



From mentoring to the community of practice: A model of permanent improvement at school

Dal mentoring alla comunità di pratiche: Un modello di miglioramento continuo nella scuola

Anna Maria Fogliarini

Dirigente Scolastico; I.C. Sanremo Levante (Italy); annamaria.fogliarini@icsanremolevante.edu.it

Claudia Stritof

Docente Arte e Immagine; I.C. Sanremo Levante (Italy); claudia.stritof@icsanremolevante.edu.it
<https://orcid.org/0009-0000-2789-046X>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

At the Istituto Comprensivo Sanremo Levante, a school located in the westernmost part of Liguria (Italy), a high percentage of potential “hidden drop-outs” has been detected by the INVALSI standardised tests, creating a need to find suitable means to address the issue. On the basis of a previous experience that was carried out thanks to the “New Skills and New Languages” PNRR funding, a community of practice was created within the school on the basis of the data provided by the teaching staff to perfect a mentoring model through practical experimentation. The goal is to promote cognitive self-exploration and to improve the self-esteem, motivation and self-efficacy of those students who are at a higher risk of early school leaving. The training of skilled mentors, the sharing and spreading of good practice, and the planning of mentoring and school guidance activities for lower secondary school pupils represent the first step of an improvement strategy aimed at lowering the rate of hidden drop-outs.

Nell'Istituto Comprensivo Sanremo Levante, collocato nell'estremo della regione Liguria, l'alta percentuale di studenti soggetti alla dispersione implicita, rilevata attraverso le prove standardizzate INVALSI, pone l'esigenza di trovare efficaci strumenti a contrasto del fenomeno. Sulla scorta della sperimentazione di una prima esperienza, messa in atto nel contesto della linea di Investimento PNRR “Nuove competenze e nuovi linguaggi”, una comunità di pratiche attivata all'interno dell'Istituto, sulla base dei dati forniti dai consigli di classe, si attiva ai fini di perfezionare e validare attraverso la sperimentazione sul campo un modello di mentoring orientativo finalizzato a promuovere l'auto-esplorazione cognitiva, agire sull'autostima, sulla motivazione e sul senso di autoefficacia degli studenti a rischio dispersione scolastica. La formazione di mentor esperti, l'esportazione, la condivisione, la diffusione della buona prassi, la progettazione di percorsi di mentoring orientativo per gli studenti della scuola secondaria di primo grado, costituisce il primo passaggio di un processo migliorativo tendente a ridurre il tasso di dispersione implicita.

KEYWORDS

School-Based Mentoring, Community of Practice, Early School Leaving, Educational and Career Guidance, Action Research, National Recovery and Resilience Plan – Education Sector, Digital Competencies Mentoring Scolastico, Comunità di Pratiche, Dispersione Scolastica, Orientamento Formativo, Ricerca-Azione, PNRR Istruzione, Competenze Digitali

Citation: Fogliarini, A.M., & Stritof, C. (2026). From mentoring to the community of practice: A model of permanent improvement at school. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 92-102. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_11

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_11

Submitted: November 17, 2025 • Accepted: March 5, 2026 • Published on-line: March 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'orientamento formativo è, oggi, una delle sfide più importanti che la scuola deve affrontare, giacché si è compreso quanto sia importante per gli alunni acquisire adeguate competenze orientative che permettano loro di adottare uno spirito riflessivo nelle decisioni e costruire un futuro con autonomia e responsabilità.

Affinché ciò si realizzi è nondimeno necessario che i docenti possano accedere a percorsi formativi strutturali, permanenti e mirati per guidare consapevolmente gli studenti nella costruzione della propria identità personale e professionale, favorendo l'autoconoscenza del sé e permettendo di sviluppare la capacità di fare scelte ponderate per il loro futuro, così come ribadito dalle *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022, p. 7). Solo così l'orientamento può diventare l'autentico "collante pedagogico della nuova scuola e lo strumento chiave per affrontare e arginare il fenomeno della dispersione scolastica" (Ferraro, 2008, p. 18).

Il percorso di formazione *Orientiamoci. Come favorire il successo formativo degli studenti attraverso il mentoring* si è posto l'obiettivo di rispondere a questa esigenza mettendo al centro dell'offerta di formazione dell'Istituto Comprensivo Sanremo Levante l'orientamento.

Il contributo presenta uno studio di caso in chiave di ricerca-azione relativo alla costruzione di un modello di mentoring orientativo attraverso una comunità di pratiche docente. L'originalità del lavoro consiste nel descrivere un dispositivo di miglioramento continuo che integra formazione sul campo, produzione condivisa di strumenti (e-Portfolio, Unità d'apprendimento orientative) e monitoraggio multisorgente, con l'obiettivo di rafforzare la capacità della scuola di rispondere ai bisogni degli studenti fragili e di ridurre la dispersione implicita.

2. Metodologia

2.1 Contesto

L'esperienza qui descritta aveva luogo nell'Istituto Comprensivo Sanremo Levante, articolato in quindici plessi disseminati su un territorio geograficamente allargato alle frazioni collinari dell'immediato entroterra sanremese. A decorrere dal primo settembre 2024, in conseguenza del piano di dimensionamento scolastico regionale, l'Istituto accorpava tre plessi gravitanti sulla cintura periferica della città.

Ciò comportava l'emergere di nuovi bisogni educativi, con un incremento degli studenti con *background* migratorio, bisogni educativi speciali e situazioni di fragilità.

Nel Piano Annuale dell'Inclusione per l'anno scolastico 2024–2025 risultavano 81 alunni con certificazione (circa il 6,5% del totale) e 184 studenti con Piano Didattico Personalizzato, redatto a seguito di certificazione medica o su iniziativa dei consigli di classe a fronte di condizioni di svantaggio socio-culturale o linguistico. Complessivamente questi studenti rappresentavano circa il 14,5% della popolazione scolastica.

Volendo analizzare i dati degli studenti della scuola secondaria, coinvolti nella parte esecutiva del progetto di formazione, emergeva il quadro illustrato nella Tabella 1.

