

Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto “Mentori per la didattica” nell’Università di Palermo

Mentoring at university: the project “Mentors for teaching” at Palermo University

Ettore Felisatti

University of Padova, ettore.felisatti@unipd.it

Onofrio Scialdone

University of Palermo, onofrio.scialdone@unipa.it

Marcella Cannarozzo

University of Palermo, marcella.cannarozzo@unipa.it

Silvia Pennisi

University of Palermo, silvia.pennisi@unipa.it



178

Esperienze

The qualification of faculty teaching competences in higher education is nowadays an important aim pursued by academic institutions in order to innovate teaching and learning (Sursock, 2015; Gaebel & Zhang, 2018; QUARC_Docente, 2017). The research in the field suggests adopting within staff development programs methodologies that foster active involvement, mutual exchange, sharing of values and practices, following a faculty learning community approach (Cox, 2004). In this context, mentoring represents a crucial experience to improve the faculty professional action in teaching as well as the organizational socialization (Underhill, 2006; Johnson, 2015). Mentoring is based on interventions to guide and support the improvement in teaching and learning (Sorcinelli & Yun, 2015), but the literature offers several models with specific organizational and relational approaches. The project “Mentors for teaching” carried out at Palermo University adopts a peer mentoring approach as mutual support between mentors and mentees. The project is framed in a community that investigates, reflects and creates strategies towards continuous development.

Keywords: Faculty development; mentoring; peer mentoring; teaching innovation.

La qualificazione delle competenze didattiche del docente universitario è oggi un obiettivo importante perseguito dalle istituzioni accademiche per innovare la didattica (Sursock, 2015; Gaebel & Zhang, 2018; QUARC_Docente, 2017). Le metodologie indicate dalla ricerca sollecitano l’adozione di strategie di formazione in grado di attivare l’implicazione attiva, lo scambio reciproco, la condivisione di valori e di pratiche di insegnamento apprendimento, nella logica di una comunità che apprende (Cox, 2004). In tale contesto, il mentoring si colloca come un’esperienza particolarmente significativa per il miglioramento dell’azione professionale del docente in campo didattico e la socializzazione organizzativa (Underhill, 2006; Johnson, 2015). L’attività di mentoring fa leva su interventi di guida e aiuto al miglioramento (Sorcinelli & Yun, 2015) ma esistono in letteratura diversi modelli con forme organizzative e relazionali specifiche. Il progetto “Mentori per la didattica”, realizzato nell’ateneo di Palermo, si connota come azione di peer mentoring sviluppata dai docenti in termini di supporto reciproco fra mentori e mentee. L’esperienza si sviluppa all’interno di una comunità che indaga, riflette ed elabora, in un percorso di ricerca per il miglioramento continuo.

Parole chiave: Faculty development; mentoring; peer mentoring; innovazione didattica.

Il presente contributo è frutto di un lavoro comune fra tutti gli autori; formalmente sono da attribuire a Ettore Felisatti i paragrafi 1 e 2; a Onofrio Scialdone, Marcella Cannarozzo e Silvia Pennisi i paragrafi 3 e 4. Il paragrafo 5 è il risultato di una elaborazione congiunta fra tutti gli autori.

Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto “Mentori per la didattica” nell’Università di Palermo

1. La formazione delle competenze di insegnamento apprendimento in Università

Le istituzioni universitarie sono costantemente impegnate nell’avviare e sostenere l’innovazione e il cambiamento in campo didattico (Surock, 2015). L’affermazione della centralità dello studente (*learner centered*) mette in crisi i paradigmi classici di una didattica tradizionale e impone una revisione dei modelli di azione del docente fondata su nuove competenze professionali. Le logiche orientate all’apprendimento attivo (Felder & Brent, 2009; Prince, 2004) richiamano la capacità del docente di predisporre ambienti costruttivisti di ricerca (Bonwell & Eisen, 1991), riflessivi, esperienziali e trasformativi (Mezirov & Taylor, 2009), richiedendo agli studenti impegno diretto, collaborazione, apporto fra pari e feedback reciproco. Efficaci competenze di docenza sono possibili a seguito di training formativi appropriati (Gaebel & Zhang, 2018), connessi a processi di assessment che riconoscano i livelli di qualità da perseguire e da apprezzare (QUARC_Docente, 2017), in un sistema che contempra: una formazione iniziale per neoassunti, una formazione mirata per docenti in servizio e una formazione esperta da destinare al supporto dello sviluppo professionale (Felisatti, 2016; Felisatti & Serbati, 2017). Le esperienze formative condotte nel contesto italiano (Coggi & Ricchiardi, 2018; Felisatti & Serbati, 2014; Lotti, 2018; Nigris, 2018; Serbati et al., 2014) accolgono pienamente la prospettiva internazionale e indicano la necessità di adottare metodologie formative improntate alla costruzione di comunità di apprendimento (*Learning Community, Faculty Learning Communities-FLCs*) in cui trovino valorizzazione l’implicazione attiva, lo scambio e la negoziazione continua per la condivisione di valori e scelte, la riflessione comune sulle pratiche e sull’esperienza didattica (Cox, 2004; Richlin & Cox, 2004). In tale contesto, il mentoring si propone come dispositivo formativo e di supporto relazionale in grado di attribuire il giusto valore alle competenze esperte presenti nell’accademia e capace di accompagnare e innalzare la qualificazione professionale dei docenti (Sorcinelli & Yun, 2015).



