

Pedagogical supervision: a tool to support well-being and professional development

La supervisione pedagogica: strumento di supporto al benessere e allo sviluppo professionale

Alice Femminini

Sapienza Università di Roma / Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Femminini, A. (2024). Pedagogical supervision: a tool to support well-being and professional development. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 231-243.
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p231>

Corresponding Author: Alice Femminini1
Email: alice.femminini@uniroma1.it

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

Received: August 21, 2024

Accepted: November 25, 2024

Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p231>

Abstract

This paper explores the role of supervision within educational settings as a meta-cognitive tool for professional support and development. Through a qualitative approach, it aims to explore the relationship between supervision and professionals' competencies on the one hand, and between supervision and emotional well-being on the other. Sixty-one interviews were conducted with professional educators working in different socio-educational settings. Following reflective thematic analysis (Braun & Clark, 2006), themes and codes were identified and subsequently organized into a categorical model. Results of co-occurrence analysis between codes in the text corpus are presented, showing the existence of a relationship between supervision and professional skills (such as team confrontation and emotion management) and between supervision and some measures associated with the psychological well-being/discomfort of educational professionals (such as pleasant/unpleasant emotions).

Keywords: Supervision, Educational Professionals, Work Well-Being.

Riassunto

Il presente contributo esplora il ruolo della supervisione all'interno dei contesti educativi, in quanto strumento metacognitivo di supporto e sviluppo professionale. Attraverso un approccio qualitativo si intende approfondire la relazione tra supervisione e competenze professionali da un lato, e tra supervisione e benessere emotivo dall'altro. Sono state condotte 61 interviste con educatori e educatrici professionali che operano in vari contesti socio-educativi. A seguito dell'analisi tematica riflessiva (Braun & Clark, 2006) sono stati identificati temi e codici, organizzati successivamente in un modello categoriale. Vengono presentati i risultati dell'analisi delle co-occorrenze tra codici nel corpus testuale, che mostrano l'esistenza di una relazione tra la supervisione e le competenze professionali (come il confronto con l'équipe e la gestione delle emozioni) e tra la supervisione e alcune misure associate al benessere/disagio psicologico dei professionisti dell'educazione (emozioni piacevoli/spiacevoli).

Parole chiave: Supervisione, Professionisti Dell'educazione, Competenze Professionali, Benessere Lavorativo.

1. Introduzione

A partire dagli anni Settanta, il benessere nei contesti lavorativi ha guadagnato un'importanza crescente, non solo per il miglioramento della qualità della vita dei dipendenti, ma anche per le ricadute positive che questa promozione ha sullo sviluppo professionale. A livello internazionale, tra i principali obiettivi inseriti nella Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (1995), troviamo il raggiungimento da parte di tutte le persone del più alto livello possibile di salute (p. 2), inteso come quello stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non semplicemente assenza di malattie o infermità. A livello nazionale, il D.L. 81/2008 introduce una novità nella definizione dei diritti e doveri del datore di lavoro e dei suoi dipendenti. In particolare, il datore di lavoro ha l'obbligo di tutelare il benessere dei propri dipendenti, attraverso azioni finalizzate alla promozione della salute e alla prevenzione dei rischi. Inoltre, è responsabile della valutazione continua dello stato di salute del lavoratore, nonché dell'armonizzazione tra le aspettative individuali, gli obiettivi dell'organizzazione e le risorse disponibili per il loro raggiungimento. Secondo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985), per realizzare un ambiente di lavoro salubre, le organizzazioni devono soddisfare i bisogni di competenza, autonomia e relazione, in modo da favorire l'aggettività e l'automotivazione dei lavoratori. Favorire le giuste condizioni genera «maggiore autoefficacia, persistenza, benessere e integrazione nel gruppo» (Deci & Ryan, 2010, p. 73, come citato in Alessandri & Borgogni, 2018, p. 37). Nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2018) vengono individuate le competenze chiave per l'apprendimento permanente, inteso come sistema di risposta ai bisogni di autorealizzazione e come modalità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che promuove lo sviluppo personale dell'individuo e ne facilita la realizzazione nell'ambiente di lavoro e nella vita quotidiana. L'apprendimento permanente diviene un ulteriore elemento da assicurare all'interno dei luoghi di lavoro, in quanto strumento per la tutela del benessere e per la crescita personale e professionale dell'individuo. Questi aspetti diventano rilevanti per alcuni lavori particolarmente logoranti, che implicano una gestione significativa del carico emotivo. In particolare, nel lavoro educativo si riflette tutta la complessità e la criticità della relazione educativa, relazione che, per sua natura, è mutevole, imprevedibile e caratterizzata spesso da emozioni e sentimenti perturbanti difficili da gestire. I professionisti dell'educazione sono sovraesposti alle emozioni e ai vissuti di coloro che accedono ai servizi, come anche alla gestione del proprio bagaglio emozionale, caratterizzato da vissuti di rabbia, impotenza e ingiustizia (Stanzione, 2023). Alcuni tra i rischi legati al lavoro educativo sono, per esempio, l'alto *turnover*, lo stress lavoro-correlato, il *burnout*, la scarsa retribuzione, la precarietà strutturale dei rapporti di lavoro, l'insufficiente investimento pubblico nel settore (Olivieri, 2019). L'effetto di questa concatenazione di fattori produce un logoramento della salute e del benessere dei professionisti dell'educazione e un impoverimento delle competenze professionali, che dovrebbero sostenere e garantire interventi educativi più efficaci (Boffo, 2020; Buccolo, 2020; Salerni & Szpunar, 2019). Inoltre, la professione educativa non si basa sull'applicazione acritica di ricette standardizzate in qualsiasi contesto e situazione, ma sul processo di apprendimento continuo e permanente dall'esperienza presente, in un'ottica trasformativa del sapere. In aggiunta, le professioni educative e pedagogiche lamentano la necessità di un continuo riposizionamento professionale rispetto all'organizzazione in cui lavorano e rispetto ai colleghi con cui sono chiamati a collaborare, per legittimare e valorizzare il proprio operato (Olivieri, 2019), in quanto risentono ancora di uno scarso riconoscimento sociale. La supervisione professionale si configura come dispositivo atto a rispondere alla molteplicità di questi bisogni, in quanto strumento di «sicurezza e welfare nei luoghi di lavoro, un'ancora di salvataggio per contesti professionali logoranti e per lavoratori in difficoltà e affaticamento e/o con la volontà di crescere professionalmente nell'ottica del Lifelong Learning» (Olivieri, 2024, p. 10). Infatti, pur non essendo richiamata esplicitamente nel D.L. 81/2008 o Testo unico sulla sicurezza (TUSL), la supervisione risponde all'esigenza di monitorare lo stato di salute dei lavoratori, in quanto strumento che concorre allo sviluppo delle loro competenze professionali e al supporto della loro pratica lavorativa. Come dichiarano i membri dell'Association of National Organization for Supervision in Europe (ANSE), la supervisione è uno strumento di formazione permanente che attinge a diversi saperi interdisciplinari (sociologia, psicologia, didattica, scienze della comunicazione), rivelandosi dunque coerente e applicabile a qualsiasi contesto e figura professionale (Oggionni, 2013). Recentemente, all'interno del Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali (MLPS, 2021), la supervisione professionale viene estesa a diverse figure professionali (assistenti sociali, psicologi, educatori professionali socio-pedagogici, logopedisti) e la sua importanza viene ribadita,

