

## Il Peer Mentoring per costruire una comunità di docenti e promuovere l'innovazione nella didattica universitaria: il progetto PM\_UniTo

### Peer Mentoring to foster a Faculty Community and promote innovation in university teaching: the PM\_UniTo project

**Emanuela M. Torre**

Università di Torino, Turin (Italy)

**Federica Emanuel**

Università eCampus (Italy)

**Ettore Felisatti**

Università di Padova, Padua (Italy)



#### Double blind peer review

**Citation:** Torre, E. M., Emanuel, F., & Felisatti, E. (2025). Il Peer Mentoring per costruire una comunità di docenti e promuovere l'innovazione nella didattica universitaria: il progetto PM\_UniTo. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 109-121 <https://doi.org/10.7346/sird-012025-p109>

**Copyright:** © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** March 14, 2025

**Accepted:** May 14, 2024

**Published:** June 30, 2025

**Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744**

<https://doi10.7346/sird-012025-p109>

#### Abstract

Mentoring in Higher Education is a well-established practice internationally, with various models of implementation. Among these, peer mentoring emerges as a particularly effective strategy for fostering dialogue among faculty members, facilitating the exchange of innovative teaching practices, and enhancing pedagogical skills. The Peer Mentoring for Innovation and Excellence in Learning and Teaching (PM\_UniTo) project was launched by the Teaching and Learning Center at the University of Turin in 2024 and included three key phases: initial faculty training (N = 18), model experimentation, and implementation. The programme comprised theoretical and practical training activities, classroom observation, engagement with the student community, and guided supervision sessions, supported by pre- and post-intervention assessment tools. The results indicate a high level of satisfaction among participants, an increased awareness of the mentor's role, and the consolidation of an academic community focused on reflection and teaching innovation. From the students' perspective, peer mentoring has been recognised as an opportunity to enhance teaching quality and strengthen dialogue between faculty and students. The PM\_UniTo project thus represents an innovative model for professional development, aimed at institutionalising collaborative mentoring practices and fostering a teaching culture based on dialogue and continuous improvement.

**Keywords:** Peer mentoring, Teaching Innovation, Faculty Community, Faculty Development.

#### Riassunto

Il mentoring in Higher Education rappresenta una pratica consolidata a livello internazionale, con diversi modelli di implementazione. Tra questi, il peer mentoring si configura come una strategia particolarmente efficace per promuovere il confronto tra docenti, favorendo la condivisione di pratiche didattiche innovative e lo sviluppo di competenze pedagogiche. Il progetto Peer Mentoring for Innovation and Excellence in Learning and Teaching (PM\_UniTo), è stato avviato dal Teaching and Learning Center dell'Università di Torino nel 2024, e ha previsto: formazione iniziale dei docenti (N = 18), sperimentazione del modello e implementazione. Il percorso ha incluso attività formative teorico-pratiche, osservazione in aula e confronto con la comunità studentesca, momenti di supervisione guidata, supportati da strumenti di valutazione pre e post intervento. I risultati evidenziano un'elevata soddisfazione tra i partecipanti, un'accresciuta consapevolezza del ruolo di mentore e il consolidamento di una comunità accademica orientata alla riflessione e all'innovazione didattica. Dal punto di vista degli studenti, il peer mentoring è stato riconosciuto come un'opportunità per migliorare la qualità dell'insegnamento e rafforzare il dialogo. Il progetto PM\_UniTo si configura, dunque, come un modello innovativo di sviluppo professionale, finalizzato a istituzionalizzare pratiche di mentoring collaborativo e a promuovere una cultura dell'insegnamento basata sul confronto e sul miglioramento continuo.

**Parole chiave:** Peer mentoring, innovazione didattica, comunità di docenti, Faculty Development.

#### Credit author statement

Il presente contributo è l'esito del lavoro condiviso e integrato fra tutti gli autori. Nello specifico, possono essere attribuiti a Emanuela M. Torre i par. 2, 4.1, 5.3 e 6; a Ettore Felisatti i par. 1 e 3; a Federica Emanuel i par. 4.2, 5.1, 5.2.

## 1. Il Faculty Mentoring

Nella realtà accademica il mentoring per la docenza è una realtà presente e attiva ma non adeguatamente considerata in tutti i contesti nazionali. Come pratica informale è diffusa soprattutto nel percorso iniziale di preparazione dei giovani ricercatori, quando spontaneamente i colleghi esperti si mettono a disposizione del neofita per accompagnarlo, orientarlo e supportarlo durante il processo di crescita professionale e personale; come pratica formale, istituzionalmente definita, è presente a livello internazionale, soprattutto nelle università statunitensi, del Regno Unito e nel mondo anglosassone in generale, ma il grado di implementazione si va gradualmente ampliando anche in altre realtà europee, asiatiche e sudamericane.

Nella sua forma basilare, il mentoring si struttura quando un docente con più esperienza (*mentore*) propone ad un docente con meno esperienza (*mentee*) un rapporto simile a quello adottato da Mentore nei confronti di Telemaco che viene descritto da Omero nell'Odissea, in cui l'esperto offre le sue *expertise* e il suo sapere professionale a sostegno del neofita per agevolare i suoi processi di sviluppo (Boyle & Boice, 1998). Oggi il termine mentoring, pur comprendendo una simile accezione, sta assumendo connotati ampi e variegati. I territori di implementazione vengono ampliati con approcci olistici alla professionalità docente che puntano non solo alla qualificazione di competenze di ricerca e didattica per una progressione di carriera (DeCastro et al., 2014), ma anche di leadership e governance in vista di un esercizio efficace di ruolo nella gestione e nell'organizzazione del sistema (Burke & McKeen, 1997; Darwin, 2000; Jackson et al., 2003). Parallelamente, si sviluppano modelli a diversi livelli di formalizzazione che amplificano e modulano gli interventi valorizzando al massimo le dinamiche e le strategie di supporto (Sorcinelli, & Yun, 2007; Lumpkin, 2011; Yun, Baldi & Sorcinelli, 2016).

