

ELEMENTO COSTITUTIVO I: IDENTITÀ PROFESSIONALE DEL MENTORE

**UNITÀ DIDATTICA III - L'AUTORIFLESSIONE AL CENTRO DELLO SVILUPPO
PROFESSIONALE**



© Copyright 2021 LOOP Consortium Questo documento non può essere copiato, riprodotto o modificato in tutto o in parte per qualsiasi scopo senza l'autorizzazione scritta del LOOP Consortium. Inoltre, è necessario citare chiaramente un riconoscimento degli autori del documento e tutte le parti applicabili dell'avviso di copyright.

Tutti i diritti riservati.

Questo documento può essere modificato senza preavviso.



Quest'opera è rilasciata sotto licenza [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



UNITÀ III - AUTO-RIFLESSIONE AL NUCLEO DI SVILUPPO PROFESSIONALE

INTRODUZIONE

L'**autoriflessione** è un processo di presa di coscienza e, soprattutto, di valutazione della realtà e dell'appropriatezza/validità di alcuni presupposti personali che guidano la propria esperienza e il proprio comportamento. Diverse definizioni del concetto possono essere trovate in letteratura. Dewey (1933), ad esempio, definisce l'autoriflessione come:

«**Considerazione attiva, persistente e attenta di qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza alla luce dei motivi che la sostengono, e delle ulteriori conclusioni a cui conduce.**

Al centro del processo di riflessione ci sono le domande che l'individuo usa per esplorare il motivo per cui le cose sono come sono. Tancigova (1994) sottolinea la coscienza e la sistematicità del processo di autoriflessione:

«**L'autoriflessione è un processo consapevole e sistematico di scoperta delle proprie convinzioni e dei propri valori; Dobbiamo impararlo.** »

Larivee (2000), tuttavia, cita le implicazioni morali ed etiche delle proprie azioni come oggetto di auto-riflessione, oltre ad esaminare il proprio pensiero, esperienza e azione:

«**L'autoriflessione è un'indagine approfondita dei propri valori, convinzioni e presupposti personali, che dirigono il pensiero, il sentimento e le azioni di un professionista e riflette sulle implicazioni morali ed etiche delle azioni.** »

Brookfield (1985) sottolinea che una caratteristica centrale della riflessione critica è il tentativo di vedere le cose da diverse angolazioni, mentre allo stesso tempo "permette di scoprire le ipotesi (le credenze)". Egli sottolinea che l'insegnante-educatore riflessivo vede la sua pratica (e le convinzioni su cui si basa) attraverso **quattro lenti**:



Figura 3 - Le quattro lenti dell'autoriflessione.

Korthagen e Vasalos (2005) presentano un modello dell'insegnante come una cipolla che descrive i diversi livelli in cui avviene la riflessione, vale a dire la missione, l'identità, le credenze, le competenze, i comportamenti e l'ambiente dell'insegnante. La riflessione di base focalizza l'attenzione dell'individuo sulle sue fonti di forza e sulle strategie pratiche per superare ostacoli e debolezze. In questo contesto, è della massima importanza che



l'insegnante si renda conto di avere sempre la possibilità di scegliere nell'area del suo pensare, sperimentare e agire; La scelta è rappresentata anche da pensieri autolimitanti (credenze, percezioni), sentimenti e azioni.

L'autoriflessione può essere destrutturata e verificarsi come una risposta libera a circostanze o aspetti del sé che la persona mette sotto il microscopio; può essere semi-strutturato e basato su alcune domande chiave predeterminate o modelli teorici che forniscono linee guida per l'analisi della propria pratica; Oppure può essere altamente strutturato e avvenire con il supporto di un professionista che guida il processo di auto-riflessione, come un consulente, un supervisore, un coach, un terapeuta o un mentore insegnante che ha le competenze e le conoscenze per guidare il processo di auto-riflessione.

