

La supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi: una revisione sistematica della letteratura. Pedagogical supervision in social-educational settings: a systematic review of the literature.

Alice Femminini, Sapienza Università di Roma.

Anna Salerni, Sapienza Università di Roma.

Irene Stanzone, Sapienza Università di Roma.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo presenta una revisione sistematica della letteratura sulla supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi, analizzando 50 articoli relativi principalmente al contesto nazionale. Attraverso il protocollo PRISMA, i dati raccolti sono stati categorizzati, giungendo a sistematizzare vari modelli e approcci alla supervisione. I risultati mostrano diversi benefici della supervisione, come lo sviluppo professionale e il benessere dei professionisti dell'educazione. Emerge la necessità di condurre ulteriori ricerche empiriche per valutare l'impatto della supervisione, con l'obiettivo di supportare la diffusione di pratiche efficaci e migliorare il lavoro e la formazione continua.

ENGLISH ABSTRACT

The contribution presents a systematic review of the literature on pedagogical supervision in socio-educational contexts, analyzing 50 papers mainly related to the national context. Through the PRISMA protocol, the collected data were categorized, leading to the systematization of different models and approaches to supervision. The results show several benefits of supervision, such as professional development and the well-being of educational professionals. It emerges that further empirical research needs to be conducted to evaluate the impact of supervision, with the aim of supporting the dissemination of effective practices and improving work and continuing education.

Introduzione

I contesti socio-educativi sono ambienti complessi e dinamici, dove i professionisti dell'educazione (1) affrontano quotidianamente sfide e casi unici e gestiscono un alto carico emotivo. La loro competenza è sostenuta da un costante ripensamento della pratica educativa attraverso l'adozione di un atteggiamento riflessivo e critico sull'azione (Oggionni, 2016). Il lavoro educativo esige la capacità di riflettere insieme all'équipe sulle situazioni, per trovare prospettive condivise e soluzioni innovative, contribuendo così allo sviluppo di nuove competenze professionali (Salerni & Szpunar, 2019). La formazione permanente si rivela dunque essenziale per fornire supporto emotivo e contrastare stress lavorativo e *burnout*. Tuttavia, lo sviluppo professionale richiede spazi e tempi dedicati, in quanto si tratta di un meta-lavoro, ossia di un "lavoro sul lavoro". È necessario progettare ambienti sicuri per rielaborare le pratiche educative, attraverso la giusta distanza dagli eventi e il confronto con altri punti di vista.

Uno degli strumenti indicati per lo sviluppo professionale e la formazione continua dei professionisti dell'educazione è la supervisione pedagogica, quale pratica metariflessiva di analisi e rielaborazione delle azioni educative in un'ottica di intenzionalità e progettualità (Oggionni, 2014). Si tratta di un dispositivo efficace per migliorare la qualità dei servizi educativi (Giuliani, 2021), favorendo l'apprendimento dall'esperienza e nell'esperienza e la connessione tra teoria e prassi (Madriz, 2019). La supervisione sostiene la costruzione di un orizzonte pedagogico comune attorno al ruolo e all'identità dei professionisti dell'educazione, rafforzando lo spessore culturale, sociale e politico della loro professionalità (Cardinali, 2019). Inoltre, per la sua natura interdisciplinare, si configura come trasversale a tutti i contesti di lavoro, orientandosi alla problematicità delle pratiche con l'intento di superare le situazioni critiche, trovare nuove strategie operative coerenti e migliorare l'efficacia dei processi lavorativi (De Vita, 2022). Ulteriore obiettivo della supervisione è supportare i professionisti nella rielaborazione emotiva della relazione educativa, che richiede sempre un profondo coinvolgimento fisico ed emozionale (Stiozzi, 2018).

Nonostante il riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento permanente, nei servizi educativi questi spazi si riducono sempre di più con la conseguenza che la pratica della supervisione viene considerata un lusso o una prestazione occasionale (Morsanuto & Cardinali, 2020). Inoltre, la sua scarsa diffusione porta a una certa confusione e a una mancanza di consapevolezza riguardo alle caratteristiche che la definiscono e la differenziano da altri interventi come la formazione e la consulenza (Cavicchioli, 2007).

La presente revisione risponde a un duplice obiettivo: da un lato, approfondire il tema della supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi, analizzando caratteristiche e benefici che emergono dai contributi di ricercatori ed esperti del settore; dall'altro, contribuire al processo di riconoscimento legislativo delle professioni educative e pedagogiche, sancito a partire dal 2017 con la legge n. 205 e culminato con la recente legge 15 aprile 2024, n. 55 "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali", che sottolinea l'importanza della supervisione come strumento essenziale nel lavoro educativo e riconosce al pedagogista il ruolo di figura apicale responsabile delle "funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo" (art 1, comma 1).

Metodologia

In questo contributo, sono stati individuati e analizzati 50 articoli, che offrono una panoramica sul tema della supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi.

Le domande che hanno guidato il processo di revisione sono le seguenti:

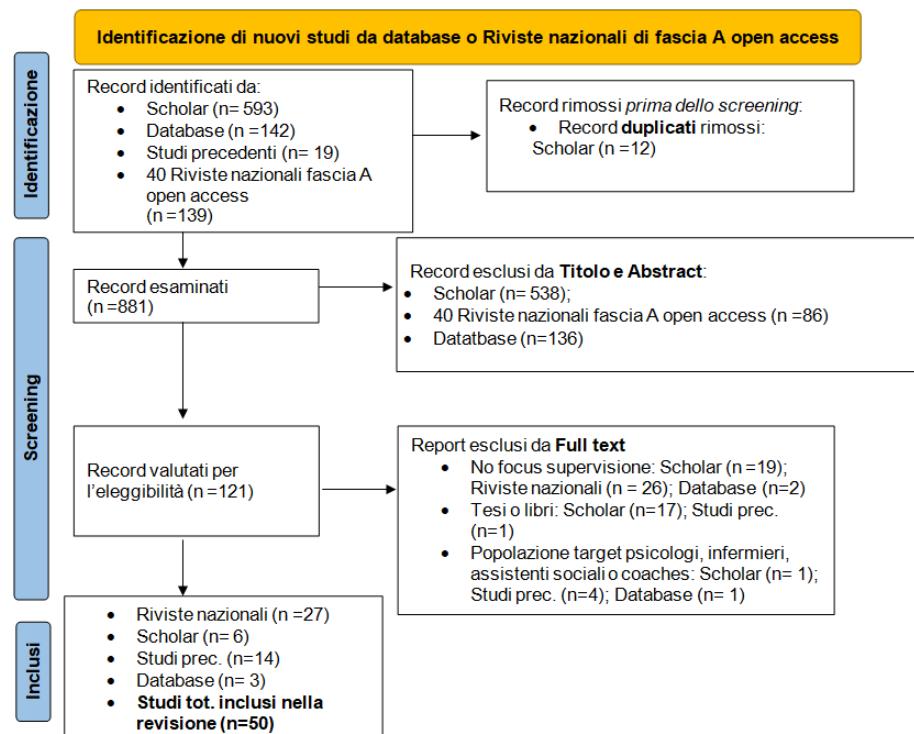
- Quali sono le caratteristiche, i modelli e le funzioni dell'intervento di supervisione pedagogica?
- Quali benefici sono dimostrati dalla ricerca sul campo?