In letteratura si evidenziano alcuni importanti modelli di mentoring:

- *One-to one mentoring*, si fonda su una relazione duale altamente personalizzata, spesso duratura nel tempo, dove la diversità di esperienza identifica diversità di potere e di ruolo (Boyle & Boice, 1998; Higgins & Thomas, 2001; Mullen & Klimaitis, 2021).
- *Peer mentoring*, procede su un rapporto paritario e simmetrico fra i partecipanti, con riconoscimento reciproco di status e posizione fra mentore e mentee; viene sviluppato con modalità diverse che possono avvalersi di modelli individuali o collettivi a seconda del contesto e delle scelte progettuali (Le Cornu, 2005; Zibold et al., 2021).
- *Team mentoring*, in cui più mentori lavorano con un singolo mentee. La relazione si focalizza sul raggiungimento dell'obiettivo stabilito e si avvale del gruppo di mentori che offrono guida, risorse e feedback al lavoro del mentee che a sua volta è responsabile del progetto e del proprio apprendimento (de Janasz & Sullivan, 2004; Rees & Shaw, 2014; Farid et al., 2022).
- *Group mentoring*, un modello in cui un mentore opera contemporaneamente con più mentee che hanno obiettivi comuni o simili e si punta alla costruzione condivisa di idee e di conoscenza. Necessita di competenze di mentoring nella gestione del gruppo in cui servono livelli adeguati di fiducia e apertura reciproca.
- *Reverse mentoring*, il ruolo di mentore viene assunto da un docente junior con maggiore *expertise* in certe aree, che opera con un mentee senior guidandolo verso l'acquisizione di nuove competenze, quali ad esempio quelle tecnologiche, favorisce la comprensione intergenerazionale e rimuove barriere di status (Chen, 2013; Chaudhuri et al., 2021).
- *E-mentoring*, prevede una comunicazione tramite internet, svolta prevalentemente con modalità uno-a-uno, si possono programmare anche incontri in presenza a livello iniziale o periodico, richiede adeguate competenze tecnologiche e presuppone auto-motivazione a garanzia di comunicazioni regolari ed efficaci.
- *Collective mentoring*, in cui prendono corpo dimensioni multiple di mentoring all'interno delle quali il mentee può accedere a più relazioni e con più mentori, inserito quindi in un processo di condivisione e di disseminazione delle pratiche e delle esperienze condotte in un'ottica collettiva, di rete e di comunità (Yanow, 2020).

In tutti i modelli riportati, la crescita dei partecipanti è diffusa e reciproca, indipendentemente dal ruolo ricoperto, si evidenzia in particolare una maggiore soddisfazione personale (DeCastro et al., 2014), un generale benessere e successo accademico (Feldman et al., 2010; Garman et al., 2010); nei neoassunti l'azione di mentoring agevola l'inserimento all'interno dei contesti accademici e facilita la transizione al ruolo di docente.

## 2. Il modello di Faculty Development dell'Ateneo torinese e l'avvio del progetto di mentoring

L'Ateneo di Torino ha costituito nel 2022 il proprio Teaching and Learning Center (TLC)<sup>1</sup>. Le attività del Centro sono orientate, in linea con le principali istanze europee (EHEA, 2020), a sostenere e promuovere le esperienze di innovazione didattica, anche nella prospettiva del *lifelong learning*, in coerenza con l'evoluzione progressiva dell'ambiente di insegnamento/apprendimento, e a valorizzare lo sviluppo professionale dei docenti attraverso attività di formazione partecipative che ne favoriscano il coinvolgimento collegiale e cooperativo.

A tale scopo il TLC torinese propone percorsi di Faculty Development su più livelli: percorsi formativi indirizzati ai ricercatori neoassunti (IRIDI Start), che hanno lo scopo di accompagnare i giovani docenti nell'acquisizione di competenze nella didattica e nella valutazione (Coggi, 2019); percorsi dedicati ai docenti più esperti (IRIDI Advanced) per l'approfondimento di temi di interesse condiviso e una proposta formativa rivolta ai docenti a contratto e ai docenti reclutati dal SSN (IRIDI to teach), finalizzata ad avvicinare professionisti chiamati anche a svolgere attività di insegnamento in contesto universitario a modalità didattiche e valutative meno tradizionali. I partecipanti a tali percorsi afferiscono volutamente ad ambiti disciplinari differenti, proprio per favorire il confronto e la condivisione di esperienze. A tale impianto si affiancano iniziative volte a facilitare l'emergere di proposte didattiche innovative, che coinvolgono in un lavoro comune docenti, personale tecnico e studenti (Emanuel et al., 2024).

La valutazione condotta sui percorsi di Faculty Development attivati nell'Ateneo ha messo in evidenza alcuni elementi di miglioramento possibile, che riguardano in particolare le modalità di erogazione della formazione, che i partecipanti vorrebbero eminentemente partecipativa, e l'accompagnamento successivo, che dovrebbe prevedere occasioni formative caratterizzate da uno scambio più diretto e, in parte, informale tra colleghi (Emanuel & Torre, 2025). In risposta a tali istanze si è dunque inteso avviare e sperimentare un percorso di mentoring, di seguito presentato, che ha coinvolto un primo gruppo di mentori in attività di formazione personale e nell'elaborazione di un modello adattato alle specificità dell'Ateneo.

## 3. Il Peer Mentoring for Innovation and Excellence in Learning and Teaching (PM\_UniTo) dell'Università di Torino

Nel contesto italiano sono presenti alcune importanti esperienze di mentoring realizzate in particolare nell'ultimo quinquennio. Il loro sviluppo procede da una matrice iniziale che ha come esperienza base il percorso "Mentori per la didattica", nato in Italia nel 2013, avviato in forma spontanea da alcuni docenti dell'Università degli Studi di Palermo (Cannarozzo et al., 2019; Felisatti et al., 2019; Bonelli et al., in press) e in seguito riconosciuta dall'ateneo come buona pratica. Da questa prima esperienza prendono le mosse vari altri progetti: "Comunità di mentoring" presso l'Università di Catania (2018), "Mentoring Polito Project" nel Politecnico di Torino (2021), "Progetto Comunità di Mentori" presso l'Università di Pisa (2022), "Comunità di Peer Mentoring in UniPegaso" presso l'Università Telematica Pegaso (2023), "Peer Mentoring for Innovation and Excellence in Learning and Teaching" presso l'Università di Torino (2024), "Teacher Peer Mentoring" nell'Università di Trento (2025).

