

## Social and emotional skills for educational professionals success and work well-being

### Competenze socio-emotive per il successo e il benessere lavorativo dei professionisti dell'educazione

---

Irene Stanzione<sup>a</sup>, Giordana Szpunar<sup>b</sup>, Alice Femminini<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Sapienza Università di Roma*, [irene.stanzione@uniroma1.it](mailto:irene.stanzione@uniroma1.it)

<sup>b</sup> *Sapienza Università di Roma*, [giordana.szpunar@uniroma1.it](mailto:giordana.szpunar@uniroma1.it)

<sup>c</sup> *Sapienza Università di Roma*, [alice.femminini@uniroma1.it](mailto:alice.femminini@uniroma1.it)

#### Abstract

---

The paper is part of the debate on training key competencies for worker success and well-being (OECD, 2021). The purpose of the study is to investigate the role of socio-emotional competencies of educational professionals and the ways in which the organizational context supports them, through some specific practices such as supervision. Indeed, emotional intelligence affects the success and satisfaction of workers, protecting them from emotional exhaustion, work-related stress and burnout (D'Amico, Geraci, & Tarantino, 2020; Goleman, 1998). A questionnaire was administered to 105 education professionals. The results show that emotional intelligence protects against burnout and positively influences perceptions of the work context.

**Keywords:** social and emotional skills; educational professionals; burnout; perceptions of the work context; supervision.

#### Sintesi

---

Il contributo si inserisce nel dibattito sulla formazione delle competenze chiave per il successo e il benessere dei lavoratori (OECD, 2021). Lo scopo dello studio è indagare il ruolo delle competenze socio-emotive dei professionisti dell'educazione e le modalità attraverso cui il contesto organizzativo le supporta, attraverso alcune pratiche specifiche come la supervisione. Infatti, l'intelligenza emotiva influisce sul successo e la soddisfazione dei lavoratori, proteggendoli dall'esaurimento emotivo, lo stress lavoro-correlato e il *burnout* (D'Amico, Geraci, & Tarantino, 2020; Goleman, 1998). È stato somministrato un questionario a 105 professionisti dell'educazione. I risultati mostrano che l'intelligenza emotiva protegge dal burnout e influenza positivamente le percezioni del contesto di lavoro.

**Parole chiave:** competenze socio-emotive; professionisti dell'educazione; burnout; percezioni del contesto di lavoro; supervisione.

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare sono da attribuire a Irene Stanzione i paragrafi 3, 5.1, 5.2 e 6, ad Alice Femminini i paragrafi 1, 4, 5.3 e 5.4 e a Giordana Szpunar il paragrafo 7. Il paragrafo 2 è da attribuire a tutte le autrici.

## 1. Introduzione

Nell'attuale mondo del lavoro stanno emergendo nuovi criteri per misurare la preparazione dei professionisti: non si richiede più solo il possesso del sapere teorico, delle capacità tecnico-specialistiche o dell'*expertise*, ma anche il possesso di altre tipologie di competenze e attitudini trasversali come l'intelligenza emotiva (Goleman, 1998). Il possesso dell'intelligenza emotiva, intesa come "la capacità di monitorare le emozioni proprie e altrui, discriminarle tra loro e utilizzare queste informazioni per guidare il pensiero e le azioni" (Salovey & Mayer, 1990, p. 189), determina la potenzialità di apprendere le competenze socio-emotive. In particolare, per competenza emotiva si intende la "capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente" (Goleman, 1998, p. 40).

L'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2021), nella sua recente indagine SSES (*Study on Social and Emotional Skills*), sottolinea l'importanza delle competenze socio-emotive per la crescita e lo sviluppo sostenibile del cittadino, in quanto risultano essere la chiave per il benessere e il successo dei lavoratori.

A seguito di un mutamento nel mondo del lavoro, dovuto all'invecchiamento della popolazione, all'innovazione tecnologica e all'internalizzazione dei mercati, le conoscenze professionali invecchiano velocemente e le imprese richiedono ai propri dipendenti attitudini trasversali che non sono direttamente misurabili e strettamente riconducibili alla propria attività professionale (Pezzoli, 2017). Per rispondere al nuovo scenario lavorativo, sintetizzato nell'acronimo VUCA, cioè *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity* coniato dagli economisti Bennis e Nanus (1985), spesso vengono richieste abilità di tipo relazionale come il saper lavorare in team e saper gestire i conflitti, oppure capacità di tipo personale come il sapersi adattare, il saper gestire un fallimento e perseverare in un compito per raggiungere l'obiettivo dell'organizzazione.

Alcuni contributi, infatti, mettono in risalto il fatto che il livello di quoziente intellettivo (QI), in realtà, rende conto di una parte limitata delle effettive prestazioni di successo lavorativo di un individuo (Goleman, 1998): secondo alcuni studiosi il QI prevede circa il 25% del successo di un individuo (Hunter & Schmidt, 1984); altri, invece, sostengono che questa quota non supera il 10% (Stenberg, 1996). È in atto un'emergenza, relativa al trend paradossale che vede corrispondere a una sostanziale ascesa del QI, un consistente calo in quello che viene chiamato QE, cioè quoziente emozionale (Goleman, 1998). Le nuove generazioni, nell'affacciarsi al mutato mondo del lavoro, sembrano sperimentare livelli maggiori di malessere emotivo e sofferenza psicologica, in quanto le conoscenze professionali, da sole, non sono più sufficienti. Facilmente, infatti, i lavoratori vanno incontro a problemi legati alla sfera sociale ed emotiva, come disturbi d'ansia, disturbi del comportamento alimentare, disturbi del comportamento e problemi relazionali e sociali (Zannini & Daniele, 2020). Per rispondere a questa crisi è necessario supportare l'intelligenza emotiva e dotare gli individui delle competenze socio-emotive essenziali per fronteggiare situazioni avverse ed eventi critici nel lavoro (D'Amico, Geraci, & Tarantino, 2020).

