

Promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso il *mentoring*

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. This paper presents a part of the RESPOND European Erasmus+-project on the mutually sustaining relationship between teacher professional development and overall school development. The focus is on one of four product results from the project, “The RESPOND Teacher Professional Development Support Guidelines” developed as a tool for understanding the roles of and interactions between different actors in school, with particular reference to the role of mentors for formal institutional support and peer-to-peer support for informal support between colleagues.

Keywords. Mentoring - Teacher Professional Development - Teacher Professional Profile - Competences.

1. Introduzione

Questo saggio presenta uno dei prodotti realizzati grazie al progetto Erasmus+ KA220-SCH RESPOND (*Sustaining the Professional Development within Schools as Professional Learning Environments*)¹, coordinato dall’Università di Firenze e condotto in collaborazione con l’Università Lucian Blaga di Sibiu (Romania), l’Università di Granada (Spagna), la Inland Norway University of Applied Sciences (Norvegia), l’Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte (attraverso la Rete Sostenibilità) e l’Istituto scolastico 21 di Sibiu (Romania).

Il progetto RESPOND ha inteso indagare la complessa relazione che intercorre tra sviluppo professionale degli insegnanti e sviluppo complessivo della scuola concepita come organizzazione che apprende (*learning organization*)². La sostenibilità dello sviluppo professionale degli insegnanti è qui considerata secondo una duplice prospettiva, quella delle competenze che un docente dovrebbe possedere e quella delle condizioni

¹ Per ulteriori informazioni sul Progetto RESPOND si veda il sito web: <https://projectrespond.eu/>, consultato il 30 settembre 2024.

² F. Boldrini, M. R. Bracchini, *Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un’analisi qualitativo-percettiva*, in “IUL Research”, 3(5), 2022, pp. 103-121; J. Gould, A. DiBella, E. Nevis, *Organizations as learning systems*, in “Systems Thinker”, 4(8), 1993, pp. 1-3; K. S. Milway, A. Saxton, *The challenge of organizational learning*, in “Stanford Social Innovation Review”, 9(3), 2011, pp. 44-49.

organizzativo-gestionali che le istituzioni scolastiche dovrebbero assicurare per permettere a dette competenze di esprimersi in maniera efficace, situata, durevole e adattiva rispetto ad un contesto in costante trasformazione come quello scolastico.

2. Il *mentoring* come strumento per lo sviluppo professionale degli insegnanti: il progetto RESPOND

Lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresenta un campo di studi di crescente interesse per la ricerca educariva, funzionale a supportare la maturazione delle competenze complesse che gli studenti devono sviluppare in preparazione dell'istruzione superiore e del mondo del lavoro nel XXI secolo. Per formare studenti in grado di padroneggiare competenze che richiedono un uso consapevole dei contenuti disciplinari, pensiero critico, risoluzione di problemi complessi, efficacia comunicativa, collaborazione e autoregolazione sono necessarie forme sempre più personalizzate, autentiche e sofisticate di insegnamento.

A sua volta, uno sviluppo professionale efficace è necessario per aiutare gli insegnanti ad apprendere e perfezionare le strategie didattiche necessarie per insegnare queste competenze. Ciò detto, la ricerca internazionale ha dimostrato che molte iniziative orientate allo sviluppo professionale degli insegnanti appaiono inefficaci nel sostenere cambiamenti legati alle pratiche didattiche degli insegnanti e di conseguenza risultano essere poco incisive anche per l'apprendimento degli studenti³. Il progetto RESPOND è nato a partire da questo scenario di senso, nella consapevolezza, supportata da evidenze, dello stretto legame che intercorre tra lo sviluppo professionale degli insegnanti, le pratiche di insegnamento e i risultati degli studenti⁴. Il progetto in questione si è concentrato prioritariamente sul primo dei tre aspetti qui richiamati, ovvero lo sviluppo professionale degli insegnanti, inteso come un apprendimento professionale strutturato capace di produrre cambiamenti significativi e duraturi nelle pratiche degli insegnanti e miglioramenti visibili e/o rilevabili nei risultati di apprendimento degli studenti.

Il progetto RESPOND ha previsto quattro prodotti, strettamente interconnessi tra loro, finalizzati ad indagare la professionalità degli insegnanti in molteplici sistemi scolastici e introdurre elementi di innovazione capaci di renderla più attuale, efficace e sostenibile. Detti prodotti hanno riguardato:

- il *Profilo professionale dell'insegnante con portfolio elettronico (TPP/E-PT)* relativo alle competenze globali. Detto profilo si articola in specifiche dimensioni, aree e indicatori di competenza, allo scopo di promuovere processi di autovalutazione degli insegnanti riguardanti lo sviluppo delle competenze globali e sostenerne lo sviluppo professionale.

³ M. Fullan, *The new meaning of educational change*, New York City, NY, Teachers College, Columbia University, 2007.

⁴ S. Buczynski, C. B. Hansen, *Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections*. "Teaching and Teacher Education", 26(3), 2010, pp. 599–607; R. Santagata, N. Kersting, K. B. Givvin, J. W. Stigler, *Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning*, "Journal of Research on Educational Effectiveness", 4(1), 2010, pp. 1-24.

- le *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)*. Questo strumento approfondisce i ruoli e le interazioni tra i professionisti della comunità scolastica, con particolare riferimento alla figura del *mentor* e al supporto che questo può fornire alla crescita professionale di futuri insegnanti, insegnanti neo-assunti, in servizio e dirigenti scolastici.
- le *Linee guida per la valutazione d'impatto (IE-SG)*. Questo strumento si concentra sulla capacità delle scuole di promuovere complessi processi di monitoraggio in grado di rilevare in che misura lo sviluppo professionale degli insegnanti possa produrre cambiamenti a livello didattico, organizzativo, gestionale e sulle politiche scolastiche.
- gli *Indici per la promozione e il monitoraggio dello sviluppo professionale degli insegnanti e delle scuole come organizzazioni che apprendono (PMS-I)*. Il presente strumento prevede una batteria di indicatori per l'autovalutazione di istituto allo scopo di indagare la presenza, l'efficacia e la sostenibilità di specifiche azioni orientate allo sviluppo professionale del corpo docente e della scuola.

Questo contributo si concentra sul secondo prodotto previsto dal progetto, frutto del coordinamento della Inland Norway University of Applied Science e della collaborazione di tutte le altre organizzazioni del partenariato.

Secondo quanto previsto dalla letteratura internazionale sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti⁵ e le ricerche condotte da Eurydice sui sistemi scolastici dei Paesi UE⁶, il *mentoring* rappresenta uno dei dispositivi principali per lo sviluppo della professionalità docente⁷. Esso assume i connotati di un rapporto professionale prolungato nel tempo tra un insegnante esperto (il *mentor*) e un insegnante in formazione o di recente qualificazione (il *mentee*), con lo scopo di accompagnare e sostenere sia lo sviluppo personale che professionale del *mentee* attraverso forme di “dialogo professionale” e “socializzazione alla professione”⁸. Come sostengono Wang e Odell⁹, il *mentor* opera come agente di cambiamento, che contribuisce non solo ad una progressione delle competenze didattiche e relazionali di altri insegnanti, ma soprattutto alla promozione di un atteggiamento riflessivo sulle pratiche didattiche a partire dalla biografia professionale di ciascuno.

⁵ A. Clarke, V. Triggs, W. Nielsen, *Cooperating Teacher Participation in Teacher Education*, in “Review of Educational Research”, 84(2), 2014, pp. 163-202; S. Feiman-Nemser, *Teachers as teacher educators*, in “European Journal of Teacher Education”, 21(1), 1998, pp. 63-74; R. N. Stanulis, R. E. Floden, *Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction*, in “Journal of Teacher Education”, 60(2), 2009, pp. 112-122.

⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Wellbeing*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, 2021. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>

⁷ T. D. Allen, L. T. Eby, M. L. Poteet, E. Lentz, L. Lima, *Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis*, in “Journal of Applied Psychology”, 89(1), 2004, pp. 127-136; D. Clutterbuck, *The successful mentoring journey: A handbook for mentors*, London, Kogan Page Publishers, 2019; J. Wang, S. Shibayama, *Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style*, in “Research Policy”, 51(3), 2022, pp. 1-18; A. Hargreaves, M. Fullan, *Mentoring in the New Millennium*, in “Theory Into Practice”, 39(1), 2000, pp. 50-56.

⁸ F.-M. Führer, C. Cramer, *Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, in C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn und Stuttgart, Klinkhardt utb, 2020, pp. 748-755.

