



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di
FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)

Scuola di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio Culturale

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CICLO: XXXV

TITOLO TESI

Strategie di accompagnamento all'apprendimento e all'insegnamento
nell'educazione superiore: dimensioni progettuali e processi di valutazione

Il Tutorato Formativo dell'Università di Padova e il Mentoring Polito Project
del Politecnico di Torino

Coordinatore: Ch.mo Prof. Michele Biasutti

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Lorenza Da Re

Dottoranda: Roberta Bonelli

A mio papà.

Ringraziamenti

Trovare le parole più adatte per ringraziare tutte le persone che hanno accompagnato il mio percorso di ricerca è forse la sfida più grande di tutta questa trattazione. Il supporto ricevuto da amici, colleghi, professori e affetti è stato parte stessa della mia esperienza di Dottorato, e il motore che l'ha resa possibile.

Questi anni mi hanno dato modo, innanzitutto, di collaborare insieme ad una persona il cui lavoro accademico, già da molti anni, era stato fonte di ispirazione per me in molti modi, sia per la mia crescita personale che professionale. L'intenso lavoro di ricerca e collaborazione svolto durante il Dottorato mi ha permesso, però, di approfondire la conoscenza di una figura che considero un modello professionale e di vita, facendomi ispirare e contaminare da spunti di crescita sempre nuovi. Mi ha permesso di conoscere e stimare una docente non solo a livello professionale, ma anche per la sua grande umanità, rispetto, e grande passione per tutto ciò che fa. Non è facile descrivere un percorso così ricco in una semplice frase, ma porgo un grazie di cuore alla mia relatrice, prof.ssa Lorenza Da Re.

Questo percorso mi ha anche permesso di essere accompagnata da un docente il cui lavoro accademico aveva già avuto modo di ispirarmi e motivarmi durante il mio percorso di studio magistrale. Il Dottorato mi ha permesso, però, di entrare in un contatto più assiduo con una persona di grande professionalità, ma anche di grande gentilezza e disponibilità, che mi ha aiutata a crescere sotto tutti i punti di vista, sia a livello personale che professionale. Nonostante la grande disparità di esperienza e competenze, rispetto a una dottoranda all'inizio del proprio percorso, ho conosciuto una persona che mi ha fatta sempre sentire accolta, e che mi ha motivata e sostenuta durante ogni momento di questo Dottorato. Ciò che più ha fatto la differenza è stato il grande rispetto, gentilezza e supportività che hanno caratterizzato tutte le interazioni in questi anni. Un grazie di cuore al prof. Ettore Felisatti.

Pur non potendo citare tutti, un ringraziamento doveroso va a tutte le figure coinvolte nei contesti di sperimentazione, che mi hanno accolta con grande disponibilità e apertura e che hanno permesso lo sviluppo del mio percorso. Un grazie a tutti i colleghi del Politecnico di Torino, in particolare alla prof.ssa Cristiana Rossignolo e al prof. Sebastiano Foti, che hanno condiviso spunti e opportunità fondamentali per il mio percorso, con grande disponibilità e generosità. Un grazie sentito anche alle dott.sse Carlotta Pigella e Valentina Maggio, che mi hanno aiutata a sentirmi "a casa" anche in un contesto così nuovo. Un grazie a tutti i colleghi dell'Università di Padova coinvolti nella sperimentazione del TF oltre a quelli già citati, in particolare al Delegato della Rettrice all'orientamento, tutorato e placement, prof. Andrea Gerosa, e alla dott.ssa Angelica Bonin: molte sono state le occasioni di collaborazione che hanno permesso di incontrarci, e senza il vostro aiuto non avrei potuto sviluppare il percorso che sto per presentare in questa trattazione. Ho avuto la grande fortuna di essere inserita in un ambiente positivo, generativo e connotato dal rispetto, stima e supporto reciproco. Ringrazio tutti i docenti, studenti e i tutor che hanno partecipato alla sperimentazione, dando il loro contributo in modo spontaneo e con estrema disponibilità. Un grazie a mio marito Lorenzo, che ha partecipato con il cuore a tutto il percorso come se lo stesse affrontando lui stesso. Grazie alla mia famiglia, a mia mamma Patrizia e alle mie sorelle Claudia, Giorgia, Magda e Sara, e ai miei nipotini, che hanno sempre trovato il modo di essere entusiasti per tutto il lavoro che ho fatto. Infine, anche se in realtà si tratta del ringraziamento più importante,

Un grazie a mio Papà Lino che mi protegge ogni giorno.

Indice

Ringraziamenti	3
Riassunto	14
Parole chiave	15
Abstract	15
Key words	17
Introduzione	18
0.0 Introduzione generale.....	18
0.1 Capitolo 1. Quadro teorico. Mentoring e <i>tutoring</i> in università: il contesto sociale e istituzionale	19
0.2 Capitolo 2. Quadro teorico. Dai processi di apprendimento e insegnamento ai programmi di supporto. Il <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> nell'higher education	21
0.3 Capitolo 3. Quadro teorico. La valutazione dei programmi di supporto in università.....	22
0.4 Capitolo 4. Come integrare i diversi aspetti della valutazione: i modelli di valutazione	22
0.5 Capitolo 5. I casi studio della ricerca: il Tutorato Formativo dell'Università di Padova e il Mentoring Polito Project del Politecnico di Torino	23
0.6 Capitolo 6. Il progetto di ricerca.....	24
0.7 Capitolo 7. Sperimentazione e risultati nel Tutorato Formativo	24
0.8 Capitolo 8. Sperimentazione e risultati nel Mentoring Polito Project	25
0.9 Capitolo 9. Conclusioni, limiti, prospettive e linee di ricerca future	26
Capitolo 1. Quadro teorico. <i>Mentoring</i> e <i>tutoring</i> in università: il contesto sociale e istituzionale	28
1.1 Introduzione al Capitolo 1: struttura e contenuti	28
1.2 Società, <i>higher education</i> e processi di apprendimento-insegnamento: fenomeni correlati e interagenti	28
1.2.1 Principali caratteristiche e dinamiche della <i>società attuale</i> che possono aver impatto anche sui sistemi di istruzione superiore e sui processi di apprendimento-insegnamento	29
1.2.2 Principali caratteristiche e dinamiche del contesto dell'higher education che possono avere influenza sui processi di apprendimento e insegnamento e sulla società nel suo complesso	31
1.2.3 Principali caratteristiche e dinamiche dei processi di apprendimento- insegnamento, su cui le strategie di accompagnamento possono avere impatto.....	38
1.3 Aspetti che influenzano il processo di A-I: gli ostacoli alla formazione e i bisogni degli studenti e docenti in <i>higher education</i>	42

1.3.1 L'esperienza di apprendimento degli studenti: minacce all'inserimento e alla permanenza degli studenti nel percorso formativo in HE	42
1.3.2 L'esperienza di apprendimento degli studenti: I bisogni degli studenti e nell'HE	47
1.3.3 L'esperienza di insegnamento dei docenti: il ruolo della didattica in università e il <i>faculty development</i>	53
1.3.4 L'esperienza di insegnamento dei docenti: i bisogni dei docenti universitari	54
1.4 Conclusioni rispetto al Capitolo 1	56
Capitolo 2. Quadro teorico. Dai processi di apprendimento e insegnamento ai programmi di supporto. Il <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> nell' <i>higher education</i>	59
2.1 Introduzione al Capitolo 2: struttura e contenuti	59
2.2. Dal processo di apprendimento-insegnamento ai programmi di supporto ai docenti e studenti in HE	59
2.3 Quali programmi di supporto: motivi di inclusione nella trattazione	60
2.3.1 Perché il <i>mentoring</i> ?	60
2.3.2 Perché il <i>tutoring</i> ?	61
2.3.3 Perché il <i>coaching</i> ?	62
2.3.4 Perché il <i>counseling</i> ?	62
2.4 Il <i>mentoring</i>	63
2.4.1 Introduzione al <i>mentoring</i>	63
2.4.2 Il processo di <i>mentoring</i> e i benefici correlati	64
2.4.3 Diverse tipologie di <i>mentoring</i>	67
2.4.3.1 Mentoring "tradizionale"	67
2.4.3.2 Il mentoring reciproco	69
2.4.3.3 Mentoring formale e informale	69
2.4.3.4 Peer mentoring	71
2.4.3.5 Multiple mentoring e mentoring collettivo-costellazione di mentori	72
2.4.3.6 Reverse mentoring	73
2.4.3.7 E-mentoring	73
2.4.4 Le figure del <i>mentoring</i> : il mentore e il <i>mentee</i>	74
2.4.5 Il <i>mentoring</i> in higher education	76
2.5 <i>Tutoring</i>	78
2.5.1 Introduzione al <i>tutoring</i>	78
2.5.2 Il processo di <i>tutoring</i> e i benefici correlati	79
2.5.3 Diverse tipologie di <i>tutoring</i>	81

2.5.3.1 Tutoring come processo istituzionalizzato.....	81
2.5.3.2 Approccio individuale o collettivo	82
2.5.3.3 Personal tutoring e docente tutor	83
2.5.3.4 Peer tutoring	84
2.5.3.5 Tipologie diverse a seconda del servizio.....	85
2.5.4 Le figure del <i>tutoring</i> : il tutor e il <i>tutee</i>	86
2.5.5 Il <i>tutoring</i> nell' <i>higher education</i>	87
2.6 Coaching	88
2.6.1 Introduzione al <i>coaching</i>	88
2.6.2 Il processo di <i>coaching</i> e i benefici correlati	89
2.6.3 Diverse tipologie di <i>coaching</i>	89
2.6.3.1 Coaching interno ed esterno	89
2.6.3.2 Tipi di coaching a seconda della finalità	90
2.6.3.3 Tipi di coaching a seconda del tipo di relazione	91
2.6.4 Le figure del <i>coaching</i> : il coach e coachee	92
2.6.5 Il <i>coaching</i> nell' <i>higher education</i>	93
2.7 Il <i>counseling</i>	93
2.7.1 Introduzione al <i>counseling</i>	93
2.7.2 Il processo di <i>counseling</i> e i benefici correlati.....	94
2.7.3 Diverse tipologie di <i>counseling</i>	95
2.7.4 Le figure del <i>counseling</i> : consulente (<i>counselor</i>) e cliente	95
2.7.5 Il <i>counseling</i> nell'educazione superiore	96
2.8 Conclusioni rispetto al Capitolo 2	96
Capitolo 3. Quadro teorico. La valutazione dei programmi di supporto in università.....	104
3.1 Introduzione al Capitolo 3: struttura e contenuti	104
3.2 La valutazione: alcune premesse	104
3.3 I paradigmi della valutazione	106
3.3.1 Paradigma positivista - sperimentale	106
3.3.2 Paradigma pragmatista.....	107
3.3.3 Paradigma costruttivista	107
3.3.4 Integrazione tra modelli	108
3.4 La valutazione dei programmi di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> nell'educazione superiore	109
3.4.1 Scopi della valutazione: con che finalità si può attivare un processo valutativo di un programma di <i>mentoring</i> o <i>tutoring</i> in università?	112
3.4.2 Quando e cosa valutare nei programmi di supporto	118

3.4.2.1 Ex-ante: cosa valutare?	119
3.4.2.2 In-itinere: cosa valutare?	121
3.4.2.3 Ex-post: cosa valutare?.....	124
3.4.3 Attori della valutazione nei programmi di supporto: chi può essere coinvolto nei processi valutativi?.....	126
3.4.4 Come valutare i programmi di supporto.....	127
3.4.4.1 Esplicitare indicatori e criteri.....	128
3.4.4.2 La triangolazione.....	130
3.4.4.3 Metodi quantitativi, qualitativi e misti	133
3.4.4.4 Diversi strumenti di valutazione.....	135
3.5 Conclusioni rispetto al Capitolo 3	137
Capitolo 4. Come integrare i diversi aspetti della valutazione: i modelli di valutazione	138
4.1 Introduzione al Capitolo 4: struttura e contenuti	138
4.2 Modello di impact evaluation di Kreber e colleghi (2001)	138
4.3 The Academic Professional Development Effectiveness Frameworks di Chalmers & Gardiner (2015)	141
4.4 Un modello per la valutazione dei programmi di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> in università: The Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs (FAMT).....	144
4.4.1 Valutazione <i>ex-ante</i> nel FAMT	147
4.4.2 Valutazione <i>in-itinere</i> nel FAMT.....	149
4.4.3 Valutazione <i>ex-post</i> nel FAMT.....	151
4.5 Conclusioni rispetto al Capitolo 4	153
Capitolo 5. I casi studio della ricerca: il Tutorato Formativo dell'Università di Padova e il <i>Mentoring Polito Project</i> del Politecnico di Torino.....	154
5.1 Introduzione al Capitolo 5.....	154
5.2 Il Tutorato Formativo – Università degli studi di Padova	154
5.2.1 Le origini: dalla <i>Tutoria Formativa de Carrera</i> al Tutorato Formativo	155
5.2.2 Gli obiettivi generali e specifici del Tutorato Formativo.....	157
5.2.3 Le figure coinvolte nel Tutorato Formativo.....	159
5.2.3.1 Studenti partecipanti: i destinatari del Tutorato Formativo	159
5.2.3.2 Tutor Docenti (TD)	159
5.2.3.3 Tutor Studenti (TS).....	160
5.2.3.4 Tutorato dei Servizi ed Esperti	161
5.2.3.5 Tutor Studenti di Coordinamento (TSC).....	162
5.2.3.6 Referenti del Tutorato Formativo	162

5.2.4	La formazione dei tutor	163
5.2.5	Metodologia di conduzione delle attività	164
5.2.6	I contenuti e le competenze promosse	165
5.2.7	Valutazione nel Tutorato Formativo	167
5.2.7.1	Le azioni di valutazione ex-ante nel Tutorato Formativo	167
5.2.7.2	Le azioni di valutazione in-itinere nel Tutorato Formativo	168
5.2.7.3	Le azioni di valutazione ex-post nel Tutorato Formativo	170
5.2.8	Motivi di inclusione del Tutorato Formativo nella presente trattazione	173
5.3	Il Mentoring Polito Project – Politecnico di Torino	174
5.3.1	Le origini del Mentoring Polito Project	174
5.3.2	Nascita del progetto M2P	174
5.3.3	Obiettivi di Progetto Triennale e azioni formative	175
5.3.4	Fasi e struttura del percorso M2P.....	179
5.3.4.1	Fase 1: formazione iniziale per la definizione del modello di mentoring	180
5.3.4.2	Fase 2: sperimentazione con implicazione attiva esperienziale	180
5.3.4.3	Fase 3: valutazione e sviluppo dell'esperienza (validazione e diffusione del modello)	182
5.3.5	Tempi e strumenti del percorso M2P	183
5.3.6	Le figure coinvolte nel Mentoring Polito Project.....	184
5.3.6.1	Destinatari.....	184
5.3.6.2	Il ruolo del mentore in M2P	185
5.3.6.3	Il ruolo del mentee in M2P	186
5.3.6.4	Esperti formatori in M2P.....	187
5.3.6.5	Teaching and Language Laboratory (TLLAB)	187
5.3.6.6	Supporto tecnico scientifico	188
5.3.7	Disseminazione del percorso.....	188
5.3.8	Aspetti valutativi del percorso M2P.....	189
5.3.9	Motivi di inclusione del Mentoring Polito Project nella presente trattazione	189
Capitolo 6_	Il progetto di ricerca.....	190
6.1	Introduzione al Capitolo 6: struttura e contenuti	190
6.2	La ricerca valutativa: alcuni aspetti teorici e metodologici	190
6.3	Il disegno della ricerca valutativa.....	192
6.3.1	Mandato e domande valutative: perché e cosa valutare.....	193
6.3.1.1.	Il mandato	193

6.3.1.2 Le domande valutative	194
6.3.2 Disegno operativo della ricerca valutativa	195
6.3.3 Definizioni operative e raccolta e analisi dei dati	195
6.3.4 Reportistica a sostegno all'uso della valutazione	195
6.4 Il disegno della nostra ricerca.....	196
6.4.1 Mandato e domande valutative nella nostra ricerca	196
6.4.1.1 Il mandato della nostra ricerca	196
6.4.1.2 Domande valutative della nostra ricerca	200
6.4.2 Disegno operativo della nostra ricerca e prime definizioni operative	205
6.4.2.1. Rubriche valutative.....	206
6.4.2.2. Focus group	207
6.4.2.3 Interviste strutturate (questionari) e semi-strutturate.....	208
A) Il questionario	209
B) L'intervista biografica.....	210
C) L'intervista semi-strutturata	210
C.1 L'intervista semi-strutturata mediata.....	211
6.4.2.4 Le supervisioni pedagogiche.....	213
6.4.3 Reportistica e sostegno all'uso della valutazione nella nostra ricerca	214
Capitolo 7. Sperimentazione e risultati nel Tutorato Formativo	216
7.1 Introduzione al Capitolo 7: struttura e contenuti	216
7.2 Studio1: identificazione e operativizzazione delle competenze si cui il Tutorato Formativo lavora	218
7.2.1 A) Le definizioni di competenza in letteratura	220
7.2.1.1 A.1 La trasversalità delle competenze	221
7.2.2 B) Il confronto con i referenti scientifici: le competenze da valutare nel TF	224
i. Adattamento al contesto universitario.....	224
ii. Il metodo di studio.....	226
iii. Problem solving	226
iv. Teamworking/lavorare in gruppo	228
7.2.3 Conclusioni rispetto allo Studio 1 – Tutorato Formativo	228
7.3 Studio 2: Studio quantitativo sull'efficacia del Tutorato Formativo rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali. Il punto di vista degli studenti ...	231
7.3.1 A) La valutazione delle competenze e delle competenze trasversali	231

7.3.2 B) Strumenti per la valutazione delle competenze trasversali in letteratura.....	234
7.3.3 C) Definizione di uno strumento quantitativo per la valutazione dell'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali dei partecipanti	238
7.3.4 Strumento quantitativo pre-post per la valutazione delle competenze trasversali nel Tutorato Formativo: il punto di vista degli studenti.....	239
7.3.4.1 A) Valutazione della competenza di metodo di studio.....	240
7.3.4.2 Valutazione della competenza di problem solving e teamworking	241
7.3.4.3 Adattamento al contesto	241
7.3.5 Somministrazione e risultati del “Questionario per la valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali” (SCT I). Prima somministrazione ..	244
7.3.5.1 Partecipanti e modalità di somministrazione	244
7.3.5.2 Compilatori sia pre che post – SCT-I	245
7.3.5.3 Tempistiche prima somministrazione – SCT-I.....	246
7.3.5.4 Modalità di analisi – Questionario SCT-I	246
7.3.6 Risultati prima somministrazione SCT-I e considerazioni per la riprogettazione	247
7.3.6.1 Risultati sezione “adattamento al contesto”. SCT-I	247
7.3.6.2 Risultati sezione “metodo di studio” – SCT-I	262
7.3.6.3 Risultati sezione “problem solving e teamworking” – SCT-I	264
7.2.7 La riprogettazione del questionario per la seconda somministrazione	270
7.2.8 Somministrazione e risultati del “Questionario per la valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali” (SCT-II). Seconda somministrazione 2021/22.....	271
7.2.8.1 Partecipanti e modalità di somministrazione – SCT II	271
7.2.8.2 Compilatori sia pre che post – SCT-II	273
7.2.8.3 Tempistiche seconda somministrazione – SCT - II	274
7.2.9 Risultati seconda somministrazione SCT-II e considerazioni finali	274
7.2.9.1 Risultati sezione “adattamento al contesto”. SCT-II	274
7.2.9.2 Risultati sezione “metodo di studio” – SCT-II	282
7.2.9.3 Risultati sezione “problem solving e team working” – SCT-II..	283
7.2.10 Conclusioni rispetto allo Studio 2 – Tutorato Formativo.....	288
7.4 Studio 3. Strumenti qualitativi per la valutazione delle competenze trasversali – Tutorato Formativo.....	290
7.4.1 Finalità, destinatari, risultati attesi: la progettazione delle interviste e <i>focus group</i>	291

7.4.2 Aree tematiche e obiettivi specifici delle interviste e dei <i>focus group</i> – Tutorato Formativo	293
7.4.3 Traccia delle interviste e dei <i>focus group</i>	295
7.4.4 Kit di immagini	302
7.4.5 Aspetti metodologici e di somministrazione	303
7.4.5.1 Svolgimento delle interviste	303
7.4.5.2 Svolgimento dei focus group.....	304
7.4.6 Dinamiche comunicative durante la conduzione delle interviste	306
7.4.7 Modalità di analisi	308
7.4.8 Risultati Studio 3: interviste e <i>focus group</i>	309
7.4.8.1 Rappresentazione personale dell'esperienza nel TF secondo le varie figure	310
7.4.8.2 I ruoli delle diverse figure nel Tutorato Formativo	313
7.4.8.3 I bisogni degli studenti universitari e i bisogni a cui risponde il TF	319
7.4.8.4 Competenze che gli studenti partecipanti al TF hanno sviluppato grazie all'azione dei diversi attori	324
7.4.8.5 Competenze che il TF ha potenziato nel rispondente (TS/TD/TSC/Referenti).....	327
7.4.8.6 Riflessioni sulla valutazione nel TF	332
7.4.8.7 Rappresentazione del TF: come è ora e come potrebbe essere in futuro.....	334
7.4.8.8 Punti di forza	336
7.4.8.9 Aspetti critici, difficoltà e possibilità di crescita	338
7.4.8.10 Proposte per il futuro.....	340
7.4.9 Conclusioni rispetto allo Studio 3 – Tutorato Formativo	343
Capitolo 8. La sperimentazione e risultati nel Mentoring Polito Project.....	348
8.1 Introduzione al Capitolo 8.....	348
8.2 Studio 1: valutazione <i>ex-ante</i> nel Mentoring Polito Project	350
8.2.1 Caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P. 350	
8.2.1.1 Obiettivi conoscitivi.....	350
8.2.1.2 Metodologia e strumenti.....	351
8.2.1.3 Risultati: le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti partecipanti a M2P.....	352
8.2.1.4 Discussione dei risultati.....	352
8.2.2 Rispondenza dei docenti selezionati ai requisiti del target.....	352
8.2.2.1 Obiettivi conoscitivi.....	352
8.2.2.2 Metodologia e strumenti.....	353
8.2.2.3 Risultati: rispondenza dei docenti selezionati ai requisiti.....	354

8.2.2.4	Discussione dei risultati.....	356
8.2.3	Motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti selezionati	356
8.2.3.1	Obiettivi conoscitivi.....	356
8.2.3.2	Metodologia e strumenti.....	357
8.2.3.3	Risultati: motivazioni a partecipare al percorso	357
8.2.3.4	Discussione dei risultati.....	360
8.2.4	Quali sono le concezioni iniziali dei partecipanti rispetto al percorso?	360
8.2.4.1	Obiettivi conoscitivi.....	360
8.2.4.2	La creazione dello strumento	361
8.2.4.3	Struttura dello strumento e somministrazione	371
8.2.4.4	Risultati: le concezioni iniziali dei partecipanti a M2P	371
8.3	Studio 2: valutazione <i>in-itinere</i> in M2P	371
8.3.1	La valutazione in-itinere delle attività formative in iniziali.....	371
8.3.1.1	Obiettivi conoscitivi.....	371
8.3.1.2	Metodologia e strumenti di valutazione	372
8.3.1.3	Tempistiche e rispondenti	373
8.3.1.4	Risultati: la valutazione in-itinere delle attività formative	373
8.3.2.4	Discussione dei risultati.....	380
8.4	Studio 3: La valutazione <i>ex-post</i> in M2P	381
8.4.1	Obiettivi conoscitivi	381
8.4.2	Il questionario di fine percorso con comparazione pre-post.....	381
8.4.2.1	Metodologia e strumenti.....	381
8.4.2.2	Risultati: le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al mentoring	382
8.4.3	Supervisioni pedagogiche.....	387
8.4.3.1	Metodologia e strumenti.....	388
8.4.3.2	Risultati: supervisioni in M2P	389
8.4.4	Altri strumenti che coadiuvano i risultati ottenuti: il follow up finale	409
8.4.5	Discussione dei risultati	410
Capitolo 9.	Conclusioni, limiti, prospettive e linee di ricerca future.....	412
9.1	Avvio alla conclusione	412
9.1.1	Conclusioni rispetto all'esplorazione della letteratura sui principali temi di interesse.....	413
9.1.2	Conclusioni rispetto al modello di valutazione	417
9.1.3	Conclusioni rispetto alla sperimentazione nel Tutorato Formativo (TF)	418

9.1.4 Conclusioni rispetto alla sperimentazione in M2P	429
9.1.5 Limiti e criticità dei processi	440
9.2 Conclusioni finali del percorso di ricerca	441
Bibliografia	445
Sitografia	485
Allegati	Errore. Il segnalibro non è definito.

Riassunto

La ricerca approfondisce le strategie di accompagnamento e supporto all'apprendimento e all'insegnamento nell'educazione superiore, con particolare attenzione alle pratiche di *tutoring* a sostegno dell'esperienza formativa delle studentesse e degli studenti¹ e di *faculty mentoring* per la qualificazione delle competenze professionali dei docenti. Pur partendo da una panoramica generale rispetto a tali processi educativi, si propone un *focus* più specifico sulle dinamiche di *valutazione* in tali tipi di programma.

La *literature review* nazionale e internazionale riferita ai temi di interesse ha portato, nello specifico, all'elaborazione di un modello di valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* nell'educazione superiore, denominato "*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in Higher Education*" (FAMT). Esso rappresenta una rielaborazione e ampliamento del modello di *impact evaluation* proposto da Kreber e colleghi (2001), accogliendo però non solo dinamiche relative all'impatto, ma anche livelli di valutazione *ex-ante*, *in-itinere* ed *ex-post*. Il modello elaborato, attraverso una serie di domande guida, permette di identificare ciò che si desidera valutare e di accompagnare l'analisi, la progettazione, l'implementazione e la disseminazione di azioni valutative in programmi di *mentoring* e *tutoring* nell'educazione superiore.

Il modello FAMT è stato applicato a due casi studio al fine di sviluppare, in tali contesti, nuove pratiche valutative. Nello specifico, sono stati coinvolti un programma di *faculty mentoring* del Politecnico di Torino, denominato Mentoring Polito Project (M2P), e il programma Tutorato Formativo (TF) dell'Università di Padova, a supporto del successo accademico degli studenti universitari. L'applicazione del FAMT ha permesso sia di comprendere come si sviluppano le attuali e passate pratiche di valutazione nei casi studio, che di individuare nuove possibili azioni valutative, guidando anche tutto il processo di progettazione, implementazione e disseminazione.

Per sviluppare la sperimentazione nei casi studio, è stato progettato un disegno di ricerca di tipo valutativo (Bezzi, 2021), in cui è stato definito un mandato strettamente contestualizzato, in dialogo con le risorse ed esigenze delle realtà coinvolte, e sono stati identificati i quesiti valutativi di interesse. Questi ultimi hanno definito ciò che si desiderava valutare nei casi studio, facendo riferimento, come anticipato, ad aspetti inediti di valutazione in quei contesti. Per l'implementazione pratica delle azioni valutative è stato seguito il modello FAMT, il che ha portato a sperimentazioni peculiari, poiché contestualizzate nei casi studio in base alle loro caratteristiche ed esigenze.

In particolare, per quanto riguarda il Tutorato Formativo (TF), si tratta di un programma di attività e incontri a supporto del processo formativo degli studenti universitari, dedicato agli iscritti al primo anno di alcuni CdS dell'ateneo di Padova. Il percorso, sperimentato fin dal 2014/15, disponeva già di moltissime pratiche valutative consolidate. A partire da ciò, è stato scelto il tema dello sviluppo delle competenze trasversali (CT) come elemento di interesse da valutare tramite la presente ricerca, e sono state formulate apposite domande valutative. Si è cercato, in particolare, di costruire processi valutativi utili a comprendere quali sono le CT su cui il TF lavora e l'efficacia e impatto del programma rispetto allo sviluppo di tali competenze, sia in chi partecipa come studente che nei tutor e referenti coinvolti, ascoltando il punto di vista

¹ Per garantire una maggiore fluidità espositiva, da qui in poi sarà utilizzato il maschile plurale "studenti" e non la declinazione "studenti e studentesse", ma si intende includere tutti i generi. Lo stesso vale per tutti gli altri termini simili, come "i docenti", "i partecipanti", ecc.

di diverse figure. Il modello FAMT ha permesso di identificare con chiarezza gli obiettivi della valutazione e tutti gli aspetti operativi (tempistiche, attori coinvolti, metodi e strumenti, ecc.), e ciò ha portato alla creazione, somministrazione e analisi di diversi strumenti valutativi: una rubrica di valutazione, un questionario pre-post strutturato e delle interviste e dei *focus group* mediati da immagini. Gli strumenti sono sia di tipo quantitativo che qualitativo e hanno ascoltato l'esperienza di diverse figure coinvolte nel programma al fine di esplorare i quesiti valutativi di interesse.

Il Mentoring Polito Project (M2P) è invece un programma di *faculty peer mentoring* per la qualificazione professionale della docenza universitaria, sviluppato presso il Politecnico di Torino. Si tratta di un percorso nuovo, avviato nel 2021/22. Le domande valutative in M2P hanno coinvolto aspetti sia di progettazione che di processo ed esito; principalmente, si sono indagati i requisiti di ammissione, le motivazioni a partecipare, le concezioni iniziali e finali sul *mentoring*, il gradimento verso le attività formative, il bilancio finale dell'esperienza, l'impatto sulle competenze professionali e l'efficacia rispetto allo sviluppo di competenze di *mentoring*. Per fare ciò, sono stati utilizzati diversi metodi e strumenti di valutazione, sia quantitativi che qualitativi, che hanno coinvolto i partecipanti alla prima edizione (2021/22): questionari, con elementi strutturati e non strutturati, interviste scritte e supervisioni pedagogiche.

La sperimentazione nei casi studio ha permesso di conseguire risultati in molteplici direzioni. Innanzitutto, le singole realtà del TF e M2P possono disporre di nuovi strumenti di valutazione, creati sulla base della letteratura e contestualizzati sulle loro esigenze, nonché di usufruire dei risultati ottenuti per azioni di sviluppo future. In senso trasversale, la comunità scientifica può conoscere un'esperienza concreta di valutazione, descritta nel dettaglio e comprensiva degli strumenti utilizzati e di tutti i processi, il che può essere uno spunto per azioni valutative anche in contesti diversi. Infine, i risultati dimostrano che il Modello di valutazione FAMT – grazie alla sua elevata potenzialità di personalizzazione – può essere applicato con successo per accompagnare la valutazione di programmi di *mentoring* e *tutoring* in università anche molto diversi, ma con principi di accompagnamento comuni, aiutando la progettazione, implementazione e disseminazione di azioni di valutazione coerenti ed efficaci.

Parole chiave

Tutorato universitario, *Faculty mentoring*, Valutazione, *Program Evaluation*, Modello di valutazione.

Abstract

This research delves into strategies to accompany and support learning and teaching in higher education, with a focus on *tutoring* to support the educational experience of students, and *faculty mentoring* for the qualification of teachers' professional skills. While starting from a general overview of these educational processes, a more specific focus on the dynamics of *assessment* in these types of programmes is proposed.

The national and international literature review on the topics of interest led, specifically, to the development of an assessment model called "Framework for the Assessment of Mentoring and *Tutoring* programmes in Higher Education" (FAMT). It represents a redesign and extension of the impact evaluation model proposed by Kreber and colleagues (2001), but incorporates not only impact-related dynamics, but also ex-ante, in-itinere and ex-post levels. By means of a series of questions, the model developed makes it possible to identify what to evaluate, and to accompany the

analysis, design, implementation and dissemination of assessment actions in *mentoring* and *tutoring* programmes in higher education.

The FAMT model was applied to two case studies to develop new assessment practices in these contexts. Specifically, a faculty *mentoring* programme of the Politecnico of Turin, called Mentoring Polito Project (M2P), and the Tutorato Formativo programme (TF) of the University of Padua, have been involved. The application of the FAMT model allowed both to understand the current and past assessment practices in the case studies, and to identify possible new assessment actions, also guiding the entire process of designing, implementing and disseminating new assessment practices.

In order to develop the experimentation in the case studies, an evaluative research was designed (Bezzi, 2021), in which a contextualised mandate was defined, in connection with the resources and needs of the realities involved, and the evaluative questions of interest were identified. These questions defined what was to be assessed in the case studies, referring, as anticipated, to new aspects of assessment in those contexts. For the practical implementation of the assessment actions, the FAMT model was applied, which led to peculiar experimentations, as they were contextualised in the case studies according to their characteristics and needs.

In particular, Tutorato Formativo (TF) is a programme of activities and meetings to support the formative process of higher education students, dedicated to those enrolled in the first-year courses at the University of Padua. The programme, which is active since 2014/15, already had many established assessment practices. Starting from this, the theme of the development of transversal competences (CT) was chosen as an element of interest to be assessed through the experimentation. An attempt was made, in particular, to understand which CTs the TF works on, and the effectiveness and impact of the programme with respect to the development of these competences, both in those who participate as students and in the tutors involved, by listening to the point of view of various figures. The FAMT model made it possible to clearly identify the objectives of the assessment and all the operational aspects (timing, actors involved, methods and tools, ecc.). This led to the creation, administration and analysis of several assessment tools: an assessment rubric, a pre-post structured questionnaire, interviews and *focus group* mediated by images. The tools are both quantitative and qualitative and pay attention to the experience of different figures involved in the programme in order to explore the evaluation questions of the research.

The Mentoring Polito Project (M2P), on the other hand, is a faculty peer *mentoring* programme for the didactic professional qualification of university teachers, developed at the Politecnico of Turin. It is a new program, that started in 2021/22. The evaluation questions in M2P involved both design, process, and outcome aspects. In particular, it was mainly investigated: admission requirements, motivations to participate, initial and final conceptions about the *mentoring* model and processes, satisfaction with the training activities, final evaluation of the experience, impact on professional skills and effectiveness on the development of *mentoring* skills. To do this, both quantitative and qualitative assessment methods and tools were used, involving the participants in the first edition (2021/22) and using mainly questionnaires, with structured and unstructured elements, and pedagogical supervisions.

The research in the case studies yielded results in several directions. First, the individual TF and M2P realities can have new assessment tools at their disposal, created on the basis of the literature and contextualised to their needs, as well as the results obtained, which can be used for future development actions.

In a transversal sense, the scientific community can see a concrete assessment experience, described in detail and including the tools used and all processes, which can be a starting point for assessment actions also in different contexts.

Finally, the results show that the FAMT assessment model, thanks to its high potential for customisation, can be successfully applied to accompany the assessment of *mentoring* and *tutoring* programmes in different contexts, helping the design, implementation and dissemination of coherent and effective assessment actions.

Key words

University *tutoring*, *Faculty mentoring*, *Assessment*, *Program Evaluation*, *Assessment Framework*.

Introduzione

0.0 Introduzione generale

La Tesi di Dottorato “*Strategie di accompagnamento all’apprendimento e all’insegnamento nell’educazione superiore: dimensioni progettuali e processi di valutazione. Il Tutorato Formativo dell’Università di Padova e il Mentoring Polito Project del Politecnico di Torino*” si sviluppa a partire da un percorso presso il Corso di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell’Educazione e della Formazione dell’Università degli Studi di Padova. Il presente lavoro si inserisce all’interno del Ciclo XXXV, che ha avuto inizio nell’a.a. 2019/20. La Supervisione Scientifica, per i primi due anni del percorso, è stata condotta dal prof. Ettore Felisatti, mentre la prof.ssa Lorenza Da Re è stata il Supervisore Scientifico a partire dal terzo anno (2021/22). Entrambi i docenti afferiscono al dip. FISPPA dell’Università degli Studi di Padova, e, indipendentemente dal periodo “formale” di supervisione, entrambi sono stati sempre parte attiva del processo di ricerca per tutto il triennio, e il gruppo ha lavorato sinergicamente insieme, dall’inizio alla fine. Il termine del percorso di Dottorato ha goduto della possibilità di tre mesi di proroga per la consegna finale della tesi a seguito dell’emergenza causata dalla pandemia di Covid-19.

Rispetto ai contenuti, la ricerca qui presentata approfondisce le strategie di supporto all’apprendimento e all’insegnamento (A-I) nell’educazione superiore. In particolare, vengono analizzate le azioni di *tutoring* a sostegno dell’esperienza formativa e del successo accademico degli studenti, e di *mentoring* per la qualificazione delle competenze professionali dei docenti.

Pur partendo da una panoramica generale rispetto a tali processi educativi, che permette di approfondire il dibattito scientifico sui temi di interesse, si propone un *focus* più specifico relativo alle dinamiche di *valutazione* in questo tipo di programmi. A partire dall’esplorazione della letteratura, viene infatti elaborato un modello di valutazione delle strategie di *mentoring* e *tutoring* nell’educazione superiore, denominato “*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education*” (FAMT). Esso rappresenta una rielaborazione e ampliamento del modello di *impact evaluation* di Kreber e colleghi (2001): in particolare, si accoglie la struttura del modello originale, fatta di diversi livelli e domande guida, ma viene proposto un *focus* più ampio. Il Modello FAMT, infatti, elaborato per guidare la valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* nell’educazione superiore, non considera solo dinamiche di valutazione di impatto, ma valorizza anche aspetti riferiti a processi di valutazione *ex-ante*, *in-itinere* ed *ex-post*.

A livello operativo, il modello FAMT identifica, innanzitutto, alcuni livelli di valutazione, che rappresentano “cosa” si potrebbe valutare in un programma di *mentoring* o *tutoring* (ad esempio, aspetti di progettazione, di processo, di soddisfazione, efficacia, ecc.). Una volta individuato l’oggetto di valutazione specifico, una serie di domande accompagnano l’analisi, la progettazione, l’implementazione e la disseminazione di azioni valutative adeguate e coerenti. Tali domande aiutano a interrogarsi su fondamentali dinamiche operative, chiarendo, in estrema sintesi, aspetti come le finalità della valutazione (perché valutare?), i tempi (quando valutare?), gli attori coinvolti (chi valutare?) o i metodi e gli strumenti da utilizzare (come valutare?). Spazio viene dato anche alle riflessioni rispetto alla reportistica, alla modalità di disseminazione e all’uso che si vuole fare della valutazione.

Il modello FAMT, nella ricerca qui presentata, viene applicato a due casi studio, un programma di *faculty mentoring* del Politecnico di Torino, denominato Mentoring Polito Project (M2P), e il programma Tutorato Formativo (TF) dell'Università di Padova, a supporto del successo accademico degli studenti universitari.

In particolare, al fine di sviluppare la ricerca nei casi studio considerati, è progettato un disegno di tipo valutativo (Bezzi, 2021), strettamente contestualizzato, identificando alcuni quesiti valutativi di interesse. Questi ultimi rappresentano “cosa si desidera valutare” nelle realtà del TF e M2P, e sono riferiti, nella nostra ricerca, ad aspetti inediti di valutazione nei casi studio, basati sulle necessità dei contesti. La macro-domanda di ricerca, che ha guidato tutti i successivi processi, è infatti la seguente: “*Prendendo in considerazione i casi studio di interesse, quali nuove azioni valutative possono essere implementate per rendere più efficaci e complete le azioni valutative già in essere, sulla base del Modello FAMT?*”. In particolare, l'applicazione del FAMT permette sia di comprendere come si sviluppano le attuali e passate pratiche valutative nei casi studio, che di sviluppare la domanda di ricerca principale, identificando cioè nuove possibili azioni di valutazione, che rappresentano i quesiti valutativi di interesse. Il modello permette poi, anche, di definire tutti gli aspetti operativi (tempistiche, attori coinvolti, metodi e strumenti), guidando tutto il processo di progettazione, implementazione e disseminazione di inedite pratiche valutative.

I risultati ottenuti dalla somministrazione degli strumenti creati risultano utili ed efficaci in diverse direzioni. Innanzitutto, le evidenze raccolte sono importanti per i programmi considerati, i quali possono disporre di strumenti di valutazione personalizzati, basati sulle loro necessità, e su risultati su aspetti non valutati precedentemente, utili ad avviare, poi, anche eventuali azioni di cambiamento e miglioramento a partire dalle evidenze raccolte.

A livello più trasversale, però, la sperimentazione rappresenta un esempio di applicazione del modello FAMT per la valutazione in programmi di *tutoring* e *mentoring* concreti, con caratteristiche diverse, e la comunità scientifica può accedere alla descrizione dettagliata di tutti i processi messi in atto, degli strumenti creati e di dei risultati ottenuti, cogliendo eventuali spunti utili anche per la sperimentazione in nuovi contesti.

L'elemento con maggiore possibilità di disseminazione, e quindi di maggiore interesse per la comunità scientifica, è rappresentato però dal Modello FAMT stesso. Vista la sua elevata potenzialità di personalizzazione rispetto ai livelli di valutazione, e alla trasversalità delle domande guida, può essere utilizzato per accompagnare l'analisi, progettazione e implementazione di azioni di valutazione di altri programmi di *mentoring* e *tutoring*, anche al di fuori dei casi studio descritti in questa trattazione.

Il processo di ricerca e sperimentazione sopra descritto si sviluppa, nella presente trattazione, in una serie di capitoli, di cui vengono riassunti di seguito i principali contenuti. Va ricordato, però, che si tratta di processi ricorsivi, in quanto la ricerca non è una dinamica lineare ma circolare, e gli spunti rappresentati nei primi capitoli hanno accompagnato anche a tutti i processi successivi.

0.1 Capitolo 1. Quadro teorico. Mentoring e tutoring in università: il contesto sociale e istituzionale

Il primo capitolo introduce delle basi teoriche fondamentali per poter comprendere al meglio i temi di interesse della ricerca. Si tratta di un capitolo introduttivo, basato sulla letteratura nazionale e internazionale, che riflette sul contesto dell'*higher education* e

sui processi di apprendimento-insegnamento, specificando anche il legame con le dinamiche sociali.

La ricerca qui proposta ha come *focus* principale, come anticipato, i programmi di *mentoring* e *tutoring* in università come strategie di supporto e accompagnamento ai processi di insegnamento–apprendimento (A-I), e le dinamiche valutative ad essi correlate; tuttavia, prima di poter approfondire le caratteristiche e dinamiche proprie di questo tipo di programmi, e di avviare processi di ricerca, è necessario comprendere il tessuto sociale e istituzionale nel quale tali strategie si sviluppano, nonché le particolarità, complessità e dinamiche contestuali che li influenzano.

Attraverso una *literature review* nazionale e internazionale, si riflette, nel primo capitolo, sulle specificità del contesto dell'educazione superiore, caratterizzato, negli ultimi decenni, da dinamiche complesse, tra cui i processi di universitarizzazione e di massificazione, l'ampliamento dell'offerta formativa e delle possibilità di accesso, l'internazionalizzazione e maggiore mobilità degli studenti (Trow, 1973; Watts & Esbroeck, 2000; Zabalza, 2003; Bertagna e Puricelli, 2008). Tali sfide vanno, poi, ad intrecciarsi, nel particolare periodo storico odierno, con le esigenze che la pandemia ha obbligato ad affrontare, che hanno richiesto un ripensamento dei processi di apprendimento e insegnamento e la creazione di nuove competenze, richiedendo risposte rapide e inedite in pochissimo tempo (Perla *et al.*, 2020; Arora & Srinivasan, 2020; Bonelli, Bonin, & Da Re, 2022).

La riflessione proposta nel primo capitolo porta anche in luce la relazione tra le istituzioni di educazione superiore e la società odierna, realtà strettamente intrecciate. I processi dell'*higher education*, comprese anche le strategie di accompagnamento di nostro interesse, sono infatti inevitabilmente influenzati anche dalle dinamiche proprie della società, che si trova ad affrontare sfide importanti, come ad esempio la globalizzazione, la maggior mobilità dei cittadini, l'informatizzazione dei processi, il cambiamento climatico e il tema ecologico, il cambiamento delle dinamiche lavorative, la maggiore possibilità comunicazione e movimento dei cittadini, e molto altro. Tutte queste dinamiche vanno a inserirsi in una società complessa e in continuo mutamento, caratterizzata da grande libertà ma anche da incertezza e fluidità (Bauman, 1999; Beck, 2000, Ulivieri, 2015, Choudaha, 2018, Geitz & de Geus, 2019; Galeotti, 2020), il che influenza inevitabilmente anche i processi dell'*higher education* di nostro interesse. Anche gli stimoli provenienti dai documenti istituzionali europei invitano a riflettere sul legame tra società e università, e sull'importante ruolo che le istituzioni di educazione superiore hanno per promuovere la formazione di cittadini consapevoli e competenti, pronti ad affrontare le sfide che la società della conoscenza impone. In particolare, l'istruzione superiore risulta essere una fondamentale risorsa per sostenere i processi di sviluppo sociale a livello nazionale e comunitario, e i documenti europei più recenti (a partire soprattutto dal processo di Bologna, 1999) hanno posto un *focus* sempre maggiore sulle competenze e abilità che i cittadini europei dovrebbero possedere per la costruzione di una comunità sempre più inclusiva e sostenibile, basata sulla conoscenza, sull'apprendimento lungo tutta la vita e *student centered*.

Il capitolo si conclude, poi, con un approfondimento sui processi di apprendimento-insegnamento (A-I) nell'*higher education*, e sui bisogni e complessità che possono influenzarli. Questa riflessione è utile a capire come i programmi di *mentoring* e *tutoring*, di nostro interesse, possono impattare su tali dinamiche. In particolare, viene approfondito il tema sia dal punto di vista degli studenti, identificando le loro principali necessità, che dal punto di vista dei docenti, anch'essi coinvolti in una professionalità complessa, a cui sono legati bisogni specifici. Viene quindi definito il processo di apprendimento-insegnamento nei suoi tratti principali, avviando una riflessione utile a

comprendere come le strategie di supporto possono avere impatto sui bisogni e processi formativi.

L'esplorazione del Cap. 1 sui processi sociali e istituzionali propri dell'educazione superiore, e sui processi di apprendimento-insegnamento, piuttosto ampia e apparentemente generica rispetto ai temi di interesse, è invece fondamentale per poter contestualizzare al meglio le riflessioni successive. Infatti, pur essendo le strategie di *mentoring* e *tutoring* a sostegno del percorso di A-I nell'educazione superiore il tema principale, non sarebbe possibile comprenderne la natura, le finalità e gli aspetti valutativi senza una riflessione sulle specificità, dinamiche e sfide del contesto dell'*higher education* in cui essi sono inseriti.

0.2 Capitolo 2. Quadro teorico. Dai processi di apprendimento e insegnamento ai programmi di supporto. Il *mentoring* e *tutoring* nell'*higher education*

Nel secondo capitolo viene presentata la letteratura rispetto alle dinamiche di *mentoring* e *tutoring* a supporto del processo di apprendimento-insegnamento in università. Si esplora, innanzitutto, il modo in cui tali programmi di accompagnamento si relazionano con i processi e bisogni formativi nel contesto dell'educazione superiore, e vengono poi approfondite le caratteristiche più specifiche del *mentoring* e del *tutoring* a sostegno dei processi di A-I.

In letteratura, il processo di *mentoring* viene identificato come una relazione, tendenzialmente a medio/lungo termine, volta al sostegno, accompagnamento e sviluppo di uno o più "beneficiari" (*mentee*), sviluppata insieme a una o più figure specifiche (mentori). Questi ultimi mettono a disposizione il proprio tempo e le proprie competenze e risorse per accompagnare il "protetto" in questo processo di crescita personale, professionale e/o sociale, in una relazione di mutuo beneficio. La revisione della letteratura proposta nel Cap. 2 porta ad esplorare le diverse forme di *mentoring* (tradizionale, *peer mentoring*, *reverse mentoring*, *multiple mentoring*, *mentoring* collettivo, formale o informale), nonché le caratteristiche delle figure e dei processi coinvolti (Dixon-Reeves, 2003; Levinson *et al.*, 1978; Harnish & Wild, 1994; Eret *et al.*, 2018; Felisatti *et al.*, 2022). Si passa, poi, a presentare il ruolo del *mentoring* nello sviluppo professionale dei docenti universitari (*faculty mentoring* - FM), potente risorsa in tutte le fasi di carriera per sostenere l'inclusione e la socializzazione dei professori, per favorire la conoscenza del contesto di lavoro e per la qualificazione delle competenze professionali. Il *mentoring* permette anche di contrastare la "solitudine del docente", di favorire occasioni di confronto e accompagnamento tra professionisti su temi professionali (o anche relazionali, sociali e personali), e aiuta a definire e dare priorità agli obiettivi di carriera e a gestire le proprie mansioni (Boyle & Boice, 1998; Law *et al.*, 2014; Felisatti *et al.*, 2019; Felisatti, Rivetta, & Bonelli, 2022).

Per quanto riguarda, invece, le dinamiche di *tutoring* nell'*higher education*, la letteratura identifica il tutorato come parte del processo formativo degli studenti universitari, risorsa importante per sostenere il successo accademico, contrastare il *drop-out* e aiutare gli iscritti a perseguire i propri obiettivi sia formativi che professionali. Il tutorato, svolto da figure formate, può essere una risorsa utile per aiutare nelle transizioni e favorire la permanenza degli studenti e l'adattamento al contesto, promuovendo il successo universitario attraverso azioni di *empowerment* e sostegno al percorso educativo (Tinto, 2006; Scandella, 2007; Crisp & Cruz, 2009; Da Re, 2017; Guerra-Martín *et al.*, 2017; Biasin, 2018; Bonelli *et al.*, 2022). Nello specifico, vengono

presentati nel Cap. 2 i diversi tipi e modalità di *tutoring*, nonché le caratteristiche dei processi e le figure coinvolte, con un approfondimento particolare sulle dinamiche di tutorato in contesto universitario.

La riflessione sul *mentoring* e *tutoring* porta poi, nel secondo capitolo, anche a incontrare strategie di accompagnamento “affini”, seppur con specificità uniche. Il capitolo presenta, infatti, un approfondimento anche sulle dinamiche di *coaching* (Ciporen, 2015; Bachkirova *et al.*, 2014; Eleyan & Eleyan, 2011) e di *counseling* (McLeod, 2003; Kabir, 2017), riflettendo sulle caratteristiche, figure e processi di queste forme di accompagnamento, utili a comprendere le differenze e affinità con i programmi di *mentoring* e *tutoring* di nostro interesse.

0.3 Capitolo 3. Quadro teorico. La valutazione dei programmi di supporto in università

Il Cap. 3 entra nel vivo degli aspetti valutativi riferiti ai programmi di supporto in università, con *focus* particolare sul *mentoring* e *tutoring* di nostro interesse.

A partire da alcune brevi premesse rispetto alla valutazione in generale in ambito educativo (tra cui Leone & Prezza, 1999; Stame, 2001; Palumbo, 2001; Galliani *et al.*, 2011; Grion & Serbati, 2018), si prosegue poi approfondendo la letteratura in merito alla valutazione dei programmi educativi (Mizikaci, 2006; Program Manager’s Guide to Evaluation², 2018; Bezzi, 2021), integrando la riflessione con le caratteristiche delle strategie di *tutoring* e *mentoring* di nostro interesse.

Questo approfondimento permette di identificare tutta una serie di elementi che concorrono alla buona riuscita di un processo di *program evaluation*, come, ad esempio, l’importanza di riflettere in modo specifico sulle finalità della valutazione, per poi chiarire i tempi e gli oggetti di valutazione, gli attori coinvolti e i possibili metodi di valutazione, le modalità di reportistica e disseminazione dei risultati e tutti i processi correlati. Le riflessioni proposte nel Cap. 3 aiutano, quindi, a comprendere le dinamiche valutative e gli elementi necessari per lo sviluppo di adeguate azioni di *assessment* nei programmi di nostro interesse.

0.4 Capitolo 4. Come integrare i diversi aspetti della valutazione: i modelli di valutazione

Il terzo capitolo, presentato nella sezione precedente, permette di riflettere su diversi aspetti della valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring*, ma è importante anche trarre a sintesi quanto emerso dalla letteratura elaborando un *framework* coerente. Si cerca quindi, nel quarto capitolo, di sviluppare un modello di valutazione che accolga tutti i *focus* considerati importanti dalla comunità scientifica e descritti nel Cap.3, elaborando un approccio sinergico che connetta tutti questi aspetti. A partire dall’esplorazione di alcuni modelli di valutazione presenti in letteratura (Sambell *et al.*, 2017, Musick, 2006; Vassar *et al.*, 2010; White, 2009; Giger & Davidhizar, 2002; Kreber *et al.*, 2001; Chalmers e Di Gardiner, 2015), e accogliendo tutti gli stimoli proposti in merito alla valutazione dei programmi in generale (Cap. 3), viene quindi proposto un modello di valutazione nuovo, che si ritiene efficace per svolgere una adeguata valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* in università.

² <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566135.pdf>. Ultimo accesso: 2/01/2023.

Nello specifico, è stata apprezzata la struttura del modello per la valutazione dell'impatto proposto da Kreber e colleghi (2001), che permette di identificare in modo chiaro e lineare sia cosa si sta valutando, attraverso diversi livelli di valutazione, che come approcciare tutto il processo di valutazione, con l'aiuto di otto domande stimolo. Tuttavia, il modello di *impact evaluation* di Kreber e colleghi (2001) pone l'attenzione su dinamiche tendenzialmente *ex-post*, pur proponendo anche un riferimento agli obiettivi del progetto e ai suoi processi. Nel modello qui elaborato, invece, sono stati accolti anche altri stimoli, sviluppando un *framework* di valutazione utile per valutare tutte le fasi di vita di un percorso, *ex-ante*, *in-itinere* ed *ex-post*.

Il modello finale, denominato "*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education*" (FAMT), permette di guidare l'analisi, la progettazione e l'implementazione di azioni valutative nei programmi di *mentoring* e *tutoring*. È stata mantenuta la struttura su livelli e domande guida proposta da Kreber e colleghi (2001), ma entrambi questi elementi sono stati personalizzati al fine di essere efficaci per i programmi di interesse e per l'approccio di valutazione multilivello, iniziale, di processo e finale.

0.5 Capitolo 5. I casi studio della ricerca: il Tutorato Formativo dell'Università di Padova e il Mentoring Polito Project del Politecnico di Torino

Il capitolo 5, l'ultimo di taglio più teorico, descrive le caratteristiche dei due casi studio della ricerca. Tale presentazione è fondamentale per capire il tipo di realtà in cui si concretizza la sperimentazione, comprendendo le finalità, processi, attori coinvolti e dinamiche di valutazione esistenti.

Il primo caso considerato è il "Tutorato Formativo" (TF), un programma di orientamento e tutorato a sostegno dell'*empowerment* degli studenti, sviluppato presso l'Università degli Studi di Padova (Da Re, 2017) e giunto nel 2022/23 alla sua nona edizione. Il programma si sviluppa attraverso una serie di attività e incontri, con la collaborazione di diverse figure tutoriali formate (Tutor Studenti, Tutor Docenti, tutor dei Servizi, Esperti, Tutor Studenti di Coordinamento, Coordinatori Operativi e Scientifici, ecc.). Le attività proposte mirano a potenziare alcune competenze trasversali fondamentali in ambito universitario, al fine di supportare la transizione all'università e il successo accademico. Il programma aveva già sperimentato molte azioni valutative nel corso degli anni (Clerici *et al.*, 2019), e l'impianto di valutazione esistente era già molto solido.

Viene presentato, poi, il Mentoring Polito Project (M2P), un'esperienza di *faculty peer mentoring*, condotta presso il Politecnico di Torino a partire dall'a.a. 2021/22, volta a sviluppare competenze di *mentoring* per la qualificazione professionale dei docenti universitari (Felisatti *et al.*, 2022). Il programma si compone di una serie di attività formative e di azioni di sperimentazione di *mentoring* tra pari, condotte attraverso dinamiche di *peer observation* e *peer support*, che coinvolgono 20 docenti dell'ateneo ogni anno. I partecipanti, a conclusione del percorso, possono far fruttare le competenze di *mentoring* formate per proseguire nelle azioni di accompagnamento verso altri docenti, connotandosi come importanti risorse di *faculty development* per il Politecnico. Il programma, di nuovissima attuazione (prima edizione 2021/22), non disponeva di azioni di valutazione già sperimentate.

Nel Cap. 5, riassumendo, vengono presentati i casi studio nella loro interezza al fine di comprenderne le finalità e caratteristiche, e specifica attenzione viene data anche agli aspetti legati alla valutazione, approfondendo il modello valutativo esistente, se presente. Tali riflessioni sono propedeutiche alla contestualizzazione degli aspetti di ricerca, presentati nei capitoli successivi.

0.6 Capitolo 6. Il progetto di ricerca

Il sesto capitolo presenta il progetto di ricerca e le basi teoriche e metodologiche su cui esso si fonda. Vengono descritti il disegno della sperimentazione, le scelte e l'impianto operativo di riferimento, e le riflessioni proposte sono propedeutiche, poi, alla presentazione, nei capitoli successivi, degli strumenti specifici e dei risultati ottenuti.

In particolare, si parte descrivendo il disegno della ricerca valutativa in generale, esplicitando l'approccio a cui si è fatto riferimento, in larga parte aderente alla proposta metodologica fatta da Bezzi (2021). Tale approccio propone diverse tappe, proprie della ricerca valutativa, le cui finalità e caratteristiche sono descritte nel dettaglio nel Cap. 6. Vengono presentate le domande valutative e le scelte metodologiche specifiche portate avanti nella ricerca qui presentata, sempre seguendo la logica della ricerca valutativa.

Il disegno della sperimentazione si avvale, a livello metodologico, dell'utilizzo del Modello FAMT per guidare le scelte operative: quest'ultimo, grazie alla sua struttura composta da diversi livelli e "domande guida", permette di sviluppare una sperimentazione che mira a: i) analizzare le pratiche valutative esistenti nei casi studio; ii) individuare alcuni aspetti non valutati, o da implementare ulteriormente, che costituiscono gli oggetti della ricerca e la base per definire le domande valutative; iii) sviluppare, attraverso i processi suggeriti del modello, un piano operativo, aiutando poi anche a riflettere sugli aspetti di disseminazione e utilizzo dei risultati ottenuti.

A livello operativo, sono coinvolte diverse figure, strumenti e metodi, in una visione triangolata e multifocale. L'approccio *mixed methods* (Teddlie & Tashakkori, 2009; Brannen, 2005) della ricerca permette di integrare risultati diversi, in alcuni casi quantitativi, che permettono una maggiore comparabilità tra diverse somministrazioni, e in altri casi qualitativi, sondando in modo più profondo le dinamiche di interesse.

Nei capitoli 7 e 8 vengono descritti i dettagli operativi della ricerca e i risultati ottenuti nei due contesti di sperimentazione, il Tutorato Formativo e il Mentoring Polito Project.

0.7 Capitolo 7. Sperimentazione e risultati nel Tutorato Formativo

Il Cap. 7 presenta i risultati della sperimentazione nel Tutorato Formativo (TF). Come già accennato, la principale domanda valutativa, che ha guidato tutta la ricerca, è la seguente: *"Prendendo in considerazione i casi studio di interesse, quali nuove azioni valutative possono essere implementate per rendere più efficaci e complete le azioni valutative già in essere, sulla base del Modello FAMT?"*.

Il TF presentava già un importante impianto di valutazione, e nel corso degli anni erano già stati sviluppati strumenti e azioni utili a valutare diversi aspetti. È stato quindi scelto, sulla base delle necessità del programma, il tema dello sviluppo delle competenze trasversali come elemento di interesse da approfondire a livello valutativo tramite la sperimentazione. Si è cercato, nello specifico, di comprendere quali sono le competenze trasversali su cui il TF lavora e l'efficacia e impatto del programma sullo

sviluppo di tali competenze, sia nei partecipanti che nei tutor coinvolti, ascoltando il punto di vista di diverse figure. A partire da ciò sono state formulate le domande valutative, che rappresentano nel dettaglio ciò che si desidera valutare nel TF, e attraverso l'applicazione del FAMT sono state effettuate le scelte operative. Tale disegno operativo ha portato alla creazione di diversi strumenti di valutazione personalizzati e coerenti con le domande di ricerca: una rubrica valutativa, un'indagine pre-post quantitativa, interviste semi-strutturate mediate da immagini e *focus group* mediati da immagini. Nel Cap. 7 vengono presentati nel dettaglio gli strumenti di rilevazione progettati, comprensivi di finalità e struttura, modalità di somministrazione, destinatari e tutti i dettagli del caso, nonché i risultati ottenuti.

Gli esiti sono utili sia per il programma specifico, che può usufruire di azioni, strumenti ed risultati inediti per valutare nuovi aspetti del percorso, che in generale per la comunità scientifica. Infatti, la sperimentazione rappresenta un'efficace esempio di applicazione del modello FAMT per sviluppare azioni valutative in un programma di *tutoring*, e i dettagli di quanto emerso possono fungere da spunto anche per sperimentazioni in altri contesti.

0.8 Capitolo 8. Sperimentazione e risultati nel Mentoring Polito Project

Il Cap. 8 presenta i risultati della sperimentazione nel Mentoring Polito Project (M2P), contestualizzata all'interno della prima edizione del Progetto, svolta nell'a.a. 2021/22. Anche in questo caso, seguendo la principale domanda di ricerca, si è cercato di sviluppare nuove pratiche valutative. Trattandosi di un percorso nuovo, non c'erano però azioni di valutazione già implementate in precedenza, e la ricerca si è focalizzata su aspetti eterogenei: caratteristiche e requisiti ideali dei docenti partecipanti (progettazione), motivazioni a partecipare, aspettative e concezioni iniziali (*ex-ante*), soddisfazione verso le attività formative (*in-itinere*) e verso l'intero percorso (*ex-post*), con un approfondimento anche sul bilancio dell'esperienza rispetto ai processi sviluppati e all'efficacia formativa del percorso.

A partire da questi temi, sono state sviluppate apposite domande valutative, e l'applicazione del FAMT ha permesso di elaborare un disegno di ricerca operativo coerente, che – come per il TF- ha individuato tempi, attori coinvolti, metodi e strumenti validi per poter indagare i problemi di valutazione identificati, e ha aiutato a definire tutto il processo di ricerca.

In particolare, a livello operativo, sono stati creati diversi questionari, con domande sia quantitative che a risposta aperta a seconda delle finalità, e sono state implementate anche delle supervisioni pedagogiche. Nel Cap. 8 vengono descritti nel dettaglio tutti gli strumenti creati, le loro finalità, struttura, modalità di somministrazione e destinatari, nonché tutti i dettagli del caso e i risultati ottenuti.

Come per il Tutorato Formativo, i risultati specifici sono utili per riflettere sui processi ed esiti del percorso di M2P, ma la rappresentazione dettagliata di tutti gli strumenti e metodi di ricerca è utile per la comunità scientifica come esempio ed evidenza dell'applicazione del FAMT a un programma di *mentoring*, con aspetti anche trasversali e applicabili in contesti differenti.

0.9 Capitolo 9. Conclusioni, limiti, prospettive e linee di ricerca future

Infine, il Cap. 9 sintetizza le conclusioni del percorso.

Il principale risultato positivo dell'intera sperimentazione riguarda l'efficacia del modello FAMT nell'accompagnare lo sviluppo di strumenti di valutazione per programmi di *mentoring* e *tutoring* in università, aiutando a riflettere in modo sinergico su tutti gli aspetti della valutazione ritenuti importanti in letteratura, e prevenendo l'attuazione di azioni di valutazione "sconnesse".

Gli esiti raccolti permettono poi, ai singoli contesti, di ottenere valutazioni su dimensioni inedite del percorso, e gli strumenti creati e presentati nel dettaglio in questa tesi possono rappresentare diversi esempi di valutazione concreta a disposizione della comunità scientifica. Questo rappresenta una risorsa importante per ampliare la letteratura del settore: difficilmente, infatti, vengono descritti in modo dettagliato, nei contributi pubblicati, gli strumenti completi utilizzati nelle ricerche, e spesso è difficile capire tutti i passaggi valutativi svolti. La descrizione dell'intero percorso di ricerca può essere, quindi, evidenza di una esperienza di applicazione di un modello di valutazione, comprensivo anche di tutti i passaggi operativi; anche se i risultati in sé sono contestualizzati nelle realtà specifiche del TF e M2P, la visione di tutto il processo può essere uno spunto per riflessioni e implementazioni anche in realtà diverse.

Il capitolo 7, oltre a discutere e riassumere i risultati ottenuti, si conclude con una riflessione sui limiti e le difficoltà incontrate, nonché sulle possibilità di sviluppo future.

Si propone ora la descrizione e l'approfondimento, attraverso i diversi capitoli, del percorso di ricerca sviluppato.

Capitolo 1. Quadro teorico.

***Mentoring e tutoring* in università: il contesto sociale e istituzionale**

1.1 Introduzione al Capitolo 1: struttura e contenuti

La presente trattazione propone una ricerca e sperimentazione rispetto ai programmi di *mentoring* e *tutoring* a sostegno del processo di apprendimento e insegnamento in università, con particolare *focus* sulle dinamiche valutative.

Il contesto istituzionale di interesse è quello dell'educazione superiore ("*higher education*" in inglese, abbreviato "HE"), caratterizzato da dinamiche complesse e fenomeni peculiari. Il Cap. 1 mira, innanzitutto, ad approfondire i principali elementi istituzionali e contestuali propri dell'HE, e la loro relazione con aspetti sociali e politici. La scelta di dedicare uno spazio iniziale a tali riflessioni deriva dalla necessità di comprendere il più ampio contesto in cui le dinamiche di *mentoring* e *tutoring*, di nostro interesse, sono inserite, il che è propedeutico alla comprensione di tutta la trattazione successiva.

Il primo capitolo partirà quindi da una riflessione, basata sulla letteratura nazionale e internazionale, sul contesto dell'educazione superiore in generale, valorizzando anche il dialogo con gli elementi di tipo sociale e con le sollecitazioni politiche. Verranno approfonditi poi, più nello specifico, i processi di apprendimento-insegnamento, dinamiche su cui i programmi di *mentoring* e *tutoring* di nostro interesse possono impattare. Tale riflessione, che introduce fenomeni e aspetti contestuali legati ai temi oggetto della ricerca, permetterà di comprendere al meglio i processi di *mentoring* e *tutoring* stessi, approfonditi più nello specifico a partire dal Cap.2.

1.2 Società, *higher education* e processi di apprendimento-insegnamento: fenomeni correlati e interagenti

Per comprendere al meglio le caratteristiche dei programmi di *mentoring* e *tutoring* a supporto del processo di insegnamento-apprendimento (A-I) nell'*higher education*, tema di nostro interesse, è necessario esplicitare innanzitutto i tratti essenziali del contesto istituzionale e sociale in cui tali dinamiche si dispiegano, al fine di garantire la giusta chiave di lettura ai fenomeni approfonditi. Pur non mirando ad una esaustiva analisi storico-culturale e sociale dell'educazione superiore in Italia, che richiederebbe di per sé una trattazione a parte, risulta comunque fondamentale identificare alcuni elementi che caratterizzano tale realtà, poiché essi saranno richiamati in tutte le riflessioni successive.

I fenomeni sociali, istituzionali e pedagogici sono particolarmente interconnessi: all'interno di una società, tra i vari organi, sono presenti diverse istituzioni formative; tra queste, alcune istituzioni si occupano dell'educazione superiore; all'interno di tali istituzioni si sviluppano specifici processi di apprendimento e insegnamento (A-I), su cui programmi di supporto, come il *mentoring* e *tutoring* di nostro interesse, possono avere influenza (Fig.1.1).

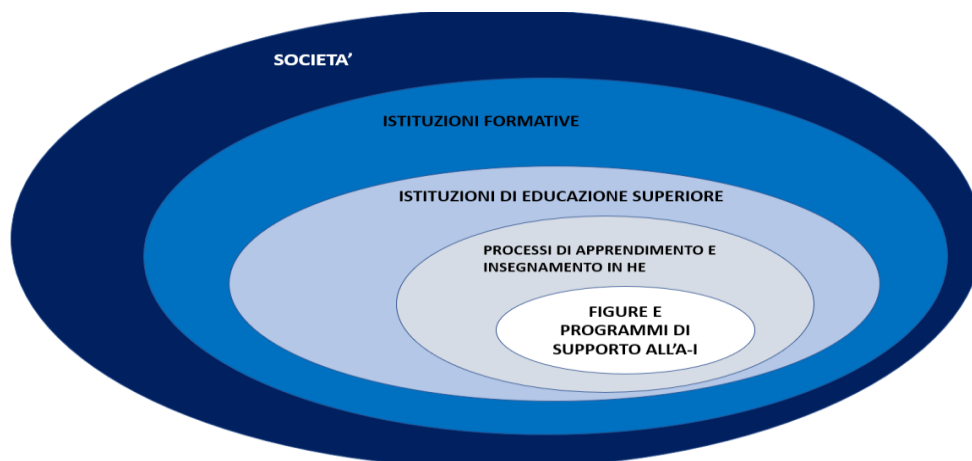


Figura 1.1. Relazione tra i nuclei concettuali proposti nel Cap.1

Sulla base di questa stretta connessione (Fig.1.1), e consapevoli dell'importanza di approfondire il contesto istituzionale e sociale di riferimento, si procede ad approfondire i seguenti sotto-temi:

- principali caratteristiche e dinamiche della *società attuale* che possono aver impatto sui sistemi di istruzione superiore e sui processi di apprendimento-insegnamento;
- principali caratteristiche e dinamiche del contesto dell'*higher education* che possono avere influenza sui processi di apprendimento e insegnamento e sulla società nel suo complesso;
- principali caratteristiche e dinamiche dei processi di *apprendimento-insegnamento*, in ottica pedagogica e con particolare sguardo ai fenomeni che possono essere correlati alle strategie di supporto.

Tutti i nuclei tematici sopra riportati contengono riflessioni propedeutiche a comprendere la trattazione successiva.

1.2.1 Principali caratteristiche e dinamiche della *società attuale* che possono aver impatto anche sui sistemi di istruzione superiore e sui processi di apprendimento-insegnamento

La società contemporanea è caratterizzata da una grande complessità e si sviluppa in una fitta rete di processi sociali, culturali, economici e politici, che la connotano come una realtà dinamica e in cambiamento costante (Ulivieri, 2015). Tale dinamismo influisce poi, inevitabilmente, anche sulla natura dell'istruzione superiore, in quanto si tratta di elementi strettamente connessi e interagenti, come vedremo a breve (Biggs & Tang, 2011).

Pur non essendo facile trarre a sintesi una realtà così complessa, riassumendo alcune considerazioni presenti in letteratura (Bauman, 1999; Ulrich Beck, 2000, Ulivieri, 2015, Choudaha, 2018, Geitz & de Geus, 2019; Galeotti, 2020; Arora & Srinivasan, 2020; Bryson & Andres, 2020) è possibile far emergere i principali fenomeni e sfide che caratterizzano la società del terzo millennio (Tab.1.1), su cui ci si baserà per comprendere le successive riflessioni.

Tab. 1.1. *Principali fenomeni che caratterizzano la società odierna*

<i>Libertà e responsabilità</i>	Le persone dispongono oggi di una vasta gamma di opportunità e di scelte possibili per la realizzazione personale e professionale, ma sono tenute anche, al contempo, ad imparare a orientarsi in tale pluralità di percorsi e risorse. Ciò comporta un aumento dei rischi e delle responsabilità derivanti da queste scelte.
<i>Mutamento, innovazione e incertezza</i>	La società odierna è caratterizzata da dinamiche di cambiamento e innovazione molto frequenti e repentine, che investono diversi aspetti dell'esistenza umana: le relazioni, il flusso di conoscenze, le tecnologie, il mondo del lavoro. Gli individui sono chiamati, quindi, ad interagire con flessibilità e resilienza in risposta a tale mutevolezza. L'innovazione, in questo contesto, è riconosciuta come "emblema" della modernità, in una società che procede verso servizi o prodotti che garantiscono risultati e benefici migliori rispetto al precedente, favorendo il progresso di sociale. La combinazione di rischi e opportunità, e la mutevolezza che caratterizza la società attuale, tendono a creare, però, anche un senso di incertezza.
<i>Maggiore comunicazione</i>	Le relazioni, oggi, non sono più legate necessariamente ai contesti fisici di interazione: grazie ai mezzi di comunicazione moderni, le interazioni possono dispiegarsi su archi spazio-temporali indefiniti e globali, connettendo individui su un piano più ampio, anche in contesti geograficamente lontani. Le comunicazioni, grazie alle tecnologie, sono più rapide e frequenti, facilitate dai diversi mezzi tecnologici.
<i>Globalizzazione</i>	La globalizzazione, non solo a livello economico, ma anche sociale, implica una possibilità di contatto e interconnessione culturale e sociale con altre realtà a livelli molto più profondi e frequenti rispetto al passato. Ciò permette di venire a contatto con culture, prodotti, persone e relazioni lontane da quella di un certo individuo, che tendono a diventare parte integrante della sua quotidianità.
<i>Rivoluzione informatica</i>	Le nuove tecnologie e sistemi informatici, che hanno visto uno sviluppo ingente negli ultimi anni, hanno rivoluzionato molti aspetti della vita degli individui a livello personale, relazionale, sociale e comunitario. Ciò ha comportato un impatto anche nei settori della produzione, delle conoscenze, dell'istruzione e della formazione. Questi elementi hanno portato, conseguentemente, ad una società più interdipendente e interconnessa, con una sempre crescente relazione tra persone, fenomeni, conoscenze.
<i>Approccio ecologico</i>	Vi è, oggi, una consapevolezza in rapida evoluzione rispetto a temi di interesse ecologico: il cambiamento climatico, l'energia sostenibile, la protezione del Pianeta sono temi che trovano sempre più spazio nel dibattito nazionale e internazionale, mostrando una sensibilità che è andata crescendo rispetto alle generazioni precedenti.
<i>Invecchiamento della popolazione</i>	A livello demografico, stiamo oggi assistendo ad un progressivo invecchiamento della popolazione, causato da una aspettativa di vita più lunga, ma anche da una natalità inferiore rispetto ai periodi storici passati.
<i>Movimento</i>	La società attuale è caratterizzata da maggiori spostamenti delle persone, sia per motivi professionali ma anche per motivi legati al turismo.
<i>Crisi delle istituzioni tradizionali</i>	Le strutture tradizionali non risultano più adeguate alle caratteristiche complesse della società, la quale richiede risposte altrettanto dinamiche da parte delle istituzioni. In una società in rapido cambiamento, anche le istituzioni devono, infatti, saper reagire con flessibilità e resilienza, innovandosi e rispondendo ai bisogni emergenti.

<i>Cambiamento del contesto lavorativo</i>	Negli ultimi decenni vi è stato un cambiamento nel modo di intendere il lavoro, passando da una progressione di carriera tendenzialmente lineare a carriere più dinamiche, che comprendono percorsi differenziati (cambiamento di mansioni, nuovi ruoli, diversi luoghi, ecc.). L'emergenza sanitaria ha poi posto sfide inedite a livello lavorativo e acuito alcuni processi in atto (<i>smart working</i> , maggior uso delle tecnologie, ecc.).
<i>Società della conoscenza e dell'apprendimento</i>	Come sarà approfondito in seguito, viviamo in una società basata sulla conoscenza, chiave per poter promuovere lo sviluppo e la crescita a livello personale e sociale, valorizzando la cittadinanza attiva. In questa prospettiva viene accolta una prospettiva di apprendimento continuo, lungo tutto l'arco della vita.
<i>Società post-pandemica</i>	A partire dal 2020, sfide inedite hanno coinvolto i cittadini di tutto il mondo a seguito della diffusione della pandemia da Covid-19. Tutte le società e le loro istituzioni hanno dovuto affrontare una situazione senza precedenti, che ha in poco tempo richiesto reazioni mai sviluppate prima. Questo ha avuto un impatto su molti processi, a livello personale, professionale, comunitario.

Queste prime riflessioni, seppur riassuntive, restituiscono una immagine dinamica della società attuale, caratterizzata da processi complessi che hanno effetti particolarmente impattanti sull'esperienza di vita degli individui da molti punti di vista (economico, sociale, politico, relazionale, ecc.) (Ulivieri, 2015). Inevitabilmente, anche i bisogni formativi della popolazione si trasformano insieme alla società, in modo dinamico: gli individui necessitano, infatti, delle giuste conoscenze, competenze e abilità per poter affrontare efficacemente la società complessa in cui si trovano a vivere. I sistemi educativi e formativi sono, conseguentemente, fortemente influenzati dalle spinte trasformative del momento storico in cui son inseriti, e sono essi stessi motore di trasformazione e innovazione (Galeotti, 2020).

1.2.2 Principali caratteristiche e dinamiche del contesto dell'higher education che possono avere influenza sui processi di apprendimento e insegnamento e sulla società nel suo complesso

Le istituzioni di educazione superiore si trovano al centro del processo di sviluppo sociale descritto nei paragrafi precedenti: tutti i membri dell'*higher education*, docenti, ricercatori, studenti, e personale in generale, collaborano tra loro e con altre figure per rispondere ai bisogni sociali emergenti, arricchendo il proprio apprendimento e quello dei soggetti con cui si confrontano, e connotandosi, di conseguenza, come parte di questo sviluppo (Culcasi & Cinque, 2021). Le istituzioni dell'HE sono chiamate, pertanto, a riconsiderare con frequenza le dinamiche che le caratterizzano, le proprie finalità educative e il proprio approccio all'apprendimento, per riuscire a rispondere con efficacia ai cambiamenti ed esigenze di una società complessa e in mutamento come quella descritta (Choudaha & Van Rest, 2018; Galeotti 2020).

Si tratta, riassumendo, di un legame molto stretto e circolare tra le istituzioni dell'educazione e le dinamiche sociali, in cui la società genera innovazione, ma deve anche stare al passo con essa, innovando quindi i propri processi formativi, i quali aiutano a preparare i cittadini a vivere in una società complessa e in mutamento, ma sono anche essi stessi motore di innovazione (Fig. 1.2).



Figura 1.2. Interazione tra società, istituzioni e processi formativi

Compresa la stretta connessione tra società e aspetti formativi, è necessario approfondire meglio di cosa si parla quando si fa riferimento all'ambito dell'educazione superiore, quali sono le principali caratteristiche di questo ambiente e i processi che lo caratterizzano. Questa riflessione è fondamentale per capire come gli elementi istituzionali dell'HE dialogano e interagiscono con gli elementi sociali e con i processi di A-I.

È innanzitutto fondamentale un chiarimento terminologico: con "educazione superiore", citata in letteratura con il termine inglese "*higher education*" (HE), si indica il campo dell'istruzione e della formazione contenente percorsi formativi destinati a chi ha terminato il percorso di scuola secondaria di secondo grado e tutti i cicli precedenti (Bertagna & Puricelli, 2008). Generalmente, si tratta quindi di giovani di 18/19 anni; tuttavia, non va assunto che essi siano i soli destinatari e fruitori dell'HE, dal momento che, come presto verrà approfondito, il processo educativo e formativo può coinvolgere gli individui a tutte le età e in diverse fasi della vita. L'educazione superiore impersonifica una delle sedi istituzionali a cui la società affida il compito di far fiorire competenze, conoscenze e abilità che non siano già consolidate, favorendo la ricerca di idee inedite e originali (Bertagna & Puricelli, 2008). Non va però assunto il termine "educazione superiore" come sinonimo di "università", in quanto quest'ultima è solo una delle molteplici possibilità di formazione superiore, ma non è la sola.

Il riconoscimento sociale del ruolo della formazione superiore è ampiamente documentato anche a livello politico internazionale. Pur non potendo riportare in modo esaustivo tutto il dibattito che si generato nel corso dei decenni, può essere utile far emergere alcune riflessioni di particolare impatto promosse dagli organismi nazionali e sovranazionali: tali riflessioni hanno profondamente influenzato l'approccio proposto attualmente nell'*higher education*, e sottolineano la relazione con la società, aiutando a

comprendere meglio il ruolo delle istituzioni di formazione superiore nella più ampia comunità.

Fondamentale, innanzitutto, ricordare il rapporto sull'educazione nel ventunesimo secolo intitolato "*Learning: the treasure within*" (1996), redatto dalla Commissione internazionale dell'UNESCO, presieduta da Jaques Delors. L'apprendimento in generale riveste un ruolo centrale in questo rapporto, con una attenzione specifica alla persona che apprende intesa in senso olistico, come cittadino che abita responsabilmente il mondo e se ne prende cura in quanto bene comune. Si affronta il tema del *life long learning* (LLL), dell'educazione lungo tutta la vita intesa come approccio fondamentale per l'accesso al ventunesimo secolo. L'accesso al sapere, in questa prospettiva, è una risorsa fondamentale per capire e interpretare il mondo, capire gli altri, accettare le differenze spirituali e culturali. Dal rapporto emergono quattro fondamentali pilastri che caratterizzano l'approccio formativo: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere ed imparare a vivere insieme.

La dichiarazione della Sorbona (1998) ha visto, invece, la partecipazione dei Ministri dell'Istruzione di Francia, Italia, Regno Unito e Germania. Essa tratta il tema della "armonizzazione dei sistemi di istruzione in Europa", un'Europa non solo unita economicamente, ma anche intesa come un'Europa della conoscenza. Le università sono riconosciute come istituzioni impattanti sugli aspetti intellettuali, culturali, sociali e tecnici del continente, e, tra gli elementi principali, viene valorizzata la mobilità per gli studenti e i docenti, considerata un aspetto fondamentale del percorso formativo. Si ricorda poi il valore di un approccio di *life long learning* come direzione d'obbligo verso cui protendere, e si sottolinea l'importanza di lavorare verso una convergenza tra i sistemi nazionali in materia di educazione superiore, armonizzando i sistemi di riconoscimento e incoraggiando modalità attraverso le quali le conoscenze acquisite possano essere convalidate e riconosciute a livello internazionale (sistema a due cicli, ECTS e l'utilizzo dei semestri).

Nel Consiglio Europeo di Lisbona (2000), invece, si è cercato di concordare un nuovo obiettivo strategico per l'Unione Europea al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale, nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. L'obiettivo per l'Europa era, in particolare, quello di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

Si approda poi nel 1999 al Processo di Bologna³, che si configura come un momento fondamentale per la storia dell'educazione superiore in Europa, che influenza le pratiche ancora attuali, compresi i contesti e processi di nostro interesse. Si tratta di un'azione di ampio raggio che pone le prime basi per promozione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Tale azione prende avvio nel 1999, quando i ministri dell'istruzione superiore di 29 paesi si incontrano a Bologna, redigendo poi un accordo chiamato "*Dichiarazione di Bologna*". In tale fondamentale accordo ci si impegna a procedere concretamente per rendere effettive alcune riflessioni già iniziate negli anni precedenti:

- la concreta armonizzazione dei diversi sistemi d'istruzione superiore europei;
- la promozione della comparabilità e riconoscimento dei titoli;
- l'adozione di un sistema su due cicli;

³ <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna> Ultimo accesso 2/01/2023.

- l'adozione di un sistema basato sui crediti universitari (ECTS), in modo da rendere più comparabili le attività sostenute nei vari paesi e in discipline diverse;
- la promozione della mobilità;
- la promozione di una dimensione Europea dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area - EHEA).

Le riflessioni sugli obiettivi del processo di Bologna proseguono poi anche negli anni successivi. Nell'incontro tra i ministri europei dell'istruzione superiore, svoltosi a Praga nel 2001, vengono definite le azioni e priorità necessarie per realizzare gli obiettivi del Processo di Bologna, e si propongono tre nuovi obiettivi:

- la promozione dell'apprendimento permanente come elemento essenziale dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS);
- il coinvolgimento delle istituzioni di educazione superiore e degli studenti nella costruzione della dimensione Europea dell'istruzione;
- la promozione della attrattività del SEIS nei confronti di studenti dei Paesi non comunitari.

Nel 2003, a Berlino, si è svolta successivamente una riunione, con i rappresentanti dei Paesi aderenti al processo di Bologna, per verificare l'andamento dei processi avviati e per delineare le prospettive future. Si sottolineano, tra le altre cose, l'importanza della dimensione sociale del processo di Bologna e il ruolo centrale della cooperazione tra i sistemi di istruzione superiore e di ricerca. Viene ricordato il ruolo fondamentale delle istituzioni di istruzione superiore e delle organizzazioni studentesche nella costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, nonché l'importanza della formazione continua e ricorrente.

Nel 2007, a Londra, i Ministri dell'Educazione fanno un bilancio dei primi anni di lavoro, e stendono il documento *Trends V*⁴, in cui si descrivono gli obiettivi raggiunti verso un'educazione che si basa sempre più sui bisogni dello studente. Viene sottolineato che, a seguito delle azioni intraprese negli anni precedenti, sono stati fatti significativi progressi nella realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA). Tale spazio sarà incentrato su autonomia istituzionale, libertà accademica, pari opportunità e principi democratici, e faciliterà la mobilità, accrescerà l'occupazione e potenzierà la capacità di attrazione e competitività dell'Europa.

Nella Conferenza tenutasi a Budapest e Vienna (2010) si è poi formalmente istituito lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA), con 47 Paesi firmatari. In tale contesto, si mira a proporre misure atte a facilitare la piena e coerente attuazione, soprattutto a livello nazionale e delle istituzioni, dei principi e delle azioni concordate entro lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, sviluppando anche nuove metodologie formative, come l'apprendimento tra pari, le visite di studio ed altre attività di condivisione delle informazioni.

Successivamente, la Conferenza Ministeriale di Yerevan (2015) ha cercato di individuare i modi migliori per rafforzare il Processo di Bologna in futuro e oltre il 2020, e contemporaneamente per rafforzare il dialogo all'interno e all'esterno dell'EHEA, proponendo in particolare di:

- accrescere la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento;
- agevolare l'occupabilità dei laureati per tutta la loro vita lavorativa;

⁴ http://www.processodibologna.it/processobologna/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6434

Ultimo accesso 2/01/2023.

- rendere i sistemi più inclusivi;
- attuare le riforme strutturali concordate.

La Conferenza Ministeriale di Parigi (2018), ha ospitato poi delegazioni dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore. Il documento redatto in quell'occasione propone un aggiornamento sulla situazione attuale, e pone gli obiettivi che i 48 Paesi aderenti all'EHEA hanno deciso di raggiungere nel biennio successivo. Si fa riferimento a una serie di priorità fondamentali per l'alta formazione, dall'innovazione nella formazione e nell'apprendimento alla dimensione sociale, dallo sviluppo sostenibile alla terza missione del settore accademico. Un'attenzione particolare è stata posta sulla tematica dei migranti e del riconoscimento dei loro titoli di studio.

Come è possibile osservare da questa riassuntiva rassegna, anche a livello europeo l'attenzione per le dinamiche formative dell'istruzione superiore è alta: viene infatti sottolineato più volte l'importante ruolo sociale e l'impatto che l'HE può avere nello sviluppo di una società basata sulla conoscenza. In particolare, l'istruzione superiore risulta essere una fondamentale risorsa per sostenere i processi di sviluppo sociale a livello nazionale e comunitario: i documenti europei degli ultimi anni hanno, infatti, posto un *focus* sempre maggiore sulle competenze e abilità che i cittadini europei dovrebbero possedere per la costruzione di una Europa inclusiva e sostenibile, basata sulla conoscenza e sull'apprendimento lungo tutta la vita. Le riflessioni scaturite evidenziano poi un'attenzione sempre maggiore ad una prospettiva di *life long learning*, che si interseca con le necessità derivanti da una società in continuo mutamento e trasformazione, e propongono una visione di apprendimento sempre più attivo e *student centered*. In questa prospettiva, si sta andando verso una concezione di formazione permanente come risorsa fondamentale in tutte le fasi della vita.

Assieme alle riflessioni portate avanti a livello europeo, vi sono poi da considerare altre dinamiche che hanno influenzato, e influenzano tutt'ora, i processi propri dell'educazione superiore, portando alle attuali caratteristiche e dinamiche distintive.

Uno dei primi aspetti da attenzionare è il processo di "universitarizzazione" (Bertagna & Puricelli, 2008), che ha investito l'istruzione superiore negli ultimi anni. Per quanto riguarda l'Italia, nel periodo liberale vi era, inizialmente, una offerta formativa universitaria limitata: poche facoltà (inizialmente sei) e di difficile ed elitario accesso. L'istruzione superiore vedeva, poi, la presenza, oltre all'università, di altre istituzioni che proponevano comunque un percorso formativo superiore (università ecclesiastiche e altri istituti di istruzione e formazione superiori statali e non statali, aperti anche al mondo della piccola e media borghesia e dell'aristocrazia operaia). Durante il periodo fascista, connotato da processi di statalizzazione, la stabilità istituzionale e il prestigio che derivava dall'essere considerati una "università" ha spinto anche altri istituti dell'Istruzione superiore a richiedere un riconoscimento come "università", cercando garantirsi così una promozione culturale, sociale, professionale e contrattuale (Bertagna & Puricelli, 2008). Questo processo si è poi continuato a sviluppare nel corso degli anni, e l'università italiana è arrivata oggi a dare risposta a quasi tutte le esigenze di formazione superiore, formazione professionale e anche, in alcuni casi, di abilitazione alle professioni. In tale contesto, l'unica possibilità adeguata di formazione superiore sembra identificarsi oggi nell'università, dal momento che le alternative altrettanto prestigiose sono esigue. Un esempio emblematico di tale processo in Italia risale al 1999, quando, con la riforma Berlinguer-Zecchino, vengono trasformati in università 23 Accademia di belle Arti e 83 conservatori (Bertagna & Puricelli, 2008). Questo processo, che ha portato l'offerta dell'educazione superiore a diventare quasi

esclusivamente di tipo “universitario”, viene chiamato, per l'appunto, universitarizzazione.

Un altro processo da considerare è l'universalizzazione e massificazione dell'istruzione superiore (Teichler, 1998; Giannakis & Bullivant, 2016). Nel corso degli anni, anche a livello internazionale, si è passati, infatti, da una istruzione superiore dedicata a una *élite* ad un approccio più allargato, che accoglie un sempre maggior numero di studenti (Watts & Esbroeck, 2000). Per quanto riguarda l'Italia, come dicevamo, durante il periodo liberale vi era ancora una impostazione oligarchica ed elitaria dell'istruzione. Vi erano, di conseguenza, poche facoltà e poche sedi, e gli studenti frequentanti erano in numero molto limitato: la posizione di “studente universitario” era considerata prestigiosa, quasi ereditaria e altamente elitaria, consentita soltanto a una ristretta cerchia di persone (Bertagna & Puricelli, 2008). Nei decenni successivi, anche a causa dei processi di universitarizzazione sopra descritti, l'offerta formativa superiore è aumentata, e, di conseguenza, anche l'accesso degli studenti è diventato molto più ampio. Il processo chiamato “massificazione” si esplicita in un progressivo aumento di accessi all'università, che sono destinati ad aumentare ancora in futuro (Choudaha, 2018), procedendo verso una idea di accesso “universale” alla formazione (Trow, 1973). Riassumendo, si è passati da una formazione superiore “d'*élite*”, rivolta alla formazione di una classe dirigente e con accesso solo a poche persone, a una formazione “di massa”, con un allargamento sensibile dei destinatari, che permette la preparazione per una gamma più ampia di ruoli, fino ad approdare oggi ad un approccio universale, che cerca di accogliere e adattarsi alle esigenze di “tutta la popolazione” (Trow, 1973). A seguito dei processi di massificazione, è nata anche l'esigenza poi di creare e gestire i meccanismi di selezione (Zabalza, 2002).

L'università odierna, in linea con la mutevolezza sociale, è poi caratterizzata da dinamiche di rapida trasformazione, che richiedono però un costante aggiornamento dei processi educativi. Le conoscenze disponibili stanno, inoltre, aumentando esponenzialmente con il passare del tempo, anche grazie a nuove tecnologie e strumenti atti alla divulgazione della conoscenza e all'informazione. Ciò influenza e dilata il tempo necessario per ottenere informazioni complete, per studiare e rendere usabile il sapere, dando sempre di più la sensazione di non avere sufficiente tempo per leggere, ascoltare, vedere, esplorare e imparare tutto ciò che si desidera. Seguendo questa prospettiva, è impensabile poter considerare le conoscenze e la formazione come qualcosa di acquisibile stabilmente, qualcosa che può “terminare”: non si tratta di un prodotto di cui potersi appropriare in maniera duratura, ma parte costante del percorso di vita di una persona. Questo riconferma l'approccio, proposto come abbiamo visto anche a livello Europeo, di *life long learning*.

Queste riflessioni connotano l'istruzione superiore odierna come una macchina complessa, e rendono evidente una trasformazione irrevocabile rispetto alle istituzioni del passato. Vi sono, in ogni caso, aspetti positivi e negativi insiti in tali processi. La massificazione, ad esempio, ha permesso a un numero molto maggiore di studenti di proseguire nel percorso di formazione, andando a consolidare le proprie competenze e conoscenze; tuttavia, allo stesso tempo, l'aumento delle dimensioni delle moderne istituzioni di istruzione superiore cambia l'esperienza della vita studentesca, che diventa, spesso, un'esperienza di “anonimato” (Earwaker, 1992). Thomas (2002), nella sua riflessione sulle dinamiche di massificazione che hanno caratterizzato anche l'ambito britannico, sottolinea come l'HE di massa sia stata associata anche a un'idea di aumento del ritiro degli studenti, anche se non c'è una chiara correlazione tra una più ampia partecipazione di studenti e il ritiro anticipato.

A seguito della massificazione, le istituzioni stanno affrontando anche una grande sfida per far fronte a tutte le esigenze degli studenti e per rispondere alle loro aspettative: un maggiore accesso all'università comporta, infatti, anche la presenza di una grande varietà di studenti, con caratteristiche, bisogni ed esigenze diversi (Bonelli & Da Re, 2022). Ci sono, poi, molti più studenti provenienti da ambienti svantaggiati, da minoranze etniche o studenti con disabilità o necessità particolari; ci sono anche studenti più anziani, alcuni dei quali lavorano e/o sono impegnati nell'apprendimento a distanza, e non è facile per le istituzioni dare una risposta efficace alle esigenze di ognuno. (Earwaker, 1992; Watts & Esbroeck, 2000).

Impossibile omettere, poi, in questa riflessione sui processi che influenzano le dinamiche di formazione superiore, l'impatto della pandemia di Covid-19. L'improvviso diffondersi della pandemia Covid-19, soprattutto a partire dal 2020, ha avuto impatto a livello mondiale, con effetti sia sulla vita personale di ogni cittadino che sul piano professionale, educativo e formativo (Aznam *et al.*, 2021; Suneja & Bagai, 2021). La principale necessità è diventata, in tempo di emergenza sanitaria, quella di salvarsi e proteggere la propria salute, ridisegnando quelle che erano le priorità a cui ogni cittadino era abituato. La mobilità delle persone è stata ridotta, molte attività, professionali e non, sono state limitate o sospese, e le "routine" sono cambiate in un lasso di tempo brevissimo (Dubey & Pandey, 2020). L'effetto dirompente della pandemia, inevitabilmente, ha impattato anche sui processi formativi e sulle istituzioni che si occupano di educazione a tutti i livelli (Yusuf, 2021). Anche l'istruzione superiore è stata coinvolta nei cambiamenti che la pandemia ha reso necessari, ed è stata obbligata ad interrogarsi rispetto alle proprie attività, procedure e ruoli, cercando modi alternativi per portare avanti il proprio importante mandato formativo (Dubey & Pandey, 2020; Rapanta *et al.*, 2021). Parallelamente alle molteplici sfide già sopra analizzate, le necessità causate dalla pandemia hanno richiesto una reazione senza precedenti. In particolare, a causa delle lunghe chiusure e del mantenimento della distanza sociale, è stato imperativo ripensare il processo educativo, formulando piani strategici per l'apprendimento, con una intensificazione esponenziale dell'uso di strumenti e processi online (Dubey & Pandey, 2020). L'adozione "forzata" e repentina di un approccio interamente online, avvenuta senza avere il tempo per una giusta preparazione e progettazione, ha causato anche molte difficoltà, legate ad esempio all'accesso a internet, alla strumentazione o all'utilizzo competente degli strumenti telematici (Bonelli, Bonin & Da Re, 2022). Vi sono stati poi costi da sostenere, nonché un maggiore impegno richiesto a docenti e studenti nel seguire i processi telematici (Aznam *et al.*, 2021). Riassumendo, a partire dalla primavera del 2020, l'emergenza sanitaria ha imposto un salto verso l'apprendimento online, ma è stato sin da subito evidente che l'istruzione superiore era poco preparata a un cambiamento così radicale nell'erogazione delle lezioni (Sutton & Jorge, 2020; Suneja & Bagai, 2021). Tuttavia, ogni contesto ha attivato pratiche e attività per cercare di rispondere alla nuova situazione emergenziale, in base ai propri bisogni e caratteristiche, e tutta l'istruzione superiore si è attivata per affrontare questa nuova sfida.

Le riflessioni sopra proposte restituiscono un'immagine complessa dell'educazione superiore, e sono fondamentali per poter approcciarsi in modo consapevole alle dinamiche del contesto universitario, tra cui il *mentoring* e *tutoring* di nostro interesse.

Per riassumere gli stimoli dei primi due paragrafi proposti, utili per avviarci alle riflessioni successive, è possibile affermare che la società attuale è caratterizzata da processi complessi, che la rendono una realtà in costante mutamento e trasformazione. Allo stesso tempo, il contesto sociale offre diverse opportunità di sviluppo, relazione e comunicazione per i suoi cittadini, pur conservando rischi e

responsabilità in virtù della complessità che la caratterizza. In questo quadro, l'educazione superiore è strettamente connessa alle dinamiche sociali e politiche, e presenta oggi caratteristiche molto diverse rispetto a quelle dei decenni precedenti, configurandosi come risorsa a sostegno dei processi trasformativi del contesto. L'istruzione superiore, in ottica di *life long learning*, accessibilità e inclusione, opera infatti in sinergia con le richieste sociali, dando risposta alle esigenze formative dei cittadini nella società della complessità e della conoscenza, e operando essa stessa come motore di innovazione e trasformazione.

1.2.3 Principali caratteristiche e dinamiche dei processi di apprendimento-insegnamento, su cui le strategie di accompagnamento possono avere impatto

Se si vogliono approfondire i programmi a supporto dell'apprendimento e insegnamento (A-I) nell'educazione superiore, come il *mentoring* e il *tutoring* di nostro interesse, un altro tassello fondamentale è comprendere cosa si intende con il concetto di A-I, e perché potrebbe essere necessario un supporto durante il percorso nell'HE. Si tratta, però, di un tema molto vasto, che può essere approcciato da diversi punti di vista. Per le finalità della presente trattazione, è di interesse indagare i processi di apprendimento-insegnamento soprattutto come esperienza educativa e formativa, interpretandoli in chiave pedagogica. In particolar modo, verranno approfonditi i fattori (personali, contestuali, relazionali, ecc) che influenzano il percorso universitario, in positivo e in negativo, e i bisogni ad esso correlati, elementi che possono contribuire al successo o insuccesso di un'esperienza formativa in HE. Si è scelto di approfondire l'A-I da questa prospettiva poiché si tratta di riflessioni propedeutiche per chiarire, poi, come i programmi di supporto, tra cui il *mentoring* e il *tutoring*, agiscono a sostegno di questi processi (Fig. 1.3).



Figura 1.3. Relazione tra i fattori che influenzano il processo di apprendimento-insegnamento e i programmi di supporto

Prima di procedere, è innanzitutto fondamentale chiarire brevemente cosa si intende, nella presente riflessione, quando si parla di “apprendimento” in HE, dal momento che è un concetto che emergerà spesso nella trattazione.

L'apprendimento è un processo, molto più sviluppato negli esseri umani che in qualsiasi altro essere vivente, che può avvenire anche in maniera involontaria. Esso influenza moltissime dinamiche, tra cui le abilità, i ragionamenti, le speranze e aspirazioni umane, le attitudini e i giudizi di valore. Si tratta di un processo solitamente regolato formalmente attraverso specifiche istituzioni formative, tra cui le istituzioni di formazione superiore di nostro interesse, ma può avvenire anche in contesti informali (Gagné, 1990, Mandolesi & Passafiume, 2003; Illeris, 2018; Mason, 2019). In generale, si riconosce il potere delle dinamiche contestuali nell'influenzare l'apprendimento (Gagné, 1990), il quale è strettamente legato anche ai processi di adattamento e alle esperienze della persona (Mandolesi & Passafiume, 2003).

Non è di interesse in questa sede approfondire tutte le dinamiche psicologiche, pedagogiche e sociali legate all'apprendimento, in quanto tali riflessioni necessiterebbero, di per sé, di una trattazione a parte. È importante, però, essere consapevoli che l'apprendimento è un processo strettamente connesso alle dinamiche di insegnamento, e viceversa, per cui le riflessioni che possono coinvolgere uno dei due concetti hanno influenza anche sull'altro; è, quindi, più appropriato parlare di processo di apprendimento-insegnamento (A-I) come un sistema ciclico e dialogico.

Per rendere più concreta questa riflessione basti pensare, ad esempio, a come le modalità didattiche proposte dai docenti, pur trattandosi di aspetti legati all'insegnamento, influenzino anche l'esito e la qualità dell'apprendimento degli studenti (Geitz & de Geus, 2019).

Nel corso del tempo si sono succedute diverse teorie e approcci rispetto a come l'insegnamento e l'apprendimento avvengono, riflessioni spesso dai contorni sfumati, con sovrapposizioni sulle possibili prospettive (Illeris, 2018). Pur riconoscendo l'importanza delle teorie dell'apprendimento sviluppatesi nel corso degli anni (tra le più impattanti ricordiamo il comportamentismo, la teoria storico-culturale russa, il costruttivismo), non è di nostro interesse in questa sede riprendere tutto lo sviluppo delle teorie dell'apprendimento, o soffermarci sugli aspetti psicologici o biologici che sottendono le dinamiche formative, pur riconoscendone il valore per le attuali pratiche formative. È importante, però, specificare che l'approccio all'apprendimento proposto in questa riflessione si basa sui seguenti principi:

- è basato sull'approccio di “*life-long*” (LLL) e “*life-deep*” (LDL) *learning*;
- è una risorsa “di tutti”, non elitaria;
- è interconnesso con aspetti personali e contestuali;
- valorizza l'approccio *student centered*;
- è un processo attivo e partecipativo, strettamente connesso con le dinamiche di insegnamento.

Pur consapevoli che molte altre potrebbero essere le strade per approfondire il tema dell'apprendimento, i principi scelti, seppur sommari, permetteranno di identificare gli aspetti più rilevanti per la riflessione proposta, aiutando ad approdare, poi, verso i temi centrali riferiti ai programmi di supporto all'A-I. Si procede, quindi, ad approfondire brevemente come tali concetti connotano la concezione di apprendimento qui proposta, prima di sintetizzare, alla fine del paragrafo, una definizione riassuntiva.

Come già visto, i documenti europei hanno posto con sempre maggior vigore l'accento sull'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*life long learning*, LLL), approccio che si configura come quadro filosofico e concettuale per definire il ruolo dell'istruzione e della formazione superiore nelle società odierne (Walters & Watters, 2001). Non è realistico, infatti, viste anche le premesse fatte sulla società complessa e in mutamento costante, aspettarsi che le conoscenze acquisite nella formazione iniziale possano essere sufficienti ed efficaci per affrontare tutto il restante percorso di vita, senza pensare ad un loro costante aggiornamento. Accettare questa premessa porta a riconoscere il processo formativo come un *continuum*, in cui assumono grande importanza anche le competenze trasversali e metacognitive (Geitz & de Geus, 2019).

Oltre che lungo tutta la vita, l'apprendimento dovrebbe anche essere “profondo” (approccio *life-deep learning*, LDL) (Galeotti, 2020). L'apprendimento profondo, opposto a un atteggiamento superficiale alla formazione, è associato all'uso di abilità analitiche, interdisciplinarietà, ricostruzione creativa e pensiero indipendente. Al contrario, le strategie di apprendimento superficiale e trasmissivo pongono, solitamente, maggiore enfasi sull'apprendimento meccanico o sulla semplice descrizione e memorizzazione (Warburton, 2003). L'approccio di LDL appare coerente anche con le attuali esigenze di una società complessa e in continuo mutamento: un approccio che cerca di formare professionisti critici, sviluppando anche abilità riflessive e di *problem solving*, risulta una necessità vitale per la formazione di ogni cittadino nella società odierna (Santos *et al.*, 2019). Il *life-deep learning* propone un approccio in cui la persona che apprende è attiva e coinvolta in prima persona nel proprio percorso

formativo e di crescita. Questo permette di dare anche, di conseguenza, maggiore responsabilità e autonomia a ognuno nel proprio percorso formativo e professionale (Galeotti, 2020). Come è facile intuire, molto impattante, nell'apprendimento profondo, è anche il livello di coinvolgimento dello studente nell'argomento e la sua motivazione interna: l'apprendimento non è finalizzato a una semplice "ricompensa" estrinseca (ad esempio: prendere un buon voto), ma è associato all'intenzione di comprendere, e nasce da una forte motivazione interiore.

Un apprendimento significativo è anche un apprendimento che non sussiste "isolato", ma che si inserisce nel reticolato di conoscenze, competenze ed esperienze della persona. Tuttavia, ancor oggi, l'approccio formativo procede spesso per "compartimenti stagni", soprattutto nelle sedi di educazione formale, dove le materie, i contenuti e le conoscenze sono ancora sovente approcciate in modo poco interagente e sistematico. Questo approccio si riflette anche in altri ambiti della società e della politica: c'è la tendenza, infatti, a ritirarsi nella singola disciplina, non riuscendo, così, a cogliere la natura olistica di problemi e soluzioni. In un approccio interdisciplinare, invece, l'apprendimento valorizza la creazione di connessioni tra diverse aree, superando l'approccio settorializzato delle discipline tradizionali e approdando verso modi di pensare più interconnessi (Warburton, 2003).

Collegata alle riflessioni sul LLL e LDL, vi è anche l'idea di apprendimento come risorsa fondamentale per tutti i cittadini, senza elitarismi o discriminazioni nell'accesso e nella fruizione della formazione. Ciò implica, quindi, la necessità garantire l'accesso alle risorse conoscitive e educative a tutti gli studenti, valorizzando ambienti di apprendimento altamente personalizzati e inclusivi, integrati con i bisogni degli studenti e della società. L'apprendimento si connota, quindi, come una risorsa per tutti e di tutti.

Un altro aspetto importante, per connotare l'idea di A-I qui presentata, è l'approccio *student centered* (Jones, 2007). Come abbiamo visto nella rassegna dei documenti europei, a partire dal Processo di Bologna (1999), tra i vari elementi da attenzionare è stato messo in luce anche il ruolo centrale dello studente nel proprio apprendimento. Nel corso del tempo, si è cercato di valorizzare sempre di più la prospettiva "*student centered*" in ambito formativo, dando anche stimoli e incentivi alle istituzioni e ai docenti perché possano impegnarsi in tal senso (Yerevan, 2015). La prospettiva *student centered* richiede, però, anche un approccio didattico che la valorizzi, ricordando la stretta connessione tra dinamiche di apprendimento e di insegnamento. In particolare, quest'ultimo deve essere progettato in modo da valorizzare i discenti, promuovendo il loro "saper apprendere" in un processo che coinvolge tutte le parti, sia i docenti che gli studenti. In ottica di centralità dello studente, si deve quindi anche operare a favore di coinvolgimento degli apprendenti anche nei processi di progettazione e valutazione, ascoltando la loro esperienza e le loro idee (Echazarra & Mostafa, 2020). Va precisato, comunque, che tale approccio non intende "dimenticare" il docente, focalizzandosi solo sullo studente, ma piuttosto pone l'attenzione sulla persona che apprende come protagonista di un processo che comunque avviene in sinergia con gli insegnanti e la didattica.

Le concezioni viste finora portano a riconoscere un apprendimento che si discosta da una prospettiva trasmissiva della conoscenza, con modalità di insegnamento associate a un approccio contenutistico e in cui gli studenti erano considerati meri ricevitori passivi di conoscenza. Nell'approccio trasmissivo, un buon apprendimento si concretizzava ricordando e riproducendo le risposte giuste o le soluzioni, e/o ricordando e memorizzando i fatti. Al contrario, l'insegnamento visto come facilitazione della conoscenza porta a un apprendimento in cui lo studente ha un ruolo centrale e attivo nel costruire la propria formazione. Il *focus* è, quindi, spostato sull'intuizione, sul

pensiero critico e sull'applicazione della conoscenza (Santos *et al.*, 2019). In questo approccio, che supera il tradizionale modello trasmissivo, lo studente è attivo e vengono promosse sia le *hard skills*, cioè le conoscenze cognitive e le competenze professionali, sia le *soft skills*, come il *problem-solving* e il *teamworking*. Tuttavia, pur riconoscendo l'importanza di tali temi, un reale cambio di paradigma non è facile, considerando che, per lungo tempo, nell'apprendimento tradizionale gli insegnanti hanno svolto il ruolo di "trasmettitore della conoscenza" verso gli studenti, questi ultimi intesi come "recettori delle informazioni". Di conseguenza, può risultare difficile anche per gli studenti stessi impegnarsi pienamente nelle pratiche educative innovative, inedite e più sfidanti, il che può portare a un minor coinvolgimento e ad un apprendimento meno profondo (Guo *et al.*, 2020).

È facile comprendere, quindi, che l'attuazione reale di un approccio all'apprendimento come quello sopra presentato coinvolge dei mutamenti strutturali molto ingenti nel processo di insegnamento-apprendimento, influenzando sulle modalità di progettazione, erogazione e valutazione di servizi, spazi ed eventi educativi (Galeotti, 2020). Sviluppare una prospettiva di questo tipo presuppone la necessità di grandi cambiamenti pedagogici, organizzativi e sociali. Non è infatti possibile, ad esempio, indurre gli studenti a adottare un approccio di apprendimento profondo semplicemente dicendo loro che è necessario farlo: va progettato un insegnamento coerente a questi principi e che stimoli tali processi (Warburton, 2003).

Le riflessioni sopra proposte hanno aiutato a definire il processo di apprendimento-insegnamento nell'*higher education*, riflessione fondamentale per capire come i programmi di supporto possono influenzare tali dinamiche.

Riassumendo, quando ci si riferisce alle dinamiche di apprendimento e insegnamento in università, nella presente trattazione, si sta trattando di processi interconnessi, in quanto l'approccio didattico dei docenti influenza anche l'esperienza formativa degli studenti. L'apprendimento è inteso come un processo in sinergia con dinamiche personali e sociali, che dura tutta la vita e che deve essere valorizzato attraverso pratiche di insegnamento che coinvolgano lo studente in modo attivo, mettendolo al centro del proprio apprendimento e che promuovano processi di riflessione critica e apprendimento profondo. Questo approccio richiede un cambiamento rispetto alle modalità di insegnamento tradizionale, valorizzando metodi didattici innovativi e coerenti con queste prospettive. L'apprendimento, infine, è considerato un diritto di tutti gli studenti e è un processo fondamentale per abitare in modo generativo nella società della conoscenza.

1.3 Aspetti che influenzano il processo di A-I: gli ostacoli alla formazione e i bisogni degli studenti e docenti in *higher education*

1.3.1 L'esperienza di apprendimento degli studenti: minacce all'inserimento e alla permanenza degli studenti nel percorso formativo in HE

Per comprendere al meglio le caratteristiche del processo di apprendimento e insegnamento in HE, e capire come i programmi di supporto possono inserirsi in tali dinamiche, è necessario porre poi l'attenzione, in modo più specifico, su alcuni fattori che possono influire, anche negativamente, sui processi di A-I e sul percorso formativo

nel suo complesso. In particolare, questa premessa è fondamentale per la presente trattazione, in quanto i programmi di supporto di nostro interesse possono essere una risorsa che aiuta a contrastare i fattori che possono “minacciare” la permanenza e il percorso degli studenti universitari (Fig. 1.4), ma è necessario capire di quali dinamiche si sta parlando.

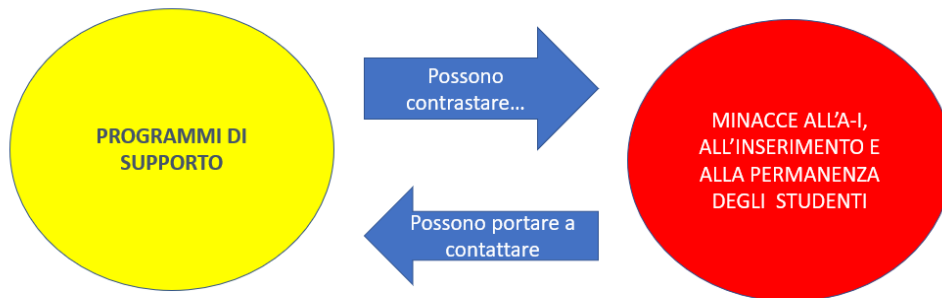


Figura 1.4. Relazione tra programmi di supporto e minacce al percorso formativo

Si tratta di una riflessione di fondamentale importanza quando si approfondisce il tema dell'esperienza formativa e dei processi di apprendimento-insegnamento.

Gli studenti universitari si trovano, infatti, ad affrontare molteplici sfide ed incognite, e non è insolito incontrare difficoltà sia all'inizio che durante il percorso formativo superiore (Salinitri, 2005). Un'attenzione particolare è da rivolgere agli studenti in fase di prima iscrizione, che attraversano un momento di transizione complessa (McInnis *et al.*, 2000; Cornelius *et al.*, 2016): la maggior parte degli iscritti al primo anno, compresi gli studenti con prestazioni elevate, entrano all'università impreparati - seppur a diversi livelli - al tipo di lavoro e impegno richiesto in un ambito nuovo e così diverso da quelli precedentemente esperiti, e spesso hanno bisogno di supporto per acclimatarsi all'inedito ambiente e per integrarsi e identificarsi nella cultura dell'HE (Earwaker, 1992; Bonelli & Da Re, 2022). Inoltre, come è prevedibile, le matricole tendono a essere ancora legate alle dinamiche scolastiche, ambito su cui hanno esperienze già consolidate, e possono avere difficoltà a orientarsi nella nuova realtà universitaria, che presenta sfide inedite (Martini, 2009).

Una particolare attenzione deve essere data al processo di *decision making* che lo studente compie in questo delicato momento, influenzato da diversi fattori (personali, relazionali, ambientali, contestuali). Gli studenti arrivano all'università, infatti, a seguito di un complesso reticolato di scelte: hanno scelto di iscriversi all'università piuttosto che intraprendere percorsi differenti (es: lavoro, anno sabbatico ecc); hanno deciso, con diversi livelli di consapevolezza, a quale ateneo iscriversi, nonché a quale corso di laurea, tra una molteplicità di possibilità; hanno deciso, dove possibile, se frequentare le lezioni o se studiare da non frequentanti, in base alle proprie possibilità, esigenze e motivazioni. Scelgono, poi, quali esami sostenere, quando sostenerli, che priorità darsi, in un dispiegarsi molto complesso del percorso. Si tratta di scelte importanti, che possono avere un impatto critico sull'esperienza formativa, e tali decisioni iniziano già in fase di orientamento all'università, prima ancora di iscriversi. Le scelte dello studente, tuttavia, sono soggette a influenze di natura personale ed esperienziale, ma anche relazionale: ad esempio possono esserci aspettative da parte della famiglia o

dalle persone vicine, che hanno una rilevanza per lo studente e potrebbero portarlo a prendere una decisione piuttosto che un'altra. Se le influenze esterne sono particolarmente intense, questo può causare a una forzatura (anche inconscia) nel processo decisionale della persona, portandola a scegliere anche un percorso che non piace o dove lo studente non si sente preparato o motivato, solo per conformarsi alle richieste o preferenze di persone vicine (Eleyan & Eleyan, 2011, Bonelli & Da Re, 2022). È possibile, pertanto, che il percorso che ha portato uno studente ad approdare a un certo corso di studio non sia necessariamente esito di una deliberata, consapevole e orientata scelta, ma che si sia realizzato a seguito di un complesso reticolato di riflessioni, influenze e decisioni. Queste scelte, però, influenzeranno anche lo svolgersi dell'intero percorso educativo e di vita, e potrebbero incidere sul successo dello stesso.

Alcune difficoltà possono poi manifestarsi a causa della mancanza di informazioni di qualità o di pianificazione (Eleyan & Eleyan, 2011), il che impedisce, conseguentemente, di gestire la propria esperienza universitaria con le giuste risorse.

Gli studenti devono poi interfacciarsi, una volta iscritti, con dinamiche proprie del contesto universitario e mai affrontate prima: vi è, per esempio, una maggiore indipendenza rispetto alla scuola secondaria, che porta però con sé anche una conseguente maggiore responsabilità, e gli studenti possono venire a contatto con elementi inediti: gestione del tempo e delle finanze, adattamento ai diversi stili di insegnamento, esigenza di riadattare il proprio metodo di studio, ecc. (Salinitri, 2005). Tutto questo influisce anche sullo stato emotivo della persona, che si trova ad affrontare in tutto e per tutto un evento di transizione complesso, a cui si deve adattare e a cui deve reagire anche a livello personale e psicologico (Earwaker, 1992).

L'esperienza formativa universitaria, a causa della sua complessità e di tutti questi possibili elementi che possono influenzarla, non è detto proceda quindi sempre in modo lineare. Possono talvolta verificarsi situazioni e dinamiche che portano a una condizione di "insuccesso accademico", definito sinteticamente come il mancato superamento degli esami, ma che sottende dinamiche più complesse. Questa condizione raggiunge nell'HE livelli elevati e da attenzionare, portando poi ad altri effetti correlati, quali il ritardo nel completamento degli studi, ritardo nell'entrata nel mondo del lavoro e impatto negativo sul piano personale e professionale (motivazione, benessere, percezione di autoefficacia, ecc.) (Guerra-Martín, Serrano, & Lima-Rodríguez, 2017). Negli ultimi anni è progressivamente cresciuta l'attenzione delle istituzioni verso tali dinamiche (Thomas, 2002), riconoscendone sempre di più l'esistenza e l'impatto multilivello, sulla sfera personale, istituzionale e sociale. Tuttavia, pur accettando l'esistenza di un problema, per potergli dare una risposta concreta è importante che le università capiscano quali sono i fattori che contribuiscono all'insuccesso accademico e, allo stesso modo, i fattori che invece sostengono il successo degli studenti, in modo da poter agire in modo mirato e con consapevolezza su di essi. La letteratura di settore e la ricerca sul tema aiutano a portare in evidenza alcuni di questi fattori da attenzionare quando si cerca di promuovere il successo accademico, contrastando dinamiche come il ritardo negli studi e il *drop-out* (abbandono degli studi).

Le prime riflessioni sistematiche sul tema della *student retention* (persistenza degli studenti nel percorso) sono state sviluppate già a partire dagli anni 60-70 del secolo scorso, quando il fenomeno dell'insuccesso accademico e del *drop-out* degli studenti era tipicamente affrontato da un punto di vista psicologico (Tinto, 2006). Il primo approccio al tema vedeva, infatti, il *drop-out* come una conseguenza diretta degli attributi individuali dello studente, quali, ad esempio, le sue abilità o motivazione. A

partire da questo assunto, gli studenti che non proseguivano gli studi, o che non avevano un percorso accademico di successo, erano ritenuti meno capaci, meno motivati o meno predisposti in ambito di apprendimento, e il *drop-out* era una conseguenza di attributi, comportamenti e attitudini prettamente individuali. Secondo questa prospettiva, la "responsabilità" della *student retention*, o della mancanza di essa, era pertanto imputabile a caratteristiche personali dello studente stesso. Come si può intuire, in un approccio di questo tipo, sono gli studenti a "fallire", non l'istituzione, e non si è di conseguenza portati a ricercare il cambiamento nell'istituzione e nelle sue pratiche (Tinto, 2006).

Questa visione della *student retention* come risultato di atteggiamenti individuali ha cominciato a cambiare negli anni '70. Iniziano, infatti, ad aprirsi riflessioni più complesse e sfaccettate, che considerano ancora i fattori individuali degli studenti, ma li interpretano in una relazione con dinamiche relative alla società, ambiente, cultura, e istituzione.

Astin (1974) sviluppa una teoria sulla *student retention* ponendo un particolare *focus* sull'importanza del coinvolgimento: sostiene, infatti, che il successo accademico sia fortemente legato anche al livello di coinvolgimento (*engagement*) dello studente nella istituzione stessa e nelle dinamiche che la caratterizzano. L'*engagement* e la partecipazione in università richiedono allo studente di investire impegno ed energia nelle attività accademiche, ingaggiando una reale partecipazione in prima persona. Come è possibile osservare, non si tratta più di un approccio solo legato alle caratteristiche personali del singolo, ma vengono inclusi anche aspetti relazionali e di interazione, e viene riconosciuto l'effetto pervasivo del gruppo di pari sullo sviluppo individuale e sul percorso di uno studente.

Estendendo le riflessioni proposte da Astin (1974) rispetto alla teoria del coinvolgimento, Tinto (1987) ha attribuito anch'egli la decisione di un individuo di continuare a frequentare un'istituzione a diversi elementi, proponendo un approccio multifattoriale, che coinvolge ad esempio: esperienze maturate prima dell'ingresso, obiettivi personali, partecipazione, *engagement* dello studente, esperienze istituzionali, accademiche e sociali e inclusione nel mondo universitario e sociale. Anche Tinto riconosce quindi, come Astin, il ruolo centrale, per la *student retention* e il successo degli studenti, dell'integrazione con l'ambiente istituzionale e dell'*engagement* e partecipazione dello studente all'interno del contesto. Questo si discosta da una visione prettamente personale e psicologica del *drop-out*, includendo anche aspetti relazionali e di interazione. Ciò che il lavoro di Tinto ha suggerito è che, più gli studenti interagiscono con altri studenti, e in generale con la rete e con il contesto, e più è probabile che essi proseguano nel percorso (Tinto, 1997).

Tali riflessioni, proposte ormai alcuni decenni fa, risultano ancora attuali. È tutt'oggi riconosciuto, infatti, che la mancanza di *engagement* e relazioni positive nel periodo di transizione e permanenza all'università incide sullo svolgimento del percorso, e può portare anche all'insuccesso accademico e *drop-out*: quando manca il coinvolgimento, e quando non si instaurano relazioni col contesto, è meno probabile, infatti, che lo studente metta il proprio impegno, motivazione e sforzi in attività utili per il suo percorso (Kuh *et al.*, 2008). In altre parole, gli studenti disimpegnati hanno meno probabilità di essere connessi e inclusi nell'università e avranno un minore senso di appartenenza e soddisfazione (Nelson *et al.*, 2012).

Thomas (2002) offre poi ulteriori spunti sul tema, proponendo una riflessione rispetto alla *student retention* e ai fattori che possono influenzarla. In particolare, conferma che il successo degli studenti richiede aspetti di integrazione e interazione nell'istituzione e di *engagement*, e declina la riflessione in diverse dimensioni,

proponendo un approccio multifattoriale alla *student retention*. L'Autore ritiene, infatti, che il percorso accademico degli studenti possa essere influenzato da:

- livello di preparazione degli studenti ad affrontare il percorso universitario, includendo quindi anche, in questa categoria, la qualità della preparazione pre-ingresso;
- qualità della esperienza accademica, includendo, ad esempio, fattori legati all'insegnamento e all'apprendimento, le relazioni con "lo staff", la capacità dello studente di adattarsi, aspetti legati alla valutazione, ecc.;
- aspettative degli studenti, riconoscendo il loro impatto anche sull'impegno dello studente e sulla sua esperienza universitaria;
- grado di integrazione dello studente nel contesto, il che riprende le concezioni di Tinto viste in precedenza;
- aspetti finanziari: se, ad esempio, uno studente deve pagare autonomamente le rate universitarie, ciò avrà un impatto diverso sul proprio percorso rispetto a chi non ha questo onere, il che può portare poi a altre dinamiche collegate, come il dover trovare un lavoro per poter sostenere le spese;
- aspetti familiari e socio-economici, importanti per comprendere un eventuale mancato completamento degli studi. È stato dimostrato, per esempio, che le responsabilità familiari, in particolare la cura dei bambini, hanno un effetto negativo sulla permanenza, soprattutto per le donne;
- qualità dei servizi di supporto universitario, considerata la più importante area di influenza. Si tratta del modo in cui l'istituzione fornisce supporto per superare i fattori che potrebbero contribuire al *drop out* e all'insuccesso accademico. Questo tema può essere affrontato in relazione a ciascuno dei sei argomenti precedenti, e si collega strettamente con la riflessione da noi proposta.

Un altro aspetto da attenzionare, finora solo accennato, ma che contribuisce all'alto tasso di abbandono, potrebbe poi essere la quantità e qualità di risorse a disposizione di uno studente, intese come risorse sia materiali che cognitive, accademiche, sociali e informative. Gli studenti con meno risorse hanno, infatti, meno probabilità di gestire efficacemente le sfide e lo stress che possono essere associati alla esperienza accademica, sono meno coinvolti e possono lasciare l'università prematuramente rispetto alle loro controparti che hanno accesso a più supporti e risorse (Kennett *et al.*, 2013).

Ci sono, poi, situazioni ancora più specifiche che influenzano la permanenza degli studenti: gli iscritti più anziani possono incontrare, ad esempio, una serie di difficoltà e criticità legate a esigenze personali e di vita, come ad esempio prendersi cura dei propri genitori, accudire eventuali figli, gestire lavoro e studio; anche i loro problemi relazionali possono essere di un ordine abbastanza diverso rispetto a colleghi più giovani (Earwaker, 1992).

Per concludere, va sottolineato che, pur riconoscendo un approccio multifattoriale al tema del *drop-out*, è necessario compiere un passo ulteriore al fine di tradurre questa consapevolezza in azioni: il semplice riconoscimento dell'esistenza di una dinamica non comporta automaticamente una modifica nelle azioni e nelle pratiche. Come sostengono Tinto e Pusser (2006), nonostante la ricerca sul *drop-out* e *student retention* sia in generale molto florida, un'attenzione minore è data allo sviluppo di un modello sistematico di azioni istituzionali, una "guida" per azioni effettive utili a incrementare la possibilità di retention degli studenti. Pur riconoscendo, ad esempio, l'importanza dell'*engagement* e del coinvolgimento, ciò che resta complesso è capire come riuscire a promuoverli attivamente nelle diverse realtà accademiche. I programmi

di supporto all'apprendimento, *focus* di questa trattazione, possono configurarsi, come vedremo successivamente, come una delle possibilità che l'istituzione può offrire a supporto del sostegno accademico e per contrastare l'insuccesso e il *drop-out*, rispondendo ai bisogni degli studenti.

Per riassumere, si propone anche per questo tema una riflessione riassuntiva, che esplicita la posizione proposta in questa trattazione rispetto ai fattori che influenzano il percorso formativo in HE.

L'esperienza di formazione superiore, peculiare per ogni studente, può presentare talvolta degli elementi che la influenzano positivamente o negativamente. Tali fattori hanno natura complessa e multilivello, e possono essere di tipo personale (legato alle caratteristiche del singolo, al suo *background* e esperienze, alle sue competenze), ma anche relazionale (instaurazione di interazioni positive, rete, conoscenze, ecc.), materiale (accesso alle risorse, finanze, materiali, ecc.), motivazionale/emotivo (*engagement*, inclusione, interesse, aspettative, ecc.) e contestuale (caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, struttura, istituzione, ecc.), in una visione complessa della *student retention* e del successo accademico. I programmi di supporto possono influire sull'esperienza degli studenti, supportandoli nei loro bisogni, necessità e difficoltà, cercando di "mitigare" le minacce al percorso formativo.

1.3.2 L'esperienza di apprendimento degli studenti: I bisogni degli studenti e nell'HE

Un'ulteriore riflessione rispetto ai fattori che influenzano il percorso formativo riguarda i bisogni degli studenti. È di nostro interesse approfondire l'argomento in quanto i bisogni emergenti possono portare gli studenti a cercare aiuto nei programmi di supporto, a seconda delle proprie esigenze; i programmi di supporto, a loro volta, seppur in modo diverso a seconda del tipo di programma e delle finalità per cui è concepito, possono dare risposta a tali bisogni, aiutando così il percorso formativo (Fig. 1.5).



Figura 1.5. Relazione tra bisogni degli studenti e programmi di supporto

Si riflette, innanzitutto, sull'esperienza degli studenti iscritti. Come già visto, la società odierna, basata sulla conoscenza e sull'apprendimento lungo tutta la vita, ha

generato anche nuovi bisogni formativi per poter preparare ogni individuo a vivere il mondo come cittadino attivo e consapevole. Le istituzioni dell'istruzione superiore sono, di conseguenza, chiamate a reagire in modo flessibile per innovare costantemente la propria proposta educativa, allineandola alle esigenze formative dei cittadini del XXI secolo. In sintesi, nuovi bisogni formativi sono emersi ed emergono continuamente, e le istituzioni di istruzione e formazione sono chiamate a dare risposta a tali esigenze educative.

Tuttavia, pur riconoscendo in generale l'importanza di rispondere ai bisogni formativi dei cittadini, promuovendo le loro competenze, conoscenze e abilità, è però necessario anche valutare tutta una serie di necessità correlate alla esperienza formativa nel suo complesso, oltre che a un generico "bisogno formativo".

Quando si parla di bisogni, il primo aspetto da considerare è che gli studenti non sono tutti uguali, e questa premessa, all'apparenza banale, è invece un importantissimo principio che deve guidare la riflessione proposta. Le differenze individuali e di accesso alle risorse, le esperienze pregresse e le esigenze personali uniche creano differenze anche nei bisogni emergenti, che cambiano da persona a persona e che possono anche variare lungo il percorso nell'HE (Martini, 2009). In sostanza, tutti i fattori che sono stati considerati come influenti sulla *student retention* nel paragrafo precedente possono anche generare bisogni specifici (dinamiche personali, relazionali, accademici, materiali, ecc.).

Facendo un riferimento metaforico alla piramide dei bisogni di Maslow (1954), si può considerare che anche lo studente che inizia la propria carriera universitaria cerca, innanzitutto, di soddisfare i propri bisogni primari e fondamentali, quelli che potrebbero essere situati ai livelli più bassi della piramide, come ad esempio il bisogno di orientarsi, anche solo geograficamente, nella città e nell'università, di scoprire come e dove ottenere cibo e alloggio se necessario, di capire le prime dinamiche della vita da studente e il proprio ruolo. In breve, si cerca di ottenere le informazioni e le risorse utili e fondamentali a "sopravvivere" nel contesto e per poter svolgere i primi passi come studente universitario. Il soddisfacimento delle esigenze più basilari per la vita universitaria può portare, poi, alla gestione di aspetti più complessi: la logistica e la disponibilità generale di attrezzature, l'efficienza nei trasporti, le attività di socializzazione, i soggiorni all'estero, le attività extra-curricolari e tutto ciò che può espandersi una volta soddisfatti i bisogni che potremmo dire "primari" in università (Martini, 2009; Bonelli & Da Re, 2022; Bonelli & Da Re, in press).

Premesso ciò, pur ricordando che ogni situazione è diversa, è possibile ritrovare in letteratura alcuni bisogni più ricorrentemente citati come influenti nel percorso universitario, di cui proponiamo di seguito un riassunto.

Bisogno di Orientamento. Uno dei bisogni degli studenti universitari, sia prima di accedere che durante il percorso, è il bisogno di orientamento (Lucangeli *et al.*, 2009; Bonelli & Da Re, 2022). Esso si concretizza come un lavoro pianificato e organizzato, volto ad aiutare la persona a capire se stessa e a sviluppare le proprie potenzialità per risolvere i problemi e raggiungere il pieno sviluppo psicologico, sociale, educativo e professionale. L'orientamento aiuta la persona a scegliere l'alternativa migliore tra una serie di possibilità, sviluppando la consapevolezza e portandola verso il raggiungimento dei propri obiettivi (Kabir, 2017). Si tratta di un intervento di natura personalizzata, e l'azione orientativa deve essere adattata alle esigenze e caratteristiche della persona che si ha davanti. L'orientamento, riassumendo, aiuta a far incontrare le caratteristiche della persona con le possibilità contesto ambientale, sociale e culturale (Bertagna & Puricelli, 2008). Nell'HE, l'orientamento può aiutare a

direzionare le proprie scelte, e può vertere, per esempio, su tematiche come la scelta del corso di studi o della carriera verso cui tendere, la scelta di esami opzionali, la scelta di partecipare a determinate attività a seconda delle proprie esigenze, eccetera. Normalmente, l'orientamento viene promosso da una persona formata nel rispettivo campo, o comunque da un esperto che può fornire una consulenza appropriata. Anche il Consiglio dell'Unione Europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri (2008) riprende l'importanza di valorizzare l'orientamento lungo tutto l'arco della vita nelle strategie di apprendimento permanente, e conferma l'importanza dell'orientamento per il processo decisionale e per permettere a ognuno di svilupparsi in base ai propri obiettivi e interessi. Vengono poi identificate, come azioni pratiche di orientamento, attività di informazione, consulenza, valutazione delle competenze, supporto e promozione del processo decisionale. Le attività di orientamento proposte nelle istituzioni sono poi spesso in relazione con altre risorse, servizi e proposte, quali appunto i programmi e servizi di supporto e di informazione: tali strategie assumono un ruolo di grande importanza nel percorso degli studenti, configurandosi come risorse importanti di accompagnamento e rispondendo al fondamentale bisogno di orientamento.

Bisogni informativi. Uno dei principali bisogni degli studenti universitari, specie nel primo anno, è legato poi ad aspetti prettamente informativi: la mancanza di informazioni valide, o di fonti attendibili a cui fare riferimento, può infatti impattare negativamente nel percorso (Eleyan and Eleyan, 2011; Bonelli & Da Re, 2022).

Le informazioni possono essere utili, innanzitutto, per conoscere il nuovo contesto, ma sono anche fondamentali per tutti gli aspetti processuali e amministrativi che caratterizzano il percorso degli studenti: in altre parole, sapere cosa devo fare, come lo devo fare, a chi rivolgermi, dove trovare le informazioni adeguate è un bisogno primario per ogni studente. Le conoscenze e le informazioni sono un requisito fondamentale per potersi integrare e per poter trarre il meglio dal contesto in cui si è inseriti, nonché per partecipare più attivamente, sfruttando tutte le opportunità in base alle proprie preferenze e necessità.

Il bisogno di avere informazione richiede però anche diverse competenze e abilità correlate, che non sono scontate, e spesso non sono facili da padroneggiare:

- *accesso alle informazioni:* è necessario, innanzitutto, che gli studenti capiscano come e dove avere accesso a informazioni coerenti con le proprie necessità, tratte da fonti attendibili. Contattare la fonte sbagliata porta a una dilatazione dei tempi di risposta, a un "rimbalzo" ad altri uffici e alla frustrazione di non aver ottenuto l'aiuto desiderato. Collegato a ciò vi è anche la capacità di escludere, invece, le fonti inattendibili e non ufficiali, o comunque di trattarle con la dovuta cautela (consigli di un amico, gruppi WhatsApp tra compagni, passaparola, ecc.);
- *comprensione delle informazioni:* oltre all'accesso, è però necessario anche capire le informazioni e rielaborarle in modo corretto, integrandole in un contesto più ampio, capendo le procedure, i ruoli, le responsabilità e orientandosi tra i molti strumenti messi a disposizione dall'ateneo;
- *Recupero e applicazione corretta delle informazioni:* le informazioni devono essere ottenute, ma anche gestite e recuperate correttamente a seconda delle necessità specifiche.

Bisogni relazionali. Un altro bisogno fondamentale degli studenti universitari è quello relazionale, che può essere considerato, su un piano multilivello, come relazione con i

pari ma anche con i docenti, con i servizi e con tutte le figure e strutture coinvolte nel complesso mondo dell'HE. Come abbiamo visto, gli aspetti relazionali incidono molto anche sull'integrazione e sul coinvolgimento nel nuovo contesto (Thomas, 2002; Tinto, 2006), aspetti a loro volta correlati al successo accademico e alla *student retention*. Va considerato, poi, che le relazioni in ambito universitario hanno natura molto diversa da quelle che lo studente era abituato a vivere nella scuola secondaria di secondo grado, dove la frequenza è più controllata, le classi sono contenute numericamente e perdurano con poche variazioni nel corso degli anni, e il contatto con i compagni di classe e i docenti era molto frequente. Nel mondo universitario ci si trova di fronte a classi solitamente molto più numerose, seppur con differenze a seconda del contesto; i docenti cambiano frequentemente, in quanto alla fine di ogni semestre si rinnovano i corsi frequentati; i servizi, poi, vengono contattati generalmente solo in caso di bisogno. Inoltre, le difficoltà causate dalla pandemia hanno inibito ancor più le relazioni in presenza e gli spostamenti. In questo contesto, instaurare relazioni con i pari non è scontato, e anche il rapporto con i docenti è molto diverso da gradi formativi precedenti, in quanto nella scuola secondaria solitamente i professori restano in carica almeno un anno con la stessa classe, si relazionano in classi più piccole e vi è un contatto personale più profondo e frequente. Relazionarsi con un docente o con i compagni nell'HE può essere quindi, per una matricola, un'azione non facile: gli studenti del primo anno ancora non conoscono bene le dinamiche accademiche, possono sentirsi inibiti oppure in soggezione a prendere contatti con i docenti, o avere difficoltà a iniziare una conoscenza con un compagno. Tutti gli aspetti relazionali sopra richiamati sono particolarmente influenti sull'esperienza dello studente: una buona relazione con i pari può fornire supporto motivazionale, ma anche pratico e operativo; i docenti possono aiutare nel percorso, così come i servizi. Riuscire a instaurare una relazione positiva con i vari protagonisti dell'esperienza universitaria può quindi incidere molto sul percorso (Thomas, 2002; Tinto, 2006).

Organizzazione dello studio: altri bisogni degli studenti universitari riguardano l'organizzazione efficace dello studio, che richiede un metodo considerevolmente diverso rispetto a quello utilizzato in altri gradi di istruzione: le dinamiche proprie dell'università sono, infatti, peculiari, e una acritica applicazione di metodi già sperimentati non potrebbe risultare efficace (Earwaker, 1992, De Beni *et al.*, 2014; De Beni *et al.*, 2015; Di Nuovo e Magnano, 2013; Frasson, 2011; Antonietti & Viganò, 2007; Woods, 2021). Ciò si rende ancora più evidente provando a pensare alle dinamiche proprie dell'HE: nel mondo accademico, normalmente, la prova o verifica finale accade dopo molti mesi rispetto all'inizio delle lezioni, e le prove intermedie, se presenti, non sono comunque frequenti quanto quelle proposte in gradi formativi precedenti. Questo comporta una dilatazione dei tempi, ma richiede anche, solitamente, la preparazione di una mole di materiale molto maggiore rispetto a quella richiesta nelle prove di valutazione della scuola secondaria. Ciò presuppone l'applicazione di metodi e strategie di studio diverse da quelle precedentemente esperite, proprio in virtù di un diverso contesto formativo. Anche la scansione delle lezioni si presenta spesso diversa da quella a cui gli studenti erano abituati durante il percorso di studi superiore (ad esempio, alcuni corsi possono essere il pomeriggio), il che comporta una riorganizzazione dei tempi di vita e di studio. L'adattamento del metodo di studio alle esigenze universitarie non è quindi scontato, e spesso l'organizzazione dello studio può rivelarsi un aspetto complesso per gli studenti (Earwaker, 1992; Woods, 2021). Un metodo di studio inadeguato è correlato poi anche ad altre dinamiche, quali il non superamento degli esami o esiti non soddisfacenti.

Lavorare sull'organizzazione, metodo e strategie di studio è quindi un bisogno fondamentale legato al successo del percorso formativo (De Beni *et al.*, 2014).

Bisogni organizzativi - gestionali. Oltre a riorganizzare il metodo di studio, vanno gestiti anche molti altri aspetti, come il tempo a disposizione, le risorse e le finanze. È necessario considerare che il mondo universitario consente allo studente una maggiore autonomia, ma anche, di conseguenza, richiede che lo studente sappia gestire il proprio percorso in tutto e per tutto, spesso senza “accompagnarlo” in modo specifico (Beni *et al.*, 2015; Fenoglio, 2014; Drava, 2014). Questo è presto evidente se si pensa al fatto che, nella scuola secondaria, i docenti aiutano molto di più gli studenti nel ricordare scadenze, nel programmare le attività di studio di valutazione, nel ricordare i loro doveri, e l'ambiente è molto più “controllato”. Il contesto universitario offre moltissime opportunità agli studenti, che possono agire in autonomia nel proprio percorso, ma essi sono anche al contempo protagonisti nell'organizzazione del proprio percorso, rivestendo un ruolo più “adulto”. Per chi è già esperto del mondo universitario, iscriversi a un esame, contattare un servizio, consegnare la tesi entro i tempi sembrano meccaniche automatiche, ma per chi affronta per la prima volta il mondo universitario potrebbe non essere così scontato sapersi gestire. Un bisogno fondamentale è quindi quello di capire cosa è necessario fare, e come potersi organizzare al meglio per raggiungere efficacemente i propri obiettivi.

Bisogno di comprendere il proprio ruolo di studenti: Come qualsiasi altro ruolo sociale, essere uno studente comporta tutta una serie di dinamiche legate a tale “status”, ma spesso gli iscritti entrano in università senza un'idea molto chiara di cosa aspettarsi o di cosa ci si aspetta da loro (Berra, 2013). In ogni nuova situazione ci sono regole e routine da imparare e con cui familiarizzare, vi sono aspettative da soddisfare e dinamiche che devono essere socializzate con i nuovi iscritti. Ci sono, ad esempio, idee condivise su cosa significhi essere uno studente, su come uno studente dovrebbe comportarsi, persino sull'“aspetto” di uno studente, e parte della transizione alla vita studentesca consiste nel conoscere e essere consapevoli rispetto a queste aspettative (Earwaker, 1992; Berra, 2013).

Bisogno di benessere psicologico. L'ingresso nell'istruzione superiore può essere accompagnato da emozioni positive, eccitazione e euforia, ma anche da sensazioni negative, come la paura o tristezza. I cambiamenti che intervengono all'inizio del percorso universitario possono essere, infatti, più o meno drastici per lo studente, e personale è anche il modo in cui la persona riesce ad affrontare tali processi. Non è escluso che la transizione all'università, con le complessità viste finora, possa portare a sensazioni di stress e forte ansia (Earwaker, 1992). Gli aspetti di incertezza, poca esperienza e novità possono da un lato stimolare l'interesse verso una nuova realtà, ma anche creare disagi, timori e preoccupazioni. Anche le difficoltà organizzative, così come eventuali problemi a livello finanziario o relativamente alla preparazione, possono creare situazioni stressanti. Altre sensazioni di ansia possono essere provate nel momento degli esami, delle prove, in cui lo studente è protagonista e che sono determinanti per il successo accademico. Un altro bisogno fondamentale è quindi quello di benessere psicologico, inteso come la necessità di gestire in modo positivo gli aspetti emotivi e psicologici che possono presentarsi nelle diverse situazioni incontrate durante il percorso (González-Zamar *et al.*, 2020; Liu *et al.*, 2019; Capone *et al.*, 2020; Lukács, 2021).

Bisogno di adattamento al contesto. Si conclude questa breve rassegna con un elemento che, di fatto, connette anche tutti quelli visti in precedenza: il bisogno di

adattamento al contesto. All'inizio del primo anno di università, come già discusso, gli studenti che entrano nel mondo universitario si trovano ad affrontare diverse difficoltà legate al nuovo contesto e alla delicata transizione che devono affrontare, momento connotato da grandi incertezze e novità. Gli studenti che si avvicinano per la prima volta al contesto accademico non hanno, infatti, ancora una consolidata esperienza della realtà dove stanno per essere inseriti, e possono avere difficoltà ad orientarsi tra l'ingente mole di informazione in loro possesso o ad identificare le fonti più adeguate e imparziali da consultare in un sistema altamente complesso. Come abbiamo visto, le incertezze possono riguardare anche le scelte effettuate o da effettuare, il corso scelto, le procedure amministrative, gli esami da seguire e gli esami a scelta, la possibilità di conciliare la formazione con eventuali attività esterne, lavoro, stage, eccetera (Fabbris *et al.*, 2009). Non da ultimo, entrano in gioco dinamiche relative al metodo di studio, da adattare alle nuove esigenze di apprendimento, e fondamentale è riuscire a orientarsi tra le risorse a disposizione, sapere dove e come chiedere aiuto. Gli studenti devono poi cercare di creare reti, legami, conoscenze, conoscere il proprio ruolo di studente e capire cosa ci si aspetta da loro. Va ricordato poi che la vita della scuola superiore proponeva un assetto molto diverso dall'ambiente dell'HE, a livello di didattica, di valutazione e in riferimento alle responsabilità affidate allo studente (Martini, 2009).

Tutti questi bisogni possono essere riassunti in una "macro-esigenza", che qui chiamiamo di "adattamento al contesto", il che ci aiuta a ricordare come si tratti di aspetti fortemente interrelati (Fig. 1.6).

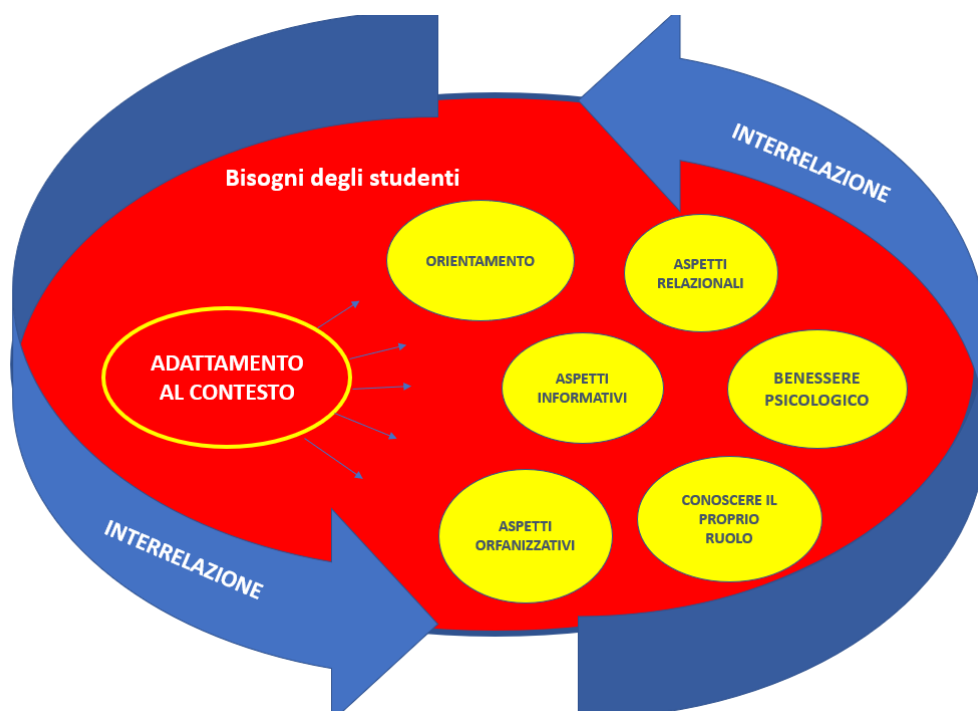


Figura 1.6. Principali bisogni principali degli studenti universitari

1.3.3 L'esperienza di insegnamento dei docenti: il ruolo della didattica in università e il *faculty development*

È stata approfondita finora l'esperienza degli studenti in università, con particolare *focus* sui fattori e bisogni che influenzano il loro percorso di formazione. Tale premessa è fondamentale per approfondire come i programmi di supporto possono influire su queste dinamiche. Come anticipato, il processo di apprendimento è però strettamente intersecato con le dinamiche di insegnamento, che vanno ad influire sull'esperienza dello studente in un sistema integrato (Biggs, 2003). Un "insegnamento di successo" all'università, inteso come un processo di insegnamento che effettivamente favorisce la formazione e l'apprendimento costruttivo degli studenti, è anch'esso influenzato da diversi fattori, proprio come lo è un apprendimento di successo.

Per questi motivi, anche per l'insegnamento è possibile fare una riflessione analoga sugli aspetti che lo influenzano, che lo "minacciano", e sui bisogni dei docenti rispetto alle attività didattiche. Ciò si inserisce nella nostra riflessione in quanto vi sono programmi di supporto all'insegnamento, come il *faculty mentoring* che approfondiremo in seguito, che possono limitare i fattori che impattano negativamente il percorso di A-I, sostenendo anche ai bisogni dei docenti rispetto allo sviluppo professionale (Fig. 1.7).



Figura 1.7. Relazione tra programmi di supporto e fattori che influiscono sulle pratiche di insegnamento in HE

I docenti sono una figura complessa, sono studiosi e professionisti le cui responsabilità includono la ricerca, la formazione continua, la didattica e anche la presenza "attiva" nella propria istituzione (Cruz & Rosemond, 2017). Quando si riflette sulla professione del docente universitario, spesso sono però due le principali competenze che sembrano connotare tale figura: le abilità di ricerca disciplinare e le capacità di insegnamento (Coggi & Ricchiardi, 2018). Tuttavia, tali dimensioni, entrambe aspetti fondamentali del percorso professionale dei docenti, non sono riconosciute allo stesso modo in università e nello sviluppo di carriera dei docenti italiani. La ricerca risulta essere l'aspetto maggiormente preparato, presidiato, valutato e considerato per l'accesso al ruolo e per lo sviluppo di carriera. Diversamente, la competenza didattica viene, spesso, svolta dal docente senza alcuna preparazione specifica e senza risorse di accompagnamento e sostegno, connotandosi quasi come una attività "solitaria". Essa, addirittura, può non essere considerata nelle procedure di accesso alla professione, e la valutazione sulla qualità della didattica durante lo svolgimento della professione non ha influenze determinanti per le progressioni di carriera (Felisatti e Serbati, 2018). Di conseguenza, i docenti universitari, pur

svolgendo un ruolo sia nella ricerca che nell'insegnamento, si connotano certamente come esperti nella loro disciplina, ma spesso hanno avuto poca o nessuna formazione specifica sulle pratiche didattiche: la competenza nella materia è considerata, quindi, molto di più della competenza nella metodologia didattica (Nkana, 2020), su cui sovente non vengono offerte risorse di accompagnamento.

Va considerato, inoltre, che i docenti universitari hanno una grande autonomia di insegnamento, sia nella selezione del materiale che nelle strategie didattiche; inoltre, gli studenti sono adulti, e tendenzialmente si presume che siano loro a adattarsi ai metodi del docente piuttosto che il contrario (Nkana, 2020), e questo aspetto è molto più evidente nell'educazione superiore che nei livelli di istruzione precedenti.

I fattori individuali, come per gli studenti, giocano poi un ruolo fondamentale nell'insegnamento: propensioni, attitudini, preparazione possono cambiare il modo di fare didattica, così come la motivazione e l'impegno che il docente mette nella propria professione. Insegnare è, però, anche un atto professionale che richiede competenze specifiche, e per quanto possano influire dinamiche e caratteristiche individuali, un ruolo sicuramente significativo è rivestito anche dalla preparazione metodologica e pratica dei docenti rispetto alla didattica. Si tratta di competenze che possono essere sviluppate attraverso l'azione spontanea, ma che necessitano anche di attività di formazione e supporto che ne permettano lo sviluppo e il potenziamento (Elliott *et al.*, 2015; Felisatti & Serbati, 2018; Felisatti, Rivetta & Bonelli, 2022). Inoltre, vanno considerati anche fattori contestuali: va ricordato che i docenti si interfacciano con una moltitudine di studenti, con caratteristiche molto diverse e esigenze peculiari (Nkana, 2020). Questo mette gli insegnanti di fronte alla sfida della personalizzazione, in ottica *student centered*, aspetto non facile da conseguire proprio in virtù della molteplicità di apprendenti con cui si relazionano.

1.3.4 L'esperienza di insegnamento dei docenti: i bisogni dei docenti universitari

Una riflessione più specifica va dedicata, infine, ai bisogni dei docenti universitari per quanto riguarda lo sviluppo professionale e, più in particolare, l'azione di insegnamento (Felisatti & Clerici, 2020). Il *focus* non è quindi su tutti i bisogni dei professori in senso completo, ma si declinano alcune riflessioni sugli aspetti di interesse, per far emergere alcune dinamiche su cui i programmi di supporto possono agire (Fig.1.8).



Figura 1.8. Relazione tra bisogni dei docenti e programmi di supporto

Bisogno di adattamento al contesto. Pensando all'attività professionale dei docenti universitari, si dà spesso per scontata una certa autonomia dei neoassunti rispetto alle varie incombenze e responsabilità legate al ruolo, quando in realtà si tratta di procedure nuove e non sempre facili da gestire e padroneggiare (Wright & Wright, 1987, Knippelmeyer & Torracco, 2007). Anche i docenti, arrivati in nuovo contesto istituzionale o comunque all'inizio del proprio percorso professionale, si trovano quindi ad affrontare le sfide che abbiamo già approfondito per le nuove matricole: conoscenza del contesto e delle sue dinamiche, conoscenza del proprio ruolo e delle procedure relative alla propria professione, orientamento tra servizi utili e le risorse, e simili.

Bisogno di sostegno allo sviluppo professionale. Nonostante lo sbilanciamento nella valorizzazione delle attività di ricerca rispetto alle attività di insegnamento, l'attenzione verso lo sviluppo delle competenze dei docenti universitari, comprese le competenze didattiche, sta diventando, negli ultimi decenni, una priorità per le istituzioni di istruzione superiore (Nor, 2019; Felisatti & Serbati, 2018; Cestino *et al.*, 2022). La letteratura di settore sta iniziando, infatti, a porre particolare attenzione ai bisogni dei docenti universitari per quanto riguarda la qualificazione delle competenze professionali e didattiche. Senza dubbio, i docenti universitari hanno svolto un percorso di formazione molto lungo e approfondito rispetto alla materia di insegnamento, di cui possono essere ritenuti esperti. Tuttavia, al di là dei contenuti disciplinari, l'insegnamento in università richiede delle competenze professionali a livello didattico che spesso vengono date per scontate lungo tutta la formazione iniziale dei docenti universitari, come se le capacità di insegnamento potessero essere innate o comunque applicabili senza una formazione specifica.

La formazione per lo sviluppo professionale dei docenti (*faculty development*) risponde, quindi, a un bisogno di competenza legato strettamente alla propria attività di insegnamento, parte integrante del ruolo del "docente universitario". Il *faculty development*, se costruito e implementato correttamente, può avere impatti positivi anche sul percorso formativo degli studenti, migliorando la loro esperienza di apprendimento (Nkana, 2020). Anche le organizzazioni educative nazionali e sovranazionali stanno dedicando una particolare attenzione al tema della qualità della formazione per i docenti, identificata come elemento basilare anche per favorire la crescita sul piano economico, sociale e culturale dei singoli e delle comunità (UNESCO, 2005, Felisatti & Serbati, 2014). La qualificazione della docenza universitaria si configura, quindi, come un bisogno primario, per le istituzioni e per i docenti stessi, e l'impegno a sostenere politiche e pratiche a favore del supporto alle competenze didattiche è sostenuto anche a livello sovranazionale (Comunicato di Yerevan, 2015).

Bisogno di supporto operativo alle pratiche professionali. Pur compresa l'importanza di sostenere lo sviluppo professionale dei docenti, bisogno fondamentale in ambito accademico, è necessario considerare anche i bisogni dei docenti rispetto agli aspetti più applicativi del *faculty development*. Può capitare, infatti, che le nuove strategie didattiche proposte nei percorsi di sviluppo professionale, spesso completamente estranee ai docenti e magari lontane dalle pratiche a cui sono abituati, possano essere molto difficili da applicare se non accompagnate da adeguato sostegno alla sperimentazione e attuazione in aula. È quindi importante, durante la formazione professionale, prendere in considerazione anche i modelli tradizionali precedentemente usati per poter partire dall'esperienza conosciuta da parte dei docenti, e fornire al contempo un supporto durante l'applicazione pratica durante le attività di insegnamento (Nkana, 2020).

Bisogno di uscire dalla “solitudine” nell’insegnamento. Per quanto riguarda i docenti universitari, come abbiamo visto, molti fattori incidono sulla loro esperienza professionale e didattica. Un aspetto da attenzionare, in particolare, è l’evidenza che le attività di insegnamento vengono spesso svolte totalmente “in solitudine” (Knippelmeyer & Torraco, 2007). Non è infrequente che si possa provare, di conseguenza, un senso di “isolamento” durante la propria attività didattica, causato sia dalla autonomia che caratterizza l’insegnamento, ma anche dalla mancanza di confronto con altri colleghi rispetto al proprio operato didattico. Il docente si trova pertanto “solo” di fronte al proprio insegnamento, in assenza di strumenti adatti per riflettere e valutare la propria azione professionale. Questo può portare i docenti a poter far affidamento solo sul proprio buon senso e capacità di autocritica e di autovalutazione per poter riflettere sul proprio approccio professionale (Felisatti *et al.*, 2019).

Bisogno di creare una comunità. Le Cornu (2005) pone l’attenzione sull’importanza della comunità di docenti per lo sviluppo e la formazione di ogni singolo insegnante universitario. La creazione di comunità di apprendimento professionale fornisce un contesto positivo e favorevole alla crescita professionale degli insegnanti in servizio: partecipando a queste comunità, essi si sostengono e si sfidano a vicenda per imparare metodologie nuove e innovative, cercando di allontanarsi un po’ da quelli che erano i vecchi approcci, credenze e pratiche (McLaughlin, 2010). Il lavoro delle comunità (Faculty Learning Communities) è quello di promuovere il dialogo professionale, permettendo agli insegnanti di agire sulle pratiche e relazioni sociali durante l’esperienza formativa, in modo che i risultati di apprendimento siano massimizzati per tutti gli studenti. Questo si collega anche alle riflessioni rispetto alla “solitudine” del docente, che attraverso il lavoro di rete può essere mitigata (Roth, 2014; Doğan & Adams, 2018).

Per concludere, rispetto ai bisogni dei docenti universitari e ai fattori che influenzano l’insegnamento in università, possiamo dire che l’insegnamento in università, come l’apprendimento, può essere influenzato da diversi fattori (personali, contestuali, relazionali, ecc.). In particolare, per sua connotazione, l’attività didattica tende a essere meno valorizzata, presidiata, supportata e accompagnata rispetto all’attività di ricerca. Negli ultimi anni, tuttavia, un’attenzione sempre maggiore è stata data alle pratiche di sviluppo professionale dei docenti in risposta anche ai loro bisogni di adattamento al contesto, relazionali e di formazione. I programmi di supporto possono configurarsi come risorse fondamentali per la qualificazione della docenza in università e per supportare le attività di insegnamento.

1.4 Conclusioni rispetto al Capitolo 1

La presente trattazione propone una ricerca e sperimentazione rispetto ai programmi di *mentoring* e *tutoring* a sostegno del processo di apprendimento e insegnamento in università, con particolare *focus* sulle dinamiche valutative.

In particolare, il primo capitolo ha proposto una panoramica rispetto al contesto istituzionale e sociale di interesse, e un approfondimento sulle dinamiche di apprendimento e insegnamento nell’educazione superiore. La riflessione proposta ha aiutato a connotare i principali fenomeni sociali che un mondo globalizzato, in mutamento, complesso e post pandemico si trova ad affrontare, ed è stato definito anche il ruolo delle istituzioni di educazione superiore in tali dinamiche sociali, dimostrando una stretta connessione tra gli aspetti istituzionali, politici e sociali. Più

nello specifico, sono stati identificati alcuni fenomeni che caratterizzano l'università odierna, connotata, ad esempio, da un maggiore flusso di studenti, molteplici opportunità formative e maggiore movimento degli studenti rispetto al passato. L'analisi anche dei documenti internazionali sul tema ha permesso di approfondire al meglio il contesto di interesse.

L'operazione di definizione delle principali caratteristiche sociali e istituzionali del contesto dell'*higher education*, seppur sintetica e focalizzata sui principali punti di interesse, ha permesso di comprendere al meglio i successivi approfondimenti sui processi di apprendimento-insegnamento (A-I). Questi ultimi sono stati identificati come dinamiche strettamente interconnesse e complesse, su cui agiscono diversi fattori personali, contestuali e sociali. L'esplorazione ha permesso di mettere in luce anche alcuni elementi che influenzano i processi di A-I, sia in positivo che in negativo, nonché i bisogni che studenti e docenti possono manifestare durante il percorso formativo e didattico.

Tutte queste riflessioni, all'apparenza generiche e non ancora contestualizzate sui temi di interesse, rappresentano in realtà una base conoscitiva fondamentale per poter comprendere il ruolo e la funzione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* in *higher education*, e il loro impatto sul processo di A-I. Nel secondo capitolo saranno presentati, infatti, i programmi di *mentoring* e *tutoring* come risorsa di accompagnamento ai processi di A-I nell'educazione superiore, e aver approfondito cosa si intende con questi concetti, e qual è il contesto sociale e istituzionale di interesse, permetterà di comprendere con consapevolezza quanto descritto.

Capitolo 2. Quadro teorico. Dai processi di apprendimento e insegnamento ai programmi di supporto. Il *mentoring* e *tutoring* nell'*higher education*

2.1 Introduzione al Capitolo 2: struttura e contenuti

Nel secondo capitolo, sulla base delle premesse contestuali, sociali e pedagogiche proposte finora, si esplora il modo in cui i programmi di supporto si inseriscono e si relazionano con le dinamiche formative nel contesto dell'educazione superiore, con tutte le complessità viste nel Cap. 1. In particolare, viene approfondito il legame tra il processo di A-I e le risorse di accompagnamento, evidenziando il ruolo di queste ultime nel supporto formativo. Sono, poi, esplorate le caratteristiche più specifiche di alcune risorse di supporto, in particolare il *mentoring* e *tutoring* in università. L'analisi anche di altri programmi "affini", seppur con caratteristiche peculiari, come il *coaching* e *counseling*, permetterà, infine, di riflettere sul tipo di relazione, figure e processi di queste forme di accompagnamento in università, comprendendo le differenze e affinità con i programmi di *mentoring* e *tutoring* di nostro interesse. Per ogni programma considerato, sono approfondite le caratteristiche e finalità generali, le eventuali tipologie, le figure coinvolte, il tipo di relazione che viene promossa e le peculiarità dell'applicazione in contesto accademico. Il Cap. 2 si chiude con alcune riflessioni riassuntive sui programmi descritti.

2.2. Dal processo di apprendimento-insegnamento ai programmi di supporto ai docenti e studenti in HE

Il processo di apprendimento-insegnamento (A-I) nell'educazione superiore, come visto nel capitolo precedente, è un tema complesso e articolato. L'insuccesso di tali dinamiche è considerabile un "costo" per i molti attori coinvolti, con un impatto non solo per lo studente ma, più in generale, anche per l'istituzione e per la società (Barkley, 2010; Cornelius *et al.*, 2016). La rinnovata attenzione verso la *student retention* e la qualità dei processi di apprendimento-insegnamento, accogliendo anche gli stimoli a livello contestuale e sociale descritti nel Cap. 1, ha portato molte istituzioni dell'*higher education* a valorizzare e mettere in campo risorse eterogenee a supporto dell'esperienza educativa, per promuovere un processo formativo di qualità. Tuttavia, insieme al grande impegno e investimento a supporto dell'esperienza formativa in HE, ci sono anche "forze contrarie" che tendono a limitare le risorse dedicate ai servizi di supporto, quali la necessità di gestire i costi (Watts & Esbroeck, 2000) e, non meno impattante, la natura di alcuni processi propri dell'educazione superiore, che rende più difficile il cambiamento di prospettiva richiesto per rispondere in modo sensibile alle esigenze formative di docenti e studenti. Ne sono un esempio le dinamiche di cui si è parlato nel precedente Cap. 1: in Italia, la formazione iniziale dei docenti universitari prevede un lungo percorso formativo, che porta in primo luogo all'acquisizione di competenze di ricerca, valutate anche a livello nazionale (VQR-ANVUR) e maggiormente privilegiate, durante il percorso professionale, anche a livello di concorsi e abilitazione. Non sono previsti, invece, percorsi istituzionalizzati per valutare e

valorizzare altre competenze, in particolare le abilità di insegnamento, nonostante il ruolo importante che le attività didattiche ricoprono nella professionalità dei docenti. Tale approccio, ancora molto radicato nel nostro Paese, è frutto di una concezione di insegnamento in cui si considera *l'expertise* in un campo scientifico come condizione necessaria e sufficiente per poter essere anche efficaci insegnanti di tale materia, nonostante l'attività didattica preveda invece delle conoscenze e competenze pedagogiche specifiche (Coggi & Ricchiardi, 2018). Un mancato riconoscimento della necessità di un supporto su questo tema ostacola, ad esempio, la diffusione di programmi di *faculty development* a supporto di tali processi. Il fatto di riconoscere o meno un bisogno di accompagnamento all'A-I può, quindi, influenzare anche l'investimento delle istituzioni su azioni di supporto: se non viene percepita come una necessità, non saranno dedicate risorse in questo senso.

In ogni caso, pur consapevoli di alcuni ostacoli alla diffusione di questi programmi, è da riconoscere che negli ultimi anni le istituzioni educative hanno investito sempre di più in strategie innovative per far progredire l'apprendimento degli studenti e migliorare il sistema educativo tradizionale (Colvin, 2007). Sono nate, quindi, diverse risorse di supporto all'insegnamento e apprendimento, per aiutare e sostenere gli studenti durante la transizione nel complesso ambiente di apprendimento dell'istruzione superiore e per favorire il successo accademico durante il percorso (Zepke & Leach, 2005; Collings *et al.*, 2015; Da Re, 2017); parallelamente, grande attenzione è stata data anche a programmi di *faculty development* dedicati a rafforzare le competenze didattiche e metodologiche dei docenti universitari, favorendo quindi la qualificazione delle competenze di chi l'insegnamento lo eroga (Felisatti & Serbati, 2018; Nkana, 2020; Felisatti, Rivetta & Bonelli, 2022).

2.3 Quali programmi di supporto: motivi di inclusione nella trattazione

Pur non essendo le uniche risorse che gli atenei possono promuovere per favorire un apprendimento e insegnamento di successo in università, diversi programmi di supporto possono configurarsi come potente mezzo per promuovere, sostenere, valorizzare e orientare l'esperienza formativa nell'HE. La trattazione qui riportata ha *focus*, in particolare, sui programmi di *mentoring* e *tutoring*, su cui si svilupperanno anche i successivi aspetti di ricerca e sperimentazione; tuttavia, vista la parziale giustapposizione con altri programmi per certi versi affini, si è scelto di descrivere, sia pur sinteticamente, anche le dinamiche di *coaching* e *counseling*. Tale approfondimento aiuterà anche a far emergere le differenze tra gli approcci, e a identificare meglio le dinamiche di nostro interesse.

Prima di approfondire, però, le specificità di ciascuno dei programmi sopra citati, è importante specificare i motivi per cui sono stati scelti proprio tali tipi di iniziative e perché possono rientrare in quelli che sono stati definiti, in questa trattazione, programmi di accompagnamento e supporto per l'apprendimento e l'insegnamento nell'*higher education*.

2.3.1 Perché il *mentoring*?

Il *mentoring* è un processo complesso, e, come sarà approfondito nel paragrafo dedicato, può avere diverse finalità. È riconosciuto come una relazione altamente personalizzata ed esperienziale, tra uno o più mentori e uno o più *mentee*, volta allo

sviluppo olistico, sia personale che professionale, del “protetto” (*mentee*). La scelta di inserirlo tra i programmi a supporto del processo di insegnamento-apprendimento è derivata *in primis*, pur consapevoli delle molteplici possibilità di applicazione, dal riconoscimento del suo valore nell'ambito dello sviluppo professionale, come risorsa per la qualificazione delle competenze didattiche dei docenti. Questo lo connota come una risorsa a supporto al processo di *insegnamento*.

La ricerca sullo sviluppo professionale dei docenti e sul successo del processo di insegnamento-apprendimento ha mostrato costantemente il ruolo importante e cruciale del *mentoring* per la professionalizzazione della docenza (*faculty mentoring*). Il *mentoring* può essere un valido sostegno in tutte le fasi della carriera del docente universitario: non si tratta, ad esempio, di una iniziativa dedicata solo a docenti *junior* o neoassunti, ma chiunque desideri diventare più efficace nel proprio percorso professionale può trarre benefici da una esperienza di *mentoring*, compreso chi si trova già in posizioni manageriali o di *leadership* (Carr *et al.*, 2003). Il *mentoring* è caratterizzato da elementi fortemente esperienziali, che mettono la persona al centro e la rendono attiva nel proprio percorso di crescita personale e professionale. La figura del mentore mette a disposizione la propria esperienza, competenze, tempo e risorse per sviluppare un percorso di accompagnamento valido ed efficace per il *mentee*. Il *mentoring* si basa inoltre su pratiche altamente personalizzate, da adattare alle peculiarità della persona (Felisatti *et al.*, 2022; Boyle & Boice, 1998; Luna & Cullen, 1995; Zellers *et al.*, 2008).

Gli studi specifici rispetto ai benefici del *mentoring* nell'ambito accademico indicano che i docenti a cui è associato un mentore si sentono più sicuri rispetto ai loro pari, hanno più probabilità di avere una produttiva carriera di ricerca, sentono di avere un maggiore sostegno e riportano, in generale, una maggiore soddisfazione verso il proprio percorso professionale (Carr, Bickel & Inui, 2003; Zellers *et al.*, 2008). Per chi svolge un percorso con un mentore in ambito accademico, i benefici comuni generalmente rilevati riguardano l'aumento della performance, lo sviluppo delle abilità utili a livello professionale, la creazione di una rete di relazioni e una comunicazione più efficace, nonché lo sviluppo della fiducia e dell'identità professionale con una conseguente diminuzione dello stress e conflitto di ruoli (Eret *et al.*, 2018). I benefici del *mentoring* includono, poi, anche aspetti come l'aumento dell'impegno e del “*commitment*” nella carriera, lo sviluppo di un senso di appartenenza e dell'impegno verso l'istituzione e la permanenza nella professione per periodi più lunghi (*retention*) (Carr *et al.* 2013).