Attualmente, le ricerche che prendono in considerazione il tema dell'intelligenza emotiva, principalmente, studiano la sua funzione protettiva sulla salute fisica e psicologica dell'individuo (D'Amico, Geraci, & Tarantino, 2020; Wang, 2020), il suo valore predittivo nei confronti del successo scolastico/accademico (Bar-On, 2006; Goleman, 1995; MacCann et al., 2020; OECD, 2021) e l'influenza positiva sulla qualità delle relazioni interpersonali (Bar-On, 2006; Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004).

Il presente studio si inserisce in un filone di ricerche emergente che studia la relazione tra l'intelligenza emotiva e il successo e la soddisfazione lavorativa. Questi studi dimostrano che l'intelligenza emotiva protegge dall'esaurimento emotivo, dallo stress lavoro-correlato e dall'insorgenza della sindrome del *burnout* (Bar-On, 2005; Bakker & De Vries, 2021; Brown & Schutte, 2006; Merida-Lopez & Extramera, 2017).

Dalla revisione della letteratura emerge che la maggior parte degli studi, che prendono in considerazione il tema dell'intelligenza emotiva nel lavoro educativo, si concentrano maggiormente sulla figura dell'insegnante e sul contesto scolastico e meno sulle professioni educative e sui contesti educativi diversi dalla scuola. I diversi contributi sulla scuola mettono in risalto i numerosi benefici che deriverebbero da una formazione specifica sull'intelligenza emotiva, per gli studenti, ma soprattutto per gli insegnanti (Cagol, 2019; D'Alessio, 2021; D'Ambrosio, 2020), sottolineando come il possesso delle competenze socio-emotive da parte degli insegnanti, non solo ha ricadute positive su tutta la classe, in quanto questi professionisti sono in grado di creare ambienti di apprendimento empatici, efficaci ed emotivamente inclusivi (Brackett & Katulak, 2013; Dolev & Leshem, 2016; Edannur, 2010; Fernández-Molina, Castillo, & Fernandez-Berrocal, 2019; Hen & Sharabi-Nov, 2014; Kasler, Hen, & Nov, 2013; Nelson, Low, & Nelson, 2005; Palomera, Fernandez-Berrocal, & Brackett, 2008; Teeters et al., 2021), ma può proteggere gli stessi professionisti dall'insorgenza della sindrome del *burnout* e dal rischio di stress lavoro-correlato. Tuttavia, anche il lavoro educativo svolto in contesti diversi dalla scuola è molto complesso e gli elementi emotivamente coinvolgenti sono spesso i protagonisti indiscussi della scena educativa. Il lavoro delle professioni educative si situa nella mutevole, incerta e imprevedibile relazione educativa, permeata da emozioni complesse, spesso difficili da gestire (Salerni & Szpunar, 2019).

La complessità del lavoro educativo insieme all'assenza nei contesti formali di percorsi specifici di formazione degli aspetti socio-emotivi legati alla professione, espone i professionisti dell'educazione al rischio di stress lavoro-correlato e alla sindrome del *burnout*. Alcuni studi, sostengono che il possesso dell'intelligenza emotiva protegge da questi fattori di rischio e sostiene gli educatori nel lavoro educativo (Boffo, 2020; Buccolo, 2020; Iori, 2010; Salerni & Szpunar, 2019; Salerno, 2021; Sposetti, Fioretti, Szpunar, Rionero, & Natalia, 2022). I professionisti dell'educazione, quindi, hanno bisogno di spazi di elaborazione per riflettere sulla propria pratica educativa e implementare le competenze socio-emotive che li proteggono dai principali rischi legati al lavoro che svolgono (Oggionni, 2013).

Dai risultati di una recente indagine a cura di Stanzione e Szpunar (2022), sui bisogni formativi degli studenti dei Corsi di laurea pedagogici dell'Università degli studi di Roma La Sapienza, emerge che le competenze socio-emotive necessitano di una formazione dedicata, in quanto l'intelligenza emotiva non aumenta all'aumentare degli anni di formazione universitaria. Inoltre, emerge il bisogno degli studenti di prevedere degli spazi di supporto per implementare le competenze socio-emotive, soprattutto durante l'esperienza formativa del tirocinio.

Infatti, l'identità pedagogica del professionista dell'educazione si costruisce attraverso strategie e strumenti meta-riflessivi, di supporto alla propria pratica. Tra questi ultimi, in questo studio, si prende in considerazione la supervisione pedagogica. La supervisione pedagogica si configura come una complessa pratica consulenziale che mette a disposizione uno spazio di supporto per rielaborare e riflettere sulla propria pratica professionale, in un'ottica trasformativa, e potenziare le competenze riflessive e socio-emotive (Mezirow, 2016; Oggionni, 2013; Zanchettin, 2009).

## 2. La ricerca

L'obiettivo generale del presente studio è di indagare, attraverso la somministrazione di un questionario, il ruolo delle competenze socio-emotive nella professionalità educativa e le modalità con cui eventualmente il contesto di lavoro supporta e sostiene i professionisti dell'educazione. Inoltre, lo studio si propone anche di comprendere se e come l'intelligenza emotiva possa rappresentare un fattore di protezione nei confronti del rischio del burnout e possa influenzare positivamente la percezione del contesto di lavoro.

La prima ipotesi che s'intende verificare è che lo strumento della supervisione messo a disposizione dei lavoratori è funzionale alla crescita dei loro aspetti socio-emotivi. La seconda ipotesi è che l'intelligenza emotiva protegge dal burnout e influenza positivamente le percezioni del contesto di lavoro.

## 3. Strumenti

Per verificare le ipotesi di ricerca è stato somministrato un questionario in forma digitale, costituito da quattro sezioni:

- una socio-anagrafica, in cui vengono indagate oltre alle variabili di contesto che si ipotizza possano essere legate alle domande di ricerca (età, genere, titolo di studio, ruolo e ambito di lavoro, anni di lavoro), la partecipazione a corsi di formazione sull'intelligenza emotiva e la fruizione dello strumento della supervisione;
- una sull'autopercezione delle competenze socio-emotive, tramite il riadattamento in corso di validazione (Stanzione & Szpunar, 2022) del *questionario EI (PcSc)* di Metha e Singh (2013), strumento presentato e discusso nella sezione dei risultati al paragrafo 5.1;
- una sullo stress lavoro-correlato, tramite il *Maslach Burn-Out Inventory-GS* (Bakker & Schaufeli, 2002);
- una sulle percezioni del contesto di lavoro, tramite il *Questionario Strumento Indicatore* (Inail, 2017).