⁹ J. Wang, S. J. Odell, *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*, in “Review of Educational Research”, 54(2), 2002, pp. 143-178.

3. Aspetti metodologici

Il processo che ha portato all'elaborazione delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)* (da ora in poi *Linee guida*) ha visto la partecipazione di tutte le organizzazioni del partenariato e l'articolazione del lavoro di ricerca in due fasi principali: la costruzione dello strumento e il *piloting*. La prima fase ha visto la collaborazione di un'ampia gamma di profili professionali, ovvero: 15 insegnanti dei livelli ISCED 1 e 2; 15 ricercatori universitari impegnati in programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti nei paesi di appartenenza; 8 esperti in servizio presso autorità regionali o nazionali di differenti sistemi scolastici. La seconda fase ha coinvolto 6 reti di scuole (per complessivi 120 insegnanti), una per ciascun paese partner del progetto, individuate secondo criteri non probabilistici.

La fase di costruzione dello strumento ha previsto i seguenti passaggi interni:

- analisi delle politiche e delle pratiche di *mentoring* e *peer-to-peer* presenti in ciascun paese;
- ricognizione della letteratura nazionale e internazionale sui modelli esistenti e sui fattori facilitanti e ostacolanti l'uso del *mentoring* per lo sviluppo professionale degli insegnanti;
- proposte operative avanzate in occasione dei TPM (*Transnational Project Meetings*) da parte della *leading organization* responsabile del coordinamento del gruppo di lavoro sulle Linee guida e negoziazione della struttura e dei contenuti di queste ultime con i coordinatori delle singole unità di progetto;
- organizzazione di gruppi di lavoro funzionali alla definizione delle Linee guida sia in presenza durante le LTTA (*Learning Teaching and Training Activities*) del progetto, che a distanza;
- incontri periodici a distanza del gruppo di progetto delle Linee guida per la revisione dello stato di avanzamento dei lavori.

La fase di *piloting* ha permesso, una volta elaborato il modello RESPOND delle Linee guida, di sottoporre lo strumento a gruppi di insegnanti di paesi diversi, con cui le organizzazioni del partenariato erano in contatto, allo scopo di ricevere un primo *feedback* da parte di insegnanti, *mentor* e *mentee* sia sulla struttura che sull'articolazione interna del dispositivo. In questo caso non si può parlare di un processo sistematico e rigoroso di validazione delle Linee guida, che risulta essere ancora in corso, bensì di un primo momento di revisione per migliorarne la chiarezza, la pertinenza e la spendibilità. Detta interazione con le reti di scuole di ciascun paese partner ha favorito una partecipazione attiva durante la fase di pianificazione tra il gruppo di progetto e le scuole in termini di consultazione, identificazione di bisogni, raccolta di molteplici punti di vista, fornendo *feedforward* preziosi per migliorare e implementare il progetto in itinere. Ciò ha permesso alle scuole coinvolte nel progetto di essere protagoniste del processo di ricerca e di revisione in atto, di essere partecipi di tutte le decisioni prese e dei processi di raccolta dati e monitoraggio in corso, garantendo un flusso multilaterale di scambi da e verso ciascun paese partner e la sua rete di scuole tale da consentire a tutte le scuole e agli insegnanti di trarre vantaggio dai prodotti realizzati dal progetto.

4. Le Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti: una proposta a livello europeo

Le Linee guida hanno previsto una struttura “ad imbuto” per mezzo della quale gli interventi di *mentoring* e *peer-to-peer* a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti sono stati analizzati in maniera sempre più specifica e puntuale¹⁰. Detta struttura ha previsto l’individuazione di quattro dimensioni, accompagnate da altrettante domande guida per rendere chiaro il campo di indagine considerato.

A loro volta ciascuna dimensione è stata articolata in “aree d’azione” e “azioni specifiche”, così da fornire indicazioni operative mirate alle scuole interessate a implementare pratiche di *mentoring* e *peer-to-peer*, inserendole all’interno delle politiche di scuola per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Dimensione 1	Dimensione 2	Dimensione 3	Dimensione 4
Leadership e gestione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i>	Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente	Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio	Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale
Domande guida			
<i>In che modo la scuola può gestire efficacemente programmi di mentoring e peer-to-peer?</i>	<i>In che modo i programmi di mentoring e peer-to-peer possono accompagnare la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente?</i>	<i>In che modo la collaborazione tra pari e lo sviluppo professionale continuo possono rafforzare le competenze degli insegnanti in servizio e l’applicazione pratica delle loro conoscenze e abilità?</i>	<i>In che modo possono essere promosse politiche a sostegno dello sviluppo professionale degli insegnanti e una cultura di scuola intesa come comunità di apprendimento?</i>

Le quattro dimensioni con le domande guida corrispondenti sono riportate nella Tab. 1.

Tab. 1: Dimensioni e domande guida delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)* del Progetto RESPOND

Facendo riferimento alla letteratura nazionale e internazionale, ognuna delle quattro dimensioni delle Linee guida è stata poi declinata in apposite “aree di azione”, utili a promuovere politiche e buone pratiche di *mentoring* e *peer-to-peer* da implementare all’interno delle scuole intese come ambienti di apprendimento professionale (Tab. 2).

¹⁰ E. Arnsby, K. Jacobsson, J. Aspfors, *Collective and School-Based Mentor Education: Developing Professional Learning Communities of Mentors*, in “Journal of Teacher Education and Educators”, 12(1), 2023, pp. 53-74.

Dimensioni	Aree di azione
D1. Leadership e gestione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti	1A. Identificare scopo e visione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti[A]. 1B. Implementare pratiche gestionali basate su evidenze nei diversi livelli del sistema scolastico e nei processi organizzativi della scuola[B]. 1C. Potenziare le competenze professionali degli insegnanti sviluppando una cultura scolastica basata sull'azione, la riflessione e la condivisione delle pratiche[C]. 1D. Prevedere strategie e opportunità per lo sviluppo e l'avanzamento professionale degli insegnanti[D]. 1E. Definire modelli a livello di scuola per la formazione e la qualificazione professionale dei <i>mentor</i> e per la promozione di forme di supporto <i>peer-to-peer</i> [E].
D2. Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente	2A. Implementare programmi di <i>mentoring</i> sostenibili[F]. 2B. Progettare piani di <i>mentoring</i> personalizzati rivolti a varie tipologie di <i>mentee</i> [G]. 2C. Promuovere nei <i>mentee</i> il senso di appartenenza alla scuola e l'engagement nella comunità di apprendimento, rafforzando la cooperazione tra le scuole accoglienti e le istituzioni impegnate nella formazione iniziale degli insegnanti[H]. 2D. Definire e diffondere conoscenze approfondite sulla cultura scolastica, sulla professione docente e sulla transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla pratica professionale[I]. 2E. Coltivare flessibilità e resilienza professionali[J].
D3. Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio	3A. Promuovere interventi <i>peer-to-peer</i> sostenibili e occasioni di apprendimento professionale continuo per insegnanti in servizio[K]. 3B. Stimolare la partecipazione attiva e impegnata degli insegnanti nella leadership scolastica[L]. 3C. Condividere pratiche efficaci per promuovere la collaborazione e l'unità tra gli insegnanti[M]. 3D. Incoraggiare la riflessione critica tra gli insegnanti e costruire sistemi interni alla scuola per la gestione del feedback e la (auto)valutazione tra pari[N]. 3E. Sviluppare consapevolezza e comprensione del ruolo ricoperto dalle evidenze della ricerca in educazione per l'individuazione di pratiche didattiche efficaci[O]. 3F. Supportare gli insegnanti nell'individuazione di elementi di coerenza tra teoria e prassi nell'esercizio dell'attività di insegnamento[P].
D4. Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale	4A. Favorire una condivisione diffusa della mission, dei valori e degli obiettivi strategici della scuola[Q]. 4B. Promuovere una cultura orientata al miglioramento continuo[R]. 4C. Creare modelli organizzativo-gestionali e misure per sostenere l'apprendimento professionale all'interno delle scuole e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti[S]. 4D. Valorizzare le conoscenze/competenze personali e professionali degli insegnanti per l'attribuzione di incarichi e compiti gestionali che riguardano la scuola[T]. 4E. Implementare programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno delle strategie e dei piani di sviluppo della scuola[U].

Tab. 2: Dimensioni e aree di azione delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)* del Progetto RESPOND.