L'autoriflessione può essere superficiale, coinvolgendo principalmente la riflessione su ciò che è accaduto, oppure può essere profonda, guidando la scoperta e la riflessione sulle varie dimensioni nascoste del pensare, dell'esperire e dell'agire di tutti coloro che sono coinvolti nella situazione (concetti professionali, convinzioni personali, motivazioni, emozioni, valori, esperienze, ecc.).

OBIETTIVI

- Essere consapevoli della qualità e della frequenza della pratica autoriflessiva nella loro vita professionale quotidiana,
- Comprendere profondamente da parte dei mentori del ruolo dell'autoriflessione critica e dell'autovalutazione nello sviluppo personale e professionale
- Promuovere l'apprendimento, il gioco di ruolo e la valutazione di alcuni modelli che guidano il pensiero auto-riflessivo di fronte a sfide e dilemmi professionali concreti
- Contribuire a decidere come incoraggiare il proprio allievo insegnante a impegnarsi in un'autoriflessione sistematica.

CONTENUTO

- Livelli di autoriflessione: autoriflessione superficiale, autoriflessione profonda.
- Il modello di Bateson dei livelli neurologici
- Filosofia personale dell'azione professionale
- Metodi di riflessione (riflessione sulle esperienze - quadro più ampio, riflessione sugli eventi critici, questioni socratiche)

DURATA, ATTIVITA' E DINAMICHE

Tempo di lavoro stimato: 260m



Tempo di esecuzione per l'attività e dinamico:

Attività	Dinamico	Durata	Totale Durata
1. Il sé come auto-riflessivo praticante	1. Questionario sull'auto-capacità di riflessione	15 metri	15 metri
2. Riflessione sui valori e sui principi	1. I miei valori professionali	30 metri	60 metri
	2. Principi di mentoring	30 metri	
3. Riflessione sull'esperienza	1. Sii un professionista riflessivo	45 metri	45 metri
4. Riflessione sugli eventi critici	1. Riflessione sul gruppo	50 metri	95 metri
	2. Riflessione individuale	45 metri	
5. Questioni socratiche	1. Interrogazione socratica	45 metri	45 metri
			260 metri

Attività 1: Il Sé come praticante autoriflessivo | 15 minuti

Le persone differiscono sia per la loro capacità che per la volontà di riflettere su se stesse. Nell'esercizio seguente (Rupnik Vec, 2017), il mentore dell'insegnante esplora il suo atteggiamento autoriflessivo e discute i risultati con un collega. L'insegnante mentore riflette sui modi per approfondire la propria pratica autoriflessiva.

Dinamica 1 – Questionnaire sulla capacità di autoriflessione | 15 minuti

- a. Si prega di rispondere al questionario sulla capacità di autoriflessione (cfr. [allegato 9](#)). Dopo averlo compilato, riflettete e discutete i seguenti aspetti:
 - Che cosa trovate?
 - Quali sono i vostri punti di forza e le vostre opportunità?
 - Discuti l'esperienza con un collega.

- b. Il questionario sulla capacità di autoriflessione si basa sul modello di Beatson dei livelli neurologici (vedi [Allegato 9](#)). Considera come questo modello potrebbe essere utilizzato per guidare un mentore insegnante (teacher mentee).

Attività 2: Riflessione sui valori nell'insegnamento | 60 minuti

In questa attività, l'insegnante mentore riflette sui valori più importanti che guidano il suo comportamento/azione professionale e fornisce esempi di reazioni/azioni basate sui valori selezionati.

Dinamica 1 – I miei valori professionali | 30 Minuti

- a. Il formatore chiederà al tutor dell'insegnante di riflettere e identificare i loro valori più importanti da un elenco fornito (vedi [allegato 10](#)) e di riflettere su domande chiave al riguardo.



Dinamica 2 – Principi di mentoring | 30 minuti

Qualsiasi programma di mentoring è condotto secondo determinati principi che rispettano i valori dell'azione e migliorano il raggiungimento degli obiettivi del programma. Questi principi, basati sull'etica, legano insegnanti, mentori e insegnanti mentee e guidano le loro azioni nel corso della relazione. Con il supporto dell' [Allegato 11](#), registra le principali attività di cui ritieni di essere responsabile nella relazione di mentoring e anche le azioni da attivare in modo da poter sviluppare efficacemente le attività.