2. Il mentoring nella formazione dei docenti universitari

L'attività di mentoring fa leva su interventi di guida e aiuto al miglioramento dell'azione professionale. Il mentoring trae origine da Mentore, il personaggio omerico che in assenza di Ulisse accompagna e sostiene lo sviluppo di Telemaco: si tratta di una figura esperta e saggia che, senza collocarsi gerarchicamente in posizione superiore, offre al giovane la sua esperienza e i suoi consigli sui percorsi da seguire. In generale, il mentoring è oggi indentificato come un'attività di supporto alla crescita professionale che si sviluppa all'interno di una organizzazione specifica. In università si realizza quando un docente (mentore) si occupa della crescita professionale di un altro docente (*mentee* o *protégé*), al di fuori della normale relazione tra collaboratore e capo (Boyle & Boice, 1998). Il mentore funge da modello per un altro docente, assumendosi il compito di supportarlo, di favorirne la crescita personale e lo sviluppo di carriera (Kram & Isabella, 1985); egli non è direttamente responsabile della sua produttività e attraverso la sua azione relazionale si proietta come una figura capace di produrre cambiamento professionale (Cortese, 2000) e socializzazione organizzativa (Allen et al., 2004; Underhill, 2006). In università i programmi di mentoring possono puntare quindi a promuovere l'innalzamento delle competenze dei docenti per la qualità dell'insegnamento apprendimento, supportando i processi di innovazione della didattica, della ricerca e dell'organizzazione (Johnson, 2015).

In letteratura non esiste un modello unico di mentoring universalmente accettato (Darwin, 2000; Wunsch, 1994). Prendendo in considerazione la strutturazione dei programmi e i modelli relazionali, sono identificabili diverse tipologie di mentoring.

- *Il mentoring formale (Classic Mentoring o Formal Mentoring)* è il modello classico fondato su una relazione *one-to-one* in cui un docente esperto assume il ruolo di mentore e un collega giovane quello di mentee (Reimers, 2014). Questo modello implica un mandato istituzionale e ciò garantisce la possibilità che ogni junior abbia un docente esperto a propria disposizione. L'abbinamento mentore-mentee segue orientamenti formalizzati e l'attività si sviluppa in relazione agli obiettivi indicati dall'organizzazione, ciò implica che i docenti, in qualità di mentori, accettino la responsabilità e il compito di aiutare gli allievi o i colleghi, in posizione di mentee, verso la crescita professionale (Lumpkin, 2011).
- *Il mentoring informale (Informal Mentoring)* si fonda sulla mancanza di una struttura che formalmente regola l'attività di mentoring. I



rapporti mentore-mentee si impostano in forma volontaria (Lumkin, 2011). La maggiore flessibilità del modello informale produce relazioni di mentoring più autentiche, profonde e durature (Ragins & Cotton, 1999) ma rischia di lasciare in disparte soggetti o gruppi più esposti a marginalizzazione (Bova, 2000). L'attuazione di un modello misto, in grado di combinare formale e informale, potrebbe essere la via che permette di garantire adeguati livelli di flessibilità per un "buon servizio" che favorisca scelte libere e volontarie senza escludere alcuno.