Visto il ruolo importante del *faculty mentoring* nel sostegno alla carriera dei docenti e nella qualificazione professionale, si è scelto di includerlo in questa rassegna sui programmi a supporto al processo di insegnamento e apprendimento. Verranno approfonditi i dettagli e le caratteristiche del *mentoring* nel par. 2.4.1.

2.3.2 Perché il tutoring?

Per quanto riguarda i programmi di *tutoring* in HE, essi sono stati riconosciuti in letteratura come risorsa importante per favorire il successo accademico degli studenti e la *student retention* (Guerra-Martín *et al.*, 2017; Da Re, 2017), fornendo un supporto attraverso cui gli iscritti sviluppano e migliorano le esperienze di apprendimento (Roidi, 2015).

Il tutorato è considerato, infatti, una strategia fondamentale per qualsiasi modello di apprendimento degli studenti, di orientamento, di individualizzazione e di monitoraggio

(Ruiz & Fandos Garrido, 2014). Gli effetti positivi del tutorato universitario possono essere riscontrati, *in primis*, sulla *student retention* e, in generale, sulla promozione del successo del percorso accademico, con un impatto positivo multilivello sulle matricole, sui laureandi, sugli studenti laureati e sull'esperienza di apprendimento in generale. In risposta ai bisogni degli studenti, il *tutoring* può essere, quindi, proposto nello specifico come una strategia per contrastare il *drop-out* e per favorire la progressione negli studi e il completamento del percorso (Guerra-Martín, Serrano, & Lima-Rodríguez, 2017).

Collegandosi alle riflessioni già proposte nel Cap. 1 sul successo accademico, *student retention* e *drop-out*, il tutorato è particolarmente importante per gli studenti che sono a rischio di abbandono (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020), ed è fondamentale anche per agire su alcune delicate situazioni, quali la promozione della parità di genere e l'integrazione delle minoranze; si tratta però, in ogni caso, di una risorsa utile per tutti gli studenti indipendentemente dalle loro caratteristiche.

Visto il ruolo rilevante del tutorato universitario nella promozione del percorso formativo degli studenti in università, con impatto anche su elementi correlati al successo accademico e all'apprendimento, si è scelto di inserire tali dinamiche nella presente trattazione, includendolo tra i programmi di supporto all'apprendimento e alla formazione degli studenti in università.

2.3.3 Perché il *coaching*?

Il *coaching* può essere inteso come un processo di sviluppo, che implica un'interazione strutturata e mirata, nonché l'uso di alcune strategie, strumenti e tecniche appropriate, al fine di promuovere un cambiamento desiderabile e sostenibile a beneficio di una persona (cliente/*coachee*) o di altre parti interessate (Bachkirova *et al.*, 2014). Nel contesto dell'educazione superiore, il *coaching* può avere come finalità principale il miglioramento della performance di apprendimento, spesso in riferimento a una relazione a breve termine e con un obiettivo specifico (Eleyan & Eleyan, 2011). Esso può essere, poi, utile anche per supportare i processi di insegnamento: il "*coaching in academia*" propone, ad esempio, un modello e insieme di pratiche di supporto allo sviluppo professionale dei docenti e dell'organizzazione (Cruz & Rosemond, 2017). Visto il suo ruolo sia a sostegno della performance di apprendimento, sia per la qualificazione professionale dei docenti, il *coaching* è stato inserito nella nostra riflessione sui programmi di supporto all'A-I.

2.3.4 Perché il *counseling*?

Il *counseling*, come vedremo nel paragrafo dedicato, si avvale del contributo di professionisti per fornire una attività di consulenza e supporto in risposta a una necessità, a una problematica o a un bisogno di una persona, generalmente lavorando sul processo di *decision making* e favorendo il cambiamento. In ambito accademico, il *counseling* può essere utile per approfondire bisogni e necessità relativi, ad esempio, al rendimento accademico, problemi di concentrazione, studio o frequenza alle lezioni; può attenuare l'ansia per aspetti legati allo studio, inclusi esami e presentazioni; può aiutare rispetto ai conflitti legati al rendimento accademico, problemi familiari ansia/preoccupazione persistente/attacchi di panico; può essere utile per affrontare lutti e separazioni dei genitori, nonché problemi culturali (McLeod, 2003). Il *counseling* rivolto agli studenti universitari è stato riconosciuto come risorsa importante per lo sviluppo olistico degli studenti, ma offre anche benefici multilivello per la persona, per

l'istituzione e per la società (Niemand *et al.*, 2006). I servizi di consulenza sono visti, da una prospettiva accademica, come strumenti importanti sia per migliorare l'efficienza nello studio sia per garantire l'equità nel sistema di istruzione superiore, e per conciliare questi due aspetti con il rispetto dell'autonomia dell'individuo (Watts & Esbroeck, 2000), e per tutti questi motivi è stato inserito nella nostra riflessione.

Specificate le motivazioni per cui si è scelto di riconoscere il *mentoring*, il *tutoring* il *coaching* e il *counseling* come risorse a sostegno del processo di apprendimento-insegnamento, si procede ora approfondendo le caratteristiche specifiche di ogni programma.

2.4 Il *mentoring*

2.4.1 Introduzione al *mentoring*

*"By not mentoring, we are wasting talent.
We educate, and train, but don't nurture"*
(Wright & Wright 1987, p. 207)

La letteratura sul *mentoring* è molto vasta e sfaccettata, e appare subito evidente come non sia possibile identificare facilmente una definizione univoca e sintetica di un concetto di tale complessità (Le Cornu, 2005; Zellers, Howard & Barcic, 2008; Crisp & Cruz, 2009; Chen, 2013).

È possibile, però, iniziare ad introdurre la tematica partendo dalla radice storica del termine "*mentore*", utilizzato per la prima volta nel poema omerico *Odissea*, nel quale Ulisse affida il giovane figlio Telemaco agli insegnamenti e protezione di una figura saggia e fedele di nome Mentore (Sands *et al.*, 1991; Knippelmeyer & Torraco, 2007). La figura di Mentore nell'*Odissea* ha un significato semantico ampio e si caratterizza come personalità complessa, che instaura una relazione di guida con il giovane Telemaco (Negovan, 2005).

Nonostante l'ideazione e prima presentazione del personaggio originale sia chiaramente attribuibile a Omero, non è escluso, però, che il consolidarsi dell'associazione di alcuni attributi alla figura di mentore sia avvenuto a seguito del racconto di François Fénelon (15° secolo "*Les Aventures de Télémaque di Omero*"): si presume, infatti, che la diffusione del termine associato a un certo tipo di "ruolo", che sarà approfondito nel paragrafo dedicato, sia dovuta al successo dell'opera di Fénelon piuttosto che di quella di Omero, con conseguente inserimento del termine nell'*Oxford English Dictionary* attorno alla metà del '700 (Zellers *et al.*, 2008).

Indipendentemente dalle riflessioni sull'etimologia, sono in ogni caso proprio le caratteristiche del personaggio omerico a permettere di introdurre alcuni tratti propri anche della figura del mentore odierna. L'uso attuale della parola "*mentore*", come sostantivo comune e non come nome proprio, è diventato, infatti, di uso comune nella nostra lingua come sinonimo di concetti come consigliere o insegnante (Clutterbuck, 2004), amico e advisor (Knippelmeyer & Torraco, 2007). A partire dal nome proprio "*Mentore*", precettore di Telemaco, si è quindi passati oggi un concetto di "*mentore*" come sostantivo, come ruolo, e anche a "*mentoring*" come verbo, usato per indicare soprattutto il processo (Clutterbuck, 2004, Negovan, 2005).

Il *mentoring* "moderno" è nato a seguito del lavoro di Levinson e colleghi (1978), diffondendosi inizialmente come pratica nel *business* e nelle organizzazioni (Chen *et*

al., 2016). La metodologia del *mentoring* è stata usata, infatti, come una strategia per formare i nuovi *leader* e i neoassunti, per aumentare il senso di appartenenza e inclusione all'organizzazione, per favorire la motivazione e l'entusiasmo e per ridurre il tasso di *turn-over*. Il *mentoring* è stato anche applicato, poi, nelle scienze sociali, per un intervento multilivello: per lo sviluppo dei giovani, per ridurre il tasso di abbandono nell'*higher education*, per la formazione dei dottorandi, per migliorare la produttività della ricerca, per formare il nuovo personale docente e i *manager* (Chen *et al.*, 2016). Come è possibile osservare, anche i destinatari del *mentoring* possono essere figure diverse (giovani, neoassunti, persone più esperte, adulti, ecc.), poiché il beneficio che se ne trae, a livello personale e professionale, rende il *mentoring* una risorsa versatile, il che rende però anche complesso sistematizzarne le caratteristiche in una definizione univoca.

Diverse aree scientifiche hanno dato, nel corso tempo, interpretazioni e definizioni di *mentoring* diverse, con particolarità a seconda del settore disciplinare; tuttavia, vi è un *fil rouge* che connette tutti gli approcci e identifica una primaria finalità del *mentoring* nel promuovere lo sviluppo professionale e/o personale della persona a cui le attività sono indirizzate (Luna & Cullen, 1995). Questa persona prende il nome di *mentee* (o *protégé* o *protégée*), di cui saranno meglio esplicitate in seguito le caratteristiche. Rispetto ai benefici, il *mentoring* è da considerarsi come un programma che ha impatto positivo su tutte le parti coinvolte: mentore, *mentee* e organizzazione (Gilbreath *et al.*, 2008).

2.4.2 Il processo di *mentoring* e i benefici correlati

Anche se ci sono posizioni diverse rispetto a cosa sia il *mentoring* e quali siano le sue principali caratteristiche, può essere interessante partire da alcuni punti di "accordo", che generalmente sono presenti nelle prospettive proposte in letteratura. Innanzitutto, le relazioni di *mentoring* sono focalizzate sulla crescita e la realizzazione di un individuo, e possono includere diverse forme di supporto, in senso olistico, compreso il sostegno allo sviluppo professionale e di carriera, il *role modeling* e il supporto psicologico (Jacobi, 1991). Il *mentoring* non ha, quindi, solo carattere professionale, ma ha impatto anche a livello personale e relazionale, con elementi connessi a processi di socializzazione e di benessere psicologico (Kram e Isabella, 1985).

Concorde la posizione di Parsloe, che già nel 1992 definiva il *mentoring* anche come un aiuto e supporto nella gestione dell'apprendimento, al fine di massimizzare il potenziale e sviluppare le abilità del *mentee*, migliorare la *performance* e aiutare le persone a diventare ciò che desiderano essere, includendo quindi sia aspetti professionali che personali e formativi. Tali considerazioni, sviluppate circa trent'anni fa, vengono riprese anche in contributi di autori più recenti (Clutterbuck, 2004; Eleyon & Eleyon, 2011; Meeuwissen *et al.*, 2019).

Per quanto vi sia un riconoscimento dell'effetto positivo del *mentoring* a livello olistico, con impatto multilivello, è importante però riconoscere che in letteratura è frequente trovare approcci e riflessioni che contestualizzano il *mentoring* soprattutto come dinamica professionale, identificandolo come un aiuto e supporto durante la transizione da una fase dello sviluppo professionale a un'altra e durante tutto il percorso professionale (Eleyon & Eleyon, 2011, Law *et al.*, 2014). Anche Negovan (2005) sottolinea come, soprattutto inizialmente, il significato originale della parola "Mentore" fosse associato una persona, un modello, un esperto che supporta un

novizio/apprendista nella professione, quindi in ambito professionale. In ogni caso, soprattutto dopo l'anno 2000, il concetto di *mentoring* ha iniziato a essere collegato a diverse aree, non solo come supporto in ambito lavorativo ma anche come guida per l'educazione e per la vita di tutti i giorni. L'ambito professionale, dunque, non può essere considerato l'unico contesto di sviluppo del *mentoring*, anche se molte esperienze di *mentoring* trovano la loro espressione proprio a livello organizzativo (Negovan, 2005). L'approccio olistico del *mentoring* come dinamica a sostegno sia di aspetti professionali che personali è oggi ampiamente riconosciuta e fa parte dell'approccio al *mentoring* che si desidera proporre in questa trattazione.

Rispetto alle finalità e benefici collegati alla esperienza di *mentoring*, riassumendo alcuni spunti provenienti dalla letteratura di riferimento (Aryee, Chay, & Chew, 1996; Kram, 1985; Luna & Cullen, 1995; Allen & Eby, 2007; Higgins & Kram, 2001; Carr *et al.*, 2003; De Janasz & Sullivan, 2004; Luecke, 2004; Pellegrini & Scandura, 2005; Knippelmeyer & Torraco, 2007; Gilbreath *et al.*, 2008; Chen, 2013, Eret *et al.*, 2018; Ensher & Murphy, 2011; Meeuwissen *et al.*, 2019), si può riassumere quanto segue:

- *Benefici per l'istituzione/organizzazione.* I mentori facilitano il processo di socializzazione dei neoassunti e dei membri meno esperti dell'organizzazione, e favoriscono atteggiamenti più positivi verso l'ambiente di lavoro, nonché un maggiore impegno organizzativo. Tra i benefici che le organizzazioni traggono dalla promozione di attività di *mentoring* si ritrova, ad esempio, l'aumento della produttività e della motivazione, il miglioramento del processo di selezione, l'aumento e miglioramento dell'efficacia della comunicazione in ambiente di lavoro, lo sviluppo delle attività di pianificazione, la riduzione del tasso di *turnover* e l'aumento dell'impegno, nonché il rafforzamento della cultura organizzativa.
- *Benefici a livello professionale.* Il *mentoring* può configurarsi come percorso di sviluppo dei dipendenti, utile per il trasferimento di competenze e per la formazione professionale continua. Incide sulla produttività e sulla stabilità organizzativa, favorendo una maggiore socializzazione, relazionalità e comunicazione all'interno dell'organizzazione e aumentando la *retention* del personale valido, che non cercherà carriera altrove. In questo modo si promuove la conservazione del capitale intellettuale e della memoria istituzionale. Attraverso il *mentoring* si può, poi, promuovere il sostegno della diversità culturale, e il miglioramento della capacità di *leadership* e delle attività di pianificazione e gestione. Collegato al *mentoring*, vi sono benefici professionali quali un aumento della qualità delle prestazioni lavorative e maggior successo professionale, maggiori promozioni e crescita professionale, un aumento di salario, un incremento della soddisfazione sul lavoro e la riduzione dello stress. Il *mentoring* è anche molto utile nelle fasi di transizione, aiuta la rapida assimilazione alla cultura organizzativa e favorisce uno sviluppo accelerato della *leadership*. Il *mentoring* ha, poi, anche effetti sulla soddisfazione, mobilità e impegno professionale.
- *Benefici a livello personale.* Il *mentoring* influisce anche a livello personale, sia sul benessere psicologico (maggiore motivazione, senso di appartenenza, soddisfazione sul lavoro, minore volontà di cambiare posto di lavoro, senso di minore solitudine) che a livello personale (raggiungimento dei propri obiettivi e miglioramento e sviluppo personale). Un percorso di *mentoring* può essere, infatti, un agente di cambiamento, costruendo la fiducia in se stessi, l'autostima e la disponibilità ad agire, promuovendo anche la propensione ad impegnarsi in

relazioni interpersonali costruttive. Una parte importante della relazione di *mentoring* è anche il beneficio derivante da dinamiche positive di incoraggiamento e sostegno motivazionale, che possono aumentare la fiducia in se stessi e la motivazione. Infine, chi ha avuto un mentore durante il proprio sviluppo sarà più probabilmente un mentore verso altre persone.

- *Benefici reciproci, anche per i mentori.* In generale, come dicevamo, il percorso di *mentoring* ha benefici su tutte le parti coinvolte. Oltre ai già elencati benefici personali e professionali del *mentee*, anche i mentori sperimentano senso di utilità, realizzazione e soddisfazione personale, anch'essi traggono benefici rispetto alla carriera, rivitalizzando l'interesse per il lavoro ed esponendosi a nuove idee e confronti. L'attività di *mentoring* è stimolante, quindi, anche per il mentore, e promuove una relazione generativa: i mentori si trovano professionalmente attivi, personalmente arricchiti e "ringiovaniti", a contatto con idee nuove e figure professionali che si stanno sviluppando, e traggono soddisfazione da questa attività di confronto e sostegno.

Riassumendo, il *mentoring* può portare a diversi benefici per le figure coinvolte, sia a livello professionale che personale. Tuttavia, non va assunto che si tratti di una attività priva di aspetti rischiosi e da attenzionale, e non è detto che il beneficio avvenga sempre e per tutti in egual misura (Ensher & Murphy, 2011). Giusta attenzione deve essere data, quindi, anche agli aspetti "problematici" o rischiosi della relazione di *mentoring*, anche e soprattutto per poter prevenire eventuali difficoltà.

Innanzitutto, un aspetto di particolare delicatezza riguarda le relazioni che si instaurano, la cui qualità può variare a seconda delle dinamiche che si creano: in particolare, l'iniziale abbinamento tra mentore e *mentee* è determinante, e un inadeguato abbinamento può portare a effetti negativi molto profondi, creando una situazione peggiore rispetto a quando non vi era alcuna relazione di *mentoring* (Ragins, Cotton, & Miller, 2000). La relazione di *mentoring* in generale può anche essere caratterizzata da atteggiamenti "tossici", più o meno consapevoli, tra cui bullismo, gelosia, abuso di potere, negligenza (Eby, Durley, Evans, & Ragins, 2008). Chiaramente, il deterioramento di una relazione di *mentoring* può essere imputabile a entrambe le parti coinvolte, non solo al mentore: i protetti, per esempio, possono essere responsabili di problemi nella relazione tradendo la fiducia, danneggiando la reputazione del mentore o semplicemente ignorando il mentore o mostrando ingratitudine (Eby & Allen, 2002).

Un'altra difficoltà è riuscire a valorizzare il ruolo di mentore senza però sprofondare troppo in dinamiche relazionali che non competono il *mentoring*, se non volute per altri motivi. Pur promuovendo una relazione positiva e un impegno personale, possono esserci, infatti, aspetti che non rientrano nella relazione di *mentoring*, aspetti molto personali della vita del mentore o del *mentee*. Il mentore non è un tuttologo, non è uno psicologo, non è un capo, non è un "amico" in senso stretto, pur potendo essere amichevole. La natura profonda dell'interazione può portare, però, facilmente a uno "sconfinamento" in ambiti magari non desiderati, che si vorrebbe restassero personali. Un altro "rischio" è collegato al fatto che i mentori e i protetti possono avere obiettivi, livelli di impegno e aspettative diversi. I *mentee*, dal canto loro, possono proporre aspettative irrealistiche o non fattibili, possono fare richieste irragionevoli ai loro mentori, o possono avere un atteggiamento non ricettivo verso le attività *mentoring*. Il personale più esperto, soprattutto se viene spinto a diventare mentore senza un reale coinvolgimento spontaneo, può essere disinteressato, e quindi non dedicare il giusto tempo e spazio alla relazione di *mentoring*, che comunque si configura come una

dinamica complessa a cui è necessario dedicare molte energie e risorse. Da non escludere poi anche la presenza di dinamiche di potere, tensioni generazionali e scontri di personalità (Pololi & Knight 2005). C'è poi la possibilità che i mentori tendano a perpetrare lo *status quo*, senza favorire ed incentivare un reale cambiamento, o che tendano a portare avanti la relazione in ottica di dipendenza, a non personalizzare la loro azione in base agli obiettivi, caratteristiche, valori del protetto, o a fornire consigli inappropriati, approfittando del "potere" che talvolta deriva dalla relazione di *mentoring* (Pololi & Knight, 2005; Knippelmeyer & Torracco, 2007). Altre dinamiche possono riguardare l'inaccessibilità, la disaffezione o lo sfruttamento da parte di un mentore verso il *mentee*: ad esempio, un mentore che usurpa il lavoro di un protetto, fa pressione per continuare a essere coinvolto nella collaborazione col *mentee* anche nel caso in cui egli fosse disinteressato a proseguire, o richiede in modo inappropriato la "paternità" di un prodotto del *mentee* (Knippelmeyer & Torracco, 2007). Anche i *mentee*, dal canto loro, possono mettere in atto azioni e comportamenti che non aiutano la relazione di *mentoring*: possono ad esempio tendere a copiare il loro mentore diventando dei "cloni", senza trovare la propria strada sviluppando una propria identità professionale. Altri aspetti possono incidere, poi, sull'esito della relazione di *mentoring*: va ricordato che il *mentoring* è un impegno, che richiede tempo ed energie da parte di tutte le figure coinvolte, e una volta che si è deciso di iniziare il percorso è importante perseguirlo con costanza: ritardi, poco impegno e coinvolgimento nella relazione, svogliatezza e pressapochismo possono creare delusioni e influire negativamente sulla buona riuscita del rapporto (Rhodes, 2011). Non da ultimo, le persone coinvolte in una relazione di *mentoring* possono anche sperimentare un interesse romantico indesiderato, molestie sessuali, o altri comportamenti inappropriati.

Oltre alle possibili criticità relative alla relazione di *mentoring*, ci sono degli aspetti di complessità da attenzionare anche a livello organizzativo. Spesso, la barriera più identificata dai *mentee* è che il *mentoring* è disponibile solo per "pochi eletti", non raggiungendo l'interesse delle persone potenzialmente interessate. Un altro elemento che deve essere preso in considerazione, e che può costituire una complessità, è il tempo e l'energia che tali relazioni richiedono (Knippelmeyer & Torracco, 2007).

Questa riflessione sui possibili rischi e problematiche collegati al *mentoring* non deve però "spaventare" o inibire. Conoscendo e comprendendo tali aspetti, gli individui e le istituzioni possono porsi in modo proattivo per superare le barriere fin dall'inizio, traendo il meglio dall'esperienza di *mentoring*.

Comprese le principali dinamiche proprie dei processi di *mentoring*, si prosegue riflettendo sulle diverse possibili declinazioni con cui tale relazione può esprimersi.

2.4.3 Diverse tipologie di *mentoring*

Il *mentoring* può svilupparsi in diverse forme a seconda delle finalità, del grado di formalità e del tipo di relazione che si instaura (Luna & Cullen, 1995). Si tratta di approcci che possono interagire e integrarsi; tuttavia, per fini espositivi, si prova a riassumere di seguito le diverse tipologie di *mentoring* in sezioni separate, ricordando però che, nelle pratiche effettive, non sempre esiste questa artificiosa divisione, ma si tratta di processi che possono interagire o coesistere.

2.4.3.1 *Mentoring* "tradizionale"

Talvolta compare in letteratura la dicitura "*mentoring* tradizionale".

Con questo termine si fa generalmente riferimento alle prime concezioni e approcci sul *mentoring*, intendendo una relazione diadica tra la figura del mentore, inteso come persona più esperta, che condivide conoscenze, informazioni o supporto, e il protetto che le riceve (Kram, 1985; Dixon-Reeves, 2003; De Janasz & Sullivan, 2004; Le Cornu, 2005; Pololi e Knight, 2005; Chen, 2013; Eret *et al.*, 2018). Come riassumono efficacemente Terrion & Leonard (2007), il *mentoring* tradizionale si basa sulla presenza di una figura solitamente più “anziana” e con più esperienza che si occupa di alcune funzioni prevalentemente legate al percorso professionale del *mentee* e allo sviluppo psicosociale.

Questa disparità di esperienze e *status* tra mentore e *mentee* propone un approccio in cui il flusso di informazioni si sviluppa verso il basso (dal mentore verso il *mentee*). La prospettiva del *mentoring* basata sulla trasmissione del modello tradizionale è costruita, quindi, intorno al mentore, che impartisce conoscenze, informazioni o supporto, e il protetto trae beneficio da ciò (Jones & Brown, 2011). Nel *mentoring* tradizionale, i mentori fungono da modello per i *mentee* con comportamenti, abilità e atteggiamenti da cui prendere esempio, e guadagnano il rispetto dei *mentee*, che li vede come figura di riferimento e fiducia (Chen, 2013; Jones & Brown, 2011). A causa dello squilibrio di esperienza tra mentore e protetto, nel *mentoring* tradizionale potrebbe realizzarsi anche una disparità di “potere”: il mentore è la figura che, in un certo senso, “detiene il potere” all'interno della relazione di *mentoring* tradizionale (Jones & Brown, 2011). Questo comporta il fatto che il mentore potrebbe essere in grado di influenzare la direzione della relazione, prendere decisioni e facilitare la progressione della carriera del *mentee*. Tuttavia, queste affermazioni vanno prese con cautela e non in modo assoluto. Già nel 1983, Hunt & Michael hanno riconosciuto che anche il *mentee* ha influenza sulla relazione, anche semplicemente in virtù della sua possibilità di ritirarsi dalla relazione. In ogni caso, pur essendo inevitabile uno scambio di influenza tra mentore e *mentee*, l'asimmetria è particolarmente preponderante nell'approccio tradizionale.

Per quanto riguarda invece i benefici della relazione di *mentoring* tradizionale, si considera che tali benefici vadano principalmente al protetto (de Janasz & Sullivan, 2004). In questa concettualizzazione, la diade forma tipicamente una relazione esclusiva e chiusa, come dicevamo interpretata in una relazione 1:1, e poca attenzione viene posta sull'influenza di altre persone sul mentore, sul protetto e sulla relazione stessa (Jones & Brown, 2011).

Il modello tradizionale di *mentoring* offre importanti riflessioni, ma negli ultimi anni tale approccio asimmetrico, 1:1, con flusso relazionale dall'alto in basso, sembra non essere più adeguato a esprimere le numerosissime sfaccettature e complessità della relazione di *mentoring* (Jones & Brown, 2011). Anche Janasz e colleghi (2004) sottolineano come i recenti cambiamenti a livello di dinamiche professionali, ma anche la crescente attenzione verso la qualità e la promozione dello sviluppo professionale, abbiano messo in luce i limiti del *mentoring* formale e tradizionale. Le complessità e le sfide dell'ambiente contemporaneo rendono, infatti, il modello diadico asimmetrico del tipo “maestro-apprendista” insufficiente (Zellers, Howard & Barcic, 2008): un solo mentore non può infatti risultare adeguato, da solo, a soddisfare tutte le esigenze tecniche e personali di un'altra persona nel contesto della società moderna.

Ciò ha dato vita a nuove forme di *mentoring*.

2.4.3.2 Il mentoring reciproco

Il modello "tradizionale" appare non più adeguato a descrivere pienamente una relazione complessa come quella del *mentoring*, e in particolare il flusso *top-down* e unidirezionale di informazioni, competenze e benefici, che appaiono trasmesse nella sola direzione del *mentee*, è stato riconsiderato. Si è, di conseguenza, sviluppato un approccio che propone di concettualizzare il *mentoring* come una relazione interdipendente, in una concezione di "*mentoring* reciproco": in questa prospettiva, si enfatizza la natura collaborativa della relazione di *mentoring* e la bidirezionalità, tra mentore e *mentee*, di conoscenze, supporto, benefici. Si tratta di una forma altamente democratica di apprendimento collaborativo, che dipende dal rispetto e rapporto reciproco, dall'inclusione di tutte le parti interessate (indipendentemente dalle diverse competenze) e da una molteplicità di opportunità di partecipazione per tutti (Harris, Freeman & Aerni, 2009). Questa accezione bidirezionale e reciproca arricchisce il modello tradizionale, e viene dato maggior peso, rilevanza e valore al legame tra mentore e *mentee*. Proseguendo su questa logica, Langer (2010) aggiunge anche che i benefici del *mentoring* in ottica reciproca dipendono principalmente dalla creazione di una connessione emotiva. Bell-Ellison e Dedrick (2008) hanno sostenuto, in modo simile, che un aspetto importante del *mentoring* è la "condivisione degli aspetti di sé che sono tradizionalmente considerati privati". Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, però, altre voci in letteratura tenderebbero a mitigare, o comunque a porre attenzione, alla eccessiva profondità della relazione sul piano personale: il mentore non è un amico, non è necessariamente un confidente, non è uno psicologo.

Come si può prevedere, anche le dinamiche del potere vanno rilette nel *mentoring* reciproco: Pololi e Knight (2005) hanno riconosciuto i limiti della struttura tradizionale di *mentoring*, superando l'idea di relazione gerarchica verso un approccio più egualitario e complementare. Nel modello reciproco, il mentore non è più percepito come la persona che detiene il potere: il potere è condiviso e il mentore dimostra la volontà di concedere l'autorità, e il protetto mostra la volontà di svilupparla. L'approccio collaborativo, caratteristica distintiva del modello reciproco, assicura la condivisione del processo decisionale sui tempi, la direzione delle azioni, gli argomenti discussi e così via (Ragins & Kram, 2007).

Va specificato, in ogni caso, che adottare un approccio di *mentoring* reciproco non vuol dire rifiutare la disparità di esperienze o competenze tra le persone coinvolte, ma semplicemente si pone il *focus* sull'equità di tutte le parti nella relazione piuttosto che sull'asimmetria della stessa (Harris *et al.*, 2009), proponendo un approccio che si basa su assunti diversi dal modello tradizionale. Può pertanto esistere ancora una persona più esperta, più formata o altro, ma la reciprocità della relazione resta il *focus* principale.

2.4.3.3 Mentoring formale e informale

Un'altra categorizzazione può essere effettuata considerando il grado di formalità del percorso di *mentoring* (Allen *et al.*, 2006).

Un percorso di *mentoring* può essere considerato "formale" quando la sua nascita e sviluppo non sono spontanei, ma regolati all'interno di un contesto o istituzione. Il *mentoring* informale si verifica, invece, quando due persone sono attratte da interessi e attrattive reciproche, dando luogo a una sorta di "*mentoring* spontaneo o accidentale" (Pololi & Knight, 2005).

Riferendoci al tipo di *mentoring* informale, si tratta di una relazione che generalmente ha esiti altamente positivi, poiché scaturita in modo naturale, a differenza di quelle più formali (Cornelius, *et al.*, 2016). La relazione si sviluppa solitamente a lungo termine, ed è reciprocamente soddisfacente, poiché non è avviata, gestita o strutturata da un'istituzione o da un'organizzazione. Ciò che caratterizza il *mentoring* informale è il sostegno, il rispetto reciproco e la compatibilità; tali aspetti ricorderanno anche il discorso appena concluso sul *mentoring* reciproco, e l'occasione è gradita per sottolineare come le tipologie di *mentoring*, qui per comodità espositiva riportate in diverse sezioni, hanno in realtà aspetti comuni e intersecati. Il *mentoring* informale favorisce anche migliori dinamiche comunicative rispetto all'approccio formale (Eleyan & Eleyan, 2011), le persone si mettono in gioco in modo più profondo e i mentori possono sviluppare maggiormente dinamiche di amicizia ed empatia con i protetti rispetto ai mentori formali (Clutterbuck, 2004).

Il *mentoring* informale, seppur scaturito da una relazione più spontanea, può tuttavia essere rischioso per alcune categorie, soprattutto quelle appartenenti a minoranze o gruppi meno rappresentati o con potere più basso all'interno di un certo contesto. Vista la spontaneità delle relazioni informali di *mentoring*, e la loro bassa istituzionalizzazione, c'è infatti il rischio che alcune persone siano tendenzialmente escluse, meno avvicinate e meno "scelte" per relazioni di *mentoring* spontanee (Santos & Reigadas, 2002). Questo potrebbe riguardare le donne, le minoranze etniche, le persone con disabilità, eccetera (Boyle & Boice, 1998; Pololi & Knight, 2005). Diverse organizzazioni, comprese le università, stanno quindi sponsorizzando relazioni di *mentoring* "pianificate", formali, per offrire opportunità a persone che hanno meno probabilità di avere un mentore informale spontaneo (Santos & Reigadas, 2002).

A differenza del *mentoring* informale, il *mentoring* formale è pianificato, spesso supportato dalle istituzioni, a carattere volontario o imposto, e secondo Pololi e Knight (2005) ricorda in qualche modo un "appuntamento al buio" o un "matrimonio combinato". Ciò fa riferimento al fatto che le relazioni di *mentoring* formale potrebbero non essere spontanee, e il mentore potrebbe non essere scelto dal *mentee*, ma assegnato, in un processo di abbinamento proposto "dall'alto".

Il *mentoring* formale permette alle organizzazioni di definire il processo generale, la portata della relazione e l'arco di tempo in cui il *mentoring* avrà luogo. Si tratta di processi spesso avviati da un'organizzazione per perseguire finalità di socializzazione dei nuovi impiegati, di integrazione dei processi di apprendimento formale stabiliti, di miglioramento delle prestazioni e/o di sviluppo del potenziale dei partecipanti (Gibb, 1999; Knippelmeyer & Torracco, 2007). I programmi formali possono connotarsi positivamente come una risorsa di sviluppo professionale attraverso la quale i *mentee* non solo ricevono supporto ma, cosa più importante, vengono collegati ad altre reti di mentori. Alcune caratteristiche dei programmi di *mentoring* formali, come la chiarezza degli obiettivi del programma e la formazione del mentore, possono differirsi dalle esperienze spontanee ed essere determinanti per il successo della relazione di *mentoring* (Zellers, Howard & Barcic, 2008).

Come sostengono Law e colleghi (2014), in una riflessione più specifica sul *mentoring* formale in ambito universitario, esso è stato associato al miglioramento della soddisfazione e dell'impegno dei docenti, alla riduzione del *turnover* e a una maggiore produttività, oltre che aumentare il senso di appartenenza,

Nonostante molti aspetti positivi, alcuni propri del *mentoring* in sé (avere una guida, sviluppo personale, ecc.) e altri specifici del *mentoring* formale, ci sono però alcune criticità collegate a questo approccio. Innanzitutto, le istituzioni promotrici hanno un ruolo impattante: se il *mentoring* viene, ad esempio, presentato dall'organizzazione

come una attività “imposta” dall’alto, ciò potrebbe essere lesivo della relazione mentorale che va ad instaurarsi, basata su motivazioni estrinseche (Kram, 1985). Anche Noe (1988) concorda sul fatto che le organizzazioni non possono aspettarsi lo stesso tipo di esiti e benefici positivi da relazioni assegnate a livello formale, a maggior ragione se “imposte”, rispetto a quelle informali, che nascono spontaneamente. Nelle *mentorship* informali, tutte le parti coinvolte partecipano in modo volontario, e si selezionano a vicenda per la relazione. Questo è spesso discusso come un fattore che contribuisce al successo dei processi di *mentoring*, perché in tali situazioni la simpatia e l’“attrazione” reciproca e spontanea sono elementi fondamentali per l’inizio e sviluppo della relazione. Al contrario, nei programmi formali, mentori e protetti sono spesso abbinati da una terza parte, usualmente sulla base della funzione lavorativa o di qualche altra caratteristica legata all’ambito professionale, senza considerare aspetti di simpatia, sinergia o altro (Ragins & Cotton, 1999). Un modo per cercare di ovviare al problema potrebbe essere quello, anche nei programmi formali, di lasciare voce alle parti coinvolte durante il processo di abbinamento.

Chao e colleghi (1992) hanno condotto un ampio studio sulle relazioni di *mentoring*, integrando il tipo di partecipazione (formale, informale o nessuna), le funzioni svolte dai mentori (funzioni psicosociali e relative alla carriera) e i risultati delle relazioni di *mentoring* (socializzazione organizzativa, soddisfazione lavorativa e stipendio). Gli autori (1992) hanno concluso che più i programmi formali di *mentoring* rispecchiano le relazioni informali, più i risultati sono favorevoli, e questa potrebbe essere una linea di azione verso cui tendere. La presenza di una proposta formale di *mentoring* non implica, comunque, la sostituzione delle iniziative informali (Ragins & Cotton, 1999; Carr *et al.*, 2003; Zellers, Howard & Barcic, 2008).

2.4.3.4 Peer mentoring

Se si dovesse “leggere” le relazioni di *mentoring* secondo il modello tradizionale, e anche secondo alcune definizioni del termine stesso, il concetto di “*peer mentoring*” potrebbe sembrare un ossimoro all’interno di una concezione tradizionale di relazione tra una figura esperta e una “*junior*”, solitamente connotata anche gerarchicamente da un differente “*status*”. Tuttavia, c’è stato un progressivo cambiamento nella letteratura verso una riconcettualizzazione del *mentoring*. Già nel 1985, ad esempio, gli autori Kram and Isabella avevano riflettuto sul *peer mentoring*, *mentoring* tra pari, come una valida alternativa al concetto tradizionale di *mentoring*, ma l’idea è andata rafforzandosi e ampliandosi nel corso del tempo (Chesler, Single, & Mikic, 2013).

Il *peer mentoring* è considerato un modello in cui non prevale una relazione gerarchica, ma viene valorizzata una dinamica di equità e parità di *status* tra i partecipanti. Il *mentoring* tra pari può, quindi, distinguersi dal *mentoring* tradizionale *in primis* per un immediato aspetto: nel *mentoring* convenzionale, come abbiamo visto, vi è una differente esperienza e *status* tra mentore e *mentee*, talvolta anche un differente potere e anzianità, e sembra quasi esserci un flusso di conoscenze e benefici che gravitano verso il *mentee*, dall’alto al basso. Nel *mentoring* tra pari, invece, la relazione si connota sulla base della uguaglianza tra le figure partecipanti alla relazione di *mentoring*, che possono essere considerate, appunto, dei pari. I pari potrebbero comunque avere ruoli diversi all’interno dell’organizzazione, o funzioni differenti o ambiti di lavoro diversi, anche presentando esperienze o conoscenze diverse o maggiori in alcune aree o su certi argomenti. In ogni caso, comunque, il *peer mentoring* non pone l’accento sulla asimmetria, ma si basa sul riconoscimento del fatto che i pari

possono imparare l'uno dall'altro e aiutarsi in questioni che hanno a che fare, ad esempio, con lo sviluppo professionale, il miglioramento dell'efficacia e lo sviluppo della carriera (Holbeche, 1996), in base alle loro competenze.

Ciò che connota, quindi, il *peer mentoring* è una visione paritaria della relazione di *mentoring*, non gerarchica, in cui tutti i partecipanti si relazionano in condizioni di equità. Ciò richiama anche alcuni principi del *mentoring* reciproco, visto in precedenza. Il flusso di conoscenze non è dall'alto in basso, ma orizzontale, e vi è quindi una divisione meno netta tra mentore e *mentee*, in un rapporto più circolare in cui ognuno può, talvolta, assumere il ruolo di mentore o *mentee*.

2.4.3.5 Multiple mentoring e mentoring collettivo-costellazione di mentori

Finora si è sempre parlato della figura del mentore e del *mentee*, riflettendo generalmente su una relazione diadica. Tuttavia, un approccio emergente propone un modello di *mentoring* in cui i *mentee* possono fare affidamento non solo su uno, ma su più mentori, superando l'idea di relazione duale e dando vita a nuove forme di *mentoring* (Kram, 1985; Thomas & Higgins, 1996; Baugh & Scandura, 1999; Higgins, 2000; Higgins & Kram, 2001; Knippelmeyer & Torracco, 2007). Avere a disposizione una rete di mentori può aiutare il *mentee* a venire a contatto con prospettive, conoscenze e abilità molteplici, e i mentori possono agire funzioni diverse a seconda delle proprie competenze (Kram & Isabella, 1985; Eby, 1997; Baugh & Scandura, 1999; Higgins, 2000). In sintesi, il principio che guida l'approccio del *multiple mentoring* si basa sull'assunto che è improbabile che una sola persona possa adempiere in modo completo ed efficace a tutte le sfide, impegni e funzioni legati al ruolo di mentore nei vari progetti e ambienti di apprendimento sperimentati dai professionisti di oggi. Il concetto di *mentoring* multiplo incoraggia, quindi, gli individui a instaurare la relazione di *mentoring* con un *team* di mentori, invece che con un unico soggetto. In sostanza, una rete - piuttosto che un unico mentore - fornisce le funzioni associate all'attività di *mentoring* (Zellers, Howard & Barcic, 2008). In una relazione di *mentoring* multiplo, l'interazione non perpetua una impostazione gerarchica, ma viene valorizzata la reciprocità (Murray, 1993).

Maggiore beneficio è dato dal contatto con mentori di ambiti disciplinari diversi, o con competenze e qualità che spaziano in diversi contesti. In alcuni contributi, le relazioni di *multiple mentoring* sono state paragonate a delle costellazioni (Luna & Cullen, 1995) o mosaici (Carr *et al.*, 2003).

Un altro concetto a volte semanticamente sovrapposto o giustapposto al *multiple mentoring* è il *mentoring* collettivo, un'ulteriore evoluzione del modello "*multiple mentor/single mentee*". Nel contest dell'HE, Chesler & Chesler (2013) indicano che "*collective mentoring is an evolution of the multiple mentor/single mentee model whereby senior colleagues and the department take responsibility for constructing and maintaining a mentoring team.*" (p.52). In questa accezione, vi è il superamento dell'approccio 1:1 in favore di un "*team di mentoring*", la cui costruzione e mantenimento è sotto la responsabilità del dipartimento e di colleghi *senior*. Secondo altre definizioni, "*collective mentoring can also occur when participants share personal dimensions of professional practices in conferences and in print*" (Yanow, 2020, p 773), in cui si valorizza la dimensione di condivisione e disseminazione delle dimensioni professionali delle pratiche, in un'ottica di *mentoring* come attività "collettiva" e di comunità.

2.4.3.6 Reverse mentoring

Alcuni autori (Zellers, Howard & Barcic, 2008; Chen, 2013) sottolineano anche un'altra dinamica legata alle caratteristiche dell'odierno panorama professionale: il rapido sviluppo di nuove mansioni, tecnologie, ruoli e necessità dà vita, a volte, a relazioni professionali in cui la forza lavoro *junior* condivide efficacemente nuove idee, tendenze e competenze con i loro colleghi "*senior*" (Meister & Willyerd, 2010). In questo contesto, il *mentoring* inverso è un modo innovativo per incoraggiare l'apprendimento e facilitare le relazioni intergenerazionali. Esso comporta l'abbinamento, in una relazione di *mentoring*, di un professionista più giovane, anche a livello di esperienze, che agisce come mentore per condividere competenze da lui possedute con un collega più anziano, che in questa relazione rappresenta la figura del *mentee*. Gli scopi del *reverse mentoring* possono essere molteplici, ma generalmente possono riguardare aspetti di novità e aggiornamento in cui il mentore "*junior*" può avere conoscenze più recenti: un esempio possono essere gli ambiti tecnologici, oggi sempre più impattanti in ogni contesto lavorativo (Murphy, 2012). I giovani professionisti sono infatti istruiti e talvolta più esperti rispetto all'uso della tecnologia, e più inclini all'innovazione rispetto alle generazioni precedenti. Al fine di valorizzare queste risorse, il *mentoring* si è quindi evoluto in un processo di *partnership* in cui gli individui si impegnano nel trasferimento bidirezionale di informazioni e competenze, invertendo flessibilmente i ruoli di mentore e *mentee* in base alle proprie competenze e, in alcuni casi, rendendo "mentori" le figure "*junior*".

Il *mentoring* inverso capovolge, quindi, come molti altri approcci innovativi visti finora, la prospettiva propria del *mentoring* tradizionale. Inoltre, il *mentoring* inverso è anche promettente per promuovere migliori relazioni intergenerazionali e per guidare l'innovazione. Per gli individui, il *reverse mentoring* è un'opportunità di apprendimento per entrambi i partecipanti, nonché un modo creativo per coinvolgere i dipendenti più giovani (Murphy, 2012).

2.4.3.7 E-mentoring

Quando il *mentoring* è sviluppato e gestito attraverso ambienti virtuali, è riconosciuto come *e-mentoring* (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020).

L'utilizzo delle tecnologie per promuovere il *mentoring* può aiutare ad affrontare e mitigare alcune possibili criticità solitamente associate all'esperienza di *mentoring*. Crisp (2016) sostiene, ad esempio, che uno dei maggiori ostacoli ai programmi di *mentoring* tradizionale sono le limitazioni spazio-temporali: le tecnologie dell'informazione e della comunicazione vengono in aiuto rispetto a questo, dando la possibilità di minimizzare la distanza fisica e psicologica tra le persone coinvolte in un progetto di *mentoring* e mettendole facilmente in contatto.

L'*e-mentoring* può fornire una ricca esperienza virtuale di costruzione della conoscenza, collegando diverse figure in tutto il mondo. Inoltre, la necessità di distanza sociale durante la pandemia di COVID-19 ha reso l'*e-mentoring* la soluzione più percorribile e ne ha aumentato la diffusione. Nell'*e-mentoring*, la comunicazione avviene attraverso piattaforme elettroniche, come il telefono, la posta elettronica, piattaforme per le videoconferenze e applicazioni di testo o *chat* (Mahayosnand & Bermejo, 2021; Rowland, 2012). Questo aumenta le opportunità per i *mentee* di trovare relazioni e progetti di *mentoring* a cui aderire, avendo accesso a un più diversificato *pull* di scelte, non limitate alla posizione geografica del mentore o del *mentee*.

(Mahayosnand, 2000). Inoltre, si tratta spesso di proposte più economiche e sostenibili per l'organizzazione (Mahayosnand & Bermejo, 2021).

I programmi di *e-mentoring* hanno natura diversa rispetto a quelli in presenza: non necessariamente migliore o peggiore, ma sicuramente non assimilabile a una esperienza *vis-a-vis*. Per quanto esistano molti aspetti positivi, vi sono anche delle complessità legate al *mentoring* online: la comunicazione telematica è considerata, da alcuni, come un mezzo più "freddo" o "emotivamente distante", che non permette il crearsi di relazioni forti. Anche il linguaggio non verbale ne risente, dal momento che il mezzo di comunicazione può rendere la relazione parziale (Rhodes, 2006, Negovan, 2005).

2.4.4 Le figure del *mentoring*: il mentore e il mentee

Si procede ora a esplorare, più nello specifico, le caratteristiche delle principali figure coinvolte nei processi di *mentoring*. Come già anticipato, una di tali figure è, per l'appunto, il mentore. Si tratta di un ruolo complesso e articolato, e in letteratura esso viene associato a diverse funzioni, quali quelle di modello, insegnante, *advisor*, guida, risorsa, *coach*, *sponsor*, amico, aiuto (Sands *et al.*, 1991; Knippelmeyer & Torracco, 2007; Cornelius *et al.*, 2016; Eret *et al.*, 2018); lo si riconosce come figura che istruisce, consiglia, guida facilita lo sviluppo intellettuale o professionale del *mentee* (Dixon-Reeves, 2003).

Come abbiamo visto, si possono trovare delle leggere differenze nella connotazione di tale figura a seconda del tipo di *mentoring* proposto e delle finalità. Per alcuni, un mentore è solitamente un collega dello stesso contesto lavorativo, con più esperienza (Kram, 1985) e che riveste un ruolo specifico, differente da quello di un *coach* o da un generico "amico" (Law *et al.*, 2014); altri autori, invece, associano il termine anche a una relazione amicale (McLaughlin, 2010; Negovan, 2006).

Secondo Negovan (2006), una definizione generale del termine "mentore" deve includere l'idea di persona esperta/formata, disposta a comunicare e a condividere con alcune persone meno esperte la loro esperienza, usando metodi meno formali di quelli che si usa nei contesti di formazione istituzionale, personalizzando la relazione. Anche Sands e colleghi, già nel 1991, sottolineavano la differenza di *expertise* tra mentore e *mentee*, in quanto le relazioni di *mentoring* possono coinvolgere, come nell'approccio tradizionale, individui di rango o *status* diversi, e anche Lennox e Leonard (2007) ribadiscono la caratteristica della maggiore esperienza. Il mentore può essere visto, in questa prospettiva, come una figura che facilita la crescita individuale basandosi su un rapporto asimmetrico che si instaura tra un esperto e un novizio, connotato da una relazione di confidenza e fiducia. Tale relazione ha un alto livello di coinvolgimento e impegno basato su un patto di fiducia inalienabile (Scandella, 2007).

Un mentore viene poi spesso definito come un individuo influente, con conoscenze avanzate (Pellegrini & Scandura, 2005), che si impegna a fornire un sostegno alla carriera del protetto (Chen, 2013): qui, come in altre definizioni precedentemente presentate, ritroviamo elementi riferiti all'esperienza maggiore del mentore, ma anche dinamiche di influenza e aspetti di avanzamento di carriera e *sponsorship*. Queste prime riflessioni, come si sarà notato, rimandano a una idea di *mentoring* legata a quello che abbiamo precedentemente identificato come modello "tradizionale".

In altre definizioni troviamo elementi che esulano dalla semplice relazione strettamente professionale, anche se comunque ad essa legati: il mentore può, per esempio, anche dare supporto psicologico, protezione, incoraggiamento (Eret *et al.*,

2018); rispetto a funzioni di tipo psicosociale, possiamo trovare dinamiche amicali e di consulenza, che sono legate all'avanzamento dell'individuo a livello personale, anche se questo beneficio può estendersi ad altre sfere della vita (Kram, 1985). Concorde Chen (2013, p. 199), che definisce il mentore come un termine usato per descrivere “amici e insegnanti” con influenze positive.

Il mentore può fungere poi da figura che usa le sue reti, la sua influenza e/o i suoi finanziamenti per far progredire la carriera di un collega (Dixon-Reeves, 2003). Il mentore opera anche come *role model*, ma va ricordato che il *role-modeling* deve avvenire sempre in ottica generativa e di personalizzazione, come buon esempio, non come imitazione asettica dei comportamenti del mentore. Il mentore, piuttosto, serve come persona stimata e stabilisce un esempio desiderabile con cui il protetto si identifica (Pellegrini & Scandura, 2005). Non si tratta, quindi, di un “*role modeling*” passivo.

Rhodes, nel 2011, approfondisce poi anche alcune questioni etiche correlate alla figura del mentore. La riflessione che pone l'Autore riguarda, più nello specifico, casi di *mentoring* con dei giovani o con dei bambini, *target* diverso da quello di nostro interesse, ma le precisazioni riguardo all'etica del mentore possono essere considerate trasversali e, per questo, base anche per la nostra riflessione. I mentori dovrebbero lavorare a beneficio dei loro *mentee*, e questo concetto è emerso già in molti modi nella riflessione finora condotta. Anche se questo può sembrare semplice, ci sono spesso idee contrastanti su ciò che potrebbe essere bene per il protetto, idee che sono radicate in valori, culture e visioni del mondo diverse. Un mentore ha l'obbligo etico di “non fare danni”. Questo comprende le forme più estreme di comportamento dannoso, come le molestie sessuali, gli abusi e lo sfruttamento. Non è però sempre così semplice identificare i comportamenti non adeguati, in quanto si tratta di sfumature più sottili. In generale, è molto difficile che un mentore decida deliberatamente di commettere azioni che possano danneggiare il *mentee*, anche perché verrebbe meno il senso della relazione di *mentoring* stessa; tuttavia, in una riflessione sul *mentoring* in generale, è necessario prendere in considerazione anche questa evenienza, considerando anche che potrebbero accadere dinamiche di questo tipo anche in modo involontario (Rhodes, 2011). La formazione e la supervisione possono aiutare i mentori e i *mentee* a riconoscere i confini e i limiti delle loro competenze.

Ricordiamo poi che, come abbiamo visto nelle varie tipologie di *mentoring*, non sempre il mentore presenta maggiori esperienze: potrebbe, infatti, trattarsi di un pari e, in alcuni casi, come nel *reverse mentoring*, anche di un collega *junior*. Interessante la posizione di McLaughlin (2010), che sottolinea come il mentore non debba per forza essere necessariamente un collega più esperto, che ha già compiuto le azioni che il *mentee* sta per compiere, ma può avere anche esperienze diverse. In alcuni casi può essere anche una persona che è stata formata proprio come “*guida/coach*” e supporta il *mentee* nel perseguire i suoi obiettivi anche in tipi di carriera molto diversi. In general, si tratta di solito di una persona formata, anche se – soprattutto nelle relazioni informali – il tipo e grado di formazione potrebbe essere variabile o non presente.

Riassumendo quanto detto finora, è possibile evidenziare alcune caratteristiche distintive della figura del mentore:

- può operare da solo o insieme a altri mentori (*multiple mentoring*);
- può avere diversi gradi di esperienza: potrebbe essere un pari (*peer mentoring*), ma anche un collega più esperto (*mentoring* tradizionale), o addirittura più giovane (*reverse mentoring*);

- è disposto ad ascoltare e conoscere il *mentee*, personalizzando la propria azione;
- ha interesse per la crescita e lo sviluppo professionale e personale del *mentee*;
- ha disponibilità a dedicare tempo e impegno alla relazione di *mentoring*;
- è disposto a curare le comunicazioni, interagendo in modo empatico, ma anche dando un *feedback* onesto;
- propone un atteggiamento etico, evitando dinamiche di potere, influenza negativa, pressione o altro.

Si procede ora a riflettere sul ruolo del *mentee*. Il primo aspetto evidente, rispetto alle figure del *mentoring*, è che in letteratura molte più parole sono spese per delineare i tratti della figura del mentore che quella del protetto. Non è chiaro chi abbia introdotto per primo il termine "*mentee*" nella letteratura, ma sembra che sia emerso per rappresentare una relazione egualitaria piuttosto che subordinata con un mentore (Zellers, Howard & Barcic, 2008). Come già visto, però, le caratterizzazioni del *mentee* possono essere diverse a seconda della tipologia di *mentoring*: nell'approccio tradizionale è una figura *junior* o con meno esperienza e potere rispetto al mentore; nel *peer mentoring* la relazione si svolge, invece, su un piano più egualitario, e il mentore e mentee hanno caratteristiche simili; nel *reverse mentoring* è una figura "*junior*" in ambito lavorativo a fare da mentore a colleghi più "anziani" lavorativamente, eccetera.

Pur comprendendo che i profili del *mentee* possono essere quindi diversi a seconda dei processi in atto, è possibile comunque identificare alcune caratteristiche che generalmente possono essere associate a tale figura (Eret *et al.*, 2018; Strategic Plan for the University of Maryland, 2008):

- *Ruolo attivo del mentee nel processo di mentoring*: non si tratta solo di una figura che accetta e segue passivamente il mentore, ma è protagonista nella relazione in prima persona;
- *Capacità di riconoscere i bisogni di un mentore*: la relazione si svolge in sinergia, e è fondamentale che il *mentee* sia sensibile anche alle necessità del/dei mentore/i, e non solo viceversa;
- *Conoscenza di se stessi, dei propri obiettivi e caratteristiche, e capacità e volontà di comunicarle al mentore*: dal momento che il *mentoring* è un processo altamente personalizzato, basato sulle caratteristiche e obiettivi del *mentee*, è fondamentale che quest'ultimo sia consapevole di se stesso e di ciò che vuole raggiungere, e - al contempo - che sia disposto a condividere questi obiettivi e riflessioni con il/i mentore/i;
- *Apertura e onestà nei confronti del mentore*: per una proficua relazione, è necessario che si instauri una interazione positiva, di fiducia e condivisione, in cui il *mentee* si confronta in modo sincero con il mentore/i;
- *Disponibilità ad impegnarsi nella relazione*: il *mentoring* richiede molto tempo e *commitment*, da parte di tutte le figure coinvolte. Questo implica impegnarsi a comunicare e confrontarsi con regolarità, ponendosi in modo pro-attivo durante gli incontri con il/i mentore/i.

2.4.5 Il mentoring in higher education

Le riflessioni finora proposte possono essere accolte anche in riferimento ai processi di *mentoring in higher education*; tuttavia, è comunque possibile definire altri

tratti peculiari di tale tipologia di *mentoring*, soprattutto rispetto all'accompagnamento professionale dei docenti (*faculty mentoring*).

L'ambiente universitario, come approfondito nel Cap.1, è particolarmente complesso e contraddistinto da una moltitudine di relazioni, persone, servizi, opportunità: la complessità è, per certi versi, la sua forza, ma allo stesso tempo può essere un contesto molto sfidante per un nuovo membro, sia esso uno studente o un docente. Un'inclusione e socializzazione positiva nell'ambiente accademico non è, pertanto, un obiettivo facile da raggiungere.

Come abbiamo visto, molti sono i fattori che influenzano il processo formativo e, in particolare, l'azione di insegnamento dei docenti, e può essere talvolta utile un supporto, come quello dato da progetti di *mentoring*. Tuttavia, nonostante una florida espansione del *mentoring* in contesto professionale in generale, la sua diffusione in ambiente accademico non è stata altrettanto rapida.

De Janasz e colleghi (2004) riportano alcune ragioni chiave che possono spiegare il motivo per cui vi è stato un "ritardo" nella formalizzazione e promozione delle attività di *mentoring* in ambito accademico.

- Si presume che i docenti siano figure già molto "esperte" e preparate per la loro carriera, in virtù del lungo processo formativo da cui provengono, e che quindi non abbiano bisogno di un mentore. Ci si aspetta, infatti, che la maggior parte di coloro che entrano nel mondo accademico abbiano studiato a lungo per acquisire i titoli necessari, e abbiano avuto un'ampia formazione, venendo a contatto con molti docenti nel loro percorso che possono aver già funto da modello per il proprio ruolo di insegnante. Si presume, poi, che il relatore di dottorato, durante il percorso formativo, abbia già sviluppato le abilità del dottorando e futuro docente, preparandolo completamente ad usare queste abilità durante la sua carriera.
- In secondo luogo, vi è da considerare la peculiarità dell'ambiente dell'HE in termini di profili professionali. In un ambiente aziendale tradizionale, ci si potrebbe aspettare di trovare un'ampia varietà di profili professionali in termini di istruzione, esperienza e responsabilità, con una differenza tra il ruolo dei dipendenti e il ruolo di chi ricopre livelli gerarchici più elevati. Al contrario, i professori di diversi gradi all'interno di un ambiente accademico hanno tipicamente lo stesso livello di istruzione, ed esperienze e responsabilità paragonabili, e le differenze tra i diversi profili sono meno marcate. Ad esempio, i Presidenti di Corso sono tipicamente docenti che hanno accettato la responsabilità aggiuntiva di gestire il Corso di Studio, e di impegnarsi nella riduzione dei costi, nella raccolta di fondi o in altre attività amministrative. A differenza delle organizzazioni commerciali tradizionali, che hanno tipicamente relazioni gerarchiche dall'alto verso il basso, i professori hanno pochi supervisori e questi supervisori hanno un potere limitato a causa dei benefici unici della libertà di insegnamento.
- In terzo luogo, la scala di carriera accademica a tre livelli (ricercatore, associato e professore ordinario) non è parallela alla tradizionale gerarchia organizzativa a più livelli. Anche volendo supporre una gerarchizzazione tra RTA, RTB, Professori Associati e Professori Ordinari, non si può dire che i professori ordinari "sono i capi" dei professori associati, o i professori associati i capi dei ricercatori. Inoltre, mentre le promozioni nel mondo delle organizzazioni possono richiedere un insieme molto diverso di conoscenze, abilità e responsabilità, la maggior parte delle promozioni in un ambiente accademico

(da ricercatore ad associato e poi a ordinario) di solito portano solo cambiamenti marginali nei compiti e nelle responsabilità richieste ai professori, riducendo ancora una volta l'idea che i docenti possano aver bisogno di un supporto nelle transizioni professionali o durante il loro percorso.

Queste riflessioni ci aiutano a comprendere alcuni dei motivi per cui lo sviluppo di attività di *mentoring*, come supporto alla qualificazione professionale dei docenti in contesto accademico, non è stato diffuso quanto quello in ambito organizzativo. In ogni caso, negli ultimi tempi si sta pian piano sviluppando una sensibilità sempre maggiore verso il *mentoring* anche in ambito accademico per lo sviluppo professionale dei docenti, riconoscendone il valore ed impatto.

A livello accademico, il *mentoring* può, infatti, fungere da importante risorsa per lo sviluppo dei docenti in molteplici campi: nella formazione iniziale degli insegnanti, nei periodi di transizione, nei cambi di ruolo e, in generale, durante lo svolgimento della propria professione (Le Cornu, 2005). Inizialmente, a livello accademico, il *mentoring* è stato dedicato ai docenti *junior*, per i quali l'orientamento alla vita accademica, la pianificazione della carriera e la promozione sono elementi basilari per iniziare il percorso professionale integrandosi positivamente nel contesto. Tuttavia, nel corso del tempo, l'approccio si è espanso, riconoscendo il valore del *mentoring* anche per docenti *senior*. Il *mentoring* tra docenti può portare benefici non solo tra neoassunti e docenti esperti, ma anche tra docenti pari livello, in una relazione di *peer mentoring* che porta mutuo beneficio a tutte le parti coinvolte (Luna e Cullen, 1995; Law et al., 2014).

Anche la figura del mentore ha delle caratteristiche peculiari, se si considera l'ambiente accademico. Un mentore può aiutare il *mentee* a definire e dare priorità ai suoi obiettivi di carriera e ricerca, a breve e a lungo termine, e lo aiuta nella gestione del tempo e delle risorse. Il mentore serve anche come motivatore/inspiratore, sostenendo il *mentee* nel raggiungimento degli obiettivi, e credendo fermamente nelle capacità e nel valore del protetto. Questo rende il mentore una figura di sostegno sul posto di lavoro, che protegge il *mentee* da situazioni avverse, aiutandolo a creare una rete e presentandolo a colleghi *senior*, o introducendolo nella rete del mondo accademico. Molto d'impatto le parole usate da Law e colleghi (2014, p.1): *“Alternatively, lack of mentoring has been associated with faculty isolation, stress, burnout, and turnover”*, che porta alla luce il fatto che la mancanza di *mentoring* è stata invece associata all'isolamento, allo *stress*, al *burnout* e al *turnover*, e aiuta a mettere in luce l'importanza di valorizzare dinamiche di supporto.

Come ricordano Luna & Cullen, 1995, perché sia efficace il *mentoring* deve infine essere inserito in modo proficuo nella cultura e nelle logiche della istituzione, e il personale docente a cui è diretto il programma deve essere coinvolto nella progettazione del *mentoring* stesso.

2.5 Tutoring

2.5.1 Introduzione al tutoring

Il concetto di “tutorato” (“*tutoring*” in inglese) racchiude in sé significati complessi, e altrettanto difficile è sintetizzarne le caratteristiche in modo significativo, facendo emergere il valore di tale pratica.

Interessante potrebbe essere però partire, ancora una volta, da una riflessione sul termine stesso, di origine antica ma dal significato ancora attuale. “tutor” deriva dal

latino *tutorem* (nominativo di "tutor"), che significa "guardiano", e da *tutus*, participio passato variante di *tueri*, "sorvegliare, guardare" (*Online Etymology Dictionary*). L'origine del termine aiuta già a denotare alcuni concetti anticamente legati al tutorato, ma che risultano essere ancora particolarmente attuali: nell'uso corrente, la parola continua infatti a trasmettere un senso di supervisione, responsabilità e attenzione verso la persona (Earwaker, 1992).

Il termine si è poi evoluto, nel corso del tempo, fino ad arrivare oggi in Italia a una diffusione in molteplici ambiti disciplinari, anche molto diversi. È possibile riscontrare l'utilizzo della parola "tutor" in contesto giuridico (tutore incaricato di avere cura di una persona e dei suoi beni), in ambito botanico (tutore come sostegno alla pianta), in medicina (tutore come presidio ortopedico sanitario) (*Accademia della Crusca, 2013, Online Etymology Dictionary*), oltre che nel contesto formativo e educativo di nostro interesse.

Dopo questa breve premessa etimologica, si procede ora ad approfondire, più nello specifico, il processo di *tutoring* in ambito educativo, le sue tipologie di approcci e le figure coinvolte, concludendo poi con una contestualizzazione specifica rispetto all'*higher education*.

2.5.2 Il processo di *tutoring* e i benefici correlati

L'azione tutoriale si configura come un processo complesso, attivato in una relazione tra un tutor (o più tutors) e uno o più destinatari (*tutee/s*). Tale relazione avviene solitamente tra una persona con formazione ed esperienze specifiche, con ruolo di supporto, e una persona con meno esperienza e conoscenze, in una *partnership* che può facilitare lo sviluppo sia personale che professionale e educativo del *tutee* (Guerra-Martín, 2015).

Gli obiettivi di un percorso di *tutoring* sono molteplici e possono esprimersi in contesti e con finalità differenti. Per quanto riguarda il *tutoring* in ambito accademico, di nostro interesse, il tutor universitario in Italia è stato istituito con la Legge n. 341 del 19 novembre 1990 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari", il che ha portato a una istituzionalizzazione della figura del tutor universitario, oggi presente in tutti gli atenei. Come si legge, infatti, ciascuna università ha l'obbligo di istituire il tutorato con preciso regolamento, sotto la responsabilità dei consigli delle strutture didattiche, e l'azione tutoriale è finalizzata "*ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli*" (Legge 341/1990).

Il supporto tutoriale nell'HE può configurarsi come una pratica a sostegno del percorso formativo degli studenti, rispondendo anche alle esigenze di accompagnamento formativo valorizzate a livello europeo a partire dal processo di Bologna (1999), come presentato nel Cap.1.

In contesto educativo, il *tutoring* si identifica, innanzitutto, all'interno di pratiche di "facilitazione" (dell'apprendimento, delle comunicazioni, delle relazioni e facilitazione cognitiva) e "supervisione" rivolte agli studenti (Scandella, 2007; Da Re, 2017; Bonelli & Da Re, 2022). Tali funzioni si traducono, poi, in diverse azioni, con dinamiche che coinvolgono aspetti di valutazione, mediazione, supporto, orientamento e *role-modeling*, coinvolgendo anche alcuni aspetti interpersonali e relazionali, come il sostegno, la fiducia, la connessione personale, lo sviluppo e l'*empowerment* dello studente (Guerra-Martín, 2014; Raby, 2020). Diversi studi sostengono l'importanza

dell'affiancamento di un tutor per sostenere il raggiungimento di risultati coerenti con il progetto formativo, con impatto anche, successivamente, sulla qualità del percorso formativo e della pratica professionale (Spadola *et al.*, 2020; Da Re, 2017).

Spesso, la relazione di *tutoring* inizia a seguito dell'emergere di un bisogno, con funzioni che potremmo definire di "cura" *ex-post*, intesa come una reazione dopo che un problema, esigenza, o necessità sono emersi (Earwaker, 1992). Il *tutoring* può essere anche importante però con funzioni preventive, rispondendo a delle possibili esigenze e bisogni che si fanno propri del percorso universitario, prima che si ingigantiscano diventando un vero problema. Ad esempio, nel Cap.1 della presente trattazione, abbiamo riflettuto sui bisogni degli studenti universitari, evidenziando, ad esempio, quelli di adattamento al contesto, relazione, informazione, orientamento: le attività di tutorato possono offrire un supporto preventivo a questo tipo di necessità, fornendo percorsi/servizi tutoriali che promuovano lo sviluppo di competenze utili a affrontare al meglio il proprio percorso (Da Re, 2017).

Per quanto il processo di *tutoring* possa assumere caratteristiche diverse a seconda delle finalità e del contesto, creando anche diverse tipologie di approcci - che approfondiremo a breve nel paragrafo dedicato - alcuni tratti possono essere riconosciuti come essenziali nel definire tali dinamiche in ambito educativo (sintesi di diversi contributi: Earwaker, 1992; Topping, 1996; Simão *et al.*, 2008; Fetner, 2011; Roidi, 2015; Guerra-Martín *et al.*, 2017; Da Re, 2017; Raby, 2020; Bonelli *et al.*, 2022).

- *Approccio personalizzato*. Il tutorato non fornisce risposte preformate e asettiche ai bisogni dei *tutees*, ma propone le proprie funzioni in coerenza con le esigenze del contesto e dei destinatari. Questo implica dinamiche di ascolto attivo e di apertura da parte di tutte le figure coinvolte. Il processo è personalizzato in base alle esigenze, caratteristiche e obiettivi dei destinatari dell'azione tutoriale.
- *Dinamica formale*. Il *tutoring* è generalmente riconosciuto come un processo formalizzato, non spontaneo, svolto da personale formato e seguendo specifici obiettivi e funzioni. Non è, quindi, semplicemente qualcosa che "accade" tra due persone, come può talvolta succedere nel *mentoring* informale, ma presenta precise caratteristiche e obiettivi anche in funzione del contesto nel quale si sviluppa.
- *Importanza degli aspetti relazionali e comunicativi*. Si tratta di un rapporto in cui la relazione assume un ruolo fondamentale: il *tutoring* dovrebbe, infatti, essere basato su una interazione positiva, connotata da fiducia e apertura. Questo implica anche una attenzione alle modalità comunicative, professionali ma accoglienti, personalizzate in base alla persona. Il *tutee* è, quindi, al centro della relazione, ma il tutor riveste un ruolo chiave nella gestione delle interazioni: questo implica delle competenze relazionali, di ascolto e comprensione. Va ricordato anche che non è detto che il *tutee* si esprima in modo completo, corretto e comprensibile: il tutor ha quindi anche la responsabilità di assicurarsi di aver compreso correttamente le esigenze della persona, in caso cercando anche di approfondirle ulteriormente, facilitando la comunicazione.
- *Reciprocità*. La relazione di *tutoring* è reciproca, non va intesa come una interazione dall'alto al basso, in cui il tutor "dà" e il *tutee* "riceve". L'approccio è piuttosto di *partnership*, pur con ruoli diversi, in una relazione che genera benefici a tutte le parti coinvolte. Il *tutee* può, infatti, beneficiare del supporto del tutor in base alle proprie necessità, mentre il tutor sviluppa, ad esempio, nuove competenze grazie all'azione tutoriale e si mette in gioco in prima persona.

- *Verso l'autonomia.* Le attività di *tutoring* dovrebbero aiutare il *tutee* a essere sempre più autonomo, attraverso azioni che lo rendono attivo: il tutor non si sostituisce alla persona che ha davanti, ma fornisce le informazioni e risorse necessarie a far poi procedere il *tutee* in modo emancipato. Non dovrebbero generarsi dinamiche di eccessiva dipendenza, che - al posto di aiutare la persona - le renderebbero ancor più difficile autodeterminarsi e raggiungere autonomamente i propri obiettivi.
- *Rispetto dei confini.* Va ricordato, infine, che i tutor hanno diritto alla loro vita, alla loro *privacy*, così come i *tutees*. Anche se si tratta di una relazione positiva, in cui possono esserci condivisioni e confidenze personali, è pur sempre una dinamica formalizzata e non amicale, in cui è corretto vi siano anche aspetti che rimangono privati da parte di tutte le figure coinvolte. Un tutor non è, infatti - come vedremo - un amico o un confidente nel senso informale del termine, ma una figura formata che è a disposizione per un confronto in un preciso contesto.

Come si può notare da queste prime riflessioni, molti dei principi segnalati richiamano anche concetti già visti, vicini ad alcune tipologie di "*mentoring*", con cui si condividono aspetti come la diversa esperienza tra figura di supporto e destinatari, processo formale (anche se talvolta il *mentoring* potrebbe non esserlo), promozione dello sviluppo della persona in senso olistico. Questo non deve confondere né fuorviare: si tratta di approcci diversi, ma sempre focalizzati sulla persona e volte al supporto e sviluppo della stessa, e per certi versi possono avere aspetti di giustapposizione e affinità.

2.5.3 Diverse tipologie di *tutoring*

Il tutorato in ambito educativo può assumere forme diverse a seconda del tipo di relazione proposta, della struttura e delle finalità del servizio.

Si procede ora a delineare alcuni possibili approcci, come già fatto per il *mentoring*, ricordando però che tale categorizzazione è funzionale solo per fini espositivi: nella realtà applicativa, si tratta di aspetti spesso intrecciati o coesistenti. Va precisato, però, che - a differenza della panoramica sul *mentoring* - tutti i tipi di *tutoring* qui presentati sono già focalizzati sull'ambito educativo e universitario: non si parlerà di tipi di tutorato al di fuori di questo contesto (ad es., in ambito botanico, sanitario, ecc.).

2.5.3.1 *Tutoring* come processo istituzionalizzato

Come già anticipato, il tutorato non è una pratica che solitamente si svolge in modo spontaneo, ma è formalizzata. Tuttavia, ci possono essere diversi gradi di formalizzazione, che risultano essere maggiori quando il *tutoring* si svolge in un contesto "istituzionale". Si tratta di una tipologia di *tutoring* in cui è il contesto che pone dei limiti alla natura della relazione. Tale tipologia di *tutoring* è presente anche in ambito accademico, formalizzata anche a livello legislativo, come già visto. In tale contesto, il tutor e gli studenti possono appartenere alla stessa istituzione, ma solitamente ricoprono ruoli diversi. Il tutor riveste un ruolo professionale, su cui dovrebbe anche aver ricevuto una formazione, mentre il *tutee* è solitamente un membro dell'istituzione (o una figura comunque interessata ad essa), che si avvicina al servizio di *tutoring* per necessità personali (ad esempio, è un iscritto all'università che si rivolge al tutor che l'istituzione mette a disposizione per aver informazioni o supporto). In questa prospettiva, solitamente è il tutor a detenere conoscenze o risorse

che il *tutee* non conosce o non possiede, e il contatto con il tutor parte da un bisogno o una necessità. Può essere utile l'incontro con un tutor in ambito istituzionale, quindi, quando una persona ha la necessità di apprendere da o con l'aiuto di una figura tutoriale (Earwaker, 1992; Da Re, 2017; Bonelli & Da Re, 2022).

In particolare, nell'ambito universitario, si ritiene che i programmi di supporto istituzionalizzati possano essere un modo produttivo di affrontare i bisogni di adattamento al contesto degli studenti (Santos & Reigadas, 2002). Una relazione con una figura di riferimento può, infatti, espandere la consapevolezza dello studente sulle risorse disponibili per affrontare con successo le difficili condizioni accademiche e, di conseguenza, il suo senso di competenza personale e di auto-efficacia (Da Re, 2017).

2.5.3.2 *Approccio individuale o collettivo*

Il tutorato individuale prevede una relazione duale uno a uno, tra un tutor e un *tutee*. Earwaker (1992) fa una interessante riflessione sulla relazione tutoriale diadica, proponendo una similitudine con le dinamiche proprie della situazione di intervista o di consulenza. Questo rimando permette di riflettere sulla natura del tutorato individuale: se si pensa al *tutoring* diadico come una sorta di "intervista", ci aspettiamo che il tutor sia una figura esperta, con una chiara idea dello scopo dell'incontro, scopo che viene chiarito e proposto anche allo studente. In questa prospettiva, è il tutor che "conduce" maggiormente la relazione, e un tutor che appare impreparato, poco organizzato, o che offre agli studenti una dinamica completamente aperta e poco progettata sembrerà poco professionale. Al contrario, se si identifica il tutorato individuale come una sorta di consulenza, ci si aspetta che il tutor sia un buon ascoltatore, che permetta allo studente di parlare liberamente senza interruzioni e che ascolti quello che lo studente vuole condividere, senza utilizzare troppi stimoli chiusi e senza condurre in modo preponderante l'interazione. Secondo questa logica di "consulenza", si considererebbe quindi poco professionale il tutor che ha un'idea fissa e già preformata, e che cerca di aiutare lo studente dando una guida chiara e poco flessibile, o un insieme ben definito di procedure da seguire, senza integrare la posizione del *tutee*.

Estremizzando gli approcci di tutorato individuale in questo modo, è possibile far emergere che l'attività tutoriale, in realtà, non è assimilabile né a una intervista né a una consulenza in senso stretto, anche se può essere utilmente paragonata ad entrambe per scopi riflessivi, e in momenti diversi e in contesti diversi può essere appropriato per i tutor attingere a questi due modelli. Il *tutoring* individuale può essere in realtà concepito come una tipologia che si colloca tra questi due approcci, che occasionalmente si avvicina all'uno o all'altro, ma non può essere identificato con nessuno dei due (Earwaker, 1992).

Al contrario, talvolta possono verificarsi situazioni di tutorato collettivo, in cui vi sono diversi studenti con uno o più tutor (Bramley, 1979; Qureshi & Stormyhr, 2012; Da Re, 2017; Da Re, Bonelli & Gerosa, 2022). Ne sono un esempio attività di tutorato organizzate durante eventi di orientamento, oppure servizi e programmi che prevedono attività destinate a una moltitudine di destinatari nello stesso momento, con la presenza di uno o più tutor (es: gruppi studio facilitati da dei tutor). In questo caso, solitamente gli incontri seguono delle finalità previste in precedenza, ma, pur in una situazione collettiva, l'approccio mantiene sempre una attenzione ai destinatari e ai loro bisogni, e le modalità comunicative e relazionali sono ugualmente curate coerenti con l'approccio tutoriale.

2.5.3.3 *Personal tutoring e docente tutor*

In alcuni contributi, soprattutto di origine anglosassone, si parla della figura del “*personal tutor*” in ambito accademico come particolare tipo di tutorato individuale. Pur trattandosi di esperienze contestualizzate soprattutto all’infuori del nostro Paese, è interessante comunque riassumerne le caratteristiche visti alcuni stimoli riflessivi che possono essere utili per tutte le attività di tutorato, indipendentemente dal contesto.

Al Kings College London⁵, il tutor personale è un membro dello staff accademico che si interessa attivamente al progresso accademico e all’esperienza universitaria di uno studente e si preoccupa del suo benessere generale.

All’università di Greenwich⁶, il tutor personale è invece definito come un “volto amico”, a disposizione degli studenti che si sentono “persi” nel mondo dell’istruzione superiore e in un nuovo contesto sociale e culturale. Il tutor personale è, quindi, a disposizione per qualsiasi questione o problema accademico e/o personale, agendo anche come mediatore con altri servizi e persone, costruendo un rapporto di fiducia amichevole e non giudicante e fornendo un contesto per la creazione di relazioni tra pari attraverso processi tutoriali di gruppo. Tali processi mirano a migliorare e sostenere lo sviluppo accademico e personale degli studenti. In questa visione, il tutor personale è qualcuno che è già affermato nella comunità accademica, a cui gli studenti possono fare riferimento durante il percorso. In quanto tale, un tutor personale può fungere da modello per gli studenti, influenzando su aspetti di socializzazione, come la conoscenza del linguaggio o dei comportamenti condivisi in particolari comunità accademiche e professionali. Parte del ruolo del tutor personale è quello di sostenere lo sviluppo olistico dei propri studenti, così come quello di aiutare ad affrontare problemi o questioni emergenti.

Nella Università di Edimburgo⁷, ogni studente universitario e post-laurea ha un *personal tutor*, inteso come un membro del personale docente che fornisce guida e supporto accademico. Il tutor personale aiuta gli studenti ad ottenere il massimo dagli studi e progredire nella carriera universitaria.

All’Università ULC⁸, il tutor personale è considerato una figura che aiuta a ottenere il massimo dagli studi e fornisce supporto e incoraggiamento durante il periodo all’università. A tutti gli studenti dei programmi di insegnamento viene assegnato un tutor personale, organizzato dal dipartimento, e dipartimenti diversi possono adottare approcci leggermente diversi al *personal tutoring*.

Come si può notare, il tutor personale è una figura che richiama molti dei principi che abbiamo analizzato come fondamentali per il processo di *tutoring*, ed è stato perciò di interesse approfondirne le caratteristiche. Ad esempio, il *personal tutoring* sostiene lo sviluppo personale, accademico e di carriera di uno studente (Kuresman, 2008), e il tutor viene identificato come figura di riferimento interna all’ambiente universitario, solitamente un docente.

Secondo Earwaker (1992), sono invece generalmente riconosciuti tre modelli di *personal tutoring*: “pastoral” (in cui un tutor fornisce supporto personale e accademico),

⁵ <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/mems/study/handbook/info/pertutimes> Ultimo accesso 2/01/2023.

⁶ <https://www.gre.ac.uk/learning-teaching/personal-tutoring/role> Ultimo accesso 2/01/2023.

⁷ <https://www.ed.ac.uk/history-classics-archaeology/information-current-undergraduates/your-studies/support-and-advice/your-personal-tutor> Ultimo accesso 2/01/2023.

⁸ <https://www.ucl.ac.uk/students/academic-support/personal-tutors> Ultimo accesso 2/01/2023.

“professional” (in cui gli studenti sono indirizzati ai servizi centrali), e di “curriculum integrato” (in cui le attività dei tutor sono parte dell'orario calendarizzato). Tali modelli possono anche integrarsi tra loro in un modello “ibrido” (Raby, 2020).

Il tutor personale, negli approcci sopra descritti, è una figura formata e riconosciuta, formalizzata all'interno dell'istituzione, di solito un docente (Raby, 2020). La relazione con un tutor personale, in ambito accademico, può avere un impatto importante sul percorso degli studenti, influenzando dinamiche connesse all'esperienza formativa come la motivazione, la *student retention*, la transizione dalla scuola all'università, il senso di appartenenza (Wilcox & Winn, 2005; Parker, 2016; Raby, 2020,).

Il tutor personale ha caratteristiche quali empatia, capacità di ascolto proattività (Parker, 2016). In letteratura, al tutor personale sono associati anche altri ruoli, come quello di mediatore con altri servizi, indirizzando gli studenti, oppure come riferimento per *feedback* informali (Raby, 2020, Thomas, 2002). Si tratta di una modalità tutoriale generalmente apprezzata dagli studenti, soprattutto in virtù del rapporto che si crea con il tutor personale, il quale rappresenta un primo punto di contatto per il supporto in caso di necessità, figura a cui molti studenti preferiscono rivolgersi per un consiglio piuttosto che ad altri servizi (Parker, 2016).

Va ricordato che, se il ruolo del personal tutor è svolto da un docente, egli sta svolgendo una funzione diversa da quella proposta durante le attività didattiche. Anche se in alcuni contesti la parola “tutor” può essere usata quasi in interscambio con “professore”, va ricordato, infatti, che si tratta di ruoli differenti: il tutor rimanda a concetti di cura, supporto, sviluppo, e presuppone spesso un tipo di contatto individuale con ogni studente, non valutativo; l'attività come docente rimanda più ruolo di insegnamento molto formale, con una collettività di studenti (Earwaker, 1992).

2.5.3.4 Peer tutoring

Il tutorato tra pari è una pratica molto antica, rintracciabile almeno fino agli antichi greci. Le definizioni iniziali del *peer tutoring* percepivano il tutor alla pari, inizialmente, come un ruolo asimmetrico, presentando un modello lineare di trasmissione delle conoscenze, dall'insegnante, al tutor, allo studente. Più tardi, ci si rese conto che l'interazione tra pari era qualitativamente diversa da quella tra un insegnante e uno studente, e comportava diverse specificità, vantaggi e svantaggi (Topping, 1996).

Earwaker (1992) parla di una relazione “collegiale”, in cui i membri sono trattati, almeno potenzialmente, come pari: in questa prospettiva, i processi sono affrontati congiuntamente, all'interno di una relazione di fiducia. Secondo Colvin (2007), il tutorato tra pari coinvolge coloro che appartengono allo stesso gruppo sociale o alla stessa posizione sociale o organizzazione, che si educano reciprocamente quando un pari ha più esperienza o conoscenza di un altro.

In ambito accademico, il *peer tutor* è generalmente uno studente più anziano, che ha già completato il corso, o che ha già “passato” quello che i *tutee* stanno affrontando (Wankiiri-Hale *et al.*, 2020). Nella letteratura sul *peer tutoring* in HE, spesso ci si riferisce a studenti che aiutano altri studenti, in un rapporto tra pari, anche se permane comunque una differenza di ruolo tra tutor e *tutees*: i tutor, pur essendo dei pari, hanno esperienze o conoscenze utili per i destinatari, e solitamente hanno anche una selezione e formazione specifica. Il lavoro può essere svolto in una relazione uno a uno o in gruppo, e può prevedere anche la presenza di un docente o di una figura “*senior*” di riferimento (Topping, 1996).

Coinvolgere gli studenti di anni successivi come tutor, piuttosto che i docenti, garantisce benefici in molteplici direzioni: valorizza la loro capacità di condividere le recenti esperienze come studenti, e si propone un processo senza le differenze di *status* che possono esistere tra docenti e studenti, garantendo una relazione più fluida e spontanea. I benefici del *peer tutoring* includono l'eliminazione della tipica struttura "gerarchica" (docente-studente), l'aumento della motivazione e dell'apprendimento, sia per gli studenti che per i tutor, e la responsabilizzazione dei tutor (Colvin, 2007).

Il *peer tutoring* potrebbe prevedere anche una relazione totalmente paritaria, in cui tutti possono essere sia tutor che *tutee* interscambiabilmente, senza un reale dislivello di esperienze e competenze. Il tipo di relazione che si instaura può essere considerato bidirezionale piuttosto che asimmetrico: i tutor e i *tutees* si aiutano l'un l'altro ad imparare, e imparano loro stessi nel processo. In questa prospettiva, il tutorato tra pari è caratterizzato da una specifica assunzione di ruolo: in qualsiasi momento qualcuno ha il compito di tutor, mentre l'altro (o gli altri) sono nel ruolo di *tutee* (o *tutee*) (Topping, 1996).

Il *peer tutoring* in università può dare benefici a livello personale ma anche istituzionale, valorizzando un importante capitale umano che l'istituzione già possiede (ad esempio studenti con più esperienza). Questo comporta anche una minore spesa per l'istituzione, e può arricchire l'esperienza degli studenti che agiscono da tutor. Questi ultimi, inoltre, devono preparare del materiale, restare aggiornati, e fare delle esperienze, il che comporta un beneficio formativo e rispetto allo sviluppo di competenze anche per i tutor (Wankiiri-Hale *et al.*, 2020).

2.5.3.5 Tipologie diverse a seconda del servizio

Un'ulteriore riflessione sulle diverse espressioni di *tutoring* può essere fatta riflettendo sul contesto nel quale i tutor sono inseriti, poiché solitamente un servizio o attività di *tutoring* ha delle specifiche finalità e obiettivi, nonché peculiari ambiti di competenza e destinatari differenti. Ne sono un esempio i "tutor di tirocinio", figure formalizzate e regolamentate dall'istituzione, che facilitano l'apprendimento di competenze professionali, esplicitando i modelli teorici sottostanti all'intervento professionale, e sono rappresentati solitamente da figure che hanno lo stesso profilo professionale dello studente che viene affiancato (Spadola *et al.*, 2020). Tali figure saranno quindi utili specificatamente a chi deve effettuare l'attività di tirocinio.

In letteratura si trovano poi altri esempi, come i tutor dei Corsi di Laurea (responsabili della gestione di un corso completo), i tutor dedicati a un certo anno di corso (responsabili di supportare gli studenti iscritti ad uno specifico anno), i tutor per le attività di *placement* (responsabili dell'organizzazione e della supervisione degli stage industriali o professionali) (Earwaker, 1992). Vi sono poi anche attività di tutorato informativo e didattico, svolte da *peer tutor* (Fabbris *et al.*, 2009). Spadola (2020) definisce in particolare il tutor con funzioni didattiche, riferendosi a un professionista che, in sede formativa, "*assume la responsabilità di facilitare e gestire l'intero percorso formativo dello studente, programmando percorsi personalizzati e trasmettendo la sua competenza nella progettazione formativa e nelle metodologie didattiche.* (p. 32).

Questi brevi esempi, seppur non esaustivi, ci permettono di evidenziare un concetto fondamentale: il *tutoring*, oltre a potersi connotare in modo diverso a seconda del tipo di relazione proposta (uno a uno o multipla, più o meno istituzionalizzata, tra pari o con un docente, ecc.), può svilupparsi in modo diverso a seconda del contesto e delle finalità con cui il servizio tutoriale opera; può avere pertanto anche differenti destinatari.

2.5.4 Le figure del *tutoring*: il tutor e il *tutee*

Premessa l'esistenza di diverse tipologie di *tutoring*, che rendono ogni interazione peculiare, è possibile, comunque, provare a delineare alcune caratteristiche proprie delle figure del tutor e del *tutee* in ambito accademico, ricordando però che gli approcci vengono sempre personalizzati in base al contesto e alla tipologia di servizio offerto.

Secondo Kalimullin & Gabdilkhakov (2014, p.183) "*a tutor is a special type of teacher, who plays a role of consultant, coach, organizer of students' individual activity to acquire the course content and personal-professional development and self-development*": in questa definizione si introduce la figura del tutor associata al ruolo di un insegnante "speciale", con ruolo di consulenza, *coach*, organizzatore per l'acquisizione di contenuti e per favorire lo sviluppo personale e professionale. Si trovano poi altre descrizioni del ruolo, che identificano i tutor come persone che danno aiuto ("*helpful people*") con competenze contenutistiche, ma anche trasversali (interpersonali, tecnologiche, ecc.), fondamentali per interagire e comunicare efficacemente con i *tutee* e con altre figure e servizi nel contesto (Fetner, 2011).

Riflettendo su un'altra concettualizzazione, secondo Holmes (2002) il tutor può assumere diverse funzioni, proposte di seguito.

- *Ispiratore e motivatore*. Il ruolo del tutor è quello di ispirare e motivare i *tutee*, in un lavoro svolto insieme per potenziare il loro entusiasmo e la qualità della relazione. Il tutor, in questa accezione, è una figura empatica, in grado di ascoltare e identificare le cause di ciò che il *tutee* sta provando. La funzione del tutor come ispiratore e motivatore è quella di favorire un pensiero positivo, e di condividere tecniche e metodi che aiutino ad affrontare eventuali emozioni e situazioni sfidanti che i *tutee* stanno vivendo.
- *Consulente*. I tutor agiscono dinamiche proprie della consulenza, anche se non si tratta di *counseling* professionale, ma consulenza intesa come ascolto e accompagnamento. In ogni caso, pur operando in ottica di consulenza ascoltando e fornendo consigli utili, il tutor deve riconoscere quando è necessario un rinvio a figure professionali più preparate, o specifiche a seconda della necessità. Si ricorda, infatti, che il tutor non è uno psicologo, uno psicoterapeuta, un *counselor* professionista, e se le richieste esulano dalla sua competenza è necessario rimandare la persona a servizi più adeguati.
- *Comunicatore*. I tutor sono una preziosa risorsa per comunicare informazioni agli studenti, valutando i metodi migliori per trasmettere le informazioni necessarie e facilitando la comunicazione nell'ambiente formativo.
- *Problem-Solver*. I tutor dovrebbero aiutare la persona ad affrontare i problemi in prima persona, offrendo delle risorse utili al processo di *decision making* a seconda delle esigenze, in ottica sempre di sviluppo dell'autonomia.

Il tutor è poi una persona formata e selezionata con cura (Maxwell, 1990; Roidi, 2015; Bonelli, Bonin, & Da Re, *in press*), e può avere una formazione specifica, generica o entrambi. Si tratta di un aspetto di fondamentale importanza per poter garantire un supporto ottimale: i tutor si trovano in situazione di relazione con molteplici individui, e le procedure di formazione devono essere esaminate e migliorate nel tempo per soddisfare le esigenze delle parti interessate.

Si ricorda, poi, la funzione di facilitazione, già citata in precedenza: il tutor può essere inteso come "*un professionista che ha la funzione principale di facilitare gli*

apprendimenti sul campo dello studente e/o neoassunto, visto che è noto che l'apprendimento dall'esperienza sul campo comporta processi complessi." (Spadola *et al.*, 2020, p 31). Secondo altre posizioni, che analizzano la figura del tutor sempre come facilitatore dell'apprendimento, il tutor potrebbe essere un esperto nei contenuti da acquisire, oppure anche un esperto in campo formativo generale (ad es., un docente): si tratta di modi diversi di intendere la professionalità del tutor, in quanto un esperto nella disciplina potrebbe non avere una qualifica pedagogica, ma solo una conoscenza della materia, mentre i docenti tutor hanno competenze pedagogiche, ma devono rivedere il proprio ruolo in veste diversa (Kalimullin & Gabdilkhakov, 2014).

Anche il *tutee* presenta delle specificità. Pur ricordando che ogni persona è unica, e presenterà delle caratteristiche peculiari, in generale chi si avvicina a un servizio tutoriale in HE:

- è solitamente un adulto, e come tale deve essere approcciato, evitando dinamiche "infantilizzanti";
- è un membro dell'istituzione in cui il tutor opera, o comunque una persona interessata a un supporto relativo a quel contesto;
- deve essere disponibile a spiegare le proprie necessità in modo onesto: il *tutoring* è un processo personalizzato, che parte dai bisogni e caratteristiche dei *tutee*; questi ultimi devono però essere pronti a condividere le informazioni utili al tutor perché quest'ultimo possa dare un supporto coerente ed efficace;
- deve avere anche lui un atteggiamento "etico", senza cercare di sfruttare o raggirare i tutor al fine di ottenere un supporto;
- ha diritto alla propria *privacy*: se c'è qualcosa che non desidera condividere, il *tutee* ha il diritto di non esporsi, pur ricordando che una buona azione tutoriale si basa comunque sulla onestà, e più chiaramente vengono definite le necessità dei *tutee* più i tutor sapranno dare un supporto appropriato.

Va ricordato, infine, che le caratteristiche dei *tutee* sono anche legate alle finalità del servizio: è possibile, come abbiamo visto, che ci siano tipologie di tutorato dedicate a specifici destinatari (per persone con disabilità, studenti detenuti, studenti che devono sostenere un tirocinio, ecc.). Il tipo servizio influirà quindi anche sul tipo di *tutee* coinvolti.

2.5.5 Il tutoring nell'higher education

A differenza del *mentoring*, in cui le riflessioni iniziali vertevano su un ambito molto ampio, la prospettiva di *tutoring* fin qui presentata ha fatto già riferimento all'ambito educativo, descrivendolo nel dettaglio. Non è stato di interesse, infatti, approfondire i significati di tutor in altri ambiti, come ad esempio in contesto botanico, sanitario, giuridico e simili, pur comprendendo che tale termine è di uso comune anche in tali aree.

Pur avendo già delineato molti aspetti propri del tutorato educativo, è possibile però trarre a sintesi le riflessioni finora condotte, evidenziando alcuni aspetti peculiari del tutorato in università. Esso si configura come importante risorsa introdotta negli atenei in molteplici forme e modalità, il cui valore per gli studenti universitari è riconosciuto sia a livello nazionale che internazionale (Da Re, 2017; Simão *et al.*, 2008). Il tutorato nell'HE può essere considerato parte del processo di insegnamento-apprendimento, ed è riconosciuto come strategia di base per migliorare il successo accademico e gli obiettivi professionali dello studente. I suoi benefici si realizzano nell'ambito

dell'apprendimento degli studenti e nel sostegno del percorso formativo, attraverso azioni di guida e supporto degli studenti (Ruiz & Fandos, 2014; Bonelli *et al.*, 2022).

Attività e programmi di *tutoring* si connotano anche come strategie potenti di contrasto al *drop-out*, favoriscono la *student retention* e il sostegno del percorso educativo (Tinto, 2006, Scandella, 2007; Crisp & Cruz, 2009; Guerra-Martín, Lima-Serrano, & Lima-Rodríguez, 2016), in un'ottica di valorizzazione olistica della persona (Da Re, 2017; Guerra-Martín, 2014) e di promozione dell'autonomia e del successo accademico (Simão *et al.*, 2008).

Un'azione tutoriale di alta qualità, oltre ad avere effetti positivi sulla *student retention* e sul successo accademico, facilita in generale le esperienze degli studenti lungo tutto il loro percorso nell'istruzione superiore, con un impatto positivo sui neoiscritti, sui laureandi, sugli studenti laureati e anche sul loro percorso futuro. Le azioni tutoriali sono particolarmente importanti, poi, per gli studenti che sono a rischio di abbandono, per la parità di genere e l'integrazione delle minoranze (Ruiz & Fandos, 2014). Il tutorato universitario, se potenziato adeguatamente, può avere un ruolo molto impattante nel percorso formativo degli studenti universitari (Berta, Lorenzini & Torquati, 2008), rispondendo ai bisogni di questi ultimi (Da Re, 2018) attraverso attività e dinamiche a sostegno del percorso universitario.

Le attività tutoriali in HE possono, infine, essere svolte da diverse figure a seconda della finalità e della tipologia di processi: può esserci un Tutor Docente o un pari, un'attività uno a uno oppure un supporto multiplo, nonché tutorati per particolari servizi (tutor di tirocinio, tutor del corso di laurea).

2.6 Coaching

2.6.1 Introduzione al *coaching*

Come anticipato, pur avendo un interesse più specifico rispetto ai programmi di *mentoring* e *tutoring*, anche l'esplorazione di risorse "affini" è utile per capire meglio il ruolo dei diversi programmi di supporto all'apprendimento e all'insegnamento in HE.

Per quanto riguarda il *coaching*, come spesso accade per i concetti complessi, non è possibile identificare facilmente una univoca definizione. Il termine può essere, infatti, applicato a una varietà di contesti: si sente parlare, ad esempio, di *coach* sportivi, voce *coach* o *life coach*.

In generale, il concetto può essere compreso come una *partnership*, un processo che guida un individuo verso uno "sviluppo". Tale sviluppo era inteso, inizialmente, come crescita professionale, su degli obiettivi organizzativi; tuttavia, negli ultimi anni, si predilige un approccio al *coaching* inteso in modo olistico, come un processo di sviluppo sia personale che professionale. Man mano che il campo si è sviluppato, i modelli di *coaching* hanno cominciato, infatti, ad essere applicati in contesti sempre più ampi, e utilizzati con diversi gruppi di destinatari. Il *coaching* è, quindi, utilizzato in vari contesti non per forza collegati al mondo dello sviluppo professionale, anche se è da riconoscere che l'uso del *coaching* all'interno delle organizzazioni ha dato un grande impulso allo sviluppo e alla crescita del campo, e rimane uno dei contesti di applicazione fondamentali (Bachkirova *et al.*, 2014; Cruz & Rosemond, 2017; Van Nieuwerburgh, 2018; Burleigh *et al.*, 2022; Jones & Smith, 2022).

2.6.2 Il processo di *coaching* e i benefici correlati

Il *coaching* può essere visto come un dialogo di impostazione “socratica”, con *focus* su uno sviluppo futuro, tra un facilitatore (*coach*) e un partecipante (*coachee*/cliente), dove il facilitatore usa solitamente stimoli aperti e domande che mirano a favorire l'autoconsapevolezza e la responsabilità personale del partecipante (Passmore & Fillery-travis, 2011). In relazione ad uno scopo finale, definito insieme al *coachee*, il *coaching* è spesso descritto come finalizzato allo sviluppo individuale, professionale, o al miglioramento del benessere e delle prestazioni. Il *coaching* è riconosciuto come un potente veicolo per migliorare le *performance* di una persona, permettendo di ottimizzare l'efficacia personale e di raggiungere i propri obiettivi (Bachkirova *et al.*, 2014). Il *coaching* può essere quindi inteso come un processo che cerca di aiutare gli individui a raggiungere il loro pieno potenziale, fornendo sostegno e possibilità di sviluppo alla persona coinvolta, sia da un punto di vista personale che professionale (Clutterbuck, 2004; Eleyan & Eleyan, 2011).

Il processo di *coaching* investe in modo intenso le persone coinvolte: è importante, quindi, che ogni singolo *coach* possa riflettere profondamente e articolare la propria definizione di *coaching* e l'approccio e filosofia da lui proposti, per assicurarsi che siano in linea con i bisogni e le intenzioni del *coachee* o dell'organizzazione che intende promuovere una attività di *coaching* (Ciporen, 2015).

La relazione di *coaching* si dovrebbe sviluppare favorendo una equità di potere tra le parti, l'apprendimento collaborativo, la comunicazione positiva, e l'uso di vari strumenti e tecniche che aiutano lo sviluppo della persona. A differenza di altre relazioni, il *coach* e il cliente sono quindi considerati “uguali”: nonostante il *coach* sia una figura di supporto, l'equità si intende in un approccio non gerarchico della relazione (O'Broin & Palmer, 2010; Cox *et al.*, 2014), e la qualità della relazione ha un impatto importante sui processi messi in atto (Passmore & Fillery-travis, 2011)

2.6.3 Diverse tipologie di *coaching*

Come accaduto per le altre forme di supporto approfondite nei paragrafi precedenti, è possibile far emergere alcune caratteristiche peculiari dei processi di *coaching*, identificando diverse “tipologie”. Va ricordato, però, che tali etichette e categorizzazioni, nella realtà, spesso interagiscono e si sovrappongono, e la divisione in sezioni è quindi primariamente per fini espositivi.

2.6.3.1 *Coaching interno ed esterno*

Una prima riflessione riguarda la collocazione della figura del *coach* rispetto all'istituzione nel quale il *coaching* avviene. Il *coach* può, infatti, essere una figura interna all'organizzazione (*coaching* interno) o esterna (*coaching* esterno) (Carey *et al.*, 2011). Durante la prima fase di diffusione, i *coach* hanno operato solitamente come esperti esterni, con un ruolo simile a quello di un consulente. Solitamente, si trattava di persone con una competenza in ambito terapeutico, e - di conseguenza - è stato proprio l'approccio “terapeutico” a dominare inizialmente la pratica del *coaching* (Passmore & Fillery-travis, 2011). Le dinamiche del *coaching* sono, però, cambiate nel corso del tempo: la formazione dei *coach* è diventata più ampiamente disponibile, e il mercato del *coaching* ha iniziato a mutare.

In particolare, un numero crescente di *coach* lavora e opera oggi all'interno dei contesti organizzativi (*coaching* interno): queste persone hanno, solitamente, un *background* di formazione nella gestione del personale o nel *management* in generale. I *coach* interni intraprendono il percorso di *coaching* come parte del proprio lavoro interno all'organizzazione, con l'obiettivo di guidare la performance e aiutare lo sviluppo dei colleghi all'interno della loro istituzione o settore (Passmore & Fillery-travis, 2011). I *coach* interni sono, quindi, dipendenti dell'organizzazione che possono o meno avere formazione e competenze di *coaching*, mentre i *coach* esterni sono assunti dall'esterno dell'organizzazione, di solito da un'agenzia di *coaching* (Carey *et al.*, 2011).

Secondo un'altra prospettiva, proposta da Bachkirova e colleghi (2014), i *coach* interni sono figure che vengono formate come *coach* professionisti, e svolgono ruoli simili a quelli di un *coach* esterno. Tuttavia, i *coach* interni possono essere limitati, o comunque influenzati, dalle strutture gerarchiche all'interno dell'organizzazione (per esempio, può non essere facile confrontarsi con i dirigenti più anziani), e può diventare difficile assumere una prospettiva indipendente proprio in virtù del fatto che i *coach* stessi sono parte di quel contesto professionale. Collegato a ciò, una buona pratica potrebbe essere quella di prevedere *coach* interni, ma al di fuori della "gerarchia" dei *coachee* con cui lavorano (Frisch, 2001).

Vi sono possibili aspetti positivi e critici in tutte e due le categorie. Per i *coach* interni, la familiarità con il contesto di lavoro o con i colleghi può indurre a pensare di capire meglio il modo in cui il *coachee* percepisce il mondo, o quali sono le sensazioni e obiettivi della persona. Va ricordato, invece, che ogni esperienza è peculiare, e prendersi del tempo per ascoltare e capire i clienti aiuta i *coach* interni a sfruttare la loro conoscenza esistente, assicurandosi allo stesso tempo di essere allineati con i reali obiettivi e pensieri del *coachee*. I *coach* esterni sperimentano, invece, il problema opposto: spesso, possono avere un *focus* sugli obiettivi generali del *coaching*, senza prendere tempo per capire il contesto organizzativo più ampio dove il *coachee* è inserito. Risulta quindi fondamentale, sia in caso di *coaching* interno che esterno, dare valore sia agli aspetti contestuali che a quelli personali e specifici della persona con cui si lavora.

2.6.3.2 Tipi di coaching a seconda della finalità

Un'altra riflessione può essere fatta in base sulle finalità per cui il *coaching* viene proposto.

Nel ventesimo secolo, il *coaching* si è sviluppato molto in ambiente lavorativo con finalità di sviluppo professionale, dove è stato riconosciuto come fondamentale risorsa per la formazione dei neoassunti. In questa prospettiva, il *coach* è generalmente una figura più esperta, come un dipendente più anziano, spesso con autorità manageriale o *status* lavorativo più elevato del *coachee*. Il *coach* opera come modello, ad esempio mostrando un compito, che poi viene replicato dal *coachee* mentre il *coach* osserva le prestazioni. Il *coach* fornisce poi *feedback* utili, basati sulla propria esperienza o su una percezione standardizzata delle prestazioni, che vengono discussi insieme. Dalla discussione, possono emergere consigli e prospettive per migliorare la performance (Bachkirova *et al.*, 2014). Questa forma di *coaching* ha molto in comune con altri processi, come il *mentoring* o la formazione, ma nel *coaching* assume un ruolo importante la transizione dall'assegnazione del compito e osservazione estrinseca (da

parte del *coach*) alla sperimentazione autogestita e all'osservazione intrinseca (da parte del cliente).

Il *coaching* può, poi, anche essere rivolto allo sviluppo di abilità particolari o di una *performance* specifica, quindi non solo come generale sviluppo personale o professionale. In questa prospettiva, l'attività è finalizzata a soddisfare il bisogno di promuovere determinate competenze o abilità in vista di una *performance*: tale necessità formativa può essere identificata dall'organizzazione, oppure dal cliente/*coachee*, ma - in ogni caso - quest'ultimo deve sempre sentirsi motivato a intraprendere il percorso, anche nel caso in cui sia l'organizzazione a promuovere attività di *coaching* (Bachkirova *et al.*, 2014).

Il *coaching* può essere utilizzato poi anche come programma che favorisce lo sviluppo e la crescita dei destinatari in senso olistico (*developmental coaching*). In questa prospettiva, il *coach* è di solito un professionista esterno, che si concentra su cambiamenti ad ampio respiro, instaurando possibilmente una relazione a lungo termine per poter favorire aspetti reali di crescita e cambiamento. In questa prospettiva, molto importanti sono gli obiettivi personali del *coachee* e le sue caratteristiche (Bachkirova *et al.*, 2014)

Collegato a ciò vi è anche l'idea di *coaching* trasformativa, che si pone l'obiettivo di aiutare i clienti ad agire un cambiamento significativo nella propria vita o nel loro lavoro, e a raggiungere questo cambiamento rapidamente. Il *coaching* trasformativa ha applicazioni in tutti i contesti di *coaching*, in particolare dove il bisogno di un cambiamento significativo è urgente.

Un'altra finalità del *coaching* può essere quella di migliorare il benessere o aumentare la funzionalità sul posto di lavoro (*life coaching*). Si tratta di un approccio olistico, basato sui valori personali, e orientato al cambiamento e allo sviluppo personale. Il *coaching*, in questa prospettiva, può essere usato per aiutare le persone a prendersi cura della loro salute, traendo un beneficio sul benessere personale (Bachkirova *et al.*, 2014).

2.6.3.3 Tipi di coaching a seconda del tipo di relazione

Finora si è sempre parlato del *coaching* come una relazione tra un *coach* e un solo destinatario, ma questa non è l'unica modalità possibile.

Il *team coaching* rappresenta una attività di *coaching* rivolta a un *team* di persone piuttosto che ad un unico *coachee* (Peters & Carr, 2013; Passmore & Fillery-travis, 2011). Si tratta di un intervento di apprendimento progettato per aumentare le capacità e le prestazioni di un gruppo o di una squadra, attraverso l'applicazione dei principi del *coaching*, utilizzando la riflessione assistita, l'analisi e facendo leva sulla motivazione al cambiamento (Clutterbuck, 2004)

Talvolta è poi possibile che siano le figure manageriali di una organizzazione ad assumere il ruolo di *coach*. Il loro ruolo è basato spesso sul *role-modeling* e sulla "sponsorizzazione". Tuttavia, a causa dei molti impegni collegati al ruolo professionale di un *manager*, vi è un po' di scetticismo sulla capacità di tali figure di dare reale priorità all'attività di *coaching*, dedicandovi il giusto impegno (Bachkirova *et al.*, 2014)

Se l'enfasi è invece sulle relazioni reciproche e paritarie tra colleghi, con esperienza e responsabilità simili, è possibile parlare di *peer coaching*. L'attenzione è generalmente sull'espansione o il perfezionamento delle abilità e delle competenze basate sul lavoro. Hooker (2013) distingue il *peer coaching* esperto da quello reciproco. Nel *peer coaching* esperto, una persona con più esperienza lavora con un

coachee meno esperto in una relazione di *peer coaching*, ma è sempre la persona esperta ad agire come *coach*. Con il *peer coaching* reciproco, i partner del *peer coaching* lavorano uno accanto all'altro e condividono il ruolo di *coach* alternativamente per trovare modi per potenziarsi a vicenda nella loro pratica (Hooker, 2013).

2.6.4 Le figure del *coaching*: il *coach* e *coachee*

Il *coaching* prevede la presenza di una figura di mediazione, il *coach*, che deve presentare una serie di caratteristiche e atteggiamenti utili a far funzionare efficacemente la relazione (Megginson & Clutterbuck, 2004; Eleyan & Eleyan, 2011).

Il *coach* può assumere diverse funzioni a seconda del contesto, delle finalità e degli obiettivi della relazione di *coaching*: come visto nel paragrafo precedente possono esserci diversi approcci possibili. Il *coach* potrebbe essere, ad esempio, una persona interna all'azienda o esterna, potrebbe avere esperienza nel settore oppure conoscenza di base di teorie o strumenti di *coaching*, potrebbe essere un esperto o un pari, eccetera.

In ogni caso, nonostante le peculiarità di ogni situazione di *coaching*, vi sono delle caratteristiche generali proprie della figura del *coach*. Egli, infatti, dovrebbe avere alcune qualità individuali che permettono un'efficace svolgimento delle attività, che riassumiamo di seguito (Jarvis, Lane, & Fillery-Travis, 2006; Passmore & Fillery-travis, 2011; Cox *et al.*, 2014; Iordanou & Williams, 2016):

- abilità interpersonali, di comunicazione e interazione;
- forte etica professionale;
- capacità di ascolto e osservazione;
- consapevolezza di sé;
- competenze almeno di base del *coaching*;
- atteggiamento empatico, interessato al benessere della persona, supportivo e paziente;
- capacità di identificare problemi e soluzioni;
- capacità di relazionarsi in modo positivo e di ispirare.

In particolare, gli aspetti comunicativi sono un fattore molto importante nel *coaching*, in quanto possono determinare un buon esito del processo. Le abilità comunicative di un *coach* includono il saper ascoltare, chiarire, incoraggiare la riflessione e il pensiero critico, spronare a mettere in discussione e avere delle idee proprie. Muoversi in tal senso permette di essere più efficaci nel facilitare l'apprendimento collaborativo nel *coaching* e in pratiche simili (Cox, 2013).

Rispetto invece alla formazione, come discutono Passmore & Fillery-travis (2011), non c'è accordo in letteratura: alcuni sostengono la necessità che il *coach* abbia una preparazione specifica (es: laurea in psicologia), mentre altri approcci si focalizzano piuttosto sulle competenze di *coaching*, che devono vertere su diversi ambiti (reputazione consolidata come *coach*, capacità di ascolto e professionalità espressa da intelligenza, integrità, riservatezza e obiettività). Gli operatori del *coaching* possono provenire, quindi, da una varietà di professioni e spesso da *background* multidisciplinari. È possibile incontrare, di conseguenza, *coach* le cui filosofie e pratiche di *coaching* hanno poco in comune, anche se i loro obiettivi e scopi possono essere simili (Bachkirova *et al.*, 2014).

Anche il cliente/*coachee* ha delle caratteristiche peculiari, che possiamo riassumere come segue (Cox *et al.*, 2014; Passmore & Fillery-travis, 2011; Bachkirova *et al.*, 2014):

- motivazione e propensione a mettersi in gioco nella relazione di *coaching*;
- disponibilità al cambiamento;
- disponibilità a impegnarsi nel processo;
- deve riuscire a comunicare con il *coach*, facilitando anch'egli i processi relazionali;
- deve essere disposto a riflettere su se stesso, sui propri obiettivi, e condividere con il *coach* eventuali aspetti utili.

2.6.5 Il *coaching* nell'*higher education*

Il *coaching* risulta essere una complessa risorsa a sostegno dello sviluppo professionale e personale, che si basa sulla relazione con un *coach* con funzioni di mediazione e facilitazione. Il *coaching* può avere diversi obiettivi a seconda delle esigenze della persona o dell'organizzazione, ma la sua azione deve essere sempre coerente con le necessità di chi vi partecipa e orientata allo sviluppo.

Nel contesto dell'educazione superiore, il *coaching* può avere un impatto fondamentale sia a sostegno del percorso degli studenti che come risorsa a disposizione della professionalizzazione dei docenti. Può essere, infatti, promosso come strumento per il miglioramento della *performance* di apprendimento, spesso in riferimento a una relazione a breve termine e con un obiettivo specifico (Eleyan & Eleyan, 2011). Può sennò essere attivato, però, anche come supporto alla qualificazione della professionalità dei docenti, favorendo uno sviluppo personale e professionale (Cruz & Rosemond, 2017).

2.7 Il *counseling*

2.7.1 Introduzione al *counseling*

"Counseling is an activity that is at the same time simple yet also vastly complicated." (McLeod, 2003, p. xvii). Con questo riferimento si introduce il tema del *counseling*, l'ultimo tipo di programma di supporto che si intende presentare.

Il termine *counselor* deriva dal latino *consulo-ere* (consolare, confortare, prendersi cura, provvedere), che si compone di due parti: *cum* (con, insieme) e *solere* (alzare, sollevare), il che rimanda all'idea di sollevare insieme, "aiutare a sollevare". Il concetto è legato anche al verbo latino *consulto-are* (consigliarsi o riflettere con qualcuno, richiedere il parere di un saggio)⁹. Il significato, ancora attuale, di *counseling* come una attività che fornisce consigli professionali su problemi sociali o psicologici è attestato dal 1928 (Dizionario Etimologico Online).

Oggi il *counseling* è considerato un'azione di aiuto di matrice psicologica, pensata per essere a breve termine (circa 8-12 settimane) e basata su dinamiche interpersonali molto profonde (Kabir, 2017): tra i suoi scopi primari vi è quello di affrontare le difficoltà legate a una situazione specifica, cercando di portare a un cambiamento nella vita e nelle azioni della persona. Tale cambiamento può connotarsi come un cambiamento

⁹ <http://www.geminoformazione.com/counseling/> Ultimo accesso 2/01/2023.

nel pensiero, nelle emozioni provate e nella gestione delle stesse o nei comportamenti attuati.

L'azione di *counseling* coinvolge diverse dinamiche complesse, quali il raccontare e ascoltare, conoscere ed essere conosciuti, reagire e agire, che si configurano come aspetti delicati e non semplici da gestire (McLeod, 2003).

Tale tipo di supporto è considerato una professione, e come tale non è può essere proposto da persone non formate: i consulenti sono, di conseguenza, professionisti, che lavorano solo nell'ambito di cui hanno esperienza e su cui hanno adeguata preparazione (Kabir, 2017). La consulenza non è, pertanto, qualcosa che accade spontaneamente tra due persone, in modo causale e informale: è un'occupazione, disciplina o professione, in cui opera personale formato e competente (McLeod, 2003).

2.7.2 Il processo di *counseling* e i benefici correlati

Attraverso il *counseling* è possibile affrontare difficoltà e problematiche di diverso tipo, a livello personale, sociale, professionale, di *empowerment* o di formazione. Come dicevamo, il termine "*counseling*" rimanda a una attività di matrice più prettamente psicologica e può essere definito come un percorso "terapeutico" in cui una persona (cliente) discute liberamente dei suoi problemi e condivide i sentimenti con un consulente, che consiglia o aiuta il cliente ad affrontare eventuali problemi in base alle sue necessità (Kabir, 2017). Il consulente si concentra poi sui punti di forza, le risorse, le relazioni e la rete del soggetto, il *background* educativo, le aspirazioni per lo sviluppo della carriera e la personalità. L'intervento di *counseling* è altamente personalizzato e calibrato sulle caratteristiche personali del cliente, aiutando quest'ultimo a riconoscere la radice dei problemi e ad identificare le potenziali soluzioni o percorsi di azioni. Il *counseling* aiuta i clienti anche a imparare a prendere decisioni e a formulare nuovi modi di comportarsi, sentire e pensare, inducendo quindi a un cambiamento (Kabir, 2017). Così, il *counseling* coinvolge sia aspetti legati alla scelta e al processo di *decision making*, che aspetti di cambiamento, evolvendo attraverso fasi distinte come l'esplorazione, la definizione degli obiettivi e l'azione. L'attività di *counseling* può davvero configurarsi, quindi, come risorsa impattante sulla vita del cliente, promuovendo il cambiamento e la risoluzione di situazioni problematiche (McLeod, 2003). Il *counseling* può anche avere effetto positivo su altri aspetti, tra cui, ad esempio, le capacità relazionali, in quanto generalmente il consulente si sforza anche di aiutare a migliorare la qualità delle relazioni attorno alla persona (Kabir, 2017).

Il *counseling* prevede anche alcuni "rischi". In particolare, un consulente non dovrebbe praticare quando:

- manca di motivazione e creatività;
- ha pregiudizi contro il cliente;
- ha preconcetti sui problemi affrontati dal cliente;
- sente la distanza sociale tra se stesso e il suo cliente;
- si sente insicuro e manca di fiducia in se stesso;
- è impulsivo nei confronti dei clienti.

Per quanto riguarda, invece, i benefici, alcune persone potrebbero sentire le ricadute positive del percorso già dopo la prima sessione, mentre per altri può volerci più tempo. In alcuni casi, i clienti potrebbero non rendersi conto che c'è stato un beneficio fino a quando non smettono di vedere il consulente, o riflettono sul percorso fatto, ripensando alla propria situazione prima che la consulenza iniziasse. Ogni

esperienza è, perciò, peculiare e individuale, e il tipo di beneficio conseguito è molto personale (McLeod, 2003).

2.7.3 Diverse tipologie di *counseling*

A differenza di altri programmi visti in precedenza, tendenzialmente il *counseling* presenta caratteristiche più omogenee, impostato come una attività uno a uno tra *counselor* e cliente, anche in virtù del tipo di argomenti affrontati, molto personali e profondi. Il *counselor* è sempre una persona formata, e di solito esterna all'organizzazione, e l'azione è formalizzata. La prospettiva sul *counseling* è, quindi, meno "diramata" rispetto a quella di altri programmi, dove esistevano diverse tipologie anche con caratteristiche molto differenti.

È possibile, in ogni caso, identificare tipologie specifiche di *counseling* a seconda dei gruppi con cui i *counselor* lavorano: esiste, ad esempio, il consulente per la salute mentale, consulente matrimoniale o consulente studentesco. La caratteristica distintiva di questi professionisti è che possiedono anche una formazione specialistica ed esperienza nel loro particolare campo, in aggiunta ad una formazione generale di *counseling*. (McLeod, 2003).

Un approccio alternativo a quello finora presentato potrebbe essere poi la consulenza "di gruppo", che prevede la presenza contemporanea di più clienti. Tale tipologia è efficace nel trattare temi legati alla prevenzione, lo sviluppo, l'adattamento, la guarigione, il trattamento e il recupero, soprattutto per gli adolescenti (Sa'ad *et al.*, 2014). Un punto di forza del *counseling* di gruppo è il fatto che i membri possono beneficiare anche del *feedback* e delle intuizioni degli altri membri del gruppo, non solo di quelli di chi conduce. La consulenza di gruppo si concentra sull'interazione con le persone e aiuta a comunicare con gli altri, obiettivo primario di questo tipo di relazione (Yusop *et al.*, 2020). Viene promossa l'interazione con se stessi e con gli altri, il che aiuta la promozione delle abilità interpersonali, come il comunicare, imparare a fidarsi di se stessi e di chi ci sta attorno, aumentare l'auto-accettazione, la fiducia in se stessi, il rispetto di sé, essere più sensibili ai bisogni e ai sentimenti degli altri, chiarire i propri valori e decidere se e come modificarli (Corey, 2009, Yusop *et al.*, 2020).

2.7.4 Le figure del *counseling*: consulente (*counselor*) e cliente

I consulenti (*counselor*) ascoltano le condivisioni del cliente con empatia e discutono con lui, in un ambiente confidenziale. In particolare, i consulenti si concentrano sugli obiettivi che i loro clienti desiderano raggiungere. Il *counselor*, nel suo ruolo, può fornire informazioni e chiarimenti, e aiuta a mettere in ordine le caratteristiche personali e le emozioni provate della persona che hanno davanti, le sue risorse e gli atteggiamenti che influenzano il processo decisionale.

Va ricordato che il *counselor* è una persona formata e non è semplicemente chiunque dia un consiglio (un insegnante, un medico, un amico, ecc.), pur senza negare che anche altre figure possano svolgere ruoli di "consulenza" intesa come confronto e consiglio. Il consulente non fa diagnosi, ma fa del suo meglio per ascoltare e lavorare con i con i clienti e per trovare i modi migliori per capire e aiutare la persona che ha davanti in base alle sue necessità specifiche (McLeod, 2003).

In questa prospettiva, un *counselor* è un professionista che opera anche al fine di comprendere i sentimenti del cliente, facilitando la comunicazione e la discussione in un contesto confidenziale e protetto. Il suo operato ha effetto sulla autostima e serenità

del cliente, proponendo una interazione positiva connotata da ascolto attivo, fiducia e pazienza.

I clienti, dal canto loro, operano una autovalutazione molto profonda di ciò che sono e che sentono in quel momento, e dei cambiamenti che devono essere fatti per raggiungere gli obiettivi personali (Kabir, 2017). Va ricordato che i clienti, seppur supportati nel percorso da un *counselor*, sono anch'essi parte attiva del processo, che si basa sulle loro caratteristiche e obiettivi. Inoltre, il *counseling* promuove l'attività in prima persona del cliente: i cambiamenti devono venire da lui, non sono imposti e agiti dall'esterno (McLeod, 2003). Il cliente, dal canto suo, impara a stimare le probabili conseguenze delle proprie scelte in termini di sacrificio personale, tempo, energia, denaro, rischio e simili, in vista di un processo decisionale.

2.7.5 Il *counseling* nell'educazione superiore

Riassumendo quanto abbiamo visto finora, il *counseling* si avvale del contributo di persone specificatamente formate per fornire un'attività professionale di consulenza e supporto in risposta a una necessità specifica. La relazione di *counseling*, generalmente a breve termine, lavora sul processo di *decision making*, cercando di favorire la riflessione e il cambiamento. In ambito accademico, il *counseling* può essere utile, quindi, in molteplici direzioni e per diversi destinatari. Innanzitutto, per quanto riguarda l'esperienza degli studenti, il *counseling* può essere efficace per rispondere a bisogni e necessità relativi al percorso formativo degli iscritti (rendimento, problemi di concentrazione, studio o frequenza alle lezioni; ansia per aspetti legati agli esami, conflitti legati all'esperienza formativa, problemi familiari ansia/preoccupazione persistente/attacchi di panico; problemi culturali e familiari, ecc.) (McLeod, 2003). Il *counseling* rivolto agli studenti universitari è stato riconosciuto come risorsa importante per lo sviluppo olistico, ma offre anche benefici multilivello per la persona, per l'istituzione e per la società (Niemand *et al.*, 2006). I servizi di consulenza sono visti, da una prospettiva accademica, come strumenti importanti sia per migliorare l'efficienza, sia per garantire l'equità nel sistema di istruzione superiore e per conciliare questi due aspetti con il rispetto dell'autonomia dell'individuo (Watts & Esbroeck, 2000). Tuttavia, pur essendo stato principalmente inserito in questa trattazione in virtù del sostegno che può dare agli studenti, viste le sue caratteristiche e finalità il *counseling* può risultare anche un valido aiuto per i docenti durante la loro pratica professionale, configurandosi come risorsa utile per affrontare eventuali problematiche e necessità durante l'azione di insegnamento, o comunque in contesto lavorativo, attraverso una pratica di supporto che favorisce il cambiamento e la risoluzione di sfide e difficoltà professionali.

2.8 Conclusioni rispetto al Capitolo 2

“The published research literature, as well as opinions expressed at conferences, online and in the popular press, fails to agree on what mentoring, coaching, apprenticeship, and other developmental interaction constructs represent”
(D'Abate *et al.*, 2003)

È giunto il momento di concludere le riflessioni proposte nel secondo capitolo traendo a sintesi gli stimoli emersi, prima di proseguire poi con nuovi

approfondimenti sugli aspetti valutativi che caratterizzano i programmi di supporto (Cap.3).

Vista la complessità delle dinamiche trattate, risulta particolarmente utile riepilogare alcuni tratti essenziali dei programmi analizzati, mettendo in luce le peculiarità e differenze tra gli approcci al fine di caratterizzarli al meglio e comprenderne le specificità.

Dalla revisione della letteratura presentata in questo capitolo, possiamo innanzitutto identificare alcuni temi ricorrenti a tutti gli approcci presentati (*mentoring, tutoring, coaching, counseling*), che si possono sintetizzare come segue:

- richiedono abilità interpersonali ben sviluppate da parte della figura che “conduce” il processo (*mentore, tutor, coach, counselor*);
- richiedono un livello di “*engagement*” nella relazione da parte di tutte le figure coinvolte;
- sono azioni fortemente personalizzate: non si tratta di approcci generici e preformati, ma le azioni di supporto sono calibrate sulle caratteristiche, esigenze e obiettivi dei destinatari;
- richiedono un comportamento etico da parte di tutte le figure coinvolte, connotato da sincerità, fiducia e onestà;
- valorizzano relazioni rispettose e positive, non basate su dinamiche di controllo: nonostante vi possa essere una disparità di esperienza, competenza, *status* o anche di “potere”; in ogni caso, aspetti legati alla dominanza, dipendenza, o controllo dovrebbero restare esclusi dalle dinamiche di supporto;
- mirano, seppur con finalità leggermente diverse, a portare dei benefici alla persona in termini di sviluppo o di cambiamento, sia a livello professionale che personale, in un approccio generalmente olistico;
- propongono un modello che mira a favorire l'autonomia e lo sviluppo della persona, in ottica di non sostituzione e di autodeterminazione;
- lavorano sullo sviluppo di nuove competenze utili per la persona.

Questi aspetti sono fondamentali per capire la natura degli approcci proposti, ma non aiutano a identificarli come realtà distinte, ma piuttosto come risorse simili. Vi sono però delle peculiarità tra *mentoring, tutoring, coaching e counseling*, che li rendono anche diversi, pur mantenendo aspetti di sovrapposizione e giustapposizione.

Si prova a sviluppare la riflessione sulle differenze tra questi approcci partendo dall'etimologia dei termini, pur sapendo che i concetti si sono evoluti nel corso del tempo. “Mentore”, precettore di Telemaco nell'Odissea, rimanda a una idea di guida, consigliere fidato, protettore. Il “tutor”, dal latino *tutorem*, rimanda al concetto di “guardiano”, e il verbo *tueri* richiama l'idea di sorvegliare, guardare: l'etimologia è collegata, quindi, a concetti legati alla supervisione. “*Consulo*”, base etimologica latina del *counseling*, significa sollevare insieme, e il verbo latino “*consulto-are*” rimanda al significato di consigliare, richiedere il parere di un esperto: questo fa pensare all'azione di confronto con una persona saggia, nonché di sostegno nell'affrontare una situazione “pesante” (sollevandola insieme). “*Coach*” come “istruttore/allenatore” risale invece al 1830 circa, quando, all'Università di Oxford, veniva usato per indicare un tutore privato che “porta” uno studente a superare un esame: in questa prospettiva, “*coach*” rimanda all'idea di “allenatore”, di persona che sostiene la persona in vista di una performance specifica. Questa riflessione sull'etimologia ci aiuta a iniziare a direzionare leggermente i significati degli approcci: mentore come guida e consigliere, tutor come supervisore e

protettore, consulente come supporto e consiglio verso un problema, *coach* come “allenatore” in vista di una *performance* e uno sviluppo. Naturalmente, come abbiamo visto, tali concetti nel corso dei secoli si sono evoluti e racchiudono in sé significati molto più complessi, ma è interessante riflettere sulla loro genesi.

Un'altra riflessione può essere fatta, ad esempio, in base alle principali finalità di tali programmi di supporto, che influenza anche il motivo per cui tali approcci sono stati inclusi nella presente trattazione. Il *mentoring*, pur avendo un ruolo riconosciuto come risorsa di supporto olistico (sia a livello personale che professionale), ha visto il suo maggiore sviluppo come pratica a sostegno dello sviluppo in ambito professionale, pur considerando anche aspetti personali e educativi, oltre che lavorativi. Nella nostra trattazione sulle risorse a supporto del processo di A-I, il *faculty mentoring* è stato incluso, appunto, per il suo valore come sostegno per la professionalizzazione dei docenti universitari. Ciò non toglie, tuttavia, che attività di *mentoring* possano svilupparsi anche per il sostegno formativo degli studenti: questo risulta possibile poiché il *mentoring*, in estrema sintesi, risulta essere un processo di sviluppo che valorizza dinamiche di *guida*, *role modeling*, incoraggiamento, ascolto e consulenza: queste azioni possono essere utili anche durante il processo formativo, non solo in ambito professionale. Anche il *coaching* ha visto la propria diffusione inizialmente in ambito professionale, come processo di sviluppo o di miglioramento del benessere e delle prestazioni tramite un accompagnamento mirato al cambiamento. Come già visto, il *coaching* può essere finalizzato anche allo sviluppo di una specifica competenza o abilità, il che lo rende, senza dubbio, utile in ambito professionale (nel nostro caso, per i docenti universitari) ma anche formativo (per gli studenti che si stanno formando). Il *tutoring*, invece, è stato riconosciuto come un valido sostegno al percorso formativo degli studenti, ed è stato quindi incluso in questa trattazione come risorsa a sostegno dell'apprendimento e dell'esperienza degli iscritti. Attraverso le pratiche di supervisione e supporto, l'azione tutoriale può essere, infatti, uno strumento fondamentale per contrastare il *drop-out* e sostenere il successo accademico. Nonostante questa sia la primaria finalità per cui il *tutoring* è stato incluso nelle riflessioni proposte, è stata anche riconosciuta la molteplicità di approcci tutoriali e le diverse finalità a seconda del servizio/programma proposto. Non è quindi escluso che vi possano essere servizi tutoriali anche a sostegno dell'attività professionale dei docenti, sempre mantenendo un approccio tutoriale caratterizzato da dinamiche di supervisione, mediazione e facilitazione. Infine, il *counseling* è un tipo di supporto che spesso parte da una situazione che la persona vuole affrontare, in ottica anche di cambiamento e risoluzione di problematiche e sfide. La situazione da affrontare può avere diverse caratteristiche, essere di natura personale ma anche legata al contesto professionale e educativo. Per cui, è possibile affermare che il *counseling*, nel nostro contesto di interesse, può essere valido nell'HE sia per l'accompagnamento dei docenti che degli studenti, a seconda delle esigenze, poiché i contenuti di cui tratta sono di ampio raggio e trasversali (personali, professionali, emotivi, ecc.).

Un altro confronto può essere fatto riflettendo sulla durata delle relazioni di supporto. Il *mentoring* prevede una relazione molto stretta tra mentore/i e *mentee/s*, volta a uno sviluppo olistico che richiede molto tempo. Anche l'instaurarsi di dinamiche di fiducia, di accompagnamento e guida richiedono un approccio di ampio respiro, e di conseguenza la durata delle relazioni di *mentoring* è tendenzialmente lunga. Questo permette anche il crearsi di un rapporto di fiducia e conoscenza imprescindibile per lo svolgimento della relazione, che può durare anche anni. Le attività di *tutoring* possono prevedere anch'esse un accompagnamento lungo, un percorso che dà supporto a uno o più *tutee/s* per un percorso temporalmente distribuito, anche per molti mesi; tuttavia,

in virtù delle diverse possibili finalità e caratteristiche del servizio, un contatto con un tutor può anche essere saltuario o addirittura una volta sola. È possibile, pertanto, trovare nel *tutoring* diverse “durate” della relazione, che ne direzionano anche le caratteristiche. Una durata breve non permetterà una profonda conoscenza del *tutee*, e può essere mirata, ad esempio, a dare informazioni o orientare il *tutee* a seguito di una esigenza molto specifica. Un percorso di carattere più formativo e in ottica di sviluppo richiederà, invece, più tempo. Il *coaching* e *counseling* sono, al contrario, generalmente a più breve termine, in quanto focalizzati su una più specifica situazione o esigenza di supporto. Il *coaching* cerca di concentrarsi su una certa prestazione o competenza in vista di uno sviluppo personale o professionale, e la durata è breve in virtù del fatto che si mira a rendere la persona “autonoma” e competente in base a quel preciso obiettivo. Il *counseling* prevede un percorso non brevissimo, ma comunque non pensato per durare nel tempo (circa 8-12 settimane): anche il *counseling* è focalizzato su una certa situazione/problema, e opera in direzione di *problem solving* e cambiamento in base agli obiettivi della persona.

Anche il grado di formalizzazione degli approcci considerati è diverso. Il *mentoring*, come abbiamo visto, può essere formalmente creato e sviluppato, seguendo specifiche finalità, modalità, tempistiche, ma anche nascere come pratica spontanea e informale, senza il supporto di una istituzione o di una figura che ne abbia definito le pratiche e i processi. Il *mentoring* può, quindi, svilupparsi anche in maniera “naturale” e spontanea, senza che le figure coinvolte siano direzionate da una istituzione o da pratiche formali, e anche senza una formazione specifica dei mentori. Il tutorato in università, invece, pur esprimendosi con diverse modalità e finalità, è regolato in Italia da una specifica legge, e i suoi tratti sono più definiti e formalizzati all'interno di regolamenti specifici. Le attività di *tutoring* seguono, quindi, determinati obiettivi e finalità, e solitamente operano all'interno di un contesto istituzionalizzato. Il *coach* può essere, invece, una figura interna o esterna all'istituzione, ma le attività di *coaching* sono generalmente finalizzate a determinati obiettivi di sviluppo e mantengono quindi un certo grado di formalità e istituzionalizzazione (non si tratta di una relazione che avviene “per caso”). La figura del *coach* è ben definita, e generalmente l'inizio di una relazione di *coaching* non nasce spontaneamente come supporto generico, ma ha precise finalità, anche se queste ultime possono spaziare su diversi ambiti. Il *counseling*, infine, prevede la presenza di un *counselor* con formazione professionale, connotandosi come impostazione quasi terapeutica, ed è pertanto non spontaneo: per quanto l'attività di “consulenza”, intesa come un generico “dare consigli”, possa essere svolta da diverse figure, il *counseling* come professione è una attività molto specifica e svolta solo da persone formate. Non può essere pertanto considerata una relazione informale.

Tutti i percorsi valorizzano poi la formazione delle figure che “conducono l'attività” (mentore, tutor, *coach*, counselor), anche se secondo modalità e presupposti un po' diversi. Nel *mentoring*, in linea di principio, la formazione del mentore può ricoprire un ruolo molto importante, in quanto si tratta di una funzione non semplice da ricoprire e necessita di approfondimenti anche procedurali. Tuttavia, in virtù della diversa possibile formalizzazione, anche le pratiche di formazione del *mentoring* potrebbero essere più o meno formalizzate. In una relazione di *mentoring* che nasce spontaneamente, ad esempio, è possibile che il mentore sia una persona esperta, con delle competenze utili da condividere, ma potrebbe non avere avuto alcuna formazione specifica sui temi del *mentoring* o altro. I tutor invece, anche in virtù della maggiore formalizzazione del ruolo, sono sempre persone formate per la propria funzione, in base anche alle finalità del servizio nel quale sono inseriti. Non si tratta, però, di una figura professionale “definita”: i tutor non sono, per intenderci, uno psicologo, un medico, un professore,

con preparazione e funzioni omogenee e una chiara identificazione, ma si possono trovare una molteplicità di profili. In ogni caso, il tutor dovrebbe sempre seguire attività di formazione legate al proprio ruolo. Come abbiamo visto, anche il *coach* dovrebbe essere una persona formata alle dinamiche di *coaching*, non semplicemente qualcuno che si “improvvisa” *coach* informalmente. Come ricordiamo, il *coach* può essere sia esterno, e quindi una persona competente in generale sulle dinamiche di *coaching*, che un professionista interno all'organizzazione, ma pur sempre formato su tale modalità di supporto. Nel *counseling*, infine, la formazione del *counselor* è molto specifica e è sempre presente, in quanto si tratta di una figura professionale definita.

Le figure delle attività di supporto e i destinatari della relazione (mentore/*mentee*; tutor/*tutee*, ecc) possono poi provenire contesti diversi o simili. Nel *mentoring*, di solito, mentore e *mentee* fanno parte della stessa istituzione, il che garantisce un supporto più specifico e mirato. Tuttavia, i mentori potrebbero essere, talvolta, anche professionisti di ambiti diversi (ad esempio, docenti di materie diverse, figure competenti in aree di interesse), ma deve sempre esserci un punto di contatto: l'azione di supporto è, infatti, personalizzata, spesso basata sul *role-modeling*, guida, sponsorizzazione, consulenza, per cui devono esistere degli elementi comuni tra le esperienze del mentore e del *mentee*. Il tutor è solitamente, invece, della stessa istituzione o contesto del *tutee*, o comunque fa parte di un servizio/attività in un certo ambiente a cui i *tutee* sono interessati. Il *coach* può essere interno o esterno all'organizzazione: il *coach* interno conoscerà meglio le dinamiche proprie di quell'organizzazione, ma potrebbe essere meno esperto nelle dinamiche di *coaching*; un *coach* esterno è solitamente esperto nelle dinamiche di *coaching*, ma dovrà fare un passo in più per conoscere le dinamiche “interne” all'organizzazione; il *counselor*, infine, è tendenzialmente esterno, in quanto è un professionista con specifiche competenze. Un possibile *counselor* interno ha comunque un profilo specifico, non è perciò semplicemente un lavoratore di una certa organizzazione che si improvvisa “consigliere”.

Un'ulteriore differenza può essere ritrovata riflettendo sul tipo di relazione che si instaura. Nel *mentoring* e nel *tutoring* è possibile trovare diversi tipi di processi: relazione uno a uno con un mentore/tutor con maggiore esperienza, *status*, potere, esperienza, formazione e/o posizione lavorativa rispetto ai destinatari, o approcci più paritari (*peer mentoring/peer tutoring*), in cui la relazione è molto più simmetrica e non vi è l'accento sulla disparità di *status* o potere, ma piuttosto sulla reciprocità. Possono esistere approcci multipli, che coinvolgono più tutor/mentori e più *tutees/mentees*, valorizzando le competenze di una moltitudine di figure di supporto per rispondere alle diverse esigenze dei destinatari. Nel *coaching* e nel *counseling*, invece, vi è primariamente una relazione uno a uno, in virtù del fatto che l'azione è molto specifica rispetto agli obiettivi, necessità e particolarità della persona e mirata a uno sviluppo e cambiamento specifico. Non sono escluse però, come abbiamo visto, attività di *counseling* di gruppo, su temi di interesse collettivo, ad esempio, in materia di prevenzione.

Infine, anche le pratiche che primariamente connotano i diversi approcci sono leggermente diverse. Pur ritrovando molte affinità e sovrapposizioni, in estrema sintesi, rispetto alla figura di mentore troviamo azioni legate al supporto personale e professionale, guida, sponsorizzazione, *role-modeling*. Nel *tutoring*, le funzioni riguardano aspetti di mediazione, supervisione e facilitazione in un certo contesto, e si esprimono attraverso ascolto attivo, attività informative e di orientamento e consulenza. Nel *coaching*, le dinamiche mirano allo sviluppo di competenze e al cambiamento, e si basano sul *role-modeling*, ma anche sulla supervisione durante la pratica. Il *counseling*

è basato sull'azione professionale di consulenza attraverso l'ascolto e il supporto al *problem solving* e a cambiamento e azione personale.

Chiaramente, alcune di queste pratiche, estremamente sintetizzate, si possono ritrovare anche in altri approcci, ma questa riflessione può essere utile per cercare di definire al meglio le caratteristiche essenziali del *mentoring*, *tutoring*, *coaching* e *counseling*, pur consapevoli della loro complessità e, per certi versi, giustapposizione.

In Tab. 2.1, per concludere, si propone un riassunto degli aspetti evidenziati.

Tab. 2.1 *Aspetti distintivi degli approcci di mentoring, tutoring, coaching e counseling*

	<i>Mentoring</i>	<i>Tutoring</i>	<i>Counseling</i>	<i>Coaching</i>
<i>Etimologia</i>	Dall' <i>Odissea</i> figura di "Mentore", associata a una idea di "guida, fidato consigliere, protettore".	"Tutor", dal latino <i>tutorem</i> (nominativo di tutor), "guardiano", e da <i>tutus</i> , participio passato variante di <i>tueri</i> , "sorvegliare, guardare".	Dal latino <i>consulo</i> (prendersi cura, provvedere), che si compone di due particelle: <i>cum</i> (con, insieme) e <i>solere</i> (alzare, sollevare), che rimanda all'idea di "sollevare insieme", aiutare a sollevare. Dal latino <i>consulto-are</i> (consigliarsi o riflettere con qualcuno, richiedere il parere di un saggio).	Nel 1550 con il termine <i>coach</i> si indicava un "grande tipo di carrozza coperta a quattro ruote". "Coach" come "istruttore/allenatore" risale al 1830 circa, dove all'Università di Oxford veniva usato per indicare un tutore privato che "porta" uno studente a superare un esame. Il termine <i>coaching</i> deriva, poi, anche da un termine francese che significa "trasportare una persona di valore da un punto ad un altro".
<i>Tipo di supporto all'A-I</i>	Supporto generalmente professionale, <i>faculty mentoring</i> in particolare dedicato ai docenti, ma può essere attivato anche come supporto all'apprendimento e al percorso formativo.	Supporto generalmente per il percorso formativo degli studenti, ma può essere a disposizione anche per docenti a seconda delle finalità del servizio.	Supporto in risposta a una problematica (sia per docenti che per studenti).	Supporto generalmente professionale (per i docenti), ma anche personale. Potrebbe essere utile anche per gli studenti nel sostenere lo sviluppo di determinate competenze/ <i>performance</i> .
<i>Tipo di processo</i>	Processo di sviluppo e crescita solitamente professionale, ma anche personale in senso olistico.	In HE, processo di mediazione, facilitazione e supervisione volto al sostegno del percorso formativo, lavorando anche	Processo volto al supporto in risposta a una problematica e volto al cambiamento e superamento di una necessità.	Processo di sviluppo o di miglioramento del benessere e delle prestazioni tramite stimoli aperti, orientato generalmente a una performance o obiettivo.

		su aspetti personali.		
<i>Durata</i>	Lungo termine	Può variare molto: può essere un unico incontro così come una relazione a lungo termine, a seconda del servizio	Breve termine (8-10 settimane)	Breve/medio termine, orientato a un obiettivo
<i>Tipo di formazione delle figure</i>	Mentore può essere formato per il ruolo, anche se a diversi gradi a seconda della formalizzazione e spontaneità della relazione. È possibile che, nelle relazioni informali, non vi sia formazione ma solo esperienza.	Tutor solitamente figura formata per il proprio ruolo.	<i>Counselor</i> è un professionista con precisa preparazione professionale; non esistono casi di <i>counselor</i> non formati.	<i>Coach</i> è una figura formata rispetto alle dinamiche di <i>coaching</i> . Se è un <i>coach</i> interno ad una organizzazione, è di solito anche competente rispetto alle dinamiche di quel contesto.
<i>Grado di formalizzazione</i>	Può avere diversi gradi di formalizzazione, da totalmente informale/spontaneo a formalizzato.	Percorso generalmente formalizzato.	È altamente formalizzato, in quanto si avvale di un contatto con un professionista.	È formalizzato in quanto non accade per caso, ma il <i>coaching</i> si instaura generalmente volontariamente sulla base di specifici obiettivi.
<i>Contesto</i>	Mentore e <i>mentee</i> solitamente dello stesso contesto/ esperienze simili.	Tutor e <i>tutee</i> solitamente della stessa istituzione, o comunque del contesto a cui i destinatari sono interessati.	Consulente solitamente professionista esterno, anche se possono esistere <i>counselor</i> interni, ma sempre con formazione specifica.	Può essere sia interno che esterno al contesto dove opera, ma tendenzialmente formato alle modalità di <i>coaching</i> .
<i>Tipo di esperienza</i>	Diverso dislivello di esperienza tra mentore e <i>mentee</i> a seconda del tipo di <i>mentoring</i> : può esserci molta differenza (<i>junior/senior</i>) o procedere verso	Tendenzialmente diversa esperienza e formazione, anche se esistono forme più paritarie (<i>peer tutoring</i>), in cui però, comunque, vi è una forma di	Esperienze diverse: il <i>counselor</i> è un professionista nell'ambito del <i>counseling</i> , il cliente può avere diversi <i>background</i> .	Il <i>coach</i> può essere una figura formata per il <i>coaching</i> , e avere esperienze diverse dal <i>coachee</i> , oppure far parte della stessa istituzione ma magari con ruoli ed esperienze diverse.

	una parità e reciprocità (<i>peer mentoring</i>), o addirittura un capovolgimento di ruoli (<i>reverse mentoring</i>) con un <i>mentee</i> più "esperto" e un mentore " <i>junior</i> ".	maggiore, o comunque diversa, esperienza/preparazione/formazione da parte dei <i>tutor</i> .		
<i>Tecniche principali</i>	Role modeling, consulenza (non <i>counseling</i> professionale), sponsorizzazione, guida, supporto personale e professionale.	Supervisione, mediazione, facilitazione dei processi di apprendimento e formazione (in ambito educativo)	Ascolto, consulenza professionale, supporto al cambiamento.	<i>Role modeling</i> , supervisione nella <i>performance</i> , facilitazione, sviluppo di competenze.

Capitolo 3

Quadro teorico. La valutazione dei programmi di supporto in università

3.1 Introduzione al Capitolo 3: struttura e contenuti

Come anticipato, la presente trattazione non mira solo a descrivere i programmi di supporto in università, ma valorizza in particolar modo gli aspetti valutativi. Nel terzo capitolo, a partire da alcune brevi premesse rispetto alla valutazione in ambito educativo in generale, si proseguono le riflessioni finora condivise approfondendo i processi e i modelli di valutazione di programmi di *tutoring* e *mentoring* a sostegno dell'insegnamento-apprendimento in università. In particolare, si riflette sul “*perché, quando, cosa, chi e come*” della valutazione: si esplicitano, cioè, i processi legati all'identificazione delle finalità, dei tempi e degli oggetti di valutazione, degli attori coinvolti e dei possibili metodi di valutazione nei programmi considerati (Fig. 3.1).

Queste riflessioni porteranno poi a un approfondimento, nel Cap. 4, sui *framework* di valutazione, dei modelli che cercano di integrare i diversi aspetti della valutazione in modo sinergico e coerente.

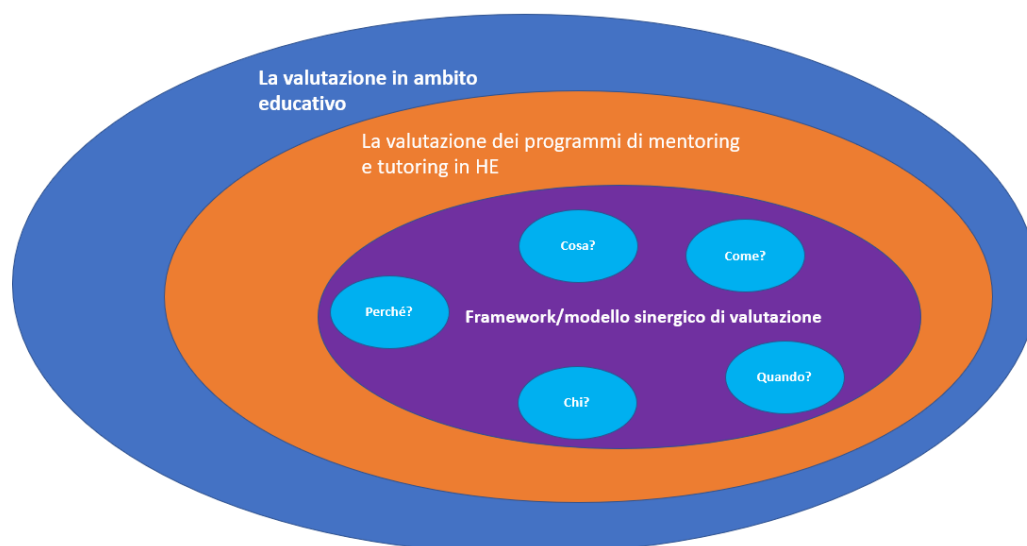


Figura 3.1. Struttura del Capitolo 3

3.2 La valutazione: alcune premesse

Il termine “valutazione” rimanda a significati complessi e a una molteplicità di sensazioni e vissuti che, in taluni casi, possono essere anche collegati a esperienze negative: non è infrequente che l'idea di valutazione venga, infatti, automaticamente associata, nel sentire comune, a concetti come esame, paura, controllo, o giudizio (Leone & Prezza, 1999, Bezzi, 2021). Tuttavia, il vero significato di valutazione racchiude in sé pratiche e principi complessi, connessi anche e soprattutto a dinamiche di riflessione, comprensione e cambiamento, che possono perseguire diverse finalità. Di impatto le parole di Claudio Bezzi (2021, p. 13), che rimarcano il carattere

complesso del termine e la difficoltà nel connotarlo: *“la valutazione è un campo di studio e di pratica che fatica a trovare definizioni sistematiche”*.

Per iniziare ad esplorare il concetto, si riflette sui rimandi etimologici: Grigenti (in Grion & Serbati, 2018) ricorda che *“valutare significa far emergere un ‘valore”* (p. 11), il che coinvolge sia chi valuta sia l'oggetto di valutazione, qualsiasi esso sia. L'Autore continua, poi, specificando che nell'atto valutativo viene implicato anche un protocollo di valutazione, utile a determinare i criteri valutativi e una prassi da seguire per l'applicazione di tali criteri, base fondamentale per rendere effettiva l'azione valutativa come *“emersione di un valore”* (Grigenti, in Grion & Serbati, 2018). Si sottolinea, quindi, il concetto di criterio valutativo, su cui si tornerà in seguito.

Nel provare a introdurre il tema della valutazione in ambito educativo, Leone e Prezza (1999) ricordano che, più che di *“valutazione”* al singolare, si dovrebbe parlare di una molteplicità di *“valutazioni”*, in quanto ogni oggetto, compresi i progetti di *mentoring* e *tutoring* di nostro interesse, può ottenere valutazioni differenti a seconda dei criteri e modalità utilizzati (p. 132).

Palumbo (2001) definisce poi la valutazione come un'attività cognitiva *“volta a fornire un giudizio su un'azione (o complesso di azioni coordinate) intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili”* (p. 59). Galliani (2011) propone una prospettiva di valutazione come disciplina, in particolare *“finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione”* (Galliani et al., 2011, p. 52).

In queste prime definizioni troviamo già alcuni spunti importanti su cui riflettere: valutazione come emersione di un valore, basata su dei criteri e pratiche esplicitati (Grigenti, 2018) e su procedure rigorose e codificabili (Palumbo, 2001); valutazione come azione *“plurale”* (Leone & Prezza, 2011) e volta a produrre effetti concreti sulle azioni esterne (Palumbo, 2011); valutazione come disciplina tesa a emettere dei giudizi su azioni formative progettate (Galliani, 2011) utilizzando i metodi propri della ricerca in ambito sociale/educativo (Galliani, 2011; Palumbo 2001).

La valutazione è da considerarsi un processo diverso da altri concetti affini a cui viene spesso associata, come quello di monitoraggio (controllo costante dello sviluppo del progetto o programma dall'inizio alla fine, centrato su aspetti soprattutto gestionali organizzativi) o di *audit* (accertamento dei processi considerando la legittimità e regolarità di norme, standard e prescrizioni, anche relativi alla certificazione della qualità) (Galliani et al., 2011).

Grigenti (in Grion & Serbati, 2017) sottolinea poi la natura della valutazione come pratica, che in quanto tale può essere anche migliorata, affinata, adattata e rivolta a nuovi scopi (p.11).

Bezzi (2021) ricorda poi la natura plurale della valutazione: esistono moltissimi tipi di valutazione, con obiettivi, metodi, principi diversi, che portano allo sviluppo di processi anche molto differenti tra loro, pur trattandosi sempre di *“valutazione”*.

In questa sede, accogliendo i diversi spunti proposti, si intenderà la valutazione come segue (nostra rielaborazione):

insieme sistematico di azioni utili per esprimere un giudizio argomentato e basato su specifici standard e/o criteri su un certo oggetto (prestazione, programma, politica, ecc.), e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e

sperimentale in educazione. La valutazione, attraverso le evidenze raccolte, può essere utile per orientare consapevolmente eventuali azioni concrete, volte ad esempio al miglioramento o cambiamento.

Per comprendere meglio, però, come queste riflessioni si traducono in pratica, è importante riflettere su alcuni approcci che si sono sviluppati nel corso del tempo, ed esplicitare meglio il paradigma che sottende la nostra riflessione.

3.3 I paradigmi della valutazione

3.3.1 Paradigma positivista - sperimentale

Un primo paradigma della valutazione da considerare è quello positivista, che Stame (2001) definisce approccio “positivista-sperimentale”. Tale approccio si basa sull’assunto che è possibile determinare una spiegazione probabilistico-causale degli effetti di un’azione formativa, e quindi concepisce la valutazione come misurazione del risultato di un prodotto formativo, da comparare con l’obiettivo preventivato (confronto tra obiettivi ipotizzati e risultati concretamente raggiunti) (Galliani *et al.*, 2011).

Questa prospettiva segue una logica guidata da azione razionale: si basa sull’assunto che i programmi siano articolati in obiettivi da raggiungere, conseguenti mezzi tramite cui raggiungerli, e risultati attesi, collegati a un ciclo politico composto da decisione - implementazione - valutazione - nuova decisione (Stame, 2001, p. 26). La valutazione basata su questo approccio è di tipo razionalista: una buona programmazione è in grado di prevedere non solo i possibili obiettivi ed effetti, ma anche i cambiamenti e miglioramenti possibili attraverso diversi tipi di misurazioni preventive e successive e disegni sperimentali con studio delle variabili indipendenti e dipendenti. Viene valutato, quindi, il prodotto e il risultato delle azioni formative in base agli obiettivi, utilizzando primariamente misurazioni fondate su informazioni quantitative e sul loro trattamento statistico. Questo garantisce equità e trasparenza indispensabili anche per azioni certificative (Galliani *et al.*, 2011).

Come è facile intuire, tale approccio parte dall’assunto che esistono situazioni oggettive indipendenti dalle caratteristiche delle persone che osservano e valutano, non influenzate, quindi, dalle dinamiche del contesto specifico (Leone & Prezza, 2005, p 135). In questa prospettiva, la definizione chiara degli obiettivi riveste un ruolo molto importante, dal momento che i risultati effettivamente conseguiti sono poi confrontati con gli obiettivi preventivati. Come commentano Tammaro e colleghi (2017), in una riflessione sugli spunti condivisi da Stame e Galliani, in questa prospettiva, *“la definizione degli obiettivi rappresenta una fase fondamentale dell’implementazione delle azioni tese al cambiamento desiderato: essi, infatti, sono parte integrante del programma e inglobano la stessa risoluzione del problema. La valutazione secondo l’approccio positivista-sperimentale permette altresì la generalizzabilità di un intervento, o di una serie di interventi, in situazioni simili”* (pagina non indicata, paragrafo “Il confronto tra *approccio* e *paradigma*: Stame e Galliani¹⁰).

Nell’approccio positivista-sperimentale sussistono due condizioni fondamentali: 1) deve essere prevista una programmazione molto attenta degli obiettivi, collegati anche a fini e scopi educativi ben individuati; e 2) deve esserci una strumentazione metodologicamente affidabile per l’analisi dei risultati (Galliani *et al.*, 2011, p. 28).

¹⁰ <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/la-valutazione-modelli-teorici-e-pratiche/> Ultimo accesso 2/01/2023.

Ad un approccio alla valutazione di questo tipo “*corrisponde un’idea di utilizzazione “strumentale” della valutazione: la valutazione dovrebbe fornire input di informazione che i politici dovrebbero trasformare in decisioni*” (Stame, 2001, p. 28).

3.3.2 Paradigma pragmatista

È da considerare, poi, l’approccio pragmatista-della qualità, di cui Scriven (cfr. Stame, 1998, p. 55) è il padre fondatore, che propone una *goal-free evaluation*, in un approccio molto diverso dal positivismo: si tratta di una valutazione non influenzata dagli obiettivi del programma, ma composta da un valore intrinseco (*merit*), dato dallo *standard* di qualità dell’oggetto di valutazione, e da un valore estrinseco (*worth*), dato dalla rispondenza ai bisogni di chi usufruisce della prestazione considerata. Si ritrova, quindi, una comparazione non tanto con gli obiettivi, come nell’approccio positivista, ma con determinati *standard* di qualità e con i bisogni dei destinatari. Anche Tammaro e colleghi (2017) riprendono l’importanza del confronto con uno *standard nel paradigma considerato*: “*secondo tale approccio, la valutazione ha il compito di gestire e controllare le procedure organizzative per vedere realizzati gli standard formativi stabiliti, quanto cioè gli esiti ottenuti si accostino a quello che era il modello o lo standard di riferimento*” (p. non indicata, paragrafo “Il confronto tra *approccio e paradigma*: Stame e Galliani”). In questa prospettiva, si concepisce, quindi, la valutazione educativa come gestione delle procedure e dei processi organizzativi per garantire il raggiungimento di *standard* formativi definiti all’interno o all’esterno del sistema (Galliani, in Galliani *et al.*, 2011, p. 81)

La valutazione, nell’approccio pragmatista, cerca di considerare quanto i risultati ottenuti si avvicinano a degli *standard* di riferimento in programmi simili, valorizzando una idea di *qualità* in rapporto al raggiungimento di *standard* stabiliti in precedenza (Stame, 2001). Una valutazione di questo tipo può essere utile per prendere decisioni amministrative, con funzione strumentale (Tammaro *et al.*, 2017; Aquario, 2008).

3.3.3 Paradigma costruttivista

Il paradigma costruttivista (definito anche costruttivista-sociale da Galliani, 2006, o costruttivista del processo sociale da Stame, 2001) si basa sull’assunto che la conoscenza è costruita dalle esperienze di chi apprende, dagli strumenti culturali che chi apprende è in grado di usare, dai contesti che frequenta, e dalle forme di negoziazione sociale che sono permesse. Secondo tale approccio, la valutazione educativa è concepita come atto di “*interpretazione delle azioni formative in quanto processo, con il compito di regolarne lo sviluppo e di produrne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento da parte di tutti gli stakeholders*” (Galliani in Galliani *et al.*, 2011, p. 84-85). Questo approccio rappresenta un distacco rispetto ai due paradigmi presentati precedentemente, in quanto valorizza il contributo essenziale dei vari attori coinvolti nel processo, nonché gli aspetti di svolgimento del programma, piuttosto che il modo in cui è stato progettato (Aquario, 2008). Riportando le parole di Stame (2001) rispetto al modello costruttivista, “*la valutazione deve tener conto del fatto che ogni volta che si attua un programma esso muta a contatto con il contesto: i problemi sentiti dai vari stakeholders saranno diversi e le conclusioni raggiunte per un programma non potranno essere generalizzate ad altre situazioni in cui vengono attuati programmi simili. Ciò non significa tuttavia che non si possano trarre delle lezioni da applicare anche altrove*” (Stame, 2001, p. 32). In questa prospettiva, l’interazione con i fattori contestuali ricopre un ruolo di fondamentale importanza, riconoscendo anche ai

vari attori e situazioni contestuali specifiche il potere di influire sulla valutazione, che non è asettica e lineare. Nell'approccio costruttivista, la valutazione viene, quindi, definita come processo sociale, orientato da una pluralità di valori delle parti coinvolte: questo prevede, conseguentemente, dinamiche di mediazione e negoziazione fra richieste, problemi, punti di vista diversi (Galliani *et al.*, 2011; Tammaro *et al.*, 2017).

È facile intuire come, secondo il modello costruttivista, non esistano condizioni di oggettività della valutazione in termini assoluti, arrivando a una idea di valutazione strettamente dipendente dall'osservatore, in quanto ogni valutatore sarà guidato dai propri presupposti cognitivi durante la valutazione. Per tali motivi, la valutazione non può essere considerata un insieme di procedure astratte e neutrali (Leone & Prezza, 2005).

Va ricordato anche il fatto che, anche nell'approccio costruttivista, una azione valutativa coinvolge diverse figure: i valutatori, i soggetti e oggetti di valutazione, chi lavora per la realizzazione del progetto, l'istituzione e i vari *stakeholders*, in un sistema fortemente influenzato da elementi di interazione e situazionali. Secondo tale modello, «la conoscenza è costruita dall'esperienza di chi apprende, dagli strumenti culturali (simbolici e tecnologici) che sa usare, dai contesti che frequenta e dalle forme di negoziazione sociale che sono permesse, concepisce la valutazione educativa come interpretazione delle azioni formative in quanto processo, con il compito di regolarne lo sviluppo e di produrne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento da parte di tutti gli stakeholder» (Notti & Galliani, 2014, p. 58). In questo senso, gli aspetti soggettivi e interpretativi rappresentano un aspetto determinante sull'esito della valutazione stessa.

Secondo Galliani (Galliani *et al.*, 2011), il modello di valutazione educativa che emerge dalle pratiche ispirate al paradigma costruttivista è di tipo *processuale*, di cui si sottolineano le caratteristiche di continuità, ricorsività, creatività, imprevedibilità, progressività, collaboratività e negoziabilità.

A differenza dei modelli presentati in precedenza, riassumendo, l'approccio costruttivista propone non tanto un confronto tra obiettivi previsti e risultati raggiunti (positivista), o un confronto con degli standard (pragmatista), ma una prospettiva di osservazione e analisi esplorativa di ciò che accade durante le azioni formative, ricercando un giudizio condiviso (Galliani *et al.*, 2011).

3.3.4 Integrazione tra modelli

I modelli proposti vedono uno spostamento di paradigma verso una funzione sempre più formatrice e autentica della valutazione, che mira a interpretare e comunicare l'andamento del processo formativo piuttosto che solo a certificarne esiti e qualità (Galliani *et al.*, 2011). In ogni caso, i modelli empirici di valutazione proposti sono tutti sostenuti non solo da buone teorie, ma anche da buone pratiche, e possono essere accolti in ottica di inclusione e interazione. Il compito dei valutatori è, infatti, quello di intrecciare le diverse prospettive, consapevoli delle caratteristiche di ciascuna e adattando la valutazione alle esigenze del contesto. Viene, quindi, dato valore sia a un approccio più quantitativo e di misurazione, basato su riflessioni inerenti al raggiungimento degli obiettivi e standard, sia a una prospettiva qualitativa e di comprensione più profonda del fenomeno. Non si tratta, quindi, di scegliere a priori un paradigma piuttosto che un altro, ma di comprenderne le caratteristiche per trarre il meglio da ciascun approccio a seconda delle esigenze specifiche.

Anche secondo Tammaro e colleghi (2017) la via privilegiata da seguire per poter migliorare e innovare le pratiche professionali educative è delineata nel *modello*

combinatorio creativo. Si tratta di un modello elaborato da Notti (2014), rifacendosi a sua volta al costrutto di attività combinatoria di Guilford (1967) e rielaborato come *metodo* combinatorio creativo, in cui si viene applicata la creatività come ricerca di possibilità (cfr. Tammaro *et al.*, 2017).

Anche in questa trattazione si accolgono gli stimoli proposti dai diversi paradigmi in ottica combinatoria, favorendo un utilizzo delle buone pratiche delle diverse prospettive a seconda delle esigenze valutative specifiche. Non si identifica, quindi, un paradigma come migliore in senso assoluto, ma le teorie e sollecitazioni proposte da ciascun approccio (positivista, pragmatista, costruttivista) possono essere accolte e combinate in base al tipo di ricerca proposto.

3.4 La valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* nell'educazione superiore

Vista la complessità e vastità dell'argomento, si prosegue ora declinando la riflessione più nello specifico rispetto alla valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* a supporto del processo di apprendimento e insegnamento in HE, *focus* di questo contributo.

Si propone, innanzitutto, una esplorazione del concetto di valutazione di politiche, programmi e progetti (*program evaluation*). In tale contesto, la valutazione può essere considerata, secondo Claudio Bezzi (2021), "*l'insieme delle attività collegate utili per esprimere un giudizio argomentato su una politica o un programma, realizzato da un soggetto pubblico o da un soggetto privato con finalità pubbliche*" (p.13). L'Autore (2021) prosegue poi specificando anche che la valutazione, così intesa, porta sì a un giudizio espresso su un certo oggetto, ma con la finalità di orientare e guidare azioni pratiche e dirette al cambiamento, fornendo quindi strumenti decisionali con conseguenze concrete. Il giudizio espresso, inoltre, deve essere sostenuto da un'argomentazione, che consiste nel dichiarare esplicitamente gli elementi a partire dai quali il giudizio è formulato, mostrando gli strumenti e i percorsi tramite i quali quegli elementi sono stati "*utilizzati, comparati, analizzati ed evidenziandone delle connessioni logiche tra i diversi passaggi*" (Bezzi, 2021, p. 14). Tali riflessioni sono in linea con quanto abbiamo premesso sulla valutazione in generale: ricordiamo infatti che anche Grigenti (in Grion & Serbati, 2017) ha sottolineato il ruolo della valutazione come attribuzione di un valore basato su dei criteri, il che richiede che qualcuno faccia determinate scelte e proponga un certo punto di vista. Questo, come è facile intuire, implica anche una sorta di parzialità o di preferenza in ogni attribuzione di valore, in quanto la valutazione è soggetta ad alcuni criteri stabiliti e non ad altri.

Altre definizioni richiamano concetti già citati, come, ad esempio, l'approccio sistematico: secondo il "*Program Manager's Guide to Evaluation, Second Edition*"¹¹ (2018), redatto dall'U.S. Department of Health and Human Services, la valutazione dei programmi è un metodo *sistematico* per raccogliere, analizzare e utilizzare informazioni per rispondere alle domande su progetti, politiche e programmi, in particolare sulla loro efficacia ed efficienza. Anche Mizikaci (2006) parla della valutazione dei programmi come un'operazione sistematica di complessità variabile, che coinvolge attività come la raccolta di dati, osservazioni e procedure di analisi, e che culmina in un giudizio di valore riguardo alla qualità del programma valutato, considerato nel suo insieme o in una o più delle sue sotto-parti.

¹¹ <https://www.acf.hhs.gov/opre/report/program-managers-guide-evaluation-second-edition>. Ultimo accesso 28/12/2022.

Da queste prime definizioni possiamo trovare alcuni elementi ricorrenti nella *program evaluation*: l'approccio sistematico e organizzato (Mizikaci, 2006, e *Program Manager's Guide to Evaluation*, 2018); la raccolta e analisi di dati utili (Mizikaci, 2006); il fine conoscitivo rispetto al programma in vista dell'espressione di un giudizio argomentato/di valore (Bezzi, 2021, Mizikaci, 2006); e un'idea anche di utilizzo dell'informazione con fini di miglioramento e cambiamento operativi (Bezzi, 2021).

Andando più nello specifico, secondo il *Program Manager's Guide to Evaluation (Second Edition, 2018)*, investire sulla valutazione di un programma risulta particolarmente importante per diversi motivi:

- aiuta ad approfondire quali aspetti funzionano meglio nel Programma e quali, invece, presentano delle criticità;
- consente di mostrare ai finanziatori, e più in generale alla comunità, di cosa effettivamente si occupa il programma e che benefici può dare ai partecipanti;
- fornisce evidenze all'operato del programma, il che a sua volta può aiutare a raccogliere ulteriori fondi, fornendo prove della sua efficacia;
- aiuta a migliorare il lavoro che gli operatori¹² svolgono con i partecipanti, identificando le debolezze e i punti di forza delle azioni intraprese;
- aiuta a documentare l'esperienza fatta sul campo, rendendo disponibili i dati alla comunità scientifica, il che potrebbe essere utile anche per approfondire le dinamiche di programmi simili.

Nonostante questi importanti benefici, non è detto che chi gestisce i programmi si senta sempre serenamente propenso a portare avanti azioni di *program evaluation*: questa titubanza può derivare soprattutto dallo scarso riconoscimento del valore del processo di valutazione, spesso non compreso pienamente o collegato a sentimenti negativi (*The Program Manager's Guide to Evaluation, Second Edition, 2018*), come abbiamo visto anche parlando della valutazione in generale. In ogni caso, è inevitabile che alcune domande di *program evaluation* emergano, anche in modo non sistematico, durante l'implementazione di un programma: i partecipanti stanno traendo benefici positivi del programma? C'è un numero sufficiente di partecipanti? Le strategie di reclutamento dei partecipanti funzionano? I partecipanti sono soddisfatti dei servizi o della formazione? Il personale ha le competenze necessarie per fornire i servizi o la formazione? Queste sono tutte domande che chi gestisce un programma si pone frequentemente durante il proprio operato, in modo più o meno formale (*ivi*). Tuttavia, porsi queste domande in modo spontaneo e informale non è *program evaluation*: quest'ultima, infatti, affronta queste stesse domande ma utilizzando un metodo sistematico per raccogliere, analizzare e impiegare le informazioni utili a rispondere a domande conoscitive rispetto a un programma e per assicurare che queste risposte siano supportate da prove (*ivi*).

Specificato in generale di cosa si occupa la *program evaluation*, si prosegue ora la trattazione approfondendo i seguenti sotto-temi, considerando nello specifico i programmi di *mentoring e tutoring* a supporto dell'insegnamento e apprendimento in università:

- *Perché valutare?* Riflessione sulle possibili finalità della valutazione dei programmi di supporto;

¹² Da qui in avanti si utilizzerà il termine "operatori" per indicare le figure che conducono le azioni di un certo programma o intervento educativo.

- *Quando e cosa valutare?* Approfondimento sinergico in merito ai tempi e oggetti della valutazione;
- *Come valutare?* Metodi e strumenti della valutazione;
- *Chi?* Riflessione sugli attori coinvolti nella valutazione a vario titolo;
- Come integrare tutti questi aspetti? I framework di valutazione.