Attività 3: Riflessione sull'esperienza | 45 minuti

Quando un praticante diventa un praticante riflessivo, va oltre il pensare al contenuto, alle tecniche e ai metodi del suo lavoro. Focalizza la sua attenzione principalmente sui fattori che influenzano in modo critico la sua esperienza complessiva, il suo processo decisionale e il suo comportamento in un'ampia gamma di contesti professionali: i suoi sistemi di credenze, i suoi presupposti, i suoi valori e la sua filosofia dell'azione professionale. Nell'attività successiva (Rupnik Vec, 2006, 2018), l'operatore sperimenta la riflessione sull'esperienza scelta attraverso un'ampia gamma di domande che lo portano a riflettere profondamente e forniscono sia nuove intuizioni sulla situazione che lo stimolo a sviluppare come operatore riflessivo.

Dinamica 1 – Sii un professionista riflessivo | 45 minuti

Questo dovrebbe essere fatto in gruppo (coaching di gruppo) o in mentoring 1:1, per evitare che l'insegnante mentor

Vieni a chiudere le risposte che non consentono l'apprendimento di altre prospettive e la crescita.

Scegli un evento che ti ha sconvolto in qualche modo e pensaci sistematicamente usando le seguenti domande:

- Cosa significa la reazione dello studente/genitore/collega/supervisore? Che cosa mi dice? Come faccio a capire il suo comportamento? Avrei potuto capirlo diversamente? Quali altre possibili spiegazioni posso dare per questo comportamento (evento, circostanze)? Quale di questi è il più probabile?
- Che cosa sto vivendo con questa persona? Che tipo di rapporto vorrei avere con lui/lei? Come vorrei che si comportasse il mentore dell'insegnante? In che modo sto contribuendo a ciò che sta accadendo tra di noi? Perché gli ho risposto in questo modo? Come avrei potuto comportarmi diversamente in quelle circostanze e cosa avrebbe significato per me? In che modo questa reazione influenzerebbe il mio rapporto con questa persona? E così via.
- Che cosa è importante per me in queste circostanze (nella situazione su cui si sta riflettendo)? Che cosa è importante per la persona? In che modo sto contribuendo a ciò che sta accadendo nella situazione di contatto (in questo momento, nella relazione con questo insegnante mentore, ecc.)? Cosa accadrebbe se pensassi e agissi in modo diverso? Quali delle mie considerazioni si basano sui presupposti di teorie o ricerche?
- Cosa è auspicabile nelle situazioni professionali? Cosa vorrei ottenere? Qual è il mio obiettivo? Qual è il metodo appropriato? Avrei potuto scegliere qualcos'altro? Come faccio a sapere se ho raggiunto tutti i miei obiettivi con questo metodo? Quali altre strategie ho a disposizione per raggiungere questi obiettivi?



Attività 4: Riflessione sugli eventi critici | 65 minuti

Tripp (da Hole e McEntee, 1999) ha sviluppato un metodo per la registrazione e l'auto-riflessione sugli incidenti critici (Critical Incident Protocol). Di seguito sono riportate due versioni: una per la riflessione individuale e una per la riflessione di gruppo. L'esercizio può essere svolto individualmente o in gruppo (fino a 6 persone + capogruppo), nel caso di riflessione di gruppo, il gruppo nomina un leader il cui compito è quello di guidare il processo di gruppo.

Dinamica 1 – Riflessione in gruppo | 50 Minuti

- a. Dividi i tutor degli insegnanti in gruppi di massimo 7 membri e assegna ruoli specifici: 1) la persona con il problema (l'esperienza su cui vogliono riflettere), 2) l'insegnantemutore e 3) i membri del gruppo il cui compito è quello di contribuire con idee nelle diverse fasi del lavoro di gruppo.
- b. Ciascun gruppo deve seguire le istruzioni di cui all' [allegato 12](#).