«trasformandola da intervento sporadico a Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali (LEPS)» (Olivieri, 2024, p. 13). Il dispositivo della supervisione svolge un ruolo essenziale nel processo di *empowerment* e autorealizzazione professionale dei lavoratori, favorendo la costruzione di prassi comuni e di un'identità professionale forte e riconoscibile. Rispetto alle figure professionali dell'educatore e del pedagogo, il riconoscimento a livello giuridico, professionale e culturale, si è realizzato e concretizzato con la recentissima approvazione della L. n. 55 del 15 aprile 2024 sulle "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali", che prende le sue mosse dall'inquadramento legislativo promosso dalla L. 205/2017, comma 594 (Corbucci, Salerni & Stanzione, 2021; Salerni, Stanzione & Maresca, 2023; Stanzione, 2023). La legge affronta il tema della supervisione sottolineando, da un lato, la sua importanza come strumento essenziale nel percorso formativo e professionale e, dall'altro, riconoscendo alla figura del pedagogo la possibilità di ricoprire il ruolo di supervisore dei processi educativi.

Questo processo di riconoscimento dell'identità professionale, quindi, può essere sostenuto e catalizzato dallo strumento della supervisione nei luoghi della riflessività e della condivisione delle prassi educative. Di conseguenza, la diffusione della supervisione nei contesti educativi può diventare un'opportunità per rendere questo strumento un elemento essenziale e imprescindibile dell'identità pedagogica, declinandolo secondo le caratteristiche peculiari del lavoro educativo in modo da rispondere adeguatamente alle esigenze specifiche di questa professione. Nel paragrafo successivo, viene introdotta la definizione di supervisione e presentata brevemente la storia e l'evoluzione della stessa. Inoltre, si farà riferimento ai principali modelli professionali esistenti e alle diverse declinazioni e funzioni.

2. La supervisione professionale nei contesti educativi

La nascita della supervisione risale al periodo a cavallo tra il XIX secolo e il XX secolo a Londra, nel campo del volontariato sociale e delle prime forme di assistenza sociale (Olivieri, 2024). Inizialmente, la supervisione era sinonimo di sorveglianza, ispezione, controllo della qualità degli interventi dei volontari, attraverso il monitoraggio costante da parte di alcuni assistenti sociali esperti nel ruolo di supervisori. Successivamente, già nel 1882 il tasso di *turnover* tra gli operatori nel campo dell'assistenza e del volontariato sociale comincia ad aumentare come risultato dell'eccessivo carico lavorativo. Pertanto, la supervisione cominciò a diventare un intervento di supporto sistematico nella sua triplice funzione amministrativa, supportiva e educativa. Nei decenni successivi si sono sviluppati diversi modelli culturali che afferiscono principalmente a 2 orientamenti: il modello anglosassone, centrato maggiormente sulle questioni amministrative e sul controllo della qualità del servizio, e il modello europeo, centrato sulla funzione maieutica e di crescita professionale della supervisione.

Inoltre, esistono una pluralità di modelli di supervisione le cui caratteristiche si sono sviluppate e modellate sulla base delle proprietà specifiche di alcune figure professionali. In particolare, in letteratura emergono tre modelli principali di supervisione: il modello medico, che vede la supervisione come un tutoring e uno strumento necessario alla formazione pre-servizio e permanente del lavoratore, in quanto dispositivo che connette costantemente teoria e pratica; il modello psicoanalitico, che vede la supervisione come uno strumento clinico per aiutare lo psicoanalista a sviluppare competenze e tecniche di autoanalisi; e il modello del servizio sociale, che vede la supervisione come dispositivo di risposta ai problemi organizzativi-metodologici, un luogo di riflessione e valutazione delle azioni e dei propri punti di forza e di debolezza. Quest'ultimo modello di supervisione, anche per le caratteristiche simili che aggregano la figura dell'assistente sociale a quella dell'educatore e del pedagogo, risulta il più affine al modello di supervisione pedagogica rivolta alle professioni educative.

In particolare, la supervisione pedagogica è una complessa pratica consulenziale che si sviluppa attraverso una distanza dal fare con lo scopo di rielaborare la dimensione emotiva e metodologica del lavoro educativo (Allegri, 2000). Si caratterizza per l'alleanza educativa tra un supervisore e un professionista o un gruppo di professionisti che cerca uno spazio di supporto per rielaborare la propria pratica. Obiettivo generale della supervisione è leggere e analizzare in modo critico gli eventi educativi, stimolando la ricerca di senso delle scelte educative in una dimensione progettuale e costruendo nuove competenze in un'ottica trasformativa. Le modalità elettive con cui il supervisore avvia e sostiene il processo di ricerca sono la riflessione

sull'azione e la condivisione dei significati in una dimensione dialogico-relazionale, al fine di facilitare la connessione tra teoria e prassi e tra prassi e teoria. Infatti, la parola supervisione, etimologicamente, è composta da due parole latine *super* (oltre) e *videre* (vedere) e fa riferimento alla capacità di guardare al di là della realtà presente, di cogliere in un dato evento un significato altro (Olivieri, 2024).