Il *Maslach Burn-Out Inventory-GS* è costituito da 16 item e prevede una scala di risposta di tipo Likert a sette passi, dove 0 corrisponde a "mai"; 1 a "raramente, poche volte all'anno"; 2 a "a volte-una volta al mese o meno"; 3 a "regolarmente-poches volte al mese"; 4 a "frequentemente-una volta a settimana"; 5 a "molto frequentemente-alcune volte a settimana"; 6 a "quotidianamente". Questa scala misura il livello di burnout nelle tre dimensioni che lo descrivono:

- la prima dimensione è *l'esaurimento emotivo* e si riferisce alla sensazione di essere sovraccarichi e impoveriti delle proprie risorse emotive e fisiche; si compone di cinque item. Un esempio di item di questo tipo è "Mi sento esausto alla fine della giornata lavorativa";
- la seconda dimensione è la *depersonalizzazione* o il *cinismo* e si riferisce alla risposta negativa, insensibile e eccessivamente distaccata nei confronti dei diversi aspetti del lavoro; si compone di cinque item. Un esempio di item di questo tipo è "Sono diventato più distaccato dal mio lavoro";
- infine, la dimensione *dell'inefficiacia lavorativa* (scala reverse), che si riferisce a sentimenti di incompetenza e mancanza di risultati e produttività sul lavoro; si

compone di sei item. Un esempio di item di questo tipo è “Penso di essere bravo nel mio lavoro”.

Il *Questionario Strumento Indicatore* o MSIT (*Management Standard Indicator Tool*) è uno strumento multidimensionale che misura le percezioni negli aspetti del contenuto e del contesto di lavoro ritenuti potenziali fattori di rischio stress lavoro-correlato. Il questionario si compone di 35 item e prevede una scala di risposta di tipo Likert a cinque passi, che esprime l'accordo da “mai” a “sempre”. L'area del contenuto del lavoro si compone di tre dimensioni:

- *domanda di lavoro* (scala reverse), composta da otto item, che comprende gli aspetti dell'organizzazione del lavoro, le richieste del contesto di lavoro all'interno del proprio orario lavorativo;
- *supporto dei colleghi*, composta da sei item, misura il sostegno, le risorse e i feedback positivi di incoraggiamento da parte dei colleghi di lavoro;
- *supporto del superiore*, descritta da tre item, indica il supporto e la possibilità di fare affidamento sul proprio coordinatore.

L'area del contesto di lavoro è costituita da quattro dimensioni:

- *relazioni interpersonali* (scala reverse), composta da quattro item, misura la bontà e l'efficacia delle reti di relazioni all'interno del contesto lavorativo;
- *ruolo nell'ambito dell'organizzazione*, costituita da cinque item, misura il livello di consapevolezza che il lavoratore possiede rispetto al ruolo che ricopre all'interno della sua organizzazione lavorativa;
- *cambiamento e funzione organizzativa*, composta da tre item, indica come i cambiamenti all'interno del contesto di lavoro vengono gestiti e condivisi con tutti i dipendenti della cultura organizzativa;
- *controllo del lavoro*, composta da sei item, valuta il livello di autonomia e di controllo che il lavoratore possiede sullo svolgimento e l'organizzazione del proprio lavoro.

#### **4. Descrizione del campione e procedura di somministrazione**

Il campione è di convenienza e comprende 105 professionisti dell'educazione che operano in diversi contesti di lavoro, di cui 91 sono donne e 14 uomini. Le strutture socio-educative sono state reclutate sulla base della loro disponibilità a partecipare alla ricerca. Rispetto all'età dei partecipanti, il 60% del campione ha un'età compresa tra i 24 e i 40 anni; il restante 40% appartiene a una fascia di età compresa tra i 40 e 65 anni. Inoltre, in riferimento al ruolo ricoperto, la maggior parte dei rispondenti (42%) lavora come educatore professionale nei servizi educativi per l'infanzia, mentre solo il 15% del campione ricopre un ruolo apicale tra coordinatore di servizi educativi, consulente pedagogico, supervisore e formatore. In riferimento agli anni di servizio, il 40% del campione lavora dai due ai cinque anni; il 30% lavora da più di 11 anni e un altro 19% da più di 20 anni.

Il questionario è stato disseminato in forma digitale, su Google moduli e inviato via e-mail, dal 4 aprile al 15 maggio 2023.

## 5. Risultati

### 5.1. Riadattamento questionario EI (PcSc)

Per indagare i livelli di intelligenza emotiva autopercipita, è stato utilizzato il riadattamento in corso di validazione (Stanzione & Szpunar, 2022), del questionario EI (PcSc) di Metha e Singh (2013). Lo strumento è stato tradotto e adattato al contesto italiano e, dopo un primo *try-out* (Stanzione & Szpunar, 2022), è stata condotta un'analisi fattoriale di tipo esplorativo, dalla quale è emersa una struttura a nove fattori (40 item), di cui cinque appartenenti al dominio sociale (consapevolezza sociale, ricettività emotiva, *team working*, abilità sociali e supporto sociale) e quattro al dominio personale (regolazione emotiva, automotivazione, percezione delle emozioni positive e orientamento all'obiettivo). Sulla base dei costrutti più rilevanti di Salovey e Mayer (1997) e Goleman (1995), in questo studio, si è ritenuto necessario aggiungere una dimensione non presente nel questionario originale, ma prevista da costrutto: il riconoscimento delle emozioni. Questa scala, descritta da 13 item, è stata testata per la prima volta all'interno della presente ricerca, insieme alla somministrazione delle altre scale per un totale di dieci dimensioni, descritte da 53 item. Il questionario prevede una scala di risposta di tipo Likert a cinque punti, che esprime l'accordo da "per niente" a "del tutto".