Per rispondere a queste domande è stato adottato il diagramma di flusso del protocollo PRISMA (Page et al., 2021) che prevede quattro fasi: identificazione, screening, eleggibilità e inclusione. La ricerca è stata condotta tra marzo e aprile 2024 attraverso la consultazione di database (Scopus, Eric e PsycInfo), motori di ricerca (Google Scholar) e di alcune riviste italiane del settore. La scelta di raccogliere pubblicazioni italiane nasce dalla mancanza di un inquadramento normativo comune del ruolo e dell'identità dell'educatore professionale socio-pedagogico, il quale, a livello internazionale ed europeo, presenta diverse denominazioni e si sovrappone ad altre figure riconosciute in Italia (Fortin, 2020). A tal proposito, la definizione di *Social Work*, fornita nel 2000 dall'*International Federation of Social Worker* (IFSW) e integrata nel 2014 dall'*International Association of Schools of Social Work* (IASSW), comprende due figure professionali riconosciute in Italia: l'assistente sociale e l'educatore professionale (L-19 e LM/SNT2). Inoltre, nel contesto italiano il termine "educazione" si differenzia da "istruzione", in quanto si riferisce principalmente a pratiche extrascolastiche (Communities et al., 1991). Al contrario, nel contesto anglofono, la parola "*education*" viene più spesso associata alle azioni scolastiche degli insegnanti (Fortin, 2020). Queste differenze hanno condotto all'esclusione di moltissimi studi, in quanto la maggior parte sono relativi al contesto scolastico o del servizio sociale. Pertanto, si è scelto di integrare la ricerca anche su riviste nazionali del settore. Partendo dall'elenco ANVUR del 16 novembre 2023 e valido fino all'anno 2025, è stato condotto un censimento delle riviste nazionali di fascia A open access per i settori disciplinari 11/D1 e 11/D2, data l'assenza di un database dedicato esclusivamente alle riviste pedagogiche italiane. Sono stati consultati tutti i siti web delle 40 riviste selezionate unitamente agli studi identificati tramite database sopracitati. Per l'identificazione di questi ultimi è stata utilizzata la seguente stringa di ricerca: "professional supervision" OR "educational supervision" OR "pedagogical supervision" AND "social educator*" OR "pedagogical educator*" OR "practitioner*" OR "care work*" OR "educational work*" OR "educational social work*" OR "social pedagogue*". La consultazione è avvenuta analogamente all'interno di ogni sito web delle riviste nazionali, utilizzando le seguenti parole chiave in inglese e in italiano: "supervisione/supervision" AND "educazione/education" OR "pedagogia/pedagogy".

Per quanto riguarda i criteri di inclusione, sono stati considerati i contributi che esplorano il ruolo della supervisione pedagogica nei diversi contesti in cui operano l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista, sia dal punto di vista teorico che empirico, senza una delimitazione temporale. Di contro, gli studi che non si concentrano sulla pratica della supervisione, ma su interventi di supporto simili e che coinvolgono figure professionali affini (assistanti sociali, insegnanti, psicologi e medici), sono stati esclusi. Inoltre, per garantire un adeguato livello di comparabilità all'interno dell'analisi, non sono stati considerati in questa revisione libri, capitoli di libri e tesi di laurea, seppur esistenti.

La ricerca effettuata ha prodotto un totale di 881 articoli per la fase di screening. Su questi sono stati applicati i criteri di inclusione ed esclusione che hanno portato alla valutazione di 121 contributi per l'eleggibilità e, successivamente, all'inclusione di 50 articoli (vedi Fig.1). Ai fini della scrittura del contributo, è stata condotta sugli studi selezionati un'analisi tematica, per facilitare l'individuazione dei temi emergenti.

Diagramma di flusso PRISMA 2020 per le nuove revisioni sistematiche che includevano ricerche in banche dati, registri e altre fonti.



From: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71.

FIG. 1: DIAGRAMMA DI FLUSSO

Risultati

Il contributo presenta una rassegna degli studi e delle ricerche esistenti sul tema della supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi, con l'obiettivo di analizzare le evidenze che emergono e mettere in luce i principali filoni di ricerca, le lacune conoscitive attuali e le direzioni per studi successivi.

Per garantire una maggiore chiarezza e trasparenza, nella Figura 2 si riportano gli studi presi in esame, in ordine cronologico, con relativi focus, contesti indagati e approcci metodologici.

Autore/i	Anno	Tipologia contributo	Contesto educativo	Focus
Premoli	1993	Teorico	Non specificato	Descrizione della supervisione come strumento di lavoro
Zorga	2002	Teorico	Non specificato	Presentazione modello di supervisione educativo-di sviluppo
Baldazzi	2007	Empirico-Qualitativo	Asilo nido	Le percezioni del lavoro di cura
Cavicchioli	2007	Teorico	Non specificato	Il bisogno della supervisione nei servizi alla persona
Gherardi	2007	Empirico- Qualitativo	Scuola dell'infanzia	Le percezioni di educatori e insegnanti sulla cura della loro professionalità
Mor Barak et al.	2009	Empirico- Quantitativo-Metanalisi	Servizi sociali, dell'infanzia e della salute mentale	Meta-analisi che evidenzia le dimensioni della supervisione associate agli outcomes dei lavoratori