Spesso la supervisione è confusa con altre tipologie di interventi che si svolgono all'interno dei servizi educativi, come la formazione, la consulenza e la ricerca (Regoliosi & Scaratti, 2002). Tuttavia, la principale differenza tra questi interventi e la supervisione è che quest'ultima si caratterizza come intervento ordinario ed essenziale al lavoro educativo. Al contrario, la formazione, la consulenza e la ricerca, sono azioni a carattere straordinario che intervengono rispettivamente per acquisire nuove conoscenze e abilità specifiche, risolvere un particolare problema nell'organizzazione, raccogliere maggiori informazioni sul proprio ente di appartenenza. Eppure, non è sufficiente dichiarare l'ordinarietà della supervisione per differenziarla da altri tipi di interventi, come per esempio il coordinamento. Nella vita quotidiana delle organizzazioni educative, le funzioni del coordinatore sono spesso attribuite a quelle del supervisore e viceversa, e i confini di questi tipi di interventi sono difficili da tracciare. La principale differenza riguarda la finalità dell'intervento: nel caso della supervisione, si analizzano gli eventi critici del lavoro con la giusta distanza emotiva, per rielaborare la pratica, aumentare la consapevolezza del proprio ruolo e facilitare lo sviluppo delle competenze riflessive; nel caso del coordinamento, si organizzano e si gestiscono i processi legati al lavoro con lo scopo di migliorare la qualità del servizio.

La supervisione può rivestire diverse funzioni (Olivieri, 2019):

- amministrativa/normativa/di qualità del servizio, che ha lo scopo di verificare la qualità del servizio, il benessere dell'utenza, il rispetto degli standard professionali e del codice deontologico, la realizzazione delle risorse disponibili, la corretta osservazione delle politiche di welfare pubblico e di quelle interne all'organizzazione stessa;
- supportiva/analisi delle risorse, che ha lo scopo di sostenere il professionista nell'analisi dei propri vissuti emozionali che derivano dalla quotidianità di agenti stressogeni o da situazioni percepite come minacciose;
- educativa/formativa/di sviluppo, che ha lo scopo di sviluppare le abilità professionali e le conoscenze dei professionisti, degli utenti, dell'ambiente, ricorrendo a una metodologia riflessiva e trasformativa.

Inoltre, la tipologia di supervisione viene classificata in base a quattro criteri principali (Oggioni, 2013): i partecipanti a cui si rivolge (individuale/di gruppo/dell'équipe di lavoro); la posizione occupata dal supervisore rispetto all'ente supervisionato (interna/esterna); i tempi e i momenti in cui viene svolta l'attività (regolare/compatta/a rotazione/della crisi); i principali obiettivi che si propone di lavorare (progettuale/metodologica/dell'équipe educativa/psicologica/pedagogica).

La decisione di prevedere una supervisione di un tipo piuttosto che di un altro, può dipendere dagli obiettivi del supervisore, dall'analisi dei bisogni di quella particolare équipe o organizzazione e dalle aspettative e richieste della committenza.

La letteratura presente sul tema ha sottolineato l'importanza e l'impatto della supervisione concentrandosi in maniera particolare su due aree di indagine. La prima riguarda tutti gli studi che mettono in risalto il ruolo protettivo della supervisione sul benessere lavorativo, da un lato, diminuendo lo stress, il *burnout* e il tasso di *turnover*, dall'altro, aumentando la soddisfazione lavorativa, l'autoefficacia, l'impegno organizzativo e la fidelizzazione (Carpenter et al., 2012; Frosch et al., 2018; Mor Barak et al., 2009). La seconda area si riferisce ai contributi che sottolineano il ruolo della supervisione nella crescita professionale, facilitando, da una parte, lo sviluppo di uno spirito critico e delle competenze professionali, in particolare di quelle riflessive e socio-emotive, e dall'altra, il processo di identificazione professionale, *empowerment* e autorealizzazione (Bostock et al., 2022; Morsanuto & Cardinali, 2020; Priore, 2020). Tuttavia, a livello internazionale, i contributi che hanno come oggetto di studio la supervisione si concentrano nel campo dell'assistenza sociale, del settore medico-sanitario e della salute mentale. Raramente, invece, hanno un focus sui professionisti dell'educazione che lavorano nei contesti socio-educativi. Uno dei motivi sottostanti è la difficoltà di comparazione tra la realtà nazionale e quella internazionale, in quanto la figura dell'educatore e del pedagogista sono inquadrate diversamente nei vari paesi europei. Tuttavia, analizzando più nello specifico la realtà nazionale, diversi contributi hanno messo in evidenza come la supervisione fatichi

ancora a entrare nella cultura pedagogica come strumento irrinunciabile alla pratica lavorativa. Inoltre, la maggior parte di questi contributi sono teorici e non studiano queste relazioni attraverso ricerche empiriche. Pertanto, emerge il bisogno di approfondire il ruolo della supervisione nei contesti socio-educativi per comprendere quali siano gli effetti e facilitare la diffusione e il riconoscimento di questo strumento.

3. La ricerca

3.1 Bisogno e domande di ricerca

Il contributo qui presentato approfondisce i risultati della ricerca sulle competenze socio-emotive nel lavoro educativo nell'ambito dell'esercitazione di ricerca 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 Roma¹. La ricerca aveva indagato il livello di consapevolezza e sensibilità degli educatori rispetto al ruolo delle competenze socio-emotive nel lavoro e gli strumenti che le organizzazioni educative mettono a disposizione per sostenere i lavoratori negli aspetti emotivi legati alla professione. Le domande di ricerca erano le seguenti:

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

Lo studio, di tipo qualitativo, ha coinvolto 61 professionisti dell'educazione tramite la somministrazione di un'intervista semi-strutturata, costruita in modo collaborativo dagli studenti partecipanti all'esercitazione di ricerca. Le interviste sono state integralmente trascritte in forma *verbatim* (Pagani, 2020) e, successivamente, è stata condotta un'analisi tematica riflessiva triangolata con un approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020) computer assistita tramite *software* MaxQDA, che ha fatto emergere categorie e sottocategorie. L'analisi ha permesso di raggruppare i codici in categorie più generali, identificando un modello categoriale costituito da 10 temi. Il modello non verrà illustrato in questa sede, in quanto oggetto del precedente contributo (Stanzione, 2023).

Nella fase di analisi, sono state individuate nel modello diverse categorie legate allo strumento della supervisione, facendo emergere una nuova domanda di ricerca, relativa al ruolo che questo strumento riveste nello sviluppo professionale e nel supporto lavorativo.