Tutti i progetti, pur avendo aspetti peculiari derivanti dalle specificità dei contesti di riferimento, concorrono nell'identificare un modello comune italiano i cui fattori identitari sono:

1 <https://www.teachingandlearningcenter.unito.it/it>

- presenza e impulso a livello istituzionale;
- rapporto paritario fra mentori e mentee (*peer-mentoring*);
- centratura su didattica e innovazione;
- accesso volontario dei partecipanti;
- formazione iniziale dei mentori;
- centralità attribuita al mentee;
- assenza totale di valutazioni di controllo della qualità del mentee;
- sviluppo di feedback di miglioramento continuo;
- creazione di comunità di mentori;
- ricerca e valutazione continua e permanente.

Il progetto *Peer Mentoring for Innovation and Excellence in Learning and Teaching* dell'Università di Torino (PM\_UniTO), promosso dalla governance di Ateneo e coordinato dal Teaching and Learning Center, riconosce questi fattori identitari e si sviluppa attraverso tre fasi fondamentali:

- *Prima fase di formazione* dei mentori, di cui si parlerà in seguito, organizzata con modalità di apprendimento attivo, riflessivo ed esperienziale.
- *Seconda fase di sperimentazione* a livello di ateneo in cui i mentori formati iniziano a sperimentare sul campo il modello di mentoring elaborato, per definirlo e ottimizzarlo all'interno di un processo di ricerca-azione.
- *Terza fase di implementazione* diffusa nell'ateneo del modello ottimale elaborato durante la sperimentazione della fase precedente.

Nell'insieme è un percorso offerto ai docenti strutturati, i quali decidono spontaneamente di aderire alla fase formativa avanzata dal TLC tramite call pubblica. Nel suo complesso, la proposta di formazione prevede lo sviluppo di un percorso articolato nel modo seguente:

- *Seminario informativo-motivazionale*, durante il quale viene presentato il mentoring nelle sue dimensioni nazionali e internazionali, viene illustrato il progetto nelle intenzioni dell'ateneo, la fase di formazione negli aspetti culturali, pedagogici, metodologici e organizzativo-gestionali.
- *Candidatura pubblica* tramite call in cui si chiede agli aspiranti di presentare una lettera motivazionale, un curriculum didattico in cui indicare, tra le altre, la formazione alla didattica, le esperienze innovative realizzate e le evidenze di qualità concretizzate in campo didattico.
- *Selezione dei docenti*, condotta sulla base dei parametri stabiliti, ai selezionati viene proposto un questionario iniziale di autovalutazione ex ante, che verrà in seguito ripresentato nella fase ex post, al termine della supervisione.
- *Formazione d'aula* sviluppata in forma modulare attraverso interventi frontali e workshop in cui sono stati affrontati: gli obiettivi specifici a livello di conoscenza dei modelli di mentoring, le competenze e le modalità di esercizio di ruolo in qualità di mentore e di mentee, le strategie di accompagnamento e di supporto, le azioni e i processi di *peer observation*, i percorsi e gli strumenti di mentoring, con la definizione operativa delle Unità di Mentoring (UM) coinvolte nella successiva formazione esperienziale; al termine del percorso, viene proposto ai partecipanti un questionario di valutazione dell'esperienza formativa realizzata.
- *Formazione esperienziale* in cui ogni partecipante, inserito in una UM di 3 o 4 docenti, svolge in forma reciproca esperienze dirette con assunzione attiva di ruolo come mentore negli insegnamenti dei colleghi e come mentee nei propri insegnamenti.
- *Supervisione*, condotta da un esperto esterno con ogni singola UM, durante la quale si riflette sull'esperienza realizzata, rispetto alle rappresentazioni e alle modalità individuali e collettive di assunzione dei ruoli, alle dinamiche interne alle UM e alle criticità del modello di mentoring adottato; a conclusione viene somministrato un questionario di valutazione dell'esperienza.
- *Follow up e valutazione finale*, in cui si procede ad una analisi dei dati e delle evidenze emerse attraverso le somministrazioni precedenti e alla definizione del modello di mentoring da adottare nella fase successiva di sperimentazione sul campo.

Il progetto dell'Università di Torino si colloca all'interno del modello nazionale con alcune specificità che vanno qui opportunamente rimarcate. Sono da evidenziare il clima di benessere e di positività fra pari instaurato nella comunità dei mentori, collegato al desiderio attivo di sviluppare efficaci competenze di supporto all'innovazione. Particolare cura è destinata a garanzia di un'etica degli interventi di mentoring fondata sul riconoscimento dello spazio identitario e dei diritti del mentee (Johnson, Jensen, Sera & Cimbora, 2018) e sulla costruzione di feedback migliorativi che escludono valutazioni di giudizio e di controllo. Va inoltre rimarcata l'azione condotta e negoziata a livello di comunità di mentori (Budge, 2006; Darwin & Palmer, 2009) con l'elaborazione di un percorso sperimentale, sottoposto a monitoraggio, riflessione e ricerca, collegato ad uno sviluppo graduale del progetto (Wasburn & LaLopa, 2003; Felisatti et al., 2022).

## 4. La ricerca: materiali e metodi

### 4.1 Partecipanti e percorso attuato

La sperimentazione iniziale del percorso PM\_UniTo si è avviata lungo il primo semestre dell'anno accademico 2024-2025, sotto la supervisione scientifica dell'Associazione Asduni. I partecipanti, reclutati tramite Call, sono 18 docenti dell'Ateneo torinese, 11 uomini e 7 donne, appartenenti a 11 diversi Dipartimenti. Rispetto al ruolo accademico, 12 sono docenti di II fascia, 2 sono docenti di I fascia, 2 ricercatori/trici universitari/e e 2 ricercatori/trici a tempo determinato. La maggior parte del personale docente coinvolto (12 partecipanti) dichiara una esperienza di insegnamento di oltre 10 anni, 4 docenti tra 5 e 10 anni e 2 docenti insegnano da meno di 5 anni. Tra gli iscritti, 16 hanno già seguito i percorsi di Faculty Development offerti dall'ateneo.