Prima di proseguire con l'approfondimento di tali aspetti specifici, è importante ricapitolare alcuni elementi propri dei programmi di *mentoring* e *tutoring* da noi considerati così come sono stati descritti nel Capitolo 2, poiché si tratta di elementi che influiscono sui processi valutativi:

- si tratta di programmi sviluppati, almeno quelli di nostro interesse, nel contesto dell'higher education: in ottica valutativa, vanno ricordate, quindi, le specificità del contesto, sia in generale secondo gli aspetti approfonditi nel Capitolo 1, sia in senso specifico in base alle caratteristiche degli atenei dove tali programmi sono attuati;
- i programmi considerati sono principalmente di supporto al percorso di insegnamento-apprendimento in HE, come risorsa per favorire la professionalità dei docenti (*faculty mentoring*) o come sostegno al percorso formativo degli studenti (*tutoring*);
- va ricordato che i programmi di supporto descritti coinvolgono una fitta rete di figure e stakeholders: attorno a una attività di *mentoring* o *tutoring* in HE non circuitano solo i mentori/tutor e i mentee/tutee, ma anche tutta la rete istituzionale, eventuali supervisor, altri servizi e programmi, altri possibili beneficiari indiretti, eccetera. Questa molteplicità di attori va tenuta in considerazione nel momento in cui si riflette sulla valutazione;
- I destinatari di questi programmi rappresentano un gruppo formato da molte individualità, ognuna con esigenze e aspettative diverse, ma anche finalità comuni, legate alle funzioni del programma;
- I programmi ipotizzano, in fase di progettazione, degli obiettivi e delle aspettative rispetto ai risultati attesi; nel nostro caso, si tratta di obiettivi di *faculty development* o di sostegno del percorso formativo degli studenti;
- tali programmi hanno finalità formative, che vengono perseguite attraverso la promozione e sviluppo di alcuni apprendimenti e competenze utili al percorso di insegnamento-apprendimento in HE.

Riassumendo, rievocate alcune fondamentali specificità dei programmi di nostro interesse, ne consegue che i prossimi paragrafi includeranno riflessioni rispetto alla valutazione intesa come:

- program evaluation, in quanto è di nostro interesse approfondire le dinamiche valutative che possono coinvolgere il *mentoring* e *tutoring* proprio in qualità di "programmi";
- valutazione di azioni formative, in quanto, in questa prospettiva, sia i programmi di *mentoring* che di *tutoring* a supporto dell'apprendimento-insegnamento possono essere sinteticamente considerati azioni con valore formativo, dedicate a docenti e studenti. Per tale motivo, inevitabilmente, nella riflessione proposta verranno affrontati i concetti di "apprendimento" e "competenze" come uno degli output dei programmi di supporto, in quanto il valore formativo dei programmi di *mentoring* e *tutoring* considerati si traduce anche in effettivo sviluppo di competenze e apprendimenti utili per i destinatari.

In Fig. 3.2 un riassunto di come verrà sviluppato l'approfondimento sulla valutazione dei programmi di supporto in Università.

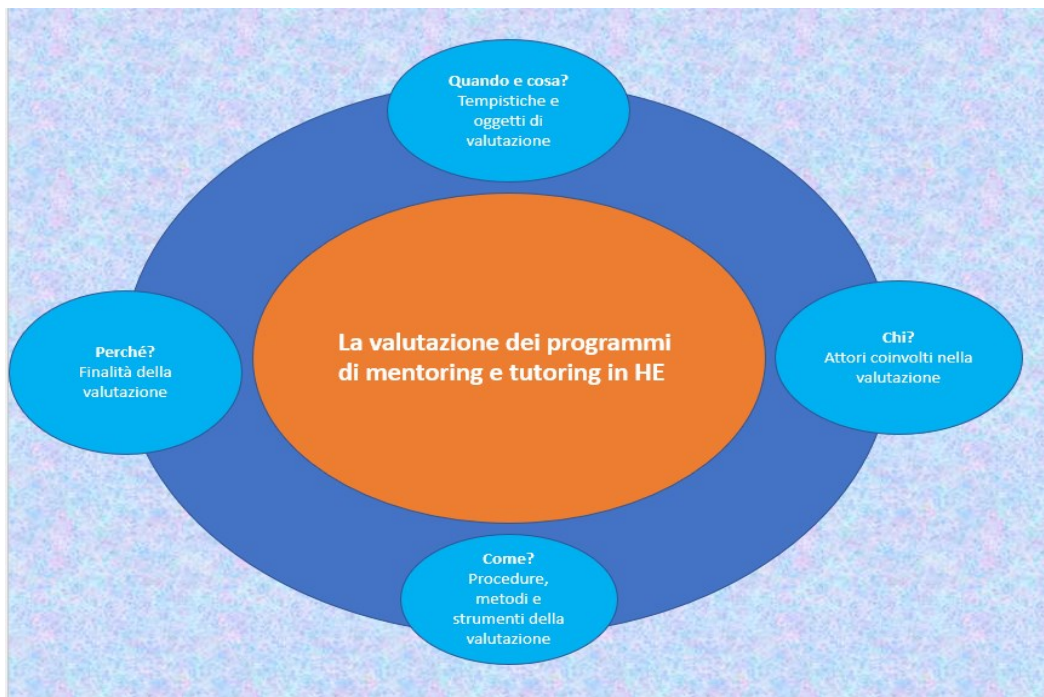


Figura 3.2. Riassunto approfondimenti rispetto alla valutazione dei programmi di mentoring e tutoring in HE

3.4.1 Scopi della valutazione: con che finalità si può attivare un processo valutativo di un programma di *mentoring* o *tutoring* in università?

Secondo Bezzi (2021), nella *program evaluation*, la valutazione porta a un giudizio su un programma o una politica, ed è molto importante però interrogarsi sugli obiettivi di questo giudizio, sulla sua utilità, sull'uso che se ne vuole fare (*"perché valutare?"*, *"con che finalità?"*).

In letteratura si trovano diverse funzioni associate alla valutazione e diverse classificazioni possibili in base allo scopo dell'atto valutativo.

Una prima riflessione sulle finalità della valutazione si può fare considerando un uso strumentale e uno conoscitivo della valutazione (Galliani *et al.*, 2011). La valutazione, senza dubbio, deve essere in grado di fornire al decisore indicazioni pratiche per iniziare, continuare, modificare o sospendere un programma di intervento sociale, e - in questo senso - è intesa come valutazione con uso strumentale. Tuttavia, un approccio di questo tipo è basato su una concezione di razionalità assoluta della valutazione, vicina al modello positivista presentato in precedenza, in cui è possibile stimare a priori mezzi e risultati, senza prendere in considerazione i condizionamenti dei contesti e degli attori coinvolti (Galliani, in Galliani *et al.*, 2011, p 51); se invece si considera l'azione come un elemento che si costruisce e si realizza durante il processo di interazione sociale fra tutti gli attori coinvolti, si concepisce allora un uso conoscitivo della valutazione (Galliani *et al.*, 2011). In questa prospettiva, è possibile interpretare gli eventi educativi nella loro unicità, complessità, e pluralità.

Un'altra distinzione, spesso presente nella letteratura riferita alla valutazione in ambito didattico, si può fare pensando alla finalità diagnostica, formativa o sommativa della valutazione. Pur trattandosi di una riflessione legata spesso all'ambito di valutazione delle prove e delle attività didattiche, si tratta comunque di spunti applicabili anche a processi formativi più in generale, e anche a strutture complesse come lo sono i programmi. Si procede quindi ad approfondire ciascuna delle tre finalità appena citate.

a) Possiamo trovare valutazioni con fini *diagnostici*, realizzate in una fase iniziale di un certo processo (all'inizio di un programma, di una azione formativa, di un intervento, di un insegnamento, ecc.). Rielaborando, ad esempio, quanto presentato sul sito ufficiale¹³ dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione in Italia), la valutazione diagnostica ha la funzione di rendere evidente il livello di competenze, abilità e conoscenze già acquisite dalla persona prima dell'inizio di un percorso di apprendimento, e permette, quindi, di impostare gli obiettivi del percorso formativo in relazione ai bisogni educativi emersi. Secondo questa prospettiva, la valutazione diagnostica può essere utile in molteplici direzioni, in quanto permette di:

- acquisire informazioni per verificare i livelli di partenza degli studenti (nel nostro caso, il livello di partenza dei *mentee* e *tutee*, o comunque dei destinatari);
- personalizzare i processi proposti in base agli obiettivi dei destinatari o di sottogruppi;
- fornire importanti indicazioni iniziali anche a chi partecipa, nel nostro caso ai *tutee* e ai *mentee*, in quanto tale raccolta di informazioni stimola anche una forma di autovalutazione e riflessione nei destinatari dell'azione formativa.

La prospettiva INVALSI è nata in ambito scolastico, ma tali riflessioni possono essere utili anche per programmi formativi come quelli presentati, in quanto la valutazione diagnostica può aiutare a conoscere meglio il livello di partenza dei partecipanti rispetto a processi di interesse e ad orientare l'andamento delle attività proposte con più consapevolezza.

Anche Galliani e colleghi (2011) riflettono in modo analogo sulla valutazione diagnostica, precisando che, all'inizio dell'itinerario di insegnamento-apprendimento, è necessario predisporre un momento valutativo per ottenere informazioni utili a impostare efficacemente il percorso formativo. La valutazione diagnostica si realizza, quindi, cercando di elaborare un quadro, il più possibile preciso, delle condizioni iniziali dei discenti, non classificatorio ma descrittivo. Si tratta di un aspetto molto utile perché è impensabile avere già una comprensione effettiva dei destinatari con i quali si dovrà lavorare, e non è possibile affrontare un programma basandosi solamente su concezioni generali e pensate a priori, non contestualizzate. Quando si opera in campo formativo, inoltre, conoscere il livello e le caratteristiche di partenza dei destinatari aiuta a non stratificare eventuali lacune (Galliani, in Galliani *et al.*, 2011).

Galliani e colleghi (2011) precisano, poi, che si fa riferimento a una valutazione di tipo diagnostico non solo all'inizio dell'itinerario formativo, con intenzione di rilevare informazioni ad ampio raggio sugli allievi, ma anche in qualsiasi altro momento dell'attività formativa in cui si abbia interesse a comprendere il livello di apprendimento raggiunto dai discenti. Si differenzia per questo motivo la valutazione diagnostico-iniziale, di cui abbiamo appena parlato, fatta per l'appunto a inizio percorso, dalla

¹³ <https://www.invalsiopen.it/valutazione-per-apprendimento-caratteristiche-finalita/> Ultimo accesso 28/12/2022.

valutazione formativa che a breve approfondiremo, che ha comunque fini “diagnostici” ma con una funzione ben precisa, e può essere svolta “*in-itinere*”.

b) Il concetto di *valutazione formativa* è stato proposto invece da Scriven nel 1967 ed è stato approfondito poi con numerosissime ricerche nel corso del tempo; a partire dagli anni 70 del '900, poi, l'espressione ha acquisito progressivamente pieno riconoscimento nel mondo formativo italiano (Galliani, *et al.*, 2011).

La valutazione formativa si svolge solitamente *in-itinere* e mira a sviluppare la consapevolezza dei destinatari rispetto ai processi apprenditivi in atto: lo scopo è quello di individuare possibili aree di miglioramento e strategie utili al raggiungimento degli obiettivi attraverso dinamiche metacognitive di riflessione, osservazione, pianificazione, *feedback*. Come riportano Coggi & Ricchiardi (2020, p. 14) parlando del contesto universitario: “*dal punto di vista operativo, la valutazione formativa può essere definita un processo in cui i docenti condividono gli obiettivi di apprendimento con gli studenti, li incoraggiano ad autovalutarsi, restituiscono loro frequentemente feedback sull'andamento dell'apprendimento rispetto gli standard attesi, affinché possano migliorare le strategie attivate, i risultati conseguiti ed auto-regolarsi nello studio*”. La valutazione formativa mira, quindi, a promuovere un apprendimento di qualità nei destinatari, sviluppando la loro capacità di orientare, pianificare e gestire i propri processi di acquisizione, monitorando i risultati (Coggi & Ricchiardi, 2020).

La valutazione formativa può essere molto utile per seguire i processi *in-itinere*, dal momento che fornisce informazioni sulle dinamiche in atto in modo da poter adattare gli interventi alle singole situazioni, o attivare tempestivamente eventuali strategie correttive (sito INVALSI). Essa permette di dare eventuali *feedback* specifici, utili per la persona che apprende, favorendo un raggiungimento dei suoi obiettivi, ma è utile anche per chi gestisce le attività formative, per i docenti e formatori, fornendo informazioni su eventuali difficoltà incontrate dai destinatari, utili a riprogettare (Galliani *et al.*, 2011). Anche Coggi & Ricchiardi (2020), nella loro riflessione, ricordano il valore del *feedback*, specificando come la ricerca abbia messo in luce in particolare l'efficacia di un approccio che promuove tale pratica, la quale consente ai destinatari di appropriarsi di strategie utili a migliorare la *performance* finale. Il *feedback* è caratterizzato da dinamiche specifiche, che non saranno approfondite in modo completo in questa sede, ma va specificato che, per essere efficace, esso deve essere “*specifico, condiviso tempestivamente, contestualizzato, equilibrato, espresso in modo comprensibile e con suggerimenti trasferibili e utili per il miglioramento*” (Coggi & Ricchiardi, 2020, p.15).

In virtù delle sue caratteristiche, la valutazione formativa viene anche definita sinteticamente con finalità “regolative” (Notti, 2017): come già visto, l'azione del valutare non si limita solo alla verifica delle *performance* alla fine di un percorso, ma indaga la natura e le caratteristiche dell'intervento formativo, attenzionando i processi organizzativi e le scelte metodologiche. Anche Galeotti (2020) parla di una possibile funzione regolativa della valutazione che “*viene espletata nel processo continuo di regolazione ed autoregolazione razionale esercitato attraverso la riflessione sull'esperienza, affinché questa raggiunga forme e corsi d'azione maggiormente coerenti con le esigenze dei contesti di riferimento*” (p.64). Con queste parole, l'Autrice pone l'accento sull'importanza della riflessione come mezzo di regolazione e autoregolazione, in vista di un allineamento con le esigenze di contesto, e prosegue, poi, indicando che “*in questo modo, la valutazione diventa formativa in quanto sviluppa consapevolezza sui processi di apprendimento ed i loro risultati, contribuendo allo sviluppo di conoscenze e competenze, attraverso operazioni metacognitive (riflessione, osservazione, pianificazione, ecc.) per individuare aree di miglioramento e strategie*

funzionali al raggiungimento degli scopi prefissati.”(p.64). Si pone quindi l'accento sulla valutazione come sviluppo di consapevolezza rispetto al proprio apprendimento e conseguenti esiti, nonché sullo sviluppo di conoscenze e competenze essenziali per il migliorarsi e raggiungere gli obiettivi.

La valutazione formativa riveste un ruolo fondamentale non solo a livello di singoli processi di apprendimento, ma anche rispetto a programmi come il *mentoring* e il *tutoring*, di nostro interesse. Secondo *il Program Manager's Guide to Evaluation, Second Edition* (U.S. Department of Health and Human Services, 2018), la valutazione formativa nei programmi si concentra sulla raccolta di dati relativi alle azioni proposte dal percorso, in modo da poter implementare cambiamenti necessari o modifiche *in-itinere*, senza attendere la fine dei processi. Queste valutazioni di tipo formativo sono usate, quindi, nei programmi, per fornire un *feedback* allo *staff* educativo sugli aspetti che stanno funzionando e quelli che devono essere cambiati, in vista dell'implementazione di azioni di miglioramento. La valutazione formativa aiuta, quindi, a regolare i processi decisionali allo scopo di migliorare la qualità dell'offerta erogata e di adeguarla alla domanda di formazione della società della conoscenza. Concepire la valutazione solo in senso punitivo e premiale, o solo come certificazione alla fine di un percorso, significa, secondo Notti, tradire il senso educativo della valutazione e ridurla ad una procedura strumentale (Notti, 2017). Come è possibile notare, l'approccio, anche a livello di *program evaluation*, è coerente con quanto detto finora a livello di valutazione formativa degli apprendimenti.

c) Infine, la valutazione può anche avere finalità sommativa. Rispetto all'apprendimento, tale tipo di valutazione ha il compito di verificare se, al termine di un processo (o di una serie di processi o azioni formative), l'apprendimento è avvenuto: si tratta di una valutazione che cerca, quindi, di riassumere o di sintetizzare il risultato conseguito da un apprendente, ed è orientata a riferire, in particolare ai fini della certificazione finale, i risultati ottenuti al termine di un percorso o intervento formativo (Galliani, in Galliani *et al.*, 2011). La valutazione finale-sommativa è realizzata al termine delle attività previste; è essenzialmente passiva e normalmente non ha un impatto immediato sull'apprendimento, in quanto la persona riceve l'esito finale e ne prende atto a percorso concluso, senza poter fare molto per migliorare tale risultato; tuttavia, il ruolo della valutazione sommativa è molto impattante poiché può influenzare – in positivo o in negativo - decisioni future, che possono avere profonde conseguenze educative e personali per la persona.

La valutazione sommativa si occupa, quindi, di una sorta di sintesi finale dei molteplici apprendimenti promossi, in relazione a determinati obiettivi. Rielaborando quanto condiviso sul sito dell'INVALSI¹⁴, la valutazione con finalità sommativa:

- osserva il raggiungimento degli obiettivi previsti ed è in grado, di conseguenza, di verificarne *ex-post* l'efficacia;
- agevola il trasferimento degli apprendimenti da un livello all'altro, ad esempio da un grado scolastico a quello successivo, o dalla Scuola al mondo del lavoro.

Come sarà facile intuire, la distinzione principale tra valutazione formativa e sommativa, sopra presentata, si riferisce allo scopo e all'effetto, non solo a quando viene effettuata (Sadler, 1989).

Come approfondiremo meglio a breve, la valutazione sommativa viene talvolta associata anche al concetto di “valutazione dell'apprendimento”, in quanto mira a

¹⁴ <https://www.invalsiopen.it/valutazione-per-apprendimento-caratteristiche-finalita/> Ultimo accesso 28/12/2022.

determinare quanto è stato appreso a conclusione di un percorso formativo, in una logica di controllo del rendimento scolastico (Report “La valutazione per l'apprendimento”, 2018, p. 7¹⁵).

Contestualizzando la valutazione sommativa non solo in senso di apprendimento, ma anche come valutazione di un programma, si tratta di un tipo di valutazione *ex-post* che considera i risultati o gli esiti di un programma. Questo tipo di valutazione riguarda generalmente aspetti come l'efficacia generale di un programma (*The Program Manager's Guide to Evaluation, Second Edition*, 2018), ma può considerare anche molti altri aspetti, come sarà approfondito nel prossimo paragrafo. La valutazione sommativa può essere considerata, quindi, in relazione a un apprendimento, a una prestazione formativa o in generale a un programma, con l'intento di valutare *ex-post* quali sono gli esiti di una certa azione e i risultati raggiunti su più livelli.

Ripensando alle finalità di tipo diagnostico-iniziale, formativo-regolativa e sommativo-certificativa della valutazione appena descritte, si può sviluppare ulteriormente l'approfondimento sulle finalità della valutazione proponendo un cambio di prospettiva, che considera il punto di vista dello studente e del suo apprendimento: le valutazioni diagnostiche e formative possono essere considerate valutazioni *per* l'apprendimento (*assessment for learning*), in quanto forniscono informazioni utili a progettare e migliorare l'esperienza formativa e ad attuare cambiamenti al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati; la valutazione sommativa è, perlopiù, una valutazione *dell'apprendimento* (*assessment of learning*), sviluppata *ex-post* con fini solitamente certificativi. L'*assessment of learning* richiama, quindi, la finalità sommativa della valutazione allo scopo di fornire un bilancio di quanto avvenuto; l'*assessment for learning*, invece, rimanda all'idea di valutazione formativa da poco descritta, proposta come momento *in-itinere* di un percorso di apprendimento allo scopo di monitorarne l'andamento e proporre correzioni rispetto alle azioni intraprese, anche con l'intento di modificare la direzione dei processi, in senso migliorativo.

I concetti di valutazione diagnostica, formativa e sommativa non sono però collegabili in modo diretto ai concetti di *assessment for/of learning*, poiché questi ultimi implicano anche un certo tipo di approccio alla valutazione e alla progettazione. Ad esempio, pur essendo in linea con la finalità formativa della valutazione, l'approccio dell'*assessment for learning* presuppone anche la valorizzazione di una prospettiva specifica, che pone al centro del processo valutativo l'apprendimento: questo guida anche le scelte valutative e progettuali dell'insegnante/valutatori. È possibile anche, pertanto, che un processo di *assessment for learning* porti a una modifica della progettazione da parte del docente a seguito di esiti valutativi.

Trincherò (2020) riflette anche sulla possibilità di considerare anche un terzo approccio, quello della valutazione formante (*assessment as learning*), ossia una valutazione che è essa stessa momento di apprendimento (Trincherò, 2020). In particolare, nelle pratiche di *assessment as learning*, i destinatari svolgono le attività valutative proposte con lo scopo “*sia di monitorarne le acquisizioni sia, soprattutto, di assegnargli un ruolo attivo, coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni esperite, nel collegarle alle sue conoscenze precedenti e nel raggiungere la padronanza dei saperi in questione*” (Trincherò, 2020, p. 96). Questa prospettiva rimanda, quindi, a una idea di valutazione come processo regolatorio (come diceva anche Notti, 2017, rispetto alla valutazione formativa), portando il discente “*a monitorare personalmente e sistematicamente cosa sta imparando attraverso frequenti*

¹⁵https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/piano_di_studio/Documents/La%20valutazione%20oper%20%27apprendimento.pdf Ultimo accesso 28/12/2022.

e sistematiche prove di valutazione e ad usare il feedback di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti, anche sostanziali, nella propria comprensione” (Trincherò, 2020, p. 96). Tali concetti sono connessi all’idea di “*Sustainable assessment*” (Boud e Soler, 2016, Grion e Serbati, 2018), che ci ricorda che la valutazione può connotarsi anche come *soft-skill* utile da praticare e applicare in molte altre situazioni di vita, non solo fine a sé stessa o comunque nel breve termine.

Tutte le finalità proposte sono importanti per una valutazione completa e significativa: riportando le parole di Grion & Serbati (2018), che hanno approfondito in particolar modo l’ambito dell’*higher education*, “*i processi valutativi in ambito universitario dovrebbero essere finalizzati oltre che a misurare certificare gli apprendimenti, secondo l’approccio definito assessment of learning, anche a supportare gli apprendimenti (assessment for learning) e a formare capacità di valutazione autonoma e autovalutazione negli studenti*” (p.7). Tuttavia, per poterle utilizzare nel modo più efficace e generativo possibile, è importante comprenderne le funzioni e differenze.

Se si approfondisce, poi, la sfera relativa alla valutazione “per l’apprendimento” e “come apprendimento”, emergono ulteriori riflessioni degne di attenzione. Sambell (in Grion & Serbati, 2018) specifica che il movimento di *assessment for learning* ha cercato di valorizzare un ruolo positivo della valutazione nell’educazione superiore, che viene vista non solo come un “male necessario” ma come uno strumento formativo. L’*assessment for learning* persegue l’importante obiettivo di cercare di rendere lo studente più coinvolto nei processi valutativi e più partecipe; tuttavia, per poter promuovere una valutazione di questo tipo, è necessario anche ripensare le pratiche valutative in modo diverso da quelle tradizionali. Coinvolgendo maggiormente gli studenti nella valutazione li si può rendere più autonomi, in quanto non devono fare affidamento solamente sul giudizio del docente per avere un *feedback* sul lavoro svolto, e sono molto più consapevoli dei processi valutativi, di cui sono attori attivi tanto quanto i docenti stessi. Le competenze valutative che gli studenti sviluppano attraverso il coinvolgimento nelle pratiche di *assessment* sono fondamentali non solo nel momento della formazione universitaria ma in generale come *skill* utile per tutta la vita (Sambell, in Grion & Serbati, 2018), e - in questo senso - la valutazione diventa essa stessa apprendimento (*assessment as learning*). Si può facilmente intuire come tale approccio rappresenti un cambio di paradigma nel modo di pensare e agire la valutazione, distaccandosi dall’approccio tradizionale e mettendo al centro il ruolo dello studente nei processi valutativi. Questo influenza, chiaramente, anche le pratiche di progettazione della valutazione e delle azioni formative.

Collegato a queste riflessioni, a volte si trova in letteratura anche il concetto di “valutazione autentica”. Come già visto, nel corso del tempo si è proceduto spostare l’attenzione da un processo di valutazione dell’apprendimento, comunque sempre presente, a un processo di valutazione per/come apprendimento. Nello specifico, la valutazione autentica è un approccio valutativo basato su *meaningful tasks*, prove significative, che possono essere uno strumento molto efficace per impegnare di più gli studenti negli studi. La valutazione autentica può essere utilizzata come valutazione sia con finalità formativa che sommativa, e si compone di prove, basate su *task*, con una base nella vita concreta degli studenti, e aiutano a dimostrare che ciò che viene richiesto allo studente può avere anche un’applicazione reale (Sambell in Grion e Serbati, 2018). La valutazione autentica permette agli studenti di essere coinvolti nelle discipline che stanno studiando, partecipando più attivamente e immergendosi al meglio nel modo di pensare e di agire di quella disciplina. Inoltre, permette agli studenti di connettere il lavoro di valutazione alle loro vite e ad aspetti per loro concreti e

significativi. Infine, una valutazione autentica spesso si basa anche su un processo valutativo il più possibile realistico, cercando di evitare prove troppo fittizie o lontane dalla realtà: per esempio, la prova potrebbe essere svolta in gruppo, oppure lo studente potrebbe avere accesso a fonti di supporto per completare la prova, dinamiche più simili a quelle veramente attuate nella pratica (Sadler, in Grion e Serbati, 2018).

Per concludere, in questa riflessione sono state sondate le finalità della valutazione da diversi punti di vista, identificando il suo valore strumentale e conoscitivo, diagnostico, formativo, sommativo, regolativo e certificativo, riflettendo anche sulle sue potenzialità come valutazione *of/for/as learning*. Si è parlato, infine, di valutazione sostenibile e autentica, e del suo legame stretto anche con le esperienze di vita di ognuno. Tali riflessioni possono essere considerate sia a livello di Programma, come elementi di *program evaluation* per i programmi i *mentoring* e *tutoring* di nostro interesse, che a livello di processi specifici formativi e di apprendimento. La declinazione specifica dipende dall'oggetto di valutazione, ossia da cosa si sta valutando, che può essere un apprendimento ma anche un elemento del programma o di un intervento formativo. Si approfondisce quindi questo aspetto nel prossimo paragrafo, dedicato ai tempi e oggetti della valutazione, che si interseca strettamente con quanto esplicitato finora sulle finalità.

3.4.2 Quando e cosa valutare nei programmi di supporto

Come già accennato nella riflessione sulle finalità della valutazione, il processo valutativo può accompagnare tutta la vita di un percorso formativo, fin dalla sua nascita. Un'ulteriore riflessione può essere fatta, quindi, focalizzandosi più nel dettaglio sui momenti specifici in cui la valutazione può dispiegarsi, strettamente connessi, però, anche alle diverse finalità che abbiamo già descritto e agli oggetti della valutazione, cioè ciò che si valuta: non è possibile, quindi, proporre una riflessione separata di queste dinamiche strettamente interrelate, soprattutto rispetto al "quando e cosa valutare" nei programmi, che saranno esplicitati quindi, di seguito, in modo interconnesso nella stessa sezione.

Leone e Prezza (1999) propongono una specifica riflessione rispetto ai progetti di intervento in ambito educativo, che può essere coerentemente applicata anche ai programmi di supporto da noi considerati. Gli Autori (1999) ci ricordano che la vita di un progetto/programma si snoda attraverso diverse tappe (dalla progettazione iniziale alle fasi conclusive), accompagnate ognuna da processi valutativi. Si tratta, comunque, di tappe che si sviluppano in modalità ciclica e ricorsiva, non necessariamente lineari, ma che aiutano a comprendere come la valutazione sia un elemento presente in tutte le fasi di vita del progetto, dall'inizio alla fine. Pur consapevoli di questa circolarità, per fini espositivi è possibile riflettere su tre principali momenti a livello temporale: prima di iniziare il percorso/progetto/intervento (*ex-ante*); durante lo svolgimento del percorso/progetto/intervento (*in-itinere*); dopo che il progetto o intervento è stato realizzato (*ex-post*). Questo richiama anche le riflessioni sulle finalità diagnostiche, formative e sommative presentate nel precedente par. 3.3.1. L'approccio longitudinale, che non valorizza solo dinamiche finali ma tutte le fasi di vita di un intervento o progetto educativo, è largamente accolto dalla letteratura del settore (tra cui Vergani, 2004; Rissotto *et al.*, 2006; Binetti & Cinque, 2016; Palumbo, 2001; Bezzi, 2021; Torre, 2022), e costituisce l'approccio proposto anche nella presente trattazione.

A ciascuna fase temporale, possono essere poi associati alcuni principali *focus* di valutazione, che identificano *cosa* si potrebbe valutare nelle diverse tappe di un

progetto. Pur consapevoli di non poter elencare tutti i singoli oggetti di valutazione, si propone di seguito una riflessione sugli aspetti più importanti da considerare nei diversi momenti di vita di un programma di supporto.

3.4.2.1 *Ex-ante: cosa valutare?*

Come appena discusso, la valutazione accompagna tutti i processi educativi, a partire già da quella che Leone e Prezza (1999) definiscono come “la tappa di ideazione di un progetto”, ossia quel momento in cui un progetto/programma formativo non è ancora nato, ma rappresenta un'idea, un desiderio da sviluppare. Com'è facile intuire, in tale fase ciò che potremmo andare a valutare è ancora in forma embrionale, ad un inizio di sviluppo, per cui non è semplice definire un coerente piano di valutazione proprio a causa di questi contorni sfumati. In ogni caso, già prima della nascita e implementazione di un progetto/programma, molti sono gli aspetti che possono essere considerati per la valutazione, e queste riflessioni impatteranno in modo molto sensibile anche durante le fasi di implementazione delle azioni progettuali.

Riassumiamo di seguito i principali spunti proposti dalla letteratura, rielaborando il dibattito scientifico sul tema (Leone & Prezza, 1999; *Project Management: La gestione per progetti*¹⁶, 2002; Palumbo, 2001; Torre, 2004; Cerri, 2004; Rissotto *et al.*, 2006; Paparella, 2009; Bezzi, 2021).

Quando si inizia a stendere un progetto, in vista dell'implementazione di un programma di intervento/formativo, è innanzitutto importante valutare la *coerenza interna* tra le varie parti del progetto e le azioni che si desidera sviluppare. Si può osservare, poi, l'effettiva *congruenza e compatibilità* tra obiettivi progettati e risorse effettivamente a disposizione: gli obiettivi devono essere, infatti, sostenibili in base alle risorse materiali e umane a disposizione, realistici e raggiungibili. È importante, quindi, stimare lo sforzo che sarà necessario per sviluppare il programma, cioè l'impegno di risorse, tempi e costi.

In fase di stesura vera e propria del progetto, si può analizzare l'adeguatezza della *formulazione*: il progetto deve essere facilmente comprensibile e traducibile in una progettazione operativa, deve avere, quindi, una sua adeguatezza logica e metodologica ed essere sufficientemente dettagliato. Un progetto mal formulato renderà più complessa l'attuazione delle azioni pratiche da implementare, poiché guidate da informazioni poco chiare. Inoltre, il linguaggio utilizzato può cambiare a seconda delle persone coinvolte, poiché deve essere fruibile in modo efficace.

Riflettere *ex-ante*, prima dell'implementazione di eventuali azioni del programma, sulla qualità della progettazione è molto importante: potrebbero, infatti, emergere errori di tipo logico, contenutistico e formale, e valutare questi elementi già inizialmente potrebbe aiutare a sottolineare la rilevanza (o meno) del progetto e l'adeguatezza della sua formulazione.

Nella categoria di valutazione *ex-ante* non vi è solo la fase di ideazione e progettazione, di stesura preliminare del progetto e delle azioni che si intendono svolgere, ma possono rientrare anche alcune valutazioni fatte in generale prima dell'intervento, di conoscenza del contesto, delle risorse, dei destinatari, dei livelli iniziali di alcuni processi di interesse. Possono essere, quindi, raccolte delle informazioni *contestuali* (rispetto alla realtà/istituzione dove avviene l'intervento), o si può procedere con una valutazione con fini *diagnostici* di cui abbiamo già parlato

¹⁶ <https://www.humanwareonline.com/project-management/center/gestione-progetti/> Ultimo accesso 28/12/2022.

(Galliani *et al.*, 2011), andando, ad esempio, a sondare le conoscenze e competenze pregresse, opinioni, concezioni, bisogni delle persone coinvolte nel percorso formativo prima di iniziare con le attività vere e proprie. Si può, poi, valutare lo stato delle risorse, i profili delle figure coinvolte, prevedere una eventuale fase di formazione se la preparazione delle figure coinvolte, ad esempio i tutor e i mentori, non è già sufficiente allo svolgimento delle attività.

Nel caso dei programmi di supporto di nostro interesse, valutare *ex-ante* gli aspetti sopra descritti in una fase di ideazione e progettazione, quando un eventuale programma di *mentoring* o *tutoring* deve ancora prendere forma, può aiutare sia la stesura del progetto stesso che la successiva implementazione. Durante la tappa di progettazione si cerca, infatti, di stimare a priori la validità di un progetto e verificare la congruenza del disegno concettuale e una buona progettazione è il preludio di una buona implementazione. Anche ottenere *ex-ante* i dati di contesto utili per progettare e svolgere al meglio le attività è fondamentale nell'ambito da noi considerato: aiuta, infatti, a riflettere su quali risorse si hanno a disposizione, quali sono le caratteristiche dell'ambiente e delle figure coinvolte, quali sono i destinatari e le loro caratteristiche, eccetera.

Per quanto riguarda, più nello specifico, i programmi di *mentoring*, oltre ai fattori di progettazione e contestuali già citati, un altro elemento da attenzionare *ex-ante* è l'abbinamento tra mentore e *mentee*, fattore determinante per il successo del percorso. Nella revisione della letteratura proposta, Cornelius e colleghi (2016), su questo tema, evidenziano come ci siano posizioni diverse rispetto all'impatto dell'abbinamento tra mentore e *mentee* sul percorso; in generale, anche se non è facile definire la correlazione, molti autori concordano nel fatto che includere sia i mentori che i *mentee* nei processi di progettazione e abbinamento possa portare a esiti più positivi, facendoli sentire coinvolti e partecipi e garantendo una più efficace relazione di *mentoring*. Anche nel *tutoring*, nonostante non è detto esista un "abbinamento" formale tra tutor e *tutee*, l'approccio personalizzato dell'azione tutoriale richiede comunque una particolare attenzione alle persone che si hanno davanti e al contesto, poiché l'intervento non si svolge asetticamente sulla base di idee precostituite e standardizzate, ma dà valore al singolo, ai suoi bisogni e alle sue necessità, ascoltandolo attivamente (Guerra-Martín *et al.*, 2017). Per fare questo, anche prima di un intervento tutoriale, è necessario comprendere alcune caratteristiche *ex-ante* del contesto e dei destinatari, oltre che porre la giusta attenzione alle dinamiche di progettazione operativa delle azioni e di selezione e formazione dei tutor. Sempre *ex-ante*, è importante valutare, quindi, anche la qualità della formazione e orientamento forniti alle figure coinvolte nel percorso (Cornelius *et al.*, 2016), in quanto si ritiene che la formazione abbia un impatto diretto e indiretto sull'efficacia del programma (Allen *et al.*, 2006). Nel *mentoring*, la formazione influenza anche la sensazione di inclusione ed *engagement* verso il programma: se le figure coinvolte sono più consapevoli dei requisiti del programma, e sono formati per il proprio ruolo, è più probabile che si sentano a proprio agio durante l'implementazione delle azioni di supporto, e di conseguenza che siano maggiormente in grado di godere della relazione come esperienza formativa positiva e di sviluppo (Cornelius *et al.*, 2016). La formazione riveste un ruolo fondamentale anche nel caso di azioni di *tutoring*: come abbiamo visto nel Cap.2, la formazione è un elemento sempre presente anche nel tutorato, e è determinante per un efficace svolgimento delle azioni tutoriali (Roidi, 2015; Bonelli, Bonin, & Da Re, in press).

In tab. 3.1 si riassumono le principali riflessioni rispetto al "cosa" valutare *ex-ante* nei programmi di supporto.

Tab. 3.1. Riassunto di aspetti importanti da valutare ex-ante nei programmi di mentoring e tutoring in HE

Area valutata	Cosa si può valutare ex-ante
<i>Stesura progetto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coerenza interna delle parti del progetto; • Congruenza e compatibilità tra obiettivi e risorse; • Aspetti formali di stesura del progetto (chiarezza, comprensibilità, logica...); • Correttezza dei contenuti.
<i>Analisi contestuale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Risorse a disposizione, materiali e umane; • Specificità del contesto (bisogni, barriere, opportunità, ecc.); • Caratteristiche del contesto in generale (processi, dinamiche peculiari, ecc.).
<i>Figure formative</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Requisiti delle figure formative coinvolte; • Effettive caratteristiche delle figure formative presenti; • Formazione delle figure professionali implicate.
<i>Destinatari</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni sui destinatari, sia in generale sul <i>target</i> del progetto che sui destinatari specifici che partecipano, prima di iniziare il percorso; • Valutazione diagnostica su alcuni costrutti e processi legati alle finalità del progetto, per valutare il livello di partenza del gruppo prima dell'intervento; • Processi di abbinamento tra mentore/tutor e <i>mentee/tutee</i>, se pertinente

3.4.2.2 *In-itinere: cosa valutare?*

Durante la fase di realizzazione e implementazione di un intervento (o progetto/percorso formativo), possono essere previste attività valutative volte alla raccolta di informazioni di processo. Questo può essere utile, ad esempio, per avere informazioni sulla partecipazione e sulle caratteristiche di chi aderisce, su cosa viene effettivamente realizzato, su come stanno andando le attività o in quali tempi e con che risorse i processi vengono messi in atto. La valutazione *in-itinere* dovrebbe seguire passo a passo la realizzazione dell'intervento, per restituire un realistico ritratto complessivo del funzionamento del progetto. Le valutazioni che possono essere fatte sono molto importanti per lo sviluppo del percorso, in quanto rendono possibili aggiustamenti delle azioni attivate e forniscono informazioni utili per un'eventuale miglioramento o riprogettazione (in un'ottica di "valutazione formativa" relativa al programma, così come l'abbiamo intesa nel paragrafo precedente) (Vergani, 2004; Cerri, 2004, Rissotto *et al.*, 2006; Binetti & Cinque, 2016; Palumbo, 2001; Bezzi, 2021; Torre, 2022).

Va specificato che la valutazione *in-itinere* non coincide con quello che viene chiamato "monitoraggio", anche se quest'ultimo può essere utile per la valutazione *in-itinere*. Come si legge sul sito "Obiettivo Europa"¹⁷:

"Il monitoraggio è la rilevazione e registrazione sistematica delle azioni di un progetto, un procedimento continuo di raccolta dati e informazioni che avviene per tutta la durata del progetto. Proprio i dati raccolti grazie al monitoraggio rappresentano la base informativa per la successiva e complementare attività di valutazione: la valutazione d'impatto di un progetto esprime un giudizio sul valore di intervento in relazione a criteri prestabiliti. Il giudizio riguarda i bisogni ai quali il progetto deve rispondere e gli effetti che

¹⁷ <https://www.obiettivoeuropa.com/news/valutazione-dimpatto-progetto/> Ultimo accesso 28/12/2022.

vengono prodotti. Se da un lato il monitoraggio è un processo in corso, utile per tenere traccia dei progressi in termini di costi, risorse, attività ed effetti che vengono prodotti; dall'altro, la valutazione fa riferimento a quelle metodiche attraverso cui vengono espressi giudizi e decisioni in ordine alla continuità delle azioni progettuali. Quella della valutazione è un'attività periodica che guarda ai risultati a lungo termine e si divide in tre momenti: ex-ante, in-itinere, ex-post, ovvero prima, durante, o dopo lo svolgimento del progetto”.

Il monitoraggio aiuta, quindi, a raccogliere evidenze finalizzate a comprendere come sta andando in generale l'intervento, ad esempio se sta raggiungendo la popolazione bersaglio, se le attività realizzate sono coerenti con quanto progettato, se le risorse materiali e finanziarie sono sufficienti, eccetera. Per quanto questi elementi siano da considerarsi sicuramente utili per la valutazione *in-itinere*, quest'ultima non si identifica totalmente con il monitoraggio: la valutazione, come ricordiamo, dà un giudizio di valore, anche basato sui dati di monitoraggio, ma con processi e finalità differenti, approfondendo, ad esempio, gli ostacoli che causano divergenza tra quanto è stato progettato e quanto è stato attuato, le considerazioni rispetto agli obiettivi da raggiungere, le riflessioni sulle condizioni dell'ambiente, le caratteristiche dell'organizzazione, degli operatori, del *target* che possono avere influenza nel progetto, eccetera (Leone e Prezza, 1999). *In-itinere* è possibile riflettere, quindi, anche su quali aspetti si stanno rivelando più o meno utili rispetto ai cambiamenti che il progetto sta portando sulle figure coinvolte.

La valutazione *in-itinere*, anche secondo le Linee Guida Per La Pianificazione E Il Monitoraggio Del Miglioramento¹⁸ (Centro risorse CAF, p. 18) “*utilizza le informazioni rese disponibili dal sistema di monitoraggio e da altre eventuali rilevazioni ad hoc per giudicare l'esigenza di modificare le specifiche di attuazione o addirittura il disegno progettuale originario, oltre che per coordinare le attività dei soggetti impegnati nella realizzazione dei progetti e del Piano*”.

In questa prospettiva, la valutazione *in-itinere* aiuta a supportare, attraverso i dati raccolti, chi deve prendere decisioni e permette di rendicontare quanto sta accadendo, migliorando il coordinamento tra le diverse figure coinvolte nel progetto. La valutazione di processo rende possibili degli aggiustamenti *in progress*, e fornisce informazioni utili per un eventuale miglioramento o riprogettazione dell'intervento in caso di differenze tra quanto progettato e quanto attuato (Leone e Prezza, 1999). Come si sarà notato, molte delle funzioni della valutazione *in-itinere* ricordano la riflessione relativa alla valutazione formativa dell'apprendimento, vista nel paragrafo 3.3.1.

Per concludere, la valutazione *in-itinere* può essere utile sotto molteplici aspetti, sia per chi amministra il progetto, al fine di prendere decisioni tempestive nel caso insorgessero dei problemi, sia per chi finanzia, in quanto permette di elaborare dei Report regolari sull'andamento del progetto. Essa è utile, infine, anche per gli operatori impegnati nella realizzazione delle attività, in quanto permette loro di avere una visione complessiva dello stato di implementazione del progetto e aiuta a riflettere su come affrontare situazioni impreviste. Infine, nel caso sia stata progettata una valutazione *ex-post* degli esiti, le informazioni raccolte con la valutazione di processo aiuteranno ad interpretare i risultati, a capire quali elementi delle attività svolte sono più importanti relativamente ai risultati ottenuti, e il modo in cui gli elementi sono collegati tra loro e agli esiti stessi (Leone e Prezza, 1999).

¹⁸<http://qualitapa.gov.it/sitoarcheologico/fileadmin/mirror/t-autoval/LineeGuidaMiglioramento.pdf> Ultimo accesso 28/12/2022.

Compreso cosa significa valutare “*in-itinere*”, e perché è utile farlo, si esplora più nel concreto *cosa* si può principalmente valutare in questa fase. In riferimento ai programmi di *mentoring* e *tutoring* in HE, un primo aspetto che si può considerare *in-itinere* è *l'andamento della partecipazione delle figure coinvolte*, che può dipendere da molti fattori. L'accesso a un programma può essere influenzato, ad esempio, dal fatto di essere stati raggiunti o meno dall'informazione e averla capita, oltre ovviamente dall'interesse a partecipare. Anche il modo in cui un certo progetto viene promosso può incidere sulla partecipazione, così come il senso di fiducia che chi propone l'intervento è stato in grado di veicolare. Inoltre, un destinatario sarà più propenso a partecipare se riesce a riconoscere il valore delle attività in risposta a un proprio bisogno, o se percepisce un problema a cui trovare risposta (Leone e Prezza, 1999).

È possibile che talvolta si verifichi un *bias* nella partecipazione: questo accade quando alcuni sottogruppi della popolazione *target* partecipano più numerosi rispetto ad altri sottogruppi (Leone e Prezza, p. 148). Si parla di copertura totale quando tutte le persone per le quali il progetto era stato pensato (popolazione *target*) partecipano all'attività, anche se si tratta di un obiettivo non sempre semplice da raggiungere, arrivando di solito a una sotto-copertura. Per stimare la copertura o il *bias*, e per monitorare la partecipazione, è necessario possedere informazioni precise sia sul *target* (la popolazione “bersaglio” dell'intervento) sia sui partecipanti effettivi di un certo progetto. È importante, quindi, predisporre strumenti che permettano di monitorare l'andamento delle presenze, nonché aver fatto delle analisi *ex-ante* per stimare l'entità della popolazione bersaglio.

Nel nostro caso, parlando di programmi di *mentoring* o *tutoring* generalmente a partecipazione volontaria, i destinatari si avvicineranno a tali programmi, ad esempio, solo se riconoscono *in primis* di averne bisogno, se sentono che tali opportunità possono essere un supporto valido per il loro percorso, se hanno fiducia verso gli organizzatori o l'istituzione, se provano il desiderio di mettersi in gioco, eccetera. È molto importante monitorare *in-itinere* l'andamento della partecipazione per poter capire chi effettivamente sta partecipando al programma di *mentoring* e *tutoring* promosso.

Oltre alla partecipazione, è possibile valutare *in-itinere* anche l'andamento dell'implementazione vera e propria delle azioni progettuali. Durante lo svolgimento di un programma o di un intervento è possibile, infatti, che emergano delle criticità in molteplici direzioni, riguardo le attività, i tempi, i partecipanti, la coerenza con gli obiettivi, il *budget* e molti altri aspetti. Potrebbe accadere, ad esempio, che le attività siano solo parzialmente realizzate, oppure che non siano state realizzate nel modo corretto. Inoltre, altri elementi possono poi influenzare i processi, come la motivazione di chi conduce il programma o anche di chi partecipa, oppure le modalità di erogazione, la formazione delle figure (nel nostro caso mentori e tutor), o le caratteristiche personali dello *staff* e destinatari (ivi).

Possono essere raccolti anche opinioni e consigli rispetto ad aspetti positivi e negativi dei processi in atto, o proposte di miglioramento, e fare una stima in progress delle risorse utilizzate. In caso di necessità, è possibile utilizzare i dati della valutazione di processo per riprogettare.

In Tab. 3.2. si riassumono i principali focus di valutazione *in-itinere* in base a quanto sopra argomentato.

Tab. 3.2. Riassunto degli aspetti importanti da valutare *in-itinere* nei programmi di *mentoring* e *tutoring* in HE

Area valutata	Cosa si può valutare in-itinere
Informazioni di tipo descrittivo sui partecipanti	<ul style="list-style-type: none"> • Chi sta effettivamente partecipando al progetto (numero di partecipanti, caratteristiche, ecc.); • Convergenza o discrepanza tra popolazione target ipotizzata ed effettivi partecipanti; • Andamento delle presenze.
Informazioni di tipo descrittivo sulle attività	<ul style="list-style-type: none"> • Quali sono le attività effettivamente implementate; • Convergenza o meno tra attività che si pensava di proporre e quelle effettivamente implementate; • Tempistiche degli interventi; • Risorse impiegate.
Processi	<ul style="list-style-type: none"> • Opinioni in-itinere delle diversi figure coinvolte; • Andamento delle attività da un punto di vista dei processi: aspetti positivi, negativi, opportunità di miglioramento; • Eventuali divergenze nei processi rispetto alla progettazione iniziale; • Aspetti che possono essere cambiati in-itinere.

3.4.2.3 Ex-post: cosa valutare?

Anche al termine del progetto è possibile considerare molti aspetti, valutando gli esiti ottenuti da diversi punti di vista. Esiste quindi una valutazione “*ex-post*”, sviluppata dopo che l'intervento (o programma formativo nel nostro caso) è stato implementato e si è concluso. Di seguito, si sottolineano i principali aspetti da attenzionare (Vergani, 2004; Rissotto *et al.*, 2006; Binetti & Cinque, 2016; Palumbo, 2001; Bezzi, 2021; Torre, 2022).

Rispetto al “*cosa valutare*”, *ex-post* si può stimare innanzitutto l'*efficacia* del progetto, ossia la capacità del progetto di provocare i cambiamenti attesi (Leone & Prezza, 1999). Il primo a definire questo tipo di valutazione in ambito educativo fu Kirkpatrick (1959), il cui approccio alla valutazione degli apprendimenti (*learning evaluation*) fu successivamente ripreso e ampliato da molti altri Autori. La valutazione dell'efficacia si basa sulla comparazione tra gli obiettivi ideali di una determinata azione e gli effetti realmente ottenuti da essa (in un approccio che ricorda il paradigma positivista visto in precedenza). L'idea sottostante è che un'azione educativo-formativa possa essere valutata nella sua efficacia in base alla sua rispondenza agli obiettivi iniziali, evidenziando gli aspetti raggiunti positivamente, ma anche facendo emergere le criticità ed effetti globali (Vergani *et al.*, 2004). Per quanto riguarda l'efficacia così intesa, come capacità del progetto di raggiungere gli obiettivi che si era proposto, solo a fine intervento può essere dato un giudizio accurato. Tuttavia, come già si diceva, anche nella fase di valutazione *in-itinere* si possono cogliere dei segnali che permettono di capire se c'è un avvicinamento o meno agli obiettivi progettati.

Da questa premessa risulta evidente che, per poter valutare l'efficacia, è necessario avere anche chiari quali sono gli obiettivi del programma e i risultati attesi, in modo da poter capire se effettivamente sono stati raggiunti. Gli obiettivi dovrebbero essere, quindi, definiti con adeguata precisione e chiarezza già in fase di progettazione, come è stato già chiarito nei paragrafi precedenti, in modo che la scelta dei fenomeni da valutare *ex-post* discenda coerentemente da essi, rispetti lo spirito del progetto e sia condivisibile da chi è impegnato a diverso titolo nell'intervento (Leone & Prezza, 1999).

Valutare l'efficacia è sempre importante, ma diventa fondamentale soprattutto se il progetto utilizza metodologie di intervento innovative, oppure se viene utilizzata una metodologia già usata ma sperimentata in condizioni diverse. Un altro motivo per cui valutare l'efficacia è determinante è se il fallimento del progetto nel raggiungere gli

obiettivi comporta costi molto pesanti, a livello materiale o anche sociale, o se si tratta di un progetto in atto da molto tempo o che comunque dovrà durare a lungo (Leone & Prezza, 1999).

Oltre all'efficacia, un altro aspetto che è possibile valutare *ex-post* è l'*impatto*. Spesso, i due termini vengono usati come sinonimi, ma in realtà fanno riferimento a processi valutativi diversi. Secondo Leone e Prezza (1999), l'impatto valuta tutti i cambiamenti introdotti dal progetto, *esclusi* quelli direttamente connessi agli obiettivi (efficacia). L'impatto negativo o positivo può interessare diversi destinatari, non solo i diretti partecipanti ma anche le loro famiglie, le organizzazioni, la società e i diversi *stakeholders* che a vario titolo potrebbero essere interconnessi al progetto, anche se non direttamente interessati. Non sempre, però, il termine "impatto" in letteratura assume questo tipo di accezione, come analisi degli effetti del programma *esclusi* i cambiamenti direttamente connessi agli obiettivi. Secondo Galeotti (2020), la valutazione di impatto viene, ad esempio, definita come "*il processo di analisi dei cambiamenti avvenuti nel contesto, quali effetti – sia imprevisti che previsti – dell'azione in relazione ai risultati attesi, per verificarne il raggiungimento ed i fattori che hanno contribuito*" (p. 65). Come si sarà potuto notare, la definizione di Galeotti richiama anche aspetti legati all'efficacia, così come l'abbiamo poco prima descritta, includendo sia cambiamenti in relazione ai risultati attesi (previsti), che aspetti più ampi di impatto imprevisto. L'Autrice, rispetto alla valutazione di impatto, prosegue poi dicendo che "*il fine è segnalare eventuali azioni correttive o migliorative e di raccolta di evidenze per future strategie e politiche. Questa, infatti, può fornire indicazioni circa l'efficacia di un'azione in termini di raggiungimento degli obiettivi, la sua efficienza come rapporto tra risultati conseguiti e risorse impiegate e la sua sostenibilità, quale capacità di produrre effetti duraturi nel tempo*" (Galeotti, 2020, p.65). In questo senso, la valutazione di impatto coinvolge aspetti legati a efficacia, sostenibilità, efficienza (che approfondiremo a breve), in una visione in cui l'impatto coinvolge diversi elementi. La sua valutazione assume una prospettiva olistica, collegando molteplici aspetti, come gli *outcomes*, attività, elementi di contesto, e prevede un forte coinvolgimento di tutti gli *stakeholders* nella misurazione (Galeotti, 2020). In questa accezione, anche la valutazione dell'impatto ha finalità formative quando, a partire da opinioni, giudizi e punti di vista differenti, vengono attivati processi di costruzione della conoscenza con una riflessione *in primis* sulle possibilità di miglioramento dell'azione in funzione degli obiettivi prefissati e, quindi, in chiave trasformativa della stessa. In questa sede, per tenere distinti maggiormente i concetti di efficacia e impatto, si adotta la differenziazione terminologica proposta da Leone e Prezza (1999), con un'idea di impatto che include i cambiamenti introdotti dal progetto, esclusi quelli direttamente collegati agli obiettivi (efficacia).

Proseguendo nella riflessione sulla valutazione *ex-post*, secondo Leone & Prezza (1999) un'attenzione sempre maggiore è data anche a concetti mutuati dal modo delle organizzazioni, come quelli di *efficienza* e *produttività*. Si tratta di aspetti fondamentali da valutare per aiutare a prendere decisioni consapevoli, e riguardano anche dimensioni di tipo economico. L'efficienza è intesa come rapporto fra costi e ricavi. Tuttavia, in ambito sociale, non sempre costi e benefici sono facilmente traducibili in un valore prettamente economico e monetario, il che rende estremamente complesso stimare l'efficienza stessa. Più realisticamente, nei contesti formativi, l'efficienza viene intesa come possibilità di raggiungere gli stessi risultati con un minore impiego di risorse, o di raggiungere maggiori risultati con uguali risorse. La produttività viene valutata, invece, tramite il rapporto fra risorse impiegate e *output* ottenuti (Leone e Prezza, 1999).

Leone e Prezza (1999) sottolineano infine l'importanza di considerare, nella valutazione *ex-post*, la *trasferibilità e riproducibilità* del modello progettuale in termini di metodologie nuove, buone prassi, soluzioni organizzative attivate dal progetto.

In Tab. 3.3 si propone il riassunto delle principali dimensioni valutabili *ex-post*.

Tab. 3.3. Riassunto degli aspetti importanti da valutare *ex-post* nei programmi di mentoring e tutoring in HE

Area valutata	Cosa si può valutare <i>ex-post</i>
<i>Efficacia</i>	Capacità del progetto di provocare i cambiamenti attesi.
<i>Impatto</i>	Cambiamenti introdotti dal progetto, esclusi quelli direttamente connessi agli obiettivi.
<i>Produttività</i>	Rapporto fra risorse impiegate e output ottenuti.
<i>Efficienza</i>	Rapporto fra costi e ricavi; possibilità di raggiungere gli stessi risultati con un minore impiego di risorse o di raggiungere maggiori risultati con uguali risorse.
<i>Trasferibilità</i>	Trasferibilità e riproducibilità del modello progettuale in termini di metodologie nuove, buone prassi, soluzioni organizzative attivate dal progetto.

3.4.3 Attori della valutazione nei programmi di supporto: chi può essere coinvolto nei processi valutativi?

Un punto importante su cui riflettere riguarda le figure coinvolte nei processi valutativi. La letteratura ci ricorda, infatti, che sono diversi gli attori interessati alla valutazione e implicati in essa, a diverso titolo (Leone & Prezza, 1999; Altieri, 2009; Bezzi, 2021; Barnao *et al*, 2007). Idealmente, tali figure dovrebbero tutte essere coinvolte nei processi valutativi, rilevando il loro punto di vista ed esperienza e, dove possibile, coinvolgendoli nella fase di raccolta dei dati, interpretazione e disseminazione. Si tratta di aspetti molto importanti, in quanto permettono una comprensione e coinvolgimento maggiore nel processo valutativo (Kalpokaite & Radivojevic, 2019). Riassumendo alcune proposte della letteratura (Leone & Prezza, 1999; Altieri, 2009; Bezzi, 2021; Barnao *et al.*, 2007) i principali attori che potrebbero essere coinvolti a vario titolo nella valutazione sono i seguenti (Tab. 3.4).

Tab. 3.4. Principali attori coinvolti nei processi di valutazione di un programma di accompagnamento

<i>Figure con competenze legislative o politiche</i>	Le figure con competenze legislative o politiche saranno in particolar modo interessate alla rilevanza sociale del problema sul quale interviene il progetto e alla sua legittimità. Sarà di loro interesse, di conseguenza, giudicare quanto gli obiettivi perseguiti dal progetto traducono concretamente le indicazioni legislative e programmatiche. Inoltre, la valutazione da parte del legislatore controlla anche se carenze legislative o di indirizzo impediscono o rendono difficile la realizzazione di progetti in alcuni settori. Nel nostro caso, ricordiamo che i programmi di <i>mentoring e tutoring</i> considerati si svolgono all'interno di un contesto accademico specifico, e quindi saranno dipendenti dagli aspetti legislativi e politici dell'ateneo.
--	---

<i>Figure amministrative</i>	Le figure di amministrazione saranno, invece, attente a questioni legate al bilancio, e quindi valuteranno i costi degli interventi e la loro efficienza, facendo attenzione al rapporto tra costi e benefici e cercando di capire se è possibile ottenere gli stessi risultati contenendo le spese. Nel caso dei programmi di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> in HE, solitamente le figure amministrative fanno parte dell'ateneo dove si svolgono le attività.
<i>Finanziatori</i>	Eventuali finanziatori, oltre a essere interessati ai costi, valuteranno anche la congruenza dell'intervento con il progetto che hanno deciso di approvare finanziare.
<i>Utenti/fruitori</i>	Gli utenti saranno invece sensibili alla rilevanza sociale del problema, all'accessibilità e alla facilità di fruizione. Inoltre, essi giudicheranno anche se i valori veicolati dal progetto sono condivisibili e se le modalità di espletamento delle attività sono rispettose della dignità e dei diritti dei beneficiari. Nel nostro caso, gli utenti sono rappresentati dai possibili destinatari delle azioni di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> (solitamente, docenti e studenti dell'università).
<i>Professionisti/ operatori</i>	I professionisti che operano nel progetto, che detengono il sapere professionale, sono interessati a verificare costantemente ed ampliare il progetto, e per loro sarà quindi di primaria importanza comprendere se gli obiettivi del progetto vengono raggiunti (efficacia del progetto) attraverso la metodologia impiegata e quali sono stati eventuali altri cambiamenti imprevisti apportati dal progetto (impatto) nei diversi <i>stakeholders</i> che direttamente o indirettamente sono coinvolti nel percorso. Si ritrovano, quindi, tra i professionisti dei contesti di nostro interesse, i mentori per quanto riguarda il <i>faculty mentoring</i> e i tutor per quanto riguarda i programmi di <i>tutoring</i> , a seconda di come sono strutturati (possono essere docenti, studenti, professionisti o altro). Poi possono esserci anche altre figure di supporto con ruoli di coordinamento (mentori "senior", Tutor Studenti di Coordinamento, ecc.).
<i>Consulenti esterni e ricercatori</i>	Eventuali consulenti o ricercatori esterni assumeranno l'ottica il punto di vista del loro committente, che può essere uno qualsiasi degli attori appena menzionati.

Riassumendo, diversi sono gli attori implicati nella valutazione e, idealmente, dovrebbero tutti essere coinvolti nei processi valutativi. Diversi punti di vista possono, infatti, aiutare a comprendere meglio quanto sta accadendo, sia in una fase di valutazione *ex-ante*, che *in-itinere* o *ex-post*. Questo è in linea con quanto detto nel paragrafo precedente, quando abbiamo riflettuto su "cosa valutare", in cui si è reso evidente come la valutazione abbia un approccio multi-prospettico, in cui vanno coinvolti tutti gli *stakeholders* a vario titolo interagenti con progetto. Accogliere i diversi punti di vista è fondamentale per poter agire anche in ottica migliorativa.

3.4.4 Come valutare i programmi di supporto

Un'ultima riflessione riguarda *come* è possibile valutare un programma di supporto. Esistono, infatti, diversi metodi, tecniche e strumenti di valutazione, che daranno vita a rilevazioni molto diverse: esistono, ad esempio, strumenti e metodi qualitativi e quantitativi, di gruppo o individuali, di valutazione soggettiva o oggettiva e molto altro (Bezzi, 2021). Il tipo di strumenti utilizzati e di raccolta dei dati deve essere coerente con tutti gli aspetti visti in precedenza (finalità, tempistiche, attori, oggetti di valutazione), e deve considerare anche elementi contestuali quali il tempo a disposizione, le risorse, gli spazi, il personale coinvolto, eccetera. Non si può, quindi,

scegliere *a-priori* il metodo di valutazione e poi adeguarlo agli obiettivi e al contesto, ma piuttosto il metodo deve essere coerentemente legato con gli obiettivi valutativi che si stanno perseguendo e col disegno complessivo di indagine (Bezzi, 2021; Trincherò, 2002, 2004; Semeraro, 2011; Coggi & Ricchiardi, 2005; Leone & Prezza, 1999).

Pur non potendo approfondire nello specifico tutti gli aspetti metodologici della valutazione, è possibile delineare delle riflessioni generali sulla loro strutturazione, che aiutano a capire come potrebbero svilupparsi diversi tipi di valutazione, e gli aspetti che influenzano il “come valutare”. Si specifica che la panoramica qui presentata è generale, mentre nei capitoli dedicati agli aspetti di sperimentazione e ricerca verranno approfonditi, in modo più dettagliato, i metodi, gli strumenti e le tecniche utilizzati. Non si presenteranno quindi in questo paragrafo i singoli strumenti di valutazione (questionari, interviste, *focus group*, ecc.), su cui proporremo nei prossimi capitoli un approfondimento più dettagliato in base al disegno di ricerca proposto.

Rispetto alle modalità di valutazione, si evidenziano alcuni importanti elementi imprescindibili per poter comprendere come valutare i programmi di supporto:

- Criteri e indicatori di valutazione;
- Approccio tramite triangolazione;
- Metodi di valutazione quantitativi, qualitativi e misti;
- Caratteristiche degli strumenti di valutazione.

3.4.4.1 *Esplicitare indicatori e criteri*

Una tappa metodologica fondamentale nella valutazione, per capire come valutare, è innanzitutto l'esplicazione di indicatori e criteri di valutazione (Bezzi, 2021; Galliani *et al.*, 2019). Infatti, come già detto, la valutazione consiste nell'interpretare i risultati in funzione di criteri stabiliti in precedenza (Bonazza, in Galliani *et al.*, 2011; Vertecchi, 2003), e il giudizio deve essere argomentato (Bezzi, 2021). Una buona argomentazione, sostenuta anche da scelte metodologiche, di analisi e interpretazione adeguate, aiuta a dare valore al giudizio formulato. In particolare, argomentare significa corredare il giudizio espresso di elementi che siano convenzionalmente ritenuti idonei a sostenere la credibilità del giudizio (*ivi*).

Tutti gli atti di valutazione, sia da parte degli insegnanti, che di esperti in materia, dei pari, o del singolo studente, implicano la definizione di criteri e il conseguente giudizio del fenomeno valutato in accordo con essi (Boud, 2003). Oltre ai criteri, può essere utile individuare anche indicatori e descrittori più specifici, coerenti con la valutazione che si vuole svolgere, che aiutano a definire meglio gli oggetti di valutazione e a comprendere i criteri su cui si baserà la valutazione. Approfondiamo ora più nello specifico cosa si intende con questi termini.

1) *Criteri*: Secondo Bonazza (Galliani *et al.*, 2011, p. 183) è possibile identificare tre principali criteri che possono orientare la valutazione:

a. *Criterio assoluto*. Il valutatore può stabilire una soglia al di sotto della quale le prestazioni non risultano accettabili. Di conseguenza, ogni alunno è valutato in relazione a un “modello ideale di rendimento”, stabilito dal valutatore in base alle informazioni in suo possesso sul contesto dove opera. La *performance* effettiva dei rispondenti viene confrontata con gli obiettivi sottoposti al controllo. Se si sceglie questo criterio di valutazione, la prestazione media dei rispondenti non influenza l'accettabilità o meno delle singole prove: ciò significa che la prova di un allievo è valutata indipendentemente dai risultati degli altri, in quanto ciò che interessa è scoprire se un singolo discente possiede o meno precisi repertori culturali. Vengono, quindi, stabiliti i criteri di sufficienza (ad esempio: numero minimo delle risposte esatte),

e ai rispondenti giunti al livello minimo prestabilito viene riconosciuta una padronanza accettabile di quelle particolari abilità; se alcuni superano il livello minimo dimostrano maggiore padronanza, mentre chi non lo raggiunge non è considerato “sufficiente”.

b) *Confronto del gruppo.* È possibile, in alternativa, valutare ogni rispondente in base al rendimento medio del gruppo: in questo caso, la valutazione di ogni singola prova verrà data in riferimento ai risultati complessivi ottenuti dalla classe. In questa prospettiva, l'esito del singolo dipende fortemente anche dai risultati raggiunti dal resto dei rispondenti: ne consegue che, se variano gli esiti complessivi del gruppo, cambia anche il risultato dei singoli.

c) *Confronto con rendimento iniziale.* Infine, è possibile tenere conto della situazione del singolo allievo considerando il progresso che ha compiuto a partire da quando ha iniziato l'attività formativa. Tale criterio può essere utilizzato per valorizzare i progressi compiuti da un discente: può accadere che un rispondente, pur non arrivando a conseguire la preparazione di altri, abbia comunque lavorato con impegno, meritando un giudizio analogo a quello di colleghi che, pur conseguendo un risultato migliore, si sono impegnati molto meno.

Si tratta di aspetti che andrebbero costruiti dal valutatore in sinergia con tutti gli attori che intervengono nel processo formativo, valorizzando l'inclusione delle diverse figure anche nell'*assessment* (Galliani *et al.*, 2011). Il processo di co-costruzione di criteri di valutazione è, però, possibile solo se chi viene coinvolto possiede le conoscenze e abilità necessarie a stabilire la qualità di una prestazione. Questo potrebbe risultare complesso all'inizio di un percorso formativo che prevede contenuti nuovi, in cui chi apprende ancora non padroneggia la tematica. Secondo Trincherò (2020), a tal proposito, è possibile distinguere due tipologie di situazioni: i) il formatore fornisce un insieme di conoscenze ed abilità preliminari, che consentono poi ai discenti di partecipare al processo di costruzione, ii) è il docente a fornire i criteri in anticipo, e le sue lezioni sono focalizzate sul come utilizzarli. In quest'ultimo caso, i criteri forniti possono rappresentare un vero e proprio organizzatore anticipato per la strutturazione del percorso formativo (Trincherò, 2020, p. 102).

2) *Indicatori.* Gli indicatori possono essere utili per chiarire meglio i criteri e gli oggetti di valutazione, e per guidare la creazione di strumenti valutativi accurati. In letteratura, esistono diverse riflessioni rispetto a tale concetto in valutazione (Bezzi *et al.*, 2013; Palumbo, 2003; Tessaro, 2012), ma in questa trattazione si dettaglia più nello specifico l'approccio di Leone & Prezza (1999), che esplicitiamo di seguito. Secondo Leone e Prezza (1999), “*per indicatore si intende una caratteristica, o variabile (o un rapporto fra variabili) osservabile o calcolabile che dà indicazioni su un certo fenomeno*” (p. 141). È utile porre attenzione in particolare su alcuni elementi di questa definizione: a) L'indicatore è osservabile e calcolabile; b) dà indicazioni su un certo fenomeno, quindi deve essere ad esso collegato. Le Autrici proseguono poi chiarendo che, essendo costruito e rilevato per dare informazioni, l'indicatore è fatto per essere comunicato: ne consegue che esso debba essere chiaro, comprensibile e capace di rappresentare e riprodurre il particolare fenomeno per il quale è stato costruito e a cui è associato. In questa prospettiva, gli indicatori si connotano come informazioni di sintesi, e devono rispettare sia i requisiti metodologici (come la validità e l'attendibilità, come tutte le altre misure), sia requisiti legati a problemi di natura concettuale (come la pertinenza, rilevanza, specificità e sensibilità). Gli indicatori possono essere creati secondo principi differenti: possono essere adottati in base al criterio della vicinanza, più o meno stretta, con il fenomeno da rappresentare, creando quindi indicatori diretti (che rappresentano direttamente il fenomeno, l'oggetto della

conoscenza) o indiretti (che rappresentano elementi che sono, o si presumono essere, in relazione con il fenomeno oggetto di analisi) (Leone & Prezza, 1999, p.143-144). Potrebbe essere utile usare indicatori indiretti quando è molto difficile avere misure dirette del fenomeno.

Gli indicatori possono differenziarsi anche in base all'obiettivo del loro utilizzo: esistono indicatori valutativi, per vedere se sono stati raggiunti gli obiettivi di una certa attività, oppure indicatori di processo, per valutare le modalità di implementazione del programma del programma, o di esito, per la valutazione dei risultati finali di un intervento. Gli indicatori di esito possono dividersi, a loro volta, in indicatori di efficacia, di impatto e di efficienza a seconda degli obiettivi con cui vengono utilizzati. Gli indicatori collegati ai criteri, nella loro specificità, possono aiutare anche a definire dei livelli di adempimento (quanto ho soddisfatto un criterio) e delle modalità di adempimento (come ho soddisfatto il criterio) (Trincherò, 2020). Inoltre, il sistema di criteri e indicatori può essere condiviso con i vari attori in gioco: ciò aiuta a rendere più trasparente la valutazione stessa e le modalità con cui si intende compierla, rendendo anche più semplice identificare i diversi livelli di qualità di una prestazione.

Riassumendo, l'indicatore ci aiuta a definire in modo più specifico e concreto l'oggetto della valutazione, connotandosi come caratteristica/variabile osservabile e misurabile. Se la "partecipazione" in un dato Programma, è ad esempio, è ciò che vogliamo valutare, concetto di per sé generico e astratto, il numero di partecipanti a una determinata attività è uno degli indicatori specifici che possono aiutarci, operativamente, ad arrivare ad avere informazioni sul fenomeno della "partecipazione". Il "numero dei partecipanti" è un indicatore preciso, comprensibile, calcolabile, che non lascia dubbi sulla sua interpretazione e può dare informazioni utili sul fenomeno a cui è collegato (la partecipazione generale a un programma).

3.4.4.2 La triangolazione

Oltre alla definizione dei criteri e indicatori di valutazione, è importante poi riflettere sul "punto di vista" da cui si stanno osservando i fenomeni valutati. Vi è accordo in letteratura, come già visto, sull'importanza di non basarsi esclusivamente su una unica fonte di dati (Capperucci, 2018; Kreber *et al.*, 2001; Leone & Prezza, 1999; Trincherò, 2014; Bezzi, 2011); nel caso di nostro interesse, ciò che si desidera valutare ha natura complessa, in quanto entrano in gioco diversi fattori, finalità, attori, dinamiche contestuali e personali, e tali elementi di complessità impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione e valutazione del fenomeno. Questo ci sollecita ad attivare e combinare più prospettive di analisi, in un approccio integrato e sinergico. Coerente con questa definizione è il concetto di triangolazione e di uno sguardo trifocale. Come esplicita Castoldi (Calliero & Castoldi, 2016), parlando in particolare modo della valutazione delle competenze, "*il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospektiva dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono*" (prima pagina, p. non indicata¹⁹).

¹⁹<https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/135411/21292/Castoldi%20-%20Valutare%20per%20competenze.pdf>. Ultimo accesso 28/12/2022

La riflessione sulla triangolazione, pensata in questo caso per la valutazione di competenze, è in realtà molto importante anche per la nostra riflessione sulla valutazione dei programmi di accompagnamento in università, sia perché comunque lo sviluppo di competenze è parte anche dei percorsi formativi di *mentoring* e *tutoring*, ma anche in generale perché si parla di realtà complesse, da affrontare in modo pluriprospectivo. L'approccio trifocale, considerato efficace nella valutazione di competenze poiché dà risposta alla loro natura complessa, può quindi venirci in aiuto anche in senso generale per altri oggetti di valutazione.

Per rendere effettivo il principio di triangolazione, è possibile procedere alla valutazione considerando uno sguardo trifocale con dimensione a) soggettiva, b) oggettiva e c) intersoggettiva (Pellerrey, 2004; Castoldi, 2013; Trincherò, 2014; Bezzi, 2011; Minelli *et al.*, 2005).

a) *Valutazione soggettiva*. La dimensione soggettiva coinvolge la pratica dell'autovalutazione, che produce un tipo di *assessment* che valorizza il modo con cui l'individuo osserva e giudica la *propria* esperienza di apprendimento e la propria capacità di rispondere ai compiti richiesti del contesto di realtà in cui agisce. Secondo Castoldi (2013), *“la dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare.”* (Castoldi, 2013, seconda pagina). Questa riflessione, nata rispetto alle competenze, può essere comunque utile per identificare, in generale, la dimensione soggettiva come una valutazione personale sulla propria prestazione (io che valuto me stesso). Il punto di vista soggettivo, continua l'Autore, risponde infatti a domande del tipo *“Come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?”*; *“Mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti?”*; *“Riesco a impiegare al meglio le mie risorse interne ed esterne?”* (Castoldi, 2013).

Anche Trincherò (2020) riflette sulle pratiche auto-valutative, chiarendo che *“il termine autovalutazione (self-assessment) indica un ampio spettro di attività accomunate dal fatto che un soggetto deve descrivere e assegnare giudizi di merito/valore ai propri prodotti e processi di apprendimento. Ciò che è importante non è il giudizio in sé, ma la diagnosi autovalutativa che viene compiuta dallo studente all'atto del formularlo. È questa diagnosi che consente di capire punti di forza e punti di debolezza dei propri prodotti e processi e rappresenta il punto di partenza per innescare percorsi di guidati di miglioramento delle proprie performance”* (p 97). L'autovalutazione permette, quindi, di esprimere un punto di vista soggettivo sulla propria prestazione, e - come già visto molte volte- anche questo tipo di valutazione può avere un valore “formativo”, in vista di un miglioramento e cambiamento positivo della performance.

In questa prospettiva, le attività auto-valutative implicano un coinvolgimento molto intenso della persona che viene valutata, sia nell'identificare criteri e *standard* con cui valutare il proprio lavoro, sia nell'assegnare un giudizio su di esso sulla base di tali criteri. Per tale motivo, i criteri devono essere padroneggiati dalla persona, che in questo caso rappresenta sia chi valuta che chi viene valutato (Trincherò, 2020).

L'autovalutazione è importante, per chi la sviluppa, in molteplici direzioni. Secondo Egodawatte (2010), in una riflessione riferita agli studenti, ma comunque utile in generale a chi si impegna in pratiche di riflessione autovalutativa, *“Among other assessment methods, self assessment is a novel method of assessing students and improving their learning. Self assessment has three main purposes. It can be used as*

an educational outcome, a learning strategy or an assessment tool" (p.76). L'Autrice sottolinea, quindi, l'utilità multidimensionale della dimensione soggettiva della valutazione come i) risultato educativo (competenza di autovalutazione), ii) strategia di apprendimento (in senso formativo e migliorativo) o iii) strumento di valutazione (come self - assessment di un percorso).

Anche McDonald & Boud (2003) riflettono sulle finalità principali dell'autovalutazione, sostenendo che essa può rivelarsi utile per l'auto-monitoraggio individuale e il controllo dei progressi, per promuovere le abilità di apprendimento (*how to learn*), e per la "diagnosi" e recupero di eventuali problematiche. Inoltre, l'autovalutazione può aiutare a migliorare la pratica professionale o accademica, a consolidare l'apprendimento in una vasta gamma di contesti, o a revisionare i risultati al fine di rianalizzare l'apprendimento precedente. Inoltre, vi sono benefici anche rispetto alla conoscenza e comprensione di sé.

Secondo La Rocca & Capobianco (2016), infine, chi viene coinvolto in pratiche di autovalutazione è più motivato a imparare, capisce come assumere la responsabilità del proprio apprendimento, può diventare co-fattore dell'atto valutativo affiancando il docente/valutatore. Inoltre, si acquisiscono preziose competenze che accompagneranno poi per tutta la vita, come l'auto-valutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

b) Valutazione intersoggettiva. La dimensione intersoggettiva coinvolge nella valutazione diverse figure a vario titolo implicate in un progetto/intervento (valutatori, discenti, famiglie, utenti, professionisti, manager, ecc). Secondo Castoldi (2013, terza pagina), *"la dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? In che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? Le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?"*. Nella dimensione intersoggettiva entrano quindi in gioco le aspettative del contesto sociale e di diverse figure di interesse rispetto a un certo oggetto di valutazione. Anche Galliani e colleghi (2011, p. 54) ci ricordano che l'intersoggettività della valutazione interpella inevitabilmente la personalità, la sensibilità, l'esperienza, la cultura, le credenze, la libertà di diversi soggetti implicati. Questo significa che, coinvolgendo molteplici figure, con ruoli e caratteristiche molto diverse, diversificati saranno anche i contenuti, le prospettive, i linguaggi che sono rilevati attraverso la valutazione.

Tutti gli *stakeholders* coinvolti nel processo rivestono un ruolo importante, ma una particolare rilevanza è rivestita dai pari, ossia figure che ricoprono lo stesso ruolo/*status* della persona valutata. In tale valutazione, il valutatore applica gli stessi criteri e *standard* per valutare il lavoro di altre persone, considerate dei pari, e questo gli permette di trarre spunti migliorativi anche per il proprio lavoro (Grion *et al.*, 2017).

Il *focus* intersoggettivo della valutazione tiene conto della posizione di diversi attori rispetto a un oggetto di valutazione (una competenza, un'esperienza, una prestazione, un apprendimento, ecc.). Questo permette di riflettere da più punti di vista su ciò che si sta valutando, dando valore a sguardi diversi, riprendendo anche la riflessione, già proposta nel par. 3.3.3, sui diversi attori coinvolti nella valutazione e sull'importanza di includerli il più possibile nelle azioni di *assessment*.

c) Valutazione oggettiva. Infine, un'ultima istanza riguarda la valutazione oggettiva (De Filippo, 2016). Come riporta Castoldi (2013, terza pagina), *"La dimensione*

oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede.” Si parla quindi, innanzitutto, di evidenze osservabili collegate a una certa prestazione, che permettono di attestarla e di evidenziare i suoi risultati in modo univoco, in cui non dovrebbe rientrare la soggettività del valutatore. Si tratta, quindi, di un tipo di valutazione che si basa su elementi osservabili e misurabili per valutare una certa performance, elementi che “oggettivamente” sono significativi per determinare il livello di padronanza su determinate aree oggetto di valutazione.

A livello operativo, ci si attende che, in questa prospettiva, anche gli strumenti adottati abbiano determinate caratteristiche: validità e attendibilità (che misurino proprio i costrutti che i valutatori dicono di misurare) e fedeltà (che le valutazioni generino risultati confrontabili, tra valutatori, nel tempo e tra metodi) (Coggi & Ricchiardi, 2020). Nelle prove che permettono una valutazione oggettiva, diversi valutatori dovrebbero, quindi, poter giungere tutti alla stessa valutazione utilizzando lo stesso strumento e gli stessi criteri. Non è necessario utilizzare solo prove strutturate per la valutazione oggettiva, ma è necessario definire chiaramente i traguardi attesi e i criteri di valutazione, aspetto non semplice poiché richiede grandi abilità di progettazione della prova. Anche le prove che rispondono ai requisiti di una vera e propria misurazione presentano, comunque, i limiti di un'eccessiva semplificazione, soprattutto se si stanno valutando aspetti complessi che è difficile operazionalizzare, come spesso accade. Tuttavia, il *focus* oggettivo può permettere di avere una visione del fenomeno il più possibile svincolata da aspetti soggettivi della valutazione.

Riassumendo, l'approccio oggettivo indaga un certo fenomeno cercando di escludere i punti di vista personali. Vengono quindi proposti metodi e tecniche coerenti con questa finalità, che diano dei riscontri il più possibile univoci e non soggetti a interpretazione personale. Una valutazione oggettiva, se fatta da diversi valutatori con gli stessi strumenti e criteri, dovrebbe portare alle stesse conclusioni.

3.4.4.3 *Metodi quantitativi, qualitativi e misti*

Un altro aspetto da considerare rispetto al “come valutare” riguarda, inevitabilmente, anche l'approccio metodologico, che influenzerà poi anche le scelte relative agli strumenti di valutazione. Si possono individuare tre principali direzioni metodologiche: qualitative, quantitative e miste.

La metodologia qualitativa propone un approccio a carattere interpretativo, e il *focus* dell'analisi può essere induttivo o deduttivo (Kalpokaite & Radivojevic, 2019). Le strategie deduttive possono essere valide, in particolare, per testare le teorie (*top down*), mentre quelle induttive supportano un approccio “*bottom up*”, e sono utilizzate solitamente per generare nuove teorie a partire da pratiche. Una via efficace potrebbe essere quella di integrare l'approccio induttivo e deduttivo per facilitare l'esplorazione della tematica di interesse, permettendo anche l'emergere di nuove teorie e informazioni a partire dai dati. La ricerca qualitativa mira a indagare in modo profondo i fenomeni di interesse, e può avere finalità descrittive ed esplorative. I dati raccolti con metodologia qualitativa non sono generalmente numerici, ma piuttosto interpretabili alla luce di alcune etichette o classificazioni²⁰ La ricerca qualitativa non propone procedure definite a priori e non pone controllo sulle situazioni di indagine; il ricercatore entra in

²⁰ <https://www.stateofmind.it/2016/09/ricerca-qualitativa-e-quantitativa/> Ultimo accesso 28/12/2022

relazioni prolungate con i soggetti della ricerca, implicando anche la propria sensibilità come strumento di esplorazione e conoscenza (Sorzio, 2005, p. 35). Gli strumenti collegati a tale metodologia mirano a esplorare i fenomeni di interesse in profondità, e è possibile trovare ad esempio, tra gli strumenti qualitativi, i diari di bordo, osservazioni, *focus group*, interviste, eccetera. Il tipo di analisi ha carattere interpretativo e mira alla esplorazione e descrizione dei fenomeni (D'Alessio, 2017; Sorzio, 2002; Demetrio, 2021)

Secondo Sorzio (2005), la ricerca qualitativa in campo educativo è particolarmente rilevante nella misura in cui pone attenzione alle esperienze soggettive e all'organizzazione degli specifici contesti educativi. Tuttavia, essa presenta anche delle criticità in quanto è stato riconosciuto il suo limite nel produrre conoscenze scientificamente accettabili, dal momento che non vengono utilizzati strumenti standardizzati e replicabili. Il ricercatore ha un limitato controllo su molti aspetti: ad esempio, i partecipanti solitamente non rappresentano un campione statisticamente rilevante, la generalizzabilità dei risultati non è perseguibile, i dati sono specifici e, talvolta, frammentari e di rilevanza dubbia, il ricercatore è coinvolto in modo più profondo, anche emotivamente, nei processi, eccetera.

La ricerca quantitativa, invece, mira alla raccolta di informazioni strutturate, solitamente presentate in forma numerica (Gattico & Mantovani, 1998; Bray *et al.*, 2009). Gli strumenti collegati a tale metodologia sono strutturati e standardizzati, uguali per tutti i rispondenti, e generalmente le risposte possono essere categorizzate, ordinate e/o classificate. Dai dati ottenuti si possono costruire grafici e tabelle, per poi procedere con l'elaborazione statistica degli stessi grazie a una serie di procedure parametriche, inferenziali, anche estremamente accurate²¹. Si tratta di dati statistici e strutturati, che sono di supporto per trarre dalle ricerche conclusioni di carattere generale.

Un approccio quantitativo alla ricerca aiuta, quindi, a indagare un certo fenomeno attraverso rilevazioni quantificabili e misurabili, e le informazioni sono ottenute attraverso l'applicazione di un approccio empirico. In tal modo si cerca di assicurare l'obiettività del dato e di minimizzare l'influenza esterna, seguendo una procedura rigorosa e replicabile. Tramite questo approccio, si ottiene la riproducibilità del dato e della procedura, ottenendo dati oggettivi rispetto a un certo fenomeno. Tuttavia, la rigidità dello strumento può non cogliere le sfaccettature specifiche di un certo fenomeno, andando molto meno in profondità rispetto all'approccio qualitativo²².

Spesso, in ambito educativo, ci si interroga se sia preferibile valorizzare aspetti di rigore e controllo delle procedure, con metodi quantitativi, ma andando a discapito della profondità, oppure se indagare i fenomeni in modo più significativo e sensibile, ma non replicabile o generalizzabile, proponendo metodi qualitativi (Sorzio, 2005). In tempi recenti, sempre più spesso in campo educativo si adottano metodologie miste, che integrano un approccio sia quantitativo che qualitativo (Brannen, 2005; Teddlie & Tashakkori, 2009; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Come indica Picci (2012), *“seguire l'approccio dei metodi misti comporta l'uso dei metodi quantitativo e qualitativo in un singolo studio; poiché ciascuno di questi, come è noto, ha i propri punti di forza e le proprie limitazioni, il combinarli insieme per rispondere in modo più completo alle domande di ricerca complesse sembra essere*

²¹ <https://www.stateofmind.it/2016/09/ricerca-qualitativa-e-quantitativa/> Ultimo accesso 28/12/2022

²² <https://www.stateofmind.it/2016/09/ricerca-qualitativa-e-quantitativa/> Ultimo accesso 28/12/2022

per molti ricercatori una buona soluzione" (p. 191). Si opera pertanto, nuovamente, come era successo con i paradigmi della valutazione già descritti, in senso di integrazione e sinergia e non per "compartimenti stagni". Si tratta di un movimento che vanta oggi una comunità sempre più ampia di ricercatori, e che rappresenta l'espressione significativa e vincente del tentativo di integrazione dei metodi quantitativi e qualitativi.

Utilizzare metodi misti aiuta a risolvere in modo pratico eventuali problematiche inerenti alla ricerca empirica attraverso l'integrazione e combinazione, in un unico studio, di tecniche, metodi, approcci, concetti o linguaggi appartenenti sia alla ricerca quantitativa che qualitativa in un unico studio (Picci, 2012). Tale approccio permette di riflettere sul fenomeno indagato attraverso molteplici strumenti, giungendo anche a dati di natura differente (sia quantitativi che qualitativi), il che potrebbe rendere più completa l'indagine; d'altro canto, metodi quantitativi e qualitativi poggiano su basi epistemologiche diverse, il che potrebbe rendere più complessa una coerente integrazione in un disegno di ricerca misto.

In ogni caso, l'adozione di un approccio con metodi misti deve derivare da una consapevole scelta metodologica, e deve discendere logicamente dal disegno di ricerca. La ricerca quantitativa e quella qualitativa rappresentano due metodi complementari, da poter associare nelle indagini per ottenere risultati che siano al contempo capillari e approfonditi.

3.4.4.4 *Diversi strumenti di valutazione*

Le metodologie quantitative e qualitative, come abbiamo visto, presuppongono l'utilizzo anche di specifici strumenti ad esse logicamente collegati, che possono avere caratteristiche diverse.

Bonazza (in Galliani *et al.*, 2011) definisce lo strumento di valutazione come "*la sollecitazione mirante a ottenere una specifica informazione concernente le abilità culturali presenti negli allievi. Grazie ad essa, è possibile conoscere ciò che discenti hanno appreso durante il percorso formativo. Lo strumento di valutazione è "un artificio" elaborato intenzionalmente per reperire informazioni sulle abilità culturali e possedute dagli allievi*" (p.169).

Se, come propone l'autore citato, lo strumento valutativo è un artificio predisposto per sollecitare e ricavare informazioni sui processi apprenditivi, è possibile distinguere i diversi strumenti riflettendo sulle caratteristiche del sollecito e della risposta che è possibile dare. In particolare, si potranno costruire diversi tipi di strumenti con caratteristiche stimolo-risposta differenti (Bonazza, in Galliani *et al.*, 2011; Serragiotto, 2016; Di Fabio, 2003):

- A. stimolo aperto e risposta aperta;
- B. stimolo aperto e risposta chiusa;
- C. stimolo chiuso e risposta aperta;
- D. stimolo chiuso e risposta chiusa.

Si esplorano di seguito le caratteristiche di ogni tipo di stimolo.

A) *Stimolo aperto e risposta aperta.* "Lo stimolo dovrà essere considerato aperto nel caso in cui in esso non vi siano criteri di lettura determinabili univocamente. La risposta potrà essere organizzata con ampi margini di libertà" (Bonazza, in Galliani *et al.*, 2011, p. 170). Strumenti di questo tipo propongono, quindi, una sollecitazione ampia, che potrebbe dare adito a interpretazioni non univoche. Sono un esempio di tale tipologia di prove il tema o l'interrogazione, in cui la "traccia" è ad ampio respiro e si presta, nella

risposta, a interpretazioni con margine di soggettività: sarà chi utilizza lo strumento a dare la propria interpretazione, e diversi soggetti produrranno risposte diverse a uno stimolo aperto con risposta aperta, seppur in coerenza con esso, organizzando la risposta liberamente. In tal caso, si tratta di strumenti di tipo qualitativo.

B) Stimolo aperto e risposta chiusa. Le prove con stimolo aperto e risposta chiusa possono essere considerate delle *pseudo* prove, poiché chi risponde, pur venendo sollecitato da uno stimolo aperto e quindi poco univoco, è costretto invece a fornire una risposta chiusa entro un limitato *range* di possibilità. Ad esempio, è il caso di una persona che deve limitarsi ad annuire o ad esprimere il proprio dissenso/assenso alle sollecitazioni aperte proposte, con risposte tipo “*sì, interessante, non è chiaro*”, eccetera (Bonazza, in Galliani *et al.*, 2011, p.173). In una prova di questo tipo, chi risponde ha limitate possibilità di scelta: è quindi “*un controsenso pensare ad uno stimolo aperto che contenga un'ipotesi sul modello di organizzazione della risposta, per lo meno ci si attende una risposta che sia apprezzabile sul piano cognitivo*” (ibidem). Per quanto, soprattutto involontariamente, prove di questo tipo possano essere frequenti nell'esperienza di ognuno, in tale tipologia di prova la risposta è solo apparente o comunque limitata: dal punto di vista della valutazione, una prova così condotta non fornisce alcuna indicazione utile per valutare chi risponde, e la prova risulta controproducente in generale in quanto induce gli allievi a comportamenti opportunistici e disimpegnati.

C) Stimolo chiuso e risposta aperta. Esistono, poi, delle prove semi-strutturate composte da stimolo chiuso e risposta aperta. Ne sono un esempio prove come i saggi brevi, i riassunti, gli esercizi, il colloquio orale, le prove di comprensione di testi, le relazioni di ricerca, eccetera (ivi, p, 174). In questo tipo di prove, solo lo stimolo è strutturato, e - all'aumentare del grado di chiusura dello stimolo e dell'univocità della domanda - diminuisce lo spazio per l'interpretazione soggettiva da parte di chi risponde. Anche se lo stimolo è strutturato, le risposte, in questo caso, sono aperte, in quanto lasciano spazio all'autonomia del rispondente; tuttavia, chi risponde deve comunque seguire alcune indicazioni circa la stesura della risposta, che includono le condizioni di accettazione della prestazione, e quindi la risposta deve conseguire logicamente e coerentemente alla sollecitazione. La chiusura dello stimolo e le indicazioni rispetto alla stesura delle risposte consentono, inoltre, a chi valuta, di determinare a priori il grado di correttezza dei singoli quesiti e i relativi punteggi. Bonazza (2011) insiste proprio sull'importanza di individuare risposte-criterio, ossia una griglia per la correzione analitica delle risposte aperte ottenute da uno stimolo chiuso: se si riflette sulle risposte che uno studente in possesso di una buona preparazione dovrebbe essere in grado di produrre, tali riflessioni serviranno al docente principalmente per verificare la chiarezza o meno della domanda proposta, e in più garantiranno alla prova maggiore attendibilità, validità e coerenza con gli obiettivi propri della rilevazione. Inoltre, questo aiuterà a dare valutazioni più chiare e coerenti.

Gli strumenti così costruiti rientrano ancora in un disegno qualitativo.

D) Stimolo chiusa risposta chiusa. Infine, nelle prove con stimolo chiuso e risposta chiusa, lo stimolo è ben strutturato e la risposta è anch'essa chiusa, predefinita *ex-ante* e proposta insieme ad altre risposte errate, del tutto o solo parzialmente, con funzione di disturbo (distrattori) (Bonazza, 2011). In questo caso, la domanda strutturata è molto precisa e non lascia adito a interpretazione, e il rispondente potrà scegliere tra una serie di opzioni di risposta precostruite. Si tratta di una prova non semplice da costruire per il valutatore: se costruita senza competenze adeguate, rischia di non essere valida

né attendibile. La formulazione delle domande deve essere, infatti, chiara e univoca; le risposte devono anch'esse essere chiare e non devono esserci più risposte corrette. Tale tipo di prova può essere utilizzata nei disegni di ricerca che utilizzano un approccio quantitativo.

Riassumendo, lo strumento di valutazione è un artificio creato intenzionalmente per reperire informazioni su un certo oggetto di interesse. A seconda delle caratteristiche degli stimoli (aperti/chiusi) e delle risposte (aperte/chiose), è possibile creare diversi tipi di prove e strumenti di valutazione, con diverso grado di strutturazione. Ciò si ricollega alla riflessione sui metodi quantitativi, qualitativi e misti che abbiamo sviluppato in precedenza, in quanto anche lo strumento deve essere coerente con il tipo di metodologia utilizzata.

3.5 Conclusioni rispetto al Capitolo 3

Il Capitolo 3 ha aiutato ad approfondire il tema della valutazione di programmi e interventi educativi, identificando gli aspetti che possono influire sulle pratiche di *assessment* di programmi di *mentoring* e *tutoring* nell'educazione superiore. In particolare, sono state approfondite le finalità principali della valutazione educativa e della *program evaluation*, per poi esplorare anche le dinamiche legate agli attori coinvolti, metodi, strumenti, e oggetti di valutazione. La riflessione presentata ha permesso di identificare un approccio complesso alla valutazione, che accompagna tutte le fasi di vita di un intervento o programma educativo e che può coinvolgere una moltitudine di *stakeholders*, molteplici metodi e può avere *focus* di attenzione diversi. Il quadro proposto aiuta a identificare i processi valutativi come dinamiche complesse e multifaccettate; tuttavia, si è finora riflettuto su questi aspetti in modo separato, portando in luce le specificità del "perché, cosa, come, quando, chi" valutare; è giunto ora il momento di riflettere, nel Cap. 4, come tutti questi aspetti possono interagire e connettersi in un *framework* coerente.

Capitolo 4

Come integrare i diversi aspetti della valutazione: i modelli di valutazione

4.1 Introduzione al Capitolo 4: struttura e contenuti

Sono stati affrontati finora alcuni punti fondamentali rispetto alla valutazione dei programmi educativi, approfondendo il “*perché, quando, cosa, chi e come*” della valutazione (Cap.3). Tuttavia, riflettere separatamente su questi aspetti rischia di restare pura retorica, impossibile da applicare, se manca una integrazione sinergica tra i vari elementi in un *framework* coerente.

Si tratta di un aspetto non facile da esplorare, dal momento che, spesso, le riflessioni presenti in letteratura descrivono solo alcune esperienze di valutazione specifiche e contestualizzate, senza condividere una riflessione sulla valutazione come modello sinergico (Kreber *et al.*, 2001). Questo rende difficile conoscere il disegno complessivo del piano valutativo, apprendendo, generalmente, solo alcune esperienze parziali della valutazione stessa (ad esempio: come si è condotta la valutazione della soddisfazione, della partecipazione, del gradimento, ecc.). Nonostante questa difficoltà, è stato possibile, comunque, reperire alcuni *framework* di valutazione presenti in letteratura, coerenti con i temi della ricerca, che propongono una visione di ampio respiro, chiarendo anche come i vari elementi valutativi interagiscono. Nel presente capitolo saranno quindi descritti alcuni modelli presenti in letteratura, per poi proseguire con la proposta di un modello inedito, basato sugli stimoli condivisi dalla comunità scientifica, che sarà la base per le azioni sperimentali proposte nella presente trattazione.

4.2 Modello di impact evaluation di Kreber e colleghi (2001)

Kreber e colleghi (2001) propongono un modello di valutazione dell'impatto per programmi di *faculty mentoring*, ossia per programmi di *mentoring* volti allo sviluppo professionale dei docenti universitari. Gli Autori riflettono sul fatto che, sebbene la maggior parte dei professionisti *dell'educational development* riconosca l'importanza di valutare l'impatto del loro programma, un approccio di valutazione sistematica non è così diffuso e spesso si basa su misure inferenziali, utilizzando, ad esempio, il grado di partecipazione e di soddisfazione per evincere dati sull'impatto in generale.

Il Modello da loro proposto presenta sei possibili punti di attenzione. Tali *focus* rappresentano diversi “livelli” di valutazione (cosa voglio valutare), di complessità crescente, che insieme possono dare una visione multifocale dell'impatto del programma. È possibile decidere di valutare uno o più livelli, e per ognuno di essi è possibile porsi otto “domande guida” che orientano la valutazione. In Fig. 4.1 si riporta la rappresentazione del modello proposto da Kreber e colleghi (2001, p. 101).

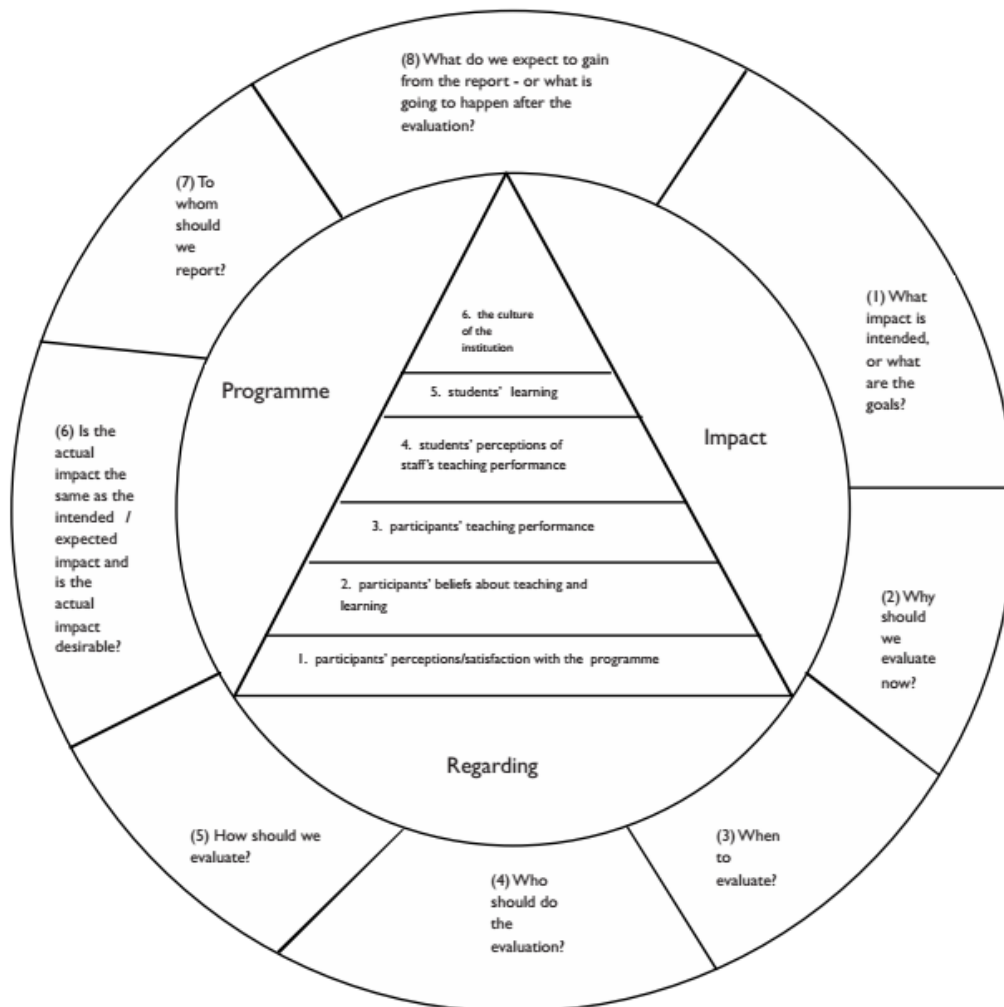


Fig. 4.1. Modello di valutazione dell'impatto di Kreber et al (2001, p. 101)

Come si può osservare, vengono distinti 6 possibili livelli rispetto a cui valutare l'impatto, che rappresentano "cosa" si sta valutando:

(1) *Participants' perceptions/satisfaction with the programme*: questo livello indaga l'impatto sulle percezioni e sulla soddisfazione dei partecipanti rispetto al percorso. I partecipanti, nel caso considerato, sono i docenti universitari che partecipano a un percorso di *faculty mentoring* (lo stesso vale per i punti 2 e 3);

(2) *Participants' beliefs about teaching and learning*: il secondo livello indaga, invece, l'impatto del percorso sulle credenze dei partecipanti rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento;

(3) *Participants' teaching performance*: il terzo livello considera l'impatto sulla *performance* di insegnamento dei partecipanti a livello professionale;

(4) *Students' perceptions of staff's teaching performance*: nel quarto livello vengono considerati non più i partecipanti diretti al percorso di *faculty mentoring*, ma i loro studenti. Si indaga, quindi, l'impatto "indiretto" sulla percezione degli studenti rispetto alla performance di insegnamento degli insegnanti;

(5) *Students' learning*: il quinto livello indaga l'impatto sull'apprendimento degli studenti dei docenti che hanno seguito il percorso. Si tratta, anche in questo caso, di un impatto "collaterale": una migliore qualificazione della docenza può portare a più efficaci pratiche di insegnamento, con effetti positivi sull'apprendimento degli studenti;

(6) *The culture of the institutions*: infine, viene considerato l'impatto sulla cultura dell'istituto, in quanto le pratiche che possono mettere in atto i partecipanti, a seguito del percorso formativo di *faculty mentoring*, possono provocare effetti di ampio respiro sulla cultura della loro istituzione in generale.

I livelli sopra presentati rappresentano dei potenziali oggetti di valutazione, e identificano "cosa si potrebbe valutare" per avere una visione dell'impatto di un certo programma. Indipendentemente dal livello scelto, gli Autori propongono di porsi le otto domande sotto riportate (versione inglese tratta dall'articolo originale, Kreber *et al.*, 2001, versione italiana di nostra traduzione):

- 1) Qual è l'impatto desiderato dal progetto o quali sono gli obiettivi? *What impact is intended, or what are the goals?*
- 2) *Perché* dovremmo valutare adesso? *Why should we evaluate now?*
- 3) *Quando* è opportuno valutare? *When to evaluate?*
- 4) *Chi* dovrebbe condurre la valutazione? *Who should do the evaluation?*
- 5) *Come* si dovrebbe valutare? *How should we evaluate?*
- 6) L'impatto effettivo è quello voluto? Esso è un impatto desiderabile? *Is the actual impact the same as the intended/expected impact and is the actual impact desirable?*
- 7) A chi dovremmo rendere conto di queste valutazioni? *To whom should we Report?*
- 8) Cosa ci aspettiamo di ottenere dal Report/cosa accadrà dopo la valutazione? *What do we expect to gain from the Report or what is going to happen after the evaluation?*

Si giungerà, quindi, ad una possibile matrice 6x8, in cui vengono intersecati i 6 livelli della valutazione (cosa si sta valutando) con le 8 "domande guida".

Gli autori suggeriscono di registrare le risposte ad ogni domanda su un *portfolio* collegato al percorso di *faculty development* che si sta valutando, con scopi sia formativi e sommativi. Tale rendicontazione permette anche di tenere traccia degli atti di valutazione nel tempo, permettendo a chi progetta di riflettere sui dati raccolti anche longitudinalmente, nonché di operare cambiamenti sulle prassi del programma e sulla valutazione. Ciò è molto utile anche per confrontare i dati e le prove raccolte dopo che eventuali cambiamenti sono stati implementati, paragonandoli con quelli degli anni precedenti. Per scopi sommativi, gli sviluppatori educativi potrebbero presentare un *portfolio* così costruito anche come parte del rapporto annuale.

È imprescindibile, per poter usare correttamente il Modello, avere consapevolezza rispetto agli obiettivi del programma e aver raccolto dati di valutazione relativi a questi obiettivi. Per questo motivo, gli Autori suggeriscono di includere in un eventuale *Portfolio* la "*dichiarazione della teoria della pratica*", equivalente alla dichiarazione della "filosofia dell'insegnamento" che appare all'inizio della maggior parte dei *portfoli* didattici. In tal modo, la validità o la significatività degli obiettivi progettati può essere valutata confrontandoli con gli obiettivi discussi nella letteratura e con l'esperienza personale nel lavorare verso quegli obiettivi. Questo processo riflessivo in merito agli obiettivi dovrebbe essere svolto in modo condiviso, in modo tale che gli attori coinvolti nel programma (mentori, *mentees*, chi progetta, chi amministra, ecc.) siano consapevoli degli obiettivi da perseguire e con essi allineati.

Conoscere gli obiettivi è fondamentale, poi, per poter confrontare con essi i risultati effettivi o gli impatti delle iniziative di *faculty development*. Durante questo confronto è possibile che emergano anche degli impatti o dei risultati non preventivati, lontani dagli obiettivi del progetto. Tali effetti imprevisti possono essere comunque desiderabili, non pensati in fase di progettazione ma coerenti con gli obiettivi e la *vision* del programma: in tal caso, potrebbero anche essere inclusi nel progetto stesso come obiettivi espliciti, ampliando così la filosofia del programma. Altre volte, invece, la riflessione suggerirà che i risultati non voluti sono inconciliabili con la filosofia generale del programma: in questi casi, non è la dichiarazione della filosofia che ha bisogno di una revisione, ma il programma stesso dovrebbe essere riprogettato per riuscire a evitare risultati imprevisti.

In conclusione, desideriamo porre l'attenzione su alcuni elementi del modello di *impact evaluation* proposto da Kreber e colleghi (2001):

- le otto domande proposte riprendono in modo sinergico i punti focali che la letteratura sulla valutazione considera importanti (si veda Cap. 3), esaminando il “*perché, quando, chi, come della valutazione*”. Risultano quindi molto coerenti con l'approccio proposto in questa trattazione;
- i livelli di valutazione specificano cosa si sta valutando, e la presenza di diversi livelli è coerente con la riflessione da noi proposta sull'importanza di considerare diversi *focus* e diversi elementi nel valutare un certo fenomeno;
- i diversi livelli considerano anche molteplici *stakeholders*: i destinatari diretti del programma, gli studenti di chi ha partecipato al programma (destinatari indiretti) e anche la più ampia cultura dell'istituto;
- interessante anche la riflessione rispetto alla Reportistica, all'utilizzo dei dati e alle aspettative di utilizzo (domande 7 e 8): questo permette di interrogarsi anche su come verranno disseminati i dati e sull'uso che ne sarà fatto.

Vi sono poi alcuni elementi da attenzionare:

- tale modello, essendo pensato per la valutazione di impatto, si focalizza principalmente su aspetti *ex-post*, eventualmente facendoli dialogare con gli obiettivi;
- alcuni livelli non sono univoci: ad esempio, il primo, che riguarda le *perceptions/satisfaction* dei partecipanti, propone nello stesso livello di indagine due concetti che sono in realtà diversi (percezioni e soddisfazione). Questo potrebbe generare difficoltà nel rispondere alle domande, in quanto le risposte potrebbero essere diverse a seconda che si considerino le percezioni o la soddisfazione;
- anche la prima domanda “*What impact is intended, or what are the goals?*” potrebbe generare risposte diverse a seconda che si consideri l'impatto atteso o gli obiettivi, seppur siano aspetti interrelati.

4.3 The Academic Professional Development Effectiveness Frameworks di Chalmers & Gardiner (2015)

Chalmers e Gardiner (2015) descrivono lo sviluppo e i risultati di un progetto nazionale che ha portato all'implementazione dell'*Academic Professional Development Effectiveness Framework*, strumento di valutazione per facilitare la raccolta sistematica e l'analisi dei dati relativi ai risultati previsti dei programmi di *faculty development* rivolti alla docenza universitaria.

I risultati tratti dalla revisione della letteratura condotta dagli Autori hanno fornito le basi per lo sviluppo del loro *Framework*, che è stato sostenuto da quattro principi chiave:

1. *Rilevanza*: il *framework* deve essere rilevante per i diversi tipi e le diverse finalità dei programmi di preparazione all'insegnamento, non solo per uno specifico;
2. *Rigore*: il *framework* deve essere fondato su un modello teorico e basato sull'evidenza;
3. *Contesto*: il quadro deve tenere conto dei fattori contestuali;
4. *Affidabilità*: il *framework* deve essere testato in una serie di università.

In sintesi, il *framework* di valutazione deve essere in grado di accogliere la diversità dei programmi di *faculty development*, includendo una serie di indicatori qualitativi e quantitativi appropriati ai risultati previsti. La varietà di evidenze raccolte dovrebbe aiutare chi progetta a capire non solo quali sono gli effetti dei programmi di *academic professional development*, ma anche come e perché sono efficaci, sia a breve che a lungo termine. Gli Autori sottolineano, poi, anche l'importanza di riconoscere le differenze tra i programmi formali e informali, con il risultato di due modelli separati ma correlati: uno per i programmi formali ed estesi e un altro per i programmi informali.

A livello operativo, gli *Academic Professional Development Effectiveness Frameworks* consistono in una matrice costituita da diversi indicatori relativi ai risultati previsti dai programmi di *faculty development*, formali o informali, e il contesto istituzionale in cui questi si verificano. La struttura dei *Frameworks* è progettata per aiutare chi sviluppa a documentare l'efficacia dei loro programmi, attingendo ai dati rilevanti per lo scopo della loro valutazione. In Fig. 4.2 è possibile prendere visione della matrice proposta dagli Autori.

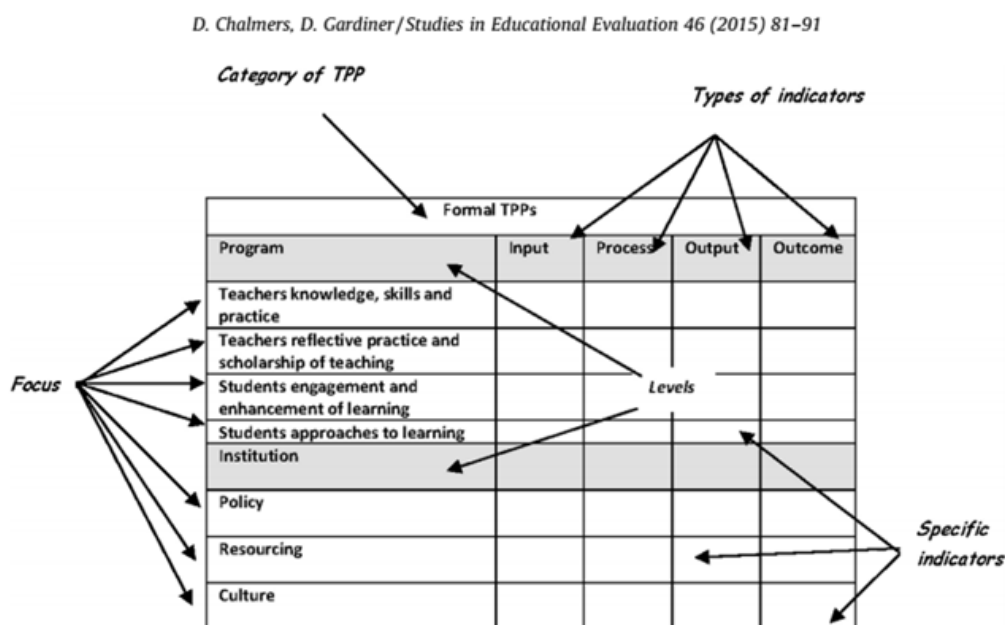


Fig. 1. Structure of the Academic Professional Development Effectiveness Framework.

Fig. 4.2. La struttura dell'Academic Professional Development Effectiveness Frameworks (Chalmers & Gardiner, 2015, p. 86)

Nella prima riga viene specificata la "categoria di programma" (formale o informale).

Vengono poi analizzati vari *focus* a livello di programma e istituzione. Tali *focus*, presenti nella prima colonna a sinistra, rappresentano ciò che si desidera valutare e riflettono i risultati previsti dei programmi di *faculty development* nelle università australiane. Si propongono elementi sia relativi al programma che relativi all'istituzione. Come si può osservare, vengono coinvolti diversi attori (docenti, studenti, istituzione), in una prospettiva multifocale. A livello di programma vengono considerati diversi *focus* (conoscenze, abilità e pratica dell'insegnante; pratica riflessiva dell'insegnante e docimologia; coinvolgimento degli studenti e esperienza di apprendimento; approcci degli studenti all'apprendimento). Rispetto al livello istituzionale, vengono approfonditi invece altri elementi, tra cui l'impatto politico (che comprende la misura in cui l'organizzazione istituzionale, le politiche e le priorità strategiche riconoscono, sostengono e valorizzano l'insegnamento e l'apprendimento di qualità e la partecipazione ai programmi), le risorse a disposizione e il sostegno della cultura organizzativa.

A differenza del già esplorato modello di Kreber *et al* (2001), Chalmers e Gardiner (2015) non propongono domande stimolo, ma piuttosto pongono l'attenzione sullo sviluppo di quelli che loro chiamano indicatori. In particolare, quattro tipi di indicatori (nelle colonne) supportano la raccolta di dati qualitativi e quantitativi, a breve e lungo termine. Questi sono:

- *indicatori di input*, che si riferiscono alle risorse umane, fisiche e finanziarie dedicate a particolari programmi;
- *indicatori di output*, che si riferiscono ai risultati o agli esiti misurabili dei programmi, come il numero di partecipanti al programma;
- *indicatori di processo*, che rivelano come i programmi sono sviluppati all'interno del particolare contesto, riferendosi alle politiche e alle pratiche relative all'apprendimento e all'insegnamento, alla gestione delle performance e allo sviluppo professionale del personale, alla qualità della didattica e alla valutazione dell'apprendimento degli studenti, e alla qualità delle strutture, dei servizi e della tecnologia;
- *indicatori di risultato*, che si concentrano sulla qualità del servizio, sui livelli di soddisfazione e sul valore aggiunto dalle esperienze di apprendimento.

Le celle della matrice proposta possono poi essere popolate con indicatori più specifici, a livello di programma o di istituzione.

L'*Academic Professional Development Effectiveness Framework* fornisce a chi progetta programmi di *faculty development* un approccio rigoroso, adattabile e difendibile per evidenziare l'efficacia dei loro programmi. Il quadro può essere usato per dare anche informazioni per le attività di *benchmarking* nazionale e internazionale e sostenere le reti collegiali e le riflessioni intorno agli indicatori di qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tale *Framework* permette inoltre, a chi progetta, di non focalizzarsi solo sui risultati immediati, come la soddisfazione dei partecipanti alla fine del programma, ma di considerare anche gli effetti intermedi e a lungo termine, considerando, ad esempio, l'impatto sui comportamenti degli insegnanti e degli studenti, sulle politiche e sulla cultura istituzionale di insegnamento e apprendimento, fornendo dati che dimostrino un miglioramento sostenuto e sostenibile.

Per concludere, si evidenziano alcuni aspetti da attenzionare dell'*Academic Professional Development Effectiveness Framework*:

- consente la raccolta sistematica di dati sia qualitativi che quantitativi, a breve e lungo termine;

- è rilevante per la vasta gamma di programmi formali e informali, adattabile a diverse realtà;
- tiene conto dei fattori contestuali;
- è flessibile e riconosce che i cambiamenti nell'insegnamento avvengono nel tempo;
- ha uno sguardo non solo "ex-post", ma riflette anche su elementi di valutazione *in-itinere* ed *ex-ante* (come gli *input* e gli indicatori di processo).

A differenza del modello di Kreber e colleghi (2001), l'attenzione è posta sul "cosa valutare", specificando gli indicatori di valutazione come oggetto di valutazione, mentre viene fatto meno esplicito riferimento a riflessioni inerenti obiettivi, modalità di valutazione, tempistiche, strumenti eccetera. Lo sguardo è più longitudinale, con elementi anche di *input* e di processo, non solo di impatto, ma più focalizzato sul "cosa valutare" meno descrittivo sul "come".

4.4 Un modello per la valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* in università: The Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs (FAMT)

Il modello creato e proposto in questa trattazione, chiamato "*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs*" (FAMT), parte da alcune importanti sollecitazioni provenienti dai *framework* descritti nei precedenti paragrafi e dalla revisione della letteratura sulla valutazione presentata nel Capitolo 3.

Nello specifico, si apprezza la struttura del modello per la valutazione dell'impatto proposto da Kreber e colleghi (2001), che indica in modo chiaro e lineare sia cosa sto valutando (attraverso diversi livelli di valutazione), che come approcciare la valutazione di un certo aspetto, attraverso otto domande guida multifocali. Tuttavia, come già visto, il modello di *impact evaluation* di Kreber e colleghi pone l'attenzione su dinamiche tendenzialmente *ex-post* (di impatto, appunto), pur con un riferimento agli obiettivi del progetto. Mancano quindi, tra gli aspetti valutati, livelli esplicitamente riferiti a dinamiche di processo o *ex-ante*.

Rispetto alla proposta di Chalmers & Gardiner (2015) viene invece apprezzato lo sguardo più ampio, che considera elementi relativi a tutte le fasi di vita del progetto attraverso indicatori di *input*, *output*, *processo* e *prodotto* (Chalmers, & Gardiner, 2015), in ottica più longitudinale. Questi indicatori coinvolgono riflessioni importanti anche nelle fasi iniziali e di implementazione di un percorso (risorse, processi, ecc.).

Facendo tesoro di questi spunti, e riconoscendone il valore rispetto alla revisione della letteratura proposta nel terzo capitolo, il modello qui proposto parte dalla struttura iniziale proposta da Kreber e colleghi (2001), composta da diversi livelli di valutazione (cosa sto valutando) e domande guida, riadattando però sia i livelli che le domande in modo tale da proporre un modello applicabile a tutte le fasi di vita di un progetto di *mentoring* e *tutoring* nel contesto dell'educazione superiore. Si propone, quindi, un modello il cui "scheletro" iniziale è il seguente (Tab. 4.1).

Tab. 4.1. Scheletro semplificato del "*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education*"

	Domanda 1	Domanda 2	Domanda 3	Domanda 4	Domanda 5	Domanda 6	Domanda 7	Domanda 8	Domanda 9
--	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Livello 1 (cosa valuto)									
Livello 2 (cosa valuto)									
...									

A partire da questo impianto, sono stati identificati i livelli e le domande di interesse. In particolare, le domande guida che si è scelto di proporre nel *Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education* riprendono largamente il modello di Kreber e colleghi (2001), in quanto si rivelano particolarmente in linea con gli aspetti considerati importanti dalla letteratura, come discusso nel Capitolo 3. Si tratta, infatti, di stimoli importanti per riflettere sui diversi aspetti collegati alla valutazione (finalità, attori, strumenti, ecc.). Tuttavia, si è scelto di personalizzare leggermente gli stimoli proposti:

1) *What impact is intended, or what are the goals?* (originale) → *Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a questo livello?* (Versione personalizzata). È stata declinata diversamente la formulazione della prima domanda, chiedendo di esplicitare gli obiettivi del progetto rispetto a questo livello, ciò che ci si auspicherebbe di ottenere come risultato “desiderabile”. Questo riprende in parte il significato della domanda originale, ma si è preferita una formulazione univoca per renderle il quesito più chiaro, senza mettere due *focus* di attenzione tra cui scegliere. Si chiede pertanto, rispetto a un certo livello di valutazione, cosa si spera di ottenere, quali sono i risultati desiderati, il che aiuterà a capire se i risultati ottenuti sono quelli auspicati.

2) *Why should we evaluate now?* (originale) → 2) *Perché valutare questo aspetto?* (Versione personalizzata). La seconda domanda, originariamente volta a sondare “perché valutare adesso?”, è stata declinata in un generale “perché valutare questo aspetto?”, con l’obiettivo di esplicitare le finalità della valutazione, il perché è di interesse approfondire un certo fenomeno. Questa domanda permette di delineare meglio l’obiettivo della valutazione stessa.

3) *When to evaluate?* (originale) → 3) *Quando si dovrebbe idealmente valutare e quando effettivamente si valuta?* (Versione personalizzata). Rispetto al “quando valutare”, si suggerisce di esplicitare due *focus*: sia quando sarebbe opportuno valutare idealmente, sia quando effettivamente viene compiuta la valutazione, poiché potrebbero esserci divergenze rispetto a questi due aspetti.

4) *Who should do the evaluation?* (originale) → 4) *Chi va coinvolto nella valutazione?* (Versione personalizzata). Si è scelto di declinare la domanda originale proponendo di riflettere sulle diverse figure coinvolte nella valutazione, non solo rispetto a chi “fa” la valutazione ma anche rispetto a chi viene valutato o coinvolto a vario titolo nei processi. Questo aiuta a definire meglio le risorse umane che un certo tipo di valutazione coinvolgerà.

5) *How should we evaluate?* (originale) → 5) *Come valutare?* (Versione personalizzata). La domanda sul “come valutare” è rimasta pressoché invariata, e mira a indagare le modalità di valutazione. Questo implica una riflessione sui metodi, tecniche, strumenti e processi relativi al “come valutare”, che porterà all’identificazione della specifica metodologia desiderata.

6) *Is the actual impact the same as the intended/expected impact and is the actual impact desirable?* 6) *Che differenze ci sono tra obiettivi ipotizzati e raggiunti?*

(*Versione personalizzata*). La sesta domanda si propone di paragonare gli obiettivi preventivati e le finalità della valutazione (domanda 1 e 2) e gli esiti effettivamente raggiunti. Nel modello originale si chiedeva anche se gli esiti sono desiderabili; tuttavia, si è scelto di evitare di proporre stimoli non univoci in un'unica domanda. Per questo motivo, la versione proposta riflette, nello specifico, solo sul bilancio tra obiettivi preventivati e raggiunti, per capire se gli esiti rispecchiano ciò che si desiderava ottenere.

7) *To whom should we report? Con chi si dovrebbero condividere questi risultati?* (*Versione personalizzata*). Tale stimolo, molto interessante, è rimasto invariato e chiede di approfondire l'aspetto di condivisione della valutazione, indicando con chi si dovrebbero condividere i risultati.

8) *What do we expect to gain from the Report- or what is going to happen after the evaluation? Cosa accadrà dopo la valutazione?* (*Versione personalizzata*). Anche in questo caso si è scelto di non proporre stimoli non univoci e ci si focalizza solo su cosa accadrà dopo la valutazione, soprattutto dal momento che il "perché stiamo valutando" è già esplicitato attraverso la domanda 2, e può contenere ciò che ci aspettiamo dal Report. La versione qui proposta si focalizza, quindi, sulla valutazione nella sua accezione "formativa", come generatrice di possibili cambiamenti.

Si è scelto, infine, anche sulla base degli stimoli proposti dalla letteratura vista nel Cap. 3, di aggiungere una domanda, che poi a livello grafico sarà inserita come domanda n. 6: "*Che tipo di restituzione dei risultati è opportuna?*".

Come ricorda Bezzi (2021), infatti, il tipo di report finale richiesto può influire sulle scelte valutative. A seconda che i risultati debbano essere condivisi con la comunità scientifica, con i partecipanti a un programma, con dei cittadini o altro, cambiano sia il linguaggio che le modalità di rappresentazione. Il linguaggio può essere più o meno formale, specifico e scientifico a seconda dei destinatari, così come il *report* può essere un *paper*, ma anche una presentazione orale, delle slide o altro. Riflettere su questi aspetti è fondamentale per poter guidare tutti i processi valutativi e di analisi.

Riassumendo, per quanto riguarda le domande guida, le modifiche rispetto al modello di Kreber e colleghi (2001) riguardano per lo più la formulazione delle domande in vista di una maggiore univocità e chiarezza (senza proporre domande "multiple"), e l'aggiunta di un ulteriore *focus* di attenzione. In alcuni casi, le domande sono state leggermente riadattate per essere più aderenti alla revisione della letteratura proposta nel Cap.3, come motivato nella discussione sopra riportata.

Aggiungendo le domande indicate, il modello di *Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in Higher Education* (FAMT) assume questa forma (Tab. 4.2):

Tab. 4.2. Domande guida del “Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education”

	1) Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a quel livello?	2) Perché valutare questo aspetto?	3) Quando si dovrebbe idealmente valutare e quando effettivamente si valuta?	4) Chi va coinvolto nella valutazione?	5) Come valutare?	6) Che tipo di restituzione dei risultati è richiesta?	7) Che differenze ci sono tra obiettivi ipotizzati e raggiunti?	8) Con chi si dovrebbero condividere questi risultati?	9) Cosa accadrà dopo la valutazione?
Livello1 (cosa valuto)									
Livello2 (cosa valuto)									
.....									

Compresa la struttura e la funzione delle domande guida, si procede ora ad approfondire i possibili livelli di valutazione, che rappresentano ciò che possiamo valutare. Come già detto, accogliendo gli stimoli proposti in letteratura, è importante considerare dinamiche riferite a tutte le fasi di vita del programma, includendo elementi sia di valutazione *ex-ante* che *in- itinere* ed *ex-post*. Come ampiamente discusso, la valutazione non è, infatti, solo finale e certificativa, ma gli aspetti considerabili possono coinvolgere diversi attori, oggetti e finalità dall'inizio alla fine del programma, e anche oltre in senso di trasferibilità, *development* e disseminazione dopo che il percorso si è concluso.

Per ognuna delle fasi temporali sopra citate, possono essere identificati diversi livelli di valutazione, che rappresentano “cosa” si potrebbe valutare in quel livello. Si propongono, di seguito, gli elementi che si considerano di particolare importanza nella *valutazione ex-ante, in- itinere ed ex-post*, anche se è possibile integrare i focus anche con altri livelli di interesse.

4.4.1 Valutazione *ex-ante* nel FAMT

Nelle valutazioni iniziali possono essere proposti livelli coerenti con quanto detto a proposito del “cosa valutare” *ex-ante* nel paragrafo dedicato (si veda par. 3.4.2.1 del Cap.3). In particolare, ciò che si può valutare nella fase iniziale può essere riassunto nei seguenti principali livelli e dimensioni (Tab. 4.3).

Tab. 4.3. Esempi di cosa valutare *ex-ante* nel Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education

Livello	Dimensioni
<i>Qualità stesura progetto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coerenza interna delle parti del progetto; • Congruenza e compatibilità tra obiettivi e risorse, bisogni e aspetti di contesto; Aspetti formali di stesura del progetto (chiarezza, comprensibilità, logica, ecc.); Correttezza scientifica dei contenuti.
<i>Analisi contestuale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Risorse a disposizione, materiali e umane; • Caratteristiche e specificità del contesto (bisogni, barriere, opportunità, ecc.); Supporto istituzionale.

<i>Caratteristiche delle figure formative</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Requisiti ideali delle figure formative (mentori/tutors o formatori) coinvolte nel percorso; • Effettive caratteristiche delle figure formative coinvolte; • Bisogni formativi delle figure professionali implicate.
<i>Caratteristiche destinatari</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni sui destinatari, sia in generale sul <i>target</i> ideale del progetto che sui destinatari specifici che partecipano, prima di iniziare il percorso; Valutazione diagnostica su alcuni costrutti legati alle finalità del progetto, per valutare il livello di partenza dei partecipanti prima dell'intervento; • Processi di abbinamento tra mentore/tutor e <i>mentee/tutee</i>, se pertinente.

In particolare, la colonna "livello" rappresenta l'oggetto della valutazione *ex-ante*, ossia ciò che si sta valutando. Nella sezione "dimensioni" sono stati, invece, esplicitati dei "sottolivelli" valutativi, che possono aiutare a focalizzare meglio gli elementi che potrebbero essere considerati in quel livello. È da specificare, comunque, che non si tratta già di indicatori specifici, ma comunque di elementi piuttosto precisi, che identificano cosa si può valutare *ex-ante*, anche se potrebbero essere poi declinati ulteriormente se necessario. Per ognuno dei livelli o delle dimensioni, è possibile porsi le otto domande guida precedentemente presentate, giungendo quindi al seguente modello *ex-ante* (Tab. 4.4):

Tab. 4.4. Un esempio di struttura del FAMT rispetto alla valutazione *ex-ante*

Livello	Dimensione	1) Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a quel livello?	2) Perché valutare questo aspetto?	3) 4) 5) 6) 7) 8) 9)
<i>Qualità Stesura progetto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coerenza interna delle parti del progetto; • Congruenza e compatibilità tra obiettivi e risorse, bisogni e aspetti di contesto; • Aspetti formali di stesura del progetto; • Correttezza scientifica dei contenuti. 			
<i>Analisi contestuale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Risorse a disposizione, materiali e umane; • Caratteristiche e specificità del contesto; • Supporto istituzionale. 			
<i>Caratteristiche Figure formative</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Requisiti ideali delle figure formative (mentori/tutors/formatori) coinvolte nel percorso; • Effettive caratteristiche delle figure formative coinvolte; 			

	<ul style="list-style-type: none"> • Bisogni formativi delle figure professionali implicate. 			
<i>Caratteristiche Destinatari</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni sui destinatari, sia in generale sul <i>target</i> ideale del progetto che sui destinatari specifici che partecipano, prima di iniziare il percorso; • Valutazione diagnostica su alcuni costrutti legati alle finalità del progetto, per valutare il livello di partenza dei partecipanti prima dell'intervento; • Processi di abbinamento tra mentore/tutor e <i>mentee/tutee</i> se pertinente. 			
<i>(Eventuali altri aspetti di interesse ex-ante)</i>	(personalizzabile)			

È da specificare che i livelli proposti cercano di coprire i principali aspetti importanti da considerare nella fase *ex-ante* della valutazione, sulla base della revisione della letteratura proposta nel Cap. 3. Tuttavia, se nell'applicazione del Modello vengono individuati altri livelli o dimensioni interessanti per la valutazione iniziale, è possibile aggiungere dei livelli e porsi le domande, utilizzando, quindi, sempre la struttura presentata. Inoltre, le dimensioni qui proposte assumono carattere esemplificativo; potrebbero esserne altre o potrebbero essere anche declinate in modo più dettagliato.

4.4.2 Valutazione *in-itinere* nel *FAMT*

Rispetto alla valutazione *in-itinere*, si propongono, in Tab. 4.5, alcuni *focus* di attenzione, in coerenza con quanto presentato anche nella riflessione dedicata a cosa valutare durante l'implementazione dei processi (par. 3.4.2.2 del Cap. 3).

Tab. 4.5. Esempi di cosa valutare *in-itinere* nel "Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education"

Livello	Dimensioni
<i>Informazioni di tipo descrittivo sui partecipanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche di chi sta effettivamente partecipando al progetto; • Andamento delle presenze durante le attività
<i>Informazioni di tipo descrittivo sulle attività</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quali sono le attività effettivamente implementate; • Tempistiche degli interventi; • Risorse, materiali e umane, impiegate e da impiegare; • Eventuali difficoltà legate all'implementazione delle attività.

<i>Andamento dei processi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Opinioni <i>in-itinere</i> delle diverse figure coinvolte; • Andamento delle attività da un punto di vista dei processi: aspetti positivi, negativi, opportunità di miglioramento; • Aspetti che possono essere cambiati <i>in-itinere</i>.
-------------------------------	---

Anche in questo caso sono presenti livelli più generali, che indicano “cosa si può valutare *in-itinere*” (attività, destinatari, processi), nella colonna più a sinistra. Invece, nella colonna “dimensioni” sono specificati meglio i sotto-livelli, indicando cosa può essere considerato nella valutazione, ma è possibile aggiungere dei *focus* di attenzione coerenti con la valutazione *in-itinere* se di interesse per il progetto. Per ognuno dei livelli o delle dimensioni possono essere poste, come previsto, le nove domande guida elaborate (Tab. 4.6).

Tab. 4.6. Un esempio di struttura del FAMT rispetto alla valutazione *in-itinere*

Livello	Dimensione	1) Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a quel livello?	2) Perché valutare questo aspetto?	3) 4) 5) 6) 7) 8) 9)
<i>Informazioni di tipo descrittivo sui partecipanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche di chi sta effettivamente partecipando al progetto; • Andamento delle presenze. 			
<i>Informazioni di tipo descrittivo sulle attività</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quali sono le attività effettivamente implementate; • Tempistiche degli interventi; • Risorse impiegate e da impiegare; • Eventuali difficoltà legate all'implementazione delle attività. 			
<i>Andamento dei processi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Opinioni <i>in-itinere</i> delle diverse figure coinvolte; • Andamento delle attività da un punto di vista dei processi: aspetti positivi, negativi, opportunità di miglioramento; • Aspetti che possono essere cambiati <i>in-itinere</i>. 			
<i>(Eventuali altri aspetti di interesse in-itinere)</i>	(personalizzabile)			

4.4.3 Valutazione ex-post nel FAMT

Infine, nella fase di valutazione *ex-post*, è possibile porre attenzione agli esiti e all'impatto del programma, considerando i seguenti punti di attenzione anche sulla base di quanto discusso nel par. 3.4.2.3 del Cap. 3 (Tab. 4.7).

Tab. 4.7. Cosa valutare ex-post nel "Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education"

Livello	Dimensioni
<i>Partecipazione e completamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bilancio partecipazione complessiva; • Tassi di completamento del percorso da parte delle figure coinvolte; • Andamento delle presenze al termine del percorso; • Qualità della partecipazione.
<i>Bilancio processi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Soddisfazione dei vari attori coinvolti verso i processi messi in atto; • Considerazioni degli attori coinvolti sul percorso (aspetti positivi, negativi, opportunità di miglioramento, ecc.); • Criticità e aspetti positivi riscontrati durante le attività.
<i>Efficacia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Raggiungimento obiettivi del progetto (dipende dagli obiettivi) o eventuali discrepanze.
<i>Impatto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiamenti introdotti dal progetto, esclusi quelli direttamente connessi agli obiettivi.
<i>Produttività</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto fra risorse impiegate e <i>output</i> ottenuti.
<i>Efficienza</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto fra costi e ricavi; • Possibilità di raggiungere gli stessi risultati con un minore impiego di risorse, o di raggiungere maggiori risultati con uguali risorse.
<i>Trasferibilità</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologie nuove, buone prassi, soluzioni organizzative attivate dal progetto e trasferibili in altri contesto.

Come si potrà notare, alcuni livelli di valutazione *ex-post* non sono specifici (ad esempio, efficacia e impatto), perché strettamente connessi con gli obiettivi del percorso. In ogni caso, nella colonna dei livelli è possibile osservare alcune macroaree della valutazione *ex-post*, in coerenza con quanto detto nel paragrafo dedicato (par. 3.3.2.3 del Cap. 3).

Integrando i livelli con le domande, si arriva quindi al seguente modello per la fase *ex-post* (Tab. 4.8):

Tab. 4.8. Un esempio di struttura del FAMT rispetto alla valutazione ex-post

Livello	Dimensione	1) Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a quel livello?	2) Perché valutare questo aspetto?	3) 4) 5) 6) 7) 8) 9)
<i>Partecipazione e completamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bilancio partecipazione complessiva; • Tassi di completamento del percorso da parte delle figure coinvolte; • Andamento delle presenze al termine del percorso; • Qualità della partecipazione. 			
<i>Bilancio processi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Soddisfazione dei vari attori coinvolti; • Considerazioni finali degli attori coinvolti sul percorso (aspetti positivi, negativi, opportunità di miglioramento); • Criticità e aspetti positivi riscontrati durante le attività. 			
<i>Efficacia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Raggiungimento obiettivi del progetto (dipende dagli obiettivi). 			
<i>Impatto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiamenti introdotti dal progetto, esclusi quelli direttamente connessi agli obiettivi. 			
<i>Produttività</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto fra risorse impiegate e <i>output</i> ottenuti. 			
<i>Efficienza</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto fra costi e ricavi; • Possibilità di raggiungere gli stessi risultati con un minore impiego di risorse, o di raggiungere maggiori risultati con uguali risorse. 			
<i>Trasferibilità</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologie nuove, buone prassi, soluzioni organizzative attivate dal progetto e trasferibili in altri contesto. 			
<i>(Eventuali altri aspetti di interesse ex-post)</i>	(personalizzabile)			

Come per gli altri livelli, sono proposti alcuni *focus* di attenzione *ex-post* in base alla letteratura esplorata nel Cap. 3 (par. 3.4.2.3), ma tali oggetti di valutazione possono essere personalizzati e integrati in base alle esigenze, sempre ponendosi poi le nove domande guida.

Nell'Allegato 1 è possibile prendere visione della struttura completa del modello, che rappresenta l'unione dei diversi livelli di valutazione (*ex-ante*, *in-itinere* ed *ex-post*) con le domande individuate.

4.5 Conclusioni rispetto al Capitolo 4

Il *Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education*, qui proposto, permette di orientare la valutazione di un programma di *mentoring* o *tutoring* nel contesto dell'educazione superiore, proponendo un modello sinergico che considera tutta la vita del percorso. Si tratta di un Modello generale, senza elementi già specificatamente legati a un certo contesto, ed è quindi adattabile a seconda della realtà in cui viene applicato.

La proposta, riadattando il *framework* per la valutazione dell'impatto di Kreber e colleghi (2001), si basa su una serie di nove domande guida che aiutano a orientare tutto il processo e le scelte valutative una volta identificato l'oggetto di valutazione, ossia "cosa desidero valutare". Alcuni possibili livelli di valutazione, sia *ex-ante* che *in-itinere* ed *ex-post*, sono stati già proposti in base agli stimoli della letteratura presentati nel Cap.3. Tuttavia, è possibile (e anzi, auspicabile) anche aggiungere eventuali livelli e dimensioni di interesse, poiché le domande guida sono utili indipendentemente dall'oggetto di valutazione.

A livello operativo, quando si utilizza il FAMT; è possibile scegliere un determinato livello che si desidera valutare (ad esempio "la qualità del progetto") e, per una valutazione più specifica, una o più dimensioni di interesse (ad esempio, la coerenza interna del progetto). Una volta scelta la dimensione di interesse, si riflette sul processo valutativo ponendosi le domande guida e provando a progettare le azioni che si intende attuare.

Le scelte relative ai processi possono essere raccolte in una matrice (se si preferisce la forma tabellare) o in un *portfolio* o Report più discorsivo. Questo dipenderà anche dall'uso che si vuole fare della valutazione. Le evidenze così raccolte possono essere utili, poi, per riflettere su quanto attivato, sui processi, anche in termini longitudinali nel corso del tempo. Rappresentano una rendicontazione precisa e completa di come si sono svolti i processi valutativi rispetto a un certo oggetto di valutazione.

È da notare che la prima e la seconda domanda guida, che indagano gli obiettivi del progetto rispetto a un certo livello e il perché si vuole valutare, del progetto rispetto a un certo livello di valutazione, aiuta anche a integrare nella valutazione la filosofia del programma ed elementi di progettazione, e, esplicitandoli, è possibile anche che emergano delle necessità di revisione e miglioramento del progetto stesso, se ci sono aspetti poco chiari.

Capitolo 5

I casi studio della ricerca: il Tutorato Formativo dell'Università di Padova e il *Mentoring Polito Project* del Politecnico di Torino.

5.1 Introduzione al Capitolo 5

La riflessione proposta prosegue, nel Cap. 5, prendendo in considerazione due esperienze, esempi concreti - tra i moltissimi presenti in Italia – di programmi di *mentoring* e *tutoring* a supporto all'apprendimento e all'insegnamento in ambito universitario. Tali percorsi sono stati un riferimento per gli aspetti sperimentali della ricerca, che saranno descritti nei prossimi capitoli, e la loro esplorazione rappresenta, quindi, una premessa fondamentale per poter contestualizzare al meglio gli elementi della sperimentazione.

Il primo caso considerato è il "Tutorato Formativo"²³ (abbr. TF), un programma di orientamento e tutorato a sostegno del successo accademico degli studenti, sviluppato presso l'Università degli Studi di Padova (Da Re, 2017) e giunto nel 2022/23 alla sua nona edizione. Verrà poi presentato il *Mentoring Polito Project* (M2P), un'esperienza di *faculty peer mentoring*, condotta presso il Politecnico di Torino a partire dall'a.a. 2021/22, volta alla qualificazione delle competenze didattiche e professionali dei docenti universitari (Felisatti, Rivetta & Bonelli, 2022).

In particolare, in questo Capitolo sono presentati i programmi nella loro interezza al fine di comprenderne le finalità e caratteristiche, ma specifica attenzione è data anche agli aspetti legati alla valutazione, approfondendo il modello valutativo esistente, se presente. Tali riflessioni sono propedeutiche alla contestualizzazione degli aspetti sperimentali, che saranno presentati nei prossimi capitoli e che si svolgeranno secondo la metodologia della ricerca valutativa. L'analisi approfondita del programma e delle dinamiche valutative attuate è una premessa fondamentale anche per poter applicare il *Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education* (FAMT) presentato alla fine del Capitolo 4. Come si ricorda, la conoscenza delle caratteristiche dei Programmi da valutare è fondamentale per poter rispondere adeguatamente alle domande guida che compongono il modello e che guidano le scelte valutative: tali domande, infatti, richiedono consapevolezza rispetto agli obiettivi, alle attività progettate e attuate dal percorso, ai risultati attesi, alle figure coinvolte e a tutte le dinamiche che "gravitano" attorno al percorso, per poter condurre una valutazione efficace. Come sarà descritto meglio durante l'approfondimento del disegno di ricerca (Cap. 6), inoltre, la conoscenza dei contesti è premessa imprescindibile per sviluppare una adeguata, contestualizzata e sostenibile ricerca valutativa.

5.2 Il Tutorato Formativo – Università degli studi di Padova

Il Tutorato Formativo (abbreviato TF) è un programma di attività e incontri proposto in alcuni Corsi di Studio (CdS) triennali dell'ateneo di Padova, giunto nel 2022/23 alla sua nona edizione. Il TF è stato sviluppato, fin dalla sua nascita, come risorsa per il miglioramento della qualità della didattica, per contrastare il *drop-out*, nonché per favorire il potenziamento del rendimento accademico (Da Re, 2017). In particolare, il

²³ <https://www.UNIPD.it/tutorato-formativo> (ultimo accesso: 22/12/2022).

programma è dedicato agli studenti del primo anno di corso, e si inserisce tra le iniziative di orientamento e tutorato a supporto del successo accademico, operando attraverso il potenziamento di alcune competenze trasversali particolarmente utili per lo specifico Corso di Studio (CdS). Le attività del TF accompagnano, poi, gli studenti nella progettazione e definizione del proprio progetto formativo e professionale, facilitando l'adattamento alla vita universitaria e la conoscenza del contesto, migliorando le relazioni e interazioni tra gli studenti, sostenendo il processo formativo e sviluppando strategie efficaci per i processi di *decision making* fondamentali per il successo accademico (Da Re, 2016, 2017).

A livello operativo, il Tutorato Formativo organizza le proprie attività in incontri settimanali di circa un'ora, che si svolgono da ottobre ad aprile e solitamente in modo più concentrato nel primo semestre. Il calendario si compone di una media di 11-12 incontri, ma questa stima può variare a seconda della progettazione e delle necessità del contesto specifico, per cui ciascun CdS coinvolto potrebbe avere un numero variabile di incontri. Le attività si avvalgono, poi, del contributo di diverse figure tutoriali, con caratteristiche e funzioni differenti.

Premessa questa contestualizzazione generale, si procede ora approfondendo le specificità del Programma attraverso una riflessione sui seguenti *focus* di interesse:

- Origini del Tutorato Formativo;
- Obiettivi del percorso;
- Attori coinvolti;
- Aspetti legati alla formazione dei tutor;
- Contenuti e competenze promosse attraverso le attività;
- Metodologia;
- Aspetti valutativi;
- Motivi per cui il programma è stato incluso nella presente trattazione.

5.2.1 Le origini: dalla *Tutoría Formativa de Carrera* al Tutorato Formativo

Il Tutorato Formativo trae origine da una articolata proposta educativa spagnola denominata *Tutoría formativa de carrera* (Álvarez, 2002), sviluppata presso l'*Università de la Laguna* (Da Re, 2017). Nello specifico, con il termine spagnolo "*tutoría de carrera*" si fa riferimento al compito realizzato da un tutor che si occupa della formazione olistica di un piccolo gruppo di studenti, accompagnandoli, in particolar modo, durante il primo anno, ma potenzialmente anche lungo tutto il percorso accademico. Nella prospettiva proposta, si ritrova un'azione tutoriale che promuove negli studenti un apprendimento autonomo e orientato verso lo sviluppo personale, accademico e professionale in senso olistico (Álvarez & González, 2010; Da Re, 2017). L'azione tutoriale così strutturata ha, inoltre, carattere personalizzato e si connota come risorsa fondamentale per favorire l'adattamento degli studenti universitari, favorendo il successo accademico e contrastando il *drop-out* (Álvarez, 2002; Da Re, 2017). Come si può notare, si tratta di aspetti in linea con le finalità e le caratteristiche del tutorato in università evidenziate nel Cap. 2.

A partire dal modello spagnolo, è stato sviluppato in contesto italiano il Tutorato Formativo (TF) attraverso una sperimentazione presso l'Università di Padova a partire dall'a.a. 2014/15 (Da Re, 2017). Il Tutorato Formativo, fin dalla sua nascita, si propone come un percorso di orientamento e tutorato che ha come principale finalità quella di sostenere gli studenti nel passaggio educativo dalla scuola secondaria all'università,

facilitando il processo di adattamento al nuovo contesto universitario e promuovendo il successo accademico (Da Re, 2016, 2017).

Questo valorizza anche i principi della *Tutoría de Carrera* da cui trae origine, e, in generale, molti sono gli aspetti dell'esperienza spagnola che continuano a rivivere nella sperimentazione italiana. Innanzitutto, è importante sottolineare la valorizzazione del ruolo dei pari: “*nei due modelli (Padova e la Laguna) si parte dal presupposto che il peer tutoring sia una strategia vincente, in quanto si riduce la distanza che può esserci tra Tutor Docente e studente tutee. Questa vicinanza, di essere entrambi studenti, crea un contesto favorevole per l'apprendimento e, inoltre, favorisce la creazione di un contesto comunicativo soddisfacente*” (Da Re, 2016, p.143). Un altro aspetto che accomuna i due contesti, quello spagnolo e quello italiano, è il valore dato alle attività di formazione, presenti in entrambe le esperienze, nonché alla promozione di attività di ricerca, valutazione coordinamento e monitoraggio lungo tutto il percorso (Da Re, 2016; 2017; Da Re, Bonelli & Gerosa, 2022).

L'azione tutoriale proposta dal TF, in linea anche col modello spagnolo, non ha carattere disciplinare, ma trasversale: ciò significa che negli incontri non si propongono contenuti inerenti ad un insegnamento/disciplina specifica, ma vengono potenziate conoscenze e competenze importanti per il successo accademico in senso trasversale. Ad esempio, il Tutorato Formativo può aiutare la ricerca di informazioni utili per ambientarsi nel contesto accademico, favorire le interazioni e relazioni, fornire strumenti e risorse utili per il successo accademico: a tal fine, vengono potenziate *soft skills* trasversali come il metodo di studio, il *problem solving* o la capacità di lavorare in gruppo e prendere decisioni, la capacità di orientarsi o le competenze auto-valutative (Da Re, 2017, Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022). Entrambe le esperienze si basano poi sull'approccio cognitivo sociale (Lent & Brown, 1996; Lent, Brown & Hackett, 1994), secondo una logica preventiva e proattiva (Savickas, 2010, Da Re, 2018), fornendo un supporto non solo in risposta a una problematica riscontrata, ma anticipando alcune informazioni e competenze legate al successo accademico e utili indipendentemente dal profilo del singolo studente.

Nonostante le molte affinità tra l'esperienza spagnola e quella italiana, la sperimentazione all'Università di Padova ha richiesto un adattamento specifico per garantire un buon funzionamento del modello: quest'ultimo deve, infatti, dialogare con le particolarità, risorse e vincoli del contesto, con la sua storia, cultura e tradizioni pedagogiche, *mission* e *vision* (Da Re *et al.*, 2016; Da Re, 2017). In particolare, nella edizione italiana troviamo un potenziamento dell'azione tutoriale in termini di *empowerment*, sia sugli studenti che sui tutor, la riduzione del numero di sessioni annuali di TF, il potenziamento della strategia del *peer tutoring* come elemento essenziale del programma di TF, il lavoro di co-costruzione “collegiale” delle attività in *team* di tutor e per Corso di Laurea (Da Re, 2016, 2017, Da Re *et al.*, 2022). Potenziati anche gli aspetti di valutazione del modello, che non considerano solo il processo e la soddisfazione, ma anche aspetti di efficacia degli interventi sulle esperienze universitarie dei partecipanti (Clerici *et al.*, 2019).

Nel Tutorato Formativo italiano sono state riscontrate, però, anche maggiori difficoltà relativamente alla costruzione del *setting* (ad es., carenza di spazi e di orari adeguati a realizzare le attività di TF) e i gruppi di lavoro sono formati da un numero più elevato di studenti, anche in relazione alla disponibilità di tutor (Da Re, Bonelli, & Gerosa, 2022). Infine, in contesto italiano, come si approfondirà a breve, non vi è un riconoscimento formale dell'attività dei tutor in termini di benefici didattici (ad esempio, non sono riconosciuti crediti aggiuntivi) (Clerici *et al.*, 2019; Da Re, 2016; Da Re, Bonelli, & Gerosa, 2022); è tuttavia previsto in ogni caso un riconoscimento tramite

Open badge del percorso dei Tutor Studenti e degli studenti partecipanti, che certifica le competenze maturate grazie alla partecipazione al percorso.

A livello operativo, è infine interessante precisare che la prima sperimentazione italiana, iniziata nell'a.a. 2014/15, ha coinvolto inizialmente tre Corsi di Studio (CdS) (Ingegneria Meccanica, Scienze dell'Educazione e della Formazione, Scienze Sociologiche). I corsi interessati sono poi progressivamente aumentati, risultando quattro il secondo anno (i 3 già citati e Ingegneria Biomedica), e otto il terzo anno (si sono aggiunti i CdS in Astronomia, Fisica, Ottica e Optometria e Servizio Sociale). A partire poi dall'anno accademico 2017/18, la sperimentazione è stata estesa a tutti i CdS triennali del Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione dell'Università di Padova (Ingegneria Biomedica, Ingegneria Elettronica, Ingegneria Informatica e Ingegneria dell'Informazione) (Da Re, 2018). Dal 2018 si sono poi aggiunti (o ritirati) altri Corsi, arrivando nel 2022/23 al coinvolgimento di 19 Corsi di Studio dell'ateneo di Padova.

Premesso il processo che ha portato alla nascita del Tutorato Formativo in Italia, si procede ora approfondendo le caratteristiche specifiche di tale percorso.

5.2.2 Gli obiettivi generali e specifici del Tutorato Formativo

Come riportato in Da Re (2016, p. 109), in figura 5.1 possiamo osservare i principali obiettivi del programma all'inizio della sperimentazione in Italia.

Obiettivi generali	Obiettivi specifici
Facilitare l'adattamento degli studenti al nuovo contesto universitario, facilitando la conoscenza delle strutture e del nuovo stile di vita	Facilitare l'integrazione degli studenti nella transizione educativa "Scuola Secondaria-Università"
Orientare gli studenti nel saper prendere decisioni accademiche e professionali	Orientare gli studenti nel loro processo formativo di apprendimento
Supportare gli studenti nel loro processo di formazione olistica	Sostenere gli studenti nella costruzione del loro percorso formativo e nella conoscenza di loro stessi
Stabilire norme per l'organizzazione, il coordinamento e la realizzazione delle loro attività	Favorire negli studenti la riflessione e la partecipazione nel contesto universitario

Figura 5.1. Obiettivi generali e specifici del Tutorato Formativo. Da Re, L. (2016, p. 109)

Anche in contributi più recenti, si ritrova, nuovamente, un riferimento agli obiettivi del percorso. Come riportato, ad esempio, da Da Re, Clerici e Álvarez Pérez (2016, p. non indicata), *"il Programma ha l'obiettivo di fornire un supporto agli studenti del primo anno al fine di: agevolare la transizione, favorire l'integrazione al contesto universitario e supportare lo studente per tutto il percorso di studio; potenziare alcune competenze trasversali particolarmente utili per lo specifico Corso di Studio (CdS); accompagnare lo studente nella progettazione e definizione del proprio Progetto formativo e professionale (PFP)"*.

Tale definizione è coerente anche con descrizioni successive, in cui si conferma che il Tutorato Formativo *"consiste in un programma di attività di tutoring, peer tutoring e service tutoring che accompagnano gli studenti lungo il percorso accademico – in particolare nel primo anno degli studi universitari – favorendone l'adattamento e facilitando lo sviluppo di un processo formativo atto a promuovere un apprendimento autonomo, in un'ottica personale (lo studente «come persona»: aspettative, abilità, interessi, ecc.), accademica (l'organizzazione degli studi, il rendimento, ecc.) e professionale (per la transizione alla vita professionale)"* (Da Re & Riva, 2018, p. 274).

In un altro contributo (Da Re, 2018, p. 73) si legge poi che *"il principale obiettivo di questo modello di tutorato è di rappresentare uno spazio formativo olistico per gli studenti di nuovo accesso, e di consentire loro la possibilità di una formazione*

completa e a tuttotondo” e nel 2019 si conferma che *“obiettivo del progetto è dunque quello di proporre un modello di accompagnamento formativo atto a facilitare l'integrazione al contesto universitario degli studenti di nuovo accesso; lo scopo è di informare, orientare e aiutare gli studenti a pianificare il proprio percorso per consentir loro di potenziare alcune competenze trasversali, particolarmente utili al loro percorso e alle loro scelte professionali.”* (Clerici et al., 2019, p. 23). In un recente contributo di lingua inglese (Da Re, Bonelli & Gerosa, 2022), si riconferma che *“The objectives of FT can be summarized as follows. 1) To facilitate students to become familiar with the new university context and to be at ease with it. 2) To enhance students' participation in the university life and context. 3) To improve students' personal knowledge and facilitate their learning process. 4) To develop strategies for academic and professional decision making”*, il che riconferma l'approccio del programma descritto anche in altri contributi.

Come si può notare, indipendentemente dalle leggere variazioni di formulazione, gli obiettivi non hanno subito stravolgimenti rispetto ai primi anni di sperimentazione, e si riferiscono sempre a un supporto tutoriale multilivello, personalizzato e olistico, sia sul piano personale che a livello formativo e professionale. Emergono, infatti, elementi di supporto sia nella transizione all'Università che durante il percorso, nonché un impatto sugli aspetti di pianificazione e sviluppo del proprio progetto formativo e professionale, aiutando l'adattamento al contesto, la partecipazione, le relazioni in università e il successo accademico. Alcuni obiettivi rappresentano un dialogo tra lo studente e il suo percorso formativo e di apprendimento: in questo senso, il Tutorato Formativo opera, ad esempio, per agevolare l'organizzazione e il percorso, il metodo di studio e la pianificazione. Altri obiettivi hanno anche un impatto a livello personale, comprendendo aspetti di conoscenza di se stessi, auto valutazione, valorizzazione delle caratteristiche specifiche della persona in quanto a valori, obiettivi ed aspettative. Gli obiettivi fanno riferimento, però, anche ad azioni utili a livello professionale, non solo personale, attraverso la conoscenza degli sbocchi occupazionali del CdS, la conoscenza delle opportunità che mette a disposizione l'ateneo o il territorio, la conoscenza dei settori in cui spendere il proprio titolo e i profili professionali preparati dal CdS (Da Re, 2016).

Si riporta una riflessione utile a trarre a sintesi il nucleo fondante del Tutorato Formativo: *“in particolare, ciò che caratterizza tale modello è non solo il sostegno al processo di apprendimento e all'inserimento dello studente nel percorso di studi, ma la presa in carico della persona nella sua globalità, al fine di contribuire, con uno specifico e personalizzato percorso formativo, a sviluppare le competenze necessarie per la crescita sociale e professionale, cioè le competenze trasversali o per la vita”* (Da Re & Biasin, 2018, p. 50).

A livello operativo l'attività di TF si articola in più fasi, che possono essere riassunte in (Da Re et al., 2016; Da Re, Bonelli & Gerosa, 2022):

- Selezione e individuazione dei partecipanti che faranno parte dei gruppi di lavoro (Tutor Docenti, Tutor Studenti, Tutor Studenti di Coordinamento);
- Formazione dei tutor e co-costruzione delle attività da proporre agli studenti partecipanti;
- Produzione di materiali utili alla realizzazione delle attività e adattati ai singoli contesti;
- Realizzazione delle attività;
- Monitoraggio e valutazione delle attività.

Si procede ora ad approfondire alcune dinamiche specifiche del programma e delle figure coinvolte.

5.2.3 Le figure coinvolte nel Tutorato Formativo

Il Tutorato Formativo, come anticipato, coinvolge diverse figure tutoriali e una molteplicità di destinatari, e, all'inizio di un nuovo percorso, per ogni anno accademico, devono essere identificati tutor e *tutees* al fine di garantire un'efficace implementazione delle attività previste. Di seguito sono descritte le caratteristiche e il ruolo di ogni agente coinvolto in TF: studenti partecipanti, Tutor Docenti, Tutor Studenti, tutor dei Servizi e Esperti, Tutor Studenti di Coordinamento, Referenti.

5.2.3.1 Studenti partecipanti: i destinatari del Tutorato Formativo

I destinatari (*tutees*) del Tutorato Formativo sono studenti iscritti al primo anno di alcuni Corsi di Studio (CdS) triennali dell'ateneo di Padova (19 CdS nell'a.a. 2022/23, ma tale conteggio può variare di anno in anno se altri Corsi di Studio si uniscono o si ritirano dal Programma). Gli studenti dei corsi triennali aderenti sono invitati ad unirsi volontariamente al TF all'inizio del primo semestre, ed è previsto un adeguato piano di comunicazione per far conoscere l'esistenza e le potenzialità del percorso (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022; Da Re *et al.*, 2016; Da Re, 2017). Il programma è, infatti, presentato a tutte le matricole del CdL in occasione degli incontri di orientamento in ingresso e attraverso diversi canali (piattaforma Moodle, mail, sito web, ecc.). L'invito a partecipare è rivolto a tutti gli studenti indipendentemente dalle loro caratteristiche: il percorso non è dedicato, infatti, solo a una particolare tipologia di destinatari (ad esempio, solo a chi ha avuto un certo punteggio al test d'ingresso, oppure solo a chi si trova in difficoltà, ecc.). Si tratta, piuttosto, di una risorsa utile per tutti gli studenti, anche per quelli che potrebbero avere prestazioni più elevate, perché i temi trattati sono trasversali e volti ad agevolare il successo accademico e la transizione all'università indipendentemente dalle caratteristiche della persona.

Nel modello del TF, lo studente rappresenta il fulcro dell'azione educativa, e ogni partecipante è accompagnato dai tutor durante il primo anno di corso attraverso un percorso personalizzato (Da Re *et al.*, 2016, Da Re, 2017). Per gli studenti che partecipano a più del 70% degli incontri è previsto un riconoscimento del percorso tramite *Open badge*.

5.2.3.2 Tutor Docenti (TD)

I Tutor Docenti (TD) sono una delle figure che, insieme ai Tutor Studenti e agli Esperti dei Servizi, conducono concretamente alcune delle attività del Tutorato Formativo. Nello specifico, essi sono professori responsabili di alcuni insegnamenti del Corso di Studio (CdS) degli studenti partecipanti (*tutees*), preferibilmente docenti del primo anno in quanto più "vicini" all'esperienza di chi frequenta le attività del TF. Tali docenti devono avere una buona padronanza dei principali obiettivi educativi e della struttura generale del CdS, e aderiscono volontariamente al programma (Da Re *et al.*, 2016; Da Re, 2017; Da Re *et al.*, 2022).

La figura del Tutor Docente è presente anche nel modello spagnolo, ma con alcune differenze: nella *Tutoria Formativa de Carrera* si tratta di figure istituzionalizzate, e la loro partecipazione è considerata un'attività didattica ufficiale e riconosciuta; al contrario, le regole accademiche italiane non consentono, attualmente, un riconoscimento formale dell'attività di Tutor Docente come parte dell'azione didattica: di conseguenza, in Italia, la selezione e partecipazione dei Tutor Docenti si basa solo su adesioni volontarie, il che permette, però, di coinvolgere docenti altamente motivati (Da Re, Bonelli, & Gerosa, 2022).

Va ricordato che il docente, quando svolge la sua funzione come tutor, sta ricoprendo un ruolo differente da quello che promuove abitualmente nella sua azione didattica e di insegnamento. Tutorato e insegnamento possono essere considerati, infatti, due livelli di una stessa azione formativa, condividendo obiettivi simili verso lo sviluppo olistico dello studente e la costruzione del suo percorso formativo e professionale, ma si tratta di ruoli differenti soprattutto da un punto di vista metodologico (Da Re, 2016). Come già visto nel Cap. 2, la funzione tutoriale assume, infatti, delle caratteristiche specifiche, diverse dall'insegnamento, perseguendo finalità legate ad aspetti di mediazione, supervisione, supporto personalizzato, orientamento e consulenza, ed è inoltre previsto un percorso formativo specifico diverso da quello che abilita all'insegnamento (Topping, 1988; Earwaker, 1992). Il ruolo del docente, nella veste di tutor, non si concretizza quindi solo in una funzione di condivisione di conoscenze e contenuti disciplinari, ma si realizza, piuttosto, come un accompagnamento personalizzato dello studente, rendendolo in grado di prendere parte attivamente al processo di insegnamento-apprendimento (Da Re & Biasin, 2018). Il Tutor Docente, nello svolgere la sua funzione, offre un accompagnamento continuo e non direttivo, e risulta essere un punto di riferimento per lo studente, aiutandolo a raggiungere i propri obiettivi, facilitando il suo sviluppo personale e professionale, guidando il processo di apprendimento, motivando e favorendo lo sviluppo di competenze utili per il successo formativo. Il Tutor Docente facilita inoltre l'applicazione delle conoscenze alla pratica e promuove la riflessione personale, l'apprendimento e l'autonomia, aiutando a strutturare il proprio progetto formativo e professionale (Álvarez Perez, 2002; Clerici *et al.*, 2019).

I Tutor Docenti ricevono una apposita formazione e conducono concretamente alcune attività, co-progettandole insieme allo staff del Tutorato Formativo. Riassumendo, la figura del TD presenta le seguenti caratteristiche:

- è un docente dello stesso Corso di Studio (CdS) dei *tutee*, preferibilmente con insegnamenti erogati al primo anno;
- ha padronanza della struttura e l'offerta formativa del CdS;
- riceve una formazione al ruolo di Tutor Docente;
- svolge le proprie attività solitamente in piccoli gruppi, insieme a studenti del Corso/Area di riferimento;
- aderisce su base volontaria ed è quindi molto motivato a svolgere questo ruolo;
- opera per promuovere lo sviluppo olistico degli studenti, in linea con gli obiettivi del percorso, agendo come punto di riferimento, supporto e facilitatore;
- progetta e realizza concretamente, in sinergia con lo staff del TF, alcune attività del percorso, partecipando anche alle attività di co-progettazione e coordinamento.

5.2.3.3 Tutor Studenti (TS)

Il Tutor Studente (TS) (o *Peer tutor*) è uno studente, iscritto ad anni successivi al primo, che mette a disposizione il proprio tempo e le proprie competenze per supportare i colleghi che iniziano il loro percorso universitario, fornendo un aiuto relativamente ai processi formativi e alla vita e contesto universitario (Álvarez e González, 2005; Da Re, 2016). Il *peer tutor* parte, infatti, dalla propria esperienza di studente, maturata negli anni appena trascorsi, e la mette a disposizione dei suoi colleghi appena iscritti all'Università. Si tratta di una esperienza pratica e contestualizzata di processi, ambienti, situazioni e dinamiche proprie del contesto universitario, che per i nuovi iscritti costituiscono ancora un modo sconosciuto e una

sfida: avere a disposizione un tutor, che può aiutare a mediare e facilitare la relazione con il contesto, è una risorsa di essenziale importanza per promuovere l'adattamento e il successo accademico.

Come i Tutor Docenti, anche i TS progettano e conducono concretamente alcune attività del percorso, come sarà approfondito a breve nella sezione dedicata. Essi sono, quindi, parte attiva nella fase di co-costruzione e co-progettazione degli incontri, e aiutano a personalizzare le attività in base alle proprie competenze e alle esigenze di contesto. Inoltre, i Tutor Studenti sono coinvolti in diverse fasi della valutazione delle attività, e svolgono un ruolo fondamentale anche rispetto alla pubblicizzazione e divulgazione dell'iniziativa (Da Re *et al.*, 2016).

I Tutor Studenti sono individuati su base volontaria e operano un'azione di "peer tutoring", in quanto viene valorizzato il loro ruolo di studenti con più esperienza per aiutare gli iscritti al primo anno. Si tratta, quindi, di una figura anche qualitativamente "vicina" agli studenti partecipanti al TF, di cui però si valorizza l'esperienza e le competenze maturate, nonché la voglia di mettersi in gioco. Viene fornito, inoltre, uno specifico percorso formativo prima di iniziare le attività, e la partecipazione dei Tutor Studenti è attestata tramite certificazione *Open badge*, che evidenzia le competenze sviluppate grazie al proprio ruolo nel TF.

Negli ultimi anni, il ruolo del Tutor Studente è stato valorizzato anche in sinergia con altri "benefit" dell'ateneo, coinvolgendo, ad esempio nel 2021/22, studenti vincitori di incentivi come le borse "1000 e una lode"²⁴. L'ateneo ha istituito annualmente 1000 borse per merito da assegnare ai migliori studenti (circa il 3% per ciascun Corso di Studio), e l'attività può essere svolta anche in progetti di tutorato come il Tutorato Formativo. Inoltre, a partire dall'a.a. 2022/23 è stato istituito un apposito bando per i Tutor Studenti, i quali sono stati appositamente selezionati e formati per il ruolo e hanno ricevuto un compenso per il loro operato come tutor.

Riassumendo, il Tutor Studente presenta le seguenti caratteristiche (Da Re, 2016, 2017; Clerici *et al.*, 2019; Da Re *et al.*, 2016; Da Re, Bonelli & Gerosa, 2022):

- è uno studente iscritto allo stesso CdS degli studenti partecipanti al Tutorato Formativo;
- riceve una formazione specifica per il ruolo;
- vuole mettere a disposizione dei propri colleghi del primo anno tempo e competenze per supportarli nel percorso, secondo gli obiettivi del TF;
- svolge le proprie attività solitamente in piccoli gruppi, insieme a studenti del Corso/Area di riferimento;
- collabora con lo staff del TF nella progettazione e nella realizzazione delle attività, proponendo idee per attività da realizzare a partire dalla propria esperienza e competenze;
- facilita l'adattamento degli studenti del primo anno all'ambiente universitario;
- motiva la partecipazione degli studenti trasmettendo il senso dell'iniziativa;
- partecipa alle attività di valutazione e divulgazione dell'iniziativa.

5.2.3.4 Tutorato dei Servizi ed Esperti

Il Tutorato dei Servizi si sviluppa tramite una serie di incontri informativi tenuti da professionisti dei Servizi dell'Università di Padova (come, ad esempio, il Centro Linguistico di ateneo, le Biblioteche, i Servizi agli studenti, ecc.). Viene così valorizzata la "rete" di opportunità a disposizione degli studenti con l'obiettivo di far conoscere le

²⁴ <https://www.UNIPD.it/esoneri-studenti> Ultimo accesso 2/01/2023.

diverse risorse e di orientare i possibili fruitori al loro corretto utilizzo, il che dà un beneficio sia agli studenti che ai servizi stessi (Clerici *et al.*, 2019). Gli esperti coinvolti devono avere una solida conoscenza di tutte le caratteristiche e le procedure amministrative del loro servizio e possedere anche capacità di comunicazione, in quanto le attività sono svolte solitamente in plenarie composte da un gran numero di studenti, e deve essere dato riscontro a eventuali domande provenienti dai partecipanti (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022). Si tratta di una azione di fondamentale importanza in quanto la rete di servizi è molto ampia e si occupa di diverse mansioni, e non è sempre facile, per i nuovi iscritti, conoscere e orientarsi adeguatamente tra le diverse opportunità.

Alcune attività del Tutorato Formativo sono, invece, tenute da Esperti, sempre in sessioni plenarie, che presentano determinate tematiche utili per il percorso accademico, come, ad esempio, un approfondimento sul metodo di studio o argomenti di interesse per il singolo contesto.

5.2.3.5 Tutor Studenti di Coordinamento (TSC)

A partire dall'a.a. 2019/20 è stata istituita anche la figura del Tutor Studente di Coordinamento (TSC), non presente nel modello originale spagnolo. Si tratta di studenti iscritti a una laurea magistrale o dottorato, con una formazione specifica, che svolgono un ruolo di supervisione e organizzazione aiutando i tutor e i referenti nella gestione degli aspetti operativi e di pianificazione delle attività. Ogni Tutor Studente di Coordinamento fa riferimento a un'area specifica e si occupa, solitamente, di uno o due contesti.

