'insegnante mentre in campo sociale ci si focalizza su professioni socio-sanitarie come psicologi, medici, psichiatri etc.

Tuttavia, gli studi che se ne sono occupati hanno messo in luce che le disposizioni individuali e le innate competenze emotive degli studenti che si iscrivono ai corsi di pedagogici professionalizzanti si dimostrano insufficienti per affrontare le sfide della pratica professionale. Per questo risulta fondamentale sia una formazione specifica dedicata alle competenze socio-emotive durante i percorsi di formazione formale (Stanzione, 2022; Stanzione & Szpunar, 2022; Fernández-Molina, et al., 2019) sia nella formazione continua degli educatori (Zannini & Daniele, 2020).

3. La ricerca

3.1 Storia della ricerca

Lo studio sul ruolo delle competenze socio-emotive nel lavoro educativo nasce nell'anno accademico 2021-2022 all'interno dell'esercitazione di ricerca¹, da me coordinata, dal titolo «Progettazione e valutazione dei servizi educativi» del corso triennale di Scienze dell'Educazione e della Formazione del Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e di socializzazione di Sapienza Università di Roma. La ricerca, portata avanti fino all'a.a. 2022/2023, ha in una prima fase indagato i bisogni formativi delle studentesse e degli studenti dei corsi di laurea pedagogici (triennale e magistrale) in relazione alla formazione delle competenze socio-emotive legate alla professione educativa. Gli esiti della ricerca (Stanzione, 2022; Stanzione & Szpunar, 2022) hanno mostrato come la percezione delle competenze socio-emotive degli studenti non cresce all'aumentare degli anni di studio, mentre il tirocinio ha mostrato avere una relazione positiva con l'implementazione di tali competenze. I risultati hanno quindi confermato l'ipotesi, cioè che queste competenze

1 Le esercitazioni di ricerca sono attività dedicate agli studenti del primo anno, previste nel piano formativo del corso di Laurea in L-19; si caratterizzano per il coinvolgimento delle matricole in piccoli gruppi di ricerca, dove sono chiamati a vivere tutte le fasi del processo: definizioni delle domande e delle ipotesi, realizzazione del progetto, stesura del rapporto finale. Il modello di riferimento delle esercitazioni di ricerca, introdotto nei corsi pedagogici Sapienza da Maria Corda Costa e Aldo Visalberghi (1975), è il peer mentoring (Sposetti & Szpunar, 2019). Le esercitazioni sono prima di tutto un luogo con finalità di accoglienza e orientamento per le matricole che entrano a far della comunità accademica: gli studenti iniziano così a tessere una rete sociale che li sostiene, anche grazie alla mediazione di uno o più studenti di riferimento (studenti al terzo anno della laurea triennale, studenti magistrali o dottorandi).

debbano essere sviluppate attraverso l'implementazione di spazi di formazione dedicati anche all'interno di percorsi formali come quello universitario (Dolev & Leshem, 2016; Kuk et al., 2021).

Una volta sottolineata la necessità degli studenti di avere spazi e tempi specifici di formazione e riflessione sugli aspetti emotivi legati al lavoro, è nato il laboratorio "La supervisione pedagogica al tirocinio come strumento per potenziare l'intelligenza socio-emotiva"² il quale si propone come obiettivo generale quello di fornire agli studenti uno spazio di azione sulle competenze socio-emotive, in particolare sul dominio personale per garantire così ricadute efficaci nel dominio sociale. Il laboratorio adotta tecniche di tipo counselling riadattate alle esigenze del contesto universitario e agli scopi formativi degli studenti. La partecipazione al percorso consente di lavorare sulla consapevolezza dei propri vissuti emotivi, di saperli gestire in situazione e di individuare le proprie risorse personali necessarie per affrontare le minacce interne ed esterne del contesto di lavoro nel quale si è inseriti.

Quello che viene presentato in questo contributo, è il terzo passaggio della ricerca condotta su questi temi. Il focus in questa fase si è spostato sui contesti di lavoro educativo per capire come formano e sostengono i professionisti e che ruolo giocano le competenze socio-emotive nella pratica professionale.

3.2 Bisogno e domande di ricerca

Obiettivo generale della ricerca è quello di indagare, attraverso un metodo misto (quali-quantitativo), il ruolo delle competenze socio-emotive nel lavoro educativo e come il contesto supporta e sostiene i professionisti dell'educazione nei loro aspetti emotivi. Lo studio si è quindi distinto in due fasi: una di tipo qualitativo, oggetto di questo contributo, che ha visto coinvolti 62 educatrici/educatori tramite interviste semi-strutturate e una di tipo quantitativo, che ha previsto la disseminazione di un questionario strutturato³ volto ad indagare in che modo l'intelligenza emotiva è in relazione ai fattori di rischio/stress lavoro-correlato e alla percezione del contesto di lavoro.

Il bisogno di ricerca nasce dalla considerazione, avvenuta dopo una rassegna approfondita della letteratura, che il ruolo dell'intelligenza emotiva e delle competenze socio-emotive nei contesti di lavoro è stato indagato principalmente in relazione a contesti scolastici, incentrandosi sulla professionalità dell'insegnante e su variabili legate al successo formativo degli studenti.