Indicatore	Situazione I.C.	Riferimento provinciale	Riferimento regionale	Riferimento nazionale
# Disabilità	40,0	23,2	18,6	17,5
# DSA	34,0	26,5	28,2	21,2
# Citt_str	22,1%	25,7%	19,0%	12,4%

Tabella 1. Numero studenti di scuola secondaria con disabilità certificata (Disabilità), numero studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) e percentuale di studenti con cittadinanza non italiana (Citt_str). Dati tratti dal Sistema Informativo MIM (a.s. 2024–2025). Per ciascun indicatore, il valore è espresso in numero assoluto, mantenendo coerenza con i benchmark provinciale/regionale/nazionale

L'analisi dei dati INVALSI 2023–2024 evidenziava un elevato tasso di dispersione implicita, risultante dalla percentuale di studenti collocati nelle fasce 1 e 2 delle prove italiano e matematica. I valori erano i seguenti:

- Tasso di dispersione implicita, studenti dell'I.C. Sanremo Levante accorpante: 13,6%
- Tasso di dispersione implicita, studenti dell'I.C. Sanremo centro Ponente accorpato: 26,6%
- Tasso di dispersione implicita calcolata globalmente sui due Istituti: 18,5%

Sulla base di tali evidenze, l'Istituto Comprensivo Sanremo Levante era individuato come beneficiario degli investimenti PNRR "Riduzione dei divari negli apprendimenti e contrasto alla dispersione scolastica", ex DM 19/2024, così lo staff di dirigenza predisponendo i progetti previsti, mentre i consigli di classe individuavano gli alunni destinatari dei percorsi di consolidamento delle competenze di base, di mentoring e dei laboratori curricolari.

La popolazione scolastica con l'accorpamento presentava caratteristiche estremamente eterogenee, nello specifico figuravano studenti con:

- carenze negli apprendimenti dovute a capacità cognitive limite;
- elevati tassi di assenza e rischio dispersione;
- condizione di disagio con tendenza al ritiro sociale;
- difficoltà non certificate per problematicità delle famiglie ad avviare l'iter accertativo;
- studenti N.A.I. con scarsa padronanza nella lingua italiana;
- *background* migratorio con carenze tali da ostacolare *performances* di base nello studio;
- nuclei familiari connotati da povertà educativa, privi di reti sociali di supporto, non adeguatamente sostenuti e incoraggiati in ambiente domestico;
- scarso interesse alle attività scolastiche, pluriripetenti desiderosi di approdare al mondo del lavoro;
- strategie metacognitive e di abilità di studio inefficaci;

- difficoltà di orientamento personale e scolastico;
- fragilità emotive, insicurezza, scarsa concentrazione;
- memoria a breve termine compromessa dall'uso intensivo dei propri dispositivi digitali.

Prima dell'avvio dei percorsi finanziati dal DM 19/2024, l'Istituto aveva già attivato due moduli di mentoring rivolti alle classi terze: il primo mirato a

esplorare il proprio sé, le attitudini e le competenze degli studenti, con il coinvolgimento delle famiglie e in vista della scuola secondaria di secondo grado; il secondo dedicato alla scoperta delle materie S.T.E.A.M. e alla prevenzione dei pregiudizi di genere. Entrambi i percorsi erano riconducibili alla linea di investimento PNRR 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi". I dettagli sono illustrati nella Tabella 2.

Gruppo	Rif. normativo	Numero studenti	Classe	Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
Mentoring STEAM con coinvolgimento delle famiglie	DM 65/2023	18	3 ^a	Partecipazione volontaria, segnalazione consigli di classe.	Nessuno formale
Mentoring STEAM con coinvolgimento delle famiglie	DM 65/2023	10	3 ^a	Interesse per STEAM; partecipazione volontaria.	Nessuno formale
Mentoring	PNRR, DM 19/2024	85	1□-□3 ^a	Fragilità educative; fasce 1 e 2 INVALSI; rischio dispersione; difficoltà linguistiche; emotivazione.	Nessuno formale

Tabella 2. Partecipazione studenti ai corsi di mentoring proposti dall'Istituto. L'individuazione degli studenti destinatari è avvenuta in sede di consiglio di classe tramite criteri condivisi (fasce 1-2 INVALSI, rischio dispersione, indicatori di frequenza, fragilità emotivo-motivazionali, difficoltà linguistiche). I percorsi di mentoring sono stati realizzati in forma prevalentemente individuale o in micro-gruppi (2-3 studenti), con durata e numero di incontri calibrati sui bisogni rilevati

Il successo di queste esperienze messe in atto dalla docente mentor e la consapevolezza della maggiore rispondenza alla pluralità dei bisogni educativi emergenti evidenziavano la necessità di estendere l'esperienza del mentoring anche agli studenti fragili, quindi di formare adeguatamente un gruppo di docenti per dare avvio alle attività di *mentoring*.

2.2 Partecipanti ai corsi

Dalla rilevazione interna dei fabbisogni formativi dei docenti, svolta tramite questionario anonimo condiviso digitalmente dalla Funzione Strumentale dell'Area A dell'Istituto (Autovalutazione, Valutazione, Orientamento), emergeva l'esigenza nella nostra comunità professionale di una specifica formazione sulla tematica globale dell'orientamento e, nello specifico, sulla progettazione di percorsi di *mentoring individuali*. Si riconfermava inoltre la volontà di una buona percentuale di docenti di perfezionare le proprie competenze digitali sulla scorta del *Digital Competence Framework for Citizens*; ciò per dare meglio seguito alla sperimentazione inerente all'uso integrato dei dispositivi digitali nella didattica, da anni avviata nell'Istituto.

Non essendo il collegio competente sulle tecniche del mentoring, si decideva così di ottimizzare le risorse di un ulteriore investimento PNRR, linea 2.1, "*Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico*", puntando all'attivazione di una comunità di pratiche, intesa come "una serie di relazioni fra alcune persone, un'attività e il mondo, sia nel loro divenire, sia in rapporto ad altre comunità di pratica tangenziali e in parte sovrapposte" (Lave & Wenger, 2006, p. 64). Si intendeva quindi la comunità di pratiche come un gruppo di persone che condivide un problema, un interesse, che intera-

gisce con regolarità per imparare a fare meglio e far evolvere in chiave migliorativa contesti di criticità (cfr. Perchiuzzi, 2023).