A partire dagli esiti della rassegna bibliografica, emerge, inoltre, la necessità di approfondire il ruolo della supervisione nei contesti educativi dove operano i professionisti dell'educazione. Infatti, questo sistema di supporto viene indagato principalmente in relazione a contesti del servizio sociale, con un'attenzione particolare alla figura dell'assistente sociale.

Sono invece meno comuni le indagini che si concentrano specificatamente sui contesti e sulle professionalità educative. Inoltre, si evidenzia una carenza di contributi che studiano la relazione tra supervisione e misure di benessere e sviluppo professionale, attraverso studi empirici.

Di conseguenza, sono emerse due nuove domande di ricerca che hanno orientato le successive analisi:

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, dove sono chiamati a vivere tutte le fasi del processo di ricerca: ricerca bibliografica; definizione del bisogno e delle domande/ipotesi di ricerca; realizzazione del progetto; stesura del report 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 parte 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). In questo studio, l'autrice ha ricoperto il ruolo di mentore, partecipando attivamente e supervisionando tutto il processo di ricerca.

1. Con quali competenze professionali co-occorre il tema della supervisione pedagogica svolta o richiesta dai professionisti dell'educazione?
2. Con quali vissuti emotivi di benessere co-occorre il tema della supervisione pedagogica svolta o richiesta dai professionisti dell'educazione?

In questa fase, vengono esaminate approfonditamente le relazioni tra supervisione e competenze professionali, da un lato, e supervisione e benessere, dall'altro, attraverso l'analisi delle co-occorrenze (Lucidi, Alivernini & Pedon, 2008) tra codici nel *corpus* testuale. Nei prossimi paragrafi verranno presentati i risultati di questo studio a partire dal modello categoriale individuato nella prima fase della ricerca (Stanzione, 2023).

3.2 Metodologia

Lo studio si concentra sui dati raccolti tramite le interviste semi-strutturate, condotte con un campione di convenienza di 61 professionisti dell'educazione che lavorano in diversi contesti educativi. In particolare, 30 lavorano in asilo nido, 16 in casa-famiglia, 6 in contesti scolastici (Polo 0-6, AEC), 3 in ludoteca, 2 in centro antiviolenza, 4 in cooperative sociali con diversi ruoli di coordinamento. Il campione è di convenienza, in quanto i partecipanti sono stati reclutati sulla base della loro disponibilità e contattati dalla docente e dagli studenti dell'esercitazione di ricerca tramite una lettera di presentazione dello studio e dei suoi scopi. Le interviste sono state svolte sia online su piattaforma Google Meet che in presenza e condotte dagli studenti debitamente formati al compito dopo lezioni teoriche e simulazioni.

L'intervista era composta da 10 domande raggruppate in tre aree tematiche:

- *esperienza del contesto di lavoro*, che indagava aspetti del lavoro e dell'organizzazione del partecipante alla ricerca;
- *aspetti emotivi del lavoro*, che indagava 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 per esempio il lavoro di équipe);
- *supporto da parte del contesto di lavoro*, che indagava gli strumenti, le strategie o gli spazi messi a disposizione dall'organizzazione al fine di supportare i lavoratori nella gestione degli aspetti emotivi.

4. L'analisi dei dati

Per rispondere alle domande di ricerca di questo studio, è stata condotta l'analisi delle co-occorrenze² tra alcuni codici nel corpus delle interviste. L'analisi è stata computer assistita tramite il *software* MaxQDA.

In particolare, sono stati scelti alcuni temi che apparivano coerenti con il contenuto indagato. Di seguito ne riportiamo il titolo e la relativa descrizione:

- *Emozioni piacevoli nel lavoro educativo*, i cui codici raccolgono le emozioni prevalenti che gli educatori percepiscono come piacevoli legandole alle diverse situazioni del lavoro;
- *Emozioni spiacevoli e difficoltà nel lavoro educativo*, i cui codici raccolgono la varietà di emozioni spiacevoli che provano gli educatori e il legame con i diversi aspetti del lavoro;
- *Le competenze emotive che fanno parte del profilo professionale*, i cui codici descrivono tutte le competenze socio-emotive necessarie al fine di garantire un agire professionale efficace;
- *Il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori*, i cui codici descrivono come e con quali azioni l'organizzazione si occupa della vita emotiva dei lavoratori;

2 Per co-occorrenze si intendono le quantità che risultano dal conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali sono contemporaneamente presenti all'interno degli stessi segmenti o di segmenti adiacenti.

- *Bisogni percepiti dai lavoratori per la cura emotiva*, i cui codici raccolgono i bisogni emotivi degli intervistati rispetto al potenziale supporto che si vorrebbe ricevere dall'organizzazione.

I primi due temi sono stati scelti per rappresentare i vissuti legati al benessere degli educatori, in termini di emozioni piacevoli e spiacevoli; il terzo tema è stato scelto in quanto i codici contengono tutte le competenze socio-emotive ritenute necessarie allo svolgimento di un lavoro professionalmente indirizzato; gli ultimi due temi sono stati scelti perché contengono codici che si riferiscono allo strumento della supervisione pedagogica e ad altri strumenti di supporto messi a disposizione dall'organizzazione o richiesti dai lavoratori. Nei prossimi paragrafi verranno presentati e discussi i risultati ottenuti dalle co-occorrenze dei codici appartenenti ai temi sopra descritti.

4.1 La supervisione come elemento per il benessere degli educatori

Per rispondere alla prima domanda di ricerca si intende analizzare se e in che modo la supervisione pedagogica viene richiamata dai professionisti dell'educazione come strumento per il benessere lavorativo. Pertanto, è stata condotta l'analisi delle co-occorrenze tra i codici che appartengono al tema delle emozioni piacevoli nel lavoro educativo e di quelli che riguardano il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori, illustrata nella Figura 1. Per favorire l'interpretazione, si precisa che la dimensione dei simboli in corrispondenza dell'incrocio dei vari codici tra loro, indica la maggiore o minore presenza di co-occorrenze tra i codici all'interno degli stessi segmenti o di segmenti di testo adiacenti.

In prima analisi, è interessante notare come solo due codici, relativi al tema del ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori, co-occorrono con le emozioni piacevoli nel lavoro educativo. In particolare, il codice che si riferisce alla possibilità di ricevere una supervisione regolare co-occorre un totale di 7 volte con le emozioni piacevoli legate al lavoro; mentre, il codice che riguarda il supporto dell'équipe co-occorre 9 volte. Nonostante il numero esiguo di co-occorrenze, è possibile sottolineare che la maggior parte di esse risultano con la categoria della gioia come fonte di motivazione nel lavoro, in quanto risulta l'emozione maggiormente codificata nel corpus testuale (34). Tuttavia, sono presenti anche associazioni con i codici relativi alla gratificazione (9 occorrenze nel totale del corpus testuale), alla soddisfazione (32) e alla passione nel lavoro educativo (5).