Per verificare la struttura fattoriale, abbiamo condotto un'analisi fattoriale esplorativa con metodo di estrazione della fattorizzazione dell'asse principale e rotazione Promax (cfr. Figura 1). La matrice del modello mostra una struttura a sette fattori (40 item), che spiega il 68% della varianza.

		1	2	3	4	5	6	7	Alpha
Consapevolezza sociale	Capisco il modo in cui gli altri pensano	0.989							0.908
	Capisco perché gli altri si comportano in un determinato modo	0.873							
	Riesco a capire come gli altri si sentono	0.781							
	È abbastanza facile per me interpretare i messaggi non verbali degli altri	0.654							
	Mi relaziono bene con persone di diverso background	0.502							
	Riconosco se qualcuno ha paura durante una situazione di pericolo	0.311							
	So identificare le esigenze delle persone	0.308							
	Riconosco i punti di forza e i progressi delle persone	0.541							
Riconoscimento delle proprie emozioni	Riconosco il mio stato d'animo quando vivo un momento di difficoltà		0.916						0.889
	Durante il lavoro riconosco come cambiano le mie emozioni		0.805						
	Riesco a dare un nome alle mie emozioni quando si presentano		0.779						
	Quando le provo, riconosco in me la differenza tra rabbia e tristezza		0.680						
	Generalmente riesco a percepire quando sono felice		0.488						
Regolazione	Rimango calmo e positivo di fronte a situazioni frustranti			0.891					0.847



	So mantenere la calma in situazioni conflittuali e problematiche			0.805					
	Gestisco bene le mie emozioni spiacevoli			0.780					
	Sotto pressione riesco a pensare con lucidità e a rimanere concentrato			0.658					
	Sotto stress riesco a ottenere risultati senza innervosirmi			0.604					
	Riesco a evitare le distrazioni per raggiungere i miei obiettivi			0.468					
	So gestire le persone difficili e le situazioni tese con diplomazia e tatto			0.366					
Ricettività emotiva	Aiuto gli altri a uscire da situazioni difficili				1.037				0.900
	Aiuto le altre persone a sentirsi meglio quando sono di cattivo umore				0.858				
	Riconosco le emozioni degli altri quando raccontano come si sentono				0.728				
	Aiuto e consiglio gli altri quando ne hanno bisogno				0.703				
	Ascolto attentamente gli altri				0.666				
	Do alle persone riscontri utili per la loro crescita personale				0.523				
Team working	Cerco occasioni per lavorare in gruppo					1.013			0.857
	Mi piace collaborare con gli altri per la realizzazione di un compito					0.763			
	So rendere gli altri consapevoli delle loro responsabilità					0.615			
	All'interno di un gruppo, faccio sì che le persone si sentano parte di esso					0.581			
	So orientare gli altri nelle azioni che devono intraprendere					0.353			
	Nei contesti formali (studio e/o lavoro) promuovo un clima amichevole e cooperativo					0.323			
Orientamento all' obiettivo	Di solito, sono motivato a continuare, anche quando le situazioni diventano difficili da gestire						0.670		0.805
	Sono consapevole dei miei obiettivi						0.597		
	Sono determinato nel raggiungere gli obiettivi, nonostante gli ostacoli e le battute d'arresto						0.501		
	Perseguo gli obiettivi oltre quello che mi viene richiesto e che ci si aspetta da me						0.475		
Riconoscimento delle emozioni altrui	Capisco come si sentono gli altri dal loro tono di voce							0.395	0.849
	Riesco a capire le emozioni degli altri dai segnali non verbali (postura, espressioni facciali, movimenti del corpo...)								0.385
	Riconosco lo stato emotivo di una persona dal suo tono di voce								0.349
	Quando lavoro con i miei colleghi percepisco se qualcuno prova rabbia								

	Capisco come si sentono gli altri dal loro tono di voce								0.395	
--	---	--	--	--	--	--	--	--	-------	--

Figura 1. Matrice del modello fattoriale questionario EI (PcSc).

Anche in questo caso, è stato possibile individuare due domini, entro cui far rientrare le dimensioni del modello.

Del dominio sociale fanno parte quattro dimensioni:

- *consapevolezza sociale/empatia*, misura la capacità di comprendere i pensieri, le emozioni e i comportamenti altrui, identificando esigenze e punti di forza. La scala è composta da otto item e l'alfa di Cronbach è 0.91;
- *riconoscimento delle emozioni altrui*, misura la capacità di riconoscere le emozioni altrui, prestando attenzione ai segnali non verbali, alle espressioni facciali, al tono di voce. La scala è composta da quattro item e l'alfa di Cronbach è 0.85;
- *ricettività emotiva*, misura la capacità di ascoltare gli altri, aiutarli quando ne hanno più bisogno, cogliendo i segnali emotivi che inviano. La scala è composta da sei item e l'alfa di Cronbach è 0.90;
- *team working*, misura la capacità di lavorare in un gruppo, promuovendo un clima amichevole di collaborazione. La scala è composta da sei item e l'alfa di Cronbach è 0.86.

Del dominio personale fanno parte tre dimensioni:

- *riconoscimento delle proprie emozioni*, misura la capacità di riconoscere le proprie emozioni, prestando attenzione a come cambiano i propri sentimenti. Inoltre, comprende l'abilità di esprimere e comprendere le emozioni attraverso l'uso del linguaggio. La scala è composta da cinque item e l'alfa di Cronbach è 0.89;
- *regolazione emotiva*, misura la capacità di gestire le proprie emozioni spiacevoli senza farsi travolgere da esse, la capacità di gestire lo stress e di affrontare situazioni e persone difficili, sotto pressione. La scala è composta da sette item e l'alfa di Cronbach è 0.85;
- *orientamento all'obiettivo*, misura la capacità di saper organizzare il lavoro in modo efficace per raggiungere i propri obiettivi, perseverando con determinazione, nonostante le difficoltà. La scala è composta da quattro item e l'alfa di Cronbach è 0.81.