Particolarmente interessanti sono le motivazioni addotte dai partecipanti in fase di candidatura. L'analisi delle lettere motivazionali presentate evidenzia quattro principali fattori che spingono i futuri mentori a proporsi, in maniera relativamente omogenea. La motivazione principale riguarda il desiderio di migliorare la qualità della didattica attraverso l'innovazione (15 lettere su 18), con riferimento specifico al superamento di modelli tradizionali di insegnamento, anche grazie alla sperimentazione di nuove metodologie e strategie didattiche e alla creazione di un ambiente di apprendimento più coinvolgente. Molti docenti auspicano un maggiore confronto con i colleghi (14 su 18), evidenziando la difficoltà di lavorare in solitudine nella progettazione didattica e ritenendo importante costruire maggiori occasioni di confronto, anche nella prospettiva dello sviluppo di una comunità di pratica. Il mentoring è visto, inoltre, come un'importante occasione di formazione continua, utile alla crescita professionale e personale (13 su 18). Infine, alcuni docenti vedono nel mentoring, una volta divenuto pratica istituzionale, uno strumento strategico per migliorare le politiche accademiche e i processi di governance universitaria (6 su 18).

I docenti hanno partecipato alla formazione d'aula (18 ore), e sono stati quindi suddivisi in 5 Unità di Mentoring costituite da 3 o 4 soggetti, equamente distribuiti in base al genere e al Dipartimento di appartenenza per condurre la formazione esperienziale accompagnata dalla supervisione. La formazione d'aula, in presenza, si è svolta in giornate consecutive di lavoro con modalità attive e laboratoriali e si è concentrata sui seguenti temi:

- costruzione della comunità di mentori;
- condivisione del modello di mentoring;
- figure (mentore e mentee) funzioni ed esercizio di ruolo nel mentoring;
- percorsi e strumenti del mentoring;
- riflessione sui ruoli esercitati e sul lavoro nelle Unità di mentoring.

Nella formazione sul campo, ciascun partecipante ha sperimentato sia come mentore sia come mentee il processo di accompagnamento: condivisione preliminare di dati, informazioni ed evidenza (ad esempio attraverso il syllabus, le opinioni degli studenti...) tra mentore e mentee; elaborazione del progetto individuale di mentoring, analisi della situazione (osservazione in aula, rilevazione delle opinioni degli studenti presenti), discussione degli esiti e progettazione.



## 4.2 Strumenti

Il percorso PM\_UniTo è stato accompagnato da strumenti di ricerca che hanno permesso di monitorare l'andamento delle diverse fasi e di raccogliere dati utili per i successivi sviluppi del progetto.

La formazione d'aula iniziale è stata valutata attraverso un questionario di gradimento (item su scala Likert a 5 punti), somministrato attraverso Google Form al termine del modulo formativo che indagava i seguenti aspetti:

- azione formativa e risorse utilizzate (6 item)
- aspetti di processo (3 item)
- organizzazione (3 item)
- intenzione di trasferimento (3 item)
- esiti (3 item)
- aspettative e soddisfazione personale (4 item).

Per rilevare la capacità del progetto PM\_UniTo di promuovere nei partecipanti l'assunzione competente del ruolo di mentore, si è inteso approfondire dinamiche e aspettative dei partecipanti riguardo all'esperienza di mentoring e alla sua funzione. A tale scopo è stato proposto un questionario *ex ante*, prima dell'avvio della formazione iniziale, ed è stato poi risomministrato *ex post*, a conclusione del progetto. I dati iniziali e finali sono stati comparati al fine di rilevare eventuali cambiamenti, auspicando un maggiore avvicinamento a percezioni coerenti con il ruolo di mentore.

Lo strumento utilizzato prende in esame le seguenti dimensioni:

1. *Azioni* che l'attività di mentoring si pensa richieda (*ex ante*) e ha richiesto (*ex post*): 13 item su scala di accordo 1-5.
2. *Aspettative iniziali* sul percorso di mentoring ed *esperienza* effettiva: 12 item su scala di accordo 1-5.
3. *Immagini* collegate alla figura di mentore: 15 item su scala di accordo 1-5.

I docenti rispondenti sono stati identificati con un codice univoco anonimo, il *match* tra pre e post è stato possibile per tutti i 18 partecipanti.

Nel corso delle osservazioni in aula si sono anche raccolte le opinioni degli studenti presenti in merito alla didattica del docente osservato (5 item su scala di accordo 1-5), per consentire ai mentori di triangolare i dati derivanti dall'osservazione diretta e dalla documentazione, ai fini della condivisione con il mentee e della conseguente riflessione e riprogettazione personale. È inoltre stata rilevata, elemento di interesse per questo contributo, la percezione delle funzioni e dell'utilità del progetto di mentoring nel suo complesso (5 item sulle funzioni del mentoring e 3 item sui possibili destinatari dei percorsi, su scala di accordo 1-5), per accogliere la voce degli studenti nella progettazione del modello di mentoring da proporre all'Ate-neo.

Di seguito sono presentati i principali risultati rispetto all'efficacia percepita della formazione d'aula; ai comportamenti ritenuti importanti nel mentoring, alle immagini relative al ruolo di mentore e all'esperienza vissuta; alle opinioni degli studenti sul progetto.

## 5. Risultati

### 5.1 Esiti della formazione

L'analisi dei risultati relativi alla formazione iniziale evidenzia un livello complessivamente positivo di soddisfazione da parte dei partecipanti, sia dal punto di vista dei contenuti formativi, sia dal punto di vista organizzativo. La formazione è stata valutata come soddisfacente ( $M = 4,61$ ) e interessante ( $M = 4,67$ ) e ha risposto in maniera adeguata alle aspettative dei corsisti ( $M = 4,5$ ). Le attività proposte e le metodologie utilizzate sono risultate efficaci ( $M = 4,28$ ) e hanno facilitato l'apprendimento ( $M = 4,44$ ); i contenuti

sono stati giudicati di elevata qualità ( $M = 4,61$ ) e i formatori si sono dimostrati competenti ( $M = 4,94$ ) e capaci di presentare efficacemente le tematiche oggetto del percorso formativo ( $M = 4,67$ ).