NOTE DELLA TABELLA 2

- [A] A. Harris, *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2014; I. Salvadori, *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*, Milano, FrancoAngeli, 2021; L. M. Desimone, E. D. Hochberg, A. C. Porter, M. S. Polikoff, R. Schwartz, L. J. Johnson, *Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent*, in "Journal of Teacher Education", 65, 2014, pp. 88-110.
- [B] J. Hattie, *Visible Learning: The sequel: A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2023; T. Kvernbekk, *Evidence-based practice in education: functions of evidence and causal presuppositions*, London, Routledge, 2016.
- [C] A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press/Ontario Principals' Council, 2012.
- [D] L. Darling-Hammond et al., *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*, New York, NY, Jossey-Bass/Wiley & Sons, 2017.
- [E] J. Wang, S. Shibayama, *Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style*, in "Research Policy", 51(3), 2022, pp. 1-18.
- [F] A. D. Petrache, D. Mara, S. Velea (Eds.), *Mentoring for successful teaching career*, București, Editura Universitară, 2022; W. Walters, D. B. Robinson, J. Walters, *Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice*, in "International Journal of Mentoring and Coaching in Education", 9(1), 2020, pp. 21-36.
- [G] A. J. Murrell, S. Blake-Beard, *Mentoring diverse leaders: Creating change for people, processes, and paradigms*, Milton Park-London, Taylor & Francis, 2017.
- [H] M. Fiorucci, G. Moretti, *The tutor for newly hired teachers in Italy: a resource for professional development*, in A. D. Petrache, D. Mara, S. Velea, (Eds.), *Mentoring for Successful Teaching Career*, București, Editura Universitară, 2022, pp. 114-125; R. Shanks, M. Attard Tonna, F. Krøjgaard, K. Annette Paaske, D. Robson, E. Bjerkholt, *A comparative study of mentoring for new teachers*, in "Professional development in education", 48(5), 2022, pp. 751-765; C. P. Bradshaw, E. T. Pas, J. H. Bottiani, K. J. Debnam, W. M. Reinke, K. C. Herman, M. S. Rosenberg, *Promoting cultural responsiveness and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy study*, in "School Psychology Review", 47(2), 2018, pp. 118-134.
- [I] D. Tiplic, C. Brandmo, E. Elstad, *Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions*, in "Cambridge Journal of Education", 45(4), 2015, pp. 451-474.
- [J] J. Renton, *Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them*, New York, NY, Bloomberg Press, 2009.
- [K] D. Gray, H. Goregaokar, *The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training*, European Centre for the Development of Vocational Training, 2013. https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf, consultato il 24.12.2024.
- [L] L. Darling-Hammond, *Defining teaching quality around the world*, in "European Journal of Teacher Education", 44(3), 2021, pp. 295-308.
- [M] J. Donohoo, *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*, Corwin, 2016; J. Donohoo, *Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences*, in "Journal of Educational Change", 19(3), 2018, pp. 323-345; T. Hollweck, R. M. Lofthouse, *Contextual coaching: leveraging and leading school improvement through collaborative professionalism*, in "International journal of mentoring and coaching in education", 10(4), 2021, pp. 399-417; R. J. Marzano, T. Heflebower, *Collaborative Teams That Transform Schools*. Marzano Resources, 2016. https://www.marzanoresources.com/reproducibles/collaborative_teams
- [N] P. Mathew, P. Mathew, P. J. Peechattu, *Reflective practices: A means to teacher development*, in "Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology", 3(1), 2017, pp. 126-131.
- [O] R. Dunn, J. Hattie, *Developing Teaching Expertise*, Corwin Press, 2021; A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*, cit.; T. Kvernbekk, *Evidence-based practice in education: functions of evidence and causal presuppositions*, cit.
- [P] S. Bressman, J. S. Winter, S. E. Efron, *Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction*, in "Teaching and Teacher Education", 73, 2018, pp. 162-170; M. B. Postholm, *Teachers' professional development: a theoretical review*, in "Educational Research", 54(4), 2012, pp. 405-429.
- [Q] L. J. Zachary, *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*, Hoboken, NJ, Jossey-Bass Publishers, 2011.
- [R] K. Moyle, *A guide to support coaching and mentoring for school improvement*, in "Australian Council for Educational Research (ACER)", Camberwell, 2016; P. M. Andreoli, H. W. Klar, K. S. Huggins, F. C. Buskey, *Learning to lead school improvement: An analysis of rural school leadership development*, in "Journal of Educational Change", 21(4), 2020, pp. 517-542.
- [S] L. Hargreaves, J. Flutter, *The Status of Teachers*, Oxford, UK, Oxford Research Encyclopedia of Education, 2019. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.288>
- [T] M. Goodsett, *Commitment, Respect, and Trust: The Building Blocks of a Strong Mentoring Relationship*, Michael Schwartz Library Publications, 176, 2021. https://engagedscholarship.csuohio.edu/msl_facpub/176
- [U] M. Margottini, *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche*, in M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 47-60), Roma, TrE-Press, 2019.

Ogni “area di azione” è stata a sua volta declinata in “azioni specifiche” allo scopo di accompagnare il lavoro delle scuole e avanzare proposte operative per lo sviluppo professionale degli insegnanti. La Tab. 3 descrive in maniera analitica le azioni individuate dal gruppo di progetto.

D1. Leadership e gestione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti
Arece di azione
<p>1A. Identificare scopo e visione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1A.1. Esplicitare le ragioni che hanno fatto emergere l’esigenza di attivare programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1A.2. Coinvolgere il personale scolastico (Nel caso specifico per personale scolastico ci si riferisce in primo luogo agli insegnanti e al dirigente scolastico e in secondo luogo a tutte quelle figure che svolgono funzioni educative all’interno del contesto scolastico (educatori, assistenti, formatori, esperti, ecc.) nella costruzione di una visione forte e condivisa per programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1A.3. Comunicare la visione di programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i> al personale scolastico e a tutti i soggetti coinvolti.</p> <p>1A.4. Definire obiettivi misurabili a breve e a lungo termine di programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1A.5. Stabilire un piano di implementazione della visione di programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i> per il raggiungimento degli obiettivi previsti.</p> <p>1A.6. Identificare e supportare bisogni individuali legati ad interventi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i> in funzione del raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento e del soddisfacimento di apposite esigenze professionali.</p>
<p>1B. Implementare pratiche gestionali basate su evidenze nei diversi livelli del sistema scolastico e nei processi organizzativi della scuola</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1B.1. Conosce la letteratura scientifica, le ricerche e i documenti politico-normativi sulle pratiche di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1B.2. Favorire la cooperazione con altre istituzioni e creare le condizioni per la condivisione di esperienze e buone pratiche a livello locale, nazionale, internazionale.</p> <p>1B.3. Condividere esperienze e buone pratiche all’interno dell’istituzione scolastica e tra scuole.</p> <p>1B.4. Supportare lo sviluppo professionale continuo e l’apprendimento permanente.</p> <p>1B.4. Valutare l’efficacia di programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i> in base alle osservazioni condotte, alle evidenze raccolte e all’impatto registrato.</p>
<p>1C. Potenziare le competenze professionali degli insegnanti promuovendo una cultura di scuola basata sull’azione, sulla riflessione e sulla condivisione delle pratiche</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1C.1. Costruire spazi di condivisione e discussione delle pratiche didattiche e delle esperienze personali, promuovendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Acquisizione di conoscenze: sviluppo di nuove idee, competenze e relazioni. ○ Condivisione di conoscenze: diffusione degli apprendimenti maturati all’interno e tra i membri dell’organizzazione. ○ Utilizzo di conoscenze: circolazione di nuovi apprendimenti, loro generalizzazione e applicazione pratica a contesti e situazioni inedite. <p>1C.2. Creare opportunità di dialogo e riflessione sulla pratica didattica.</p> <p>1C.3. Individuare strategie efficaci per affrontare situazioni complesse attraverso un repertorio di buone pratiche professionali.</p>
<p>1D. Prevedere strategie e opportunità per lo sviluppo e l’avanzamento professionale degli insegnanti</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1D.1. Stabilire percorsi/linee guida per l’avanzamento di carriera degli insegnanti e opportunità di sviluppo professionale.</p> <p>1D.2. Incoraggiare gli insegnanti ad assumere ruoli di responsabilità e leadership per lo sviluppo di competenze legate alla gestione e all’organizzazione della scuola.</p> <p>1D.3. Elaborare misure di accompagnamento e supervisione dei percorsi di avanzamento di carriera degli insegnanti, fornendo consigli per la maturazione di ulteriori competenze utili allo sviluppo professionale di ciascuno.</p>
<p>1E. Definire modelli a livello di scuola per la formazione e la qualificazione professionale dei <i>mentor</i> e per la promozione di strategie di supporto <i>peer-to-peer</i>.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1E.1. Identificare programmi individuali o di scuola per la formazione dei <i>mentor</i>.</p> <p>1E.2. Prevedere percorsi di qualificazione professionale dei <i>mentor</i> anche mediante il coinvolgimento di enti esterni accreditati e predisporre linee guida a livello di scuola per il supporto <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1E.3. Valorizzare l’apprendimento basato sull’esperienza per il miglioramento continuo dei <i>mentor</i> e degli interventi di supporto <i>peer-to-peer</i>.</p>