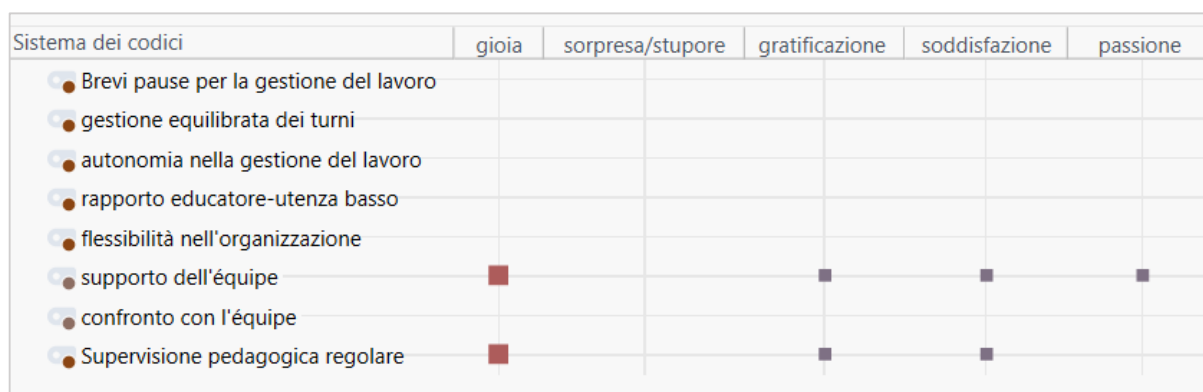


Fig.1: Co-occorrenze tra “Emozioni piacevoli nel lavoro educativo” e “Il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori”

Pertanto, risultano comunque rilevanti le co-occorrenze presenti con i codici della gratificazione (2) e della passione nel lavoro educativo (2), in considerazione del fatto che sono rispettivamente quasi un terzo e quasi la metà del totale delle occorrenze. Quindi, il supporto di un ambiente di lavoro sereno e di colleghi con cui costruire un buon rapporto contribuisce positivamente all'esperienza lavorativa nell'aumentare le emozioni piacevoli associate al lavoro, come riporta questo partecipante:

Ma penso soprattutto che questo lavoro venga fatto per passione, quindi dal momento in cui inizia la giornata, riesco a lasciare fuori un po' tutte le emozioni, anche quelle negative, e sicuramente anche il sostegno di un ambiente tranquillo e di colleghi con cui ho instaurato un buon rapporto (Int_42).

Partendo poi dall'ipotesi presente in letteratura che la mancanza di supervisione pedagogica può contribuire al malessere degli educatori, è stata condotta l'analisi delle co-occorrenze tra i codici che appartengono al tema delle emozioni spiacevoli e le difficoltà lavorative e tra i codici relativi ai bisogni percepiti dai lavoratori per la loro cura emotiva, illustrata in Figura 2.

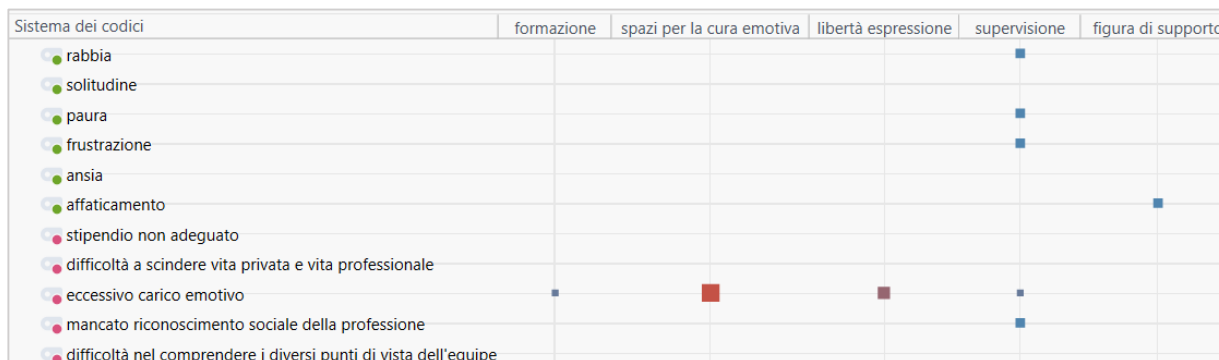


Fig. 2: Co-occorrenze tra “Emozioni spiacevoli e difficoltà nel lavoro educativo” e “Bisogni percepiti dai lavoratori per la cura emotiva”

I codici che presentano la maggiore co-occorrenza (6) sono il bisogno di maggiori spazi per la cura emotiva (43 occorrenze totali nel corpus testuale) e l'eccessivo carico emotivo (23). Nonostante il numero esiguo di co-occorrenze rispetto al numero di occorrenze totali nel corpus testuale, risulta comunque importante sottolineare che gli educatori svolgono un lavoro emotivamente logorante e spesso si sentono sovraccarichi emotivamente e fisicamente. Pertanto, esprimono il bisogno di potenziare gli spazi dedicati alla cura della vita emotiva, al fine di sentirsi supportati e alleggeriti dall'eccessivo carico lavorativo. È interessante notare, infatti, come il codice dell'eccessivo carico emotivo presenta co-occorrenze con quasi tutti i codici del tema relativo ai bisogni percepiti dai lavoratori per la cura emotiva (per un totale di 12) fatta eccezione per il bisogno di una figura di supporto. Questo conferma quanto detto in precedenza riguardo alla complessità del lavoro educativo e al bisogno degli educatori di essere supportati negli aspetti emotivi legati alla pratica educativa.

Come riportato da uno degli intervistati, la carenza di supporto emotivo è evidente nella quotidianità lavorativa, dove le difficoltà e la frustrazione si accumulano senza un'adeguata risposta da parte dell'organizzazione:

La mia azienda, diciamo che ultimamente ci sta mettendo a dura prova, per quanto uno possa essere motivato e appassionato, ci sta togliendo proprio [sospira] non voglio dire la motivazione perché non te la toglie, però quella scintilla che ti dice “dai anche oggi arriva con l'entusiasmo”. Continuamente ci sovraccaricano di cose che vanno ad appesantire la quotidianità. Quindi noi chiediamo di essere supportati in sciocchezze, in realtà, di essere visti. E le uniche risposte che otteniamo sono no, no, no, non si può fare, no, no, no. E questo continuo “no” veramente ci sotterra certe volte (Int_33).