L'interazione durante gli incontri è stata valutata stimolante ( $M = 4,89$ ), ha portato a occasioni di scambio e confronto con gli altri partecipanti ( $M = 4,78$ ) e il clima è stato collaborativo ( $M = 5$ ) e ha dunque favorito la costruzione di una comunità tra colleghi/e ( $M = 4,89$ ), aspetto ritenuto strategico ai fini della successiva implementazione del modello di mentoring proposto.

In relazione alla formazione all'esperienza di mentori (Fig. 1), emerge come il percorso formativo abbia permesso di migliorare le conoscenze sul tema ( $M = 4,67$ ) e stimolare la riflessione ( $M = 4,67$ ), sostenendo la motivazione in vista della sperimentazione che è stata successivamente avviata ( $M = 4,44$ ). La formazione iniziale ha permesso ai partecipanti di conoscere e approfondire il tema del mentoring e il modello proposto, sostenendo la motivazione ( $M = 4,83$ ) e l'azione ( $M = 4,67$ ) nelle successive fasi di sperimentazione. Inoltre, ha permesso di avviare la collaborazione all'interno del gruppo ( $M = 4,89$ ).

In conclusione, i risultati emersi evidenziano l'efficacia della formazione iniziale nel fornire ai partecipanti conoscenze e strumenti per l'implementazione del modello di mentoring. La qualità dei contenuti, la competenza dei formatori e l'interazione collaborativa tra i corsisti hanno contribuito a creare un ambiente stimolante e favorevole all'apprendimento. La formazione ha avuto un impatto positivo non solo sulle competenze individuali, ma anche sulla costruzione di una comunità professionale coesa e orientata alla collaborazione.

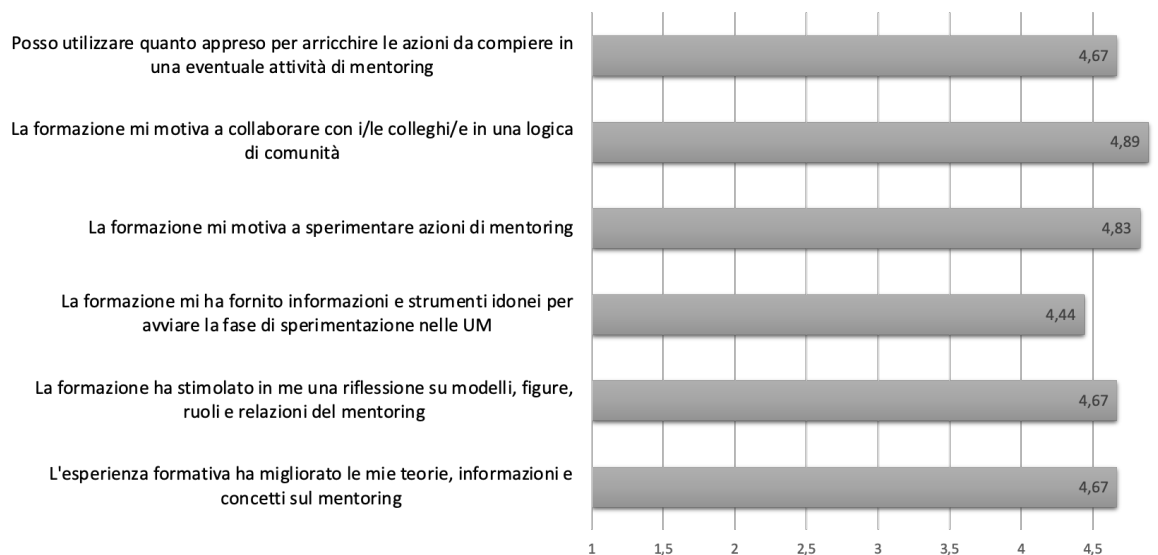


Fig. 1: La formazione all'esperienza di mentoring

## 5.2 Esiti iniziali e finali

I partecipanti hanno risposto al medesimo questionario sulla figura del mentore e sull'esperienza di mentoring a inizio e fine percorso.

Un primo gruppo di domande si riferiva alle idee maturate rispetto all'attività di mentore e ad alcuni comportamenti e competenze ritenuti fondamentali per l'esperienza di mentoring. Osservando i punteggi iniziali e finali si rilevano alcuni cambiamenti (Fig. 2). Ad esempio, a inizio percorso, l'impegno di tempo richiesto per l'esperienza di mentoring era stato probabilmente sottostimato, mentre, a fine percorso, si registra un aumento della consapevolezza rispetto a questo aspetto (da 1,89 a 2,66), senza però che venga percepito come un carico eccessivo. A inizio percorso era attribuita una notevole importanza al possesso di tecniche specifiche di mentoring, ma tale aspetto è stato ridimensionato a fine percorso, pur mantenendo una particolare importanza (da 4,22 a 3,11). Gli asserti riferiti alla qualità e alla cura della relazione tra mentore e mentee hanno invece mantenuto punteggi elevati sia nella rilevazione iniziale che in quella finale, confermando la centralità della dimensione relazionale nell'esperienza di mentoring.