L'istituzione di tale figura si è resa necessaria all'aumentare dei contesti aderenti al programma, e l'azione del Tutor Studente di Coordinamento funge da mediazione tra gli aspetti di coordinamento scientifico e gli aspetti più operativi. Tali figure mantengono comunicazioni e interazioni frequenti con i Tutor Studenti, i Tutor Docenti e con i Referenti del Progetto, supervisionando lo svolgersi delle attività, risolvendo eventuali criticità e assicurandosi che tutto proceda in modo efficace, adoperandosi per agire tempestivamente in caso di necessità (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022).

Esiste poi un tutor con funzione di coordinamento logistico e operativo, che non fa riferimento ad alcun corso specifico ma aiuta a coordinare l'operato di tutte le figure coinvolte. Tale ruolo rappresenta un'importante risorsa di mediazione tra la fase di progettazione/decisione e le fasi più operative.

5.2.3.6 Referenti del Tutorato Formativo

Il Tutorato Formativo, fin dalla sua prima sperimentazione in contesto italiano (2014/15), si è avvalso del coordinamento scientifico della prof.ssa Lorenza Da Re, tutt'ora riferimento per tutti gli aspetti scientifici del programma. Attualmente, nell'a.a. 2022/23, la prof.ssa Da Re ricopre il ruolo di Advisor della Rettrice dell'Università di Padova per l'innovazione pedagogica di Orientamento, Tutorato e Placement, e continua a essere la coordinatrice scientifica del TF. In quanto tale, ella si occupa della supervisione pedagogica di tutti i processi propri del TF, e promuove aspetti di ricerca, valutazione, sviluppo, e supervisione rispetto al programma.

Un'altra figura di riferimento è il prof. Andrea Gerosa, fino all'anno 2020/21 Advisor di ateneo per il TF e attualmente Delegato della Rettrice all'Orientamento, Tutorato e Placement. Tale figura è fondamentale soprattutto per le operazioni di mediazione tra i diversi processi e attori del Programma e i referenti della *governance* di ateneo,

promuovendo lo sviluppo, diffusione e implementazione del programma nei contesti di riferimento²⁵.

Entrambi i referenti si relazionano con le diverse figure coinvolte nel progetto al fine di assicurare un corretto svolgimento di tutte le attività, procedure, tappe del percorso.

Di seguito si riporta un riassunto delle diverse figure coinvolte nel TF (Fig. 5.2) e delle principali relazioni che intercorrono tra i diversi attori.

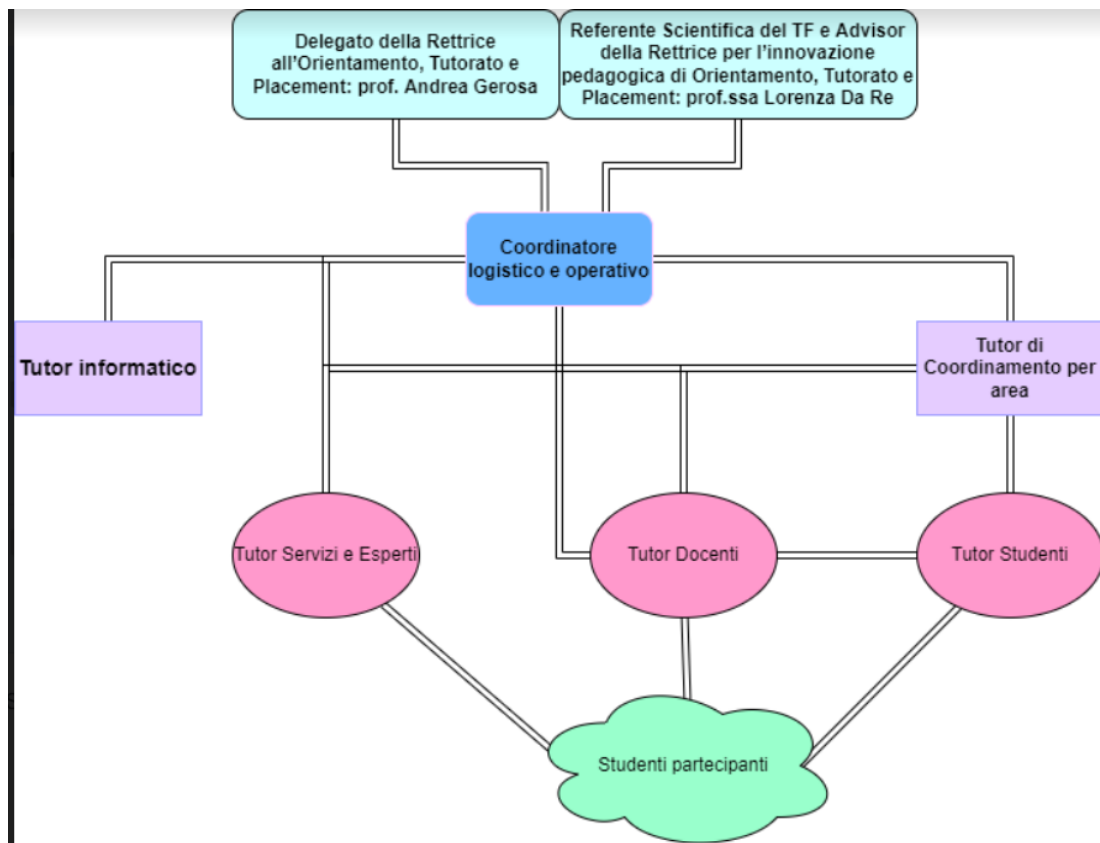


Figura 5. 2. Riassunto figure principali coinvolte nel TF

5.2.4 La formazione dei tutor

La formazione dei tutor ha un ruolo molto importante nel modello di Tutorato Formativo, fin dalla sua nascita. La scelta di implementare un solido programma di formazione nasce dal riconoscimento del grande impatto che una adeguata preparazione potrebbe avere sul successo complessivo dell'intero programma: i tutor formati hanno, infatti, più risorse, competenze e conoscenze per svolgere meglio il loro ruolo (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022; Da Re, 2016, 2017, Bonelli, Bonin, & Da Re, in press). Questo è in linea con quanto approfondito nel Cap. 2, dove è stato evidenziato il ruolo essenziale delle procedure di selezione e formazione per la buona riuscita di un percorso tutoriale (Roidi, 2015; Maxwell,

²⁵ Si specifica che, nel corso della trattazione e nell'analisi dei dati, se ci si riferisce all'a.a. 2020/21 si userà ancora la dicitura "Advisor di ateneo per il TF", anche se tale ruolo è cambiato nel tempo.

1990; Ferrari & Rivoltella, 2021; Leary *et al.*, 2013; Alvarez *et al.*, 2017; Mohr, 1991). In particolare, la fase di selezione dei tutor è fondamentale per poter valutare le capacità, esperienze e caratteristiche di chi aderisce, e per accogliere i profili più efficaci in base agli obiettivi che si vogliono perseguire (Bonelli, Bonin, & Da Re, in press). Tale selezione, che aiuta a identificare persone con caratteristiche potenzialmente adeguate al ruolo di tutor, deve però essere seguita anche da apposite procedure di formazione, generale e/o specifica, che permettono lo sviluppo di conoscenze e competenze utili per poter operare al meglio in base alla tipologia di programma (ivi). Le attività di formazione devono, poi, essere valutate, al fine di poter migliorare nel tempo quanto proposto (Roidi, 2015).

In particolare, nel Tutorato Formativo, tutti i Tutor Studenti e Docenti ricevono una formazione *ex-ante* sul loro ruolo specifico e sulla relazione educativa. Tale formazione si svolge, di solito, a settembre, e comprende - per i Tutor Studenti - un percorso di circa 10/12 ore, che tocca argomenti come il ruolo del tutor, il metodo di studio, la capacità comunicativa e di gestire i piccoli gruppi, *public speaking* e ascolto attivo, *team building* e *problem solving*. Per i Tutor Docenti viene proposto, invece, un percorso di circa otto ore, approfondendo le caratteristiche del programma e il ruolo del Tutor Docente, la gestione del gruppo, aspetti di comunicazione e ascolto attivo, gestione di piccoli e medi gruppi.

I Tutor Docenti e Tutor Studenti partecipano, inoltre, a riunioni periodiche di coordinamento con l'equipe del TF, per condividere gli obiettivi educativi e il calendario delle attività. In queste occasioni vengono definite anche le attività da proporre ai gruppi attraverso un approccio condiviso e collaborativo, prendendo spunto dal materiale preparato in edizioni precedenti, ma adattandolo, aggiornandolo e integrandolo in base alle specificità del contesto e alle competenze e idee specifiche dei tutor in carica in quell'edizione (Da Re, 2017).

5.2.5 Metodologia di conduzione delle attività

Una volta definite e formate le figure tutoriali che si occupano del Tutorato Formativo in un certo anno accademico, solitamente nel mese di ottobre hanno inizio le attività. Queste ultime possono svolgersi o in piccoli gruppi di studenti iscritti allo stesso Corso di Studi, con i Tutor Studenti e Docenti, oppure si assemblano tutti gli studenti di una certa area per le attività plenarie, solitamente svolte con il Tutorato dei Servizi e degli Esperti (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022).

Nel modello spagnolo, i gruppi di lavoro sono numericamente ridotti e composti da 10-15 studenti; tuttavia, questo è difficilmente replicabile nel contesto italiano, a causa sia dell'elevato numero di corsisti che di una limitata disponibilità in termini di risorse (come aule, orari e tutor). Per unire sinergicamente le esigenze di contesto, senza ledere l'efficacia delle azioni tutoriali, è stato scelto, in contesto italiano, di predisporre gruppi di massimo 40 studenti (Da Re, Bonelli, & Gerosa, 2022), o se possibile ancora più piccoli.

A livello operativo, per quanto riguarda il lavoro in piccoli gruppi di studenti dello stesso CdS, ogni gruppo è mediato da uno o più Tutor Studenti o Tutor Docenti (a seconda anche delle disponibilità di tutor per ogni area). I tutor propongono attività personalizzate a seconda del contesto e delle esigenze del singolo Corso di Studi: in coerenza con questo, è possibile, quindi, che alcune attività siano proposte in certi percorsi di Tutorato Formativo e non in altri, con calendari personalizzati per ogni area.

Gli incontri di Tutorato dei Servizi si svolgono, invece, in sessioni plenarie composte da tutti gli iscritti a un certo CdS o contesto, e orientano e indirizzano gli studenti nella fruizione delle diverse opportunità presenti in ateneo. Talvolta, possono anche essere presenti studenti di diversi Corsi qualora il servizio proponga informazioni trasversali e utili a più aree. Tali sessioni ospitano, solitamente, un gran numero di studenti e hanno carattere più informativo, ma ampio spazio è sempre riservato alle domande dei partecipanti.

Per realizzare le attività sono valorizzate differenti tipologie di tutorato presentate nel Cap.2, tra cui *peer tutoring*, *tutoring in piccolo gruppo*, *e-tutoring*, *tutorato condotto da docenti e esperti*. Viene valorizzato il ruolo di mediazione, supporto, facilitazione dei tutor in vista dello sviluppo olistico dei partecipanti. In tutti i Corsi di Studio (CdS) coinvolti nel TF viene privilegiato e sostenuto l'uso di metodologie di apprendimento attivo e *student centered*: le attività non vengono svolte in modo tradizionale, *ex cathedra*, ma i tutor cercano di coinvolgere i partecipanti utilizzando tecniche didattiche attive, cooperative, ed innovative (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022). Tra le varie metodologie, i tutor utilizzano, ad esempio, *role-playing*, *teamworking*, studio di casi e discussioni, con il supporto di strumenti cartacei e digitali (ad esempio gli *Student Response Systems*) quando necessario.

Le attività si sono svolte sempre e solo in presenza fino all'a.a. 2019/20. A seguito delle esigenze imposte dalla pandemia, si sono sviluppate, a partire dal 2020, anche attività totalmente online o in modalità *blended* attraverso la piattaforma Zoom (Bonelli, Bonin & Da Re, 2022).

5.2.6 I contenuti e le competenze promosse

Per quanto riguarda i contenuti proposti, le attività del Tutorato Formativo sono dedicate allo sviluppo di alcune importanti competenze trasversali non disciplinari (come, ad esempio, metodo e competenze di studio, partecipazione alla vita universitaria, capacità di valutazione e autovalutazione, sviluppo di strategie di *problem solving*, ecc.) (Da Re *et al.*, 2016, Da Re, 2017; Da Re, Bonelli & Gerosa, 2022). Rispetto a questo, va ricordato che le competenze trasversali (talvolta in letteratura chiamate "competenze chiave" o "*soft skills*" o "life skills", come approfondiremo nei prossimi capitoli) sono state oggetto di un crescente interesse nell'ambito dell'apprendimento permanente: l'acquisizione delle competenze trasversali, in quanto abilità intra e interpersonali essenziali per lo sviluppo personale, per la partecipazione sociale e per il successo professionale, è fortemente associata al successo nella vita e nel lavoro (Gibb, 2014). Se si considerano le competenze in generale come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, le competenze chiave sono, invece, particolari competenze necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006). Le competenze, soprattutto quelle definite trasversali, sono, pertanto, un elemento sempre più centrale nel contesto formativo e professionale: sono considerate un insieme di abilità generali che possono essere utilizzate in diversi ambiti, e - se possedute e correttamente gestite - possono determinare interessanti performance lavorative e contribuire anche allo sviluppo personale, relazionale e lavorativo dell'individuo (Pisanello, 2013).

Come si può vedere, non si tratta di competenze disciplinari, legate a un lavoro, un ruolo o una situazione specifica, ma si tratta di competenze trasversali in quanto applicabili a diversi contesti di vita e professionali. L'impatto delle *soft skills* è

riconosciuto anche a livello accademico, e il loro ruolo nel favorire l'integrazione e il successo negli studi è ampiamente documentato in letteratura. Sarà dedicato un approfondimento su questo tema nel Cap. 7, relativo alla sperimentazione nel TF.

Premesso ciò, le attività di Tutorato Formativo cercano di migliorare le seguenti competenze trasversali (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022):

- orientamento e adattamento nel nuovo contesto universitario (integrazione, conoscenza del contesto, inclusione, gestione delle informazioni e delle risorse);
- capacità di problem-solving e decision making;
- capacità di lavorare in gruppo e interagire positivamente con gli altri;
- metodo, strategie e processi di studio;
- capacità relazionali (comunicazione, interazioni, conoscenza del proprio ruolo e di quello degli altri, ecc.);
- partecipazione universitaria ed *engagement*;
- competenze legate all'autovalutazione, conoscenza di sé, sviluppo di sé.

Queste competenze sono promosse attraverso attività specifiche, anche se è possibile che in alcuni contesti sia dato più spazio ad alcune tematiche rispetto ad altre, anche a seconda delle esigenze e caratteristiche specifiche del CdS. Come si può notare, si tratta, in ogni caso, di competenze legate ai bisogni degli studenti universitari così come li abbiamo descritti nel Capitolo 1, e in linea con la funzione delle azioni tutoriali (Cap. 2).

Se si incrociano le riflessioni finora proposte relativamente agli obiettivi del Tutorato Formativo con le competenze promosse attraverso l'attività, si può infine riassumere quanto segue (Fig. 5.3).

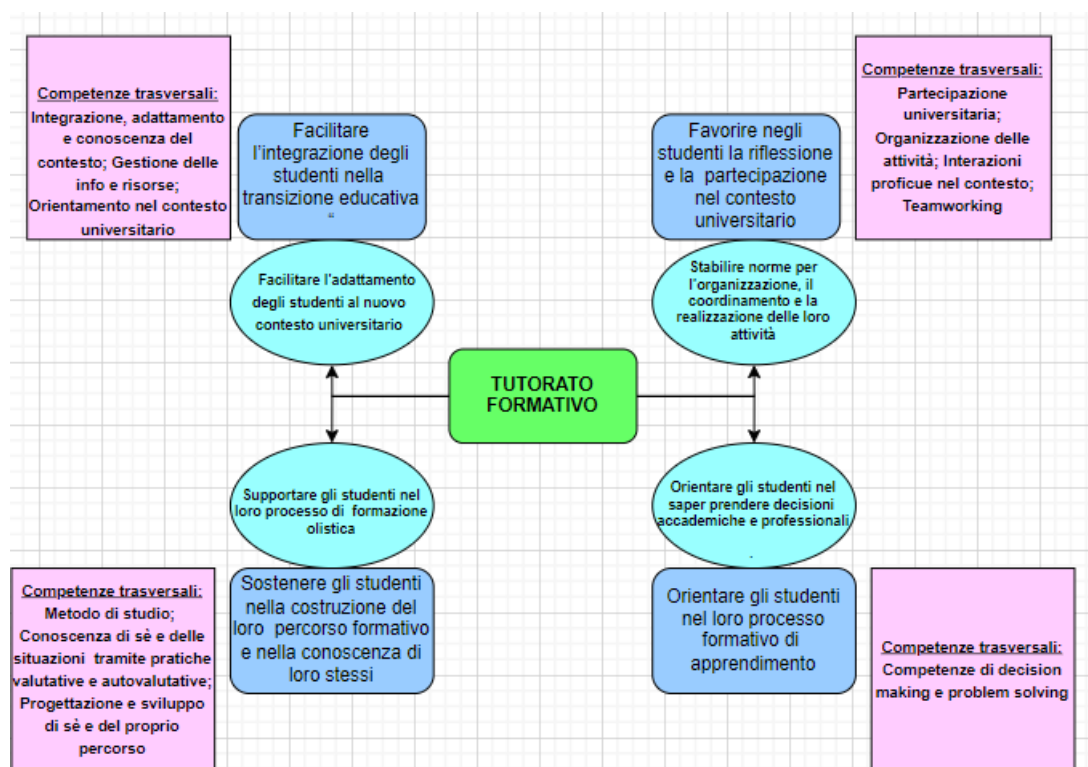


Figura 5.3. Riassunto obiettivi del TF e competenze promosse

5.2.7 Valutazione nel Tutorato Formativo

Si conclude la panoramica rispetto al percorso di Tutorato Formativo riflettendo sull'impianto valutativo. All'interno del TF è stato implementato un articolato modello di valutazione (Clerici *et al.*, 2019), che si sviluppa su più livelli: non si valuta, infatti, solo il processo, ma tutta una serie di aspetti legati alla partecipazione, alla soddisfazione, all'efficacia e all'utilità del percorso. Alcune pratiche di valutazione erano presenti fin dall'inizio della sperimentazione (Da Re, 2016), ma nel corso del tempo sono state fatte numerose azioni per implementare sempre di più il modello valutativo (Clerici *et al.*, 2019; Da Re, Bonelli & Gerosa, 2022). In taluni casi, alcune azioni valutative presenti inizialmente non sono state riproposte ogni anno (per motivi di tempo o di fattibilità, o perché sostituite con altre iniziative), ma costituiscono comunque una documentazione importantissima per riflettere sull'andamento del percorso e dare evidenza ai processi messi in atto. Nel 2019, il modello di valutazione del Tutorato Formativo si presentava come segue (Clerici *et al.*, p. 52) (Fig. 5.4):

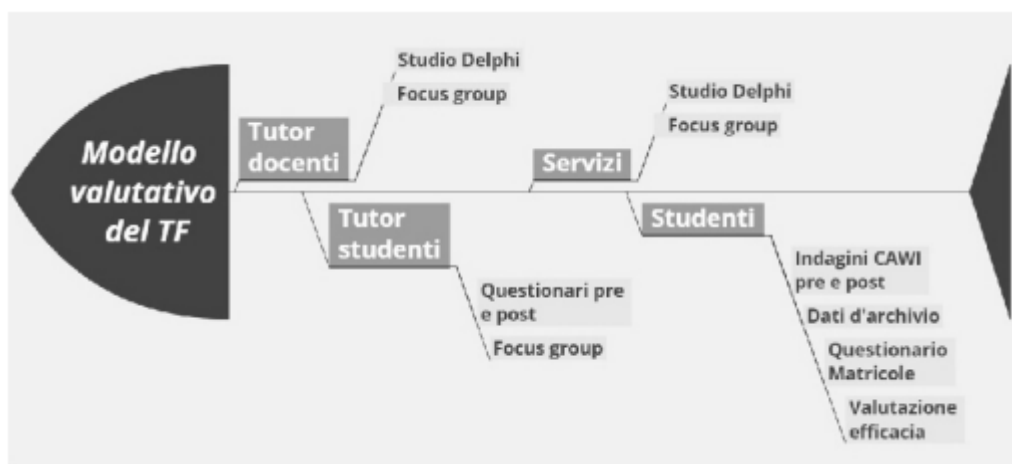


Figura 5.4. Clerici *et al.* (2019), p. 52. Modello valutativo del programma Tutorato Formativo

Dal modello sopra presentato si possono evincere due importanti punti d'attenzione:

- 1) la valutazione nel TF coinvolge tutti gli attori del progetto, non solo gli studenti partecipanti;
- 2) sono stati utilizzati diversi strumenti di valutazione per ogni destinatario, promuovendo approcci sia quantitativi che qualitativi e differenziando le tecniche di raccolta dei dati.

Recuperando le diverse esperienze valutative promosse sia a inizio percorso (Da Re, 2016) che negli anni successivi (Clerici *et al.*, 2019; Da Re *et al.* 2022), è possibile rinvenire le azioni valutative che di seguito descriviamo, considerando tutte le fasi di vita del Programma.

5.2.7.1 Le azioni di valutazione ex-ante nel Tutorato Formativo

Il Tutorato Formativo propone alcune riflessioni relative alla fase che, nel Cap. 3 dedicato alla valutazione, è stata definita "ex-ante". In particolare, sono coinvolte valutazioni su elementi di contesto, sugli studenti partecipanti e sulle figure tutoriali.

Contesto. Un'approfondita analisi viene sempre condotta prima di iniziare una nuova edizione del Programma in un nuovo contesto, per capire le particolarità, i bisogni e le esigenze di quel Corso di Studio (CdS). Come anticipato, il Tutorato Formativo propone un modello personalizzato, che deve essere adattato alle esigenze reali dei contesti dove viene promosso, in quanto non si tratta di un insieme di procedure da applicare in modo asettico. In particolare, sono raccolte dai *database* amministrativi, e analizzate, alcune delle informazioni disponibili sugli studenti in entrata o già iscritti. Un esempio di tali informazioni può essere il voto di scuola secondaria, il sesso, il tipo di diploma conseguito, così come, *in-itinere*, possono essere monitorati i tassi di permanenza o abbandono degli studenti, la media dei voti, il numero di esami conseguiti, eccetera. Questo tipo di analisi permette di conoscere le caratteristiche del CdS e degli studenti iscritti, nonché i bisogni del contesto, e di personalizzare la proposta tutoriale in base alle necessità. Ad esempio, è possibile che alcune aree presentino più criticità rispetto alla *student retention* di altre, oppure potrebbero desiderare un potenziamento sugli aspetti di *problem solving* o potrebbero voler favorire la partecipazione ed *engagement*. Capire le esigenze specifiche è, quindi, molto utile per poter poi progettare adeguatamente le attività tutoriali con approccio personalizzato.

Studenti partecipanti. Oltre all'analisi di contesto, fatta prima di iniziare il Tutorato Formativo in un determinato Corso di Studio (CdS), ogni anno viene somministrato un questionario "pre" all'inizio del percorso, volto a valutare il livello *ex-ante* degli studenti partecipanti rispetto ad alcuni processi su cui il TF potrebbe impattare. Tale indagine fa parte di un *set* di due strumenti, uno "pre" somministrato a ottobre ed uno "post" proposto al termine delle attività di TF (circa ad aprile di ogni anno), volti a documentare lo sviluppo di alcune competenze e processi in chi partecipa al percorso. Il questionario "pre", in particolare, propone una serie di *item* a risposta chiusa rispetto alle competenze trasversali, alla conoscenza del contesto, attività di studio e *problem solving*. È presente, infine, una domanda a risposta aperta rispetto alle aspettative verso il TF, che conclude la compilazione.

Tutor Studenti. Uno strumento analogo pre-post è proposto anche per i Tutor Studenti, indagando *ex-ante* la concezione dei rispondenti rispetto ad alcune tematiche, tra cui il ruolo di Tutor Studente, la partecipazione universitaria, il coinvolgimento nel CdS, le motivazioni rispetto alla partecipazione al TF, i bisogni degli studenti del primo anno, le aspettative rispetto al Tutorato Formativo. Ad esso, si associa poi uno strumento *post* a fine percorso, che aiuta a dare evidenza agli sviluppi e cambiamenti intervenuti dopo aver partecipato al percorso come tutor.

Tali analisi *ex-ante* forniscono informazioni preziose per comprendere meglio le caratteristiche dei vari contesti, dei tutor e dei partecipanti, e sono quindi fondamentali per personalizzare e migliorare le attività proposte.

5.2.7.2 Le azioni di valutazione *in-itinere* nel Tutorato Formativo

Altre azioni di valutazione nel TF sono effettuate durante lo svolgersi dei processi (*in-itinere*), e coinvolgono sia gli studenti partecipanti che i Tutor.

Studenti partecipanti. Durante l'attività formativa vengono costantemente monitorati i processi in atto e l'andamento delle presenze, in quanto chi partecipa ad almeno il 70% degli incontri riceve un certificato di partecipazione e un *Open badge* che attesta le competenze maturate. Di conseguenza, i dati sul tasso di partecipazione, il numero e il

tipo di sessioni frequentate da ogni studente sono costantemente monitorati (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022).

Alla fine del primo semestre, circa a febbraio di ogni anno, viene condotta anche una indagine che coinvolge sia gli studenti partecipanti al TF che i non partecipanti. Lo strumento indaga alcuni aspetti della esperienza universitaria durante il primo semestre (frequenza, esami sostenuti, andamento del primo semestre) e, nello specifico, del Programma di Tutorato Formativo (TF), soprattutto per quanto riguarda le dinamiche di partecipazione (o di non partecipazione) e soddisfazione *in-itinere*.

Tutor Studenti e docenti. Sempre *in-itinere*, con cadenza differente in ogni CdS, sono organizzati e progettati per ogni edizione degli incontri di coordinamento e di monitoraggio, dedicati sia ai Tutor Studenti che ai Tutor Docenti, per definire le criticità e le prospettive di miglioramento delle azioni di TF e per progettare le attività stesse. Durante gli incontri vengono condivise idee per lo sviluppo operativo delle azioni tutoriali, prendendo spunto dal lavoro fatto negli anni precedenti ma anche valorizzando le esperienze e competenze dei tutor per creare qualcosa di nuovo e personalizzato, anche in base alle esigenze del contesto.

Oltre alle iniziative di valutazione proposte ogni anno, altri strumenti sono stati sperimentati nel corso degli anni, anche se magari non riproposti con regolarità. È comunque importante prenderli in considerazione in quanto rappresentano un'importante documentazione del percorso.

Tutor Studenti. Il diario degli eventi di apprendimento, ad esempio, è stato utilizzato nella sperimentazione iniziale, nello specifico nelle prime due edizioni 2014/15 e 2015/16 (Da Re, 2016) come strumento a disposizione dei Tutor Studenti per elaborare resoconti del proprio percorso, avviando un processo assimilabile alle azioni di "ricerca". La scrittura del diario implica, infatti, un impegno autoriflessivo da parte del ricercatore-tutor, a partire dall'esperienza vissuta, e aiuta ad approfondire reti e significati che si stanno strutturando oppure che si sono consolidati (Da Re, 2016; Mortari, 2004). Il diario degli eventi di apprendimento nel Tutorato Formativo si è quindi costituito come strumento di valutazione *in-itinere* a servizio dei Tutor Studenti, per rendicontare la loro esperienza formativa e il ruolo svolto (Da Re, 2016, 2017).

Studenti partecipanti. Il Progetto Formativo e Professionale (PFP) è stato poi anch'esso utilizzato nei primi periodi di sperimentazione (Da Re, 2016) e si è connotato come strumento a disposizione degli studenti partecipanti. Si tratta di un documento aperto e in costruzione continua che, *"in forma progressiva e durante tutto il percorso di studio lo studente completa e aggiorna, seguendo una serie di sezioni che riguardano il percorso accademico e il futuro professionale"* (Da Re, 2016, p. 326). Per ogni sezione del PFP, gli studenti hanno svolto una attività di revisione, valutazione e riflessione rispetto al proprio percorso di studi, accompagnando eventualmente, se possibile, questa narrazione con delle evidenze a testimonianza del raggiungimento di un determinato obiettivo (Da Re, 2016). Questo ha permesso una riflessione attiva sul proprio percorso formativo e professionale, definendo anche le tappe e gli obiettivi verso cui tendere.

Nei primi due anni di sperimentazione (2014/15 e 2015/16) sono stati utilizzati anche dei diari di bordo, altro strumento di riflessione e rendicontazione a disposizione degli studenti partecipanti. Durante la realizzazione del percorso, gli studenti sono stati invitati, infatti, a compilare, per ogni attività frequentata, un breve diario di bordo elettronico, cartaceo o presente nella piattaforma Moodle del Tutorato Formativo, da elaborare individualmente (Da Re, 2016). La riflessione tramite diario di bordo è stata

“guidata” proponendo, nello specifico, due quesiti: il primo, a risposta chiusa, su scala auto-ancorante da 1 a 5 (con 1 valore minimo e 5 valore massimo) chiedeva “*Quanto ti ritieni soddisfatto dell'incontro?*”; il secondo, a risposta aperta, invitava a esprimere le proprie considerazioni libere sull'incontro (Da Re, 2016).

Infine, sempre *in- itinere*, è stato proposto nei primi due anni di sperimentazione (Da Re, 2016) uno specifico incontro di monitoraggio denominato “facciamo il punto”. Si trattava di una attività organizzata alla fine del primo semestre, facilitata dai Tutor Docenti e dai Tutor Studenti, per raccogliere le percezioni degli studenti partecipanti rispetto al percorso (aspetti positivi, critici o proposte). Tale incontro è rimasto, a discrezione dei contesti, anche negli anni successivi.

5.2.7.3 Le azioni di valutazione ex-post nel Tutorato Formativo

Alla fine di ogni edizione di Tutorato Formativo vengono proposte alcune azioni di valutazione *ex-post* che coinvolgono sia gli studenti partecipanti che i Tutor.

Studenti partecipanti. Alla fine dell'anno accademico, una specifica indagine “post” viene proposta a tutti gli studenti che hanno partecipato alle attività del TF, e rappresenta la seconda parte del questionario “pre” di inizio percorso, già descritto nella sezione di valutazione *ex-ante*. Lo strumento post raccoglie dati su diversi aspetti del programma, in particolare propone una serie di *item* a risposta chiusa inerenti alle competenze trasversali, attività di studio e *problem solving*, a cui è possibile rispondere secondo una scala a quattro livelli. È proposta, poi, una domanda aperta rispetto all'impatto formativo del TF e delle domande a risposta chiusa inerenti ai servizi dell'Università di Padova e al metodo di studio. Lo strumento si conclude, poi, con una riflessione aperta su un caso-studio. Questo strumento, insieme ai dati raccolti in fase iniziale, permette di rendicontare lo sviluppo, durante il primo anno di Corso, di determinate competenze, rilevando eventuali differenze rispetto a prima della partecipazione al TF. Si tratta di una riflessione di particolare rilevanza, dal momento che le attività di Tutorato Formativo, mediate dalle diverse figure tutoriali, si propongono – come abbiamo visto - di rafforzare alcune specifiche *soft skills*.

In particolare, tale impatto sulle competenze dovrebbe, poi, avere un effetto duraturo sul percorso nel suo complesso, contrastando il fenomeno dell'abbandono e favorendo il successo accademico. Per questi motivi, dopo che il Tutorato Formativo è stato concluso per una data coorte, la carriera degli studenti può essere monitorata anche negli anni successivi, indagando se il TF ha avuto un impatto a lungo termine anche una volta conclusi gli incontri tutoriali proposti al primo anno. Tuttavia, essendo il programma a adesione volontaria, non si può però escludere un effetto di autoselezione, ed è possibile, cioè, che gli studenti che erano già più auto-motivati e predisposti al successo accademico abbiano scelto di partecipare al programma in primo luogo (Da Re, Bonelli, Gerosa, 2022). A tal fine è stato condotto a partire dall'a.a. 2014/15, e per i due anni successivi, un approfondimento tramite *Propensity Score Matching* (PSM), tecnica che nasce all'interno dell'approccio controfattuale dell'ipotesi, utile per valutare l'efficacia degli interventi (Da Re, 2016; Clerici *et al.*, 2019). Si tratta di un disegno quasi-sperimentale basato sull'abbinamento tra soggetti che hanno partecipato al Tutorato Formativo e altri studenti non partecipanti con caratteristiche simili. Questo permette un confronto *ex-post* utilizzando delle “coppie” di partecipanti e non partecipanti abbinati sulla base di un set di caratteristiche definite a priori (Clerici *et al.*, 2019). In particolare, il confronto tramite PSM nel TF ha avuto come *focus* di interesse gli esiti di carriera e di performance accademica alla fine del primo anno di corso, con attenzione al fenomeno del *drop-out*. L'obiettivo di tale analisi

è stato quello di rilevare l'efficacia degli interventi di TF “*in termini di rendimento accademico (numero di CFU conseguiti, voto medio negli esami sostenuti) e di outcome formativi (regolarità, ritardo, abbandono, cambio di CdL)*” (Clerici *et al.*, 2019, p.62). Questo metodo risulta particolarmente efficace quando non è possibile condurre un vero e proprio “esperimento”, con gruppo di controllo e gruppo “trattato”: il PSM aiuta, infatti, ad approssimare “ciò che sarebbe accaduto se...”, mediante l'individuazione *ex-post* di soggetti non trattati che presentano caratteristiche e “propensioni” il più simili possibili rispetto agli studenti trattati (Da Re, 2017).

Tutor Docenti e Servizi. Nel corso degli anni è stata poi utilizzata anche la tecnica del *delphi panel* per approfondire il ruolo dei Tutor Docenti e Servizi dell'Università. L'analisi non ha coinvolto tutta la popolazione di riferimento, ma è stato fatto un campionamento, coinvolgendo alcuni Tutor Docenti ed esperti dei Servizi partecipanti alla sperimentazione del programma nell'a.a. 2016/2017 (Clerici *et al.*, 2019). La tecnica *delphi* richiede un'interazione fra figure, ritenute esperte in un certo ambito, e si basa sul principio che, se diversi osservatori esperti analizzano un determinato fenomeno e lo descrivono nello stesso modo, è probabile che tali osservazioni risultino essere attendibili. La tecnica si compone operativamente di diverse fasi, che possono essere riassunte in (Clerici *et al.*, 2019):

- Fase 1: espressione anonima delle proprie opinioni su un certo tema;
- Fase 2: raccolta e sintetizzazione delle diverse opinioni in un documento riassuntivo;
- Fase 3: condivisione dei pareri emersi, analisi e confronto con l'opinione iniziale;
- Fase 4: si ripete la Fase 1 e si svolgono, ciclicamente, le prime tre fasi, a seconda di quanti “*round*” si devono realizzare.

Come previsto dallo strumento, anche nel Tutorato Formativo la rilevazione si è svolta in “*round*”, precisamente due, e ha seguito le seguenti fasi: 1) invio di un questionario online a domande aperte ai Tutor Docenti ed esperti dei Servizi selezionati. 2) predisposizione di un Report intermedio sulle risposte ottenute; 3) avvio di un secondo *round*, proponendo un secondo e ultimo questionario, analogo al precedente (Da Re, 2016; Clerici *et al.*, 2019).

Le dimensioni trattate hanno approfondito, per i Tutor Docenti, il senso epistemologico del progetto (le finalità, le funzioni del docente come tutor, la relazione con gli studenti e con i Tutor Studenti), nonché alcuni aspetti utili per la riprogettazione del TF (contenuti delle attività, prospettive future e consigli per il miglioramento) (Clerici *et al.*, 2019). Con i Servizi è stato invece approfondito il ruolo e le funzioni degli esperti dei servizi in relazione alle finalità del progetto, i punti di forza e le eventuali criticità riscontrate.

Tutor Studenti, Tutor Docenti e Servizi. In alcune edizioni del TF sono stati predisposti e somministrati anche dei *focus group* al fine di analizzare il ruolo del Tutor Studente, del Tutor Docente e dei Servizi che hanno operato durante il percorso (Da Re, 2016). Lo scopo sotteso era quello di rilevare la motivazione degli attori coinvolti e i loro bisogni formativi, nonché di raccogliere spunti e riflessioni qualitativi utili per la riprogettazione. Sono stati, in particolare, condotti tre *focus group* (a.a. 2016/17), dedicati ai Tutor Docenti, Tutor Studenti ed esperti dei Servizi, considerati “testimoni privilegiati” in quanto parte attiva della sperimentazione (Clerici *et al.*, 2019).

Tutor Studenti e Servizi. Sono state realizzate poi in passato anche delle interviste insieme ad alcuni Tutor Studenti (Da Re, 2016). L'intervista aveva una traccia semi-strutturata, e ha indagato diverse tematiche, tra cui le finalità del TF, i bisogni degli studenti, il Tutorato Formativo come strategia per la prevenzione del *drop-out* e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari, il ruolo del Tutor Docente, del Tutor Studente e dei Servizi, gli strumenti messi a disposizione (Moodle, Diari, PFP, Schede), gli aspetti legati alla formazione e al coordinamento, le prospettive future e la soddisfazione (Da Re, 2016). Anche col Tutorato dei Servizi, al termine dell'attività, nel mese di aprile-maggio 2015, è stato realizzato un colloquio tramite breve intervista semi-strutturata, realizzata telefonicamente o in presenza con i professionisti dei servizi che hanno partecipato al TF. Il fine di tale colloquio è stato quello di analizzare i punti di forza e di debolezza delle attività svolte, per individuare anche proposte di miglioramento future.

Riassumendo, in Tab. 5.1 sono riportate le azioni valutative presentate nel modello del TF esplicitando i destinatari e ciò che è stato valutato attraverso un determinato strumento (Da Re, 2016; Clerici *et al.*, 2019).

Tab. 5.1. Riassunto azioni valutative del TF

	Destinatari	Strumento	Oggetto di valutazione	Tempistiche
<i>Ex-ante</i>	Contesto	Analisi di dati amministrativi o altri dati rispetto al CDL.	Caratteristiche e bisogni del singolo CdS/Area (es: profilazione degli studenti iscritti; tassi di permanenza; performance accademica, ecc.).	Ogni volta che si aggiunge un nuovo CdS oppure quando si desidera riflettere sulle esigenze di un contesto.
<i>Ex-ante</i>	Studenti partecipanti	Dati di archivio e questionario matricole.	Profilazione delle caratteristiche degli studenti partecipanti al TF.	
<i>Ex-ante – ex-post</i>	Studenti partecipanti	Questionario pre-post a inizio e fine percorso.	Sviluppo di alcune competenze trasversali prima/dopo la partecipazione al TF (metodo di studio, <i>problem solving</i> , conoscenza del contesto). Pre: Aspettative iniziali. Post: soddisfazione finale per l'attività; impatto formativo (autovalutazione sullo sviluppo delle competenze e su cosa si crede di aver imparato dal TF).	Ogni anno. Pre: ottobre; post: aprile.
<i>Ex-ante-ex-post</i>	Tutor Studenti	Questionario pre-post	Ruolo di Tutor Studente, partecipazione universitaria, riflessioni sul coinvolgimento nel CdS, motivazioni rispetto alla partecipazione al TF, bisogni degli studenti del primo anno. Nel pre: aspettative rispetto al Tutorato Formativo. Nel post: Soddisfazione; impatto formativo.	Ogni anno. Pre: ottobre; post: aprile.
<i>In-itinere</i>	Studenti partecipanti	Registri presenze	Andamento presenze; numero di incontri frequentati.	Tutti gli anni, per ogni attività.
<i>In-itinere</i>	Studenti partecipanti	Incontro "Facciamo il punto"	Andamento attività primo semestre.	a.a. 2014/15 e 2015/16 (e anche successivamente nei contesti che lo desiderano).
<i>In-</i>	Studenti	Il Progetto	Obiettivi a breve, medio e lungo	a.a. 2014/15 e

<i>itinere</i>	partecipanti	Formativo e Professionale (PFP).	termine rispetto al proprio percorso formativo e professionale.	2015/16.
<i>In- itinere</i>	Studenti partecipanti	Diario di Bordo.	Strumento a risposta chiusa, su scala auto- ancorante da 1 a 5 "Quanto ti ritieni soddisfatto dell'incontro?" + sezione aperta "Esprimi le tue considerazioni sull'incontro".	a.a. 2014/15 e 2015/16.
<i>In- itinere</i>	Tutti gli immatricolati al primo anno	Questionario fine primo semestre	Andamento primo semestre (frequenza, esami sostenuti, ecc.); partecipazione (o non partecipazione) al TF in termini quali-quantitativi; soddisfazione e proposte di miglioramento <i>in- itinere</i> per le attività del secondo semestre.	Ogni anno; fine primo semestre.
<i>In- itinere</i>	Tutor Studenti e Tutor Docenti	Incontri di co-progettazione e coordinamento	Aggiornamenti sull'andamento delle attività; proposte per le attività successive, aspetti positivi o critici sulle attività già svolte dai tutor; co-progettazione delle attività.	Prima di ogni incontro di TF
<i>Ex- post</i>	Tutor Docenti	<i>Delphi Panel</i>	Senso epistemologico del progetto (le finalità, le funzioni del docente come tutor, la relazione con gli studenti e con i Tutor Studenti); aspetti utili per la riprogettazione del TF (contenuti delle attività, prospettive future e consigli per il miglioramento).	a.a. 2016/17
<i>Ex- post</i>	Servizi	<i>Delphi Panel</i>	Il ruolo e le funzioni degli esperti dei servizi in relazione alle finalità del progetto e i punti di forza e le eventuali criticità riscontrate.	
<i>Ex- post</i>	Servizi	<i>Focus group</i>		a.a. 2016/2017
<i>Ex- post</i>	Tutor Docenti	<i>Focus group</i>	Ruolo del Tutor Studente/Docente/Servizi; motivazione degli attori coinvolti; bisogni formativi.	
<i>Ex- post</i>	Tutor Studenti	<i>Focus group</i>		
<i>Ex- post</i>	Studenti partecipanti, dopo un anno	Propensity Score Matching	Valutazione dell'impatto del TF sul percorso formativo degli studenti.	a.a. 2016/17
<i>In- itinere</i>	Tutor Studenti	Il diario degli eventi di apprendimento	Autovalutazione – auto-riflessione sul percorso come tutor e sugli apprendimenti sviluppati.	a.a. 2014/15 e 2015/16

5.2.8 Motivi di inclusione del Tutorato Formativo nella presente trattazione

Si conclude l'esplorazione del programma di Tutorato Formativo specificando i motivi per cui si è scelto di includere tale azione formativa nella presente trattazione.

Innanzitutto, il Programma risulta pienamente in linea con il *focus* di interesse della ricerca, che si sta occupando dei programmi di *mentoring* e *tutoring* a sostegno del processo di apprendimento-insegnamento in università. Il TF, come già visto, si propone, infatti, come risorsa a disposizione degli studenti iscritti al primo anno, per

facilitarne il percorso e per supportare il successo accademico e la *student retention* grazie a diverse attività, volte al potenziamento di importanti competenze trasversali.

Oltre alla coerenza con il tema trattato, è di interesse notare che si tratta dell'unico programma di questo tipo in Italia: esistono, comunque, moltissime esperienze tutoriali anche in altri Atenei, con diverse finalità e prospettive, ma di natura diversa rispetto al Programma qui proposto.

Non da ultimo, è stata rilevante anche l'effettiva sostenibilità e possibilità di azione a livello di ricerca all'interno del contesto, in quanto i referenti del programma si sono dimostrati accoglienti nei confronti della proposta sperimentale e hanno consentito, accolto e supportato le azioni di ricerca.

5.3 Il Mentoring Polito Project – Politecnico di Torino

5.3.1 Le origini del Mentoring Polito Project

Il Mentoring Polito Project (M2P) è un percorso di *faculty mentoring*, basato su dinamiche di *peer support*, proposto a partire dall'a.a. 2021/22 presso il Politecnico di Torino. Il percorso si inserisce all'interno di un più ampio progetto di *faculty development* triennale, la cui responsabilità scientifica è affidata al prof. Ettore Felisatti (UNIPD) e alla prof.ssa Anna Serbati (UNITN) (Progetto Triennale, 2021²⁶; Felisatti, Rivetta, & Bonelli, 2022), mentre le azioni di coordinamento operativo sono gestite dal Servizio *Teaching and Language Laboratory* del Politecnico di Torino (TLlab), di cui la referente è la prof.ssa Cristiana Rossignolo. È stata poi selezionata una figura con ruolo di supporto tecnico-scientifico al M2P, che nel 2021/22 e 2022/23 è stato condotto dalla dott.ssa Roberta Bonelli, Autrice di questa trattazione.

Si presentano, di seguito, le caratteristiche del programma, approfondendo in particolar modo:

- La nascita del progetto M2P;
- Gli obiettivi di Progetto Triennale e azioni formative;
- Fasi e struttura del percorso M2P;
- Le figure coinvolte in M2P;
- La disseminazione del percorso;
- Gli aspetti valutativi;
- Motivi di inclusione del percorso nella presente trattazione.

5.3.2 Nascita del progetto M2P

Il Politecnico di Torino ha sviluppato un progetto triennale di *faculty development* che si compone di tre principali "anime": formazione di base, formazione esperta (percorso di *mentoring* di nostro interesse), formazione permanente. La scelta di sviluppare un'iniziativa di tale natura si è generata in seguito al successo del percorso formativo di base Learning to Teach (L2T), la cui prima edizione si è svolta a marzo-giugno 2021. Tale percorso era inizialmente progettato come risorsa di qualificazione professionale a disposizione, principalmente, dei ricercatori RtDA e RtDB dell'ateneo,

²⁶ Alcune informazioni sono tratte dal Progetto Triennale, elaborato dai Referenti scientifici, prof. Felisatti e prof.ssa Serbati, nel 2021, e accolto dal POLITECNICO. Sarà citato con "Progetto Triennale, 2021". Tale documento è stato accessibile per fini di ricerca, ma non è pubblicato.

anche in vista di un loro progressivo inserimento nel corpo docente strutturato. Il percorso di Formazione di Base L2T ha generato, però, grande interesse anche presso colleghi con più esperienza, e si è pertanto pensato di sviluppare ulteriormente la proposta e di farla proseguire anche negli anni successivi. Lo staff del Politecnico di Torino, insieme ai responsabili scientifici di L2T, prof. Felisatti e prof.ssa Serbati, si è quindi attivato per sviluppare un Progetto Triennale di più ampio respiro e composto da diverse risorse formative, al fine di permettere un coinvolgimento dell'intero corpo docente, a seconda delle diverse esigenze e profili professionali, nel percorso di *faculty development* proposto. In particolare, il progetto si compone di iniziative di formazione di base, esperta e continua, che a breve approfondiremo (Progetto Triennale, 2021; Felisatti, Rivetta & Bonelli, 2022).

Lo sviluppo del progetto Triennale è nato, in particolare, per offrire a tutti i docenti la possibilità di intraprendere un percorso di crescita personale e qualificazione professionale mediante la sperimentazione di approcci e tecniche pedagogiche moderni e nuove tecnologie. Inoltre, si mirava a favorire la condivisione di esperienze e buone pratiche interne dell'ateneo, attraverso il coinvolgimento di docenti con maggiore esperienza nella qualità di mentor (Progetto Triennale, 2021). Come riportato nel Progetto (2021), il percorso triennale è nato, quindi, con l'obiettivo di sviluppare *“un sistema in grado di sostenere in forma permanente la qualificazione delle competenze didattiche di tutta la docenza del Politecnico di Torino, al fine di realizzare processi costanti di ottimizzazione della didattica offerta agli studenti”* (Progetto Triennale, 2021, p. 1). Il Progetto ha accolto diversi stimoli nazionali e internazionali provenienti dalla letteratura sul tema del *faculty development*, che riconoscono il ruolo fondamentale della qualificazione della docenza sia per un *empowerment* del singolo professionista, che per favorire un impatto positivo multilivello, sia sull'apprendimento degli studenti che, in generale, sull'ateneo e sulla società nel suo complesso (Felisatti, Rivetta, & Bonelli, 2022). Investire in questo senso permette di sviluppare una maggiore attrattività per l'ateneo verso i propri diversi utenti, e garantisce un apprezzamento nella comunità locale e nazionale. Inoltre, le azioni di qualificazione della docenza valorizzano il compito formativo socialmente attribuito all'istruzione superiore (Postareff *et al.*, 2007), sostenendo anche un aumento della competitività e attrattività dell'istituzione e potenziando la reputazione e il prestigio delle strutture accademiche (Quarc_Docente, 2017; Felisatti, Rivetta & Bonelli, 2022; Progetto Triennale, 2021). Inoltre, premessa fondamentale del Progetto Triennale è stata la considerazione che un processo di questo tipo può svilupparsi solo se vi è anche, a monte, un chiaro riconoscimento del valore di queste azioni di *faculty development* a livello di *vision* e *mission* di ateneo. È stato pertanto di fondamentale importanza, per la nascita e lo sviluppo del progetto, aver potuto contare sul sostegno formale del Politecnico, che ha scelto di valorizzare e supportare tale iniziativa come politica di ateneo per la qualificazione della didattica (Progetto Triennale, 2021).

Sulla base di tutte queste premesse è nato quindi, nel 2021, *“Il progetto di servizio permanente per la didattica innovativa”*, di cui il Mentoring Polito Project (M2P) è una delle opportunità sviluppate.

5.3.3 Obiettivi di Progetto Triennale e azioni formative

Come abbiamo visto, il Progetto Triennale proposto al Politecnico di Torino costituisce una risorsa per l'innalzamento permanente della qualità della didattica attraverso la qualificazione professionale di tutti i docenti dell'ateneo, valorizzando diversi profili e molteplici esigenze di formazione. Tale obiettivo viene perseguito

attraverso diverse azioni di innovazione e sperimentazione didattica, che permettono di potenziare, nei partecipanti, alcune competenze pedagogiche, progettuali, metodologiche, tecnologiche e valutative fondamentali per qualificare le pratiche didattiche e i processi di insegnamento e apprendimento (Progetto Triennale, 2021).

Nel Progetto Triennale (2021) vengono presentati gli obiettivi del percorso (p. 2), che riportiamo per esteso vista la loro significatività:

1. Promozione di un sistema di potenziamento diffuso delle competenze di ordine progettuale, metodologico, digitale, comunicativo e valutativo in campo didattico nella docenza dell'ateneo, con l'obiettivo di innalzare i livelli di qualità della didattica e degli interventi formativi rivolti all'utenza;

2. Strutturazione e sviluppo di comunità professionali (*Faculty Learning Community*) diffuse, che operano attraverso elaborazione, condivisione e scambio di esperienze, buone pratiche e valori nella logica di una *learning organisation* in cui si promuove la crescita e il progresso di singoli, gruppi e organismi;

3. Elaborazione di processi per il riconoscimento e la valorizzazione della didattica di qualità, attraverso la promozione di una cultura dell'innovazione capace di apprezzare le pratiche professionali migliori e di sostenere l'eccellenza dei processi di sviluppo e dei livelli di risultato;

4. Costituzione di un servizio permanente per l'elaborazione e il coordinamento di azioni strutturali a supporto e potenziamento dei circuiti innovativi con compiti di elaborazione, progettazione, conduzione, sviluppo, documentazione, ricerca e valutazione di interventi di *faculty development* e di didattica innovativa sintonizzati con i processi di internazionalizzazione, inclusione e qualificazione della didattica in un contesto digitale.

A livello operativo, il Progetto Triennale persegue gli obiettivi sopra riportati attraverso una serie di azioni e interventi dedicati a tutti i docenti del Politecnico e agli organismi che si occupano di didattica (Dipartimenti, Collegi, Corsi di Studio, Commissioni, gruppi di lavoro, ecc.). Tali azioni si concretizzano attraverso tre principali opportunità, che mirano a rispondere alle esigenze formative di diversi profili di docenza (Felisatti, Rivetta, & Bonelli, 2022; Progetto Triennale, 2021). In particolare, le azioni progettuali sono pensate per essere sviluppate nell'arco di un triennio accademico, precisamente dal 2021-2022 al 2023-2024: in questo periodo, tutti i docenti dell'ateneo sono invitati a partecipare, volontariamente e attivamente, a una o più attività proposte a seconda del proprio ruolo e delle proprie esigenze formative.

Più nello specifico, le opportunità formative del Progetto Triennale (2021) si dispiegano verso tre direzioni di sviluppo: 1. formazione di base (B); 2. formazione esperta (E); 3. formazione continua (C) (Fig. 5.5).

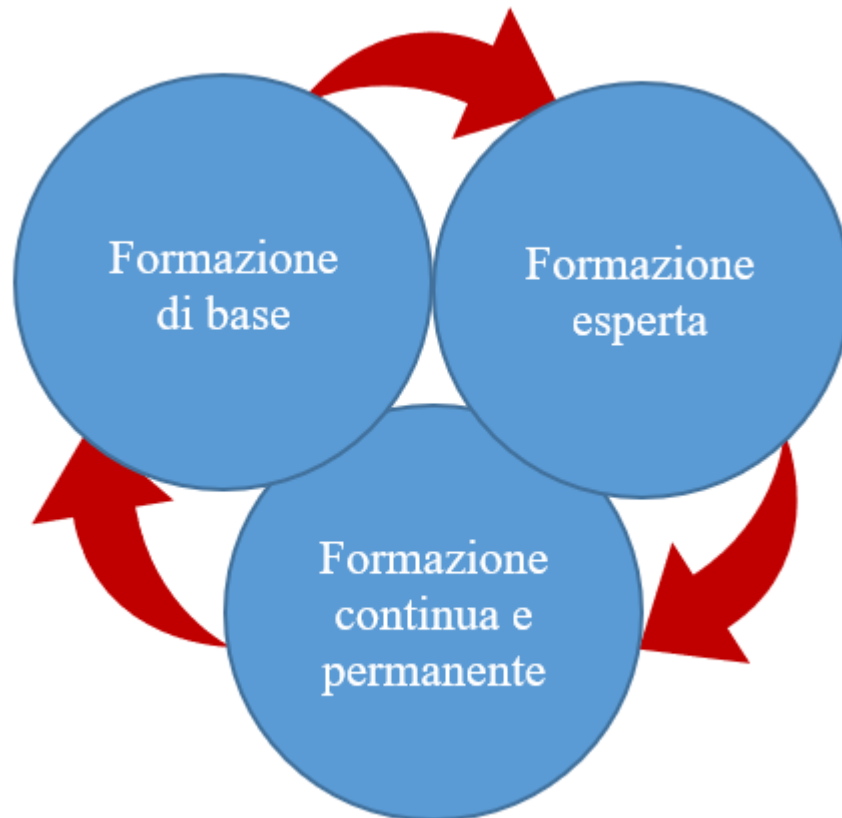


Figura 5.5. Opportunità del Progetto Triennale POLITICO. Tratto dal Progetto Triennale, 2021, p.3

Vengono di seguito presentate le caratteristiche delle tre iniziative che compongono il progetto triennale, di cui il Mentoring Project, di nostro interesse, fa parte (Progetto triennale, 2021; Felisatti, Rivetta & Bonelli, 2022).

1. *Formazione di base (B)*: mira a far acquisire, nei partecipanti, competenze base fondamentali nel campo della didattica, quali capacità di progettazione, conduzione e valutazione dell'attività di insegnamento e apprendimento all'interno di un percorso universitario. Le attività formative sono divise in "moduli", tenuti da diversi formatori esperti provenienti da diversi atenei italiani, che propongono svariate tematiche con obiettivi di competenza diversi a seconda del tema affrontato. Alcuni nuclei affrontati sono, ad esempio: progettazione e valutazione didattica, costruzione del *syllabus*, metodi e tecniche di *active learning*, metodi di valutazione degli apprendimenti, tecnologie per l'apprendimento. Lo svolgimento delle attività avviene in modalità "flipped", attraverso la proposta di attività online precedenti all'incontro e propedeutiche alla lezione/*workshop* tenuta in presenza e mediata da esperti, che avverrà successivamente alle attività online. Il percorso prevede, oltre alla parte formativa, una successiva fase di sperimentazione individuale in aula, per la cui progettazione ed esecuzione sono stati messi a disposizione appositi strumenti di ricerca e accompagnamento. La formazione di base è rivolta, nello specifico, a docenti neoassunti, ma è aperta anche a tutti i docenti che, volontariamente, intendono aggiornare e potenziare il proprio bagaglio di metodologie, competenze, pratiche e strumenti nella propria azione di

insegnamento. L'azione formativa di base è chiamata *Learning to Teach (L2T)*, un percorso formativo la cui prima edizione si è svolta, come anticipato, nei mesi marzo-giugno 2021 ed è stato poi replicato anche a settembre 2021 e settembre 2022. Tale percorso accoglie una media di 60 docenti per anno, soddisfacendo, quindi, la formazione iniziale di 180-200 docenti nel triennio.

2. *Formazione esperta (E)*: mira a formare una comunità docenti esperti attraverso un percorso di *faculty peer mentoring*. Le figure, formate al ruolo di mentore, costituiranno una risorsa fondamentale per l'ateneo, in grado di "favorire un innalzamento dello sviluppo professionale della docenza e un sostegno attivo a singoli, gruppi e strutture (CdS, Collegi e Dipartimenti) nella realizzazione di iniziative di didattica innovativa" (Progetto Triennale, 2021, p. 4). A differenza del precedente percorso di base (L2T), i docenti selezionati devono possedere determinati requisiti di ammissione, indici di competenze pregresse già acquisite e sperimentate. I criteri di selezione richiedono, infatti, di aver già sostenuto percorsi di formazione di base (in Italia e all'estero), di aver condotto esperienze didattiche significative o innovative nell'ambito dei propri insegnamenti e di aver ottenuto risultati positivi nella relazione con gli studenti. Il percorso di formazione esperta prende il nome di Mentoring Polito Project (M2P), caso studio di questa trattazione, ed è stato implementato, a partire dal mese di settembre 2021, attraverso una apposita sperimentazione nel Politecnico che coinvolge 20 docenti per ogni edizione. Il percorso di formazione al *mentoring* si sviluppa attraverso quattro momenti fondamentali strettamente interconnessi fra loro:
 1. Interventi d'aula (lezioni e *workshop* formativi);
 2. Formazione esperienziale;
 3. Supervisione;
 4. Valutazione e sviluppo.

Sarà a breve dedicata una sezione apposita per descrivere le caratteristiche di tali fasi formative e di tutto il percorso. A conclusione del triennio, poi, "l'ateneo potrà avvalersi di un pull di 60 docenti esperti che potranno essere coinvolti in primis nella formazione di base dei neoassunti, in particolare per la realizzazione della pratica innovativa sul campo, sia nella formazione continua e nell'apprendimento permanente" (Progetto Triennale, 2021, p. 4).

3. *Formazione continua e permanente (C)*: si concretizza grazie a una serie di iniziative a libero accesso e dedicate a tutti i docenti del Politecnico interessati, volte "a sintonizzare e adeguare la qualità della didattica e dell'esercizio professionale rispetto ai cambiamenti in atto nei contesti della cultura, della società e della ricerca" (Progetto Triennale, 2021, p.4). L'obiettivo è quello di fornire delle proposte formative utili all'aggiornamento professionale, stimolando l'interesse della comunità accademica verso pratiche e approcci didattici innovativi. Tali azioni sono fondamentali anche per rafforzare le competenze acquisite con i percorsi precedentemente descritti di formazione di base ed esperta. A livello operativo, gli interventi di formazione continua si sviluppano tramite la proposta contemporanea di azioni di *Training-Webinar-Sharing (TWS)*, concentrate nell'anno all'interno di due settimane ("Settimana dell'innovazione didattica - *Innovative Learning and Teaching Week*") nei mesi di settembre e febbraio, periodi in cui non vi sono lezioni e in cui i docenti sono più liberi di partecipare. In particolare, le *attività di training (T)* propongono alcuni *workshops*, di circa quattro ore, su "aspetti relativi a modelli, pratiche e

strumenti professionali di vario genere (flipped classroom, didattica blended, debate, tecniche di formative assessment, ...) e puntano a costruire nei partecipanti competenze specifiche per introdurre in aula sperimentazioni innovative” (Progetto Triennale, 2021, p. 5). L’Attività di Webinar (W), online o in presenza, affronta argomenti di tipo “fondativo” o di “frontiera” (lo student voice, il self directed learning, l’apprendimento con realtà aumentata...), mentre lo Sharing (S), favorisce la condivisione di buone pratiche e riflessioni per rafforzare la cultura dell’innovazione.

Come si può notare, gli obiettivi sopra presentati, uniti alle azioni formative del percorso Triennale, mirano a sviluppare un innalzamento delle competenze professionali di tutta la docenza del Politecnico di Torino in relazione all’attività di insegnamento e apprendimento, seppur con specificità a seconda dei profili e delle loro peculiarità. I risultati a cui si aspira, come riportato nel Progetto Triennale (2021, p. 3), sono i seguenti:

- costituzione di un pull di esperti (mentori) con compiti di accompagnamento allo sviluppo professionale dei singoli docenti, in particolare neoassunti, e di supporto a gruppi innovativi, Corsi di Studio (CdS), Collegi e Dipartimenti per l’attivazione di esperienze di didattica innovativa;
- sperimentazione pratica di interventi di innovazione della didattica nella logica *student centered* e di partnership attiva con gli studenti;
- costituzione di un servizio permanente di supporto all’innovazione e lo sviluppo di scholarship professionale in campo didattico;
- elaborazione di un sistema di apprezzamento e valorizzazione della qualità della didattica con iniziative di ateneo per l’emersione delle buone pratiche, il sostegno alla ricerca e il riconoscimento professionale.

Chiarito il contesto più ampio in cui è inserito, si procede ora a conoscere nello specifico l’iniziativa di formazione esperta, il Mentoring Polito Project, di nostro interesse ai fini della ricerca qui presentata.

5.3.4 Fasi e struttura del percorso M2P

Come anticipato, il progetto Mentoring Polito Project (M2P) è un percorso di *faculty peer mentoring* formale, promosso dal Politecnico di Torino e dedicato a docenti esperti. Come si legge nel Progetto specifico del M2P²⁷ (2021, p. 1), tale percorso nasce accogliendo le esperienze internazionali di *faculty development* finalizzate alla preparazione di figure esperte, le quali possono essere valorizzate all’interno degli atenei per supportare *“l’innovazione della didattica, favorire lo sviluppo professionale e costruire comunità di apprendimento che riflettono sulla propria esperienza, al fine di migliorare i processi e le pratiche di insegnamento apprendimento”*. In particolare, il progetto supporta la creazione di una comunità di docenti esperti in grado di promuovere *“azioni organizzate di sostegno reciproco ponendo a profitto le competenze esperte della docenza dell’ateneo, opportunamente formate alla funzione di supporto dei colleghi”* (Progetto M2P, 2021, p.1). Il progetto M2P intende, quindi, preparare una comunità di mentori in grado di accompagnare e sostenere altri colleghi

²⁷ Alcune informazioni sono tratte dal Progetto specifico del Mentoring Polito Project, elaborato dai Referenti scientifici prof. Felisatti e prof.ssa Serbati, nel 2021 e accolto dal Politecnico. Sarà citato con “Progetto M2P, 2021”. Tale documento è stato accessibile per fini di ricerca, ma non è pubblicato.

nell'accrescimento e qualificazione delle proprie competenze, favorendo, al contempo, la formazione di una rete che condivida, in modo collaborativo, l'adozione di valori e pratiche professionali di qualità.

La comunità dei mentori, formata attraverso il percorso, ha il compito di stimolare e supportare azioni di innovazione e qualificazione della didattica in linea con la *vision* dell'ateneo, coinvolgendo i partecipanti in attività di riflessione, confronto ed elaborazione costante al fine di identificare approcci, modelli, pratiche e dispositivi per lo sviluppo di una didattica *student centered* che conduca ad apprendimenti efficaci e significativi (Progetto M2P, 2021). Riassumendo, il progetto M2P, in linea con gli stimoli della letteratura (Cortese, 2000; Yanow, 2020; Rees e Shaw, 2014; Law *et al.*, 2014; Allen *et al.*, 2004; Eby *et al.*, 2008); opera con l'obiettivo di (Progetto M2P, 2021):

- innalzare la professionalità dei docenti e sostenere processi di innovazione didattica;
- creare reti di docenti in cui sia possibile condividere pratiche e strategie didattiche, nonché scambiarsi informazioni;
- contrastare "la solitudine dei docenti universitari", aiutandoli a gestire il tempo e un esercizio efficace della professione;
- favorire la socializzazione organizzativa e i processi di affiliazione organizzativa e inserimento dei nuovi arrivati nella realtà universitaria.

Il Mentoring Polito Project si sviluppa poi, operativamente, attraverso tre macro-fasi, strettamente collegate fra loro, che mirano alla costruzione del modello di *mentoring*, alla sperimentazione attiva da parte dei docenti partecipanti e alla validazione e diffusione del modello sperimentato all'interno del Politecnico di Torino (Progetto M2P, 2021). Tali fasi comprendono: 1) la formazione iniziale per la definizione del modello di *mentoring*; 2) la sperimentazione con implicazione attiva esperienziale; 3) la valutazione e sviluppo dell'esperienza (validazione e diffusione del modello).

Si procede, di seguito, a descrivere i diversi passaggi.

5.3.4.1 Fase 1: formazione iniziale per la definizione del modello di mentoring

Nella prima fase del percorso di formazione esperta M2P vengono proposti alcuni interventi d'aula e *workshop*, tenuti da formatori esperti in ambito nazionale, per un totale di circa 15 ore. Tali attività formative si svolgono a inizio percorso, prima di effettuare le azioni di sperimentazione, e aiutano a costruire il senso di comunità tra il gruppo e a far comprendere l'articolazione del modello di *mentoring* da realizzare, nonché i suoi presupposti teorici e concettuali. Le attività iniziali sono anche un'occasione per far incontrare il gruppo e per creare un primo clima di comunità e rete, importante da valorizzare poi durante tutta la sperimentazione. La formazione iniziale tratta, in particolare, alcuni temi imprescindibili per l'efficace svolgimento delle attività di sperimentazione (Fase 2), come ad esempio: *i) teorie e modelli di mentoring; ii) esempi di esperienze sul campo; iii) le figure del mentoring; iv) percorsi e strumenti di mentoring; v) pratiche e organizzazione all'interno del modello; vi) Approcci di ricerca.*

5.3.4.2 Fase 2: sperimentazione con implicazione attiva esperienziale

La seconda fase comprende, invece, gli aspetti di sperimentazione attiva, favorendo un apprendimento esperienziale nei partecipanti, base fondamentale per padroneggiare al meglio il modello formativo di *mentoring*. In questa fase viene vissuta, concretamente e in prima persona, l'attività di *peer mentoring*, basata su pratiche di

peer observation e *peer support*, sperimentando sul campo sia l'assunzione del ruolo di mentore che di *mentee*. In particolare, si realizza un percorso di apprendimento esperienziale, fondamentale per una appropriata ed efficace comprensione del modello di *mentoring* e per l'acquisizione di competenze di *mentoring* da parte dei partecipanti. A tal fine, vengono create delle Unità di Mentoring (UM), costituite solitamente da quattro docenti, in cui i partecipanti sperimentano sia il ruolo del mentore che quello del *mentee* attraverso delle inversioni di ruolo. A livello operativo, si programmano percorsi di *peer observation* in aula e un'intervista con gli studenti coinvolti nella sperimentazione, applicando gli strumenti di *mentoring* messi a disposizione e che saranno approfonditi a breve (Felisatti *et al.*, 2022).

Durante la seconda fase, che rappresenta la parte più lunga e più operativa del percorso, i coordinatori e formatori di M2P monitorano l'andamento delle attività e restano a disposizione per risolvere eventuali difficoltà. La seconda fase si conclude, poi, con una supervisione di gruppo, per ogni unità, condotta dagli esperti per riflettere e analizzare insieme l'esperienza di *mentoring*.

Tutte le attività della Fase 2 sono svolte, come anticipato, in Unità di Mentoring (UDM) in cui ogni componente riveste sia il ruolo di mentore che quello di *mentee*, secondo il seguente schema (Tab. 5.2):

Tab. 5.2. struttura delle unità di mentoring in M2P (Progetto M2P, 2021)

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
<i>Mentee</i> Osservazione 1 4	(M)	M	ME	Me
<i>Mentee</i> Osservazione 2 4	M	(M)	ME	Me
<i>Mentee</i> Osservazione 1 3	(M)	ME	Me	M
<i>Mentee</i> Osservazione 2 3	M	ME	Me	(M)
<i>Mentee</i> Osservazione 1 2	ME	Me	M	(M)
<i>Mentee</i> Osservazione 2 2	ME	Me	(M)	M
<i>Mentee</i> Osservazione 1 1	Me	(M)	M	ME
<i>Mentee</i> Osservazione 2 1	Me	M	(M)	ME
Me =Mentee; ME =Mentore attivo; =continuità; M =Mentore; (M): mentore "di riserva"				

La Tab. 5.2 rappresenta i ruoli di 4 membri di una ipotetica UDM, chiamati, nella prima colonna, "*Mentee* 1,2,3,4". Sono tutti parte della stessa unità. Come si può notare, quando uno dei quattro membri dell'UDM riveste il ruolo di *mentee* (azzurro), uno dei colleghi sarà il suo mentore di riferimento, che presenzierà a due osservazioni

(continuità, cerchio rosso), mentre gli altri due membri dell'UDM si alterneranno durante la sperimentazione, partecipando ognuno a una sola osservazione.

Operativamente, i componenti della varie unità sviluppano azioni di:

- *Conoscenza del mentee*: attraverso documenti e incontri, il *mentee* mette a disposizione dei mentori materiali utili relativamente ai propri insegnamenti (*syllabus*, opinioni degli studenti, materiali, ecc.) e condivide gli obiettivi relativi al proprio sviluppo professionale in campo didattico e alle aspirazioni legate al percorso di M2P.
- *Peer Observation in aula da parte dei mentori*: per ogni *mentee*, sono effettuati almeno due incontri di osservazione, in cui due mentori sono invitati a osservare una lezione del *mentee*. A tali incontri è sempre presente un mentore in continuità (presente a entrambe le osservazioni) e un altro mentore dell'UDM, non necessariamente sempre lo stesso. L'osservazione da parte dei mentori avviene partecipando, silenziosamente e in maniera assolutamente non interventiva, a due lezioni del *mentee*, e la data in cui i mentori sono presenti può essere concordata o meno con il *mentee*. I mentori si dispongono in fondo all'aula e non intervengono in alcun modo durante l'osservazione, annotandosi eventuali considerazioni secondo una scheda di osservazione che sarà descritta nel paragrafo dedicato agli strumenti del *mentoring*.
- *Colloquio con gli studenti*: al termine della seconda osservazione, i mentori avviano un colloquio con gli studenti. Il *mentee* esce dall'aula, e i due mentori presenti ascoltano oralmente eventuali considerazioni rispetto all'operato del *mentee*, cercando di far emergere in modo spontaneo eventuali esperienze, consigli, percezioni degli studenti che hanno frequentato le lezioni. Al termine del confronto, viene anche somministrato un questionario online a risposta chiusa dove vengono raccolte le opinioni degli studenti. È presente anche una domanda a risposta aperta per eventuali considerazioni libere.
- *Confronto tra mentori e tra mentori e mentee*: i mentori provvedono, poi, a confrontarsi e a sintetizzare quanto emerso dalle proprie osservazioni, impegnandosi poi a condividere anche con il *mentee* ciò che ritengono rilevante. Il *mentee* rifletterà su quanto condiviso e si impegnerà a condurre, negli insegnamenti successivi, alcune azioni di miglioramento. Questi aspetti vengono sintetizzati in un apposito documento, il profilo riassuntivo e accordo di miglioramento, come vedremo a breve nella sezione dedicata agli strumenti.

5.3.4.3 Fase 3: valutazione e sviluppo dell'esperienza (validazione e diffusione del modello)

La sperimentazione si conclude con una attività di supervisione, della durata di due ore, in cui i quattro membri dell'UDM si confrontano, a fine percorso, con degli esperti, riflettendo sugli esiti e processi del lavoro di *mentoring*. Si tratta di uno strumento molto importante per l'accompagnamento delle azioni formative e di sperimentazione proposte: la supervisione non rappresenta, infatti, solo una attività di riflessione interna a un certo gruppo di lavoro, ma mira ad avere un impatto pedagogico sui processi in atto (Oggionni, 2013). Nel Mentoring Polito Project, le supervisioni sono condotte da formatori esperti (prof. Ettore Felisatti, prof.ssa Anna Serbati e prof.ssa Maria Cinque nella prima edizione), con l'aiuto anche di eventuali strumenti riflessivi appositamente creati (es: questionari).

La finalità della supervisione è quella di discutere insieme ai formatori sui processi in atto, al fine di migliorare il programma e l'efficacia del proprio lavoro. Tale processo di condivisione e riflessione contestualizzata favorisce *“l'individuazione di strategie operative efficaci e di soluzioni creative costruttive a partire dall'attivazione di processi di osservazione e di analisi critica dei molteplici aspetti di cui ogni professione si compone.”* (Oggionni, 2013, p. 15-16). Nel Mentoring Polito Project, come già anticipato, le attività di supervisione sono previste al termine del percorso di sperimentazione e prima di avviare il successivo lavoro all'interno dell'ateneo, ossia quando le attività di peer observation e la predisposizione di tutti i materiali si è conclusa. Le caratteristiche più dettagliate e i risultati delle supervisioni saranno approfonditi nel Cap. 8, dedicato alla sperimentazione nel Mentoring Polito Project.

Oltre alle supervisioni pedagogiche, a fine percorso viene proposto anche un incontro conclusivo, che vede la presenza di tutti i docenti partecipanti a una certa edizione, dei responsabili scientifici e dei coordinatori e referenti. Si analizzano, in tale occasione, i dati offerti dagli strumenti di ricerca, identificando eventuali pregi e criticità in ottica di miglioramento, e si avvia un dibattito finale con tutto il gruppo di mentori.

5.3.5 Tempi e strumenti del percorso M2P

Sulla base dell'esperienza delle prime due edizioni di M2P (2021/22 e 2022/23), si può evincere che una edizione richiede circa un anno accademico, soprattutto considerando che non tutti i docenti hanno lezione nello stesso momento: alcuni *mentee* sperimentano, quindi, nel primo periodo, mentre altri nel secondo semestre. Per lo sviluppo della sperimentazione sono messi a disposizione diversi strumenti, oltre alla formazione iniziale, che esplicitiamo di seguito.

Innanzitutto, il Politecnico di Torino, a livello operativo, provvede – per ogni edizione - a creare un ambiente online dedicato al percorso, in cui vengono inseriti i partecipanti a M2P per ogni edizione (solitamente 20 docenti). Attraverso tale Portale dedicato sono possibili, ai formatori/coordinatori, le seguenti azioni:

- caricamento di materiali utili (slide, video, *link*, articoli, materiali, documenti, ecc.), accessibili poi a tutti i corsisti;
- Avvio di videolezioni sincrone o asincrone;
- Possibilità di mandare comunicazioni e avvisi ai partecipanti.

Tuttavia, il Portale non concede la possibilità di creare sottogruppi o sezioni dove i corsisti possono interagire tra loro in modo attivo. Per queste ragioni, viene aperto anche, parallelamente, un canale Microsoft Teams dedicato al percorso di *mentoring*, dove è presente una sezione generale per le comunicazioni e per i materiali condivisi, e diverse sezioni “private” accessibili solamente a una unità di *mentoring*. Questo strumento permette ai partecipanti di interagire attivamente tra loro, caricare materiali, mandarsi messaggi con più agilità e, eventualmente, contattare privatamente con i formatori.

A livello operativo, i Referenti Scientifici del programma e il team di ricerca hanno messo a disposizione diversi strumenti utili per il percorso. Trattandosi di strumenti non ancora pubblicati, e non elaborati personalmente dall'Autrice di questa trattazione, si riporta solo la descrizione e non l'allegato completo.

1) *Contratto di mentoring*: si tratta di un accordo etico, che va predisposto per ogni *mentee* e firmato anche da tutti i mentori. In tale documento, l'unità di *mentoring*

definisce le modalità, i tempi e gli obiettivi che il *mentee* desidera perseguire durante la sperimentazione di M2P, dichiarando di volersi impegnare, anche, in una relazione positiva, equa, di fiducia reciproca e confidenziale.

2) *Timesheet del percorso*: si tratta di un documento che sintetizza tutte le azioni progettuali messe in campo dall'unità di *mentoring* e, e in forma tabellare, aiuta a rendicontare le date, le persone presenti e l'attività svolta per ogni passo della sperimentazione.

3) *Scheda di osservazione*: è uno strumento di testo, a disposizione dei mentori, che può aiutare a guidare la fase di osservazione in aula, proponendo alcuni *focus* di attenzione (come ad esempio: *qualità dell'ambiente, organizzazione, presentazione e gestione dei contenuti, aspetti relazionali, interazione con gli studenti, apprendimento attivo*). Il mentore è invitato ad annotare eventuali considerazioni su questi aspetti durante le azioni di *peer observation* della lezione del *mentee*. Il mentore può, inoltre, segnare anche considerazioni su altre tematiche se ritenute utili, integrando così lo strumento proposto.

4) *Questionario per gli studenti*. Si tratta di un breve questionario, sviluppato attraverso Moduli Google, da somministrare agli studenti del *mentee* in occasione della ultima osservazione. Lo strumento è volto a raccogliere le opinioni degli studenti in merito al percorso fatto dal docente all'interno del Mentoring Polito Project. Il questionario propone alcune semplici affermazioni con risposta su una scala Likert a 5 livelli (1=per nulla, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto, 5=moltissimo) e alcune domande in modalità "checklist". È presente, infine, una domanda libera finale nel caso gli studenti volessero esprimere qualche opinione aggiuntiva.

5) *Profilo riassuntivo e accordo di miglioramento*. Si tratta di un documento di sintesi che permette di riassumere le riflessioni dei mentori e del *mentee* inerenti al percorso, e di definire alcune azioni possibili di miglioramento che il *mentee* si impegna ad attuare negli insegnamenti successivi. Si tratta di un documento elaborato dal mentore e dal *mentee* congiuntamente, in ottica collaborativa e di condivisione. Il *focus* è comunque sempre il *mentee*, i suoi obiettivi e le sue scelte; i mentori, in base alle proprie osservazioni e alla propria esperienza, propongono alcune possibili idee di miglioramento, e il *mentee* sceglierà su quali porre l'attenzione per potenziare la propria attività didattica.

A conclusione dell'esperienza viene fornita ai docenti coinvolti una certificazione utile ad attestare il livello di partecipazione e le competenze acquisite nel campo del supporto e dell'accompagnamento dei pari, da utilizzare nella redazione del proprio *portfolio* professionale. A tal fine, è inoltre in fase di elaborazione, da parte del Politecnico di Torino, un "*open badge*" digitale che permetta di certificare le competenze di *mentoring* sviluppate.

5.3.6 Le figure coinvolte nel Mentoring Polito Project

In questa sezione sono descritte le principali figure coinvolte in M2P, definendo i principali destinatari, i formatori coinvolti, i referenti e il ruolo del mentore e del mentee.

5.3.6.1 Destinatari

Il percorso del Mentoring Polito Project prevede la selezione, per ogni edizione, di 20 docenti dell'ateneo con specifici requisiti. Ai fini della selezione, è valutato, in particolare:

- il possesso di competenze di base sulla didattica, da certificare descrivendo, nella *call* di selezione, il percorso di formazione specifico seguito sul tema. Tale percorso può essere stato seguito all'interno del Politecnico di Torino o altrove, e deve aver previsto una formazione su temi pedagogici e didattici (come, ad esempio, la progettazione e valutazione didattica, le metodologie di insegnamento, la pianificazione e conduzione delle lezioni, ecc.);
- l'aver già attuato interventi di didattica innovativa nei propri insegnamenti. A tal fine, è richiesto, in fase di selezione, di allegare un curriculum sintetico e orientato alle esperienze didattiche e alle ricerche in didattica realizzate in Italia e/o all'estero, che ne metta in evidenza anche gli elementi innovativi o sperimentali;
- di avere una relazione positiva con gli studenti, da attestare riportando le valutazioni sull'insegnamento espresse dagli iscritti.

Tutti questi requisiti sono registrati, per ogni edizione, grazie ad apposite domande presenti nella *call* di adesione, e la qualità delle competenze del candidato è tenuta in considerazione ai fini della selezione, effettuata dai referenti del percorso.

Come anticipato, ogni docente, all'interno di M2P, ricopre poi sia il ruolo di mentore (per almeno due colleghi) che di *mentee* (una volta sola). Tali figure hanno caratteristiche specifiche e un ruolo definito, come descritto di seguito.

5.3.6.2 Il ruolo del mentore in M2P

Il ruolo di mentore si esercita, nel percorso M2P, in riferimento ad almeno due *mentee* facenti parte della propria unità di *mentoring*. In particolare, ciascun mentore è "mentore di riferimento" di almeno un collega, sulla base dello schema già riportato precedentemente in Tab. 5.2. Il mentore si occupa, innanzitutto, di "conoscere il *mentee*", confrontandosi con lui rispetto agli obiettivi che desidera raggiungere, accogliendo eventuali informazioni e documenti utili a comprendere meglio le caratteristiche del protetto. Questo è fondamentale per poter sviluppare un accompagnamento personalizzato e orientato ai bisogni, aspettative e peculiarità del collega. Poi, a livello operativo, il mentore si occupa di effettuare delle osservazioni durante le lezioni del *mentee*, e si confronta con tutte le figure coinvolte (altri mentori e protetto) rispetto ad aspetti utili rilevati. Se è mentore di riferimento, deve essere presente ad entrambe le osservazioni, senno' almeno ad una.

Nel modello proposto, i mentori hanno il compito di favorire, accompagnare e supportare le azioni di sperimentazione e di qualificazione della didattica, sia per il *mentee*, durante la formazione esperienziale, che in generale per l'ateneo, nelle fasi di diffusione del percorso (si veda par. 5.4.8). La loro azione permette, in particolare, di coinvolgere i protetti in "*attività di riflessione, confronto ed elaborazione costante, per identificare approcci, modelli, pratiche e dispositivi volti allo sviluppo di una didattica che, nella logica student centered, promuova un apprendimento efficace, significativo e competente da parte degli studenti*" (Progetto M2P, 2021, p. 2).

Come si può osservare, la figura di "mentore" proposta in M2P è in linea con quanto approfondito nel Cap. 2 rispetto alla letteratura sul *mentoring*, che riconosce il mentore come una risorsa efficace per la promozione e accompagnamento delle azioni di qualificazione della professionalità della docenza universitaria (Boyle e Boice, 1988; Cortese, 2000; Johnson, 2015; Harnish & Wild, 1994; Pololi & Knight, 2005). Grazie ad una azione basata sul confronto e sul supporto tra pari, i mentori di M2P aiutano anche a contrastare la "solitudine del docente" (Felisatti *et al.*, 2019; Knippelmeyer & Torraco,

2007), attivando occasioni proficue di confronto e connotandosi come risorsa fondamentale per la costruzione di un cambiamento partecipato e sostenuto dalla comunità accademica (De Janasz & Sullivan 2004; Sorcinelli & Yun, 2007). Il mentore, durante la sua azione in M2P, propone funzioni di ascolto attivo, osservazione, *counseling*, supporto a seconda delle caratteristiche ed esigenze della persona che ha davanti. Egli si impegna a proporre un atteggiamento etico, mantenendo privato tutto ciò che può emergere durante il percorso. Queste funzioni e caratteristiche sono in linea con il profilo di mentore descritto anche in letteratura (tra cui Sands *et al.*, 1991; Knippelmeyer & Torraco, 2007; Cornelius *et al.*, 2016; Eret *et al.*, 2018), e descritte in modo approfondito nel Cap. 2.

Va poi ricordato che i mentori in M2P svolgono una funzione di *peer mentoring* (Kram and Isabella, 1985; Holbeche, 1996; Eret *et al.*, 2018), in cui il mentore è riconosciuto come un “pari”, che mette a disposizione le proprie esperienze e competenze nell’ambito dell’insegnamento, anche in discipline diverse, per fornire un accompagnamento e supporto allo sviluppo professionale del protetto. Più nello specifico, il mentore non solo è un pari, ma ricoprirà anche a sua volta il ruolo di *mentee*.

Grazie al contratto etico e alle operazioni di acquisizione iniziale del modello, presentati in precedenza, il mentore in M2P si connota, inoltre, come una figura che è disposta a impegnarsi in modo onesto e sincero nella relazione, a mettersi in gioco e a dedicare tempo, energie e competenze in questo progetto, presupposto fondamentale per lo sviluppo un buon percorso (Kram, 1985; Law *et al.*, 2014; Sands *et al.*, 1991; Knippelmeyer & Torraco, 2007; Cornelius *et al.*, 2016; Eret *et al.*, 2018; McLaughlin, 2010).

I mentori in M2P sono, infine, tutte persone formate al ruolo grazie ad apposite azioni formative iniziali; questo è in linea con la letteratura vista nel Cap.2, che ha sottolineato l’importanza della preparazione adeguata a un ruolo così delicato.

Per riassumere le caratteristiche della figura di mentore nel percorso M2P, è possibile affermare quanto segue:

- è un docente del Politecnico di Torino (RTDB, prof. associato, prof. ordinario), non RTDA;
- aderisce in modo volontario al percorso;
- è disposto a mettersi in gioco sia in qualità di mentore che di *mentee*;
- condivide la *mission* del percorso, e è disposto a dedicarvi tempo di qualità al fine di perseguirne al meglio le azioni e gli obiettivi;
- è una persona formata al ruolo e al modello di *mentoring* grazie alle azioni formative iniziali;
- possiede i requisiti di ammissione (si veda par. 5.4.7.1);
- è disposto anche a curare i propri modi di comunicare, interagire, accompagnare il protetto in modo che essi siano coerenti con i principi teorici, metodologici ed etici del modello di *mentoring* proposto.

5.3.6.3 Il ruolo del *mentee* in M2P

Ogni partecipante a M2P, come già detto, assume non solo il ruolo di mentore per alcuni colleghi, ma anche di *mentee*. Il ruolo di *mentee* si concretizza rapportandosi con un “mentore di riferimento” e avendo poi a disposizione almeno un altro mentore per ogni osservazione, sulla base della tabella presentata in precedenza (Tab. 5.2). Il *mentee* si impegna a mettere a disposizione dei mentori eventuali informazioni e materiali utili rispetto alla propria attività di insegnamento, come ad esempio il *syllabus*,

la valutazione degli studenti degli anni precedenti e tutto ciò che può ritenere utile per farsi “conoscere” dai propri mentori. Inoltre, il *mentee* riflette sui propri obiettivi e li condivide con i mentori, cercando poi di mettersi in gioco in modo trasparente e onesto e accogliendo in modo costruttivo eventuali stimoli che i mentori condividono, pur sempre nella consapevolezza di poter scegliere e personalizzare ciò su cui può volere investire.

Questi aspetti sono coerenti con la letteratura presentata nel Cap. 2. Innanzitutto, si tratta, come già detto, di una relazione paritaria, basata su dinamiche di *peer mentoring*. Questo significa che il protetto non è visto come qualcuno con meno esperienza, *status*, potere, da sponsorizzare, proteggere o di cui essere “modello”, come ad esempio accade nell’approccio tradizionale (Terrion & Leonard, 2007; Kram, 1985; Dixon-Reeves, 2003; De Janasz & Sullivan, 2004; Le Cornu, 2005; Pololi e Knight, 2005; Chen, 2013; Eret *et al.*, 2018), ma piuttosto come un pari, con esperienze diverse, che vuole avviare un percorso di crescita professionale con l’aiuto di altri colleghi. Inoltre, in linea con alcune riflessioni già proposte nella sezione teorica (Eret *et al.*, 2018; Strategic Plan for the University of Maryland, 2008), anche in M2P il ruolo del *mentee* è connotato da un approccio attivo nel processo di *mentoring*: non si tratta solo di una figura che accetta e segue passivamente il mentore, ma ha un ruolo proattivo. Si tratta di una figura disposta ad interrogarsi su sé stessa, sui propri obiettivi e necessità, e a comunicarli con il mentore. In particolare, il *mentee* in M2P ha le seguenti caratteristiche:

- è, comunque, sempre uno dei partecipanti al percorso, per cui presenta i requisiti di cui al par. 5.4.6.1;
- è disposto a condividere col mentore eventuali documenti utili per permettere un accompagnamento significativo (syllabus, risultati dei questionari degli studenti, ecc.);
- è disposto a rispettare la *privacy* e gli impegni del mentore, senza attivare meccanismi di dipendenza o pretendere richieste che esulano dal percorso;
- è disposto a mettersi in gioco in modo onesto, con apertura e sincerità, durante le osservazioni;
- è disposto a seguire i principi metodologici, etici e teorici su cui il M2P si fonda.

5.3.6.4 Esperti formatori in M2P

Il percorso prevede, poi, la presenza di professionisti che si occupano di sviluppare le attività formative e di supervisione. Come si legge nel Progetto M2P (2021) “*gli esperti formatori impegnati nel progetto operano in stretta sinergia con il TLLAB, vantano documentate esperienze di preparazione della docenza universitaria e seguono progetti di supporto allo sviluppo professionale in varie università italiane*”.

I formatori si occupano delle attività di formazione iniziale (Fase 1, par. 5.4.5.1), della supervisione e del follow up (Fase 3, par. 5.4.5.3). I responsabili scientifici gestiscono anche le attività di valutazione e ricerca, nonché le azioni di supporto *in itinere* e di monitoraggio dell’andamento dei processi durante le Fasi 2 e 3 del percorso.

5.3.6.5 Teaching and Language Laboratory (TLLAB)

Il TLLab è una comunità, formata da docenti del Politecnico di Torino che aderiscono su base volontaria, accomunati dal desiderio di riflettere sull’azione didattica e

condividere la propria esperienza sui processi di apprendimento-insegnamento, proponendo un approccio *student centered* e sperimentando l'utilizzo di diversi strumenti, spazi e metodi didattici. L'approccio proposto mira anche a valorizzare l'equità educativa, l'inclusione e la multiculturalità, nonché lo sviluppo del pensiero critico e della creatività.

Il gruppo è nato nel 2019, dopo una fase di esplorazione di alcune esperienze internazionali di *teaching and learning centers* e un confronto per condividere e valorizzare le esperienze di didattica sperimentale già maturate all'interno dell'ateneo. In particolare, il TLLab è composto da una comunità eterogenea, formata dai referenti dei Collegi del Politecnico, dagli esperti linguistici, da Personale Tecnico amministrativo del Servizio Offerta formativa e qualità della didattica, da una parte del Personale Tecnico amministrativo dell'area Information Technology, dal Referente del Rettore per il Teaching Lab e dal Vicerettore per la Didattica (Rossignolo *et al.*, in press).

L'azione del TLLab è nata come una risorsa a supporto all'insegnamento attraverso diverse iniziative e canali (seminari, consulenze, comunità di buone pratiche d'insegnamento), investendo poi, nel corso del tempo, in progetti più corposi, fino a costruire il Progetto Formativo Triennale presentato nei paragrafi precedenti. Nel Mentoring Polito Project, il TLLab si occupa di aspetti organizzativi, amministrativi e di coordinamento tecnico operativo, in collaborazione con i referenti scientifici del programma. La Referente del Rettore per il Teaching Lab e il Centro Linguistico di Ateneo è la prof.ssa Cristiana Rossignolo.

5.3.6.6 Supporto tecnico scientifico

Una figura specifica si occupa, infine, del supporto e coordinamento tecnico scientifico del programma, lavorando in sinergia con tutti gli altri attori. Nello specifico, tale professionista si occupa di mantenere le comunicazioni con i corsisti e con i referenti, di rispondere a eventuali necessità e difficoltà, di mantenere aggiornato il portale e gli spazi web con tutti i materiali utili, di mettere a disposizione eventuali risorse per i corsisti, di mediare le interazioni tra le parti, di assicurarsi che eventuali aspetti operativi vengano attivati (es: prenotazioni delle aule). La figura è coinvolta anche nelle operazioni di raccolta, analisi e presentazione di dati di ricerca. Si occupa, inoltre, di risolvere eventuali criticità e di supervisionare i processi. Negli anni 2021/22 e 2022/23 questo ruolo è stato ricoperto dalla dott.ssa Roberta Bonelli, Autrice di questa trattazione.

5.3.7 Disseminazione del percorso

Il Mentoring Polito Project, nella struttura presentata nei paragrafi precedenti, permette la formazione di circa una sessantina di docenti esperti nel corso del triennio 2021-24 (20 per ogni edizione), formati al ruolo di mentore grazie alla sperimentazione del modello proposto. La loro esperienza, una volta terminato il percorso formativo, può essere valorizzata in diversi modi da parte dell'ateneo, soprattutto per il sostegno e la qualificazione di altri docenti che vogliono mettersi in gioco per migliorare le proprie competenze didattiche. Infatti, a conclusione del triennio, "l'ateneo potrà *avvalersi di un pull di 60 docenti esperti che potranno essere coinvolti in primis nella formazione di base dei neoassunti, in particolare per la realizzazione della pratica innovativa sul campo, sia nella formazione continua e nell'apprendimento permanente di cui si parlerà oltre*" (Progetto Triennale, 2021, p. 4).

L'azione di tali figure formate si connota anche come importante risorsa per l'aggiornamento e l'ammodernamento delle pratiche didattiche, e la loro *expertise* può essere valorizzata in sinergia con i Collegi e CdS per promuovere dinamiche reputate significative nell'ateneo (Progetto M2P, 2021; Felisatti, Rivetta & Bonelli, 2022).

I mentori che vengono formati attraverso M2P potranno, quindi, accompagnare e sostenere, dopo la formazione, altri colleghi dell'ateneo nell'accrescimento costante delle loro competenze e nell'aggiornamento professionale, nonché nelle pratiche di socializzazione e affiliazione organizzativa dei partecipanti, potenziando anche il loro senso di appartenenza e inclusione.

A livello operativo, viene proposto un bando, aperto a tutti i docenti del Politecnico, per rilevare chi desidera essere accompagnato da un mentore, e si procede, poi, ad assegnare loro uno dei mentori formati grazie al percorso M2P. Attualmente, dopo la prima edizione, di 20 mentori formati nel 2021/22 ben 18 hanno dato la disponibilità a continuare il proprio ruolo, mettendosi a disposizione per i colleghi che ne hanno fatto richiesta (14 nel 2022/23). Grazie a tale impegno, viene riconosciuto al mentore uno sgravio didattico di 10 ore dal carico istituzionale per ciascun anno accademico in cui viene esercitata la funzione di accompagnamento.

Riassumendo, la partecipazione a M2P, grazie a diverse azioni di formazione e sperimentazione attiva, permette di far acquisire e esperire ai partecipanti il modello di *mentoring* proposto. I docenti coinvolti rivestiranno sia il ruolo di mentore che di mentee, e costruiranno le proprie competenze di *mentoring*. Negli anni successivi, oltre a lavorare in vista del proprio sviluppo professionale sulla base delle suggestioni ricevute durante il percorso, potranno restare a disposizione di altri colleghi, svolgendo per loro il ruolo di mentori e diffondendo così il modello all'interno dell'Ateneo.

5.3.8 Aspetti valutativi del percorso M2P

Trattandosi di un percorso formativo nato nel 2021/22, non vi sono dati o pratiche valutative pregresse rispetto alla trattazione qui proposta. Le prime azioni valutative si sono svolte insieme alla nascita stessa del percorso, e sono state progettate e attuate anche come parte della sperimentazione proposta in questa tesi di dottorato: non si provvederà, quindi, a descriverle in questo capitolo, ma verranno analizzate insieme alle azioni sperimentali, nel Cap. 8.

5.3.9 Motivi di inclusione del Mentoring Polito Project nella presente trattazione

Come il Tutorato Formativo visto in precedenza, anche il Mentoring Polito Project rappresenta un caso studio strettamente correlato al tema principale della presente ricerca, la quale, come ricordiamo, approfondisce i programmi di *mentoring* e *tutoring* a sostegno del processo di A-I in *higher education*.

Oltre alla coerenza con i temi trattati, è stato di interesse poter seguire un progetto di nuova attuazione, formalizzato all'interno di un ateneo e non si nascita spontanea: in quanto azione formativa nuova, vi era un notevole spazio di sperimentazione, ricerca, innovazione. Inoltre, si tratta una delle prime esperienze di questa natura in Italia.

Non da ultimo, la disponibilità dei referenti del programma è stata fondamentale per poter sviluppare le azioni sperimentali, e la loro accoglienza ha reso il contesto particolarmente sostenibile ed efficace per condurre la ricerca.

Capitolo 6 Il progetto di ricerca

6.1 Introduzione al Capitolo 6: struttura e contenuti

Il sesto capitolo presenta il progetto di ricerca e le basi teoriche e metodologiche su cui esso si fonda. Vengono descritti il disegno della sperimentazione e le scelte e l'impianto operativo di riferimento, e le riflessioni presentate saranno propedeutiche, poi, alla presentazione degli strumenti specifici e dei risultati ottenuti, proposti nei Cap. 7 e 8.

In particolare, si parte descrivendo il disegno della ricerca valutativa in generale, esplicitando l'approccio a cui si è fatto riferimento, in larga parte aderente alla proposta metodologica di Bezzi (2021). Vengono poi presentate le scelte metodologiche specifiche portate avanti nella nostra ricerca, sempre seguendo la logica della ricerca valutativa e delle tappe descritte da Bezzi (2021).

Il "*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education*" (FAMT), elaborato nel Cap.4, viene qui applicato per definire al meglio tutto il disegno di ricerca legato ai quesiti valutativi di interesse, in quanto aiuta a definire aspetti come gli strumenti, i tempi, gli attori coinvolti, le modalità di reportistica e tutti i passaggi operativi necessari.

Si ricorda, infine, che la nostra ricerca è contestualizzata in due realtà specifiche, il Programma Tutorato Formativo (TF), dell'Università di Padova, e il Mentoring Polito Project, del Politecnico di Torino, presentati entrambi nel Cap. 5.

6.2 La ricerca valutativa: alcuni aspetti teorici e metodologici

La ricerca in campo educativo parte dalla volontà di comprendere i fenomeni educativi, e il fine di tale operazione è quello di aiutare a prendere decisioni che abbiano più probabilità di essere efficaci in tale contesto (Lucisano & Salerni, 2002). Coggi e Ricchiardi (2005) descrivono la ricerca come una "*forma di costruzione del sapere, realizzata attraverso un metodo scientifico*" (p.19): attraverso procedure trasparenti, e grazie alla possibilità di controllo, la ricerca consente, infatti, di giungere a risultati validi e affidabili, con processi replicabili anche da altri ricercatori, seguendo una pianificazione razionale e rigorosa (Coggi e Ricchiardi, 2005).

Tra le diverse forme e ambiti di ricerca in educazione, quella qui proposta si inserisce all'interno dell'approccio empirico, che fonda la costruzione di conoscenze sulla rilevazione sistematica dei dati in un contesto specifico. L'approccio empirico si differenzia dalla semplice attuazione di innovazioni o buone pratiche per il rigore con cui vengono svolti i passaggi di costruzione delle conoscenze (Coggi & Ricchiardi, 2005). In particolare, però, la ricerca qui presentata può essere considerata di tipo valutativo, approccio che - pur rientrando nell'ambito delle ricerche sociali - richiede strumenti, processi, e metodi peculiari.

Innanzitutto, va precisato che "valutazione" e "ricerca valutativa" sono due concetti diversi, anche se strettamente interconnessi. In letteratura, la natura di questa interconnessione può essere molteplice: ricerca valutativa come sottoinsieme della valutazione; valutazione come fondamento della ricerca valutativa; ricerca e valutazione come estremi di un *continuum*; ricerca e valutazione uniti come in diagramma di Venn con un'area di intersezione, eccetera (Torre, 2010). Caliman (2007, p. 10), a tal proposito, sostiene che: "*il primo concetto (valutazione, ndr) è più*

ampio del secondo: mentre per valutazione intendiamo uno sforzo per raccogliere e interpretare informazioni sull'andamento di un programma con il fine di rispondere alle questioni rilevanti di chi deve decidere, per ricerca valutativa intendiamo le procedure scientifiche che danno fiducia perché basate su tecniche e metodi consolidati e riproducibili in ulteriori ricerche. In questo senso, una valutazione acquisisce rispettabilità nella misura in cui si serve di strumenti scientificamente confermati. Per il rigore delle sue procedure (sia per i metodi quantitativi che qualitativi) la ricerca valutativa altro non è se non il motore della valutazione, strumento del suo agire e ragione della sua efficacia”.

Torre (2010), sempre sullo stesso tema, specifica che *“riconoscere la ricerca valutativa come base fondante della valutazione non significa sminuirne il ruolo, bensì valorizzare ulteriormente il processo di valutazione, cui si conferisce in questo modo un fine “autenticamente conoscitivo” della valutazione”* (p. 22). Bezzi (2021, p. 16) precisa poi che:

la ricerca valutativa quindi altro non è che il motore della valutazione, lo strumento del suo agire, la ragione della sua efficacia. La valutazione si fonda sulla ricerca valutativa. Priva di questo elemento, non si dà valutazione nel senso scientifico e professionale qui inteso. La ricerca valutativa è inserita in un processo di valutazione (orientato a un fine valutativo), altrimenti hai ricerca teorica (Bezzi, 2021, p. 16).

Secondo Coggi & Ricchiardi (2005), la ricerca valutativa mira, invece, ad *osservare e giudicare* l'oggetto di ricerca con fini migliorativi. Può essere utilizzato un insieme eterogeneo di tecniche, procedure e metodi, con attenzione alla *concettualizzazione, alla pianificazione, alla realizzazione e all'utilità dei progetti attuati* (p. 21). Le Autrici descrivono la ricerca valutativa nella categoria delle “ricerche osservative” (infatti parlano di obiettivi come “osservare” e “giudicare”), identificandola, così, nel filone di ricerche che vogliono studiare *“le condotte e le condizioni che suscitano tali condotte, senza perturbarne lo svolgimento naturale”* (*ibidem*).

Più vicino al lavoro che è stato portato avanti è, in ogni caso, l'approccio di Claudio Bezzi (2021), che specifica come la ricerca valutativa sia una forma di ricerca sociale che trae impulso non da delle ipotesi, come la ricerca educativa “tradizionale”, ma piuttosto da un “mandato”, che in estrema sintesi identifica *perché* stiamo valutando, dialogando strettamente con il contesto, gli attori, le risorse a disposizione e altri fattori contestuali (Bezzi, 2021).

Questa definizione di ricerca valutativa, proposta da Bezzi (2021), delinea un percorso diverso da quello della “tradizionale” logica della ricerca sociale: nella ricerca sociale si parte solitamente, infatti, da una teoria, da cui, seguendo un processo di deduzione, vengono formulate delle *ipotesi*. Tali ipotesi potranno poi risultare verificate o meno. Tramite l'operativizzazione, si arriva alla costruzione e organizzazione di strumenti specifici, e vengono costruiti i dati, poi analizzati e interpretati. I risultati ottenuti possono essere ricondotti alla teoria iniziale tramite induzione (Corbetta, 1999). La ricerca valutativa, invece, secondo Bezzi (2021), parte dal contesto e non dalla teoria, e si connette al mandato tramite diversi tipi di inferenza, non solo deduttiva. Dal mandato (non dalle ipotesi), tramite operativizzazione, si arriva comunque alla costruzione di dati, all'analisi e infine i risultati, come nella ricerca sociale, anche se con approcci diversi. I risultati possono essere poi connessi per via induttiva al contesto, non all'ipotesi (Bezzi, 2021). In questa prospettiva, si può notare come il

“contesto” sostituisca la “teoria” nella logica della ricerca sociale, mentre il “mandato” sostituisce l’“ipotesi”.

L’Autore specifica anche che è ricerca valutativa qualunque processo cognitivo, basato su dati di primo e secondo livello e pareri di esperti, o sul loro mix, finalizzato a sostenere il giudizio valutativo espresso attraverso un’argomentazione appropriata in grado di connettere logicamente la base informativa al giudizio formulato (2021, p. 18).

Ergo, la ricerca valutativa implica una attenta e rigorosa raccolta di informazione e una loro analisi plausibile, con processi di argomentazione e implementazione espliciti e controllabili, riconosciuti dalla comunità scientifica o comunque ispezionabili (Bezzi, 2021). Per quanto riguarda le finalità principali, si può dire che la ricerca valutativa abbia generalmente scopi operativi, con un legame particolarmente stretto con il contesto specifico. Nel modello valutativo, la relazione tra contesto e mandato risulta essere di fondamentale importanza, e aiuta la definizione di problemi valutativi che guidano tutto il processo di ricerca. Tali “problemi”, nella ricerca valutativa, *“non sono né oggettivi, né frutto di accordo di comunità di pratiche, né in alcun altro modo in precedenza dati, ma sono ricomposti in buona parte ex novo attingendo informazioni e dati disparati, conoscenze tacite che si riesce a far emergere, intuizioni e azzardi”* (Bezzi, 2021, p. 26). Risulta evidente, quindi, il carattere contestualizzato della ricerca valutativa e alcune differenze con l’approccio tradizionale della ricerca sociale. Partendo da una teoria e ipotesi, come nella ricerca sociale, il risultato potrebbe, infatti, sostenere o contraddire l’ipotesi, secondo una logica vero/falso; il modello contesto/mandato, invece, trae validità piuttosto dalla relazione fra committente (colui che “commissiona” la ricerca valutativa) e valutatore, e dall’adeguatezza dei risultati valutativi rispetto alle domande valutative (Bezzi, 2021).

6.3 Il disegno della ricerca valutativa

Il disegno della ricerca valutativa rappresenta *“un insieme di riflessioni e procedure che conducono il valutatore a realizzare concretamente una ricerca valutativa dal problema cognitivo iniziale che costituisce il suo mandato”* (Bezzi, 2021, p. 32). L’autore sottolinea l’importanza della coerenza e della logica dell’approccio utilizzato, che deve coniugare sia aspetti di riflessione teorica che scelte concrete e contestualizzate. In particolare, Bezzi riconosce il disegno della ricerca valutativa come un percorso, e propone un approccio per tappe che risulta particolarmente in linea con il lavoro svolto in questa tesi, e la cui logica risulterà utile per presentare le scelte specifiche compiute. Il percorso proposto dall’Autore (2021), così come ripreso in questa tesi, è composto dai seguenti quattro *focus* di attenzione, tutti importanti per la buona riuscita del disegno valutativo e interconnessi (p. 37).

- *Definizione del mandato valutativo*: fase in cui si identifica la committenza, si delimita il programma di interesse, si esplora lo spazio semantico e si accertano le risorse a disposizione. Questo permette di formulare le domande valutative di interesse e di riflettere sulla possibilità, o meno, di attuare un approccio partecipato, valutando anche preventivamente possibili criticità che potrebbero impattare sulla ricerca valutativa.
- *Disegno operativo della ricerca valutativa*: basato sul mandato, aiuta a impostare un primo disegno operativo preliminare. Esso rappresenta una prima idea di organizzazione degli elementi a disposizione (tempi, *budget*, risorse a disposizione, ecc.) per arrivare a delle scelte metodologiche (come intendo valutare?), e aiuta ad approdare, poi, ad un eventuale disegno definitivo.

- *Definizioni operative e raccolta e analisi dei dati:* rappresenta una definizione concreta e più “definitiva” di quali strumenti e tecniche utilizzare nel contesto specifico, il che porta alla costruzione e somministrazione degli strumenti e alla raccolta e analisi dei dati.
- *Reportistica e sostegno all'uso della valutazione:* fa riferimento alla fase di diffusione dei risultati, redazione dei rapporti sugli esiti della ricerca, eventuale condivisione e disseminazione dei risultati e sostegno all'uso che si vuole fare della valutazione.

Come si sarà notato, queste tappe sistematizzano le riflessioni proposte nel Cap.3 rispetto all'importanza di definire il “perché, quando, come, chi” della valutazione, e propongono alcune tappe operative utili a condurre una ricerca valutativa, coerenti anche con i focus del Modello FAMT elaborato.

Si approfondisce ora ognuna delle tappe sopra descritte, prima a livello teorico e poi proponendo le scelte sviluppate a livello operativo nella ricerca qui presentata.

6.3.1 Mandato e domande valutative: perché e cosa valutare

6.3.1.1. Il mandato

*“Non si può valutare se non si ha una risposta chiara e convincente al perché si debba valutare”
(Bezzi, 2021, p. 37)*

Definire il mandato valutativo permette di capire *perché* si sta svolgendo una ricerca valutativa, con quali obiettivi e per ottenere cosa. L'identificazione di problemi, di relazioni fra attori sociali e di domande valutative è la base per costruire un modello valutativo in un certo contesto. La definizione del mandato influenzerà gli aspetti organizzativi e i processi che saranno messi in atto, e - per questo motivo - il mandato deve essere chiaro, completo, contestualizzato, senza ambiguità e condiviso il più possibile tra le parti in gioco, nonché negoziato con chi “commissiona” la ricerca valutativa (Bezzi, 2021).

Per ottenere un mandato chiaro, è necessario innanzitutto, però, conoscere il programma e capire quali sono i suoi obiettivi o, comunque, gli aspetti che si desidera approfondire nella ricerca valutativa. Comprendere le caratteristiche del contesto è una fase fondamentale sia per iniziare il processo valutativo che per interpretare al meglio i risultati ottenuti. Come ricorda Bezzi (2021, p. 38): *“formulare le opportune domande in merito al programma, e conoscere i suoi obiettivi, vuole dire non solo conoscere il progetto originale, la sua organizzazione, e così via, ma anche le conoscenze tacite implicite e le teorie che gli attori sociali rilevanti hanno sviluppato intorno al suo funzionamento”*.

Tuttavia, non si tratta di un processo semplice. Conoscere profondamente il programma richiede una comprensione di diversi elementi, tra cui gli attori coinvolti (chi finanzia la valutazione, chi la utilizzerà, chi ne è promotore, chi viene valutato, chi è interpellato a vario titolo, ecc.), il ruolo esplicitamente assegnato alla valutazione e al valutatore (argomentativo, assertivo o altro) e l'impegno ontologico messo in gioco (reale motivazione per cui si vuole valutare, processi impliciti, cosa si vuole fare con la valutazione, ecc.). Questo pone alcuni interrogativi che richiedono una risposta consapevole per poter definire un mandato chiaro: il valutatore deve, ad esempio, limitarsi strettamente agli obiettivi valutativi concordati, oppure si è disposti ad

accettare risultati diversi? Il valutatore può consegnare i risultati effettivi, qualunque sia la posizione di chi utilizzerà i risultati o di chi è coinvolto nella ricerca? Si vuole uno studio asettico e descrittivo, oppure dei pareri, delle raccomandazioni? (Bezzi, 2021). Questo porta a una riflessione anche su quale uso si vuole fare della valutazione e su come si vogliono diffondere i risultati, aspetti su cui è importante riflettere già in fase iniziale di mandato, perché possono influenzare le scelte operative. È fondamentale, infine, definire anche il tipo di "autorità" che avrà il valutatore durante la ricerca, gli elementi a cui può accedere, lo spazio di azione autonoma che potrebbe avere.

Nel conoscere il contesto, è importante ricordare che, solitamente, non si viene in contatto con elementi oggettivi, univoci e assolutamente chiari e non ambigui, ma piuttosto si entra in terreno "negoziale". Bezzi (2021) ci invita a riflettere, infatti, sulla natura interpretativa della valutazione, ricordando che le scelte effettuate avranno significato in base al contesto e alle interpretazioni specifiche che vengono date in quella realtà, in un approccio vicino a quello costruttivista e non oggettivamente dato. Si legge infatti: *"studiare la rappresentazione sociale del problema che il programma oggetto di valutazione affronta è un aspetto particolarmente rilevante nella ricerca valutativa"* (p. 49). Il modo in cui il contesto dialoga e interpreta i problemi valutativi deve, quindi, essere tenuto in considerazione durante la ricerca, fin dalle sue fasi iniziali.

Un altro aspetto fondamentale da considerare per un mandato chiaro, e per capire in che direzione sviluppare la ricerca e quali sono le risorse a disposizione, sia materiali che "umane", poiché ciò influenzerà anche le scelte operative, che devono essere sostenibili. Vanno quindi accertate, ad esempio, le risorse, i tempi, i vincoli, il *budget* e gli attori coinvolti, al fine di progettare una ricerca effettivamente attuabile. L'Autore ricorda, tra le risorse da considerare, anche quella che definisce la "volontà del decisore" (Bezzi, 2021, p. 38), specificando come la disponibilità a collaborare, ad aspettare pazientemente i risultati, a perseguire gli obiettivi concordati (da parte del decisore/committente) siano elementi che possono influire molto sui processi valutativi.

Verso la fine della fase di definizione del mandato è, infine, importante interrogarsi rispetto alla possibilità o meno di adottare un approccio partecipato, con il coinvolgimento di diversi *stakeholders* (committenza, consulenti, *stakeholders*), compresi anche gli operatori e i beneficiari del programma. Se possibile, l'approccio partecipato è quello da privilegiare.

6.3.1.2 Le domande valutative

Mettere a fuoco il programma, con tutti i suoi processi, è fondamentale per poter formulare adeguate domande valutative (o problemi valutativi), collegate al contesto specifico (Bezzi, 2021, p. 53), che ci aiutano a definire meglio su cosa si desidera focalizzarsi (si può valutare, ad esempio, l'efficacia, efficienza, sostenibilità, ecc). Come già visto nel Cap. 3, dedicato alla valutazione, esistono diversi livelli di valutazione, che rappresentano *focus* ben distinti, e non è possibile pensare di valutare "in generale tutto un programma" senza definire gli aspetti di interesse.

La definizione delle domande valutative è co-costruita: non si tratta di domande preformate, che il valutatore recupera da un elenco "*standard*" valido per tutte le situazioni, ma sono fortemente contestualizzate e negoziate con fattori situazionali. Ciò va ad intersecarsi con le informazioni sul contesto e con le risorse a disposizione. L'identificazione delle domande valutative è una tappa obbligatoria e ineliminabile, e impatta molto sul resto del processo di ricerca. Risulta ancora più evidente, a questo punto, che non è possibile sviluppare domande valutative adeguate senza aver

esplorato la natura del programma: più profondamente si comprende il programma, più il percorso di ricerca potrà essere coerente con esso.

6.3.2 Disegno operativo della ricerca valutativa

Una volta definito il mandato, appurato il *budget*, gli attori e le risorse a disposizione, e definite le caratteristiche del contesto, si può iniziare a delineare un disegno operativo e metodologico, che si basa sulle importanti informazioni collezionate nella tappa precedente: in questo modo si inizia a pensare al *come* concretamente valutare (Bezzi, 2021). Il primo disegno che si può sviluppare a livello metodologico è ancora flessibile e modificabile, ma rappresenta, comunque, una prima linea di azione logica che aiuterà i processi successivi. Si delinea, così, un impianto metodologico generale, che poi andrà approfondito (ad es., si pensa che il *focus group* potrebbe essere una buona tecnica per indagare le domande valutative di interesse, poi in fase attuativa si decidono i nuclei tematici, la traccia dei *focus group*, ecc). In ogni caso, qualunque scelta metodologica deve essere coerente con il contesto, con il mandato e con le domande valutative, non pensato a priori o in modo "indipendente".

Riassumendo, in questa tappa si arriva ad una proposta operativa preliminare iniziale, come offerta tecnica, che è metodologicamente finalizzata a "*costruire una serie di dati nel formato informativo utile per rispondere alle domande valutative stabilite in fase di mandato*" (Bezzi, 2021, p. 65).

6.3.3 Definizioni operative e raccolta e analisi dei dati

Il disegno di ricerca che è emerso nelle fasi precedenti, ancora ipotetico e flessibile, deve essere poi trasformato in azioni e strumenti operativi, coerenti e pertinenti, che aiutano a costruire i dati e a rilevare le informazioni in base ai problemi valutativi elaborati. Come descrive Bezzi (2021, p. 39) "*le tecniche sono mere conseguenze operative di scelte, argomentabili, che traggono senso dal confronto col contesto reale in cui la valutazione è situata*". Riflettere su metodi e strumenti senza connetterli con gli scopi della ricerca sarebbe, quindi, un modo scorretto di procedere (Lucisano & Salerno, 2002): solo in questa tappa, dopo le riflessioni precedenti, si è in grado di identificare esattamente cosa si desidera valutare, perché, con quale finalità, in quale contesto e con che risorse, e è possibile, quindi, anche pensare a *come* valutare.

L'apparato concettuale redatto nelle fasi di mandato e di disegno operativo preliminare si traduce, quindi, in concreti strumenti di rilevazione, da somministrare e analizzare (Bezzi, 2021). L'analisi dei dati raccolti permette di giungere ad un giudizio valutativo, che può assumere diverse forme e gradi di profondità a seconda di quanto stabilito nella fase del mandato. In generale, comunque, va ricordato che la valutazione ha carattere inferenziale (deduzione, induzione e abduzione), mentre raramente è possibile determinare relazioni causali (Bezzi, 2021). Inoltre, sempre rispetto all'analisi interpretazione dei dati, va ricordato che si è in un terreno convenzionale e negoziale, dove entrano in gioco anche aspetti valoriali, culturali, legati al linguaggio, e solo raramente è possibile ottenere una valutazione realmente oggettiva.

6.3.4 Reportistica a sostegno all'uso della valutazione

"*Non ha alcun senso fare valutazione se non la si vuole usare*" (Bezzi, 2021, p. 40). Queste parole ci aiutano a sottolineare come sia necessario curare con attenzione anche la fase di diffusione dei risultati della valutazione. Va precisato che la condivisione dei risultati e dei processi della ricerca non deve per forza essere fatta al

termine del percorso: può essere prevista una restituzione prima dell'avvio della ricerca valutativa, se ci sono elementi da chiarire durante la stesura del mandato; durante la valutazione, confrontandosi *in-itinere* con i vari *stakeholders*; alla fine, per un dibattito sul percorso compiuto.

La reportistica può essere, poi, utile per documentare *ex-post* quanto è stato portato avanti. Va scelto un formato di restituzione adeguato e, se necessario, sintetico e calibrato in base a chi ne usufruirà. Va compreso bene perché si fa un certo report, chi lo leggerà, come sarà utilizzato. In generale, dovrebbe comunque sempre contenere una chiara descrizione metodologica del percorso realizzato, argomentando le diverse scelte e decisioni; i limiti e criticità del percorso; i risultati raggiunti; eventuali suggerimenti e raccomandazioni; eventuali possibili prosecuzioni (Bezzi, 2021, p. 73).

6.4 Il disegno della nostra ricerca

Si procede ora approfondendo il disegno della ricerca proposta in questo progetto di dottorato, che seguirà le tappe descritte nella sezione precedente e andrà anche ad intersecarsi con il *Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education (FAMT)* proposto nel Cap.4 e con le riflessioni già esplicitate rispetto alla valutazione dei programmi di supporto in università (Cap. 3).

6.4.1 Mandato e domande valutative nella nostra ricerca

6.4.1.1 Il mandato della nostra ricerca

Per poter strutturare un mandato chiaro, sulla base delle riflessioni presentate nel paragrafo precedente, risulta importantissimo identificare bene il contesto di interesse e le sue caratteristiche, nonché comprendere diverse premesse fondamentali per la ricerca, quali gli attori, le risorse a disposizione e i processi e bisogni propri dei programmi indagati. Tuttavia, è anche importante conoscere, in generale, di che tipo di programmi si tratta e in quale contesto sociale e istituzionale sono inseriti, altrimenti sarebbe impossibile comprendere le caratteristiche del programma specifico. L'azione di "conoscenza del contesto" si è quindi svolta, nella ricerca qui presentata, attraverso un processo di approfondimento dei casi studio e dei fattori contestuali, istituzionali e di processo correlati (Fig. 6.1).

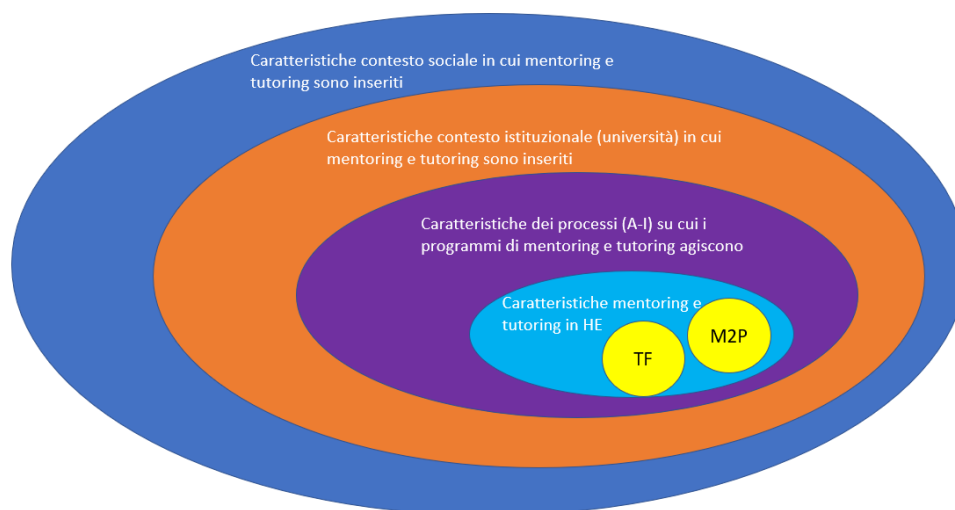


Figura 6.1. Logica del processo di conoscenza del contesto specifico di interesse per la ricerca

Una volta identificati i casi studio (Tutorato Formativo e Mentoring Polito Project), e prima di determinare con esattezza il disegno di ricerca, è stato quindi anche fondamentale conoscere le dinamiche di *mentoring* e *tutoring* a supporto dei processi di apprendimento e insegnamento (A-I) in generale, comprendendone i principi, la natura e il ruolo nell'*higher education* e nella società. Tale fase conoscitiva è stata imprescindibile per padroneggiare l'argomento da approfondire, e per avere le basi teoriche necessarie a comprendere le caratteristiche dei contesti specifici: se ci fossimo approcciati al Tutorato Formativo (TF) e al Mentoring Polito Project (M2P) senza conoscere il loro ruolo nel contesto più ampio sarebbe stato molto difficile comprenderne davvero la natura, e avviare processi di ricerca efficaci.

Nella Tab. 6.1 sono presentate le domande conoscitive che hanno guidato la fase di conoscenza dei processi generali (contesto sociale, istituzionale, *mentoring* e *tutoring* nell'educazione superiore, valutazione dei programmi), nonché il metodo utilizzato e i risultati attesi. Tale operazione conoscitiva preliminare ha portato alla riflessione proposta nel Cap.1 e 2 per quanto riguarda i programmi di *mentoring* e *tutoring* in generale e il loro contesto sociale e istituzionale, e nel Cap. 3 per quanto concerne invece gli aspetti valutativi.

Tab. 6.1. Domande guida, metodo e risultati riferiti all'approfondimento della letteratura sul contesto sociale, istituzionale e sul mentoring e tutoring in HE

Restituzione	Domande guida	Metodo	Risultati attesi
Cap. 2	Quali sono le caratteristiche e finalità delle strategie di supporto all'insegnamento e apprendimento, in particolare del <i>mentoring</i> e del <i>tutoring</i> ?	<i>Literature review</i> nazionale e internazionale sul tema.	Mappatura, con solide basi teoriche, delle caratteristiche generali dei programmi di supporto in università, con <i>focus</i> sui programmi di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> .
Cap. 2	Quali sono i ruoli e le funzioni delle figure coinvolte?		
Cap. 1	Come si inseriscono i progetti di supporto all'interno del contesto sociale e istituzionale?		
Cap. 2	Come dialogano i programmi di supporto con i processi di apprendimento e insegnamento?		
Cap. 3	Quali sono le modalità e caratteristiche della valutazione di programmi di supporto in università?		Comprensione delle possibili pratiche e strumenti per la valutazione dei programmi di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> in H.E.
Cap. 4	Come potrebbe strutturarsi una valutazione completa di un programma di supporto?		Creazione di un modello di valutazione per i programmi di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> , basato su quanto emerso dalla <i>literature review</i> (FAMT).

Oltre ad aver compreso i fattori contestuali e la letteratura generale sul tema del *mentoring* e *tutoring* a sostegno dei processi di A-I in *higher education*, sono stati chiaramente esplorati, poi, anche i casi studio specifici. Come già esplicitato, si fa riferimento a due programmi, uno di *tutoring* dedicato agli studenti universitari e uno di *faculty mentoring* per i docenti. Nello specifico:

- Tutorato Formativo (TF) (UNIPD) programma giunto alla sua nona edizione nel 2022/23 e dedicato agli studenti iscritti al primo anno di alcuni corsi di laurea triennale dell'ateneo di Padova (attualmente, 19 CdS nel 2022/23). Tale programma tutoriale si connota come importante risorsa a sostegno del percorso accademico attraverso una serie di attività e incontri, condotti da differenti tutor con formazione specifica, che promuovono, negli studenti partecipanti, lo sviluppo di *soft skills* fondamentali per il successo accademico;
- Mentoring Polito Project (M2P) (Politecnico di Torino), programma di *peer-faculty mentoring* per lo sviluppo di competenze di *mentoring* a sostegno della qualificazione professionale dei docenti universitari. Si tratta di un programma di nuova attuazione, avviato per la prima volta nel 2021/22.

Anche per l'analisi preliminare dei programmi sopra descritti si sono seguite alcune domande conoscitive, che sono riassunte in Tab. 6.2. insieme ai metodi e risultati attesi.

Tab. 6.2. Domande guida per la conoscenza dei contesti di studio

Restituzione	Domande guida	Metodo	Risultati attesi
Cap. 5	Quali sono le caratteristiche dei casi studio specifici (TF e M2P)?	<i>Literature review</i> degli studi pubblicati in merito ai casi studio;	Conoscenza delle caratteristiche attuali dei casi studio.
	Quali sono le attuali pratiche valutative messe in atto nei casi studio?	Confronto con i referenti dei programmi o con stakeholders di interesse; Interviste e <i>focus group</i> (TF); Osservazione dei processi e partecipazione alle attività.	Conoscenza delle attuali pratiche valutative nei casi studio di interesse.

Per la descrizione dettagliata dei percorsi si rimanda al Cap. 5, dove è stato già proposto un ampio approfondimento rispetto a obiettivi, processi, figure coinvolte e aspetti valutativi dei programmi considerati.

È necessario, però, aggiungere una specificazione rispetto ad alcune variabili che Bezzi (2021) ha indicato come importanti da considerare in fase di definizione del mandato e di conoscenza del contesto, tra cui il *budget* disponibile, ruolo del ricercatore, spazio di azione e attori coinvolti.

Per quanto riguarda il *budget* per la ricerca, l'ateneo di Padova mette a disposizione di ogni dottorando alcuni fondi di ricerca che possono essere utilizzati per sostenere le spese di missione legate a viaggi e permanenze esterne al dipartimento e collegate ai fini di ricerca, o altre azioni formative utili. Altre risorse sono derivate da apposite collaborazioni, autorizzate dal collegio docenti di dottorato, che hanno supportato le azioni di ricerca tramite il coinvolgimento personale nelle attività di coordinamento, sia nel Tutorato Formativo come Tutor Studente di Coordinamento per l'area di Scienze dell'Educazione e della Formazione e di Scienze Sociologiche (2020/21 e 2021/22), sia nel Mentoring Polito Project come coordinatrice operativa del percorso (2021/22). Inoltre, i supervisor hanno poi messo a disposizione dei fondi per supportare altri processi di formazione e approfondimento, finanziando attività (congressi, *visiting*, missioni, ecc) utili per la formazione del dottorando e, di conseguenza, impattanti sulla qualità del lavoro di ricerca.

Per quanto riguarda lo spazio di manovra del ricercatore all'interno dei progetti, ogni azione si è sempre svolta in sinergia con i responsabili scientifici del programma e con altre figure importanti di riferimento (referenti, staff tecnico, coordinatori, rappresentanti dell'ateneo, ecc). Nello specifico:

- Nel M2P, essendo un programma di nuovo avvio e con "solo" 20 partecipanti, la ricercatrice/dottoranda è stata coinvolta in tutte le fasi operative e di valutazione, e in alcuni aspetti di progettazione, in sinergia con lo staff del Politecnico di Torino e con i coordinatori scientifici e referenti del programma;
- Nel TF, che coinvolge 19 CdS e migliaia di studenti ogni anno, l'azione di ricerca si è concentrata prevalentemente su alcuni sotto-contesti: il CdS in Ingegneria Elettronica e in Scienze dell'Educazione e della Formazione, sede di Padova.

Lo spazio di azione del ricercatore ha permesso, oltre alle pratiche di ricerca, anche azioni di coordinamento effettivo delle attività, soprattutto operativo, e una collaborazione stretta nella fase di valutazione, come sarà poi descritto più dettagliatamente nei Cap. 7 e 8.

Per quanto riguarda gli attori coinvolti, in Tab. 6.3 vengono riassunti i principali *stakeholders* per ciascun programma e la dicitura che verrà utilizzata nel corso della trattazione per riferirsi a ciascuno di loro.

Tab. 6.3. *Principali attori coinvolti nella ricerca*

Contesto	Denominazione	Attore
UNIPD, TF, M2P	Dottoranda/ricercatrice	Roberta Bonelli
M2P	Coord. Scientifici M2P	Ettore Felisatti; Anna Serbati
	Referente del Rettore per il TLLAB	Cristiana Rossignolo
	Prorettore alla didattica – POLITO (2021/22)	Sebastiano Foti
	Supporto tecnico TLLAB per M2P	Team amministrativo TLLAB, in particolare dott.sse Carlotta Pigella e Valentina Maggio
	Team di ricerca per M2P	Ettore Felisatti, Anna Serbati, Roberta Bonelli + eventuali altre figure (in caso specificate)
	Team M2P	Tutti gli attori precedenti M2P
TF	Coord. scientifica TF, attualmente anche Advisor della Rettrice dell'Università di Padova per l'innovazione pedagogica di Orientamento, Tutorato e Placement	Lorenza Da Re
	Advisor di ateneo TF fino 2020/21, attualmente Delegato della Rettrice all'Orientamento, Tutorato e Placement	Andrea Gerosa
	Coordinamento operativo	Angelica Bonin
	Team di ricerca TF	Lorenza Da Re, Roberta Bonelli, Angelica Bonin + eventuali altre figure (in caso specificate)
	Team TF	Tutti gli attori precedenti TF
	Altri attori: Tutor Studenti, Tutor Docenti, Tutor Studenti di Coordinamento + eventuali altre figure (in caso specificate)	

6.4.1.2 Domande valutative della nostra ricerca

Compresi i contesti entro i quali la nostra ricerca si svolge, gli attori, il *budget* e lo spazio di manovra del ricercatore, si procede in questa sezione a definire le domande valutative che hanno guidato la ricerca, che rappresentano ciò che si desidera valutare, più nello specifico, nella ricerca proposta. Sono già presentate, nel paragrafo precedente, alcune “domande” che hanno guidato la parte più teorica e di approfondimento dei contesti; qui si vanno, invece, a definire i quesiti valutativi relativi alla specifica valutazione di alcuni processi in atto *nei casi studio*, ossia “cosa vogliamo valutare” in M2P e nel TF, domande a partire dalle quali sono stati definiti gli aspetti metodologici.

Innanzitutto, è necessario precisare la domanda generativa di tutta la ricerca, che “restringe” il *focus* del lavoro qui presentato. Come anticipato, non si parte da una “ipotesi”, come nella ricerca sociale tradizionale, ma da un “mandato”, che aiuta a

capire perché stiamo svolgendo tale ricerca valutativa (Bezzi, 2021). Il principale quesito valutativo della ricerca è il seguente:

“Prendendo in considerazione i casi studio di interesse, quali nuove azioni valutative possono essere implementate per rendere più efficaci e complete le azioni valutative già in essere, sulla base del Modello FAMT?”

Per comprendere al meglio le implicazioni del quesito sopra presentato, si invita a porre attenzione sui seguenti elementi.

- 1) il quesito si sviluppa a partire dagli esistenti processi di valutazione presenti nei programmi, cercando di comprendere quali sono quelli *ancora da sviluppare o da migliorare*;
- 2) lo spazio di azione della sperimentazione qui presentata avviene, pertanto, rispetto agli elementi inediti da valutare (punto 1);
- 3) a livello metodologico, il modello FAMT (si veda cap. 4) fungerà da riferimento per accompagnare gli aspetti operativi.

Sulla base di ciò, premessa fondamentale è, pertanto, capire quali sono gli aspetti non valutati, o potenzialmente sviluppabili, nei casi studio, per potersi porre le giuste domande valutative. Per comprendere questo passaggio, ci si è posti le domande di ricerca proposte in Tab. 6.4. Per una maggiore efficacia espositiva, si propongono qui anche i rispettivi metodi e risultati attesi.

Tab. 6.4. Domande guida per la selezione degli aspetti di valutazione di interesse

Domanda	Metodo	Risultato atteso
Quali sono i livelli/processi, all'interno dei programmi di riferimento, che non sono valutati in alcun modo?	Literature review rispetto ai casi studio;	Identificazione di alcuni livelli di valutazione non attualmente valutati.
Quali sono i livelli/processi, all'interno dei programmi di riferimento, che sono valutati ma si desidererebbe implementare meglio?	Esperienza diretta nei casi studio; Confronto con i referenti scientifici, o altre <i>stakeholder</i> di interesse, per comprendere se ci sono aspetti di interesse da potenziare nella valutazione esistente; Interviste e FG con alcuni Tutor Studenti, Tutor Docenti e Referenti (TF)	Identificazione di alcuni livelli già valutati, ma che possono essere sviluppati ulteriormente.

Quanto è emerso rispetto alla conoscenza dei contesti in generale è stato presentato nel Cap. 5, che ha descritto sia le caratteristiche di M2P e TF che le loro pratiche valutative attuali. Sulla base di ciò, in costante sinergia con i referenti scientifici dei programmi ed eventuali figure di riferimento importanti (coordinatori, staff tecnico, ecc.), e in base anche all'esperienza diretta, si è deciso su cosa esattamente focalizzare la sperimentazione, formulando specifiche domande valutative.

Rispetto al Tutorato Formativo, sono state identificate le seguenti domande valutative:

1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?

1.2 Come possono essere operativizzate tali competenze?

2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i *partecipanti*?

2.2 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali nei partecipanti?

3. Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze?

Come si può osservare, il *focus* principale di tutte le domande è la valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali (CT), sia nei partecipanti (parte degli obiettivi del programma stesso) che nei tutor coinvolti nel percorso (parte dell'impatto del programma). Lo sviluppo delle CT nei partecipanti, in particolare, viene approfondito sia ascoltando il punto di vista degli studenti che quello dei tutor coinvolti.

La scelta di porre attenzione su questo tema deriva, come anticipato, da una riflessione sulle esistenti pratiche valutative nel TF e dalla identificazione, insieme anche ai referenti del programma, del tema più di interesse da sviluppare ulteriormente grazie a inedite pratiche valutative. Molti altri livelli di valutazione, come presentato nel Cap. 5 (si veda nello specifico il par. 5.2.7 dedicato alle azioni valutative nel TF), sono presidiati da un modello valutativo preesistente e già molto sviluppato (Clerici *et al*, 2019): si è scelto, pertanto, il *focus* di interesse escludendo aspetti già valutati in modo efficace.

A partire dalle domande valutative, a livello operativo, ci si è posti le 9 domande guida del Modello FAMT. In particolare, seguendo le prime due domande (1) *Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a questo livello?* 2) *Perché dovremmo valutare questo aspetto?*) sono state sviluppate le riflessioni proposte in Tab. 6.5.

Tab. 6.5. Obiettivi e motivazioni legati alle domande valutative della sperimentazione nel TF

Domande valutative	1) Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a questo livello?	Perché valutare questo aspetto?
1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?	Identificazione delle principali competenze su cui il TF vorrebbe avere impatto.	Lo sviluppo delle competenze trasversali utili per il successo accademico è uno degli obiettivi del TF. Quindi, l'identificazione delle competenze su cui il TF vuole impattare è una tappa preliminare fondamentale per conoscere il programma e per poter sviluppare attività e pratiche formative e valutative coerenti. L'obiettivo è arrivare all'identificazione delle principali competenze su cui il TF vorrebbe avere impatto.
1.2 Come possono essere operativizzate tali competenze?	Comprensione delle sotto-dimensioni e indicatori operativi delle competenze di interesse.	Le competenze sono concetti complessi e astratti. Comprenderne le sotto-dimensioni costitutive permette di creare attività formative e strumenti di valutazione adeguati e coerenti.
2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo	Il programma si pone l'obiettivo di sviluppare, attraverso le proprie attività, alcune	La finalità è quella di valutare se e in che misura il programma è efficace nel

<i>i partecipanti?</i>	competenze trasversali utili per il successo accademico. Ci si auspica quindi di notare, in chi	raggiungere i propri obiettivi di potenziamento delle competenze trasversali nei partecipanti. E' utile anche per dare un riscontro anche alla comunità rispetto all'efficacia del programma.
2.2 <i>Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali nei partecipanti?</i>	partecipa a una edizione del TF, un effettivo potenziamento nelle competenze trasversali tra prima e dopo la partecipazione al TF.	
3. <i>Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze.</i>	Il programma propone un piano formativo dedicato ai tutor, che sono poi parte attiva in tutte le attività di progettazione e conduzione delle attività del programma. E' auspicabile, quindi, un impatto sullo sviluppo di alcune competenze trasversali durante lo svolgimento del ruolo.	Conoscere l'esperienza dei Tutor/Referenti rispetto al proprio percorso aiuta a capire, e dare evidenza, rispetto all'impatto del programma sullo sviluppo di competenze nelle diverse figure coinvolte. Pur essendo un programma tutoriale dedicato agli studenti, anche le figure coinvolte a livello formativo hanno beneficio rispetto allo sviluppo di alcune competenze. Con questa valutazione si mira, quindi, a rilevare l'impatto formativo sulle competenze dei Tutor/Referenti coinvolti.

Rispetto al Mentoring Polito Project (M2P), invece, sono state identificate le seguenti domande valutative:

- 1.1 Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?
- 1.2 I docenti selezionati rispecchiano i requisiti richiesti per partecipare a M2P?
2. Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?
3. Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?
4. Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative teoriche?
5. Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso?
6. Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?
7. Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di *mentoring*?

Come si può osservare, le domande valutative spaziano su diversi aspetti: trattandosi di un programma di nuova attuazione, non vi erano, infatti, pratiche valutative già consolidate, e la sperimentazione ha pertanto potuto toccare diversi *focus*. In ogni caso, si è scelto di indagare in particolar modo aspetti collegati all'esperienza dei docenti partecipanti al percorso. Anche in questo caso, approfondendo le domande valutative grazie alle prime due riflessioni proposte dal Modello FAMT (1) *Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a questo livello? 2) Perché dovremmo valutare questo aspetto?*) è stato elaborato quanto proposto in Tab. 6.6:

Tab. 6.6. Obiettivi e motivazioni legati alle domande valutative riferite alla sperimentazione nel TF

Domande valutative	1) Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a questo livello?	Perché valutare questo aspetto?
1.1 Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?	Identificare i requisiti e caratteristiche del target del percorso per poter creare processi di selezione adeguati.	L'identificazione delle caratteristiche del target permette di creare processi di selezione adeguati e valutare la qualità dei processi di selezione.
1.2 I docenti selezionati rispecchiano i requisiti richiesti per partecipare a M2P?	L'obiettivo del progetto è selezionare docenti con un profilo in linea con i requisiti di M2P.	Considerare le caratteristiche di chi è stato selezionato permette di valutare se i processi di selezione hanno portato a una selezione adeguata, se ci sono state difficoltà nella selezione, se i partecipanti effettivi ad una certa edizione rispecchiano le caratteristiche del target.
2. Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?	L'obiettivo del percorso è di selezionare docenti altamente motivati e con motivazioni in linea con gli obiettivi e i principi del M2P.	Questa valutazione mira a rilevare, con questa valutazione, le motivazioni iniziali dei partecipanti a una certa edizione di M2P. E' importante valutare questo aspetto perché le motivazioni iniziali possono impattare sullo sviluppo del percorso M2P. Inoltre, è utile per confrontare i risultati iniziali sulla motivazione con l'esperienza effettiva.
3. Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?	L'obiettivo del progetto è valorizzare la sensibilità verso il modello di <i>mentoring</i> proposto, valorizzando concezioni sul <i>mentoring</i> in linea con gli obiettivi e i principi di M2P.	Conoscere le concezioni iniziali e finali dei partecipanti M2P sui processi del modello di <i>mentoring</i> permette di: <ul style="list-style-type: none"> • risolvere eventuali dubbi; affrontare timori e paure; conoscere le aspettative; • confrontare le idee iniziali con l'esperienza effettiva; • capire quali sono le concezioni sul <i>mentoring</i> prima e dopo aver partecipato. • migliorare il programma. •
4. Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative iniziali?	Il programma si pone l'obiettivo di ottenere una soddisfazione il più alta possibile da parte dei partecipanti.	Conoscere la soddisfazione dei partecipanti è utile in diverse direzioni: <ul style="list-style-type: none"> • per apportare eventuali modifiche migliorative al percorso; • per conoscere l'esperienza dei partecipanti; • per confrontare l'esperienza effettiva con quanto progettato; • per rendicontare gli esiti del programma.
5. Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso?		
6. Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?	Il programma si pone l'obiettivo di sviluppare la qualificazione professionale grazie alle dinamiche di <i>peer mentoring</i> , anche se non si tratta di un percorso di "formazione di base" sulla didattica. L'efficacia sulla propria	Conoscere l'efficacia rispetto ai principali obiettivi del programma è utile per comprendere se il programma sta conseguendo quanto si è prefissato e in che misura, e per attuare poi eventuali modifiche migliorative.

	professione può avvenire, dunque, tramite la sperimentazione delle dinamiche di <i>mentoring</i> , da cui possono svilupparsi piani per il miglioramento professionale grazie al confronto con i colleghi mentori.	
7. Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di <i>mentoring</i> ?	Il programma si pone l'obiettivo di sviluppare competenze di <i>mentoring</i> attraverso una formazione e sperimentazione in cui i partecipanti esperiscono sia il ruolo di mentore che di mentee, applicando in prima persona il modello di <i>mentoring</i> e facendo propri i processi e gli strumenti di M2P.	

6.4.2 Disegno operativo della nostra ricerca e prime definizioni operative

Oltre alla riflessione sugli obiettivi e sul perché è importante valutare un certo aspetto, stimolata dalle prime due domande del FAMT e presentata nel paragrafo appena concluso, il Modello permette anche di guidare le decisioni più operative. Gli stimoli proposti dal FAMT permettono, infatti, di riflettere anche su: 3) Quando si dovrebbe idealmente valutare e quando effettivamente si valuta?; 4) Chi va coinvolto nella valutazione, sia come valutatore che come attore valutato?; 5) Come valutare?; 6) Che tipo di restituzione dei risultati è richiesta?; 7) Che differenze ci sono tra obiettivi ipotizzati e raggiunti?; 8) Con chi si dovrebbero condividere questi risultati?; 9) Cosa accadrà dopo la valutazione?

Gli stimoli sopra riportati hanno permesso di sviluppare le riflessioni operative del disegno di ricerca qui presentato, arrivando alla proposta descritta nell'Allegato 2, a cui si rimanda per una esplorazione completa del disegno di ricerca e delle scelte operative.

In particolare, si desidera però focalizzare l'attenzione sugli aspetti metodologici, indicati nella colonna "*come valutare*" dell'Allegato 2. Come si può notare dalla molteplicità di strumenti identificati, l'approccio seguito è quello del *mixed method* (Kumar, 2014; Doyle *et al.*, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2009), in letteratura anche identificato con termini come *mutiple methods*, *triangulation*, *multiplism* (Bezzi, 2021, p. 87). Il metodo prevede la triangolazione e l'integrazione di approcci standard e non standard, di diversi strumenti e/o di diversi approcci alla valutazione (positivista, costruttivista, pragmatista, ecc.).

Riflettendo sul disegno metodologico, va ricordato anche che la ricerca qui presentata si focalizza su due casi studio: lo studio di caso è una strategia di ricerca che mira all'analisi di unità ristrette, autonome e dotate di una struttura propria, che è possibile delimitare in termini contestuali (es: attori e spazi delimitati, come una classe), "*con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome*" (Trincherò, 2002, p. 82). Lo studio di caso non prevede la generalizzazione dei risultati, ma possono esserci elementi di trasferibilità in altri programmi, adattando la proposta alle specificità contestuali:

caratteristica dello studio di caso è quella di non prevedere a priori generalizzazioni statistiche per i risultati che verranno prodotti. Si parla di trasferibilità dei risultati, se le conclusioni ottenute possono essere applicate ad altri casi i cui presupposti di partenza sono analoghi a quelli del caso studiato (secondo un processo di analogazione)” (Trincherò²⁸).

Gli strumenti specifici usati nella sperimentazione qui presentata sono stati scelti in stretta sinergia con le domande valutative, gli aspetti contestuali, gli obiettivi della valutazione e tutti i processi che il Modello FAMT ha messo in luce: non si tratta di scelte isolate e a-critiche, ma sono in stretta sinergia con tutto il processo valutativo.

I dettagli specifici degli strumenti utilizzati (tracce, domande, *item* specifici, ecc.) saranno approfonditi insieme ai risultati, nel Cap. 7 per quanto riguarda la sperimentazione nel TF e nel Cap. 8 per M2P. Tuttavia, dal momento che si sta qui esplorando il disegno operativo della sperimentazione, può essere utile anticipare, comunque, quali sono gli strumenti e tecniche scelti e perché, in base alle loro caratteristiche e alla sinergia con gli obiettivi di valutazione. In particolare, si riepilogano, di seguito, i principali strumenti individuati come utili per la nostra ricerca:

Tutorato Formativo

- Rubrica valutativa;
- *Focus group* mediato da immagini;
- Questionario strutturato;
- Interviste semi-strutturate mediate da immagini.

Mentoring Polito Project:

- Questionari strutturati e semi-strutturati;
- Supervisioni pedagogiche.

Si procede di seguito a presentare le caratteristiche principali degli strumenti, a livello teorico e metodologico, e i motivi per cui essi sono stati scelti come adeguati per la presente ricerca, riflessione propedeutica poi a comprendere i risultati (Cap. 7 e 8). Si ricorda che, nell'Allegato 2, è presente il disegno di ricerca completo.

6.4.2.1. Rubriche valutative

La rubrica valutativa è stata scelta come strumento utile per operativizzare le competenze trasversali su cui il Tutorato Formativo opera, processo fondamentale per procedere nei passaggi di ricerca successivi (seconda domanda valutativa nel TF, si veda Allegato 2 per il disegno completo).

La parola “rubrica” deriva dal latino “*ruber*”, che significa rosso (Wiggins, 1998), e in epoca medievale faceva riferimento ad un insieme di istruzioni o un commento allegato ad una legge o ad un servizio liturgico, tipicamente scritto in rosso (Egodawatte, 2010). Nel corso del tempo il termine si è evoluto, e verso gli anni 80' del XX secolo “*rubric*” ha iniziato ad assumere un nuovo significato in campo educativo. Gli esperti di valutazione, nel riflettere sulle prestazioni dei loro studenti, iniziarono a usare il termine, infatti, per descrivere le regole che guidavano il loro giudizio.

²⁸ <https://pedagogiasperimentaleonlinedfe.wordpress.com/lo-studio-di-caso/> (ultimo accesso: 22/12/2022).

Attualmente, si tratta di un concetto molto utilizzato in ambito educativo, anche se non sempre con significati univoci. Secondo la letteratura sul tema (Danielson & Hansen, 2013; Andrade, 2000; McTighe & Wiggins, 2004; Tino & Grion, 2017), la rubrica può essere considerata uno strumento di valutazione utile a descrivere, attraverso appositi indicatori/descrittori di prestazione, quello che la persona valutata è stata in grado di dimostrare nell'esecuzione di un compito. Anche se può essere sicuramente considerata uno strumento utile per la valutazione sommativa di un prodotto o una prestazione (McTighe & Wiggins, 1999), non si tratta solamente di arrivare alla formulazione di un "voto finale": la rubrica aiuta i ricercatori e valutatori a rendere esplicita e a definire l'articolazione di costrutti complessi - come, ad esempio, quello di competenza - il che aiuta anche a formulare un giudizio consapevole in fase di valutazione. Questo processo passa attraverso la decostruzione del costrutto complesso, scandendolo nelle sue sottodimensioni e indicando chiaramente su che criteri potrebbe basarsi una valutazione di tale costrutto. Questa riflessione e de-complessificazione del costrutto che si intende valutare aiuta poi a tradurre elementi complessi in strumenti operativi e più circoscritti (indicatori e i descrittori di prestazione) (Grion, Aquario & Restiglian, 2017; Tino & Grion, 2017).

Riassumendo, le rubriche sono importanti perché aiutano il valutatore a riflettere sul costrutto complesso da valutare, scandendolo nelle sue sottodimensioni ed elementi costitutivi, e aiutando, così, anche la costruzione di strumenti operativi coerenti e adeguati. Per questi motivi, dal momento che i quesiti valutativi della sperimentazione nel Tutorato Formativo gravitano tutti attorno al tema dello sviluppo di alcune *competenze trasversali*, costrutto altamente astratto e complesso, si è scelto di utilizzare la rubrica per riflettere sulle competenze da valutare, arrivando a una operativizzazione delle stesse in modo da riuscire, poi, a creare strumenti di valutazione adeguati.

6.4.2.2. Focus group

I *focus group*²⁹, come riassunto nell'Allegato 2, sono stati scelti per approfondire alcune domande valutative nel Tutorato Formativo, e hanno aiutato a conoscere meglio il programma e a raccogliere evidenze su aspetti di interesse per la ricerca, come sarà approfondito nel Cap. 7 dedicato ai risultati nel TF.

Il *focus group* (FG) è una tecnica di indagine qualitativa che permette la raccolta di dati a partire da una discussione di gruppo su un certo tema che si desidera indagare in profondità. L'obiettivo è, quindi, quello di raccogliere dei dati di ricerca da analizzare, al fine di rispondere a delle domande di ricerca poste dal ricercatore o dal gruppo di ricerca (Zammuner, 2003). Il *focus group* permette di andare in profondità attraverso una conversazione guidata, solo apparentemente naturale (Acocella, 2015), in cui le interazioni fra i membri ricoprono un ruolo fondamentale (Zammuner, 2003, Acocella, 2015). I destinatari del FG sono un gruppo di individui selezionati *ad hoc* e assemblati dai ricercatori al fine di discutere alcune tematiche di ricerca (Powell & Single, 1996, Acocella, 2015; Frisina, 2010), e solitamente si tratta di esperti sul tema o testimoni privilegiati. Tali persone si riuniscono in un giorno e orario prestabilito e discutono su una certa tematica con l'aiuto di un moderatore, che segue una precisa metodologia di conduzione. Può essere presente, talvolta, anche un osservatore con compiti non interventivi (Zammuner, 2003; Frisina, 2010).

²⁹ Verrà usata la dicitura "focus group" anche al plurale: "i focus group" e non "i focus groups".

Considerare il FG una “discussione” è un elemento molto importante nella definizione di questa tecnica: in accordo con Acocella (2015), il *focus group* non è, infatti, assimilabile a una intervista di gruppo, in cui ogni partecipante esprime la propria opinione individualmente, indirizzandola al moderatore; nel FG, gli oggetti principali sono la discussione e le interazioni che si instaurano nel gruppo, e non si tratta, quindi, di una relazione con il solo moderatore. Tuttavia, non è infrequente trovare diciture che identificano il FG come una “intervista di gruppo” (Zammuner, 2003), ma in questa sede preferiamo appoggiare la definizione di “discussione” di gruppo, per evidenziare il carattere interattivo molto forte della tecnica.

Il *focus group* può configurarsi come tecnica potente in campo qualitativo, in quanto facilita e incoraggia l'espressione di punti di vista minoritari; inoltre, non è infrequente che, durante una discussione in FG, vi sia anche la generazione di idee nuove, o il cambiamento di alcuni punti di vista, proprio in seguito al confronto tra i membri sui temi di interesse (Frisina, 2010). L'interazione del gruppo è la principale risorsa cognitiva (Acocella, 2015), e non di tratta di una situazione naturale, ma creata *ad hoc* e condotta tramite specifiche azioni metodologiche (Frisina, 2010).

L'utilizzo della tecnica del FG potrebbe risultare particolarmente utile quando si approfondisce un tema complesso o multidimensionale (Colombo, 1997; Acocella, 2015; Powell & Single, 1996). Oltre a questo, può risultare utile anche in senso esplorativo, come primo approccio a una tematica poco conosciuta, per generare nuove idee e ipotesi (Powell & Single, 1996; Zammuner, 2003), ma anche come approfondimento di argomenti e temi già noti (Acocella, 2015). Come si può intuire, questa tecnica qualitativa non mira a fare generalizzazioni statistiche, e difficilmente si riesce a lavorare con campioni rappresentativi della popolazione (Frisina, 2010). Vengono, piuttosto, selezionati gruppi da studiare sulla base della loro rilevanza per i quesiti della ricerca.

Il *focus group* è stato scelto come rilevante per la ricerca svolta nel Tutorato Formativo in quanto strumento utile a esplorare temi complessi (come quelli di competenza), nonché per valorizzare l'esperienza di “testimoni privilegiati”, come possono esserlo i destinatari di un programma o i tutor coinvolti, il che contribuisce a conoscere meglio i processi in atto in un certo contesto, ascoltando diversi punti di vista e conoscendo meglio la realtà.

6.4.2.3 Interviste strutturate (questionari) e semi-strutturate

Le interviste, sia strutturate che semi-strutturate, sono state utilizzate in entrambi in contesti, per rispondere a diversi quesiti di ricerca (si veda Allegato 2).

Secondo Rita Bichi (2002), l'intervista può essere considerata “*un'interazione tra un intervistato ed un intervistatore, provocata dall'intervistatore, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore sulla base di uno schema di interrogazione e rivolta ad un numero consistente di soggetti che sono stati scelti sulla base di un piano di rilevazione*” (p. 18). Questa definizione si basa in larga parte quella proposta da Corbetta nel 1999: “*l'intervista qualitativa è una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione*” (p. 405) e da Marradi-Fideli (1996) “*l'intervista è un'interazione tra un intervistato e un intervistatore, provocata dall'intervistatore, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore sulla base di uno schema di interrogazione e rivolta ad un numero consistente di soggetti; che sono stati scelti sulla base di un piano di rilevazione*”.

L'Autrice (Bichi, 2002) sottolinea però anche come, in realtà, non sempre sia effettivamente realizzato un numero consistente di interviste, quindi questo aspetto potrebbe essere variabile. Coggi e Ricchiardi (2005) sottolineano, invece, il carattere orale dell'intervista, non presente nella definizione di Bichi (2002), definendola come "*una forma di conversazione in cui un esperto (l'intervistatore) pone una serie di domande (orali) a un singolo o ad un gruppo di soggetti, per conoscerne opinioni, atteggiamenti, informazioni, percezioni, esperienze ecc*" (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 86). Nel nostro caso, si accoglie la possibilità che sia svolta sia in forma scritta che orale.

Sulla base di quanto detto, l'intervista può essere considerata come un incontro tra chi desidera studiare un certo fenomeno sociale (intervistatore/ricercatore/valutatore) e colui che viene ritenuto in grado di fornire informazioni utili sull'argomento o tema conoscitivo oggetto di indagine. L'intervistatore pone alcune domande o stimoli, più o meno prefissati a seconda del tipo di intervista, con l'intento di raccogliere informazioni su concezioni personali, comportamenti, opinioni ed atteggiamenti di chi viene intervistato.

All'interno del termine "intervista" così descritto vengono inclusi, quindi, scambi con grado di formalizzazione e standardizzazione diversi; è incluso, quindi, anche il questionario (intervista strutturata) (Bichi, 2002), anche se in letteratura è possibile trovare anche nomenclature diverse (ad esempio, Coggi e Ricchiardi, 2005, presentano l'intervista come strumento separato dal questionario). In ogni caso, indipendentemente dal modo di nominare le tecniche di interrogazione usate, è possibile concordare sul fatto che, in base alla struttura della traccia e alle modalità di conduzione dell'intervista, è possibile arrivare a costruire strumenti molto diversi, più o meno direttivi e strutturati.

La traccia, in particolare, è un elemento imprescindibile e sempre presente nelle interviste, e si tratta di uno strumento di interrogazione composto da un elenco di domande, stimoli o aree tematiche che si intende proporre all'intervistato. La traccia risponde, in estrema sintesi, alla domanda "*che cosa si vuole sapere dall'intervistato?*". Essa presenta vari gradi di standardizzazione e direttività a seconda del tipo di stimoli proposti: si è soliti distinguere tra domande chiuse, dove l'intervistato deve necessariamente scegliere la propria risposta tra un ventaglio di possibilità prefissato dal ricercatore, e domande a risposta aperta, dove - a partire da uno stimolo o da una domanda - il rispondente può esprimere liberamente le proprie opinioni. L'unica intervista non strutturata (senza traccia costruita *ex-ante*) è il colloquio clinico (Bichi, 2002).

Secondo Bichi (2002), si possono identificare tre tipi di intervista a seconda del loro grado di strutturazione, direttività e standardizzazione: A) il questionario, B) l'intervista semi-strutturata e C) l'intervista biografica. Queste tre etichette indicano mondi molto diversificati al loro interno e ciascuna di loro rimanda a strumenti complessi che, nel tempo, hanno dato vita a un dibattito molto florido in letteratura. Di seguito sono brevemente riassunte le caratteristiche di ciascuno strumento e i motivi per cui si è scelto di utilizzarlo nella presente ricerca.

A) Il questionario

Il questionario (intervista strutturata) presenta il maggior grado di direttività e standardizzazione tra tutti i tipi di intervista: domande, possibilità di risposta e ordine di somministrazione sono invariati per ogni questionario e prefissati rigidamente, cercando di evitare ambiguità. Lo strumento si inserisce in un disegno di ricerca

costruito *ex-ante* e lavora dentro un quadro teorico ben preciso, in cui i concetti vengono operazionalizzati e letti all'interno di un *frame* specifico, ossia la matrice dei dati (Bichi, 2002). Il fine è quello di conoscere opinioni, atteggiamenti, intenzioni e azioni compiute (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 84).

In un questionario e le corrispondenti alternative di risposta sono proposte nella stessa forma e nello stesso ordine a tutti gli intervistati, che solitamente rappresentano un campione numericamente elevato (Coggi e Ricchiardi, 2005; Bichi, 2002).

L'invarianza degli stimoli, e la standardizzazione della situazione d'intervista, porta ad una possibilità di comparazione delle risposte maggiore rispetto ad altre tecniche, il che costituisce il principale vantaggio dell'intervista strutturata riconosciuto in letteratura (Fideli & Marradi, 1996).

Il questionario è stato scelto come strumento utile per la ricerca qui presentata in virtù della sua efficienza nella somministrazione a un numero ingente di soggetti, nonché per le sue potenzialità nella comparazione delle risposte. È stato utilizzato sia nella sperimentazione in M2P che nel TF, come descritto nell'Allegato 2. Le tracce dei questionari, per motivi espositivi, saranno riprese nel Cap. 7 e 8, insieme alla presentazione dei risultati delle sperimentazioni nel Tutorato Formativo e nel Mentoring Polito Project.

B) L'intervista biografica

L'intervista biografica, così come la definisce Bichi (2002), si trova invece all'opposto rispetto al questionario, con il minor grado di direttività e standardizzazione. Essa va sondare il punto di vista e il mondo dell'intervistato, spesso senza fini conoscitivi specifici se non quello di interagire con l'interiorità del rispondente e con le sue esperienze di vita. Gli stimoli proposti lasciano l'intervistato libero di rispondere come ritiene più opportuno. Si trovano in letteratura anche altri termini per definire tali tipi di scambi, come "intervista in profondità", "non direttiva" (Rogers, 1942) o "non strutturata" (Statera, 2004). Durante l'intervista non strutturata vengono affrontati alcuni argomenti nel momento in cui emergono dall'interazione che si va a creare; è possibile sia presente una lista di temi di interesse, la cui natura e successione può però essere modificata dall'intervistatore seguendo il filo della narrazione (Fideli & Marradi, 1996). La somministrazione può, quindi, prendere direzioni diverse a seconda dei *feedback* dati dal rispondente (basso grado di standardizzazione).

Il carattere non strutturato di questa forma di interrogazione rende chiaramente impossibile standardizzare le situazioni di intervista, e viene pertanto meno la possibilità di comparare formalmente i dati. Tale tipo di intervista non è stato utilizzato nella nostra ricerca, ma lo abbiamo brevemente spiegato comunque per completezza e per comprendere meglio invece le caratteristiche delle altre modalità di interrogazione.

C) L'intervista semi-strutturata

Nell'intervista semi-strutturata è presente una traccia costruita *ex-ante*, usata per tutte le interviste. Secondo Bichi (2002), nell'accezione tradizionale, è "*il tipo di intervista in cui viene posta una serie di domande, sempre le stesse e nello stesso ordine per tutte, lasciando libero l'intervistato di rispondere come crede*" (p. 23). Si tratta, quindi, di uno strumento non-standardizzato: nonostante sia presente una traccia fissa, la conduzione dell'intervista segue comunque l'andamento delle risposte e degli stimoli aperti proposti dal rispondente, adattandosi alla situazione peculiare. Questo può portare, ad esempio, a delle modifiche nella formulazione delle domande,

alcune domande potrebbero non essere poste (in tutto o in parte) perché hanno già ottenuto risposte, oppure potrebbe essere necessario parafrasare una domanda per farla comprendere meglio: oltre alla traccia, possono esistere, quindi, interventi chiarificatori o leggere modifiche che non si presentano in tutte le interviste, ma che rispondono alla situazione specifica (Bichi, 2002). Leggermente diversa la prospettiva proposta Pitrone (1984), che specifica che nell'intervista semi-strutturata "*l'intervistatore dispone di una lista di temi fissati in precedenza sui quali deve raccogliere tutte le informazioni richieste con la facoltà di adattare ai singoli intervistati sia le domande sia l'ordine in cui le pone*" (p. 33): in questo caso, si specifica che anche l'ordine può non essere lo stesso per tutti gli intervistati, differentemente dalla riflessione di Bichi riportata sopra (2002). Nell'intervista semi-strutturata entrano in gioco le peculiarità di ogni situazione di intervista (Bichi, 2022). Come si può intuire, il grado di strutturazione è inferiore al questionario, poiché la traccia fissa in maniera relativa solo le domande e non le risposte; anche la direttività decresce, in quanto, all'interno degli stimoli proposti, le risposte possono spaziare in molte direzioni e contenuti diversi.

L'intervista semi-strutturata non può essere assimilata a quella biografica, dal momento che, comunque, segue un progetto di ricerca e dei fini conoscitivi ben precisi, assumendo un carattere inquisitivo e di ricerca della conoscenza (Bichi, 2002). Gli intervistati, nella prospettiva semi-strutturata, sono considerati delle fonti di informazione utili per la ricerca, e i dati raccolti vengono utilizzati per perseguire gli obiettivi della sperimentazione. Il fatto di poter operare delle modifiche, seppur relative, alla traccia, costituisce un elemento di fondamentale importanza per definire le interviste semi-strutturate: ciò garantisce, infatti, una maggiore fluidità e dinamicità comunicative e una maggiore efficacia dell'intervista stessa, adattando lo scambio alla soggettività dell'intervistato.

Va specificato che un'intervista può essere considerata semi-strutturata anche se viene usata una matrice dati per analizzare le informazioni raccolte: l'intervistatore sottopone la domanda in forma aperta, e i dati qualitativi vengono codificati successivamente (Fideli, & Marradi, 1996).

C.1 L'intervista semi-strutturata mediata

La conduzione dell'intervista semi-strutturata può prevedere anche l'utilizzo di strumenti di mediazione, che sollecitano nell'intervistato un'esplorazione attiva dell'oggetto d'indagine, fornendogli opportunità di manipolazione concreta e di azione. Attraverso la mediazione di alcuni strumenti, l'intervista semi-strutturata si sviluppa e diviene più complessa, richiedendo anche maggior coinvolgimento al ricercatore, impegnato nel rintracciare e mettere a punto i materiali utili, creati *ad hoc* per la specifica situazione di intervista; si tratta di materiali concreti o di natura proiettiva e metaforica, che potenziano la portata esplorativa e generativa dell'intervista (Frison, 2016).

Tra le strategie di intervista mediata presenti in letteratura, possiamo richiamare brevemente i seguenti approcci, utili a comprendere, poi, le scelte metodologiche fatte nello studio presentato:

- *Photolangage*®
- Intervista epistemico operativa

Il *Photolangage*³⁰ è un metodo di animazione dei gruppi introdotto da Babin, Baptiste e Bélisle (1968) e oggi ancora molto utilizzato, che si è evoluto nel corso del tempo. Il metodo si serve di una collezione di *dossier* fotografici dedicati a temi specifici. Il ricercatore che adotta il metodo del *Photolangage*® non è interessato a raccogliere giudizi estetici sulle immagini (belle, brutte, fatte bene tecnicamente, ecc), ma le foto vengono piuttosto valorizzate per il loro potere suggestivo, proiettivo e simbolico (Frison, 2016). Attraverso l'uso delle foto, i destinatari condividono la propria esperienza personale, il proprio vissuto e la propria interiorità relativamente al tema proposto. A livello operativo, *“il Photolangage viene così adottato nelle azioni formative con gli adulti, nella ricerca, nell'orientamento professionale, nell'animazione di attività creative e nelle pratiche terapeutiche per promuovere lo scambio nel gruppo a partire da un materiale nuovo ed esteticamente gradevole che inviti alla partecipazione e all'interazione”* (Frison, 2016, p. 197). Oltre ad “animare” alcune attività in gruppo, i materiali possono essere efficaci anche durante la rilevazione di alcuni dati e informazioni. Durante una intervista semi-strutturata, ad esempio, le foto possono essere potenti risorse utili a stimolare la conversazione, favorendo l'emersione di sentimenti e opinioni creativi, non immediati e scontati, e configurandosi così come mezzo comunicativo meno inibente rispetto alle domande dirette, che potrebbero causare di “blocchi”, degli irrigidimenti, nella persona intervistata. La proposta di un *dossier* di immagini in un'intervista individuale può, poi, essere utile nell'introduzione del tema di indagine in modo esperienziale e coinvolgente, favorendo un avvicinamento più graduale all'esperienza concreta dell'intervistato (Frison, 2014).

Un altro tipo di intervista semi strutturata mediata è quella “epistemico operativa”. Si tratta di una strategia di intervista mediata da rappresentazioni metaforiche e/o simboliche, messa a punto da Fabbri e Munari nell'ambito dei Laboratori di Epistemologia Operativa (Fabbri, 1994; Fabbri & Munari, 2005). L'intervista epistemico-operativa prende avvio dall'intervista cognitivo-critica di matrice piagetiana e dalla psicologia culturale, ma è rivolta principalmente al lavoro con gli adulti (Frison, 2014). Tale tipo di approccio è volto *“alla promozione della riflessione sul sapere e sulla conoscenza così da favorire nel soggetto adulto la presa di consapevolezza sul procedere stesso della sua conoscenza e le strategie del suo sapere”* (Frison, 2014, pos. 1458, versione e-book).

In particolare, a livello pratico, è interessante sottolineare alcuni aspetti propri dell'approccio epistemico-operativo. Innanzitutto, il processo di *déplacement* consiste nel proporre una situazione/domanda, apparentemente non collegata direttamente al tema di indagine, al fine di creare una situazione di spiazzamento cognitivo (Fabbri, 1994, in Frison, 2014). Questo *escamotage* permette all'intervistato di staccarsi dalla propria esperienza professionale e personale e dalle problematiche a ciò connesse, e favorisce l'esplorazione di riflessioni insolite e creative, evitando così di ottenere risposte legate a soluzioni e riflessioni già conosciute e a-critiche. L'intervistato, sentendosi spiazzato da una domanda e modalità non “prevista”, deve rispondere in modo non automatico ed è più propenso a proporre risposte più creative, libere e coraggiose (Fabbri, 1994). La proposta di materiali a sfondo metaforico favorisce il *déplacement*, la «rottura» con l'usuale, e accoglie l'intervistato in una dimensione solo in apparenza lontana dalla tematica oggetto di indagine, alla quale egli viene poi comunque ricondotto dopo aver avuto l'opportunità di esplorare nuove piste cognitive (Frison, 2014).

³⁰ <https://www.photolangage.it/>. Ultimo accesso 30/12/2022.

Un altro aspetto fondamentale dell'intervista epistemico-operativa è l'approccio *metaforico*: la metafora viene utilizzata come strumento cognitivo di mediazione tra il pensiero e la verbalizzazione, poiché sono immagini molto evocative ma che non rappresentano concetti legati all'argomento in modo concettualmente diretto. Ad esempio, un colore scuro può far pensare alla malinconia, ma il nero non è malinconia in sé, ma solo un colore, e ognuno può dare interpretazioni diverse in base alla propria soggettività. Fabbri e Munari (2010) hanno messo a punto un *dossier* con alcune immagini metaforiche (metafore della conoscenza), ma i ricercatori che conducono una attività o intervista mediata da immagini sono comunque invitati a creare il proprio *kit* di immagini coerenti con i propri obiettivi, con il tema da esplorare e il *target* coinvolto. La scelta delle immagini da parte del ricercatore è una fase molto delicata, come nel *Photolangage*®: *“torna, anche in questo caso, la centralità dell'abilità del ricercatore nella messa a punto dei materiali. “Giocare” semplicemente con le metafore, senza vincoli, può condurre i partecipanti troppo lontano dal contesto formativo, con il rischio di perderli e disconnetterli anziché favorire in loro l'esplorazione di nuove connessioni, insolite e sconosciute”* (Frison, 2014, posizioni nel Kindle 1476-1479).