Dynamic 2 – Riflessione individuale | 45 minuti

- a. Raccogli storie.
- b. Cos'è successo? Scegli una storia (evento) che trovi particolarmente interessante. Scrivilo in una forma concisa e comprensibile.
- c. Perché è successo? Scrivi tutte le circostanze che rendono significativo l'evento. Rispondi alla domanda in un modo che abbia senso per te.
- d. Cosa potrebbe significare? È importante riconoscere che non esiste una risposta giusta. Esplora i possibili significati, non accontentarti di uno.
- e. Quali sono le implicazioni pratiche? Come cambierebbe la tua pratica sotto l'influenza delle nuove prospettive che hai sviluppato nelle fasi precedenti?

Attività 5: Domande socratiche | 45 minuti

Le domande socratiche sono un metodo utilizzato per guidare l'autoriflessione dell'insegnante su un evento selezionato che presenta una sfida professionale (Tancig, 1994). L'attività si svolge in gruppi di due, con i due individui che condividono i ruoli di insegnante mentore e insegnante mentee. Quest'ultimo sceglie un evento spiacevole della sua vita professionale, e l'insegnante mentore guida l'insegnante mentee attraverso domande socratiche per esplorare in profondità i fattori che hanno contribuito all'evento e le possibili soluzioni.

Dinamica 1 – Interrogazione socratica | 45 minuti

- a. Formare coppie e dividere i ruoli in un insegnante mentore e un insegnante allievo. L'insegnante allievo sceglie una sfida o un'esperienza negativa dalla sua pratica quotidiana che presenta un dilemma professionale, mentre il tutor dell'insegnante lo guida in un'auto-riflessione strutturata sulla situazione utilizzando domande socratiche (vedi [Allegato 13](#)) per ottenere informazioni sulle varie possibili risposte e potenziali scelte sulle possibili soluzioni.

ALLEGATI



Allegato 9 - Questionario sulla capacità di autoriflessione

Il questionario seguente si basa sul modello Beatson dei livelli neurologici

Richiesta	Accordo/frequenza (1-quasi mai ... 5-quasi sempre)
Penso agli eventi di lavoro che sono piacevoli.	1---2---3---4---5
Penso agli eventi sul lavoro che mi emozionano e mi sfidano. Mi interrogo sulle cause invisibili degli eventi all'opera.	1---2---3---4---5
Analizzo le circostanze in cui si è verificato l'evento.	1---2---3---4---5
Penso a come o con quali comportamenti e reazioni ho contribuito all'evento.	1---2---3---4---5
Penso a come gli altri hanno influenzato il corso degli eventi attraverso le loro azioni e le loro convinzioni.	1---2---3---4---5
Penso alle strategie che uso in diverse situazioni.	1---2---3---4---5
Penso a quali convinzioni hanno sostenuto le mie azioni nella situazione attuale.	1---2---3---4---5
Penso a cosa dovrei credere per gestire meglio una situazione difficile.	1---2---3---4---5
Rifletto sul mio comportamento, sulle mie strategie e sulle mie convinzioni attraverso il prisma delle conoscenze specialistiche, dei modelli e delle teorie.	1---2---3---4---5
Mi interrogo sul significato degli eventi e delle cose della mia vita. Rifletto sui valori che sono alla base delle mie azioni.	1---2---3---4---5
Penso a chi sono e qual è il mio scopo nel mio lavoro.	1---2---3---4---5





Allegato 10 - I miei valori professionali

Dall'elenco di attributi qui sotto, seleziona cinque che consideri i più importanti nella tua professione e che ti impegni a trasformare in realtà nel tuo comportamento. Se nell'elenco sottostante manca un valore che è importante per te e che rientra nel gruppo dei valori più importanti, aggiungilo.

Indipendenza	Uguaglianza	Discrezione	Divertimento	Dovere
Lealtà	Conoscenza	Curiosità	Ottimismo	Creatività
Salute	Tolleranza	Movimento	Libertà	Apertura
Responsabilità	Autocontrollo	Competenza	Affidabilità	Accuratezza
Rilassamento	Coraggio	Appoggiare	Onestà	Lavoro di squadra
Umorismo	Passione	Forza	Integrità	Rispetto
Perdono		Cercando	Progresso	...