Zanchettin	2009	Teorico	Centro di formazione professionale	Presentazione del modello di supervisione nei CFP della provincia di Bologna
Ancona	2012	Teorico	Comunità per minori	Presentazione modello di supervisione di matrice psicoanalitica
Carpenter et al.	2012	Empirico- Quantitativo	Servizi sociali e di assistenza	Benefici della supervisione su outcomes per i lavoratori, per le organizzazioni e per l'utenza
Ferrante & Sartori	2012	Teorico	Non specificato	Presentazione del modello di supervisione con approccio clinico e decostruttivo
Stiozzi	2012	Empirico- Qualitativo	Comunità residenziale per minori	Descrizione esperienza di supervisione in una comunità per minori
Biffi	2014	Teorico	Non specificato	La scrittura del caso pedagogico come buona pratica
Cruells	2014	Empirico-Qualitativo	Servizi per bambini e adolescenti	Ricerca su ruolo e vantaggi della supervisione nella riflessione e nella costruzione del pensiero nelle équipe educative
Lapischies et al.	2014	Empirico-Quantitativo	Centri di assistenza psicosociale	La supervisione come fattore associato alla soddisfazione lavorativa
Oggionni	2014	Teorico	Non specificato	Descrizione dello strumento della supervisione pedagogica nel lavoro educativo
Bove	2015	Empirico- Qualitativo	Centri per bambini e famiglie	Bisogno di formazione e supervisione come occasione di riflessione e crescita professionale
Davys & Beddoe	2015	Teorico	Non specificato	Opportunità e sfide della supervisione interprofessionale
Riva & Ratsika	2015	Teorico	Educazione degli adulti	La supervisione come strumento di valutazione qualitativa
Benedetti & Pini	2017	Teorico	Istituti penitenziari	La supervisione come strategia di prevenzione contro il burnout
Dagan et al.	2018	Empirico- Quantitativo	Contesti del welfare infantile	Esaminare i fattori che contribuiscono alla percezione di efficacia della supervisione
Ferrante & Galimberti	2018	Teorico	Formazione ai formatori	Presentazione di modelli di supervisione con approcci riflessivi, socio materiali e sistematici
Frosch et al.	2018	Empirico- Quantitativo	Asilo nido	Impatto della supervisione riflessiva sulle percezioni di autoefficacia, soddisfazione e stress lavorativo
Paradiso	2018	Teorico	Scuola dell'infanzia	La supervisione come fattore di protezione ai comportamenti di abuso e ai maltrattamenti all'infanzia
Stiozzi	2018	Teorico	Centro adulti con disabilità psichica	Analisi momento critico vissuto da un'équipe in supervisione
Cardinali	2019	Teorico	Istituti penitenziari	La supervisione pedagogica come strumento irrinunciabile al lavoro educativo
Madriz	2019	Teorico	Tirocinio formativo	La supervisione al tirocinio come strumento di personalizzazione dei percorsi
Marone & Navarra	2019	Empirico- Qualitativo	Asilo nido	Le percezioni degli educatori in merito alla professionalità e ai bisogni formativi e di aggiornamento
Oggionni & Palmieri	2019	Teorico	Tirocinio formativo	La supervisione al tirocinio come strumento di costruzione delle competenze professionali
Olivieri	2019	Teorico	Tirocinio formativo	La supervisione al tirocinio implementa le competenze e costituisce un mezzo per costruire identità professionale
Bottini et al.	2020	Empirico- Qualitativo	Servizi per persone con disturbo dello spettro autistico	La frequenza della supervisione come fattore associato al burnout degli operatori

Morsanuto & Cardinali	2020	Empirico- Quantitativo	Contesti legati alla disabilità	La supervisione come spazio irrinunciabile che concorre all'autoefficacia percepita nella gestione dei problemi complessi
Olivieri	2020	Empirico- Mixed method	Non specificato	Presentazione e analisi dei risultati dell'applicazione di un modello di supervisione a orientamento Appreciative (C.C.A.I.I.)
Rigamonti & Formenti	2020	Teorico	Comunità residenziale per minori	La supervisione come strumento per formare alla riflessività sistemica
Stillman et al.	2020	Empirico- Qualitativo	Asilo nido	Indagine su quali elementi della reflective supervision/consultation riflessiva concorrono al benessere degli operatori
Cadei et al.	2021	Teorico	Non specificato	La supervisione come pratica di sostenibilità per le organizzazioni e strumento per implementare le competenze di secondo livello
Capurso et al.	2021	Empirico- Qualitativo	Scuola domiciliare per studenti malati	Richiesta di gestione, formazione e supervisione specifica da parte della scuola domiciliare
Giuliani	2021	Empirico- Mixed Method	Tirocinio formativo	Verificare l'efficacia di un modello di supervisione online nell'orientare e qualificare l'esperienza di tirocinio
Montanari & Costantini	2021	Teorico	Tirocinio formativo	La supervisione come sede di costruzione dell'identità professionale
Paone	2021	Teorico	Educazione degli adulti	I circoli formativi di auto narrazione come pratica di esercizio professionale in supervisione
Paradis et al.	2021	Teorico	Asilo nido	Descrizione del modello della reflective supervision/consultation e benefici
De Vita	2022	Teorico	Asilo nido	La supervisione come spazio di riflessione e promozione di processi di capacitazione
Tumlu	2022	Empirico-Quantitativo	Formazione ai formatori	Effetti della supervisione di gruppo sull'autoefficacia nella consulenza e sui livelli di insight
Bestazza	2023	Teorico	Servizio per minori stranieri non accompagnati	Presentazione del percorso di supervisione con tutori volontari per MSNA
Biasin & Albertini	2023	Empirico-Qualitativo	Non specificato	La scrittura di sé come strumento auto formativo e di auto aiuto durante gli incontri di supervisione
Boschi	2023	Teorico	Comunità residenziale per minori	L'importanza dell'autobiografia come particolare tipo di narrazione per valorizzare i momenti di supervisione
D'Antone	2023	Empirico- Qualitativo	Contesti legati all'emergenza	Presentazione del modello di supervisione delle "linee plurali"
Morsanuto et al.	2023	Empirico- Quantitativo	Adulti con disabilità intellettuativa	Sperimentazione di un modello che coniuga la formazione e la supervisione pedagogica
Stanzione	2023	Empirico-Qualitativo	Diversi contesti socio-educativi	Bisogno e richiesta di supervisione per potenziare le competenze socio-emotive
Spano	2024	Teorico	Servizio extrascolastico per bambini con DSA e altri disturbi del neurosviluppo	Presentazione di un percorso di supervisione pedagogica attraverso la video-osservazione di un laboratorio di lettura ad alta voce per bambini con disabilità
Stanzione & Di Genova	2024	Empirico-Qualitativo	Tirocinio formativo	Presentazione di un modello di supervisione al tirocinio per implementare le competenze socio-emotive legate alla professione

FIG. 2: SINTESI DEGLI STUDI INCLUSI NELLA REVISIONE

Gli studi selezionati coprono un arco temporale che va dal 1993 al 2024. È interessante notare, però, che, dopo il 1993, si rileva una carenza nella letteratura, e solo negli ultimi anni, a partire dal 2018/2019, forse in ragione del riconoscimento legislativo delle figure educative, è aumentata l'attenzione verso questo tema, come dimostrato dal numero crescente di pubblicazioni.

Come già accennato, la maggior parte degli studi appartengono a riviste del contesto nazionale, mentre solo 10 sono stati individuati in banche dati internazionali, evidenziando, da un lato, l'importanza del tema nel contesto nazionale, e dall'altro, sottolineando una debolezza dello strumento dovuta alla scarsa comparabilità a livello internazionale. Quest'ultima è causata dalla varietà di modelli di supervisione esistenti e dalla diversità dei contesti sociali, assistenziali e di salute mentale che caratterizzano il panorama europeo e internazionale.