Utilizzare degli strumenti di mediazione può avere impatto positivo sotto diversi punti di vista (Frison, 2014, 2016). Viene valorizzata, innanzitutto, la dimensione di esperienzialità dell'intervistato, che è soggetto attivo durante l'intervista. Anche il ricercatore è molto coinvolto nella progettazione dell'intervista, che, oltre alla traccia, prevede la creazione di un *kit* di immagini. Inoltre, durante l'intervista, è possibile che anche il soggetto intervistato si “auto-formi”, attraverso le riflessioni generative che emergono, traendo beneficio dall'intervista stessa. Vengono poi favoriti punti di vista creativi e inediti, e un'apertura alla dimensione emotiva dell'apprendimento e dell'esperienza. Si tratta, quindi, di strumenti altamente generativi e stimolanti.

Nel caso della ricerca qui presentata, le interviste strutturate e semi-strutturate sono state utilizzate per rispondere a quesiti di ricerca relativi sia a M2P che al TF. In particolare, si sono accolti gli stimoli riferiti all'intervista semi-strutturata mediata da immagini, e il kit è stato generato selezionando alcune immagini dal gioco da tavolo Dixit, tutte di tipo metaforico (quindi, non si tratta di foto realistiche). Le tracce delle interviste, gli aspetti progettuali e gli esiti, per motivi espositivi, saranno ripresi nel Cap. 7 insieme alla presentazione dei risultati nel TF.

6.4.2.4 Le supervisioni pedagogiche

Le supervisioni pedagogiche sono state utilizzate nel M2P, e si sono rivelate utili per approfondire le domande valutative di interesse (Allegato 2).

Un lavoro educativo e formativo può essere supportato dalla supervisione, uno strumento pedagogico molto importante per poter accompagnare in modo efficace i processi formativi (Simeone, 2014; Belardi & Wallnofer, 2013). La supervisione non è solo una attività di riflessione interna a un certo gruppo di lavoro, ma mira ad avere un impatto pedagogico sui processi in atto. In particolare, come scrive Francesca Oggioni, *“la supervisione è una complessa pratica consulenziale che predispone uno spazio teorico-esperienziale partecipato al cui interno è possibile far convergere, interconnettere e potenziare le competenze professionali (individuali e collettive) di osservazione analisi e valutazione delle prassi lavorative consolidate”* (p. 15).

La supervisione si connota come uno strumento complesso ed “eclettico”, che trae fondamento da saperi interdisciplinari propri della sociologia, educazione degli adulti, didattica psicologia, e può essere applicato in qualsiasi contesto formativo (Oggioni, 2013). A livello operativo, si tratta di un'attività di consulenza che si può rivolgere ai

singoli o ai gruppi di lavoro, e permette di discutere questioni concrete, legate alla esperienza e quotidianità professionale. La finalità della supervisione è quella di discutere insieme sui processi in atto al fine di migliorare l'azione educativa e l'efficacia del proprio lavoro. Tale processo di condivisione e riflessione contestualizzata favorisce *“l'individuazione di strategie operative efficaci e di soluzioni creative costruttive a partire dall'attivazione di processi di osservazione e di analisi critica dei molteplici aspetti di cui ogni professione si compone.”* (Oggoni, 2013, p. 15-16).

Tale strumento è stato usato nel Mentoring Polito Project con la finalità di riflettere sui processi in atto nel programma, al fine di rispondere ad alcune domande valutative di interesse, e i dettagli e risultati sono presentati nel Cap. 8.

6.4.3 Reportistica e sostegno all'uso della valutazione nella nostra ricerca

Rispetto alla restituzione dei processi e dei risultati nella nostra ricerca, essa è avvenuta durante tutte le fasi di progettazione e implementazione del percorso, non solo alla fine. Sono stati svolti, infatti, costanti incontri, in presenza o su Zoom, per aggiornare i supervisor ed eventuali referenti o *stakeholders* di interesse rispetto all'andamento del lavoro. Inoltre, per quanto riguarda i risultati *in-itinere*, sono stati condivisi dei report scritti con i supervisor. Per quanto riguarda la restituzione finale/*ex-post*, trattandosi di un percorso di ricerca di dottorato, la restituzione conclusiva si svolge elaborando la tesi di dottorato secondo i parametri e i tempi richiesti dall'Istituzione; in ogni caso, insieme ai supervisor e ai referenti dei programmi, sono negoziati tutti i processi e le scelte del percorso. In futuro, il lavoro di ricerca potrà essere ulteriormente sviluppato attraverso un piano di pubblicazioni scientifiche correlate.

In particolare, in Tab. 6.6 si possono osservare le principali interazioni rispetto alla restituzione dei risultati, in tutte le fasi della ricerca.

Tab. 6.6. Restituzioni rispetto all'andamento della ricerca

	Ex-ante: progettazione della ricerca, processi iniziali	In-itinere, durante lo svolgimento della ricerca	Ex-post: dopo la fine della ricerca
<i>Incontri con i referenti scientifici dei programmi</i>			
<i>Aggiornamenti e colloqui con i supervisor</i>			
<i>Incontri con il team TF e M2P</i>			
<i>Restituzione con i partecipanti (M2P).</i>			

Come è possibile notare, i referenti scientifici dei programmi, i supervisor e i *team* operativi sono stati coinvolti in tutte le fasi, dalla progettazione iniziale della ricerca alla restituzione finale, anche se con ruoli diversi. Nel caso di M2P, c'è stata una restituzione finale dei risultati in un incontro apposito con i partecipanti.

Rispetto, infine, all'uso che si vuole fare della valutazione, si possono individuare alcune principali finalità:

1. utilizzo dei risultati per migliorare l'offerta dei programmi, i suoi processi e attività;

2. utilizzo dei risultati per migliorare le pratiche valutative dei programmi specifici;
3. utilizzo dei risultati per una disseminazione e possibile trasferibilità nella comunità scientifica di metodi e strumenti utilizzati;
4. sperimentazione pratica del modello FAMT in due casi studio, e possibile disseminazione del modello per l'utilizzo anche in altre realtà simili, se efficace.

Capitolo 7

Sperimentazione e risultati nel Tutorato Formativo

7.1 Introduzione al Capitolo 7: struttura e contenuti

Il Capitolo 7 mira a presentare il processo di ricerca e i risultati ottenuti nell'ambito della sperimentazione nel programma di Tutorato Formativo (TF), approfondendo, quindi, i dettagli e gli esiti del disegno di ricerca valutativa descritto nel Cap. 6.

Come già anticipato, le domande valutative inerenti alla sperimentazione nel Tutorato Formativo (TF) sono le seguenti:

- 1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?
- 1.2 Come possono essere operativizzate tali competenze?
- 2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?
- 2.2 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali nei partecipanti?
3. Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze?

Esse rappresentano “cosa si vuole valutare” nel TF, i problemi valutativi che si desidera esplorare con la presente ricerca. L'applicazione del *Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education* (FAMT), nelle modalità presentate nel Capitolo 6, ha aiutato a elaborare il disegno di ricerca operativo presentato nell'Allegato 2, che ha individuato anche alcuni strumenti di rilevazione validi per poter indagare i problemi di valutazione identificati. Si riprende, di seguito, un riassunto degli aspetti metodologici di interesse, divisi, per una maggior efficacia espositiva, in tre macro studi, così come presentato in Tab. 7.1.

Tab. 7.1. Riassunto aspetti metodologici della sperimentazione nel TF

Studio	Domande valutative	Obiettivi della valutazione	Tempistiche	Attori coinvolti	Metodi e strumenti
Studio 1	1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?	Comprendere su quali competenze trasversali il TF vorrebbe impattare, secondo la sua progettazione, attraverso le proprie attività	<i>Ex-ante</i> . Per il programma in generale, si tratta infatti di un aspetto di comprensione fondamentale in fase di progettazione del percorso e per costruire strumenti di valutazione adeguati e attività più efficaci. Nella nostra ricerca, è stato un aspetto valutato a inizio sperimentazione, perchè propedeutico a tutti i passaggi successivi di creazione e applicazione degli strumenti valutativi.	Sono stati interpellati per definire le competenze su cui il TF lavora: - Referenti del TF - Letteratura già pubblicata in merito al TF - Principali attori coinvolti nel TF (Tutor Docenti, Tutor Studenti, Tutor Studenti di Coord., studenti)	Esame della letteratura pubblicata sul TF e sulla valutazione delle competenze trasversali; Colloqui e interviste con i responsabili del TF; Interviste semi-strutturate mediate da immagini metaforiche (Referenti, Tutor Studenti, Tutor Docenti); Focus groups mediato da immagini (Tutor Studenti di Coord.; Studenti partecipanti).
	1.2 Come possono essere operativizzate tali competenze?	Comprendere da quali dimensioni operative sono costituite le competenze di interesse			Rubrica di valutazione che aiuta a operazionalizzare le competenze di interesse
Studio 2	2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?	Valutare l'efficacia del TF nello sviluppare alcune competenze trasversali nei partecipanti al percorso secondo la percezione di diversi attori (destinatari, tutor e referenti)	Idealmente e nella nostra ricerca <i>ex-ante-ex-post</i> . Sia prima di iniziare il percorso che alla fine, per poter riflettere sullo sviluppo effettivo.	Potenzialmente, possono essere ascoltati tutti i destinatari del programma in una certa edizione, o tutti gli iscritti al primo anno (anche chi non frequenta il TF). Nella nostra ricerca: iscritti al primo anno dei CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione (PD) e ad Ingegneria Elettronica	Questionario pre-post con domande strutturate di autovalutazione e valutazione oggettiva Focus group con gli studenti (progettato ma non attuato)

				2020/21 e 2021/22.	
Studio 3	2.2 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali/referenti rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali partecipanti?		Idealmente e nella nostra ricerca <i>ex-post</i> . Dopo almeno un anno di attività come Tutor/Referente.	Potenzialmente, i Tutor e Referenti del TF. Nella nostra sperimentazione: 2 Tutor Studenti e 2 Tutor Docenti 2020/21 (SEF e IE); Coord. scientifica TF; Advisor di Ateneo per il TF (2020/21); 6 Tutor di Coordinamento 2020/21.	Interviste semi-strutturate mediate; Focus group (solo per Tutor di Coordinamento)
	3. Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze	Valutare l'impatto formativo del programma sulle competenze dei Tutor e Referenti coinvolti, secondo il loro punto di vista			

La divisione in “studi”, indicata nella colonna a sinistra, è funzionale a organizzare l'esposizione, e rispecchia i risultati di tre principali strumenti di valutazione creati e utilizzati: i) la rubrica valutativa; ii) il questionario pre-post strutturato; iii) gli strumenti qualitativi (interviste e *focus group*). Tuttavia, i processi di ricerca sono da considerarsi ricorsivi e non settorializzati, per cui i risultati di uno studio aiutano anche a comprendere meglio il lavoro fatto con altri strumenti, in ottica integrata.

Si procede di seguito ad approfondire, per ciascuno “Studio” elaborato, il processo metodologico, gli strumenti creati e utilizzati, e i risultati ottenuti. Si ricorda che il disegno di ricerca completo è visibile nell'Allegato 2.

7.2 Studio1: identificazione e operativizzazione delle competenze su cui il Tutorato Formativo lavora

Le prime due domande valutative mirano a identificare le principali competenze trasversali su cui il Tutorato Formativo (TF) lavora:

1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?
Domanda finalizzata a identificare quali sono le competenze specifiche che il TF si propone di sviluppare attraverso le proprie attività. Il risultato atteso è, per l'appunto, l'identificazione di alcune competenze specifiche correlate al programma (es: metodo di studio, team working, ecc.).

1.2 Come possono essere operativizzate tali competenze? Riflessione rispetto alla natura delle competenze identificate nel punto 1.1, che mira, come risultato atteso, a “scomporre” le macro-competenze nelle loro sotto-dimensioni e indicatori operativi. Questa operazione permette di tradurre elementi astratti e complessi, come può essere una competenza come, ad esempio, il “*teamworking*”, nei suoi elementi costitutivi, fino ad arrivare a comprendere quali azioni, conoscenze, abilità, procedure, attitudini e elementi sono necessari per padroneggiare tale competenza.

Come si può notare, si tratta di uno studio che persegue soprattutto obiettivi conoscitivi e di comprensione, con *focus* sulle competenze trasversali su cui lavora il Tutorato Formativo (TF). Si tratta di una operazione di conoscenza fondamentale per poter sviluppare, poi, adeguati strumenti di valutazione relativi alle competenze trasversali e all'efficacia formativa e impatto del TF sullo sviluppo di queste ultime, elementi approfonditi negli Studi 2 e 3 di questa sperimentazione. Lo Studio 1 risulta, quindi, propedeutico anche al lavoro successivo.

Riflettere sulle competenze è un elemento di grande importanza nel Tutorato Formativo: come presentato nel dettaglio nel Cap. 5, il TF propone una serie di attività e incontri che mirano, tra i principali obiettivi, allo sviluppo di alcune competenze trasversali importanti in ambito accademico, utili a supportare il percorso formativo. Sintetizzando all'estremo il complesso mandato formativo del programma, al fine di evidenziare il processo logico che sottende la presente riflessione, si può dire che gli studenti del primo anno che volontariamente decidono di partecipare al Tutorato Formativo seguono un percorso di attività e incontri che dovrebbe favorire in loro il potenziamento di alcune competenze trasversali, come da obiettivi del programma. Ergo, tra l'inizio del percorso formativo e la sua fine, se il programma è efficace su questo aspetto, potrebbe essere riscontrato – in chi ha partecipato – uno sviluppo in tali competenze, proprio in virtù del lavoro portato avanti insieme ai tutor durante tutto il percorso del TF (Fig. 7.1).

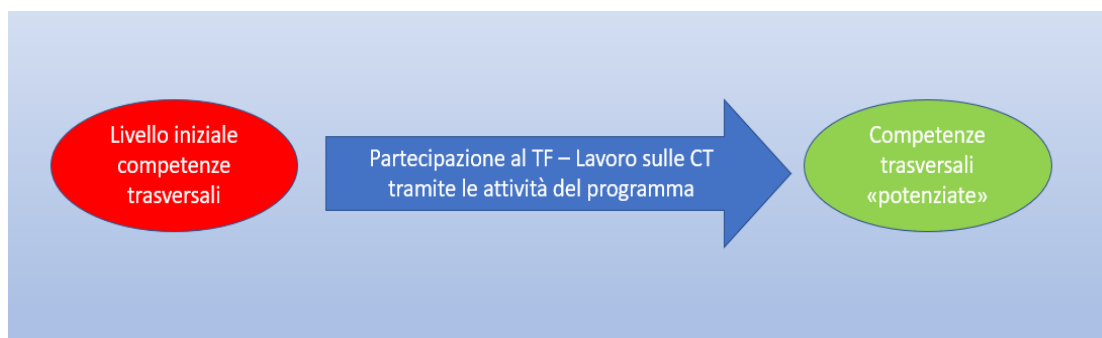


Fig. 7.1. Processo di sviluppo delle competenze trasversali nel TF

Tuttavia, come si può intuire, prima di provare a valutare se e in che misura vi è stata o meno una efficacia formativa del TF sullo sviluppo di competenze trasversali (Studio 2 e 3), nascono spontanee alcune domande: quali sono esattamente le competenze trasversali su cui lavora il TF? E ancor prima, per rispondere a questo, cosa si intende per “competenza” e “competenza trasversale”?

Per accogliere tali domande fondamentali, sono state prese due strade a livello metodologico:

a) lo studio della letteratura, soprattutto per comprendere meglio i concetti di “competenza” e “competenza trasversale”;

b) il confronto con i referenti del programma e la letteratura sul TF, per chiarire quali competenze specifiche sono maggiormente incluse nelle attività.

7.2.1 A) Le definizioni di competenza in letteratura

Il concetto di competenza risulta essere particolarmente complesso. Le Boterf (1994) (in Crisafulli, 2018) definisce la competenza come un insieme, riconosciuto e provato, delle risorse (rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti), mobilitate e combinate in maniera pertinente in un contesto dato. In questa prospettiva, una competenza è rappresentata dalla capacità del soggetto di saper sia mobilitare che combinare diverse risorse, al fine di gestire o affrontare efficacemente una situazione specifica. La competenza è, pertanto, fortemente legata al contesto e alla prestazione che si deve svolgere, e un ruolo importante è anche rivestito dal "riconoscimento" altrui della competenza (non è competenza solo "perché lo dico io", ma è un elemento evidente anche esternamente).

Michele Pellerey riflette in molte sue opere sul concetto di competenza (1996; 2004; 2006; 2010; 2011), che definisce come *"la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto (attivare) e a orchestrare (coordinare) su un piano operativo (pratico) le proprie risorse interne di natura cognitiva, affettiva e volitiva e a valorizzare quelle esterne utili e disponibili in modo valido e produttivo"* (Pellerey, 2006, p. 82). Ritorna, quindi, il carattere situazionale della competenza in risposta a un compito, nonché l'idea di mobilitazione/attivazione di una serie molteplice di risorse, che vanno gestite ("orchestrate").

Cabrera Lanzo e Olmo (2010) precisano poi che la competenza è qualcosa che si costruisce e si sviluppa nel tempo in modo continuo: non è un elemento statico che un individuo ha o non ha in senso definitivo, ma è in evoluzione. Non si parla solo di ciò che un individuo sa (conoscenza), ma piuttosto dalla sua capacità di usare le proprie conoscenze e abilità in un determinato contesto, per risolvere con successo diverse situazioni. In questa definizione emerge, di nuovo, l'importanza del lato applicativo nelle competenze, l'essere in grado di trasferire la competenza acquisita adattandola ad un contesto specifico. Si ritrova, nuovamente, l'idea di competenza come concetto complesso, che coinvolge conoscenze, *know-how*, abilità, procedure e atteggiamenti. Inoltre, non è possibile parlare di competenza se essa non viene messa in pratica, ma piuttosto di caratteristiche o attitudini (Cabrera Lanzo e Olmo, 2010).

Anche a livello europeo e di documentazione internazionale c'è una florida riflessione in merito alle competenze.

Secondo l'OECD (2005), *"a competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context"* (p.4). Si ripresenta, quindi, la riflessione sulla complessità della competenza e sul concetto di mobilitazione di risorse. Secondo l'OCSE Pisa (cit. in Bay et al., 2010, p. 59), *"fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l'uso di strategie e di routines necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Il concetto di competenza si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi"*: in questo caso entrano in gioco, oltre a quanto già visto, anche elementi come le emozioni, le *routines* e le strategie, da applicare per fronteggiare richieste e compiti complessi. Nel 2006, il Consiglio dell'UE,

nelle *“Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning”*, parla di competenze come costituite da una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate al contesto. Tale approccio è ripreso anche nel 2018 nella *“Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente”*, in cui le competenze sono definite, nuovamente, come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti. In particolare, si specifica che *“la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni”*.

Nel glossario UNESCO³¹, la voce “competenza” viene poi identificata come *“a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Competence indicates the ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (education, work, personal or professional development). Competence is not limited to cognitive elements (involving the use of theory, concepts or tacit knowledge); it also encompasses functional aspects (involving technical skills) as well as interpersonal attributes (e.g. social or organizational skills) and ethical values”*. Ritorna, quindi, la presenza di diverse risorse (cognitive, tecniche, interpersonali, etiche) da applicare in un contesto specifico.

Come si può intuire da questa breve rassegna, è possibile trovare alcuni riferimenti ricorrenti nella definizione di competenza in letteratura, quali l'applicazione in un contesto specifico o per fronte a un determinato compito/problema, e il riferimento a competenza come concetto complesso e formato da un insieme di elementi e risorse da mobilitare e gestire in modo efficace. Specificato frequentemente anche lo stretto legame tra competenza e prestazione applicata.

Si propone, di seguito, una definizione “di sintesi” del concetto di “competenza”, che valorizza i temi ricorrenti nelle definizioni della letteratura sopra considerate. Riassumendo, una competenza implica il saper far fronte in modo adeguato ad un compito, problema o richiesta in un determinato contesto, attivando, orchestrando e applicando appropriate risorse, sia interne che esterne. Tali risorse, acquisite ma in costante evoluzione per tutta la vita, possono essere di diversa natura (cognitiva, operativa, concettuale, sociale, volitiva, emotiva, tecnica-procedurale, materiale, attitudinale, ecc.).

7.2.1.1 A.1 La trasversalità delle competenze

Ricorrente, parlando di competenza, è anche il concetto di *“transfer”* e di *“trasversalità”* delle competenze acquisite. Anche in questo caso, però, non è possibile identificare una posizione univoca o una definizione precisa in letteratura. Prima di proseguire con una riflessione più specifica rispetto alle competenze definite *trasversali*, è necessario però puntualizzare alcune premesse terminologiche.

In questo contributo sono “raggruppati” sotto la dicitura “competenze trasversali” tutti i riferimenti, presenti in letteratura, rispetto a:

- competenze chiave/*key competences*;

³¹ <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/competence> (ultimo accesso 22/12/2022).

- *soft skills/life skills*;
- *transversal skills*;
- competenze non specifiche/generali (*general/generic/non specific*).

Tale scelta nasce dal fatto che, seppur con accezioni leggermente diverse, tutte le definizioni inerenti ai concetti sopra elencati rientrano nel tema relativo alle competenze non specificatamente legate a un contenuto tecnico/disciplinare specifico (*hard skills*), e si riferiscono a competenza applicabili in diverse situazioni e contesti di vita e professionali.

Le *competenze trasversali* sono state oggetto di un interesse crescente nell'apprendimento permanente soprattutto in virtù del loro impatto rispetto al successo nella vita e nel lavoro (Gibb, 2014). Pellerey (2004) sostiene che, oltre alle competenze di tipo tecnico operativo, il mondo del lavoro richiede anche un insieme di competenze “trasversali”, intese come un insieme trasferibile e multilivello di conoscenze, saper fare e disposizioni, fondamentali per lo sviluppo olistico della persona a livello personale, sociale, civile e professionale. Anche secondo Balcar e colleghi (2014) è possibile distinguere due tipi fondamentali di competenze in base alla loro applicabilità in contesto professionale: (i) competenze professionali, cioè la capacità di utilizzare in modo efficiente ed efficace le conoscenze precedentemente acquisite per risolvere un compito specifico di una determinata professione; e (ii) competenze *trasversali*, che hanno a che fare con i valori e gli atteggiamenti che vanno al di là di un determinato campo o programma di studio e che hanno una natura transdisciplinare. Alcune di queste competenze sono l'autonomia, la responsabilità, l'interazione sociale e lo sviluppo personale e professionale.

Le competenze trasversali possono essere applicate in molti tipi di attività e prestazioni, e non sono legate a una situazione specifica. Esse possono essere la base per il raggiungimento di competenze più specifiche o tecniche, e sono impattanti sulle prestazioni lavorative, nonché fondamentali per il successo educativo e professionale (Pisanello, 2013). Si può dire, quindi, che le competenze trasversali rappresentano un elemento centrale in ogni contesto lavorativo quanto le competenze tecniche-disciplinari.

A livello di documentazione internazionale, la sintesi dell'Unione Europea (2006) (cit in Pepper, 2011) della “Raccomandazione sulle competenze chiave” osserva che la natura trasversale delle competenze chiave le rende essenziali. Più recentemente, il *Peer Learning Cluster* sulle competenze chiave e la riforma dei curricula ha sostenuto che la maggior parte o addirittura tutte le competenze chiave possono essere sviluppate nella maggior parte o in tutte le aree del curriculum tradizionale (Commissione Europea, 2009), sottolineando appunto la loro trasversalità e la non “staticità” rispetto a un unico contesto.

Anche lo European Parliament and Council (2006) afferma che le “*key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment.*”, specificando il loro impatto sulla vita di ogni cittadino anche in senso di realizzazione personale e sviluppo.

Secondo il Consiglio dell'Unione Europea, infine, nella “Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e l'Allegato Quadro di riferimento europeo (2018)”, si legge:

le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza

attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità”(C 189/7).

Ritorna, quindi, la riflessione sull'impatto delle competenze trasversali sulla vita di ogni cittadino in senso olistico e sull'apprendimento permanente.

Vi sono stati poi anche alcuni progetti specifici sul tema, di cui si ricorda innanzitutto il progetto Tuning (2000) della Commissione Europea, in cui i livelli di competenza sono espressione dei risultati di apprendimento. La competenza è definita come una combinazione dinamica di attributi cognitivi e metacognitivi relativi alla conoscenza e alle sue applicazioni, alle attitudini e alle responsabilità, che lo studente dovrebbe raggiungere (De Angelis & Trincherò, 2020). Alcune di queste competenze vengono definite come “generaliste”, cioè trasversali ai vari percorsi di studio, mentre altre sono definite “specifiche” - in quanto riferite e applicabili in una precisa area disciplinare. Tra le competenze generali si riconoscono competenze come: 1) capacità di analisi e sintesi; 2) capacità di applicazione pratica delle competenze acquisite; 3) conoscenza generale di base nel settore di studio; 4) capacità di gestione delle informazioni; 5) capacità interpersonali; 6) capacità di lavorare in modo autonomo; 7) conoscenze informatiche di base; 8) capacità di ricerca (De Angelis & Trincherò, 2020).

Sono, inoltre, da menzionare i contributi forniti dal progetto DeSeco (*Definition and Selection of Competencies*) (1997) a cura dell'OECD, e dalla sperimentazione TECO (TEst sulle COmpetenze generaliste) promossa dall'ANVUR in Italia (De Angelis & Trincherò, 2020). Entrambi gli studi si sono focalizzati sulle competenze trasversali nell'ambito della *higher education*. Nel progetto DeSeco, in particolare, viene fornito un metodo concettuale per arrivare all'identificazione delle competenze trasversali e per rafforzare gli studi internazionali che mirano a misurarne il livello in giovani e adulti. La sperimentazione TECO, invece:

[...] è un'attività avviata nel 2012 dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO prevede la somministrazione di test per rilevare le competenze trasversali (TECO-T) e disciplinari (TECO-D) acquisite dagli studenti durante il percorso universitario. [...] ha l'obiettivo di contribuire al miglioramento della qualità del processo formativo attivando meccanismi di autovalutazione interni al mondo accademico. TECO promuove una didattica centrata sullo studente accompagnata dall'analisi degli esiti degli apprendimenti, in accordo con le più recenti linee guida europee (European Standards and Guidelines for Quality Assurance, 2015) relative all'Area Europea dell'Istruzione Superiore.”³²

Alla luce degli stimoli proposti dalla letteratura e sopra esposti, è possibile sinteticamente definire le competenze trasversali come segue: alcune competenze possono avere carattere trasversale. Una competenza trasversale non è legata ad una specifica disciplina, situazione o professione, ma può essere applicata anche in contesti e situazioni diversi da quelli dove è stata appresa. Le competenze trasversali

³² <https://www.anvur.it/teco/>. Ultimo accesso 30/12/2022.

risultano particolarmente importanti per lo sviluppo olistico della persona e per il suo successo personale, educativo e professionale lungo tutta la vita.

7.2.2 B) Il confronto con i referenti scientifici: le competenze da valutare nel TF

La revisione della letteratura rispetto alle competenze e competenze trasversali ha aiutato a capire di “cosa” si sta parlando quando ci si approccia a tali termini. La revisione della letteratura sul TF (presentata nel Cap. 5), l’esperienza diretta e il confronto con i Referenti del TF hanno portato, invece, alla identificazione di quattro competenze principali su cui il Tutorato Formativo si propone di operare:

- i. Adattamento al contesto universitario;
- ii. Metodo di studio;
- iii. Problem solving;
- iv. Teamworking.

Tuttavia, come già sottolineato, le competenze sono concetti complessi e per lo più ampi e multi-sfaccettati. Cosa si intende, operativamente, quando si parla di competenza nel “*teamworking*”? Quali conoscenze, abilità, risorse sono necessarie per poter padroneggiare tale competenza?

Per poter sviluppare una valutazione adeguata di tali competenze è stato quindi importante provare a capire cosa si intende con questi termini e da quali sotto-elementi sono costituiti, avviando poi il processo di operativizzazione.

i. Adattamento al contesto universitario

Secondo il Vocabolario della lingua italiana “Treccani”, si parla di adattamento all’ambiente come “*la relazione che l’individuo istituisce con l’ambiente in cui agisce e opera, così da riuscire ad ottenere la soddisfazione dei propri bisogni fisici e sociali.*”, e l’adattamento si riferisce ad “*ogni variazione comportamentale che vada incontro alle domande dell’ambiente*”³³. Riprendendo le riflessioni di Piaget sull’argomento (1952), il meccanismo di regolazione che consente l’adattamento tra il soggetto e il suo ambiente è costituito da due processi complementari e concomitanti, ossia l’assimilazione e accomodamento (in Le Boulch, 1992, p. 29). L’assimilazione è un processo che permette l’integrazione di ciò che è esterno alle strutture proprie del soggetto, mentre l’accomodamento è la trasformazione delle proprie strutture in funzione delle variazioni dell’ambiente esterno. Questa definizione fa riferimento alle teorie di Piaget rispetto ai processi di assimilazione e accomodamento (1952), e ricorda come l’adattamento implichi anche una rinegoziazione di significati, inizialmente inseriti nei propri schemi di pensiero e azione e poi eventualmente rimodulati.

A livello universitario, l’adattamento al contesto risulta essere una sfida molto complessa. Come già approfondito nel Cap. 1 in riferimento ai bisogni degli studenti universitari, l’ingresso all’università pone numerose sfide inedite, che richiedono anche maggiore autonomia. Gli studenti del primo anno, in particolare, devono orientarsi in un nuovo ambiente sociale, sviluppare una consapevolezza verso l’istituzione di cui fanno parte, diventare membri produttivi della comunità universitaria, adattarsi a nuovi ruoli e

³³<https://www.treccani.it/vocabolario/adattamento>
<https://www.treccani.it/enciclopedia/adattamento/> (ultimo accesso 22/12/2022)

responsabilità, gestire la separazione da amici e familiari e impegnarsi nel processo di decisione sulla carriera professionale (Credé & Niehorster, 2012).

Nell'adattarsi alla vita universitaria, gli studenti possono incontrare, quindi, alcune difficoltà, sentendosi sotto pressione, affrontando problemi finanziari, di salute, conflitti interpersonali, difficoltà di adattamento ai cambiamenti e problemi di sviluppo dell'autonomia personale (Kaczmarek *et al.*, 1994). Come già visto (Cap. 1), è indispensabile identificare i bisogni degli studenti universitari, in modo da poter fornire loro servizi di supporto adeguati: l'adattamento al contesto è, infatti, una competenza di grande importanza in ambito universitario, che implica moltissime dinamiche utili a ambientarsi e sentirsi inclusi efficacemente in università, e l'esito di tale adattamento può influire molto sul percorso accademico (Bonelli & Da Re, 2022).

Esistono anche diversi modi per identificare gli studenti che hanno difficoltà a adattarsi all'università. Per esempio, l'adattamento può essere misurato con diversi strumenti di ricerca, acquisendo le autovalutazioni degli studenti in merito al loro senso di *engagement* e appartenenza all'università, alla partecipazione alle attività dell'ateneo, al benessere psicologico e al percorso accademico. La maggior parte dei ricercatori che studiano l'adattamento è favorevole all'uso simultaneo di tutti questi indicatori, in modo da ottenere un quadro più completo dell'adattamento di uno studente (Taylor & Pastor, 2007).

In questa trattazione, accogliendo anche gli stimoli proposti nel Cap. 1 in merito ai bisogni di partecipazione e inclusione all'ambiente universitario, l'adattamento al contesto viene considerato come la capacità di agire adeguatamente e attivamente all'interno dell'ambiente universitario, al fine di soddisfare i propri bisogni e obiettivi, modificando e direzionando il proprio comportamento in modo coerente rispetto alle caratteristiche, aspettative e dinamiche proprie del contesto. È possibile "scomporre" la macro-competenza dell'adattamento al contesto in alcune sottocomponenti:

- *Conoscenze relative al contesto.* Le competenze sono formate, come già visto, anche da risorse di tipo conoscitivo: senza fondamentali conoscenze e informazioni di base rispetto al contesto, ai suoi processi, requisiti e dinamiche, non sarebbe possibile adattarsi, in quanto mancherebbero gli elementi di comprensione dell'ambiente fondamentali per poter agire in modo efficace.
- *Comprensione del proprio ruolo e del ruolo degli altri nel contesto.* Lo studente, per potersi adattare al contesto, deve essere in grado di agire all'interno di esso in modo appropriato rispetto al proprio ruolo, e deve sapere come rapportarsi con il contesto stesso e con gli altri attori che lo compongono.
- *Partecipazione, inclusione e relazione nel contesto.* Adattarsi al contesto universitario implica anche poterne essere parte attiva e non solo passiva. Questo richiede competenze di tipo relazionale e sociale, nonché la conoscenza di sé stessi, la capacità di organizzarsi e prendere decisioni autonome.

Questi aspetti esemplificativi, che insieme possono concorrere a definire meglio la macro-competenza dell'"adattamento al contesto", implicano lo sviluppo e gestione di specifiche conoscenze, attitudini, e abilità sia di tipo informativo che relazionale, sociale, e di autoconsapevolezza.

ii. *Il metodo di studio*

Il metodo di studio può essere considerato l'insieme delle strategie e delle procedure controllabili e potenzialmente consapevoli attuate allo scopo di apprendere e ricordare (Pazzaglia et al., 2002). Si specifica, poi, che:

l'utilizzo di un metodo di studio efficace e produttivo è frutto di apprendimento. Il metodo di studio è infatti costituito da un insieme di tecniche e di metodologia sistematiche relative all'organizzazione alla pianificazione del lavoro, all'elaborazione attiva dei contenuti e all'utilizzo di strategie metacognitive. Anche se non esiste un metodo di studio valido per qualsiasi contenuto, vi sono tuttavia alcuni aspetti metodologici di base [...] che è opportuno prendere in considerazione per evitare gli errori più comuni per rendere il tempo dedicato allo studio più gradevole fruttuoso (Mancinelli, 2007, p. 87).

Da una analisi del concetto di metodo di studio, è possibile, quindi, individuare alcune sotto competenze, raggruppabili in due macroaree:

- *Competenze legate alle strategie di studio*: macrocategoria che racchiude una serie di competenze trasversali legate alla pianificazione, organizzazione e valutazione del processo di studio;
- *Competenze legate alla conoscenza e orchestrazione efficace delle proprie risorse*: competenze, sempre riguardanti il metodo di studio, inerenti aspetti più personali del soggetto (il suo stile di apprendimento, le sue capacità attentive, motivazione, ecc.) e alle risorse che possiede (conoscenze, abilità, ecc.) e alla loro gestione. Saper riconoscere e orchestrare in modo efficace le proprie risorse è fondamentale per poter trarre il meglio dall'attività di studio.

iii. *Problem solving*

“*Problem solving*” significa, letteralmente, risolvere problemi. Il termine è stato utilizzato originariamente soprattutto in riferimento ai problemi logico matematici, ma negli ultimi anni è stato sempre più utilizzato per riferirsi allo studio delle abilità e dei processi implicati nell'affrontare i problemi di ogni genere, da quelli pratici e organizzativi a quelli più di tipo comunicazionale (Fischetti, 2009). Secondo Polya (1967), risolvere problemi implica il trovare un modo per uscire da una difficoltà o ostacolo, al fine di raggiungere uno scopo non immediatamente raggiungibile, e identifica l'atto di “risolvere problemi” come una azione tipicamente umana. Per Foglio (2004), il *problem solving* è quella parte del processo decisionale mirato riconoscere un problema e a definirne gli ambiti, e per Vignati (2016) esso riguarda tutte le situazioni in cui si avverte un dislivello tra la situazione reale ed una situazione desiderata, e la mente si attiva di conseguenza per il suo superamento, senza tuttavia disporre di una procedura predefinita di soluzione.

In queste definizioni ricorre spesso il termine “problema”: ma cosa si intende con questo concetto? Secondo Chiappi (2005), si può definire “problema” una situazione pratica oppure teorica che attende una soluzione. C'è, quindi, una distanza tra la situazione attuale e una situazione ideale desiderata, e il *problem solving* è un processo attraverso il quale si copre tale distanza cercando di avvicinarsi alla situazione ideale. Secondo Lester (1994), un problema è un compito per cui l'individuo o il gruppo che si confronta con esso vuole o ha bisogno di trovare una soluzione. In particolare, viene sottolineato che non esiste una procedura di risoluzione

immediatamente accessibile, praticabile e che garantisca o determini in modo completo le azioni da compiere. In questo senso, l'individuo o il gruppo devono fare uno sforzo per trovare una soluzione.

Come è possibile notare dalle definizioni proposte, il *problem solving*, in estrema sintesi, connota il processo di risoluzione dei problemi che parte dal riconoscimento di una situazione problematica e arriva fino alla sua risoluzione e valutazione degli esiti.

Per comprendere meglio, però, da quali aspetti più specifici potrebbe essere composta la competenza trasversale del "*problem solving*", sono state analizzate le posizioni di diversi Autori rispetto alle componenti del processo stesso di *problem solving* (Tab. 7.2).

Tab. 7.2. Fasi che compongono il processo di *problem solving* secondo diversi Autori

Autore	Fasi del <i>problem solving</i>
<i>Ausubel, 2004</i>	<ul style="list-style-type: none"> • comprendere il problema; • generare una soluzione; • incorporare la soluzione in una struttura cognitiva.
<i>Pisa, 2012</i>	<ul style="list-style-type: none"> • esplorare e comprendere le informazioni fornite con il problema; • rappresentare e riformulare: costruzione grafica, tabellare, simbolica o rappresentazione verbale della situazione problematica con la formulazione di ipotesi sui fattori presi in esame e sulle relazioni tra di loro; • pianificare ed eseguire: elaborazione di un piano di azione fissando obiettivi e sotto-obiettivi, ed esecuzione sequenziale dei passaggi; • monitorare e riflettere: acquisizione/costruzione di conoscenza attraverso l'errore come fattore decisivo per apprendere, monitoraggio e reazione al <i>feedback</i>, messa a punto delle strategie adottate.
<i>Pajer, 2005</i>	<ul style="list-style-type: none"> • analisi e definizione del problema; • scelta obiettivi e risorse; • attivazione intervento d'aiuto; • verifica e valutazione.
<i>Vignati, 2006</i>	<ul style="list-style-type: none"> • percezione dell'esistenza di un problema; • definizione del problema; • analisi del problema e divisione in sotto-problemi; • formulazione di ipotesi per la risoluzione del problema; • verifica della validità delle ipotesi; • valutazione delle soluzioni; • applicazione della soluzione migliore.
<i>Osborn, 1953</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trovare i fatti, cioè capire il problema analizzandolo e ricercandovi importanti informazioni; • trovare le idee, cioè generare idee; • lavorare su quelle ritenute più idonee e trovare soluzioni, dove si individua la soluzione tra le idee suggerite e la si implementa.
<i>Ricci, Diadori, & Pompei, 2003</i>	<ul style="list-style-type: none"> • identificare, definire il problema; • generare soluzioni alternative; • anticipare, valutare le conseguenze; • giungere a una decisione; • implementa relazione; • verificare i risultati.

<p>Approccio "FARE"</p> <p>https://valeriolipuma.com/migliorare_in_sicilia/cos-e-il-problem-solving/</p> <p>Ultimo accesso 30/12/2022.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Focalizzare: selezionare il problema; definirlo con chiarezza; riformularlo se necessario;• Analizzare: individuare dei sotto-problemi; raccogliere dati di riferimento; determinare i valori rilevanti;• Risolvere: generare soluzioni alternative; selezionare una soluzione; sviluppare un piano di attuazione; scegliere la soluzione del problema; organizzare un piano di attuazione;• Eseguire: generare soluzioni alternative; selezionare una soluzione; sviluppare un piano di attuazione; scegliere la soluzione del problema; organizzare un piano di attuazione.
--	--

iv. *Teamworking/lavorare in gruppo*

La competenza di *teamworking* si riferisce alla capacità di saper lavorare in gruppo. Il "*team*" (o gruppo, squadra, unità di lavoro) può essere definito come un insieme di individui che lavorano collettivamente per raggiungere scopi e obiettivi comuni al fine di fornire servizi o prestazioni di qualità. Il lavoro in *team* permette ai membri del gruppo di raggiungere un livello più elevato di sicurezza emotiva, di fiducia in se stessi e di capacità di pianificare e decidere insieme agli altri in modo positivo. Inoltre, contribuisce a creare un ambiente di lavoro sano, con ordini del giorno attuabili, attività creative, strategie e valori positivi (Sanyal & Hisam, 2018). Specie negli ultimi anni, il lavoro in *team* è stato sempre più spesso riconosciuto come una importante modalità per organizzare il lavoro in ambito professionale (Delarue *et al.*, 2008), e diverse fonti hanno dimostrato i vantaggi di considerare una metodologia basata sul lavoro di gruppo anche con gli studenti universitari (Marin-Garcia & Lloret, 2008).

In particolare, a livello formativo e universitario, lavorare in gruppo permette agli studenti di sperimentare e di acquisire competenze di cui avranno bisogno nel loro futuro lavoro. Tali competenze si riferiscono a diversi ambiti, sia personali che interpersonali e sociali, come, ad esempio, comunicazione, lavoro di squadra, risoluzione di problemi di gruppo, *leadership*, negoziazione e gestione del tempo (Marin-Garcia & Lloret, 2008). Inoltre, il lavoro di gruppo, utilizzato anche per favorire metodologie attive, promuove un apprendimento più profondo e significativo, con impatto anche sul rendimento formativo degli studenti, sulla motivazione e sul loro atteggiamento nei confronti dell'apprendimento. Alcuni di questi vantaggi sono stati sottolineati anche dagli studenti stessi, che considerano le attività di gruppo e le metodologie attive più interessanti, divertenti e facilitanti l'apprendimento rispetto all'insegnamento tradizionale (Marin-Garcia & Lloret, 2008).

Sulla base di queste riflessioni, è possibile individuare alcune sottocomponenti della competenza di "*teamworking*":

- dimensione organizzativa;
- aspetti sociali, di collaborazione e relazione con gli altri membri;
- aspetti comunicativi;
- aspetti di coinvolgimento attivo e azione in prima persona e gestione del ruolo.

7.2.3 Conclusioni rispetto allo Studio 1 – Tutorato Formativo

A partire da tutte le riflessioni finora presentate sulle competenze trasversali in letteratura e sulle specifiche competenze di interesse per il Tutorato Formativo, si è proceduto a operativizzare le competenze identificate. Si è cercato, quindi, di "scomporre" le macro-competenze del *problem solving*, metodo di studio, adattamento

al contesto e *teamworking* nelle loro sotto-dimensioni e indicatori, fino ad arrivare a elementi più concreti e osservabili riferiti a tali competenze, che aiutano a definirle e valutarle.

Lo strumento scelto per rendere operativa questa operazione è stata la rubrica. Come ampiamente giustificato nel Cap. 6, si tratta, infatti, di uno strumento di riflessione e accompagnamento alla valutazione, che aiuta a riflettere su elementi complessi da valutare, identificando dimensioni più specifiche e aiutando così a sviluppare criteri su cui basare la valutazione. Nel nostro caso, si è scelto di utilizzare la rubrica come strumento di riflessione e progettazione interna, propedeutico poi allo sviluppo di ulteriori strumenti, non come strumento di valutazione condiviso con dei destinatari. In ogni caso, ciò non toglie che, per uno sviluppo futuro, una condivisione con i destinatari del TF possa essere auspicabile.

Il primo passo di costruzione della rubrica per la valutazione delle competenze trasversali nel TF è partito, come è facile intuire, dalle quattro macroaree di interesse (Fig. 7.3):

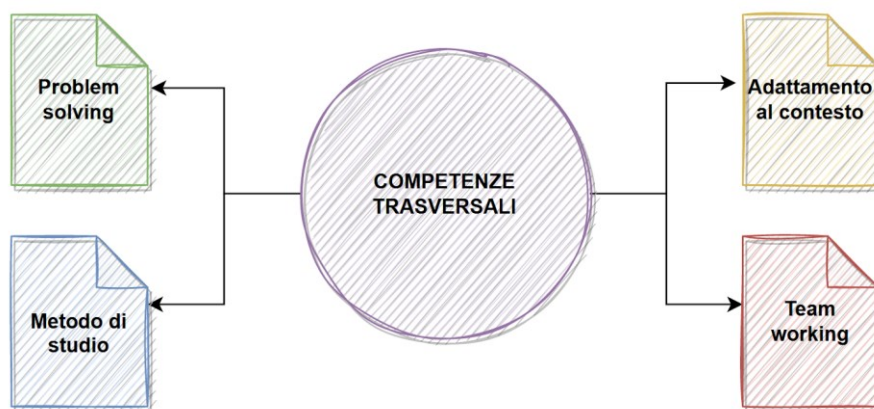


Fig. 7.2. Competenze principali sviluppate nel TF – Primo step costruzione rubrica TF

Per ognuna di tali competenze, sono state identificate le principali dimensioni. Tali dimensioni sono basate sulla *literature review* presentata nel paragrafo precedente, che ha aiutato a capire cosa si intende per metodo di studio, *problem solving*, *teamworking* e adattamento a contesto. Le dimensioni sono degli elementi costitutivi della competenza, o delle fasi o elementi che la caratterizzano e la denotano, anche se ancora a livello ampio e generale. In Fig. 7.4 è rappresentato l'esempio della scomposizione della competenza del "*problem solving*" nelle sue dimensioni principali.

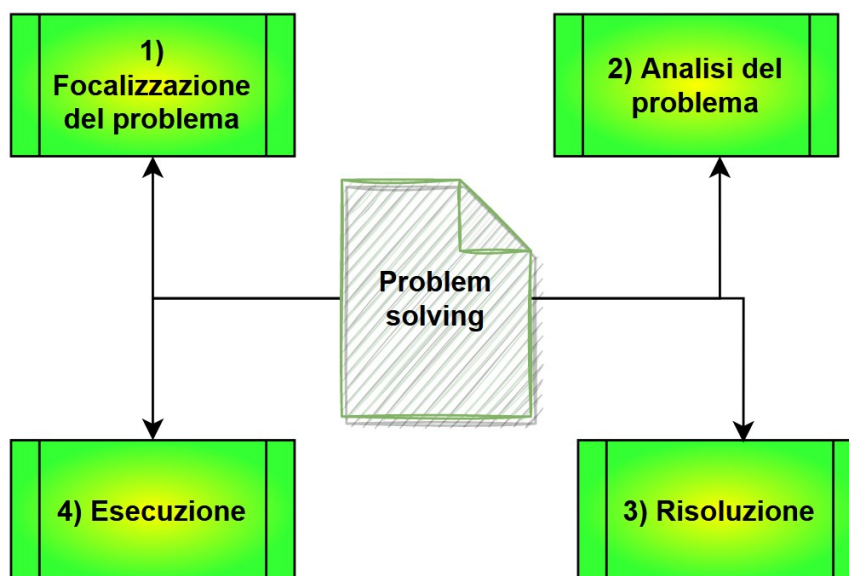


Fig. 7.3. Esempio di scomposizione della competenza in dimensioni

Per ogni dimensione, sono state indicate, poi, le ulteriori sotto-dimensioni, caratterizzate da una maggiore concretezza e comprensibilità operativa. Per ogni sotto-dimensione, infine, sono stati pensati alcuni elementi/indicatori molto specifici e facilmente identificabili (come un *item*, un comportamento concreto, una situazione specifica). Ad esempio, la dimensione “1) Focalizzazione del problema”, all’interno della competenza del *problem solving*, è stata operativizzata come indicato in Fig. 7.5.

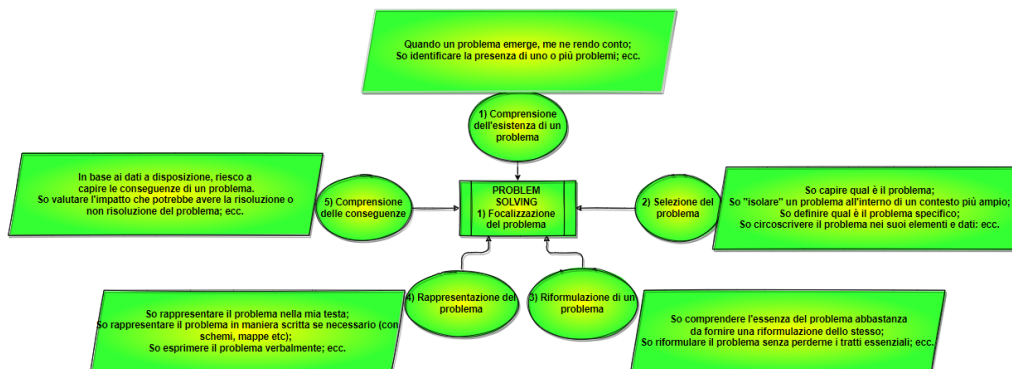


Fig. 7.4. Esempio di sottodimensioni e indicatori della dimensione “Focalizzazione del problema” nella competenza del *problem solving*

Questa operazione è stata fatta per tutte le competenze, per ogni dimensione e sotto-dimensione. La scelta degli elementi è stata fatta dai ricercatori, ma si basa sugli stimoli proposti in letteratura e riassunti nei paragrafi precedenti.

Il formato finale, in versione interattiva, è visualizzabile al link: <https://tinyurl.com/RUBRICA2022TF>. Ogni sezione è cliccabile e navigabile.

In caso di difficoltà di visualizzazione, la rubrica è anche presente nell’Allegato 3; tuttavia, la versione online è più fluidamente esplorabile.

7.3 Studio 2: Studio quantitativo sull'efficacia del Tutorato Formativo rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali. Il punto di vista degli studenti

Come già anticipato, alcune domande valutative mirano ad approfondire l'efficacia formativa del TF rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali da più punti di vista. In particolare, nello Studio 2 si approfondisce il punto di vista degli studenti partecipanti, da un punto di vista quantitativo, cercando di rispondere alla domanda "2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?".

Questa domanda mira a rilevare l'eventuale sviluppo di competenze di adattamento al contesto, metodo di studio, *teamworking* e *problem solving* negli studenti a seguito della partecipazione al percorso di Tutorato Formativo, confrontando il livello di competenza iniziale rispetto a tali costrutti, prima di svolgere le attività, con quello finale. Le competenze di interesse rispecchiano quelle identificate come rilevanti nello Studio 1.

Si procede ora ad approfondire il percorso metodologico, gli strumenti utilizzati e i risultati ottenuti. In particolare, è possibile riconoscere, a livello metodologico, le seguenti fasi:

- A. Analisi della letteratura rispetto a come si valutano le competenze trasversali, utile per comprendere come operare in vista della creazione di strumenti specifici;
- B. Analisi della letteratura rispetto a eventuali strumenti operativi già utilizzati per la valutazione delle competenze trasversali;
- C. Definizione degli strumenti per la nostra sperimentazione rispetto alla valutazione dell'efficacia del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali.

7.3.1 A) La valutazione delle competenze e delle competenze trasversali

Approfondito cosa si intende per "competenze" e "competenze trasversali", e identificate le competenze di nostro interesse nel Tutorato Formativo (Studio 1), per poter rilevare l'efficacia formativa del programma è importante riflettere su come è possibile valutare una competenza.

Va innanzitutto premesso che l'acquisizione delle competenze è possibile solo dopo un percorso di lunga durata, e, di conseguenza, anche la valutazione dovrebbe avere un carattere processuale (Capperucci, 2016). Quando si parla di valutazione delle competenze, è fondamentale comprendere che ciò che è possibile valutare è, di fatto, una *performance*, ossia l'esplicitazione di un comportamento osservabile (Marconato, 2017). Ciò che viene considerato ai fini valutativi sono, infatti, le "prestazioni", le "prove" (*evidence*) che rendono osservabili alcuni elementi di competenza, da confrontare con degli *standard* o con gli obiettivi da raggiungere. Il fatto di valutare una competenza basandosi su una *performance* si fonda sulla premessa che vi sia una corrispondenza tra la prestazione osservata e la competenza che permette tale tipo di prestazione. Tuttavia, va ricordato che una prestazione efficace non si può considerare sovrapponibile al 100% alla reale presenza di competenza, e viceversa. Molti fattori (psicologici, situazionali, personali, emotivi, ecc.) possono, infatti, entrare in gioco nel momento in cui viene messa in atto una prestazione, e l'esito positivo o negativo della stessa non indica necessariamente il possesso o meno di una competenza, costruito

multidimensionale e molto complesso (Janssen *et al.*, 2015). Inoltre, quando si valuta una competenza, è difficile “isolare” e identificare ciò che ha permesso lo sviluppo di tale competenza: difficilmente, infatti, una competenza si sviluppa grazie a una specifica azione formativa o uno specifico evento, ma deriva da una serie di conoscenze, esperienze, attitudini, capacità e elementi che possono essersi sviluppati in molti modi e per lungo tempo.

Per quanto una completa, accurata e totalmente affidabile valutazione di una competenza possa sembrare un traguardo utopistico, è possibile comunque provare a elaborare una valutazione il più possibile efficace, controllando alcuni fattori (Janssen, *et al.*, 2015; Castoldi, 2011, 2013; Pellerey, 2006, Marconato, 2017, Capperucci, 2016; Black, Harrison & Lee, 2003; Comoglio, 2013):

- *Dotarsi di valutatori competenti.* I fattori che influiscono sulla valutazione della prestazione, oltre a quelli legati alla persona e alla *performance*, possono anche essere connessi al valutatore. Quest'ultimo potrebbe, infatti, applicare criteri personali o essere influenzato da essi, o non essere molto esperto nella valutazione. Una buona formazione della persona che valuta può limitare questa criticità, cercando di attivare una valutazione competente.
- *Principio della triangolazione.* Per valutare una competenza sono necessari più punti di vista, che devono poi ricomporsi in un quadro d'insieme: personale (cosa penso io), interpersonale (cosa ne pensano gli altri) e oggettivo (cosa si evidenzia). Questo, come già espresso nel Cap. 3 dedicato alla valutazione, rimanda a diverse forme di analisi (autovalutazione, etero-valutazione e valutazione oggettiva). Oltre ai diversi punti di vista, è importante anche triangolare strumenti, fonti e punti di osservazione, nonché diversi tipi di analisi dei risultati, soprattutto se la valutazione viene utilizzata per scopi certificativi. L'arbitrarietà e la soggettività insita nelle procedure di valutazione può poi essere ulteriormente limitata condividendo, all'interno della comunità, i criteri e descrittori su cui si basa il giudizio.
- *Authentic assessment.* Particolarmente frequente, quando si parla di valutazione delle competenze, il riferimento all'approccio *dell'authentic assessment* (o *alternative assessment*), che valorizza modi e strumenti valutativi “*non statici, pluridimensionali in grado di superare la rigidità che talvolta può presentare il testing assessment*” (Capperucci, 2016, p. 135). Secondo Wiggins (1989), è corretto parlare di valutazione autentica “*quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa possiamo rilevare se gli studenti sono in grado di usare in modo intelligente ciò che hanno appreso in situazioni che, in modo considerevole, li avvicinano a quelle reali possibilmente esperibili da adulti e se possono rinnovare queste nuove situazioni*” (p. 21). Il fine di tale approccio valutativo è quello di ricavare informazioni sui processi che generano l'apprendimento, e su come le conoscenze si traducono in comportamenti efficaci e competenze personali spendibili in senso trasversale in diversi contesti di applicazione. Vengono così valorizzate le specificità di ogni persona, nonché le modalità soggettive con cui ciascuno si attiva in situazioni di apprendimento. Nell'*authentic assessment*, ampio spazio è dato, quindi, alla *performance*, valutando l'azione che si osserva senza intenzioni predittive o proiettive, in un compito vicino a una situazione di realtà. L'apprendimento è, di conseguenza, visto sì come un

prodotto conoscitivo, ma contestualizzato e trasferibile in molteplici situazioni d'uso. L'approccio di valutazione autentica richiede l'utilizzo di tecniche e strumenti di valutazione specifiche, che consentano di cogliere l'ampia gamma degli apprendimenti realizzati.

- *Certificazione delle competenze.* La valutazione delle competenze è spesso finalizzata alla certificazione, ed è associata ad attività che coinvolgono in modo più attivo chi viene valutato, valorizzando problemi reali, compiti di realtà o autentici. Come ricorda Capperucci (2016), *“un aspetto strettamente connesso al tema delle competenze è quello della loro certificazione”* (p. 138). Non si tratta di una valutazione “sommativa”, ma la certificazione aggiunge piuttosto informazioni utili di tipo qualitativo, descrivendo i risultati del processo formativo. Certificare una competenza non è, quindi, un semplice iter burocratico-amministrativo, ma un atto educativo *“in grado di indicare in maniera autentica e trasparente il livello di competenza raggiunto dall'alunno a seguito di un processo formativo”* (Capperucci, 2016, p. 138). Non si tratta semplicemente dell'assegnazione di un voto, di un punteggio, ma parliamo di una valutazione complessiva della capacità di orchestrare i propri saperi al fine di affrontare compiti e situazioni problematiche complesse, in maniera reale o simulata.
- *Carattere processuale.* Va ricordato, poi, che lo sviluppo della competenza è graduale e non produce cambiamenti improvvisi. Ciò significa che le attività relative al potenziamento delle competenze, nonché la valutazione di tali attività, richiedono molto tempo e non basta una unica osservazione per poter rilevare la presenza di una competenza. Essa non si sviluppa dal giorno alla notte, è un processo lungo, che richiede - sia nelle fasi di progettazione che di valutazione - un approccio competente e attento. Effettuare valutazioni frequenti non consente di avere informazioni rilevanti sullo sviluppo di una competenza, in quanto i cambiamenti richiedono tempo per essere effettivi e valutazioni ravvicinate potrebbero non cogliere sensibili evidenze. Tuttavia, è comunque necessario verificare costantemente e continuamente l'apprendimento, in modo da avere i dati necessari per un confronto rispetto a eventuali *standard* o obiettivi. La natura processuale e di lungo periodo che caratterizza la competenza implica, poi, l'adozione di metodi specifici, tra cui potrebbero essere efficaci il *portfolio* o il dossier delle competenze.

Premessi questi *focus* di attenzione quando si parla di valutazione delle competenze, a livello operativo non esistono protocolli standardizzati o procedure applicabili in modo asettico a tutte le situazioni e contesti (Marconato, 2017). Come già ampiamente discusso nel Capitolo 3, in merito alla valutazione in generale, anche per la valutazione delle competenze è necessario comprendere, ad esempio, cosa stiamo valutando, perché e chi è coinvolto, nonché come valutare e con quali strumenti. Si tratta di scelte fortemente contestualizzate, coerenti con il mandato valutativo e le caratteristiche peculiari del luogo di attuazione. Queste riflessioni generali, però, aiutano a ricordare alcuni punti fondamentali rispetto alla valutazione delle competenze, da tenere in considerazione quando si creano strumenti e procedure per questa finalità.

7.3.2 B) Strumenti per la valutazione delle competenze trasversali in letteratura

Oltre alle considerazioni generali sulla valutazione delle competenze trasversali (punto A), in letteratura sono anche presenti, in modo più o meno dettagliato, le descrizioni di alcuni strumenti operativi (questionari, tracce, scale, ecc.) effettivamente utilizzati per la valutazione di competenze. Si è proceduto, quindi, ad analizzare alcune esperienze già in atto, sia a livello nazionale che internazionale, cercando di capire quali strumenti sono già stati utilizzati ed eventuali loro caratteristiche e punti di forza e debolezza. L'analisi ha portato a comparare un totale di 40 strumenti, sia di autovalutazione che di valutazione oggettiva o eterovalutazione. Le esperienze sono molto varie e rappresentano tutte un approccio interessante la valutazione delle competenze, e aiutano a comprendere alcune scelte operative sul tema. Sono stati analizzati strumenti sia di tipo qualitativo che quantitativo, approfondendo soprattutto quelli di cui si trovava una versione completa o una descrizione abbastanza dettagliata da comprenderne le caratteristiche principali. Nella Tab. sottostante (7.5) viene proposto un riassunto degli strumenti considerati e delle loro principali caratteristiche.

Tab. 7.3. Alcuni strumenti per la valutazione delle competenze trasversali in letteratura (ultimo accesso link 22/12/2022)

Strumento	Citato in...	Qualit.	Quant.	Eteroval.	Autoval.	Auto val. con profil/ valori normativi	Val tra pari	Val oggettiva
<i>Diario di Bordo</i>	Da Re, 2017; Gasperi & Vittadello, 2017; Caputo, 2011	x		x	x		x	
<i>QSC Questionario sugli stili cognitivi - AMOS</i>	De Beni et al., 2014	x	x			x		
<i>QSS Questionario sulle strategie di Studio - AMOS</i>	De Beni et al., 2014		X			x		
<i>QAS Questionario sull'approccio allo studio - AMOS</i>	De Beni et al., 2014		x			x		
<i>PA Prova di Apprendimento - AMOS</i>	De Beni et al., 2014		x	x				x
<i>PS Prova di studio - AMOS</i>	De Beni et al., 2014	x	x	x				x
<i>QC Questionario sulle Convinzioni - AMOS</i>	De Beni et al., 2014		x			x		

Strumento	Citato in...	Qualit.	Quant.	Eteroval.	Autoval.	Auto val. con profil/ valori normativi	Val tra pari	Val oggettiva
QAR Questionario Ansia e Resilienza - AMOS	De Beni et al., 2014		x			x		
Lettere di raccomandazione eterocompilare	Strumenti citati in Ricchiardi & Emanuel, 2018	x		x				
Behavioural interview		x		x				
Performance assessment		x		x				
Situational judgement test - Viene presentata una situazione problema, a cui il soggetto deve dare una risposta scegliendola tra quelle a disposizione				x	x			
Portfolio con fini etero-valutativi		x			x			
Portfolio con fini autovalutativi		x				x		
E-portfolio (Mahara o altro)	http://eporfolio-pc.it/	x		x	x			
GSA - Graduate Skill Assessment	https://www.acer.org/au/gsa	x	x	x				x
Success Navigator	https://www.ets.org/ ; Markle et al., 2013		x			x		
Peergrade -	https://www.peergrade.io/	x					x	
Autovalutazione delle competenze	Di Nuovo & Magnano, 2013		x			x		
Valutazione dei valori professionali			x			x		

Strumento	Citato in...	Qualit.	Quant.	Eteroval.	Autoval.	Auto val. con profil/ valori normativi	Val tra pari	Val oggettiva
<i>Immagine di sé</i>			x			x		
<i>Attribuzione di causalità e autoefficacia</i>			x			x		
<i>Valutazione dell'adattamento interpersonale</i>			x			x		
<i>Valutazione dell'ansia da esame</i>			x			x		
<i>Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)</i>								
<i>QPCS - Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche -</i>			x			x		
<i>ZTPI - Zimbardo Time Perspective Inventory</i>			x			x		
<i>QAP - Questionario di Adattabilità Professionale</i>			x			x		
<i>QPCC Questionario di Percezione delle proprie Competenze</i>	https://www.competenzestrategie.it/		x					
<i>Key start UNIPD</i>	https://www.UNIPD.it/dopo-laurea/career-service/orientamento-lavoro-professionisti/test-autovalutazione-competen		x					

Strumento	Citato in...	Qualit.	Quant.	Eteroval.	Autoval.	Auto val. con profil/ valori normativi	Val tra pari	Val oggettiva
	ze							
<i>Teco Anvur</i>	https://www.anvur.it/teco/ - https://www.anvur.it/attivita/av/teco-test-sulle-competenze/		x					
<i>Passport</i>	UNITO - https://www.passport.unito.it/		x	x		x		
<i>Learning skills profile</i>	cit in Boyatzis & Kolb, 1995		x		x			
<i>Learning style profile</i>	http://faculty.bucks.edu/specpop/Lrnprfil.htm		x		x			
<i>External Assessment Questionnaire (EAQ) -</i>			x	x				
<i>Self assessment questionnaire -</i>	Boyatzis & Saatcioglu, 2008		x		x			
<i>One minute Paper (orale)</i>		x		x	x			
<i>One minute Paper (scritto)</i>	Roidi, 2015	x		x	x			
<i>Group Discussion Exercise (GDE)</i>	Boyatzis & Saatcioglu, 2008	x		x				
<i>Critical Incident</i>	Cit. in Laura	x		x				
<i>Business game o role play</i>	Pisanello, 2013	x		x				
<i>Osservazione sistematica</i>	Coggi e Ricchiardi,	x		x				

Strumento	Citato in...	Qualit.	Quant.	Eteroval.	Autoval.	Auto val. con profil/ valori normativi	Val tra pari	Val oggettiva
Osservazione tra pari	2005	x					x	
TOTALE		18	27	18	8	16	3	3

Come si sarà potuto notare, molti strumenti utilizzati hanno elementi di tipo quantitativo (27 su 40). Rispetto alla struttura degli strumenti quantitativi, si ritrova frequentemente l'utilizzo di scale di diverso tipo (auto-ancoranti, *likert*, punteggi, ecc.), ma sono presenti anche altre modalità, come lo studio di caso seguito da domande a risposta chiusa o domande a scelta multipla o vero/falso. Vi sono, però, anche strumenti con elementi qualitativi (18 tra quelli considerati), caratterizzati da stimoli aperti e da un maggiore spazio e flessibilità nella risposta. Si notano, ad esempio, all'interno degli strumenti qualitativi, domande orali o scritte a risposta aperta, *role playing*, narrazioni, *focus group* e discussioni, disegni.

Si precisa che, per stilare questa breve rassegna, sono state identificate le principali caratteristiche dello strumento, che però, talvolta, non era disponibile nella versione integrale, ma solo descritto oppure parziale. Non è pertanto da escludere che, nella versione completa, possano esistere anche elementi strutturali non considerati. In ogni caso, la revisione della letteratura è stata molto utile per capire la struttura di strumenti effettivamente utilizzati nel campo della valutazione delle competenze trasversali, le loro modalità di utilizzo nonché alcuni esempi concreti di *item* e domande, il che ha permesso di comprendere la ricchezza di sistemi e approcci a tale tipo di valutazione.

7.3.3 C) Definizione di uno strumento quantitativo per la valutazione dell'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali dei partecipanti

Le riflessioni finora sviluppate sulle competenze trasversali e sulla loro valutazione hanno permesso di arrivare alla elaborazione e definizione di precisi strumenti ritenuti adatti a rispondere alle esigenze valutative di interesse. Come ricorderemo, lo Studio 2 puntava ad approfondire, da un punto di vista quantitativo, il seguente quesito valutativo: *2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?*

Ricordiamo che le scelte operative relative a tale domanda valutativa hanno portato all'elaborazione del piano di azione descritto in Tab. 7.4, e maggiormente sviluppato nell'Allegato 2. Si noterà la presenza anche di altri strumenti oltre a quello quantitativo proposto nello Studio 2: questo è in linea con gli stimoli proposti dalla letteratura, che, come abbiamo visto, invitano a esplorare il complesso concetto di competenza da punti di vista diversi e con differenti metodologie. Lo strumento qualitativo sarà descritto nello Studio 3.

Tab. 7.4. Scelte operative rispetto allo Studio 2 del TF

Domande valutative	Obiettivi della valutazione	Tempistiche	Attori coinvolti	Metodi e strumenti
--------------------	-----------------------------	-------------	------------------	--------------------

<p>2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?</p>	<p>Valutare l'efficacia del TF nello sviluppare alcune competenze trasversali nei partecipanti al percorso secondo i partecipanti.</p>	<p>Idealmente e nella nostra ricerca <i>ex-ante-ex-post</i>. Sia prima di iniziare il percorso che alla fine, per poter riflettere sullo sviluppo effettivo.</p>	<p>Potenzialmente, possono essere ascoltati tutti i destinatari del programma in una certa edizione, o tutti gli iscritti al primo anno (anche chi non frequenta il TF). Nella nostra ricerca: iscritti al primo anno dei CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione (PD) e ad Ingegneria Elettronica 2020/21 e 2021/22.</p>	<p>Questionario pre-post con domande strutturate di autovalutazione e valutazione oggettiva; Focus group (si veda Studio 3).</p>
--	--	--	--	---

Si procede, di seguito, ad approfondire lo sviluppo dello strumento quantitativo (questionario pre-post) e, successivamente, i risultati ottenuti.

7.3.4 Strumento quantitativo pre-post per la valutazione delle competenze trasversali nel Tutorato Formativo: il punto di vista degli studenti

La costruzione della rubrica, presentata nello Studio 1, ha permesso di riflettere a fondo sulle competenze da valutare nel TF. Le dimensioni identificate, rese più specifiche grazie alla revisione della letteratura, sono state propedeutiche a guidare la costruzione degli altri strumenti.

Lo strumento che si procede qui a descrivere è di tipo quantitativo, destinato alla valutazione delle competenze trasversali e compilabile dagli studenti partecipanti al TF, in coerenza con la domanda valutativa "2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?".

L'obiettivo dello strumento è quello di valutare lo sviluppo, in chi partecipa al programma, delle competenze trasversali di interesse (nel nostro caso, *teamworking*, metodo di studio, adattamento al contesto e *problem solving*) attraverso una comparazione tra livello in ingresso e in uscita, dopo aver frequentato le attività formative proposte nel Programma tutoriale in oggetto. In particolar modo, si desiderava costruire uno strumento funzionale anche alla predisposizione di una certificazione *Open Badge* delle competenze raggiunte partecipando al TF.

Integrando quanto studiato rispetto agli strumenti utilizzati in letteratura per la valutazione delle competenze trasversali (par. 7.3.2) con le caratteristiche contestuali (cap. 5) e gli obiettivi della ricerca (cap. 6), si è proceduto a sviluppare uno strumento specifico.

La prima bozza dello strumento ha presentato le seguenti caratteristiche:

- strumento che integra aspetti di autovalutazione e valutazione oggettiva;
- strumento con somministrazione sia pre (ottobre) che post (aprile) 2020/21 e 2021/22, prima di iniziare il percorso di TF e alla fine;
- da somministrare a tutti gli studenti iscritti al primo anno dei corsi di Scienze dell'Educazione e della Formazione (sede di Padova) (SEF) e di Ingegneria Elettronica (IE), non solo a chi partecipa al Tutorato Formativo. Questo

permette di avere i dati di tutta la coorte di studenti e di poter fare analisi più dettagliate. La scelta dei contesti da includere è stata fatta in accordo con i referenti del TF;

- strumento unico e non diviso in più somministrazioni: questo perché dividere sia il pre che il post in due o più parti potrebbe causare la perdita di alcuni dati se ogni studente non compila tutti i questionari, dal momento che viene effettuata una comparazione pre-post;
- strumento non anonimo, in quanto era necessario non solo identificare chi compilava sia il pre che il post, ma anche esattamente di chi si trattava, dal momento che lo strumento è utile per la certificazione delle competenze tramite *Open Badge*;
- massimo 15 -20 minuti di compilazione, per evitare perdita di dati a causa dell'eccessiva lunghezza dello strumento;
- i dati quantitativi sono utili per una prima restituzione rispetto alle competenze trasversali maturate, ma devono essere triangolati con quelli di altre fonti.

La struttura preliminare dello strumento si compone di tre principali macroaree: metodo di studio (A), adattamento al contesto (B) e il *problem solving* e teamworking (C), che sono descritte di seguito.

7.3.4.1 A) Valutazione della competenza di metodo di studio

Per la valutazione del metodo di studio, si è scelto di utilizzare parte del "Questionario sull'approccio allo Studio (QAS)" (De Beni *et al.*, 2014). Lo strumento originale è formato da 50 *item* su scala 1-5 che rappresentano "comportamenti di studio", divisi in 5 dimensioni con 10 *item* per ogni area. Si dispone, oltre che del testo descrittivo e della versione cartacea (De Beni, *et al.*, 2014), di un CD-ROM per la somministrazione e analisi automatica dei risultati. Sono, inoltre, indicate dagli Autori specifiche tabelle per l'interpretazione dei risultati. Si è ritenuto lo strumento particolarmente adeguato al contesto e agli obiettivi della ricerca, in quanto alcune aree considerate erano particolarmente coerenti con il TF. Lo strumento originale faceva infatti riferimento a:

- capacità di pianificare e organizzare il proprio tempo e la propria attività di studio (organizzazione) (10 *item*);
- capacità di elaborazione personale e approfondimento del materiale (elaborazione) (10 *item*);
- capacità di monitorare il proprio apprendimento, valutare quanto si è preparati e quindi trarne delle conseguenze per lo studio (autovalutazione) (10 *item*);
- capacità di prepararsi per una prova d'esame (strategie di preparazione a una prova) (10 *item*);
- capacità di riflettere sul funzionamento della propria mente impegnata nello studio (10 *item*).

Lo strumento originale (De Beni *et al.*, 2014) permetteva, inoltre, di "snellire" la proposta selezionando gli *item* delle sole aree di interesse, proponendo comunque apposite tabelle per l'interpretazione dei risultati divisi per dimensione.

Dal momento che lo strumento di valutazione da creare non era specifico solo per il metodo di studio, ma si componeva di diverse sezioni, si è scelto di includere solamente 30 *item* della versione originale, riferiti in particolare agli ambiti di

organizzazione, elaborazione e autovalutazione, aspetti maggiormente privilegiati nel percorso di Tutorato Formativo e, di conseguenza, di maggiore interesse per la ricerca.

Tra gli strumenti completi considerati nella *literature review* non ce ne erano altri adottabili per intero, come nel caso del metodo di studio, per i seguenti motivi:

- troppo lunghi;
- mancanza di accesso allo strumento completo;
- accesso allo strumento, ma non alle modalità di valutazione/interpretazione;
- non specifici per le nostre esigenze.

Tuttavia, aver analizzato le caratteristiche degli strumenti già utilizzati (si veda par. 7.3.2) ha portato a identificare anche gli elementi più ricorrenti e più efficaci. Si è creata, quindi, una proposta personalizzata per la valutazione dell'adattamento al contesto e del *problem solving* e *teamworking*.

7.3.4.2 Valutazione della competenza di *problem solving* e *teamworking*

Il *problem solving* viene spesso nominato tra le competenze trasversali valutate attraverso gli strumenti descritti in letteratura, ma difficilmente si trovano strumenti completi specificatamente adibiti a valutare questa *skill*. Ancor meno accessibili sono i criteri con cui le risposte vengono analizzate e valutate. Tuttavia, nella revisione della letteratura consultata (si veda par. 7.3.2), è possibile notare un forte utilizzo di "casi-problema", che stimolano la messa in atto di strategie di *problem solving*, seguiti da alcune domande inerenti alla situazione presentata. Le domande possono poi presentare possibilità di risposta aperte o chiuse.

Nel nostro caso, si è deciso di affrontare il tema del *problem solving* e del *teamworking* con una unica modalità, utilizzando un caso/problema inerente a tematiche di lavoro in gruppo, creato dai ricercatori, con risposte chiuse. In base alle risposte date alle domande, si può evidenziare l'approccio della persona all'interno del gruppo e le sue modalità di risoluzione della situazione problematica, interpretando le scelte su base pedagogica. Maggiormente efficace sarebbe stato non utilizzare un solo caso; tuttavia, era anche necessario non appesantire e allungare eccessivamente lo strumento complessivo, onde evitare di inficiare la compilazione.

7.3.4.3 Adattamento al contesto

Rispetto alla dimensione di adattamento al contesto dell'Università di Padova, anche in questo caso non sono stati reperiti strumenti già preformati e utilizzabili per questa valutazione, che comunque è altamente contestualizzata. Si è scelto di strutturare la sezione includendo domande oggettive su servizi e procedure (conoscenza del contesto), e alcune domande, oggettive e di autovalutazione, sul ruolo come studente, sull'autonomia nel gestire le fonti informative e sulla partecipazione nell'ateneo.

Sulla base di quanto sopra descritto, la struttura iniziale dello strumento quantitativo, che da qui in poi sarà denominato "*Questionario di valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali*" (SCT), è stata la seguente (Tab. 7.5):

Tab. 7.5. Riassunto struttura questionario SCT

	Autovalutazione	Valutazione oggettiva - eterovalutazione
<i>Metodo di studio</i>	<i>Esistente:</i> Questionario Sull'approccio Allo Studio (QAS) (De Beni <i>et al.</i> , 2014)	
<i>Problem solving e teamworking</i>		<i>Da creare:</i> Presentazione di 1 caso con domande a risposta chiusa.
<i>Adattamento al contesto</i>	<i>Da creare:</i> Domande a risposta chiusa (scala, scelta multipla).	<i>Da creare:</i> Domande a risposta chiusa (v/f; scelta multipla).

In particolare, a livello di contenuti e tempistiche, è stata raggiunta la seguente struttura (Tab. 7.6):

Tab. 7.6: Riassunto struttura questionario SCT, tempistiche, tipo di misurazione e dettagli

Competenza	Tipo di strumento	Tipo di misurazione	Tempo di compilazione	Da creare?
<i>Metodo di studio</i>	Parte di Questionario Sull'approccio Allo Studio (QAS) (De Beni <i>et al.</i> , 2014).	Scala 1-5, 30 <i>item</i> (10 organizzazione; 10 elaborazione; 10 autovalutazione).	5 min.	NO. Utilizzo parte di strumento esistente (De Beni <i>et al.</i> , 2014).
<i>Problem solving e teamworking</i>	Presentazione di un caso con domande a risposta chiusa.	Risposta chiusa, 4 domande collegate al caso.	5 min	Da creare.
<i>Adattamento al contesto universitario</i>	Questionario a domande chiuse sui servizi e procedure di ateneo.	Risposta chiusa o vero/falso, con un'unica opzione corretta.	5 min.	Da creare
	Domande su scala rispetto ad alcuni comportamenti adeguati al ruolo di studente/procedure universitarie.	Risposta su scala/ risposta chiusa, con un'unica opzione corretta.		
	Domande di autovalutazione rispetto alla propria conoscenza del contesto e autonomia nel reperimento di fonti.	Risposta chiusa.		

Prima di procedere con la somministrazione è stato effettuato un confronto con esperti di statistica ed esperti sui temi oggetto di studio, i quali hanno visionato il questionario nella sua interezza, analizzando il testo proposto e condividendo alcuni consigli utili rispetto alla struttura proposta. Questo passaggio iniziale “*permette di rivedere in modo accurato quanto fatto, di controllare che non vi siano problemi sugli item, ossia non ci siano errori di forma, di comprensione e di grammatica*”³⁴.

Successivamente a questo passaggio, si è proceduto a somministrare il questionario a un gruppo ristretto di rispondenti, simili per caratteristiche alla popolazione *target*. Il pre-test è stato compilato, in particolare, da 15 Tutor Studenti di Coordinamento del TF, tutti studenti o laureati presso l'Università di Padova in diversi CdS. La scelta di tale campione è stata fatta considerando la sostenibilità nel raggiungere tali persone, le loro competenze rispetto al contesto patavino e, non da meno, la loro conoscenza del TF, dei suoi processi e delle attività proposte. I rispondenti hanno poi dato un *feedback* ai ricercatori in merito a eventuali refusi e aspetti poco chiari, ma non sono emerse segnalazioni particolari. È stato anche chiesto di indicare il tempo di compilazione, che si è assestato su una media di circa 15 minuti.

³⁴ <https://www.mathsly.it/wordpress/come-validare-un-questionario-di-nuova-ideazione/> (ultimo accesso 22/12/2022).

La prima somministrazione del questionario (che denominiamo SCT-I) è stata effettuata nell'a.a. 2020/21. Si approfondiscono di seguito i risultati ottenuti e maggiori dettagli sullo strumento.

7.3.5 Somministrazione e risultati del “Questionario per la valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali” (SCT I). Prima somministrazione

7.3.5.1 Partecipanti e modalità di somministrazione

Per quanto riguarda la prima somministrazione del questionario quantitativo per la valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali (SCT-I), sono stati coinvolti tutti gli studenti dell'Università di Padova iscritti al primo anno dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione della Formazione - sede di Padova (SEF) e in Ingegneria Elettronica (IE)³⁵. La scelta dei contesti, come già esplicitato, si è svolta in accordo con i referenti del programma a fine anno 2019/20, includendo un CdS di area umanistica e uno di area scientifica. È stato preventivamente chiesto ai Presidenti dei CdS l'autorizzazione a procedere con la sperimentazione nei contesti individuati a partire dall'a.a. 2020/21.

Il questionario è stato somministrato online, attraverso “Moduli Google”.

I destinatari sono stati contattati tramite mail istituzionale una volta ricevuto dagli uffici l'elenco degli immatricolati al primo anno 2020/21 ai CdS di interesse. L'invito è stato rivolto a *tutti* gli iscritti al primo anno dei corsi sopra citati, ma - essendo la compilazione volontaria - le risposte ottenute sono state inferiori al numero totale degli studenti contattati. L'analisi dei rispondenti effettivi ha successivamente fatto emergere che, sia nella somministrazione pre che nella somministrazione post del 2020/21, sono stati - nella quasi totalità dei casi - i partecipanti al programma Tutorato Formativo a rispondere, nonostante l'invito fosse rivolto a tutti gli iscritti al primo anno. Questo può essere frutto della motivazione estrinseca maggiore per chi ha partecipato al programma, dal momento che la compilazione del questionario SCT-I era funzionale all'ottenimento dell'*Open Badge* relativo al percorso TF, come già anticipato.

In particolare, nella prima somministrazione (2020/21), i rispondenti all'indagine “pre”, svoltasi a ottobre, sono stati in totale 135 su 271 contattati (tasso di risposta 49,8%). Più nello specifico, si registrano i rispondenti descritti in Tab. 7.7.

Tab. 7.7. Rispondenti alla somministrazione pre SCT-I. Ottobre 2020

	Scienze dell'educazione e della formazione (SEF)	Ingegneria Elettronica (IE)
<i>Rispondenti SCT-I pre (ottobre 2020)</i>	64 rispondenti SEF su 175 studenti del primo anno.	71 rispondenti IE su 96 studenti del primo anno.
<i>Tasso di risposta SCT-I pre rispetto al totale degli iscritti</i>	Tasso di risposta 36,6% (64 su 175).	Tasso di risposta 74% (71 su 96).

³⁵ Si userà l'acronimo “SEF” per riferirsi al corso in Scienze dell'Educazione della Formazione - sede di Padova e “IE” per il CdS in “Ingegneria Elettronica”.

È possibile notare un tasso di risposta alto nel Corso di Ingegneria Elettronica (76%), maggiore rispetto agli immatricolati SEF (36,6%).

Per quanto riguarda, invece, l'indagine "post" del 2020/21, svoltasi a marzo/aprile 2021, i rispondenti sono stati in totale 94 su 271 contattati (tasso di risposta del 34,7%). In particolare, si registrano i rispondenti indicati in Tab. 7.8:

Tab. 7.8. Rispondenti alla somministrazione post SCT-I. Marzo/aprile 2021

	Scienze dell'educazione e della formazione (SEF)	Ingegneria Elettronica (IE)
<i>Rispondenti SCT I post (aprile 2021)</i>	48 rispondenti SEF su 175 studenti del primo anno	46 rispondenti IE su 96 studenti del primo anno
<i>Tasso di risposta SCT-I post rispetto al totale degli iscritti</i>	Tasso di risposta 27,4% (48 su 175)	Tasso di risposta 48% (46 su 96)

Anche nella compilazione post vi è una percentuale maggiore di rispondenti IE rispetto al numero di studenti contattati per ogni contesto.

7.3.5.2 Compilatori sia pre che post – SCT-I

Gli studenti che hanno proceduto alla compilazione sia "pre" che "post" nel 2020/21 (prima somministrazione SCT-I) sono 81, ossia il 29.9% degli invitati totali (N=271). In particolare, i rispondenti a entrambe le somministrazioni presentano le seguenti caratteristiche (Tab. 7.9).

Tab. 7.9. Rispondenti sia alla somministrazione pre che post SCT-I. 81 rispondenti

	Scienze dell'educazione e della formazione (SEF)	Ingegneria Elettronica (IE)
<i>Rispondenti SCT-I</i>	36 studenti SEF su 81 rispondenti al questionario pre-post.	45 studenti IE su 81 rispondenti al questionario pre-post.
<i>Tasso di risposta rispetto al totale dei rispondenti</i>	44,4% rispetto agli 81 rispondenti pre-post.	55,6% rispetto agli 81 rispondenti pre-post.
<i>Tasso partecipazione TF</i>	Di questi 81 studenti che hanno compilato sia l'indagine pre che post, 3 studenti non hanno mai partecipato al Tutorato Formativo (3,7%); 5 studenti (6,2%) hanno effettuato almeno un accesso alle attività del programma, ma con partecipazione totale sotto al 30%; 10 studenti (12,3%) hanno partecipato tra il 31 e 59%; 63 rispondenti (77,8%) sopra il 60%.	

Si ricorda che la compilazione di entrambi i questionari era su base volontaria, anche se, come anticipato, i partecipanti al Tutorato Formativo dovevano procedere obbligatoriamente alla compilazione per poter ottenere a fine percorso il riconoscimento tramite *Open Badge*. Questo potrebbe avere inciso sulla propensione a partecipare all'indagine.

La somministrazione, nelle modalità sopra descritte, si è svolta in modo agevole sia per la compilazione pre che post, e non ha causato difficoltà particolari: non è stato

rilevato alcun impedimento di accesso o problemi tecnici. Pur avendo inserito un contatto mail per eventuali chiarimenti, nessuno lo ha utilizzato per segnalare criticità.

7.3.5.3 Tempistiche prima somministrazione – SCT-I

La prima somministrazione SCT-I “pre” 2020/21, prevista a inizio percorso di Tutorato Formativo, si è svolta nel mese di ottobre 2020, in particolar modo con compilazione possibile tra il 15 ottobre e il 31 ottobre 2020. Dopo circa una settimana dalla richiesta di compilazione è stato effettuato un sollecito via mail a tutti gli immatricolati al primo anno dei corsi di SEF e IE. Gli incontri di Tutorato Formativo sono stati anch'essi occasione per riproporre il link di compilazione, cercando di raggiungere il numero più ampio possibile di rispondenti dei contesti selezionati.

La somministrazione “post” è invece avvenuta a marzo/aprile 2021, ed è stato possibile compilare fino all'11 aprile 2021. È stato fatto un sollecito per ricordare la compilazione, e anche promemoria mirati a chi aveva svolto il percorso di TF ma aveva dimenticato di compilare il questionario finale.

7.3.5.4 Modalità di analisi – Questionario SCT-I

Prima delle analisi si è proceduto a confrontarsi con esperti di statistica ed esperti sui temi di interesse, al fine di ragionare sulle migliori modalità di interpretazione dei risultati e su eventuali possibilità di riprogettazione e miglioramento dello strumento, in vista di somministrazioni successive.

In generale, per quanto riguarda le analisi, si è deciso di togliere dal collettivo gli studenti (solo 3 su 81) che non hanno mai effettuato alcun accesso al programma Tutorato Formativo. Purtroppo, nonostante l'iniziale intenzione fosse quella di analizzare i dati anche del gruppo che non ha partecipato al percorso di TF, non sono state raccolte sufficienti risposte di tale categoria per poter sviluppare riflessioni adeguate. Non si è, pertanto, potuta perseguire l'idea iniziale di operare analisi per gruppi distinti a seconda del tasso di partecipazione al TF, in quanto il gruppo di chi non ha mai partecipato è, di fatto, quasi inesistente, e in generale le risposte ottenute non sono numericamente molto elevate da creare sottogruppi. Premesso ciò, il collettivo di analisi è stato quindi di 78 studenti – 45 di Ingegneria Elettronica (57,7% su 78) e 33 di SEF (42,3%), tutti partecipanti almeno una volta al TF. A causa del numero ridotto di risposte ottenute tra pre e post, non è nemmeno efficace fare analisi più specifiche dividendo per tasso di partecipazione, ma abbiamo comunque analizzato le risposte anche dividendole per CdS di appartenenza.

Le analisi si basano soprattutto sulla statistica descrittiva: trattandosi di uno strumento totalmente a risposta chiusa, sono state in genere osservate le distribuzioni di frequenza delle risposte, e non vi erano sezioni qualitative o con risposta aperta. Le analisi sono state effettuate sia senza procedere alla differenziazione per CdL, che osservando le risposte degli studenti iscritti a Scienze dell'Educazione e della Formazione (SEF) e ad Ingegneria Elettronica (IE). L'unica sezione in cui sono state considerate solo le risposte congiunte degli studenti di SEF e di IE è stata quella sul metodo di studio, in quanto i sottogruppi erano numericamente poco rilevanti per operare le analisi statistiche di interesse, come l'alfa di Cronbach e la deviazione standard. Nella sezione metodo di studio è stato possibile confrontare le medie dei risultati e l'alfa di Cronbach con i risultati ottenuti nello studio di riferimento (De Beni *et al.*, 2014).

Le analisi senza differenziazione di CdL sono servite soprattutto per capire l'efficacia delle domande e per valutare come si è comportato il collettivo, anche in vista di una riformulazione di alcune domande e snellimento dello strumento. Si è cercato, inoltre, di capire se vi fossero domande troppo semplici o troppo complesse. Le analisi divise per Cds, invece, hanno permesso di rilevare eventuali specificità in base al contesto.

Rispetto ai risultati, in alcuni casi è stato possibile identificare una risposta oggettivamente giusta tra le opzioni proposte, in quanto si trattava di domande riferite agli uffici dell'ateneo o a prassi consolidate: è stato quindi possibile determinare il tasso di errore del collettivo di rispondenti per queste domande. In altri casi non vi era una risposta giusta o sbagliata, ma si raccoglieva un'autovalutazione dello studente rispetto alle competenze trasversali indagate tramite domande apposite. Nelle domande oggettive, con risposta giusta identificabile, è stata fatta anche un *item* analisi (Corsini, 2014³⁶) al fine di identificare gli indici di facilità degli *item* proposti. In generale, va ricordato, comunque, che si tratta di informazioni che gli studenti dovrebbero sapere tutti già al primo anno, e di conseguenza l'indice di facilità restituisce valori tendenzialmente alti, in quanto, teoricamente, tutti gli studenti dovrebbero rispondere correttamente già nella somministrazione "pre". In ogni caso, tale riflessione è comunque utile per identificare domande effettivamente troppo semplici o poco significative, che non permettono di osservare una vera e propria evoluzione nel corso del tempo di tali aspetti grazie alla partecipazione al TF. Queste informazioni sono state fondamentali, come vedremo nell'apposito paragrafo (7.2.7), in vista della riprogettazione.

7.3.6 Risultati prima somministrazione SCT-I e considerazioni per la riprogettazione

Si riportano di seguito i risultati relativi alla prima somministrazione (2020/21) del Questionario per la valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali – SCT-I.

I risultati mostreranno sia la comparazione tra gli esiti della somministrazione "pre" e "post" dei 78 studenti considerati, che gli esiti divisi per CdL di appartenenza. In alcuni casi, si rifletterà anche sull'indice di facilità delle domande oggettive, e si anticiperanno alcune possibili scelte rispetto alla riprogettazione futura del questionario, che però sarà approfondita nelle apposite sezioni (dal par. 7.2.7 in poi).

7.3.6.1 Risultati sezione "adattamento al contesto". SCT-I

Il Tutorato Formativo propone una serie di attività e incontri condotti da diverse figure tutoriali (si veda Cap. 5 per la descrizione dettagliata del Programma). In particolare, gli incontri con il Tutorato dei Servizi approfondiscono le opportunità dell'Università di Padova, le funzioni dei diversi uffici, le procedure burocratiche e le prassi da seguire. Hanno carattere informativo, ma sono fondamentali per rendere gli studenti consapevoli di importanti procedure dell'ateneo, aspetti su cui i nuovi immatricolati potrebbero non avere ancora padronanza. Le attività in piccoli gruppi con i Tutor Studenti e i Tutor Docenti, poi, aiutano a comprendere meglio il ruolo dello

³⁶ https://cristianocorsini.net/onewebmedia/pas_itemanalysisok.pdf (ultimo accesso 22/12/2022)

studente nel contesto e le specificità dei CdS, approfondendo altre dinamiche proprie del mondo universitario, utili per un efficace adattamento al contesto.

Premesso ciò, la prima sezione dell'SCT-I aiuta ad approfondire il tipo di conoscenza degli studenti rispetto ad alcune procedure, la loro autonomia nel reperire le informazioni e la loro consapevolezza rispetto ad alcune consuetudini e aspettative relative al ruolo dello studente universitario. In particolare, viene fatto un confronto tra il livello iniziale (pre), appena giunti in ateneo e prima di partecipare al TF (o comunque prima di "vivere" un anno in università), e a fine del secondo semestre (post).

La consegna della prima batteria, formata da cinque *item*, era la seguente:

"1.1 Di seguito troverai una serie di affermazioni inerenti al contesto universitario. Indica, per ognuna di esse, se la ritieni "Vera" o "Falsa".

Le risposte a tali *item* potevano essere identificate come corrette o scorrette oggettivamente, in riferimento all'ateneo di Padova, e gli studenti hanno risposto considerando le pratiche previste nel proprio ateneo e nel proprio corso.

Domanda 1.1, Item 1: "Tutti gli studenti di uno stesso corso di studio pagano sempre lo stesso ammontare di tasse". Falso

Nel primo *item* della domanda 1.1 assistiamo a un calo dell'errore complessivo tra la somministrazione pre e quella post, da 7 risposte errate a una (Tab. 7.10).

Tab. 7.10. Risultati item 1, domanda 1.1. N. assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Vero	Falso
Pre	7	71
Post	1	77

In particolare, come indicato nella tabella 7.1, si passa dal 9% di studenti che hanno risposto erroneamente nel pre allo 1,3% nella somministrazione post. Analizzando, però, più nello specifico le risposte degli studenti dei due CdS (Scienze dell'Educazione e della formazione – SEF e Ingegneria Elettronica- IE), si può notare come, in questo caso, le risposte errate provengano soltanto dagli studenti iscritti a Ingegneria Elettronica, sia nel pre che nel post (dettagli in Tab. 7.11).

Tab. 7.11. % errore item 1, domanda 1, diviso per Cdl

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
Pre	9,0%	0%	15,0%
Post	1,3%	0%	2,2%

Come anticipato, è stata poi effettuata una *item analysis* sull'indice di facilità³⁷ della domanda nella somministrazione pre, che ha messo in luce un tasso di facilità 0,91: si

³⁷ Indice di facilità: n. risposte esatte/n. rispondenti totali.

tratta quindi di una conoscenza già abbastanza assodata anche ad inizio anno. Si è pensato, quindi, di attenzionarla, e potenzialmente rimuoverla o cambiarla, in vista di una successiva somministrazione. Come sarà descritto nella sezione dedicata alla seconda somministrazione SCT-II, si è scelto di rimuovere tale *item*.

Domanda 1.1, item 2. Esistono delle aule gratuite per studiare a disposizione degli studenti, chiamate "aule studio". Vero

Come si può osservare, la risposta all'item n. 2 è risultata corretta quasi nella totalità dei casi già dalla somministrazione pre (Tab. 7.12), a inizio percorso accademico (solo un errore, da uno studente di IE nella compilazione "pre", come indicato in Tab. 7.13). Si tratta quindi, almeno secondo quanto emerso dal collettivo analizzato, di una informazione in genere già conosciuta dalle matricole anche a inizio percorso.

Tab. 7.12. Risultati item 2, domanda 1.1. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Vero	Falso
Pre	77	1
Post	78	0

Tab. 7.13. % errore item 2, domanda 1.1, diviso per Cdl

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
Pre	1,3%	0%	2,2%
Post	0%	0%	0%

Tale domanda non risulta particolarmente significativa per osservare un possibile sviluppo, nel corso del tempo, di questa conoscenza, in quanto - di fatto- l'azione tutoriale ha poco effetto su una dinamica già nota *ex-ante*, e in generale non aiuta a vederne differenze nel corso del tempo; questo emerge chiaramente un indice di facilità eccessivo (0,99). Visti i risultati ottenuti, tale domanda è stata attenzionata per una possibile modifica o rimozione in somministrazioni successive. Come sarà descritto nella sezione dedicata alla somministrazione SCT-II dell'anno successivo, si è scelto di rimuovere tale *item*.

Domanda 1.1, Item 3, Esiste un ufficio che si occupa di "Test di abilità linguistica", denominato "Centro Linguistico di ateneo". Vero.

Anche in questo caso, si trova una grande maggioranza di risposte corrette fin dalla somministrazione pre (Tab. 7.14), ma è comunque visibile un calo dell'errore dal 7,7% di risposte scorrette (pre) al 3,9% nel post (Tab. 7.15).

Tab. 7.14. Risultati item 3, domanda 1.1. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Vero	Falso
Pre	72	6
Post	75	3

In particolare, analizzando i due collettivi in modo distinto, è possibile rilevare i tassi di errore descritti in Tab 7.15, leggermente superiori in entrambe le somministrazioni per gli studenti SEF. In entrambi i CdL, comunque, il tasso di errore è sceso.

Tab. 7.15. % errore item 3, domanda 1.1, diviso per CdL

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
Pre	7,7%	9%	6,7%
Post	3,9%	6%	2,2%

Anche tale domanda è risultata abbastanza semplice (indice di facilità nel pre: 0,92%), ma è possibile comunque assistere a un dimezzamento da 6 a 3 risposte errate dalla somministrazione pre a quella post (soprastante Tab. 7.14). Si è pensato, in vista di una seconda somministrazione SCT-II, di mantenere il tema, ma di riadattare il contenuto come segue: “Esiste un Centro Linguistico di ateneo che offre dei corsi di lingua dedicati agli studenti in partenza per l'Erasmus” (Vero). Si tratta di un argomento specifico, affrontato durante il percorso di TF, e che accomuna i diversi corsi di studio, ma meno intuitivo di quello proposto nella prima somministrazione e su cui un percorso di formazione può avere maggiore effetto.

Domanda 1.1, item 4. Devo pagare una somma a fine anno a seconda di quanti libri prendo in prestito dalla biblioteca. Falso

In tale domanda non c'è stata una diminuzione dell'errore tra il pre e il post (Tab. 7.16), anche se già all'inizio gli errori erano abbastanza pochi (3 su 77 rispondenti, 1 NR); in percentuale, assistiamo a un maggior tasso di errore tra gli studenti SEF, come indicato nella Tab. 7.17.

Tab. 7.16. Risultati item 4, domanda 1.1. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Vero	Falso	NR
Pre	3	74	1
Post	3	75	0

Tab. 7.17. 15 % errore item 4, domanda 1.1, diviso per CdL

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
<i>Pre</i>	3,9 %	6%	2,3%
<i>Post</i>	3,8%	6%	2,2%

Vista la facilità della domanda (indice di facilità 0,96), si è scelto di non mantenerla e di revisionarla in vista della seconda somministrazione 2021/22 (SCT-II). Si è quindi sostituito l'item iniziale con "La durata standard di un "prestito" bibliotecario è di due settimane; se si vuole tenere il libro ancora, va rinnovato il prestito". Tale domanda mantiene il focus sui servizi bibliotecari, ma tocca un tema potenzialmente meno intuitivo, su cui potrebbe esserci una evoluzione nel corso del primo anno o a seguito della partecipazione agli incontri di TF.

Domanda 1.1, item 5. Se pago una rata in ritardo mi verrà applicata una mora. Vero

Come indicato in tab. 7.18 e 7.19, l'errore su questo item è calato di molto, passando da un 31,6% di risposte errate nella compilazione pre a un dimezzamento nella compilazione post (15,4%).

Tab. 7.18. Risultati item 5, domanda 1.1. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Vero	Falso	NR
<i>Pre</i>	52	24	2
<i>Post</i>	66	12	0

Si tratta, comunque, di una percentuale discretamente alta di errore rimasto anche dopo un anno di frequentazione del mondo universitario. In particolare, come descritto in Tab. 7.19, la % di errore si è mantenuta leggermente superiore tra gli studenti iscritti a Ingegneria Elettronica.

Tab. 7.19. % errore item 5, domanda 1.1, diviso per CdL

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
<i>Pre</i>	31,6 %	28,1%	34,1%
<i>Post</i>	15,4%	12,1%	17,8%

Tale domanda aveva, nei risultati della somministrazione "pre", un indice di facilità (tasso 0,68) non troppo alto né troppo basso, ed è stata mantenuta invariata anche in vista della seconda somministrazione 2021/22.

Il questionario proseguiva poi con una diversa consegna:

“Per ognuna delle seguenti domande seleziona la risposta che ritieni più corretta tra quelle sotto proposte. È possibile indicare una sola opzione”.

Sono state proposte 3 domande, e anche in questo caso è possibile identificare una risposta corretta in base alle procedure UNIPD.

Domanda 1.2. Qual è secondo te l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto al tuo PIANO DI STUDIO? (Segreteria Didattica del Corso)

La domanda 1.2 ha avuto un numero di risposte errate e un tasso di errore molto alti (Tab. 7.20 e 7.21 sottostanti), che, a differenza di tutte le altre domande proposte, è addirittura aumentato dopo un anno di frequentazione del mondo universitario. In particolare, è diminuito leggermente tra i rispondenti di IE, e aumentato tra i rispondenti SEF (Tab. 7.21).

Tab. 7.20. Risultati domanda 1.2. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Ufficio Studenti	Carriere	Projects and Mobility Office - Mobility Unit	Settore Benefici economici	Segreteria didattica del Corso	NR
<i>Pre</i>	52		0	0	26	0
<i>Post</i>	54		0	1	22	1

Tab. 7.21. % errore domanda 1.2, diviso per CdL

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
<i>Pre</i>	66,7 %	66,7%	66,7%
<i>Post</i>	71,4% (su 77 rispondenti, 1 NR)	75,8%	64,4%

L'item analisi fa emergere un indice di facilità del 33,3%, tendente al difficile. Si è pensato, comunque, di tenere la domanda, visto anche il suo “comportamento” anomalo di aumento dell'errore, ma di modificarla leggermente in: *“Qual è secondo te l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto alle procedure di compilazione del PIANO DI STUDIO?”*. In questo modo, si è resa più specifica la dicitura, lasciando meno adito a interpretazioni personali per identificare l'ufficio corretto.

Domanda 1.3. Qual è secondo te l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto alla compilazione della domanda ERASMUS? (Projects and Mobility Office - Mobility Unit)

Il tasso di errore complessivo è diminuito solo leggermente tra il pre e il post, anche se è interessante notare, invece, guardando i dati divisi per CdL, come nel CdS in IE

l'errore si sia quasi dimezzato, passando dall'11.1% nel pre a 6% nel post (Tab. 7.22 e 7.23).

Tab. 7.22. Risultati domanda 1.3. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Ufficio Studenti	Carriere	Projects and Mobility Office - Mobility Unit	Settore Benefici economici	Segreteria didattica del Corso
Pre	10		67	0	1
Post	9		68	0	1

Tab. 7.23 % errore domanda 1.3, diviso per CdL

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
Pre	14,10 %	18%	11,1%
Post	12,8%	17,8%	6,0%

L'indice di facilità nella somministrazione pre è dello 0,86. Si è scelto, in ogni caso, di modificare totalmente la domanda, in quanto l'ufficio collegato alle procedure Erasmus potrebbe essere particolarmente intuitivo anche solo leggendo il nome, e si è proposto di sostituire l'item come segue "1.3 Qual è secondo te l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto al CAMBIO DI CORSO?". Si tratta di una tematica affrontata durante le attività del TF, e il settore Erasmus mantiene comunque una domanda dedicata nella sezione "Vero o Falso".

Domanda 1.4 Qual è secondo te l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto alla BORSA DI STUDIO? (Ufficio Servizi agli studenti - Settore Benefici economici)

Anche in questo caso, la percentuale complessiva di errore è scesa tra la compilazione pre e post (Tab. 7.24), passando da 7,7% di risposte errate nel pre a un 3,8% nel post, con una maggiore diminuzione nel contesto SEF (Tab. 7.25).

Tab. 7.24. Risultati domanda 1.4. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Ufficio Studenti	Carriere	Projects and Mobility Office - Mobility Unit	Ufficio Servizi agli studenti - Settore Benefici economici	Segreteria didattica del Corso
Pre	6		0	71	1
Post	3		0	75	0

Tab. 7.25. % errore domanda 1.4, diviso per CdL

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
<i>Pre</i>	7,7 %	9%	6,7%
<i>Post</i>	3,8%	3%	4,4%

La presente domanda presenta un indice di facilità di 0,91, tendente al semplice. Vista la facilità elevata della domanda, si è proposto, per la riprogettazione, di rimanere nell'ambito dell'ufficio "Servizi agli studenti" e provare a modificare la domanda come segue: "1.4 Qual è secondo te l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto agli ESONERI PER STUDENTI LAVORATORI?". Si tratta di una delle tematiche affrontate durante gli incontri di Tutorato Formativo.

In generale, le domande di questa prima sezione di "adattamento al contesto" (da 1.1. a 1.4) avevano tutte carattere oggettivo, ed era possibile identificare una risposta corretta. Tuttavia, i dati hanno fatto emergere, in genere, che si tratta di informazioni molto conosciute anche a inizio anno, con poche eccezioni. Per quanto sia un aspetto positivo in generale, molte domande proposte sono state poco utili per vedere dei cambiamenti a seguito del percorso di TF o comunque del primo anno. I risultati sono stati quindi utili per riprogettare e riformulare le domande per il SCT II, come verrà approfondito nella apposita sezione.

Il questionario continua, poi, sondando le capacità degli studenti di reperire autonomamente determinate informazioni attraverso canali istituzionali, quali il sito web di ateneo e/o gli uffici predisposti:

"1.5 Indica, per ognuna delle informazioni sotto-elencate, se pensi che saresti in grado di reperire tale informazione attraverso il sito di ateneo e/o contattando l'ufficio UNIPD corretto. È possibile selezionare più di una opzione qualora conoscessi sia l'ufficio che dove trovarlo nel sito."

Se lo studente conosceva sia il sito che l'ufficio predisposto sarebbe stato quindi possibile selezionare entrambe le opzioni.

Domanda 1.5, item 1. Mail istituzionale di un docente

La mail istituzionale di un docente risulta essere un dato che gli studenti sono abbastanza in grado di reperire già in ingresso all'università: rispetto al collettivo di riferimento, soltanto 4 studenti su 78 non sarebbero stati in grado di trovare tale informazione attraverso canali istituzionali nella compilazione "pre", e alla fine dell'anno tutto il collettivo era autonomo nel reperire questa informazione, soprattutto utilizzando il sito UNIPD (Tab. 7.26).

7.26. Risultati item 1, domanda 1.5. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti. Tab.

	Saprei trovarlo autonomamente sul SITO UNIPD	Saprei quale UFFICIO UNIPD contattare	Non saprei quale canale istituzionale utilizzare per reperire questa informazione
Pre	71	7	4
Post	78	5	0

È da notare, però, che pochi studenti, sia a inizio anno che alla fine, sapevano a quale *ufficio* chiedere questa informazione (nel post, solo 5 studenti, ossia il 6,4% del collettivo, afferma di conoscere l'ufficio che potrebbe occuparsi di questo, Tab. 7.26); è anche vero che, essendo quasi tutti i rispondenti in grado di reperire la mail istituzionale di un docente autonomamente dal sito, potrebbero non essersi posti mai il problema di come ottenere una informazione già in loro in possesso attraverso un ufficio. Si è scelto, comunque, di attenzionare questa domanda, ed eventualmente toglierla o riformularla per la seconda somministrazione del 2021/22. In Tab. 7.27 si possono osservare le percentuali di errore divise per CdL, con una maggioranza di errore, relativa al totale di rispondenti per ogni corso, nel CdL SEF.

Tab. 7.27 % studenti che non saprebbero reperire l'informazione, diviso per cdl. Item 1, domanda 1.5

	% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 78 rispondenti	% SEF 33 rispondenti	% IE 45 rispondenti
Pre	5,13%	6%	4,4%
Post	0%	0	0

Domanda 1.5, *item* 2. Giorno e orario di ricevimento di un docente

Tale domanda ha visto una diminuzione sostanziosa, tra compilazione pre e post, del tasso di studenti che non sono in grado di trovare il giorno di ricevimento di un docente in autonomia (Tab. 7.28): dopo un anno, soltanto 2 studenti (entrambi di IE) su 78 non sarebbero in grado di reperire autonomamente tale informazione, passando da 13 (pre) a solo 2 (post). Si è scelto di mantenere tale domanda invariata anche nella seconda somministrazione 2021/22.

Anche in questo caso, è da notare però che gli studenti sono per lo più in grado di utilizzare autonomamente il sito, e solo una piccola parte anche nel post (13 su 78) saprebbe anche quale ufficio contattare per una verifica su questa informazione (Tab. 7.28).

Tab. 7.28. Risultati item 2, domanda 1.5. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Saprei trovarlo autonomamente sul SITO UNIPD	Saprei quale UFFICIO UNIPD contattare	Non saprei quale canale istituzionale utilizzare per reperire questa informazione	NR/ non valida
Pre	57	11	13	1
Post	69	13	2	0

Per quanto riguarda i risultati percentuali divisi per CdL (Tab. 7.29), la percentuale di studenti che non saprebbe reperire autonomamente questa informazione risulta maggiore tra gli studenti IE, sia nel pre che nel post, in percentuale al numero di rispondenti.

Tab. 7.29. % studenti che non saprebbero reperire l'informazione, diviso per CdL. Item 1, domanda 1.5

	% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 78 rispondenti	% SEF 33 rispondenti	% IE 45 rispondenti
Pre	16,9%	12,1%	20%
Post	2,6%	0	4,4%

Domanda 1.5, item 3 Programma e informazioni rispetto a un esame (Syllabus)

Solo 5 studenti tra i 78 del collettivo analizzato non erano in grado di reperire autonomamente il Syllabus di un insegnamento ad inizio percorso, scesi a solo uno nel post (Tab. 7.30).

Tab. 7.30. Risposte item 3, domanda 1.5. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Saprei trovarlo autonomamente sul SITO UNIPD	Saprei quale UFFICIO UNIPD contattare	Non saprei quale canale istituzionale utilizzare per reperire questa informazione	NR/Non Valida
Pre	70	9	5	0
Post	74	9	1	1

Si è scelto di mantenere un item sul Syllabus anche nella seconda somministrazione 2021/22, ma di modificarlo come segue "Quali sono i testi di riferimento da studiare per gli esami", provando a focalizzarsi su una sezione specifica del syllabus.

È da notare, anche in questa domanda, che gli studenti conoscono maggiormente come reperire questa informazione sul sito piuttosto che quale ufficio contattare in caso di dubbi su questa tematica: solo 9 studenti su 78 (11,5%), anche nel post, sanno come approfondire l'argomento tramite un servizio.

Esplorando i risultati divisi per CdS (Tab. 7.31), la percentuale di studenti che non sanno reperire il Syllabus è calata in entrambi i corsi; in particolare, nel corso SEF, a fine anno tutti gli studenti rispondenti erano in grado di ottenere autonomamente l'informazione richiesta.

Tab. 7.31. % studenti che non saprebbero reperire l'informazione, diviso per CdL. Item 3 domanda 1.5

	% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 78 rispondenti	% SEF 33 rispondenti	% IE – 45 rispondenti
Pre	6,4%	6%	6,7%
Post	1,3%	0%	2,2%

Domanda 1.5, item 4. Date e orari degli esami

Già ad inizio anno 2020/21, solo 4 studenti su 78 non erano in grado di reperire date e orari degli esami tramite canali istituzionali. È da notare, però, anche un calo considerevole di studenti che sentono di sapere quale ufficio UNIPD contattare in caso di bisogno rispetto a questo tema: a inizio anno, 11 studenti pensavano di conoscere l'ufficio di riferimento per questa informazione, mentre - a fine anno - il dato si è più che dimezzato, arrivando a solo 5 (6,4% dei rispondenti) (Tab. 7.32).

Tab. 7.32. Risposte item 4, domanda 1.5. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Saprei trovarlo autonomamente sul SITO UNIPD	Saprei quale UFFICIO UNIPD contattare	Non saprei quale canale istituzionale utilizzare per reperire questa informazione
Pre	70	11	4
Post	77	5	0

Si è scelto di non mantenere questo *item* nella seconda somministrazione. In Tab. 7.33 è possibile, poi, osservare la distribuzione nei due CdS degli studenti che non conoscevano quale canale utilizzare per reperire l'informazione.

Tab. 7.33. % studenti che non saprebbero reperire l'informazione, diviso per CdL. Item 4 domanda 1.5

	% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 78 rispondenti	% SEF 33 rispondenti	% IE – 45 rispondenti
Pre	5,1%	6%	4,4%
Post	0%	0	0

Domanda 1.5, item 5. Orari e sedi delle lezioni

Gli orari e sedi delle lezioni erano totalmente reperibile autonomamente dal collettivo già nel momento della somministrazione "pre", generalmente utilizzando il sito

web (Tab. 7.34). Come accaduto per gli altri *item*, molti meno sono invece gli studenti che saprebbero trovare tale informazione contattando un ufficio (solo 5 anche nel post, ossia il 6,4%). Si è scelto di non mantenerla per la somministrazione 2021/22.

Tab. 7.34. Risposte item 5, domanda 1.5. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Saprei trovarlo autonomamente sul SITO UNIPD	Saprei quale UFFICIO UNIPD contattare	Non saprei quale canale istituzionale utilizzare per reperire questa informazione
Pre	77	6	0
Post	78	5	0

In generale, le risposte ottenute in questa sezione mostrano una buona autonomia degli studenti rispondenti nell'orientarsi sul sito UNIPD per trovare le informazioni richieste, anche a inizio anno, autonomia che poi migliora a fine anno; tuttavia, emerge anche una bassissima conoscenza degli uffici che si occupano delle procedure proposte, sia a inizio che a fine anno.

Il questionario SCT prosegue poi con una serie *item* correlati alla seguente domanda:

1.6 Ti chiediamo di esprimere la tua opinione per ognuno dei comportamenti proposti di seguito. Leggili uno alla volta e riporta la tua risposta a fianco, valutando se, secondo te, si tratta o meno di comportamenti appropriati in contesto universitario in caso di necessità”.

Le opzioni di risposta prevedevano la possibilità di indicare l'*item* “totalmente appropriato, abbastanza appropriato, abbastanza inappropriato, totalmente inappropriato”.

Si tratta di azioni in cui è possibile effettivamente identificare un modo più o meno adeguato: per quanto si tratti a volte di “consuetudini”, e non sempre di condizioni totalmente oggettive, è possibile comunque definirle più o meno appropriate per uno studente all'interno del contesto UNIPD.

Domanda 1.6, item 1. Scrivere una mail a un docente con la mia mail personale. Non appropriato

L'ateneo di Padova fornisce un indirizzo istituzionale, ed è consuetudine invitare gli studenti a utilizzare tale indirizzo per tutte le comunicazioni con i docenti o con altre figure all'interno dell'ambito universitario. Per quanto alcuni docenti rispondano comunque ad e-mail provenienti da indirizzi personali, vi sono anche docenti che, al contrario, richiedono l'utilizzo dell'account istituzionale. È consuetudine, quindi, considerare non appropriato l'utilizzo della mail personale per le comunicazioni con i docenti, e consigliare sempre agli studenti di utilizzare l'indirizzo fornito dall'ateneo. In ogni caso, visto che si tratta di una pratica meno “oggettiva” di altre proposte, in vista della somministrazione 2021/22 si è scelto di non mantenerla.

Come è descritto in Tab. 7.35, si è passati da 9 studenti che nel “pre” consideravano tale azione appropriata (totalmente o abbastanza), a 7 rispondenti nel post.

Tab. 7.35. Risposte item 1, domanda 1.6. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti.

	Totalmente APPROPRIATO	Abbastanza APPROPRIATO	Abbastanza INAPPROPRIATO	Totalmente INAPPROPRIATO
<i>Pre</i>	4	5	32	37
<i>Post</i>	3	4	31	40

In Tab. 7.36 è possibile osservare un calo dell'errore complessivo, soprattutto da parte degli studenti iscritti a SEF; l'errore è invece rimasto più elevato nel contesto di IE.

Tab. 7.36. % errore item 1, diviso per CdL, domanda 1.6

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
<i>Pre</i>	11,5%	6%	15,6%
<i>Post</i>	9,0 %	0	13,3%

Domanda 1.6, item 2. Chiamare un ufficio fuori dagli orari di apertura (Tab. 5.34)

Chiamare un servizio fuori dagli orari di apertura non è considerato un comportamento appropriato, dal momento che gli uffici seguono specifici orari di apertura al pubblico. Per quanto una chiamata fuori orario al massimo comporti il fatto di non ricevere risposta, in ogni caso è importante essere consapevoli che gli uffici e servizi sono sì a disposizione degli studenti, ma secondo tempistiche definite, e non è appropriato pensare di avere risposta telefonica al di fuori di esse. Questa consapevolezza risulta comunque abbastanza consolidata già nella compilazione pre, con solo 2 studenti che lo ritengono appropriato, e un solo rispondente nel post (Tab. 7.37). Vista l'eccessiva facilità della domanda, si è scelto di non mantenerla in somministrazioni successive.

Tab. 7.37. Risposte item 2, domanda 1.6. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	Totalmente APPROPRIATO	Abbastanza APPROPRIATO	Abbastanza INAPPROPRIATO	Totalmente INAPPROPRIATO
<i>Pre</i>	0	2	26	50
<i>Post</i>	0	1	25	52

In Tab. 7.38 si può vedere il tasso di errore, concentrato in questo caso solo tra i rispondenti di IE.

Tab. 7.38. % errore item 2, diviso per CdL, domanda 1.6

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
<i>Pre</i>	2,6%	0	4,4
<i>Post</i>	1,3%	0	2,2

Domanda 1.6, item 3. Chiedere al docente di poter vedere la correzione del mio esame scritto

Ogni studente può richiedere chiarimenti ed esplicitazioni rispetto alle proprie prove di esame e alla correzione ricevuta. Per questo motivo, se lo desidera, può contattare il docente di riferimento e chiedere delucidazioni, e non c'è nulla di inappropriato in questo. Questo *item* ha visto un calo del tasso di "errore" tra la compilazione pre e la compilazione post (Tab. 7.39): inizialmente, vi erano 7 studenti che non avrebbero ritenuto appropriata una richiesta del genere, invece, dopo un anno, la consapevolezza di poter avere un confronto su questo è aumentata (solo 2 studenti lo ritengono inappropriato nel post).

Tab. 7.39. Risposte item 3, domanda 1.6. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti.

	Totalmente APPROPRIATO	Abbastanza APPROPRIATO	Abbastanza INAPPROPRIATO	Totalmente INAPPROPRIATO	NR
<i>Pre</i>	41	28	3	4	2
<i>Post</i>	65	10	2	0	1

In particolare, l'errore è calato più sostanzialmente tra i rispondenti di IE; passando da un 11,1% di risposte errate allo 2,2% del post (Tab. 7.40). Si è scelto di mantenerla invariata anche in vista della seconda somministrazione.

Tab. 7.40. % errore item 3, diviso per CdL, domanda 1.6

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
<i>Pre</i>	9,2%	6,0%	11,1%
<i>Post</i>	2,6%	3,0%	2,2%

Domanda 1.6, item 4. Porre delle domande al docente durante la lezione

Tale domanda è risultata particolarmente intuitiva: già nella compilazione pre tutti gli studenti hanno ritenuto appropriato, come è giusto che sia, porre domande al docente (Tab. 7.41).

Vista l'eccessiva facilità della domanda si scelto di toglierla nella seconda somministrazione, e di sostituirla con "Assistere all'esame orale di un'altra persona,

restando nella stanza mentre viene interrogato". Gli esami orali sono pubblici, pertanto è possibile assistere all'esame di un altro studente, ma potrebbe trattarsi di una pratica meno conosciuta.

Tab. 7.41. Risposte item 4, domanda 1.6. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti.

	Totalmente APPROPRIATO	Abbastanza APPROPRIATO	Abbastanza INAPPROPRIATO	Totalmente INAPPROPRIATO	NR
<i>Pre</i>	67	11	0	0	
<i>Post</i>	71	6	0	0	1

Domanda 1.6, item 5. Non presentarmi a un esame prenotato senza avvisare il docente qualora fossi ammalato/impegnato

Anche questa domanda rappresentava un'informazione già piuttosto conosciuta a inizio anno: solo 2 rispondenti, entrambi di SEF, ritenevano appropriato nel "pre" assentarsi a un esame prenotato senza dare comunicazione, e non ci sono state grosse variazioni nella compilazione post (Tab. 7.42). Si scelto di modificarla leggermente per la seconda somministrazione 2021/22 in: "Rifiutare un voto sopra il 25 qualora ritenessi di voler riprovare l'esame per cercare di fare meglio".

Tab. 7.42. Risposte item 5, domanda 1.6. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti.

	Totalmente APPROPRIATO	Abbastanza APPROPRIATO	Abbastanza INAPPROPRIATO	Totalmente INAPPROPRIATO
<i>Pre</i>	2	0	14	61
<i>Post</i>	0	2	28	48

La percentuale di errore complessivo non è cambiata, anche se è leggermente aumentata tra gli studenti IE e diminuito tra i rispondenti SEF (Tab. 7.43).

Tab. 7.43. % errore item 5, diviso per CdL domanda 1.6

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
<i>Pre</i>	2,5%	6%	0%
<i>Post</i>	2,5%	3%	2,2%

La sezione presentata ha mostrato una padronanza di molte consuetudini riferite al ruolo di studenti già a inizio anno; tuttavia, in modo più o meno marcato, tutti gli *item* hanno mostrato un calo dell'errore nel post. Per la riprogettazione, si è scelto di mantenere solo le opzioni di risposta "appropriato" e "inappropriato".

7.3.6.2 Risultati sezione “metodo di studio” – SCT-I

Il Tutorato Formativo propone ai partecipanti alcuni approfondimenti rispetto al metodo di studio, in alcuni contesti grazie ad incontri con esperti, mentre in altri attraverso attività in piccolo gruppo con Tutor Studenti o Tutor Docenti (Da Re, 2017; Da Re *et al.*, 2016).

La sezione per la valutazione della competenza del metodo di studio nell'SCT-I è composta da alcuni *item* tratti dallo strumento “Questionario sull'approccio allo studio” di De Beni e colleghi (2014). In particolare, si sono indagate alcune aree relative al metodo di studio, ossia organizzazione, elaborazione e autovalutazione, per un totale di 30 *item*. Lo strumento completo comprendeva in origine 5 aree da 10 *item* ciascuno, per cui sono state scelte le tre aree più di nostro interesse coerentemente con il percorso di TF. Nel volume sono presenti anche delle tabelle per l'interpretazione dei risultati, e i punteggi sono calcolati separatamente per ogni dimensione (p. 31). Questo è stato utile per riflettere sui risultati ottenuti.

Si propongono di seguito i risultati della somministrazione SCT-I del 2020/21. La sezione è composta da 30 *item* a cui era possibile rispondere in una scala 1-5, da 1 mai (o per niente d'accordo) a 5 sempre (o del tutto d'accordo). In particolare, in ogni tabella sottostante viene riportato il valore della media, deviazione standard e Alpha di Cronbach dello strumento originale (De Beni *et al.*, 2014), della nostra somministrazione “pre” e della nostra somministrazione “post”. Alcuni *item* erano espressi in “negativo”, quindi, come da indicazioni presenti nel volume originale, sono stati prima “girati” nei loro valori in modo che i punteggi fossero correttamente calcolabili. La media consiste nella media statistica (somma dei punteggi che gli studenti hanno assegnato a ciascun *item* in una dimensione/n. di *item*), ed è quindi compresa tra 1 e 5. La deviazione standard è stata calcolata tramite apposita funzione su Excel, e permette di valutare quanto i valori ottenuti si discostano dalla media. Ad esempio, se uno studente ha un valore di deviazione standard inferiore a -0,5, è considerato più basso della media di riferimento (De Beni *et al.*, 2014). L'*alpha di Cronbach*³⁸ è, invece, un metodo statistico utilizzato per misurare la coerenza interna e l'attendibilità di un questionario. È possibile utilizzarlo solo con *item* che prevedono una risposta di tipo numerico, e tutti gli *item* devono essere riferiti a un'unica dimensione (ad esempio: organizzazione). Misurare la coerenza interna di un questionario significa determinare se le risposte fornite ai vari *item* sono in relazione le une con le altre. È uno degli indici più frequentemente utilizzati per misurare l'attendibilità di uno strumento, ossia quella caratteristica dei test che va a verificare la riproducibilità nel tempo, a parità di condizioni, dei risultati da essi forniti.

Il campione “ideale” per poter elaborare questo tipo di stima sarebbe di almeno 100 soggetti e almeno 10 *item* per categoria; quindi, va considerato che il nostro campione non sarebbe sufficientemente numeroso (essendo composto da 78 rispondenti). Tuttavia, si è provato comunque a riportare il calcolo, anche se non si è potuto dividere per CdL.

Il risultato del calcolo dell'Alpha è un numero che oscilla tra 0 ed 1, e il valore limite per affermare una buona coerenza è solitamente pari a 0.70, anche se può dipendere dal test e dalle finalità del test. Più il valore si avvicina allo zero, comunque, e meno vi è coerenza interna tra gli *item*.

³⁸

<https://www.mathsly.it/wordpress/alfa-di-cronbach-informazioni-per-non-sbagliare/>;
https://it.wikipedia.org/wiki/Alpha_di_Cronbach (ultimo accesso 22/12/2022)

La classificazione tipica, indipendentemente dal campo di indagine specifico è la seguente:

- alfa inferiore a 0.4: bassa attendibilità;
- alfa tra 0.4 e 0.6: attendibilità incerta;
- alfa tra 0.6 e 0.8: attendibilità accettabile;
- alfa tra 0.8 e 0.9: attendibilità buona.

La formula dell'Alfa si presenta così:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Si procede ora ad analizzare i risultati ottenuti rispetto agli *item* di organizzazione, autovalutazione e elaborazione.

O. Rispetto *all'organizzazione* (10 *item*), la media è rimasta molto simile tra la somministrazione "pre" e "post", con un leggerissimo aumento nel "post". La media è, inoltre, molto simile a quella riscontrata dai risultati del questionario validato, anche se leggermente superiore. L'Alfa di Cronbach risulta attendibile in tutte e due le nostre somministrazioni, ma più altro nella somministrazione "pre" (Tab. 7.44).

Tab. 7.44. Risultati rispetto alla dimensione "Organizzazione". Media, deviazione standard e Alfa di Cronbach.

	Media	Dev. Standard	Alfa di Cronbach
<i>Strumento originale</i>	3,80	0,53	0,79
<i>Pre</i>	3,84	0,60	0,83
<i>Post</i>	3,85	0,54	0,76

A. La media rispetto agli *item* di *autovalutazione* risulta aumentata tra la somministrazione "pre", che aveva media inferiore a quella dello strumento originale, e la somministrazione "post", in cui la media è cresciuta di quasi 0,2 punti. Entrambe le somministrazioni di questo strumento al nostro campione hanno visto un indice di attendibilità con Alfa di Cronbach più alto rispetto al valore ottenuto nella somministrazione dello strumento validato (De Beni *et al.*, 2014) (Tab. 7.45).

Tab. 7.45. Risultati rispetto alla dimensione "Autovalutazione". Media, deviazione standard e Alfa di Cronbach.

	Media	Dev. Standard	Alfa di Cronbach
<i>Strumento originale</i>	3,84	0,43	0,48
<i>Pre</i>	3,74	0,48	0,74
<i>Post</i>	3,93	0,51	0,74

E. Anche la media relativa alla dimensione “*elaborazione*” è cresciuta tra le somministrazioni pre e post, e si è sempre posizionata in una media più alta rispetto ai dati indicati dalle tabelle di analisi in De Beni e colleghi (2014). L'indice di attendibilità è molto diverso nelle due somministrazioni, aumentato molto nella seconda somministrazione, anche se comunque meno elevato delle altre dimensioni (Tab. 7.46).

Tab. 7.46. Risultati rispetto alla dimensione “*Elaborazione*”. Media, deviazione standard e Alfa di Cronbach

	Media	Dev. Standard	Alfa di Cronbach
<i>Strumento originale</i>	3,42	0,41	0,48
<i>Pre</i>	3,55	0,41	0,45
<i>Post</i>	3,73	0,44	0,61

7.3.6.3 Risultati sezione “*problem solving e teamworking*” – SCT-I

Nel Tutorato Formativo vengono proposte diverse attività sia per stimolare la capacità di lavorare in gruppo, promuovendo la condivisione di scelte, decisioni, responsabilità e mansioni, che per promuovere processi di risoluzione dei problemi creativi e sostenibili in base alla situazione. Queste competenze sono promosse soprattutto negli incontri in piccoli gruppi con Tutor Docenti e Tutor Studenti, dove la metodologia attiva del *teamworking* è spesso adottata per svolgere le attività. Specifici incontri sono dedicati proprio allo sviluppo di tali competenze (Da Re, 2017).

Premesso ciò, l'ultima sezione dell'SCT-I presentava un caso, elaborato *ad hoc*, a cui erano state collegate quattro domande a risposta chiusa. Il caso proponeva una situazione in cui era necessario affrontare un problema insorto durante un lavoro di gruppo, e venivano coinvolte, quindi, sia competenze di *problem solving* che di *teamworking*.

Il testo del caso proposto recitava come segue:

“Come consegna per un insegnamento ti trovi a svolgere un'attività con un gruppo di sei compagni assegnati casualmente, che conosci solo di vista. Il prodotto finale richiesto è un elaborato scritto che dovrà toccare vari punti assegnati dal docente; nominate quindi “capogruppo” Stefano, incaricato di supervisionare l'andamento del lavoro e di gestire le dinamiche di gruppo.

Decidete di discutere inizialmente insieme sull'argomento per generare alcune idee, e poi di occuparvi ognuno della scrittura vera e propria di una sola parte dell'elaborato, dividendo il carico in parti uguali.

Dopo qualche giorno di confronto e approfondimento collettivo, si nota però che due membri del gruppo non danno alcun apporto personale alla discussione: si appoggiano al lavoro degli altri, si limitano a dire “Sì per me va bene”, “Sono d'accordo, non ho niente da aggiungere”, e non aiutano a generare idee nuove. Un altro collega, Massimo, si impegna molto ma non ha compreso bene i contenuti del corso, e i suoi apporti sono spesso errati o poco precisi. Dopo la discussione, vi dividete comunque i compiti e iniziate a produrre l'elaborato definitivo, come da accordi.

La scadenza ora si avvicina, parte del testo è già pronto ma mancano i contributi dei due membri meno attivi, che riconfermano la loro scarsa partecipazione; inoltre, il contributo di Massimo sarebbe da modificare e rivedere in molte parti in quanto errato e impreciso.

Il capogruppo non è mai intervenuto in merito a queste situazioni e la scadenza è ormai alle porte, domani è l'ultimo giorno utile per consegnare il lavoro terminato”.

Sono state quindi proposte quattro domande a risposta chiusa, e si riportano di seguito i risultati.

Domanda 3.1 Rispetto ai due colleghi che si sono impegnati meno degli altri nella discussione, e inoltre non hanno ancora consegnato, come ti comporteresti ora che la scadenza è alle porte?

Sia nella somministrazione “pre” che “post” l'opzione meno scelta è quella dell'attesa “passiva” (2 su 78 in entrambe le somministrazioni) e, sempre in entrambi i casi, il maggior numero di studenti propende per un sollecito collettivo di tutti i membri del gruppo (34 nel “pre” e 42 nel “post”). In entrambe le somministrazioni, tra le opzioni che propongono una azione “attiva”, il coinvolgimento del capogruppo è leggermente meno scelto, in favore di una azione personale o di gruppo. Tra la somministrazione pre e post c'è stato, inoltre, un aumento di studenti che propenderebbero per un sollecito collettivo piuttosto che individuale (da 34 a 42). Tutti i dettagli in Tab. 7.47.

Tab. 7.47. Risposte alla domanda 3.1, N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	1) Non farei nessuna azione personalmente, attenderei	2) Chiederei al capogruppo di intervenire per spronarli a contribuire	3) Interverrei io stesso per spronarli a contribuire	4) Cercherei di far intervenire più membri del gruppo in un sollecito collettivo
<i>Pre</i>	2	20	22	34
<i>Post</i>	2	15	18	42

Osservando i risultati per CdS (Tab. 7.48), è possibile osservare come gli studenti che hanno scelto l'opzione 1 di “attesa” siano solo di IE nel pre, mentre nel post anche uno studente SEF sceglie l'opzione di non fare nessuna azione e attendere. Nelle altre casistiche, gli studenti si distribuiscono in modo abbastanza uniforme nelle altre tre opzioni, con un aumento in entrambi i CdS di studenti che cercherebbero di far intervenire l'intero gruppo in un sollecito collettivo, e una diminuzione del coinvolgimento del “capogruppo”.

Tab. 7.48. Risposte domanda 3.1 divise per CdL. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione e % sul numero di rispondenti di quel CdL. 45 rispondenti IE e 33 SEF

	1) Non farei nessuna azione personalmente, attenderei	2) Chiederei al capogruppo di intervenire per spronarli a contribuire	3) Interverrei io stesso per spronarli a contribuire	4) Cercherei di far intervenire più membri del gruppo in un sollecito collettivo
Pre SEF – 33 risp.	0 (0%)	8 (24,2%);	10 (30,3%)	15 (45,5)
Pre IE – 45 risp.	2 (4,44%)	12 (26,7%)	12 (26,7%)	19 (42,2%)
Post SEF – 33 risp.	1 (3%);	5 (15,2%);	8 (24,2%)	19 (57,6%)
Post IE – 45 risp.	1 (2,22%)	10 (22,2%)	10 (22,2%)	23 (51,1%)

Domanda 3.2 Rispetto al collega Massimo che si impegna, ma i suoi contributi sono errati, come ti comporteresti con lui ora che la scadenza è alle porte?

Nessuno, né nella somministrazione pre né in quella post, si porrebbe in modo passivo lasciando il contributo scorretto del collega Massimo invariato in vista della consegna. Anche in questo caso, l'intervento del capogruppo è tra le opzioni meno gettonate tra le opzioni "interventive" sia nel pre che nel post, mentre quasi ugualmente scelte, soprattutto nel post, sono le possibilità di un intervento personale e di un intervento di gruppo per aiutare Massimo (dettagli in Tab. 7.49). Rispetto alla domanda precedente, riferita ai colleghi che non si impegnano, in questa riferita a un collega che ha sottoposto un contributo errato vi è una maggiore propensione a un'azione diretta personale, nella domanda precedente abbastanza scelto ma meno dell'intervento di gruppo.

Tab. 7.49. Risposte alla domanda 3.2, N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	1) Non farei nessuna azione, lascerei il suo contributo invariato	2) Chiederei al capogruppo di intervenire per farlo riflettere sulle parti da rivedere	3) Interverrei io stesso per far riflettere Massimo sulle parti da rivedere	4) Cercherei di far intervenire più membri del gruppo per far riflettere Massimo sulle parti da rivedere	NR
Pre	0	16	33	27	2
Post	0	12	32	33	1

Esplorando le risposte divise per CdS (Tab. 7.50), è possibile notare come l'intervento personale sia scelto da più della metà dei rispondenti di IE (23 su 45), mentre gli studenti di SEF propendono maggiormente verso un intervento collettivo (20 su 33).

Tab. 7.50. Risposte domanda 3.2 divise per CdS. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione e % sul numero di rispondenti di quel CdL. 45 rispondenti IE e 33 SEF

	1) Non farei nessuna azione, lascerei il suo contributo invariato	2) Chiederei al capogruppo di intervenire per farlo riflettere sulle parti da rivedere	3) Interverrei io stesso per far riflettere Massimo sulle parti da rivedere	4) Cercherei di far intervenire più membri del gruppo per far riflettere Massimo sulle parti da rivedere	NR
Pre SEF 33 risp.	0	10 (30,3%)	12 (36,4%)	11 (33,33%)	2
Pre IE 45 risp.	0	6 (13,3%)	21 (46,7%)	16 (35,6%)	0
Post SEF 33 risp.	0	4 (12,1%)	9 (27,3%)	20 (60,6%)	0
Post IE 45 risp.	0	8 (17,8%)	23 (51,1%)	13 (28,9%)	

Domanda 3.3 Nel caso in cui i contributi dei due colleghi meno attivi tardassero comunque ad arrivare e non poteste più aspettare, quale pensi sia la scelta migliore per il gruppo in vista della consegna?

La situazione cambia quando la scadenza è alle porte e non c'è più tempo per aspettare. Lasciare l'elaborato incompleto come elaborato di gruppo, senza dire nulla al docente, è l'opzione meno scelta, solo da uno studente IE nel post e nessuno nel pre. Non ci sono significative differenze tra l'atteggiamento "pre" e "post", anche se è possibile notare che, in questo caso, i rispondenti si sono posizionati in due scelte principali (opzioni 1 e 3, Tab. 7.51). L'idea di finire l'elaborato insieme ai colleghi attivi è quella più gettonata, sia in fase pre che post, e riconferma la tendenza dei rispondenti ad operare "come gruppo". Anche lasciare il lavoro incompleto viene preso in considerazione, aspetto meno interventivo, ma comunque comunicando chi ha lavorato e chi no (scelto da 19 studenti in entrambe le somministrazioni). Poco scelta in questo caso l'opzione di finire da solo le parti mancanti (8 studenti nel pre e 3 nel post) (Tab. 7.51).

Tab. 7.51. Risposte alla domanda 3.1, N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	1) Chiedere ai membri attivi di finire insieme anche la loro parte	2) Finire tu stesso/a le parti mancanti da solo/a	3) Lasciare il lavoro incompleto, ma comunicare al docente chi ha lavorato e chi no	4) Lasciare il lavoro incompleto come elaborato di gruppo, senza dire nulla al docente	NR
Pre	51	8	19	0	0
Post	55	3	19	1	0

Riflettendo sulle risposte divise per CdL, si può osservare come, nel pre, la volontà di finire da soli le parti mancanti provenga solo da studenti di IE, scelta che però nel post cala molto anche tra gli iscritti a quel corso e si aggiunge un rispondente SEF. L'opzione 3, rispetto al lasciare il lavoro incompleto, sembra non subire grosse variazioni tra pre e post, e è più scelta dagli studenti di SEF; l'opzione 1 cresce invece tra gli studenti di IE (Tab. 7.52).

Tab. 7.52. Risposte domanda 3.3 divise per CdL. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione e % sul numero di rispondenti di quel CdL. 45 rispondenti IE e 33 SEF

	1) Chiedere ai membri attivi di finire insieme anche la loro parte	2) Finire tu stesso/a le parti mancanti da solo/a	3) Lasciare il lavoro incompleto, ma comunicare al docente chi ha lavorato e chi no	4) Lasciare il lavoro incompleto come elaborato di gruppo, senza dire nulla al docente
Pre SEF 33 risp.	23 (69,7%)	0	10 (30,3%)	0
Pre IE 45 risp.	28 (62,2%)	8 (17,8%)	9 (20%)	0
Post SEF 33 risp.	22 (66,7%)	1 (30,3%)	10 (30,3%)	0
Post IE 45 risp.	33 (73,3%)	2 (4,4%)	9 (20%)	1 (2,2%)

Domanda 3.4. Nel caso in cui la parte di Massimo continuasse a essere scorretta e non poteste più aspettare, compreso che lui non riuscirà ad aggiustarla, quale pensi sia la migliore azione per il gruppo in vista della consegna?

A inizio percorso, nessuno studente era propenso a lasciare l'elaborato scorretto come lavoro di gruppo, scelta comunque poco gettonata anche nella somministrazione post anche se non del tutto ignorata (4 su 78). A differenza della casistica precedente, dei colleghi che non hanno lavorato, in questo caso gli studenti non sembrano propensi a consegnare un lavoro scorretto, e le opzioni largamente più gettonate sono quelle di chiedere membri attivi di correggere insieme la parte errata (61 nel pre e 60 nel post, su 78), oppure, anche se meno scelta, la possibilità di correggere personalmente le parti errate (rispettivamente 14 e 10 nel pre e nel post). Gli studenti risultano, quindi, meno propensi a lasciare una parte scorretta più che una parte incompleta (Tab. 7.53).

Tab. 7.53. Risposte alla domanda 3.4, N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. N. 78 rispondenti

	1) Chiedere ai membri attivi di correggere insieme quella parte	2) Correggere tu stesso le parti errate	3) Lasciare il lavoro errato invariato, ma inserire visibile il nome di chi l'ha scritto	4) Lasciare la parte scorretta come parte dell'elaborato collettivo, senza specificare chi l'ha fatta
Pre	61	14	3	0
Post	60	10	4	4

Osservando i comportamenti divisi per CdL, è possibile osservare come, per gli iscritti a IE, sia aumentata la percentuale di rispondenti, già alta, che correggerebbe le parti insieme al gruppo (opzione 1) al posto che autonomamente (opzione 2). Gli studenti SEF si posizionano per la maggior parte sulla prima opzione, anche se nel post 4 studenti SEF prendono in considerazione la possibilità di lasciare una parte scorretta (Tab. 7.54).

Tab. 7.54. Risposte domanda 3.4 divise per CdL. N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione e % sul numero di rispondenti di quel CdL. 45 rispondenti IE e 33 SEF

	1) Chiedere ai membri attivi di correggere insieme quella parte	2) Correggere tu stesso le parti errate	3) Lasciare il lavoro errato invariato, ma inserire visibile il nome di chi l'ha scritto	4) Lasciare la parte scorretta come parte dell'elaborato collettivo, senza specificare chi l'ha fatta
Pre SEF 33 risp.	27 (81,8%)	3 (9,1%)	3 (9,1%)	0
Pre IE 45 risp.	34 (75,6%)	11 (24,44%)	0	0
Post SEF 33 risp.	24 (72,7%)	2 (6,06%)	3 (9,1%)	4 (12,1%)
Post IE 45 risp.	36 (80%)	8 (17,8%)	1 (2,2%)	0

Per quanto riguarda gli aspetti di *teamworking* e *problem solving*, non esiste un approccio necessariamente giusto o sbagliato: non si tratta di comportamenti oggettivamente definiti, ma una strada piuttosto che un'altra può portare a esiti anche molto diversi, come approfondito nel par. 7.2.2). Non è possibile, pertanto, affermare che vi siano "errori" nell'affrontare la situazione presentata. Si possono, però, proporre alcune riflessioni sul comportamento dei rispondenti:

1. pur esistendo una figura con il ruolo di "capogruppo", i rispondenti di entrambi i CdL sembrano fare limitato affidamento a esso per risolvere problematiche: sia nel pre che nel post, in tutte le casistiche presentati, sono state generalmente scelte altre vie dalla maggioranza dei rispondenti;
2. In generale, sono state privilegiate operazioni "attive" piuttosto che di attesa passiva o di non azione, lavorando verso una risoluzione del problema;
3. In particolare, rispetto al confronto con i compagni, sono tendenzialmente più scelte le azioni personali verso il collega che ha sbagliato, e le azioni di gruppo verso i colleghi che non producono; a livello operativo (finire/correggere alcune parti) viene privilegiata l'azione del gruppo per la risoluzione del problema e non la semplice attesa;
4. In generale, sembra essere scarsamente considerata l'idea di consegnare un elaborato scorretto/incompleto come prodotto del gruppo.

7.2.7 La riprogettazione del questionario per la seconda somministrazione

La prima somministrazione del questionario SCT-I pre-post del 2020/21 ha fatto emergere, oltre ai risultati sopra presentati, anche alcuni aspetti positivi e criticità dello strumento stesso. In particolare, l'*item* analisi ha aiutato, come abbiamo visto, a sottolineare le domande troppo facili o poco significative. Nonostante si tratti di contenuti che dovrebbero essere conosciuti da tutti, proporre domande troppo semplici e tendenzialmente già conosciute a inizio percorso impedisce di vedere se c'è stato uno sviluppo nel corso dell'anno, e se le azioni tutoriali hanno in qualche modo impattato.

Si è proceduto, anche dopo la prima somministrazione, ad effettuare un confronto con un esperto di statistica e con esperti rispetto al programma TF e ai temi tutoriali, per individuare possibili azioni di miglioramento dello strumento.

A seguito di questo confronto, per la riprogettazione, si è convenuto sulla necessità di ridurre la lunghezza dello strumento, il cui testo appariva troppo lungo nella versione 2020/21: nonostante le competenze siano costrutti complessi da valutare, e un questionario approfondito potrebbe garantire una restituzione più completa, un'eccessiva lunghezza potrebbe, però, anche portare alcuni rispondenti ad abbandonare la compilazione, oppure a rispondere in modo veloce e meccanico perché stanchi di compilare. Per ovviare a questo problema, si è scelto di proporre solo tre *item* nelle batterie che ne contenevano cinque, di ridurre la sezione sul metodo di studio togliendo dieci item, e di semplificare il caso proposto. Per scegliere quali *item* togliere, è stata considerata l'analisi delle risposte del collettivo intero, senza differenziazione tra corso di laurea, in modo tale da identificare le domande più semplici, in cui non vi è stata una grande evoluzione nel corso del primo anno, oppure le domande in cui già nella compilazione "pre" quasi tutti gli studenti hanno risposto correttamente, in quanto poco significative per valutare l'evoluzione nel tempo di una competenza. Inoltre, dovendo modificare alcuni *item*, si è scelto di cercare di rendere i contenuti più aderenti possibile alla proposta del Tutorato Formativo, essendo questo, prevalentemente, uno strumento di valutazione del percorso.

Si è riflettuto anche sulla possibilità di rendere la somministrazione anonimizzata, in modo tale da non chiedere dati come nome, cognome, numero di matricola o altro: uno studente che si appropria alla compilazione, ma vede che vengono registrati i suoi dati personali, potrebbe decidere più facilmente di desistere. Tuttavia, era comunque necessario sapere con esattezza l'identità del compilatore, dal momento che il questionario era utile per poter poi garantire l'*open badge* ai partecipanti al TF. Per rendere il questionario anonimizzato, sarebbe stato necessario cambiare lo strumento di somministrazione: non sarebbe stato più possibile utilizzare Moduli Google, che non prevede questa possibilità, ma sarebbe stato necessario avvalersi di strumenti con diverse funzionalità, ad esempio LimeSurvey. Con questo applicativo è possibile, infatti, associare un *token* a ciascun rispondente, il quale compila attraverso uno specifico link e la sua risposta è associata a lui senza necessità di chiedere dati personali. Tuttavia, l'utilizzo di LimeSurvey con questa modalità permettere la condivisione del link solo tramite mail/messaggio specifico al destinatario, dal momento che non si tratta più dello stesso link uguale per tutti, ma di uno appositamente creato dal *software* per ogni studente. Questo, per esempio, avrebbe reso impossibile condividere il link durante le sessioni di Tutorato Formativo, pubblicizzando e ricordando la compilazione, come invece era stato agevolmente fatto con i link creati attraverso Moduli Google. Inoltre, a volte, l'elenco iniziale di iscritti al primo anno

subisce delle variazioni, in quanto ci sono degli studenti che si immatricolano tardivamente a seguito dei ripescaggi: tali studenti non fanno, pertanto, parte della *mailing list* iniziale e dovrebbero essere recuperati successivamente, senza possibilità di sollecitarli durante gli incontri del TF; con il rischio che a qualche studente non arrivi la richiesta di compilazione. Inoltre, il questionario non sarebbe stato comunque realmente anonimo: semplicemente, i dati personali non sarebbero stati chiesti esplicitamente, ma i ricercatori possono comunque sapere il nome di chi risponde anche utilizzando i token.

Si è scelto, per tutte queste ragioni, di proseguire, anche nella seconda somministrazione SCT-II, con Moduli Google, tramite cui è necessario però richiedere nome e cognome e altri dati di profilazione, piuttosto che avvalersi di uno strumento che permette di non chiederli, ma richiede un'organizzazione un po' più complessa e per certi versi più rischiosa.

Si è proceduto quindi, in vista della seconda somministrazione, a riprogettare lo strumento tramite le seguenti azioni:

- riduzione delle batterie di *item* con 5 elementi a solo 3, togliendo le domande risultate troppo semplici e/o riadattando la domanda in modo più aderente all'offerta del TF;
- selezione di solo due dimensioni del metodo di studio e non tre, per un totale di 20 *item* e non 30: si sono mantenuti gli aspetti di organizzazione ed elaborazione;
- rispetto alla domanda su scala "*per niente appropriato, poco appropriato, abbastanza appropriato, molto appropriato*" (sezione adattamento al contesto), si è scelto di inserire solo due opzioni, appropriato e non appropriato, in quanto comunque è possibile identificare una delle due direzioni come maggiormente corretta; una scala a quattro opzioni di risposta era, pertanto, superflua in questo caso;
- sintetizzazione del testo del caso proposto.

Il fine dell'indagine è rimasto quello di approfondire l'evoluzione di alcune competenze trasversali durante il primo anno di università e a seguito del percorso di TF per chi ha partecipato. Anche nella seconda somministrazione, lo strumento ha previsto una somministrazione "pre" - effettuata a inizio anno, quando gli studenti sono da poco iscritti all'università e prima della partecipazione al percorso di Tutorato Formativo (circa ottobre) - e una somministrazione "post", a conclusione del primo anno, quando anche il percorso di TF si è concluso per chi ha partecipato. Il testo del questionario è rimasto invariato sia nella somministrazione pre che nella somministrazione post al fine di poter paragonare le due prestazioni in momenti diversi dell'anno.

7.2.8 Somministrazione e risultati del "Questionario per la valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali" (SCT-II). Seconda somministrazione 2021/22

7.2.8.1 Partecipanti e modalità di somministrazione – SCT II

Al fine di ottenere un insieme di dati più significativo, e con l'idea di fare analisi distinte a seconda del tipo di compilatori, si è scelto nuovamente, anche per la somministrazione SCT-II, di non sottoporre il questionario solo ai partecipanti al TF, ma

a tutti gli iscritti al primo anno 2021/22 del Corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione – Sede di Padova (SEF) e a tutti gli iscritti al primo anno del corso di laurea triennale in Ingegneria Elettronica (IE) dell'Università degli Studi di Padova. In questo modo, si pensava di analizzare i dati per gruppi distinti e di rilevare potenziali differenze nello sviluppo di tali competenze tra chi ha partecipato al TF e chi, invece, ha trascorso comunque un anno in università, ma senza partecipare alle attività e incontri tutoriali proposti.

L'invito alla compilazione è avvenuto via mail istituzionale, previa autorizzazione dei Presidenti di Corso di Studio. La mailing list è stata fornita, a fine settembre, dall'Ufficio che si occupa delle immatricolazioni, e potrebbe non contenere eventuali iscrizioni "tardive" verso la fine di ottobre. È stato nuovamente utilizzato "Moduli Google" per strutturare il questionario.

La somministrazione "pre" si è svolta ad ottobre/novembre 2021, ed è stato possibile compilare fino al giorno 7 novembre 2021.

In tutto, gli studenti invitati a partecipare all'indagine "pre" sono stati 322, di cui 108 iscritti ad Ingegneria Elettronica (33,5%) e 214 a Scienze dell'educazione e della Formazione – Sede di Padova (SEF) (66,5% degli studenti contattati). L'indagine "pre" ha ottenuto un totale di 98 compilazioni non duplicate su 322 studenti (tasso di risposta 30,4%). In particolare, si registrano i rispondenti descritti in Tab. 7.55.

Tab. 7.55. Rispondenti somministrazione pre SCT-II

	Scienze dell'educazione e della formazione (SEF)	Ingegneria Elettronica (IE)
<i>Rispondenti SCT II pre (ottobre 2021).</i>	32 rispondenti SEF su 214 studenti del primo anno.	66 rispondenti IE su 108 studenti del primo anno.
<i>Tasso di risposta SCT-II pre rispetto al totale degli iscritti.</i>	Tasso di risposta 15% (32 su 214).	Tasso di risposta 61% (66 su 108).

Il sollecito alla compilazione è avvenuto tramite mail e durante i primi incontri di Tutorato Formativo 2021/22 per chi ha partecipato.

La somministrazione post è avvenuta a partire dal giorno 18 marzo 2022 e è stato possibile compilare fino al 10 aprile 2022. È stato chiesto l'elenco aggiornato degli immatricolati all'ufficio predisposto, operazione che nella prima somministrazione SCT-I del 2020/21 non era stata fatta. Si è scelto di aggiornare le mailing list come azione migliorativa, per escludere eventuali studenti ritirati e includere eventuali iscritti tardivi. Sono stati contattati per l'indagine post 319 studenti, di cui 105 di IE e 214 di SEF. Sono state ottenute 31 compilazioni non duplicate su 319 studenti invitati (tasso di risposta 9,7%). Nello specifico (Tab. 7.56):

Tab. 7.56: Rispondenti somministrazione post SCT-II

	Scienze dell'educazione e della formazione (SEF)	Ingegneria Elettronica (IE)
<i>Rispondenti SCT II post (aprile 2022).</i>	16 rispondenti SEF su 214 studenti del primo anno.	15 rispondenti di IE su 105 studenti del primo anno.
<i>Tasso di risposta SCT-II pre rispetto al totale degli iscritti.</i>	Tasso di risposta 7,5% (16 su 214).	Tasso di risposta 14,3% (15 su 105).

Anche la somministrazione “post” ha previsto un sollecito via mail a tutti gli invitati, più dei solleciti mirati a chi non aveva risposto ma aveva partecipato assiduamente al Tutorato Formativo.

Come è possibile osservare, i tassi di risposta nella compilazione post si sono abbassati di molto rispetto a quella pre in entrambi i corsi, come avvenuto anche durante la prima somministrazione del questionario SCT-I nell'a.a. 2020/21. Tuttavia, a differenza della prima somministrazione 2020/21, il bacino di rispondenti si è molto ridotto in entrambe le somministrazioni.

7.2.8.2 Compilatori sia pre che post – SCT-II

Gli studenti che hanno proceduto alla compilazione sia “pre” che “post” sono 23, ossia il 7,2% degli invitati totali considerando il collettivo post (N=319). Di questi 23, possiamo osservare le seguenti caratteristiche (Tab. 7.57):

Tab. 7.57. Rispondenti somministrazione pre e post SCT-II

	Scienze dell'educazione e della formazione (SEF)	Ingegneria Elettronica (IE)
<i>Rispondenti SCT II pre-post</i>	9 rispondenti SEF su 23	14 rispondenti IE su 23
<i>Tasso di risposta rispetto al totale degli iscritti</i>	Tasso di risposta del 39% tra i 23 rispondenti pre-post	Tasso di risposta del 61% tra i 23 rispondenti pre-post
<i>Tasso di partecipazione al TF</i>	Tra i 9 rispondenti iscritti a SEF, 2 studenti non hanno mai partecipato al Tutorato Formativo; 2 studenti hanno effettuato almeno un accesso alle attività del programma, ma con partecipazione totale sotto al 30%; 2 studenti hanno partecipato tra il 31 e 59%; 3 studenti sopra il 60%.	Tra i 14 rispondenti iscritti a IE, tutti i rispondenti hanno partecipato al Tutorato Formativo, precisamente 2 rispondenti hanno partecipato tra 50% e 60% degli incontri e i restanti 12 sopra al 60%.

La compilazione di entrambi i questionari era su base volontaria, anche se, come anticipato, i partecipanti al Tutorato Formativo dovevano procedere alla compilazione per poter ottenere, a fine percorso, il riconoscimento tramite *open badge*. Questo potrebbe avere inciso sulla propensione a partecipare all'indagine, meno motivante per chi non ha partecipato al percorso.

Come nell'SCT-I, le analisi si sono svolte sul collettivo di studenti che ha compilato sia il questionario pre che quello post, escludendo però, nuovamente, chi non aveva mai compiuto alcun accesso al programma di Tutorato Formativo: tale gruppetto di “non frequentanti” era infatti costituito solo da 2 elementi, e non sarebbe stato comunque possibile fare dei reali paragoni tra i risultati di chi aveva partecipato al TF e di chi non aveva fatto alcun accesso, essendo i due gruppi numerosamente troppo diversi. Non si è, pertanto, potuta perseguire l'idea iniziale di operare analisi per gruppi distinti a seconda del tasso di partecipazione al TF, in quanto il gruppo di rispondenti che non hanno mai partecipato è di fatto quasi inesistente.

Premesso ciò, il collettivo di analisi è stato quindi di 21 studenti – di cui 14 di Ingegneria Elettronica (67% rispetto ai 21 rispondenti) e 7 di SEF (33%). Nella prima

somministrazione 2020/21, il collettivo di rispondenti pre-post era sensibilmente più ampio, ossia di 78 studenti.

7.2.8.3 Tempistiche seconda somministrazione – SCT - II

La somministrazione “pre” del questionario SCT-II si è svolta nel mese di ottobre/novembre 2021, precisamente con possibilità di compilazione dal 15 ottobre al 7 novembre 2021.

La compilazione post, invece, si è svolta tra marzo e aprile 2022, con date di apertura e chiusura leggermente diverse a seconda della fine degli incontri di TF nei due contesti considerati.

7.2.9 Risultati seconda somministrazione SCT-II e considerazioni finali

Le modalità di analisi sono state le stesse del SCT-I: si rimanda, quindi, alla sezione 7.2.5.4 per i dettagli. Si specificano invece, di seguito, i risultati per ciascuna sezione del questionario.

7.2.9.1 Risultati sezione “adattamento al contesto”. SCT-II

La consegna della prima batteria di tre *item*, riferiti alla dimensione di adattamento al contesto, era la seguente:

“1.1 Di seguito troverà una serie di affermazioni inerenti al contesto universitario. Indichi, per ognuna di esse, se la ritiene Vera o Falsa”.

Le risposte a tali *item* potevano essere identificate come corrette o scorrette oggettivamente. Le domande sono riferite all’ateneo di Padova, e gli studenti hanno risposto in considerazioni alle pratiche previste nel proprio ateneo e nel proprio corso.

1.1 *Esiste un Centro Linguistico di ateneo che offre dei corsi di lingua dedicati agli studenti in partenza per l'Erasmus. Vero*

Nel primo *item* della domanda 1.1 assistiamo a un calo dell’errore tra la somministrazione pre e quella post, passando da 4 errori su 21 nel “pre” (19% di studenti che hanno risposto erroneamente) a solo un errore nella somministrazione “post” (sottostante Tab. 7.58 e 7.59). L’indice di facilità (sempre calcolato come numero di risposte esatte/numero di rispondenti, come nell’SCT-I) è dell’81%.

Tab. 7.58. Risposte item 1, domanda 1.1 – SCT II. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Falso	Vero
Pre	4	17
Post	1	20

Osservando nello specifico la distribuzione dell’errore in base al CdS dei rispondenti, possiamo osservare come gli errori si siano verificati, nella compilazione

pre, solo tra gli studenti iscritti a IE, mentre nel post l'unico errore è stato commesso da uno studente SEF (Tab. 7.59).

Tab. 7.59. N. assoluto e % errore diviso per CdL, item 1, domanda 1 – SCT II

	% Errore globale 21 rispondenti	% Errore SEF 7 rispondenti	% Errore IE 14 rispondenti
<i>Pre</i>	4 (19,0%)	0%	4 (28,6%)
<i>Post</i>	1 (4,8%)	1 (14,3 %)	0

2 La durata "standard" di un prestito bibliotecario è di due settimane; se si vuole tenere il libro ancora, va rinnovato il prestito. Falso

Come si può osservare (Tab. 7.60), la risposta all'item n.2 ha prodotto diverse risposte erranee (13 su 21 nel pre e 14 su 20 nel post), in quanto il prestito standard, per un libro normalmente "prestabile" nell'Ateneo di Padova, è di 30 giorni.

Tab. 7.60. Risposte item 2, domanda 1.1 – SCT II. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Vero	Falso	NR
<i>Pre</i>	13	8	0
<i>Post</i>	14	6	1

L'indice di facilità è basso, 38% nella compilazione pre, in quanto vi sono più risposte errate che corrette, e tali risposte errate aumentano durante l'anno.

In particolare, prendendo in esame le risposte divise per CdL (Tab. 7.61), l'errore risulta aumentato tra "pre" e "post" globalmente, ma diminuito tra gli studenti SEF e aumentato tra i rispondenti di IE (Tab. 7.61).

Tab. 7.61: n assoluto e % errore diviso per CdL, item 2, domanda 1 – SCT II

	% Errore globale 21 rispondenti	% Errore SEF 7 rispondenti	% Errore IE 14 rispondenti
<i>Pre</i>	61,9%	5 (71,4%)	8 (57,1%)
<i>Post</i>	70%	3 (42,9%)	11 (78,6%)

Ci si è interrogati sulla forma della presente domanda visto il numero elevato di errori. Secondo il sistema bibliotecario di ateneo, la durata di un prestito di un libro comunemente "prestabile" è di 30 giorni. Dal momento che esistono però prestiti, seppur in casi particolari, anche di durata di 15 giorni, di un giorno o altro, pur non trattandosi della "prestabilità" classica, ciò potrebbe aver reso la domanda fuorviante. In caso di riprogettazione, potrebbe essere utile riformulare la domanda onde evitare ambiguità, e mettere delle durate non esistenti (es: 20 giorni).

Item 3 Se pago una rata in ritardo mi verrà applicata una mora. Vero

L'errore, tra la compilazione pre e post, è calato solamente di una unità, ma risultava una informazione già piuttosto conosciuta (indice di facilità 81%, solo 4 errori già nel "pre") (Tab. 7.62).

Tab. 7.62. Risposte item 3, domanda 1.1 – SCT II. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Vero	Falso
Pre	17	4
Post	18	3

Osservando però la distribuzione per CdS, è possibile rilevare che, nel post, gli studenti SEF non hanno più commesso errori su questo aspetto, mentre restano tre studenti di IE che non conoscono questa informazione (Tab. 7.63).

Tab. 7.63. n assoluto e % errore diviso per CdL, item 3, domanda 1.1 – SCT II

	% Errore globale 21 rispondenti	% Errore SEF 7 rispondenti	% Errore IE 14 rispondenti
Pre	19%	1 (14,3%)	3 (21,4%)
Post	14,3%	0%	3 (21,4%)

Il questionario prosegue, poi, con una diversa consegna:

"Per ognuna delle seguenti domande selezioni la risposta che ritiene più corretta tra quelle sotto proposte. È possibile indicare una sola opzione".

Anche in questo caso è possibile identificare una sola risposta corretta per le tre domande proposte.

1.3 Qual è secondo Lei l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto alle procedure di compilazione del PIANO DI STUDIO? (Segreteria didattica del corso)

Nuovamente, come nella prima somministrazione 2020/21, l'errore globale rispetto a tale domanda è aumentato, passando da 11 risposte errate a 12 nel post (Tab. 7.64), nonostante si sia provato a riformulare il quesito in modo che non ci fossero ambiguità. L'indice di facilità è del 48%.

Tab. 7.64. risposte domanda 1.2 – SCT II. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Ufficio Carriere Studenti	Ufficio Servizi agli studenti - Settore Inclusione	Ufficio Servizi agli studenti – Settore benefici economici	Segreteria didattica del Corso
Pre	9	2	0	10
Post	10	2	0	9

In particolare, osservando i rispondenti divisi per corso di studio, è possibile rilevare come l'errore tra i rispondenti SEF sia aumentato, mentre quello tra i rispondenti di IE diminuito (Tab. 7.65). Si parla, comunque, di numeri molto piccoli.

Tab. 7.65. N. assoluto e % errore diviso per CdL, domanda 1.2– SCT II

	% Errore globale	% Errore SEF – 7 rispondenti	% Errore IE – 14 rispondenti
Pre	52,4%	3 (42,9%)	8 (57,1%)
Post	57,1%	5 (71,4%)	7 (50%)

1.4 Qual è secondo Lei l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto alle procedure per il CAMBIO DI CORSO? (Ufficio Carriere Studenti)

La domanda 1.3 ha invece visto un calo dell'errore tra la somministrazione pre e quella post (si è passati da 10 a 14 risposte esatte – Tab 7.59), e un indice di facilità nel pre del 48% (Tab. 7.66).

Tab. 7.66. risposte domanda 1.3 – SCT II. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Ufficio Studenti	Carriere	Ufficio Servizi agli studenti – Settore benefici economici	Ufficio Servizi agli studenti - Settore inclusione	Segreteria didattica del Corso
Pre	10		0	0	11
Post	14		0	3	4

In particolare, osservando la distribuzione per corso di studio, l'errore è diminuito soprattutto relativamente ai rispondenti SEF, come mostrato nella tabella sottostante (Tab. 7.67).

Tab. 7.67. N assoluto e % errore diviso per CdL, domanda 1.3 – SCT II

	% Errore globale	% Errore SEF – 7 rispondenti	% Errore IE – 14 rispondenti
Pre	52,4%	4 (57,1%)	7 (50%)
Post	33,3%	1 (14,3%)	6 (41,9%)

1.5 Qual è secondo Lei l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto agli ESONERI PER STUDENTI LAVORATORI? (Ufficio servizi agli studenti – Settore benefici economici)

La maggior parte dei rispondenti ha identificato l'ufficio corretto già nella somministrazione pre (14 su 21), con un piccolo miglioramento tra la percentuale di errori pre e quella post (una risposta corretta in più) (Tab. 7.68).

Tab. 7.68. risposte domanda 1.4 – SCT II. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Non esistono esoneri per studenti lavoratori	Segreteria Didattica del corso	Ufficio Carriere Studenti	Ufficio Servizi agli studenti – Settore benefici economici
Pre	2	1	4	14
Post	3	1	2	15

L'indice di facilità è del 66,7%. Osservando le risposte divise per CdL (Tab. 7.69), si può osservare come, in proporzione rispetto al numero dei rispondenti, la percentuale maggiore degli errori provenga da studenti iscritti a SEF, e il tasso di errore non sia sceso nel corso del primo anno in tale contesto. Si tratta però comunque di numeri molto piccoli, solo di poche unità.

Tab. 7.69. n assoluto e % errore diviso per CdL, domanda 1.4 – SCT II

	% Errore globale	% Errore SEF – 7 rispondenti	% Errore IE – 14 rispondenti
Pre	33,3%	3 (42,9%)	4 (28,6%)
Post	28,6%	3 (42,9%)	3 (21,4%)

Il questionario continua poi sondando le capacità degli studenti di reperire autonomamente determinate informazioni attraverso canali istituzionali quali il sito web di ateneo e/o gli uffici predisposti:

“1.5 Indichi, per ognuna delle informazioni sotto elencate, se pensa che sarebbe in grado di reperire tale informazione attraverso il sito di ateneo e/o contattando l'ufficio UNIPD corretto. È possibile selezionare più di una opzione qualora conoscesse sia l'ufficio che dove trovarlo nel sito.”

Se un rispondente conosceva sia il sito che l'ufficio, era possibile selezionare entrambi.

Item 1, domanda 1.5. Giorno e orario di ricevimento di un docente

Il giorno e orario di ricevimento di un docente risulta essere una informazione già facilmente reperibile a inizio anno (solo 3 studenti su 21 non sapevano come ottenere questa informazione tramite canali istituzionali); tuttavia, anche a fine percorso, vi sono ancora 3 studenti che non sanno dove trovarlo. Si tratta, in entrambe le somministrazioni, di iscritti al corso di Ingegneria Elettronica (Tab. 7.71).

È da notare, inoltre, che – come nella somministrazione 2020-21- molto inferiore è il numero di studenti che conoscono l'ufficio a cui rivolgersi per necessità riferite a questo aspetto (solo 1 nel post) (Tab. 7.70 e 7.71).

Tab. 7.70. Risposte item 1, domanda 1.5– SCT II. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Saprei trovarlo autonomamente sul SITO UNIPD	Saprei quale UFFICIO contattare	Non saprei quale canale istituzionale utilizzare per reperire questa informazione
Pre	17	2	3
Post	18	1	3

Tab. 7.71. N assoluto e % di studenti, divisi per CdL, che non sarebbero in grado di reperire l'informazione attraverso canali istituzionali, item 1, domanda 1.5

	% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 21 rispondenti	%SEF – 7 rispondenti	% IE – 14 rispondenti
Pre	14,3%	0	3 (21,4%)
Post	14,3%	0	3 (21,4%)

Item 2, domanda 1.5. Quali sono i testi di riferimento da studiare per gli esami

L'item numero 2 della domanda 1.5 era nuovo, non presente nella prima somministrazione SCT-I e aggiunto per perfezionare una domanda troppo semplice. È interessante notare come, nella somministrazione post, si sia arrivati ad avere la totalità dei rispondenti autonoma nel reperire questa informazione tramite i canali istituzionali, mentre nel "pre" 5 studenti su 21 non sapevano come trovare i testi di riferimento da studiare per gli esami. Tuttavia, resta ancora poco conosciuto l'eventuale ufficio a cui rivolgersi per difficoltà rispetto a questo aspetto (1 nel post, Tab. 7.72).

Tab. 7.72. Risposte item 2, domanda 1.5. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Saprei trovarlo autonomamente sul SITO UNIPD	Saprei quale UFFICIO contattare	Non saprei quale canale istituzionale utilizzare per reperire questa informazione
Pre	15	2	5
Post	20	1	0

In percentuale rispetto al numero di rispondenti per ogni Cds, nella compilazione "pre" erano di più gli studenti IE che non sapevano trovare questa informazione (4 su 14) (Tab 7.73).

Tab. 7.73. N. assoluto e % di studenti, divisi per CdL, che non sarebbero in grado di reperire l'informazione attraverso canali istituzionali, item 2, domanda 1.5

	% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 21 rispondenti	%SEF – 7 rispondenti	%IE – 14 rispondenti
Pre	23,8%	1 (14,3%)	4 (28,6%)
Post	0	0	0

Item 3, domanda 1.5. Quali sono gli importi specifici delle tasse che sono tenuto a pagare

Rispetto alle tasse specifiche da pagare, vi è un leggero calo tra pre e post delle persone che non sanno come trovare questa informazione, che passano da 3 nel pre a 2 nel post. Resta basso il numero di studenti che conoscono l'ufficio corretto da contattare (solo 2 studenti nel post) (Tab. 7.74).