Sono più rare invece indagini che si concentrino specificatamente su contesti e professionalità educative che, come noto, si costruiscono attraverso processi di rielaborazione del proprio vissuto emotivo e della propria esperienza, al fine di gestire al meglio la complessità del lavoro (Oggoni, 2013).

Alla luce dei bisogni individuati, nello studio qualitativo che viene qui presentato, si intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Qual è il livello di sensibilità e consapevolezza che gli educatori hanno rispetto al ruolo delle competenze socio-emotive nel lavoro?
2. Come e con quali strumenti i contesti di lavoro educativi supportano i lavoratori negli aspetti emotivi?

3.3 La costruzione dello strumento dell'intervista

L'intervista semi-strutturata è stata costruita in modo collaborativo dagli studenti partecipanti all'esercitazione di ricerca. L'intervista si compone di 10 domande e il processo di sviluppo delle stesse è avvenuto intorno a tre aree tematiche:

- 2 Il laboratorio è stato progettato e condotto dall'autrice e da Nicoletta Di Genova, assegnista di ricerca presso l'Università degli studi dell'Aquila, entrambe counsellor professioniste.
- 3 I risultati dello studio quantitativo non vengono presi in considerazione in questo contributo e verranno presentati in pubblicazioni future che saranno in grado di mettere in relazione i risultati di entrambe le metodologie adottate.

- *esperienza del contesto di lavoro*, che con le prime due domande introduttive, indaga aspetti del lavoro e dell'organizzazione del partecipante: in cosa consiste il suo lavoro, da quanto tempo lavora e che formazione ha, quali mansioni, quali ruoli ricopre e a quale tipo di utenza si rivolge la sua struttura.
- *aspetti emotivi del lavoro*, che con 5 domande indaga gli aspetti del lavoro che coinvolgono emotivamente l'intervistato, utilizzando come riferimento le cinque aree dell'intelligenza emotiva (riconoscimento delle emozioni, gestione delle emozioni, motivazione del sé, empatia e aspetti sociali del lavoro, come ad esempio il lavoro di équipe). L'area intende quindi approfondire le emozioni prevalenti nel lavoro, la facilità a riconoscerle e la consapevolezza del lavoratore rispetto alle aree della loro influenza nel lavoro educativo.
- *supporto alla gestione degli aspetti emotivi da parte del contesto di lavoro*, indaga con 3 domande gli strumenti, le strategie o gli spazi messi a disposizione dall'organizzazione al fine di supportare i lavoratori nella gestione degli aspetti emotivi.

Le interviste sono state condotte dagli studenti del corso debitamente formati al compito dopo lezioni teoriche e simulazioni. Le interviste si sono svolte sia online su piattaforma Google Meet che in presenza. Prima della somministrazione dello strumento vengono esposti agli intervistati la lettera di presentazione della ricerca, con gli scopi dello studio e la struttura dello strumento, nelle sue aree tematiche e il consenso informato al trattamento dei dati.

3.4 Il campione

I partecipanti alla ricerca sono 62 tra educatrici ed educatori appartenenti a diversi contesti educativi. Nello specifico 30 lavorano in asilo nido, 15 in casa-famiglia, 5 in contesti scolastici (Polo 0-6, AEC), 3 in ludoteca, 1 in centro antiviolenza, 3 in cooperative sociali con diversi ruoli di coordinamento. I partecipanti sono stati reclutati sulla base della loro disponibilità, dunque il campione è di convenienza. I partecipanti sono stati contattati dalla docente e dagli studenti tramite una formale lettera di presentazione della ricerca e dei suoi scopi.

3.5 L'analisi dei dati

Le interviste sono state integralmente sbobinate 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 triangolata con un approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020) che ha fatto emergere categorie e sottocategorie, ad ognuna delle quali è stata attribuita una definizione, seguita da evidenze. L'analisi è stata computer assistita tramite il Software MaxQda.

Per la triangolazione, gli studenti sono stati suddivisi in due sotto-gruppi. Al loro interno, ogni studente ha primariamente condotto una lettura integrale e individuale dei testi. In una seconda fase, ogni sotto-gruppo ha creato un suo modello categoriale composto da codici e relativi temi. In una terza ed ultima fase, i modelli categoriali dei due sotto-gruppi sono stati confrontati per giungere a un unico modello categoriale condiviso.