A tal proposito, negli studi presi in esame, il contesto educativo maggiormente indagato è quello legato al welfare infantile e ai servizi per la fascia 0-6 (9), seguito dal tirocinio formativo per educatori professionali socio-pedagogici (6), considerato un ambito privilegiato di applicazione della supervisione pedagogica. Altri ambiti esaminati includono l'educazione degli adulti e la formazione dei formatori (5); i contesti legati alla disabilità e a disturbi del neurosviluppo, sia per bambini che per adulti, anch'essi con 5 contributi; e vari servizi sociali, assistenziali e per la salute mentale (4). Inoltre, 4 contributi riguardano i centri residenziali per minori; 2 contributi il contesto penitenziario e 2 i centri per bambini, adolescenti e famiglie. Alcuni studi trattano contesti più specifici come quelli legati all'emergenza (1), il servizio della scuola domiciliare (1) e il servizio dei tutori volontari per minori stranieri non accompagnati (1). È importante notare che 10 contributi non specificano il contesto di applicazione, in parte a causa della loro natura prevalentemente teorica (in totale 27). I restanti contributi (23) sono ricerche empiriche, di cui la maggior parte (13) adotta un approccio qualitativo, 8 utilizzano un approccio quantitativo e 2 si avvalgono di metodi misti.

Discussione

Gli studi sono stati categorizzati attraverso un'analisi tematica riflessiva condotta con un approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020). L'analisi, computer assistita mediante software MaxQDA, ha permesso di far emergere categorie e sottocategorie, raggruppate in tre principali nuclei tematici, successivamente esaminati nel dettaglio:

1. *Caratteristiche della supervisione pedagogica*: il tema descrive i diversi modelli e approcci pedagogici, le pratiche e gli strumenti adottati, nonché la struttura e le fasi delle sessioni di supervisione. Vengono illustrate le competenze e i prerequisiti necessari per una relazione efficace tra supervisore e supervisionato;
2. *Benefici della supervisione*: il tema riassume i risultati delle ricerche empiriche che evidenziano i vantaggi legati al benessere dei lavoratori, al miglioramento del clima e della cultura organizzativa, allo sviluppo professionale e alla crescita negli apprendimenti;

3. *Bisogni e richieste di supervisione:* il tema raccoglie i contributi che, attraverso l'analisi delle percezioni dei professionisti dell'educazione in servizio, sottolineano la loro richiesta di supervisione, supporto emotivo e formazione per rispondere in maniera adeguata alle sfide educative.

Caratteristiche della supervisione pedagogica

In primo luogo, dall'analisi tematica, emerge come la supervisione sia la risposta a una domanda di aiuto, un bisogno espresso da un educatore, un'équipe educativa e/o da un'organizzazione (Premoli, 1993). La supervisione viene descritta come un luogo del pensiero, uno spazio dialogico di apprendimento collaborativo dove sospendere l'operatività e riflettere criticamente sull'azione educativa (De Vita, 2022; Ferrante & Sartori, 2012; Oggionni & Palmieri, 2019; Paone, 2021; Riva & Ratsika, 2015). Tale intervento è ritenuto un contesto privilegiato per sostenere la ricerca di senso (Cadei et al., 2021; Cardinali, 2019; Cavicchioli, 2007), contemplando gli eventi educativi attraverso una distanza equilibrata dall'azione (Zorga, 2002) e un atteggiamento meta riflessivo (Morsanuto et al., 2023). Il suo focus principale è l'analisi delle pratiche lavorative più complesse e problematiche (Cruells, 2014) e la rielaborazione delle esperienze emotive legate ai momenti critici e agli "scarti" esistenti nella relazione operatore-utente (Premoli, 1993; Stillman et al., 2020). La sua principale finalità è facilitare una profonda comprensione dei processi di lavoro (Zanchettin, 2009), andando oltre il senso comune e i tecnicismi (Oggionni & Palmieri, 2019). La pratica della supervisione si caratterizza e si sviluppa attorno a 6 dimensioni:

- *apprendimento trasformativo dall'esperienza:* permette la concettualizzazione di saperi acquisiti sul campo (De Vita, 2022) e, attraverso la connessione e la continua ricorsività tra teoria e prassi (Biffi, 2014; Madriz, 2019; Stanzione & Di Genova, 2024), consente di integrare il fare con il pensare e con l'agire, assimilando le esperienze lavorative (Zorga, 2002) e aprendosi a nuove scoperte e a nuovi collegamenti (Montanari & Costantini, 2021), in una logica di apprendimento e formazione permanente (Riva & Ratsika, 2015; Spano, 2024);
- *valutazione e riprogettazione del lavoro:* attraverso un monitoraggio continuo del proprio agire professionale (Morsanuto et al., 2023), sostiene la ricerca del significato degli eventi educativi in un'ottica progettuale (Oggionni, 2014), riqualificando gli interventi tramite l'implementazione di nuove strategie operative intenzionalmente dirette (Cardinali, 2019; Ferrante & Sartori, 2012);
- *supporto e benessere dei lavoratori:* tramite la sua funzione di supporto nella gestione del carico emotivo (Stiozzi, 2018) promuove il benessere del lavoratore e dell'organizzazione (Carpenter et al., 2012), migliora la soddisfazione lavorativa (Stillman et al., 2020), riduce lo stress e il *burnout* (Frosch et al., 2018) e aumenta l'*empowerment* personale e collettivo (De Vita, 2022), anche grazie alla sua dimensione più tradizionale di gruppo che incoraggia la condivisione e il confronto con l'équipe (Cadei et al., 2021);
- *sviluppo professionale:* attraverso la sua funzione educativa concorre al potenziamento delle competenze professionali, in particolare di quelle riflessive (Riva & Ratsika, 2015),

socio-emotive (Frosch et al., 2018; Stanzione & Di Genova, 2024), come la consapevolezza emotiva, l'empatia e le abilità sociali e relazionali (Stillman et al., 2020), nonché le capacità legate alla soluzione e gestione dei problemi (Bestazza, 2023; Morsanuto & Cardinali, 2020);

- *qualità del servizio*: grazie alla funzione amministrativa / normativa è uno strumento di tenuta e miglioramento della qualità dei servizi (Giuliani, 2021; Oggionni, 2014), poiché sostenendo il lavoro dei professionisti, garantisce l'efficacia degli interventi proteggendo l'utenza (Davys & Beddoe, 2015);

- *consolidamento dell'identità e del ruolo professionale*: attraverso il confronto e il dialogo attorno alle pratiche educative emergono rappresentazioni e conoscenze implicite (Ferrante & Sartori, 2012; Rigamonti & Formenti, 2020) che vengono messe in discussione e negoziate al fine di costruire un linguaggio comune (Oggionni & Palmieri, 2019) e trasmettere una solida cultura professionale (Cardinali, 2019; Cavicchioli, 2007).

In riferimento, invece, alla struttura degli incontri di supervisione, Zanchettin (2009) descrive diverse fasi operative.