D2. Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente	
Aree di azione	
2A. Implementare programmi di <i>mentoring</i> sostenibili.	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2A.1 Prendersi cura dell'inserimento iniziale degli insegnanti dando priorità e sistematicità alle attività di <i>mentoring</i> soprattutto durante i primi anni di insegnamento, sulla base di:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ un piano co-progettato tra il <i>mentor</i> e l'insegnante neo-assunto; ○ l'incoraggiamento allo sviluppo di abilità e competenze personali; ○ la promozione di nuove abilità e competenze; ○ la costruzione di una relazione di fiducia tra <i>mentor</i> e <i>mentee</i>.
2B. Progettare piani di <i>mentoring</i> personalizzati rivolti a varie tipologie di <i>mentee</i> .	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2B.1 Bilancio delle competenze in ingresso degli insegnanti neo-assunti (<i>mentee</i>).</p> <p>2B.2 Rilevare le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti neo-assunti.</p> <p>2B.3 Definire obiettivi di sviluppo per gli insegnanti neo-assunti in base alle caratteristiche e agli obiettivi strategici che la scuola ha individuato (ecosistemi interni delle scuole).</p> <p>2B.4 Incoraggiare una meta-riflessione continua sul processo di maturazione professionale e sui risultati degli insegnanti neo-assunti.</p>
2C. Promuovere nei <i>mentee</i> il senso di appartenenza alla scuola e l'engagement nella comunità di apprendimento, rafforzando la cooperazione tra le scuole accoglienti e le istituzioni impegnate nella formazione iniziale degli insegnanti.	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2C.1 Accogliere e considerare gli insegnanti neo-assunti come risorse importanti per l'intera comunità professionale.</p> <p>2C.2 Prevedere occasioni di confronto, dialogo e riflessione (incontri, forum, commissioni, ecc.) per mezzo delle quali gli insegnanti neo-assunti possano condividere le loro conoscenze su questioni didattiche, quali l'impiego di metodologie di insegnamento innovative, l'uso di nuove tecnologie per l'istruzione, la progettazione di percorsi interdisciplinari, la conduzione di ricerche, interventi di ricerca-azione, ricerca-intervento per migliorare la qualità dell'insegnamento.</p>
2D. Definire e diffondere conoscenze approfondite sulla cultura scolastica, sulla professione docente e sulla transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla pratica professionale.	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2D.1 Individuare momenti di riflessione per racciordare le conoscenze teoriche e metodologiche acquisite grazie alla formazione iniziale degli insegnanti e i saperi maturati grazie alla pratica professionale.</p> <p>2D.2 Prevedere occasioni di collaborazione e pianificazione congiunta tra insegnanti neo-assunti e insegnanti esperti.</p>
2E. Coltivare flessibilità e resilienza professionali	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2E.1 Motivare gli insegnanti neo-assunti ad incrementare le loro competenze professionali e a continuare ad esercitare la professione docente.</p> <p>2E.2 Prevedere programmi di sviluppo professionale per gli insegnanti neo-assunti finalizzati all'ampliamento e consolidamento delle loro competenze.</p> <p>2E.3 Prevenire situazioni di isolamento degli insegnanti neo-assunti, aumentare la fiducia in se stessi e la loro autostima attraverso momenti di confronto tra docenti.</p>

D3. Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio
Aree di azione
<p>3A. Promuovere interventi <i>peer-to-peer</i> sostenibili e occasioni di apprendimento professionale continuo per insegnanti in servizio.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3A.1 Fornire agli insegnanti in servizio strumenti e metodi per promuovere forme di supporto <i>peer-to-peer</i>, tra cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Osservazione tra colleghi, auto-asservazione, microteaching, video-annotazioni, forme di tutoraggio assistito e reciproco ○ Strutturazione delle giornate scolastica in modo da prevedere anche momenti di osservazione reciproca ○ Risoluzione congiunta di problemi: un problema per un insegnante, è un problema per l'intera scuola. <p>3A.2 Pianificare occasioni di incontro-confronto tra il personale docente per individuare strategie di intervento su questioni comuni e favorire la collaborazione tra gli insegnanti e tra le discipline.</p> <p>3A.3 Ridurre situazioni di isolamento attraverso forme di <i>peer-coaching</i> tra insegnanti.</p> <p>3A.4 Stimolare la collaborazione tra insegnanti per l'acquisizione e di nuove pratiche.</p>
<p>3B. Stimolare la partecipazione attiva e impegnata degli insegnanti nella leadership scolastica.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3B.1 Definire le aspettative di sviluppo professionale di ciascun insegnante sia a livello individuale che collettivo.</p> <p>3B.2 Predisporre piani di sviluppo individuali per tutti gli insegnanti in linea con gli obiettivi strategici della scuola e in grado di prevedere specifici percorsi di crescita professionale per ciascun docente.</p> <p>3B.3 Promuovere l'interesse e la motivazione degli insegnanti verso lo sviluppo professionale personale e della scuola a partire dalla definizione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ un quadro esaustivo di tutti i piani di sviluppo e strumenti di monitoraggio dei progressi compiuti e dei risultati raggiunti. ○ una visione scolastica condivisa, articolata in obiettivi strategici sostenibili e in misure operative funzionali che prevedano il coinvolgimento di tutto il personale docente. ○ progetti pilota e sperimentazioni aperte all'innovazione didattica. <p>3B.4 Fornire esempi significativi per lo sviluppo professionale degli insegnanti, attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ attività di follow-up personalizzate, allo scopo di promuovere consapevolezza e resilienza. ○ restituzione di feedback relativi ad interventi specifici così da rafforzare la capacità di apprendere dagli errori. ○ investimento nella crescita personale di ciascun docente, grazie all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.
<p>3C. Condividere pratiche efficaci per promuovere la collaborazione e l'unità tra gli insegnanti.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3C.1 Promuovere una cultura scolastica basata sulla fiducia reciproca, sul confronto tra colleghi, sull'assunzione di responsabilità in vista del conseguimento di risultati comuni, sulla condivisione di esperienze significative e buone pratiche, quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ la progettazione di interventi e la risoluzione di problemi grazie alla collaborazione tra pari. ○ la pianificazione di incontri periodici per analizzare e riflettere sull'apprendimento degli alunni a partire dai loro compiti, predisporre <i>lesson plan</i> comuni e progettare percorsi di ricerca. ○ la reciproca condivisione tra insegnanti di conoscenze e competenze relative alle pratiche di insegnamento-apprendimento, affinché le capacità collettive dell'intero corpo docente siano superiori a quelle individuali. <p>3C.2 Valorizzare tutto il personale docente in base alla sua esperienza, competenza e opinioni personali, consentendo a tutte le voci di essere ascoltate e sostenendo il lavoro di ciascuno.</p> <p>3C.3 Promuovere confronti riflessivi per sviluppare e migliorare la meta-visione degli insegnanti sulle loro pratiche e su quelle altrui.</p> <p>3C.4 Supportare gli insegnanti nell'elaborazione e implementazione di buone pratiche, mediante una puntuale definizione delle attività, dei ruoli, delle responsabilità allo scopo di sviluppare atteggiamenti resilienti e garantire nel tempo la sostenibilità della professione docente.</p>