Questa fase di analisi ha avuto una doppia valenza formativa in quanto, se da una parte gli studenti si sono potuti sperimentare con metodi qualitativi di indagine e analisi dei dati, dall'altra il ragionamento e la discussione condivisi intorno ai temi e ai codici emersi, ha permesso l'attivazione di quel necessario processo riflessivo da condurre intorno alla professione educativa, per poter interiorizzare processi e approcciare in modo metacognitivo alla pratica. La scelta di coinvolgere gli studenti rispecchia in parte i principi della prospettiva «Student Voice» (SV) (Grion & Dettori, 2014) che basa il suo presupposto sul fatto che gli studenti siano soggetti attivi e competenti, in grado di fornire contributi significativi alla riflessione e al miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento. In questo caso, il coinvolgimento degli studenti in un processo di ricerca - che ha richiesto un contatto diretto con i professionisti dell'educazione - ha permesso loro di conoscere il campo nel quale saranno chiamati ad operare e di identificare, in una

forma meta-cognitiva e meta-riflessiva i loro bisogni e le loro aspettative. Questi ultimi, possono essere inoltre utilizzati per migliorare le strategie didattiche e i contenuti dei corsi. In aggiunta, il coinvolgimento degli studenti nella ricerca ha permesso loro di sentirsi più partecipi e responsabili del proprio percorso formativo, sviluppando competenze trasversali quali la comunicazione, il problem solving e il lavoro di gruppo. La scelta di coinvolgere gli studenti è stata motivata, dunque, da diversi fattori, tra cui: la volontà, nella già citata prospettiva SV, di dare voce alle esperienze e alle opinioni degli studenti; la convinzione che gli studenti possano essere attori attivi del processo di ricerca, sviluppando una ricerca più partecipata e inclusiva; l'obiettivo di promuovere già dal primo anno la cultura della ricerca tra gli studenti.

Tuttavia, il coinvolgimento degli studenti, dal punto di vista metodologico, non è di banale applicazione; è importante, infatti, garantire la validità dei risultati emergenti dall'analisi dei dati raccolti. Questo perché gli studenti, pur essendo soggetti attivi e competenti, hanno esperienze e professionalità differenti rispetto a quelle del ricercatore e, di conseguenza, potrebbero «falsare» in qualche modo i risultati. Per arginare questo pericolo, è necessario prevedere una validazione continua a livello metodologico. Questa validazione è stata effettuata attraverso due diverse strategie: la supervisione continua da parte del docente-ricercatore esperto che ha fornito feedback e suggerimenti agli studenti durante l'intero processo di ricerca, aiutandoli a evitare errori e bias; l'utilizzo della triangolazione nell'analisi dei dati grazie alla quale gli stessi testi sono stati analizzati da soggetti diversi permettendo di individuare eventuali incongruenze e di migliorare la validità dei risultati.

3.6 I temi e le categorie emerse

L'analisi tematica riflessiva ha condotto a un modello categoriale, illustrato nella Tabella 1, composto da 10 temi. Di seguito vengono descritti i criteri di inclusione per ogni tema e dunque la descrizione generale dei codici che li compongono:

- *la centralità delle emozioni nel lavoro educativo* i cui codici raccontano come per gli intervistati le emozioni rivestano un posto fondamentale con funzioni di orientamento e guida all'agire educativo;
- *le emozioni prevalenti piacevoli* i cui codici raccolgono le emozioni prevalenti che gli educatori percepiscono come piacevoli legandole alle diverse situazioni del lavoro;
- *le emozioni prevalenti spiacevoli e difficoltà nel lavoro* che raccoglie la varietà di emozioni spiacevoli che provano gli educatori e il legame con i diversi aspetti del lavoro;
- *le difficoltà nel lavoro*, nel quale sono stati fatti rientrare i codici che trattano specificatamente gli ambiti prevalenti nei quali la pratica lavorativa incontra delle difficoltà;
- *le strategie individuali per supportarsi emotivamente*, nel quale rientrano i codici che raccontano le strategie messe in atto dai singoli per prendersi cura della propria vita emotiva;
- *rapporto con l'utenza e coinvolgimento emotivo*, che riguarda il legame tra emozioni e utenza e raccoglie i codici che descrivono il ruolo del vissuto emotivo nella gestione della relazione con l'utenza;
- *il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori*, che descrive attraverso i codici come, perché e con quali azioni l'organizzazione può occuparsi della vita emotiva dei lavoratori;
- *i bisogni percepiti dei lavoratori per la cura emotiva*, raccoglie i bisogni emotivi degli intervistati rispetto al potenziale supporto che si vorrebbe ricevere dall'organizzazione;
- *le competenze socio-emotive che fanno parte del profilo professionale*, che descrive tutte le competenze socio-emotive necessarie al fine di un agire professionale efficace;
- *il ruolo dell'equipe nel lavoro educativo*, che descrive come il rapporto con i colleghi ha delle ricadute sulla professionalità.