1. *Conoscenza del contesto*: è importante conoscere le abitudini dell'équipe, il contesto in cui si opera, la storia e il quadro teorico entro cui si progettano interventi educativi.
2. *Composizione del gruppo di lavoro*: a seconda delle scelte del supervisore e dell'organizzazione, il gruppo può essere eterogeneo (con membri dello stesso ruolo all'interno della struttura) o omogeneo (con ruoli diversi).
3. *Conoscenza reciproca e condivisione delle regole del setting e degli obiettivi*: è fondamentale stabilire basi comuni e negoziare le finalità del percorso per garantire la partecipazione e il coinvolgimento attivo.
4. *Avvio del percorso*: il supervisore facilita momenti di confronto, propone percorsi di *problem solving*, analisi dei casi e raccoglie e rilancia le riflessioni emerse.
5. *Verifica e riprogettazione degli interventi*: i professionisti sono invitati a tenere traccia degli incontri, raccogliendo informazioni utili per la riprogettazione degli interventi educativi.

L'articolazione del percorso segue le fasi di un processo di ricerca (De Vita, 2022). In primo luogo, viene messa in discussione e problematizzata una situazione, per poi procedere alla sua analisi. Successivamente, si ricercano nuovi modi di interpretare l'evento, attraverso la rilettura dei significati e la proposta di nuove ipotesi che considerino un maggior numero di variabili. Si avvia dunque una fase di sperimentazione del nuovo modello, durante la quale si costruiscono nuovi strumenti di osservazione e documentazione. In seguito, si procede con la valutazione del processo, attraverso il confronto e la riflessione condivisa, e con il consolidamento e la generalizzazione dei risultati ottenuti.

In letteratura esistono numerose forme di supervisione, a seconda degli obiettivi e dei bisogni espressi dall'utenza. Le tipologie possono essere distinte in base al numero dei partecipanti (individuale o di gruppo) e alla posizione del supervisore, che può essere interno o esterno all'organizzazione. Tra le diverse forme si annovera anche la supervisione interprofessionale, che coinvolge professionisti di diverse discipline, al fine

di favorire la collaborazione e lo scambio di competenze e migliorare la qualità del servizio (Carpenter et al., 2012; Davys & Beddoe, 2015).

Un'altra tipologia è l'intervisione (Olivieri, 2020), forma di supervisione in cui il gruppo, ben consolidato e consapevole delle regole del setting, si autoregola senza la presenza di un supervisore che guida i processi. La supervisione può inoltre essere focalizzata su aspetti tecnici-istituzionali (Cruells, 2014) o sugli aspetti relazionali e sulle dinamiche interattive nel gruppo di lavoro (Cadei et al., 2021). Si distingue, ancora, la supervisione di tipo metodologico o di caso (Cadei et al., 2021) da quella centrata sugli aspetti intrapsichici dell'operatore.

Alcuni contributi (Cardinali, 2019; Cavicchioli, 2007) si concentrano sulla distinzione tra supervisione pedagogica e altre tipologie di intervento, come la supervisione psicologica, la formazione e la consulenza. Mentre la supervisione psicologica ha scopi terapeutici, collegando le scelte degli educatori ai loro vissuti individuali, la formazione ha un intento teorico-metodologico, fornendo strumenti per migliorare l'efficacia degli interventi; e la consulenza ha uno scopo pragmatico essendo orientata alla risoluzione di problemi specifici, la supervisione pedagogica, invece, ha uno scopo educativo e di sviluppo, in quanto stimola la ricerca di senso delle azioni in una dinamica progettuale.

Uno degli aspetti chiave del processo è rappresentato dalla relazione che si instaura tra il supervisore e il supervisionato. In assenza di una formazione specifica, alcuni contributi pongono l'attenzione sulle conoscenze e le competenze richieste ai supervisori pedagogici (Cavicchioli, 2007; Paone, 2021; Stiozzi, 2012), ovvero: conoscenze teoriche per la lettura degli eventi educativi e delle dinamiche di gruppo; capacità nella conduzione dei gruppi di lavoro; competenze di mediazione e capacità nella gestione positiva del conflitto; competenze dialogiche, di cura e di ascolto attivo; competenze socio-emotive; creatività e motivazione; rigore metodologico e uso di strumenti adeguati. D'altro canto, i supervisionati devono possedere alcuni prerequisiti per intraprendere efficacemente il percorso di supervisione (Zanchettin, 2009): sospensione del giudizio; disponibilità al cambiamento e alla negoziazione dei punti di vista; apertura alla riflessione critica e auto-critica.

Rispetto alla metodologia, diversi contributi fanno riferimento ad alcuni strumenti privilegiati in questo contesto:

- *il linguaggio*: rappresenta il primo strumento a disposizione del supervisore per sostenere e attivare la riflessione. È importante l'uso di metafore e immagini (Rigamonti & Formenti, 2020), linguaggio poetico (Stiozzi, 2018), positivo o valorizzante (Olivieri, 2020) e ironico (Paone, 2021);
- *il gioco*: attività di simulazione e *role-playing* favoriscono il lavoro su casi o specifici temi (Giuliani, 2021; Zanchettin, 2009);
- *l'osservazione*: l'uso di schede di analisi consente di osservare *ex post* interventi video-registrati, per facilitare la riflessione sull'azione (Spano, 2024);
- *le domande e la discussione in gruppo*: la presenza di domande generative (Olivieri, 2020) e la tecnica del colloquio (Spano, 2024) stimolano il dialogo, la riflessione e danno inizio a una discussione di gruppo guidata (Zanchettin, 2009). Le discussioni, talvolta, possono anche seguire la tecnica delle libere associazioni (Stiozzi, 2018);

- *la narrazione e la scrittura autobiografica*: questi strumenti risultano tra i più utilizzati negli incontri di supervisione poiché attivano processi di riflessione e metariflessione sugli eventi educativi, consentendo una rielaborazione autentica che porta a nuove scoperte di significato. In particolare, tra questi figurano: la scrittura di sé autoetnografica nella forma del diario (Biasin & Albertini, 2023); l'esercizio autobiografico (Boschi, 2023); la scrittura del caso pedagogico (Riva, 2007, citato in Biffi, 2014); l'episodio critico (Zorga, 2002); il diario dei pensieri (Stanzione & Di Genova, 2024); la biografia istituzionale (Stiozzi, 2012); i circoli formativi di autonarrazione (Paone, 2021).