Di per sé la scuola appariva a tutti gli effetti una comunità di pratiche: un'organizzazione dinamica, incentrata su una specifica attività connotante, il processo di insegnamento e apprendimento, interagente con il contesto socioculturale di riferimento, caratterizzata dall'intrecciarsi di relazioni tra soggetti diversi, insegnanti "esperti", detentori di saperi, conoscenze, competenze e *know-how*, insegnanti "novizi", alunni; un sistema proiettato alla crescita e al miglioramento continuo grazie allo scambio di pratiche e all'attivazione di meccanismi di apprendimento condiviso.

Consapevole della centralità del ruolo del Dirigente Scolastico nel rendere esplicite le dinamiche delle comunità di pratiche in ambiente scolastico – ruolo che si esplicita nella capacità di leggere in modo analitico il contesto, cogliendone bisogni e opportunità, di individuare risorse e competenze professionali, saperi espliciti e taciti, di promuovere la condivisione e lo scambio di buone pratiche anche attraverso la *peer review*, di rafforzare il senso di appartenenza alla comunità professionale, di sollecitare processi di apprendimento organizzativo, di favorire lo sviluppo professionale e la ricerca in un contesto collaborativo e, infine, di promuovere la trasformazione continua – si sceglieva di trarre spunto dalla sfidante situazione-problema per progettare laboratori di formazione sul campo, finalizzati alla costruzione di un modello di scuola centrata sulla cultura dell'apprendimento, sulla valorizzazione dell'errore e incline al taglio dialogico e sperimentale.

L'Istituto, grazie alla progettazione della docente-esperta, avviava un processo di ricerca-azione (Barbier, 2008) nel quale ogni attore coinvolto potesse essere interessato alla soluzione di un problema co-

mune – individuare il modello di *mentoring* più efficace per rispondere ai bisogni formativi degli alunni fragili, al fine di ridurre il tasso di dispersione implicita, rilevabile in modo oggettivo attraverso i dati delle prove standardizzate nazionali INVALSI – e fosse, al contempo, sollecitato a contribuire attivamente al processo di miglioramento.

“Se la comunità professionale è formata da docenti aperti al confronto e alla reciprocità, caratterizzata da relazioni positive e dall’impegno al miglioramento, tale modello ha una ricaduta estremamente positiva sulla qualità dell’apprendimento degli alunni a tutti i livelli

scolastici; il contesto implicito, infatti, influisce quanto e forse più di quello esplicito” (Pietro Paolo, 2012, p. 98).

Erano state proposte tre edizioni di laboratori di formazione sul campo a distanza tra settembre 2024 e maggio 2025, che vedevano la partecipazione volontaria di un totale di trentatré corsisti, provenienti prevalentemente dalla scuola secondaria di primo grado e, in piccola percentuale, dalla scuola primaria e dell’infanzia del nostro stesso istituto; erano anche presenti neolaureate in scienze dell’educazione e interessate a svolgere il ruolo di mentor (Tabella 3).

Edizione	N docenti	Ordine/Grado	Ore previste	Criteri di inclusione
1 ^a	11	Prevalentemente secondaria I grado; alcuni primaria/infanzia; mentor esterni	10	Adesione volontaria
2 ^a	13	Prevalentemente secondaria I grado; primaria/infanzia.	12	Adesione volontaria
3 ^a	9	Secondaria di I grado	15	Adesione volontaria

Tabella 3. Numero docenti partecipanti alle tre edizioni del corso di formazione

2.3 Strumenti

Il presente disegno è di tipo mixed-methods con finalità descrittivo-valutative. Le unità di analisi sono: (1) i docenti corsisti (n = 33) coinvolti nei laboratori; (2) i prodotti professionali realizzati (e-Portfolio docente e UDA orientative); (3) l’implementazione dei percorsi di mentoring rivolti agli studenti (n = 85). I dati quantitativi includono indicatori di partecipazione/completamento e questionari Likert; i dati qualitativi includono focus group, osservazioni in itinere e diari metacognitivi. L’integrazione dei dati avviene attraverso triangolazione, ponendo in relazione indicatori di processo con evidenze riflessive e narrative.

Il monitoraggio del progetto si articolava in tre fasi. In un primo momento, attraverso un brainstorming, si esploravano le conoscenze pregresse e le aspettative dei docenti, registrate tramite bacheche digitali (Tabella 4). Questi strumenti erano utilizzati sia per rilevare le conoscenze iniziali sia, ex post, per comprendere gli apprendimenti acquisiti sull’orientamento. Emergeva che, nonostante l’importante dibattito contemporaneo, l’orientamento era spesso percepito dai docenti come un momento episodico e non come un pilastro fondante la didattica per tutti gli studenti, richiedente una specifica formazione metodologica per accompagnare gli alunni e le alunne nel loro percorso di crescita.

Categorie emerse	n	%	Esempi di risposte
Orientamento come consiglio/indicazione esterna	12	36%	“Consiglio fornito ai ragazzi e alle famiglie sulla base delle osservazioni.”
Orientamento come scelta scolastica	9	27%	“Scelta della scuola superiore.”
Orientamento come autoconoscenza e competenze	8	24%	“Conoscenza di sé, attitudini, interessi.”
Orientamento come sviluppo di competenze trasversali	4	12%	“Sviluppare competenze per affrontare il futuro.”

Tabella 4. Dati emersi dal brainstorming iniziale sull’idea di orientamento. Area di analisi: percezione iniziale dell’orientamento

La valutazione in itinere era condotta tramite osservazione attiva e feedback sui prodotti realizzati durante il percorso (*e-Portfolio* e un'unità d'apprendimento), utilizzando una scala di rilevazione a cinque livelli (sempre – spesso – qualche volta – raramente – mai). Tra gli item osservati figuravano: la partecipazione, l'interesse, la pertinenza nella condivisione di idee e riflessioni; la collaborazione efficace con i pari; autonomia nell'applicazione delle consegne e la riflessione sulle proprie scelte e sui processi decisionali. Per quanto riguarda i prodotti, invece, erano valutati la completezza, la chiarezza, la padronanza di metodologie apprese e la qualità della riflessione critica.

A titolo esemplificativo, la rubrica osservativa includeva item quali: (a) 'Si impegna attivamente nella discussione e propone idee pertinenti al tema trattato'; (b) 'Favorisce la cooperazione nel gruppo, ascoltando e valorizzando i contributi altrui'; (c) 'Mostra capacità di problem-solving rispetto a situazioni didattiche complesse'; (d) 'Partecipa alla riflessione critica sugli strumenti utilizzati'.