TEMI	CODICI
Centralità delle emozioni del lavoro educativo	<ul style="list-style-type: none"> – il continuo alternarsi di emozioni piacevoli e spiacevoli – il piacere del lavoro prevale sulle difficoltà emotive – le emozioni come feedback per migliorare l'agire educativo – l'intensità delle emozioni facilita il loro riconoscimento – il coinvolgimento emotivo con l'utenza è una risorsa – le emozioni come mezzo dell'agire educativo
Emozioni prevalenti piacevoli	<ul style="list-style-type: none"> – la gioia come fonte di motivazione nel lavoro – la soddisfazione che deriva dal successo lavorativo – la passione limita l'influenza sul lavoro delle emozioni derivate alla vita privata – la relazione con l'utenza stimola emozioni piacevoli – Senso di restituzione educatore-utente (soddisfazione, orgoglio, gioia)
Emozioni prevalenti spiacevoli	<ul style="list-style-type: none"> – l'affaticamento dovuto al coinvolgimento emotivo – la frustrazione derivata da non raggiungimento di un obiettivo – la rabbia per i tempi istituzionali – l'ansia nel rispondere ai bisogni dell'utenza – il carico emotivo come debolezza nel lavoro
Difficoltà nel lavoro	<ul style="list-style-type: none"> – la difficoltà di scindere vita professionale e privata – la difficoltà nel comprendere diversi punti di vista nell'equipe
Strategie individuali per supportarsi emotivamente	<ul style="list-style-type: none"> – le attività extra-lavorative per il supporto emotivo (sport/hobby) – il confronto con persone (amici/familiari) – il riflettere e analizzare le proprie emozioni – il mantenere un pensiero positivo – il dotarsi di supporti psicologici (counseling/psicoterapia)
Rapporto con l'utenza e coinvolgimento emotivo	<ul style="list-style-type: none"> – le emozioni dell'educatore si riflettono sull'utenza – l'agire educativo cambia in base alle emozioni provate – il vissuto personale dell'educatore influenza l'agire educativo – il vissuto e la storia personale dell'utente condiziona lo stato emotivo degli operatori – il rapporto con i genitori influenza il lavoro
Ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori	<ul style="list-style-type: none"> – gestire la vita emotiva del personale riduce l'abbandono – prestare un'attenzione strutturata alla vita emotiva – prevedere una supervisione pedagogica – la gestione dei tempi del lavoro (turni e pause) – la formazione continua su temi legati alle emozioni
I bisogni percepiti dei lavoratori per la cura emotiva	<ul style="list-style-type: none"> – aumentare e prevedere spazi per la cura emotiva – potenziare la formazione (corsi specifici) su temi legati alle emozioni – predisporre una figura professionale per il sostegno emotivo – predisporre una supervisione al lavoro educativo
Le competenze socio-emotive che fanno parte del profilo professionale	<ul style="list-style-type: none"> – l'empatia e l'ascolto attivo – il mantenere un distacco emotivo con l'utenza – lo scindere vita privata e lavorativa – il sapersi confrontare con l'equipe – il saper riconoscere le proprie emozioni – la gestione delle emozioni è una competenza da apprendere – l'esperienza aiuta di per sé la gestione emotiva – il riconoscere e ascoltare i propri bisogni (capacità di riconoscere il bisogno di una pausa)
Il ruolo dell'equipe nel lavoro educativo	<ul style="list-style-type: none"> – il confronto con i colleghi aiuta la gestione emotiva – una buona relazione con i colleghi rende il lavoro più efficace – il supporto dei colleghi è una risorsa per affrontare il lavoro

Tabella 1: modello categoriale con temi e codici

È interessante notare come i temi ricoprano sia aspetti del dominio personale e sociale, come, ad esempio, *Le strategie individuali per supportarsi emotivamente*, sia aspetti legati alla strutturazione del lavoro, come *Il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori* o *Il ruolo dell'equipe*. Questo rafforza quanto emerge dalla letteratura: benché le competenze emotive riguardino la capacità dell'individuo di applicare le proprie abilità nelle situazioni, il ruolo dell'organizzazione lavorativa, intesa in sistemi strategici di supporto, è fondamentale per formare e sostenere tali competenze.

Su ogni codice è stato possibile effettuare un calcolo delle frequenze delle occorrenze; per motivi di sintesi, di seguito verranno approfonditi solo due dei temi emersi: le competenze emotive che fanno parte del profilo professionale e il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori. Questi temi, infatti, interrelati tra loro, rispondono alla chiarificazione del ruolo strategico del contesto lavorativo affinché gli aspetti di competenza professionale, relativamente agli aspetti emotivi, possano essere implementati.

3.6.1 Le competenze emotive che fanno parte del profilo professionale

Come detto, all'interno di questo tema rientrano tutte le declinazioni delle competenze socio-emotive che gli intervistati riconoscono necessarie nella pratica professionale. Nel Grafico 1 viene mostrata la distribuzione delle frequenze delle occorrenze nei diversi codici. Il codice che ha raccolto un maggior numero di occorrenze è *La gestione delle emozioni è una competenza da apprendere*, a conferma della letteratura sul tema dell'intelligenza emotiva che la individua come seconda area di competenza dopo il riconoscimento delle emozioni (Goleman, 1995; 1998). Di seguito, quindi, verrà approfondito l'argomento della gestione delle emozioni che sembra avere diverse ricadute positive nel lavoro. Le ricadute sembrano riguardare soprattutto il dominio sociale, cioè gli aspetti relazionali rispetto all'utenza: non contagiare con emozioni sgradevoli le persone con cui si è in relazione, i colleghi, per mantenere un dialogo efficace, e il contesto di lavoro più ampio, come ad esempio le famiglie degli utenti. Uno stralcio esplicativo di quanto detto è riportato da questa intervistata *“gestire le emozioni diventa una competenza, perché non essendo facile e imparando poi a farlo, sicuramente con il tempo e con l'esperienza, diventa una qualità, insomma che un'educatrice ha in più rispetto a quelle relative all'ambito pedagogico e quindi poterle gestire è una qualità per la relazione, con le famiglie, per evitare fraintendimenti, con i bambini, con le colleghe, un po' con tutti”* (Int_8).