Un ulteriore aspetto significativo è che, tra i bisogni percepiti dagli educatori, il bisogno di supervisione è il codice che presenta il maggior numero di co-occorrenze rispetto agli altri codici appartenenti allo stesso tema, con un totale di 13 co-occorrenze. In particolare, risulta associato ai codici relativi ad alcune emozioni spiacevoli come rabbia (3), paura (2) e frustrazione (4) e con alcune difficoltà riscontrate nel lavoro educativo, come l'eccessivo carico emotivo (2) e il mancato riconoscimento sociale della professione (2). Nonostante il numero esiguo di co-occorrenze, è interessante sottolineare la particolare importanza che rivestono le associazioni con il codice della paura nel lavoro (4 occorrenze totali nel corpus testuale) e il codice del mancato riconoscimento sociale della professione (2), in considerazione del fatto che rappresentano rispettivamente la metà e la totalità delle occorrenze dei codici presi in esame.

L'aspetto rilevante che emerge dai dati empirici riguarda la loro coerenza con la teoria di riferimento, in quanto la supervisione è un dispositivo che supporta i professionisti nella rielaborazione della dimensione emotiva della loro pratica, da un lato, e, dall'altro, svolge un ruolo cruciale nella costruzione e nello sviluppo dell'identità professionale e del senso di *empowerment* professionale.

In sintesi, la supervisione emerge come un bisogno fondamentale per il benessere emotivo degli educatori, che si sentono spesso non riconosciuti o non adeguatamente supportati, come evidenziato dalle parole di un altro intervistato:

Penso che ce ne sarebbe tanto, tanto bisogno. Ci sarebbe bisogno di quello di cui hanno bisogno i bambini di ascolto. Quindi, come noi, dobbiamo essere in qualche modo pronti ad ascoltare questi bambini, anche gli adulti dovrebbero avere la loro possibilità di essere ascoltati. Secondo me tanti burnout appartengono a questo, alla mancanza di una buona comunicazione, a un'organizzazione naturalmente sempre sul filo del rasoio. Il lavoro di cura, il lavoro con i bambini, è sempre molto un po' penalizzato e non so perché. Non so se perché dei bambini si parla tanto, ma comunque sono sempre l'anello debole della catena, nel senso che se ne parla per fare molta retorica. Ma poi quando ci devono essere gli strumenti giusti e adeguati per sostenere l'infanzia ancora non ci siamo. Non ci siamo proprio, no. E insieme all'infanzia viene diciamo anche disistimato anche tutto un comparto che se ne occupa. C'è difficoltà a considerare gli educatori come dei professionisti. Anche proprio il lessico, "la maestrina" non si adegua. Non c'è niente da fare, quindi, per quanto noi cerchiamo di lavorare in maniera professionale (Int_49).

4.2 Il ruolo della supervisione nello sviluppo delle competenze socio-emotive

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca si intende analizzare se e in che modo la supervisione pedagogica viene richiamata dai professionisti dell'educazione come strumento per lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Pertanto, è stata condotta l'analisi delle co-occorrenze tra i codici appartenenti al tema delle competenze socio-emotive degli educatori e i codici che si riferiscono al ruolo dell'organizzazione nella loro vita emotiva, illustrata in Figura 3.

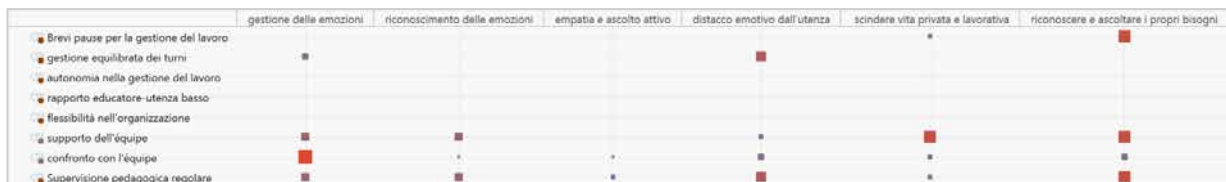


Fig.3: Co-occorrenza tema "Le competenze emotive che fanno parte del profilo professionale" e "Il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori"

Per una maggiore leggibilità, prima di procedere all'interpretazione dei dati, di seguito vengono riportate per esteso le categorie che fanno parte del tema delle competenze professionali socio-emotive: gestione delle emozioni, riconoscimento delle emozioni, empatia e ascolto attivo, distacco emotivo dall'utenza, scindere vita privata dalla vita lavorativa, riconoscere e ascoltare i propri bisogni. In prima battuta, è interessante sottolineare come tutte le competenze socio-emotive co-occorrono con il codice della supervisione pedagogica e con il codice del confronto con l'équipe indicando una consapevolezza da parte degli educatori rispetto al ruolo di questi strumenti nella loro crescita professionale. In particolare, le competenze socio-emotive co-occorrono 33 volte con il codice della supervisione pedagogica, rappresentando quasi un terzo dell'insieme delle co-occorrenze prese in esame (126), mentre co-occorrono 56 volte con il codice confronto con l'équipe, ricoprendo quasi la metà del totale. Inoltre, il codice della gestione delle emozioni presenta le maggiori co-occorrenze con il codice del confronto con l'équipe (22).

Tuttavia, spesso co-occorre anche con il codice relativo alla supervisione pedagogica regolare e al supporto dell'équipe, evidenziando come aspetto saliente il ruolo di questi sistemi di supporto nello sviluppo delle competenze relative alla gestione delle emozioni.

Da un lato, quindi, le competenze socio-emotive sembrano essere principalmente sostenute da momenti

di supporto informale e di confronto con i colleghi all'interno dell'équipe, come evidenziato da questo partecipante:

Quindi questa gestione delle emozioni con un ascolto attivo, un aiuto, l'aiuto anche di colleghi, il confronto aiuta, momenti di feedback, anche dalla cooperativa, quando si fanno attività di revisione dei casi, è importante il confronto, quindi esprimere, semplicemente esprimere quello che uno ha vissuto, cercare di andarle a sciogliere, usiamo questa parola per non renderla una cosa un po' losca che sta sotto e che magari esce in un modo sbagliato (Int_26).