- Il *mentoring fra pari* (*Peer mentoring*) prevede che docenti di pari esperienza sviluppino reti di supporto reciproco per affrontare problematiche comuni o collaborare per condividere obiettivi, informazioni, strategie di crescita e di qualificazione professionale nella ricerca o nella didattica. Attraverso il peer mentoring si rafforzano le connessioni fra i membri per affrontare bisogni psicosociali ed emotivi favorendo in tal modo la coesione e la collegialità all'interno della comunità docente. Il tutoring fra pari è in grado di assicurare il tutoraggio anche con numeri squilibrati di docenti junior e senior; è efficace in modo particolare per docenti junior e di medio livello (Rees & Shaw, 2014) e sembra inoltre essere più dinamico rispetto al mentoring tradizionale (Colvin & Ashman, 2010). Affinché la permanenza di queste reti non sia affidata solamente alla spontaneità e all'entusiasmo di alcuni docenti, sarebbe auspicabile che, in parallelo alle attività di mentoring, fossero poste in essere azioni di coordinamento formale da parte dell'organizzazione (Reimers, 2014).
- Il *Multiple mentoring* (*Group Mentoring, Consortia, Mutual Mentoring, Costellation of mentoring, Networking Mentoring*), in risposta alla complessità della didattica, adotta nuovi modelli pluralistici e reciproci (Zellers et al., 2008), organizzati attraverso modalità flessibili di supporto fra colleghi. La relazione di mentoring si sviluppa in un contesto allargato, dove reti di singoli o gruppi offrono il loro aiuto in base alle specifiche aree di competenza. Si tratta per lo più di azioni di mentoring per docenti in fase di avvio di carriera sviluppate secondo modelli informali (De Janasz & Sullivan 2004; Hetty van Emmerik 2004; Girves et al., 2005; Dobrow et al., 2012), ma sono presenti anche programmi di tipo formale (Sorcinelli & Yun 2007). Il presupposto alla base di questi modelli sta nel fatto che un singolo mentore difficilmente riesce a rispondere a tutte le esigenze di un mentee, mentre una pluralità di presenze può contribuire ad offrire risposte maggiormente mirate e nel complesso più esaustive in relazione alle specificità e ai bisogni di sviluppo del singolo. Al tempo stesso, a seconda delle circostanze, vengono valoriz-



zati gli apporti parziali di tutti i componenti la rete, attenuando così la gerarchia di ruoli e il divario fra mentori e mentee. Il mentee viene individuato non solamente come destinatario delle azioni di mentoring ma come attore del proprio sviluppo professionale. Si sviluppa in tal modo un clima di empowerment diffuso e di partnership attiva che coinvolge più mentori e più mentee, instaurando forme di aiuto reciproco fra junior e senior (Yun et al., 2016).

I modelli richiamati hanno tutti una matrice proveniente dal contesto anglosassone, mentre nel contesto universitario italiano la ricerca e la sperimentazione in questo ambito è pressoché assente. Fanno eccezione due iniziative che sono attualmente in fase di sperimentazione: la prima, presso l'Università di Palermo, avviata inizialmente a livello spontaneo da un gruppo di docenti dell'area di ingegneria e in seguito, grazie all'implicazione attiva della governance, innalzata a livello di progetto di ateneo ed estesa a tutta la comunità docente; la seconda, iniziata di recente presso l'Università di Catania, si è strutturata come esito di impatto di un progetto biennale di sistema sviluppato dall'ateneo per la formazione della propria docenza. In questa sede verrà dato riscontro del modello elaborato nel contesto palermitano.



3. Il Progetto "Mentori per la didattica" nell'Università di Palermo

Il progetto "Mentori per la didattica" nasce nel 2013 su iniziativa di quattro docenti di ingegneria¹. Il progetto, che ha coinvolto nei primi due anni una ventina di persone², prevedeva la partecipazione su base volontaria di docenti che insegnavano in corsi di laurea di ingegneria e ai quali venivano assegnati due mentori. Inizialmente le attività erano coordinate in forma spontanea dal prof. O. Scialdone, negli anni coadiuvato da diversi colleghi e in particolare dai proff. G. Scaccianoce e M. Cannarozzo. Dal 2016, quando l'Ateneo, su proposta del Presidio per la qualità, ha fatto proprio il progetto, è stato costituito un Comitato organizzatore con il compito di orientamento allo sviluppo delle

1 Proff. O. Scialdone, E. Napoli, G. Scaccianoce e A. Galia.

2 I primi partecipanti al progetto sono stati i seguenti proff.: O. Scialdone, E. Napoli, G. Micale, G. Ciraolo, A. Galia, G. Scaccianoce, P. P. Corso, M. Cannarozzo, S. Di Maio, A. Busacca, L. Noto, S. Beccari, F. Grisafi, A. Cipollina, C. Grillo, M. Giardina, E. La Carrubba, F. Scargiali, M. Morale, M. L. Di Silvestre, E. Francomano, S. Stivala e F. Viola.

attività ed è stata destinata inoltre un'unità di personale tecnico amministrativo, con funzioni di supporto alle azioni di progetto.

La nuova collocazione del progetto ha impegnato il Comitato organizzatore nel fare conoscere l'esperienza a tutti i docenti, sia partecipando ad incontri con i Direttori e con i Consigli di Dipartimento; sia predisponendo una pagina informativa nel sito di ateneo e un indirizzo specifico di posta elettronica³, sia con comunicazioni mail dirette a singoli docenti.