Dalla gestione emotiva sembrano quindi poi derivare altri tipi di competenza come *Scindere la vita privata e la vita lavorativa* come riportato da questa intervistata, che sottolinea la difficoltà di non farsi condizionare dai vissuti personali *“Beh, diciamo che è vero che uno nonostante quando varca la soglia qui dice di lasciarsi a casa tutti i pensieri e i problemi, non è facile, non è facile. Però, d'altro canto uno cerca sempre di andare oltre, cioè di lasciarsi alle spalle quello che c'è a casa. Ognuno di noi poi ha il suo vissuto, le sue difficoltà e cercare di non portarle qui. Certo che non è facile, non è facile perché ci sono giornate ovviamente in cui uno è più tranquillo, sereno, quindi più disponibile nei confronti dei bambini. Ma come d'altro canto lo sono anche i bambini quando arrivano hanno già avuto una mattinata più o meno pesante, come del resto noi, quando, soprattutto arriviamo nel pomeriggio, e quindi abbiamo avuto già una situazione che potrebbe essere difficile o meno. Insomma, quindi è ovvio che non sempre è facile”* (Int_30). Per la gestione delle emozioni non vengono sollecitate solo abilità individuali: una funzione fondamentale la ricopre il contesto di lavoro, come descritto nel paragrafo successivo.

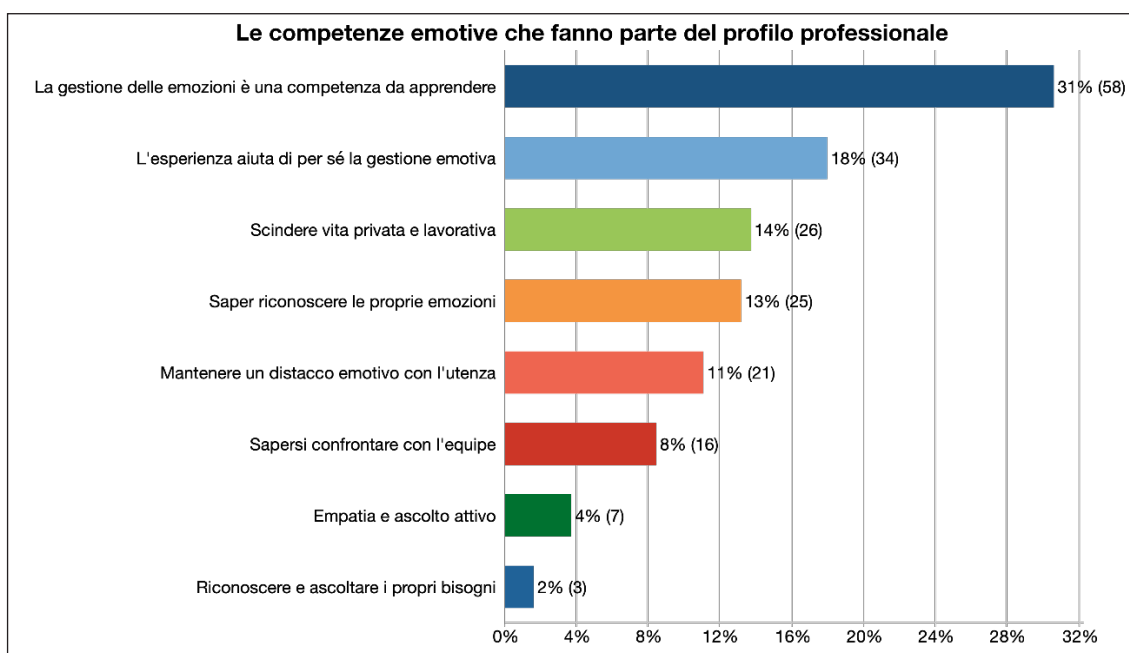


Grafico 1: distribuzione delle occorrenze nei codici appartenenti al tema *Le competenze emotive che fanno parte del profilo professionale*