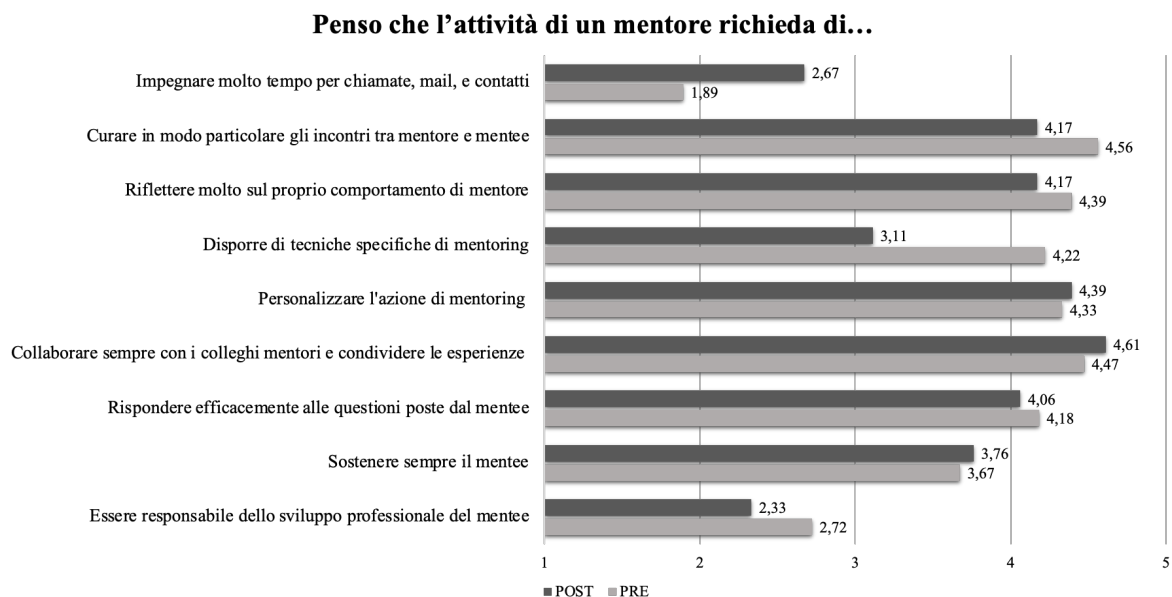


Fig. 2: L'attività di mentoring

Il questionario sollecitava i partecipanti in relazione ad alcune definizioni della figura del mentore (Fig. 3): i dati iniziali e finali sono generalmente abbastanza simili anche se emergono alcune differenze. Il mentore, più frequentemente al termine del percorso, è definito come “un collega alla pari” (da 3,69 a 4,28) e come colui che “aiuta a riflettere” (da 4,35 a 4,50). Nelle risposte finali si osserva una riduzione nell'accordo con la visione del mentore come “un docente con maggiore esperienza” (da 3,59 a 2,83), un “consigliere” (da 3,83 a 3,28) e una “guida” (da 3,88 a 3,22). Mantengono punteggi più bassi le immagini che rimandano al mentore come amico o supporto personale. Prende forma dunque in seguito all'esperienza una visione più precisa e adeguata della figura. La formazione iniziale e la sperimentazione hanno permesso ai partecipanti di riflettere sulla figura del mentore, visto al termine del percorso come facilitatore e di pari esperienza anziché come esperto distante.

A mio parere il mentore è...	PRE	POST
un amico	1,94	2,22
una persona saggia	2,65	3,06
un supporto personale	2,72	2,72
un collega critico e sfidante (“avvocato del diavolo”)	2,88	3,06
un docente esperto di didattica e innovazione	3,41	3
un docente con maggiori esperienze	3,59	2,83
un collega alla pari	3,69	4,28
un docente che sa indicare la strada	3,78	3,5
un “consigliere”	3,83	3,28
un docente con esperienze diverse	3,88	3,61
una guida	3,88	3,22
un collega stimolante e creativo	3,94	3,61
un supporto professionale	4,17	3,94
un collega che aiuta a riflettere	4,35	4,5
un docente aperto al dialogo	4,65	4,39

Fig. 3: L'immagine del mentore



Un'ulteriore sezione del questionario si è concentrata sulle aspettative iniziali dei partecipanti e sulla loro valutazione dell'esperienza a conclusione del percorso.

Osservando i dati (Fig. 4) si osserva che alcuni aspetti hanno mantenuto punteggi simili tra l'inizio e la fine del percorso.

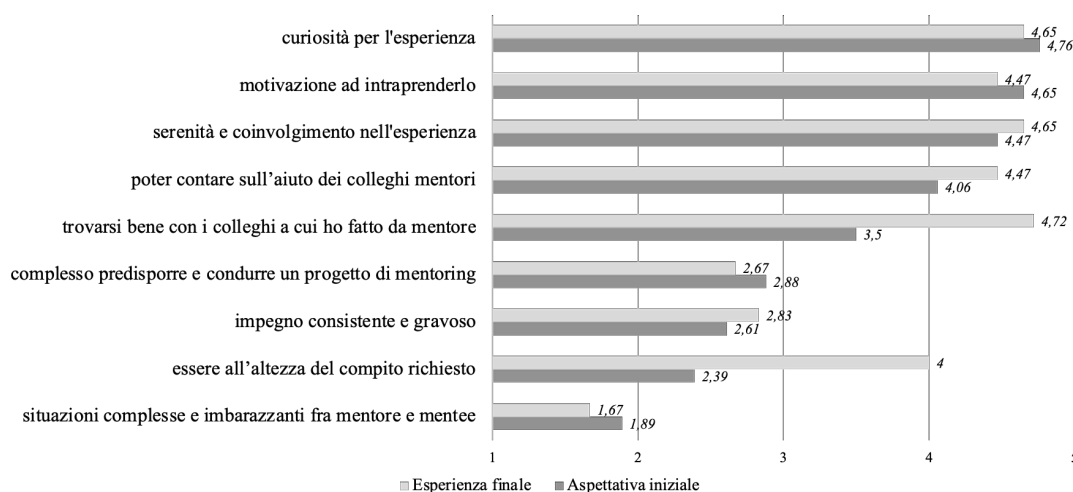


Fig. 4: Le aspettative iniziali e l'esperienza di mentoring

Tra gli asserti valutati positivamente troviamo, ad esempio, la motivazione, la curiosità, la serenità e il coinvolgimento nell'esperienza, tra quelli con punteggi più bassi l'impegno e il presentarsi di situazioni complesse o imbarazzanti. Questo sottolinea come l'esperienza sia stata corrispondente alle aspettative iniziali e come il percorso sia stato occasione di riflessioni e di confronto. A fine percorso alcuni asserti ottengono valutazioni molto più alte: l'essere all'altezza del compito passa ad esempio da 2,39 a 4, indicando come i partecipanti si sentano efficaci del percorso sperimentato. Anche gli asserti riferiti alla relazione con i colleghi presentano un incremento importante di punteggio sia in riferimento al sostegno sia alla positività della relazione. A fine percorso, emerge un forte apprezzamento per l'interazione tra mentori, la collaborazione tra colleghi e la condivisione di esperienze e pratiche didattiche. Si evidenzia quindi una coerenza tra le aspettative iniziali e i benefici percepiti post-percorso. La modalità di lavoro in piccoli gruppi stabili, ma anche la condivisione tra le diverse Unità di Mentoring, ha sostenuto il senso di efficacia e di appartenenza, contribuendo a generare un clima di fiducia e apertura.