<p>3D. Incoraggiare la riflessione critica tra gli insegnanti e costruire sistemi interni alla scuola per la gestione del feedback e la (auto)valutazione tra pari.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3D.1 Assumere un approccio critico nei confronti delle proprie pratiche e di quelle dei colleghi, considerando la riflessione come opportunità per lo sviluppo continuo.</p> <p>3D.2 Considerare l'insegnamento come una professione basata sull'apprendimento continuo: favorire la progressiva maturazione di capacità e conoscenze durante l'intera carriera docente.</p> <p>3D.3 Condividere riflessioni sui risultati di apprendimento degli studenti, derivanti da questionari, test standardizzati e osservazioni in classe, per promuovere ulteriori progettazioni e verificare se le pratiche didattiche in uso stanno contribuendo al raggiungimento degli obiettivi prestabiliti.</p> <p>3D.4 Considerare il feedback tra pari come strumento per il miglioramento delle competenze professionali degli insegnanti.</p> <p>3D.5 Riconoscere l'apprendimento professionale come parte della pratica quotidiana.</p>
<p>3E. Sviluppare consapevolezza e comprensione del ruolo ricoperto dalla evidenze della ricerca in educazione per l'individuazione di pratiche didattiche efficaci.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3E.1 Creare le condizioni affinché gli insegnanti possano entrare in contatto con la letteratura scientifica sui processi di insegnamento-apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ rendere accessibili i prodotti della ricerca, così da poterli discutere e condividere nelle riunioni tra insegnanti. ○ sperimentare modelli organizzativi che possano prevedere una riduzione delle ore di insegnamento in modo da dedicare più tempo ad attività finalizzate allo sviluppo professionale. <p>3E.2 Favorire l'accessibilità alla letteratura scientifica e ai prodotti di ricerca attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ consultazione di data-base di ricerca. ○ copie cartacee e digitali di studi e articoli di ricerca. <p>3E.3 Promuovere una cultura interna alla scuola basata sui risultati della ricerca.</p> <p>3E.4 Creare occasioni di confronto attorno ai risultati di ricerche sui processi di insegnamento-apprendimento, in modo da supportare - a partire da evidenze scientifiche - le scelte delle scuole su questioni che hanno a che fare con la loro quotidianità, a partire da:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ sviluppare la consapevolezza di come l'efficacia dell'insegnamento vada perseguita attraverso azioni di miglioramento sistematiche, protratte nel tempo e accompagnate da procedure di monitoraggio rigorose. ○ stimolare discussioni su come specifici contributi di ricerca possano ispirare lo sviluppo professionale e le pratiche degli insegnanti.
<p>3F. Supportare gli insegnanti nell'individuazione di elementi di coerenza tra teoria e prassi nell'esercizio dell'attività di insegnamento.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3F.1 Supportare gli insegnanti nella conduzione di ricerche sulle pratiche di insegnamento-apprendimento, che prevedano l'impiego di metodi didattici innovativi e la rilevazione/misurazione degli effetti prodotti sull'apprendimento degli alunni, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ esperienze di <i>lesson study</i>. ○ percorsi di ricerca-azione. ○ ricerche empiriche sull'efficacia di alcune pratiche didattiche realizzate assieme da insegnanti e ricercatori. ○ disegni di ricerca per condurre indagini sulle pratiche di insegnamento e di progettazione delle scuole. <p>3F.2 Applicare in ambito scolastico ricerche sui processi di insegnamento-apprendimento che hanno prodotto risultati affidabili, così da orientare la pratica didattica a partire da dati di ricerca e promuovere negli insegnanti un atteggiamento di apertura verso l'implementazione di nuovi metodi/strumenti, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ sperimentazioni didattiche. ○ collaborazioni di ricerca tra insegnanti e ricercatori. <p>3F.3 Condividere e diffondere le esperienze di ricerca condotte da alcuni insegnanti con il resto del corpo docente, sia che esse abbiano prodotto risultati positivi o negativi.</p>

D4. Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale
Aree di azione
<p>4A. Favorire una condivisione diffusa della mission, dei valori e degli obiettivi strategici della scuola.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4A.1 Condurre una valutazione condivisa sullo stato attuale della scuola, che risponda alle domande chiave: dove siamo adesso? Dove vogliamo andare?</p> <p>4A.2 Fornire opportunità di dialogo cooperativo e di riflessione sulla missione, sui valori e sugli obiettivi strategici della scuola.</p> <p>4A.3 Incoraggiare la partecipazione attiva dei docenti per identificare quali siano gli aspetti della scuola da migliorare, a partire dalla definizione di obiettivi di sviluppo e strategie di intervento.</p> <p>4A.4 Favorire l'assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti (sia a livello individuale che collettivo) per il raggiungimento degli obiettivi e dei traguardi definiti dalla scuola.</p> <p>4A.5 Costruire una forte collaborazione con le famiglie per la costituzione di una comunità educativa diffusa.</p> <p>4A.6 Rafforzare il ruolo della scuola all'interno della società di riferimento, mediante la costituzione di reti con stakeholder esterni e attori locali.</p> <p>4A.7 Prevedere forme di revisione in itinere finalizzate al rinnovamento continuo della visione e/o della missione della scuola.</p>
<p>4B. Promuovere una cultura orientata al miglioramento continuo.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4B.1 Sperimentare costantemente nuovi approcci all'insegnamento e pratiche didattiche alternative, valutandone l'impatto sul contesto professionale.</p> <p>4B.2 Incentivare il ricorso a pratiche didattiche innovative.</p> <p>4B.3 Promuovere approcci didattici innovativi e creativi, prestando attenzione sia a ciò che ha funzionato bene sia a ciò che va migliorato.</p> <p>4B.4 Fornire opportunità di riflessione critica e di discussione sulle pratiche didattiche in uso, sulle abitudini e sulle concezioni dei docenti in merito agli aspetti determinati la qualità dell'insegnamento.</p> <p>4B.5 Utilizzare strategie e strumenti validati dalla ricerca educativa per informare e promuovere il miglioramento continuo.</p>
<p>4C. Creare modelli organizzativo-gestionali e misure per sostenere l'apprendimento professionale all'interno delle scuole e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4C.1 Supportare i processi di acquisizione, condivisione e utilizzo della conoscenza interni alla scuola.</p> <p>4C.2 Organizzare regolarmente opportunità di scambio, condivisione e collaborazione tra il personale docente e gli studenti relativamente al funzionamento e alla scelte della scuola.</p> <p>4C.3 Assegnare ruoli ben definiti e distribuire le responsabilità in maniera diffusa tra il personale scolastico per la realizzazione di iniziative collegiali.</p> <p>4C.4 Garantire il tempo necessario affinché gli insegnanti possano lavorare tranquillamente e produttivamente assieme, dando vita ad una comunità di apprendimento professionale.</p> <p>4C.5 Facilitare le opportunità di sviluppo professionale all'interno della scuola.</p> <p>4C.6 Promuovere lo sviluppo di competenze tra colleghi attraverso conversazioni e osservazioni della pratica professionale.</p>
<p>4D. Valorizzare le conoscenze/competenze personali e professionali degli insegnanti per l'attribuzione di incarichi e compiti gestionali che riguardano la scuola.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4D.1 Assumere modelli di gestione della leadership in grado di supportare l'apprendimento e lo sviluppo organizzativo.</p> <p>4D.2 Prevedere strategie gestionali basate sull'attribuzione di deleghe per la messa in pratica di una leadership diffusa e un maggiore coinvolgimento del corpo docente nel management della scuola.</p> <p>4D.3 Integrare forme di apprendimento organizzativo nei processi quotidiani al fine di acquisire, condividere e utilizzare la conoscenza maturata all'interno e all'esterno della scuola.</p> <p>4D.4 Prevedere una struttura sistematica per il monitoraggio, la revisione e la rendicontazione dell'efficacia dei modelli gestionali assunti dalla scuola, allo scopo di fornire feedback per il miglioramento e la generazione di conoscenza collettiva.</p>

<p>4E. Implementare programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno delle strategie e dei piani di sviluppo della scuola.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4E.1 Disporre di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> per insegnanti-tirocinanti in formazione, insegnanti neo-immessi e insegnanti in servizio (sulla base delle indicazioni di dettaglio previste dalle Dimensioni 2 e 3 delle presenti Linee guida).</p> <p>4E.2 Assegnare ruoli di responsabilità e coordinamento delle attività di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno della scuola (predisposizione di un apposito organigramma e funzionigramma).</p> <p>4E.3 Prevedere programmi di formazione permanente e autoaggiornamento per il personale docente con funzioni di gestione e/o conduzione delle attività di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno della scuola.</p> <p>4E.4 Prevedere sistemi di monitoraggio e valutazione dell'efficacia e dell'impatto delle attività di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> sulla qualità della scuola e sullo sviluppo professionale degli insegnanti.</p> <p>4E.5 Prevedere forme di riconoscimento del merito per il personale docente impegnato nella gestione e/o conduzione delle attività di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno della scuola.</p>

Tab. 3: Aree di azione e azioni specifiche delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti* (TPD-SG) del Progetto RESPOND

La costruzione delle Linee guida, oltre agli aspetti operativi richiamati nelle tabelle precedenti, ha sollecitato il gruppo di progetto ad interrogarsi anche sui valori e sugli atteggiamenti fondativi che dovrebbero ispirare le pratiche di *mentoring* e *peer-to-peer* in ambito scolastico¹¹, come riportato nella Tab. 4.