3.6.2. Il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori

Per lo sviluppo delle competenze emotive, un ruolo fondamentale lo riveste l'organizzazione lavorativa e i supporti strategici che mette a disposizione, come ben spiegato da uno degli intervistati *“Si può imparare? Sì, sì, assolutamente, ci sono buone pratiche, tante, insomma, ora non voglio prendermi ruoli che non ho, ma tipo le scuole di pensiero, ti ho detto noi approfittiamo del counselling, però non è l'unica via. Ci sono, che ne so, anche riunioni, aule rotonde che tu puoi fare con i colleghi e questo aiuta sempre tantissimo, cioè vincere la pigrizia anche nell'ennesima riunione o dell'ennesimo confronto, ti svolta la giornata perché il tuo punto di vista, per quanto vuoi che sia, è sempre uno, un'altra campana ti fa sempre fare diversamente e che ci siano corsi sulla gestione delle emozioni, anche all'interno del percorso universitario, non so se li hanno aggiunti negli ultimi anni, sono caldamente consigliati, ma anche dopo, c'è il famoso psicologo del lavoro o il counselor del lavoro che in alcune aziende, anche non europee, americane è una figura molto presente, cioè di default, perché ci deve essere e questo in Italia non viene considerato insomma, se fai lo psicologo del lavoro pensano pure che sei uno sfigato, cioè in questo senso, quando invece sono competenze che si possono insegnare, acquisire e poi allenare tutti i giorni, anche non a lavoro, anche a casa, in famiglia in questo senso qua, che poi la persona non è mai slegata da quello che è o dalla vita che fa ha uno spiccato senso quando invece sono competenze che si possono insegnare, acquisire e poi allenare tutti i giorni”* (Int_2).

I servizi maggiormente citati sono quelli riguardanti la supervisione pedagogica, come evidenziato dal Grafico 2.

Come noto, la supervisione pedagogica può essere strutturata secondo diverse forme e tipologie che rispondono ai bisogni strutturali di un'organizzazione lavorativa e dei suoi lavoratori (Oggionni, 2013). Gli intervistati, superando aspetti nozionistici e gnoseologici di questo strumento, ne hanno comunque manifestato un bisogno: *“Cioè, basterebbe anche la possibilità di incontri periodici con un counselor o con un'altra figura o anche con il gruppo educativo, supervisionato però. Cioè noi siamo tanto brave tutte insieme, ma a volte facciamo degli errori madornali perché c'è una mancanza di empatia, di comprensione, ma anche perché non vediamo tutte le emozioni che circolano, ogni persona non viene gestita nel modo adeguato e non ci viene rimandata nel modo adeguato. Quindi talvolta c'è anche tanta ignoranza intesa come mancanza di informazioni e non vuole essere un giudizio, e questo non spetta a noi che stiamo sullo stesso piano. Spetta a qualcuno che sta super partes dire «sì ma questo è perché stiamo vivendo questa cosa; la tua reazione è così perché c'è dell'altro». E non lo possiamo fare noi. Ci serve qualcun altro”* (Int_45).

La supervisione pedagogica, nonostante non fosse nominata nel testo della domanda dell'intervista, è stata citata in tutte le sue forme dai partecipanti e ricopre il 64% delle occorrenze all'interno del tema;

dunque, sembra essere un bisogno condiviso e percepito da quasi tutti gli intervistati che sottolineano come *“sia importante avere un supporto, non solo quando ci rendiamo conto di averlo e di averne bisogno, perché magari in alcune situazioni non ci rendiamo conto di averne bisogno. Penso che una supervisione sia sempre necessaria, che debba essere prevista”* (Int_28). Un supporto fondamentale *“in tutti i tipi di lavori starebbe bene una supervisione fatta bene, nel senso una persona obiettiva, preparata e che si prenda pure la responsabilità, appunto, di fare da mediatore”* (Int_51).

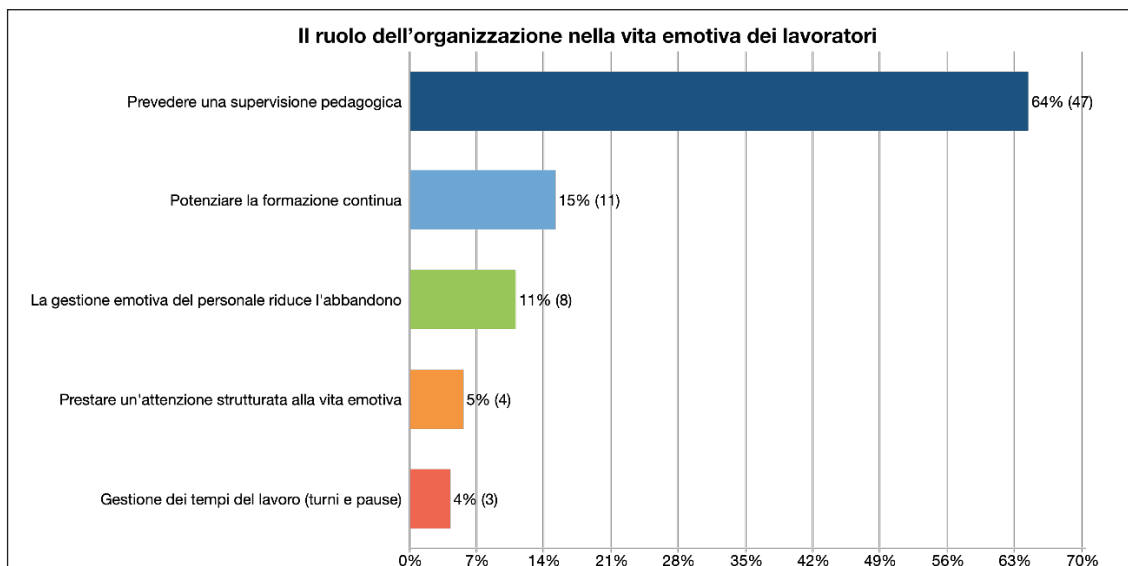


Gráfico 2: distribuzione delle occorrenze nei codici appartenenti al tema *Il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori*