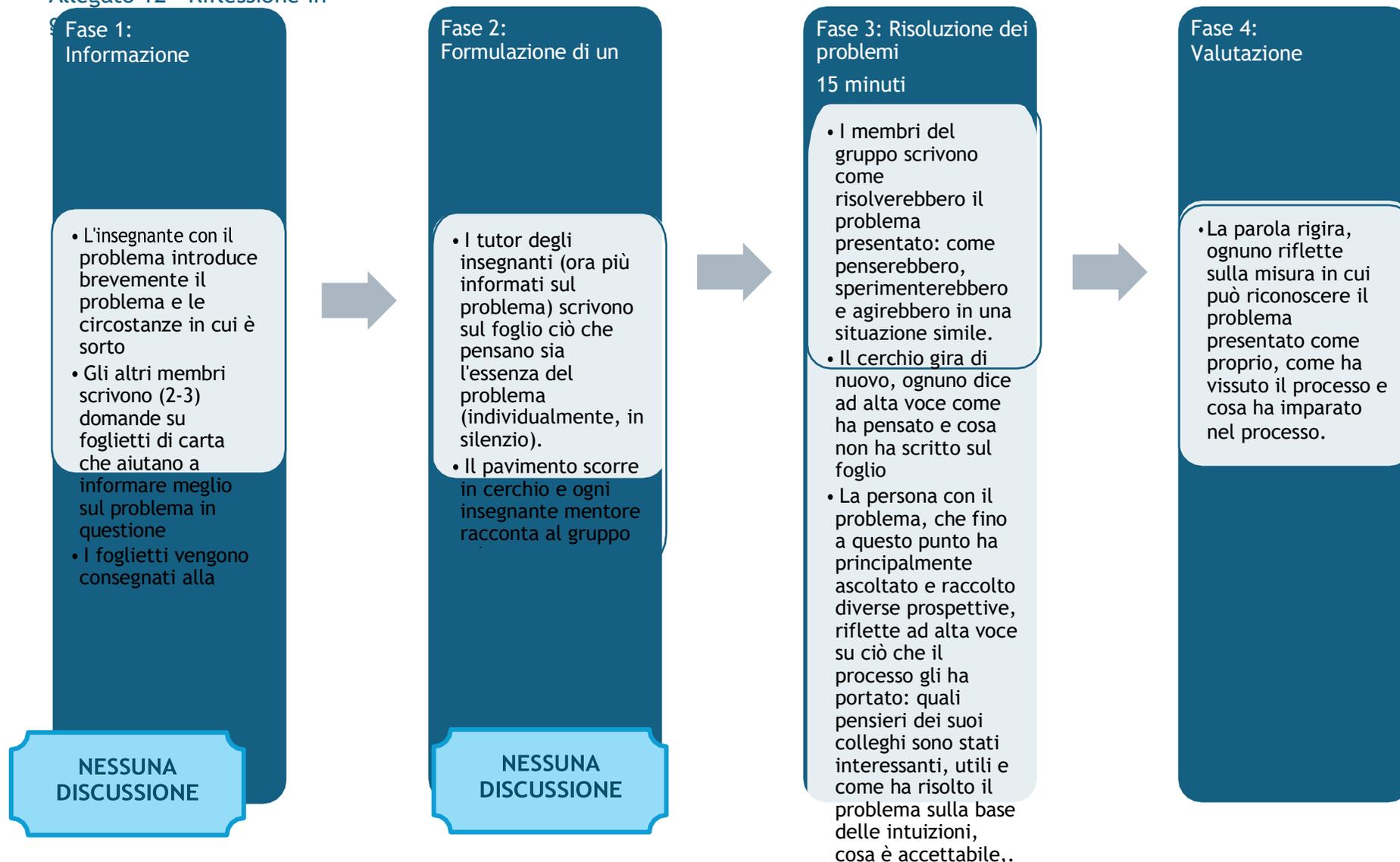
I miei valori più importanti:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Dopo aver selezionato i 5 valori più importanti, riflettete/discutete i seguenti aspetti.