Valori	Atteggiamenti
<ul style="list-style-type: none"> - Leadership diffusa e coaching autentico - Fiducia reciproca e responsabilizzazione - Cultura del miglioramento continuo - Comunicazione e cooperazione tra pari - Riconoscimento del ruolo sociale e educativo degli insegnanti - Riconoscimento del contributo fornito dagli insegnanti all'incremento della qualità della scuola - Valorizzazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento professionale - Senso di appartenenza alla scuola intesa come comunità educante e comunità di pratiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilità - Consapevolezza e empatia - Riflessione e pensiero critico - Pratica adattiva e flessibilità - Apertura verso i punti di vista degli altri - Disponibilità al confronto - Condivisione di materiali e buone pratiche - Partecipazione attiva alla vita della scuola

Tab. 4: Valori e atteggiamenti delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti* (TPD-SG) del Progetto RESPOND

5. Discussione

Uno dei contributi più interessanti forniti dal progetto RESPOND alla riflessione sul *mentoring* degli insegnanti è stato quello di ripensarne i fondamenti epistemologici, ponendosi in maniera critica rispetto ad una interpretazione classica che per molti versi oggi richiede di essere attualizzata. Il lavoro svolto dal gruppo di progetto attorno alle Linee guida illustrate nel presente contributo, infatti, ha portato alla messa in discussio-

¹¹ A. Hargreaves, M. Fullan, *Mentoring in the New Millennium*, in "Theory Into Practice", 39(1), 2000, pp. 50-56.

ne di una visione tradizionale del *mentoring* degli insegnanti, secondo la quale un insegnante esperto (*mentor*) guida e supporta un insegnante novizio o in formazione (*mentee*) in attività di vario genere legate ai processi di insegnamento-apprendimento¹². A questa interpretazione, eccessivamente restrittiva sul ruolo del *mentoring* per lo sviluppo professionale degli insegnanti, si è ritenuto opportuno preferirne un'altra, più complessa e articolata, che considera il *mentoring* come una *strategia olistica di empowerment*¹³ finalizzata alla valorizzazione di tre tipologie di potenziale dell'insegnante: quello personale, quello relazionale e quello istituzionale.

Le "dimensioni" e le "aree d'azione" che compongono le Linee guida, riportate nelle pagine precedenti, prestano attenzione in maniera non lineare, bensì integrata, a queste tre tipologie di potenziale, le quali, se ben canalizzate, possono contribuire in maniera significativa al miglioramento di aspetti importanti della professionalità docente. Per favorire una lettura critica delle Linee guida si è ritenuto opportuno approfondire le tipologie di potenziale sopra richiamate, evidenziando in che misura esse sono presenti all'interno del dispositivo elaborato grazie al progetto RESPOND.

Nella visione classica sopra richiamata, l'obiettivo prioritario del *mentoring* è quello di fornire agli insegnanti novizi o con minori esperienze di insegnamento informazioni inerenti il contesto di riferimento, le caratteristiche degli alunni, l'organizzazione scolastica, le scelte strategiche operate dallo staff di direzione, le strategie didattiche da impiegare in classe o con singoli alunni, i valori condivisi dalla comunità educativa, ecc., così da favorire il passaggio da un contesto sconosciuto che spaventa ad un contesto accogliente che genera appartenenza. Questo modello classico si basa soprattutto sul trasferimento di conoscenze piuttosto che sulla loro costruzione attraverso la relazione. La relazione *mentor-mentee* si connota come fortemente asimmetrica, per alcuni versi persino gerarchica, all'interno della quale si tende a privilegiare la maggiore esperienza e sapienza professionale del *mentor* rispetto alla qualificazione, agli apprendimenti pregressi e alle caratteristiche personali del *mentee*¹⁴. Tutto ciò limita significativamente la possibilità di esplorare nuove idee, percorsi alternativi, soluzioni innovative, sia per l'uno che per l'altro, con il rischio di rafforzare atteggiamenti e posture didattiche orientate al conformismo, al dogmatismo pedagogico e alla fissità delle metodologie di insegnamento.

Un approccio al *mentoring* in grado di valorizzare il potenziale personale del *mentee*, necessita che quest'ultimo assuma un ruolo propositivo, proattivo all'interno dell'esperienza di *mentoring*, e non passivo, dimostrando di saper sottoporre ad analisi critica le esperienze formative, lavorative e personali che fino a quel momento hanno contribuito alla formazione della propria identità professionale. Dal canto suo, il *mentor* deve essere in grado di sostenere e accompagnare l'autoanalisi e l'autovalutazione delle esperienze e delle competenze del *mentee*, adottando un approccio critico, mai giudicante, in grado di supportare la riflessione e l'apprendimento dall'esperienza. Questo processo riflessivo può assumere livelli di strutturazione diversi, da un primo stadio in cui può essere utile

¹² R. Spooner-Lane, *Mentoring beginning teachers in primary schools: research review*, in "Professional Development in Education", 43, 2017, pp. 253-273.

¹³ A. L. Goodwin, C. C. Lee, S. Pratt, *The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers*, in "Professional Development in Education", 49(4), 2021, pp. 707-724.

¹⁴ L.-A. Ewing, *Mentoring novice teachers*, in "Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning", 29(1), 2021, pp. 50-69.

affidarsi alla narrazione e al racconto di esperienze significative o percepite come tali dal *mentee*, per poi passare all'utilizzo di strumenti di indagine più rigori come questionari, interviste strutturate, colloqui orientativi, ecc. a cui far seguire attività di *microteaching*, simulazione, osservazione diretta, video-annotazioni, momenti di restituzione del feedback/feedforward del *mentor* e di confronto profondo tra il *mentor* e il *mentee*. In questo frangente è importante che il feedback del *mentor* sia supportato da evidenze e da elementi comprovanti i punti di forza e i punti di debolezza relativi alla condizione professionale del *mentee* in quel dato momento per quel preciso evento. Pertanto è opportuno che l'esperienza di *mentoring* segua un andamento graduale, prendendo avvio dall'analisi dei bisogni del *mentee* e a partire da questa definire obiettivi chiari e progressivi. Come dimostrano gli studi di Willis e Hairon, un programma di *mentoring* è tanto più efficace quanto più gli obiettivi sono previsti in maniera pianificata, rigorosa e coerente con i risultati da perseguire. Detti obiettivi non devono essere dettati da emergenze o incidenti di percorso, ma dovrebbero essere frutto di scelte intenzionali, concordate grazie alla partecipazione di tutti gli attori in gioco (dirigente scolastico, *mentor*, *mentee*, altri docenti, ecc.), così da essere orientati per un verso al miglioramento delle competenze dell'insegnante nel breve periodo e per un altro alla co-costruzione di un piano di sviluppo professionale che potrà realizzarsi in tempi più lunghi. Per fare tutto questo è necessario che il *mentee*, con l'aiuto e l'accompagnamento del *mentor*, sia consapevole del suo reale punto di partenza, ricorrendo alla predisposizione di un accurato bilancio delle competenze in base al quale stabilire obiettivi di sviluppo professionale sostenibili e da monitorare in corso d'opera. All'interno delle Linee guida l'attenzione al potenziale personale si ritrova soprattutto nella Dimensione D2, per le Aree d'azione 2A, 2B, 2E; Dimensione D3, Area d'azione 3D; Dimensione D4, Area d'azione 4D.