I questionari finali prevedevano anche alcuni campi aperti per raccogliere feedback sull'esperienza. Una prima area di approfondimento indagava gli aspetti maggiormente apprezzati dai partecipanti nel corso del progetto (Fig. 5): i partecipanti hanno sottolineato il valore della cooperazione, dello scambio di idee e della creazione di una comunità professionale, suggerendo come l'iniziativa abbia effettivamente favorito un clima di apprendimento e confronto costruttivo, ponendo al centro l'apprendimento tra pari e la valorizzazione delle pratiche, in una logica di co-costruzione delle competenze.



Fig. 5: Word Cloud: aspetti maggiormente apprezzati

Una successiva domanda raccoglieva alcuni suggerimenti per la futura prosecuzione del progetto: tra le raccomandazioni finali emergono richieste di maggiore riconoscimento per il ruolo dei mentori, un maggiore bilanciamento tra teoria e pratica nella formazione iniziale e un'attenzione alla selezione e all'abbinamento tra mentori e mentee (Fig. 6).



Fig. 6: Word Cloud: suggerimenti per progetto futuro

Infine, era chiesto ai partecipanti a chi avrebbero consigliato di partecipare o meno al progetto: emerge molta omogeneità nelle risposte, tutti i partecipanti consiglierebbero il percorso a tutti i colleghi, soprattutto a docenti motivati a migliorare la didattica e aperti al cambiamento, mentre lo sconsiglierebbero a chi potrebbe percepirlo come un momento di valutazione e competizione o a chi non è incline alla collaborazione.

### 5.3 Il punto di vista degli studenti e delle studentesse

Le attività dei mentori sul campo hanno previsto, come anticipato, il coinvolgimento degli studenti nel corso del secondo incontro di osservazione. In quell'occasione agli studenti è stato chiesto di esprimersi, oltre che sulla didattica specifica del docente osservato nel ruolo di mentee, anche sul progetto nel suo complesso, e in particolare sulla sua utilità e sui destinatari da coinvolgere.

Gli studenti in aula, come emerge dalle narrazioni dei mentori in supervisione, si sono mostrati estremamente collaborativi e interessati all'approccio utilizzato, manifestando apprezzamento per il percorso proposto.

Dall'esame delle risposte al questionario ( $N = 628$ ) emerge una visione positiva del mentoring: le risposte si collocano prevalentemente sui livelli superiori della scala per tutti gli item (Fig. 7). Tale modalità formativa viene ritenuta utile principalmente per sostenere il docente a riflettere sulle proprie pratiche ( $M = 4,00$ ) e migliorare il proprio insegnamento ( $M = 3,76$ ), grazie anche all'acquisizione di nuove tecniche didattiche ( $M = 3,60$ ). Gli studenti colgono anche le potenzialità del mentoring di far uscire il docente dall'isolamento tipico della didattica universitaria. Ritengono, infatti, che possa favorire il dialogo con la componente studentesca ( $M = 3,67$ ) e anche con i colleghi ( $M = 3,59$ ).

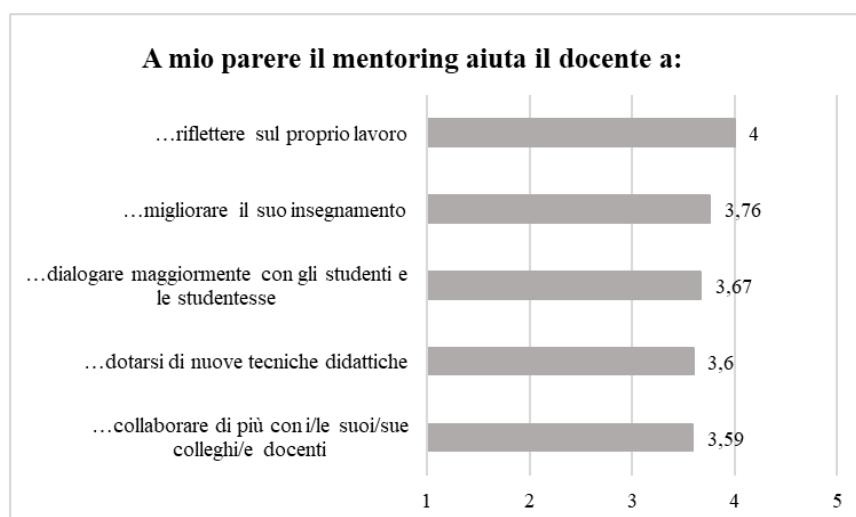


Fig. 7: Funzioni del mentoring secondo gli studenti

Per quanto concerne i possibili destinatari del progetto, gli studenti sono concordi nell'affermare che esso dovrebbe essere proposto a tutti i docenti dell'ateneo ( $M = 4,38$ ) e, in seconda istanza ai docenti con meno esperienza ( $M = 4,12$ ) per facilitare l'acquisizione di competenze didattiche o a quelli più esperti per una riflessione ulteriore e un eventuale aggiornamento ( $M = 4,00$ ).

## 6. Conclusioni

Gli esiti dell'esperienza di formazione del primo gruppo di mentori dell'Ateneo, emergenti dall'analisi dei questionari e confermati nel corso della supervisione condotta al termine dell'esperienza sul campo, evidenziano l'efficacia del percorso in termini di acquisizione di una più chiara percezione del lavoro di mentoring e del ruolo del mentore. Il giudizio positivo complessivo sembra essere anche connesso alla struttura del percorso, centrata su pratiche inclusive, non giudicanti e valorizzanti, che hanno permesso ai partecipanti di vivere l'esperienza come spazio di crescita personale e professionale, piuttosto che come occasione di valutazione o performance.