- b) In che modo i valori che hai scelto si riflettono nelle tue esperienze e nei tuoi comportamenti? Fornisci esempi delle tue specifiche risposte/azioni professionali che riflettono ciascun orientamento valoriale.
- c) In che modo i tuoi valori influenzeranno il tuo lavoro come insegnante mentore?
- d) Quanto pensi sia importante chiarire i valori, sia tuoi che del tuo allievo insegnante?
- e) Come guiderai il tuo allievo insegnante a diventare consapevole dei valori fondamentali che guidano le sue decisioni professionali?
- f) Che cosa significherebbe questa riflessione per il tuo allievo insegnante?

Allegato 12 - Riflessione in



Allegato 13 - Questioni socratiche

Domande socratiche per guidare la riflessione:

Fase	Domande (esempi per ogni fase)
<p>1. Descrizione Descrivi la tua esperienza: identifica il problema e Dichiaralo chiaramente. Non trarre conclusioni, non giudicare a quel punto.</p>	<p>Cos'è successo? Che cosa hai fatto?</p>
<p>2. Fattori essenziali che determinano l'esperienza Ricerca di dati diversi, rilevanti per la comprensione del problema e delle sue radici</p>	<p>Quali sono state le tue reazioni? Cosa hai pensato e sentito riguardo a questa situazione? Che cosa è stato importante per te in questa situazione? Cosa pensi che pensassero e sentissero gli altri? Come hanno agito? Che cosa era importante per loro?</p>
<p>3. Valutazione (giudice) Creare una valutazione: cosa c'è di buono, cosa c'è di male in questa esperienza</p>	<p>Che cosa significava questo (per te, per gli altri, in generale ...)? In che modo questa situazione è stata difficile per te? Quali sono stati i suoi vantaggi e svantaggi? (Per te, per gli altri)</p>
<p>4. Analisi Cercare il problema da diverse prospettive.</p>	<p>Come interpreta questa situazione? Cosa significa per te? Cosa stava succedendo? (Lati invisibili del problema) Quali sono le potenziali cause di questo problema? In che modo questa esperienza è simile alle esperienze precedenti? Che cosa si può dedurre da questo?</p>
<p>5. Soluzioni alternative a questo problema Pensa a tutte le possibili soluzioni. Non valutarli a questo punto, fai solo un brainstorming.</p>	<p>Cosa si potrebbe fare? Cosa potresti fare la prossima volta in una situazione simile?</p>
<p>c. Valutazione delle soluzioni → decisione della migliore Scegli la decisione più adatta.</p>	<p>Quali potrebbero essere le conseguenze di ciascuna soluzione? Qual è la soluzione migliore?</p>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



7. Piano d'azione
8. Risorse
9. Monitoraggio dei progressi

Descrivi con precisione cosa hai intenzione di fare ora?
Di quali risorse avrai bisogno e come monitorerai i tuoi progressi?

REFERENZE



Alderman, M. K. (1990, settembre). *Motivazione per gli studenti a rischio. Leadership educativa*, 48, 27-29.

Allen, D. W. (1967). *Microinsegnamento. Una descrizione. San Francisco: Pressa dell'università di Stanford*

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores das escolas. Porto: Asa.*

Barnett, B. G. et all. 2004. *Pratica riflessiva: la pietra angolare per il miglioramento della scuola.* Hawker Brownlow Istruzione.

Brueggeman, Amanda (2022). *Mentoring incentrato sullo studente. Mantenere gli studenti al centro della Apprendimento dei nuovi insegnanti.* California: Corwin.