Il progetto "Mentori per la didattica" nasce principalmente con l'obiettivo di ovviare alla mancanza di azioni di sistema a supporto del professore universitario nel suo ruolo di docente. Infatti, l'organizzazione accademica non prevede una adeguata formazione all'insegnamento, per cui la maggior parte dei docenti insegna senza avere a disposizione le competenze per la didattica e senza la possibilità di ricevere un supporto specifico. Il docente si ritrova quindi in una condizione di solitudine dinanzi alla propria classe e non dispone di strumenti per comprendere, interpretare e vagliare la propria prestazione. Egli può progredire nella qualità della sua didattica solo facendo leva sul proprio buon senso, sulla capacità di autocritica o su una autoformazione, spesso parziale e limitata. In tale contesto, il progetto si propone ai docenti come un lavoro di comunità finalizzato al miglioramento della qualità dell'insegnamento e del sistema universitario attraverso la realizzazione dei seguenti obiettivi:

- rompere la solitudine del docente e fornirgli una visione terza e variegata del proprio insegnamento grazie all'esistenza di osservatori esterni;
- fornire al docente strumenti per valutare e migliorare la qualità e l'efficacia dei propri interventi didattici;
- sperimentare nuove tecniche didattiche su insegnamenti pilota, da estendere in seguito ad altri insegnamenti;
- cambiare il modello tradizionale della docenza universitaria basato sul rapporto tra un solo docente e la classe, per andare verso un modello basato su una comunità di docenti che lavori insieme per migliorarsi e attivi partnership collaborative con gli studenti.

Il docente che aderisce al progetto si pone, quindi, l'obiettivo di migliorare la propria didattica, riflettendo criticamente su di essa, in un

3 L'indirizzo mail è progettomentore@unipa.it.



contesto comunitario in cui lo scambio reciproco e il confronto permanente sostengono il miglioramento progressivo delle pratiche didattiche.

Il progetto contempla essenzialmente due percorsi paralleli attraverso i quali perseguire e raggiungere gli obiettivi indicati: l'attività di mentoring e la partecipazione alla formazione. A questi due percorsi si accompagnano le strategie volte al miglioramento continuo della qualità del progetto.

3.1 *L'attività di mentoring*

L'attività di mentoring prevede che ogni docente (*mentee*) abbia due mentori con il compito di supportarlo nel percorso di miglioramento della qualità della sua didattica. Il mentee è a sua volta mentore di altri colleghi, si tratta infatti di un'attività tra pari in cui ciascuno è sia mentore sia *mentee*. Questo doppio ruolo consente di acquisire informazioni utili ed input da prospettive differenti, tutte funzionali e convergenti verso il percorso di sviluppo intrapreso.

I mentori, individuati tra tutti i partecipanti al progetto, devono assistere ad almeno due lezioni del *mentee*; per non influenzare la preparazione del docente e la dinamica della lezione il mentee non viene informato della data in cui avrà luogo la visita. I mentori possono recarsi in aula insieme o separatamente, ma è consigliabile che assistano in forma congiunta ad almeno una lezione completa, in modo da confrontarsi rispetto ad una medesima situazione. In sede di visita osservano il comportamento del *mentee*, le modalità di gestione della lezione, l'interazione in aula, il comportamento degli studenti, il contesto di insegnamento e apprendimento e i fattori logistico-strutturali. I mentori non devono essere esperti della disciplina insegnata, poiché non si focalizzano sui contenuti ma sulle modalità di conduzione della lezione. Durante le visite, essi osservano e annotano, ciascuno per proprio conto, i punti salienti dell'intervento, avvalendosi anche di una scheda di osservazione appositamente predisposta per sostenere il processo osservativo. La scheda è uno strumento flessibile, una guida che risulta essere particolarmente utile all'inizio dell'esperienza, quando cioè il mentore non ha ancora acquisito adeguate competenze osservative. Questa è strutturata su 5 sezioni riguardanti gli aspetti specifici da osservare: la prima sezione recupera le informazioni di contesto; la seconda si focalizza sull'articolazione e l'organizzazione della lezione entrando nel merito delle modalità di gestione; la terza approfondisce le caratteristiche della comunicazione del docente; la quarta riguarda



specificamente l'interazione con gli studenti; l'ultima sezione considera l'ambiente di apprendimento, inteso in senso ampio, comprensivo delle questioni logistiche e organizzative. La scheda è stata proposta inizialmente da un gruppo di colleghi psicologi partecipanti al progetto, è stata poi esaminata, discussa tra i membri della comunità del mentoring, modificata e infine adottata.