Tab. 7.74. Risposte item 2, domanda 1.5. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti.

	Saprei trovarlo autonomamente sul SITO UNIPD	Saprei quale UFFICIO UNIPD contattare	Non saprei quale canale istituzionale utilizzare per reperire questa informazione
Pre	15	5	3
Post	19	2	2

In tab. 7.75 si può vedere la distribuzione per CdL degli studenti che non saprebbero reperire autonomamente gli importi specifici delle tasse che sono tenuti a pagare, che calano di una unità tra gli studenti IE e restano invariati in SEF.

Tab. 7.75. N. assoluto e % di studenti, divisi per CdL, che non sarebbero in grado di reperire l'informazione attraverso canali istituzionali, item 3 domanda 1.5

	% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 21 rispondenti	%SEF – 7 rispondenti	%IE – 14 rispondenti
Pre	14,3%	1 (14,3%)	2 (14,3%)
Post	9,5%	1 (14,3%)	1 (7,1%)

La sezione sull'“adattamento al contesto universitario” dell'SCT-II prosegue poi con una serie *item* correlati alla seguente domanda:

“1.6 Le chiediamo di esprimere la Sua opinione per ognuno dei comportamenti proposti di seguito. Li legga uno alla volta e riporti la Sua risposta a fianco, valutando se, secondo Lei, si tratta o meno di comportamenti appropriati in contesto universitario in caso di necessità.”

Si tratta di opzioni in cui è possibile identificare un modo più o meno appropriato di agire: per quanto si tratti di “consuetudini”, e non sempre di condizioni totalmente

oggettive, è possibile comunque definirle più o meno appropriate per uno studente all'interno del contesto UNIPD. Gli studenti potevano scegliere tra l'opzione "appropriato" o "non appropriato".

Item 1, domanda 1.6. Rifiutare un voto sopra il 25 qualora ritenessi di voler riprovare l'esame per cercare di fare meglio

Ogni studente è libero, in base ai propri obiettivi e considerazioni personali, di accettare o meno un voto ricevuto. Non è pertanto inappropriato rifiutarlo, anche se positivo.

Interessante notare come la percezione rispetto a questa dinamica sia cambiata nel corso del primo anno (Tab. 7.76), tanto che, a fine anno, è percepita come maggiormente inappropriata, soprattutto tra gli studenti iscritti a SEF (passati da 2 a 4 tra pre e post) (Tab. 7.77).

Tab. 7.76. Risposte item 1, domanda 1.6. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Totalmente APPROPRIATO	Totalmente INAPPROPRIATO
Pre	14	7
Post	13	8

Tab. 7.77. % di errore diviso per CdL, item 1 domanda 1.6

	% Errore complessivo – 21 rispondenti	% Errore SEF – 7 rispondenti	% Errore IE – 14 rispondenti
Pre	7 (33,3%)	2 (28,6%)	5 (35,7%)
Post	8 (38,1%)	4 (57,1%)	4 (28,6%)

Item 2, domanda 1.6. Chiedere al docente di poter vedere la correzione del mio esame scritto

Ogni studente può richiedere chiarimenti ed esplicitazioni rispetto alle proprie prove di esame e alla correzione ricevuta. Per questo motivo, se lo desidera, può contattare il docente di riferimento e chiedere delucidazioni, e non c'è nulla di inappropriato in questo.

Questa consuetudine era piuttosto conosciuta già ad inizio anno (Tab. 7.78), con solo 3 rispondenti su 21 che la consideravano inappropriata nel pre, passati poi a 2 rispondenti su 20 nel post.

Tab. 7.78. Risposte item 2, domanda 1.6. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Totalmente APPROPRIATO	Totalmente INAPPROPRIATO	NR
Pre	18	3	0
Post	18	2	1

Il numero di risposte corrette non è aumentato globalmente nella somministrazione post, ma un minimo calo dell'errore (da 2 a 1) c'è stato tra i rispondenti di SEF, anche se si tratta di numeri molto piccoli (Tab. 7.79).

Tab. 7.79. numero assoluto e % di errore diviso per CdL, item 2 domanda 1.6.

	% Errore complessivo 21 rispondenti	% Errore SEF 7 rispondenti	%Errore IE 14 rispondenti
<i>Pre</i>	3 (14,3%)	2 (28,6%)	1 (7,1%)
<i>Post</i>	2 (10% su 20 rispondenti, 1 NR)	1 (14,3%)	1 (7,7% su 13 rispondenti)

Item 3, domanda 1.6. Assistere all'esame orale di un'altra persona, restando nella stanza

Gli esami orali sono pubblici, e, pertanto, è possibile assistervi. L'errore è calato tra la somministrazione pre e post, passando da 14 a 18 risposte esatte su 21 (Tab. 5.80); in entrambi i contesti di SEF e IE si è rilevato un calo dell'errore (tab. 7.81).

Tab. 7.80. Risposte item 3, domanda 1.6. Distribuzione assoluta per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	Totalmente APPROPRIATO	Totalmente INAPPROPRIATO
<i>Pre</i>	14	7
<i>Post</i>	18	3

Tab. 7.81. N. assoluto e % di errore diviso per CdL, item 3 domanda 1.6

	% Errore complessivo 21 rispondenti	% Errore SEF 7 rispondenti	%Errore IE 14 rispondenti
<i>Pre</i>	7 (33,3%)	2 (28,6%)	5 (35,7%)
<i>Post</i>	3 (14,3%)	1 (14,3%)	2 (14,3%)

7.2.9.2 Risultati sezione "metodo di studio" – SCT-II

La sezione sul metodo di studio è composta, come nell'SCT-I, da alcuni *item* tratti dallo strumento validato "Questionario sull'approccio allo studio" di De Beni e colleghi (2014).

In particolare, si sono indagate due aree relative al metodo di studio, ossia organizzazione ed elaborazione. Rispetto al SCT-I, sono stati eliminati dieci item relativi alla "autovalutazione", per esigenze di ridurre lo strumento, anche in base alle scelte di riprogettazione. La sezione è, quindi, composta da 20 item a cui era possibile rispondere in una scala 1-5, da 1 mai (o per niente d'accordo) a 5 sempre (o del tutto d'accordo). In ogni tabella viene riportato il valore della media, deviazione standard e Alpha di Cronbach dello strumento originale validato, della nostra somministrazione pre e della nostra somministrazione post 2021/22. Le analisi sono le stesse dell'SCT-I, già descritte nell'apposito paragrafo 7.2.6.2. Purtroppo, però, a differenza della somministrazione 2020/21, il numero di rispondenti è qui molto esiguo, sicuramente non sufficiente per calcoli attendibili. In ogni caso, si riportano comunque i risultati del collettivo, anche se sarebbero necessari numeri molto più grandi (almeno un centinaio) per riflessioni più pertinenti.

O. Rispetto agli *item* riferiti alla dimensione “*organizzazione*”, la media è rimasta molto simile tra la somministrazione pre e post, con una diminuzione in quella post di 0,03. La media è, inoltre, più bassa rispetto a quella riscontrata dai risultati del questionario di De Beni e colleghi (2014). L'Alfa di Cronbach risulta attendibile in tutte e due le nostre somministrazioni, ma leggermente più alto nel pre (pre 0,89 e post 0,86) (Tab. 7.82).

Tab. 7.82. Media, deviazione standard e Alfa di Cronbach. Dimensione organizzazione. 21 rispondenti

	Media	Dev. Standard	Alfa di Cronbach
<i>Strumento originale</i>	3,80	0,53	0,79
<i>Pre</i>	3,56	0,61	0,89
<i>Post</i>	3,53	0,72	0,86

E. Anche la media relativa alla “*elaborazione*” (Tab. 7.83) è diminuita tra il pre e il post (da 3,56 a 3,35, -0,21) e si è posizionata in un valore più alto nel pre rispetto ai dati ottenuti secondo le tabelle dello strumento originale (De Beni *et al.*, 2014), e più basso nel post. L'indice di attendibilità è, invece, molto alto nella somministrazione con il nostro campione (0,82 invece di 0,48 dello strumento originale).

Tab. 7.83. Media, deviazione standard e Alfa di Cronbach. Dimensione elaborazione. 21 rispondenti

	Media	Dev. Standard	Alfa di Cronbach
<i>Strumento originale</i>	3,42	0,41	0,48
<i>Pre</i>	3,56	0,23	0,82
<i>Post</i>	3,35	0,26	0,82

7.2.9.3 Risultati sezione “*problem solving e team working*” – SCT-II

L'ultima sezione presentava, nella prima versione del SCT-I 2020/21, un caso piuttosto complesso e lungo, a cui erano state collegate quattro domande a risposta chiusa. In vista della riduzione dell'ampiezza dello strumento, il caso è stato mantenuto lo stesso nei contenuti, ma la sua presentazione è stata semplificata di molto. Non sono invece state apportate modifiche alle domande proposte.

Caso originale

Come consegna per un insegnamento ti trovi a svolgere un'attività con un gruppo di sei compagni assegnati casualmente, che conosci solo di vista. Il prodotto finale richiesto è un elaborato scritto che dovrà toccare vari punti assegnati dal docente; nominate quindi “capogruppo” Stefano, incaricato di supervisionare l'andamento del lavoro e di gestire le dinamiche di gruppo.

Decidete di discutere inizialmente insieme sull'argomento per generare alcune idee, e poi di occuparvi ognuno della scrittura vera e propria di una sola parte dell'elaborato, dividendo il carico in parti uguali.

Dopo qualche giorno di confronto e approfondimento collettivo, si nota però che due membri del gruppo non danno alcun apporto personale alla discussione: si appoggiano al lavoro degli altri, si limitano a dire “Sì per me va bene”, “Sono d'accordo, non ho niente da aggiungere”, e non aiutano a generare idee nuove. Un altro collega, Massimo, si impegna molto ma non ha compreso bene i contenuti del corso, e i suoi apporti sono spesso errati o poco precisi. Dopo la discussione, vi dividete comunque i compiti e iniziate a produrre l'elaborato definitivo, come da accordi.

La scadenza ora si avvicina, parte del testo è già pronto ma mancano i contributi dei due membri meno attivi, che riconfermano la loro scarsa partecipazione; inoltre, il contributo di Massimo sarebbe da modificare e rivedere in molte parti in quanto errato e impreciso. Il capogruppo non è mai intervenuto in merito a queste situazioni e la scadenza è ormai alle porte, domani è l'ultimo giorno utile per consegnare il lavoro terminato.

Caso snellito

Dovete consegnare a breve un elaborato di gruppo per un insegnamento, che sarà valutato. Avevate deciso di comune accordo di occuparvi ognuno della scrittura di una sezione; tuttavia, due colleghi non hanno ancora predisposto il loro paragrafo nonostante la scadenza ravvicinata, mentre il vostro compagno Massimo lo ha predisposto con impegno, dimostrandosi sempre attivo nel gruppo, ma purtroppo con evidenti errori logici e contenutistici. Il capogruppo, Stefano, non è finora intervenuto in merito a queste situazioni.

Si riportano di seguito i risultati.

Domanda 3.1 Rispetto ai due colleghi che non hanno ancora consegnato, come si comporterebbe in vista dell'imminente consegna?

Sia nella somministrazione pre che post, l'opzione meno scelta è quella dell'attesa “passiva” (risposta 1), anche se, nel post, 2 studenti scelgono quella opzione. Nel pre, la maggior parte dei rispondenti si divide tra l'idea di far intervenire il capogruppo e un intervento personale (8 studenti in entrambe le opzioni); nel post, aumenta invece il posizionamento nell'opzione 4, del sollecito collettivo (9 studenti su 21 nel post) (Tab. 7.84).

Tab. 7.84. Risposte domanda 3.1. N. assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	1) Non farei nessuna azione personalmente, attenderei	2) Chiederei al capogruppo di intervenire per spronarli a contribuire	3) Interverrei io stesso per spronarli a contribuire	4) Cercherei di far intervenire più membri del gruppo in un sollecito collettivo
<i>Pre</i>	0	8	8	5
<i>Post</i>	2	4	6	9

Osservando la distribuzione per CdL (Tab 7.85), è possibile notare una diminuzione in entrambi i contesti degli studenti che chiederebbero l'aiuto del capogruppo (da 2 a 1 SEF, da 6 a 3 IE); gli studenti di Ingegneria Elettronica, poi, sembrano collocarsi nel post maggiormente verso un sollecito collettivo (la metà, 7 su 14, scelgono questa opzione) (Tab. 7.85).

Tab. 7.85. Distribuzione assoluta e % delle risposte alla domanda 3.1 divise per CDL

	1) Non farei nessuna azione personalmente, attenderei	2) Chiederei al capogruppo di intervenire per spronarli a contribuire	3) Interverrei io stesso per spronarli a contribuire	4) Cercherei di far intervenire più membri del gruppo in un sollecito collettivo
<i>Pre SEF - 7 risp.</i>	0	2 (28,6%)	3 (42,9%)	2 (28,6%)
<i>Pre IE - 14 risp.</i>	0	6 (42,9%)	5 (35,8%)	3 (21,4%)
<i>Post SEF - 7 risp.</i>	1 (14,3%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	2 (28,6%)
<i>Post IE - 14 risp.</i>	1 (7,1%)	3 (21,4%)	3 (21,4%)	7 (50%)

Domanda 3.2 Rispetto al collega Massimo che si impegna, ma i suoi contributi sono errati, come si comporterebbe con lui in vista della consegna?

Rispetto al collega che ha proposto un contributo errato, meno scelta è l'opzione 1 di non intervento, mentre sia nel pre che nel post viene maggiormente opzionato l'intervento personale (11 rispondenti nel pre e 10 nel post) (Tab. 7.86).

Tab. 7.86. Risposte domanda 3.2. N. assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	1) Non farei nessuna azione, lascerei il suo contributo invariato	2) Chiederei al capogruppo di intervenire per farlo riflettere sulle parti da rivedere	3) Interverrei io stesso per far riflettere Massimo sulle parti da rivedere	4) Cercherei di far intervenire più membri del gruppo per far riflettere Massimo sulle parti da rivedere
<i>Pre</i>	0	4	11	6
<i>Post</i>	1	5	10	5

Osservando le risposte divise se per CdL, si può rilevare come l'intervento del capogruppo sia stato scelto solo da studenti di IE (e nessuno di SEF), sia nella compilazione pre che post. Rispetto ad altre domande, inoltre, tra pre e post ci sono poche variazioni sul comportamento da adottare (Tab. 7.87).

Tab. 7.87. Distribuzione assoluta e % delle risposte alla domanda 3.2 divise per CDL

	1) Non farei nessuna azione, lascerei il suo contributo invariato	2) Chiederei al capogruppo di intervenire per farlo riflettere sulle parti da rivedere	3) Interverrei io stesso per far riflettere Massimo sulle parti da rivedere	4) Cercherei di far intervenire più membri del gruppo per far riflettere Massimo sulle parti da rivedere
Pre SEF – 7 risp.	0	0	5 (71,4%)	2 (28,6%)
Pre IE – 14 risp.	0	4 (28,6%)	6 (42,9%)	4 (28,6%)
Post SEF – 7 risp.	1 (14, 3%)	0	4 (57,1%)	2 (28,6%)
Post IE – 14 risp.	0	5	6	3 (21,4%)

Domanda 3.3 Nel caso in cui i contributi dei due colleghi meno attivi tardassero comunque ad arrivare e non poteste più aspettare, quale pensa sia la scelta migliore per il gruppo ora che dovete consegnare a breve?

Quando la scadenza è alle porte, e non si può più aspettare, la soluzione maggiormente scelta è quella di far finire le parti incomplete ai membri attivi (9 su 21 nel pre e 12 su 21 nel post). Tuttavia, un numero non minimo di rispondenti (8 nel pre e 6 nel post) lascerebbe il lavoro incompleto, dicendo però al docente chi ha lavorato e chi no. L'opzione meno scelta nel pre è quella di finire da soli le parti mancanti (1 su 21), mentre nel post la soluzione meno gettonata è quella di lasciare il lavoro completo come prodotto di gruppo (1 su 21) (Tab. 7.88).

Tab. 7.88. Risposte domanda 3.3. N. assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	1) Chiedere ai membri attivi di finire insieme anche la loro parte	2) Finire tu stesso/a le parti mancanti da solo/a	3) Lasciare il lavoro incompleto, ma comunicare al docente chi ha lavorato e chi no	4) Lasciare il lavoro incompleto come elaborato di gruppo, senza dire nulla al docente	Nr
Pre	9	1	8	3	0
Post	12	2	6	1	0

Rispetto ai due CdL, nella compilazione pre, SEF non presenta una scelta preponderante, mentre gli studenti di IE si dividono principalmente tra il far finire la parte mancante ai membri attivi (7 su 14) e lasciare il lavoro incompleto comunicando chi ha lavorato e chi no (6 su 14), e la situazione resta quasi immutata anche nel post per IE. Per SEF, aumentano invece, nel post, le persone che propendono per finire il lavoro insieme ai membri attivi (4 su 7 scelgono questa opzione, contro i 2 della compilazione pre) (Tab. 7.89).

Tab. 7.89. Distribuzione assoluta e % delle risposte alla domanda 3.3 divise per CdL

	1) Chiedere ai membri attivi di finire insieme anche la loro parte	2) Finire tu stesso/a le parti mancanti da solo/a	3) Lasciare il lavoro incompleto, ma comunicare al docente chi ha lavorato e chi no	4) Lasciare il lavoro incompleto come elaborato di gruppo, senza dire nulla al docente
Pre SEF – 7 risp.	2 (28,6%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)
Pre IE – 14 risp.	7 (50%)	0	6 (42,9%)	1 (7,14%)
Post SEF – 7 risp.	4 (57,14%)	2 (28,6%)	0	1 (14,3%)
Post IE – 14 risp.	8 (57,14%)	0	6 (42,9%)	0

Domanda 3.4 Nel caso in cui la parte di Massimo continuasse a essere scorretta e non poteste più aspettare, compreso che lui non riuscirà ad aggiustarla, quale pensi sia la migliore azione per il gruppo in vista della consegna?

Rispetto alla sezione “errata” del lavoro di Massimo, la maggior parte di rispondenti (15 su 21 nel pre e 11 su 21 nel post) propenderebbe verso una correzione del lavoro da parte dei membri “attivi”. Tuttavia, aumentano, nel post, anche le proposte di lasciare la parte scorretta come parte dell’elaborato collettivo, che passano da 2 a 4 (Tab. 7.90).

Tab. 7.90. Risposte domanda 3.4. N. assoluto di rispondenti per ciascuna opzione. 21 rispondenti

	1) Chiedere ai membri attivi di correggere insieme quella parte	2) Correggere tu stesso le parti errate	3) Lasciare il lavoro errato invariato, ma inserire visibile il nome di chi l'ha scritto	4) Lasciare la parte scorretta come parte dell’elaborato collettivo, senza specificare chi l’ha fatta
Pre	15	2	2	2
Post	11	3	3	4

Osservando il comportamento dei rispondenti divisi per CdL, è possibile constatare come gli studenti SEF nel “pre” siano maggiormente posizionati nell’opzione 1, di correzione collettiva della parte errata (4 su 7), mentre nel post di distribuiscono di più

tra tutte le opzioni proposte (Tab. 7.91). Anche gli studenti IE propendono per l'opzione 1, anche se nel post 2 studenti IE considerano anche di lasciare il contributo invariato come elaborato di gruppo, aspetto non considerato nel pre.

Tab. 7.91. Distribuzione assoluta e % delle risposte alla domanda 3.4 divise per CDL

	1) Chiedere ai membri attivi di correggere insieme quella parte	2) Correggere tu stesso le parti errate	3) Lasciare il lavoro errato invariato, ma inserire visibile il nome di chi l'ha scritto	4) Lasciare la parte scorretta come parte dell'elaborato collettivo, senza specificare chi l'ha fatta
Pre SEF – 7 risp.	4 (57,14%)	1 (14,3%)	0	2 (28,6%)
Pre IE – 14 risp.	11 (78,6%)	1 (7,14%)	2 (14,3%)	0
Post SEF – 7 risp.	2 (28,6%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)
Post IE – 14 risp.	9 (57,1%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	2 (14,3%)

7.2.10 Conclusioni rispetto allo Studio 2 – Tutorato Formativo

Le somministrazioni e risultati del “Questionario di valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali - SCT” I e II, rispettivamente nel 2020/21 e 2021/22, risultano simili per alcuni versi ma anche divergenti per altri. In particolare, tra gli aspetti di similitudine, possiamo trovare:

- modalità di somministrazione identica: utilizzo dell'e-mail istituzionale per l'invito alla compilazione, solleciti via mail e durante le attività di TF;
- utilizzo di “Moduli Google” per l'implementazione dello strumento;
- tipo di destinatari: coinvolti sempre tutti gli studenti iscritti al primo anno di Ingegneria Elettronica e Scienze dell'Educazione e della Formazione – Sede di Padova (UNIPD);
- struttura complessiva dello strumento: tre sezioni rispetto a adattamento al contesto, metodo di studio e *problem solving/teamworking*; domande a risposta chiusa invariate nella struttura;
- modalità di analisi dei dati, sia sul collettivo totale dei rispondenti pre-post che dividendo il collettivo per CdL;
- considerati nelle analisi solo gli studenti partecipanti al TF per mancanza di compilazioni di studenti non partecipanti.

Tra la somministrazione 2020/21 e 2021/22 sono però avvenuti anche dei cambiamenti, principalmente riguardanti i seguenti aspetti:

- lunghezza dello strumento: accorciata la struttura dell'SCT-II del 2021/22, come descritto nell'apposito paragrafo;
- alcune variazioni di formulazione: utilizzo del “lei” e messaggio di benvenuto più accattivante;
- sostituzione di domande non chiare o poco significative con domande più efficaci;

- numero di rispondenti pre-post: mentre nel SCT-I si è potuto contare su un numero abbastanza significativo di risposte pre-post (78), nell'SCT-II i rispondenti sono stati solo 21.

In particolare, il numero esiguo di rispondenti nell'SCT-II ha reso difficile far emergere tendenze significative nei dati, e è difficile fare una comparazione tra le due somministrazioni trattandosi di rispondenti numericamente molto diversi. In generale però, rispetto ai risultati, si può rilevare quanto segue:

- *Sezione “adattamento al contesto”*. In tutte e due le somministrazioni c'è stato un miglioramento in generale, tra pre e post, della correttezza di molte risposte oggettive. Tuttavia, nell'SCT-I assistiamo a una sola domanda con errore aumentato tra pre e post; nell'SCT-II, invece, le domande con errore aumentato tra pre e post sono 3, e in un caso non c'è stato miglioramento. In ogni caso, nell'SCT-I, grazie al numero maggiore di rispondenti, è stato più significativo notare le variazioni, mentre nell'SCT-II le variazioni ci sono state, ma sempre riguardanti solo poche unità.
- *Sezione “metodo di studio”*. Nella prima somministrazione 2020/21, c'è stato un miglioramento nelle medie di tutte e tre le aree considerate, e un buon indice di attendibilità, tranne nella sezione “elaborazione-pre”, in cui l'alfa di Cronbach era più alto rispetto alle tabelle di De Beni *et al* (2014) ma meno alto di 0,70. Nell'SCT-II si riscontra, invece, un piccolo peggioramento delle medie e un buon indice di attendibilità. Ricordiamo però che il numero dell'SCT-II non erano sufficientemente alti per poter fare calcoli attendibili (solo 21 unità).
- *Sezione “problem solving e teamworking”*: In entrambi gli SCT, si sono privilegiate posizioni “attive” nei confronti del problema, e le opzioni relative all'attesa passiva o alla consegna di un lavoro scorretto o incompleto sono risultate quelle meno gettonate. Tuttavia, nell'SCT-I si può osservare una scarsa tendenza al coinvolgimento del capogruppo, aspetto più scelto nel SCT-II. In generale, sembra esserci una tendenza, in tutte e due le annualità, a intervenire personalmente in aiuto al compagno che ha sbagliato il suo contributo, e una tendenza a far intervenire il gruppo verso gli studenti che non lavorano. Poco scelta l'opzione di consegnare contributi non terminati, anche se più scelta nell'SCT-II.

Per concludere, ricordiamo anche che il questionario SCT per la valutazione delle competenze trasversali nel TF è stato creato seguendo l'applicazione del Modello FAMT, che ha aiutato a identificare e sviluppare una risorsa di rilevazione coerente con gli obiettivi e con le specificità del contesto. In particolare, il FAMT ha permesso di interrogarsi sulle tempistiche, modalità, attori da coinvolgere, strumenti utili per indagare i quesiti di ricerca, sviluppando un piano operativo efficace.

Lo strumento si è rivelato utile a rilevare i costrutti di interesse, e la sperimentazione proposta può essere una base per l'utilizzo dello strumento anche in altri contesti.

Per riassumere alcuni aspetti positivi e critici emersi, nonché le opportunità e minacce relative allo strumento e agli esiti ottenuti, proponiamo di seguito una SWOT analisi rispetto allo Studio 2 (Tab. 7.92).

Tab. 7.92. Swot analisi dello strumento SCT

<p>Aspetti positivi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strumento aderente agli stimoli della letteratura e alle caratteristiche del programma; • Le modalità di somministrazione non hanno riscontrato problematiche; • I contenuti sono coerenti al contesto UNIPD e al TF; • Le domande oggettive permettono di rilevare l'eventuale calo dell'errore tra pre-post; • L'utilizzo di uno strumento presente in letteratura, con tabelle di comparazione apposite, aiuta a interpretare meglio i risultati (sezione metodo di studio); • L'utilizzo di "casi" permette di personalizzare la situazione e la domanda, proponendo al contempo dei compiti autentici e significativi; • Lo strumento è stato utile per indagare i costrutti di interesse; • La creazione dello strumento è stata agevole, seguendo il modello FAMT. 	<p>Aspetti negativi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pochi rispondenti inficiano le possibilità di analisi ulteriori e più approfondite; • Non è stato possibile fare analisi per gruppi separati in base alla partecipazione al TF a causa del basso numero di rispondenti; • Nel SCT-II in particolare il tasso di risposta è stato molto basso, e è difficile evidenziare eventuali sviluppi pre-post; • Alcune domande sono risultate poco significative, soprattutto nella prima versione, anche se poi migliorate nella seconda somministrazione.
<p>Opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di riapplicazione negli stessi contesti; • Possibilità di applicazione in diversi contesti UNIPD, non solo SEF e IE; • Possibilità in futuro di approfondire le analisi a seconda del tasso di partecipazione al TF, in presenza di più rispondenti; • La struttura può essere aggiornata con domande diverse a seconda degli interessi (caso nuovo, focus su procedure/servizi diversi, altre dimensioni del metodo di studio, ecc.) senza dover ripensare la struttura complessiva; • I risultati possono essere triangolati con quelli raccolti con altre risorse. 	<p>Minacce</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essendo la compilazione volontaria per chi non partecipa al TF, è difficile coinvolgere numeri ampi di studenti; • Essendoci una compilazione pre e una post, il numero di persone che compila entrambi gli strumenti è inferiore rispetto a strumenti con una sola somministrazione; • Il fatto che non sia uno strumento anonimo potrebbe scoraggiare la partecipazione; • Lo strumento indaga costrutti complessi (competenze): non è semplice bilanciare la necessità di approfondimento con l'esigenza di non rendere lo strumento troppo lungo.

7.4 Studio 3. Strumenti qualitativi per la valutazione delle competenze trasversali – Tutorato Formativo

Lo Studio 3 non è da considerarsi consequenziale a quelli già presentati, ma contemporaneo; per motivi espositivi, è stato necessario presentare gli Studi separatamente, ma è importante ricordare il carattere circolare di tali processi, che concorrono insieme a perseguire gli obiettivi del disegno della ricerca. Nello specifico, quest'ultimo Studio riferito al Tutorato Formativo si interseca con tutta una serie di riflessioni già presentate, e ci sarà utile per riprendere e ampliare alcuni temi già incontrati nei precedenti Studi 1 e 2.

Vi è da precisare, innanzitutto, che si tratta di uno studio *qualitativo*, che si è sviluppato nell'aprile-maggio 2021. In primo luogo, ha aiutato ad approfondire meglio il contesto e le attività del TF, aspetto fondamentale, nella ricerca valutativa, fase di conoscenza del caso studio. Conoscere bene le realtà di sperimentazione aiuta, infatti, una adeguata progettazione, conduzione della ricerca e interpretazione dei risultati. I dati qualitativi hanno anche, però, sondato il tema delle competenze trasversali nel TF, rispondendo così ai quesiti valutativi e integrando i dati emersi negli Studi 1 e 2 attraverso il coinvolgimento di attori e metodologie diverse, permettendo così di ampliare la visione proposta. In particolare, lo Studio 3 ha permesso di far emergere risultati qualitativi inerenti alle seguenti domande di ricerca:

- 1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?
- 2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?
- 2.2 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali partecipanti?
3. Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze?

Nello specifico, a livello qualitativo sono stati progettati dei *focus group* e delle interviste semi-strutturate mediate per perseguire gli obiettivi della ricerca. Si rimanda all'Allegato 2 per il disegno di ricerca completo, e si approfondiscono di seguito gli aspetti metodologici e i risultati.

7.4.1 Finalità, destinatari, risultati attesi: la progettazione delle interviste e focus group

Le interviste proposte hanno avuto carattere semi-strutturato, e sono state utilizzate delle immagini metaforiche come strumento di mediazione. I *focus group* si sono sviluppati tramite una discussione in gruppo facilitata da una figura con il ruolo di "conduttore", e sono state utilizzate, come per le interviste, delle immagini con funzione di "mediatore", nonché lo strumento Woodclap con funzione di facilitatore delle comunicazioni, per introdurre alcune tematiche attraverso dei *wordcloud*. Per un approfondimento sulle caratteristiche metodologiche generali delle tecniche si rimanda all'apposita descrizione nel Cap. 6. Invece, per quanto riguarda gli aspetti contestuali e specifici degli strumenti, di seguito vengono riassunti alcuni dettagli:

Caratteristiche interviste nella sperimentazione del Tutorato Formativo

- *Tipo di intervista:* interviste semi-strutturate, mediate da immagini metaforiche (si veda Cap. 6 per la descrizione metodologica generale);
- *Intervistatore:* la ricercatrice/dottoranda;
- *Destinatari:* Coordinatrice Scientifica del programma Tutorato Formativo e Advisor di ateneo per il Tutorato Formativo nel 2020/21; due Tutor Studenti (TS) del TF (un tutor di Scienze dell'Educazione e della Formazione - SEF e un tutor di Ingegneria Elettronica - IE) e due Tutor Docenti – TD (uno di SEF e uno di IE), tutti con ruolo svolto nell'a.a 2020/21. Per approfondire i ruoli di tali figure nel TF si rimanda alla apposita sezione nel Cap. 5;
- *Erogazione:* online su Zoom.

Caratteristiche focus group (FG) nella sperimentazione del Tutorato Formativo

- *Tipo di focus group:* focus group mediato da immagini metaforiche (si veda Cap. 6 per la descrizione metodologica). Utilizzo anche dello strumento “Wooclap” per favorire le interazioni;
- *Conduttore:* la ricercatrice/dottoranda;
- *Destinatari:* 6 Tutor Studenti di Coordinamento del TF che hanno svolto l'attività nel 2020/21 (per approfondire i ruoli di tali figure nel TF si rimanda al Cap. 5). Era previsto un *focus group* anche con alcuni studenti partecipanti al TF nel 2020/21 o 2021/22 nei contesti SEF e IE (idealmente, circa una decina per contesto secondo progettazione iniziale). Come si specificherà in seguito, gli studenti aderenti in realtà sono stati in totale 0 di IE e 1 di SEF: a causa di questa mancata adesione, è stato impossibile svolgere i *focus group* progettati con gli studenti.
- *Erogazione:* online su Zoom

Finalità generali dei focus group e delle interviste

I due strumenti, seppur diversi, perseguivano finalità comuni:

- la finalità principale era quella di sondare *l'esperienza* nel TF delle diverse figure (tutor, referenti e studenti), approfondendo aspetti come il loro ruolo nelle attività, l'azione dei tutor rispetto ai bisogni degli studenti e allo sviluppo delle competenze trasversali, le dinamiche di valutazione, gli aspetti positivi e critici del TF secondo la loro esperienza ed eventuali proposte in riferimento al programma;
- in particolare, i temi sono stati declinati in modo diverso a seconda dei destinatari: gli studenti potevano condividere la propria esperienza nel TF come *partecipanti*, mentre le figure tutoriali e i referenti potevano riflettere sul proprio *ruolo e contributo* nel percorso in merito alle tematiche proposte;
- tutti i temi inseriti nelle interviste e nei *focus group* miravano a ottenere dati qualitativi coerenti con i quesiti di ricerca, supportando così il disegno sperimentale. Inoltre, la riflessione ha aiutato anche a conoscere meglio il programma di interesse, aspetto fondamentale per un adeguato sviluppo della ricerca valutativa, sia in fase di progettazione che per l'interpretazione dei risultati.

Risultati attesi rispetto alle indagini qualitative

- maggiore conoscenza del TF attraverso l'esperienza di varie figure e ruoli;
- triangolazione dei dati presentati nei precedenti Studi con esperienze qualitative più approfondite da parte dei diversi attori in gioco;
- conoscenza di aspetti specifici del caso studio (TF) legati alla ricerca, sondando le dinamiche e i processi valutativi di interesse secondo le diverse figure coinvolte. questi dati sono utili sia in fase di definizione del “mandato”, per la conoscenza del contesto e l'identificazione dei problemi valutativi di interesse, che per la progettazione della ricerca e per interpretare al meglio i risultati ottenuti con i diversi strumenti;
- rispondere alle domande di ricerca identificate.

7.4.2 Aree tematiche e obiettivi specifici delle interviste e dei *focus group* – Tutorato Formativo

La struttura delle interviste e del *focus group* ha proposto una serie di aree tematiche, organizzate partendo da questioni più generali per poi concentrarsi su argomenti sempre più specifici. Le aree tematiche sono state declinate a seconda degli interlocutori, cercando così di raccogliere il pensiero dei diversi attori sugli argomenti di interesse in base agli obiettivi della ricerca. Non si tratta di domande troppo strutturate nel minimo dettaglio, come avviene negli strumenti quantitativi, ma vengono piuttosto identificati i nuclei tematici che si intende valorizzare. Gli stimoli sono comuni tra i due strumenti, ma la conduzione delle interviste/*focus group* ha seguito la metodologia prevista per ciascuno strumento, così come presentato nel Cap. 6. Di seguito si riportano le tematiche scelte e le motivazioni e finalità di ciascuna categoria.

Domanda introduttiva sull'esperienza nel TF: la prima area tematica ha proposto una domanda rompighiaccio mediata da immagini, sia nel FG che nelle interviste; lo scopo era quello di introdurre il tema in modo libero, proponendo una prima riflessione generale sull'esperienza del rispondente nel TF attraverso immagini metaforiche. Tale domanda è volutamente "generica": si tratta di una introduzione all'argomento, che aiuta a creare un primo contatto con il tema dell'intervista/*focus group*, a mettere a proprio agio l'interlocutore e ad attivare riflessioni creative sull'argomento. Lo stimolo si sviluppava in modo simile al seguente: "*Quale tra queste immagini assocerebbe alla Sua esperienza nel Tutorato Formativo?*".

Domanda rispetto al ruolo nel TF: il primo nucleo tematico dell'intervista e del FG, senza immagini, approfondisce i ruoli delle figure coinvolte nel TF, riflettendo su come tali ruoli sono percepiti dai rispondenti. Questo permette di raccogliere informazioni e dati utili a capire se vi è corrispondenza tra le caratteristiche "ipotetiche/progettate" dei ruoli coinvolti e l'esperienza effettivamente percepita e svolta. Può configurarsi come azione di miglioramento delle azioni di formazione e coordinamento e come spunto di riflessione qualora vi fosse una discrepanza tra questi due aspetti. È utile, inoltre, per comprendere le riflessioni successive condivise dalla persona e per conoscere meglio il programma.

Riflessione sui bisogni degli studenti partecipanti: è stata proposta, poi, una domanda rispetto ai bisogni ideali dei partecipanti al TF, chiedendo agli intervistati di riflettere su quali potrebbero essere le principali necessità di uno studente del primo anno e sull'impatto del TF nel rispondere a tali bisogni.

Domande rispetto alle competenze trasversali: alcune domande approfondiscono le competenze trasversali promosse dal programma, ascoltando il punto di vista degli attori coinvolti sia rispetto a quali sono le competenze da loro promosse nel TF e sia rispetto alle competenze che si riterrebbe utile promuovere. Approfondire tale tematica è stato utile per una riflessione sulle attività proposte e sulle competenze valorizzate, il che può fungere da confronto tra quanto progettato e il dato di realtà, nonché come base per una eventuale riprogettazione. Il tema è stato, inoltre, utile come approfondimento su temi inerenti al progetto di ricerca, in quanto gli strumenti che si sono progettati riguardano, nello specifico, la valutazione delle competenze trasversali. I risultati sono stati utili, quindi, anche per mappare le principali competenze trasversali su cui agisce il TF (sfociato poi nella rubrica presentata nello Studio 1) e per sviluppare un adeguato strumento di valutazione delle competenze trasversali (Studio 2).

Domande rispetto alla valutazione: alcune domande sono andate poi ad indagare gli aspetti più prettamente valutativi del programma, approfondendo il punto di vista dei diversi attori rispetto a ciò che secondo loro è importante valutare nel TF. Ciò funge da base riflessiva e di confronto per analizzare le pratiche attuali e, in futuro, per lo sviluppo di nuovi strumenti di valutazione.

Programma nel complesso: viene poi proposta una riflessione finale sugli aspetti positivi, le criticità e proposte di miglioramento in riferimento al TF. La domanda è mediata da immagini. Ciò permette di conoscere meglio il programma, il che permette a sua volta di progettare processi di ricerca più contestualizzate e analizzare meglio i risultati ottenuti anche con altri strumenti.

In Tab. 7.94 si riporta la sintesi degli obiettivi e delle aree approfondite tramite interviste e *focus group*, connettendole anche con la fase della ricerca.

Tab. 7.94. Sintesi degli obiettivi e delle aree approfondite tramite interviste e *focus group*

Fase della ricerca	Obiettivi dell'intervista e <i>focus group</i>	Obiettivi specifici	Aree tematiche
<i>Fase definizione mandato/progettazione della ricerca:</i> utile per conoscere meglio il caso studio	“CONOSCERE”: conoscere le percezioni dei diversi attori rispetto a tematiche rappresentative, coerenti con la ricerca	<p>Conoscere la percezione dei TD/TS/REFERENTI/TSC rispetto al proprio ruolo</p> <p>Conoscere la percezione degli STUDENTI partecipanti rispetto al proprio ruolo</p> <p>Conoscere la percezione dei TD/TS/REFERENTI/TSC rispetto ai bisogni degli studenti del primo anno;</p> <p>Conoscere quali sono i bisogni degli STUDENTI del primo anno dal loro punto di vista;</p> <p>Approfondire il collegamento tra i bisogni degli studenti e il percorso di TF secondo le diverse figure</p>	<p>RUOLO</p> <p>Caratteristiche del ruolo (a seconda dell'attore)</p> <p>BISOGNI DEGLI STUDENTI DEL PRIMO ANNO</p> <p>Opinioni dei diversi attori rispetto a:</p> <p>Quali sono i bisogni degli studenti del primo anno</p> <p>Quali sono i bisogni a cui il TF può rispondere</p>
<i>Fase mandato/progettazione della ricerca:</i> utile per conoscere meglio il caso studio	“CONFRONTARE”: confrontare i dati raccolti con quanto progettato nel programma e con i dati di altri strumenti.	<p>Confrontare i temi di cui al punto precedente con i dati acquisiti con altri strumenti di ricerca (Studio 1 e 2).</p> <p>Confrontare i dati di cui al</p>	

<p><i>Fase di analisi dei dati:</i> utile interpretazione dei risultati</p>		<p>punto precedente con quanto presente in letteratura sul TF.</p> <p>Evidenziare eventuali incongruenze tra quanto progettato e l'esperienza effettiva delle figure coinvolte.</p>	
<p>Utile per raccogliere dati inerenti ai quesiti valutativi:</p> <p>Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?</p> <p>Come possono essere operativizzate tali competenze?</p> <p>Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?</p> <p>Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali partecipanti?</p> <p>3. Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze?</p>	<p>“COMPRENDERE GLI ASPETTI VALUTATIVI”:</p> <p>Raccogliere le opinioni dei diversi attori rispetto alle competenze trasversali promosse dal TF (utile anche per studio 1 e 2)</p> <p>Approfondire gli aspetti valutativi del programma, sondando le posizioni dei diversi attori rispetto alle pratiche valutative e a ciò che andrebbe valutato nel TF</p> <p>Integrare i risultati ottenuti con quelli raccolti con altri strumenti</p>	<p>Approfondire il tema delle CT del TF:</p> <p>Raccogliere le percezioni dei TD/Ts/REFERENTI/TSC rispetto a quali competenze promuovono negli studenti con la loro azione;</p> <p>Raccogliere le percezioni dei TD/Ts/REFERENTI/TSC rispetto alle competenze da loro maturate svolgendo il proprio ruolo nel TF;</p> <p>Raccogliere le percezioni degli studenti rispetto alle competenze promosse in loro dal TF</p> <p>Approfondire gli aspetti di valutazione del TF secondo i diversi attori</p>	<p>COMPETENZE TRASVERSALI</p> <p>Opinioni dei diversi attori rispetto a:</p> <p>Quali CT utili sono promosse in chi partecipa al TF, a seconda del ruolo;</p> <p>Quali CT sono state sviluppate dal rispondente (TS; TD; TSC; Referenti) durante la propria attività nel TF.</p> <p>VALUTAZIONE</p> <p>Cosa è importante valutare nel TF secondo i rispondenti</p> <p>(Per i referenti) Cosa viene valutato attualmente nel TF e cosa andrebbe potenziato nella valutazione</p>

7.4.3 Traccia delle interviste e dei *focus group*

Si propone ora, più nello specifico, la traccia delle interviste e dei *focus group*, coerente con gli obiettivi sopra presentati. Si ricorda che si tratta di strumenti semi-strutturati, quindi la traccia proposta è un esempio delle domande e dei nuclei tematici di interesse, ma la formulazione letterale delle specifiche domande può essere stata leggermente diversa nelle parole utilizzate, pur presentando comunque gli stessi temi a tutti i rispondenti. In particolare, nella Tab. 7.95 per le interviste e nella Tab. 7.96 per i *focus group*, si potranno rilevare le seguenti informazioni:

- **Tema:** è l'area tematica generale, nonché i sotto-argomenti, che vengono affrontati con quella domanda-stimolo;
- **Destinatari:** destinatari dello strumento (es: referenti, Tutor Studenti, ecc....)
- **Celle:** nelle varie celle sono indicati degli esempi di formulazione della domanda, nonché eventuali domande per stimolare l'interazione se la conversazione fatica a progredire, ma sempre correlate alla domanda principale.

Tab. 7.95. Traccia delle interviste. Studio 3, Tutorato Formativo

Tema e sotto-temi	Referenti (Coord. Scientifica e Advisor di Ateneo)	Tutor Studenti (SEF+ IE)	Tutor Docenti (SEF + IE)
<p>Rappresentazione sul TF</p> <p>CON IMMAGINI</p> <p>Immagine associata all'esperienza nel TF</p> <p>Motivi della scelta dell'immagine</p>	<p>Provi a osservare le immagini proposte. Si prenda il tempo che Le serve.</p> <p><i>Quale tra queste immagini assocerebbe alla Sua esperienza nel Tutorato Formativo?</i></p> <p>-----</p> <p><i>Saprebbe esplicitare i motivi per cui ha scelto proprio questa immagine?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Cosa rappresenta per Lei questa immagine? Che emozioni suscita? C'è qualche elemento dell'immagine che l'ha portata a sceglierla in relazione al TF?)</p>	<p>Prova a osservare le immagini proposte. Prenditi il tempo che ti serve.</p> <p><i>Quale tra queste immagini assoceresti alla tua esperienza nel Tutorato Formativo?</i></p> <p>-----</p> <p><i>Sapresti esplicitare i motivi per cui hai scelto proprio questa immagine?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Cosa rappresenta per Te questa immagine? Che emozioni suscita? C'è qualche elemento dell'immagine che ti ha portato a sceglierla in relazione al TF?)</p>	<p>Provi a osservare le immagini proposte. Si prenda il tempo che Le serve.</p> <p><i>Quale tra queste immagini assocerebbe alla Sua esperienza nel Tutorato Formativo?</i></p> <p>-----</p> <p><i>Saprebbe esplicitare i motivi per cui ha scelto proprio questa immagine?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Cosa rappresenta per Lei questa immagine? Che emozioni suscita? C'è qualche elemento dell'immagine che l'ha portata a sceglierla in relazione al TF?)</p>
<p>Ruolo</p> <p>Caratteristiche principali del ruolo</p>	<p>Se dovesse descrivere il Suo ruolo come (<i>referente</i>) del TF a una persona che non ne conosce le caratteristiche, <i>come lo definirebbe?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Quali pensa siano le caratteristiche più distintive del Suo ruolo? Cosa fa il Coordinatore Scientifico/Advisor del TF? Se può essere utile, può farmi degli esempi, o riportare degli aneddoti)</p>	<p>Se dovessi descrivere il tuo ruolo come Tutor Studente del TF a una persona che non ne conosce le caratteristiche, <i>come definiresti il tuo ruolo all'interno del percorso?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Quali pensi siano le caratteristiche più distintive del Tuo ruolo? Chi è il Tutor Studente? Sono richiesti requisiti particolari? Se può essere utile puoi farmi degli esempi, o riportare degli aneddoti)</p>	<p>Se dovesse descrivere il Suo ruolo come Tutor Docente del TF a una persona che non ne conosce le caratteristiche, <i>come lo definirebbe?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Quali pensa siano le caratteristiche più distintive del Suo ruolo? Chi è il Tutor Docente? Sono richiesti requisiti particolari? Se può essere utile può farmi degli esempi, o riportare degli aneddoti)</p>
<p>Bisogni degli studenti</p> <p>Opinioni dei diversi attori rispetto a: Quali sono i bisogni degli</p>	<p>Proviamo ora a spostare il focus della nostra riflessione sugli studenti del primo anno che partecipano al TF.</p>	<p>Proviamo ora a spostare il focus della nostra riflessione sugli studenti del primo anno che partecipano al TF.</p>	<p>Proviamo ora a spostare il focus della nostra riflessione sugli studenti del primo anno che partecipano al TF.</p>

Tema e sotto-temi	Referenti (Coord. Scientifica e Advisor di Ateneo)	Tutor Studenti (SEF+ IE)	Tutor Docenti (SEF + IE)
<p>studenti del primo anno in generale</p> <p>Quali sono i bisogni a cui TF risponde o meno</p>	<p><i>Quali sono secondo Lei i bisogni di questi studenti?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: Proviamo a pensare ai bisogni a livello formativo e informativo; c'è qualche bisogno che ritiene legato all'esperienza di ingresso nel mondo universitario? Di cosa potrebbe aver bisogno uno studente del primo anno per una esperienza universitaria positiva?)</i></p> <p>-----</p> <p><i>Il TF a quali di questi bisogni secondo Lei risponde (o non risponde) con le proprie attività?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: ci sono dei bisogni secondo lei maggiormente promossi con le attività di TF proposte? Ci sono dei bisogni importanti forse non valorizzati? Se lo desidera, può riportare qualche esempio).</i></p>	<p><i>Quali sono secondo Te i bisogni di questi studenti?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: Proviamo a pensare ai bisogni a livello formativo e informativo; c'è qualche bisogno che ritieni significativamente legato all'esperienza di ingresso nel mondo universitario? Di cosa potrebbe aver bisogno uno studente del primo anno per una esperienza universitaria positiva?)</i></p> <p>-----</p> <p><i>Il TF a quali di questi bisogni secondo Te risponde (o non risponde) con le proprie attività?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: ci sono dei bisogni secondo te maggiormente promossi con le attività di TF proposte? Ci sono dei bisogni importanti forse non valorizzati? Se lo desidera, puoi riportare qualche esempio).</i></p>	<p><i>Quali sono secondo Lei i bisogni di questi studenti?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: Proviamo a pensare ai bisogni a livello formativo e informativo; c'è qualche bisogno che ritiene significativamente legato all'esperienza di ingresso nel mondo universitario? Di cosa potrebbe aver bisogno uno studente del primo anno per una esperienza universitaria positiva?)</i></p> <p>-----</p> <p><i>Il TF a quali di questi bisogni secondo Lei risponde (o non risponde) con le proprie attività?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: ci sono dei bisogni secondo lei maggiormente promossi con le attività di TF proposte? Ci sono dei bisogni importanti forse non valorizzati? Se lo desidera, può riportare qualche esempio).</i></p>
<p>Competenze trasversali (CT)</p> <p>Opinioni dei diversi attori rispetto a:</p> <p>Quali CT utili sono promosse per chi partecipa al TF (a seconda del ruolo)</p>	<p>Il TF intende promuovere, con le proprie attività, lo sviluppo di una serie di competenze trasversali utili nel mondo accademico.</p> <p><i>Secondo Lei, quali sono le competenze promosse maggiormente nei contesti di SEF e IE?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: provi a pensare ai due contesti specifici di IE e SEF: chi partecipa al TF, quali competenze matura secondo lei? Può riportare degli esempi?)</i></p>	<p>Il TF intende promuovere, con le proprie attività, lo sviluppo di una serie di competenze trasversali utili nel mondo accademico.</p> <p><i>Quali competenze pensi di aver promosso maggiormente nel contesto in cui sei TS, attraverso le attività da te proposte?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: chi ha partecipato alle attività da te promosse, che competenze pensi abbia maturato? Prova a ripensare alle attività proposte come TS, che competenze cercavano di rafforzare o promuovere?)</i></p>	<p>Il TF intende promuovere, con le proprie attività, lo sviluppo di una serie di competenze trasversali utili nel mondo accademico.</p> <p><i>Quali competenze pensa di aver promosso maggiormente nel contesto in cui Lei ha svolto le attività come Tutor Docente?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: chi ha partecipato alle attività da Lei promosse, che competenze pensa abbia maturato? Provi a ripensare alle attività proposte come TD, che competenze cercavano di rafforzare o promuovere?)</i></p>

Tema e sotto-temi	Referenti (Coord. Scientifica e Advisor di Ateneo)	Tutor Studenti (SEF+ IE)	Tutor Docenti (SEF + IE)
<p>Quali CT utili potrebbero essere promosse in futuro, non ancora implementare</p>	<p><i>Ci sono delle competenze trasversali, o altre tematiche e attività, che al momento non sono valorizzate nel TF nei contesti di SEF e IE, ma a cui sarebbe importante dare spazio?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: quali sono queste competenze da valorizzare? C'è un motivo per cui queste potrebbero essere competenze importanti da valorizzare?)</i></p>	<p><i>Ci sono altre competenze trasversali, o altre tematiche e attività, che secondo te sarebbe importante promuovere nel percorso di Tutorato Formativo nel tuo contesto, che al momento non sono incluse?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: quali sono queste competenze da valorizzare? C'è un motivo per cui queste potrebbero essere competenze importanti da valorizzare?)</i></p>	<p><i>Ci sono altre competenze trasversali, o altre tematiche e attività, che secondo Lei sarebbe importante promuovere nel percorso di Tutorato Formativo, che al momento non sono incluse?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: quali sono queste competenze da valorizzare? C'è un motivo per cui queste potrebbero essere competenze importanti da valorizzare?)</i></p>
<p>COMPETENZE MATURATE NEL RUOLO</p> <p>Quali CT legate al ruolo sono state maturate dal rispondente</p>	<p><i>Quali competenze crede di aver maturato nel Suo ruolo come referente del TF?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: provi a pensare al suo ruolo e attività come referente: che competenze "ha portato a casa"? C'è qualche competenza che sente di aver rafforzato proprio grazie al suo ruolo nel TF?)</i></p>	<p><i>Quali competenze credi di aver maturato mentre svolgevi il tuo ruolo e attività come Tutor Studente?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: Cosa senti di aver imparato? Concentriamoci in particolare sulle competenze che hai acquisito durante le attività come TS. Quali sono? Sapresti farmi degli esempi?)</i></p>	<p><i>Quali competenze crede di aver maturato mentre svolgeva il Suo ruolo come Tutor Docente?</i></p> <p><i>(Concentriamoci in particolare sulle competenze che ha acquisito durante le attività come TD. Quali sono? Se lo desidera può condividere degli esempi o degli aneddoti)</i></p>
<p>ASPETTI VALUTATIVI DEL TF</p> <p>Quali sono gli strumenti di valutazione attuali (referenti)</p> <p>Cosa si ritiene utile valutare in generale nel TF</p>	<p><i>Il TF propone diverse attività e strumenti di valutazione. Saprebbe descrivere quali sono gli strumenti di valutazione attualmente presenti nel TF?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: che tipo di strumenti sono? A cosa servono, cosa valutano?)</i></p> <p><i>A livello ideale, cosa è importante secondo Lei valutare nel TF?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: quali sono gli aspetti da valutare? Come mai lo ritiene importante? Indipendentemente da ciò che è attualmente fatto, cosa è importante valutare?)</i></p>	<p><i>Il TF propone diverse attività e strumenti di valutazione, ed è molto attento alle dinamiche di valutazione.</i></p> <p><i>A livello ideale, cosa è importante secondo Te valutare nel TF?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: quali sono gli aspetti da valutare? Sai farmi degli esempi? Come mai lo ritieni importante?)</i></p>	<p><i>Il TF propone diverse attività e strumenti di valutazione, ed è molto attento alle dinamiche di valutazione.</i></p> <p><i>A livello ideale, cosa è importante secondo Lei valutare nel TF?</i></p> <p><i>(Eventuali stimoli: quali sono gli aspetti da valutare? Sai farmi degli esempi? Come mai lo ritieni importante?)</i></p>

Tema e sotto-temi	Referenti (Coord. Scientifica e Advisor di Ateneo)	Tutor Studenti (SEF+ IE)	Tutor Docenti (SEF + IE)
PUNTI DI FORZA, CRITICITA', PROPOSTE DEL TF CON IMMAGINI	<i>Per concludere, provi ora a scegliere due immagini: una che rappresenti cosa il TF è secondo Lei in questo momento; e una che rappresenti cosa il TF potrebbe diventare.</i>	<i>Per concludere, prova ora a scegliere due immagini: una che rappresenti cosa il TF è secondo Te in questo momento; e una che rappresenti cosa il TF potrebbe diventare.</i>	<i>Per concludere, provi ora a scegliere due immagini: una che rappresenti cosa il TF è secondo Lei in questo momento; e una che rappresenti cosa il TF potrebbe diventare.</i>
Punti di forza	A partire da questa immagine, che rappresenta quello che per Lei è il TF in questo momento, <i>saprebbe indicarmi i punti di forza e di debolezza del programma attuale?</i>	A partire da questa immagine, che rappresenta quello che il TF è per te in questo momento, <i>sapresti indicarmi i punti di forza del programma attuale? E i punti di debolezza?</i>	A partire da questa immagine, che rappresenta quello che per Lei è il TF in questo momento, <i>saprebbe indicarmi i punti di forza e di debolezza del programma attuale?</i>
Criticità	-----	-----	-----
Proposte di miglioramento	Infine, ha scelto questa immagine per identificare ciò che il TF potrebbe diventare. <i>Quali sono i principali aspetti di miglioramento o cambiamento che secondo Lei potrebbero essere introdotti per poter raggiungere il "TF del futuro"?</i>	Infine, hai scelto questa immagine per identificare ciò che il TF potrebbe diventare. <i>Quali sono i principali aspetti di miglioramento o cambiamento che secondo te potrebbero essere introdotti per poter raggiungere il "TF del futuro"?</i>	Infine, ha scelto questa immagine per identificare ciò che il TF potrebbe diventare. <i>Quali sono i principali aspetti di miglioramento o cambiamento che secondo Lei potrebbero essere introdotti per poter raggiungere il "TF del futuro"?</i>
	(Eventuali stimoli: Quali azioni sarebbe necessarie perché il TF diventi ciò che Lei si immagina in futuro? Saprebbe farmi degli esempi?)	(Eventuali stimoli: Quali azioni sarebbe necessarie perché il TF diventi ciò che Ti immagini in futuro? Sapresti farmi degli esempi?)	(Eventuali stimoli: Quali azioni sarebbe necessarie perché il TF diventi ciò che Lei si immagina in futuro? Saprebbe farmi degli esempi?)

Tab. 7.96. Traccia focus group. Studio 3, Tutorato Formativo.

Tema	Tutor di coordinamento	Studenti elettronica/ SEF
DOMANDA DI AVVIO GENERALE: Con immagini. Rappresentazioni sul TF/ Immagine associata all'esperienza nel TF	Proviamo a fare riferimento al programma Tutorato Formativo, e alla vostra esperienza come Tutor di Coordinamento. Vi chiedo di osservare le immagini proposte, prendetevi pure il tempo che serve, e provate a pensare, ognuno per proprio conto, <i>quale tra queste immagini assocereste alla Vostra esperienza come TSC nel Tutorato Formativo.</i>	Proviamo a fare riferimento al programma Tutorato Formativo, e alla vostra esperienza come partecipanti. Vi chiedo di osservare le immagini proposte, prendetevi pure qualche tempo, e <i>provate a pensare quale tra queste immagini assocereste alla Vostra esperienza nel Tutorato Formativo.</i>

Tema	Tutor di coordinamento	Studenti elettronica/ SEF
<p>Motivazioni della scelta</p>	<p>-----</p> <p>Discussione: Qualcuno di voi desidera spiegare il perché della sua scelta?</p> <p>(Domande stimolo: Cosa rappresenta tale immagine? Che emozioni vi suscita? Associate una qualche sensazione a tale immagine, positiva o negativa o altro? C'è qualche elemento che vi ha portato a scegliere tale immagine?)</p>	<p>-----</p> <p>Discussione: Qualcuno di voi desidera spiegare il perché della sua scelta?</p> <p>(Domande stimolo: Cosa rappresenta tale immagine? Che emozioni vi suscita? Associate una qualche sensazione a tale immagine, positiva o negativa o altro? C'è qualche elemento che vi ha portato a scegliere tale immagine?)</p>
<p>Ruolo nel TF Utilizzo di Wooclap</p> <p>Caratteristiche del ruolo TSC/ruolo dello studente partecipante al TF</p>	<p>Accedete a Wooclap (<i>indicazioni su come accedere</i>) e provate a inserire una parola chiave riferita al vostro ruolo come Tutor di Coordinamento.</p> <p>Discussione: Riflettiamo ora insieme sul vostro ruolo nel TF. <i>Quali pensate siano le principali caratteristiche di un "Tutor di Coordinamento"?</i></p> <p>(Domande stimolo: chi è il Tutor di Coordinamento del TF? Sapreste dirmi qualche caratteristica esemplificativa? Come vi descrivereste a qualcuno che non conosce il vostro ruolo?)</p>	<p>Chi sono secondo voi gli studenti che partecipano al TF? Accedete a Wooclap (<i>indicazioni su come accedere</i>) e provate a inserire una parola chiave riferita al vostro ruolo come studenti partecipanti al TF.</p> <p>Discussione: Riflettiamo ora insieme sul vostro ruolo nel TF. <i>Quali pensate siano le principali caratteristiche di uno studente che partecipa al TF?</i></p> <p>(Domande stimolo: lo studente che partecipa al TF si differenzia da altri studenti? Che ruolo ha uno studente all'interno del programma TF? Ha dei requisiti o fa azioni particolari?)</p>
<p>Bisogni degli studenti Utilizzo di Wooclap</p> <p>Bisogni degli studenti universitari del primo anno</p> <p>A quali bisogni risponde il TF</p>	<p>Accedete a Wooclap (<i>indicazioni su come accedere</i>) e provate a inserire una parola chiave che descriva quali sono, secondo voi, i principali bisogni degli studenti del primo anno, destinatari a cui si rivolge il TF.</p> <p>Discussione: <i>Quali sono secondo voi i bisogni degli studenti del primo anno?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Proviamo a pensare a bisogni di tipo formativo e informativo; sapreste farmi alcuni esempi? Provate a ripensare a ciò di cui avevate bisogno voi appena arrivati all'università)</p> <p>-----</p> <p><i>A quali bisogni degli studenti universitari del primo anno pensate che le attività proposte nel TF rispondano (o non rispondano)?</i></p>	<p>Proviamo a ripensare a questo primo anno di università. In particolare, mi piacerebbe tornare con la mente soprattutto al momento del vostro ingresso in Ateneo, e ai primi mesi, oltre che al momento attuale. Accedete a Wooclap (<i>indicazioni su come accedere</i>) e provate a inserire una parola chiave che descriva quali sono, secondo voi, i vostri principali bisogni in quanto matricole.</p> <p>Discussione: <i>Quali erano i vostri bisogni formativi come studenti del primo anno di (SEF)(IE)?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: <i>che necessità avevate nel momento in cui siete entrati nel mondo universitario? Di cosa avevate bisogno? Avevate delle necessità, esigenze da soddisfare?</i>)</p> <p>-----</p> <p><i>A quali vostri bisogni pensate che le attività proposte nel TF abbiano risposto (o non risposto)?</i></p>

Tema	Tutor di coordinamento	Studenti elettronica/ SEF
Proposte di miglioramento	<p><i>momento? E i punti di debolezza?</i></p> <p>Pensiamo ora all'immagine che avere scelto rispetto a ciò che il TF potrebbe diventare. <i>Quali sono i principali aspetti di miglioramento o cambiamento che secondo Voi potrebbero essere introdotti per sviluppare il "TF del futuro"?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Come si può fare per far crescere il TF? Come si può fare per farlo diventare quello che è rappresentato nella immagine da voi scelta?)</p>	<p><i>questo momento? E i punti di debolezza?</i></p> <p>Pensiamo ora all'immagine che avere scelto rispetto a ciò che il TF potrebbe diventare. <i>Quali sono i principali aspetti di miglioramento che secondo Voi potrebbero essere introdotti?</i></p> <p>(Eventuali stimoli: Come si può fare per far crescere il TF? Come si può fare per farlo diventare quello che è rappresentato nella immagine da voi scelta?)</p>

7.4.4 Kit di immagini

Come anticipato e come reso evidente anche dalle tracce appena presentate, in alcune domande è stato scelto di utilizzare delle immagini come strumento di mediazione nelle interviste e *focus group*. Ciò che ha orientato tale scelta è stato il desiderio di provare ad usufruire del grande potenziale dell'immagine metaforica (Frison, 2014), soprattutto vista la complessità del tema scelto. È apparso efficace dare, infatti, la possibilità di interpretare le immagini in modo personale, senza costringere le risposte dentro a figure troppo chiare e univoche. Per la metodologia generale dell'intervista semi-strutturata mediata da immagini metaforiche si rimanda all'apposita sezione nel Cap. 6.

Per poter proporre la mediazione è stato necessario scegliere un *kit* di immagini adatte. Poter gestire la "*cassetta degli attrezzi*", attraverso la scelta delle raffigurazioni più appropriate per il *target* coinvolto, è stata una opportunità di ricerca molto sfidante. Nello specifico, si è scelto di utilizzare in maniera creativa e pedagogica le immagini presenti nel gioco da tavolo "Dixit", che propone tra i propri materiali delle "*cards*" con significato metaforico, utili anche per i fini di ricerca qui presentati. Le rappresentazioni non hanno, infatti, rimandi troppo concreti e univoci, ma propongono un mondo "surreale" che lascia ampio spazio all'interpretazione. Si invita a visitare il sito dedicato al gioco da tavolo per farsi un'idea del tipo di immagini a disposizione (https://www.asmodee.it/giochi_dixit.php).

La scelta delle immagini da proporre è stata un processo accurato e non casuale. In particolare, si è proceduto alla selezione cercando di individuare, nel modo più completo possibile, 20 immagini metaforiche che potessero coprire diversi stati d'animo, idee e opinioni rispetto al tema. Scegliere il kit da un'unica "fonte", nel nostro caso il gioco Dixit, ha permesso, inoltre, di utilizzare immagini con uno stile simile e modalità di astrazione uniformi, aspetto importante a livello metodologico come visto nel Cap. 6. Dal momento che le immagini sono parte di un gioco da tavolo, non è possibile inserire qui la scannerizzazione delle figure, anche se ciò avrebbe potuto rendere più efficace la sezione di descrizione dei risultati; tuttavia, si cercherà di indicare sempre il principale elemento connotativo della rappresentazione scelta. Va ricordato però che, trattandosi di immagini metaforiche e surreali, l'interpretazione dei rispondenti può essere creativa.

7.4.5 Aspetti metodologici e di somministrazione

Oltre a quanto già presentato nel Capitolo 6 rispetto alla metodologia generale di progettazione e conduzione delle interviste semi-strutturate e dei *focus group*, è possibile approfondire alcuni aspetti più operativi, connessi alla esperienza specifica.

Innanzitutto, si ricorda che i destinatari coinvolti sono stati la Coordinatrice Scientifica del programma; l'Advisor di ateneo per il TF (2020/21), due Tutor Docenti e due Tutor Studenti 2020/21 (di IE e SEF) (per le interviste), nonché sei Tutor Studenti di Coordinamento e gli studenti partecipanti al TF nei contesti di SEF/IE nel 2020/21 (per i *focus group*). Le caratteristiche dei ruoli all'interno del TF sono dettagliate nel Cap. 5. Le interviste e i *focus group* si sono tutti svolti nei mesi di aprile-maggio 2021, e le figure coinvolte hanno svolto il proprio ruolo nell'a.a. 2020/21. Era presente solo un conduttore, nessun osservatore.

Chi ha condotto le interviste e i FG conosceva personalmente quasi tutti i soggetti intervistati, ad eccezione di un Tutor Studente e un Tutor Docente di IE. Vi era, quindi, la consapevolezza che il rapporto di conoscenza avrebbe potuto influire sull'esito o l'andamento dell'intervista e dei FG, modificandone le dinamiche. Questi elementi erano impossibile da contenere, dal momento che comunque, essendo la conduttrice delle interviste/FG già molto coinvolta nel TF, la conoscenza pregressa dei destinatari è stata inevitabile. Il legame pre-esistente ha influenzato anche la conduzione delle interviste e dei *focus group*: l'impostazione rigorosa e professionale richiesta ad un intervistatore/conduttore sembra fittizia nel parlare con persone conosciute, e riuscire a mantenere una certa oggettività e distacco è stato molto sfidante. Tuttavia, una volta superata la difficoltà e il potenziale imbarazzo proprio dei primi momenti dell'intervista, la comunicazione è diventata via via più fluida e naturale con tutti i partecipanti. Il tono era in alcuni casi leggero, non formale, dal momento che non sarebbe risultato credibile altrimenti. Con le due figure non conosciute (un Tutor Docente e un Tutor Studente), invece, la principale sfida è stata mettere a proprio agio gli interlocutori, che si sono visti rivolgere una serie di domande da una persona esterna; in questo caso, particolarmente impattante è stata la cura del linguaggio e la trasparenza nel fornire tutte le informazioni rispetto alla ricerca e alle sue finalità e utilizzo dei dati.

Le interviste e i *focus group* si sono svolti tutti online su Zoom, l'ambiente era riservato, nessuno avrebbe potuto udire le risposte dei partecipante oltre al conduttore. Con il consenso di tutti gli intervistati/partecipanti, le interazioni sono state registrate, dal momento che un riascolto successivo avrebbe permesso di cogliere e ricordare elementi utili alla riflessione e rielaborazione dei dati. Fare affidamento solo sulla memoria per analizzare l'esperienza non sarebbe stato produttivo e metodologicamente errato.

7.4.5.1 Svolgimento delle interviste

Tutti i partecipanti alle interviste sono stati contattati tramite mail e invitati a partecipare. Nella mail erano descritte le finalità della ricerca e tutte le informazioni utili a capire chi li contattava e perché. L'intervista si è svolta mediante interazione uno a uno tra l'intervistato e l'intervistatore, e non erano presenti altre persone. Si ricorda che l'intervista aveva carattere semi-strutturato e sono state utilizzate delle immagini come strumento di mediazione. Per i dettagli metodologici sullo strumento, si veda Cap. 6.

All'inizio delle interviste online su Zoom, a tutti i destinatari è stato ricordato lo scopo del progetto e il motivo per il quale sono stati coinvolti; sono state fornite informazioni

sul trattamento e uso dei dati, e – a seguito del consenso – è stata avviata la registrazione.

La conduzione dell'intervista ha seguito gli stimoli progettati nella traccia proposta nell'apposito paragrafo, anche se talvolta ci sono state delle anticipazioni su alcuni argomenti, cambiando quindi l'ordine di esposizione a seconda del flusso comunicativo. Durante l'intervista è stata mantenuta vicino la traccia da proporre e con una matita venivano depennate man mano le tematiche affrontate, per poi proseguire nell'intervista. Molte domande sono state formulate in modo più ricco linguisticamente rispetto alla traccia, cercando di essere il più chiari possibile, o sono state riformulate in seguito alla richiesta di chiarimenti degli interlocutori. I contenuti rispetto ai temi trattati (ciò che si desiderava sapere), invece, sono rimasti invariati. Talvolta, alcuni argomenti erano stati anticipati dai rispondenti in riflessioni precedenti, e recuperati e ampliati poi in seguito.

Ad interviste concluse vi è stato, infine, uno scambio di opinioni sull'esperienza (come è andata, aspetti di criticità durante la conduzione, consigli, ecc.).

7.4.5.2 Svolgimento dei focus group

I Tutor Studenti di Coordinamento dell'a.a. 2020/21, prima categoria coinvolta nei *focus group*, sono stati contattati tramite mail con un invito specifico a partecipare. Nella mail erano descritte le finalità della ricerca e tutti i dettagli utili a comprendere i motivi e modalità di coinvolgimento. Hanno aderito alla proposta tutti i sei Tutor Studenti di Coordinamento contattati.

Per quanto riguarda invece gli studenti di IE e SEF, essi e si sono stati contattati tramite mail con un invito a partecipare al *focus group*. Era previsto un unico *focus group*, che poteva accogliere circa 5-6 studenti per contesto (per un totale di 10-12 partecipanti). Il primo invito è avvenuto a maggio 2021, e nella comunicazione è stato specificato il fine della ricerca e tutte le informazioni utili a comprendere il perché di quel contatto. L'invito è stato rivolto a tutti gli studenti che hanno partecipato al Tutorato Formativo nell'a.a. 2020/21 nei contesti di IE e SEF, ed era prevista la possibilità di aderire volontariamente al FG entro un certo lasso di tempo, compilando un apposito modulo online. Sfortunatamente, nell'anno 2020-2021 nessuno studente di SEF o IE ha aderito, nonostante i diversi solleciti, e non è stato quindi possibile condurre alcun *focus group*. Pertanto, per l'anno 2021/22 si è pensato di agire diversamente, cercando di favorire una maggiore partecipazione. In particolare, per quanto riguarda il contesto SEF, si è deciso di inserire l'attività del *focus group* direttamente nel calendario degli incontri di TF, e sono stati esplicitati i fini della ricerca tramite una mail informativa qualche settimana prima dell'incontro, ricordando anche l'incontro il giorno precedente. Gli studenti di IE partecipanti al TF sono stati invece invitati a partecipare al *focus group* via mail, senza inserire l'attività nel calendario degli incontri, spiegando le finalità della ricerca e invitando a aderire attraverso la compilazione di un apposito modulo. Le differenti modalità di "reclutamento" tra SEF e IE sono dovute al numero di partecipanti 2021/22 al Tutorato Formativo nei diversi contesti: la media di partecipanti di SEF, infatti, era circa di 8 studenti per incontro; pertanto, anche nel caso si fossero presentati tutti, il *focus group* sarebbe stato comunque agevole; per questo motivo, il FG è stato inserito direttamente in calendario tra gli incontri previsti dal programma, sperando così di ottenere una più massiccia partecipazione. La media di partecipanti al TF di Ingegneria Elettronica, invece, era molto più alta, circa una quarantina per incontro. Inserire quindi il *focus group* nel calendario di IE poteva essere

controproducente nel caso in cui si fossero presentati troppi studenti tutti in una sola giornata, rendendo impossibile la conduzione efficace del FG; per questo motivo, a IE, anche per il 2021/22, è stata proposta una mail con la richiesta di adesione, con l'idea di eventualmente selezionare solo i primi 5-6 aderenti. Tuttavia, nel 2021/22 un solo studente di IE si è registrato, nonostante i molti solleciti e i tentativi con diversi canali, compresi gruppi Telegram del percorso, spazio Moodle, mail, solleciti da parte dei Tutor Studenti e Tutor Docenti. L'unico studente registrato, invitato comunque a partecipare al *focus group* insieme ai colleghi di Scienze dell'Educazione e della Formazione, non si è presentato e non ha mai risposto alle mail. Per quanto riguarda SEF, nonostante fosse stato messo in calendario e ricordato più volte, solo uno studente si è palesato nel giorno prestabilito, e non è stato quindi possibile svolgere il *focus group*.

Approfondendo le modalità di conduzione, possiamo quindi prendere in considerazione i soli Tutor Studenti di Coordinamento, in quanto il *focus group* con gli studenti non si è attuato.

Il FG si è svolto come discussione di gruppo, e tutti e sei i Tutor Studenti di Coordinamento erano presenti contemporaneamente sulla piattaforma Zoom. Era presente un conduttore ma non un osservatore. All'inizio dei *focus group* è stato ricordato lo scopo del progetto e perché sono stati coinvolti; sono state fornite informazioni sul trattamento e uso dei dati, e – a seguito del consenso – è stata avviata la registrazione. Per la conduzione, sono state utilizzate in alcune domande le immagini del kit elaborato e lo strumento Wooclap come mediatori e facilitatori delle comunicazioni (si veda la traccia per i dettagli rispetto al momento di utilizzo). La conduzione del *focus group* ha seguito gli stimoli progettati nella traccia, anche se, talvolta, ci sono state delle anticipazioni su alcuni argomenti, cambiando quindi l'ordine di esposizione.

Durante il *focus group* è stata mantenuta vicino la traccia da proporre. Molte domande sono state formulate in modo più ricco rispetto alla traccia, cercando di essere il più chiari possibile, o sono state riformulate in seguito alla richiesta di chiarimenti.

In Tab. 7.97 è possibile prendere visione di un riepilogo degli aspetti di conduzione delle interviste e dei *focus group*.

Tab. 7.97. Studio 3: strumenti utilizzati destinatari, modalità di somministrazione e conduzione, tempistiche

Strumento	Destinatari		Modalità di contatto	Modalità di somministrazione	Conduttore	Tempistica
<i>Focus group</i> mediato da immagini metaforiche	Studenti partecipanti al TF	Studenti coorte 2020 e 2021 iscritti ai CdL in Ingegneria Elettronica (IE) e Scienze dell'Educazione e della Formazione (SEF)	Via mail: richiesta di aderire volontariamente al FG	Online su Zoom – con registrazione	Ricercatore, nessun osservatore. Conoscenza pregressa di tutti gli intervistati, tranne Tutor Docente e Tutor Docente IE.	Progettato per maggio 2021 e ritentato a maggio 2022. Non effettuato a causa di mancanza di adesioni.
Intervista semi-strutturata mediata da immagini	Referenti del TF	Advisor di Ateneo per il TF 2020/21 e Coord. Scientifica	Via mail, richiesta di aderire all'intervista			Interviste e <i>focus group</i> : maggio 2021
	Tutor Docenti (TD)	Un TD di IE e uno di SEF (2020/21)				
Tutor Studenti (TS)	Un TS di IE e uno di SEF (2020/21)					
<i>Focus group</i> mediato da immagini metaforiche	Tutor Studenti di Coordinamento (TSC)	Sei Tutor Studenti di Coordinamento (2020/21)	Via mail: richiesta di aderire volontariamente al FG			

7.4.6 Dinamiche comunicative durante la conduzione delle interviste

Consapevoli dell'importanza di gestire i *feedback*, le dinamiche verbali e non verbali e le modalità di erogazione degli stimoli proposti, si è cercato di curare in modo adeguato l'esposizione linguistica durante la conduzione delle interviste e del FG, evitando interazioni potenzialmente inefficaci. Il modo in cui si conduce un'intervista influenza, infatti, anche la qualità dei risultati ottenuti (Gianturco, 2004). Molto delicato e complesso è quindi il ruolo dell'intervistatore/conduttore, il quale deve curare con attenzione il proprio modo di porre domande e di gestire i propri *feedback*, gli atteggiamenti e le dinamiche comunicative. Il rispondente apre, infatti, la propria interiorità ad un estraneo, si potrebbe sentire vulnerabile ed esposto: il primo passo è farlo sentire protetto, accettato, evitando qualsiasi atteggiamento che potrebbe inibirlo o farlo sentire inadatto. A livello comunicativo vi sono, quindi, delle accortezze molto importanti che l'intervistatore deve ricordare in fase di erogazione di un'intervista o di un *focus group*. Utile, in questo ambito, la riflessione proposta da Emma Gasperi (2012, p. 97-98) rispetto all'arte di porre domande e all'ascolto attivo. Innanzitutto, viene sconsigliato, durante una interazione che prevede di porre di domande, di chiedere ripetutamente "perché?". Vi è infatti il rischio che tale termine venga inteso

come implicante un giudizio di valore, una disapprovazione, un rimprovero, per cui l'intervistato potrebbe essere portato a passare da una modalità dichiarativa e collaborativa a una "giustificativa" della propria posizione. Per quanto, con ogni probabilità, le intenzioni nel porre la domanda "perché?" non mirino a valutare i contenuti, ma siano spinte piuttosto da una sincera curiosità di approfondimento, è preferibile parafrasarne il significato utilizzando modalità meno dirette. Sono poi da evitare le domande multiple, cioè una serie di domande nidificate proposte in un unico insieme (ad esempio: "*Quando è successo? Chi era con Lei e dov'era?*"): questo potrebbe creare confusione nel rispondente, che si trova in difficoltà nell'identificare la domanda in modo univoco; inoltre, un insieme di domande incalzanti potrebbe essere anche vissuto come un segnale di intrusione. C'è poi il rischio che il rispondente consideri solo uno stimolo e tralasci gli altri, dando risposte solo a una parte del quesito. Le domande vanno, quindi, poste una alla volta e in modo chiaro, lasciando il tempo a chi risponde di concentrarsi su un *focus* ben preciso. Sconsigliate anche le domande doppie (ad esempio: "*Ti sentivi triste o felice?*"), che costringono a scegliere fra due opzioni dicotomiche, dal momento che ciò limiterebbe l'effettiva apertura della risposta, costringendola in un campo ristretto e preformato che magari non rispecchia le opinioni del rispondente: più che una domanda aperta, diventerebbe una domanda a risposta chiusa, con solo due opzioni. È bene evitare poi domande retoriche, suggestive o tendenziose, che spingono verso un certo tipo di risposta e, di fatto, non contribuiscono a ottenere risposte sincere. È necessario, infine, attenzionare domande con forte connotato negativo o oggetto di disapprovazione sociale: è probabile, infatti, che entri in gioco la cosiddetta "desiderabilità delle risposte", che induce l'intervistato a prendere la posizione più positiva secondo il senso comune, dicendo ciò che pensa sia socialmente "giusto" o "accettabile". Se risulta necessario toccare un argomento spinoso, è fondamentale, quindi, formulare la domanda in modo delicato e cercando di non porre l'accento sull'aspetto negativo, mettendo il rispondente a proprio agio.

Vi sono poi alcuni atteggiamenti comportamentali generali che è bene che l'intervistatore/conduuttore controlli in una situazione di scambio comunicativo, poiché potrebbero fungere da barriera o da inibitori alla conversazione. Alcuni di questi atteggiamenti sconsigliabili sono facilmente intuibili, come il dare ordini, ridicolizzare e moralizzare; tali comportamenti porterebbero l'intervistato a provare sentimenti di disagio, inducendolo a passare ad una modalità difensiva e giustificativa oltre che creare tensione all'interno dello scambio stesso. Vi sono, poi, anche una serie di meccanismi che, anche se portati avanti con intenzioni positive, finiscono per avere comunque ripercussioni negative sulla comunicazione. Di questo genere sono atteggiamenti tendenti a elogiare, consolare o "mettere in guardia", i quali mantengono in sé intenzioni valutative ed estimative che non giovano alla situazione di intervista o discussione. Vanno evitate anche opere di persuasione o interpretazione soggettiva, dal momento che minerebbero il valore di ciò che l'interlocutore sta condividendo.

Oltre agli atteggiamenti da evitare nel porre domande, vi sono però anche alcuni *feedback* invece utili per stimolare la conversazione. Può essere efficace una forma di intervento a specchio, che consiste nel ripetere quello che l'interlocutore ha condiviso: in questo modo, l'intervistatore può "riascoltarsi" dall'esterno e valutare se ciò che ha detto è confacente alle proprie intenzioni comunicative o va ri-espresso, chiarito, modificato. Anche le domande di chiarificazione da parte dell'ascoltatore sono uno strumento utile, dal momento che rimandano a una sensazione di interessamento e ascolto effettivo, oltre che fungere da elementi chiarificatori su concetti che potrebbero non essere stati intesi correttamente dall'ascoltatore o da approfondire. Mediante la richiesta di chiarificazione si sollecita la persona ad approfondire l'argomento senza

fare domande dirette e senza imprimere il proprio ordine espositivo (Gasperi, 2012). Anche la parafrasi, ossia rielaborare il concetto con parole proprie, e il riassunto, possono essere tecniche efficaci: si dimostra che si sta ascoltando e si offre la “soddisfazione di correggere” (Gasperi, 2012, p. 98). Altra modalità di domanda non direttiva, riferita più nello specifico agli stati emozionali dell'interlocutore, è la “verbalizzazione”. Essa consiste nella espressione empatica di considerazioni sugli stati d'animo ed emozionali del rispondente, facilitando così il soggetto nel processo di auto-esplorazione delle emozioni, sentimenti e aspetti interiori e “*lo si aiuta a discriminarli, quindi a riconoscerli e poi gestirli*” (ibidem).

Va ricordato, infine, che un ruolo importante è investito anche dalle comunicazioni para-verbali (tono di voce, volume, timbro, ecc.), e non verbali (prossemica, movimenti, ecc.) che possono influire sulla interazione. La postura, lo sguardo, l'espressione, il tono sono espressioni comunicative potenti, e vanno curate al fine di garantire la serenità della persona che viene ascoltata. Da non dimenticare anche l'importanza dell'annuire: il movimento del capo trasmette assenso; in questo modo, il soggetto comprende che l'intervistatore sta capendo le sue parole e al tempo stesso acquisisce la sicurezza necessaria per continuare la propria narrazione.

Le riflessioni qui proposte, utili in generale quando si sta ponendo domande, risultano particolarmente utili per la conduzione di attività di ricerca qualitative come interviste e *focus group*.

7.4.7 Modalità di analisi

Le interviste e i *focus group* sono stati trascritti e poi analizzati tramite diverse fasi di sistematizzazione dei dati qualitativi (Semeraro, 2011; Bonelli & Da Re, 2022), utilizzando il software ATLAS.ti. In particolare, l'analisi dei contenuti ha seguito il processo di seguito descritto.

1) *Trascrizione* scritta delle registrazioni delle interviste e FG, riportando letteralmente i contenuti condivisi.

2) *Codificazione*: per ciascuna riflessione (frase, concetto) sono stati evinti uno o più nuclei di significato, con attenzione nello specifico a elementi legati ai temi di interesse e agli obiettivi della ricerca, procedendo a una segmentazione analitica del contenuto. A tali nuclei (che possono essere parole, ma più frequentemente piccole frasi) sono stati associati, per via inferenziale dei codici, che rappresentano delle “etichette”, che ne riassumessero i contenuti. A una stessa frase possono anche essere stati associati più codici qualora uno solo non bastasse a descrivere tutti i nuclei tematici presenti. La scelta dei codici è stata fatta dal dottorando/ricercatore, non ha carattere oggettivo ma si è cercato di trovare etichette il più fedeli possibile ai nuclei di significato presenti nelle risposte, in linea con gli obiettivi della ricerca. La codificazione è avvenuta in duplice direzione: sia cercando aspetti coerenti con la eventuale letteratura sul TF e sul tutorato in generale (approccio *top down*), sia valorizzando aspetti specifici emersi nelle risposte, anche non necessariamente sottolineati in letteratura o non “attesi” (approccio *bottom up*).

5) Si è proceduto poi ad *aggregare* i codici creati, dividendoli in macro-tematiche (gruppi di codici in ATLAS.ti), includendo quindi ogni codice in un altro codice dal significato più ampio. Tendenzialmente, si è scelto di aggregare per “*situazione*”, includendo, quindi, codici che riguardano il punto di vista dei soggetti su una particolare tematica (Semeraro, 2011). I gruppi, nel nostro caso, combaciano con gli stimoli

proposti nella traccia, oppure con riflessioni particolarmente coerenti con la ricerca che sono emerse durante le narrazioni.

6) Per ogni gruppo di codici sono state poi rese evidenti le possibili “relazione tra codici” attraverso la creazione di *networks* in ATLAS.ti. Un *network* può, per esempio, identificare relazioni tra codici come “*Essere parte di...*”; “*Essere in contraddizione con...*”; “*Essere associato con...*”, il che permette di visualizzare, anche graficamente, come interagiscono le diverse condivisioni. È molto utile anche per evidenziare eventuali posizioni in contrapposizione su un certo argomento, o al contrario le posizioni affini, oppure per rendere chiara la complessità del discorso attraverso le diramazioni del grafico.

7) Per ogni macro-tema, sono state proposte, infine, alcune *citazioni letterali*, utili a comprendere meglio i principali concetti emersi.

Come ricorda Semeraro (2011, p. 104), “*le fasi del processo di codifica appena segnalate danno luogo a modifiche iniziali, tenendo conto del carattere ricorsivo e ciclico dello stesso processo*”. La codificazione ha infatti richiesto molto tempo e molte revisioni prima di arrivare alla versione finale qui presentata.

7.4.8 Risultati Studio 3: interviste e focus group

Si riportano, di seguito, i risultati emersi dalle interviste e dai *focus group* proposti all'interno della sperimentazione nel TF. I dati verranno presentati nella stessa sezione poiché i temi affrontati sono gli stessi, e risulta efficace poter comparare tutte le riflessioni emerse su un certo argomento. Tuttavia, ricordiamo che le modalità di conduzione di interviste e *focus group* sono state differenti, in quanto l'intervista si è svolta in una relazione uno a uno con ogni partecipante, mentre il FG si è strutturato come una “discussione di gruppo” con i 6 Tutor Studenti di Coordinamento. Per questo motivo, anche se presentate nella stessa sezione, saranno tendenzialmente proposti prima i risultati delle interviste e poi i risultati dei FG, con riflessioni separate.

In particolare, si presentano i risultati rispetto a:

1. Rappresentazione personale dell'esperienza nel TF secondo le varie figure;
2. I ruoli delle diverse figure nel Tutorato Formativo;
3. I bisogni degli studenti universitari e i bisogni a cui risponde il TF;
4. Competenze che gli studenti partecipanti al TF hanno sviluppato grazie all'azione dei diversi attori;
5. Competenze che il TF ha potenziato nel rispondente;
6. Riflessioni sulla valutazione nel TF;
7. Rappresentazione del TF: come è ora e come potrebbe essere in futuro;
8. Punti di forza del TF;
9. Aspetti critici, difficoltà e possibilità di crescita;
10. Proposte per il futuro del TF.

Come si può notare, si tratta di nuclei tematici coerenti con la traccia proposta (par. 7.4.3).

7.4.8.1 Rappresentazione personale dell'esperienza nel TF secondo le varie figure

La prima domanda “rompighiaccio”, sviluppata attraverso l'utilizzo delle venti immagini metaforiche del kit, ha richiesto ai diversi rispondenti di identificare un'immagine che rappresentasse la loro esperienza nel TF. Nelle interviste, lo stimolo proposto è stato simile a: “*Quale tra queste immagini assocerebbe alla Sua esperienza nel Tutorato Formativo?*”.

Le riflessioni emerse sono molteplici e diversificate, tutte profondamente evocative. Nella Tab. 7.98 è possibile osservare un riassunto delle metafore scelte da ciascun intervistato, e il significato attribuito a quell'immagine. Viene indicato l'elemento principale riconoscibile nella raffigurazione (bussola, scala, nuvole, ecc.) ma è importante ricordare che, trattandosi di immagini “surreali” e metaforiche, l'interpretazione di ogni rispondente può essere diversa.

Tab. 7.98. Rappresentazione personale del TF secondo le diverse figure intervistate

Tutor Studenti	Tutor Docenti	Referente scientifico	Advisor
<p>IE: Scala a chiocciola, come percorso di crescita continua per il tutor.</p> <p>SEF: Chiavi che aprono la mente, metafora di sviluppo di competenze. Considerate anche: Bussola come percorso di orientamento; Scala a chiocciola/pioli, metafora di crescita.</p>	<p>IE e SEF: Bussola, come percorso di orientamento</p>	<p>Libri, come percorso di studio e ricerca</p>	<p>Figura che scolpisce la nuvola, come metafora del “puntare in alto”, verso qualcosa di innovativo</p>
<p>IE: CdL in Ingegneria Elettronica; SEF: CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione</p>			

Come si può osservare, i Tutor Docenti di sono orientati verso la stessa immagine (bussola), mentre le altre figure sono state catturate da figure diverse.

In particolare, tra le metafore riferite al TF come “percorso di crescita”, graficamente identificato da una immagine in cui si riconosce una scala a chiocciola che sale verso le nuvole, si ritrovano espressioni come “*per me è stato un continuo crescendo, davvero, e quindi ho messo anche nel questionario ho messo 10 come esperienza complessiva, perché è stata una continua crescita per me*” oppure “*continuare a risalire ogni anno, almeno per me che è tanti anni che faccio il Tutor Studente è un po' un continuare a salire, sempre di più, perché comunque si ha a che fare con persone diverse, con studenti diversi, e quindi si sale sempre*”. Tali riflessioni entrambe espresse da un Tutor Studente (TS), uno SEF e uno IE.

Scelta anche una immagine con delle chiavi vicino a un volto, come metafora dell’“aprire la mente” e sviluppare nuove competenze: “*beh, per esempio le chiavi che aprono la mente mi hanno un po' ricollegato all'idea delle competenze trasversali, quindi non rimanere rinchiusi in ciò che già si sa, ma cercare di intersecare tutto ciò che si conosce*” (TS).

Alcune metafore rievocano, invece, dinamiche relative all'orientamento, soprattutto utilizzando un'immagine metaforica in cui si riconosce una bussola sopra a una cartina. Un Tutor Studente condivide che: “*comunque il Tutorato Formativo aiuta sia gli studenti*

sia anche i Tutor Studenti un po' a orientarsi nel mondo universitario...”, mentre un Tutor Docente dice che “l'idea che anima il mio modo di interpretare l'esperienza del Tutorato Formativo è proprio quella di aiutare le persone a orientarsi, e quindi l'idea della bussola mi richiama questa idea dell'orientamento, dell'aiuto ad orientarsi, e quindi io in qualche modo dovrei fornire la bussola o quantomeno cercare di non perderla io...”. Un'altra riflessione, sempre di un Tutor Docente, ricorda che: “il ruolo del docente è quello di dare la bussola allo studente, ma anche il ruolo dello studente è quello di orientarsi nel nuovo mondo dell'università.”, specificando quindi anche la funzione attiva degli studenti nei processi di orientamento.

La Coordinatrice Scientifica, invece, rievoca la propria esperienza nel TF, nato nel 2014/15 grazie al suo percorso di dottorato e poi proseguito negli anni successivi. Il percorso per lei è stato quindi caratterizzato da dinamiche di studio e ricerca, che ha scelto di valorizzare nella risposta, selezionando una immagine composta da una pila di libri sopra alla quale si scorge una piccola figura, e vicino alla quale si riconosce una piccola fata: *“quella (immagine, ndr) dei libri, perché la collego molto a quella che è stata la mia esperienza di studio e di ricerca nel dottorato. Io sono stata spesso in quella condizione di essere sopra o contornata da pile di libri, è grazie a questo che sono giunta alla possibilità di costruire o co-costruire questa proposta formativa”.*

Infine, l'Advisor riflette sugli aspetti di innovazione del programma: *“facciamo l'omino sulla scala che sta scolpendo la nuvola [...] sicuramente il Tutorato Formativo, per certi aspetti, è qualcosa [...] di innovativo [...]. Quindi qualcosa che può così, puntare in alto. Però per qualcuno magari è anche un po' una chimera, per cui qua la nuvola in qualche modo ci sta bene. Forse per qualcuno siamo dei sognatori”.*

Lo stesso tema è stato approfondito anche insieme ai sei Tutor Studenti di Coordinamento durante il *focus group*, con uno stimolo simile al seguente: *“vi chiedo di osservare le immagini proposte, e provate a pensare, ognuno per proprio conto, quale tra queste immagini assocereste alla Vostra esperienza come TSC nel Tutorato Formativo”.* Le scelte si sono orientate come rappresentato in Tab. 7.99.

Tab. 7.99. Rappresentazioni metaforiche del TF secondo i TSC

TSC
<ul style="list-style-type: none">• Lampadina, come metafora di “illuminare la strada”;• Uomo sulla panchina che guarda il cielo: metafora del trovare gli strumenti per “interpretare” ciò che già c'è, per comprendere ciò che si vede, come quando si guarda il cielo con una mappa;• Bussola, come metafora di percorso di orientamento (x2);• Chiavi, come metafora dell'aprire la mente (X2);• Fiore rosso: TF come fiore raro, con attenzione allo studente e ben organizzato.

In particolare, tra le metafore condivise dai TSC, vi sono riflessioni sul ruolo di supporto e facilitazione del TF, identificato innanzitutto con l'immagine in cui vi è una lampadina, su sfondo nero, con dentro una piccola figura che regge una candela: *“io ho sempre visto il tutorato come essere facilitati nel loro percorso, cosa che io avrei voluto, ammetto, quando ho cominciato l'università. Per cui è un po' come illuminare la*

strada [...] il primo anno di università di certo non è facile, è sicuramente una zona oscura, buia e nuova. Il Tutorato Formativo può fornire una luce”.

Un altro TSC riflette su una immagine con un uomo seduto sulla panchina, con un giornale bianco in mano, davanti a un cielo notturno in cui, al posto delle stelle, vi sono delle lettere alfabetiche: *“io ne avevo visto un'altra che mi piaceva a dire la verità, che sarebbe quella [...] con la cartina. Perché la cosa che mi piaceva, e che stavo un po' cercando nell'immagine, è qualcosa che c'è già, nel senso che le stelle ci sono già, che sarebbe un po' come dire che l'università è già là, tutte le attività che puoi fare sono già lì, ma cos'è che ti manca? Un po' ti manca la cartina per capirne di più, e quindi magari senza cartina non riesci a capire bene tutto. Infatti, non so se qualcuno di voi guarda le stelle, cioè tante volte all'inizio guardi e vedi solo stelle, quando la prima volta hai una mappa, e veramente è come una mappa vera, e quindi ti riesci orientare in tutto quello che c'è, altrimenti sono solo puntini!”.* In questa evocazione metaforica si richiama la funzione del TF come facilitatore tra tutte le opportunità, risorse ed elementi del complesso mondo universitario, fornendo strumenti utili per interpretarlo e comprenderlo. E' da notare l'interpretazione personale della metafora e il potere evocativo delle immagine surreali: la card propone, in realtà, un uomo davanti a un cielo fatto di lettere, ma la persona l'ha ricollegato a un cielo stellato.

Sul tema dell'orientamento, viene citata nuovamente l'immagine con la bussola: *“dare un'indicazione agli studenti del primo anno, una review generale sulle varie attività, segreterie, possibilità che ci sono, ma anche concretamente come funziona il mondo universitario. Perché, ripeto, ho conosciuto gente che non sapeva che nome.cognome@studenti.UNIPD.it fosse una mail dove arrivavano degli avvisi, quindi proprio consigli basilari per affrontare la vita da studente. Diciamo, senza la bussola magari ci arrivano lo stesso, andando a sbattere di qua e di là, sbagliando strada, ma una bussola con qualcuno che dà consigli in base alla propria esperienza e che, diciamo, gli traccia già un percorso, sicuramente è più facilitato a seguire la strada giusta”.* In questa interpretazione ritorna, quindi anche il ruolo di “facilitazione del percorso”, cercando di dare degli strumenti per conoscere meglio in contesto e orientarsi all'interno di esso, mediando alcune informazioni e conoscenze utili.

L'immagine con le chiavi vicino al volto è stata scelta anche dei TSC come metafora dell' “aprire la mente”, non solo agli studenti che partecipano al TF, ma anche ai Tutor Studenti: *“il Tutorato Formativo, insomma, ti apre la mente, ti darà una mano [...] anche con la mail o cose del genere, e apre la mente anche ai Tutor Studenti, perché vedi... anche il fatto di aiutare qualcuno ci fa star bene insomma”.*

Infine, si condivide la riflessione rispetto a una immagine con un fiore bianco circondato dai fiori rossi, come metafora di Tutorato Formativo come fiore raro ed esperienza positiva e ben organizzata: *“mi aveva colpito l'immagine quella con tutti fiori rossi e al centro il fiore bianco, nel senso che per me il Tutorato Formativo, per quello che ho potuto vedere, è un po' un fiore raro. Nel senso che posso dire di aver veramente fatto praticamente tutti tutorati di UNIPD, tranne forse quello in carcere, e qua ho visto, più che in qualsiasi altro, l'attenzione verso lo studente. Nel senso che sia da parte di noi coordinatori, ma anche in quello che abbiamo fatto - meglio o peggio - con gli studenti e docenti, il focus è sempre stato far arrivare il messaggio di aiutare lo studente, indirizzarlo. Mentre in altri contesti magari decade un po' e si cade un sul burocratico, mando il bando, mando l'informazione, oppure anche ci sono tanti più problemi organizzativi [...] Non lo so, i meccanismi funzionano qua, ecco”.*

7.4.8.2 I ruoli delle diverse figure nel Tutorato Formativo

I diversi rispondenti alle interviste e al *focus group* hanno poi riflettuto sul proprio ruolo all'interno del TF, con uno stimolo tipo: "Se dovesse descrivere il Suo ruolo come [...] a una persona che non ne conosce le caratteristiche, come lo definirebbe?". Di seguito si riportano tutti i risultati ottenuti a seconda delle figure, partendo dalle interviste.

Il ruolo del Tutor Studente

Le narrazioni hanno identificato il Tutor Studente innanzitutto come "un pari", uno studente che sostiene altri iscritti in molteplici modi: aiutandoli nella riflessione, dando consigli e indicazioni, condividendo informazioni utili e prassi che possono agevolare il percorso universitario, rendendoli autonomi. L'esperienza maturata dal tutor come studente universitario viene messa, quindi, a disposizione di altri iscritti, per dare delle "dritte", dei consigli utili condivisi da qualcuno che "ci è già passato" da poco tempo. Il Tutor Studente, nelle narrazioni dei rispondenti, attua dinamiche di *peer tutoring* e ha una funzione diversa da quella del docente. Si tratta, quindi, di una figura che facilita il percorso, senza però sostituirsi, cercando di rendere gli studenti autonomi e responsabili e fornendo strumenti utili a vivere al meglio l'esperienza formativa. Tutte queste riflessioni sul ruolo del TS sono coerenti con quanto riportato dalla letteratura rispetto al programma, presentata nel Cap. 5, e rispetto al tutorato in università in generale (Cap. 2). In Fig. 7.5 sono riassunti i nuclei tematici condivisi dai Tutor Studenti nel descrivere il proprio ruolo.

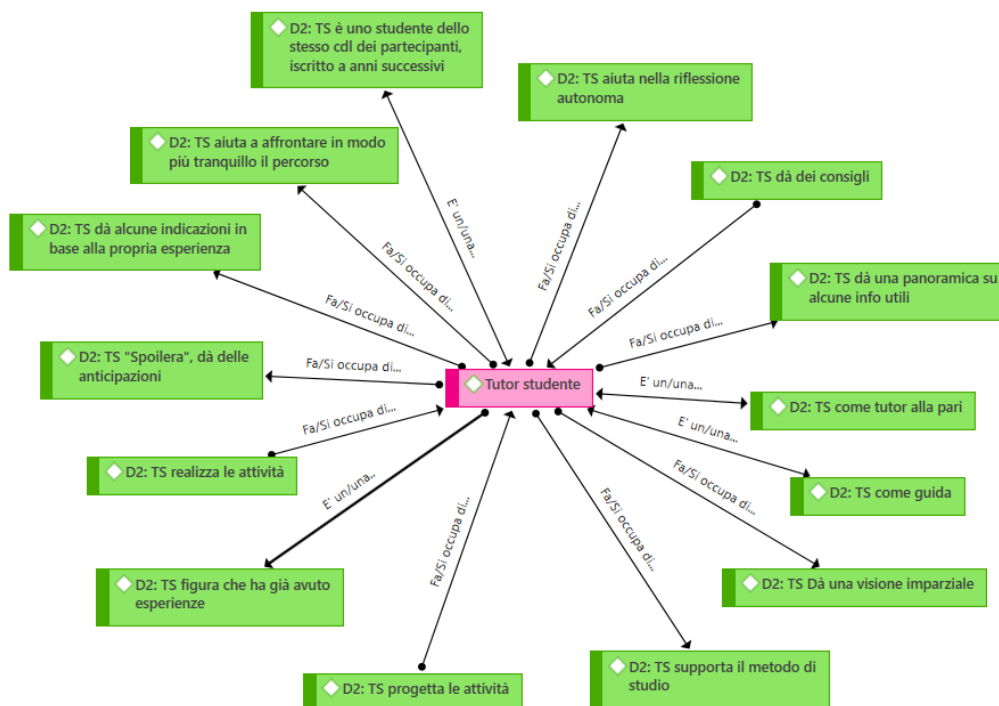


Fig. 7.5. Ruolo del Tutor Studenti secondo i TS di SEF e IE

Tra le varie riflessioni condivise, si riportano alcune parole evocative. Un Tutor Studente dice che: *“ho avuto, soprattutto l'anno scorso, dei momenti abbastanza complicati, e anche negli anni prima in realtà, di stress enorme. Insomma, mi sembrava che poter dare qualche indicazione a questi ragazzi su come avviarsi in modo un po' più tranquillo o su come affrontare certe situazioni, dai già un'intelaiatura già al primo anno per poi muoversi dopo”* e ancora *“avere un po' di anni alle spalle e poter dare subito a qualcuno [...] il piede giusto con cui partire”*. Queste riflessioni evidenziano l'importanza dei pari con più esperienza nel condividere alcuni consigli anche in base al proprio vissuto, consigli che possono facilitare il percorso dei nuovi iscritti. Si riconosce poi il Tutor Studente come *“una guida (con il ruolo, ndr) non tanto di piantare sulla testa delle persone tantissime informazioni, ma di dargli modo di ragionare e di pensare [...] che gli permette di imparare in un anno quello che io ho imparato in due, perché così c'è una crescita continua di anno in anno tra generazione e generazione”*. Questa riflessione ricorda la funzione di facilitazione e supporto del Tutor Studente, che aiuta al contempo a rendere lo studente autonomo, e che ne favorisce l'*empowerment*.

Un'altra riflessione sottolinea l'importanza del ruolo come *“peer tutor”*, con esperienze vicine a quelle dei destinatari: *“un Tutor Studente è innanzitutto uno studente, cioè qualcuno che ancora sta studiando nello stesso corso di studi a cui appunto deve rivolgersi, è un tutor alla pari [...] Quindi i Tutor Studenti ci sono già passati, ci sono passati da poco, quindi a maggior ragione a far sentire gli studenti più vicini in questo momento critico che è l'inizio di un nuovo percorso di studi”*.

Dalle parole condivise dai Tutor Studenti emerge, quindi, l'importante ruolo come pari nel sostenere il percorso, senza porsi in modo “gerarchico” ma valorizzando la propria esperienza per aiutare e facilitare i partecipanti al TF durante la propria formazione.

Il ruolo del Tutor Docente

Nel network sottostante (Fig. 7.6) si possono, invece, osservare alcuni spunti di riflessione condivisi dai Tutor Docenti rispetto al proprio ruolo nel Tutorato Formativo. Il TD viene riconosciuto come una figura che guida, accompagna e facilita il percorso; pur essendo un docente, non sta svolgendo un ruolo di “insegnamento” ma quello di “tutor”, che si avvicina agli studenti in una relazione diversa, volta ad aiutare, orientare, e sostenere il percorso, mantenendo però anche una funzione differente da quella dei peer tutor. Il Tutor Docente può fungere da punto di riferimento “vicino”, a cui ci si può rivolgere agevolmente e senza timori. Questa prospettiva, proposta dai rispondenti e riassunta nella Fig. 7.6, è coerente sia con la letteratura sul tutorato in generale (si veda Cap.2) che con la funzione dei Tutor Docenti nel TF (si veda Cap. 5).

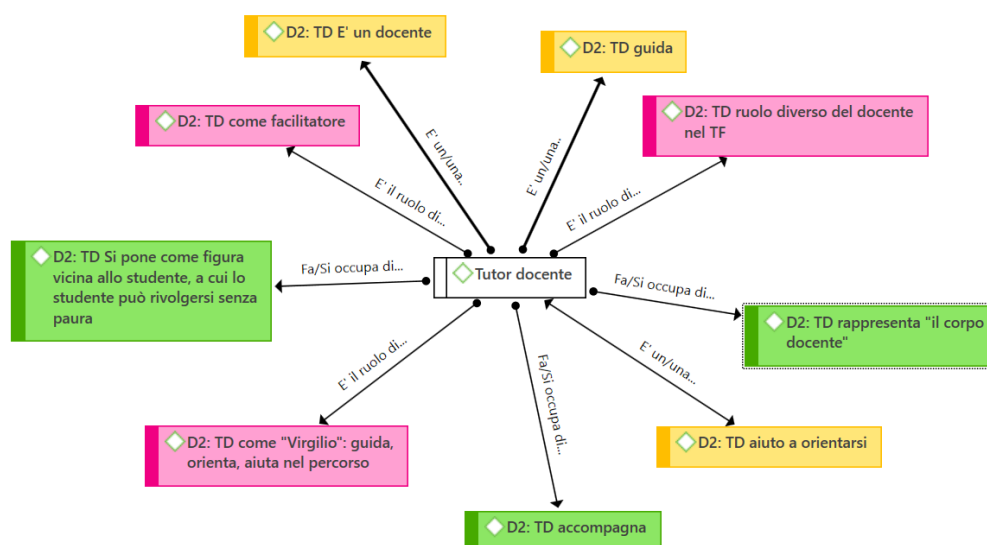


Fig. 7.6. Il ruolo del Tutor Docente secondo i TD di SEF e IE

Evocative le parole di un Tutor Docente, che riflette sul fatto che, in generale, il ruolo come "tutor" è una *mission* di tutti i professori: *"un docente a prescindere ha comunque una funzione tutoriale, cioè di aiutare le persone a orientarsi"*. Viene ricordato anche che il Tutor Docente nel Tutorato Formativo ricopre un ruolo diverso da quello solitamente esperito durante l'insegnamento *"io credo che davvero ci sia l'opportunità di sperimentare anche questo diverso ruolo del docente, del docente quindi non solo centrato sul lavoro che fai con la tua disciplina, ma anche sull'ambiente, sul contesto, sull'università come comunità che accoglie delle persone. Questo, secondo me, rimane un elemento importante"*.

Importante poi, secondo un Tutor Docente intervistato, cercare una connessione e vicinanza con gli studenti, in un contesto diverso dal solito ambiente di apprendimento, rappresentando in generale una figura di docente più vicina agli educandi, con cui poter comunicare: *"un ruolo in qualche modo interpretativo, ovvero il docente interpreta il ruolo e si impersona nel ruolo di tutti i docenti che rappresenta, per mostrare allo studente che docente non è un'entità lontana, non è un'entità con la quale lo studente non riesce a entrare in contatto se non durante un momento istituzionale, ma è una persona con la quale si può comunicare, in maniera più o meno informale ma sicuramente in maniera diretta"*.

Tra le molte condivisioni, tutte molto evocative, si riporta poi un'espressione particolare rispetto al Tutor Docente come "Virgilio", ricordando la figura dantesca: *"fa da Virgilio nel mondo dell'università, nel senso dà un po' una mano agli studenti ad orientarsi, e lo fa scendendo forse dal classico piedistallo della cattedra nella quale lui si trova, cercando di aiutare lo studente del primo anno a trovare un suo percorso. Non lo fa alla pari, non lo fa come lo farebbe un Tutor Studente, ma lo fa come una persona che c'è in qualche modo già passato e riveste un altro ruolo"*. Tutor Docente, quindi, come una guida, una persona competente che aiuta a orientare, con *"il ruolo di facilitatore, nel senso che ci sono una serie di topic che sembrano molto lontani, molto difficili, [...] e in questo ambito dobbiamo in qualche modo orientare gli studenti"*.

Il ruolo della Coordinatrice Scientifica del TF

La Coordinatrice Scientifica, secondo quanto condiviso durante l'intervista, assume innanzitutto un ruolo di coordinamento, supervisione dei processi e progettazione. Tale figura è esistita fin dalla prima edizione del TF nel 2014/15 e ha coordinato tutti i processi di nascita e sviluppo del programma. Il suo ruolo si è evoluto nel corso del tempo, man mano che il programma stesso si sviluppava e cresceva, sia in termini di contesti che di figure coinvolte. In particolare, attualmente si tratta di una figura che si occupa degli aspetti scientifici del programma, comprese le dinamiche di ricerca, sviluppo e valutazione (Fig. 7.7). Nel fare questo, sono richieste anche azioni relazionali, di connessione con la rete e con le diverse figure coinvolte nel programma (Tutor Studenti, Tutor Docenti, Servizi, ecc.).

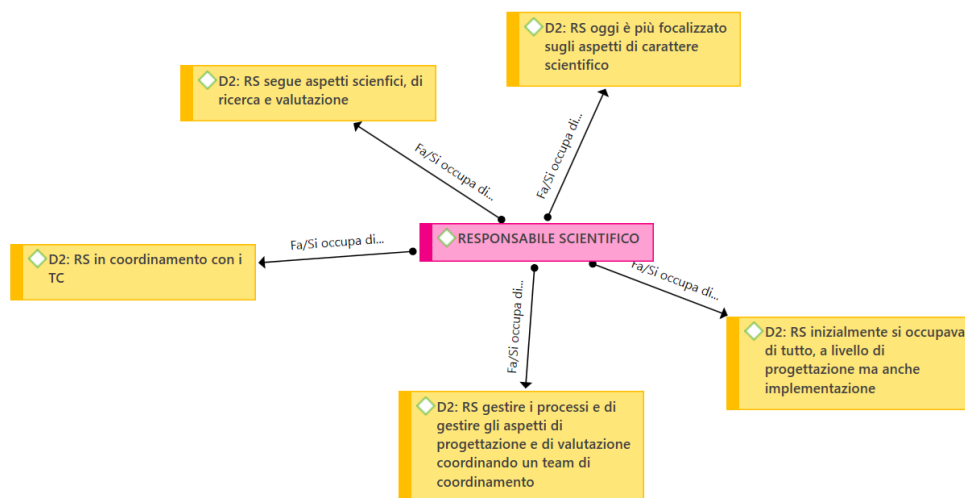


Fig. 7.7. Ruolo della Coordinatrice Scientifica del TF

Utili le parole della Coordinatrice Scientifica a descrivere il proprio ruolo “*se dovessi descrivere concretamente questo ruolo, io mi occupo di gestire i processi e di gestire gli aspetti di progettazione e di valutazione, coordinando un team di coordinamento [...]*”. Si tratta quindi di un ruolo scientifico estremamente complesso, in cui vengono presidiati tutti i processi di carattere scientifico e di ricerca: “*io mi occupo più di seguire gli aspetti di carattere scientifico e anche di ricerca, ovviamente per me è un'attività di ricerca, sono una ricercatrice e quindi capire se quello che facciamo va bene e quanto bene va, se dovessi dirlo in parole molto semplici*”.

Il ruolo di Advisor di ateneo (2020/21) per il TF

L'Advisor di ateneo per il TF, invece, nel 2020/21 quando si è svolta l'intervista, identificava il proprio ruolo con funzioni gestionali e di mediazione tra diverse figure e servizi. Si tratta di un ruolo di collegamento tra il programma e la governance centrale, i dipartimenti e i diversi contesti, svolgendo complesse funzioni di “connessione” (Fig. 7.8).

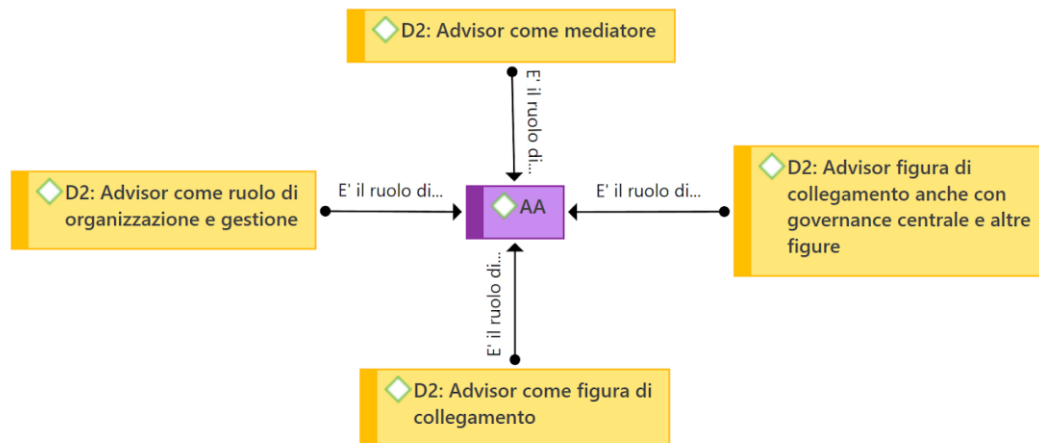


Fig. 7.8. Ruolo dell'Advisor di Ateneo per il TF

In particolare, si parla di un ruolo “di mediazione tra le varie figure che hanno la responsabilità didattica, i presidenti di corso di studi, le commissioni didattiche insomma, i responsabili del tutorato delle scuole”.

Focus group: il Ruolo dei Tutor Studenti di Coordinamento

Uno stimolo simile, riguardante il ruolo, è stato proposto anche ai 6 Tutor Studenti di Coordinamento durante il *focus group*. In particolare, però, i partecipanti sono stati ascoltati inizialmente tramite lo strumento Wooclap, che permette la creazione in tempo reale di un *wordcloud* tematico. Per la sua creazione, è stato chiesto ai 6 Tutor Studenti di Coordinamento di inserire una parola chiave che assocerebbero al loro ruolo come TSC, ottenendo i risultati rappresentati in Fig. 7.9.



Fig. 7.9. Wordcloud Wooclap. Ruolo dei Tutor Studenti di Coordinamento secondo 6 TSC

Tali risposte sono state una base riflessiva per avviare la discussione sul tema.

Esplorando le narrazioni emerse, il ruolo di coordinamento del TSC si esprime, soprattutto, in azioni di supporto, aiuto e guida per i Tutor Studenti e Tutor Docenti e, indirettamente, anche per gli studenti partecipanti al TF. I TSC supervisionano i processi e si attivano in caso di eventuali problemi, reagendo tempestivamente e mettendo in atto eventuali “piani B” risolutivi. Assumono un ruolo di responsabilità rispetto al programma, nonché di supervisione, e si occupano anche della gestione dei processi, coordinando un *team* e cercando, al contempo, di delegare e rendere i tutor autonomi nel loro operato. Queste riflessioni, condivise durante il *focus group*, sono

coerenti con la figura delineata in letteratura e nel progetto del TF, come presentato nel Cap. 5. In Fig. 7.10 è possibile prendere visione dei principali nuclei tematici emersi durante la discussione.

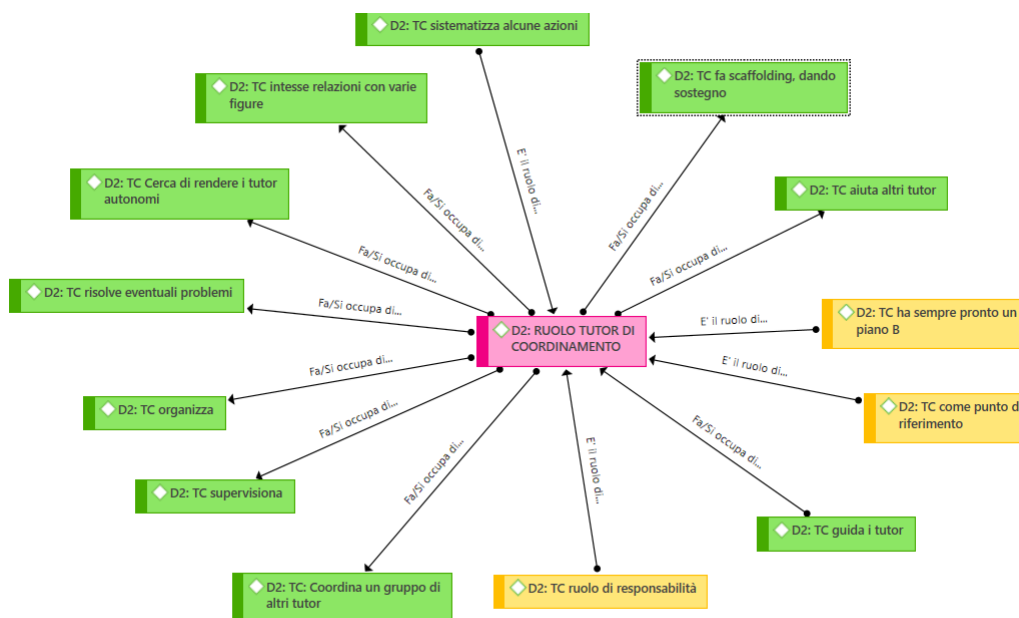


Fig. 7.10. Il ruolo dei Tutor Studenti di Coordinamento del TF secondo i 6 TSC

In particolare, si ritrovano alcune riflessioni relative a processi di gestione di gruppi: *“il Tutor Studenti di Coordinamento appunto coordina un gruppo di altri tutor, Tutor Studenti, e quindi, in un certo senso, dà un aiuto perché loro possano poi svolgere il proprio ruolo e diventare appunto autonomi”*.

In quanto coordinatore, è una figura che ha responsabilità rispetto all'efficace andamento dei processi: *“perché ok puoi aiutare, dare gli strumenti [...], però alla fine sei tu che devi rimettere insieme tutto, e anche se qualcuno non l'ha fatto siamo un po' responsabili di quello che presenti; la vedo come una responsabilità di portare a termine i miei compiti.”*, oppure *“al di sotto del tuo ruolo si dirama qualcos'altro, che deve essere gestito, organizzato”*.

Emergono, poi, gli aspetti più prettamente di mediazione, connessione e risoluzione dei problemi: *“quello che vuole fare il Tutor Studenti di Coordinamento lo vedo un po' come il ragno che deve tenere collegata tutta la rete del tutorato”, oppure “cercare di avere tutto sotto controllo, e anche se le condizioni cambiano avere pronto un piano B per riportare tutto sulla giusta carreggiata”*.

Interessante, poi, una riflessione rispetto al ruolo di guida e l'essere un “punto di riferimento”: *“ho messo (nel Wooclap, ndr) “organizza e supervisiona”, che abbiamo già ampiamente discusso; l'altra parola che ho messo è “guida”, che ho pensato sia nell'ottica di guidare i Tutor Studenti e docenti, che insomma tutto quello che rientra anche nell'avere un piano B chiaramente. Ma l'ho pensato anche nell'ottica del guidare gli studenti. Nel senso che, almeno nel mio contesto, mi sono trovata ad essere la figura di riferimento a cui - quando avevano i drammi esistenziali privati- scrivevano per un colloquio, un consiglio, eccetera, e quindi ha fatto parte anche questo, essendo un*

po' il frontman da un certo punto di vista. Perché da coordinatori si è presenti a tutti gli incontri, si diventa anche un po' il riferimento e la guida per tutte le questioni, quindi penso che faccia parte anche questo del coordinamento soprattutto nei contesti piccoli”.

Si parla anche di funzioni di supporto e aiuto: *“mi è venuto in mente per il Tutor Studente di Coordinamento che appunto coordina un gruppo di altri tutor, Tutor Studenti, e quindi in un certo senso dà un aiuto perché loro possono poi svolgere il proprio ruolo e diventare appunto autonomi [...]”.*

7.4.8.3 I bisogni degli studenti universitari e i bisogni a cui risponde il TF

La domanda rispetto a quali sono i bisogni degli studenti che partecipano al TF ha raccolto moltissimi stimoli da parte delle diverse figure intervistate e durante i *focus group* (Fig. 7.11). Si riconoscono bisogni informativi, riferiti all'ottenimento di conoscenze corrette e da fonti attendibili, che permettano di conoscere il contesto e tutte le sue sfaccettature; bisogno di orientamento tra le diverse risorse, opportunità, procedure, luoghi del mondo universitario, cercando dei modi adeguati per “abitare” proficuamente il contesto; bisogno di essere sostenuti durante il percorso in caso di necessità, nonché bisogni più prettamente organizzativi e operativi. Molti dei bisogni identificati, inoltre, sono connessi all'ottenimento o potenziamento di alcune *soft skills*, quali saper scegliere, saper risolvere problemi, pianificare il proprio percorso e il proprio tempo, organizzarsi. In generale, vi è poi un bisogno di “consulenza”, avere punti di riferimento a cui rivolgersi in caso di dubbi e per un sostegno nelle scelte se necessario. Nominati, infine, anche bisogni di tipo relazionale e sociale, nonché bisogni formativi rispetto a nuove conoscenze e competenze, oppure la necessità di aiuto in caso di lacune pregresse. Non trascurati, infine, anche bisogni relativi al benessere psicologico, come riuscire ad affrontare con serenità l'università. Come si può osservare, i bisogni segnalati dai rispondenti sono coerenti con la letteratura sul tema presentata nel Cap.1. In Fig. 7.11 si riportano tutti gli stimoli emersi nella riflessione rispetto ai bisogni degli studenti universitari secondo i rispondenti.



Fig. 7.11. I bisogni degli studenti del TF secondo le diverse figure intervistate

In particolare, rispetto ai bisogni informativi, un Tutor Studente dice “secondo me i ragazzi hanno bisogno di qualcuno che gli dia le informazioni nel modo più imparziale possibile, in modo da non condizionarli con appunto dei luoghi comuni,” e prosegue poi sottolineando che “avere qualcuno di imparziale a cui chiedere, e sentire che questa persona è imparziale, non che vai da uno e ti dice una cosa e vai dall'altro e ti dice un'altra perché è la sua idea quindi, secondo me questo è il bisogno principale”. Un altro Tutor Studente ricorda che “innanzitutto, credo (gli studenti abbiano bisogno, ndr) di conoscere proprio l'università. Quando vedo arrivare gli studenti sono proprio, come dire, spiazzati, non sanno bene dove si trovano”.

Un Tutor Docente riflette, poi, sui bisogni di orientamento e adattamento al contesto, indicando che “così come per l'insegnante cambia il tipo di rapporto che puoi avere, ovviamente per lo studente cambia ancor di più il rapporto che puoi avere con l'ambiente, con l'istituzione, con gli stessi professori. E quindi il fatto di dare agli studenti delle dritte, dei criteri, per abitare un nuovo contesto: [...] tu sei in un nuovo contesto e devi cominciare a capire come abitare dentro a un nuovo contesto in cui sei andato a finire. Quindi anche dare qualche indicazione in questo senso, ma dare a loro delle chiavi per confrontarsi su cosa può voler dire abitare un nuovo contesto, credo che sia esigenza principale ed è un'esigenza di tutti”.

Collegato a ciò vi è anche il bisogno di orientarsi tra le diverse risorse e opportunità a disposizione: “la maggior parte degli studenti non ha idea che l'università sia formata di tante parti e che per ottenere qualche informazione sia necessario rivolgersi a quel determinato servizio o un altro” (TS), e questo aspetto ritorna anche nelle parole dell'Advisor, insieme anche al bisogno di emancipazione “[...] sicuramente la necessità di capire dove sono finiti, quindi una necessità di orientarsi, di capire come funziona la macchina universitaria che è sicuramente complessa almeno in una grande come il nostro. E forse anche la necessità un po' di emanciparsi [...]”.

Anche la Coordinatrice Scientifica riprende alcuni temi emersi, come i bisogni informativi e formativi: “i bisogni sono molteplici e credo siano i bisogni sui quali proprio

si fonda la progettazione del Tutorato Formativo. Sono bisogni di carattere sicuramente informativo, quindi riuscire a recuperare in maniera proficua delle informazioni che sono sicuramente presenti online o che vengono magari veicolate attraverso eventi, ma sono talmente ampie e talmente particolareggiate [...] che magari lo studente che arriva al primo anno, già nel turbine emotivo di vivere questa transizione così importante da un punto di vista emotivo, di abitudini, di studio, psicologico [...], rischia di perdersi". E poi continua dicendo che *"hanno secondo me il bisogno di recuperare delle informazioni di base [...] ma anche, in logica di empowerment, recuperare delle informazioni che magari possono essere utili negli anni successivi. È per questo che, grazie al Tutorato Formativo, diamo delle informazioni proprio di carattere informativo [...] per proprio dare la proiezione, secondo quello che è il modello di base della Tutoria Formativa dei Carrera, per garantire e per supportare anche da un punto di vista motivazionale quella che è la costruzione di un percorso, non solamente accademico ma anche personale e professionale. Questi sono secondo me i primi bisogni".* Vengono poi citati bisogni di carattere formativo: *"un'altra secondo me macrocategoria potrebbero essere bisogni di carattere formativo, ed è quello che noi cerchiamo di portare avanti nella parte proprio formativa del modello di incontri in gruppi piccoli o medi a seconda del contesto con i Tutor Docenti e i Tutor Studenti".*

L'Advisor di ateneo, infine, riprende tematiche affrontate anche da altri intervistati, come la necessità di orientarsi e adattarsi al contesto: *"beh i bisogni principali e maggiormente generalizzati, nel senso che coinvolgono la maggior parte di loro, è sicuramente la necessità di capire dove sono finiti, quindi una necessità di orientarsi, di capire come funziona la macchina universitaria, che è sicuramente complessa, almeno in una grande come il nostro".* Citato anche il bisogno di emancipazione e autonomia, e di sviluppare una responsabilità diversa e più "adulta": *"anche la necessità un po' di emanciparsi [...] E quindi forse una delle difficoltà nel trovarsi in università è anche che ci si trova in un mondo in cui si è studenti ma insomma si comincia a essere considerati degli adulti, o quantomeno si presuppone che inizino a essere persone adulte, e quindi delle volte ci si aspetta anche che si comportino da persone adulte".*

Utile come conclusione di questa riflessione una condivisione di un Tutor Docente che ci ricorda la profonda eterogeneità dei bisogni a seconda della persona: *"hanno necessità di imparare a organizzare il loro tempo, altri studenti hanno bisogno di intessere relazioni, non relazioni sociali ma relazioni che possano aiutarli nello studio, altri studenti possono avere bisogno di un aiuto organizzativo, come organizzo il mio studio, come oriento i miei esami, piani di studio eccetera eccetera, ma anche che esami scelgono di svolgere e di sostenere in questa o quest'altra sessione e così via, altri studenti ancora hanno bisogno sul piano nozionistico, cioè hanno dei bisogni, delle lacune, che si portano dietro e che comunque non sono così semplici da superare anche in vista di quella che è stata l'esperienza nelle superiori".*

Le riflessioni sui bisogni in generale hanno portato anche ad approfondimenti più specifici rispetto a quali sono i bisogni degli studenti universitari a cui il TF risponde (o meno). In particolare, nelle narrazioni condivise emerge il ruolo importante del TF rispetto a diverse esigenze: bisogni conoscitivi innanzitutto, grazie alle informazioni promosse durante gli incontri; bisogni relazionali, facilitando l'interazione, la partecipazione e l'atteggiamento attivo; bisogni di consulenza e confronto, in quanto i tutor diventano punti di riferimento a cui rivolgersi in caso di necessità; bisogni organizzativi, potenziando ad esempio le competenze di pianificazione del percorso e *time management*. Come si può notare, tutti questi aspetti sono coerenti con le finalità delle azioni tutoriali in *higher education* descritte nel Cap. 2. Si tratta generalmente di

bisogni trasversali, non disciplinari, che però possono aiutare il processo di studio e il percorso formativo (Fig. 7.12).

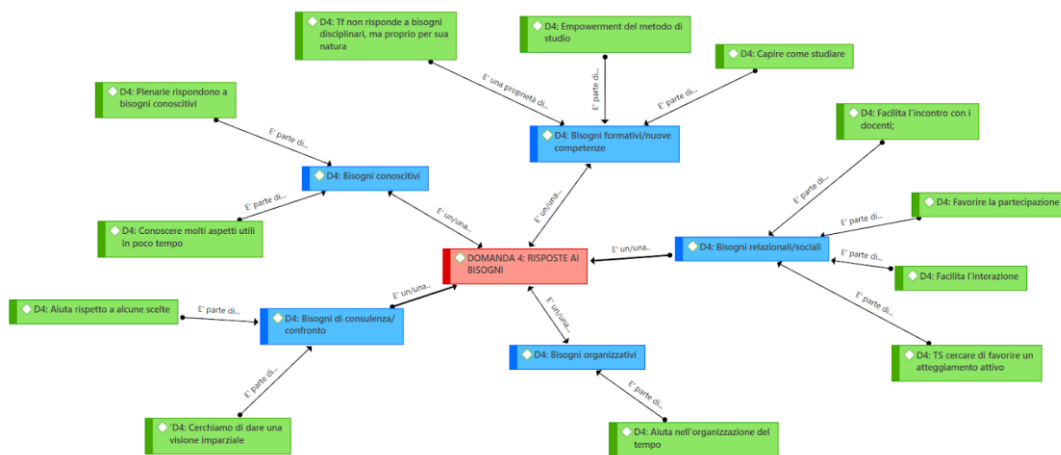


Fig. 7.12. Bisogni degli studenti universitari a cui il TF risponde

Ad esempio, un Tutor Studente ricorda che il TF può *“dare la possibilità di conoscere in poco tempo tante cose che uno magari uno conosce in 2-3 anni”*, e prosegue poi ricordando l'utilità di dare preventivamente tutta una serie di informazioni utili, il che porta poi anche ad alleggerire i contatti rivolti ai servizi: *“e poi con le plenarie tutte le questioni burocratiche [...] fare quelle presentazioni generali li tolgono penso carico alle segreterie di mail duplicate e stra duplicate di informazioni, e in più a loro (agli studenti, ndr) danno già la panoramica delle possibilità. Anche la questione Erasmus, per esempio, ho capito davvero il funzionamento al terzo anno quando ormai era quasi passata la scadenza per far domanda, senò magari l'avrei anche fatta, quindi secondo me da questo punto di vista qua è molto ultra efficace e è utilissimo”*.

Importante anche l'attenzione ai bisogni di tipo personale e relativi al benessere psicologico: *“qualche studente prende l'università con molta più ansia rispetto ad altri, e in alcuni incontri di Tutorato Formativo proprio qualche studente è venuto da me a chiedermi come fare, come risolvere questa cosa”* (TS).

Anche i Tutor Docenti si esprimono in merito ai bisogni a cui il TF risponde, sia di tipo relazionale che organizzativo: *“io credo che alcuni bisogni sicuramente il tutorato riesca a rispondere: l'incontro con i docenti, facilitare l'interazione o aiutare rispetto alla scelta degli esami e organizzazione del tempo. Alcuni messaggi riescono a passare sicuramente, è un modo per aiutare gli studenti anche a creare gruppo, a cercare le informazioni di cui hanno bisogno, a sapersi non disperdere e non perdere”*. Tuttavia, viene ricordato anche che il TF può dare sì degli spunti agli studenti, ma sono questi ultimi a doversi attivare per far fruttare quanto condiviso: *“faccio l'esempio proprio di imparare a non perdere tempo e studiare, non sapersi distrarre con telefono i messaggi eccetera, sono cose noi possiamo ribadire ma che è lo studente che in qualche modo deve fare suo”*.

Anche durante il *focus group* con i Tutor Studenti di Coordinamento è stata indagata la stessa tematica rispetto ai bisogni degli studenti universitari, e ci si è avvalsi di un'iniziale riflessione tramite *wordcloud* su Wooclap. In Fig. 7.13 è possibile prendere visione delle parole chiave emerse, che riprendono aspetti soprattutto legati alla

consulenza (avere consigli, punti di riferimento, esempi, spoiler, ecc.) o conoscitivi (su tematiche specifiche, sull'università).



Fig. 7.13. Wordcloud. Bisogni degli studenti universitari secondo i TSC

In particolare, un TSC richiama il bisogno di avere una “guida” da parte di qualcuno di competente: *“avere qualcuno che non deve essere per forza una persona, una autorità, un’istituzione all’interno dell’università, ma qualcuno che conosca, e che sappia guidarti”*. L’accesso all’università può portare poi anche a bisogni di tipo organizzativo e di autogestione: *“anche disciplina, [...] c’è tanto questo sentirsi abbandonati, nel senso che al liceo c’è chi ti dà delle scadenze, c’è chi dice che c’è la verifica eccetera, mentre qua si è soli, sia in positivo che in negativo”*. Vengono ricordati anche bisogni di tipo motivazionale e psicologico, di supporto e “consulenza” con delle figure di riferimento: *“da un certo punto di vista ho percepito tanto bisogno di essere compresi, di essere ascoltati, di condividere i loro dubbi, soprattutto quest’anno (in emergenza sanitaria Covid-19, ndr) che non possono dividerli tanto con i loro compagni [...] magari raccontarci l’ansia del primo esame e sentirsi dire anche da noi, che siamo un po’ figure mitologiche, perché in certi momenti noi tutor sembriamo chissà che, ‘vedi e guarda che è normale è successo così a tutti”*.

Un TSC riflette sul fatto che gli studenti potrebbero avere già alcuni conoscenti nello stesso percorso, ma serve comunque qualche punto di riferimento iniziale: *“ci sono parecchi che arrivano là e sono sperduti [...] da noi capita anche spesso che comunque arrivino già in gruppo, e magari vengono abbastanza spalmati tra i canali, però io penso che ci sono tantissime persone che arrivano già con qualche amico, perché siamo in tanti e quindi c’è tanta gente che fa... che magari parti dalle stesse scuole superiori, che ti danno quel percorso lì, e quindi cioè io che conoscevo [...] ce n’erano boh non so 7-8, quindi eravamo già arrivati in un certo gruppo, però ti riformi e tutto quanto, quindi è un po’ diverso, però è vero avere un punto di riferimento qualcuno che ti sprona un pochino l’inizio”*.

Infine, si riporta un termine evocativo utilizzato da un TSC, che identifica il bisogno di “spoiler”, inteso come utilizzare la propria esperienza e competenza nel contesto per “prevedere” alcuni comportamenti efficaci o meno: *“spoiler nel senso che, oltre a consigli su quali sono le varie strutture, quali sono le varie opportunità, le varie attività eccetera, proprio “spoiler” concreti su come andrà a finire nella fattispecie il primo semestre in funzione di un certo comportamento. Quindi dire “guarda, se adesso cominci a studiare giorno per giorno, fai esercizi ogni settimana, stai attento alle lezioni, prendi gli appunti andrà finire così, se invece cominci a sistemare gli appunti a metà di gennaio per fare l’esame a fine gennaio poi non finirà tanto bene [...] in quel senso spoiler, cioè in base a un certo comportamento io - che sicuramente non sono nessuno, però ho quattro anni e mezzo di esperienza più di te che ti sei appena affacciato sul mondo universitario- ti do un consiglio da persona che ha più esperienza: secondo me, se inizi così andrà a finire così”*.

In particolare, un Tutor Studente riconosce il valore delle attività pratiche per sviluppare competenze di *teamworking*: *“allora, credo il saper lavorare in gruppo, ma tra le tante! Perché, in tutte le attività, noi abbiamo sempre cercato di metterlo all'interno (il lavoro di gruppo, ndr). Anche trattando altre competenze trasversali, abbiamo sempre cercato di mettere all'interno un lavoro di gruppo, quindi credo che sia la competenza maggiormente sviluppata proprio per questo motivo”*. Questo tema è ripreso anche in altre riflessioni: *“probabilmente competenze del sapere lavorare in gruppo o saper costruire un gruppo, sapersi da una parte appoggiare al gruppo per i propri bisogni, dall'altra parte contribuire invece il gruppo”*(Advisor di ateneo).

Sempre un Tutor Studente riflette anche sulle competenze comunicative, sviluppate attraverso attività che permettono agli studenti partecipanti di essere attivi in prima persona: *“forse mi viene in mente anche la capacità di esprimersi loro stessi”*.

Rispetto, invece, alla conoscenza del contesto, se si partecipa al TF *“conosci già la struttura e i principali servizi e gli uffici a cui rivolgersi, magari si rivolge anche con più facilità”* (TS).

Alcune riflessioni di un Tutor Docente toccano, invece, altre competenze: *“il problem solving, su abbiamo fatto un paio di esperimenti specifici”* oppure *“un'altra cosa su cui abbiamo lavorato parecchio è il discorso del time management”*.

Alcune riflessioni riguardano, poi, competenze relative all'adattamento al contesto *“penso che acquisiscano competenze del tipo sapersi orientare in un contesto, conoscere un nuovo contesto, chiaramente quello universitario insomma”* (Advisor). L'Advisor cita, poi, anche gli aspetti relazionali: *“direi delle competenze di tipo relazionale anche in base al ruolo della persona con cui ci si relaziona”*.

Come ricorda la Coordinatrice Scientifica, *“è stato fatto un grosso lavoro di personalizzazione, quindi noi ragioniamo in termini di competenze trasversali, ma sono competenze trasversali che poi sono calate nel singolo contesto formativo”*. Questa riflessione ricorda anche il carattere personalizzato delle attività, sviluppate in base alle esigenze del singolo contesto. Vengono poi citati esempi più specifici di competenze valorizzate durante le attività, sempre però ricordando l'importanza di contestualizzare tali capacità in una situazione specifica: *“ovviamente saper lavorare in gruppo, saper risolvere un problema, sapersi orientare in un nuovo contesto, sono tutte competenze trasversali e sono competenze anche di vita o, a seconda di quale definizione vogliamo seguire da un punto di vista anche concettuale, se vogliamo molta letteratura credo con converga su questo: è indispensabile che siano calate nel contesto, perché parlare di team building a ingegneria e parlare di team building a pedagogia sono contesti molto diversi”*.

Anche i Tutor Studenti di Coordinamento, durante il *focus group*, si sono espressi rispetto allo stimolo *“Quali competenze credete di aver promosso grazie alla vostra azione come TSC nel TF?”*, ma lo hanno fatto inizialmente tramite Woodlap, proponendo alcune parole chiave come rappresentato in Fig. 7.15. Spiccano alcune competenze specifiche (utilizzare Zoom, *public speaking*, comunicazione, ecc.), e altre *skills* legate ad aspetti organizzativi (capacità di gestione, preparazione, *timing*) o alla autonomia e responsabilità.



Fig. 7.15. Wordcloud Wooclap. Competenze sviluppate negli studenti partecipanti al TF secondo i TSC

Nello specifico, qualcuno parla di promozione di competenze legate agli strumenti specifici *“utilizzare Zoom, ma ovviamente anche Wooclap e tutti gli strumenti che abbiamo usato”*. Un TSC ha ricordato la capacità di orientarsi tra i servizi: *“è vero che all'inizio arrivi all'università ed è una selva, cioè i servizi sono proprio... non capisci niente di come funzionano, perché sono tantissimi, nel senso che ti arrivano anche mail e non capisci mai da quali persone, e ci sono sempre sette tipi di segreteria diverse, non sai dove orientarti. Quello e anche riuscire a far capire un po' questa cosa”*.

Viene poi citata anche la promozione di competenze legate al trovare un metodo adeguato ad affrontare l'università: *“un metodo per affrontare l'università, nel senso che è un approccio da seguire un po' in tutte le circostanze che siamo andati a vedere. Perché non è che gli abbiamo mai detto “fai così, fai colà”, però è sempre stato abbastanza generale per fargli capire magari come abbiamo fatto noi per dargli un metodo per sopravvivenza diciamo”*.

La maggior parte delle riflessioni dei TSC riguardavano, però, competenze che pensano di aver fatto sviluppare nei Tutor Studenti, più che negli studenti partecipanti al TF. Infatti, il contatto diretto dei Coordinatori, durante lo svolgimento del proprio ruolo, è stato prevalentemente con i tutor e, di conseguenza, la loro azione ha impattato molto più su di essi che sugli studenti partecipanti. Si cita, ad esempio, la capacità di progettare degli incontri, il *public speaking*, la gestione dei *meeting*: *“ho cercato anche di motivarli (i tutor, ndr) anche nelle riunioni, di fargli tirare fuori idee: proviamo a pensare se succede questo cosa faresti? Quindi prepararsi a gestire anche queste paure”* oppure *“ho cercato sempre di far passare questa cosa del sentiamoci prima, organizziamo ci prepariamo il materiale preparatevi cosa dovete dire”*.

Sempre in riferimento a competenze che i TSC hanno fatto sviluppare nei tutor, viene ricordato anche lo sviluppo e la crescita nelle capacità di progettazione degli incontri: *“io ho scritto “creatività nella progettazione” semplicemente perché con i Tutor Studenti all'inizio c'era un po' di “cosa facciamo”, allora gli proponevi tu qualcosa. Verso l'ultimo incontro [...] non si riusciva a chiudere la riunione perché loro continuavano a buttare idee, non si decideva mai alla fine cosa fare e continuavano ad avere sempre più idee, quindi hanno avuto un'evoluzione. Se all'inizio erano tutti lì “mah, non so da dove partire”, e quindi dovevi dargli tu gli spunti, alla fine gli spunti non servivano più a nulla, li davi però loro uscivano sempre dalle cose già preparate quindi volevano sempre creare qualcosa di nuovo. Creatività nella progettazione riguarda un po' questa crescita”*.

Un'altra competenza che i TSC pensano di aver promosso nei tutor riguarda l'imparzialità: *“io ho messo avalutatività e oggettività, perché il tutor è sicuramente quella persona che cerca un po' di mettersi allo stesso piano tuo per facilitarti le cose, però allo stesso tempo non deve lasciarsi prendere troppo dalla propria esperienza, dalle proprie questioni, oppure dare dei tipi di giudizio che derivano dalla propria*

soggettività e esperienza che poi possono essere un po' troppo oltre, per questo ho messo oggettività e avalutatività"

Infine, viene ricordata anche la capacità di parlare in pubblico: *"avevo aggiunto public speaking, come detto ovviamente non tutti sono abituati a parlare in pubblico, magari le prime volte parlare davanti a 250-300 studenti, anche solo tenere la videocamera accesa poteva essere un attimo motivo di imbarazzo"*.

7.4.8.5 Competenze che il TF ha potenziato nel rispondente (TS/TD/TSC/Referenti)

Sempre approfondendo il tema delle competenze, si è chiesto anche quali competenze ha sviluppato il rispondente (Tutor Studente, Tutor Docente, Advisor o Coordinatrice Scientifica) svolgendo il proprio ruolo all'interno del Tutorato Formativo. Tali competenze sono differenti a seconda del ruolo ricoperto, in quanto le diverse figure sono state chiamate a mettere in campo azioni diverse. Lo stimolo proposto è stato del tipo: *"Quali competenze crede di aver maturato Lei nel Suo ruolo come [...] del TF?"*. Come si può notare, si tratta di una domanda utile ad approfondire il quesito valutativo di ricerca: *"3. Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze?"*

Per quanto riguarda i Tutor Studenti, ritroviamo alcune competenze legate alla progettazione delle attività, come ad esempio il sapersi organizzare in vista dell'incontro, co-progettare insieme ad altri tutor, preparare i materiali adeguati e utilizzare gli strumenti utili. Altre riflessioni sono invece riferite alla fase di conduzione dell'incontro, tra cui capacità di *public speaking* o saper gestire i tempi, nonché il lavorare in gruppo. In generale, i Tutor Studenti rilevano anche una "crescita" personale e professionale, data anche dal mettersi in gioco in prima persona, affrontando eventuali problematiche e difficoltà (Fig. 7.16). Si tratta di riflessioni coerenti con la letteratura presentata nel Cap. 2 rispetto ai benefici del Tutorato anche nella crescita e sviluppo delle figure tutoriali coinvolte.

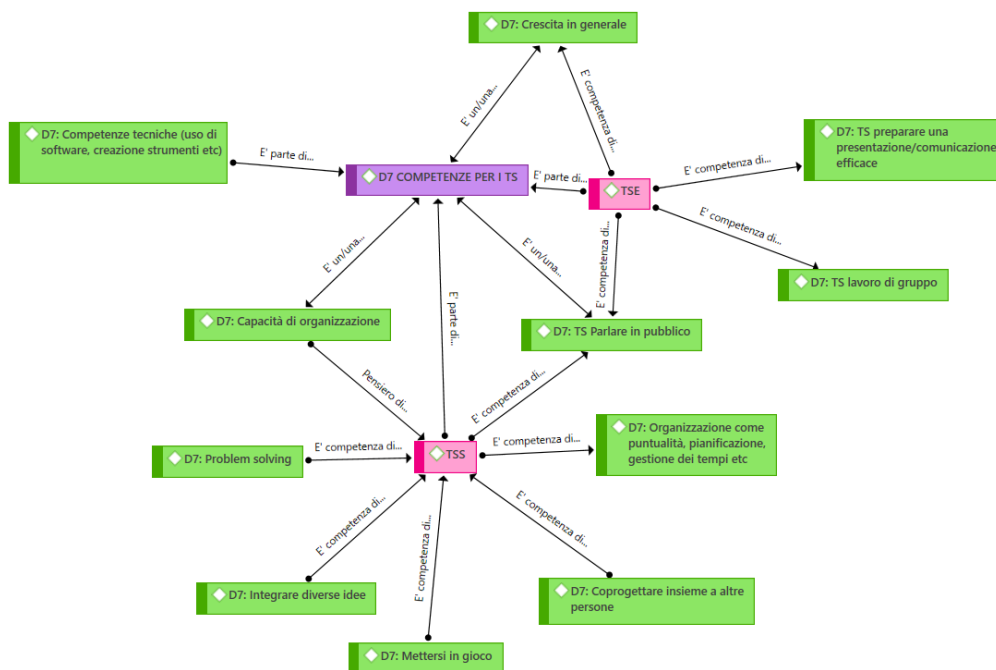


Fig. 7.16. Competenze sviluppate dai Tutor Studenti durante la loro azione nel TF

Per quanto riguarda invece i Tutor Docenti, essi hanno sviluppato competenze utili a lavorare con gli studenti in modo diverso rispetto alle situazioni di insegnamento “classico”. Le attività tutoriali hanno creato una “vicinanza” e un contatto con gli studenti del primo anno diversi dalle interazioni che si possono avere durante la didattica, riconoscendone anche i bisogni specifici. Inoltre, sono state sviluppate competenze legate alla progettazione di attività tutoriali, all’interno di un *format* che ha orari, modalità e contenuti specifici e diversi da quelli previsti per le lezioni (Fig. 7.17).

adesso ho cominciato a prendere confidenza” e poi “anche il lavoro di gruppo [...] per esempio quella è una competenza che ho sviluppato.”. Sempre un Tutor Studente ricorda: “beh capacità di organizzazione in primo luogo; direi anche la capacità di parlare in pubblico, il public speaking, cosa che io non avevo assolutamente prima di iniziare”.

Di impatto un'altra riflessione di un Tutor Studente riguardante la capacità di mettersi in gioco in prima persona: *“diciamo che, in classe, la paura di sbagliare è sempre stata una caratteristica mia che mi ha accompagnato per tutta la vita, ecco, però da quando ho iniziato a fare la Tutor Studente ho dovuto lanciarmi, a volte mi sono trovata anche da sola quindi non è che agli studenti non potessi non dire nulla, quindi in qualche modo ho trovato le parole, e ogni volta, ogni incontro, era sempre più facile”. E prosegue poi: “se qualche studente interveniva e faceva una domanda non rimanevo lì “cosa rispondo?”, ma riuscivo a trovare sempre la risposta, sempre di più, sempre di più, ad ogni incontro era più facile trovare la risposta quindi anche diciamo si è sviluppata la capacità di risolvere i problemi”.*

Un Tutor Docente riflette, invece, sullo sviluppo di competenze “tutoriali” e sulla relazione con gli studenti: *“credo in questo tipo di attività di avere [...] messo in campo alcune competenze mie, diciamo legate alla propensione all'attività tutoriale: un certo stile nell'impostare le relazioni con gli studenti, questo penso di averle più messe in campo”, e continua poi richiamando anche “la capacità di mettere in campo un certo tipo di sensibilità anche in condizioni non ottimali”, intendendo la capacità di progettare attività all'interno di uno specifico format con orari prestabiliti. Un altro Tutor Docente sottolinea di aver sviluppato maggiori competenze di relazione con studenti del primo anno, avvicinandosi alla loro esperienza “di sicuro mi ha fatto fare un passo indietro ricordando come eravamo noi quando eravamo matricole, quando eravamo al secondo - terzo anno, le vedevi le matricole che giravano per Padova, che erano completamente disorientate, da sole o a piccoli gruppetti, che non sapevano organizzarsi” e “sicuramente il saper riconoscere i bisogni degli studenti”.*

La Coordinatrice Scientifica, invece, richiama il valore della rete per lo sviluppo di nuove competenze: *“quindi ho imparato tantissimo da loro (colleghi di ambito statistico, ndr), mi sono lasciata contaminare proprio da questa preziosissima collaborazione in termini appunto scientifici, di crescita come ricercatore. Poi sicuramente un altro aspetto che non posso dimenticare è l'internazionalizzazione, che mi ha veramente dato tantissimo e probabilmente non sarei la ricercatrice e la persona che sono se non avessi deciso di lanciarmi veramente oltre quella che è la mia confort zone”.*

L'Advisor di ateneo, infine, ripensa a competenze di tipo gestionale, relazionale e comunicativo, avendo sensibilità nel capire il modo migliore di comportarsi in una certa situazione: *“la diplomazia, in assoluto la diplomazia, il sapersi muovere e relazionare con altri colleghi che hanno altri ruoli e l'estrema attenzione a non urtare, diciamo, la sensibilità o non invadere quello che è considerato un proprio ambito [...]”.*

Anche ai sei Tutor Studenti di Coordinamento, durante il FG, è stato proposto uno stimolo simile, inizialmente sempre tramite un *wordcloud* su Wooclap che chiedeva di identificare, con una o più parole chiave, le competenze che loro stessi hanno sviluppato svolgendo il proprio ruolo come TSC (Fig. 7.19).



Fig. 7.19. Wordcloud Wooclap. Competenze sviluppate nei TSC durante il TF

A partire dal wordcloud, è stata poi mediata la discussione tra i partecipanti. Vengono ricordate competenze di coordinamento (organizzarsi, risolvere i problemi, “arrangiarsi”), competenze relazionali e comunicative (capacità oratorie, *public speaking*) ma anche competenze personali, come l’umiltà e il sapersi mettere nei panni degli altri (Fig. 7.20).

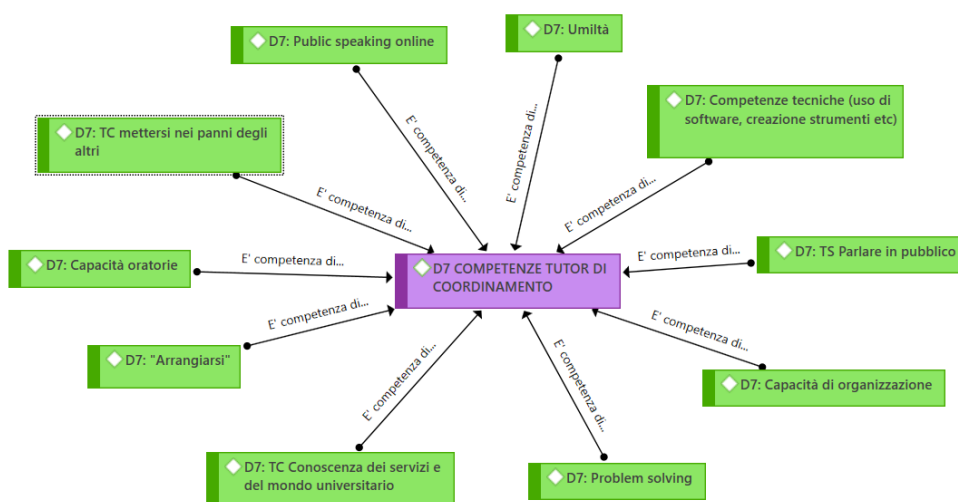


Fig.7 20. Competenze sviluppate dai TSC durante il TF

Un Tutor Studente di Coordinamento esprime di aver potenziato alcune competenze tecniche legate a strumenti utili e le capacità di presentazione: *“gli strumenti Moodle, Zoom eccetera, imparare ad usarli e anche saper presentare le slide davanti a tutti, agli studenti e a volte anche con il docenti”*. Citato anche il potenziamento della conoscenza delle risorse del contesto: *“è poi col coordinamento che entri in contatto con i servizi, capisci molto meglio tutta la struttura che c'è dell'università perché prima era un po' tutto quanto nebuloso”*.

Altre competenze riguardano la conoscenza profonda dell’ambiente dell’Università di Padova: *“è col coordinamento che entri in contatto con i servizi, capisci molto meglio tutta la struttura che c'è dell'università, perché prima era un po' tutto quanto nebuloso, cioè per me scrivere la segreteria didattica o a carriera studenti era uguale [...] quindi saper bene tutti quanti tutti gli incastri che ci sono di tutto quanto, capisci molto meglio tante cose e perché funzionano in un certo modo, quello era una competenza che ho maturato”*.

Alcuni TSC ricordano gli aspetti di comunicazione: *“public speaking perché anche qui è sempre utile, e ho cercato di metterlo subito in uso anche fuori dal tutorato soprattutto perché [...] magari si fanno delle presentazioni all'interno del gruppo, si fanno varie cose, e chi continuerà col dottorato capirà, e quindi saper parlare a più persone sicuramente è molto molto molto importante”*, oppure dinamiche riferite alla gestione dell'incontro *“credo che quello che di importante mi ha lasciato quest'anno è stato proprio gestire un incontro online, dove non è tanto difficile parlare quanto il far parlare riuscire a coinvolgere”*. Altre competenze riguardano gli aspetti più prettamente organizzativi: *“sono più organizzata perché vabbè devi organizzare ancora di più perché devi organizzare anche tutti gli altri”*.

7.4.8.6 Riflessioni sulla valutazione nel TF

L'intervista e il *focus group* sono poi proseguiti approfondendo il tema della valutazione. Nello specifico, è stato chiesto di riflettere in generale su cosa, secondo i rispondenti, sarebbe importante valutare all'interno del programma di Tutorato Formativo. Non sono stati fatti espliciti riferimenti alla valutazione già in atto, in quanto non tutte le figure rispondenti avevano la stessa competenza e chiarezza rispetto al modello valutativo esistente; si è chiesta, pertanto, una riflessione generale. Alcune delle risposte hanno indicato comunque, spontaneamente, i processi valutativi già attuati nel programma, mentre altri si sono concentrati sugli aspetti importanti da valutare in generale, a livello “ideale”, interessanti spunti per una implementazione futura di nuove dinamiche valutative.

I rispondenti alle interviste hanno richiamato diversi *focus* di attenzione, tra cui la valutazione della partecipazione, non solo numerica ma anche in termini di interazione e atteggiamento attivo; la conoscenza delle caratteristiche specifiche degli studenti, cercando di capire se vi sono specificità legate alla coorte, oppure al gruppo di partecipanti; la valutazione dell'efficacia del programma, in termini di acquisizione di nuove competenze, contrasto al *drop-out* e successo accademico. Alcune riflessioni si sono poi soffermate sulla soddisfazione, quindi sugli aspetti ritenuti positivi o critici, sul gradimento e percezione di utilità delle proposte. Infine, alcune idee riguardano una valutazione di impatto più a lungo termine, dopo la fine del percorso (Fig. 7.21).

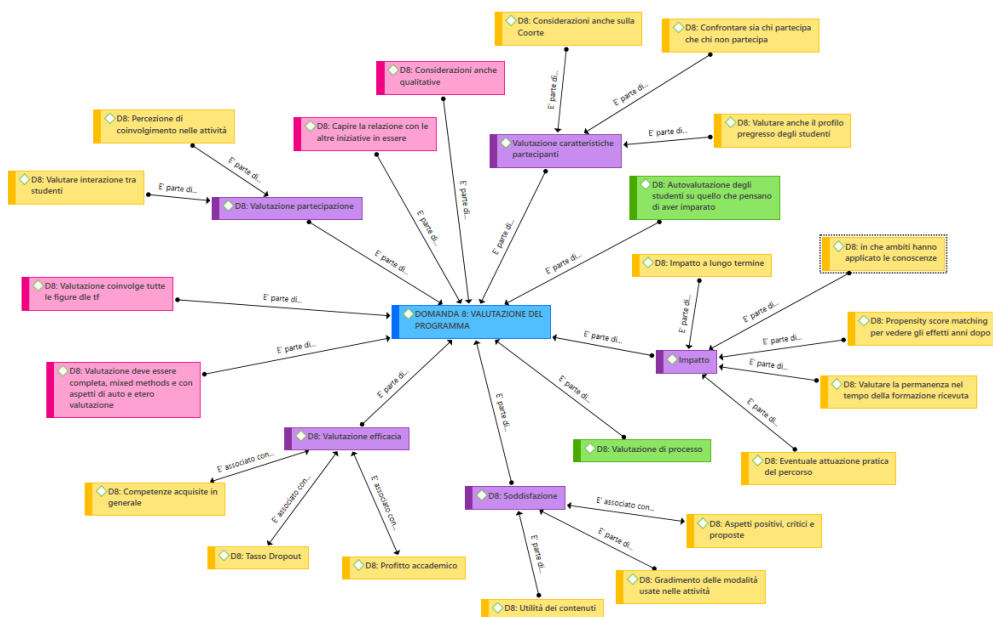


Fig. 7.21. Aspetti di valutazione del TF secondo i rispondenti

Più nello specifico, secondo un Tutor Studente si dovrebbe valutare la soddisfazione, il coinvolgimento e l’efficacia, nonché l’applicazione delle competenze promosse: *“sicuramente la soddisfazione e l’efficacia potrebbero essere aspetti due da valutare, se hanno già iniziato a mettere in pratica qualcosa, o se vedono magari qualche differenza rispetto a compagni che non hanno partecipato [...] Oppure se si sono sentiti coinvolti nelle attività”*, e un altro TS vorrebbe approfondire l’apprezzamento rispetto al tipo di attività *“non so se qualcuno invece le ha percepite (le attività, ndr) come qualcosa di banale, ‘guarda come ci trattano, siamo al primo anno all’università non siamo...’. Ecco questa è una cosa che indagherei, qual è la loro sensazione di fronte a queste attività qua”*.

Alcune riflessioni fanno riferimento, come già anticipato, a una valutazione a lungo termine, anche dopo la fine del percorso di TF: *“vedere se qualcosa è rimasto, se anche dopo per esempio un certo periodo universitario sono queste attività che sono state fatte nel Tutorato Formativo, tipo lavorare in gruppo, effettivamente sono state utili, oppure se sono trovati bene diciamo quando effettivamente hanno dovuto realizzare attività del genere nel mondo universitario”(TS)* oppure *“sarebbe interessante capire se gli è stata utile quel se gli è servita questa attività, quindi lì si tratterebbe di trovare il sistema di valutare anche qualitativamente e nel merito quelli che sono gli obiettivi che ci si è posti di volta in volta” (TD)*.

Un Tutor Docente riflette sulla valutazione dell’utilità percepita del percorso e sull’effettiva applicazione pratica di quanto condiviso durante le attività: *“se facciamo a gennaio un’attività di Tutorato Formativo sugli esami, dopo che c’è stata la sessione di febbraio degli esami probabilmente sarebbe interessante capire se gli è stata utile”* e poi ancora *“se abbiamo fatto un’attività sul metodo di studio io devo darti un po’ di tempo per studiare e poi eventualmente verificare se lo studio che è servito questo tipo di attività si è giovato del lavoro che abbiamo fatto assieme”*.

L’Advisor condivide l’importanza di promuovere un tipo di valutazione maggiormente autentica delle competenze: *“a me piacerebbe di più anche una valutazione sul campo,*

perché alla fine dobbiamo anche - al di là della valutazione di soddisfazione - ma se parliamo della valutazione che deve misurare in qualche modo le competenze acquisite”.

La Coordinatrice Scientifica, infine, tra i molti spunti condivisi, ricorda l'importanza di valutare *“...anche in termini di percezione di miglioramento... non solo con gli studenti/studentesse ma per tutti gli attori coinvolti”*, il che riporta l'attenzione sull'importanza di pianificare un piano di valutazione che non comprenda solo i destinatari diretti, ma tutti gli *stakeholders* coinvolti.

Come si può osservare, i *focus* valutativi emersi sono molteplici, e restituiscono una idea complessa di valutazione in linea con quanto delineato in questa trattazione.

7.4.8.7 Rappresentazione del TF: come è ora e come potrebbe essere in futuro

A conclusione dell'intervista e del FG sono state nuovamente utilizzate le 20 immagini come strumento per mediare alcune riflessioni. In questo caso, la domanda stimolo che ha guidato le narrazioni è stata simile a: *“per concludere, provi ora a scegliere due immagini: una che rappresenti cosa il TF è secondo Lei in questo momento; e una che rappresenti cosa il TF potrebbe diventare in futuro”*.

Le riflessioni su come può essere rappresentato il programma oggi e nel futuro sono state propedeutiche a introdurre, poi, un approfondimento sui punti di forza e sugli aspetti migliorabili o sfidanti del TF attuale, e sulle proposte utili per arrivare a sviluppare un TF ancora più efficace nel futuro.

In Tab. 7.100 è possibile osservare le risposte raccolte durante l'intervista alle diverse figure.

Tab. 7.100. Rappresentazioni sul TF attuale e sul TF “del futuro”

TF ora	TF futuro
TS IE: chiocciola, senso di evoluzione TS SEF: Ancora, gettiamo degli spunti	TS IE: bussola, un riferimento TS SEF: Chiavi, aprire la mente
TD SEF: Finestra, esperienza che apre delle possibilità TD IE: libri, come conoscenze da acquisire	TD SEF: bussola e Chiavi, per aprire la mente TD IE: Chiavi per orientarsi
AA Lampadina: luce che si accende, ma ancora da sviluppare	//
RS. Scala a chiocciola: crescita continua	RS: Mongolfiera, viaggio verso nuovi orizzonti
TS=Tutor Studente; TD=Tutor Docente; AA: Advisor di Ateneo per il TF 2020/21; RS: Responsabile scientifica; IE: CdL in Ingegneria Elettronica; SEF: CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione	

In particolare, nella narrazione di un Tutor Studente compare l'immagine con la scala a chiocciola che si sviluppa verso le nuvole come sinonimo di crescita, rappresentante il TF attuale, e la bussola sopra alla cartina come punto di riferimento per il TF “del futuro”: *“metterei la chiocciola adesso, nel senso che è un crescendo che*

si sta evolvendo secondo me di anno in anno, mentre la bussola sopra secondo me cosa diventerà, quindi qualcosa di fisso e un riferimento un po' per tutti, rappresenta un punto di riferimento per tutti i ragazzi che entreranno e che si troveranno questo programma qui con cui potranno in pochi mesi prendere confidenza”.

L'immagine con un'ancora sulla sabbia viene poi utilizzata da un TS per rappresentare il TF attuale come simbolo del “gettare degli spunti utili”, aspetto poi sviluppabile ulteriormente nel futuro: *“sì forse cos'è adesso potrei dire l'ancora, cioè che noi gettiamo, diamo degli spunti, gettiamo qualcosa ... però secondo me dovrebbe diventare qualcosa di più, cioè non dobbiamo solo buttare lì informazioni eccetera, dovremmo non lo so come, accompagnarli proprio con altri strumenti...”.*

Un Tutor Docente individua l'immagine con la pila di libri come metafora del TF attuale (mole di conoscenze che gli studenti devono acquisire) e le chiavi che aprono la mente come immagine del TF futuro: *“in questo momento, quella che mi vedo molto collegata anche appunto alle cose che abbiamo detto è l'immagine con tutti i libri, quella mole che devono affrontare e tra virgolette: quelle lì sono le conoscenze che loro (gli studenti, ndr) devono in qualche modo acquisire. Magari il Tutorato Formativo lo vedrei anche bene in un futuro, invece, non tanto per dare quelle nozioni, ma per dare loro le chiavi, quindi quelle immagini del tizio con la testa mezza aperta per poi tra virgolette costruire il loro futuro [...]. Però insomma l'idea non è tanto orientarsi nei libri come adesso ma trovare la loro strada anche nel marasma di nozioni che necessariamente devono acquisire, ma dare loro una chiave per orientarsi in futuro.”*

L'Advisor di ateneo riflette sul TF attuale attraverso l'immagine della lampadina con dentro l'omino con la candela accesa: *“è ancora un programma di frontiera, diciamo così, quindi una luce che si accende forse da rompere quel vetro ancora qui ci sono diverse metafore che si adattano bene”.* Viene, quindi, valorizzata sia la luce presente nell'immagine, che il vetro chiuso da “rompere” per poter espandere e migliorare ancora di più il percorso nel futuro.

La Coordinatrice Scientifica ha invece richiamato la scala a chiocciola che sale verso le nuvole (TF attuale), come percorso di crescita, e la mongolfiera che sorregge un castello nel cielo come rappresentazione di una espansione continua (TF del futuro): *“la interpreto (la scala a chiocciola, ndr) come una salita ulteriore e la possibilità di crescita per me come professionista, come persona e come docente, come ricercatrice, ma soprattutto per tutti, per gli studenti che partecipano, per la governance, per l'ateneo stesso. Per il futuro cattura la mia attenzione l'immagine della mongolfiera, perché mi dava possibilità, creatività di possibilità ulteriore... è un castello giusto? Un castello che al suo interno c'è il Tutorato Formativo, che viaggia verso chissà quali orizzonti, verso chissà quali prospettive che magari non solamente l'UNIPD”.*

Anche i Tutor Studenti di Coordinamento, durante il *focus group*, si sono confrontati rispetto alle immagini, con la stessa consegna di individuarne una in riferimento al TF attuale, e una riferita a ciò che il programma potrebbe diventare nel futuro. In Tab. 7.101 il riassunto di quanto emerso.

Tab. 7.101. Rappresentazioni del TF attuale e del TF del futuro

TF ora	TF futuro
<ul style="list-style-type: none"> Lampadina, luce che guida; Treccia con l'anello largo, come un 	<ul style="list-style-type: none"> Mongolfiera (x2): far volare, espandere, il percorso in senso migliorativo e di ampliamento;

<p>elastico che non è ancora perfettamente adattato;</p> <ul style="list-style-type: none">• Bussola, che aiuta a orientarsi delineando la rotta;• Campo con il fiore raro.	<ul style="list-style-type: none">• Donna che suona il contrabbasso, come idea di programma armonioso e personalizzato.
--	---

Tra le varie condivisioni si ritrova, ad esempio, la mongolfiera come rappresentazione del TF del futuro: *“me lo vedo come un far volare questa grande nave, che secondo me ha moltissime potenzialità, sono sicuro che ci sono cdl che ne hanno molto bisogno per cui spero che il castello diventi sempre più grande che possa prendere il volo”* e un altro TSC la interpreta come un *“passare da una navigazione su acqua, su terra, diciamo una bussola che dà indicazioni per il passaggio sulla terra ad avere anche un’overview generale. Quindi ok, con la mongolfiera stai seguendo la rotta ma vedi anche cosa c’è attorno, quindi puoi seguire tu la tua rotta senza per forza seguire quella che ti è stata data dai tutor”*. In queste rappresentazioni, la mongolfiera è una metafora per una apertura ulteriore verso il futuro, verso nuove rotte, verso aspetti inediti.

La treccia con l’anello d’oro attorno è stata un richiamo per descrivere il TF attuale, e la figura con il corpo formato da un contrabbasso che suona una metafora del futuro, per ricordare l’esigenza di personalizzare sempre di più: *“io l’ho interpretato (la treccia con l’anello, ndr) come un elastico nel senso del contesto. Quindi il Tutorato Formativo adesso per me sicuramente è il campo il fiore raro, ma almeno nel contesto della filosofia è un elastico che va ancora largo, nel senso che non è stato tagliato ancora sulle esigenze del corso di laurea. Mentre il tutorato del futuro vorrei potesse essere di più come la ragazza che suona il violino, anzi il contrabbasso, nel senso una armonia, che sia tagliato sui singoli contesti”*. Ci si auspica, quindi, una sempre maggiore personalizzazione delle attività in base alle esigenze dei singoli contesti.

7.4.8.8 Punti di forza

Le rappresentazioni del TF attuale sono state un punto di partenza per riflettere sui punti di forza, positivi, del percorso, come rappresentato dal *network* in Fig. 7.22. Tra i punti di forza emerge, ad esempio, il ruolo delle figure tutoriali, che rappresentano un *team* coeso, formato, che può avere un efficace contatto con gli studenti partecipanti e fornire un supporto e un punto di riferimento. Le attività propongono, poi, contenuti diversificati e molte informazioni utili per il percorso accademico, e promuovono lo sviluppo di competenze fondamentali per il successo accademico. Altri punti di forza riguardano il programma nel suo complesso, comprendendo le metodologie utilizzate, le dinamiche di personalizzazione, approccio *student centered*, flessibilità, co-costruzione delle attività (dettagli in Fig. 7.22).