I focus group realizzati con i docenti (uno per ciascuna edizione del corso), guidati dalla docente esperta, indagavano i vissuti relativi alle attività laboratoriali, le difficoltà incontrate nella sperimentazione degli strumenti e la loro applicabilità nel contesto professionale.

La riflessione conclusiva era proposta ai docenti tramite un questionario (Tabella 5), i cui item erano valutati su una scala a 5 punti (da 1 = *per niente d'accordo* a 5 = *pienamente d'accordo*). Il questionario indagava in forma quantitativa le concezioni dei docenti riguardo all'orientamento, la percezione di autoefficacia e la consapevolezza del proprio ruolo nel processo di mentoring. In questa sezione, in particolare, erano rilevati i livelli di autoefficacia e la consapevolezza del proprio ruolo nel processo di mentoring. Il questionario finale (Likert 1–5) includeva affermazioni quali: (a) 'Mi sento più sicuro/a nel progettare attività orientativa'; (b) 'Ho riflettuto attivamente sul mio ruolo come docente orientatore'; (c) 'Mi sento competente nell'uso dell'e-Portfolio come strumento orientativo'.

Nella sezione di natura qualitativa, strutturata tramite la metodologia del diario metacognitivo, erano

proposti prompt riflessivi finalizzati a esplorare l'evoluzione delle rappresentazioni mentali sul concetto di orientamento (es.: 'prima di iniziare il corso, cosa pensavi significasse "orientamento" per gli studenti? Ora cosa pensi?'), a rilevare momenti di discontinuità durante il corso, esplorare la costruzione dell'identità professionale del docente-mentor (es.: 'durante il percorso, quali momenti ti hanno portato a ripensare o rivedere le tue convinzioni?'), analizzare la trasferibilità delle competenze nella pratica didattica quotidiana (es.: 'come immagini di integrare quanto appreso nella tua pratica quotidiana?'). Infine, l'ultima sezione mirava a reperire informazioni per valutare l'efficacia formativa e raccogliere suggerimenti per interventi migliorativi con la volontà di valutare la qualità percepita della didattica (es. 'quali aspetti delle lezioni hai trovato più efficaci e coinvolgenti?'), individuare ostacoli (es. 'quali criticità o difficoltà hai riscontrato nelle lezioni o nei materiali?') e bisogni formativi residui, assumendo suggerimenti per migliorare la progettazione futura del corso.

Dall'analisi dei questionari di valutazioni del corso emergeva che tra i momenti formativi ritenuti più significativi e maggiormente apprezzati dai corsisti figuravano, da un lato, le lezioni introduttive dedicate all'analisi di una progettazione già realizzata – utili per comprendere gli strumenti e le strategie di progettazione adottati dalla docente esperta – e, dall'altro, l'esperienza laboratoriale centrata sulla progettazione dell'e-Portfolio.

Alcuni dei docenti dichiaravano di aver anche ripensato al proprio ruolo nel momento in cui avevano potuto sperimentare metodologie apprese, passando da "consiglieri" a facilitatori della riflessione per i loro alunni, facendo emergere una maggiore attenzione verso l'ascolto attivo e l'importanza della dimensione metacognitiva. D'altra parte, alcuni di loro manifestavano una certa resistenza o senso di inadeguatezza, evidenziando la necessità di approfondire ulteriormente l'argomento.

Erano segnalate anche alcune criticità, come lo scarso tempo a disposizione per l'elaborazione delle attività laboratoriali e la richiesta di un maggior approfondimento teorico riguardo ad alcuni concetti condivisi durante il corso.

Area di analisi	Categorie emerse	n	%	Esempi di risposte
Momenti significativi che hanno modificato le convinzioni	Prima lezione con chiarimento teorico riguardo alla figura del mentor e al significato di orientamento	10	30%	"Dalla prima lezione ho capito di avere una visione limitata sull'orientamento."
	Riflessione sul ruolo del docente e ascolto attivo	9	27%	"Ho compreso l'importanza dell'ascolto e della centralità dello studente per renderlo consapevole"
	Lavori di gruppo e dinamiche di classe	7	21%	"La comprensione delle dinamiche interne mi ha fatto rivedere il mio approccio alla didattica individuale."
	Progettazione dell'UDA	7	21%	"La progettazione dell'UDA è stata la parte più interessante perché permette realmente di condividere gli obiettivi curricolari tra colleghi."
Nuove consapevolezze del ruolo docente	Centralità dello studente e accompagnamento	11	33%	"Il compito del docente è accompagnare, sviluppare competenze orientative e non indirizzare verso una scuola."
	Importanza dell'ascolto attivo ed empatia	10	30%	"Fondamentale ascoltare davvero gli studenti per sperimentare il successo formativo."
	Maggiore attenzione al linguaggio e ai pregiudizi	5	15%	"Il linguaggio può dare sicurezza o limitarli; invece è fondamentale sostenerli e sollecitare il mindset dinamico."
	Necessità di formazione continua e complessità del ruolo	5	15%	"Quanto richiesto ai docenti oggi è molto ampio, soprattutto a livello burocratico, facendo venire meno il tempo per una formazione specifica."
	Visione ancora critica o parzialmente dissonante	2	6%	"La figura del docente proposta mi sembra troppo idealizzata."
Integrazione nella pratica didattica	Uso dell'e-Portfolio e strumenti di autovalutazione	12	36%	"Voglio proporre l'e-Portfolio al mio consiglio di classe."
	Maggior attenzione a emozioni e motivazione	9	27%	"Dare più spazio alle emozioni."
	Lavoro sulla progettazione di UDA	12	36%	"Voglio proporla al mio consiglio di classe."
Aspetti più efficaci del corso	Lavori di gruppo e confronto	12	36%	"Permettono il confronto tra punti di vista."
	Strumenti pratici	10	30%	n/a
	Slide e struttura chiara	6	18%	n/a
	Riflessioni sul non giudizio	5	15%	n/a
Criticità percepite	Poco tempo per approfondimento metodologico e progettazione UDA	18	54%	"Serve più tempo per soffermarsi su tutte queste nozioni."
	Difficoltà operative per i docenti di sostegno	6	18%	"È molto difficile applicarlo perché non ho uno spazio mio in aula o manca la condivisione."
	Maggiore consegna di materiali scritti o strutturati	6	18%	"Vorrei avere slide stampabili soprattutto sulle lezioni teoriche e le pratiche di metacognizione."
	Tempistiche/logistica poco agevoli	3	9%	n/a