Dall'altro lato, emerge come le competenze professionali legate agli aspetti emotivi debbano essere sviluppate attraverso momenti più strutturati e formali, utilizzando strumenti specifici, come riferito da un altro partecipante:

Quello che dico anche sempre ai colleghi è che noi abbiamo due strade: o ci teniamo le cose dentro, qualsiasi cosa essa sia, e per tenerle dentro intendo mettere sotto al tappeto, uso spesso 'sta metafora; però prima o poi la primavera arriva e le pulizie si fanno, il tappeto si sposta e esplose tutto; oppure abbiamo la via della condivisione [...] c'è l'équipe, c'è l'intervisione³, c'è la supervisione, c'è il colloquio individuale, che sono tutti strumenti che ti permettono anche di viaggiare sul piano emotivo e affrontare le diverse emozioni (Int_37).

In particolare, alla supervisione viene attribuito un ruolo fondamentale nel sostenere i lavoratori nel mantenere una giusta distanza emotiva dall'utenza, proteggendoli dall'eccessivo coinvolgimento che la relazione educativa implica, come viene sottolineato da uno degli intervistati:

[...] perché poi, inevitabilmente, una situazione che capita al lavoro inevitabilmente va a toccare delle corde mie personali, di questioni che non è utile e non è giusto neanche mischiare con l'utenza. Quindi ecco raccontare di se, direi mai, quasi mai o pochissimo, questo un pochino aiuta a tenere quella distanza, anche emotiva, che è giusto che ci sia perché non siamo amici. Penso che però la supervisione di una persona adeguatamente formata per questi aspetti sia fondamentale. Quindi nel caso una supervisione psicologica di equipe, penso che faccia la differenza (Int_39).

Infine, data la consistente presenza di co-occorrenze tra i codici relativi al supporto e al confronto con l'équipe e i codici relativi alle misure di benessere e alle competenze socio-emotive, si è voluto indagare quanto queste categorie fossero indipendenti dal ruolo che svolge la supervisione pedagogica e viceversa. Pertanto, è stata condotta l'analisi delle co-occorrenze tra il codice della supervisione pedagogica regolare e i codici di supporto e confronto con l'équipe, per testare l'ipotesi secondo cui la significativa associazione di questi codici indica una dipendenza delle categorie relative al supporto/confronto dell'équipe dalla supervisione e viceversa.

Sistema dei codici	supporto dell'équipe	confronto con l'équipe
● Supervisione pedagogica regolare	10	35

Fig.4: Co-occorrenza tra codice "Supervisione pedagogica regolare" e codici "supporto dell'équipe" e "confronto con l'équipe" all'interno del tema "Il ruolo dell'organizzazione nella vita emotiva dei lavoratori"

Come illustrato in Figura 4, i codici della supervisione pedagogica, del supporto dell'équipe e del confronto con l'équipe risultano associati con un numero di co-occorrenze particolarmente rilevante. In par-

3 In questo stralcio, l'intervistato fa riferimento all'intervisione, intesa come una modalità di supervisione particolare nella quale l'équipe educativa si supervisiona vicendevolmente, senza la presenza di un supervisore esterno che guida i processi. Questa modalità di supervisione può essere utilizzata quando il gruppo educativo ha già sperimentato l'intervento sotto la guida di un supervisore e, di conseguenza, possiede le competenze riflessive, narrative e di condivisione necessarie per svolgere un incontro in autonomia.

icolare, tra i codici della supervisione e del confronto con l'équipe emerge un'importante associazione (35) a fronte del totale del numero di segmenti codificati (96), rappresentando circa un terzo del totale. Allo stesso modo, le co-occorrenze tra la supervisione e il supporto dell'équipe (10) risultano sufficientemente rilevanti, in considerazione del numero totale di segmenti codificati (54). Questo dato dimostra l'associazione tematica di questi codici, in quanto lo strumento della supervisione è caratterizzato da una forte dimensione di gruppo, quale elemento facilitante e catalizzatore del processo riflessivo. Inoltre, nella supervisione spesso si ricerca un supporto da parte dell'équipe e ci si confronta sui diversi punti di vista al fine di trovare una comunione di intenti e obiettivi comuni per migliorare la qualità del lavoro:

Comunque ho sempre fatto supervisione al lavoro, quello è uno strumento essenziale dove c'è una, diciamo una piattaforma di visione completa, perché essendo tante persone, si cerca di amalgamare la parte di ognuno, la visione, l'osservazione di ognuno, la propria partecipazione anche nella vita di quel ragazzo (Int_19).