Fig. 7.22. Punti di forza del TF emersi nelle interviste e focus group

Un Tutor Studente, riflettendo sui punti di forza del TF, ricorda, ad esempio, l'importanza delle dinamiche di *peer tutoring*: *“Il fatto di avere - il che secondo me è un po' una novità- questi due o tre ragazzi, tutor giovani con cui fare un po' di discussione anche libera così rispetto ad altri programmi tenuti solo da personale docente o adulto che si sente un po' inquadrato in un progetto”*. Viene apprezzata anche la varietà di contenuti e attività: *“i punti di forza è che dà comunque tanti spunti, tante... non si focalizza solo su pochi argomenti, ma su tanti per cercare di dare una completezza o anche “come punto di forza in generale il contenuto del corso... cioè il fatto che sia proprio tarato su questi bisogni ad ampio spettro”*.

Ricordata anche la modalità attiva e coinvolgente: *“quando facciamo le attività più pratiche tra virgolette, perché restano di più agli studenti”* (TS), nonché *“l'interazione tra lo studente e il docente la possibilità di farli lavorare in gruppi, di dare un indirizzo”* (TD).

L'Advisor di ateneo riprende, tra i punti di forza del TF, la rispondenza ai bisogni degli studenti: *“è un'attività di servizio agli studenti e alle studentesse che credo si possa dire - senza tema di smentita - che va a rispondere a dei bisogni molto realistici, molto reali effettivi e pressanti, soprattutto per le matricole”*.

Infine, la Coordinatrice Scientifica, tra i molti spunti condivisi, sottolinea il grande lavoro di personalizzazione, progettazione e contestualizzazione delle attività proposte:

“grande flessibilità, perché noi agiamo in termini di personalizzazione dell'apprendimento, non è che il modello del Tutorato Formativo sia standardizzato e sia copia incollato in ogni contesto, c'è un grandissimo lavoro come sai di co-progettazione, co-costruzione quindi il fatto di lavorare in termini di co-costruzione contesto per contesto io credo che ci dia la possibilità, ci consenta di adattare il modello”. Viene poi ricordato l'impatto positivo del TF non solo su chi partecipa come studente, ma anche su tutte le figure tutoriali: *“È una opportunità per chi partecipa e per chi vive l'esperienza formativa, quindi non solamente per chi, come dire, ha*

beneficio dell'attività, ma anche chi le progetta e chi lavora come team di Tutorato Formativo”.

Anche i Tutor Studenti di Coordinamento, durante il *focus group*, hanno evidenziato alcuni punti di forza. In un contesto, ad esempio, sono stati attivati degli incontri “misti”, con Tutor Docenti e Tutor Studenti insieme: *“una cosa che noi abbiamo sperimentato funzionare, e che non fa parte della struttura che ci è stata passata del Tutorato Formativo, è quella di fare degli incontri misti, nel senso che noi abbiamo provato nel secondo semestre a fare gli incontri dei Tutor Studenti in cui i ragazzi si sentivano più sereni, più aperti, ci confidavano magari anche le loro cose, ma gli incontri dei Tutor Docenti li abbiamo fatto i misti con Tutor Studenti e Tutor Docenti. E questo abbiamo visto che ha funzionato”.* Un'altra riflessione riguarda la qualità delle attività: *“credo proprio le attività in sé, quando facciamo le attività più pratiche tra virgolette, perché restano di più agli studenti, si vede che nel momento in cui qualcuno interviene e ha voglia di dire la sua”.*

7.4.8.9 Aspetti critici, difficoltà e possibilità di crescita

La riflessione sul TF ha portato alla luce anche elementi migliorabili, eventuali difficoltà e possibilità di crescita. Alcuni di essi riguardano la partecipazione, sia in termini numerici che rispetto alle interazioni, all'essere attivi e partecipi durante le attività (telecamere spente, difficoltà degli studenti nel mettersi in gioco, soprattutto nelle interazioni con i TD). Qualcuno sottolinea l'importanza di pubblicizzare meglio il percorso, di far conoscere il programma e far capire bene di cosa si tratta per poter accogliere tutti gli interessati. Inoltre, viene sottolineato che è possibile che chi si avvicina al TF sia già uno studente più motivato, più incline a partecipare ad attività extra-curricolari, più attivo, il che magari lo rende anche uno studente con meno bisogno di supporto tutoriale.

Altre difficoltà sono di carattere organizzativo, legate ai tempi, agli orari e sedi disponibili.

Un margine di miglioramento può esserci anche rispetto alla formazione, potenziando soprattutto il percorso formativo per i TD, che non sempre è frequentato da tutti i docenti. Alcune riflessioni riguardano, poi, la progettazione: si può lavorare verso una maggiore personalizzazione delle attività, senza riproporre incontri troppo simili al precedente anno e calando le proposte sul contesto specifico in modo ancora più marcato. Infine, alcune difficoltà sono state causate dalla pandemia, che ha richiesto una grande riprogettazione di tutto l'impianto del TF, passando alla modalità online, che rende necessari strumenti e interazioni diverse da quella in presenza. Inoltre, ciò ha reso ancora più difficile sviluppare gli aspetti relazionali tra i partecipanti, essendo tutti connessi in Zoom e non fisicamente presenti. In Fig. 7.23 tutti i dettagli rispetto agli aspetti di criticità o difficoltà rilevati dai rispondenti.

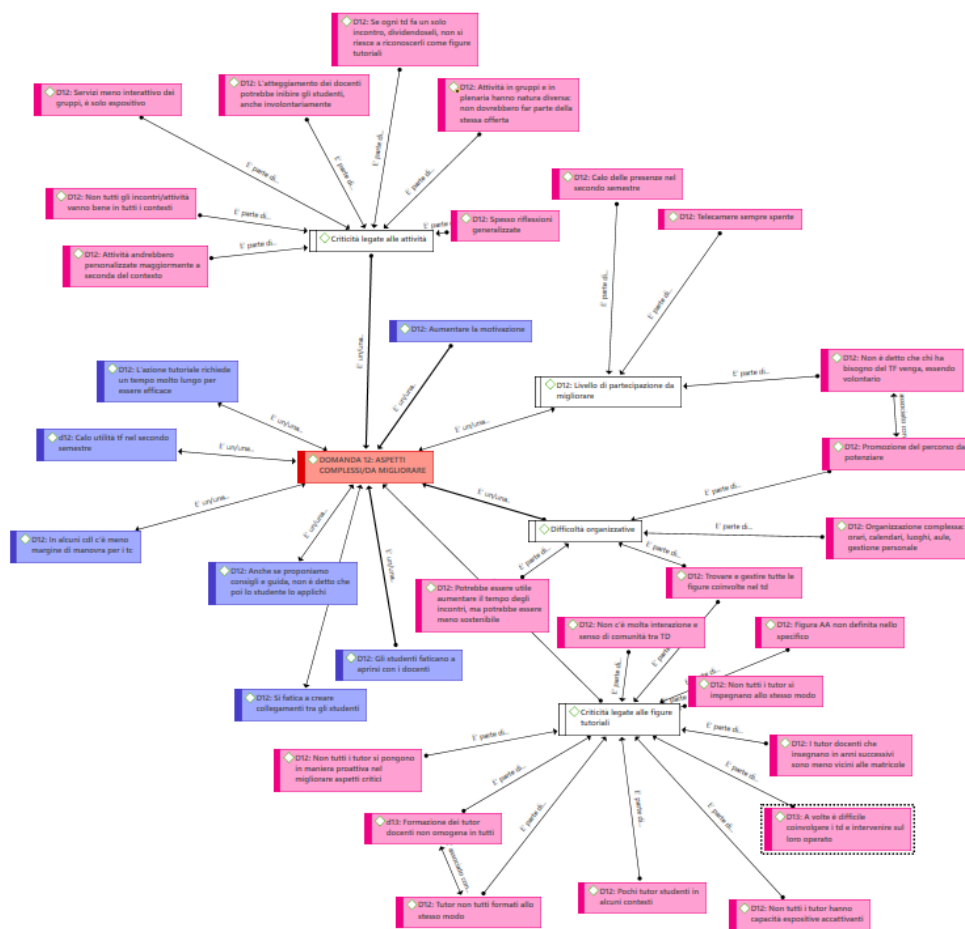


Fig. 7.23. Aspetti di criticità legati al TF emersi nelle interviste e focus group

In particolare, un Tutor Studente ricorda le difficoltà nel trovare un calendario efficace: “non so, avevamo anche pensato con qualcuno, tipo con i Tutor Docenti, di aumentare il tempo, però se penso agli studenti non va bene neanche questo, quindi non si sa mai come risolvere! [...] Poi l'altra difficoltà del Tutorato Formativo che però è esterna è quando è collocato, cioè non si riesce mai a trovare un orario”.

Alcune criticità sono poi riportate da un TD rispetto all'organizzazione in generale del TF, diviso in incontri informativi e formativi: “Io ho intanto una perplessità sull'impianto generale dell'organizzazione della proposta, che ho anche già socializzato in qualche occasione, l'idea di mettere in un unico contenitore il Tutorato Formativo in senso stretto, e il cosiddetto Tutorato dei Servizi. Perché a mio avviso sono due registri diversi, sono due tipi di situazione diverse.”. In questo caso, ci si interroga, quindi, sulla diversa natura degli incontri formativi e informativi, e sulla efficacia di mantenerli tutti in un unico percorso. Viene citata poi la necessità di potenziare la formazione: “poi altri spunti migliorativi, anche formare il Tutor Docenti, non mi sembra che tutti siano formati allo stesso modo” (TS)

Importante, poi, lavorare sulla pubblicizzazione e sul promuovere una corretta e diffusa conoscenza del programma: “non so se i ragazzi, tutti quelli che entrano, hanno un'idea di cosa è veramente (il TF, ndr) e magari qualcuno pensa che sia una cosa un po' inutile. Quindi magari un punto di debolezza è la promozione, magari fare una

promozione iniziale un po' diversa" (TS), e ancora: *"a me viene un po' strano pensare il fatto che solo 34 ragazzi hanno partecipato su credo che alla fine del corso siano centinaio e dico [...] se io il primo anno avessi saputo tutte queste cose in così poco tempo sarei stato contentissimo. Non c'era il Tutorato Formativo e quindi dico boh, non so perché tanti non partecipano o magari partecipano poco"* (TS). Rispetto a questo, anche un Tutor Docente dice che *"può anche darsi che un'opportunità come questa la raccolgano gli studenti non necessariamente fragili, anzi, anzi uno studente molto motivato che ha molta voglia di imparare ad abitare l'ambiente universitario, che è molto appassionato a quello che sta facendo, magari vede un'opportunità in più e la coglie."*: questo aspetto mette in luce il fatto che, essendo volontario, al programma potrebbe partecipare un gruppo che si "autoseleziona", e non necessariamente formato dagli studenti che ne avrebbero "più bisogno".

La Coordinatrice Scientifica, invece, ricorda innanzitutto la necessità di migliorare la partecipazione: *"non mi piace definirli negativi mi piace vederli come le possibilità di crescita [...] credo che possiamo migliorare tantissimo la partecipazione, era il mio più grande problema quando ho iniziato il dottorato perché ovviamente i primi anni partecipavano pochi studenti. È un lavoro che va fatto con calma e con cura di fidelizzazione dei contesti, quindi un coinvolgimento costante e attivo che si costruisce anno dopo anno"*. Prosegue poi con una riflessione sulla formazione *"migliorerai, anche se abbiamo raggiunto livelli importanti, la formazione, implementerei alcuni aspetti. Uno degli aspetti che proporremo quest'anno sarà proprio di formazioni per i Tutor Studenti di Coordinamento, perché è un ruolo importante, sì perché è importante riflettere su alcune dinamiche che si sviluppano nel coordinare dei team, quindi sicuramente implementeremo questo aspetto. Implementerei la formazione per il personale amministrativo, e poi vediamo, stanno sorgendo anche nuove progettualità, quindi valterei anche altre possibilità di azione tutoriale."* Vengono infine ricordati gli aspetti di internazionalizzazione: *"stiamo lavorando su un Tutorato Formativo per gli studenti stranieri. Questa è un'altra strada importante da implementare"*.

Anche i Tutor Studenti di Coordinamento, durante il *focus group*, hanno riflettuto su alcuni aspetti potenzialmente migliorabili o sfidanti. Alcuni riguardano le figure tutoriali: *"noi ci siamo trovati con diverse Tutor Docenti che non avevano fatto la formazione"* e *"un po' più di focalizzazione anche da parte loro (dei TD, ndr) e di sistematizzazione delle questioni"*, e ancora, *"lui (un TD, ndr) magari è perché è tanti anni che lo fa, però se l'hai sempre fatto così non è detto che vada bene, cioè dovresti magari rifare la formazione, dovresti portare di più a migliorare, magari funzionava qualche anno fa, adesso non funziona più"*, *"tutta la buona volontà che diceva M. in alcuni Tutor Docenti c'è stata e in altri no, cioè in altri c'era proprio il 'ah, arrivo in ritardo alla riunione perché mi ha mandato il messaggio e mi ero dimenticato che c'era e arrivo senza idee', eccetera"*. Alcune difficoltà hanno riguardato invece l'apertura degli studenti, soprattutto nelle relazioni con i TD: *"da noi il problema invece era molto di più che, con i docenti, gli studenti non parlano, non si aprono, hanno paura"*. Alcune difficoltà e sfide sono state invece legate alla modalità online di incontro, resa necessaria a seguito della pandemia: *"per il resto, i problemi che abbiamo avuto quest'anno erano sostanzialmente legati alla modalità di incontro diciamo"*.

7.4.8.10 Proposte per il futuro

Sia durante le narrazioni, che sollecitate da apposita domanda, sono emerse alcune proposte per il futuro del programma, in ottica migliorativa e di cambiamento. Come

rappresentato dal grafico 7.24, tali proposte riguardano diversi ambiti. A livello organizzativo, ad esempio, si propone di lavorare per una maggiore pubblicizzazione del programma, di aumentare la durata del percorso o la durata dei singoli incontri, di trovare più tutor, di fare gruppi più piccoli. Alcune proposte riguardano le attività, come il potenziare gli aspetti di personalizzazione e contestualizzazione dei contenuti, e aumentare il coinvolgimento durante gli incontri. A livello di progettazione, emerge, ad esempio, la proposta di creare contenuti nuovi, aggiornare maggiormente i materiali, potenziare gli aspetti di ricerca e valutazione. Rispetto agli aspetti sociali-relazionali, emergono, infine, proposte di potenziamento della partecipazione, dell'incontro tra studenti o maggiore inclusione degli studenti internazionali (Fig. 7.24).

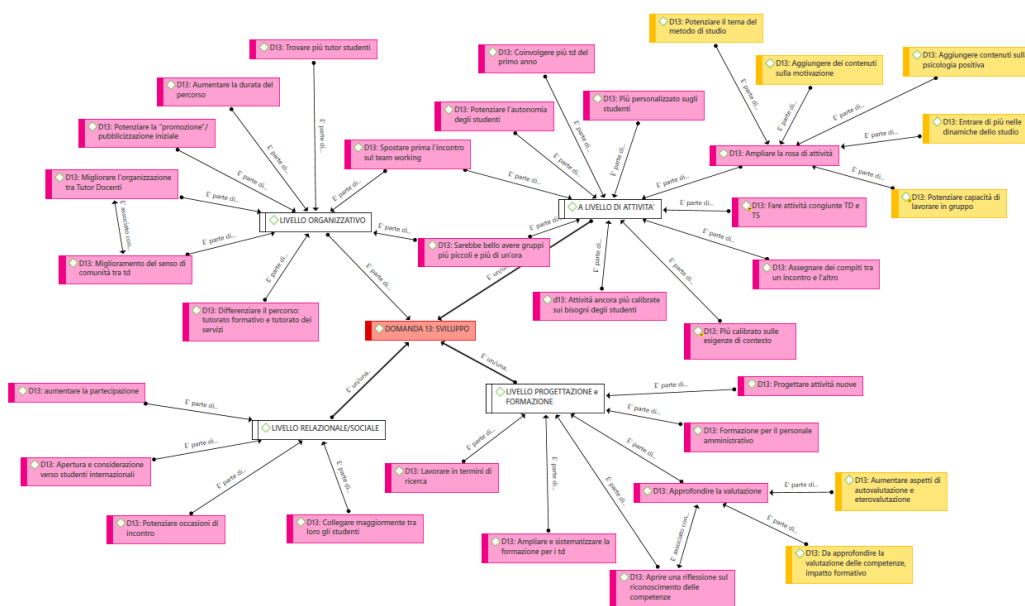


Figura 7.24: Proposte future per il TF emerse nelle interviste e focus group

In particolare, un Tutor Studente potenzierebbe gli aspetti relazionali tra studenti *“l'altro bisogno che spesso non è risolto dal Tutorato Formativo, forse uno dei pochi, è collegare tra loro gli studenti”*, nonché le dinamiche espressive: *“forse mi viene in mente anche la capacità di esprimersi loro stessi, ecco, che molti non colgono, cioè sono pochi quelli che intervengono e si esprimono”*.

Un Tutor Studente proporrebbe di sviluppare anche un lavoro sull'atteggiamento *“positivo”*, di motivazione verso il percorso: *“approccio positivo e di psicologia positiva per... magari fatta grandi linee eh, ottimismo queste cose qui [...], cercare di vedere sempre le cose come una sfida, questo tipo di cose qui, sul non abbattersi al fallimento ma invece prenderlo come una sfida”*.

È emerso, poi, il desiderio di puntare maggiormente sulla formazione dei tutor, citando anche alcune tematiche: *“forse implementerei un po' la formazione sul metodo di studio”*. Viene proposto anche di dividere il percorso tra incontri formativi e informativi, in quanto il *target* potrebbe essere potenzialmente diverso: *“perché a mio avviso sono due registri diversi, sono due tipi di situazione diverse. Quindi io personalmente tenderei a distinguere queste due cose, quindi alleggerendo un poco, cioè distinguendo... [...] pensando alla sola logica dell'offerta formativa, io tenderei a*

dire “un momento, le informazioni me le posso cercare in tanti modi [...] mentre invece il fatto di poter svolgere un'attività, magari per un tempo più disteso, quindi torno sempre al discorso del contenitore di un'ora, magari sperimentare di più cosa voglia dire, che so, lavorare su un testo, cose del genere, cioè dico “guarda proviamo a toccare con mano qualche passaggio cruciale dell'approccio allo studio tipico dell'università e provate a farmi vedere voi come lavorate per esempio su un testo” o cose di questo tipo... A mio avviso questo potrebbe essere un elemento attualmente non presidiato da questo tipo di offerta formativa, cioè entrare un po' più nelle dinamiche dello studio, senza fare proprio un corso sul metodo di studio ma vedere anche, ad esempio, se ad un certo punto dell'anno, dopo che hanno sostenuto la prima sessione di esami, cos'è che ha creato più difficoltà per esempio. Però è chiaro che per fare una cosa di questo tipo ti serve: gruppi più piccoli, più di un'ora”. Questo aspetto di potenziamento delle attività formative, secondo il rispondente, diventa però anche complesso da attuare secondo la struttura del TF odierna: “però è chiaro che questo va molto oltre i confini del contenitore così come è strutturato, cioè per fare una cosa del genere ci vorrebbe una struttura più tipo un campus, in cui a un certo punto - per piccoli gruppi - più docenti sono disponibili anche di più discipline”.

Alcune proposte per il futuro riguardano invece lo sviluppo di capacità specifiche, con alcuni esempi: “sviluppare la capacità degli studenti di lavorare in gruppo, conoscersi, incontrarsi”, oppure “sviluppare l'autonomia dello studente, quindi trovare delle formulazioni per farlo”.

Secondo la Coordinatrice Scientifica, poi, è importante proseguire il fatto di lavorare in termini di ricerca perché “io ci tengo sempre a ricordarlo che il Tutorato Formativo è un progetto di ricerca oltre che essere un progetto di servizio per gli studenti. Ma in quanto ricercatori, abbiamo il compito di continuare costantemente a valutare, riprogettare quello che facciamo. E sarà importante anche successivamente a quello che stiamo vivendo dal punto di vista sociale e sanitario se ci saranno nuove soft skills e competenze da maturare, anche in base alla situazione che abbiamo vissuto, anche in base al discorso dell' online o al presenziale, secondo me ci sono degli aspetti da implementare”. La Coordinatrice Scientifica prosegue poi ricordando anche l'importanza di lavorare sugli aspetti valutativi: “poi sicuramente, come prospettiva futura, la valutazione è secondo me un tema fondamentale e che ci consentirà anche di avere più risorse. Perché dare delle evidenze scientifiche su quali sono i benefici per Tutorato Formativo, lo dico sempre: il Tutorato Formativo non fa male a nessuno, fa bene, ma quanto bene fa? È questo che dobbiamo essere in grado di dimostrare scientificamente, è questo che dobbiamo essere in grado di riconoscere anche per gli studenti, anche in termini di motivazione. E questo potrebbe riagganciarsi al primo punto che ho citato rispetto alla partecipazione; quindi, se io ti so dire quanto bene ti fa può essere sicuramente motivante a farti partecipare quando inizi il percorso”. Tali riflessioni pongono l'accento sul ruolo fondamentale della valutazione, utile anche per informare i potenziali destinatari sull'efficacia del programma grazie a evidenze rilevate scientificamente, come discusso nel Cap. 5. Inoltre, sempre la Coordinatrice Scientifica riflette sull'importanza di ampliare il programma accogliendo e valorizzando gli stimoli che arrivano: “contaminazioni da tutte le parti, come dicevo prima, in termini di internazionalizzazione, di costruzione di un gruppo di lavoro interdipartimentale, di contaminazione tra le conoscenze tra i saperi e di crescita condivisa e collettiva e costruzione di nuove attività, di progettazione di nuovi stimoli e di empowerment, non solo per gli studenti ma per tutti coloro che prendono parte al Tutorato Formativo”.

Anche i Tutor Studenti di Coordinamento, durante il focus group, hanno condiviso alcune idee rispetto alle proposte per il futuro. In particolare, un TSC riflette sulla

personalizzazione, e dice che *“mi piacerebbe che fosse più [...] personalizzato ancora sugli studenti, nel senso che ogni tanto mi rendo conto che magari stiamo facendo un'attività che non è super personalizzata, che magari non è il 100% di quello che magari può servire uno studente”*. Un'altra riflessione riguarda, invece, gli aspetti relazionali, quindi *“sviluppare la capacità degli studenti di lavorare in gruppo, conoscersi, incontrarsi”*, e anche un'altra TSC riprende questo aspetto *“che sia tagliato sui singoli contesti”*.

Alcune proposte, invece, sono più specifiche e pratiche: *“una cosa velocissimissima proprio di carattere organizzativo per l'anno prossimo, metterei l'ultimo incontro - quello sulle competenze trasversali, team working eccetera, all'inizio e non alla fine, magari rompere un po' il ghiaccio e farli collaborare tra loro magari non come prima, ma magari ottobre-novembre”*.

7.4.9 Conclusioni rispetto allo Studio 3 – Tutorato Formativo

A conclusione delle interviste e dei *focus group*, è stato chiesto come è andata l'interazione, se vi sono stati aspetti critici o se i rispondenti desideravano condividere qualcos'altro.

Tutti i partecipanti, sia alle interviste che ai *focus group*, si sono dichiarati soddisfatti e non hanno rilevato criticità durante la comunicazione. In particolare, è stata apprezzata la chiarezza delle domande (*“sei stata chiarissima, anche domande aperte che lasciano spazio”*; *“per me erano chiare”*; *“domande chiare, ben poste, ben condotta anche punto di vista della metodologia”*, *“mi pare anche ben dettagliato sul ruolo specifico”*). Le immagini sono state apprezzate, ed è interessante notare che in alcuni casi si è attivato il meccanismo di *“deplacement”* di cui parlava Fabbri (1994 in Frison, 2014) e descritto nel Cap. 6. Alcuni rispondenti, infatti, dicono che: *“l'unica cosa difficile quando ti trovi di fronte delle immagini è anche il tempo che passi a provare a cercare, non è semplice concentrarsi e trovare un'immagine che esprima, spesso perché l'immagine non è... non trovi l'immagine giusta”* oppure *“devo dire che all'inizio quando ho visto le foto mi sono un attimo intimorito, sono abituato a fare conti, scegliere un'immagine che rappresenti qualcosa non è facile”*. Uno spiazzamento davanti alle immagini era previsto metodologicamente, e ha permesso di introdurre elementi creativi e inaspettati nella interazione, differenti da quelli facilitati dai semplici stimoli verbali. In alcuni casi, rispetto alle immagini, si è rilevata una convergenza verso alcune figure maggiormente scelte (bussola e scala, ad esempio), mentre altre non sono mai state scelte. Tuttavia, è possibile anche che alcune immagini avessero un richiamo di “senso comune” rispetto ad alcuni concetti di interesse: ad esempio, la bussola è stata spesso scelta come metafora di orientamento, o le chiavi che aprono la mente sono state quasi sempre interpretate tutte allo stesso modo quando scelte. È possibile, quindi, che quelle immagini avessero un riferimento “troppo letterale”, che non lasciava spazio metaforico all'interpretazione pur essendo di fatto figure surreali, e che suggerissero, di fatto, un certo tipo di interpretazione. Questa riflessione può essere utile in caso di riprogettazione, per rendere il kit più efficace.

Durante la conduzione, non ci sono stati problemi tecnici, tranne un'unica intervista con un Tutor Studente in cui è “caduta la connessione”, ripresa circa un minuto dopo. Le domande hanno ottenuto le risposte preventivate, i temi erano chiari e le condivisioni coerenti con la tematica proposta; solamente nel FG, uno stimolo, riferito alle competenze promosse svolgendo il ruolo di TSC, ha ottenuto risposte diverse da quelle che si pensava di ricavare: i rispondenti hanno, infatti, parlato molto più spesso

di competenze che hanno fatto sviluppare nei Tutor Studenti, più che negli studenti partecipanti al TF, perché in effetti il loro ruolo li ha portati a maggiori interazioni con i tutor piuttosto che con le matricole. Le condivisioni sono state, comunque, utili per approfondire meglio il ruolo dei TSC e anche alcuni processi propri del programma, ma in caso di riprogettazione potrebbe essere utile specificare quella domanda in modo diverso.

Le interviste e i *focus group* sono stati scelti e creati utilizzando il Modello FAMT, che le ha identificate come strumenti adeguati per rispondere ai quesiti valutativi di interesse. Oltre ai risultati delle interviste, utili per rispondere alle domande valutative di interesse e per il programma di TF specifico, l'esperienza presentata rappresenta un efficace esempio di utilizzo del modello FAMT per guidare lo sviluppo e implementazione di processi valutativi in un programma di *tutoring* in università, coerenti con i quesiti valutativi.

Per quanto riguarda, infine, la relazione tra domande di ricerca riferite allo Studio 3 e i risultati ottenuti, si può considerare quanto segue.

Innanzitutto, come preventivato, molte delle riflessioni proposte hanno permesso di conoscere meglio il Tutorato Formativo nel suo complesso, esplorando ad esempio i diversi ruoli, i punti di forza del programma, aspetti di crescita, bisogni, secondo le diverse figure. Questi dati hanno permesso innanzitutto, in fase di progettazione della ricerca, di avere elementi contestuali adeguati per pensare un adeguato disegno di ricerca, contestualizzato sul reale programma. Inoltre, tali dati sono stati utili anche per interpretare al meglio eventuali altri risultati raccolti con differenti strumenti: una più solida conoscenza delle dinamiche e dei processi del TF permette di meglio comprendere eventuali dati e rilevazioni sul programma stesso.

Oltre ad aiutare a conoscere meglio il programma, aspetto fondamentale in fase di mandato e di progettazione della ricerca valutativa (si veda Cap. 6), i dati sono stati utili per raccogliere evidenze rispetto a specifici quesiti valutativi.

Per quanto riguarda le domande "1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?" e "2.2 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali partecipanti?", i risultati presentati nel par. 7.4.8.4 hanno permesso di approfondire le competenze che le diverse figure promuovono negli studenti partecipanti attraverso il proprio operato. Questi dati risultano essere coerenti con le scelte presentate nello Studio 1, derivanti queste ultime dalla analisi della letteratura e dal confronto con i referenti del programma. In particolare, anche dalle narrazioni dei TS/TD/TSC/Referenti, si riconferma l'attenzione del TF verso il potenziamento di competenze trasversali utili al percorso accademico; più nello specifico, si ritrovano aspetti sia legati al metodo di studio (pianificazione, organizzazione, strategie di studio, ecc.), che dimensioni informative, di conoscenza del contesto e delle diverse risorse e opportunità. Inoltre, vengono citati aspetti come il *problem solving* e il *decision making*, nonché dinamiche relazionali quali la partecipazione, il lavoro di gruppo, le competenze comunicative. Ciò è coerente con le finalità del TF (presentate nel Cap. 5) e con quanto elaborato in merito allo Studio 1 sulla mappatura delle principali competenze trasversali su cui il TF lavora; inoltre, tali competenze risultano rispondere a importanti bisogni degli studenti universitari. Rispetto a quest'ultimo punto, troviamo piena corrispondenza tra gli stimoli della letteratura riferiti ai bisogni degli studenti universitari (Cap. 1, par. 1.3.2), i bisogni degli studenti universitari secondo gli intervistati (par.7.4.8.3 "I bisogni degli studenti universitari e i bisogni a cui risponde il TF" in questo capitolo) e le attività proposte dal TF. Gli studenti partecipanti al Programma, infatti, hanno occasione di avere un

supporto sia di tipo informativo che formativo, potenziando anche le relazioni, la conoscenza del contesto e delle opportunità; vengono in contatto con figure di riferimento, a cui poter rivolgere domande e che sono a disposizione per ascoltarli e guidarli. Tutti questi aspetti sono riconosciuti in letteratura come bisogni prioritari degli studenti universitari, specie in un momento di transizione importante come quello vissuto al primo anno.

Si mirava poi a ottenere risultati rispetto alla domanda di ricerca “2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?”. Purtroppo, però, la mancata possibilità di svolgere il FG con gli studenti partecipanti ha reso impossibile raccogliere la loro esperienza da un punto di vista qualitativo. Dati importanti si sono però raccolti rispetto al quesito “2.2 *Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali partecipanti?*”. Come rappresentato nel paragrafo “7.4.8.5 Competenze che il TF ha potenziato nel rispondente (TS/TD/TSC/Referenti)”, anche chi partecipa al TF in ruoli diversi da quello di “partecipante” comunque sviluppa importanti competenze. Ciò è in linea con quanto discusso nel Cap. 2 in riferimento al *tutoring* in generale, in cui emerge che anche i tutor, nello svolgimento del proprio ruolo, potenziano importanti competenze comunicative, relazionali, consulenziali, di accompagnamento e molto altro. Ciò è confermato anche dalle esperienze condivise durante le interviste e FG, che rilevano i benefici formativi del TF anche sulle figure coinvolte nel programma come tutor o come referenti.

In Tab. 7.102 viene proposta una Swot analisi riassuntiva, che riepiloga gli aspetti positivi e critici dello Studio 3, nonché le opportunità e minacce (Tab. 7.102).

Tab. 7.102. *Analisi SWAT rispetto alle interviste e focus group – Studio 3*

<p>Aspetti positivi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le immagini sono state uno strumento evocativo efficace nel “rompere il ghiaccio” e nel promuovere riflessioni creative, • Domande considerate chiare, risposte in linea con gli stimoli proposti; • Non vi sono state difficoltà nella conduzione dell'intervista, difficoltà tecniche o altro; • È stato ascoltato il punto di vista di diverse figure su temi comuni, raccogliendo una visione poliedrica sui fenomeni di interesse; • Il linguaggio è stato curato e si è cercato di evitare dinamiche infruttuose; • FG e interviste hanno toccato temi simili e è stato possibile fare alcune comparazioni interessanti raccolte con strumenti diversi. 	<p>Aspetti critici</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il <i>focus group</i> con gli studenti è “fallito” a causa di mancate adesioni; • Nel FG poteva essere più efficace avere anche un osservatore; • Caduta la connessione durante una intervista, poi ripresa dopo un minuto; • Alcune immagini forse troppo letterali: nonostante fossero pensate come stimoli metaforici, alcuni elementi erano troppo legati all'immaginario comune (es: bussola=orientamento).
<p>Opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • I contenuti qualitativi possono integrare i dati raccolti con altri strumenti e la letteratura; 	<p>Minacce</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficile trovare partecipanti alle interviste e <i>focus group</i>, trattandosi di adesioni volontarie; • Il fatto di conoscere l'intervistatore può aver

<ul style="list-style-type: none">• Quanto emerso può essere utile per conoscere meglio il programma e per applicare in futuro dei cambiamenti migliorativi;• Quanto emerso è stato utile per progettare altri strumenti della presente ricerca;• Possibilità di ampio utilizzo e personalizzazione del kit di immagini anche per altri temi, essendo molto versatile e aggiornabile facilmente.	<p>influenzato le dinamiche comunicative e le risposte ottenute, elemento però difficile da controllare;</p> <ul style="list-style-type: none">• L'“inesperienza” del conduttore nel progettare e condurre interviste e FG potrebbe avere creato dinamiche inefficaci, difficili però da identificare.
--	--

Capitolo 8

La sperimentazione e risultati nel Mentoring Polito Project

8.1 Introduzione al Capitolo 8

Il Capitolo 8 mira a presentare il processo di ricerca e i risultati ottenuti nell'ambito della sperimentazione nel Mentoring Polito Project (M2P) del Politecnico di Torino, approfondendo, in particolare, gli strumenti e gli esiti del disegno di ricerca valutativa descritto nel Cap. 4 (Allegato 2 per i dettagli).

Il percorso di ricerca è contestualizzato all'interno della prima edizione del Progetto, svolta nell'a.a. 2021/22. Come già ricordato, le domande valutative inerenti alla sperimentazione nel Mentoring Polito Project sono le seguenti:

- Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?
- I docenti selezionati rispecchiano i requisiti richiesti per partecipare a M2P?
- Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?
- Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?
- Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative iniziali?
- Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso?
- Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?
- Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di *mentoring*?

L'applicazione del *Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education* (FATM), nelle modalità presentate nel Capitolo 4, ha aiutato a elaborare il disegno di ricerca operativo presentato nell'Allegato 2, che ha individuato quindi anche alcuni metodi e strumenti di valutazione validi per poter indagare i problemi di valutazione identificati.

Si riporta, di seguito, un riassunto degli aspetti metodologici di nostro interesse rispetto alla sperimentazione in M2P, divisi, per una maggior efficacia espositiva, in tre macro Studi, così come presentato in Tab. 8.1. La divisione in "Studi" rispecchia le dinamiche valutative sviluppate in diverse fasi del progetto: *ex-ante*, *in-itinere* ed *ex-post*. A differenza della sperimentazione nel TF, presentata nel precedente capitolo, in questo caso si fa riferimento a un programma appena iniziato, e le domande e i processi di valutazione hanno potuto spaziare su livelli molto eterogenei, in quanto non erano ancora presenti azioni valutative già progettate e attuate. Sono state incluse in questi Studi tutte le azioni valutative in cui l'Atrice di questa trattazione ha avuto un ruolo attivo di ricerca e nella progettazione, somministrazione e analisi dei risultati. Come per il Tutorato Formativo, però, la divisione in "Studi" è da considerarsi efficace per motivi espositivi; va ricordato, però, che i processi di ricerca sono ricorsivi e interrelati.

Di seguito vengono riassunte le domande valutative, gli obiettivi, le tempistiche, le figure coinvolte e le modalità di valutazione (Tab. 8.1), mentre nell'Allegato 2 è visibile il disegno di ricerca completo.

Tab. 8.1. Domande valutative, obiettivi, tempistiche, figure coinvolte e strumenti – sperimentazione in M2P

Studio	Domande valutative	Obiettivi della valutazione	Tempistiche	Attori coinvolti	Metodi e strumenti
Studio 1: ex-ante	Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?	Identificare i requisiti e caratteristiche del target del percorso	<i>Ex-ante</i> , in fase di stesura della call di selezione, prima dell'avvio della prima edizione	Team di progettazione e team di ricerca M2P	Revisione della letteratura sul <i>mentoring</i> ; Consultazione con gli esperti/referenti scientifici del programma; Confronto con i Referenti di Ateneo
	I docenti selezionati rispecchiano i requisiti richiesti per partecipare a M2P?	Verificare l'adeguatezza delle procedure di selezione, che dovrebbero portare a selezionare partecipanti che rispecchiano i requisiti richiesti (punto 1.1.)		Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22	Questionario scritto con domande strutturate e semi-strutturate (call di selezione); Risultati questionari di valutazione dei docenti (CPD)
	Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?	Approfondire gli aspetti motivazionali di chi chiede di aderire al percorso. L'obiettivo del percorso è di selezionare docenti altamente motivati e con motivazioni in linea con gli obiettivi e mission del percorso	<i>Ex-ante</i> , in fase di selezione	Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22	Apposita domanda aperta nella call di selezione
Studio 1-3: ex-ante e ex-post	Studio 1 e 3: Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?	Riflettere sulle concezioni iniziali dei docenti partecipanti rispetto al <i>mentoring</i> , prima di iniziare, e confrontarle con le concezioni finali, dopo la sperimentazione. In particolare, è di interesse approfondire le concezioni pre-post dei partecipanti rispetto a: processi del Modello di <i>mentoring</i> ; relazione di <i>mentoring</i> , aspettative iniziali e esperienza effettiva finale.	<i>Ex-ante</i> , prima di iniziare il percorso; <i>ex-post</i> , al termine del percorso	Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22	Questionario pre-post con domande di autovalutazione sia aperte che chiuse.
Studio 2: in-itinere	Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative iniziali?	Raccogliere le opinioni dei partecipanti rispetto alle attività formative offerte. In particolare, analizzare la loro soddisfazione rispetto a: aspetti organizzativi, risorse per l'azione formativa, aspetti di processo e di esito, aspettative e soddisfazione personale, aspetti positivi, critici e proposte.	<i>In-itinere</i> , subito dopo la formazione iniziale, per ogni modulo proposto	Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22	Questionario <i>ad hoc</i> con domande strutturate e semi-strutturate

Studio 3: ex-post	Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso?	Raccogliere le opinioni dei partecipanti rispetto al percorso svolto nella sua interezza (comprese le parti di sperimentazione del Modello M2P)	<i>Ex-post</i> , dopo che hanno concluso la sperimentazione	Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22	Supervisione pedagogica con ogni unità di <i>mentoring</i>
	Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?	Valutare l'efficacia del percorso nel dare supporto alla qualificazione professionale	<i>Ex-post</i> , subito dopo che i partecipanti ad una edizione hanno terminato il percorso;	Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22	Follow up con tutti i partecipanti
	Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di <i>mentoring</i> ?	Valutare l'efficacia del percorso nel formare competenze di <i>mentoring</i>	A distanza di tempo dalla fine del percorso.		Questionario post con domande strutturate e semi-strutturate

8.2 Studio 1: valutazione *ex-ante* nel Mentoring Polito Project

Lo Studio 1 si focalizza su alcuni processi di valutazione sviluppati *ex-ante*, che considerano aspetti di progettazione e di valutazione diagnostica *prima* di avviare le attività formative all'interno del Mentoring Polito Project (M2P). In particolare, in questa fase si approfondiscono i seguenti quesiti di ricerca:

- *Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?* Si tratta di una riflessione utile in fase di progettazione del percorso M2P, fondamentale per creare anche processi di selezione adeguati.
- *I docenti selezionati rispecchiano i requisiti richiesti per partecipare a M2P?* Tale domanda mira a valutare la qualità dei processi di selezione della prima edizione M2P, che dovrebbero aver portato ad accogliere docenti con caratteristiche coerenti con quanto progettato.
- *Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?* Aiuta ad approfondire le motivazioni che hanno spinto i docenti selezionati a proporsi nella call della prima edizione di M2P, aspetto che ha molto impatto sui processi di *mentoring*.
- *Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?* Approfondisce le concezioni iniziali dei docenti selezionati per la prima edizione di M2P rispetto ad alcuni processi ed emozioni legati all'esperienza di *mentoring*, prima che essa abbia inizio. Vi è poi anche una somministrazione post, al termine del percorso.

Come già anticipato, per raccogliere evidenze utili a rispondere ai quesiti di interesse, sono stati utilizzati molteplici strumenti, che verranno quindi descritti ora nel dettaglio insieme ai risultati ottenuti. Per una maggiore efficacia espositiva, si riportano i risultati connessi alle diverse domande valutative.

8.2.1 Caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P

8.2.1.1 Obiettivi conoscitivi

Come già anticipato nel Cap. 5 dedicato alla descrizione del M2P, il programma si propone come un percorso di "formazione esperta", che mira a preparare una comunità di mentori. Tali figure saranno poi a disposizione dell'ateneo come "*team di mentor*" a

supporto della docenza del Politecnico di Torino (Felisatti *et al.*, 2022; Rossignolo *et al.*, in press). Il percorso M2P si configura, quindi, come una risorsa utile alla preparazione al ruolo di mentore, e si sviluppa attraverso un percorso formativo e di sperimentazione che permette ai partecipanti di esperire sia il ruolo di “mentore” che quello di “mentee” attraverso un percorso di *peer mentoring* che valorizza l'apprendimento attivo. Viene prevista una fase di formazione iniziale, condotta da esperti sul tema, seguita poi da un percorso di *peer observation* “tra pari”, con il supporto e supervisione dei formatori e degli strumenti messi a disposizione. Tutto il percorso è accompagnato da specifici strumenti di monitoraggio e valutazione (si veda Cap. 5 per la descrizione approfondita di tutto il progetto).

Una delle prime azioni valutative implementate con la presente sperimentazione mirava a delineare le caratteristiche dei destinatari a cui si rivolge M2P. La prima domanda di ricerca (“*Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?*”) è riferita a una fase preliminare di progettazione della prima edizione di M2P, e mira a comprendere meglio il tipo di destinatari ideali del percorso, permettendo poi, di conseguenza, di creare una adeguata call di selezione. Riflettere sulle caratteristiche dei partecipanti al percorso formativo risulta essere un passaggio di estrema importanza, in quanto ciò ha influenza sulle dinamiche che si vanno a creare durante i processi formativi, e quindi anche sugli esiti e impatto del percorso. Nel *mentoring*, come descritto nel Cap. 2, i mentori e i *mentee* mettono in gioco la propria esperienza, le proprie risorse, tempo, energie per la relazione di *mentoring*, elementi che possono influenzare positivamente o negativamente i processi sviluppati a seconda delle motivazioni e caratteristiche di chi viene incluso. Per quanto vi siano elementi molto personali e complessi che impattano sui processi, difficili da valutare con strumenti di selezione esterni, è comunque importante interrogarsi sui requisiti “ideali” dei destinatari, al fine di cercare di coinvolgere il più possibile persone motivate e qualificate per svolgere il ruolo, in base agli obiettivi del Progetto e alle esigenze di contesto.

8.2.1.2 Metodologia e strumenti

L'identificazione delle caratteristiche e requisiti dei destinatari di M2P è stata elaborata congiuntamente dai referenti scientifici del programma, che hanno fatto incontrare gli obiettivi del percorso con la letteratura scientifica sul tema, e dai referenti del Politecnico, che hanno specificato le esigenze e specificità del contesto, permettendo di identificare destinatari adeguati e requisiti di ammissione sostenibili. Gli elementi teorici, provenienti dagli stimoli della comunità scientifica e da altre esperienze presenti in letteratura, sono stati quindi personalizzati e contestualizzati all'interno del contesto.

Il confronto su tali aspetti è avvenuto con appositi incontri su Zoom o presso il Politecnico di Torino, a partire dal progetto formativo di M2P (2021). L'incontro finale, che ha permesso la stesura e approvazione definitiva dei requisiti, è avvenuto a giugno 2021.

8.2.1.3 Risultati: le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti partecipanti a M2P.

Dopo il confronto in merito alle caratteristiche e requisiti ideali dei destinatari di M2P in base agli obiettivi e caratteristiche del programma, sono state prese le seguenti decisioni:

- ogni edizione di M2P può accogliere massimo 20 partecipanti;
- i partecipanti possono essere RTDB, ricercatori a tempo indeterminato, professori associati o ordinari (non RTDA);
- tutti i destinatari interessati partecipano su base volontaria;
- i partecipanti devono avere avuto già esperienze precedenti rispetto alla innovazione e qualificazione della propria didattica. In particolare:
 - i) I partecipanti devono dimostrare di possedere competenze di base sulla didattica universitaria, ottenute grazie alla partecipazione a percorsi di formazione specifici sul tema, seguiti o all'interno del Politecnico o in altro ateneo italiano o straniero;
 - ii) I destinatari devono aver realizzato esperienze di didattica innovativa nella propria azione di insegnamento. In questo caso, si mira a rilevare eventuali azioni di sperimentazione e innovazioni già attuate nella propria didattica, il che dimostra una sensibilità verso il tema e anche un'esperienza in prima persona a favore di un miglioramento dell'azione di insegnamento;
 - iii) Deve essere stata messa in atto una relazione positiva con gli studenti, in quanto si desidera includere nel progetto docenti sensibili verso l'aspetto di interazione con i discenti, ritenuto parte importante dell'azione didattica.

8.2.1.4 Discussione dei risultati

I requisiti e caratteristiche dei destinatari di M2P sono coerenti con gli obiettivi del progetto e aiutano a perseguirne le principali finalità. Il progetto mira, infatti, alla creazione di una comunità di docenti esperti, con competenze di *mentoring*, che possono supportare altri colleghi nel proprio processo di qualificazione professionale (Felisatti *et al.*, 2022; Progetto M2P, 2021). I requisiti individuati aiutano a identificare persone con un *background* già strutturato rispetto alla azione didattica (non sono stati inclusi, per esempio, RTDA), ma permette anche di coinvolgere persone sensibili verso gli aspetti di innovazione e qualificazione professionale. L'attenzione verso i temi legati alla didattica è fondamentale per perseguire gli obiettivi del progetto e la sua futura disseminazione.

8.2.2 Rispondenza dei docenti selezionati ai requisiti del target

8.2.2.1 Obiettivi conoscitivi

Una volta identificati i requisiti "ideali" dei destinatari del percorso M2P, è stato importante anche valutare se gli effettivi partecipanti selezionati presentavano caratteristiche coerenti con quanto ipotizzato. Si mira quindi, in questa sezione, a valutare se "*I docenti selezionati rispecchiano i requisiti richiesti per partecipare a M2P?*".

Si tratta di un aspetto da attenzionare e molto importante per lo sviluppo di tutti i processi successivi. Aver identificato chiaramente le caratteristiche “ideali” dei destinatari del percorso non comporta infatti, necessariamente, la selezione di partecipanti adeguati. Ciò potrebbe accadere per molti motivi, tra cui, ad esempio, a causa della progettazione e utilizzo di strumenti di selezione non adeguati, o per mancata richiesta di adesione di docenti con caratteristiche coerenti con il percorso.

Conoscere le caratteristiche dei partecipanti accolti è quindi molto importante, soprattutto in una prima edizione, per riflettere sui processi di selezione ed eventualmente migliorarli, nonché per conoscere le caratteristiche del collettivo che effettivamente è stato incluso nelle attività. Questo dato può essere fondamentale anche comprendere meglio gli esiti tratti da altri strumenti di valutazione e riferiti allo stesso collettivo.

8.2.2.2 Metodologia e strumenti

Per valutare i requisiti dei potenziali partecipanti a M2P (prima edizione) è stata elaborata una call di selezione da parte del Team M2P. Tale call si è svolta nel periodo luglio-settembre 2021, e i destinatari sono stati tutti gli RTDB, ricercatori a tempo indeterminato, professori associati e ordinari del Politecnico di Torino, raggiunti tramite apposita comunicazione e diversi promemoria via mail. La *call* è stata creata grazie all'applicativo “Microsoft Form”, disponibile per gli utenti del Politecnico, e richiedeva diversi dati utili per poter poi effettuare una selezione accurata. La forma finale è stata approvata sia dal Team di ricerca (responsabili scientifici, ricercatori) che dai referenti dell'ateneo. In particolare, il *form* da compilare presentava le seguenti sezioni:

- *Dati Sociografici*: mail, nome e cognome, matricola del docente, anno di nascita, ruolo all'interno dell'ateneo, eventuali altri ruoli nella governance, dipartimento di appartenenza, collegio di appartenenza;
- *Informazioni sulla didattica*: anni di esperienza didattica di insegnamento in ambito accademico, descrizione degli insegnamenti dei tre anni precedenti (nome del docente, se titolare o collaboratore, n. ore di didattica svolte, giudizio degli studenti nel CPD), insegnamenti previsti per l'a.a. futuro;
- *Percorso di formazione di base sulla didattica frequentato*: nome del percorso, numero di ore svolte, breve descrizione;
- *Esperienze didattiche*: richiesto il caricamento di un cv sintetico e orientato alle esperienze didattiche e alle ricerche in didattica realizzate in Italia e/o all'estero, che mettesse in evidenza anche gli elementi innovativi o sperimentali;
- *Motivazioni a partecipare*: richiesto il caricamento di una lettera motivazionale che esplicitasse i motivi per cui il docente desidera partecipare al Mentoring Polito Project (M2P).

Come si può osservare, la struttura della *call* permette di ottenere informazioni rispetto a tutti i requisiti individuati nel paragrafo precedente.

Sono state raccolte 29 richieste di adesione al percorso, e 20 sono stati i docenti selezionati a partecipare alla prima edizione. L'obiettivo che ci si era posti era quello di accogliere docenti in linea con i requisiti di ammissione progettati, aspetto che è stato possibile mantenere. Si propongono di seguito le caratteristiche dei docenti selezionati e il confronto con i requisiti di ammissione, nella sezione “risultati”.

8.2.2.3 Risultati: rispondenza dei docenti selezionati ai requisiti Caratteristiche sociografiche

Il collettivo di 20 docenti selezionati per partecipare alla prima edizione di M2P è composto da 8 professori e 12 professoressse.

Come descritto nella Fig. 8.1, sono stati accolti 12 ricercatori, di cui 7 RTDB e 5 ricercatori a tempo indeterminato (ricordiamo che non erano ammessi RTDA). Presenti poi 8 professori associati e nessun ordinario.

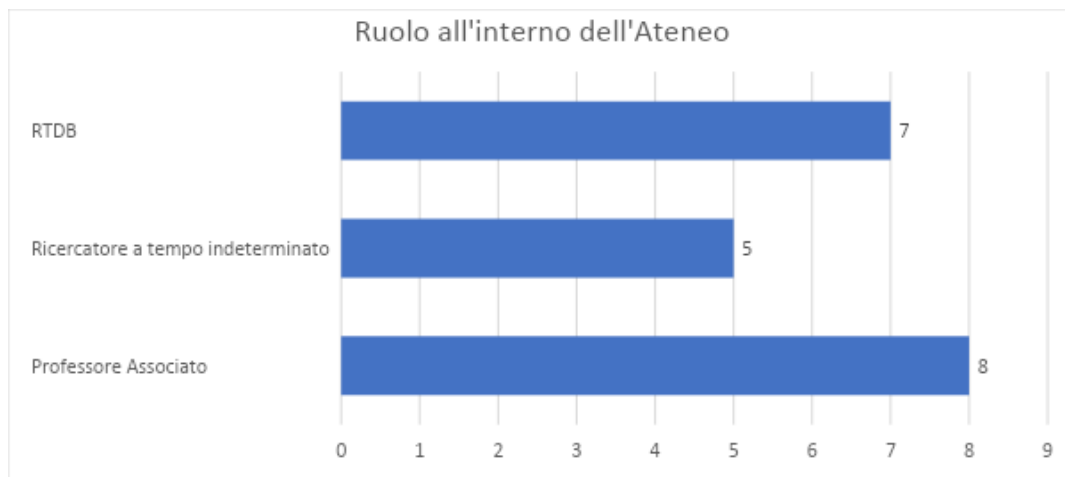


Fig. 8.1. Ruoli ricoperti dai partecipanti alla prima edizione M2P. 20 rispondenti

I partecipanti svolgono la loro attività professionale in diversi dipartimenti del Politecnico, come rappresentato nella Fig. 8.2, che mostra l'eterogeneità delle aree coinvolte.

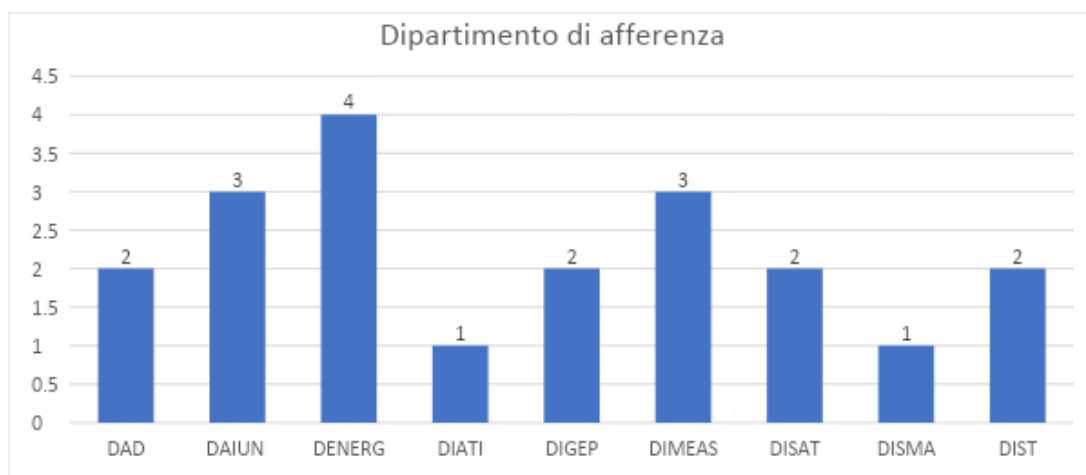


Fig. 8.2. Dipartimento/i di appartenenza dei partecipanti alla prima edizione M2P. 20 rispondenti

Esperienza didattica

Per quanto riguarda gli anni di esperienza nella didattica universitaria, nessun partecipante selezionato ha meno 5 anni di esperienza. In particolare, 5 su 20 hanno tra i 5 e 10 anni di esperienza, e 15 docenti più di 10 anni (Fig. 8.3).

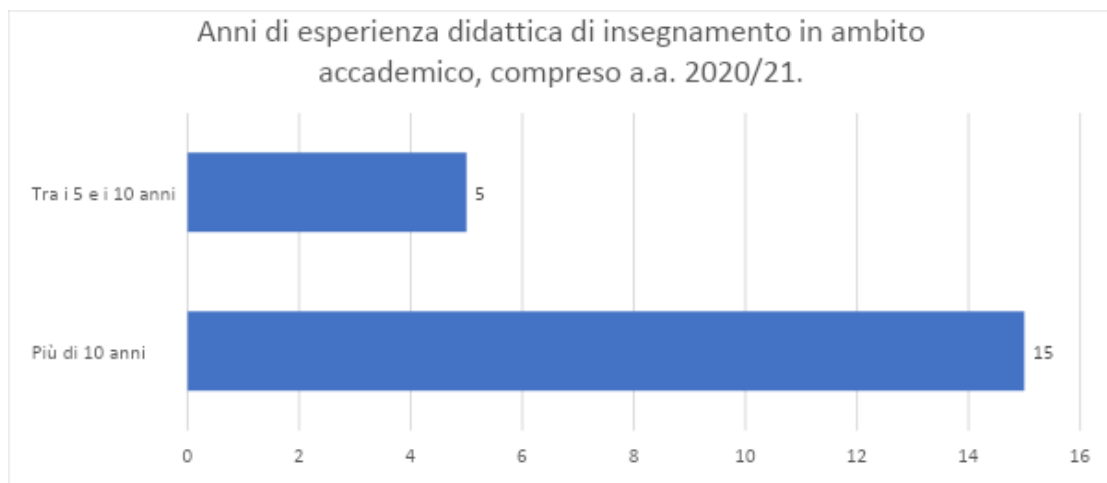


Fig. 8.3. Anni di esperienza nella didattica universitaria dei partecipanti alla prima edizione M2P. 20 rispondenti

Percorso di formazione di base sulla didattica

Per quanto riguarda, invece, il percorso di formazione di base sulla didattica universitaria, tutti i docenti selezionati hanno frequentato almeno un percorso di questo tipo, o al Politecnico di Torino o esternamente. In particolare, come descritto nella Fig. 8.4, 17 docenti hanno frequentato percorsi di formazione di base alla didattica interni all'ateneo, di cui 7 docenti sono stati coinvolti in "Apprendere ad insegnare nell'*Higher education*" (sviluppato negli anni 2017/18 e 2018/19) e 10 a Learning to Teach (1 ed. 2020-21). Quattro docenti, invece, hanno seguito percorsi esterni all'ateneo.

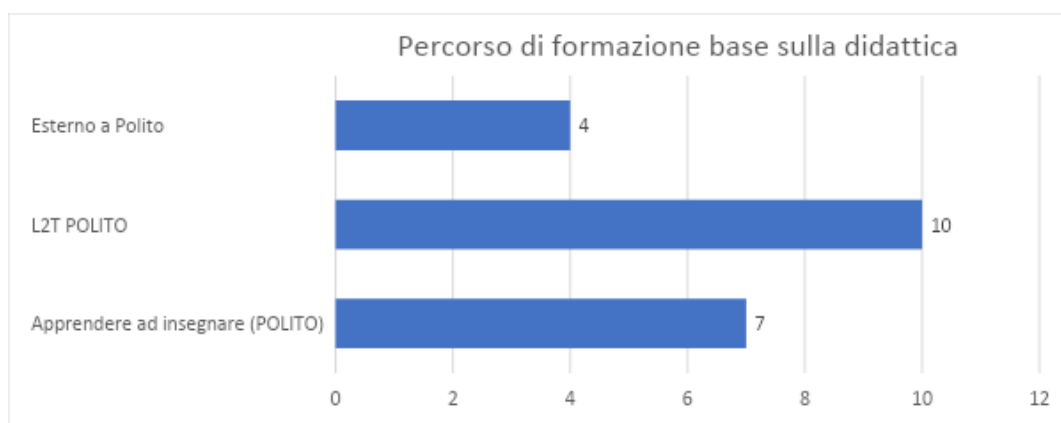


Fig. 8.4. Percorso/i di formazione di base sulla didattica seguito. 20 rispondenti

Tra i progetti esterni a POLITO si ritrovano alcuni percorsi di formazione e *workshop* sui temi di didattica di base, o esperienze in insegnamenti propriamente legati alla didattica (es: didattica della matematica).

Apprezzamento degli studenti

Tutti i docenti selezionati hanno ottenuto risultati apprezzabili nelle valutazioni degli studenti, dimostrando di aver curato le relazioni e il rapporto con i discenti. I CPD, ossia i questionari di valutazione che gli studenti compilano per ogni insegnamento frequentato, si sviluppano su un punteggio da 1 a 4, e nessun docente selezionato presenta medie inferiori a 2,5 su 4 nell'anno accademico precedente.

Innovazioni attuate nella propria didattica

La *call* di selezione prevedeva anche il caricamento di un *curriculum vitae* specifico e orientato a mettere in luce le esperienze di innovazione e sperimentazione già attuate nella propria didattica. I curriculum sono stati vagliati in particolar modo dal team del Politecnico, e non sono disponibili al *team* di ricerca in modo integrale. Tuttavia, è stato reso noto che tutti i docenti selezionati hanno dimostrato di avere già sensibilità verso questi temi, portando testimonianza di esperienze innovative attuate nella propria didattica che evidenziano una attenzione e sensibilità verso i temi della qualificazione dell'insegnamento.

8.2.2.4 Discussione dei risultati

Come si può osservare dalle caratteristiche dei docenti accolti per la prima edizione di M2P, presentate nella precedente sezione dedicata ai risultati, le procedure di selezione hanno permesso di individuare figure in linea con quanto ipotizzato a livello di "requisiti" di ammissione. È stato innanzitutto possibile includere 20 docenti tra RTDB, ricercatori a tempo indeterminato o associati (nessun ordinario), così come previsto. Tutti i docenti selezionati hanno svolto un percorso di formazione di base alla didattica, o al Politecnico o esternamente: questo ha permesso di individuare persone che hanno già investito in attività formative legate alla qualificazione dell'insegnamento. I CPD hanno permesso di identificare docenti con una relazione positiva con gli studenti, e i CV hanno testimoniato una azione attiva nell'implementare sperimentazioni didattiche nel proprio insegnamento. Tutti i docenti selezionati per la prima edizione di M2P presentano quindi caratteristiche e requisiti in linea con quanto idealmente progettato.

8.2.3 Motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti selezionati

8.2.3.1 Obiettivi conoscitivi

Un altro aspetto di interesse per la ricerca riguardava le motivazioni a partecipare al percorso dei docenti selezionati. Come espresso ampiamente nella revisione della letteratura sul *mentoring* (si veda Cap. 2 per approfondimenti), le motivazioni delle figure coinvolte, sia con il ruolo di mentore che con il ruolo di *mentee*, possono influire in modo molto ingente sull'esito positivo o meno della relazione che va ad instaurarsi. Una motivazione sincera e profonda permette alle parti coinvolte, infatti, di mettersi in gioco in modo autentico, con impegno e responsabilità. Come già discusso, meno efficaci sono quelle relazioni di *mentoring* "forzate" o imposte dall'alto, senza

valorizzare la volontarietà e la spinta interna, in quanto viene meno la spontaneità e motivazione sincera alla partecipazione.

8.2.3.2 Metodologia e strumenti

La motivazione a partecipare è stata raccolta sempre grazie alla *call* di selezione, dove i candidati hanno potuto inserire delle lettere motivazionali, sviluppate come testo aperto a struttura libera. La richiesta è stata espressa nel modo seguente: “*Caricare una lettera motivazionale che espliciti i motivi per cui desidera partecipare al Mentoring Polito Project (M2P)*”, e mirava a raccogliere le motivazioni che spingono i docenti ad intraprendere il percorso M2P (Felisatti *et al.*, 2022).

Si è scelto di mantenere il campo a compilazione libera, e non strutturata, per accogliere in modo approfondito tutte le motivazioni dei partecipanti, per osservare come loro le descrivevano e per considerarne la coerenza con gli obiettivi del progetto.

8.2.3.3 Risultati: motivazioni a partecipare al percorso

Operativamente, per l'elaborazione dei dati, si è proceduto alla sistematizzazione delle lettere motivazionali dei 20 docenti selezionati sottoponendole ad una analisi qualitativa, utilizzando il software ATLAS.ti. Il metodo di analisi qualitativa è, a livello processuale, identico a quello utilizzato per le interviste e *focus group* dello Studio 3 del TF, presentato nel par. 7.4.7 del Cap. 7, a cui si rimanda per i dettagli metodologici.

Fra le motivazioni a partecipare, pur essendo esse molto eterogenee e personali, è possibile identificare alcune “macroaree” riassuntive. Sono innanzitutto presenti spinte di carattere *personale*, legate all'interiorità della persona, come la propria passione per l'insegnamento, la curiosità verso le tematiche di didattica innovativa, la volontà di miglioramento, la motivazione derivante da altri stimoli formativi o sperimentazioni sul tema della didattica. Come si può notare, si tratta di caratteristiche e propensioni personali che, però, testimoniano un interesse verso un approfondimento e sviluppo della propria professionalità, promuovendo spinte sincere verso la partecipazione a M2P. Vi sono poi motivazioni più prettamente di tipo *professionale*, che riconoscono il *mentoring* come risorsa importante per la qualificazione dell'insegnamento, con impatto positivo sul proprio operato come insegnanti e sul lavoro con gli studenti. Nelle motivazioni condivise sono poi riscontrabili anche aspetti di tipo *socio-relazionale*, come, ad esempio, il desiderio di contribuire alla costruzione di comunità di docenti che lavorano insieme e di sostenere relazioni proficue e positive con i colleghi, gli studenti e l'istituzione. I dettagli delle molteplici motivazioni raccolte sono rappresentati nella Fig. 8.5.

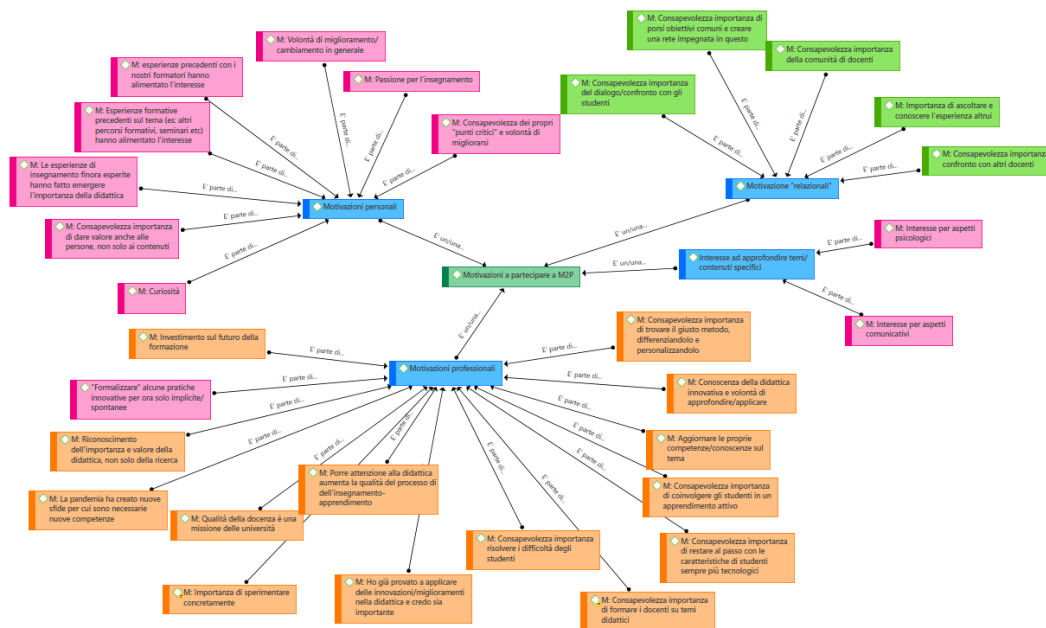


Fig. 8.5. Motivazioni iniziali dei partecipanti a M2P - Prima edizione. 20 rispondenti

Come si può osservare, si tratta di motivazioni eterogenee e strettamente personali. È possibile, tuttavia, evidenziare alcuni nuclei tematici citati più frequentemente di altri, così come evidenziato in Tab. 8.2, dove si riportano le motivazioni più presenti. Si ricorda che la codificazione è avvenuta *ex-post* da parte dei ricercatori, per cui nella colonna “tema” è possibile leggere una etichetta riassuntiva che rappresenta i contenuti condivisi, e nella colonna “N. cit.” è possibile rilevare da quanti diversi docenti, su 20, è stata toccata quella tematica.

Tab. 8.2. Motivazioni più frequentemente citate nelle lettere motivazionali di adesione M2P - 1 edizione. 20 rispondenti

Tema	N. cit.
Esperienze precedenti con gli stessi formatori hanno alimentato l'interesse	10
Ho già provato a applicare delle innovazioni/miglioramenti nella didattica e credo sia importante	8
Le esperienze di insegnamento finora esperite hanno fatto emergere l'importanza della didattica	7
Conoscenza della didattica innovativa e volontà di approfondire/applicare	7
Spesso non c'è una formazione di base per i docenti universitari sui temi della didattica, e credo sia importante	6
Consapevolezza importanza di trovare il giusto metodo, differenziandolo e personalizzandolo	5
Esperienze formative precedenti sul tema hanno alimentato l'interesse	5
Consapevolezza importanza di formare i docenti su temi didattici	5
Riconoscimento dell'importanza e valore della didattica, non solo della ricerca	4
Volontà di miglioramento/cambiamento in generale	4
Investimento sul futuro della formazione	3

In particolare, 10 rispondenti ricordano nelle proprie lettere motivazionali l'impatto positivo di percorsi formativi svolti dagli stessi esperti presso il Politecnico di Torino: “Nel 2018 ho partecipato con molto interesse al corso di formazione “Apprendere a insegnare nell'Higher education - II edizione” tenuto dal Prof. Felisatti e, a seguire, al

workshop [...] Entrambi i corsi sono stati per me opportunità di crescita e riflessione e mi hanno portato a modificare il mio approccio con la didattica e con gli studenti.”; “L2T è stato un percorso che ha fortemente cambiato il mio modo di vedere la didattica: il suo svolgimento, l’interazione e la valutazione. Mi ha permesso di capire che alcune scelte timide che ho fatto nella speranza di portare un po’ di innovazione e accendere le interazioni con gli studenti, sono state dei passi da incoraggiare in questo inizio di carriera accademica”.

Alcuni rispondenti raccontano di aver già provato ad applicare sperimentazioni e innovazioni nella propria didattica, in modo più o meno sistematico e completo, e che questo li ha incoraggiati ad approfondire (8 su 20 citano questo aspetto): *“durante il mio percorso, ho progredito la mia pratica didattica introducendo costanti piccoli cambiamenti e innovazioni. Tuttavia, seppur le idee non mancassero, non ho mai portato avanti una vera e propria sperimentazione”.*

Tra gli altri elementi motivanti si ritrova di frequente anche la consapevolezza dell’importanza di valorizzare la didattica, anche grazie alle esperienze di didattica finora esperite (7 su 20 citano questo aspetto): *“ho iniziato a fare didattica nel 1998 davanti a 300 persone con il solo mandato “fagli degli esercizi su....” e ho capito da subito due cose. La prima era che riuscire a trasmettere vedendo la luce della comprensione negli occhi di chi avevo davanti nutre, è vita, è alla base della nostra essenza sociale, è creazione, è divertimento, è sostanza. La seconda era che farlo bene richiede un lavoro, una perizia, una energia che va oltre la conoscenza tecnica, che richiede un impegno personale intenso non solo razionale, ma soprattutto emotivo continuo. E da lì ho investito molto, a discapito di altre attività sia istituzionali che personali. Ma sono felice di averlo fatto e non smetterò”.*

Nelle narrazioni condivise dai docenti partecipanti vengono valorizzate, poi, anche esperienze formative precedenti sul tema in generale (anche con altri formatori), che hanno aumentato l’interesse per la didattica (N=5): *“Grazie al corso ‘learning to teach’, così come altri analoghi forniti da università straniere, ho sviluppato nuove conoscenze, il desiderio di affrontare nuove sfide e ho maturato la convinzione che la didattica debba evolvere verso modelli più innovativi, in linea con le evidenze che provengono dalla pedagogia, oltre che adeguandosi alle nuove esigenze che provengono dal mondo che cambia”, oppure: “Molti anni fa scelsi tutti gli esami facoltativi disponibili che mi potevano permettere di approfondire quei temi. Quei corsi sono stati una delle più intense esperienze formative che ho vissuto e i risultati sono andati ben oltre il voto, guidando molte delle mie scelte professionali successive e ispirandomi continuamente nell’attività didattica”.*

Alcuni docenti dimostrano, invece, una sensibilità verso i temi legati alla didattica innovativa, aspetto che li ha motivati ad approfondire (N=7): *“Al momento non so se esiste una definizione di didattica innovativa, di sicuro di innovativo c’è che in questi ultimi anni si sta parlando di didattica. È per questo che desidero partecipare al processo in modo più approfondito” oppure “Il corso del Prof. Felisatti mi ha consentito di sviluppare consapevolezza e conoscenza nei confronti delle metodologie didattiche innovative e in particolare di comprendere le potenzialità dell’apprendimento attivo e del coinvolgimento diretto degli studenti, con ricadute evidenti in termini di crescita degli studenti, qualità ed efficacia della didattica e arricchimento professionale e personale”.*

8.2.3.4 Discussione dei risultati

Le lettere motivazionali hanno permesso di approfondire, da un punto di vista qualitativo, la domanda: “Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?”.

Le lettere condivise dai docenti selezionati alla prima edizione di M2P sono state tutte stese con cura e hanno permesso di identificare motivazioni molto profonde verso la partecipazione al progetto. La presenza di componenti non solo professionali, ma anche di spinte personali e sociali, permette di evidenziare un coinvolgimento globale verso il percorso, che è stato particolarmente apprezzato e che risulta essere molto in linea con gli obiettivi del progetto.

Più nello specifico, le motivazioni condivise testimoniano una spinta intrinseca, volontaria e spontanea, che pone le basi per una partecipazione impegnata ed efficace ai processi del M2P.

8.2.4 Quali sono le concezioni iniziali dei partecipanti rispetto al percorso?

8.2.4.1 Obiettivi conoscitivi

Un ultimo aspetto considerato nella fase “*ex-ante*”, prima dell’inizio del percorso formativo M2P, sono state le concezioni iniziali dei partecipanti rispetto ad alcune dinamiche proprie del *mentoring*, utile a rispondere alla domanda di ricerca “Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?”.

L’obiettivo dell’esplorazione era, in particolare, quello di sondare la posizione iniziale dei docenti rispetto ad alcune tematiche che, secondo la letteratura presentata nel Cap. 2, possono avere impatto sullo sviluppo delle dinamiche di *mentoring*. In Tab. 8.3 si riassumono le dimensioni e sottodimensioni indagate e il motivo per cui sono state scelte sulla base dell’impatto che possono avere sul percorso.

Tab. 8.2. Aree di indagine rispetto alle concezioni preliminari sul *mentoring*.

Dimensione	Sottodimensione	Impatto sul percorso
<i>Impegno</i>	Affrontare il percorso con serietà, rispondere alle richieste di contatto del <i>mentee</i> , porre attenzione e cura ai processi, dedicare del tempo al <i>mentoring</i> , ecc.	Il <i>mentoring</i> richiede impegno, cura e attenzione: affrontare superficialmente e in modo poco accurato il percorso inficerebbe i processi messi in atto.
<i>Risorse</i>	Disponibilità a condividere le risorse, come il proprio tempo, esperienze, consigli, ecc.	Il <i>mentoring</i> è più efficace se il mentore è disposto a condividere le proprie risorse ed esperienze per aiutare il <i>mentee</i> a raggiungere i propri obiettivi.
<i>Conoscenza</i>	Disponibilità alla conoscenza reciproca: sincerità e apertura, ascolto, volontà di capire gli obiettivi del <i>mentee</i> , desiderio di approfondire il contesto professionale del <i>mentee</i> , ecc.	Il <i>mentoring</i> è un processo personalizzato, che pone attenzione agli obiettivi del <i>mentee</i> e sulle sue caratteristiche e necessità specifiche: il mentore deve quindi mettersi in gioco per approfondire tutti gli aspetti di conoscenza reciproca che possono aiutare la relazione

<i>Relazione</i>	Attenzione verso gli aspetti di relazione, come la cura delle modalità comunicative, l'atteggiamento positivo, l'ascolto, ecc.	Il <i>mentoring</i> ha carattere altamente relazionale, e la cura che viene dedicata a questo ha un impatto fortissimo sul percorso; una relazione negativa tra mentore e <i>mentee</i> inficerebbe i processi in atto.
<i>Emozioni</i>	Emozioni collegate all'esperienza prima di iniziare, sia positive che negative	Eventuali emozioni negative o preoccupazioni possono avere un impatto negativo sul percorso, e è importante conoscerle per poterle affrontare al meglio e eventualmente risolverle.
<i>Aspettative</i>	Aspettative verso il percorso	Le aspettative hanno un impatto anche su come viene vissuto il percorso, e è importante conoscerle per poter favorire un allineamento con quanto effettivamente proposto dal programma.

Per perseguire gli obiettivi conoscitivi rispetto alle aree sopra indicate, è stato sviluppato un questionario apposito, che prevedeva una somministrazione “pre”, prima di iniziare la sperimentazione, e uno “post”, a conclusione del percorso. Di seguito specifichiamo tutti i dettagli.

8.2.4.2 La creazione dello strumento

Una volta identificati gli obiettivi conoscitivi, si è cercato di sviluppare uno strumento di rilevazione adeguato. Per fare ciò, oltre ad approfondire in generale la letteratura sul *mentoring* universitario e le caratteristiche contestuali, è stato sviluppato anche uno studio più specifico sugli strumenti utilizzati in programmi di *mentoring* presenti in letteratura. Come già accaduto durante la creazione dello strumento per la valutazione delle competenze trasversali del TF, presentato nel capitolo 7, anche in questo caso sono stati trovati esempi in letteratura di diversi strumenti; tuttavia, è stato possibile reperire molto più frequentemente le semplici descrizioni della metodologia rispetto all'esempio vero e proprio dello strumento utilizzato. In ogni caso, questa esplorazione delle esperienze presenti in letteratura è stata fondamentale per capire cosa venisse valutato nei programmi di *mentoring* e attraverso quali strumenti.

Di particolare interesse è stata la conoscenza degli strumenti presentati nella tabella sottostante (Tab. 8.4), che riassume il tipo di strumento, la fonte, una breve descrizione, la possibilità o meno di vedere lo strumento completo e le aree valutate.

Tab. 8.3. Alcuni strumenti di valutazione utilizzati nei programmi di mentoring in letteratura (ultimo accesso link: 22/12/2022)

Nome	Fonte	Descrizione	Aree valutate	Strumento completo?
<i>Mentoring Functions Questionnaire (Versione Mfq-9)</i>	Scandura and Ragins (1993) prima versione. Scandura e Castro versione ridotta 2004. Cit in: Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2005).	Breve questionario su scala di accordo a 5 punti. La versione originale ha 15 <i>item</i> , ma esiste anche una versione ridotta qui riportata, il MFQ-9, con 9 <i>item</i> . È uno strumento che può utilizzare il <i>mentee</i> in riferimento alla sua relazione con il mentore, e indaga le opinioni del protetto rispetto all'operato del mentore.	1) Supporto del mentore alla carriera; 2) Supporto psicosociale; 3) Role modeling.	Copia integrale MFQ-9: http://terriscandura.com/redesign/wp-content/uploads/2017/08/MFQ-9.pdf
<i>Motivazione del mentore</i>	UW Institute for Clinical and Translational Research.	Strumento utile prima di iniziare la relazione di <i>mentoring</i> per sondare la motivazione del mentore attraverso un elaborato scritto, dove il mentore è invitato a riflettere sulla propria filosofia rispetto al <i>mentoring</i> . Tale riflessione può essere utilizzata sia come riflessione personale del mentore ma anche come strumento da condividere con il <i>mentee</i> .	Motivazione ad operare come mentore; Filosofia rispetto al <i>mentoring</i> .	https://ictr.wisc.edu/mentoring/mentors-selection-phase-resources/ → sezione "what is your motivation"
<i>Tempo a disposizione come mentore</i>	UW Institute for Clinical and Translational Research.	Strumento utile, prima di iniziare una relazione di <i>mentoring</i> , per aiutare il mentore a riflettere sulla propria disponibilità di tempo da dedicare al <i>mentoring</i> .	Tempo a disposizione come mentore.	https://ictr.wisc.edu/mentoring/mentors-time-to-mentor/

<p><i>Individual Development Plan (IDP)</i></p>	<p>Sito UW Institute for Clinical and Translational Research.</p>	<p>Un Piano di Sviluppo Individuale (Individual Development Plan, IDP) ben fatto funge sia da strumento di pianificazione che di comunicazione e valutazione, permettendo al <i>mentee</i> di identificare i propri obiettivi di ricerca e professionali e di comunicarli al mentore o al suo <i>team</i> di mentori, ai presidenti di dipartimento e altri <i>stakeholders</i> importanti. L'IDP dovrebbe essere un documento dinamico, che fonda e guida il <i>mentee</i> mentre progredisce, e si adatta con lui.</p>	<p><i>Mentee</i> e sue caratteristiche e obiettivi:</p> <p>Abilità del <i>mentee</i>, i punti di forza e le aree che necessitano di sviluppo;</p> <p>Abilità attuali del <i>mentee</i>;</p> <p>Obiettivi di carriera a lungo termine e come raggiungerli.</p>	<p>Molti esempi pratici: https://ictr.wisc.edu/mentoring/individual-development-plan/</p>
<p><i>Mentee Self-Assessment Questionnaire (SAQ)</i></p>	<p>UW Institute for Clinical and Translational Research.</p>	<p>Strumento a domande riflessive aperte. Tale modello di auto-riflessione può aiutare i <i>mentee</i> ad articolare meglio le loro specificità (passioni, obiettivi, intenzioni, aspettative). Una volta completato, può essere usato come punto di partenza per le conversazioni con il potenziale mentore per aiutare entrambi nelle fasi di abbinamento o di lavoro insieme.</p>	<p>Utile per la conoscenza del mentee:</p> <p>Obiettivi del <i>mentee</i>;</p> <p>Punti di forza;</p> <p>Aree di crescita desiderate;</p> <p>Specificità e caratteristiche del mentee.</p>	<p>Strumento completo: https://ictr.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/163/2016/11/MenteeSelfAssessmentQuestionnaire.pdf</p>
<p><i>Abbinamento mentore/mentee</i></p>	<p>UW Institute for Clinical and Translational Research.</p>	<p>Questionario tramite <i>check list</i>, compilabile sia dal mentore che dal <i>mentee</i>, per verificare se in effetti le parti sono pronte ad impegnarsi nella relazione di <i>mentoring</i> insieme.</p>	<p>Per il mentore: Interesse verso il <i>mentoring</i>, motivazione iniziale, disponibilità a impegnarsi e a mettere a disposizione tempo e risorse.</p> <p>Per il <i>mentee</i>, valutazione della compatibilità del mentore.</p>	<p>https://ictr.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/163/2016/11/AssessingFitchecklist.pdf</p>

<p><i>MCA mentoring competences assessment (per mentore)</i></p>	<p>Strumento progettato dall'Università del Wisconsin-Madison.</p>	<p>Il Mentoring Competency Assessment (MCA) è uno strumento composto da 26 <i>item</i> che permette ai mentori e ai <i>mentee</i> di valutare sei macro competenze in riferimento ai mentori (si veda colonna qui a dx). Ciascun mentore può "valutare quanto si sente competente nelle seguenti aree" e ciascun <i>mentee</i> di "valutare quanto il mentore è competente il suo mentore nelle seguenti aree".</p>	<p>1) Comunicazione efficace; 2) Allineamento delle aspettative; 3) Livello di comprensione; 4) Affrontare la diversità; 5) Favorire l'indipendenza; 6) Promuovere lo sviluppo professionale.</p>	<p>MCA MENTORE: https://uwmadison.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_5jMT4fhemifK01n?Q_JFE=qdg MCA</p>
<p><i>MCA mentoring per mentee</i></p>	<p>Altre info: Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z., & Rubio, D. M. (2013).</p>	<p>Altre info: Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z., & Rubio, D. M. (2013).</p>		<p>MENTEE: https://uwmadison.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_cZ5jT2DdKYxE66V?Q_JFE=qdg</p>
<p><i>Mentoring relationships challenge scale</i></p>	<p>Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2011).</p>	<p>Strumento che misura tre fattori riferiti ad aspetti relazionali nel <i>mentoring</i> (colonna a destra). Lo strumento su scala è compilabile dal <i>mentee</i> come valutazione della relazione con il proprio mentore.</p>	<p>Requiring Commitment and Resilience; Measuring Up to Mentor's Standards; Career Goal and Risk Orientation.</p>	<p>Tutti gli <i>item</i>: Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2011).</p>
<p><i>MSOR Strength of Relationship scales</i></p>	<p>Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Willis, M. M., & Wu, M. B. (2017).</p>	<p>Lo strumento valuta la qualità della relazione di <i>mentoring</i>, dal punto di vista del mentore (scala a 5 punti, da 1 fortemente in disaccordo a 5 fortemente d'accordo).</p>	<p>Qualità della relazione di <i>mentoring</i> dalla prospettiva del mentore; Soddisfazione o aspetti critici nel rapporto.</p>	<p>Tutti gli <i>item</i>: Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Willis, M. M., & Wu, M. B. (2017).</p>
<p><i>YSOR scale</i></p>	<p>Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Willis, M. M., & Wu, M. B. (2017).</p>	<p>La scala è una revisione dell'originale strumento Relationship Quality Scale (Rhodes <i>et al.</i>, 2005), che è stato leggermente rivisto per includere una serie più bilanciata di esperienze di relazione positive e negative. Serve al <i>mentee</i> a valutare la qualità della relazione con il mentore.</p>	<p>Relazione dalla prospettiva del <i>mentee</i>; Qualità della relazione, soddisfazione o aspetti critici nel rapporto.</p>	<p>Tutti gli <i>item</i>: Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Willis, M. M., & Wu, M. B. (2017).</p>

<p><i>Ideal Mentor Scale</i></p>	<p>Rose, G. (2003).</p>	<p>La "Scala del Mentore Ideale" consiste di 34 <i>item</i> che riflettono aspetti di una relazione di <i>mentoring</i> che possono essere importanti o meno per il rispondente. Lo strumento è compilabile dal <i>mentee</i> in riferimento a un ideale mentore.</p>	<p><i>Integrity, guidance, relationship.</i> Integrità, guida, relazione di <i>mentoring</i>.</p>	<p>Strumento completo: https://www.uwec.edu/files/4523/ideal-Mentor-Scale-v1.pdf.</p>
<p><i>Behavioural Survey</i></p>	<p>Pollock, R. (1995).</p>	<p>Lo strumento presenta alcuni comportamenti del mentore, e il <i>mentee</i> indica se il proprio mentore ha proposto o meno quel comportamento (sì o no). Lo strumento serve a riflettere sul tipo di atteggiamenti proposti dal mentore, e è compilabile dal <i>mentee</i>.</p>	<p>Comportamenti messi in atto dal mentore</p>	<p>Solo descrizione nell'articolo.</p>
<p><i>Strumento di mentoring di Wilde e Schau</i></p>	<p>Wilde, J. B., & Schau, C. G. (1991).</p>	<p>Lo strumento inizia con la definizione di <i>mentoring</i>, seguita da una lista, su scala likert, di 65 voci basate su quella definizione. Lo strumento è compilabile dal <i>mentee</i>. I <i>mentee</i> possono rispondere ad ogni domanda riferendosi a se stessi o ai loro mentori. I primi 36 <i>item</i> riguardano i comportamenti che potrebbero verificarsi all'interno di una relazione di <i>mentoring</i> (ad esempio, "Scriviamo articoli insieme"; "Socializziamo insieme"). I secondi 29 <i>item</i> sono affermazioni che descrivono una relazione di <i>mentoring</i> (per esempio, "Il mio mentore serve da modello"; "Sono di supporto al mio mentore").</p>	<p>Vari aspetti della relazione di <i>mentoring</i>: Supporto psicologico e professionale; c Comprensione reciproca; Sviluppo professionale del <i>mentee</i>; Collaborazione.</p>	<p>Quasi tutti gli <i>item</i> presenti nell'articolo https://www.jstor.org/stable/20152278?seq=1#meta-data-info-tab-contents Wilde, J. B., & Schau, C. G. (1991).</p>

<i>Job Involvement Scale</i>	Lodahl & Kejner's (1965) Cit in: Saleh, S. D., & Hosek, J. (1976). Reeve, C. L., & Smith, S. (2001).	Questa scala misura l'entusiasmo per il lavoro, il lavoro come indicatore di autostima e l'importanza del lavoro per il rispondente (che può essere sia il <i>mentee</i> che il mentore).	Coinvolgimento e rapporto con il lavoro	Tutti gli <i>item</i> nell'articolo: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/109442810142001 e anche Reeve, C. L., & Smith, S. (2001).
<i>Piani di Carriera/ Carrer Planning</i>	Gould's (1979). Cit in: Noe, 1988.	Questa scala di accordo 1-4 stima la misura in cui è stato sviluppato un "progetto di carriera", quanto frequentemente tali progetti cambiano, e se esiste o meno una strategia per il raggiungimento degli obiettivi di carriera del <i>mentee</i> .	Progetto di carriera del <i>mentee</i> : progettazione e sviluppo di tali progetti.	Citati tutti e 6 gli <i>item</i> nell'articolo: I sei <i>item</i> includono le seguenti voci: "Cambio frequentemente i miei obiettivi di carriera"; "I miei obiettivi di carriera non sono chiari"; "So cosa devo fare per raggiungere i miei obiettivi di carriera"; "Ho una strategia per raggiungere i miei obiettivi di carriera"; "Ho un piano per la mia carriera"; "Non ho deciso quale dovrebbe essere il mio obiettivo di carriera".
<i>Quality of interaction and amount of time spent with mentors.</i>	Noe, R. A. (1988).	Strumento che indaga la qualità della relazione di <i>mentoring</i> dal punto di vista del <i>mentee</i> .	Qualità dell'interazione e quantità di tempo trascorso con i mentori.	Solo descrizione e pochi esempi
<i>Mentoring Functions Scale</i>	Noe, R. A. (1988).	Strumento composto da 32 <i>item</i> per valutare la misura in cui i <i>mentee</i> ritengono che i mentori abbiano funzioni di supporto alla carriera e funzioni psicosociali.	Funzioni di supporto alla carriera e psicosociali dei mentori	Se ne possono vedere 29 nell'articolo (Noe, 1988)
<i>Ego Involvement Scale</i>	Saleh & Hosek, 1976.	Strumento che misura, attraverso una serie di <i>item</i> , il coinvolgimento del rispondente nel lavoro e il ruolo della professione nel suo progetto di vita.	Coinvolgimento personale, nel lavoro e nella vita.	<i>item</i> nell'articolo : https://www.jstor.org/stable/pdf/255773.pdf?refreqid=excelsior%3A03ce666030d433c7d12ba7eae1199340

<p><i>Mentor Role Instrument</i></p>	<p>Originale RMMRI (Mentor role instrument) Ragins e Mcfarling e poi utilizzato da Dilmore, T. C., Rubio, D. M., Cohen, E., Seltzer, D., Switzer, G. E., Bryce, C., Primack, B., Fine, M. J., & Kapoor, W. N. (2010).</p>	<p>Strumento utile ad approfondire il ruolo del mentore e le sue funzioni psicosociali dal punto di vista del mentore stesso.</p>	<p>Percezione di cinque ruoli professionali (sponsor, allenatore, protettore, sfidante e promotore) e la percezione di sei ruoli psicosociali (amico, socio, genitore, modello di ruolo, consigliere e accettore).</p>	<p>Solo descrizione nell'articolo.</p>
<p><i>Negative Mentoring Scale</i></p>	<p>Eby, L., Durley, J., Evans, S., & Ragins, B. (2008).</p>	<p>Strumento che valuta le sfide relazionali vissute dal mentore e indaga come queste esperienze influenzano i processi e i risultati relazionali Strumento critico per far progredire la ricerca nell'area delle esperienze, anche negative, di <i>mentoring</i>, e aiuta a fornire una prospettiva più completa ed equilibrata sulle esperienze dei mentori nelle relazioni di <i>mentoring</i>.</p>	<p>Performance problems; Interpersonal problems; Destructive relational patterns.</p>	<p>Solo descrizione nell'articolo.</p>
<p><i>MBQ Mentoring Benefits Questionnaire</i></p>	<p>Jakubik, L. D. (2012).</p>	<p>Il MBQ è uno strumento di 57 voci sviluppato nel 2006 (Jakubik, 2007; Jakubik <i>et al.</i>, 2011). Sono state poi selezionate 36 voci su scala Likert a 5 punti per misurare i benefici individuali e organizzativi del <i>mentoring</i> dal punto di vista del <i>mentee</i>.</p>	<p>Benefici individuali e organizzativi del <i>mentoring</i> dal punto di vista del <i>mentee</i>.</p>	<p>Solo descrizione nell'articolo.</p>

<p><i>Mentorship Profile Questionnaire</i></p>	<p>Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005).</p>	<p>Utile per descrivere la natura della relazione di <i>mentoring</i> e per specificare i risultati prodotti dalla relazione. È compilabile dal <i>mentee</i>.</p>	<p>Natura e risultati della relazione di <i>mentoring</i>. La sezione descrizione chiede al <i>mentee</i> di definire il ruolo del suo mentore (insegnante, consulente, consigliere, sponsor, sostenitore, risorsa), la frequenza e la modalità di comunicazione, la durata della relazione e i suoi punti di forza e di debolezza.</p> <p>La sezione dei risultati chiede al <i>mentee</i> di identificare, descrivere e fornire documenti di supporto per gli output della relazione di <i>mentoring</i>, come pubblicazioni, presentazioni o poster, nuovi metodi di insegnamento, esperienze, ricerca, attività di servizio, ecc.</p>	<p>Solo descrizione nell'articolo.</p>
<p><i>Mentorship Effectiveness Scale</i></p>	<p>Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005).</p>	<p>Lo strumento serve a valutare l'efficacia della relazione di <i>mentoring</i> attraverso una scala di sei punti di accordo e disaccordo. È compilabile dal <i>mentee</i>.</p>	<p>Efficacia relazione di <i>mentoring</i></p>	<p>Solo descrizione nell'articolo.</p>
<p><i>Minnesota Satisfaction Questionnaire</i></p>	<p>MSQ; Weiss, Dawis, England, & Lofquist, 1967) CIT IN Castro, S. L., PhD, T. A. S., & Williams, E. A. (2004)</p>	<p>Strumento utile per sondare la soddisfazione del <i>mentee</i> rispetto al proprio lavoro. Non è uno strumento specifico per l'ambito di <i>mentoring</i>, ma può essere utile.</p>	<p>Soddisfazione verso il lavoro/attività che si sta svolgendo.</p>	<p>Strumento completo: https://vpr.psych.umn.edu/msq-minnesota-satisfaction-questionnaire</p>
<p><i>Organizational Commitment Questionnaire</i></p>	<p>Mowday <i>et al</i> 1979 originale. Cit in: Castro, S. L., PhD, T. A. S., & Williams, E. A. (2004).</p>	<p>Strumento che aiuta a misurare il <i>commitment</i>, impegno, di un lavoratore e il suo atteggiamento verso un lavoro attraverso 15 <i>item</i> specifici.</p>	<p>Impegno e <i>commitment</i> a un lavoro.</p>	<p>Strumento completo: https://scales.arabpsychology.com/s/the-organizational-commitment-questionnaire-ocq/</p>

<p><i>State-Trait Anxiety Inventory</i></p>	<p>Speilberger, Gorush & Lushene, 1970. Cit. in Castro, S. L., PhD, T. A. S., & Williams, E. A. (2004).</p>	<p>Lo State-Trait Anxiety Inventory (STAI) è una misura comunemente usata per misurare dell'ansia (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983). Può essere usato in ambito clinico per diagnosticare l'ansia e per distinguerla dalle sindromi depressive. È anche spesso usato nella ricerca come indicatore del disagio del caregiver (per esempio, Greene <i>et al.</i>, 2017, Ugalde <i>et al.</i>, 2014). Può essere utile anche nel <i>mentoring</i>, pur non essendo uno strumento specifico.</p>	<p>Stato di ansia.</p>	<p>Esempio: http://oml.eular.org/sysModules/obxOml/docs/ID_150/State-Trait-Anxiety-Inventory.pdf</p>
<p><i>Soddisfazione mentee</i></p>	<p>Ragins and cotton, 1999. Cit in: Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2005).</p>	<p>Scala a quattro <i>item</i> sviluppata da Ragins e Cotton (1999) per valutare la soddisfazione del <i>mentee</i> in una relazione di <i>mentoring</i>.</p>	<p>Soddisfazione <i>mentee</i>.</p>	<p>Solo descrizione nell'articolo.</p>
<p><i>Rivisitazione di Faculty Mentor Perception Scale di Granger (1995)</i></p>	<p>Santos, S. J., & Reigadas, E. T. (2002).</p>	<p>Una versione modificata della Faculty Mentor Perception Scale di Granger (1995), composta da 20 elementi, utile per esaminare la misura e il tipo di supporto dato dai mentori ai <i>mentee</i> per lo sviluppo personale e di carriera. 1. Lo sviluppo della carriera è misurato da una scala a sei voci che valuta il livello di supporto fornito dai mentori in termini di aiuto ai <i>mentee</i> per raggiungere i loro obiettivi educativi. 2. Lo sviluppo personale è misurato da una scala di otto voci che valut il livello di supporto psicosociale fornito dai mentori.</p>	<p>La misura e il tipo di supporto dato dai mentori ai <i>mentee</i> rispetto a sviluppo personale e di carriera.</p>	<p>Descrizione dello strumento; solo alcuni esempi di <i>item</i>.</p>

<i>Mentoring in the moment</i>	(MITM; Field, 2000).	Lo <i>starter kit</i> MITM, che include cinque guide per i partecipanti e una guida per il facilitatore, MITM, consiste in 20 scenari. Ai mentori viene chiesto di selezionare una delle quattro opzioni di risposta che indicano come reagirebbero allo scenario dato. Le opzioni di risposta rientrano in una delle quattro fasi di identificazione, crescita, separazione, mutualità.	Atteggiamento del mentore in diverse situazioni.	Solo descrizione. Strumento completo a pagamento.
--------------------------------	----------------------	--	--	---

Tra i 30 strumenti considerati, 24 presentano dimensioni quantitative (come scale, *check list*, domande dicotomiche, scelte multiple ecc) mentre 7 propongono valutazioni di tipo qualitativo (domande aperte, studi di caso ecc); in alcuni casi vi erano aspetti sia qualitativi che quantitativi.

Ventidue strumenti sono compilabili dal *mentee*, e 14 dai mentori (in alcuni casi si tratta di strumenti versatili, compilabili da entrambi). Per quanto riguarda invece il tipo di struttura, come riassunto nella Tab. 8.5 si ritrova un grande utilizzo di scale: vengono quindi proposti alcuni *item* rispetto a un certo tema di interesse, valutabile dal rispondente in modo strutturato attraverso una scala. Sono presenti poi altre modalità di interazione, come le domande aperte (4 strumenti) o una guida per la riflessione (7 strumenti). Tutti i dettagli nella Tab. 8.5 sottostante.

Tab. 8.4. *Principali tipi di domande presenti nei 30 strumenti analizzati*

Scale	Check list	Domande aperte	Vero e Falso chiuso	Domande Chiuse	Strumenti per la riflessione
23	2	4	1	1	7

Rispetto al tipo di valutazione che gli strumenti individuati propongono, si ritrovano soprattutto strumenti che permettono al *mentee* di autovalutare sé stesso e/o l'operato del mentore nella relazione, ma non mancano anche quelli di autovalutazione del mentore. Meno frequenti quelli per la valutazione del mentore sul *mentee* (Tab. 8.6).

Tab. 8.5. *Tipo di valutazione principale proposta nei 30 strumenti analizzati*

Autovalutazione del <i>mentee</i> su sé stesso	Valutazione del <i>mentee</i> sul mentore	Autovalutazione del mentore su sé stesso	Valutazione del mentore sul <i>mentee</i>	Condivisione di materiali
17	14	13	3	4

Gli spunti presenti nei diversi strumenti utilizzati in letteratura sono stati poi incrociati con le esigenze del contesto specifico e con gli obiettivi della ricerca, ed è stato creato uno strumento *ad hoc* ritenuto efficace per M2P.

8.2.4.3 *Struttura dello strumento e somministrazione*

Il questionario iniziale proposto nella sperimentazione in M2P è stato creato attraverso Moduli Google, e prevedeva, quindi, una somministrazione online. I destinatari coinvolti sono stati tutti e 20 i docenti inclusi nella prima edizione di M2P. Il questionario prevedeva una somministrazione a inizio percorso e una alla fine: lo strumento pre è stato proposto a ottobre 2021, e il post a giugno 2022. Gli strumenti avevano una struttura simile, che includeva le seguenti tematiche:

1. Codice univoco che rendeva anonimo il rispondente, ma permetteva di associare le compilazioni pre e post (“*Codice univoco: per favore digita con attenzione l'iniziale della tua città di nascita, l'iniziale della tua città di residenza e le ultime 3 cifre del tuo numero di cellulare. 5 caratteri in tutto*”);
2. Comportamenti ritenuti importanti nel *mentoring*: 8 *item* su scala 1 (per niente importante) – 5 (molto importante);
3. Emozioni collegate all'attività di PCM che sta per iniziare: 9 *item* su scala di frequenza 1 (mai) – 5 (sempre);
4. Immagini collegate alla figura di mentore: 13 *item* su scala “*Sicuramente no – probabilmente no – Probabilmente Sì – Sicuramente Sì*”;
5. Nel “pre”, 3 domande aperte su aspettative, preoccupazioni e campo di risposta libero; nel “post” aspetti positivi, critici e di miglioramento e un riscontro sull'allineamento tra aspettative e esperienza effettiva.

Come si può notare, tutte queste aree sono collegate agli obiettivi conoscitivi che hanno spinto e guidato la creazione dello strumento (si veda il par. 8.1.4.1 dedicato), e aiutano a esplorare la domanda di ricerca “*Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?*”.

I rispondenti all'indagine “pre”, nonostante i diversi solleciti, sono stati 15, mentre i rispondenti “post” sono stati 19 su 20 partecipanti alla prima edizione. Il *match* tra pre e post è stato possibile solo per 14 docenti su 20 partecipanti, a causa di alcune mancate compilazioni e di codici univoci non corrispondenti.

8.2.4.4 *Risultati: le concezioni iniziali dei partecipanti a M2P*

Per quanto riguarda i risultati ottenuti, essi sono maggiormente apprezzabili in un'ottica di confronto tra somministrazione pre e post. Si rimanda quindi allo Studio 3 per i risultati complessivi e per la discussione di quanto emerso.

8.3 Studio 2: valutazione *in-itinere* in M2P

8.3.1 La valutazione *in-itinere* delle attività formative in iniziali

8.3.1.1 *Obiettivi conoscitivi*

Come descritto nel Cap. 5 dedicato alla presentazione del percorso M2P, la proposta di formazione esperta si snoda attraverso tre macro-fasi, strettamente collegate fra loro, che mirano “*a promuovere la costruzione del modello di mentoring, la sperimentazione attiva da parte dei partecipanti e la validazione e diffusione del modello sperimentato all'interno dell'ateneo*” (Felisatti *et al.*, in press). In particolare, si propongono in questo Studio gli esiti della valutazione, da parte dei partecipanti, delle

attività formative proposte a inizio percorso. Tale formazione si sviluppa, come già detto, attraverso interventi d'aula e *workshop* volti alla costruzione della comunità e all'articolazione del modello da realizzare, e precede tutte le fasi di sperimentazione pratica successive. I temi trattati nelle formazioni della prima edizione di M2P sono stati i seguenti:

- 23-24 settembre 2021: introduzione al *mentoring* come pratica per il sostegno professionale dei docenti universitari; presentazione del progetto M2P, obiettivi e caratteristiche generali de percorso, condivisione di alcuni risultati di ricerca (esiti questionario "pre" sulle concezioni iniziali dei partecipanti sul *mentoring*), presentazione dell'esperienza di *mentoring* dell'Università di Palermo;
- 21 ottobre: la relazione di *mentoring*;
- 23 ottobre mattina: approfondimento sul mentore e sul *mentee*;
- 23 ottobre pomeriggio: i processi nel *mentoring* e gli strumenti.

Tutte le formazioni sono state tenute dal responsabile scientifico del progetto, in alcune parti coadiuvato da altri esperti sul tema.

La valutazione proposta nello Studio 2 mirava ad approfondire le seguenti aree e sottodimensioni in riferimento alle formazioni iniziali (Tab. 8.7):

Tab. 8.6. Dimensioni Studio 2: Aree da valutare rispetto alla formazione iniziale.

Aspetti organizzativi	Tempistiche, format utilizzato, spazi
Risorse a disposizione	Percorso, contenuti, formatori
Processi	Clima, relazioni, comunità, accoglienza, agio
Esiti	Teorie, buone pratiche, risoluzione di dubbi, strumenti, ecc.
Soddisfazione	Interessanti, in linea con le aspettative, coerenti con i bisogni di apprendimento, stimolo per la curiosità,
Proposte	Aspetti positivi e critici e tipo di supporto ulteriore desiderato

8.3.1.2 Metodologia e strumenti di valutazione

Al fine di indagare questi aspetti, è stato costruito dai responsabili scientifici uno strumento *ad hoc*. Si tratta di un questionario con domande sia strutturate che non strutturate relative ai temi di interesse.

Il questionario è stato realizzato in Moduli Google, e condiviso tramite apposito link o *QR-code* a tutti i docenti presenti alle diverse attività di formazione iniziale. Lo strumento comprende un totale di 22 *item*, strutturati su una scala auto-ancorante a 5 livelli di accordo, dove il 5 è il livello più alto.

In particolare, la struttura rispecchia gli obiettivi conoscitivi presentati (sopra Tab. 8.7) e propone coerentemente le seguenti aree:

- 1) aspetti organizzativi e risorse (6 *item*);
- 2) dimensioni di processo (5 *item*);
- 3) esiti conseguiti (6 *item*);
- 4) soddisfazione dei partecipanti (5 *item*).

Il questionario si conclude, poi, con le seguenti domande aperte:

- Qual è stato l'aspetto più utile di questa giornata di formazione (puoi indicarne più d'uno)?
- Qual è stato l'aspetto meno utile di questa giornata di formazione (puoi indicarne più d'uno)?
- Quale supporto desideri per i prossimi incontri del percorso formativo?

8.3.1.3 *Tempistiche e rispondenti*

Il questionario è stato presentato, di volta in volta, a tutti i partecipanti presenti alle attività formative in M2P, nelle quattro giornate di formazione proposte. I dati qui presentati rappresentano l'aggregazione delle risposte ottenute su tutti i moduli e riguardano un totale complessivo di 66 questionari, poiché i 20 partecipanti non sempre hanno compilato lo strumento di valutazione per ogni singolo modulo, o erano assenti (per questo motivo, il totale delle risposte ottenute non è 80). In particolare, il questionario del 23-24 settembre è stato compilato da 18 docenti, quello del 21/10/22 da 18 docenti, il terzo del 23 ottobre mattina da 16, quello del 23 ottobre 2021 pomeriggio da 14 docenti.

8.3.1.4 *Risultati: la valutazione in-itinere delle attività formative*

Di seguito si riportano i risultati rispetto allo Studio 2 sia rispetto alle domande chiuse, analizzate secondo statistica descrittiva, che a quelle a risposta aperta, analizzate tramite ATLAS.ti con codificazione, secondo la metodologia già descritta rispetto alle analisi qualitative già presentate nei precedenti studi.

Risultati rispetto alle domande quantitative

Come indice di sintesi, negli *item* su scala di accordo 1-5 vengono riportate le medie dei punteggi ottenuti: pur non trattandosi di un valore cardinale, più il valore medio si avvicina a 5, più il grado di accordo con l'affermazione di riferimento è da considerarsi alto.

Come rappresentato nel sottostante grafico 8.6, per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, le opinioni dei partecipanti risultano essere tutte largamente positive, con un apice rispetto a "*Hanno previsto uno spazio ben organizzato per l'apprendimento*" (4.6) (Fig. 8.6).

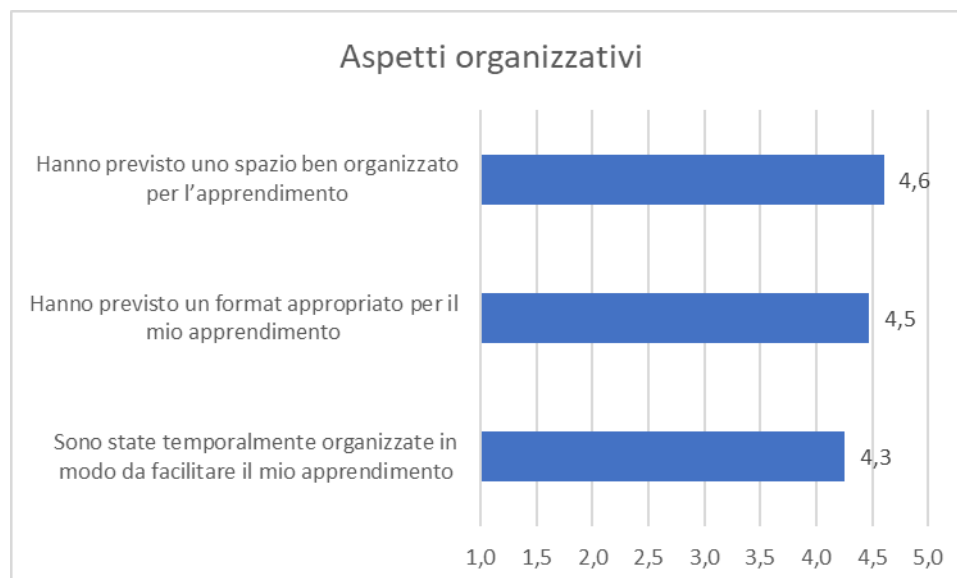


Fig. 8.6. Gradimento verso gli aspetti organizzativi M2P. 66 risposte

Più nello specifico, se si va ad osservare il gradimento verso gli aspetti organizzativi nel corso delle varie formazioni, si parte con valutazioni piuttosto alte nella prima giornata, che scendono poi in alcuni casi nelle formazioni centrali per poi risalire alla fine. Ci sono alcune oscillazioni nelle medie, ma con valori sempre sopra al 4 (Tab. 8.8).

Tab. 8.7. Gradimento verso gli aspetti organizzativi M2P nelle diverse giornate di formazione. 66 risposte.

	Sono state temporalmente organizzate in modo da facilitare il mio apprendimento	Hanno previsto un format appropriato per il mio apprendimento	Hanno previsto uno spazio ben organizzato per l'apprendimento
24/09/2022 – 18 risp.	4,4	4,6	4,8
21/10/2022 – 18 risp.	4,2	4,3	4,6
23/10/2022 matt. - 16 risp.	4,1	4,5	4,5
23/10/2022 pom. – 14 risp.	4,3	4,5	4,5

Anche rispetto alle risorse per l'azione formativa, la media delle valutazioni non scende mai sotto al valore di 4 su 5. In particolare, l'opzione "Hanno proposto formatori competenti", presenta una media di 4,9; l'opzione leggermente più bassa è "Hanno previsto un percorso efficace per il mio apprendimento", che però comunque ottiene una media di 4,4 su 5 (Fig. 8.7).

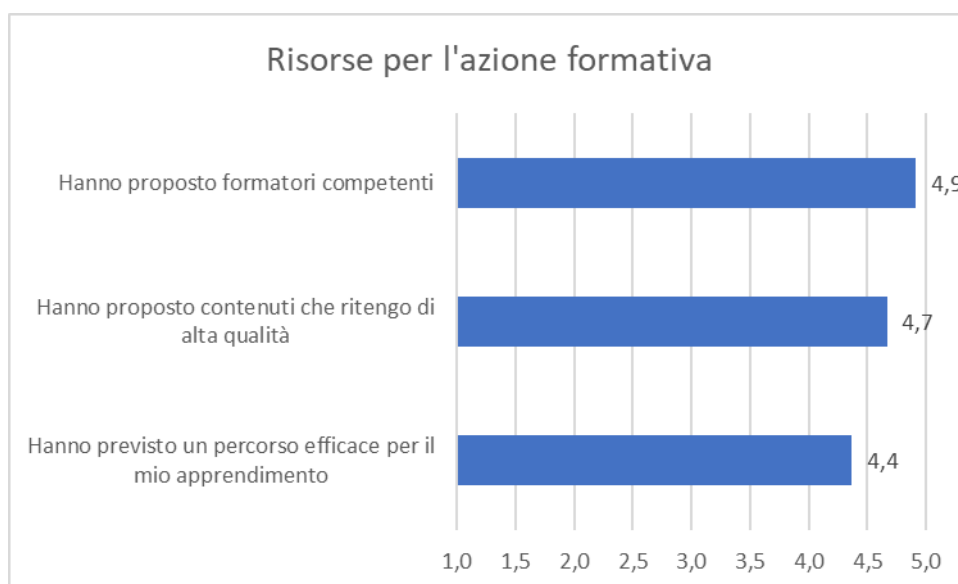


Fig. 8.7. Gradimento verso le risorse per l'azione formativa in M2P. 66 risposte

In Tab. 8.9 è possibile osservare i valori relativi alle singole giornate di formazione, che subiscono leggerissime variazioni e si mantengono su giudizi molto elevati, sempre sopra al 4.3. L'item "Hanno proposto formatori competenti" risulta essere quello con punteggi più alti in tutte le giornate.

Tab. 8.8. Punteggi medi su scala 1-5 rispetto alle risorse per l'azione formativa per ogni giornata di formazione M2P

	Hanno previsto un percorso efficace per il mio apprendimento	Hanno proposto contenuti che ritengo di alta qualità	Hanno proposto formatori competenti
24/09/2022 – 18 risp.	4,4	4,7	4,9
21/10/2022 – 18 risp.	4,3	4,6	4,9
23/10/2022 matt. - 16 risp.	4,4	4,7	4,9
23/10/2022 pom. – 14 risp.	4,3	4,7	4,9

Anche gli aspetti di processo risultano valorizzati da valutazioni globalmente positive, soprattutto per quanto riguarda l'item "Hanno favorito occasioni di scambio tra i partecipanti e di confronto" (4,8) e "Hanno creato un clima collaborativo" (4,8). L'item con una valutazione meno elevata è "Mi hanno fatto sentire accolto", ma si tratta comunque di una media di 4,6 su 5. Nella Fig. 8.8 è possibile prendere visione di tutti i risultati.

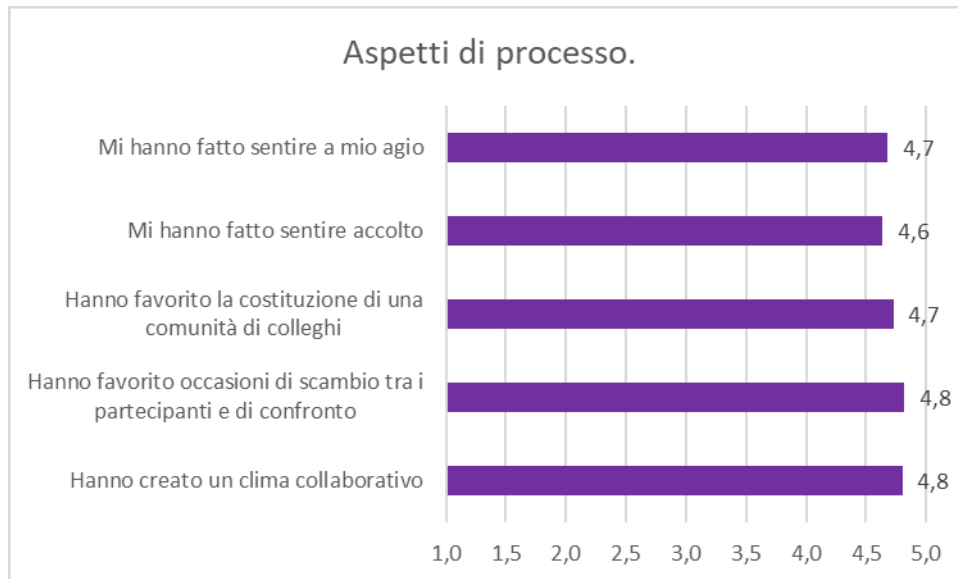


Fig. 8.8. Valutazione degli aspetti di processo della formazione M2P. Scala 1-5. 66 risposte

Per quanto riguarda gli aspetti di processo relativi alle diverse giornate (Tab. 8.10), è possibile notare un progressivo miglioramento delle valutazioni man mano che il percorso si sviluppa. Questo può essere dovuto anche al fatto che gli *item* proposti presentavano dinamiche che richiedono tempo per essere costruite: le migliori valutazioni sono, infatti, nell'ultima giornata.

Tab. 8.9. Punteggi medi su scala 1-5 rispetto agli aspetti di processo per ogni giornata di formazione M2P.

	Hanno creato un clima collaborativo	Hanno favorito occasioni di scambio tra i partecipanti e di confronto	Hanno favorito la costituzione di una comunità di colleghi	Mi hanno fatto sentire accolto	Mi hanno fatto sentire a mio agio
24/09/2022 – 18 risp.	4,8	4,6	4,4	4,4	4,5
21/10/2022 – 18 risp.	4,6	4,9	4,6	4,4	4,6
23/10/2022 matt. - 16 risp.	4,9	4,9	4,9	4,8	4,7
23/10/2022 pom. - 14 risp.	4,9	4,9	5	5	5

Per quanto riguarda, invece, gli aspetti di esito, anche in questo caso la media delle valutazioni dei rispondenti non scende mai sotto al 4, con un apice di 4,7 su 5 per l'*item* "Hanno stimolato in me processi riflessivi utili per l'attività di mentoring". Anche gli *item* "Mi hanno fatto sentire motivato" (4,6) e "Mi hanno fornito teorie, informazioni e concetti adeguati sul mentoring" (4,6) hanno ricevuto valutazioni molto alte. Tra le opzioni con punteggio leggermente inferiore rispetto agli altri si ritrova "Hanno chiarito eventuali

dubbi rispetto al percorso (4,3), anche se comunque la media si mantiene sopra al 4. In Fig. 8.9 è possibile vedere l'opinione dei rispondenti rispetto ai vari *item* legati agli aspetti di "esito".

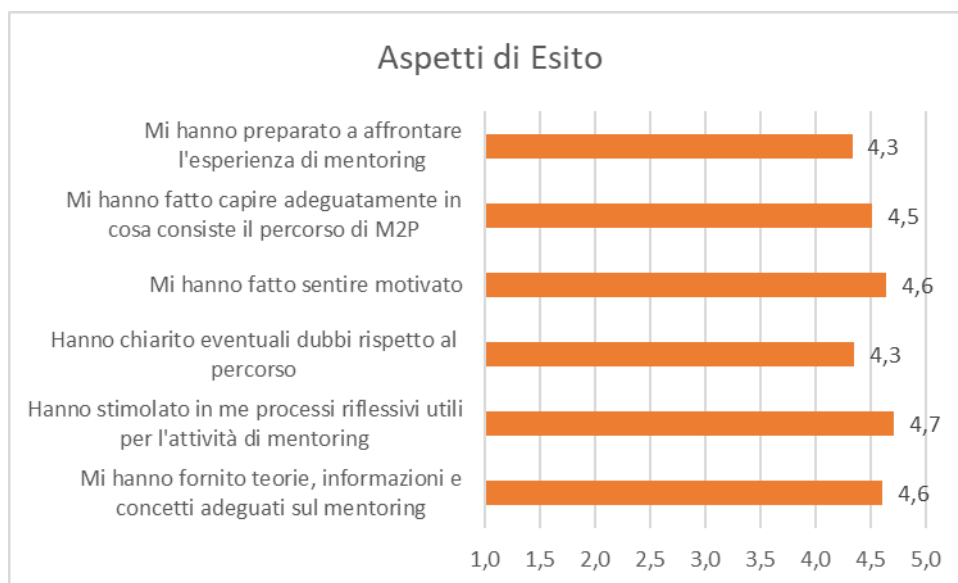


Fig. 8.9. Valutazione degli aspetti di esito relativi alla formazione M2P. Scala 1-5. 66 risposte.

Osservando le posizioni dei rispondenti divise per ogni formazione, è possibile ritrovare valutazioni molto alte, con piccole variazioni a seconda della tematica (Tab. 8.11). Tendenzialmente, c'è stata una piccola diminuzione in tutti gli *item* tra l'inizio e la fine della formazione: questo può essere legato anche alla tematica dell'incontro e alla fase della formazione. Infatti, all'inizio sono state condivise molte più conoscenze generali, per poi specificare maggiormente l'azione del M2P.

Tab. 8.10. Punteggi medi su scala 1-5 rispetto agli aspetti di esito per ogni giornata di formazione M2P

	Mi hanno fornito teorie, informazioni e concetti adeguati sul mentoring	Hanno stimolato in me processi riflessivi utili per l'attività di mentoring	Hanno chiarito eventuali dubbi rispetto al percorso	Mi hanno fatto sentire motivato	Mi hanno fatto capire adeguatamente in cosa consiste il percorso di M2P	Mi hanno preparato a affrontare l'esperienza di mentoring
24/09/2022 – 18 risp.	4,7	4,8	4,6	4,8	4,8	4,5
21/10/2022 – 18 risp.	4,6	4,8	4	4,4	4,4	4,1
23/10/2022 matt.- 16 risp.	4,6	4,7	4,4	4,6	4,4	4,4
23/10/2022 pom. – 14 risp.	4,5	4,5	4,5	4,7	4,5	4,3

Rispetto alle aspettative e soddisfazione personale, la formazione iniziale ha soprattutto stimolato l'interesse (4,7) e la curiosità (4,7) dei partecipanti, come rappresentato in Fig. 8.10. Anche in questo caso, tutti gli aspetti di soddisfazione mantengono una media sopra a 4 su scala 1-5.

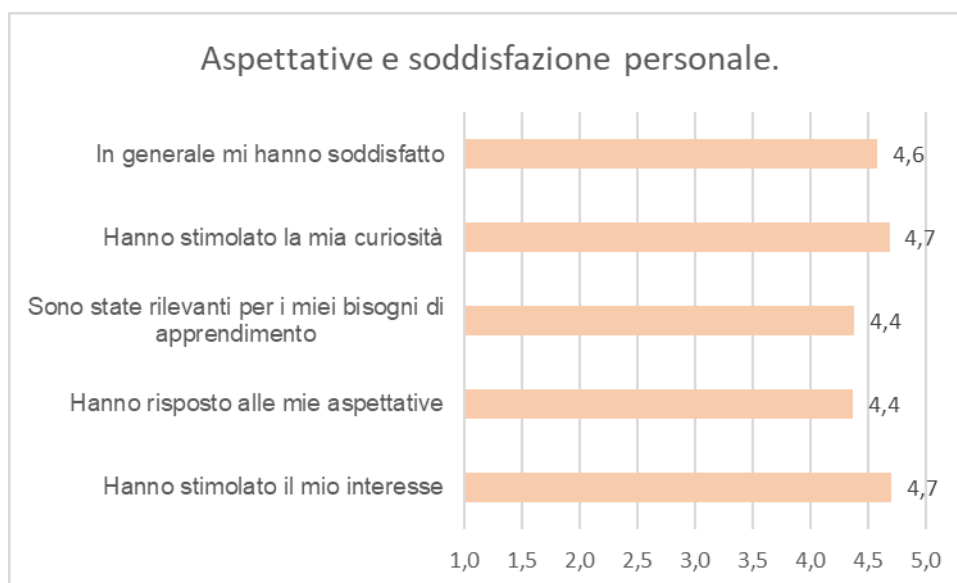


Fig. 8.10. Soddisfazione rispetto alla formazione M2P. Scala 1-5. 66 risposte.

Infine, osservando le valutazioni proposte ad ogni modulo rispetto agli aspetti di soddisfazione, anche in questo caso troviamo posizioni tutte molto alte, con leggere variazioni a seconda del tipo di formazione anche in base all'argomento trattato (Tab. 8.12).

Tab. 8.11. Punteggi medi su scala 1-5 rispetto agli aspetti di soddisfazione per ogni giornata di formazione M2P.

	Hanno stimolato il mio interesse	Hanno risposto alle mie aspettative	Sono state rilevanti per i miei bisogni di apprendimento	Hanno stimolato la mia curiosità	In generale mi hanno soddisfatto
24/09/2022 – 18 risp.	4,8	4,7	4,5	4,8	4,7
21/10/2022 – 18 risp.	4,4	4,1	4,1	4,4	4,5
23/10/2022 matt.- 16 risp.	4,8	4,3	4,5	4,8	4,6
23/10/2022 pom. – 14 risp.	4,7	4,3	4,4	4,7	4,5

Risultati rispetto alle domande qualitative

Il questionario si conclude con una serie di domande aperte volte ad esplorare gli aspetti più utili e meno utili del percorso formativo, ed eventuali necessità di supporto per il futuro. Non tutti hanno risposto a queste domande aperte.

Tra gli aspetti ritenuti più utili, è possibile ritrovare i temi proposti nella sezione sottostante. Le risposte aperte sono state analizzate con l'aiuto del software ATLAS.ti, e rappresentano una sistematizzazione e codificazione *ex-post* delle risposte aperte ottenute.

L'interazione con i colleghi (confronto, discussione, incontro, ecc.) è stata citata 12 volte, tra le 52 risposte ottenute, come un elemento fortemente positivo negli incontri. Anche le attività pratiche, che hanno permesso ai partecipanti di mettersi in gioco in prima persona, sono state annoverate tra i punti di forza (N=13), così come l'utilizzo di metodologie attive come il lavoro su casi studio e gioco di ruolo (N=11). Tutti i dettagli rispetto agli aspetti più utili delle formazioni sono rappresentati in Tab. 8.13.

Tab. 8.12. Principali elementi ritenuti più utili nelle 4 giornate di formazione M2P. 52 risposte

Interazione con i colleghi	Ascoltare l'esperienza di Palermo	Attività pratiche in prima persona, in gruppi	Gioco di ruolo e casi studio	Confronto con i formatori	Il modello proposto in generale
12	6	13	11	5	4

Per quanto riguarda, invece, gli aspetti ritenuti meno utili, vi è meno omogeneità rispetto alla tematica precedente, come è riscontrabile dai contenuti eterogenei presentati in Tab 8.14. In generale, sono state segnalate alcune difficoltà organizzative: tempistiche, definizione del calendario, attesa dei ritardatari (4 docenti), così come alcune difficoltà causate da interventi "fuori tema" (4 docenti). Alcune riflessioni

riguardano, invece, la presentazione dei contenuti, in alcuni casi ridondanti o poco significativi, o slide molto “piene” (3 docenti). Tutti i risultati in Tab. 8.14.

Tab. 8.13. *Principali aspetti ritenuti meno utili nelle 4 giornate di formazione iniziale proposte. 14 risposte*

Ridondanza di alcuni argomenti	Questionari	Migliorare organizzazione attività in presenza	Interventi fuori tema dei discenti
3	3	4	4

Rispetto alle risorse ulteriori per l'azione formativa, infine, viene citata la richiesta di avere i materiali in anticipo (N=6), la necessità di avere un supporto *on demand* o comunque un riferimento a cui chiedere in caso di necessità (N=4), nonché la necessità di comprendere meglio il percorso M2P nel suo complesso (N=4), anche per quanto riguarda le prospettive future. Tutti questi aspetti sono stati considerati *in-itinere*, e è stato dato riscontro a tutti i dubbi nelle formazioni successive. Tutti i dettagli nella Tab. 8.15

Tab. 8.14. *Principale supporto desiderato per il futuro.30 risposte.*

Approfondimento specifico ulteriore su M2P	Materiali in anticipo	Supporto on demand a lungo termine, riferimenti a cui chiedere	Attività pratiche/ in prima persona
4	6	4	3

8.3.2.4 *Discussione dei risultati*

Lo Studio 2 mirava a valutare, *in-itinere*, il percorso formativo proposto a inizio percorso di M2P prima edizione. In particolare, è stato utile a rispondere alla domanda “Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative iniziali?” e si sono sondati i seguenti aspetti (Tab. 8.16).

Tab. 8.15. *Aree valutate rispetto alla formazione iniziale*

<i>Aspetti organizzativi</i>	Tempistiche, format utilizzato, spazi
<i>Risorse a disposizione</i>	Percorso, contenuti, formatori
<i>Processi</i>	Clima, relazioni, comunità, accoglienza, agio
<i>Esiti</i>	Teorie, buone pratiche, risoluzione di dubbi, strumenti, ecc.
<i>Soddisfazione</i>	Interessanti, in linea con le aspettative, coerenti con i bisogni di apprendimento, stimolo per la curiosità
<i>Proposte</i>	Aspetti positivi e critici e tipo di supporto ulteriore desiderato

Nel complesso, la fase iniziale di formazione proposta nella prima edizione di M2P ha conseguito risultati soddisfacenti in tutte le aree considerate.

Come rappresentato dagli esiti ottenuti con lo strumento di rilevazione proposto al termine di ognuno dei 4 incontri formativi, tutti gli *item* rispetto alle aree di interesse, con scala 1-5, hanno ottenuto punteggi molto alti, tutti sopra al 4 su 5. L'organizzazione degli incontri si è svolta in modo agevole, sia per quanto riguarda le tempistiche che la modalità formativa proposta. Gli aspetti che hanno creato più difficoltà organizzative riguardano la gestione del calendario, che è stato definito insieme ai discenti ma che ha impiegato molto tempo, così come espresso in alcuni commenti a risposta aperta. I partecipanti hanno, invece, apprezzato i contenuti proposti, così come anche la preparazione dei formatori, il che hanno permesso a tutti i partecipanti di dotarsi di teorie, tecniche e buone pratiche fondamentali per poter affrontare al meglio il percorso; nel corso del tempo, poi, sono stati chiariti eventuali dubbi e risolte le necessità indicate dai docenti.

Il clima è risultato essere accogliente e generativo, collaborativo e positivo: le uniche difficoltà segnalate rispetto a questo sono rappresentate da interventi “fuori tema” e dalla necessità di tempo ulteriore per creare un legame e una sintonia con l'UDM, ma il gradimento verso i processi messi in atto è risultato molto alto.

Si può globalmente sostenere, pertanto, che - sulla base dell'esperienza dei 20 partecipanti a M2P prima edizione - il percorso formativo iniziale proposto ha risposto alle aspettative e è risultato essere soddisfacente, con elevati livelli di gradimento.

8.4 Studio 3: La valutazione ex-post in M2P

8.4.1 Obiettivi conoscitivi

L'ultimo Studio proposto nell'ambito della sperimentazione nel Mentoring Polito Project considera gli esiti del programma, in particolare cercando di esplorare i seguenti quesiti valutativi:

- qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso?
- qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?
- qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di *mentoring*?

Al fine di rispondere a tali quesiti, sono stati progettati diversi strumenti di rilevazione, sia quantitativi che qualitativi: questionario pre-post, supervisioni pedagogiche e un follow up. Si procede quindi ad approfondirne le caratteristiche e gli esiti.

8.4.2 Il questionario di fine percorso con comparazione pre-post

8.4.2.1 Metodologia e strumenti

Come anticipato, è stato creato un questionario “post” da comparare allo strumento “pre” presentato nel par. 8.2.4 dello Studio 1. Come il questionario iniziale, anche il questionario post è stato rivolto ai 20 docenti partecipanti all'edizione 2021-22: il questionario pre è stato somministrato prima di iniziare le attività formative e la sperimentazione, a ottobre 2021, mentre il post è stato proposto alla fine di tutto il percorso, a giugno 2022. Gli strumenti avevano una struttura simile, che includeva le seguenti tematiche:

- comportamenti ritenuti importanti nel *mentoring*: 8 *item* su scala 1 (per niente importante) – 5 (molto importante);
- emozioni collegate all'attività di M2P che sta per iniziare: 9 *item* su scala di frequenza 1 (mai) – 5 (sempre);
- immagini collegate alla figura di mentore: 13 *item* su scala «Sicuramente no – probabilmente no – Probabilmente Sì – Sicuramente Sì»;
- nel “pre”, 3 domande aperte su aspettative, preoccupazioni e campo di risposta libero; nel “post”, 4 domande aperte su aspetti positivi, critici e di miglioramento e un riscontro sull'allineamento tra aspettative e esperienza effettiva.

Le modalità di presentazione delle domande nel questionario pre proponevano aspettative e idee preliminari prima di iniziare; nel post, invece, gli stessi temi venivano affrontati sulla base dell'esperienza condotta, quindi come valutazione di ciò che era stato fatto.

Come già anticipato, è stato possibile comparare il questionario pre e il post di 14 docenti su 20, o perché qualcuno non ha compilato o perché i codici univoci non hanno trovato corrispondenza.

8.4.2.2 Risultati: le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al *mentoring*

Si riportano di seguito i risultati ottenuti, facendo una comparazione tra le due compilazioni (pre e post).

La prima riflessione proposta chiedeva di riflettere su alcuni comportamenti e di indicare quanto, secondo i rispondenti, sarebbero stati importanti nella relazione di *mentoring* (pre) e quanto effettivamente lo sono stati (post) (scala da “1=per niente importante” a “5=molto importante”).

Come descritto nella Fig. 8.11, le aspettative sono molto vicine a quella che è stata l'esperienza effettiva: la maggiore variazione si nota in “*Esplicitare reciprocamente le proprie idee e approcci sul mentoring*”, in cui l'importanza effettiva è stata minore di quella attesa (sceso di 0, tra pre e post), con una differenza comunque piuttosto bassa. L'*item* considerato leggermente meno importante nel pre era “*Adottare un atteggiamento diverso rispetto a quello solitamente tenuto con altri colleghi nelle interazioni al di fuori di M2P*”, che si è confermato meno importante di altri anche nell'esperienza effettiva (post). Gli aspetti considerati più importanti, invece, sia nel pre che nel post sono: “*Da mentore, dedicare del tempo alla comprensione degli obiettivi, bisogni e aspettative del mentee*” (pre: 4,64 e post: 4,57, indicati con 4,6 nel grafico) e “*Dedicare del tempo di qualità a M2P tramite incontri sistematici tra mentore e mentee*” (pre: 4,64 e post: 4,56, indicati con 4,6 nel grafico). Tutti i risultati nel grafico 8.11.

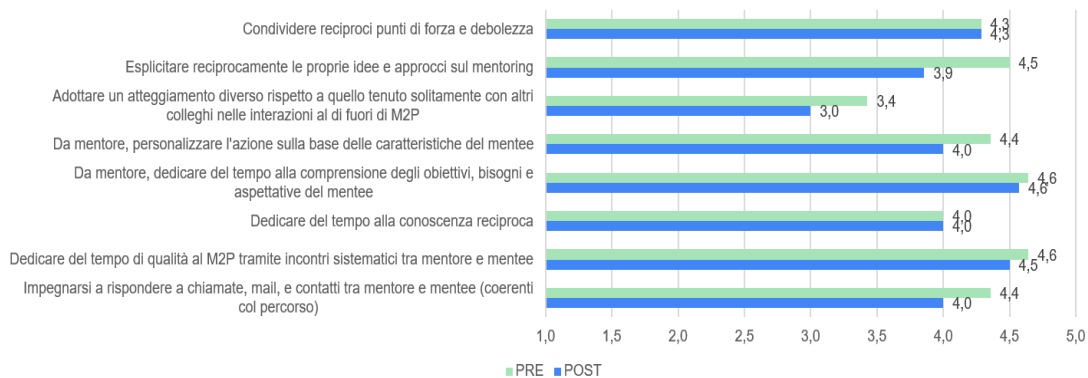


Fig. 8.11. Risposte, su scala 1-5, alla domanda "Prova a riflettere sui comportamenti sotto elencati. Indica, per ognuno di essi, quanto pensi saranno importanti per te nella relazione di mentoring in M2P.". Punteggi medi, 14 rispondenti

Sono state poi proposte una serie di emozioni/situazioni, chiedendo nel pre quanto, da 1-5, si aspettavano si verificassero durante M2P, e nel post quanto effettivamente si sono verificate.

Come descritto nel Grafico 14, è possibile evidenziare innanzitutto che la "preoccupazione" di affrontare situazioni imbarazzanti, dovendo trattare questioni professionali di altri colleghi, che è scesa da 2,1 nel pre, a 1,1 nel post che rappresenta l'esperienza effettiva, così come la preoccupazione verso la responsabilità della figura del mentore (scesa da 2,6 a 2,2). Inoltre, la serenità verso l'esperienza è aumentata da 3,7 del pre a 4,4 del post, e anche la percezione di sentirsi adeguati come mentori, passando da una aspettativa pre di 3,4 a un'esperienza effettiva (post) valutata 4. La motivazione, già piuttosto alta in partenza (media di 4,36 su 5 nel pre) è aumentata nel post (4,50).

Tra gli aspetti che hanno subito un leggero "peggioramento" tra aspettative e realtà troviamo la "gravosità" dell'impegno che il progetto ha richiesto (stimata 3,2 nel pre e valutata 3,4 nel post) e il sostegno da parte dei formatori, che si pensava sarebbe stato più frequente (si è passati da 4,6 nel pre a 4,3 nel post). Si tratta, comunque, di una valutazione molto alta su una scala da 1-5. Nella Fig. 8.12 tutti i dettagli delle risposte.

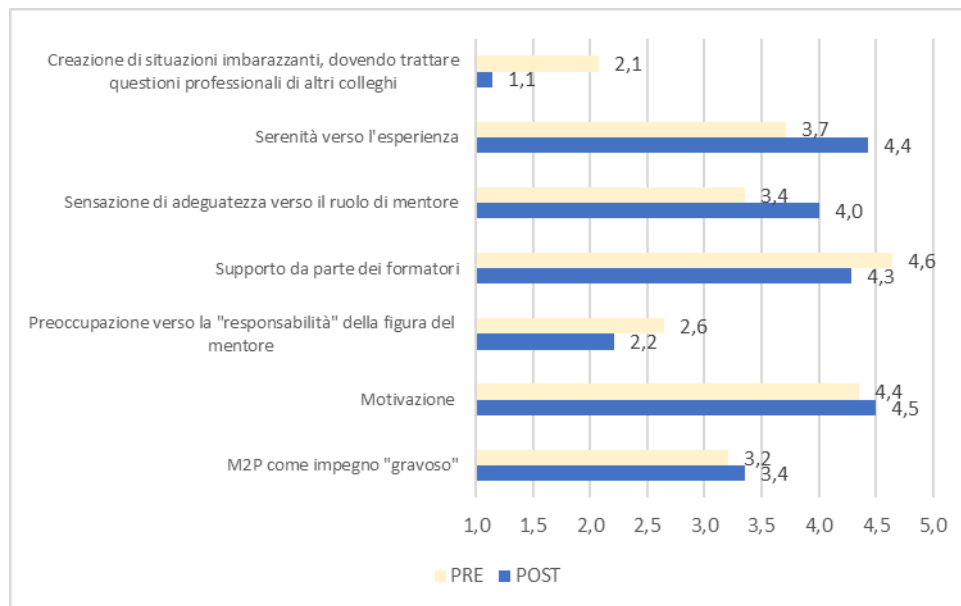


Fig. 8.12. Risposte, su scala 1-5, alla domanda "Pensando all'attività di mentoring che stai per iniziare, indica la frequenza con cui si presentano le sensazioni sotto elencate". Punteggi medi, 14 rispondenti

Sono state poi proposte anche 13 parole chiave associate al mentore, chiedendo su una scala "1. Sicuramente no; 2. Probabilmente no; 3. Probabilmente sì; 4. Sicuramente sì" quanto, secondo i rispondenti, tali concetti rappresentavano il ruolo di un mentore. Le parole chiave proposte sono state: "un collega alla pari per il mentee; una guida; un "consigliere"; un amico; un supporto professionale; un supporto personale; un ascoltatore; una controparte in un dialogo reciproco; un docente con maggiori esperienze; un docente con esperienze diverse; un supporto riflessivo; uno stimolo per l'altra persona; un incoraggiamento per l'altra persona".

Come indice di sintesi, si presentano le medie delle risposte in un punteggio 1-4. Più il valore si avvicina a 4, maggiore è l'identificazione tra la parola proposta e l'idea di mentore dei rispondenti.

Come si può notare dal Fig. 15, l'idea di mentore come "modello" era molto forte all'inizio, ma meno preponderante nel post, e la media è passata da un iniziale 3,0 a 1,4 nel post.

In generale, sono diminuite anche le immagini relative a una visione "tradizionale del mentore", come l'idea di mentore come un collega con maggiori esperienze (da 2,5 a 1,5) o come guida (da 2,5 a 2,0). Cresciuti leggermente tra pre e post gli aspetti di confronto, come "una controparte in un dialogo reciproco" (da 3,46 a 3,79), un ascoltatore (da 3,4 a 3,5), un collega alla pari per il mentee, (da 3,4 a 3,9), un amico (da 1,9 a 2,0).

In generale, il valore più elevato nel post è rappresentato da "un collega alla pari per il mentee" (media 3,9 su 4) e "Una controparte in un dialogo reciproco" (3,8), mentre i valori più bassi sempre al termine del percorso sono "Un modello" (1,4) e "Un docente con maggiori esperienze" (1,5). Tutti i dettagli nella Fig. 8.13.

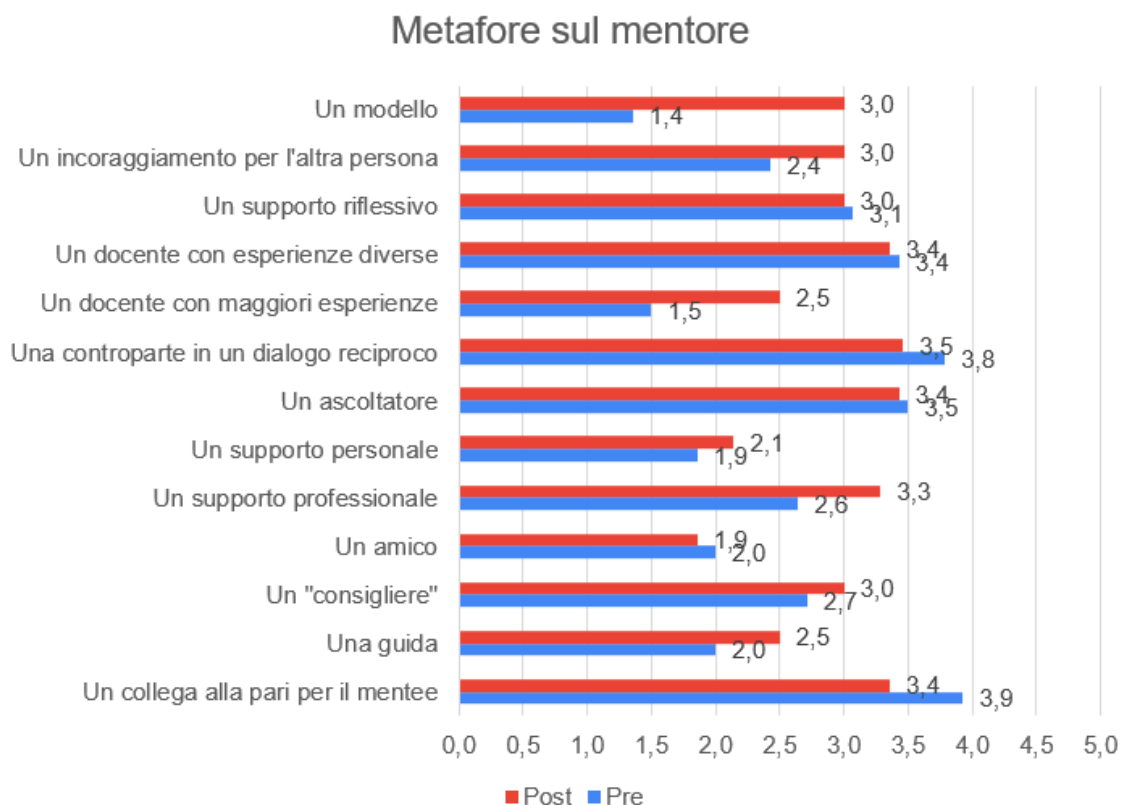


Fig. 8.13. Risposte alla domanda "Durante il ruolo come mentore, mi sono sentito/a...", punteggi medi su scala "1. Sicuramente no; 2. Probabilmente no; 3. Probabilmente sì; 4. Sicuramente sì". 14 rispondenti

Le aspettative dei partecipanti prima di iniziare il percorso e alla fine

Nel questionario "pre" è stato chiesto anche di esplicitare le proprie aspettative verso il percorso attraverso una domanda aperta. Alcune di queste riguardano l'attesa di potenziare competenze e processi propri del *mentoring*. Rispetto a questo, qualcuno fa riferimento più specifico alla relazione con un potenziale protetto: *"Capire come stabilire un rapporto efficace di comunicazione ed empatia con il mentee"*; *"Mi aspetto di acquisire una serie di consapevolezze per garantirmi la sicurezza di azione con gli altri docenti, in base ai loro bisogni e desideri per riuscire ad essere di aiuto al di là delle grandi differenze caratteriali esistenti tra le persone"*.

Altre aspettative riguardano, invece, aspetti di qualificazione professionale, di miglioramento della propria didattica, come *"Mi aspetto di approfondire, soprattutto attraverso confronto ed esperimenti su di sé, gli aspetti che agiscono sull'attivazione dell'attenzione, sulle modalità di comunicazione con gli studenti e con gli altri docenti (in quest'ultimo caso per favorirne l'apertura e il superamento di eventuali barriere iniziali)"* oppure *"Più consapevolezza delle conoscenze pedagogiche e delle opportunità di miglioramento del approccio alla didattica"*. In altri casi, si fa riferimento alla possibilità di testare sul campo azioni di sperimentazione didattica, aspettandosi quindi delle azioni operative. Vengono poi citate anche aspettative di crescita personale e professionale, di miglioramento, di sfida in generale. Qualcuno fa riferimento a nuove conoscenze: ci si aspetta di "imparare cose nuove" o dotarsi di nuove teorie e metodi utili.

Alcune aspettative riguardano, poi, aspetti relazionali, come la creazione di una comunità di colleghi, il confronto con loro, la condivisione di un'esperienza, puntando anche a un coinvolgimento sempre maggiore di altri docenti ateneo per far crescere la comunità. Non mancano, infine, alcune aspettative relative a dei risultati utili per la propria professione grazie al supporto ricevuto: *“ricevere e dare un giudizio/supporto consapevole alla base di un ragionamento costruttivo e di un processo di miglioramento.*

Alla fine del percorso, nel questionario post, è stato chiesto di esplicitare su quali aspetti il percorso ha risposto alle aspettative. Quattro docenti indicano in generale che il programma ha risposto alle aspettative, mentre altri motivano di più la propria posizione. Ad esempio, 3 partecipanti fanno riferimento a una maggiore consapevolezza rispetto alla propria didattica, e altri 3 hanno visto accolta la propria aspettativa di mettersi in gioco e poter sperimentare in prima persona. Viene fatto riferimento sia alla formazione di competenze di *mentoring* (da 3 rispondenti) che di competenze utili per la professione (da altri 3 docenti). Tra le altre aspettative accolte troviamo anche la possibilità di crescita e miglioramento, la valorizzazione di aspetti relazionali, la possibilità di un confronto e supporto da parte dei colleghi.

Tra gli aspetti da migliorare, che non hanno risposto alle aspettative, viene segnalato il calendario/organizzazione degli incontri iniziali e il fatto che comunque, per sviluppare solide competenze di *mentoring*, sarà necessario del tempo aggiuntivo. Quest'ultima non è un'aspettativa disattesa, ma comunque una riflessione interessante da riportare.

Preoccupazioni iniziali rispetto a M2P

Il questionario pre ha richiesto anche citare eventuali preoccupazioni rispetto al percorso che stava per iniziare. Una prima preoccupazione, testimoniata da 3 docenti, riguarda l'impegno richiesto dal progetto, che doveva andare a incastrarsi con tutta una serie di azioni professionali già molto intense. Collegato a ciò, qualcuno (N =4) fa riferimento, più nello specifico, al tempo che il progetto avrebbe richiesto, sperando di potersi organizzare al meglio e senza troppe difficoltà.

Qualcuno teme poi che la eventuale asimmetria nelle esperienze professionali tra colleghi possa inficiare i percorsi, o comunque rendere il supporto meno paritario: se un docente è molto più esperto del suo mentore a livello professionale, si teme di non poter ricevere un supporto utile.

Altri docenti si domandano, invece, se le proprie capacità sono adeguate, se essi saranno all'altezza del compito (N=2) oppure se comunque saranno preparati a sufficienza per poter svolgere il proprio ruolo.

Bilancio finale sull'esperienza: aspetti positivi e critici.

Il questionario post si chiudeva infine con un bilancio dell'esperienza, chiedendo di identificare gli aspetti maggiormente apprezzati e le difficoltà incontrate.

È stato innanzitutto apprezzata la sensibilità di tutti i partecipanti, formatori, referenti e ateneo, verso i temi della didattica, il che ha permesso l'incontro di professionisti attenti a questo tema e lo sviluppo di riflessioni generative.

Apprezzati poi anche gli aspetti di relazione tra colleghi, il confronto e dialogo reciproco, in un ambiente protetto in cui regna la fiducia e la serenità. Si sono formati gruppi uniti, in cui si è sviluppata una relazione molto positiva. Rispetto a questo,

importante anche il confronto su tematiche poco condivise in una situazione “tradizionale”, anche con colleghi di aree diverse.

È stato positivo poi l'essersi sperimentati in ruoli diversi, come mentore e come *mentee*, aver vissuto entrambe le esperienze mettendosi in gioco in modo molto profondo.

Altri aspetti positivi riguardano le ricadute sulla propria didattica, come una maggiore sicurezza, maggiori strumenti e la valorizzazione di consigli dei colleghi per un percorso di crescita e miglioramento. Apprezzati anche gli strumenti e la formazione messi a disposizione, che hanno supportato il percorso e i processi.

Tra gli aspetti invece meno positivi si ritrova, come già anticipato in altre risposte, l'organizzazione del calendario delle formazioni iniziali. Come difficoltà, più che criticità, vi è stato l'impegno di energie e tempo richiesti dal programma, da incastrare con altri impegni professionali. Inoltre, in generale, ci sono dei tempi da rispettare in M2P, a volte molto concentrati in alcuni periodi, il che rende più difficile pianificare tutti i passaggi. Inoltre, la personalizzazione e contestualizzazione dell'esperienza non è stato un processo semplice, e ha richiesto uno sforzo ulteriore.

Alcuni non hanno apprezzato i molti questionari e strumenti di rilevazione da compilare, anche se ne riconoscono il valore in termini di rendicontazione e ricerca.

Infine, qualcuno parla di alcune difficoltà più specifiche, come un *“livello di attenzione diversificato da parte dei mentor”* oppure *“riuscire a stimolare gli studenti durante l'incontro con loro alla fine della seconda osservazione”*.

8.4.3 Supervisioni pedagogiche

Un lavoro educativo e formativo, come quello presentato durante il Mentoring Polito Project, può essere adeguatamente supportato dalla supervisione, uno strumento pedagogico molto importante per poter accompagnare in modo efficace i processi formativi. La supervisione non è solo una attività di riflessione interna a un certo gruppo di lavoro, ma mira ad avere un impatto pedagogico sui processi in atto, stimolando il confronto e la riflessione (Belardi & Wallnofer, 2013; Simeone, 2014). In particolare, come scrive Francesca Oggioni, *“la supervisione è una complessa pratica consulenziale che predispone uno spazio teorico-esperienziale partecipato al cui interno è possibile far convergere, interconnettere e potenziare le competenze professionali (individuali e collettive) di osservazione analisi e valutazione delle prassi lavorative consolidate”* (p. 15, Oggioni, 2013).

La supervisione si connota come uno strumento complesso ed “eclettico”, che trae fondamento da saperi interdisciplinari propri della sociologia, educazione degli adulti, didattica psicologia, e può essere applicato in qualsiasi contesto formativo (Oggioni, 2013). A livello operativo, si tratta di un'attività di consulenza che si può rivolgere ai singoli o ai gruppi di lavoro, e permette di discutere questioni concrete, legate alla esperienza e quotidianità professionale. La finalità della supervisione è quella di discutere insieme sui processi in atto al fine di migliorare il programma e l'efficacia del proprio lavoro. Tale processo di condivisione e riflessione contestualizzata favorisce *“l'individuazione di strategie operative efficaci e di soluzioni creative costruttive a partire dall'attivazione di processi di osservazione e di analisi critica dei molteplici aspetti di cui ogni professione si compone.”* (Oggioni, 2013, p. 15-16). Valorizzare un'azione di riflessione e confronto sui processi attivati risulta essere molto importante in tutte le azioni di *mentoring*, come ampiamente giustificato nel Cap. 2. Inoltre, anche la revisione rispetto ai 30 strumenti presenti in letteratura per la valutazione dei

processi di *mentoring* (si veda par. 8.2.4.2) sottolinea la grande importanza degli aspetti di autovalutazione e riflessione, sia per il mentee (16 strumenti) che per il mentore (14 strumenti).

Anche nel Mentoring Polito Project sono state pensate alcune attività di supervisione, previste al termine del percorso di sperimentazione e prima di avviare il successivo lavoro all'interno dell'ateneo, quindi quando le attività di *peer observation* e la predisposizione di tutti i materiali si è conclusa. Le supervisioni miravano ad approfondire le seguenti tematiche:

- opinioni dei docenti partecipanti rispetto ai processi sviluppati nel M2P alla fine del percorso;
- efficacia formativa del percorso rispetto allo sviluppo di competenze professionali;
- efficacia formativa del percorso rispetto allo sviluppo di competenze di *mentoring*, sia come mentore che come *mentee*.

Tutte queste tematiche aiutano a sondare i quesiti di ricerca (si veda Allegato 2), in particolare: Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso? Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative iniziali? Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso? Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale? Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di *mentoring*?

8.4.3.1 Metodologia e strumenti

La supervisione si è svolta per ogni unità alla presenza dei soli membri dell'UDM e di fino a 3 supervisori. Le supervisioni rappresentano un momento piuttosto "intimo" di condivisione di processi, e pertanto si è scelto di non invitare eventuali "osservatori" ulteriori. Tuttavia, è stata comunque avviata una registrazione, con il consenso dei partecipanti, per poter poi riflettere su eventuali spunti emersi in modo aggregato, che si presentano in questa trattazione. La supervisione nel M2P si è configurata come un'attività che ha aiutato a riflettere su ciò che l'UDM ha realizzato, sulle scelte condotte, sugli orientamenti del gruppo, e ha permesso di poterli rivedere e riconsiderare insieme ai supervisori e agli altri membri dell'Unità.

A livello operativo, si è trattato di un'opera di riflessione progettata dai supervisori, con la collaborazione della ricercatrice Autrice di questa tesi. La supervisione si è svolta come una riflessione guidata da alcuni stimoli e da alcuni strumenti utili a favorire la discussione. Non si tratta, comunque, di un *focus group*, anche se all'apparenza può sembrare una discussione di gruppo: le tematiche erano più flessibili e la discussione era molto più "libera", seguendo l'andamento delle comunicazioni e di quanto emerso. Vi erano alcuni nuclei tematici principali, riportati in tutte le supervisioni e scelti dal supervisore, ma anche molte domande "libere" emerse a seguito di quanto condiviso, e non presenti per tutte le Unità. In molti casi, i supervisori hanno fatto domande stimulate dalla specifica conversazione in atto.

Oltre alla mediazione del supervisore, che stimolava il confronto e le comunicazioni, è stato utilizzato anche uno strumento riflessivo, sviluppato attraverso Moduli Google e proposto a inizio supervisione. Tale strumento è stato interamente progettato e proposto dai Supervisori, e non fa parte, pertanto, degli strumenti elaborati dalla Autrice di questa trattazione, anche se è stato condiviso tra gli strumenti di valutazione

e ricerca di M2P. In ogni caso, dal momento che è utile per capire i risultati ottenuti, si specifica di seguito la struttura e le principali aree tematiche:

- ruolo del mentore: rappresentazione metaforica del ruolo di mentore attraverso alcune immagini;
- modelli di interazione: proposta di 5 modelli di interazione, in cui era possibile posizionarsi attraverso una scala 1-5 (da 1=mi identifico poco a 5=mi identifico molto);
- rappresentazioni del ruolo del *mentee* attraverso alcune parole chiave, su scala 1-5;
- domande aperte: migliori capacità nell'esercizio del ruolo di mentore e *mentee*, punti di criticità vissuti nel ruolo (3 parole chiave); punti di forza vissuti nel ruolo (3 parole chiave), risultati acquisiti nel ruolo;
- soddisfazione nei ruoli di mentore/*mentee* su scala 1-5 (per niente soddisfatto, del tutto soddisfatto).

Il questionario è stato utile per supportare e mediare la discussione, che poi è andata ad approfondire tutte le tematiche proposte. Il questionario è stato proposto all'inizio di ogni supervisione, e sono stati lasciati circa 10 minuti per la compilazione.

8.4.3.2 Risultati: supervisioni in M2P

Le supervisioni sono state analizzate tramite analisi qualitativa e sistematizzazione dei contenuti *ex-post*, utilizzato il software ATLAS.ti per un aiuto operativo nella codificazione, seguendo la modalità già presentata per le altre analisi qualitative.

Di seguito vengono presentate alcune riflessioni emerse durante le supervisioni, sia grazie al questionario che attraverso le interazioni successive.

La figura del mentore in M2P

Il primo stimolo proposto è stato mediato, inizialmente, tramite questionario, e invitava a riflettere sul seguente quesito: “*Secondo te, quale di queste immagini può rappresentare metaforicamente te stesso come MENTORE?*”. Sono state proposte, nello specifico, sei immagini di diversa natura e sono stati lasciati circa 10 minuti per la compilazione (di tutto il questionario). Si farà riferimento, nelle analisi, al principale elemento di quella rappresentazione per far capire l'immagine scelta.

In particolare, i 20 partecipanti alla prima edizione di M2P si sono posizionati come segue tra le immagini proposte (Fig. 8.14).

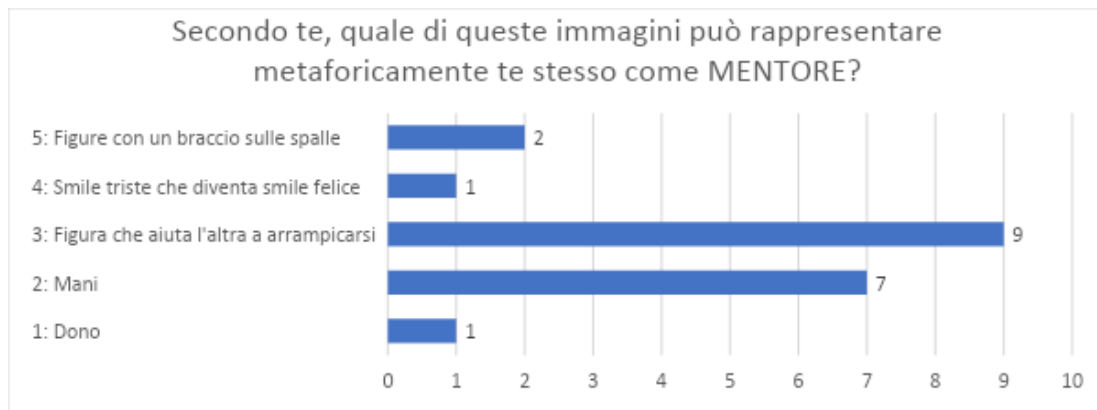


Fig. 8.14. Distribuzione assoluta dei 20 rispondenti per ogni immagine associata al ruolo di mentore.

La discussione tra i vari partecipanti ha poi chiarito quanto segue.

Dono (immagine con un pacchetto regalo)

Solo una persona ha scelto il dono come “metafora del mentore”, identificandolo come sinonimo di un donare tempo, esperienze, attenzioni a un'altra persona in modo disinteressato, come un regalo. Nonostante non sia stato molto scelto nel questionario come immagine principale, a seguito della discussione altri docenti hanno riflettuto sul carattere spontaneo e disinteressato della relazione del mentore, accogliendo anche tale metafora come idonea a descrivere la figura del mentore. Altri rispondenti hanno riconosciuto il potere del “dono” come sinonimo di aiuto disinteressato, spontaneo, senza richiedere qualcosa in cambio: rappresenta un mettersi a disposizione completamente in quel momento per l'altra persona. Nella discussione si riflette poi anche sul fatto che il mentore può “donare” questi elementi, ma poi sarà il *mentee* a accogliere o no questi stimoli. Inoltre, il mentore dona quello che può e che riesce, non è il *mentee* a dirgli cosa deve dare, quindi si tratta di un qualcosa di spontaneo e molto personale.

Altri docenti permangono “scettici” su quella immagine, confermando che non rappresenta particolarmente la loro idea, in quanto sembra sinonimo di sacrificio, o un qualcosa che solo il mentore dà all'altro, invece che mostrare una relazione reciproca. Per alcuni, l'immagine del dono sembra molto “impegnativa”, troppo forte, fuori scala rispetto al loro vissuto e quindi non adatta.

Mani che si sostengono (immagine con una mano che sembra tenere un'altra)

L'immagini con le mani che si sostengono è stata interpretata in modo diverso a seconda dei rispondenti.

Per alcuni, le mani riconducevano a una idea di accordo, un inizio di collaborazione, e potevano rappresentare bene il rapporto tra mentore e *mentee* per quanto riguarda gli aspetti di riflessione, scambio reciproco e negoziazione di processi e intenti.

Altri rispondenti hanno identificato le mani come un'immagine che rimanda ad una idea di “reciprocità”, interpretando l'immagine come due mani con uguale forza, senza una prevalenza di una sull'altra. Rappresentano così una idea di collaborazione reciproca, diversa, ad esempio, da altre immagini - come quella del dono - che

rimanda, più che altro, a una relazione in unica direzione o comunque sbilanciata, in cui uno dà e uno riceve. Le mani, in questo senso, rappresentano una relazione collaborativa, in cui si parla di un mutuo beneficio tra mentore-*mentee*. Scelta anche come sinonimo di rapporto reciproco e di sostegno, in cui prevale orizzontalità e accordo, in cui entrambe le mani “tirano” e sono tirate, in un rapporto tra pari e allo stesso livello. Si connotano come stimolo a interrogarci su noi stessi vedendo gli altri, come un “ci sono anche io”, non è un tirare su o un rapporto di forza, ma come un “esserci”.

Altri docenti notano però che la posizione delle mani, con una più sopraelevata rispetto all'altra, può rimandare anche a una immagine in cui una persona aiuta l'altra, quindi in un rapporto asimmetrico, e non l'hanno scelta.

Alcuni hanno scelto questa immagine “per esclusione”, in quanto le altre opzioni sono percepite come più “drammatiche” o forti, tipo il segnale di emergenza, l'omino che viene sostenuto dall'altro e sembra quasi zoppicare, il dono. Invece le mani non sembrano rimandare a una idea di “emergenza”: sanno tutti “camminare sulle proprie gambe” ma si può vedere oltre, fare qualcosa in più.

Per alcuni, invece, non si tratta di una figura adatta a rappresentare il mentore: dà l'idea di un aiuto quasi “forzato”, come una persona che tira l'altra, come se fosse una costrizione. Questo ha aperto una riflessione anche sul fatto che la relazione di *mentoring* deve essere rispettosa, bilanciata: un docente, parlando di sé stesso e dei motivi per cui non ha scelto tale immagine, dice che è per “repulsione all'obbligo”, intendendo che il mentore non deve mai obbligare o forzare nessuno a fare qualcosa, così come il *mentee* non deve sentirsi obbligato a fare le cose in un certo modo. Le mani, invece, sembrano quasi tirare l'altra persona. Infine, qualcun altro non l'ha scelta perché sembra che una mano sia più debole dell'altra, non un aiuto, mentre per altri è una immagine troppo “salvifica”, come se il mentore salvasse il *mentee*.

Omino stilizzato che ne aiuta un altro a salire/arrampicarsi

La discussione poi prosegue su una immagine con due figure stilizzate, in cui una sembra aiutare l'altra ad arrampicarsi su un “muro”, verso la cima. Qualcuno l'ha scelta ricordando la propria esperienza personale come *mentee*: un corso nuovo, in inglese, nuovi processi da affrontare, è stato come scalare una barriera. In questo caso, il mentore ha rappresentato un supporto, un aiuto a superare le difficoltà, e questa immagine ha rievocato, quindi, questa esperienza specifica.

Altri docenti ricordano il ruolo del mentore nel dare consigli per aiutare l'altro, tramite la propria esperienza, cercando di condividere degli strumenti per far migliorare, per far crescere: in questo, l'immagine rende efficacemente questa spinta del mentore (omino in basso) verso la crescita del *mentee*.

Per alcuni, il mentore aiuta il *mentee* a “guardare oltre”, ad arrampicarsi, al fine di guardare più in là, addirittura verso aspetti che il mentore stesso (figura in basso) non può vedere. Questo rimanda anche all'idea di aiutare a raggiungere gli obiettivi del *mentee*, e è rappresentato nell'immagine dal fatto che l'omino sopra riesce a giungere quasi alla cima della barriera e a guardare fuori. Il mentore, in questo senso, aiuta a osservare e vedere dei punti “dove poter mettere il piede”, per avviarsi verso l'alto, verso una crescita; poi sarà il *mentee* a decidere se seguire gli spunti condivisi o non farlo. È anche una immagine di collaborazione reciproca, perché quando uno dei due riesce a raggiungere la cima, può aiutare anche l'altro a salire. Per altri, l'omino sopra è il *mentee* che scopre cose nuove, quindi si pone l'attenzione sul vedere oltre quel “muro”, crescere, osservare oltre.

Viene apprezzata poi questa immagine perché mostra ruoli diversi in quel momento: non c'è uno più debole e l'altro più forte, come sembra accadere nell'immagine in cui una figura sostiene l'altra con un braccio sulle spalle, ma piuttosto si cerca di superare un muro, una difficoltà insieme, ricoprendo però ruoli diversi. Questo rappresenta una collaborazione anche con una responsabilità e assunzione di ruolo, diverse tra mentore e *mentee*.

Durante la riflessione su questa immagine, emerge anche il tema del *feedback*: la figura sotto può avere rapidamente la percezione se si stanno ottenendo i risultati sperati, se il *mentee* ce la sta facendo a scalare la barriera oppure no.

Chi non ha scelto questa immagine non sempre lo ha motivato, ma tra le riflessioni condivise si dice, ad esempio, che sembra che il mentore salvi il *mentee*, o anche che non è detto che ci debba per forza essere "sostegno" tra i due, e quindi questa immagine non era tra quelle più evocative rispetto al ruolo del mentore.

Figure stilizzate con un braccio sulle spalle

Anche questa figura è stata interpretata in modo diverso a seconda del rispondente. Alcuni hanno colto una relazione positiva, considerando le due figure che si abbracciano. Altri hanno visto una relazione paritaria, ma con la presenza di una difficoltà da superare insieme (del tipo "siamo tutti zoppi, ma insieme riusciamo a cavarcela"), sviluppando quindi la riflessione a livello di uguaglianza.

Chi non l'ha scelta ha rilevato soprattutto emozioni negative, come la fatica, qualcosa su cui si debba sostenere l'altro, una disparità tra le due figure. Inoltre, per alcuni, una figura sembra più debole dell'altra, sembra che uno abbia un problema, e sembra essere rimarcata troppo l'asimmetria, aspetti che non sembrano rientrare nei processi di *peer mentoring* in M2P.

Segnale stradale con il punto esclamativo

Immagine non scelta e tendenzialmente non commentata, se non confermando che non si sono colti segnali o situazioni di pericolo o che non rappresenta l'idea del mentore in M2P.

Smile triste che diventa smile felice

Anche l'immagine con gli smile non è tra le più scelte, ma durante la discussione alcuni docenti hanno riflettuto maggiormente ed esplicitato alcune idee rispetto a questa figura. L'immagine potrebbe essere intesa come sinonimo del rendere più piacevole l'attività didattica, sia per il docente che per gli studenti. Viene descritto anche come un "presentare un punto di vista" al *mentee*, o anche una aspettativa verso un risultato positivo. In generale però, non è una immagine particolarmente scelta dai partecipanti per descrivere il ruolo del mentore.

Ripensando alla tua esperienza in M2P, indica quanto ti identifichi con ciascuno dei seguenti modelli di interazione

Un'altra riflessione mediata dal breve questionario è stata quella riferita ai modelli di interazione all'interno del gruppo. È stata proposta una scala a 5 livelli (1-5), presentando 5 parole chiave riferite a diverse modalità di interazione, sulla base anche di quanto presentato nella formazione teorica:

- centrato sul prodotto;
- a carattere prescrittivo;
- collaborativo-processuale;
- a carattere affiliativo;
- centrato sul confronto.

Non sono state spiegate le definizioni, e si è lasciato ampio spazio di interpretazione ai rispondenti, ascoltando anche il loro modo di intendere queste parole chiave.

Di seguito si riportano i risultati del questionario e della discussione. Qualcuno ha però segnalato di non aver notato che la scala era a 5 livelli, e di aver utilizzato al massimo il punteggio 3. È pertanto più significativa la discussione aperta che ha seguito il questionario, piuttosto che i grafici riepilogativi.

Centrato sul prodotto

Tendenzialmente, i rispondenti si sono identificati molto poco con il modello di interazione “centrato sul prodotto” (Fig. 8.15), e questa scelta è stata poi discussa tra i vari membri dell’Unità.

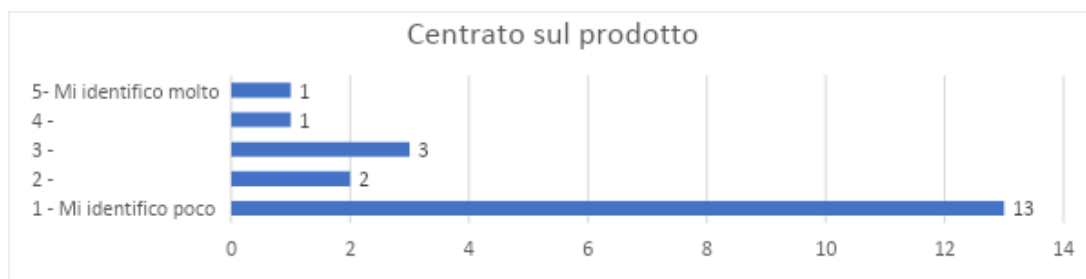


Fig. 8.15. Identificazione dei 20 rispondenti con il modello di interazione centrato sul prodotto. Distribuzione assoluta

Generalmente, la parola “prodotto” non sembra adatta a descrivere il modello di interazione che si è creato in M2P, sia perché si è dato più valore al processo e sia proprio come termine in sé, all’apparenza poco “formativo” e più legato al *marketing*. Chi non ha però escluso questo aspetto ha riflettuto sul fatto che comunque un “prodotto”, in questo caso, può essere anche un miglioramento della didattica, la professionalizzazione del docente, la crescita e sviluppo personale. È inteso quindi come “risultato”, miglioramento, e in questo senso alcuni non lo hanno escluso e anzi accolto. Viene valorizzata l’interazione centrata sul prodotto anche nel senso di raggiungimento degli obiettivi del *mentee*, perché comunque chi partecipa al progetto desidera anche “portarsi a casa qualcosa”, anche in termini di una maggiore consapevolezza rispetto alla propria didattica. Poi è possibile che non ci sia un prodotto concreto, ma comunque una crescita, e è un aspetto importante del processo.

In ogni caso, rimane uno dei modelli di interazione meno scelti e percepito come meno adatto a descrivere il tipo di relazione che si sviluppa in M2P, che sembra essere basata su altri principi.

A carattere prescrittivo

Anche il termine “prescrittivo” non sembra aver identificato molto il tipo di interazione sviluppata in M2P, e è stato attribuiti al massimo un punteggio di 3 su 5 (Fig. 8.16). In ogni caso, vi sono state alcune riflessioni in merito.