Tabella 5. Risultati al questionario finale

2.4 Procedure

In riferimento al modello lewiniano di *Action Research* era creato un contesto organizzativo in cui poter favorire il contatto tra docente esperto e docenti *novizi*, con l'obiettivo di rafforzare le pratiche professionali ritenute più funzionali ai processi di miglioramento. Tale approccio includeva anche la metodologia dell'*Action Learning*, intesa come "processo che coinvolge un gruppo di lavoro su un problema reale, portandolo ad assumere su di esso delle decisioni e quindi delle azioni, favorendo l'apprendimento individuale, di gruppo e organizzativo" (Marquardt & Ceriani, 2009, p. 7).

Il gruppo di lavoro, guidato dalla docente esperta, procedeva secondo le seguenti fasi:

- Analisi della situazione-problema emergente dai dati dei consigli di classe;
- Esame della prima diagnosi formulata nel percorso avviato nel contesto dell'investimento PNRR DM 65/2023;
- Analisi della buona pratica già messa in atto ai fini di validare l'efficacia e stimolare la riflessione di tutti i partecipanti;
- Sperimentazione della nuova ipotesi emergente per valutarne l'efficacia in situazione reale;
- Perfezionamento dell'ipotesi sulla base degli esiti della sperimentazione sul campo;
- Riprova dell'ipotesi originaria, così come modificata;
- Documentazione e diffusione degli esiti del percorso di ricerca azione, ovvero il modello di mentoring individuato, attraverso la documentazione tramite specifica repository istituzionale.

Il corso, strutturato in cinque moduli, si avviava con un *brainstorming* volto a sondare le percezioni del gruppo circa il concetto di "orientamento".

Alla domanda, registra tramite bacheca digitale, 'Cosa pensi significhi "orientamento?"' emergeva che alcuni dei partecipanti associavano ancora il termine al consiglio orientativo solitamente dato alle famiglie in vista della scelta della scuola secondaria di secondo grado, mentre solo alcuni di essi riconoscevano una valenza più profonda, legata all'auto-conoscenza e allo sviluppo delle competenze orientative negli alunni.

La docente, quindi, introduceva i corsisti a una cornice teorico-normativa, necessaria per far comprendere le direttrici contemporanee sull'orientamento, e avviava un'ulteriore riflessione terminologica delle parole "orientamento" e "orientarsi".

La professoressa Cristina Casaschi (2015), in merito a questi termini, offre un'interessante lettura: infatti, la prima accezione è spesso associata a una strada indicata da altri e visivamente legata al simbolo della bussola, oggetto che risulta essere inutilizzabile se non si sa dove andare; mentre il verbo "orientarsi" indica un'azione compiuta consapevolmente dal soggetto, che presuppone la necessità di sviluppare nei nostri studenti adeguate competenze orientative per poter progredire nelle scelte, in coerenza con il contesto.

Infatti, il docente non è solo colui che trasmette contenuti disciplinari, ma facilita la riflessione e la metacognizione riguardo alle esperienze di vita scolasti-

che ed extrascolastiche, facendosi promotore di contesti orientativi e assumendo di fatto il ruolo di *mentor*, il quale avrà come ricadute positive l'instaurarsi della connessione con i propri *mentee* e la creazione di un ambiente sicuro (Casaschi, 2016, p. 23).

Da questo breve assunto teorico, attraverso la metodologia dell'apprendistato cognitivo, era proposta la destrutturazione dell'esperienza di *mentoring* orientativo messa in atto nello stesso istituto dalla docente-esperta.

Nella prima fase del *modellamento*, corrispondente al secondo modulo del corso, la docente-esperta illustrava la prima ipotesi di lavoro utilizzando la documentazione prodotta. I novizi in questa fase avevano la possibilità di analizzare strumenti, metodologie adottate nella progettazione del corso e le procedure mentali attuate. In particolare, erano introdotti all'uso di metodologie innovative e strumenti utili alla progettazione di un percorso pensato in ottica orientativa: era analizzata la necessità di stimolare l'apprendimento riflessivo attraverso l'uso di domande potenti (La Marca, 2015, p. 135); era sottolineata l'importanza del *feedback* formativo volto a promuovere il successo tramite il consolidamento del senso di auto-efficacia e dello sviluppo della motivazione intrinseca. Inoltre, attraverso l'analisi guidata degli e-Portfolio realizzati precedentemente dagli studenti era introdotta anche la metodologia della narrazione autobiografica (Demetrio, 1996) e l'impiego della riflessione estetica per favorire nei ragazzi un processo di autoanalisi e di costruzione identitaria (Ferrari & Tartarini, 2010), stimolando la capacità di attribuire significato alle proprie esperienze attraverso la produzione di immagini fotografiche.

A queste attività si aggiungeva l'analisi di strumenti per aiutare gli studenti nel loro percorso di crescita, come l'uso degli obiettivi SMART per definire traguardi chiari e concreti e l'uso del WebQuest, come strumento di ricerca attiva per l'esplorazione dell'offerta formativa presente sul territorio in base alle attitudini e gli interessi emersi durante il corso. Infine, era analizzato un contratto di apprendimento da condividere con alunno e famiglie per l'avvio consapevole del percorso di *mentoring*.

Durante il terzo modulo del corso di formazione, una volta individuati i passaggi chiave della progettazione, analizzate le fasi del percorso e individuati i suoi punti di forza e criticità, il confronto generava nuove idee e i partecipanti, durante la fase di *allenamento*, si dedicavano alla destrutturazione dei materiali per la creazione di nuovi percorsi, ricevendo il supporto progettuale da parte della docente esperta.

Il gruppo, partendo dall'analisi del *e-Portfolio* ministeriale (MIM, 2022, p. 5) e da quello sperimentato con gli alunni nell'ambito del DM 65/2023, rifletteva sulla sua implementazione e revisione utilizzando l'applicazione web Google Sites, per rendere questo strumento efficace, condivisibile e coerente con le esigenze dei diversi plessi e gradi di scuola.