5. Discussione e conclusioni

Il presente studio ha come obiettivo quello di indagare il ruolo della supervisione pedagogica all'interno dei contesti educativi con un'attenzione particolare al benessere emotivo e alle competenze socio-emotive. Dall'analisi della letteratura, infatti, alcuni contributi hanno sottolineato il ruolo della supervisione nella protezione dallo stress legato al lavoro e la sua funzione nello sviluppo delle competenze professionali. Tuttavia, emerge una carenza di ricerche empiriche che studiano queste relazioni all'interno dei settori socio-educativi. Pertanto, lo studio attuale si propone di colmare questa lacuna, esplorando le opinioni degli educatori riguardo alla funzionalità della supervisione nel supporto lavorativo e nello sviluppo professionale. Per rispondere a questa esigenza, lo studio si è focalizzato sui dati raccolti all'interno della ricerca sulle competenze socio-emotive nel lavoro educativo. La ricerca, coordinata dalla Prof.ssa Irene Stanzione, è stata condotta nel contesto dell'esercitazione intitolata "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 della Sapienza Università di Roma, all'interno della quale l'autrice ha ricoperto il ruolo di mentore, partecipando attivamente all'intero processo di ricerca. Dai risultati di questo studio emerge, in primo luogo, che la supervisione co-occorre con alcune emozioni piacevoli associate al lavoro, come la gioia, la gratificazione e la soddisfazione, suggerendo, quindi, un suo contributo nel miglioramento della percezione positiva del contesto di lavoro. In secondo luogo, alcune emozioni spiacevoli come rabbia, paura e frustrazione, e alcune difficoltà legate al contenuto del lavoro (eccessivo carico lavorativo) e al livello di riconoscimento sociale, co-occorrono con il bisogno espresso dagli educatori di ricevere una supervisione regolare, suggerendo un'implicazione di questo sistema nel supportare i lavoratori nella gestione degli eventi negativi e delle emozioni spiacevoli. A tal proposito, emergono co-occorrenze tra lo strumento della supervisione e tutte le competenze socio-emotive rilevate all'interno di questo studio, indicando quindi una funzionalità dello strumento nel contribuire allo sviluppo e alla costruzione di competenze professionali a supporto degli aspetti emotivi legati alla professione. Alla luce dei risultati emersi dall'analisi delle co-occorrenze, si intendono sottolineare due aspetti particolarmente rilevanti per la ricerca e utili per orientare sviluppi futuri. Il primo aspetto riguarda il bisogno espresso dagli educatori di essere supportati mediante la creazione di spazi dedicati alla cura emotiva, alla formazione e alla supervisione, in particolare per rielaborare i vissuti spiacevoli legati alla pratica educativa e le difficoltà derivanti dall'eccessivo carico di lavoro e dalla mancanza di riconoscimento professionale. È fondamentale sottolineare che l'espressione di questo bisogno riflette una consapevolezza generale da parte degli educatori riguardo alle proprie necessità e agli strumenti più adeguati per soddisfarle. Il secondo aspetto rilevante riguarda la percezione dell'utilità della supervisione e del supporto dell'équipe nello sviluppo delle competenze socio-emotive, in particolare nella gestione delle emozioni, nel riconoscimento e nell'ascolto dei propri bisogni e nel distacco emotivo. In sintesi, in alcuni casi gli educatori sperimentano già gli effetti positivi della supervisione pedagogica nella gestione del loro carico di lavoro e nel miglioramento del benessere emotivo, in altri, invece, sono consapevoli di avere bisogno di maggiore sostegno e supporto per migliorare la qualità del loro intervento nella relazione educativa e prevenire situazioni di logoramento emotivo:

Se non lavori in qualche modo su te stesso e non rifletti anche sul proprio funzionamento, possiamo fare tanti danni noi educatori al livello della relazione, ma per questo grazie a Dio, esiste un'équipe che si monitora a vicenda, tutti quanti le riunioni dell'équipe, ok, c'è anche la supervisione, la formazione e qualcuno, ovviamente il direttore che diciamo supervisiona il nostro lavoro e dovrebbe capire se uno lavora bene o non lavora bene se uno sta male in un servizio perché ha troppe emozioni negative, è successo che le persone recentemente in qualche servizio hanno spostato le persone perché alcune persone erano in burnout, sono successi anche conflitti tra gli educatori (Int_ 21).

Come sottolineato anche dalla recente L. n. 55/2024, l'implementazione della supervisione pedagogica nei contesti educativi è fondamentale per garantire un lavoro sostenibile e di qualità, sulla base dell'idea che «non si possa ottenere un'azione di cura efficace da parte di chi non ne riceve in modo adeguato» (Gherardi, 2007, p. 6).

Riferimenti bibliografici

- Alessandri, G. & Borgogni, L. (2018). *Psicologia del lavoro: dalla teoria alla pratica. Volume I. L'individuo al lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Allegri, E. (2000). *Supervisione e lavoro sociale*. Roma: Carocci.
- 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. <https://doi.org/10.13128/rief-10073>
- Bostock, L., Patrizio, L., Godfrey, T., & Forrester, D. (2022). Why does systemic supervision support practitioners' practice more effectively with children and families? *Children and Youth Services Review*, 142, 106652. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106652>
- 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. <http://doi:10.4399/97888255332627>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi:10.1191/1478088706qp063oa>
- Carpenter, J., Webb, C., Bostock, L., & Coomber, C. (2012). Effective supervision in social work and social care. *Bristol: Social Care Institute for Excellence*, 1-24. <https://www.drugsandalcohol.ie/18661/>
- 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>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Frosch, C. A., Varwani, Z., Mitchell, J., Caraccioli, C., & Willoughby, M. (2018). Impact of reflective supervision on early childhood interventionist's perceptions of self-efficacy, job satisfaction, and job stress. *Infant mental health journal*, 39(4), 385-395. <https://doi.org/10.1002/imhj.21718>
- Gherardi, V. (2007). La cura della professionalità nei servizi per l'infanzia. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2, 1000-1018. <http://digital.casalini.it/10.1400/128288>
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, n. 302, 29 dicembre 2017.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55: Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali (24G00072). *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, n. 95, 23 aprile 2024.
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali. (2008). *Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81: Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, n. 101.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021). *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* (pp. 54-58). Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Recuperato da [<https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>]
- Mor Barak, M. E., Travis, D. J., Pyun, H., & Xie, B. (2009). The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social service review*, 83(1), 3-32. <https://doi.org/10.1086/599028>
- Morsanuto, S., & Cardinali, C. (2020). Research and analysis of data on perceived self-efficacy in professional educators and in the change of organizational structures in pedagogical emergencies. *Q-times Webmagazine*, 12 (4), 357-378. <https://hdl.handle.net/20.500.12607/646>
- Oggoni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Olivieri, F. (2019). *La supervisione nei contesti educativi: riconoscimento professionale, analisi delle pratiche e verifica*

- di un modello di intervento*. (Tesi di dottorato. Università degli studi Roma Tre). Recuperato da [<http://hdl.handle.net/2307/40760>]
- 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*. Parma: Junior.
- Priore, A. (2020). The emotional component of teaching: A reflective training experience with teachers. *Education Sciences & Society*, 2, 254-267. Doi: 10.3280/ess2-2020oa9458
- Regoliosi, L., & Scaratti, G. (2002). *Il consulente del lavoro socio educativo. Formazione, supervisione, coordinamento*. Roma: Carocci.
- Salerni, A., Stanzione, I., & Maresca, E. (2023). La condizione dei professionisti apicali in educazione: un'indagine esplorativa sul panorama dei percorsi formativi e lavorativi. *Q-times webmagazine*, (1), 244-260. Doi: 10.14668/QTimes_15118
- Salerni, A. & Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Parma: Edizioni junior.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2019). Il peer mentoring come forma di didattica universitaria senza voto. *Peer mentoring as a form of academic teaching without grades* (pp. 363-372). <https://hdl.handle.net/11573/1267523>
- 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), 025-037. <https://doi.org/10.7346/sird-022023-p25>
- Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 15.11.2022).
- World Health Organization. (1995). *Constitution of the World Health Organization*. World Health Organization.