4. Discussione e conclusioni

Il contributo presenta i risultati di una ricerca che ha indagato il ruolo delle competenze socio-emotive nel lavoro educativo, coinvolgendo professionisti dell'educazione appartenenti a diversi contesti e ambiti. Le aree esplorate hanno riguardato gli aspetti del lavoro che coinvolgono emotivamente il professionista - utilizzando come riferimento le cinque aree dell'intelligenza emotiva, approfondendo le emozioni prevalenti nel lavoro, la facilità a riconoscerle e la consapevolezza rispetto alle loro influenze nel lavoro educativo – e il supporto da parte del contesto di lavoro alla gestione degli aspetti emotivi, indagando bisogni, strumenti e strategie messi a disposizione dall'organizzazione al fine di supportare i lavoratori nella gestione degli aspetti emotivi.

A partire dalla considerazione del ruolo centrale che le emozioni rivestono nell'agire educativo professionale, è stato delineato il complesso costrutto di competenza socio-emotiva che, secondo la definizione di Goleman (1998) è «una capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente» (p. 40). A costituire tale competenza sono quindi le abilità di riconoscimento e gestione delle emozioni proprie ed altrui, un dominio di competenza individuale con ricadute nel dominio sociale. La lettura di queste competenze all'interno della prestazione lavorativa richiama il ruolo fondamentale dell'organizzazione nello sviluppo di tali abilità che possono essere supportate e apprese tramite strategie specifiche.

I risultati di ricerca confermano quanto emerge dalla letteratura, identificando dieci temi che possono essere ristrutturati in aree di tipo individuale, di competenza professionale e della funzione che riveste il contesto di lavoro.

In particolare, nella prima area rientrano i temi legati agli ambiti che sollecitano nel lavoratore emozioni piacevoli, come la soddisfazione per il raggiungimento degli obiettivi o il sentimento di gioia che deriva dalla relazione con l'utenza, oppure spiacevoli, come l'affaticamento per l'eccessivo coinvolgimento emotivo o l'ansia e la frustrazione per non riuscire a rispondere dell'utenza. Inoltre, in questa area rientrano le strategie individuali che il lavoratore può mettere autonomamente in atto per supportarsi emotivamente,

come la capacità di ritagliarsi dei tempi personali o la capacità di riflettere sull'origine e la natura delle proprie emozioni.

Nella seconda area rientrano invece le specifiche competenze emotive che fanno parte del profilo professionale, dove la gestione delle emozioni riveste una funzione cardine dalla quale scaturiscono altri ambiti di competenza come l'empatia e la capacità di mantenere un sano distacco o riconoscere, ascoltare e dare seguito ai propri bisogni. In questa area è possibile far rientrare anche il rapporto con l'utenza nella misura in cui è influenzato dal vissuto emotivo del lavoratore e le difficoltà che si possono incontrare nel lavoro che riguardano sia aspetti di vita personale sia i rapporti con i colleghi. Questa area sottolinea quindi la centralità delle emozioni nel lavoro educativo, altro tema emerso dall'analisi categoriale, dove, in un continuo alternarsi di emozioni piacevoli e spiacevoli, viene data enfasi al loro ruolo fondamentale per migliorare il proprio agire professionale.

Infine, una posizione strategica e funzionale per lo sviluppo e un efficace inquadramento delle aree precedenti è giocata dal ruolo dell'organizzazione. Come approfondito in uno dei paragrafi, quest'ultima riveste un ruolo fondamentale affinché i bisogni percepiti dai lavoratori per la cura della vita emotiva vengano ascoltati. I professionisti richiedono un potenziamento degli spazi dedicati alla sfera emotiva, con un riferimento esplicito alla supervisione pedagogica, cioè "un intervento ordinario che ha lo scopo di leggere, analizzare eventi critici e sostenere i processi legati al lavoro, al fine di accrescere il livello di consapevolezza e le capacità individuali e collettive dell'organizzazione" (Oggioni, 2013). La predisposizione di questi spazi, nelle diverse forme e tipologie disponibili, riveste un'importanza fondamentale far convergere, interconnettere e potenziare le competenze professionali (individuali e collettive) di osservazione, analisi e valutazione delle prassi lavorative consolidate (ibidem, p. 15). Un'importanza che si delinea già dalla formazione universitaria, la quale dovrebbe dedicare degli spazi ad hoc alla formazione delle competenze socio-emotive che, come dimostrano gli studi, non aumentano naturalmente con l'aumentare degli anni di corso ma necessitano di una formazione specifica. Una formazione che non dovrebbe essere frontale, ma dovrebbe mettere la persona nelle condizioni di agire sul proprio vissuto emotivo, di saperlo guardare, nominare e gestire. Questo è quello che stiamo cercando di portare avanti all'interno del laboratorio di "supervisione pedagogica al tirocinio come strumento per potenziare l'intelligenza socio-emotiva". Al laboratorio partecipano studenti che stanno svolgendo un percorso di tirocinio e che hanno deciso volontariamente di aderire a un percorso di quattro incontri. Tramite il riadattamento di tecniche di counselling, la persona ha la possibilità di lavorare sul vissuto con il quale si affaccia all'esperienza di tirocinio, con le caratteristiche delle situazioni che lo mettono maggiormente in difficoltà, sull'identificazione dei suoi pensieri, emozioni e azioni quando queste situazioni si presentano e sulla possibilità di individuare delle possibili alternative che permettono delle soluzioni professionalmente più efficaci.