Grazie all'apporto della teoria socio-costruttivista, il *mentoring* assume un approccio più collaborativo, allo scopo di migliorare le pratiche degli insegnanti e gestire proficuamente quella "ragionevole asimmetria" di ruoli, funzioni e responsabilità richiamata in precedenza¹⁵. La possibilità di strutturare il *mentoring* sottoforma di "dialogo professionale" richiede non solo che il *mentee* acquisisca conoscenza e consapevolezza del proprio potenziale personale, ma anche che quest'ultimo riponga fiducia nei benefici che potranno derivare dall'interazione con il *mentor* rispetto all'incremento della propria professionalità. Per fare questo è necessario che il *mentee* comprenda il potenziale relazionale del *mentoring*, mostrando impegno e coinvolgimento autentici nella partecipazione a conversazioni dialogiche, assunzione di responsabilità verso il proprio apprendimento professionale e capacità di riflessione critica per poter decostruire convinzioni, assunti di base e preconcetti¹⁶. Al contempo, la relazione che si crea per mezzo del *mentoring* produce vantaggi, crescita e arricchimento professionale anche per il *mentor*, che non si limita soltanto a dare, a comunicare, a condividere la propria saggezza professionale, ma che, grazie agli stimoli, alle suggestioni, ai dubbi del *mentee*, è portato a rileggere la propria esperienza professionale in maniera critica, problematicistica, riflessiva, per poi innovarla. A riguardo Stanulis

¹⁵ S. A. Aderibigbe, L. Colucci-Gray, D. Gray, *Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective*, in "Teacher Education Advancement Network Journal", 6, 2014, pp. 17-27.

¹⁶ J. Willis et al., *Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising*, in "School Leadership & Management", 39(3-4), 2019, pp. 334-351.

e collaboratori parlano di “*mentoring formativo*”¹⁷, che risulta essere tale da ambo le parti, poichè la dinamica dialogica che lo caratterizza genera cambiamenti e trasformazioni tanto nei *mentee* quanto nei *mentor*. All’interno di tale relazione professionale il *mentor* assume il ruolo di co-apprendente, poichè mentre pianifica, processa, discute esperienze che favoriscono la crescita del *mentee*, mette in discussione anche le proprie certezze, riconoscendo nel *mentee* un partner autorevole da cui egli stesso può apprendere per modificare e rinnovare le proprie pratiche. Le Linee guida riconoscono un ruolo centrale al potenziale relazionale, ritracciabile in più parti, come nella Dimensione D1, Area d’azione 1C, nella Dimensione D2, Aree d’azione 2C e 2D e in tutte le Aree d’azione della Dimensione 3.

Per molto tempo il *mentoring* è stato considerato un’attività a vantaggio della persona, del professionista, del singolo insegnante nel nostro caso, che grazie all’accompagnamento di un collega esperto è messo nelle condizioni di esplorare il proprio potenziale personale e di incrementarlo grazie all’acquisizione di nuove conoscenze e competenze professionali. La pluralità di potenziali, qui evocata, oltre a quello personale, che chiama in causa il background esperienziale del *mentee*, oltre a quello relazionale su cui si fonda il rapporto *mentor-mentee*, ne prevede anche un terzo, che chiameremo “potenziale istituzionale”, e che si focalizza sul contributo che il singolo insegnante può fornire allo sviluppo della scuola di appartenenza intesa come organizzazione che apprende. Oltre mezzo secolo di studi sulle *learning organization* hanno ampiamente dimostrato come il patrimonio conoscitivo di un’organizzazione sia molto di più della sommatoria delle conoscenze possedute dai singoli professionisti che la compongono¹⁸. La saggezza professionale di un’organizzazione, infatti, è rappresentata, non tanto dalla quantità dei saperi e *know how* presenti al suo interno, bensì dalla capacità di trasformare questi ultimi in artefatti dinamici, che, grazie a processi circolari di socializzazione/condivisione di informazioni, dati, pratiche, metodi, strategie, ecc., sono in grado di generare forme originali, innovative, inedite di conoscenza e di *expertise*, espressione del patrimonio collettivo dell’organizzazione stessa. Il *mentoring* può essere un dispositivo efficace per promuovere il potenziale istituzionale dell’insegnante, nella misura in cui contribuisce non solo alla crescita individuale del docente ma dell’intera istituzione scolastica. In tal senso il *mentoring* assume una duplice valenza: 1) contribuisce alla definizione e all’attuazione di politiche a livello di scuola finalizzate allo sviluppo professionale degli insegnanti; 2) consente di verificare nel medio-lungo periodo l’efficacia e la sostenibilità di tali politiche rispetto al miglioramento della qualificazione professionale del corpo docente e della qualità della didattica. Da qui l’importanza di definire politiche e programmi mirati per il *mentoring* degli insegnanti, coerenti con gli obiettivi strategici definiti dall’istituzione scolastica e orientati alla crescita collettiva dell’intera organizzazione. Proprio perchè lo sviluppo professionale del singolo insegnante rappresenta un elemento determinante per lo sviluppo dell’intera organizzazione, esso deve essere definito a partire da appositi protocolli e patti formativi, che prevedano una chiara esplicitazione degli obiettivi da raggiungere, delle attività

¹⁷ R. N. Stanulis et al., *Mentoring as More Than “Cheerleading”*: looking at Educative Mentoring Practices Through Mentors’ Eyes, in “Journal of Teacher Education”, 70(5), 2019, pp. 567-580.

¹⁸ P. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, B. Smith, *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, NY, Doubleday, 1994; P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner, *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York, NY, Random House, 2012.

che vedranno impegnati gli insegnanti e dei benefici che un incremento delle competenze professionali del docente potrà apportare sia al singolo insegnante che all'istituzione scolastica di appartenenza. Secondo questa prospettiva il *mentoring* contribuisce sia alla crescita professionale del docente che a quella della scuola, apportando sia vantaggi personali che collettivi. Nelle Linee guida il potenziale istituzionale trova ampio riscontro, come riportato nella Dimensione D1, per le Aree d'azione 1A, 1B, 1D e 1E, nella Dimensione D2, Aree d'azione 2A, 2C e 2D e in tutte le Aree d'azione della Dimensione D4.

L'idea di *mentoring* che oggi deve ispirarne le pratiche all'interno delle scuole non può non tenere conto delle condizioni di volatilità, incertezza, complessità e instabilità della società attuale e delle conseguenze che tutto questo produce nel mondo dell'educazione. Ora più che mai, gli insegnanti necessitano di un modello di *mentoring* rispondente ai tempi difficili che stiamo vivendo, in grado di prepararli ad essere educatori in un futuro che è in gran parte sconosciuto. A riguardo Lasen e collaboratori¹⁹ richiamano l'importanza di un *mentoring* orientato al futuro (*Future-focused mentoring* - FfM), capace di valorizzare le evidenze prodotte dalla ricerca didattica sulle pratiche di insegnamento efficaci e al contempo promuovere una nuova postura epistemologica del *mentoring*, incentrata sulla collaborazione tra pari, l'empowerment reciproco, l'adattabilità a molteplici contesti/situazioni professionali, la flessibilità didattica, la reciprocità tra crescita professionale individuale e collettiva, l'innovazione e la trasformazione degli ambienti di apprendimento, l'intraprendenza nell'uso di metodi e strumenti alternativi.

Questo nuovo modo di intendere il *mentoring* non implica un rifiuto delle pratiche passate o presenti, bensì l'adozione di uno sguardo critico, problematizzante nei confronti della professionalità docente, che non è mai compiuta fino in fondo, ma che deve essere sempre pronta a cogliere nuove opportunità per aggiungere valore, rivitalizzare, re-immaginare e attraversare territori inesplorati del "fare scuola"²⁰. In questo modo, gli insegnanti diventano esperti nel riorientarsi, risolvere problemi e affrontare sfide ambiziose che guardano al futuro.

6. Conclusioni

Le Linee guida elaborate grazie al progetto RESPOND sono state l'occasione per fare riflettere e lavorare assieme ricercatori e insegnanti di diversi paesi europei attorno all'utilità che azioni efficaci di *mentoring* e *peer-to-peer* possono avere per lo sviluppo professionale degli insegnanti e delle scuole. Sebbene detto strumento sia ancora in fase di validazione, esso può rappresentare una prima esperienza pilota, applicabile a livello internazionale in diversi sistemi scolastici, utile a creare un'architettura condivisa - supportata da evidenze e dalla ricerca scientifica - per sostenere le scuole nel miglioramento della loro qualità organizzativa e didattica a partire dalla definizione di strategie condivise che considerano lo sviluppo professionale degli insegnanti come leva prioritaria per il cambiamento.

¹⁹ E. Larsen, C. Jensen-Clayton, E. Curtis, T. Loughland, H. T. M. Nguyen, *Re-imagining teacher mentoring for the future*, in "Professional Development in Education", 2023, pp. 1-15.