Presentiamo infine una panoramica sintetica dei diversi approcci e modelli di supervisione pedagogica emersi dalla letteratura. Riprendendo il lavoro di Ferrante e Galimberti (2018) è stato possibile individuare 5 macro-approcci:

- *riflessivo*: approccio maggiormente utilizzato, secondo cui il professionista affronta i problemi, trova soluzioni migliori e, in definitiva, apprende dall'esperienza attraverso la riflessione sull'azione. Rispetto a questo approccio, dall'analisi della letteratura, emergono i seguenti modelli: il modello educativo-di sviluppo (Zorga, 2002); il modello *Reflective Supervision/Consultation* descritto in vari contributi del panorama internazionale (Frosch et al., 2018; Paradis et al., 2021; Stillman et al., 2020); il modello delle "linee plurali" (D'Antone, 2023); il modello *Critical Comparison Appreciative Inquiry Integration* (C.C.A.I.I.) di Olivieri (2020); la pratica della "polifonia incorporata" di Rigamonti e Formenti (2020);
- *Sistemico*: si ispira al concetto di contesto come "sistema che connette", sottolineando che l'individuo può cogliere solo parte della realtà durante il suo processo di apprendimento (Ferrante & Galimberti, 2018);
- *Socio-materiale*: enfatizza la materialità, analizzando i processi di apprendimento nel contesto di eventi e reti socio-materiali che comprendono oggetti, spazi, tempi e corpi (Ferrante & Galimberti, 2018);
- *Clinico*: interpreta i discorsi pedagogici in chiave critica e decostruttiva, coglie rappresentazioni implicite o rimosse e conoscenze tacite. Tra i modelli clinici riportiamo: il modello di discriminazione (Tumlu, 2022); il modello di matrice psicoanalitica (Ancona, 2012); il modello clinico della biografia istituzionale (Stiozzi, 2012); il modello di consulenza pedagogica (Ferrante & Sartori, 2012).

Benefici della supervisione

In questa sezione sintetizziamo gli studi che hanno esaminato l'impatto della supervisione su diversi aspetti del lavoro educativo, ponendo particolare attenzione allo sviluppo professionale e al benessere dei lavoratori.

Numerose ricerche hanno evidenziato l'importanza della supervisione nel favorire lo sviluppo di competenze professionali. Ad esempio, alcuni studi hanno riportato significativi miglioramenti nella gestione dei conflitti (Cruells, 2014), nel controllo del carico di lavoro (Frosch et al., 2018) e nella capacità di analizzare e pianificare un caso (Carpenter et al., 2012). Altre competenze potenziate dalla supervisione includono l'ascolto attivo (Giuliani, 2021), la consapevolezza emotiva (Biasin & Albertini, 2023), la

collaborazione in gruppo (De Vita, 2022), nonché la capacità di sfruttare le relazioni in modo trasformativo (Stillman et al., 2020).

Ancora altri studi hanno rivelato come la supervisione giochi un ruolo positivo nel migliorare le capacità di riflessione (Paradis et al., 2021; Stillman et al., 2020), il pensiero critico (Carpenter et al., 2012) e la consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (Zorga, 2002). Inoltre, emerge come essa promuova *l'empowerment* nel prendere decisioni e abbia un ruolo nel miglioramento nell'*insight*, inteso come consapevolezza degli stati interiori (Paradis et al., 2021; Tumlu, 2022).

Rispetto al tema del benessere sociale ed emotivo nel contesto lavorativo, numerosi studi hanno analizzato l'effetto della supervisione nella diminuzione di fenomeni negativi come il *burnout* (Bottini et al., 2020; Cruells, 2014), il *turnover* (Carpenter et al., 2012), lo stress (Stillman et al., 2020) e il trauma secondario (Paradis et al., 2021). Allo stesso tempo, si è registrato un miglioramento nella soddisfazione lavorativa (Frosch et al., 2018; Lapischies et al., 2014), nelle competenze socio-emotive (Zorga, 2002), nell'autoefficacia relativa alla capacità di consulenza (Tumlu, 2022) e nel fronteggiare problemi complessi (Morsanuto & Cardinali, 2020).

In alcuni contributi si evidenzia, poi, l'influenza positiva della supervisione sulla percezione del contesto lavorativo, contribuendo a ridurre i conflitti di ruolo (Carpenter et al., 2012), a favorire la sensazione di ricevere supporto dall'organizzazione e a aumentare l'impegno e la fidelizzazione dei lavoratori (Giuliani, 2021; Stillman et al., 2020).

È stato dimostrato che la soddisfazione lavorativa è influenzata da diversi fattori legati alla supervisione, tra cui un clima emotivo sicuro, la competenza del supervisore e la regolarità degli incontri (Carpenter et al., 2012). Inoltre, un approccio più strutturato, orientato allo sviluppo delle competenze e al supporto educativo, è percepito come più efficace rispetto a una supervisione di tipo tecnico-amministrativo (Bottini et al., 2020; Dagan et al., 2018).

Ancora, la metanalisi condotta da Mor Barak e colleghi (2009), ha individuato 3 aspetti della supervisione tutti correlati al benessere socio-emotivo dei lavoratori. La dimensione dell'assistenza al compito, che riguarda i consigli professionali forniti da un supervisore, e la dimensione dell'interazione interpersonale costruttiva, che si riferisce alla percezione da parte del lavoratore della qualità del proprio rapporto con il supervisore, sono entrambe positivamente associate a diversi *outcomes* positivi come fidelizzazione, *empowerment*, soddisfazione lavorativa, senso di autorealizzazione professionale e cittadinanza organizzativa. Inoltre, la dimensione che si riferisce a uno stile di supporto sociale ed emotivo è correlata a una riduzione degli esiti negativi per i lavoratori, come ansia, depressione, disturbi somatici, depersonalizzazione ed esaurimento emotivo.

Infine, sebbene pochi studi si occupino del ruolo della supervisione nel benessere dell'utenza, alcuni risultati evidenziano quanto essa possa portare a un miglioramento in termini di *empowerment*, aumento di *feedback* positivi e riduzione dei reclami (Carpenter et al., 2012).

Bisogni e richieste di supervisione

Il tema dei bisogni raccoglie quei contributi che sottolineano l'importanza della supervisione come strumento indispensabile al lavoro (Cardinali, 2019; Premoli, 1993), che "cura chi cura" e accompagna nella crescita professionale come pratica di sostenibilità a favore della *mission* del servizio (Cadei et al., 2021; Cavicchioli, 2007).

Alcuni studi evidenziano come l'implementazione del servizio di supervisione pedagogica possa fungere da fattore di protezione contro il *burnout*, l'isolamento professionale e la violenza istituzionale (Benedetti & Pini, 2017; Olivieri, 2019; Paradiso, 2018). Inoltre, si tratta di una pratica considerata cruciale per la tutela della salute fisica e mentale dei lavoratori (Olivieri, 2020).

D'altra parte, è emersa la necessità di aumentare gli spazi di riflessione, per costruire nuove competenze e strumenti professionali (Bove, 2015; Marone & Navarra, 2019; Stanzione, 2023), come le capacità narrative, riflessive e sociali (Cadei et al., 2021), per garantire elevati standard di qualità nel lavoro, in un'ottica di formazione permanente (Ferrante & Galimberti, 2018).