## 5.2. La supervisione come elemento di protezione per il benessere lavorativo

La prima ipotesi riguarda gli strumenti di supporto che, messi a disposizione del lavoratore, si assume siano funzionali alla crescita degli aspetti socio-emotivi. In questo studio, abbiamo preso in considerazione la supervisione che, come già affermato in precedenza, si configura come uno strumento dialogico, riflessivo e metacognitivo che favorisce la costruzione delle competenze professionali, incluse quelle socio-emotive, e soprattutto supporta e protegge il professionista dal rischio stress lavoro-correlato. Quindi, per rispondere alla prima ipotesi di ricerca, abbiamo prima osservato i punteggi medi di scala degli strumenti già validati, in relazione alla supervisione e poi condotto un'analisi della varianza ANOVA one-way ( $p < ,05$ ), per indagare eventuali differenze nella percezione del contesto di lavoro tra chi svolge la supervisione e chi non usufruisce di questo strumento.

In primo luogo, è utile evidenziare che il 41% del campione (n=43) dichiara di non usufruire dell'attività della supervisione. Su un campione casuale, quindi, quasi la metà di essi non si avvale di questo strumento per potenziare le proprie competenze professionali.

Incrociando i punteggi medi di scala del *Questionario Strumento Indicatore* con la variabile supervisione, si osservano punteggi medi superiori nelle dimensioni "domanda" e "relazioni" (scale reverse) in chi non svolge l'attività della supervisione (Figura 2). Queste scale sono *reverse*, quindi sono costituite da item con un verso negativo. Pertanto, all'aumentare del loro punteggio aumenta la percezione negativa del contesto di lavoro. Quindi chi non usufruisce dell'attività della supervisione percepisce maggiormente il contesto in maniera negativa, in riferimento, soprattutto, alle richieste di lavoro e all'efficacia e bontà delle relazioni interpersonali. Al contrario, per le dimensioni "supporto dei colleghi" e "supporto del superiore", si registrano punteggi medi superiori in chi svolge l'attività della supervisione. Quindi chi si avvale dello strumento della supervisione, sente di essere maggiormente supportato dal proprio ambiente di lavoro, colleghi e superiore, rispetto a chi non svolge tale attività.

Supervisione	Domanda	Relazioni	Ruolo	Camb	Controllo	SuppColl	SuppSup
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Si	2,24	1,89	4,35	3,66	3,58	3,98	3,82
No	2,33	1,95	4,38	3,60	3,66	3,74	3,26

Figura 2. Medie del questionario strumento indicatore divise per supervisione.

Effettuando un'analisi della varianza ANOVA one-way, emerge che le differenze sono statisticamente significative per la dimensione "supporto del superiore" in cui si registra una differenza significativa con  $p=0.02$  (Figura 3). Quindi, coloro che usufruiscono dell'attività della supervisione ( $M=3.82$ ), percepiscono un livello di supporto del proprio coordinatore significativamente maggiore, rispetto a chi non ne fa uso ( $M=3.26$ ).

ANOVA one way	F	Sign
SupportoSuperiore	5,55	,02

Figura 3. ANOVA one-way per il fattore supervisione.

### 5.3. Maslach Burn-Out Inventory-GS

Il burnout è una sindrome cronica da stress che si manifesta quando vi è un dislivello tra le richieste di lavoro e le risorse dell'individuo. Viene definito come "una risposta prolungata di un individuo cronicamente esposto a fattori di stress emotivi e interpersonali sul posto di lavoro" (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001, p. 397). È una sindrome multidimensionale composta da tre dimensioni: esaurimento emotivo, depersonalizzazione o cinismo e inefficacia lavorativa.

Con la seconda ipotesi della presente ricerca, si intende indagare se partecipare a un corso di formazione sull'intelligenza emotiva diminuisce lo stress proteggendo i lavoratori dall'insorgenza di questa sindrome. Per farlo sono stati confrontati i livelli medi di burnout di chi ha svolto un corso di formazione sull'intelligenza emotiva, rispetto a chi non lo ha svolto, attraverso un'analisi della varianza (fissando un livello di significatività pari a  $p < .05$ ). Successivamente è stata utilizzata una matrice di correlazione per osservare le

relazioni tra le diverse dimensioni dell'intelligenza emotiva e i livelli di burnout.

Incrociando i punteggi medi di scala del *Maslach Burn-Out Inventory-GS* (Figura 4), con la variabile Corso EI, si osservano punteggi medi superiori nella dimensione "inefficiacia lavorativa" (scala reverse) in chi ha partecipato a corsi di formazione sull'intelligenza emotiva ( $n=32$ ). Pertanto, all'aumentare del punteggio diminuisce l'inefficiacia lavorativa. Inoltre, anche nella dimensione "cinismo" si registrano punteggi medi inferiori in chi partecipa a corsi sull'intelligenza emotiva. Al contrario, per la dimensione "esaurimento emotivo", si registrano punteggi superiori in chi partecipa a questi corsi di formazione, suggerendo per questi ultimi maggiori livelli di burnout, rispetto a chi non vi ha mai partecipato.

Corso EI	Esaurimento	Cinismo	Inefficacia
	Media	Media	Media
Si	1,86	1,35	4,50
No	1,79	1,37	4,02

Figura 4. Medie Maslach Inventory-GS divise per corso EI.

Effettuando un'analisi della varianza ANOVA one-way, si registra una differenza significativa solo per la dimensione "inefficiacia lavorativa" con  $p=0.02$  (Figura 5).

ANOVA one way	F	Sign
Inefficacia lavorativa	5,91	,02

Figura 5. ANOVA one-way per il fattore corso EI.

Nella Figura 6 è possibile osservare la relazione esistente tra le *dimensioni del burnout* e quelle dell'intelligenza emotiva. Dalla matrice di correlazione emerge, in primo luogo, che tutte le dimensioni dell'intelligenza emotiva correlano positivamente e in modo significativo con la dimensione "inefficiacia lavorativa" (scala reverse). In riferimento a questa, la correlazione più forte risulta con la dimensione "orientamento all'obiettivo" con un valore 0.36 (effetto medio) e un livello di significatività inferiore a .001.