²⁰ S. Hairon et al., *Structured mentoring: principles for effective mentoring*, in "Educational Research for Policy and Practice", 19(2), 2020, pp. 105-123.

Riferimenti bibliografici

- Aderibigbe S. A., Colucci-Gray L., Gray D., *Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective*, in "Teacher Education Advancement Network Journal", 6, 2014, pp. 17-27.
- Allen T. D., Eby L. T., Poteet M. L., Lentz E., Lima L., *Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis*, in "Journal of Applied Psychology", 89(1), 2004, pp. 127-136.
- Andreoli P. M., Klar H. W., Huggins K. S., Buskey F. C., *Learning to lead school improvement: An analysis of rural school leadership development*, in "Journal of Educational Change", 21(4), 2020, pp. 517-542.
- Arnsby E., Jacobsson K., Aspfors J., *Collective and School-Based Mentor Education: Developing Professional Learning Communities of Mentors*, in "Journal of Teacher Education and Educators", 12(1), 2023, pp. 53-74.
- Boldrini F., Bracchini M. R., *Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un'analisi qualitativo-percettiva*, in "IUL Research", 3(5), 2022, pp. 103-121.
- Bressman S., Winter J. S., Efron, S. E., *Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction*, in "Teaching and Teacher Education", 73, 2018, pp. 162-170.
- Bradshaw C. P., Pas E. T., Bottiani J. H., Debnam K. J., Reinke W. M., Herman K. C., Rosenberg M. S., *Promoting cultural responsiveness and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy study*, in "School Psychology Review", 47(2), pp. 118-134.
- Buczynski S., Hansen C. B., *Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections*, in "Teaching and Teacher Education", 26(3), 2010, pp. 599-607.
- Clarke A., Triggs V., Nielsen W., *Cooperating Teacher Participation in Teacher Education*, in "Review of Educational Research", 84(2), 2014, pp. 163-202.
- Clutterbuck D., *The successful mentoring journey: A handbook for mentors*, London, Kogan Page Publishers, 2019.
- Darling-Hammond L. et al., *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*, Hoboken, NJ, Jossey-Bass, 2017.
- Darling-Hammond, L., *Defining teaching quality around the world*, in "European Journal of Teacher Education", 44(3), 2021, pp. 295-308.
- Desimone L. M., Hochberg E. D., Porter A. C., Polikoff M. S., Schwartz R., Johnson L. J., *Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent?*, in "Journal of Teacher Education", 65, 2014, pp. 88-110.
- Donohoo J., *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*, Thousand Oaks, Ca., Corwin, 2016.
- Donohoo J., *Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences*, in "Journal of Educational Change", 19(3), 2018, pp. 323-345.
- Dunn R., Hattie J., *Developing Teaching Expertise*, Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, 2021.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Wellbeing*. Eurydice report. Publications Office of the European Union, 2021. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>.

- Ewing L.-A., *Mentoring novice teachers*, in “Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning”, 29(1), 2021, pp. 50-69.
- Feiman-Nemser S., *Teachers as teacher educators*, in “European Journal of Teacher Education”, 21(1), 1998, pp. 63-74.
- Fiorucci M., Moretti G., *The tutor for newly hired teachers in Italy: a resource for professional development*, in A. D. Petrache, D. Mara, S. Velea (Eds.), *Mentoring for Successful Teaching Career*, București, Editura Universitară, 2022, pp. 114-125.
- Fullan M., *The new meaning of educational change*, New York City, NY, Teachers College, Columbia University, 2007.
- Führer F.-M., Cramer C., *Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, in C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen-und Lehrerbildung* (pp. 748-755), Bad Heilbrunn und Stuttgart, Klinkhardt utb, 2020.
- Goodsett M., *Commitment, Respect, and Trust: The Building Blocks of a Strong Mentoring Relationship*, Cleveland State University, Michael Schwartz Library Publications, 176, 2021. https://engagedscholarship.csuohio.edu/msl_facpub/176
- Goodwin A. L., Lee C. C., Pratt S., *The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers*, in “Professional Development in Education”, 49(4), 2021, pp. 707-724.
- Gray D., Goregaokar H., *The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training*, Thessaloniki, European Centre for the Development of Vocational Training, 2013. https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf
- Gould J., DiBella A., Nevis E., *Organizations as learning systems*, in “Systems Thinker”, 4(8), 1993, pp. 1-3.
- Hairon S. et al., *Structured mentoring: principles for effective mentoring*, in “Educational Research for Policy and Practice”, 19(2), 2020, pp. 105-123.
- Hargreaves A., Fullan M., *Mentoring in the New Millennium*, in “Theory Into Practice”, 39(1), 2000, pp. 50-56.
- Hargreaves A., Fullan, M., *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*, New York, NY, Teachers College Press/Ontario Principals’ Council, 2012.
- Hargreaves L., Flutter J., *The Status of Teachers*, in “Oxford Research Encyclopedia of Education”, Oxford, UK, Oxford University Press, 2019. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.288>
- Harris A., *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*, Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, 2014.
- Hattie J., *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*, Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, 2014.
- Hollweck T., Lofthouse R. M., *Contextual coaching: leveraging and leading school improvement through collaborative professionalism*, in “International journal of mentoring and coaching in education”, 10(4), 2021, pp. 399-417.
- Kvernbekk T., *Evidence-based practice in education: functions of evidence and causal pre-suppositions*, London, Routledge, 2016.
- Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen H. T. M., *Re-imagining teacher mentoring for the future*, in “Professional Development in Education”, 2023, pp. 1-15.

- Margottini M., *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche*, in M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 47-60), Roma, TrE-Press, 2019.
- Marzano R. J., Heflebower T., *Collaborative Teams That Transform Schools*, Marzano Resources, 2016. https://www.marzanoresources.com/reproducibles/collaborative_teams.
- Mathew P., Mathew P., Peechattu P. J., *Reflective practices: A means to teacher development*, in "Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology", 3(1), 2017, pp. 126-131.
- Milway K. S., Saxton, A., *The challenge of organizational learning*, in "Stanford Social Innovation Review", 9(3), 2011, pp. 44-49.
- Moyle K., *A guide to support coaching and mentoring for school improvement*, Camberwell, Australian Council for Educational Research (ACER), 2016.
- Murrell A. J., Blake-Beard S., *Mentoring diverse leaders: Creating change for people, processes, and paradigms*, Milton Park, UK, Taylor & Francis, 2017.
- Petrache A. D., Mara, D., Velea, S. (Eds.), *Mentoring for successful teaching career*, București, Editura Universitară, 2022.
- Postholm M. B., *Teachers' professional development: a theoretical review*, in "Educational Research", 54(4), pp. 405-429.
- Renton J., *Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them*, New York, NY, Bloomberg Press, 2009.
- Salvadori I., *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- Santagata R., Kersting N., Givvin K. B., Stigler J. W., *Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning*, in "Journal of Research on Educational Effectiveness", 4(1), 2010, pp. 1-24.
- Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York, NY, Random House, 2012.
- Senge P., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Smith B., *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, NY, Doubleday, 1994.
- Shanks R., Attard Tonna M., Krøjgaard F., Annette Paaske K., Robson D., Bjerkholt E., *A comparative study of mentoring for new teachers*, in "Professional development in education", 48(5), 2022, pp. 751-765.
- Spooner-Lane R., *Mentoring beginning teachers in primary schools: research review*, in "Professional Development in Education", 43, 2017, pp. 253-273.
- Stanulis R. N. et al., *Mentoring as More Than "Cheerleading": looking at Educative Mentoring Practices Through Mentors' Eyes*, in "Journal of Teacher Education", 70(5), 2019, pp. 567-580.
- Stanulis R. N., Floden R. E., *Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction*, in "Journal of Teacher Education", 60(2), 2009, pp. 112-122.
- Tiplic D., Brandmo C., Elstad E., *Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions*, in "Cambridge Journal of Education", 45(4), 2015, pp. 451-474.

- Walters W., Robinson D. B., Walters J., *Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice*, in "International Journal of Mentoring and Coaching in Education", 9(1), 2020, pp. 21-36.
- Wang J., Odell S. J., *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*, in "Review of Educational Research", 54(2), 2002, pp. 143-178.
- Wang J., Shibayama S., *Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style*, in "Research Policy", 51(3), 2022, pp. 1-18.
- Willis J. et al., *Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising*, in "School Leadership & Management", 39(3-4), 2019, pp. 334-351.
- Zachary L. J., *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*, Hoboken, NJ, Jossey-Bass Publishers, 2011.