Lo strumento era stato organizzato in sezioni progressive: la prima sezione era dedicata alla narrazione dell'identità e introduceva gli alunni alla dimensione autobiografica; faceva seguito a un'area dedicata al riconoscimento dei propri punti di forza, fragilità e aspetti migliorabili del proprio sé tramite obiettivi SMART, senza tralasciare le percezioni degli altri (genitori e amici) raccolte mediante intervista.

Una seconda sezione era dedicata alla riflessione sugli interessi scolastici ed extrascolastici, con lo scopo di costruire una visione globale delle proprie competenze e inclinazioni, sia quelle possedute, sia quelle da potenziare, tramite la formulazione di strategie in chiave metacognitiva (analisi del proprio metodo di studio, stile di apprendimento e conoscenza delle intelligenze multiple). Infine, l'ultima pagina dell'*e-Portfolio* era dedicata alla definizione delle aspirazioni. In linea con l'*e-Portfolio* ministeriale, una parte centrale del documento era rappresentata dai capolavori, un archivio personale in cui gli studenti inseriscono i prodotti più significativi del proprio percorso, motivandone la scelta.

Definito l'uso dell'*e-Portfolio* come strumento essenziale che consente agli studenti di documentare il proprio percorso e riflettere sulle proprie esperienze, si dava avvio al quarto modulo del corso, corrispondente alla fase dello *scaffolding* nella metodologia dell'apprendistato cognitivo, in cui erano progettate delle unità d'apprendimento orientative.

Come esplicitato nelle Linee guida per l'orientamento, le unità d'apprendimento devono essere organizzate "a partire dalle esperienze degli studenti, superando la dimensione trasmissiva e promuovendo una didattica laboratoriale, interdisciplinare e personalizzata" (MIM, 2022, p. 3). Da questo punto di vista la progettazione per competenze assume un ruolo centrale per il docente, così da rendere i contenuti di studio meno astratti e più vicini all'esperienza di vita dei propri studenti.

È in questo contesto che l'esperto forniva l'"impalcatura" di riferimento aiutando i novizi a svolgere il compito assegnato, ovvero l'utilizzo della progettazione a ritroso proposta dal professor Mario Castoldi (2011), la quale si avvale di quattro fasi (condivisione di senso, allenamento, partita e riflessione) e la valorizzazione delle *Career Management Skills* (LE.A.DE.R., 2017), ossia quell'insieme di competenze che consentono agli studenti di orientarsi e di gestire in modo consapevole e autonomo il proprio percorso formativo e professionale.

Da tale percorso, e coerentemente con l'ultima

fase dell'apprendistato cognitivo svolto, scaturivano due esperienze significative:

- "Chi sono?": unità dedicata alla scoperta di sé, destinata alle classi prime della scuola secondaria di primo grado;
- "OnLife": unità finalizzata a sviluppare competenze relazionali e a favorire la riflessione sull'identità digitale, destinata alle classi seconde.

Per la classe terza era invece condivisa con la comunità di pratiche un'esperienza didattica progettata dalla docente-esperta nel contesto del DM 65/2023 dal titolo "STEAMiniste del Futuro".

3. Discussione

La validità e l'efficacia del modello di *mentoring* era verificata tramite applicazione diretta in situazione reale. Come evidenziato da Elliott ed Ebbut (1976) nel saggio *Action research and professional development*, all'interno di un processo di ricerca-azione le teorie non vengono mai formulate indipendentemente dal contesto di riferimento, quindi applicate alla pratica; al contrario, esse traggono la propria forza dall'essere riconosciute come vere attraverso la loro concreta sperimentazione e validazione nello stesso contesto in cui nascono.

Le tre edizioni di laboratori di formazione sul campo erano frequentate dal 95% degli iscritti con più del 80% delle presenze registrate per ciascuno di essi. Inoltre, grazie alla condivisione della buona pratica all'interno dell'Istituto erano organizzati 85 percorsi di mentoring rivolti agli studenti della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto, prioritariamente a quelli delle classi terze, coinvolti nelle prove standardizzate INVALSI e nell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di Istruzione; ciò al fine di poter avere dei riscontri oggettivi in merito all'efficacia dei percorsi.

Il 95% dei percorsi di mentoring rivolto agli studenti si concludeva regolarmente, con emissione di certificato, con minimo scarto tra la percentuale delle azioni previste e quelle attuate.

Classi	I.C. Sanremo Levante	Provincia	Regione	Italia
1 ^e	96,7%	96,9%	97,4%	98,6%
2 ^e	98,4%	97,0%	97,7%	98,8%

Tabella 6. Percentuale degli alunni della scuola secondaria ammessi alla classe successiva, a.s. 2024–2025 (Dati tratti dal Sistema informativo MIM a.s. 2024–2025)

Su un totale di 164 studenti delle classi terze, 4 non erano ammessi all'Esame di Stato; tutti gli ammessi conseguivano il diploma conclusivo del primo ciclo di Istruzione; da segnalare l'apprezzamento da parte dei consigli di classe verso lo sforzo di automiglioramento intrapreso dai *mentee* (Tabella 6).

Voto	Istituto	Provincia	Regione	Italia
6	28,8%	22,5%	16,8%	13,9%
7	25,0%	30,1%	29,3%	27,4%
8	25,6%	25,0%	28,0%	28,0%
9	11,9%	14,9%	18,1%	19,8%
10	3,1%	3,3%	4,0%	5,6%
10 Lode	5,6%	4,2%	3,8%	5,2%

Tabella 7. Percentuale di studenti diplomati per votazione conseguita all'esame di Stato nell'a.s. 2024–2025 (Dati tratti dal Sistema informativo MIM a.s. 2024–2025)

Volendo esaminare la percentuale degli studenti che conseguiva voto 6 all'esame di Stato, la stessa risultava maggiore di quella dei parametri di riferimento, dato plausibile, vista l'estrema eterogeneità dei bisogni educativi indicati nella descrizione del contesto, ma la percentuale di coloro che conseguivano 7 risultava inferiore; quella di chi otteneva un voto pari a 8 era in linea con i parametri di riferimento (Tabella 7).