		Correlazioni						
		Consap sociale	RicoEm Altrui	RicoEm Proprie	RegEm	RicEm	Team Work	Orient Obiet
Esaurimento emotivo	Corr.	-,04	-,01	-,03	-,16	-,07	-,07	-,29*
	Sign.	,68	,91	,73	,10	,48	,48	,01
Cinismo	Corr.	-,05	-,04	-,03	-,17	-,09	-,06	-,19
	Sign.	,64	,71	,74	,10	,35	,57	,05
Inefficacia lavorativa	Corr.	,29**	,23*	,32**	,29**	,25*	,28**	,36**
	Sign.	,00	,02	,00	,00	,01	,00	,00

Figura 6. Matrice di correlazione burnout e intelligenza emotiva.

Inoltre, è possibile osservare che tutte le dimensioni dell'intelligenza emotiva correlano negativamente con "l'esaurimento emotivo" e il "cinismo". Tuttavia, le correlazioni risultano deboli e statisticamente non significative, a eccezione della variabile "orientamento all'obiettivo" con "esaurimento emotivo" ( $p = .01$ ).

Partendo dai risultati della matrice di correlazione, abbiamo condotto una regressione lineare multipla per indagare se e quanto la variabile dipendente "inefficacia lavorativa" sia spiegata dalle dimensioni dell'intelligenza emotiva (Figura 7). Il modello di regressione è significativo a  $p = .01$  e l'insieme delle dimensioni dell'intelligenza emotiva spiega il 18% ( $R^2$ ) della varianza dell'inefficacia lavorativa. Il coefficiente di correlazione multiplo ( $R = .43$ ) indica una correlazione moderata tra l'inefficacia lavorativa e l'insieme delle dimensioni dell'intelligenza emotiva.

Modello	R	R- quadrato	R- quadrato o adattato	Errore standard della sti- ma	F	Sign.
1	,43	,18	,12	,90	3,06	,01

Figura 7. Riepilogo del modello (variabile dipendente: inefficacia lavorativa).

#### 5.4. Questionario strumento indicatore

Diversi contributi hanno indagato il ruolo di mediazione del supporto sociale sul posto di lavoro, sulla relazione tra intelligenza emotiva e burnout (Ju, Lan, Li, Feng, & You, 2015). Questi studi confermano anche l'associazione positiva tra le percezioni del contesto di lavoro e l'intelligenza emotiva, nonché il ruolo di protezione che le percezioni di contesto esercitano sulle dimensioni del burnout (De Simone, Cicotto, & Borgogni, 2018). Per questo, la seconda ipotesi, intende anche indagare l'impatto dell'intelligenza emotiva sulle percezioni del contesto di lavoro, in quanto queste ultime contribuiscono a un miglior adattamento e benessere del lavoratore. Per rispondere a questa ipotesi, abbiamo condotto una correlazione a due code per osservare la relazione tra l'autopercezione nelle dimensioni dell'intelligenza emotiva e le percezioni del contesto di lavoro. Dalla Figura 8 è possibile notare che le dimensioni "supporto del superiore" e "supporto dei colleghi", correlano positivamente e in modo significativo con tutte le dimensioni dell'intelligenza emotiva, a eccezione della dimensione del "riconoscimento delle proprie emozioni". Quindi, a maggiori livelli di intelligenza emotiva, corrispondono percezioni migliori del supporto dell'ambiente di lavoro, e viceversa. Inoltre, le dimensioni "regolazione emotiva" e "orientamento all'obiettivo" correlano con tutte le dimensioni del questionario strumento indicatore. In particolare, con le dimensioni "domanda" e "relazioni" (scale *reverse*) correlano in modo negativo, in quanto all'aumentare dei livelli di intelligenza emotiva, diminuiscono le percezioni negative sul carico di lavoro e sulla bontà delle relazioni interpersonali, e viceversa. Al contrario, con le restanti dimensioni, correlano positivamente, suggerendo che a un aumento dell'intelligenza emotiva, migliorano le percezioni del contesto di lavoro, e viceversa. La correlazione più forte si registra tra la dimensione "cambiamento" e "team working", con un valore  $r$  di Pearson di 0.34 (effetto moderato) e un livello di significatività del 0.001.

Partendo dai risultati della matrice di correlazione, è stata condotta una regressione lineare multipla standard, prendendo come variabili dipendenti i fattori "cambiamento", "supporto del superiore" e "supporto dei colleghi", e come indipendenti le dimensioni

dell'intelligenza emotiva. Anche in questo caso, dal modello di regressione, emerge che solo l'insieme delle dimensioni dell'intelligenza emotiva spiega una moderata percentuale di varianza delle variabili dipendenti "supporto del superiore" ( $R^2 = .18$ ), "supporto dei colleghi" ( $R^2 = .17$ ) e "cambiamento" ( $R^2 = .16$ ).

		Correlazioni						
		Domanda	Relazioni	Ruolo	Camb	Contr	SuppSup	SuppCol
Consap sociale	Corr.	-,04	-,14	,24*	,25*	,08	,21*	,24*
	Sign.	,71	,15	,01	,01	,44	,04	,02
RiconEm Altrui	Corr.	-,02	,00	,16	,18	,07	,22*	,22*
	Sign.	,81	,99	,09	,07	,48	,02	,03
RiconEm Proprie	Corr.	-,05	,00	,16	,07	,05	,13	,18
	Sign.	,64	1,00	,10	,46	,64	,17	,07
RegEm	Corr.	-,21*	-,24*	,26**	,24*	,21*	,30**	,31**
	Sign.	,03	,01	,01	,01	,03	,00	,00
RicetEm	Corr.	-,05	-,09	,11	,23*	,05	,31**	,27**
	Sign.	,58	,35	,25	,02	,58	,00	,00
Team Working	Corr.	-,06	-,19	,12	,34**	,22*	,26**	,33**
	Sign.	,52	,05	,23	,00	,03	,01	,00
Orient Obiet	Corr.	-,24*	-,26**	,24*	,27**	,22*	,33**	,31**
	Sign.	,02	,01	,01	,01	,03	,00	,00

Figura 8. Matrice di correlazione percezioni del contesto di lavoro e intelligenza emotiva.