Nel periodo conclusivo dell'insegnamento considerato, i due mentori concordano con il *mentee* un'ultima visita nella quale conducono da soli un colloquio in aula con gli studenti. In sede di colloquio i mentori si presentano e illustrano alla classe il progetto, evidenziando che ogni docente coinvolto nell'attività di mentoring è motivato dal desiderio di migliorarsi ed è disponibile ad accogliere eventuali critiche costruttive. Questa prima fase è indispensabile per informare e sensibilizzare gli studenti, metterli a proprio agio e prepararli alla fase successiva. L'incontro procede poi sotto forma di un colloquio aperto, in cui i mentori con apposite domande stimolano le risposte degli studenti e le annotano. In fase finale, si conclude ringraziando gli studenti della disponibilità, assicurandoli che i dati e le informazioni da loro fornite saranno positivamente utilizzate per la riflessione sulla didattica impartita dal docente e somministrando un questionario anonimo che i ragazzi compilano seduta stante con il proprio smartphone. Il questionario offre informazioni su aspetti organizzativi e didattici e sull'adeguatezza dell'azione docente. Occorre puntualizzare che l'incontro con gli studenti non è solo l'occasione per parlare delle criticità riguardanti l'attività di insegnamento ma è anche un'opportunità per far emergere problematiche e difficoltà non imputabili in modo specifico all'attività del *mentee*. Non di rado gli studenti infatti denunciano criticità riguardanti l'organizzazione del corso di studio, scarsi collegamenti fra le discipline, problematiche legate alle aule, agli orari delle lezioni e all'articolazione complessiva delle attività didattiche.

Terminata questa fase, i due mentori riflettono separatamente sulle informazioni e sulle impressioni raccolte e compilano una scheda riassuntiva in cui vengono sintetizzati i punti di forza e di debolezza osservati, infine, concordano con il *mentee* un incontro di restituzione. È importante evidenziare che in quest'ultimo incontro si sviluppa una triangolazione fra diversi punti di vista in riferimento alla qualità della didattica del *mentee*, vengono infatti posti a confronto: i punti di vista dei mentori, quello degli studenti raccolto sia a voce sia tramite il questionario e quello del *mentee*. L'incontro è nella sostanza un dialogo partecipato, in cui il *mentee*, avendo scelto di mettersi in gioco, è aperto anche a ricevere critiche costruttive e suggerimenti per il miglioramento. In accordo con il *mentee*, vengono individuate alcune azioni



che egli si impegna a portare avanti l'anno successivo e che verranno riportate come promemoria nella scheda riassuntiva. Per garantire i necessari livelli di continuità nell'azione di mentoring, l'anno seguente almeno uno dei mentori continuerà a seguire il *mentee*.

Occorre precisare che nel processo di mentoring ogni mentore si impegna a garantire l'assoluta riservatezza in merito ai contenuti e alle modalità di realizzazione dell'esperienza: egli potrà parlare dell'azione di mentoring solamente con l'altro mentore, con il *mentee* e con il presidente del Comitato organizzatore, se necessario.

Il mentore, per svolgere adeguatamente il proprio ruolo, deve essere consapevole che egli: non è un esperto della qualità della didattica, quindi non fa diagnosi né prescrivere soluzioni; non è un esperto dei contenuti disciplinari; non è un consulente psicologico. Egli è un collega, un pari, che recupera informazioni (osservazioni in aula, risposte degli studenti, dati documentali e altro) e che opera con un altro mentore come "catalizzatore esterno" per aiutare il *mentee* a riflettere criticamente e costruttivamente sul proprio operato e a intraprendere in forma consapevole un percorso di miglioramento continuo.

Infine, si sottolinea l'importanza del fatto che i mentori operino al plurale, siano cioè due e non uno solo; ciò rende più dialettico il processo di mentoring, consente di acquisire punti di vista diversi, previene l'instaurarsi di rapporti duali non corretti del tipo medico-paziente, ad esempio. Inoltre, il fatto che uno dei due mentori cambi ogni anno a rotazione permette di avere punti di osservazione in parte sempre diversi e più arricchenti.

3.2 *Gli incontri formativi*

Il Comitato organizzatore struttura ogni anno un ciclo di incontri a cui i docenti aderenti al progetto sono invitati a partecipare; è richiesta la partecipazione ad almeno 3 incontri per annualità. I temi affrontati riguardano l'attività di insegnamento e apprendimento ma anche la didattica universitaria in senso ampio e non sempre hanno un carattere spiccatamente metodologico.

Gli incontri formativi, come si è detto, sono svolti spesso da docenti esperti esterni al programma e si concretizzano attraverso una relazione introduttiva stimolo e un successivo momento di confronto tra i partecipanti i quali, sollecitati da quanto ascoltato, condividono dubbi, esperienze, considerazioni che spesso sfociano nella individuazione di prospettive di sviluppo o proposte da realizzare.

I nominativi dei relatori e i temi da essi trattati nel corso degli anni



sono elencati alla pagina <http://www.unipa.it/progetti/progetto-mentore/incontri-di-approfondimento/>. Alcuni incontri di carattere squisitamente tecnico e vengono ripetuti periodicamente per consentire a coloro che partecipano per il primo anno al progetto di poterli seguire.