Particolarmente significativa è stata poi la costruzione di una comunità coesa di mentori, aperta allo scambio e al confronto reciproco e disponibile a coinvolgersi e mettersi a disposizione di colleghi e colleghe interessati a migliorare la propria azione didattica. Anche lo sguardo degli studenti e delle studentesse porta a ritenere potenzialmente utile la costruzione di un progetto di mentoring da mettere a sistema.

Al termine del percorso formativo ed esperienziale, dunque, si è definito un modello di mentoring da attuare in via sperimentale nel semestre successivo a quello della formazione.

Tale modello prevede che ogni mentore segua un mentee coadiuvato da un secondo mentore, in appoggio per una maggiore affidabilità delle osservazioni sul campo, garantita dalla triangolazione dei punti di vista. I suoi fondamenti sono: la volontarietà della partecipazione, la libera scelta degli obiettivi di sviluppo, la condivisione delle decisioni, l'assenza di valutazione, la compresenza di più punti di vista come arricchimento del percorso, l'etica degli interventi (con attenzione particolare alla riservatezza e al rispetto reciproco).

Le scelte compiute dal gruppo dei mentori e accompagnate dal TLC, in linea con i modelli di mentoring descritti in letteratura, valorizzano il mentoring come strumento di crescita condivisa e innovazione didattica. La costruzione di una comunità di mentori coesa e collaborativa rappresenta non solo un risultato significativo del progetto PM\_UniTo, ma anche una leva strategica per la diffusione di una cultura del supporto tra pari, volta a migliorare la qualità dell'insegnamento e a rafforzare il senso di appartenenza accademica.

## Riferimenti bibliografici

- Boyle, P., & Boice, B. (1998). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157–179.
- Budge, S. (2006). Peer mentoring in postsecondary education: Implications for research and practice. *Journal of College reading and learning*, 37(1), 71–85.
- Burke, R. J., & McKeen, C. A. (1997). Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: A cautionary tale. *Journal of Vocational behavior*, 51(1), 43–57.
- Cannarozzo, M., Gallo, P., Coco, A.L., Megna, B., Musso, P., & Scialdone, O. (2019). The Peer Observation: “Mentore” Project at University of Palermo. In Fedeli, M., Bierema, L.L. (eds). *Connecting Adult Learning and Knowledge Management. Knowledge Management and Organizational Learning*, 8, 237–248. Springer, Cham.
- Chaudhuri, S., Park, S., & Johnson, K. R. (2021). Engagement, inclusion, knowledge sharing, and talent development: Is reverse mentoring a panacea to all? Findings from literature review. *European Journal of Training and Development*, 46(5/6), 468–483.
- Chen, Y.-C. (2013). Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions. *Leadership Manage.*, 13(3), 199–208.
- Coggi, C. (2019) (ed.). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult education quarterly*, 50(3), 197–211.
- Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher education research & development*, 28(2), 125–136. Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher education research & development*, 28(2), 125–136.
- de Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263–283.
- DeCastro, R., Griffith, K. A., Ubel, P. A., Stewart, A., & Jagsi, R. (2014). Mentoring and the career satisfaction of male and female academic medical faculty. *Academic Medicine*, 89(2), 301–311.
- EHEA (2020). *Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*. BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching.
- Emanuel, F., Bruschi, B., Torre, E.M., & Locapo, L. (2024). “Abbraccia il futuro e libera l’innovazione in aula”: un’esperienza di promozione dell’innovazione del TLC dell’Università di Torino. *CQIA rivista*, 42(aprile), 62–86.
- Emanuel, F., & Torre, E.M. (2025). Programmi di *induction* per il personale docente neoassunti in Università: efficacia delle azioni di Faculty Development. *QTIMES Journal of Education Technology and Social Studies*, XVII(1), 535–549.
- Farid, H., Bain, P., & Huang, G. (2022). A scoping review of peer mentoring in medicine. *The Clinical Teacher*, 19(5), e13512.
- Feldman, M. D., Acrean, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M., & O’Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical education online*, 15(1), 5063.
- Felisatti, E., Bonelli, R., Rossignolo, C., & Rivetta, M. S. (2022). Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: Un percorso di formazione e ricerca. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 392–412.
- Felisatti, E., Rivetta, M. S., & Bonelli, R. (2022). Formación de mentores: El proyecto “Mentoring Polito Project” dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191–205.
- Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: Il progetto “Mentori per la didattica” nell’Università di Palermo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 23, 178–193.
- Higgins, M. C., & Thomas, D. A. (2001). Constellations and Careers: Toward Understanding the Effects of Multiple Developmental Relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 223–247.
- Higgins, M.C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264–288.
- Jackson, V. A., Palepu, A., Szalacha, L., Caswell, C., Carr, P. L., & Inui, T. (2003). “Having the right chemistry”: a qualitative study of mentoring in academic medicine. *Academic Medicine*, 78(3), 328–334.
- Johnson, W. B., Jensen, K. C., Sera, H., & Cimbor, D. M. (2018). Ethics and relational dialectics in mentoring relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(1), 14–21.
- Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355–366.

- Lumpkin A. 2011. A Model for Mentoring University Faculty. *The Educational Forum*, 75, 357–368.
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19–35.
- 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.
- 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.
- Wasburn, M. H., & LaLopa, J. M. (2003). Mentoring faculty for success: Recommendations based on evaluations of a program. *Planning and Changing*, 34, 250–264.
- Yun, J., Baldi, B., & Sorcinelli, M. (2016). Mutual Mentoring for Early-Career and Underrepresented Faculty: Model, Research, and Practice. *Innovative Higher Education*, 41.
- Zibold, J., Gernert, J. A., Reik, L. J. U., Keidel, L. M., Graupe, T., & Dimitriadis, K. (2021). Adaptations to mentoring and peer mentor training at the medical faculty during the COVID-19 pandemic. *GMS Journal for Medical Education*, 38(1), 1–6.