Campus Compacto. (1994, marzo). *Manuale di risorse per i programmi di mentoring giovanile basati sul campus.* (Disponibile presso Campus Compact, P.O. Box 1975, Brown University, Providence, Rhode Island 02912, (401) 863-1119. Si prega di effettuare assegni intestati a "La Commissione per l'Istruzione degli Stati")

Carrington, Jody (2019). *I bambini di questi tempi. Un piano d'azione per (ri)connetterci con coloro a cui insegniamo, guidiamo e amiamo.* Altona: FriesenPress.

Coppock, M. L. (1995, aprile). *Mentoring di studenti ispanici a rischio nell'autostima, nella crescita accademica e nella consapevolezza della cittadinanza.* Equità C Eccellenza nell'istruzione, 28, 36-43.

Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação.* Lisbona: Universidade Católica.

Dorrell, L. D. (1989, gennaio). *Gli studenti a rischio hanno bisogno del nostro impegno.* Bollettino NASSP, 73, 81-82.

Dubois, D. L., C Neville, H. A. (1997). *Mentoring giovanile: Indagine sulle caratteristiche relazionali e sui benefici percepiti.* Giornale di psicologia di comunità, 25, 227-234.

Goodson, I. (2001). *Conhecimento e vida professional. Estudos sobre educação e mudança.* Porto: Porto Editora.

Hadley, Wynton H., C Hadley, R. T. (1991, estate). *Strategie motivazionali per studenti a rischio.* Educazione, 111, 573-575.

Olanda, S. H. (1996, estate). *PROGETTO 2000: Un modello di mentoring educativo e di supporto accademico per i ragazzi afroamericani dei centri urbani.* Giornale di educazione dei, 65, 315-321.

Ione, G. C Brown, C. (2020). "Reti tra scuole per il miglioramento educativo: quali sono le pratiche più efficaci?". *Che cosa funziona nell'educazione?*, 19. Barcellona: Ivalua/Fundació



Jaume Bofill.

Isidori, E. 2003. *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore

Lieberman, A. (1994). Lo sviluppo degli insegnanti: impegno e sfida Em P. Grimmitt e J. Neufeld (a cura di), *Sviluppo degli insegnanti e lotta per l'autenticità: crescita professionale e ristrutturazione nel contesto del cambiamento*. New York: Pressa dell'università degli insegnanti.

Maia, C. F. (2011). *Elementos de ética e deontologia profissional* (3.9 ed.). Chaves: SNPL.

Minore. C. (2019). Abbiamo ottenuto questo: equità, accesso e la ricerca di essere chi i nostri studenti hanno bisogno che siamo. Heinemann Educational Books: novembre 2018.

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educación, 350, 203-218. Consultato nel 2022, 29 settembre, http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf

OCSE (2018). "Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success" (Sistemi scolastici reattivi: collegare strutture, settori e programmi per il successo degli studenti), *Analisi OCSE delle risorse scolastiche*. Parigi: OECD Publishing.

OCSE, Piattaforma Teachers Ready. *Caso di studio: Comunità di apprendimento professionale e reti di insegnanti master: costruire la responsabilità collettiva per la professione e per sostenere i nuovi insegnanti*. [[collegamento](#)]

Pedone, F. e Ferrara, G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. In *Rivista Italiana di Ricerca Educativa*, (13), 85-58.

Peterson, R. W. (1989, agosto). *Manuale dell'insegnante mentore [8 sezioni]*. Disponibile online:

<http://www.gse.uci.edu/doehome/edresource/publications/mentorteacher/contents.html>

Portner, H. (2008). *Mentoring di nuovi insegnanti*. California: Pressa di Corwin.

Révai, Nóra (2020). "Che differenza fanno le reti per la conoscenza degli insegnanti? Revisione della letteratura e descrizioni dei casi". *Documenti di lavoro dell'OCSE sull'istruzione*, 215. Parigi: OECD Publishing.

Schulman, L. 2003. Nessun insegnante drive-by. Archivio della Fondazione Carnegie.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica*. Um estudo empírico. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Sliwka, A. (2003). "Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis", in OCSE (Hrsg.), *Networks of Innovation - Towards New Models for Managing Schools and Systems*, pp. 49-65. Parigi: OECD Publishing.