## 6. Discussioni

Questo studio mira a esplorare il ruolo delle competenze socio-emotive nel lavoro educativo e come il contesto di lavoro supporti e sostenga i professionisti dell'educazione negli aspetti emotivi legati alla professione. Inoltre, scopo dell'indagine è di comprendere se e come l'intelligenza emotiva protegga dal burnout e influenzi positivamente le percezioni del contesto di lavoro.

In riferimento alla prima ipotesi di ricerca, che indaga la funzionalità della supervisione nello sviluppo degli aspetti emotivi legati alla professione, emerge, innanzitutto, che quasi la metà dei partecipanti non usufruisce dell'attività della supervisione. Questo risultato conferma il fatto che, in realtà, questo strumento fatica ancora molto a entrare nei luoghi della riflessività dei contesti di lavoro, come ausilio e sostegno agli aspetti socio-emotivi dei professionisti dell'educazione. Tuttavia, come viene sottolineato dalla letteratura di riferimento (Cardinali, 2019; Montanari & Costantini, 2021; Oggioni, 2013), la supervisione è uno spazio di rielaborazione privilegiato, in cui il professionista ha la possibilità di riflettere sulla propria pratica e implementare le proprie competenze professionali. Infatti, dall'analisi dei punteggi medi, emergono differenze tra coloro che svolgono l'attività della supervisione rispetto a chi non usufruisce di questo strumento di supporto, nelle dimensioni "domanda", "relazioni", "supporto del superiore" e "supporto dei colleghi". Anche se le differenze non sono risultate significative, fatta eccezione per la dimensione "supporto del superiore", questi risultati suggeriscono che chi svolge l'attività di supervisione probabilmente si sente più supportato dai suoi colleghi e dal proprio coordinatore e avrà una percezione migliore del carico di lavoro e della tensione nelle relazioni interpersonali sul luogo di lavoro, rispetto a chi non si avvale di questo strumento di supporto. Inoltre, si registrano differenze nei punteggi medi di chi svolge l'attività di

supervisione, nelle dimensioni “esaurimento emotivo” e “cinismo”. Anche se le differenze non risultano statisticamente significative, si potrebbe ragionevolmente presumere che chi si avvale della supervisione mostri livelli inferiori di esaurimento emotivo e cinismo, rispetto a chi non usufruisce della supervisione. Inoltre, anche se non si sono registrate differenze significative, chi svolge l’attività di supervisione riporta punteggi più alti nelle dimensioni “riconoscimento delle proprie emozioni”, “ricettività emotiva”, “regolazione emotiva” e “team working”.

Purtroppo, la ridotta dimensione del campione riduce la potenza statistica dello studio, ovvero la sua capacità di cogliere un effetto quando quest’ultimo è presente, aumentando il margine di errore. Inoltre, data la disomogeneità numerica tra alcuni gruppi di confronto non è stato possibile indagare le differenze tra forma, tipologia, obiettivi, funzione e frequenza della supervisione. Pertanto, non è stato possibile confermare integralmente la prima ipotesi di questo studio, che sosteneva l’influenza della supervisione nello sviluppo e nella crescita degli aspetti socio-emotivi legati alla professione educativa. Tuttavia, variabili che in letteratura risultano influenti sullo sviluppo delle competenze socio-emotive, come l’età, il titolo di studio e gli anni di lavoro, non hanno registrato differenze significative. Questo risultato rafforza la tesi secondo cui queste competenze non aumentano all’aumentare dell’età o degli anni di studio o per effetto dell’esperienza lavorativa, ma necessitano di una formazione specifica e di spazi e tempi dedicati alla loro implementazione (Stanzione & Szpunar, 2022).

La seconda ipotesi è stata confermata dai dati e riguardava il ruolo protettivo dell’intelligenza emotiva sulla sindrome del burnout e l’influenza positiva sulle percezioni del contesto di lavoro. Rispetto al burnout, dall’analisi della varianza, emerge che chi partecipa a corsi di formazione sull’intelligenza emotiva sperimenta livelli maggiori di efficacia lavorativa, rispetto a chi non ha mai preso parte a un corso di questo tipo. Inoltre, tra i risultati emerge che la dimensione “inefficacia lavorativa” correla positivamente e in modo significativo con l’intelligenza emotiva, e una parte della sua varianza è spiegata dall’insieme delle dimensioni del questionario Ei (PcSc). Rispetto alle altre correlazioni che sono state condotte con il Maslach Burn-Out Inventory-GS, è opportuno sottolineare che il burnout è una sindrome cronica da stress, per questo la deviazione standard è molto alta e la distribuzione non è omogenea. Il fatto che le dimensioni di “esaurimento emotivo” e “cinismo” abbiano correlazioni deboli e non significative con l’intelligenza emotiva, conferma la letteratura presente sul tema e deriva sostanzialmente dalla polarizzazione del dato e dall’assenza della sindrome. In riferimento alle percezioni del contesto di lavoro, emerge che il *Questionario Strumento Indicatore* correla in modo significativo con tutte le dimensioni dell’intelligenza emotiva, a eccezione del “riconoscimento delle proprie emozioni”. Tali risultati hanno spinto verso una comprensione più approfondita della direzione di questa relazione, attraverso una regressione lineare multipla. In particolare, emerge che l’insieme delle dimensioni dell’intelligenza emotiva, spiegano una moderata percentuale di varianza delle seguenti variabili: “supporto del superiore”, “supporto dei colleghi”, “cambiamento”. Sostanzialmente, questo significa che il possesso di maggiori livelli di intelligenza emotiva autopercepita influisce in maniera positiva sulla percezione del supporto dell’ambiente di lavoro (superiore e colleghi) e sulla percezione di gestione e condivisione del cambiamento e della cultura organizzativa del luogo di lavoro.