3.3 *Le strategie per il miglioramento continuo*

Il progetto prevede degli incontri annuali di valutazione e verifica fra tutti coloro che hanno aderito al progetto, durante i quali sono emerse criticità e proposte di miglioramento che hanno permesso, di anno in anno, di introdurre piccole ma significative innovazioni. Dall'anno accademico 2018-2019, sono state avviate alcune novità importanti, due in particolare: la figura del mentore senior; l'organizzazione di una serie di incontri di formazione per i docenti più giovani a cui si farà cenno fra poco.

Il mentore senior è un docente che:

- ha un'esperienza pluriennale di partecipazione al programma;
- ha dato prova di aver condotto un importante lavoro critico di revisione e miglioramento della propria attività di insegnamento;
- ha svolto in modo particolarmente efficace l'attività di mentore;
- è disposto a partecipare ad ulteriori incontri specifici di formazione oltre a quelli di routine.

Il mentore senior ha il compito di verificare il puntuale svolgimento delle azioni previste dal progetto, di risolvere eventuali criticità, di venire in aiuto ai mentori nel caso in cui si dovessero verificare situazioni problematiche o conflittuali.

L'inserimento della figura del mentore senior si è reso necessario nel momento in cui il progetto - divenuto di ateneo - ha visto aumentare notevolmente il numero dei partecipanti ed è emersa l'esigenza di mettere a punto un sistema di monitoraggio permanente dei processi di mentoring e di supporto alle attività svolte dai mentori.

Per rendere il progetto più efficace, soprattutto per coloro che non hanno ancora strutturato in modo solido un proprio metodo di insegnamento, è stata predisposta un'attività di formazione specificamente rivolta a docenti con limitata esperienza didattica. Questi incontri formativi sviluppano tematiche fondamentali e servono per stimolare una prima riflessione rispetto alla propria pratica docente. In essi, si pongono le premesse per ulteriori approfondimenti proposti in successivi incontri condotti da docenti specialisti (psicologi, pedago-



gisti, esperti nella comunicazione...) o con rilevante e provata esperienza.

4. Gli esiti nell'esperienza

Gli esiti del progetto mentori sono evidenziabili in particolare attraverso due strumenti: una scheda di monitoraggio proposta ai docenti in fase di avvio dell'esperienza e un questionario finale di gradimento.

La scheda viene sottoposta ai docenti che aderiscono al progetto mentore nel corso degli anni. Al suo interno il Comitato di coordinamento riporta, di volta in volta, i nominativi del mentee, dei mentori e del mentore Senior di riferimento; ogni mentee deve poi aggiungere i dati personali e le informazioni sociografiche e di contesto necessarie per l'organizzazione e l'avvio delle attività di mentoring; i mentori sono chiamati a inserire le informazioni che li riguardano e quelle relative al processo di mentoring (date prima visita, seconda visita, incontro con gli studenti, ...). Nella scheda, inoltre, si annota se il docente ha partecipato alla riunione di presentazione organizzata ad inizio d'anno e se ha compilato il modulo di riservatezza con cui si impegna a mantenere il più stretto riserbo su quanto emergerà durante l'attività di mentoring.

La scheda, così composta, fornisce informazioni fondamentali per il monitoraggio annuale di tutte le attività di progetto.

Dall'analisi dei dati sono particolarmente evidenti fra gli altri, due trend di sviluppo (Fig. 1).

Un aumento considerevole negli anni del numero dei partecipanti. In effetti, dai 13 docenti del primo anno (2013-2014) si è giunti agli 80 docenti del 2018-2019.

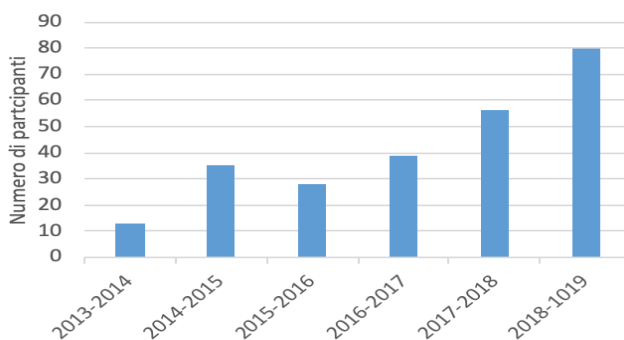


Fig. 1: Trend di sviluppo.

Una estensione rilevante delle aree scientifiche implicate (Fig. 2). Nel 2015-2016 era presente in forma quasi esclusiva l'area di ingegneria, mentre attualmente compaiono quasi tutte le aree dell'ateneo e ciò ha reso il contesto sempre più interdisciplinare, le interazioni più ampie e il lavoro più costruttivo.