Sparks, W. G. (1993, febbraio). *Promuovere l'autoresponsabilità e il processo decisionale con gli studenti a rischio*. *Giornale di educazione fisica e sviluppo ricreativo*, 62, 74-78.

Stone, Douglas in Sheila Heen (2014). *Grazie per il feedback: La scienza e l'arte di ricevere bene il feedback*. Gruppo Pinguino.

Sweeney, Diane in Leanna Harris (2020). *La guida essenziale al coaching incentrato sullo studente: ciò che ogni allenatore K-12 e dirigente scolastico deve sapere*. Corwin.

Lo Stato dell'Istruzione (2019). *Quadro delle capacità di mentoring*. Stato di Victoria: Dipartimento dell'Istruzione e della Formazione.

Turner, S., C Scherman, A. (1996, inverno). *Fratelli maggiori: impatto sui concetti e sui comportamenti di sé dei fratelli minori*. *Adolescenza*, 31, 875-881.

Consiglio scolastico della contea di Volusia. (1993). *Manuale di motivazione per giovani VIPS*. (Disponibile presso le scuole della contea di Volusia, P.O. Box 2410, Daytona Beach, Florida 32115-2410).

Referenze online

Allen, Brian e *etal* in Siguccs Mentor Guide. <https://www.educause.edu/-/media/files/wiki-import/2014infosecurityguide/mentoring-toolkit/siguccsmentorguidepdf> (consultato il 27 settembre 2022).

Laurea in Reti Professionali nell'Insegnamento. <https://www.teachingdegree.org/resources/professional-networking/> (consultato l'8 agosto 2022).

Ciliegia, Kendra (2020). Che cos'è il bias di negatività? Da <https://www.verywellmind.com/negative-bias-4589618> (consultato il 9 giugno 2022).

Progetto europeo . www.unigrowthminds.eu

García, Emma in Elaine Weiss (2019). *Le scuole statunitensi faticano ad assumere e trattenere gli insegnanti. Il secondo rapporto della serie "La tempesta perfetta nel mercato del lavoro degli insegnanti". 1c. Aprile*. <https://www.epi.org/publication/u-s-schools-struggle-to-hire-and-retain-teachers-the-secondo-rapporto-nella-tempesta-perfetta-nella-serie-del-mercato-del-lavoro-dell'insegnante/> (consultato il 1° giugno 2022).

Mckinley Dianne in Le Importanza di Tutoraggio Nuovo Insegnanti. <https://incompassinged.com/2017/07/14/the-importance-of-mentoring-new-teachers/> (URL consultato l'8 giugno 2022)

A livello mondiale (Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti, 2010). <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-competenze-e-qualifiche-dell'insegnante> (consultato il 25 maggio 2021).



Comparativo rapporto (2021), Comparativo rapporto. https://empowering-teachers.eu/wp-content/caricamenti/2022/07/LOOP_WP1_D1.6-Comparative-Report_Final.pdf (URL consultato l'8 giugno 2022).

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2020/C 193/04, 9 giugno 2020.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04)) (consultato il 9 giugno 2022).

INOVA+

INOVA + Innovation Services SA

 **Direção – Geral da
Administração Escolar**

Ministero dell'Istruzione
e della Scienza del
Portogallo

 REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION

Ministero dell'Istruzione,
Repubblica di
Slovenia

 ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Institutouto Ekpedeftikis Politikis
(Istituto di politica educativa)

 casadoprofessor
Casa do Professor

 INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
ULISBOA

Istituto di Educazione del
Università di Lisbona

 Univerza v Ljubljani

Università di Lubiana

 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

Università del Peloponneso

 idec

IDEC SA

 UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

Fundación Universitaria Balmes

 PetitPhilosophy

Associazione Petit Philosophy

 UNIVERSITÀ
LUM
Jean Monnet

Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

RESPONSABILIZZARE GLI INSEGNANTI A LIVELLO PERSONALE,
PROFESSIONALE E SOCIALE

<https://empowering-teachers.eu/>