Il tasso di dispersione implicita rilevato a seguito delle prove INVALSI dell'anno scolastico 2024–2025, pari al 17,4%, risultava inferiore a quello registrato considerando complessivamente gli studenti delle classi terze dell'Istituto accorpato e accorpante che avevano partecipato alle prove INVALSI nell'anno scolastico 2023–2024 (18,6%).

La riduzione del tasso di dispersione implicita (dal 18,6% del 2023/24 al 17,4% del 2024/25) può essere letta come segnale compatibile con un possibile effetto positivo di interventi più mirati e individualizzati. Tuttavia, in assenza di un disegno controfattuale e di controllo di variabili confondenti, il dato va interpretato in modo prudente come indicatore di tendenza e non come prova causale diretta dell'efficacia del mentoring.

Tale differenza, seppur lieve, lasciava supporre un effetto positivo degli interventi individualizzati e, a monte, dei percorsi formativi dei docenti; tale effetto avrebbe potuto essere maggiormente incisivo qualora gli interventi di *mentoring* fossero stati disposti a regime solo per gli studenti delle classi terze che avrebbero potuto fruire di interventi più estesi e continuativi nel corso dell'anno scolastico.

Da un punto di vista qualitativo, si ritiene che l'esperienza promossa abbia avuto importanza rilevante nel contesto della progettazione educativa e didattica dell'Istituto, in quanto:

- una pratica poco nota, proposta dall'investimento *"Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica"* del PNRR, il mentoring, suscitava un bisogno di crescita professionale e l'attivazione all'interno della comunità di pratiche motivate a operare per risolvere un problema concreto;
- era accresciuto anche il senso di appartenenza alla comunità professionale grazie alla progettazione condivisa di Unità d'apprendimento orientative, così come di strumenti autoprodotti (e-Portfolio);
- consentiva l'approfondimento di un modello innovativo di approccio agli studenti fragili a rischio di dispersione scolastica, superando la abituale prassi dei percorsi di consolidamento delle competenze di base, nei quali i docenti si rivolgevano indistintamente a una pluralità di soggetti con bisogni educativi speciali diversificati;
- promuoveva la documentazione e la diffusione di un modello di mentoring avallato dalla comunità di pratiche dopo un percorso di ricerca-azione; lo stesso è in fase di applicazione nel contesto del progetto P.N. 21/27, Azione ESO4.6.A4 *Inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, sotto azione ESO4.6.A4.D *"Orientamento"* e sta comportando l'utilizzo degli strumenti archiviati nel repository dai docenti sperimentatori;

- aveva una ricaduta positiva sull'attivazione di motivazione, autostima, autodeterminazione e senso di autoefficacia degli alunni beneficiari, contribuendo a migliorare il loro benessere personale, a integrarli nel contesto scolastico, a renderli maggiormente partecipi alle attività didattiche;
- comportava l'uso virtuoso e interconnesso di ben tre investimenti del PNRR: del DM 65/2023 *"Nuove competenze e nuovi linguaggi"* per la ideazione di una prima ipotesi di modello di mentoring, del DM 66/2023 *"Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico"* per l'attivazione della comunità di pratiche e del percorso di ricerca azione, quindi dei laboratori di formazione sul campo per sperimentare i modelli di mentoring perfezionati e infine del DM 19/2024 per l'attivazione di moduli di mentoring secondo il modello enucleato.

L'esperienza confermava la teoria di Lave e Wenger (2006) a proposito della comunità di pratiche intese come esemplificazione di *"apprendimento situato"*, ovvero come processo partecipativo e sociale, in cui ogni soggetto è coinvolto in attività specifiche riferite a un contesto reale, contribuendo in modo significativo alla costruzione di un modello teorico; la prassi elaborata dal gruppo risultava più efficace di un qualsiasi prodotto *"trasmesso e già confezionato"*, essendo il frutto di un lavoro di studio, indagine, riflessione, sperimentazione compartecipato e finalizzato alla soluzione di un problema comune motivante.

L'interazione di persone che condividevano un interesse sociale, il contrasto alla dispersione scolastica nel contesto professionale di appartenenza, che imparavano a *"fare meglio"* supportandosi reciprocamente, interagendo regolarmente e costruttivamente tra loro ma anche con altri microsistemi (consigli di classe), mesosistemi (collegio docenti) e macrosistemi (il contesto di riferimento) e negoziando continuamente significati, pratiche e, attraverso la riflessione, produceva saperi e nuove conoscenze dinamiche.

Nonostante le ricadute positive, si presentavano alcuni limiti dello studio: il coinvolgimento dei docenti era poco elevato se confrontato con quello globale degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, che, se avvicinati alla pratica del *mentoring* avrebbero potuto proporlo nella didattica curricolare, così come auspicato dalle *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022).

Se il numero ridotto di partecipanti alle singole sessioni favoriva le fasi di confronto e quelle operative di lavoro, di contro, ciò rischiava di relegare il progetto a una condivisione di *"nicchia"*, problema che si cercava di contrastare con l'illustrazione dell'esperienza durante il collegio docenti e nei consigli di classe, dando risonanza all'esperienza, anche con la creazione di un repository per documentare il percorso e raccogliere materiali.

Il progetto dimostrava che un percorso formativo strutturato, integrante *mentoring*, competenze digitali e strumenti riflessivi, poteva incidere sulle pratiche didattiche, favorendo l'autonomia progettuale dei docenti e offrendo agli studenti un sostegno efficace nel processo di auto-orientamento, fin dai primi anni di scuola e non solo durante la frequenza della terza classe.

Si confermava, in tal senso, l'urgenza di valorizzare l'orientamento come dimensione permanente del curriculum scolastico e non come semplice attività di transizione, né attività separata, né aggiuntiva, bensì lo si valorizzava come pilastro metodologico della didattica contemporanea. La promozione di competenze auto-orientative, la costruzione del sé attraverso strumenti riflessivi e l'accompagnamento relazionale del mentor rappresentavano condizioni necessarie per contrastare la dispersione scolastica, sostenere l'autonomia degli studenti e valorizzare il potenziale di ciascuno.