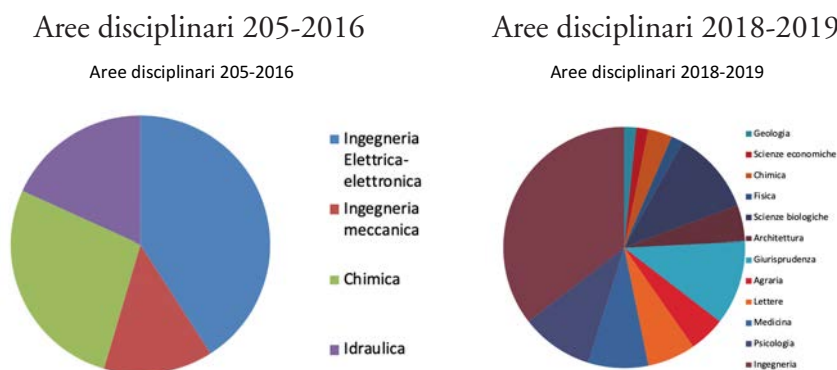


Fig. 2: Aree scientifiche implicate.



Dai dati emerge che nel 2017-18 sono state effettuate 120 visite in aula, corrispondenti al 100% delle visite previste, e il 92% dei partecipanti ha ricevuto la visita finale che prevede l'incontro con gli studenti, confermandosi così un'adesione al progetto continua e partecipe.

Al fine di avere informazioni circa la soddisfazione dei partecipanti e l'efficacia del progetto, al termine dell'anno accademico 2017-2018, è stato somministrato on line un breve questionario, costituito da 5 domande strutturate su scala likert a 4 livelli (liv. 4 "sì" – liv. 3 "più sì che no" – liv. 2 "più no che sì" – liv. 1 "no"), a cui ha risposto il 75% dei docenti implicati. Dai dati conseguiti emerge che i partecipanti esprimono un apprezzamento rilevante rispetto al comportamento dei mentori. Alla domanda "I mentori sono stati garbati e professionali?", il 97% dei rispondenti si posiziona al livello 4. Anche il contributo offerto dai mentori per migliorare la didattica appare estremamente positivo, infatti alla domanda "Ritieni che i consigli ricevuti dai mentori siano utili per migliorare la qualità della tua didattica?", i docenti si posizionano per l'81% al livello 4 e per il 19% al livello 3. I partecipanti, inoltre, hanno evidenziato un elevato grado di soddisfazione per gli incontri di approfondimento e per il workshop residenziale di tre giorni tenuto nel settembre 2018. In particolare, alla domanda "Ritieni che gli incontri di approfondimento siano stati utili", l'80% ha risposto decisamente sì e il 20% più sì che no.

Da un focus group condotto nell'aprile del 2019 sulle prospettive di sviluppo del progetto, emerge che la soddisfazione sembra essere legata sia alla percezione del miglioramento effettivo nell'azione di insegnamento, sia alle attese verso un ulteriore avanzamento della qualità della propria didattica. Spicca inoltre l'apprezzamento del modello focalizzato sulla doppia assunzione di ruolo (mentore e *mentee*). In particolare, l'osservazione della didattica dei colleghi con l'ottica di rilevare punti di forza e di debolezza è risultata fortemente motivante e formativa grazie allo strutturarsi di *inner feedback* (Nicol, 2010; 2019) che favoriscono mutamenti nelle pratiche didattiche e nello stile di insegnamento.

Sono infine da rilevare alcuni esiti conseguiti dal progetto nel rapporto con la realtà esterna. Un primo risultato a livello di ateneo è la percezione che esso sia un'importante occasione di miglioramento della didattica, come attestato in varie discussioni in Senato Accademico e rilevato in più occasioni dal rettore. Il progetto, in sede di accreditamento periodico, è stato classificato come una buona pratica dalla Commissione Esperti di Valutazione (CEV) dell'Anvur. Su invito, il progetto è stato presentato al convegno GEO-CRUI di Bari del 2018 e alle Università di Roma La Sapienza e di Catania, stimolando in queste sedi l'avvio di iniziative analoghe⁴.