I risultati della ricerca suggeriscono un necessario approfondimento sulla diffusione e l'efficacia di questo strumento di sostegno all'interno dei contesti di lavoro educativo, che ci si propone di condurre con indagini future. I limiti di questo studio, infatti, riguardano il limitato campione d'indagine e la sua tipologia di convenienza che riducono le possibilità di generalizzazione dei risultati. Tuttavia, un primo inquadramento tematico dell'argomento, ottenuto grazie all'emergere dei codici con un approccio *bottom up*, si configura come fondamentale per la ricerca di relazioni tra l'implementazione di servizi e spazi di sostegno alla vita emotiva dei lavoratori e la ricaduta nella pratica educativa. Lo studio sarà ulteriormente approfondito attraverso procedure di statistica lessicale (Bolasco, 2005) attraverso l'analisi delle co-occorrenze (Lucidi, Alivernini & Pedon, 2008) tra codici nel corpus testuale.

Ringraziamenti

Si ringraziano tutte le studentesse e gli studenti che hanno partecipato con dedizione all'esercitazione di ricerca "Progettazione e valutazione dei servizi educativi" nell'a.a. 2022/2023. In particolare, Alice Feminini e Agnese Spoladore che hanno rivestito il ruolo di studentesse mentori e che hanno gestito con serietà gli aspetti organizzativi del lavoro di ricerca.

Bibliografia

- Alessandri, G. & Borgogni, L. (2018). *Psicologia del lavoro: dalla teoria alla pratica. Volume I. L'individuo al lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18,13-25.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Pub. Co (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977).
- Bolasco, S. (2005). Statistica testuale e text mining: alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni di statistica*, 7, 17-53.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cagol, M. (2019). Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 111-121. <https://doi.org/10.13128/ssf-10790>
- Converso, D., Viotti, S., Sottimano, I., Vincenza, C. & Guidetti, G. (2015). Capacità lavorativa, salute psico-fisica, burnout ed età, tra insegnanti d'infanzia ed educatori di asilo nido: uno studio trasversale. *La Medicina del Lavoro*, 106(2), 91-108.
- Corbucci, M., Salerni, A., & Stanzione, I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi?. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 258-281. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.588>
- D'Amico, A. (2018). *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Bologna: Il Mulino.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam (trad. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 1995).
- Ddl. 22 giugno 2016, n.2243. Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista. <http://www.senato.it/leg/16/BGT/Schede/Ddliter/35536.htm>. Ultima consultazione 18/07/2023.
- Dolev, N. & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.
- Fernández-Molina, M., Castillo, A. B. & Fernandez-Berrocal, P. (2019). Profiles of perceived emotional intelligence in future preschool teachers: Implications for teacher education. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books: New York (*Intelligenza emotiva*, tr. it. di Isabella Blum e Brunello Lotti, Milano, Rizzoli, 1996).
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books: New York (*Lavorare con intelligenza emotiva*, tr. it. di Isabella Blum e Brunello Lotti, Milano, Rizzoli, 1998).
- Grion, V., & Dettori, F. (2014). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 852-857). Pisa: ETS.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education sciences & society*, 1(2), 37-49.
- Kuk, A., Guskowska, M. & Gala-Kwiatkowska, A. (2021). Changes in emotional intelligence of university students participating in psychological workshops and their predictors. *Current Psychology*, 40(4), 1864-1871. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0115-1>
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Montanari, M., & Costantini, M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 83-94. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.603>
- O'Connor, L. (2020). How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review. *Qualitative Social Work*, 19(4), 645-662. <https://doi.org/10.1177/147332501984399>
- Oggoni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Azzano San Paolo: Junior.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 6(2008), C111.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.
- Stanzione, I. (2022). Intelligenza emotiva e bisogni formativi: uno studio esplorativo su un campione di studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione. In *Ricerche In Neuroscienze Educative 2022 Scuola, Sport e Società*, 50.
- 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). <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i1.535>
- Zannini, L. & Daniele, K. (2020). Fragilità, compassion fatigue burnout negli operatori in salute mentale. L'importanza della formazione alla cura della vita emotiva. *Studium Educationis*, 21(2), 101-112. <https://doi.org/10.7346/SE-022020-10>