Ulteriori contributi mettono in luce l'importanza della supervisione per fornire ai lavoratori un sistema di supporto che integri il coordinamento (Gherardi, 2007), al fine di riuscire a fronteggiare problematiche di contesto e legate all'utenza (Spano, 2024) e gestire situazioni a forte impatto emotivo (Balduzzi, 2007; Capurso et al., 2021).

Infine, è fondamentale garantire uno spazio sicuro di confronto, dove costruire una solida cultura professionale e consolidare l'identità di ruolo, non sempre riconosciuta a livello sociale (Olivieri, 2020). Molti sottolineano come la supervisione sia un'opportunità privilegiata per la costruzione riflessiva della professionalità dell'educatore (Cardinali, 2019; Montanari & Costantini, 2021). Si tratta di un processo che dovrebbe iniziare dalla formazione pre-servizio ed essere strumento di supporto nel tirocinio formativo (Madriz, 2019; Oggionni & Palmieri, 2019).

Conclusioni

L'analisi della letteratura sulla supervisione pedagogica, presa in esame in questo contributo, ha evidenziato caratteristiche e benefici all'interno dei contesti educativi.

I risultati suggeriscono che una supervisione ben strutturata e con funzione educativa ha un impatto significativo sullo sviluppo professionale degli educatori, migliorando le loro competenze narrative, riflessive e socio-emotive (Carpenter et al., 2012).

Le evidenze indicano che la supervisione migliora il benessere sociale ed emotivo, riducendo stress e *burnout*, da un lato, e, aumentando soddisfazione, *empowerment* e autoefficacia percepita, dall'altro (Mor Barak et al., 2009).

Tuttavia, nonostante i molteplici vantaggi, sono emerse anche diverse criticità, come la mancanza di formazione specifica per i supervisori e la variabilità delle pratiche tra differenti contesti educativi. Risulta fondamentale investire in programmi di formazione e nello sviluppo di linee guida per un modello che riconosca l'autonomia dell'approccio pedagogico tra i molteplici sguardi della supervisione (Cardinali, 2019).

Come si è detto in apertura, la revisione ha incluso prevalentemente articoli nazionali rispetto a quelli internazionali, che raramente trattano il tema in contesti educativi,

principalmente a causa della mancanza di un inquadramento normativo comune per le figure educative, limitando la comparabilità dei risultati. Infatti, i modelli di supervisione pedagogica variano significativamente da paese a paese, influenzati da fattori culturali, legislativi e sociali. Tale variabilità porta a una difficoltà nella generalizzazione dei risultati e nell'applicazione di raccomandazioni pratiche che possano valere a livello globale.

Inoltre, dalla revisione emerge la carenza di studi empirici (Mor Barak et al., 2009), nonostante la presenza di un consistente corpo teorico che ne sottolinea l'importanza. Numerosi studiosi hanno discusso principi e modelli della supervisione pedagogica, evidenziando come questa possa sostenere i processi lavorativi, ma la maggior parte di questi contributi è di natura teorica, senza un adeguato supporto di evidenze empiriche che ne certifichino l'efficacia in contesti reali (Carpenter et al., 2012). Di conseguenza, la supervisione pedagogica, pur essendo riconosciuta come uno strumento potenzialmente efficace, continua a rivestire un ruolo marginale nelle pratiche quotidiane, anche a causa dei costi associati a questo processo, tema rimasto poco esplorato dalla letteratura (Carpenter et al., 2012).

Sviluppi futuri potrebbero indagare, attraverso studi longitudinali, gli effetti a lungo termine della supervisione (Cruells, 2014), analizzando come alcuni suoi parametri (frequenza, tipologia e durata) influiscono sulla sua efficacia (Stillman et al., 2020). Si potrebbero esaminare eventuali legami di causa-effetto tra supervisione e sviluppo delle competenze professionali, e, come queste influenzano a loro volta il benessere lavorativo (Stillman et al., 2020). Ancora, sarebbe interessante indagare i benefici per l'utenza (Frosch et al., 2018) e svelare nel dettaglio ciò che avviene durante una sessione di supervisione (Dagan et al., 2018).

In conclusione, la revisione evidenzia la necessità di ulteriori ricerche empiriche per validare gli approcci teorici alla supervisione pedagogica, promuovere una più ampia adozione di tali pratiche nei contesti educativi e garantire un lavoro di qualità.

Note delle autrici

Il presente contributo nasce da una riflessione e da un confronto collettivo. Tuttavia, si precisa che Anna Salerni ha redatto l'introduzione, Irene Stanzione le conclusioni, mentre i restanti paragrafi sono a cura di Alice Femminini.

Note

- (1) I professionisti dell'educazione possono svolgere diversi ruoli e funzioni in un ampio ventaglio di contesti in relazione al titolo di laurea posseduto: dalle lauree di primo livello (animatore socio-educativo, educatore professionale socio-pedagogico, educatore per l'infanzia e tutor) a quelle di secondo livello (consulente pedagogico, coordinatore educativo di asilo nido e servizi per l'infanzia, esperto nei processi di valutazione, progettista in ambito educativo e formativo, ricercatore, formatore/docente e orientatore).

Riferimenti bibliografici

Ancona, A. M. (2012). Un metodo di supervisione alle équipe educative delle comunità per minori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 16(1), 123-132. <http://doi/10.1449/37093>

- Baldazzi, L. (2007). La cura di chi cura nelle parole delle educatrici di asilo nido. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2, 1-17. <http://digital.casalini.it/10.1400/128289>
- Benedetti, M., & Pini, E. (2017). Burn-out e strategie di prevenzione in ambito penitenziario minorile. *I profili dell'abuso Profiling*. <http://eprints.bice.rm.cnr.it/17158/>
- Bestazza, R. (2023). Il percorso di Terrenuove con i tutori volontari per MSNA. *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, n. 79/80, 131-147.
- Biasin, C., & Albertini, E. (2023). Riflettere e scrivere nelle pratiche professionali: un percorso autoetnografico di narrazione di sé. *Educational reflective practices*: 1, 215-229. <http://digital.casalini.it/10.3280/erp1-2023oa15888>
- Biffi, E. (2014). La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative. *Encyclopaideia*, 18(39), 117-134. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4560>
- Boschi, C. (2023). La narrazione del sè nella prassi educativa. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 38-44. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_06
- Bottini, S., Wiseman, K., & Gillis, J. (2020). Burnout in providers serving individuals with ASD: The impact of the workplace. *Research in developmental disabilities*, 100, 103616, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103616>
- Bove, C. (2015). Pratiche quotidiane e professionalità inflazione: il ruolo degli educatori nei Centri per bambini e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 33-57. <http://digital.casalini.it/3116211>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cadei, L., Serrelli, E., & Simeone, D. (2021). Sustainability practices in working contexts: Supervision, collective narrative, generative humour, and professional respect. *Sustainability*, 13(20), 11483, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su132011483>
- Capurso, M., Dell'Antonia, F., Berizzi, G., & Manfredi, G. (2021). La percezione degli insegnanti degli aspetti funzionali e problematici della scuola domiciliare per alunni malati. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 37-57. <https://orcid.org/0000-0002-0044-626X>
- Cardinali, C. (2019). Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente. *Formazione & insegnamento*, 17(1 Suppl.), 13-26. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3307>
- 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/>
- Cavicchioli, G. (2007). La supervisione nei servizi alla persona. Curare la relazione che cura. *Narrare i gruppi*, 2(1), 1-8.
- Communities, C. O. T. E., Commissione, C. E., & D'Europa, C. (1991). *Thesaurus: Thesaurus europeo dell'educazione*.
- Cruells, C. P. (2014). Supervision of child social care teams: a method to ensure quality services. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 45, 200-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5514037>