5. Riflessioni conclusive

Il progetto “Mentori per la didattica” si colloca come esperienza pilota nel panorama italiano della Faculty development e si caratterizza come un percorso di ricerca-azione che valorizza l'uso progressivo di strumenti di rilevazione, il ricorso permanente alla riflessione (Moon, 2013) condotta dai partecipanti sui contesti reali e la presenza di supporti formativi come stimolo per la revisione delle proprie pratiche di insegnamento. Esso si pone in sintonia con i modelli che si rifanno al *peer mentoring* e tra gli elementi di forza possiamo sicuramente annoverare il doppio ruolo di mentore e mentee, l'azione di apprendimento nella comunità professionale (DuFour, 2004), l'eterogeneità dei partecipanti e il dialogo multidisciplinare. Quest'ultimo, in particolare, rende lo scambio di opinioni, informazioni e conoscenze particolarmente stimolante e proficuo ed è, nello specifico dell'insegnamento

4 Dal 2018 è in sperimentazione presso l'ateneo di Catania il progetto “Co-mentoring” che coinvolge un gruppo di docenti afferenti a varie aree disciplinari.

universitario, del tutto nuovo per il contesto italiano. Il modello e le dinamiche di mentoring, peraltro giudicati positivamente e molto apprezzati dai partecipanti, hanno sostenuto nei docenti coinvolti lo sviluppo di uno spirito critico-riflessivo rispetto al proprio metodo didattico e alle pratiche di insegnamento e apprendimento. Il rapporto con i pari e il coinvolgimento dei discenti stimola l'autocritica e predispone un contesto particolarmente favorevole per una evoluzione convergente di docenti e allievi verso importanti risultati di qualificazione della didattica universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 89(1), 127.
- Bonwell, C. G., & Eisen, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (pp. 7-31). *Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education*.
- Bova, B. (2000). Mentoring revisited: The Black woman's experience. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 5-16.
- Boyle, P., & Boice, B. (1998). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157-179.
- Coggi, C. & Ricchiardi P. (2018). Sviluppare un insegnamento efficace in Università. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38.
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134.
- Cortese C. (2000). Mentoring e formazione, *FOR- Rivista per la formazione*, 33, 21-56.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 2004(97), 5-23.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult education quarterly*, 50(3), 197-211.
- De Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283.
- Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2012). A review of developmental networks: Incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management*, 38(1), 210-242.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ higher education brief*, 2(4), 1-5.



- Felisatti, E. (2016). Modelli e strategie per la formazione del docente universitario. In Rivoltella P.C., Felisatti E., Di Nubila R.D., Notti A.M., Marijotta U. (Eds.), *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione. Saggi in onore di Luciano Galliani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 137-153.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (Eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area. *European University Association*.
- Girves, J. E., Zepeda, Y., & Gwathmey, J. K. (2005). Mentoring in a post affirmative action world. *Journal of Social Issues*, 61(3), 449-479.
- Hetty van Emmerik, I. J. (2004). The more you can get the better: Mentoring constellations and intrinsic career success. *Career development international*, 9(6), 578-594.
- Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of management Journal*, 28(1), 110-132.
- Lotti, A. (2018). From needs' analysis to Community of Practice about Teaching and Learning in HE: the University of Genoa's experience. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), p. 248-255.
- Lumpkin, A. (2011, October). A model for mentoring university faculty. In *The Educational Forum* (Vol. 75, No. 4, pp. 357-368). Taylor & Francis Group.
- Mezirov J. & Taylor, E. (Eds). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco. 2009.
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.
- Nicol D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp. 501-517.
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Education Research*, 71-84.
- Nigris, E. (2018). Apprendere per insegnare: il progetto pilota di formazione didattica ai docenti dell'Università Bicocca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 53-66.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.

- QUARC_Docente (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria*. Estratto da: http://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/qualificazione-e-riconoscimento-delle-competenze-didattiche-del-docente-nel-sistema-universitario-quarc_docente/.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of applied psychology*, 84(4), 529.
- Rees, A., & Shaw, K. (2014). Peer mentoring communities of practice for early and mid-career faculty: Broad benefits from a research-oriented female peer mentoring group. *The journal of faculty development*, 28(2), 5-17.
- Reimers, C. (2014). *Mentoring Best Practices: A Handbook*. State University of New York. Estratto da: <http://www.albany.edu/academics/mentoring-best.practices.toc.shtml>.
- Richlin, L., & Cox, M. D. (2004). Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 2004(97), 127-135.
- Serbati, A., Felisatti, E., Da Re, L., & Tabacco, A. (2018). Qualifying faculty teaching competences. The pilot experience at Politecnico di Torino. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 39-52.
- Sorcinelli, M. D., & Yun, J. (2007). From mentor to mentoring networks: Mentoring in the new academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(6), 58-61.
- Sorcinelli, M. D., & Yun, J. H. (2015). Finding a mentor. *Thought & Action*, 2011, 2008-2010.
- Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. *European University Association*.
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of vocational behavior*, 68(2), 292-307.
- Wunsch, M. A. (1994). *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions* (No. 57). Jossey-Bass Inc Pub.
- Yun, J. H., Baldi, B., & Sorcinelli, M. D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative Higher Education*, 41(5), 441-451.
- Zellers, D. F., Howard, V. M., & Barcic, M. A. (2008). Faculty mentoring programs: Reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of educational research*, 78(3), 552-588.