Lo studio presenta alcuni limiti, che potranno essere superati da ricerche future. Innanzitutto, segnaliamo la ridotta dimensione del campione e la sua tipologia, che rendono i risultati non confrontabili e non generalizzabili alla popolazione di riferimento. Ricerche future potrebbero utilizzare un campione più ampio e diversificato, in modo da aumentare

la potenza statistica dello studio e migliorare la sua capacità di cogliere un effetto, se presente. Un ulteriore limite riguarda la disomogeneità numerica tra i gruppi, che non ha permesso alcuni confronti sulle diverse forme e tipologie di supervisione. Infine, un altro limite riguarda l'uso esclusivo di misure self-report: ricerche future potrebbero integrare tali dati con misure più oggettive.

## 7. Conclusioni

Il lavoro educativo si situa nella relazione, caratterizzata da sentimenti contraddittori e da emozioni perturbanti. Per questo si dovrebbe riabilitare una formazione specifica sulle competenze socio emotive, abbandonando la visione dannosa che nasconde e censura i sentimenti e non assegna il giusto riconoscimento alla vita emotiva (Iori, 2010). Questo contributo vuole sottolineare l'inconsistenza della formazione rivolta ai professionisti dell'educazione negli aspetti socio-emotivi legati alla professione. Un deficit nelle competenze socio-emotive, insieme a uno scarso supporto sociale e a una negativa percezione del contesto di lavoro, potrebbe dare luogo a una situazione di rischio sintomi da stress lavoro-correlato. Di fronte alla moltiplicazione di nuovi bisogni educativi e di nuovi scenari sociali, è necessaria una formazione olistica, globale e multidimensionale che possa dotare i professionisti dell'educazione di strumenti di supporto, per implementare le loro competenze socio-emotive (Montanari & Costantini, 2021). Pertanto, risulta necessario costruire nuovi spazi dedicati al supporto e al sostegno degli aspetti socio-emotivi. Tra le pratiche di supporto esistenti, in questo studio, si è preso in considerazione lo strumento della supervisione, quale pratica consulenziale, che predispone uno spazio di riflessione e rielaborazione per costruire le basi teoriche delle prassi educative e implementare le competenze riflessive e socio-emotive (Oggionni, 2013). Questo strumento di supporto fatica ancora a entrare nella cultura pedagogica come spazio di sostegno essenziale agli aspetti emotivi legati alla professione. Pertanto, per una comprensione più approfondita dei benefici legati a questo strumento, ricerche future potrebbero indagare il ruolo della supervisione pedagogica nello sviluppo delle competenze professionali, incluse quelle socio-emotive.

## Riferimenti bibliografici

- Bakker, A. B. & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41–62.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psi-cothema*, 18, 13–25.
- 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.
- Brackett, M. A. & Katulak, N. A. (2013). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.),

- Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). Psychology Press.
- Brown, R. F. & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585–593.
- Buccolo, M. (2020). L'educatore emozionale e la promozione del benessere nei contesti di cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa–MHMN*, 1(1), 99–108.
- Cagol, M. (2019). Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 111–121.
- Cardinali, C. (2019). Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente. *Formazione & insegnamento*, 17(1 Suppl.), 13–26.
- D'Alessio, C. (2021). Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome I), 151–160.
- D'ambrosio, M. (2020). Educare alle emozioni: l'approccio pedagogico dell'agire emotivo. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1).
- D'Amico, A. (2018). *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Il Mulino: Bologna.
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske teme*, 29(1), 63–84.
- De Simone, S., Cicotto, G., & Borgogni, L. (2018). Il ruolo delle Percezioni di Contesto (PoC) sul Job Burnout nelle organizzazioni sanitarie. *La Medicina del Lavoro*, 109(4), 264.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75–94.
- Edannur, S. (2010). Emotional intelligence of teacher educators. *International Journal of Educational Sciences*, 2(2), 115–121.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Emotional intelligence, quality of interpersonal relationships and empathy in university students. *Clínica y Salud*, 15, 117–137.
- 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).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books: New York.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books: New York.
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching education*, 25(4), 375–390.
- Hunter, J. B., & Schmidt, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96.

- INAIL (2017). La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro-correlato: Manuale ad uso delle aziende in attuazione del d.lgs.81/2008 e s.m.i. Tipolitografia. Milano. ISBN 978-88-7484-570-5.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education sciences & society*, 1(2).
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher education*, 51, 58–67.
- Kasler, J., Hen, M., & Nov, A. S. (2013). Building Emotional Competence in Educators. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 31–41.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2).
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397–422.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Harper Collins. New York.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130.
- Metha, S., & Singh, N. (2013). Development of the emotional intelligence scale. *International Journal of Management & information technology*, 8(1), 1252-1264.
- Mezirow, J., (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina .
- Montanari, M., & Costantini, M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 83–94.
- Nelson, D. B., Low, G. R., & Nelson, K. A. Y. E. (2005). The emotionally intelligent teacher: A transformative learning model. *Texas Study of Secondary Education*, 13, 7–10.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437–454.
- Pezzoli, M. (2017). *Soft Skills che generano valore: Le competenze trasversali per l'industria 4.0*. Milano: FrancoAngeli.
- Salerni, A., & Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Reggio Emilia: Junior.
- Salerno, V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome I), 98–112.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Intelligenza emotiva. *Immaginazione, cognizione e personalità*, 9(3), 185–211.
- Sposetti, P., Fioretti, S., Szpunar, G., Rionero, M. G., & Natalia, M. (2022). Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori: Problemi, ricerche e prospettive. *Formazione & insegnamento*, 2, 144–157.
- 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).
- Stenberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.
- Teeters, L. P., McKimmy, C., Shedro, M., Ashar, Y., Alvarez, A., Price, E., & Dimidjian, S. (2021). Teaching as Mediation: Exploring the Impacts of a Teacher Training Program on Generating Social and Emotional Learning Environments. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(1), 25–46.
- Wang, Y. (2020). Relationship between emotional intelligence and mental health of college students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 1045.
- Zanchettin, A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4, 1000-1028.
- Zannini, L., & Daniele, K. (2020). Fragilità, compassion fatigue e burnout negli operatori in salute mentale. L'importanza della formazione alla cura della vita emotiva. *Studium Educationis*, 21(2), 101–112.