4. Raccomandazioni pratiche per altri Istituti

In base all'esperienza vissuta, il dispositivo di mentoring progettato e messo in atto all'interno dell'Istituto Comprensivo Sanremo Levante risulta trasferibile ad altri Istituti, soprattutto per l'utilizzo dell'e-Portfolio come strumento di documentazione dei processi di apprendimento degli alunni, la progettazione condivisa tra docenti di unità d'apprendimento orientative, anche attraverso lo sviluppo di e una maggior consapevolezza nell'uso di metodologie attive. Tali elementi possono essere facilmente adattati e riprogettati in funzione delle esigenze dei diversi Istituti. Il dispositivo di mentoring presenta elementi che risultano fortemente legati alle modalità con cui i docenti progettano e utilizzano gli strumenti didattici. In particolare, l'uso dell'e-Portfolio e i percorsi di orientamento assumono caratteristiche diverse in base alle scelte metodologiche, agli obiettivi formativi e agli stili di insegnamento adottati nei singoli contesti.

Sulla base delle evidenze raccolte, si raccomanda alle scuole che intendano attivare percorsi formativi simili di prevedere tempi più distesi per le attività laboratoriali, in particolare per la progettazione delle unità d'apprendimento e dell'e-Portfolio, affinché i docenti possano sperimentare in modo graduale gli strumenti proposti e il docente mentor possa indirizzarli singolarmente.

E inoltre opportuno fornire materiali strutturati e facilmente consultabili, come slide e documentazione essenziale. Particolare attenzione dovrebbe essere riservata ai docenti di sostegno, offrendo adattamenti organizzativi e operativi che tengano conto delle loro specifiche condizioni di lavoro. Infine, risulta efficace valorizzare momenti di confronto, riflessione metacognitiva e ascolto attivo, che si sono rivelati determinanti nel promuovere consapevolezze professionali e nel sostenere il passaggio da un ruolo trasmissivo a un ruolo realmente facilitante nei confronti degli studenti. Per strutturare in modo più scientifico la rilevazione dati circa la ricaduta del percorso formativo sugli esiti dei processi di apprendimento degli studenti, si suggerisce di prevedere momenti di monitoraggio intermedio e di predisporre apposite tabelle che consentano un confronto longitudinale. Sarebbe ottimale un coinvolgimento più significativo anche dei docenti della scuola primaria, considerato il valore fondativo che assume l'orientamento in tutto il percorso scolastico degli studenti.

5. Considerazioni etiche

Tutti i partecipanti (e le famiglie nel caso dei corsi attuati nell'ambito del DM 19/2024 e DM 65/2023) sottoscrivevano un consenso informato che descriveva finalità, modalità di raccolta e uso dei dati; la partecipazione al progetto era subordinata alla compilazione del suddetto modulo. Si chiedeva inoltre alla famiglia l'autorizzazione a divulgare in forma anonima a scopo documentario i materiali digitali e non che venivano prodotti dagli studenti, nonché ogni altro documento atto a illustrare la prassi messa in atto.

Gli e-Portfolio degli studenti nati nel contesto del DM 65/2023 e analizzati dai docenti durante il corso di formazione erano preventivamente anonimizzati dalla docente esperta.

I questionari somministrati ai corsisti erano in parte compilati in forma anonima, mentre alcuni di essi, consegnati con i dati identificativi, erano archiviati in istituto, accessibili esclusivamente allo staff, distrutti una volta terminato il progetto e non più necessari.

I corsisti che sperimentavano sul campo il modello di mentoring orientativo erano soggetti al segreto professionale e, pertanto, vincolati alla non diffusione delle eventuali informazioni personali e/o sensibili acquisite nel corso della progettazione.

I dati raccolti (questionari, output digitali, note qualitative) sono stati conservati in ambiente istituzionale con accesso limitato allo staff autorizzato. Il repository di progetto contiene materiali didattici e strumenti in forma non identificabile; eventuali prodotti degli studenti sono archiviati in modalità anonimizzata. L'eventuale uso di strumenti di IA per la produzione di immagini è stato guidato da criteri di tutela e non riconducibilità personale.

Riferimenti bibliografici

- Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*. Armando.
- Casaschi, C. (2016). L'osservazione degli allievi: Significati, strumenti, strategie. *Nuova Secondaria*, 33(5), 16–28.
- Casaschi, C. (2015). Guidance and choice: Devices and experiences at school. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(13), 42–59. Retrieved March 5, 2026, from <https://forperlav-unibg.it/index.php/fpl/article/view/174>
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Castoldi, M., & Falanga, M. (2012). *La scuola come comunità di pratiche: Apprendistato cognitivo e apprendimento situato*. La Scuola.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- DM 19/2024. (2024). Decreto del 2 febbraio 2024, n. 19: Riparto delle risorse per la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla dispersione scolastica, in attuazione della Missione 4 - Istruzione e Ricerca - Componente 1 - Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università - Investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di primo e secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica" del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-19-del-2-febbraio-2024>
- DM 328/2022. (2022). Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328: Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.->

- mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022
- DM 65/2023. (2023). Decreto Ministeriale del 12 aprile 2023, n. 65: Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi" nell'ambito della Missione 4 - Istruzione e Ricerca - Componente 1 - "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" del Piano nazionale di ripresa e resilienza finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Retrieved March 5, 2026, from https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2023/05/DM_12_aprile_2023_n_65allegato.zip
- DM 66/2023. (2023). Decreto del 12 aprile 2023, n. 66: Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 2.1 "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico" nell'ambito della Missione 4 - Istruzione e Ricerca - Componente 1 - "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-66-del-12-aprile-2023>
- Elliott, J., & Ebbutt, D. (1976). *Action research and professional development*. University of Dakota Press.
- Ferrari, S., & Tartarini, C. (2010). *Autofocus: L'autoritratto fotografico tra arte e psicologia*. CLUEB.
- Ferraro, S. (2008). Dimensione storica, normativa ed europea dell'orientamento scolastico. In C. Casaschi (Ed.). *Verso il domani: Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*. FrancoAngeli.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 115–137. Retrieved March 5, 2026, from <https://iris.unipa.it/handle/10447/125012>
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *Apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
- LE.A.DE.R. (2017). *Career management skills: Handbook*. Retrieved March 5, 2026, from https://www.leaderproject.eu/wp-content/uploads/2024/08/Handbook_LEADER_EN-2017.pdf
- Marquardt, M. J., & Ceriani, A. (2009). *Action learning*. FrancoAngeli.
- Perchiazzi, M. (2023). *Imparo, dunque sono: Strumenti per i mentor e i mentee*. Atena.