- Weiss-Dagan, S., Ben-Porat, A., & Itzhaky, H. (2018). The contribution of role characteristics and supervisory functions to supervision effectiveness. *Clinical Social Work Journal*, 46, 341-349. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0675-4>
- D'Antone, A. (2023). Conflict, Pedagogy, and Supervision. Exploring Theoretical Investigations and Practical Reflections on Educational Work. *Form@re*, 3(23), 196-206. <https://doi.org/10.36253/form-15001>
- Davys, A., & Beddoe, E. (2015). Interprofessional supervision: Opportunities and challenges. *Interprofessional Staff Supervision in Adult Health and Social Care Services*, 1, 1-12.
- De Vita, A. (2022). Promoting Soft Skills through a Capability Approach: An Experience of Pedagogical Supervision in ECEC Services. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome II), 755-764. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_66
- Ferrante, A., & Galimberti, A. (2018). Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(3), 1-26. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>
- Ferrante, A., & Sartori, D. (2012). La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale. *Education sciences & society*, 3(2), 235-253. https://boa.unimib.it/handle/10281/47371?mode=full_216
- Fortin, D. (2020). *Educazione professionale. Contesto ed esperienze generative* (Vol. 3, pp. 1-170). Trento: Università degli studi di Trento. Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive.
- 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>
- Giuliani, A. (2021). La Supervisione online come dispositivo di supporto alla qualificazione dei tirocini curricolari: una ricerca sui futuri Educatori di nido. *Italian Journal of Educational Research*, 062-073. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p62>
- Lapischies, S. R. D. C., Jardim, V. M. D. R., & Kantorski, L. P. (2014). Factors associated with satisfaction at work in Psychosocial Care Centers. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22, 950-958. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3474.2500>
- Madriz, E. (2019). Personalizzare la formazione: un sarto all'università. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 11(18), 194-206. <https://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/2144>
- Marone, F., & Navarra, M. (2019). Il nido: una comunità educante e le sfide della complessità. Percezione della professionalità, formazione e aggiornamento nelle parole degli educatori. *Reserach trends in humanities Education & Philosophy*, 6, 59-71. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/6024>
- Montanari, M., & Costantini, M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 83-94. <https://doi.org/10.19241/l1l.v17i38.603>
- 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>

Morsanuto, S., Cipollone, E., & Cassese, F. P. (2023). Pedagogical supervision from educational services to didactic contexts. An innovative contribution to institutional pedagogy. *Italian journal of health education, sport and inclusive didactics*, 7 (2_sup). <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i2.973>

Oggionni, F. (2014). La supervisione pedagogica nel lavoro educativo. *Studium Educationis*, 1, 37-50. <https://boa.unimib.it/handle/10281/50144>

Oggionni, F. (2016). (Ri) formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), 55-68. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1159>

Oggionni, F., & Palmieri, C. (2019). Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 207-220. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2145>

Olivieri, F. (2019). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 235-250. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2147>

Olivieri, F. (2020). La supervisione dei professionisti socio-educativi: un modello integrato. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 103-114. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.553>

Pagani, V. (2020). Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa. Parma: Edizioni Junior.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Paone, F. (2021). L'esercizio professionale pedagogico: i circoli formativi di autonarrazione come esperienza chiave del formarsi. *Q-Times Webmagazine*, (3), 30-42. <http://hdl.handle.net/11564/756181>

Paradis, N., Johnson, K., & Richardson, Z. (2021). The Value of Reflective Supervision/Consultation in Early Childhood Education. *Zero to Three*, 41(3), 68-75. <https://eric.ed.gov/?q=early+childhood+education&id=EJ1289157>

Paradiso, L. (2018). Maltrattamento e abuso dell'infanzia nelle istituzioni educative e formative: dall'analisi del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione e di intervento per un modello di buon trattamento. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 109-120. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2733>

Premoli, S. (1993). La supervisione come strumento di lavoro. *Prospettive sociali e sanitarie*, 14, 1-6.

Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>

Riva, M. G., & Ratsika, N. (2015). Supervision as a kind of qualitative evaluation. In Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 4, 178-189. <https://doi.org/10.17770/sie2015vol4.493>

Salerni, A. & Szpunar, G. (2019). Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica. Parma: Edizioni junior.

Spano, A. (2024). The pedagogical supervision and the video-observation in the training for inclusive educators. *Q-times Webmagazine*, (2), 440-452. <https://hdl.handle.net/11584/406043>

Stanzione, I. (2023). Contesti educativi e supporto agli aspetti emotivi nel lavoro: un'indagine qualitativa sul ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale. *Italian journal of educational research*, 31, 025-037. <https://doi.org/10.7346/sird-022023-p25>

Stanzione, I., & Di Genova, N. (2024). Lo strumento della supervisione pedagogica all'Università: un laboratorio per potenziare le competenze socio-emotive dei futuri professionisti dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, 22(1), 103-111. <https://dx.doi.org/10.7346/PO-012024-14>

Susman-Stillman, A., Lim, S., Meuwissen, A., & Watson, C. (2020). Reflective supervision/consultation and early childhood professionals' well-being: A qualitative analysis of supervisors' perspectives. *Early Education and Development*, 31(7), 1151-1168. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1793654>

Stiozzi, S. U. (2012). L'ascolto clinico della biografia istituzionale di una comunità per minori Intercettare il campo istituzionale e valorizzare gli scarti delle pratiche educative. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 7(2), 147-158. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/3216>

Stiozzi, S. U. (2018). Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 219-233. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8355>

Ülker Tümlü, G. (2022). The Effect of Discrimination Model-Based Group Supervision on Counseling Self-Efficacy and Insights of Novice Supervisees. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1270-1285. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.905>

Zanchettin, A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1-29. <http://digital.casalini.it/10.1400/157791>

Žorga, S. (2002). Supervision: the process of life-long learning in social and educational professions. *Journal of Interprofessional Care*, 16(3), 265-276. <https://doi.org/10.1080/13561820220146694>