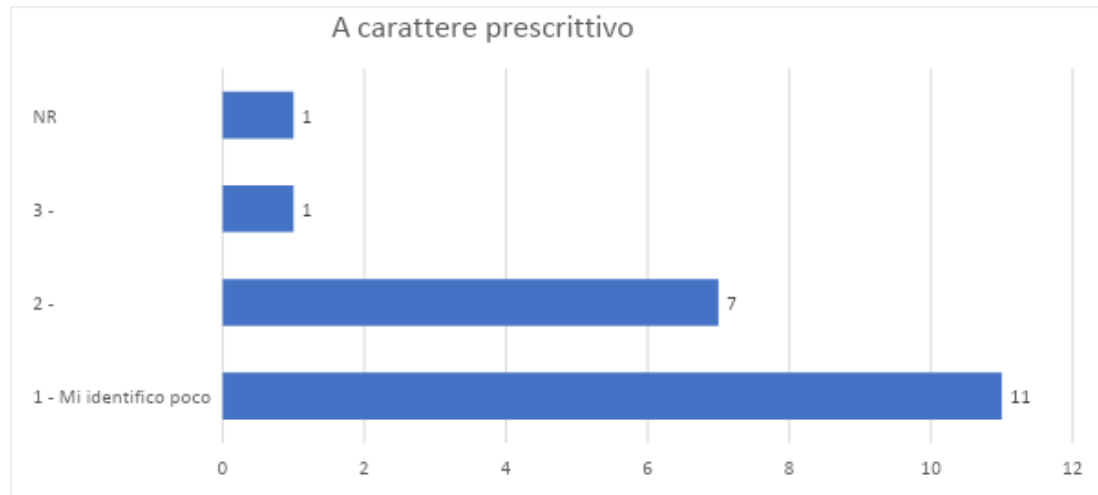


Fig. 8.16. Identificazione dei 20 rispondenti con il modello di interazione prescrittivo. Distribuzione assoluta

Il termine “prescrittivo” è stato inteso come sinonimo di indicazione molto forte, di suggerimento molto deciso. Qualcuno condivide il fatto che, ripensando alla propria modalità di relazione, questo tipo di interazione è stata in effetti presente, anche in virtù proprio delle personali modalità comunicative. La persona ha notato infatti in sé la tendenza a condividere i consigli in modo forse molto “veemente”, vicino quindi alla modalità prescrittiva. Si domanda, quindi, se questa sia la modalità migliore, o se sia da modificare, ma comunque riconosce che c'è stata. Anche per altri non si tratta di una modalità assente: non si parla di prescrizioni “obbligatorie” o condivise in modo “arrogante”, intimidatorio, ma piuttosto di forti indicazioni per un miglioramento, anche se comunque tutti si sono mantenuti un po' “cauti” rispetto a questo tipo di interazione. Tendenzialmente, la si rimodulava come un “consiglio”.

Per altri, pur approfondendo la tematica da un punto di vista “positivo” e di sviluppo, continua a essere una modalità di interazione che non fa parte del M2P. Alcuni, a seguito di domanda specifica di un supervisore, dicono che, se fossero costretti a usare una modalità prescrittiva, si sentirebbero a disagio.

Collaborativo processuale

Come si può osservare dei risultati del Grafico 8.17, la modalità di interazione collaborativo-processuale risulta essere molto più identificativa del tipo di relazione in M2P, con punteggi molto più spostati verso l'estremità maggiore della scala 1-5.

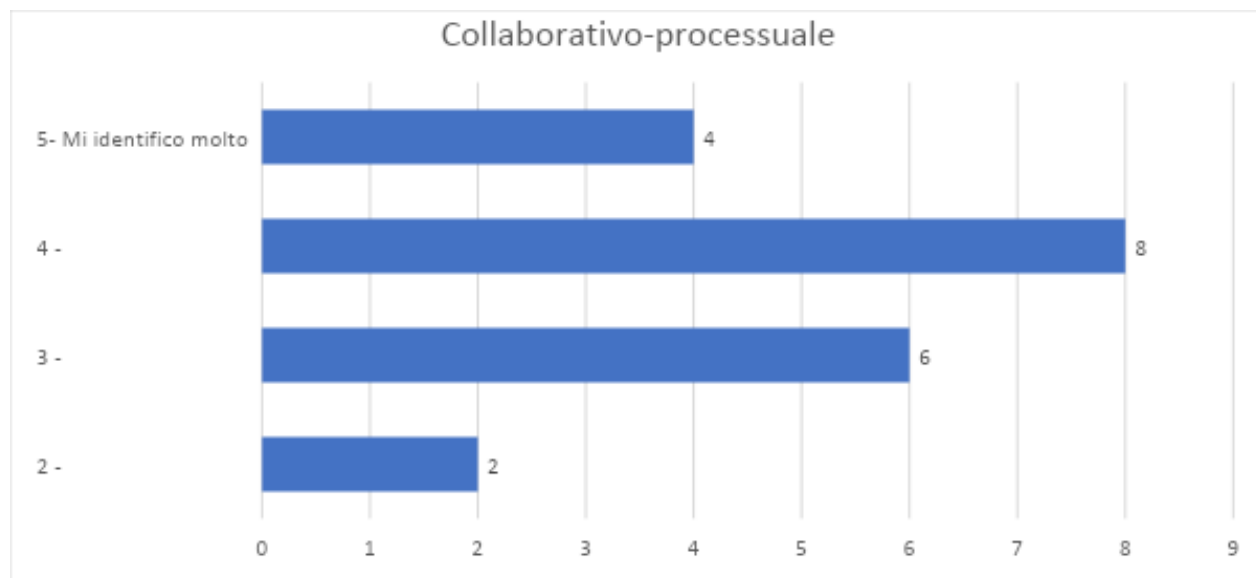


Fig. 8.17. Identificazione dei 20 rispondenti con il modello di interazione collaborativo-processuale. Distribuzione assoluta

La parola “collaborazione” rimanda a una idea di reciprocità, clima positivo, mutuo benefico. Il percorso è stato visto come una cooperazione in cui i docenti hanno potuto vedere tante realtà, anche molto diverse da quelle a cui erano abituati. Per qualcuno, identifica un percorso in cui le decisioni sono state prese insieme sempre.

Il termine “processuale”, invece, è stato accolto di più, ad esempio, della parola “prodotto” vista in precedenza, e molti docenti si sono identificato in questo modello di interazione. Il processo ha una grande importanza in M2P, ogni passo è stato co-costruito e si è sviluppato all’interno dell’unità in modo molto sentito, e non vi è stato un orientamento solo al risultato. Trattandosi anche di procedure totalmente nuove, seguire i processi è stato, per molti, un aspetto caratterizzante della relazione di *mentoring*, in quanto ogni singolo passaggio è stato negoziato, compreso, attuato di volta in volta. Un altro docente dà valore agli aspetti processuali perché hanno permesso di costruire la relazione personalizzata all’interno dell’UDM: da un lato, sono state seguite le indicazioni dei formatori, ma dall’altro è stata creata anche una propria strada per adattare i consigli sulle persone.

Un docente, invece, motiva il proprio punteggio più basso assegnato a questo aspetto sostenendo che le interazioni di tipo processuale, intese come procedure, non sono state preponderanti nelle loro interazioni.

A carattere affiliativo

Generalmente, il carattere affiliativo è stato poco riconosciuto da chi lo ha associato a una relazione più affine a quella con un collega “*junior*” (studenti, dottorandi, neoassunti), e poco adatta a descrivere la relazione tra pari avvenuta in M2P (Fig. 8.18).

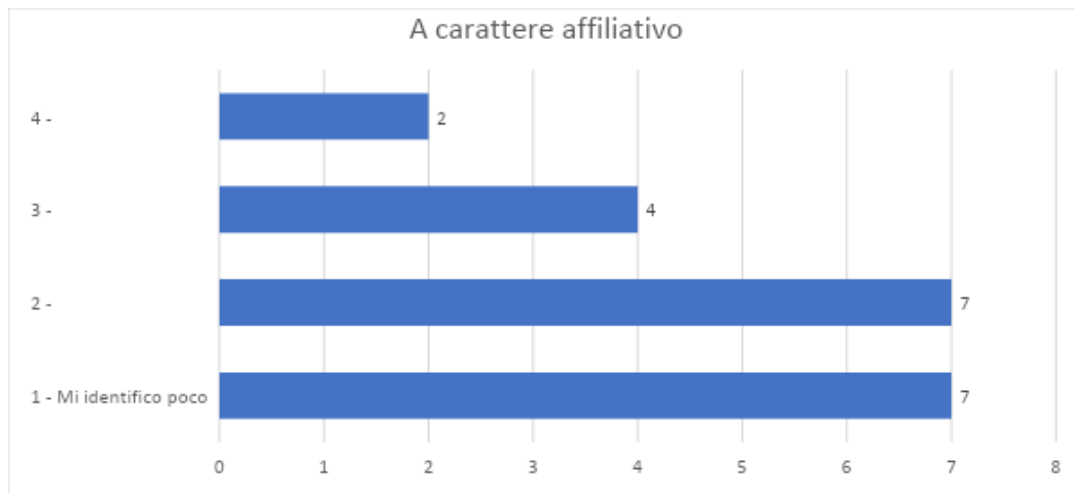


Fig. 8.18. Identificazione dei 20 rispondenti con il modello di interazione affiliativo. Distribuzione assoluta

Non si esclude, però, che possa svilupparsi maggiormente questo tipo di interazione in un diverso gruppo di *mentoring*; quindi, si tratta anche di considerazioni molto legate alla effettiva esperienza nella UDM. Potrebbe dipendere anche dai “bisogni” e dal carattere del *mentee*: se un *mentee* ha bisogno o è portato di più verso un tipo di interazione affiliativa, allora è più probabile che si sviluppi. Inoltre, qualcuno lo associa al legame stretto che si è formato tra i membri dell'unità e al clima positivo, all'unione che si è creata, al sentimento quasi amicale che ha accomunato i membri, e non è quindi da escludere.

Basato sul confronto

L'aspetto di confronto risulta essere molto importante in M2P, e non sono stati assegnati punteggi inferiori a 3 (Fig. 8.19).

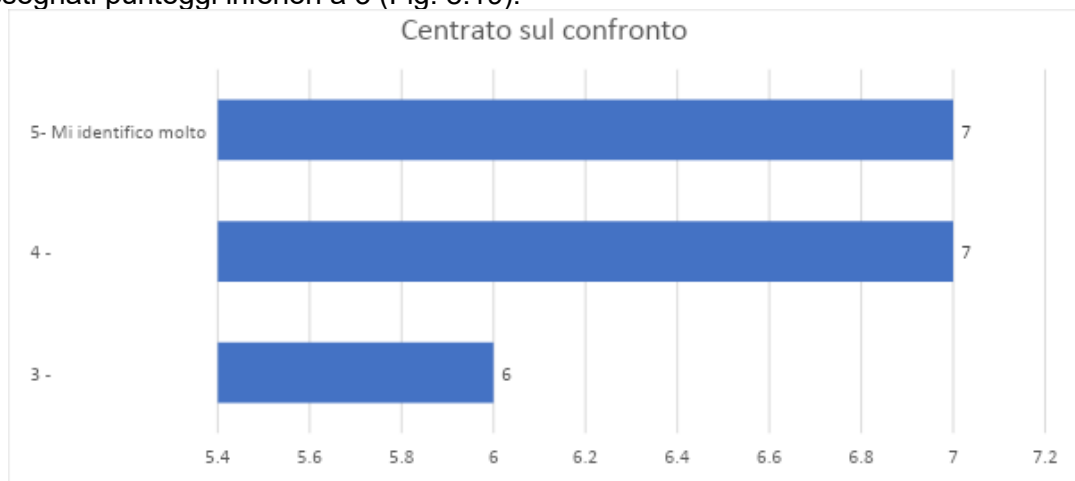


Fig. 8.19. Identificazione dei 20 rispondenti con il modello di interazione centrato sul confronto. Distribuzione assoluta

Viene considerata la “base del percorso”, in quanto il confronto aiuta anche a mettere insieme le diverse esperienze, i diversi modi di fare didattica, i diversi automatismi, e a farli fruttare nel modo migliore all'interno dell'UDM. Si tratta di un confronto anche rispetto alle decisioni da prendere, che non è prescrittivo ma aperto e collaborativo. Tutti i rispondenti hanno riconosciuto la presenza e l'impatto delle dinamiche di confronto all'interno dell'UDM.

Secondo la tua esperienza in M2P, indica con quale grado le seguenti immagini possono rappresentare metaforicamente te stesso come MENTEE?

Il questionario è poi proseguito con la domanda riportata sopra. In questo caso, sono state proposte nel questionario alcune parole chiave legate alla figura del *mentee*, che era possibile valutare in una scala da 1 a 5:

- Dono;
- Dialogo;
- Sostegno;
- Aiuto;
- Indicazione;
- Amico.

Le parole non erano rappresentate da immagini, ma solamente proposte come parola scritta.

Osservando le medie dei punteggi (più si avvicinano a 5 e più l'identificazione con quella parola è alta), è possibile osservare come il dono non rappresenti molto il ruolo del *mentee* (1,8), così come anche l'aiuto (2,8) e “amico” (2,3). Tra le parole più scelte vi sono “dialogo” (4,2) e “sostegno” (3,4) (Tab. 8.17).

Tab. 8.16. Rappresentazioni del *mentee*

Dono	Dialogo	Sostegno	Aiuto	Indicazione	Amico
1,8	4,2	3,4	2,8	3,1	2,3

Si procede, di seguito, ad approfondire la discussione emersa.

Dono

Tendenzialmente, la parola “dono” non è stata associata molto come metafora del *mentee* (Fig. 8.20).

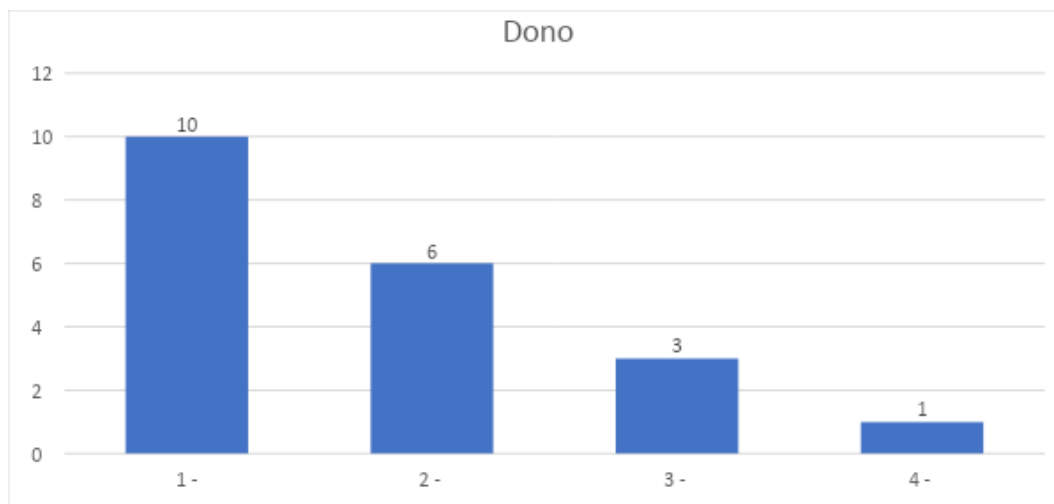


Fig. 8.20. Identificazione, secondo i 20 rispondenti, del ruolo del mentee con la parola "dono" su scala 1-5. Distribuzione assoluta per ogni opzione 1-

Mentre per il mentore la metafora del donare è stata accolta come sinonimo del mettersi a diposizione, del donare tempo e risorse, questa immagine sembra meno appropriata per descrivere il ruolo del *mentee*. Alcuni docenti dicono che non l'hanno compresa, oppure la riportano di più alla figura del mentore o dell'esperienza di *mentoring* in generale, ma non del *mentee*. Il *mentee* non è visto come un dono per il mentore, l'immagine è troppo forte e poco associabile al ruolo del protetto secondo i rispondenti.

Dialogo

Al contrario, il concetto di dialogo sembra essere molto importante quando si riflette sul ruolo di *mentee* (Fig. 8.21).

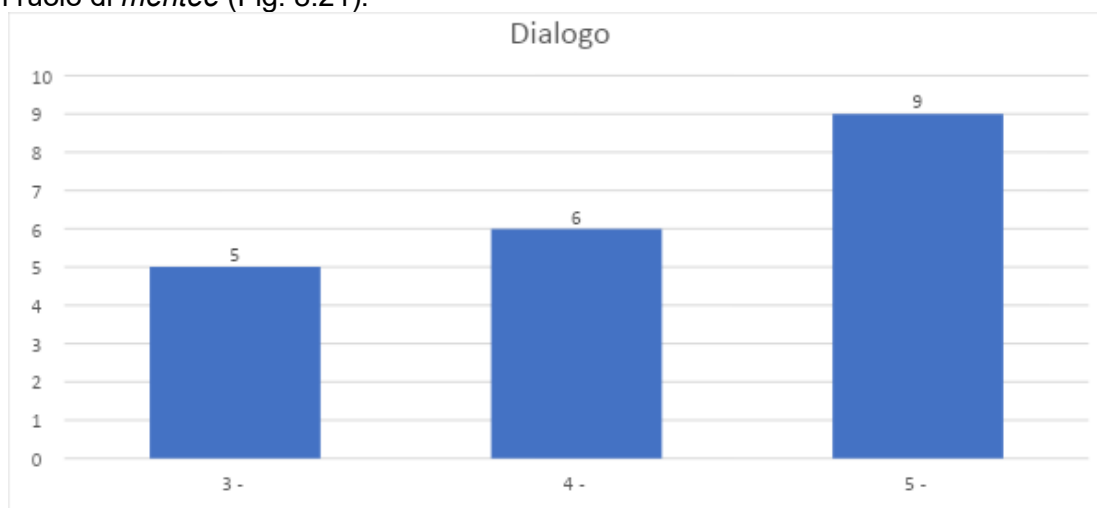


Fig. 8.21. Identificazione, secondo i 20 rispondenti, del ruolo del mentee con la parola "dialogo" su scala 1-5. Distribuzione assoluta per ogni opzione 1-5

Il dialogo permette il confronto, pone tutti i partecipanti su un livello paritario, reciproco e bidirezionale. Permette di conoscere meglio il *mentee*, la situazione del suo insegnamento, gli aspetti contestuali, nonché gli obiettivi e necessità. Rappresenta la base per una relazione di *mentoring* efficace e onesta.

Sostegno

Rispetto alla parola “sostegno” vi sono posizioni eterogenee, anche se è stata una immagine valutata abbastanza positivamente come associata al *mentee* (Fig. 8.22).

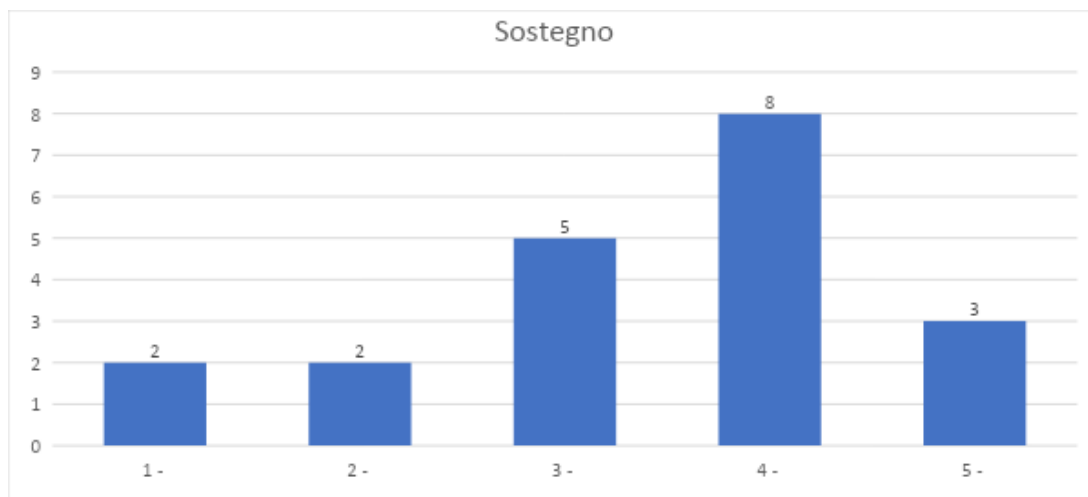


Fig. 8.22. Identificazione, secondo i 20 rispondenti, del ruolo del *mentee* con la parola “sostegno” su scala 1-5. Distribuzione assoluta per ogni opzione 1-5.

Alcuni docenti hanno riflettuto sulla corrispondenza tra sostegno e dialogo, come se fossero sinonimi, mentre per altri si tratta di due dinamiche ben distinte. Nel sostegno vi è un “passo in più”, un’azione in più rispetto al dialogo, e si possono identificare anche, tendenzialmente, due ruoli, chi sostiene e chi viene sostenuto, mentre il dialogo è bidirezionale e paritario. Il sostegno può connotarsi come un supporto nella crescita professionale, ma anche un sostegno umano, empatia, un supporto a livello psicologico e personale.

Per alcuni docenti, invece, non si tratta di un aspetto associato al *mentee*, soprattutto perché si è lavorato con colleghi “pari” che non avevano tanto bisogno di “sostegno” quanto più di spunti per qualificare ancora maggiormente la propria professionalità.

Aiuto

L’aspetto di “aiuto” è stato presente (Fig. 8.23), anche se comunque con alcune riserve.

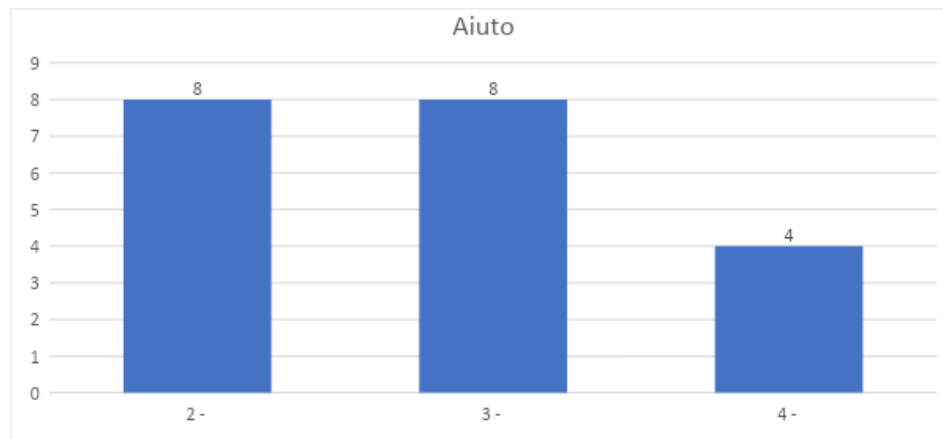


Fig. 8.23. Identificazione, secondo i 20 rispondenti, del ruolo del mentee con la parola "aiuto" su scala 1-5. Distribuzione assoluta per ogni opzione 1-5

Da un lato, si aiuta il *mentee* a raggiungere i propri obiettivi, ma allo stesso tempo non tutti percepiscono il *mentee* come qualcuno che ha bisogno di "aiuto", ma piuttosto come un professionista che vuole migliorare ulteriormente: pertanto, non è per tutti una parola associabile al ruolo del *mentee*. Un docente riflette ad esempio sul fatto che il percorso l'ha fatto crescere, ma non si sente "aiutato", piuttosto stimolato verso uno sviluppo.

Indicazione

Come si può osservare dal grafico in Fig. 8.24, vi sono posizioni molto eterogenee rispetto alla identificazione della parola "indicazione" con il ruolo del *mentee*. Da una parte, il protetto dà alcune indicazioni al mentore rispetto ai propri obiettivi, direzioni che vuole prendere, specificità del contesto, che servono appunto a direzionare il processo. Il mentore, dal canto suo, dà alcune "indicazioni" per il miglioramento, consigli per il miglioramento. Per altri, invece, il termine indicazione rimanda a un tipo di interazione più "prescrittiva", e non è stata scelta.

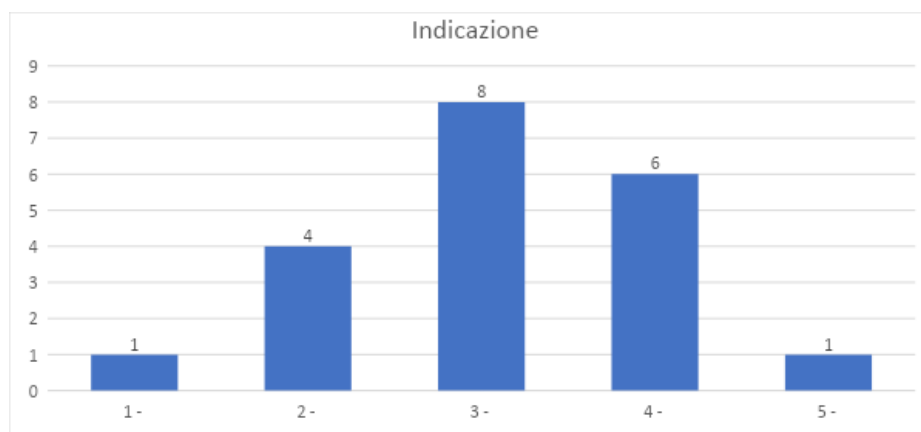


Fig. 8.24. : Identificazione, secondo i 20 rispondenti, del ruolo del mentee con la parola "indicazione" su scala 1-5. Distribuzione assoluta per ogni opzione 1-5

Amico

La figura di “amico” non è associata al *mentee* a livelli molto alti (Fig. 8.25).

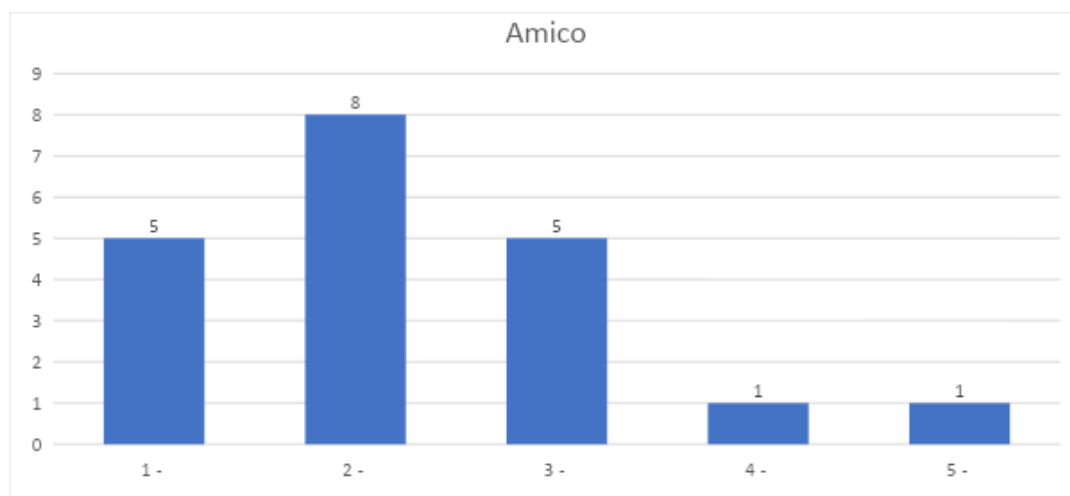


Fig. 8.25. Identificazione, secondo i 20 rispondenti, del ruolo del *mentee* con la parola "amico" su scala 1-5. Distribuzione assoluta per ogni opzione 1-5

Il ruolo di amico è diverso da quello del *mentee*, e ci vuole molto tempo per sviluppare una relazione amicale. Non si esclude che dei membri dell'UDM diventino amici, ma non è ciò su cui si basa il rapporto di *mentoring*.

Per alcuni, invece, si tratta di un aspetto da valorizzare, nel senso di relazione tra pari, di complicità, sostegno e benevolenza, come avviene tra amici. L'interazione amichevole può essere riscontrata anche nelle comunicazioni, nel modo di parlare, in cui i consigli sono dati in un modo gentile.

Alcune riflessioni sul mentore e sul mentee

Dopo aver riflettuto separatamente sui ruoli di mentore e del *mentee*, i supervisor hanno anche stimolato ulteriori approfondimenti su queste due figure e sulla relazione che può esserci tra loro.

In generale, va ricordato che nel Mentoring Polito Project tutti i membri dell'unità hanno svolto sia il ruolo del mentore che il ruolo del *mentee*. Secondo alcuni partecipanti, addirittura è difficile descrivere le sensazioni riferite a un ruolo piuttosto che all'altro, perché le esperienze sono state contemporanee. Per altri, invece, si tratta di due ruoli molto distinti.

In ogni caso, vi è accordo sul fatto che i membri dell'unità hanno portato all'interno della relazione le loro esperienze e competenze maturate nel corso della propria professione. Ogni docente ha un proprio modo di condurre la lezione, di utilizzare le metodologie, di relazionarsi con gli studenti, e ognuno ha valorizzato queste proprie specificità per far fiorire la relazione in M2P.

Va considerato poi che nessun partecipante era un mentore esperto, ma si trattava per tutti di una primissima esperienza. Riflettendo sulla figura del mentore, un docente nota che è stato più difficile essere mentore di un collega che aveva un corso nuovo: il *mentee* aveva meno interrogativi nati durante precedenti edizioni e non era facile

individuare gli obiettivi di miglioramento poiché ancora non si aveva esperienza delle possibili criticità dello specifico corso.

A livello di ruolo, il mentore viene riconosciuto, durante la discussione, come una figura che pone delle domande e condivide degli spunti su cui riflettere. Al contrario, per alcuni docenti, il ruolo del mentore si limita a osservare e dire ciò che vede in modo più oggettivo possibile, non deve per forza poi dire cosa fare o dare suggerimenti, mentre per altri l'aspetto di dare indicazioni e consigli è più preponderante.

Il *mentoring* è poi una situazione in cui un collega si mette a disposizione di un altro docente per venire a osservare il suo operato, aspetto inedito nelle relazioni tradizionali tra docenti. Non accade mai, infatti, che un docente entri nella classe di un collega per osservarlo, e anzi questo potrebbe – in situazioni “normali” – essere presa come una “scortesia”.

Il mentore è anche chiamato a essere obiettivo, mettere anche eventualmente in discussione alcune proprie modalità comunicative e professionali, e a riflettere in modo molto intenso sui processi. Anche nel momento della restituzione con il *mentee*, vanno scelte le parole in modo adeguato, il che porta a dedicare molto tempo ad aspetti che generalmente non fanno parte della professionalità del docente, come dare dei *feedback* a dei colleghi.

La figura del *mentee*, invece, viene percepita come molto diversa a seconda della persona che si ha davanti. È difficile, quindi, delineare un profilo “generale” del protetto. In ogni caso, viene generalmente riconosciuto come un collega che si mette in gioco in modo onesto e aperto, la sua principale qualità è quella di essere sincero rispetto ai propri obiettivi, difficoltà, motivazioni, bisogni e specificità. Il *mentee* deve avere la voglia di mettersi in gioco, di condividere con i mentori alcuni aspetti del proprio insegnamento; per alcuni, il fatto di essere stati osservati da altri colleghi è stata anche una conferma sul fatto che alcune pratiche messe in atto andavano bene anche viste dall'esterno.

Il *mentee* ha poi un ruolo di introspezione e riflessione, sia prima che durante e al termine del percorso, nonché negli anni successivi per mettere in pratica i suggerimenti dei mentori. Per alcuni docenti, ricoprire il ruolo del *mentee* ha generato anche una certa ansia e è stato faticoso emotivamente, a causa soprattutto della poca abitudine a condividere aspetti personali, emotivi, intimi, con altri colleghi. Tendenzialmente, i docenti concordano sul fatto che però - nel momento in cui ci si trovano in presenza dei mentori - dopo un po' ci si sente maggiormente rilassati e non si fa più caso al fatto di essere osservati. Si riflette, quindi, anche su alcune sensazioni di timore prima di ricevere la visita dei mentori, dal momento che si tratta di una dinamica nuova e che comunque genera ansia. Anche in una relazione positiva, ci si sente comunque osservati e giudicati da chi ci osserva, anche involontariamente. In ogni caso, si tratta comunque di aspetti sfidanti e stimolanti, perché per la prima volta si può avere un collega che osserva la performance durante la lezione, dinamica che generalmente non avviene mai in un contesto di insegnamento universitario.

Per quanto riguarda gli aspetti di relazione tra le figure, molto importanti risultano essere il dialogo, il confronto e la conoscenza tra i mentori e il *mentee*, che permettono a tutte le parti in gioco di svolgere la propria azione nel migliore dei modi. Condividere a livello così profondo è, però, anche una novità, è un esperimento “anomalo” rispetto a quelle che sono le tradizionali relazioni tra colleghi, e è necessario del tempo per padroneggiare queste inedite modalità relazionali.

Viene poi spesso ricordato il carattere paritario tra tutti i docenti, il che ha connotato i processi e le dinamiche del M2P verso una relazione totalmente bidirezionale. Ricoprire entrambi i ruoli è stato fondamentale per capire le sensazioni e esperienze

associate a ciascuno. Alcuni docenti si interrogano su una possibile diversa relazione in caso di gruppi formati da docenti meno esperti, il che probabilmente potrebbe modificare l'approccio altamente paritario che c'è stato.

Il processo e gli strumenti di M2P

Un altro approfondimento proposto dai Supervisorì ha riguardato il processo nel suo complesso e gli strumenti messi a disposizione, intesi sia come formazione teorica iniziale che, più concretamente, come strumenti operativi. Per un approfondimento rispetto a questo si veda il capitolo 5 dedicato alla descrizione del progetto M2P.

Rispetto al modello di M2P in generale, alcuni docenti ne sottolineano l'impegno che richiede e il tempo che è necessario dedicarci per poterlo svolgere al meglio. Si tratta di aspetti strettamente legati alla natura del progetto, e quindi è imprescindibile che chi partecipa sia anche disposto a mettersi a disposizione, a dedicare tempo e risorse con impegno. Rispetto a questo, un docente nota come si tratti di tempistiche e processi diversi da quelli generalmente propri di molti altri aspetti della professione docente, in cui i tempi sono tendenzialmente più urgenti e si lavora spesso "all'ultimo momento". Nel Mentoring Polito Project, invece, non è possibile svolgere le proprie attività di fretta, ma è necessario lasciare il giusto tempo perché le riflessioni si sedimentino.

Rispetto ai processi, i docenti riportano delle differenti modalità nell'affrontare il percorso nel suo complesso: c'è chi preferiva essere più fedele alle indicazioni, strumenti e riflessioni condivisi dai formatori, soprattutto perché si trattava anche di una prima edizione in cui nessuno aveva veramente esperienza. Altri docenti, invece, si sentivano meglio a personalizzare e fare propri i processi e i materiali condivisi, anche allontanandosi leggermente dalle indicazioni o dagli strumenti dei formatori. Questo dipende anche dal carattere della persona e dalle sue modalità di lavoro, che possono essere diverse anche all'interno di una stessa unità di *mentoring*. In ogni caso, non viene riportato nessun conflitto particolare all'interno dell'UDM, al massimo dei confronti per giungere a delle scelte in caso di opinioni discordanti.

La relazione all'interno delle unità di *mentoring* sembra essere connotata da schiettezza e sincerità, nonché da estrema trasparenza. Citate anche le modalità comunicative, su cui è stata fatta particolare attenzione da parte di tutti per assicurarsi positive interazioni.

Molti docenti ricordano, poi, che il fatto di provenire da settori scientifici diversi è stata una opportunità di crescita e un aspetto molto interessante del progetto, anche se, in alcuni casi, ha reso più difficili le osservazioni in quanto i contesti di insegnamento erano molto diversi da quelli a cui i mentori erano abituati. Ad esempio, anche il tipo di relazione con gli studenti può cambiare non solo a seconda del docente ma anche a seconda del tipo di materia, così come anche del tipo di corso di studio: per poter comprendere ciò che stava accadendo, il mentore doveva avere già avuto alcune informazioni preliminari sul corso del *mentee*.

Per quanto riguarda la prima edizione, viene ricordato anche il carattere di sperimentazione e novità del progetto nel suo complesso: per tutti i partecipanti era la prima esperienza di questo tipo, sia come mentore che come *mentee*, ma è stata una novità anche per l'ateneo, per i formatori e per i supervisorì coinvolti. Questo ha inevitabilmente generato dinamiche di esplorazione e scoperta diverse da quelle che solitamente si verificano in programmi già avviati.

Si riflette poi sul fatto che il gruppo di docenti che ha partecipato alla prima edizione è "selezionato", composto cioè da docenti molto motivati ed esperti, ma le relazioni con

gruppi differenti in futuro genereranno anche esperienze diverse, che non è detto saranno altrettanto positive.

Tra gli aspetti positivi del percorso viene nominato poi il fatto che M2P si è connotato come un momento di crescita grazie all'esperienza degli altri, aspetto difficilmente valorizzato nella propria professione docente, spesso svolta "in solitudine". Alcuni docenti parlano di una maggiore consapevolezza, generata dal confronto e anche dalla sperimentazione di entrambi i ruoli. Viene apprezzato poi anche il fatto di osservare il protetto sempre in due mentori e non da soli.

Tra le difficoltà rilevate nel modello, alcuni docenti segnalano che il fatto di agire dopo molto tempo dalla formazione iniziale fa dimenticare alcuni passaggi utili. Inoltre, in generale, a volte vi sono state delle difficoltà organizzative, non tanto legate al progetto in sé ma piuttosto a tutta una serie di impegni in cui va a incastrarsi anche l'energia richiesta dal progetto.

Vi è stata, poi, una riflessione rispetto agli strumenti utilizzati. Per alcuni, gli strumenti sono stati quasi un passaggio "forzato", poco naturale, ma utili per tenere traccia dei processi. La loro efficacia è stata riconosciuta più come rendicontazione, ricerca e sviluppo, non tanto come utilità per il percorso in sé. Ad esempio, alcuni docenti dicevano che andavano meglio a scrivere a mano sugli strumenti, o a prenderli solo come traccia e spunto, ma ai fini delle condivisioni con il gruppo di ricerca è stato necessario riscrivere tutto nei file al computer, il che ha richiesto un duplice passaggio e un tempo molto maggiore.

In ogni caso, alcuni strumenti e passaggi si sono rivelati comunque fondamentali. Innanzitutto, l'incontro preliminare tra mentore e *mentee* è considerato imprescindibile per capire meglio il contesto del protetto, le sue caratteristiche, obiettivi e necessità. Questo confronto iniziale è stata anche la base per poter redigere il contratto di *mentoring*.

Andando ad approfondire più in particolare ciascuno strumento, proprio il contratto è stato utile per riflettere preliminarmente su alcuni aspetti, soprattutto per quanto riguarda gli obiettivi del *mentee*. Questo ha aiutato anche le fasi successive, le osservazioni e la predisposizione dei profili di miglioramento, che hanno cercato di essere coerenti con le necessità e obiettivi iniziali del protetto. Non è però stato sempre facile compilare il contratto, proprio perché, a inizio percorso, non si sapeva ancora bene come si desiderava impostare tutto il processo. Rispetto a questo, un docente riporta una propria sensazione rispetto al contratto, dicendo che -secondo lui - si tratta di uno strumento troppo formale, che sembra stridere in un rapporto basato sulla fiducia reciproca, con firma, scrittura privata eccetera; neanche tra docente e studente in aula esiste una forma di questo genere. Per altri, invece, si è trattato di uno strumento molto efficace per avviare una riflessione e per ricordare, poi, quali sono gli obiettivi del *mentee*, nonché per dare rilevanza e importanza al rapporto di fiducia e impegno che si va a svolgere.

Altre riflessioni hanno approfondito, invece, il colloquio con gli studenti, che per alcuni docenti è stato un momento complesso da gestire, mentre per altri molto naturale. Questo dipende anche dalla minore o maggiore abitudine alla conversazione con gli studenti durante i propri corsi, il che dipende anche dal tipo di materia insegnata. Inoltre, il fatto che fosse la prima volta per tutti ha portato a cercare la modalità di interazione migliore, che poi è migliorata nelle osservazioni successive man mano che si padroneggiava il modello. Anche i contenuti del colloquio non si sono rivelati facili da trattare, in quanto non si trattava di insegnare qualcosa agli studenti, come solitamente accade, ma piuttosto di un confronto sull'operato di un collega, quindi anche la gestione di questa interazione era diversa da quelle a cui i mentori

erano solitamente abituati. In generale, gli studenti sembrano aver apprezzato moltissimo l'apertura dei colleghi, e hanno colto l'occasione per esprimersi in modo propositivo. Ci si interroga, poi, su come valorizzare al meglio i consigli degli studenti. In particolare, è capitato anche che gli studenti non si focalizzassero sul *mentee* in oggetto, ma piuttosto che estendessero il loro commento ad altri docenti che secondo loro avrebbero dovuto partecipare al percorso.

La scheda di osservazione, poi, per alcuni è stato uno strumento non facile da utilizzare, ma al contempo molto utile per focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti da osservare. In particolare, si rileva il fatto che un'osservazione senza alcuno strumento avrebbe portato ognuno a focalizzarsi su cose diverse, e magari a trascurare alcuni aspetti perché non si è soliti darci peso nella propria esperienza. Il fatto di avere invece delle macroaree da seguire è stato molto importante per avere una linea comune su cui fare attenzione, personalizzando e arricchendo poi lo strumento.

Rispetto, infine, al profilo riassuntivo d'accordo di miglioramento, i mentori rilevano il fatto che vanno trovate le parole giuste, con cura, per trasmettere ciò che si è osservato al *mentee*, con delicatezza ma anche con efficacia. Il profilo è stato ritenuto molto utile come strumento di sintesi finale di tutto il percorso.

Quali sono le tue migliori capacità nell'esercizio del ruolo di mentore?

Sempre seguendo gli stimoli proposti con il questionario iniziale, la discussione poi ha approfondito quali sono le migliori capacità che ciascun membro delle unità ha portato nell'esercizio del ruolo di mentore.

Emergono innanzitutto aspetti legati alla capacità di condivisione, come l'apertura al confronto, la propensione al dialogo, anche critico, le capacità di ascolto, di riflessione e di osservazione.

Altre riflessioni riguardano invece il portare un atteggiamento positivo, e dinamiche generative come la gentilezza, l'affetto, l'accoglienza, l'empatia, il conforto.

Alcuni aspetti riguardano le propensioni personali del mentore, come l'onestà, la passione, la motivazione, oppure la propria esperienza didattica e l'amore per la propria professione: si tratta di risorse, esperienze e approcci che possono essere portati per sviluppare la relazione di *mentoring*.

Qualcuno cita poi altre competenze più specifiche, come la capacità di analisi, lo spirito critico, la volontà di innovazione.

Quali sono le tue migliori capacità nell'esercizio del ruolo di mentee?

Le varie unità si sono anche confrontate rispetto alle migliori capacità che hanno messo in gioco nell'esercizio del ruolo di *mentee*. Emerge, innanzitutto, la disponibilità a mettersi alla prova e in discussione, accogliendo spunti senza perdere la propria identità. Viene poi nominata la propria volontà di migliorare e crescere e la passione per il proprio lavoro, rendendosi disponibili ad accogliere eventuali confronti, spunti, consigli dei mentori, in un approccio di apertura al cambiamento.

Si trova la capacità di ascolto, l'apertura mentale, la disponibilità a cambiare, l'analisi critica su sé stessi, l'umiltà. Alcuni docenti hanno portato alcune qualità personali, come la propria disponibilità, vulnerabilità, vivacità. Citate anche le capacità riflessione, di introspezione, autovalutazione e autoascolto, fondamentali per rielaborare l'esperienza.

Secondo alcuni, il *mentee* è un ruolo più “passivo” di quello del mentore, in cui semplicemente si deve essere onesti verso i mentori e poi cercare di svolgere la propria azione didattica in modo trasparente durante le osservazioni. Altri, invece, sottolineano la posizione molto attiva del *mentee* nel riflettere su sé stesso e nell'impegnarsi verso il miglioramento.

In tre parole indica i punti di criticità nel vissuto di ruolo (come mentore e/o come mentee).

Sono stati poi esplorati i punti di criticità nel vissuto di ruolo come mentore e *mentee*, inizialmente sempre tramite questionario e poi con un approfondimento durante la discussione. Gli aspetti di criticità citati non sono stati molti, ma è possibile comunque rilevarne alcuni.

Alcune difficoltà sono derivate innanzitutto dal fatto che era la prima edizione; quindi, sia a livello organizzativo che personale, si trattava di una sperimentazione e di una novità in senso assoluto, e nessun partecipante aveva mai esperito ruoli simili a quello del mentore o del *mentee*.

Altre difficoltà sono state legate all'energia, all'impegno richiesto, che si è andato a inserire in una professione già ricca di responsabilità. Secondo alcuni, anche se si è trattato di un'esperienza altamente positiva, è stata emotivamente faticosa e ha richiesto un investimento personale piuttosto elevato.

Il percorso richiede poi un'opera di oggettività e di destrutturazione delle proprie convinzioni pregresse quando si opera come *mentee*, e questa è stata una difficoltà da superare e una grande sfida.

Alcuni docenti fanno riferimento poi a momenti specifici del percorso, ad esempio rilevando che c'è stato poco tempo per sviluppare appieno il colloquio con gli studenti. In generale, per qualcuno si necessitava di più tempo per ogni processo, più formazione, più osservazioni, più incontri di condivisione. Allo stesso tempo, il progetto è già stato un impegno importante, da far coincidere anche con tutta un'altra serie di impegni legati alla professione e alla vita personale, e aumentarne i tempi avrebbe richiesto anche un dispendio di energie molto maggiore.

Riflettendo sul ruolo del *mentee*, per qualcuno non è stato facile identificare i propri obiettivi all'inizio del percorso, aspetto soprattutto complesso per i corsi nuovi.

In tre parole indica i punti di forza (le qualità) nel vissuto di ruolo (come mentore e/o come mentee)

Si è poi passati ad una riflessione sulle qualità che ognuno ha portato all'interno del percorso di *mentoring* e sono emerse delle riflessioni particolarmente eterogenee.

Molto presenti aspetti come il dialogo, l'ascolto, la volontà di confrontarsi e di collaborare, le dimensioni di interazione con il gruppo e con le persone con cui si lavora. Qualcuno ha fatto riferimento ad aspetti più personali, dicendo di aver portato il piacere di condividere le proprie esperienze, il ricevere e dare amicizia vera e sincera, la fiducia. Altri aspetti riguardano la crescita interiore, la maggiore consapevolezza. Altri docenti sottolineano di aver portato la propria esperienza, nonché il proprio tempo e il proprio impegno da donare e mettere in gioco durante il percorso. Qualcuno fa riferimento a capacità più specifiche, come la propria precisione, capacità critica e di analisi.

La riflessione ha portato a identificare anche i punti di forza del modello in generale, che ha promosso il senso di adeguatezza, di appartenenza e di comunità, e è stato molto importante il fatto di costruire una visione insieme e di lavorare con altri colleghi professionisti. Il confronto permette di acquisire sicurezza, validazione dall'esterno, e anche di porsi problemi che non erano mai stati notati.

Qualcuno, sempre riflettendo sul processo in generale, sente di aver fatto una cosa "bella e positiva". Parlano di un percorso intelligente, stimolante, istruttivo, interessante e motivante.

Quali risultati sono stati acquisiti nell'esperienza di assunzione di ruolo (di mentore e/o di mentee)?

L'assunzione dei diversi ruoli, come mentori e come *mentee*, ha permesso poi anche il raggiungimento di alcuni risultati.

A livello personale, si ritrovano risultati relativi allo sviluppo di emozioni positive, come gioia, sicurezza, forza, scioltezza, sorriso e potenza. L'esperienza ha permesso di sentirsi più sicuri nella propria professionalità grazie all'osservazione da parte di colleghi e al confronto con loro. Vi è stata una presa di coscienza su elementi personali che ha portato a una maggiore consapevolezza e spinta a migliorare.

A livello professionale, invece, si riscontrano risultati rispetto a alcune competenze specifiche che sono state promosse dal programma, come saper pensare in modo più strutturato, saper collaborare con la comunità di docenti, saper osservare altri colleghi e sviluppare un confronto generativo.

Vi è poi anche un impatto sull'operato con gli studenti, come una maggiore consapevolezza del proprio modo di insegnare, maggiore disponibilità alla comunicazione e comprensione con i discenti, maggiore interesse nei confronti della didattica in generale. Alcuni riportano, poi, una nuova visione di se stessi come docenti, che stimola anche cambiamenti nella propria didattica e professionalità. I risultati riguardano anche l'aver avuto più punti di vista da parte di colleghi rispetto alla propria didattica, aspetti su cui i docenti universitari difficilmente riescono ad avere riscontri in una situazione di insegnamento tradizionale.

Alcune riflessioni riguardano, invece, dei risultati strettamente legati al progetto e alle competenze di *mentoring*. I partecipanti hanno, innanzitutto, acquisito una maggiore consapevolezza rispetto ai ruoli di mentore e *mentee*, alle sensazioni, difficoltà, impegno richiesto a tali figure. Dalla parte del *mentee* è stato conseguito il confronto con i colleghi, si sono ottenute preziose indicazioni di miglioramento, suggerimenti e consigli; come mentore, i risultati riguardano l'aver condotto in modo adeguato il processo di accompagnamento, il che ha portato a padroneggiare maggiormente i processi di *mentoring*.

Tra i risultati sono citati anche alcuni "prodotti", come le indicazioni di miglioramento, che forniscono una base riflessiva a disposizione del *mentee* per supportare la propria azione di miglioramento. Quanto sperimentato ha anche migliorato in generale la capacità di osservazione dei docenti, ha mostrato loro diverse modalità di interazione nell'approccio dei colleghi, avviando anche un processo di riflessione e di rielaborazione di quanto osservato. C'è stata una visione dall'esterno, un avvicinamento agli studenti in un modo diverso da quello solitamente esperito.

Questo ha permesso di conseguire anche una presa di coscienza rispetto a molti aspetti su cui si aveva una percezione diversa o non percezione.

Soddisfazione complessiva

La discussione si è chiusa con una riflessione riassuntiva sulla soddisfazione verso il percorso, soprattutto considerando i diversi ruoli (scala 1-5). come descritto dalla tabella riassuntiva, la soddisfazione verso due ruoli è molto simile (Tab. 8.18).

Tab. 8.17. Soddisfazione verso il ruolo di mentore e mentee. Media su scala 1-5, 20 rispondenti

Soddisfazione come MENTORE	Soddisfazione come MENTEE
3,7	3,9

In generale, anche la discussione successiva ha confermato questo aspetto di soddisfazione verso i due ruoli. Il *feedback* è stato molto positivo, sia sui processi che sugli esiti.

Qualcuno riporta di essere stato più soddisfatto del proprio operato come mentore che come *mentee*, di essersi messo più in gioco e in discussione. Vi è stata comunque comune soddisfazione nell'aver ricoperto entrambi i ruoli. Alcuni docenti sono soddisfatti del possibile impatto sul rapporto con gli studenti, identificando M2P come un progetto che serve anche a loro.

Rispetto alle dinamiche relazionali e al clima che si è creato all'interno delle unità, si parla di relazione positiva, solidarietà, disponibilità, serenità, benevolenza.

Le attività di supervisione sono state un momento di confronto fondamentale per tutte le unità, e hanno permesso di riflettere sui processi messi in atto e di condividere le esperienze in modo generativo, rielaborando anche sui risultati ottenuti. Complessivamente, l'organizzazione e conduzione delle supervisioni non ha comportato difficoltà e le interazioni si sono svolte in modo efficace. L'attività è stata apprezzata da tutti i partecipanti e ha permesso di approfondire le tematiche di interesse, sviluppando azioni di riflessione e rielaborazione individuale e di gruppo del modello di *mentoring*.

Nonostante questo bilancio più che positivo, durante le supervisioni sono emersi anche alcuni consigli rispetto a come migliorare questa attività finale, e anche la letteratura stessa ci può venire in aiuto per pensare a come rendere ancora più efficace quanto proposto.

Innanzitutto, anche se si tratta di uno strumento di riflessione interno e di una semplice base per la discussioni, alcuni consigli migliorativi sono stati inerenti al questionario utilizzato. Tali consigli, provenienti dei membri dell'unità di *mentoring*, trovano anche riscontro nella letteratura.

Innanzitutto, vi sono state alcune difficoltà di visualizzazione: alcuni rispondenti non hanno visto la scala 1-5, ma solo 1-3, o 1-4: questo problema tecnico potrebbe risolversi specificando già nella domanda che la scala è 1-5, o dicendolo anche a voce. In ogni caso, ciò non è stato un particolare problema dal momento che lo strumento aveva finalità soprattutto riflessive, e non rendicontative o di raccolta dati; tuttavia, questo "problema" ha reso comunque impossibile utilizzare i grafici riassuntivi per avere un'idea di come si sono posizionati i diversi rispondenti, dal momento che per alcuni il valore 3 era il massimo della scala, mentre per altri si posizionava solamente a metà.

Al di là di questa difficoltà, che può essere facilmente risolta specificando in modo ancora più evidente e anche a voce che la scala è composta da 5 livelli, alcune criticità sono state legate alle domande con le metafore di mentore e *mentee*. Innanzitutto,

sono stati utilizzati in un caso delle immagini (per la figura del mentore) e in un altro caso delle parole chiave da valutare su scala 1- 5 (per i *mentee*). Questo aspetto, per alcuni, è stato un motivo di confusione e difficoltà riflessiva. Inoltre, quando vengono utilizzate delle immagini come strumento di mediazione, potrebbe essere utile cercare di mantenere uno stile simile, come abbiamo visto per il kit di immagini creato nella sperimentazione del Tutorato Formativo (Cap. 7). Nello strumento proposto, invece, alcune immagini erano fortemente letterali e fotografiche (le mani che si stringono), e lasciavano poco spazio all'interpretazione, mentre altre erano altamente metaforiche (come il pacchettino per indicare il dono, o gli omini stilizzati). Inoltre, alcune presentavano foto realistiche, mentre altre figure stilizzate. Questa disomogeneità di "stile" ha creato in alcuni casi delle difficoltà di elaborazione; per future edizioni potrebbe essere utile identificare immagini con stili simili e con rimando metaforico più bilanciato: o tutte molto letterali o tutte molto metaforiche.

A parte lo strumento creato dai supervisori, che comunque è stato solo una base per la riflessione, il resto delle interazioni si è invece svolto molto agevolmente. Le supervisioni sono state efficaci per le finalità che si proponevano, ossia permettere la riflessione guidata sui processi messi in atto e sugli esiti ottenuti.

In particolare, si ricorda che le supervisioni hanno raccolto evidenze utili ad approfondire le seguenti domande di ricerca: "*Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?; Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso? Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale? Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di mentoring?*".

Rispetto ai processi sviluppati in M2P, le supervisioni hanno evidenziato che il programma è stato apprezzato e il modello proposto è risultato essere per tutti efficace e positivo. Non vengono proposte modifiche sostanziali, e la soddisfazione si mantiene molto alta su tutti gli aspetti, sia processuali che di esito. Molto apprezzati gli aspetti relazionali e di comunità: le supervisioni hanno fatto emergere un'esperienza altamente collaborativa, in cui le dinamiche di gruppo e il supporto reciproco sono state una punta di diamante del percorso. Importante, rispetto a questo, il confronto in modalità e tematiche su cui solitamente il docente svolge la propria attività in solitudine.

Anche i risultati conseguiti rispetto alle competenze di *mentoring*, nei diversi ruoli di mentore e *mentee*, sono ritenute adeguate, con un impatto poi anche sulla qualificazione della propria professione. Tuttavia, è emerso che – a differenza delle aspettative iniziali di qualcuno – il percorso aiuta nello specifico a formare competenze di *mentoring* per poter svolgere al meglio il proprio ruolo come mentore, ma non è un percorso di formazione "sulla didattica". Nonostante vi siano comunque ricadute professionali, grazie al supporto del mentore, alle attività di *peer observation* e alle occasioni di confronto, va ricordato che non si tratta di un percorso focalizzato alla "formazione di base" delle competenze di insegnamento.

8.4.4 Altri strumenti che coadiuvano i risultati ottenuti: il follow up finale

Una volta terminate tutte le supervisioni, è stata proposta anche una giornata finale del percorso "Mentoring Polito Project" in cui sono stati invitati tutti e 20 i docenti che hanno partecipato alla prima edizione. Al follow up sono stati presenti tutti i referenti e il team di ricerca di M2P. Questo momento conclusivo è stato utile per condividere alcune riflessioni sull'esperienza nel suo complesso grazie anche all'incontro tra tutti i

partecipanti: questo ha permesso un confronto tra diverse UDM e anche con i formatori.

Il follow up finale si è svolto in presenza a giugno 2022 e non è stato registrato. Non è stato pertanto possibile fare una analisi letterale dei contenuti emersi nella discussione.

In ogni caso, di seguito (Tab. 8.19) sono rappresentate le principali riflessioni emerse. Come si può osservare, il follow up conferma un'esperienza altamente positiva, sia rispetto ai processi che agli esiti. Emerge lo sviluppo di competenze sia nel ruolo di mentore che di mentee, e la soddisfazione permane alta.

Tab.8. 18. Principali riflessioni emerse nel follow up finale del percorso

Area	Principali nuclei tematici emersi
<i>Relazione nell'UDM</i>	Fiducia, accordo, clima positivo, negoziazione/compromesso, dialogo, apertura, onestà, responsabilità
<i>Competenze come mentore</i>	Capacità osservative, obiettività, ascolto, apertura, comunicazione efficace, capacità critiche e di analisi
<i>Competenze come mentee</i>	Sincerità, apertura, onestà, capacità di auto-riflessione e autovalutazione, capacità di mettersi in discussione e in gioco
<i>Soddisfazione</i>	<i>Criticità/difficoltà:</i> percorso impegnativo, organizzazione dei momenti formativi iniziali da migliorare, percorso nuovo e processi nuovi per tutti <i>Aspetti positivi:</i> aver ricoperto entrambi i ruoli, lavorare insieme ad altri mentori, avere a disposizione dei supervisori con cui confrontarsi, essere usciti dalla solitudine del docente, avere qualcuno che osserva, possibilità di confronto e spunto per il miglioramento, presenza di colleghi di diverse aree, risultati ottenuti positivi rispetto alle competenze di <i>mentoring</i> e supporto professionale

8.4.5 Discussione dei risultati

L'ultimo studio è riferito al Mentoring Polito Project e ha permesso di fare un bilancio finale del percorso, con particolare attenzione ai processi sviluppati nel modello e all'efficacia formativa del percorso, sia rispetto alla qualificazione professionale che rispetto allo sviluppo di competenze di *mentoring*. In particolare, le domande di ricerca che hanno guidato questa riflessione erano le seguenti:

- Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso?
- Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?
- Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di *mentoring*?

Lo studio 3 è stato utile a coadiuvare i risultati del questionario pre-post rispetto alla domanda di ricerca "Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?".

Gli strumenti di rilevazione progettati hanno permesso di ottenere risultati interessanti rispetto ai quesiti di interesse. Per quanto riguarda il percorso nel suo complesso, le supervisioni finali e il follow up hanno evidenziato un apprezzamento pieno rispetto al percorso, rispetto al quale non vi sono state criticità sostanziali. Anche gli esiti del questionario "post" evidenziano gli stessi positivi risultati. Alcuni aspetti

migliorabili segnalati, come gli orari del calendario, rappresentano importanti spunti per sviluppare al meglio le attività future di M2P in altre edizioni. Il modello si è rivelato positivo per quanto riguarda il clima creatosi e gli aspetti relazionali, che sono stati connotati da positività, apertura, fiducia in tutte le UDM. Nessun gruppo ha riportato difficoltà di relazione, i formatori e supervisor non sono mai dovuti intervenire su questi aspetti per dare un supporto.

Anche a livello di processi non vi sono state difficoltà che abbiano inficiato il percorso: nonostante si trattasse di dinamiche nuove per tutti (compresi i formatori e supervisor), tutte le UDM hanno portato a termine il percorso senza incontrare ostacoli che ne impedissero lo svolgimento. Sicuramente, le sfide ci sono state: come riportato dai partecipanti, si tratta comunque di un percorso impegnativo, inedito, che va a integrarsi nella moltitudine di altri doveri professionali; in ogni caso, il bilancio è stato per tutti più che positivo, e nessuna difficoltà ha impedito la conclusione del percorso. Gli strumenti sono stati personalizzati e si è cercato di trarre il massimo dalle risorse condivise dei formatori, e nessun docente si è dichiarato insoddisfatto di quanto sperimentato.

Per quanto riguarda la qualificazione professionale, è stato innanzitutto segnalato il grande potenziale del *peer mentoring* nel permettere un contatto e confronto con i colleghi. La professione docente, come più volte riportato, è spesso connotata da un operato svolto in solitudine, e le occasioni per mostrare le proprie scelte e le proprie modalità didattiche a dei colleghi sono estremamente rare, e spesso impossibili da attuare. Il programma, grazie alla propria struttura, ha invece permesso di avere un confronto con la comunità, il che ha portato a sviluppare piani di miglioramento per il futuro. Tali piani di miglioramento coniugano gli obiettivi della persona con i suggerimenti ricevuti, accogliendo il parere di un osservatore esterno e permettendo di vedere punti di vista diversi, che poi possono essere interiorizzati in modo personalizzato da ogni protetto. Il percorso, secondo quanto rilevato attraverso i diversi strumenti di valutazione analizzati, non comporta, però, un immediato cambiamento sul proprio insegnamento, in quanto è basato sull'osservazione dell'insegnamento e su una implementazione successiva di eventuali azioni di miglioramento. Tuttavia, i processi di *peer mentoring* aprono la strada a un miglioramento nel lungo periodo, facendo propri i *feedback* del mentore e progettando azioni innovative e di sviluppo per insegnamenti successivi. L'efficacia formativa del percorso rispetto alla qualificazione professionale riguarda, quindi, soprattutto il fatto di poter valorizzare i consigli, l'accompagnamento e il supporto da parte di altri colleghi, in un rapporto considerato paritario e non asimmetrico, il che pone le basi per far fiorire la propria professionalità sempre di più nel futuro.

Per quanto riguarda infine la formazione di competenze propriamente legate al *mentoring*, il percorso - per come è strutturato - risulta essere molto efficace rispetto a questo aspetto. In particolare, è stato apprezzato il fatto di poter ricoprire entrambi i ruoli, e anche la connessione con docenti di aree diverse e non solo della propria disciplina. Il mettersi in gioco in prima persona è stato fondamentale per poter comprendere le caratteristiche del ruolo del mentore, e gli strumenti di riflessione a sua disposizione, cercando anche di farli propri.

I momenti di confronto con i formatori e gli altri colleghi del progetto, come le supervisioni e il follow up, hanno permesso ai partecipanti di rielaborare quanto vissuto, di condividerlo e di sistematizzare le proprie esperienze. Anche vivere l'esperienza di *mentee* ha permesso di potenziare le competenze come mentore, in quando si è sperimentato "come ci si sente" a essere oggetto di osservazione e accompagnamento da parte di un collega.

Capitolo 9

Conclusioni, limiti, prospettive e linee di ricerca future

9.1 Avvio alla conclusione

La presente Tesi di dottorato ha proposto una riflessione, sia a livello teorico che progettuale e valutativo, rispetto alle strategie di accompagnamento all'insegnamento e apprendimento nell'educazione superiore. Il percorso di ricerca, nel suo complesso, ha permesso di approfondire più in particolare il *mentoring* e *tutoring*, non solo rispetto a caratteristiche e pratiche in generale, ma anche e soprattutto per quanto riguarda gli aspetti di *valutazione*.

La ricerca e la sperimentazione qui proposte si basano, infatti, sulla progettazione di un modello di valutazione applicabile ai programmi di accompagnamento all'A-I nell'educazione superiore, implementato a partire dai molteplici stimoli presenti nella letteratura nazionale e internazionale rispetto ai temi di interesse. Tale modello mira a far riflettere, più nello specifico, su come potrebbero essere impostate le pratiche di valutazione in un programma di *mentoring* e *tutoring* nell'educazione superiore, configurandosi come risorsa utile sia ad analizzare pratiche valutative già esistenti, che a guidare la progettazione, implementazione e disseminazione di nuove azioni, in contesti specifici.

In particolare, la revisione della letteratura ha aiutato a comprendere meglio le dinamiche di interesse, approfondendo le specificità proprie del *mentoring* e del *tutoring* a supporto del processo di apprendimento-insegnamento (A-I), ma anche le esperienze, pratiche, teorie e modelli di valutazione già sperimentati dalla comunità scientifica in programmi simili. Questo ha permesso di comprendere al meglio i fenomeni di interesse e di giungere alla creazione di un modello ritenuto efficace per la valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* a sostegno del processo di apprendimento nell'educazione superiore, sulla base degli stimoli presenti in letteratura. Il Modello di valutazione sviluppato, chiamato "*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education*" (FAMT), si configura come risorsa utile sia per analizzare le pratiche valutative presenti in un certo programma, che per guidare la progettazione di nuove azioni valutative.

Proprio con queste finalità è stato applicato nei casi studio di interesse, cercando di rispondere alla seguente domanda: "*prendendo in considerazione i casi studio di interesse, quali nuove azioni valutative possono essere implementate per rendere più efficaci e complete le azioni valutative già in essere, sulla base del Modello FAMT?*". I casi studio coinvolti sono stati il Tutorato Formativo (TF) dell'Università degli Studi di Padova e il Mentoring Polito Project (M2P) del Politecnico di Torino. Si tratta di un programma di tutorato a supporto del percorso accademico degli studenti (TF) e di un programma di *peer faculty mentoring* per la qualificazione professionale della docenza universitaria (M2P), entrambi risorse fondamentali per l'accompagnamento di processi di apprendimento-insegnamento (A-I) nell'*higher education*.

Nello specifico, è stata proposta una ricerca valutativa, avviando la sperimentazione nei due casi studio al fine di progettare e sviluppare, in tali contesti, inedite pratiche di valutazione, sulla base del modello valutativo FAMT. In linea con la metodologia propria di tale tipo di ricerca (Bezzi, 2021), il disegno della sperimentazione è stato

sviluppato non tanto a partire da una ipotesi, ma piuttosto in stretta sinergia con le caratteristiche ed esigenze dei contesti di attuazione, proponendo un mandato e dei quesiti valutativi strettamente interagenti con gli obiettivi della ricerca, gli aspetti contestuali e le esigenze e specificità delle realtà coinvolte.

L'applicazione del FAMT nelle realtà individuate, grazie alla sua struttura composta da diversi livelli e nove "domande guida" (si veda Allegato 1), ha permesso quindi: i) di analizzare le pratiche valutative esistenti nei casi studio; ii) di individuare alcuni aspetti non valutati, o da implementare ulteriormente, che hanno costituito gli oggetti della valutazione e le domande valutative della ricerca; iii) di sviluppare un piano operativo, attraverso i processi suggeriti del Modello, definendo il "perché, quando, chi, come" della valutazione e riflettendo sugli aspetti di disseminazione e utilizzo dei risultati ottenuti.

Rievocata la struttura complessiva della ricerca e le sue finalità, le conclusioni del percorso possono essere meglio comprese proponendo alcuni *focus* specifici, che saranno approfonditi nei paragrafi sottostanti:

- conclusioni rispetto all'esplorazione della letteratura sui principali temi di interesse;
- conclusioni rispetto al modello valutativo;
- conclusioni rispetto alla sperimentazione nel TF;
- conclusioni rispetto alla sperimentazione in M2P;
- limiti e criticità della ricerca;
- conclusioni complessive e prospettive future.

Le prime riflessioni rievocheranno, quindi, la struttura proposta nella trattazione e i risultati specifici; la riflessione finale intende, invece, porre a sintesi tutto il percorso e riflettere sulle conclusioni finali e prospettive future.

9.1.1 Conclusioni rispetto all'esplorazione della letteratura sui principali temi di interesse

La revisione della letteratura è stata un processo fondamentale che ha accompagnato il percorso di ricerca non solo al suo inizio, ma anche durante tutta la sperimentazione. Esplorare le teorie, pratiche ed esperienze già sviluppate dalla comunità scientifica rispetto ai temi di interesse ha permesso, infatti, di conoscere il dibattito pedagogico generato finora, nonché di incontrare altre esperienze e pratiche efficaci già attuate in altri contesti simili. In particolare, di seguito sono riassunte le conclusioni, basate sulla *literature review*, rispetto alle dinamiche di *mentoring*, di *tutoring* e di valutazione di tali programmi, principali nuclei tematici della presente ricerca. Questa esplorazione, di taglio più teorico, è stata fondamentale per porre le basi per sviluppare poi tutti i processi operativi successivi, poiché ha permesso di comprendere la natura delle dinamiche di interesse e di elaborare, quindi, un conseguente Modello di valutazione adeguato. È stata fondamentale anche per supportare le scelte metodologiche e di ricerca, e per avere una base teorica solida per interpretare e comprendere al meglio i risultati ottenuti. Per questi motivi, la revisione della letteratura non è stata solo una fase "iniziale", ma un accompagnamento continuo della ricerca.

Andando più nello specifico, a conclusione del percorso di Dottorato si propone una definizione di *mentoring*, basata sulla letteratura presentata nel Cap. 2, come una relazione, tendenzialmente a medio/lungo termine, volta al sostegno,

accompagnamento e sviluppo di uno o più “beneficiari” (*mentee*), sviluppata insieme a una o più figure specifiche (mentori). Questi ultimi mettono a disposizione il proprio tempo, le proprie competenze e risorse per accompagnare il “protetto” in questo processo di crescita personale, professionale e/o sociale, in una relazione personalizzata e di mutuo beneficio.

Tale definizione accoglie gli stimoli proposti in letteratura (Cap. 2), dove la figura del “mentore” viene associata a funzioni e ruoli relativi a eterogenee pratiche di accompagnamento. Si ritrovano, infatti, riferimenti al mentore come modello, insegnante, *advisor*, guida, *coach*, sponsor, amico, confidente, protettore. Si tratta di una figura che istruisce, consiglia, guida, supporta, sviluppa e facilita lo sviluppo intellettuale e/o professionale e sociale della persona (Dixon-Reeves, 2003; Levinson *et al.*, 1978; Harnish & Wild, 1994, Eret *et al.*, 2018, Felisatti *et al.*, 2022).

Il mentoring si è inizialmente sviluppato all'interno delle organizzazioni come risorsa volta a promuovere lo sviluppo *professionale* (Levinson *et al.*, 1978), ma attualmente la letteratura lo riconosce come una strategia di accompagnamento multilivello, con impatto anche personale, relazionale e sociale (Kram & Isabella, 1985; Chen *et al.*, 2016; Law *et al.*, 2014).

La revisione della letteratura ha portato ad individuare anche la presenza di diverse “forme” di *mentoring*. Vi è una modalità generalmente definita più “tradizionale”, propria soprattutto dei primi anni di sviluppo ma tutt'oggi ancora presente, in cui la relazione si basa su una dinamica uno a uno tra un mentore con maggiore esperienza o *status* lavorativo e un *mentee* “*junior*”. In questo approccio sembra esserci un flusso quasi unidirezionale di conoscenze e risorse, in cui il *mentee* trae beneficio della maggiore esperienza del mentore e dal suo supporto e accompagnamento (Crisp & Cruz, 2009; Higgins & Kram, 2001; de Janasz & Sullivan, 2004). Nel corso del tempo, però, le pratiche di *mentoring* si sono sviluppate e diffuse sempre di più, assumendo connotazioni nuove. A partire da una visione del *mentoring* come dinamica uno a uno, tendenzialmente asimmetrica e quasi “gerarchica”, come nel *mentoring* tradizionale, si è iniziato a riconoscere il *mentoring* come relazione reciproca (Jones & Brown, 2011), in cui vengono apprezzati il mutuo beneficio e lo scambio e supporto da entrambe le parti, piuttosto che porre il *focus* sulla disparità di “*status*” tra mentore e protetto. Anche le definizioni di mentore e *mentee* si sono sviluppate nel corso del tempo, dando vita a modelli in cui non necessariamente si riconosce un esperto o un “superiore” a livello lavorativo, ma vengono valorizzate anche, ad esempio, dinamiche di *peer mentoring* (Kram & Isabella, 1985; Eret *et al.*, 2018), ossia un accompagnamento e supporto mentorale tra due o più persone considerate dei pari nel proprio contesto di riferimento, pur mantenendo esperienze e competenze diverse. In alcuni casi, inoltre, non si esclude che la figura di mentore sia ricoperta da una persona più giovane/*junior* in un certo contesto lavorativo o educativo (o di vita) verso un *mentee* che è un “*senior*” nel loro ambito (*reverse mentoring*). Tale tipo di relazione può essere utile, ad esempio, su tematiche in cui la figura *junior* potrebbe dare il proprio contributo o essere più preparata (es: tecnologie, nuovi processi, esperienze diverse, ecc.) (Meister e Willyerd, 2010). Oltre al superamento dell'impostazione “gerarchica” del *mentoring*, si sono sviluppati anche approcci che superano il modello uno a uno proposto dal *mentoring* tradizionale. Nel *multiple mentoring*, *mentoring collettivo* e *team mentoring*, ad esempio, è possibile trovare diversi mentori che accompagnano uno o più *mentee* in base alle proprie possibilità, competenze e capacità (Baugh & Scandura, 1999; de Janasz & Sullivan, 2004, Sorcinelli & Yun, 2007; Meeuwissen *et al.*, 2019).

La letteratura esplorata ha anche rilevato che le attività di *mentoring*, nelle diverse tipologie sopra descritte, possono avere diversi gradi di formalità (*mentoring* formale o

informale) a seconda che esista o meno una “sovrastuttura” che ne regola i processi (Felisatti *et al.*, 2019; Ragins *et al.*, 2000; Chao *et al.*, 1992). Anche il contesto di attuazione potrebbe essere molto eterogeneo: il *mentoring* può essere utile, oltre che in ambito professionale, anche in contesti educativi di diverso livello, in processi formativi o anche in ambienti più informali, legati alla vita di tutti i giorni. Di nostro interesse è stato, però, approfondire il ruolo del *mentoring* nel contesto dell'educazione superiore, e più nello specifico del *mentoring* come risorsa per la qualificazione della professionalità dei docenti universitari (*faculty mentoring* - FM). La letteratura esplorata ha connotato il *mentoring* come una potente risorsa in tutte le fasi di carriera dei docenti universitari non solo per i neoassunti. Si tratta, infatti, di un processo di accompagnamento fondamentale per sostenere l'inclusione e la socializzazione dei professori, per favorire la conoscenza del contesto di lavoro e per la qualificazione delle competenze professionali. Il *mentoring* permette di contrastare la “solitudine del docente” nella propria professione, connotandosi come momento di confronto e accompagnamento tra professionisti e favorendo, così, occasioni di incontro su temi professionali (o anche relazionali, sociali e personali) su cui, spesso, è difficile avere confronto e supporto (Knippelmeyer & Torracco, 2007; Felisatti *et al.*, 2019). La mancanza di azioni di *faculty mentoring* nel contesto dell'*higher education* sembra associata a esperienze negative, come sensazione di isolamento, stress, *burnout* e maggiore turnover (Law *et al.*, 2014). In ambiente accademico, il *mentoring* può, poi, aiutare il docente a definire e dare priorità ai suoi obiettivi di carriera, a breve e lungo termine, aiutandolo nella gestione del tempo e delle proprie mansioni. Può fornire consigli, risorse, suggestioni attraverso il supporto di colleghi, sia “*senior*” che “*pari*”. Può svilupparsi online o in presenza, tra pari o tra figure con professionalità diverse, e presentare diversi gradi di formalità. Le modalità di attuazione possono essere molteplici, ma il beneficio rispetto alla qualificazione professionale e al supporto è un elemento comune che identifica le diverse iniziative di *faculty mentoring*.

Per quanto riguarda, invece, le dinamiche di *tutoring*, si tratta di un termine complesso, che è entrato attualmente a far parte del linguaggio comune con diversi significati. È possibile, infatti, incontrarlo in contesti anche molto eterogenei, tra cui, ad esempio, in ambito giuridico, con il significato di avere cura di una persona e dei suoi beni, in botanica, come sostegno alla pianta, in medicina, come presidio sanitario, nella sicurezza stradale, per il monitoraggio della velocità (Accademia della Crusca, 2013; Torre, 2006), oltre che nell'ambito educativo e formativo su cui è stato sviluppato l'approfondimento nella ricerca qui presentata.

L'esito della revisione della letteratura proposta nel Cap. 2 ha permesso di identificare l'azione tutoriale in ambito formativo come una relazione tra uno o più tutor formati e uno o più destinatari (*tutee/s*), in cui i tutor mettono a disposizione le proprie esperienze, competenze e formazione per dare un supporto personalizzato, che può essere sia personale che educativo e/o professionale, in base alle esigenze dei destinatari e alle finalità del servizio. La natura dell'azione tutoriale è solitamente di tipo formale (il tutorato non è qualcosa che “accade” tra due persone), e può essere diversa a seconda del tipo e delle finalità del servizio tutoriale in cui si opera. Solitamente, si tratta di una relazione tra una persona con formazione ed esperienze specifiche (il tutor), che agisce un ruolo di mediazione, supervisione, facilitazione, supporto, e una o più persone con meno esperienza o conoscenze, o con necessità particolari, in una *partnership* che può facilitare lo sviluppo e l'*empowerment* personale, professionale e educativo del *tutee*, ma con benefici riconosciuti anche per i tutor. Questi ultimi, infatti, svolgendo il proprio ruolo, acquisiscono conoscenze e competenze, sia specifiche che

trasversali, che possono essere utili sia a livello professionale che personale (Da Re, 2017; Topping, 2000; Fetner, 2011; Biasin, 2018; Spadola *et al.*, 2020). Il tutor può essere un pari o una persona con uno “*status*” professionale o esperienze maggiori o diverse, può lavorare in relazione uno a uno o con diversi tutor e *tutees*, così come può operare online (*e-tutoring*) o in presenza; in ogni caso, il tutor persegue obiettivi e modalità del servizio tutoriale in cui è inserito e agisce coerentemente con essi. La relazione che si instaura potrebbe essere duratura nel tempo, ma anche concludersi in un solo incontro. Il tutor è comunque riconosciuto in letteratura come una figura appositamente selezionata e formata al ruolo, e può ricevere una formazione specifica, generica o entrambe (Maxwell, 1990; Roidi, 2015). Le procedure di selezione e formazione hanno un ruolo fondamentale nei processi che andranno a svilupparsi, in quanto permettono di includere e preparare tutor con competenze adeguate a perseguire le attività del servizio (Bonelli *et al.*, 2022).

Nell'*higher education*, contesto di nostro interesse, la letteratura consultata ha identificato il tutorato come parte del processo formativo degli studenti universitari, in quanto risorsa di fondamentale importanza per sostenere il successo accademico e per aiutare gli iscritti a perseguire i propri obiettivi sia formativi che professionali. Il tutorato può essere una risorsa utile anche per aiutare nelle transizioni, favorire la permanenza degli studenti e l'adattamento al contesto, contrastare il *drop-out*, e promuovere il successo accademico attraverso azioni di *empowerment* e sostegno al percorso educativo, sia di tipo informativo che formativo (Tinto, 2006, Scandella, 2007; Guerra-Martín, *et al.*, 2017, Crisp & Cruz, 2009; Biasin, 2018, Da Re, 2017).

Rispetto, infine, agli aspetti di valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring*, si tratta di un tema complesso e non è facile sintetizzare le conclusioni tratte dalla revisione della letteratura. La valutazione dei programmi può essere considerata “*l'insieme delle attività collegate utili per esprimere un giudizio argomentato su una politica o un programma, realizzato da un soggetto pubblico o da un soggetto privato con finalità pubbliche*” (Bezzi, 2021, p.13). Tale tipo di valutazione si pone l'obiettivo di raccogliere evidenze, utili in senso pratico, per orientare e guidare azioni operative e dirette al cambiamento, fornendo strumenti decisionali con conseguenze concrete. Investire sulla valutazione di un programma educativo risulta particolarmente importante, come esplicitato nel Cap. 3, in quanto aiuta ad approfondire quali aspetti funzionano meglio e quali, invece, presentano delle criticità. La *program evaluation* consente, inoltre, di mostrare ai finanziatori, e più in generale alla comunità, di cosa effettivamente si occupa il programma e che benefici può dare ai partecipanti. La valutazione fornisce, inoltre, evidenze sull'operato del programma anche a livello processuale, il che a sua volta può aiutare a raccogliere ulteriori fondi, fornendo prove della sua efficacia. Le azioni valutative aiutano anche a migliorare il lavoro che gli operatori svolgono con i partecipanti, identificando le debolezze e i punti di forza delle azioni intraprese, e permette di documentare l'esperienza fatta sul campo, rendendo disponibili i dati alla più ampia comunità scientifica. La *program evaluation* aiuta, infine, anche ad avere evidenze utili per riprogettare e migliorare un programma. Pur essendo impossibile sintetizzare efficacemente un tema così complesso, la letteratura esplorata nel Cap. 3 (tra cui ricordiamo, tra i molti, Bezzi, 2021; Leone e Prezza, 1999, Mizikaci, 2006, Galliani *et al.*, 2019, Program Manager's Guide to Evaluation, 2018) concorda sul fatto che la valutazione di un programma o di un intervento educativo deve considerare tutte le sue fasi di vita, e che deve porre attenzione alla coerenza dei propri processi, in modo che tutti gli elementi interagiscano in modo sinergico. In particolare, si è concluso, a seguito della revisione del dibattito scientifico presentata

nel Cap. 3, che quando ci si avvicina alla valutazione di un programma o intervento educativo risulta importante considerare:

- *Perché valutare?* (Finalità della valutazione, impatto desiderato, motivo per cui si sta svolgendo un'operazione di valutazione in un certo programma);
- *Cosa valutare?* (Oggetto di interesse, cosa si sta cercando di valutare, ad es. la partecipazione, la soddisfazione, ecc.);
- *Quando valutare?* (Tempi della valutazione, considerando tutte le fasi di vita del Programma e non solo la sua fine);
- *Come valutare?* (Metodi e strumenti della valutazione; aspetti operativi di conduzione delle azioni valutative);
- *Chi è coinvolto nella valutazione?* (Attori coinvolti a vario titolo nella valutazione);
- *Come verranno disseminati i risultati e cosa accadrà dopo la valutazione?* (Riflessione sulla reportistica e condivisione dei risultati).

Questi elementi non devono però svilupparsi come riflessioni a sé stanti, ma vanno armonizzati in un "modello di valutazione" che permetta l'applicazione sinergica di tutti questi aspetti.

9.1.2 Conclusioni rispetto al modello di valutazione

A partire dagli stimoli proposti dalla letteratura, sia rispetto al *mentoring* e *tutoring* che alle modalità di valutazione di questo tipo di strategie di accompagnamento, si è cercato sviluppare un modello di valutazione che permettesse di trarre a sintesi gli spunti proposti. Riflettendo "separatamente" sugli aspetti del "perché, come, quando, chi, cosa" valutare, senza che questi processi trovino una connessione e coerenza tra loro, si rischia di ottenere azioni valutative sconnesse e incoerenti. Si è cercato, quindi, di sviluppare un modello di valutazione che accogliesse tutti i *focus* considerati importanti in letteratura rispetto alla valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring*, fornendo un approccio coerente e sinergico che connettesse tutti questi aspetti. Attraverso l'esplorazione di alcuni modelli di valutazione effettivamente presenti in letteratura (tra cui Kreber *et al.*, 2001; Chalmers e Gardiner, 2015), e accogliendo tutti gli stimoli proposti in merito alla valutazione dei programmi in generale (Cap. 3), è stato possibile sviluppare un personale modello di valutazione, che si ritiene efficace per svolgere una adeguata valutazione dei programmi di *mentoring* e *tutoring* nell'educazione superiore.

Nello specifico, è stata apprezzata la struttura del modello per la valutazione dell'impatto proposto da Kreber e colleghi (2001), che permette di identificare in modo chiaro e lineare sia cosa si sta valutando, attraverso diversi livelli di valutazione, che come approcciare tutto il processo di valutazione, aiutando così la progettazione, implementazione e disseminazione delle azioni valutative. Il modello di Kreber e colleghi (2001), una volta individuato cosa si vuole valutare, accompagna, infatti, tutto il processo con otto domande guida, che risultano estremamente coerenti con i *focus* di attenzione che la letteratura propone, permettendo di individuare, ad esempio, perché, come e quando valutare, gli attori coinvolti, o le pratiche di rendicontazione e disseminazione dei risultati. Tuttavia, il modello di *impact evaluation* di Kreber e colleghi (2001) pone l'attenzione su dinamiche tendenzialmente *ex-post* (di impatto, appunto), pur proponendo anche un riferimento agli obiettivi del progetto e ai suoi processi. Potrebbe essere utile però ricordare, per una valutazione più completa,

anche altri *focus* importanti, riferiti, ad esempio, a dinamiche di processo o *ex-ante*, come la progettazione, le risorse a disposizione, le dinamiche processuali *in-itinere*, eccetera. La proposta è stata, quindi, integrata anche con altre sollecitazioni, tra cui viene accolta la suggestione di Chalmers & Gardiner (2015) rispetto alla quale viene apprezzato lo sguardo ad ampio respiro, che considera elementi relativi a tutte le fasi di vita del progetto attraverso indicatori di *input*, *output*, *processo* e *prodotto* (non solo *ex-post*). Questi indicatori coinvolgono riflessioni importanti anche nelle fasi iniziali e di implementazione di un percorso.

Facendo tesoro di questi spunti, e riconoscendone il valore e coerenza rispetto alla revisione della letteratura proposta nel terzo capitolo, il modello elaborato parte dalla struttura iniziale proposta da Kreber e colleghi (2001), identificando diversi livelli di valutazione, che aiutano a comprendere cosa si sta valutando, e alcune “domande guida” utili a sviluppare il processo di progettazione e implementazione di azioni valutative nei programmi di accompagnamento. Nel modello proposto sono stati, però, riadattati sia i livelli che le domande rispetto al modello originale, in modo tale da proporre un approccio applicabile a tutte le fasi di vita di un progetto di *mentoring* o *tutoring*.

Il modello finale elaborato, denominato “*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education*” (FAMT), oltre alla descrizione presente Cap. 4, è consultabile in forma riassuntiva nell'Allegato 1.

Il modello di valutazione è stato poi fondamentale nelle fasi sperimentali della ricerca.

9.1.3 Conclusioni rispetto alla sperimentazione nel Tutorato Formativo (TF)

La sperimentazione nei casi studio si è basata sul seguente principale quesito valutativo: “*prendendo in considerazione i casi studio di interesse, quali nuove azioni valutative possono essere implementate per rendere più efficaci e complete le azioni valutative già in essere, sulla base del Modello FAMT?*”. Per poter però identificare quali nuove azioni valutative implementare nei casi studio, in base alle loro caratteristiche ed esigenze, un primo passaggio fondamentale è stata la conoscenza delle attuali caratteristiche, pratiche e azioni valutative dei casi studio.

La revisione della letteratura, il confronto con i responsabili e con le figure di interesse del programma, nonché l'esperienza diretta come Tutor Studente di Coordinamento negli anni 2020/21 e 2021/22, hanno portato a conoscere approfonditamente il programma Tutorato Formativo (TF), caso studio della ricerca qui presentata. Si tratta di un percorso, promosso presso l'Università degli Studi di Padova, che nasce a partire dall'esperienza spagnola della “*Tutoria formativa de carrera*” (Álvarez, 2002) e che è stato sviluppato in Italia attraverso una sperimentazione proposta in contesto padovano a partire dall'a.a. 2014/15. Il TF si sviluppa tramite una serie di attività e incontri rivolti agli studenti iscritti al primo anno di alcuni Corsi di Studio triennali dell'Università di Padova (19 CdL nel 2022/23). Il fine è quello di agevolare la transizione all'università e sostenere il percorso formativo personale e educativo, potenziando alcune competenze trasversali (CT) fondamentali per il successo accademico. Il programma si avvale del contributo di diverse figure (Tutor Docenti, Tutor Studenti e Tutorato dei Servizi, Esperti, Tutor Studenti di Coordinamento, Coordinatori, Referenti), che operano sinergicamente per progettare e svolgere al meglio le attività tutoriali dedicate agli studenti. Il calendario si compone,

solitamente, di circa 12 incontri per ogni CdS, anche se contesti diversi potrebbero presentare pianificazioni diverse in base alle proprie esigenze (Da Re, 2017; Da Re et al, 2022). Nel Cap. 5 è possibile approfondire tutti i dettagli rispetto alle caratteristiche del percorso.

Il TF presentava già un importante impianto di valutazione (Clerici et al, 2019), e nel corso degli anni erano già stati sviluppati strumenti e azioni utili a valutare diversi aspetti, tra cui, ad esempio, la soddisfazione, il tasso di partecipazione, elementi riferiti all'efficacia e all'impatto, l'esperienza nel ruolo delle diverse figure, eccetera (si veda Cap. 5 per i dettagli). In accordo con i referenti del programma, si è proceduto a identificare gli aspetti su cui focalizzare la ricerca, identificando cioè nuove possibili azioni valutative da applicare nel TF. In particolare, è stato scelto il tema dello sviluppo delle competenze trasversali come elemento di interesse da valutare tramite la presente sperimentazione. Si è cercato, infatti, di comprendere quali sono le competenze trasversali su cui il TF lavora, e l'efficacia e impatto del programma rispetto allo sviluppo di tali competenze, sia in chi partecipa che nei tutor coinvolti, ascoltando il punto di vista di diverse figure.

Altri elementi del programma, come anticipato, disponevano già di efficaci strumenti di valutazione, e si è pertanto cercato di focalizzarsi su aspetti utili a rafforzare l'importante piano di azioni valutative già esistente, integrandosi sinergicamente con esso.

Sono state definite delle specifiche domande valutative, che rappresentano ciò che si desiderava valutare nello specifico, e attraverso l'applicazione del FAMT sono state effettuate le scelte operative rispetto a diversi processi, esplicitate nel disegno di ricerca riepilogato nell' Allegato 2.

In particolare, in Tab. 9.1 è possibile osservare un riassunto delle principali scelte relative alla sperimentazione nel TF, utile per poi proseguire con la discussione dei risultati.

Tab. 9.1. Riassunto sperimentazione nel TF

Domande valutative (Cosa valutare?)	Sintesi obiettivi (Perché valutare?)	Quando abbiamo valutato (Quando valutare?)	Attori coinvolti (Chi è coinvolto nella valutazione?)	Metodi e strumenti (Come valutare?)	Tipo di analisi e/o risultati
1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?	Definire su quali competenze trasversali il TF vuole idealmente impattare attraverso le proprie attività.	Nella nostra ricerca, è un aspetto valutato a inizio sperimentazione, perché propedeutico a tutti i passaggi successivi di creazione e applicazione degli strumenti valutativi.	Sono stati interpellati per definire le competenze su cui il TF lavora: - Referenti del TF; - La letteratura già pubblicata in merito al TF; - Principali attori coinvolti nel TF (Tutor Docenti, Tutor Studenti, Tutor Studenti di Coord., Studenti).	Esame della letteratura pubblicata sul TF e sulla valutazione delle competenze trasversali; Colloqui con i responsabili del TF; Interviste semi-strutturate mediate da immagini metaforiche (Referenti, Tutor Studenti, Tutor Docenti); Focus groups mediato da immagini (Tutor Studenti di Coord.;	Individuate competenze di: <i>Problem solving</i> Team working Adattamento al contesto Metodo di studio

				Studenti partecipanti).	
1.2 Come possono essere operativizzate tali competenze?	Comprendere da quali dimensioni operative e indicatori sono costituite le competenze di interesse.			Rubrica di valutazione, che aiuta ad operazionalizzare le competenze di interesse (basata sui dati raccolti nel punto 1.)	Creazione di una rubrica (online, navigabile) o riassunta nell'Allegato 3.
2. Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti? (Basato su competenze individuate con domanda n.1)		Sia prima di iniziare il percorso di TF (ottobre) che alla fine (aprile). Svolto sia nel 2020/21 che nel 2021/22.	Tutti gli iscritti al primo anno dei CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione (PD) e ad Ingegneria Elettronica 2020/21 e 2021/22.	Questionario strutturato pre-post, con domande di autovalutazione e valutazione oggettiva rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali. <i>Focus group</i> mediato da immagini (FG) con gli studenti partecipanti al TF (circa una decina per ogni contesto). Progettato ma non effettuato.	Confronto tra livello pre e post rispetto alle CT individuate al fine di verificare lo sviluppo a seguito della partecipazione al TF. Analisi di statistica descrittiva + medie e alpha di Cronbach quando possibile. Risultati: verificato miglioramento in quasi tutte le aree proposte (si veda cap. 7) Analisi qualitative (per il <i>focus group</i>). Nessun risultato, in quanto nessuno studente si è reso disponibile a partecipare al FG.
2.2 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali partecipanti?	Valutare l'efficacia del programma nello sviluppare alcune competenze trasversali nei partecipanti al percorso secondo i diversi attori coinvolti (sia dal punto di vista degli studenti che dei tutor/referenti).			<i>Focus group</i> mediato da immagini (Tutor Studenti di Coordinamento). Interviste semi-strutturate mediate (tutti gli altri).	Analisi qualitative tramite sistematizzazione dei dati con codificazione. Risultato: percezione delle diverse figure tutoriali rispetto all'impatto del loro operato sullo sviluppo delle CT nei partecipanti al TF. Riscontrato impatto positivo su diverse CT, in linea con gli obiettivi del TF:
3 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti	Valutare l'impatto formativo del programma sui Tutor e referenti secondo il loro	Dopo che i Tutor/Referenti hanno svolto la propria azione per almeno una edizione. FG e interviste svolti a maggio 2021, con Tutor e Referenti del 2020/21.	2 Tutor Docenti; 2 Tutor Studenti; 6 Tutor Studenti di Coordinamento; Coord. scientifica; Advisor di ateneo per il TF (ruoli riferiti all'a.a. 2020/21).		Risultato: percezione di impatto formativo del TF sulle CT delle diverse figure

rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze?	punto di vista.				coinvolte (tutor e referenti). Riscontrato impatto positivo su diverse competenze tutoriali.
---	-----------------	--	--	--	---

La sperimentazione proposta nel TF, come riassunto in Tab. 9.1, ha conseguito risultati in molteplici direzioni. Innanzitutto, ha permesso di testare il modello di valutazione FAMT come strumento a supporto dell'analisi e della progettazione di azioni di valutazione all'interno di un reale programma *tutoring* in università. A partire dai livelli individuati (ossia cosa si vuole valutare, le domande valutative) è stato possibile sviluppare un processo coerente e integrato grazie a una riflessione profonda stimolata dalle domande guida, senza tralasciar aspetti importanti. A livello operativo, sono state coinvolte diverse figure, strumenti e metodi, in una visione triangolata e multifocale. L'approccio *mixed methods* (Bezzi, 2021; Teddlie & Tashakkori, 2009) ha permesso di integrare risultati diversi, in alcuni casi quantitativi - che hanno permesso una maggiore comparabilità tra diverse somministrazioni - e in altri casi qualitativi, sondando in modo più profondo le dinamiche di interesse. Nello specifico, sono stati elaborati una rubrica di valutazione (Studio 1), un questionario pre-post strutturato (Studio 2) e delle interviste e dei *focus group* mediati da immagini (Studio 3), con diverse finalità, come descritto nella sopra presentata Tab. 9.1. Si esplicitano di seguito i principali risultati ottenuti in base alle finalità di ciascuno strumento e le conclusioni tratte, e si rimanda al Cap. 7 per i risultati completi.

Innanzitutto, si è proceduto a riflettere su quali sono le competenze trasversali su cui il TF lavora (domande di riferimento: "1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto? 1.2 Come possono essere operativizzate tali competenze?") (Studio 1). Grazie all'esperienza personale come Tutor Studente di Coordinamento del TF, al confronto con i referenti e con le figure tutoriali, e analizzando l'esperienza del Tutorato Formativo pubblicata in letteratura, sono state identificate come risultato quattro principali competenze che le attività del percorso potrebbero potenziare: metodo di studio, adattamento al contesto, *teamworking* e *problem solving*.

Si tratta, però, di concetti molto complessi, e - pur riconoscendo un lavoro del TF su questi aspetti - prima di riuscire a sviluppare strumenti in grado di valutare qualcosa di così ampio e astratto è stato necessario riflettere su queste competenze e operativizzarle. Si è cercato, cioè, di comprenderne gli elementi costitutivi e capire cosa significa, ad esempio, "lavorare in gruppo" a livello concreto e più specifico: in altre parole, chi padroneggia questa competenza, che cosa sa fare concretamente?

È stato quindi identificato lo strumento della rubrica come appropriato per le finalità di ricerca (Danielson & Hansen, 1999; Goodrich, 1996; McTighe & Wiggins, 2004; Stevens & Levi, 2005; Tino e Grion, 2017), vista la sua potenzialità come risorsa riflessiva e di analisi che permette la declinazione di concetti complessi, come una competenza, in elementi più specifici e concreti, attraverso descrittori o criteri. Per poter sviluppare la rubrica è stata svolta una esplorazione della letteratura in merito a ciascuna competenza, che ha permesso di individuare le principali capacità, conoscenze e competenze che caratterizzano le competenze trasversali di interesse. La rubrica di valutazione elaborata rappresenta l'esito di questo percorso di riflessione che ha portato a "operativizzare" questi concetti molto complessi, fino ad arrivare ad elementi più specifici. È possibile osservare la struttura finale della Rubrica elaborata al

seguinte link cliccabile e navigabile: <https://tinyurl.com/RUBRICA2022TF>, oppure nell'Allegato 3.

La riflessione elaborata nella rubrica, che è stata quindi utilizzata soprattutto per fini di ricerca e progettazione e non come strumento di valutazione da somministrare a terzi, ha aiutato la creazione degli altri strumenti di ricerca e valutazione connessi alle domande valutative. In particolare, rispetto alla domanda “2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?” è stato, innanzitutto, progettato uno strumento strutturato (Studio 2): il fine era quello di creare uno strumento che permettesse di rilevare se, tra prima e dopo la partecipazione al TF, si riscontra nei partecipanti uno sviluppo nelle CT trasversali su cui il TF lavora. Conoscere nello specifico le sotto-dimensioni di tali competenze, grazie alla rubrica elaborata (Studio 1), ha reso molto più agevole la progettazione di un adeguato strumento. Quest'ultimo è stato costruito analizzando diverse esperienze presenti in letteratura rispetto alla valutazione delle competenze trasversali (si veda Cap. 7 per i dettagli), per poi creare uno strumento *ad hoc* e contestualizzato in base alle esigenze del TF. La finalità, come dicevamo, era quella di osservare lo sviluppo, nel corso del primo anno di università, delle competenze su cui il Tutorato Formativo lavora, comparando gli esiti del “pre” (appena giunti all'Università e senza aver svolto alcuna attività) con il “post” (dopo aver partecipato al TF). Lo strumento si componeva di tre sezioni:

i. *adattamento al contesto*, con domande oggettive (con una sola risposta esatta) sui servizi e procedure di ateneo, domande di autovalutazione rispetto all'autonomia nella ricerca delle informazioni, domande oggettive rispetto ad alcune prassi proprie del ruolo dello studente universitario;

ii. *metodo di studio*, composta da parte dello strumento di De Beni e colleghi (2014) (Questionario sull'approccio allo studio - QAS). Nel 2020/21 sono state sondate le competenze di “autovalutazione”, “elaborazione” e “organizzazione”, mentre nel 2021/22, per l'esigenza di ridurre la lunghezza, solo “elaborazione” e “organizzazione”;

iii. *Problem solving e teamworking*, approcciate nella stessa sezione grazie ad un caso, elaborato *ad hoc*, che ha permesso di riflettere su entrambi i processi, esprimendosi rispetto ad un caso-problema contestualizzato in un lavoro di gruppo tramite quattro domande a risposta chiusa.

Il questionario finale, denominato “Questionario di valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali” (SCT), è stato proposto in modalità CAWI pre-post a tutti gli iscritti al primo anno ai corsi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione della Formazione (SEF) e di Ingegneria Elettronica (IE) dell'Università degli Studi di Padova, negli a.a. 2020/21 (SCT-I) e 2021/22 (SCT-II). Si è scelto di somministrare il questionario a tutti gli iscritti al primo anno, e non solo i partecipanti al Tutorato Formativo, al fine di comparare i risultati di chi aveva lavorato sulle competenze trasversali grazie all'attività del TF, partecipando agli incontri, e chi no. Sfortunatamente, non è stato possibile fare questo paragone poiché la quasi totalità dei rispondenti, in entrambe le somministrazioni, aveva partecipato in tutto o in parte al Tutorato Formativo; i risultati proposti non hanno quindi potuto considerare “sottogruppi” di analisi in base al tasso di partecipazione al TF. La struttura della compilazione pre e post era identica in ogni annualità, ma il SCT-II è stato riorganizzato sulla base degli esiti della prima somministrazione, cercando di migliorare lo strumento. In particolare, è stato molto snellito (meno *item* per ciascuna domanda), sono state cambiate alcune domande poco significative in base ai risultati dell'SCT-I, è stata accorciata la sezione sul metodo di studio e snellito il testo del caso. Le sezioni e

la struttura complessiva, divisa in tre macro-dimensioni come sopra descritto, non sono cambiate nelle due annualità.

Rispetto ai rispondenti, nella prima somministrazione (SCT-I 2020/21), nell'indagine "pre", svoltasi a ottobre 2020, sono state raccolte 135 risposte su 271 studenti contattati (tasso di risposta 49,8%), di cui 64 del corso SEF e 71 di IE. I rispondenti all'indagine "post" del 2020/21, svoltasi a marzo/aprile 2021, sono stati in totale 94 su 271, di cui 48 del CdS SEF e 46 di IE. Gli studenti che hanno proceduto alla compilazione sia "pre" che "post" nel 2020/21 sono 81 (45 di IE e 36 di SEF). In particolare, tra i rispondenti pre-post, solo tre studenti non hanno mai partecipato al Tutorato Formativo e si è scelto di non includerli nei risultati. Per ulteriori dettagli, si veda il paragrafo dedicato ai risultati nel cap. 7.

Nel 2021/22 (SCT – II) gli studenti invitati a partecipare all'indagine "pre" sono stati 326, di cui 108 iscritti ad IE e 214 a SEF. L'indagine "pre" ha ottenuto un totale di 98 compilazioni non duplicate (tasso di risposta 30,1%), di cui 66 rispondenti di IE e 32 di SEF. La somministrazione post, svolta a marzo/aprile 2022, ha ottenuto 31 compilazioni non duplicate su 319 studenti invitati (tasso di risposta 9,72%). Nello specifico, 15 rispondenti erano iscritti a IE e 16 a SEF. Gli studenti che hanno proceduto alla compilazione sia "pre" che "post" nel 2021/22 sono 23, 14 iscritti a IE e 9 a SEF. Dei 23 studenti che hanno compilato sia l'indagine pre che post, solo 2 non avevano mai partecipato al TF, e sono stati esclusi dalle analisi.

Le analisi sono state di statistica descrittiva, e sono state generalmente considerate le distribuzioni di frequenza. Si è considerato nelle analisi sia il totale dei rispondenti pre-post che hanno partecipato al TF che anche le risposte divise per CdL (SEF e IE). Tuttavia, si segnala che i "sottogruppi" per CdL sono composti da un numero molto basso di componenti, soprattutto nell'SCT-II che aveva, in totale, solo 21 rispondenti, e è stato complesso rilevare cambiamenti significativi. La compilazione di entrambi i questionari era su base volontaria, anche se i partecipanti al Tutorato Formativo dovevano procedere alla compilazione per poter ottenere a fine percorso il riconoscimento tramite *Open Badge*. Questo ha inciso sulla propensione a partecipare all'indagine, meno motivante per chi non ha partecipato al percorso. Come è possibile osservare, i tassi di risposta nella compilazione post si sono abbassati rispetto a quella pre in entrambi i corsi e in entrambe le somministrazioni. Tuttavia, a differenza della prima somministrazione 2020/21, il bacino di rispondenti del SCT-II si è molto ridotto: le analisi sono state possibili per 78 studenti nel SCT-I e solo per 21 nel SCT-II.

Di seguito si discutono i principali risultati, ma si rimanda allo Studio 2 del Cap. 7 per i dettagli.

Rispetto alla sezione "adattamento al contesto", in tutte e due le annualità c'è stato un miglioramento in generale, tra pre e post, della correttezza di molte risposte oggettive (domande con una sola risposta esatta, v/f o scelta chiusa). Tuttavia, nell'SCT-I si rileva una sola domanda con errore aumentato tra pre e post (rispetto all'ufficio che si occupa della compilazione del piano di studio) su 8 domande oggettive proposte rispetto a procedure del contesto; nell'SCT-II, invece, le domande con errore aumentato tra pre e post sono 2 su 6, e in un caso non c'è stato miglioramento.

In entrambe le somministrazioni, è aumentata l'autonomia rispetto al reperimento delle informazioni sul sito web di ateneo: erano stati proposti alcuni temi relativi alle procedure UNIPD, e si chiedeva di indicare se il rispondente avrebbe saputo trovare questa informazione sul sito, se conosceva l'ufficio di riferimento, se conosceva entrambi (sia sito che ufficio) o nessuno dei due. Mentre l'autonomia di reperimento sul sito web è aumentata tra pre e post in entrambe le somministrazioni SCT-I e II, resta

invece bassa in tutte le somministrazioni la conoscenza di quale servizio si occupa delle procedure proposte.

È stato chiesto poi agli studenti di esprimersi rispetto alla appropriatezza o meno di alcune azioni rispetto al ruolo come studente, da valutare su scala “totalmente appropriato, abbastanza appropriato, abbastanza inappropriato, totalmente inappropriato” nell’SCT-I, e su scala “appropriato/non appropriato” nell’SCT-II. Tutti i 5 *item* proposti nell’SCT-I hanno ottenuto una percentuale di risposte più corrette nel post, e i risultati sono peggiorati solo in un caso nel 2021/22 (SCT-II) su 3 *item* proposti.

In generale, nell’SCT-I, grazie al numero maggiore di rispondenti, è stato più significativo notare le variazioni tra pre e post (in alcuni casi l’errore si è abbassato in modo rilevante, ad esempio passando da 52 a 66 risposte esatte su 78 su una domanda oggettiva rispetto al pagamento delle tasse); nell’SCT-II, le variazioni ci sono state, ma a causa dei pochi rispondenti (21) si tratta di variazioni sempre riguardanti solo poche unità, e su cui è, inoltre, difficile considerare le percentuali. Analizzando le risposte per Cdl, sono emerse, talvolta, piccole variazioni, ad esempio rispetto a tematiche con maggiore percentuale di errore in un contesto piuttosto che in un altro; tuttavia, i numeri nei sottogruppi erano molto piccoli (nell’SCT-II, ad esempio, solo 7 rispondenti SEF e 14 IE), per cui è stato difficile osservare variazioni particolari. In ogni caso, comunque, la sezione “adattamento al contesto” è stata efficace per rilevare le variazioni tra pre e post sulle conoscenze, autonomia e comprensione rispetto alle dinamiche specifiche del mondo universitario UNIPD, e è stata riscontrata una diminuzione dell’errore in entrambe le somministrazioni su quasi tutti gli aspetti considerati. E’ stata utile anche per rilevare se ci sono temi su cui si riscontra maggiore o minore variazione nella correttezza delle risposte tra pre e post.

La sezione sul metodo di studio era tratta, invece, dal lavoro di De Beni *et al* (2014) (Questionario sull’approccio allo studio - QAS), rispetto al quale erano presenti delle tabelle utili all’interpretazione dei risultati. Lo strumento si componeva di una serie di *item*, valutabili in scala 1-5, riferiti al metodo di studio, che rappresentavano comportamenti associati a capacità in diverse aree. Nella sperimentazione è stata considerata solo una parte dello strumento, riferita alle aree di “organizzazione”, “elaborazione” e “autovalutazione” nell’SCT-I, e di “autovalutazione” e “elaborazione” nell’SCT-II. Nella somministrazione SCT-I, considerando le medie (su valori 1-5), gli aspetti relativi al metodo di studio sono tendenzialmente migliorati nel corso del tempo, risultando più alti sia tra pre e post che in confronto alle tabelle presenti nel volume, anche se non si tratta di variazioni particolarmente elevate tra pre e post (al massimo circa 0.20 su media 1-5). È stato anche riscontrato un buon indice di attendibilità, calcolato tramite *alpha* di Cronbach, tranne nella sezione “elaborazione-pre”, in cui l’*alpha* era più alto rispetto alle tabelle di De Beni *et al* (2014), ma inferiore a 0,70. Nell’SCT-II, invece, si riscontra un peggioramento delle medie nelle due aree considerate, tra pre e post, e un buon indice di attendibilità; tuttavia, le variazioni sono minime (-0,03 e -0,21) e il numero di rispondenti SCT-II esiguo non permette riflessioni più significative. Sia per le medie che per l’*Alpha* di Cronbach, 21 rispondenti potrebbero non rappresentare, infatti, un numero sufficiente di casi: in ogni caso, i risultati possono essere comunque uno spunto utile per riflettere sulle attività di metodo di studio proposte nei contesti, e ulteriori esiti possono essere raccolti in futuro con un campione più grande.

Infine, il caso presentava una situazione di lavoro di gruppo in cui – in estrema sintesi - era necessario consegnare un elaborato, ma due membri del gruppo persistevano a non preparare la propria parte, e un altro compagno l’aveva preparata

sbagliata. Si chiedeva quindi, con alcune domande chiuse con quattro opzioni di risposta, come avrebbe agito il rispondente in vista della consegna finale. Questa sezione ha permesso di cogliere eventuali variazioni nell'atteggiamento verso il *problem solving* e il lavoro di gruppo dopo la partecipazione al TF. In entrambi gli SCT, si sono privilegiate posizioni "attive" nei confronti del problema: le opzioni relative all'attesa passiva o alla consegna di un lavoro scorretto o incompleto sono risultate quelle meno gettonate, sia nel pre che nel post, in entrambe le somministrazioni. Tuttavia, nell'SCT-I si può osservare una scarsa tendenza al coinvolgimento del capogruppo, aspetto più scelto nel SCT-II. In generale, sembra esserci una tendenza, in tutte e due le annualità, ad intervenire personalmente in aiuto al compagno che ha sbagliato il suo contributo, e una tendenza a far intervenire il gruppo invece verso gli studenti che non lavorano. Poco scelta l'opzione di consegnare contributi non terminati, anche se più scelta nell'SCT-II.

Riassumendo, il numero esiguo di rispondenti, soprattutto nell'SCT-II, ha reso difficile far emergere tendenze significative nei dati della seconda somministrazione, e è difficile fare una comparazione tra le due somministrazioni trattandosi di rispondenti numericamente molto diversi. Inoltre, lo scarso numero di rispondenti non ha permesso riflessioni elaborate su "sottogruppi" (per CdL, per tasso di partecipazione al TF). Nella prima somministrazione, lo strumento si è rivelato troppo lungo, aspetto però riprogettato e risolto nell'SCT-II grazie alle modifiche introdotte in base ai risultati 2020/21.

Nonostante questi limiti, si può comunque concludere che lo strumento progettato si è confermato aderente agli stimoli della letteratura e alle caratteristiche del programma, permettendo di proporre contenuti personalizzati e adatti a valutare lo sviluppo delle competenze di interesse, su cui si sono ottenuti dati utili e coerenti con le domande valutative. Lo strumento ha, infatti, permesso effettivamente di esplorare, grazie alla somministrazione pre-post, le variazioni intervenute o meno rispetto alle competenze considerate tra prima e dopo la partecipazione al TF. Le modalità di somministrazione non hanno riscontrato problematiche, se non la scarsa adesione alla compilazione volontaria, comunque riguardante i non partecipanti al TF più che i partecipanti. Rispetto alla struttura, le domande oggettive hanno consentito di rilevare l'eventuale calo dell'errore tra pre-post, e l'utilizzo di uno strumento presente in letteratura, con tabelle di comparazione apposite, ha aiutato ad interpretare meglio i risultati (sezione metodo di studio). Infine, la creazione di "casi" ha permesso di personalizzare la situazione e la domanda, proponendo al contempo delle riflessioni su situazioni autentiche.

In generale, pur con poche compilazioni, lo strumento si è rivelato utile per valutare gli aspetti di interesse, e rappresenta una risorsa altamente personalizzata e strutturata con consapevolezza in base agli stimoli della letteratura rispetto alla valutazione delle competenze trasversali. Ampliando in futuro il campione di destinatari (ad esempio, coinvolgendo più CdS e non solo due), ci si auspica di poter ottenere un maggior numero di risposte e poter quindi elaborare ulteriormente i dati. Inoltre, pur essendo uno strumento creato rispetto alle tematiche e competenze su cui il TF lavora, esso non fa riferimento a elementi specifici del programma, ma piuttosto a dinamiche del contesto dell'Università di Padova in generale: vi è pertanto la possibilità di applicazione in diversi contesti UNIPD e non necessariamente per finalità legate al TF, ma per sondare, appunto, aspetti di sviluppo di competenze di adattamento al contesto, metodo di studio, *problem solving* e *teamworking*.

La struttura, elaborata sulla base anche degli stimoli della letteratura, può essere poi aggiornata con domande diverse a seconda degli interessi (caso nuovo, *focus* su

procedure/servizi diversi, altre dimensioni del metodo di studio, ecc.) senza dover ripensare la struttura complessiva, e questo potrebbe permettere l'applicazione di uno strumento simile anche in altri Atenei.

Rispetto invece alla sezione più qualitativa della sperimentazione nel TF (Studio 3), le interviste e *focus group* hanno aiutato trasversalmente ad avere informazioni utili per rispondere a diverse domande di ricerca: "1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto? 2.1 Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti? 2.2 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali partecipanti? 3. Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze?" (si veda tab. 9.1 per i dettagli). Il fine era quello di ascoltare il punto di vista di diversi attori rispetto a tali temi di interesse, integrando lo studio con elementi qualitativi più approfonditi.

Sono stati coinvolti nelle interviste, a maggio 2021, due Tutor Studenti e due Tutor Docenti (uno di SEF e uno di IE per entrambi i ruoli), l'Advisor di ateneo per il TF 2020/21 e la Coordinatrice Scientifica, mentre 6 Tutor Studenti di Coordinamento sono stati ascoltati grazie a un *focus group*. Tutte le figure sono riferite all'a.a. 2020/21. Era previsto anche un *focus group* con una decina di studenti SEF e una decina di studenti IE per sondare l'impatto del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali nei partecipanti, ma purtroppo la mancanza totale di adesione, nonostante molteplici solleciti e tentativi per due anni accademici (2020/21 e 2021/22), ha reso impossibile lo sviluppo di tale rilevazione.

Le interviste sono state proposte in modalità semi-strutturata mediata da immagini metaforiche (Frison, 2016), e anche il *focus group* ha utilizzato lo stesso tipo di mediatori, coadiuvati anche dall'utilizzo dello strumento Wooclap. Le immagini metaforiche, 20 in tutto, sono state selezionate a partire dal gioco da tavolo "Dixit", che propone tra i suoi componenti delle *cards* con significato evocativo. Le rilevazioni si sono svolte in maggio 2021.

Gli strumenti qualitativi, seppur diversi nella somministrazione, a livello di traccia hanno affrontato temi comuni: immagine associata all'esperienza del rispondente nel TF, come domanda "rompighiaccio"; descrizione del ruolo del rispondente nel TF; bisogni degli studenti universitari del primo anno secondo il punto di vista del rispondente; competenze trasversali promosse nei partecipanti attraverso l'azione come tutor/referente del rispondente; competenze sviluppate in sé stessi svolgendo il proprio ruolo come tutor/referente; riflessioni sugli aspetti valutativi del programma; aspetti positivi, difficoltà e proposte rispetto alla propria esperienza nel TF. Le analisi sono state effettuate tramite sistematizzazione dei dati qualitativi e codificazione (Semeraro, 2011), utilizzando il software ATLAS.ti.

I risultati raccolti hanno dimostrato, innanzitutto, che il ruolo percepito dai tutor e dai referenti nel TF è affine e coerente con quello previsto nella progettazione del programma, e in linea anche con le funzioni tutoriali descritte in letteratura. Nelle narrazioni dei tutor, pur descrivendo il proprio ruolo a seconda del tipo di figura (Tutor Docente, Tutor Studente, Tutor Studenti di Coordinamento, ecc.), emergono infatti chiaramente le funzioni di facilitazione, supporto, mediazione, sostegno che la letteratura sul *tutoring* ha evidenziato come parte dell'azione tutoriale (si veda Cap. 2). I tutor, nelle rilevazioni, si riconoscono come figure formate, che hanno messo a disposizione le proprie competenze ed esperienze per perseguire le finalità del Programma, aiutando e supportando il percorso formativo degli studenti in modo personalizzato. I Tutor Studenti si riconoscono come dei pari, svolgendo una azione di

peer tutoring (si veda, ad esempio, Colvin, 2007; Chiew *et al.*, 2021), e i Tutor Docenti riflettono sul proprio ruolo tutoriale identificandolo come un'azione di supporto e accompagnamento diversa da quella classica di "insegnamento", così come previsto per le figure tutoriali (Topping, 1996). I Tutor Studenti di Coordinamento, così come progettato dal programma (Da Re, Bonelli & Gerosa, 2022), descrivono nelle interviste un ruolo di supervisione e mediazione tra i processi e le diverse figure del TF. La coordinatrice scientifica si occupa poi primariamente degli aspetti di ricerca e sviluppo del programma, oltre alla supervisione scientifica di tutti i processi, e l'Advisor di ateneo 2020/21 svolgeva, al tempo, una funzione di mediazione tra diversi contesti, servizi, e governance, così come previsto dal TF.

Le riflessioni rispetto al ruolo sono integrate anche da quanto condiviso rispetto alle competenze maturate durante il proprio operato come tutor o referenti nel Tutorato Formativo. L'azione nel TF ha permesso ai tutor/referenti di sviluppare capacità eterogenee, a livello comunicativo, relazionale e organizzativo, potenziando, ad esempio, le capacità di ascolto attivo, personalizzazione, mediazione, supporto. Ciò è in linea con quanto presentato rispetto alla letteratura sul *tutoring* (si veda Cap. 2), che conferma il beneficio a livello di sviluppo di competenze anche per le figure tutoriali coinvolte e non solo per i *tutee*.

Gli strumenti qualitativi hanno anche permesso di approfondire altri aspetti, tra cui i bisogni degli studenti universitari dal punto di vista dell'esperienza dei tutor e dei referenti. Anche in questo caso, i bisogni degli studenti, rilevati durante le interviste, sono coerenti con la progettazione del TF e con gli stimoli presentati in letteratura (si veda Cap. 1): sono state evidenziate, ad esempio, esigenze come l'essere ascoltati, l'aver informazioni chiare, conoscere e sentirsi inclusi nel contesto, bisogni relazionali e sociali, nonché necessità legate al metodo di studio o bisogni organizzativi e relazionali.

La domanda rispetto alle competenze trasversali (CT) che i tutor sentono di aver promosso nei partecipanti è stata, poi, utile per identificare le principali CT su cui il TF lavora (riorganizzate poi nella rubrica). Tali competenze sono allineate con quella che è la proposta del progetto, in quanto sono stati principalmente nominati aspetti come la conoscenza del contesto e la conseguente partecipazione e adattamento all'interno di esso, nonché la capacità di lavorare in gruppo e di risolvere problemi, tutte competenze fondamentali per il successo accademico. Citate anche altre competenze, come il mettersi in gioco, il saper parlare in pubblico, relazionarsi con i compagni e con le diverse figure dell'ateneo, tutti aspetti su cui il TF lavora attraverso le proprie attività. Come si può notare, si tratta di competenze che dialogano strettamente anche con i bisogni degli studenti universitari sopra citati.

La domanda rispetto alla valutazione ha permesso di sondare il punto di vista delle diverse figure tutoriali rispetto a quelle che considerano essere le principali esigenze valutative del programma. I rispondenti ricoprivano diversi ruoli e avevano anche una diversa consapevolezza rispetto alle azioni valutative in generale; in ogni caso, sono emersi spunti interessanti rispetto a ciò che i rispondenti considerano importante. Primario, per tutte le figure, sembra essere indagare gli aspetti di efficacia del programma, per dare evidenze rispetto a ciò che la partecipazione al TF permette di conseguire, sia a breve che a medio e lungo termine. Citati anche aspetti di valutazione della soddisfazione verso il percorso e della partecipazione, nonché di impatto sul successo accademico, anche a lungo termine.

La domanda conclusiva, rispetto ai punti di forza, difficoltà e proposte verso il programma, ha restituito un'esperienza altamente positiva e stimolante all'interno del TF da parte di tutte le figure ascoltate, riconoscendo anche la possibilità di ulteriore

crescita e sviluppo del programma verso orizzonti ancora più ampi: maggiori attività, in più CdL, in altri Atenei, con più tutor e risorse. Le maggiori difficoltà segnalate sono relative al tasso di partecipazione, calato molto soprattutto a causa della pandemia, nonché difficoltà organizzative rispetto al trovare il giusto orario e numero di tutor, e aule e spazi adeguati. In ogni caso, l'esperienza nel ruolo nel TF è stata soddisfacente e generativa per tutti gli intervistati.

Facendo un bilancio conclusivo di quanto rilevato attraverso gli strumenti qualitativi nel TF, si può dire innanzitutto che i risultati sono stati utili per conoscere meglio il programma e per avere elementi interpretativi utili anche a coadiuvare la progettazione di altri strumenti e l'interpretazione dei risultati. *In primis*, le opinioni delle diverse figure rispetto alle competenze promosse nei partecipanti hanno aiutato a riadattare al meglio la Rubrica di valutazione, e confermano l'importanza del lavoro del TF su competenze di adattamento al contesto, *problem solving*, *teamworking* e metodo di studio.

L'utilizzo di immagini metaforiche come strumento di mediazione ha aiutato le comunicazioni durante le interviste e i *focus group*, attivando processi creativi e inediti e permettendo di riflettere in modo diverso sui temi proposti, così come già previsto dalla metodologia dello strumento (Frison, 2016). Accogliere il punto di vista delle figure tutoriali e dei referenti, sempre rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali nei partecipanti, ha permesso di approfondire il tema da un punto di vista qualitativo e di triangolare i risultati ottenuti con lo strumento quantitativo.

Tutti i partecipanti, sia alle interviste che ai *focus group*, si sono dichiarati soddisfatti e non hanno rilevato criticità durante la comunicazione. In particolare, è stata apprezzata la chiarezza delle domande e l'utilizzo di immagini, ed è interessante notare che in alcuni casi si è attivato il meccanismo di "*deplacement*" di cui parlava Fabbri (1994) e descritto nel Cap. 6. Le domande hanno ottenuto le risposte preventivate, i temi erano chiari e le condivisioni coerenti con la tematica proposta; solamente nel FG uno stimolo, riferito alle competenze promosse svolgendo il ruolo di TSC, ha ottenuto risposte diverse da quelle che si pensava di ricavare: i rispondenti hanno, infatti, parlato molto più spesso di competenze che hanno fatto sviluppare nei Tutor Studenti, più che negli studenti partecipanti al TF, perché il loro ruolo li ha portati a maggiori interazioni con i tutor piuttosto che con le matricole. Le condivisioni sono state, comunque, utili per approfondire meglio il ruolo dei TSC e anche alcuni processi propri del programma, ma in caso di riprogettazione potrebbe essere utile specificare quella domanda in modo diverso.

Riassumendo tutto il percorso di ricerca e sperimentazione nel TF, si possono fare due ordini di considerazioni, uno rispetto all'impatto dei risultati per il contesto specifico e uno rispetto ai risultati "trasversali". Per quanto riguarda il programma di TF, esso ha ottenuto, grazie alla sperimentazione proposta, una serie di strumenti sia quantitativi che qualitativi, altamente contestualizzati e basati su uno studio approfondito della letteratura, per valutare aspetti di interesse per il programma. Questo permette sia di coadiuvare gli strumenti di valutazione esistenti con nuove risorse, che di utilizzare i dati emersi per una maggiore conoscenza degli esiti e processi del programma e per il miglioramento dello stesso. Gli strumenti, poi, possono essere riutilizzati in edizioni future o riadattati a seconda delle esigenze.

L'applicazione del Modello FAMT, poi, è risultata efficace per analizzare le esistenti e pregresse azioni valutative di un programma di *tutoring*, e per guidare lo sviluppo di nuovi strumenti valutativi. Il Modello, grazie alle domande stimolo, è stato utile in senso olistico, a partire dalle fasi di progettazione della sperimentazione fino alla disseminazione dei risultati, guidando anche tutti i processi intermedi.

Gli strumenti elaborati, pur essendo chiaramente creati e adattati alle esigenze del contesto specifico, possono essere una testimonianza utile alla comunità di un'esperienza di valutazione in un programma di tutorato svolta seguendo il modello FAMT, e gli spunti proposti, pur con un riadattamento, possono essere applicabili in esperienze simili.

L'aspetto più importante di questa sperimentazione, oltre ai risultati utili sicuramente per il programma TF, è il fatto che il Modello FAMT si è rivelato efficace per progettare e accompagnare nuove azioni valutative. Esso può quindi essere personalizzato, e aiutare a sviluppare azioni valutative efficaci e contestualizzate anche in programmi di *tutoring* diversi, o ponendo l'attenzione su nuovi livelli di valutazione.

Si riportano ora i risultati dell'applicazione del FAMT a un percorso di *mentoring*.

9.1.4 Conclusioni rispetto alla sperimentazione in M2P

Un altro contesto di sperimentazione è stato il Mentoring Polito Project (M2P) del Politecnico di Torino. L'esperienza diretta, il confronto con le figure coinvolte e lo studio dei documenti di riferimento (es: il Progetto formativo, 2021) hanno permesso di conoscere nel dettaglio il programma proposto.

In particolare, si tratta di un progetto pilota del Politecnico di Torino, volto allo sviluppo di competenze di *faculty mentoring* per la qualificazione della professionalità dei docenti universitari rispetto all'azione didattica. L'iniziativa, denominata Mentoring Polito Project (M2P), ha accolto e personalizzato il modello di *mentoring* sperimentato in altre università italiane (Felisatti *et al.*, 2019), creando una proposta nuova e supportata a livello istituzionale, che valorizza dinamiche di *peer observation* e *peer support*. Tale iniziativa è rivolta a 20 docenti (RTDB, ricercatori a tempo indeterminato, prof. associati, prof. ordinari) per ogni edizione, e permette sia di sviluppare competenze di *mentoring* e di padroneggiare il modello proposto, sperimentando sia il ruolo del mentore che quello del *mentee*, che di riflettere insieme ai colleghi sui processi di insegnamento e apprendimento e sulle pratiche didattiche.

I docenti partecipanti, formati al ruolo di mentore tramite il percorso formativo e di sperimentazione in M2P, potranno poi essere parte attiva nell'ateneo come promotori di innovazione didattica e diffusori di buone pratiche, svolgendo il proprio ruolo come figure di supporto per i colleghi che lo desiderano e sostenendo, così, i processi di qualificazione e innovazione didattica. Il percorso M2P si inserisce all'interno di un più ampio piano triennale per lo sviluppo professionale elaborato dal Politecnico di Torino, per i cui dettagli si rimanda al Cap. 5 dedicato ai casi studio.

Come già ricordato, il principale quesito valutativo che ha guidato la sperimentazione nei casi studio è stato il seguente: "*prendendo in considerazione i casi studio di interesse, quali nuove azioni valutative possono essere implementate per rendere più efficaci e complete le azioni valutative già in essere, sulla base del Modello FAMT?*". In particolare, il percorso di ricerca nel Mentoring Polito Project è contestualizzato all'interno della prima edizione del Progetto, svolta nell'a.a. 2021/22. A differenza del più longevo Tutorato Formativo, si tratta di un percorso che doveva ancora nascere quando è iniziata la sperimentazione. Per questo motivo, i *focus* di attenzione della ricerca sono stati diversificati, e si è potuto considerare diversi momenti della vita del progetto, anche in riferimento a primissimi passi di progettazione. Non esisteva ancora, infatti, un piano di azioni valutative già implementato, quindi è stato possibile identificare diversi aspetti inediti e agire su di essi. In generale, comunque, dovendo "selezionare" alcune azioni valutative sostenibili

nel corso della ricerca, ci si è focalizzati soprattutto sull'esperienza dei docenti partecipanti. In particolare, la sperimentazione in M2P ha indagato: i) alcuni aspetti di valutazione *ex-ante* (Studio 1), come le caratteristiche e requisiti ideali dei docenti partecipanti, le motivazioni a partecipare e le aspettative e concezioni iniziali; ii) alcuni aspetti di valutazione *in- itinere* (Studio 2), come la soddisfazione verso le attività formative man mano che si sviluppavano (*in- itinere*), e infine iii) alcune dinamiche *ex- post* (Studio 3), sondando la soddisfazione verso l'intero percorso, con un approfondimento anche sul bilancio dell'esperienza rispetto ai processi sviluppati e all'efficacia formativa del percorso sulle competenze di *mentoring* e sullo sviluppo professionale.

L'applicazione del FAMT ha permesso di elaborare il disegno di ricerca operativo presentato nell'Allegato 2, che ha individuato, quindi, anche alcuni metodi e strumenti di valutazione validi per poter indagare i problemi di valutazione identificati. Si riporta di seguito (Tab. 9.2) una sintesi delle principali scelte operative rispetto a M2P e si discutono poi, di seguito, i risultati.

Tab. 9.2. Riassunto aspetti di sperimentazione nel M2P

Domande valutative (Cosa valutare?)	Riassunto obiettivi (Perché valutare?)	Quando abbiamo valutato (Quando valutare?)	Attori coinvolti (Chi è coinvolto nella valutazione?)	Metodi e strumenti (Come valutare?)	Metodi di analisi e risultati ottenuti
1. Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?	Identificare i requisiti e caratteristiche del target al percorso.	<i>Ex-ante</i> , in fase di progettazione del percorso e stesura della call di selezione.	Coinvolti nella decisione: Team di progettazione e team di ricerca M2P; Referenti istituzione.	Decisione sui requisiti presa grazie a: Revisione della letteratura sul mentoring; Consultazione con gli esperti/referenti scientifici del programma; Confronto con i Referenti di Ateneo.	Sono stati identificati i requisiti. In particolare: 1) Essere docente RTDB, associato, ordinario o ricercatore TI; 2) Aver già frequentato un percorso di formazione di base alla didattica; 3) Aver già sperimentato, nei propri insegnamenti, azioni di didattica innovativa; 4) Avere una positiva relazione con gli studenti.
1.2 I docenti selezionati rispecchiano i requisiti	Verificare l'adeguatezza delle procedure di	<i>Ex-ante</i> , in fase di selezione 1 edizione	Valutazione fatta dal Team M2P rispetto ai docenti	Questionario scritto con domande strutturate e	Tutti i docenti selezionati per la prima edizione M2P 2021/22

richiesti per partecipare a M2P?	selezione, che dovrebbero portare a selezionare partecipanti che rispecchino i requisiti richiesti.	(2021/22)	selezionati per partecipare a M2P 1 ed. (20 docenti).	semi-strutturate (call di selezione); Questionari di valutazione della didattica compilati dagli studenti (CPD)	rispecchiano i requisiti.
2. Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?	Approfondire gli aspetti motivazionali dei partecipanti a M2P.	<i>Ex-ante</i> , in fase di selezione 1 ed. M2P (2021/22).	Docenti selezionati per partecipare a M2P 1 ed. (20 docenti).	Call di selezione, apposita domanda aperta.	Le motivazioni riportate mostrano un engagement importante verso i temi della didattica e dello sviluppo professionale, la volontà di mettersi in gioco in prima persona per il proprio miglioramento professionale e per il supporto di altri colleghi.
3. Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?	Approfondire le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto ai processi di <i>mentoring</i>	<i>Ex-ante</i> , subito prima di iniziare il percorso formativo (ottobre 2021); <i>Ex-post</i> , alla fine della sperimentazione (giugno 2022)	Docenti selezionati per partecipare a M2P 1 ed. (20 docenti).	Questionario pre-post con domande di autovalutazione sia aperte che chiuse.	Vi è stato il cambiamento su alcune concezioni rispetto al mentoring tra prima e dopo la partecipazione a M2P (si vedano risultati, cap. 8)
4. Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative iniziali?	Raccogliere le opinioni dei partecipanti rispetto alle attività formative iniziali offerte	<i>In-itinere</i> , subito dopo la formazione teorica, per ogni modulo proposto.	Docenti selezionati per partecipare a M2P 1 ed. (20 docenti).	Questionario con domande sia aperte che chiuse, proposto alla fine di ogni modulo formativo. (Indagando: aspetti organizzativi, risorse per l'azione formativa, aspetti di processo e di esito, aspettative e soddisfazione personale, aspetti positivi, critici e proposte).	La soddisfazione per il percorso formativo iniziale è risultata molto alta su tutte le dimensioni considerate.

<p>Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso?</p>	<p>Raccogliere le opinioni dei partecipanti rispetto al percorso svolto nella sua interezza. (Adeguatezza della formazione ricevuta, degli strumenti utilizzati, del supporto dei formatori, proposte di miglioramento, aspetti positivi e critici, soddisfazione complessiva.)</p>	<p><i>Ex-post</i>, alla fine della prima edizione M2P (giugno 2022)</p>		<p>Supervisione pedagogica con la specifica UDM; Incontro finale con tutti i partecipanti Questionario pre-post con domande di autovalutazione sia aperte che chiuse.</p>	<p>La soddisfazione per il percorso è stata molto alta. Sono emersi anche molti spunti e proposte per il futuro.</p>
<p>Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?</p>	<p>Valutare l'efficacia del percorso nel formare competenze di qualificazione didattica</p>				<p>Il percorso è risultato efficace per il sostegno e accompagnamento professionale, promuovendo il miglioramento delle azioni didattiche attraverso le dinamiche di mentoring.</p>
<p>Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di <i>mentoring</i>?</p>	<p>Valutare l'efficacia del percorso nel formare competenze di <i>mentoring</i>.</p>	<p><i>Ex-post</i>, subito dopo che hanno terminato il percorso (giugno 2022); A distanza di tempo dalla fine del percorso (non ancora attuato, ma possibile in futuro).</p>	<p>Docenti selezionati per partecipare a M2P 1 ed. (20 docenti).</p>	<p>Supervisione pedagogica con la specifica UDM; Incontro finale con tutti i partecipanti Questionario pre-post online con domande di autovalutazione sia aperte che chiuse. Per il futuro: MCA (Università del Wisconsin-Madison): Rielaborazione dello strumento "Mentoring competence"</p>	<p>Il percorso è risultato efficace per sviluppare competenze di <i>mentoring</i>, che possono essere messe a loro volta a disposizione di altri docenti dell'Ateneo per supportare la qualificazione professionale.</p>

			assessment"	
--	--	--	-------------	--

Si propongono di seguito le principali conclusioni rispetto alla sperimentazione in M2P, e si rimanda al Cap. 8 per i risultati completi.

Lo Studio 1 nel M2P ha considerato alcuni aspetti di valutazione *ex-ante*. Un primo *focus* di attenzione, scelto anche in base ai bisogni del contesto, riguarda i requisiti di ammissibilità al percorso (1. *Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?*). Si trattava di un elemento da definire prima dell'avvio della prima edizione, e fondamentale per poter sviluppare adeguate procedure di selezione. Il confronto tra i responsabili scientifici del progetto, il *team* di ricerca e i responsabili dell'ateneo ha permesso di coniugare le esigenze del Politecnico con gli stimoli provenienti dalla comunità scientifica rispetto alle attività di *mentoring*. Il risultato è stata la definizione dei requisiti dei destinatari di M2P: si scelto di accogliere nel progetto un massimo 20 partecipanti per ogni edizione, che possono essere RTDB, ricercatori a tempo indeterminato, professori associati o ordinari (non RTDA). Tutti i destinatari interessati partecipano su base volontaria, e devono avere avuto già esperienze precedenti rispetto all'innovazione e qualificazione della propria didattica. In particolare, i partecipanti devono dimostrare di possedere competenze di base sulla didattica universitaria, ottenute grazie alla partecipazione a percorsi di formazione specifici sul tema, seguiti o all'interno del Politecnico o in altro ateneo italiano o straniero. Inoltre, essi devono aver realizzato esperienze di didattica innovativa, il che dimostra una sensibilità verso il tema e anche un'esperienza in prima persona a favore di un miglioramento dell'azione di insegnamento. Deve essere stata poi messa in atto una relazione positiva con gli studenti, in quanto si desidera includere nel progetto docenti attenti anche all'aspetto di interazione con i discenti, ritenuto parte importante dell'azione didattica.

Questi risultati e decisioni sono stati la base per sviluppare una *call* di selezione che permettesse di rilevare tutti i punti di interesse, con elementi sia strutturati che non strutturati. Ai fini della selezione, sono stati osservati i contenuti delle singole risposte, per capire chi potesse essere incluso nella prima edizione; ai fini della presentazione aggregata dei risultati (Cap. 8), i contenuti quantitativi sono stati analizzati tramite statistica descrittiva e le domande aperte tramite sistematizzazione dei contenuti qualitativi (Semeraro, 2011).

Analizzando le caratteristiche dei docenti selezionati nella prima edizione del 2021/2022, è stata esplorata quindi la seconda domanda valutativa "*i docenti selezionati rispecchiano i requisiti richiesti per partecipare a M2P?*". I dati hanno confermato che è stato possibile accogliere partecipanti effettivamente rispondenti a questi requisiti. Si tratta, infatti, di 20 docenti tra RTDB (N=7), ricercatori a tempo indeterminato (N=5) o associati (N=8), così come previsto dalla *call*. Tutti i docenti selezionati hanno svolto un percorso di formazione di base alla didattica, o al Politecnico di Torino (N=17) e/o esternamente (N=4): questo ha permesso di individuare persone che hanno già investito in attività formative legate alla qualificazione dell'insegnamento. Tutti i docenti avevano più di 5 anni di esperienza di insegnamento universitario, di cui 15 rispondenti su 20 oltre 10 anni. L'analisi degli esiti dei CPD, questionari di valutazione dell'insegnamento compilati dagli studenti, ha permesso di identificare docenti con una relazione positiva con gli studenti con votazioni medie complessive superiori a 2,5 su 4, e i CV caricati hanno testimoniato

una azione attiva nell'implementare sperimentazioni didattiche nel proprio insegnamento. Tutti i docenti selezionati per la prima edizione di M2P presentavano, quindi, caratteristiche e requisiti in linea con quanto idealmente progettato.

Sono state poi analizzate anche le motivazioni a partecipare al percorso (*Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?*), condivise attraverso una elaborazione scritta aperta richiesta nella call di selezione. I risultati sono stati analizzati tramite sistematizzazione dei dati qualitativi, utilizzando ATLAS.ti. Le narrazioni di 20 docenti partecipanti alla prima edizione M2P hanno fatto emergere motivazioni sia di tipo personale che professionale, relazionale e sociale, generalmente associate alla volontà di miglioramento, al desiderio di confronto con altri colleghi, alla possibilità di mettersi in gioco in prima persona per migliorare la propria professionalità. Tutti questi aspetti sono coerenti con la letteratura sul *mentoring*, come evidenziato nel Cap. 2, che lo connota come una risorsa importante a supporto della professionalità dei docenti, che permette di strutturare un accompagnamento non solo di tipo professionale ma anche personale (De Janasz *et al.*, 2004; Le Cornu, 2005; Law *et al.*, 2014). Le lettere motivazionali condivise dai docenti della prima edizione M2P sono state tutte stese con cura e hanno permesso di identificare motivazioni molto profonde verso la partecipazione al progetto. La presenza di componenti non solo professionali, ma anche di spinte personali e sociali, permette di evidenziare un coinvolgimento globale verso il percorso, che è stato particolarmente apprezzato in fase di selezione e che risulta essere molto in linea con gli obiettivi del progetto. In particolare, 10 rispondenti ricordano, nelle proprie lettere motivazionali, l'impatto positivo di percorsi formativi svolti dagli stessi esperti presso il Politecnico di Torino, e alcuni rispondenti raccontano di aver già provato a applicare sperimentazioni e innovazioni nella propria didattica, in modo più o meno sistematico e completo, e che questo li ha incoraggiati ad approfondire (8 su 20 citano questo aspetto). Tra gli altri elementi motivanti viene riportata anche la consapevolezza dell'importanza di valorizzare la didattica (N=5 su 20) e l'impatto motivazionale di esperienze formative precedenti sul tema in generale (anche con altri formatori), che hanno aumentato l'interesse per la didattica (N=5). Alcuni docenti dimostrano, invece, una sensibilità verso i temi legati alla didattica innovativa in generale, aspetto che li ha motivati ad approfondire (N=7). Indagare le motivazioni è particolarmente coerente con gli stimoli provenienti dalla letteratura, che hanno sottolineato la rilevanza degli aspetti motivazionali per la buona riuscita di un percorso di *mentoring* (Felisatti *et al.*, 2022; Aryee *et al.*, 1996). Una motivazione sincera e profonda permette infatti alle parti coinvolte di mettersi in gioco in modo autentico, con impegno e responsabilità, il che ha impatto su tutti i processi. Come discusso nel Cap. 2, meno efficaci sono invece quelle relazioni di *mentoring* "forzate" o imposte dall'alto, in quanto viene meno la spontaneità e motivazione sincera alla partecipazione.

Un ultimo aspetto considerato nella fase *ex-ante*, prima dell'inizio del percorso formativo M2P, ma anche *ex-post*, sono state le concezioni dei partecipanti rispetto ad alcune dinamiche proprie del *mentoring* (*Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?*). È stato elaborato un questionario *ad hoc*, da somministrare prima di iniziare il percorso, a cui è stato anche abbinato un questionario "post" sugli stessi temi, somministrato alla fine della sperimentazione. Il questionario "post" ha permesso di raccogliere evidenze utili anche ad approfondire le seguenti domande di interesse: *Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale? Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di mentoring?*. L'obiettivo dell'esplorazione era, in particolare, quello di indagare la posizione iniziale, prima di partecipare a M2P, e

finale, dopo lo sviluppo del percorso, dei docenti rispetto ad alcune tematiche importanti, che, secondo la letteratura presentata nel Cap. 2, possono avere impatto sullo sviluppo delle dinamiche di *mentoring*. In particolare, i questionari consideravano: i) alcuni comportamenti ritenuti importanti nel *mentoring* (8 *item* su scala di importanza 1 – 5); ii) le emozioni collegate all'attività di M2P che stava per iniziare (9 *item* su scala di frequenza 1 – 5); iii) alcune immagini collegate alla figura di mentore (13 *item* su scala di identificazione «sicuramente no – probabilmente no – probabilmente sì – sicuramente sì»). Nel “pre”, vi erano poi anche 3 domande aperte su aspettative, preoccupazioni verso l'attività e campo di risposta libero per eventuali considerazioni; nel “post”, 4 domande aperte su aspetti positivi, critici e di miglioramento, nonché un riscontro sull'allineamento tra aspettative ed esperienza effettiva.

È stato possibile comparare il questionario pre e il post di 14 docenti su 20, o perché qualcuno non ha compilato o perché i codici univoci, utilizzati per identificare i rispondenti, non hanno trovato corrispondenza. La somministrazione pre è avvenuta a ottobre 2021 e quella post a giugno 2022.

I dati raccolti nel questionario di fine percorso confermano lo sviluppo di un'esperienza positiva, efficace e rispondente alle aspettative. In particolare, le aspettative “pre” rispetto agli *item* proposti riguardanti la relazione di *mentoring* sono molto vicine a quella che è stata l'esperienza effettiva: la maggiore variazione si nota in “*Esplicitare reciprocamente le proprie idee e approcci sul mentoring*”, la cui importanza effettiva è stata minore di quella attesa (sceso di 0,64 tra pre e post), con una differenza comunque piuttosto bassa. L'*item* considerato leggermente meno importante nel pre era “*Adottare un atteggiamento diverso rispetto a quello solitamente tenuto con altri colleghi nelle interazioni al di fuori di M2P*”, che si è confermato meno importante di altri anche nell'esperienza effettiva (post). Gli aspetti considerati più importanti, invece, sia nel pre che nel post sono: “*Da mentore, dedicare del tempo alla comprensione degli obiettivi, bisogni e aspettative del mentee*” (pre: 4,6 post: 4,6) e “*Dedicare del tempo di qualità a M2P tramite incontri sistematici tra mentore e mentee*” (pre: 4,6 e post: 4,5).

Sono state poi proposte una serie di emozioni/situazioni, chiedendo nel pre quanto, da 1-5, si aspettavano si verificassero durante M2P, e nel post quanto effettivamente si sono verificate. Gli esiti testimoniano una esperienza molto positiva a livello emotivo: la “paura” di affrontare situazioni imbarazzanti è scesa da una media di 2,1 nelle aspettative pre, a 1,1 nel post, così come la preoccupazione verso la responsabilità della figura del mentore è scesa da 2,6 a 2,2. La serenità verso l'esperienza è aumentata (da 3,7 pre a 4,4 post), così come la percezione di sentirsi adeguati come mentori (da 3,4 a 4,0). La motivazione, già piuttosto alta in partenza (media di 4,4 su 5 nel pre) è aumentata leggermente nel post (4,5). Tra gli aspetti che hanno subito un leggero “peggioramento” tra aspettative e realtà vi sono l'impegno richiesto (stimato 3,2 nel pre e valutata 3,4 nel post) e il sostegno da parte dei formatori (da media di 4,6 nel pre a 4,3 nel post). Si tratta comunque di valutazioni, anche quelle “peggiorate”, molto alte su una scala da 1-5.

Sono state poi proposte anche 13 parole chiave associate al mentore, chiedendo su una scala “1. Sicuramente no; 2. Probabilmente no; 3. Probabilmente sì; 4. Sicuramente sì” quanto, secondo i rispondenti, tali concetti rappresentavano il ruolo di un mentore. L'idea di mentore come “modello” era molto forte all'inizio, ma meno preponderante nel post (valutata da 3,0 su 4 nel pre a 1,4 nel post). Diminuite anche le immagini relative al mentore come un collega con maggiori esperienze (da 2,5 a 1,5) o come guida (da 2,5 a 2,0), simili all'approccio tradizionale del *mentoring*. Cresciute leggermente, tra pre e post, le metafore che vedono il mentore come una figura di

confronto e ascolto. Il concetto più associato, nel post, alla figura del mentore è “*un collega alla pari per il mentee*” (media 3.9 su 4) e “*Una controparte in un dialogo reciproco*” (3,8), mentre i valori più bassi sono “*Un modello*” (1,4) e “*Un docente con maggiori esperienze*” (1,5). Le risposte alle domande chiuse sopra presentate danno evidenza di una esperienza altamente positiva nella prima edizione di M2P, connotata da serenità e vissuta in modo efficace. La relazione che si delinea da queste risposte è di tipo supportivo, di ascolto, dialogo e confronto.

Il questionario pre ha richiesto anche di citare eventuali preoccupazioni rispetto al percorso che stava per iniziare. Una prima preoccupazione, testimoniata da 3 docenti su 14, ha riguardato l'impegno generale da dedicare al progetto, mentre qualcun altro (N=4) temeva più nello specifico il tempo che il progetto avrebbe richiesto. Qualcuno era preoccupato, poi, che la eventuale asimmetria nelle esperienze professionali tra colleghi potesse inficiare i percorsi, o comunque rendere il supporto meno paritario. Altri docenti si sono domandati, invece, se le proprie capacità fossero adeguate, se sarebbero stati all'altezza del compito (N=2) oppure se comunque fossero preparati a sufficienza per poter svolgere il proprio ruolo.

Nel questionario “pre” è stato chiesto anche di esplicitare le proprie aspettative verso il percorso attraverso una domanda aperta. Alcune di queste riguardavano l'attesa di potenziare competenze e processi propri del *mentoring*. Altre aspettative riguardavano, invece, aspetti di qualificazione professionale, di miglioramento della propria didattica, e in altri casi si è fatto riferimento alla possibilità di testare sul campo azioni di sperimentazione didattica, aspettandosi quindi un impatto operativo. Vengono poi citate anche aspettative di crescita personale e professionale, di miglioramento, di sfida in generale. Qualcuno ha fatto riferimento a nuove conoscenze. Alcune aspettative riguardavano, poi, aspetti relazionali, come la creazione di una comunità di colleghi, il confronto con loro, la condivisione di un'esperienza, puntando anche a un coinvolgimento sempre maggiore di altri docenti ateneo per far crescere la comunità. Non mancano, infine, alcune aspettative relative a dei risultati utili per la propria professione grazie al supporto ricevuto.

Alla fine del percorso, nel questionario post, è stato chiesto di esplicitare, invece, su quali aspetti il percorso ha risposto alle aspettative (sempre come domanda aperta). Quattro docenti hanno indicato, in generale, che il programma ha risposto alle aspettative, 3 partecipanti fanno riferimento a una maggiore consapevolezza rispetto alla propria didattica, e altri 3 hanno visto accolta la propria aspettativa di mettersi in gioco e poter sperimentare in prima persona. Viene fatto riferimento sia alla formazione di competenze di *mentoring* (N=3) che di competenze utili per la professione (N=3). Tra le altre aspettative raccolte si ritrova anche la possibilità di crescita e miglioramento, la valorizzazione di aspetti relazionali, la possibilità di un confronto e supporto da parte dei colleghi. Tra gli aspetti da migliorare, o che non hanno risposto alle aspettative, viene segnalato il calendario/organizzazione degli incontri iniziali e il fatto che comunque, per sviluppare solide competenze di *mentoring*, sarà necessario del tempo aggiuntivo. Quest'ultima non è un'aspettativa disattesa, ma comunque una riflessione interessante da riportare.

Sono state poi valutate, *in-itinere*, anche le formazioni proposte prima della fase di sperimentazione (2. *Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative iniziali?*), man mano che venivano proposte (Studio 2). Sono state raccolte le valutazioni di 4 giornate di formazione, per un totale di 66 questionari. Nello specifico, sono stati proposti una serie di *item*, valutabili su scala 1-5, rispetto ad aspetti organizzativi, risorse a disposizione, processi, esiti e soddisfazione. Sono stati infine esplorati gli aspetti positivi e critici e il tipo di supporto ulteriore desiderato attraverso

delle domande aperte. Le domande chiuse sono state analizzate tramite statistica descrittiva e le domande aperte tramite sistematizzazione dei dati qualitativi e codificazione, utilizzando ATLAS.ti.

Il gradimento in generale è stato molto alto: per tutte le giornate di formazione, su tutti gli *item*, non si è mai scesi sotto una media di 4 su 5, arrivando anche a valori molto alti (ad esempio, l'*item* "Hanno stimolato il mio interesse", così come "Hanno stimolato in me processi riflessivi utili per l'attività di mentoring", hanno entrambi una media di 4,7 su 5). L'aspetto valutato con valori più bassi è "Sono state temporalmente organizzate per in modo da facilitare il mio apprendimento", anche se la media si è comunque tenuta sopra al 4 (4,3 su 5). Le domande aperte hanno permesso, poi, di sondare gli aspetti ritenuti più positivi nel percorso di formazione, tra cui è emersa l'interazione con i colleghi e formatori, le attività in gruppo, le metodologie attive, gli esempi pratici. Rispetto agli aspetti di difficoltà, sono tutti riferiti ad aspetti organizzativi o erogativi, come ad esempio il calendario e le tempistiche, o la somministrazione di troppi questionari o troppi elementi teorici nelle slide. Complessivamente, le attività formative sono state molto apprezzate e sono risultati efficaci in termini organizzativi, di processo, di esito e di soddisfazione.

Le supervisioni pedagogiche hanno infine permesso di fare un bilancio dell'esperienza in M2P attraverso un confronto, nelle diverse unità di *mentoring* composte da quattro docenti ciascuna, rispetto ai processi sviluppati. Le riflessioni hanno permesso di ottenere risultati utili per molteplici domande di ricerca: *Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso? Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale? Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di mentoring? (Studio 3).*

Le supervisioni pedagogiche (Simeone, 2014; Oggioni, 2016) sono state condotte da uno o più supervisori (massimo 3), insieme ai membri di ciascuna Unità, per un totale di 5 supervisioni. Esse si sono svolte nei mesi di aprile e giugno 2022, e avevano durata di due ore ciascuna. La conduzione prevalente è stata svolta da un solo supervisore, con l'aiuto anche di un questionario esplorativo, creato dai supervisori, utile per avviare la riflessione e discussione.

In particolare, è stata esplorata l'esperienza nel ruolo come mentore e come *mentee*, la relazione di *mentoring*, l'apprezzamento verso il modello di *mentoring*, eventuali aspetti positivi, difficoltà e proposte in merito al percorso. Le supervisioni non avevano una traccia fissa, ma questi punti sono stati toccati con tutte le unità di *mentoring*, anche se talvolta sono state proposte domande ulteriori diverse a seconda del tipo di esperienza condivisa.

La finalità era soprattutto riflessiva, di rielaborazione dei vissuti nel *mentoring* e dei processi, sia singolarmente che insieme all'UDM. I risultati ottenuti confermano in gran parte gli aspetti rilevati attraverso altri strumenti, e sono coerenti con la letteratura sul *mentoring* presentata nel Cap. 2. Il percorso Mentoring Polito Project si è connotato, infatti, innanzitutto come una risorsa efficace a connettere diversi professionisti, facendoli dialogare su temi che solitamente vengono affrontati in "solitudine", come, ad esempio, gli aspetti didattici e legati all'insegnamento. Il percorso di accompagnamento sviluppato ha permesso di esperire entrambi i ruoli, sia quello di mentore che di *mentee*. Come *mentee*, le osservazioni e il confronto con i *peer* mentori hanno permesso di ottenere spunti riflessivi, consigli, suggestioni fondamentali per poter poi avviare un processo introspettivo e di cambiamento e innovazione verso una qualificazione professionale. Come mentori, i docenti si sono sperimentati in azioni di osservazione, ascolto, comprensione delle esigenze del *mentee*, e hanno cercato di

sviluppare un accompagnamento personalizzato che ha richiesto di mettersi in gioco in prima persona. Poter sperimentare entrambi i ruoli è stato accolto positivamente da tutte le UDM, così come la presenza di colleghi provenienti da diversi settori disciplinari. La relazione che è andata a crearsi è stata per tutti positiva, il clima è stato generativo, connotato da rispetto, fiducia e serenità. Alcune emozioni di “ansia” sono state testimoniate soprattutto rispetto all’idea di essere “osservati” da dei colleghi, esperienza nuova e che richiede di esporsi in prima persona, ma è stata vissuta come tensione generativa e sfidante verso un obiettivo di miglioramento. Tutti questi risultati risultano coerenti con la letteratura sul *mentoring*, che lo descrive come una relazione di mutuo beneficio che crea un legame molto stretto tra le parti in cui ci si mette in gioco in prima persona, in un clima che dovrebbe essere sereno e accogliente, così come lo è stato (si veda Cap. 8 per approfondimenti).

Per quanto riguarda l’efficacia formativa del percorso rispetto allo sviluppo di capacità di *mentoring* (*Qual è l’efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di mentoring?*), durante le supervisioni i docenti hanno dichiarato di avere sviluppato, lavorando come mentori, capacità propriamente inerenti al supporto, come la capacità di ascolto, di riflessione critica, di osservazione, di comunicazione. Tutti questi elementi, come abbiamo visto dalla revisione della letteratura del Cap.2, sono associati in effetti al ruolo e alle azioni del mentore. L’esperienza nel Mentoring Polito Project risulta coerente anche con altre riflessioni della comunità scientifica per quanto riguarda le dinamiche strette tra figure che si mettono in gioco in prima persona, nonché rispetto a elementi come l’impegno richiesto e il coinvolgimento personale e professionale che il *mentoring* prevede. Globalmente, non ci sono elementi discordanti rispetto alla letteratura, ma è interessante, per esempio, notare la grande attenzione che è stato posta dai mentori alle dinamiche comunicative, aspetto comunque citato nella letteratura ma che sembra essere stato molto predominante in M2P. In particolare, è stato apprezzato il fatto di poter ricoprire entrambi i ruoli, e anche la connessione con docenti di aree diverse e non solo della propria disciplina. Il mettersi in gioco in prima persona è stato fondamentale per poter comprendere le caratteristiche del ruolo del mentore, e gli strumenti di riflessione a sua disposizione, cercando anche di farli propri. I momenti di confronto con i formatori e gli altri colleghi del progetto, come le supervisioni e il follow up, hanno permesso ai partecipanti di rielaborare quanto vissuto, di dividerlo e di sistematizzare le proprie esperienze. Anche vivere l’esperienza di *mentee* ha permesso di potenziare le competenze come mentore, in quando si è sperimentato “come ci si sente” a essere oggetto di osservazione e accompagnamento da parte di un collega.

Per quanto riguarda la soddisfazione verso percorso nel suo complesso, le supervisioni finali hanno evidenziato un apprezzamento pieno rispetto al percorso, sia rispetto alla formazione che rispetto ai processi ed esiti, e non vi sono state criticità che hanno impedito lo sviluppo del percorso. Anche gli esiti tratti da altri strumenti, come il questionario “pre-post” e il questionario di gradimento delle attività formative, confermano gli stessi positivi risultati, che sono poi stati elaborati in modo qualitativo nelle supervisioni. Alcuni aspetti migliorabili segnalati, come gli orari del calendario o la presentazione di alcune slide troppo corpose, rappresentano importanti spunti per sviluppare al meglio le attività future di M2P in altre edizioni. Il progetto M2P si è rivelato efficace anche per quanto riguarda il clima creatosi e gli aspetti relazionali, che sono stati connotati da positività, apertura, fiducia in tutte le UDM. Nessun gruppo ha riportato difficoltà di relazione, i formatori e supervisor non sono mai dovuti intervenire su questi aspetti per dare un supporto e in ogni UDM si sono sviluppate relazioni positive. Anche a livello di processi non vi sono state difficoltà che abbiano inficiato il

percorso: nonostante si trattasse di dinamiche nuove per tutti (compresi i formatori e supervisor), tutte le UDM hanno portato a termine il percorso senza incontrare ostacoli che ne impedissero lo svolgimento. Sicuramente, le sfide ci sono state: come riportato dai partecipanti, si tratta comunque di un percorso impegnativo, inedito, che va a integrarsi nella moltitudine di altri doveri professionali; in ogni caso, il bilancio è stato per tutti un successo, e nessuna difficoltà ha impedito la conclusione del percorso o ha causato insoddisfazioni. Gli strumenti processuali descritti nel cap. 5 (come le schede di osservazione, *timesheet*, ecc.) sono stati utilizzati efficacemente e in alcuni casi personalizzati, cercando di trarre il massimo dalle risorse condivise dei formatori, e nessun docente si è dichiarato insoddisfatto di quanto sperimentato. La maggiore difficoltà, per qualcuno, è stata nel dover riportare a computer la compilazione degli strumenti, oppure comunque il fatto di dover compilare in modo preciso tutte le risorse al posto che tenerle solo come traccia; se ne riconosce però il fondamentale valore come strumenti di ricerca, documentazione e sviluppo.

Per quanto riguarda l'efficacia rispetto alla qualificazione professionale (*"Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?"*), è stato segnalato, innanzitutto, il grande potenziale del *peer mentoring* nel permettere un contatto e confronto con i colleghi. La professione docente, come più volte riportato, è spesso connotata da un operato svolto in solitudine, e le occasioni per mostrare le proprie scelte e le proprie modalità didattiche a dei colleghi sono estremamente rare, e spesso impossibili da attuare. Il programma, grazie alla propria struttura, ha invece permesso di avere un confronto con la comunità, il che ha portato a sviluppare piani di miglioramento per il futuro. Tali piani di miglioramento coniugano gli obiettivi della persona con i suggerimenti ricevuti, accogliendo il parere di un osservatore esterno e permettendo di vedere punti di vista diversi, che poi possono essere interiorizzati in modo personalizzato da ogni protetto. Il percorso, secondo quanto rilevato attraverso i diversi strumenti di valutazione analizzati, non comporta, però, un immediato cambiamento sul proprio insegnamento, in quanto è basato sull'osservazione iniziale dell'insegnamento a cui seguiranno in futuro azioni di miglioramento. Tuttavia, i processi di *peer mentoring* aprono la strada a un *empowerment* nel lungo periodo, facendo propri i *feedback* del mentore e progettando azioni innovative e di sviluppo per insegnamenti successivi. L'efficacia formativa del percorso rispetto alla qualificazione professionale riguarda, quindi, soprattutto, il fatto di poter valorizzare i consigli, l'accompagnamento e il supporto da parte di altri colleghi, in un rapporto considerato paritario e non asimmetrico, il che pone le basi per far fiorire la propria professionalità sempre di più nel futuro.

Per concludere, i risultati ottenuti in M2P sono stati sicuramente utili per il programma in sé, soprattutto poiché si trovava alla sua prima edizione. Quanto rilevato ha permesso, infatti, di conoscere meglio i processi, le dinamiche, gli aspetti positivi e eventuali criticità del percorso, il che è fondamentale per la prosecuzione e sviluppo del progetto.

È possibile però fare anche una riflessione più generale e trasversale, come fatto anche per il TF, rispetto agli strumenti di rilevazione progettati e attuati seguendo il modello di valutazione FAMT. La sperimentazione ha permesso di osservare l'utilizzo del modello in un percorso di nuova attuazione, guidando la progettazione, applicazione e disseminazione di azioni valutative su molteplici livelli. Le domande guida del FAMT hanno agevolato, nuovamente, un percorso di riflessione che parte dagli obiettivi della valutazione e accompagna fino alla disseminazione dei risultati, il

che ha permesso di creare strumenti particolarmente efficaci per valutare le aree di interesse.

Gli strumenti si sono rivelati coerenti con tutti gli aspetti del processo evidenziati dal FAMT (finalità, tempistiche, attori coinvolti, ecc.), e, nonostante alcuni possibili azioni migliorative, sono risultati ben strutturati proprio grazie all'aiuto del modello valutativo.

Anche in questo caso, gli strumenti specifici rappresentano un esempio per la comunità di una esperienza di valutazione concreta, e l'applicazione nel suo complesso è stata utile per osservare il funzionamento del Modello FAMT per la valutazione di un nuovo programma di *mentoring*.

9.1.5 Limiti e criticità dei processi

Per quanto riguarda invece i limiti della ricerca e le difficoltà incontrate, va sicuramente dedicata a qualche parola al periodo storico in cui si è inserita la ricerca. Il percorso di dottorato ha avuto inizio a ottobre 2019, e - dopo pochi mesi - la diffusione del Covid-19 ha cambiato repentinamente la vita di ciascuno, e anche i processi di ricerca, di apprendimento e insegnamento in università sono stati investiti da questa sfida senza precedenti. Come si può immaginare (e ricordare per chi ci è passato), anche i programmi di *mentoring* e *tutoring* non sono stati "risparmiati", il che ha richiesto loro sforzi inediti per poter continuare a esser efficaci. Questo ha reso più complessi anche alcuni processi di ricerca, in quanto le scelte effettuate sono state diverse rispetto a quelle che si sarebbero potute svolgere in condizioni "normali". La conduzione delle interviste e dei *focus group*, ad esempio, è stata svolta online, così come molte attività che miravano alla conoscenza del programma e alla partecipazione in esso, sono state limitate o spostate online. In generale, soprattutto nei primi mesi di emergenza, anche molte attività formative, convegnistiche o altro si sono spostate online o sono state sospese. Inoltre, anche la sensazione di costante paura, incertezza, ansia e preoccupazione per la salute mondiale ha messo a dura prova lo sviluppo di azioni di ricerca, in un periodo con sfide senza precedenti, che continuano ancor oggi a livello mondiale.

Per quanto riguarda i limiti e le difficoltà della ricerca in sé, indipendentemente dalle difficoltà del periodo storico, sicuramente vi è innanzitutto da rilevare il numero esiguo di rispondenti ad alcune somministrazioni, minore di quello che ci si sarebbe aspettati. Se per gli strumenti qualitativi si tratta di una necessità operativa preventivata, in quanto non era previsto di condurre interviste e *focus group* su larghissima scala, per gli strumenti quantitativi la scarsa partecipazione è stata una difficoltà. I risultati dei questionari strutturati, come ad esempio l'SCT sviluppato nel TF, avrebbero potuto essere esplorati meglio con un numero di rispondenti maggiore; l'esiguo numero di rispondenti (78 nell'SCT-I e solo 21 nell'SCT-II) non ha permesso di implementare analisi più approfondite, ad esempio a seconda del grado di partecipazione al TF o del CdL. Tale aspetto era difficile da prevedere in fase di progettazione, in quanto comunque il bacino di studenti potenzialmente invitati si è avvicinato a circa 300 unità in entrambe le somministrazioni; tuttavia, trattandosi di uno strumento a compilazione volontaria, si sarebbe comunque potuta immaginare una partecipazione esigua, e coinvolgere fin da subito un numero più elevato di contesti avrebbe permesso di ottenere un numero di compilazioni più alto. Questo aspetto potrà essere però "risolto" in futuro - nel caso si desiderasse adottare lo strumento per la valutazione delle competenze trasversali nel TF- dal momento che i contesti totali aderenti al Tutorato Formativo sono attualmente 19 nel 2022/23, e non solo 2 come nella sperimentazione:

questo permetterebbe anche di approfondire le analisi per sottogruppi più specifici a seconda del tasso di partecipazione o per CdL.

La mancanza di adesioni, poi, è stata un limite che ha causato anche altre problematiche, come l'impossibilità di condurre il *focus group* con gli studenti del Tutorato Formativo. Questa somministrazione avrebbe potuto portare importanti evidenze qualitative, utili a coadiuvare tutti gli altri risultati, facendo emergere il punto di vista degli studenti rispetto all'efficacia formativa del programma e alla loro esperienza all'interno di esso da un punto di vista qualitativo.

Anche nel Mentoring Polito Project (M2P), che di base includeva comunque solo 20 partecipanti, la mancata compilazione dei questionari pre-post da parte di alcuni docenti, nonostante i molti solleciti, ha permesso di analizzare l'esperienza di soli 14 partecipanti su 20. Questo è stato un limite, visto il campione già piuttosto esiguo.

Alcune sfide durante la sperimentazione sono derivate dal fatto che alcuni quesiti valutativi, specie quelli riferiti allo sviluppo di competenze nei partecipanti ai programmi (sia nel TF che in M2P), si sono focalizzati su concetti altamente complessi da valutare. La letteratura concorda sul fatto che sia lo sviluppo che la valutazione delle competenze sono aspetti molto complessi, per cui è spesso necessario molto tempo, molte risorse e molte rilevazioni diverse prima di giungere a risultati apprezzabili. Pur accettando e comprendendo questi limiti, si è cercato comunque di sviluppare una serie di azioni valutative che permettessero di avvicinarsi il più possibile, anche in base alle risorse e vincoli della sperimentazione, a una valutazione il più significativa possibile rispetto all'efficacia formativa dei programmi M2P e TF rispetto allo sviluppo delle competenze considerate. L'implementazione di una moltitudine di strumenti, sia quantitativi che qualitativi, e il coinvolgimento delle diverse figure e attori a vario titolo inclusi nel progetto, hanno permesso di triangolare le esperienze e idee, e di provare ad avvicinarsi il più possibile a una valutazione di qualità, anche di concetti così complessi come lo sono le competenze.

I limiti e le difficoltà sopra descritti sono stati accolti come sfide e come importante spunto per eventuali sperimentazioni future, e non hanno impedito o inficiato l'applicazione del Modello FAMT, che si è rivelato efficace per guidare i processi di valutazione.

9.2 Conclusioni finali del percorso di ricerca

Non è mai semplice trovare le parole giuste per iniziare una riflessione, ma ancora più complesso è capire come poterla concludere, dando valore e sintesi a una moltitudine di processi, emozioni, esperienze maturate in un lungo percorso durato tre anni.

Il Tutorato è stato parte dei miei interessi e della mia formazione fin dall'a.a. 2015-16, quando ho iniziato a operare come tutor Informativa per l'Area di Educazione e Formazione dell'Università di Padova. Si è trattato di una prima esperienza di accompagnamento e supporto ad altri compagni che stavano svolgendo il proprio percorso universitario, mettendo a disposizione la mia esperienza e le mie competenze e sperimentandomi in prima persona in un servizio a supporto del processo formativo. Da lì, molte sono state le occasioni che mi hanno visto svolgere ruoli tutoriali, come tutor d'aula, tutor di un Corso di Laurea, tutor per progetti specifici, fino ad arrivare a proporre un progetto di dottorato proprio su questo tema. L'esperienza in prima persona mi ha permesso di comprendere le potenzialità delle risorse di accompagnamento ai processi di insegnamento e apprendimento, e la necessità di

interrogarsi anche sui fondamentali processi valutativi che immancabilmente devono supportare le azioni intraprese.

Il percorso di ricerca svolto nell'ambito del dottorato mi ha fatta avvicinare, poi, anche ad altre tipologie di azioni di supporto, oltre al già conosciuto tutorato. In particolare, il *mentoring* è stata una scoperta e un nuovo percorso di crescita per la mia professionalità: conoscevo già il modello a livello teorico, ma - come spesso accade - potermi sperimentare in prima persona è stata una esperienza formativa senza eguali.

Nei paragrafi precedenti si è riflettuto sulle conclusioni rispetto ai singoli processi di revisione della letteratura e di sperimentazione nei contesti di riferimento. È giunto però il momento di trarre a sintesi tutto il lavoro nel suo complesso, riflettendo in modo unitario sui risultati e sulle conclusioni che questo percorso ha portato nella sua interezza.

La ricerca e sperimentazione qui presentate si sono sviluppate all'interno di realtà che possono sembrare molto diverse: un programma di tutorato per il supporto al percorso formativo degli studenti universitari (Tutorato Formativo TF - UNIPD), e un programma di *mentoring* per la qualificazione professionale dei docenti (Mentoring Polito Project M2P- POLITO). Vi è un programma longevo, sperimentato da più di 8 anni (TF), e un programma pilota di nuovissima attuazione nel 2021/22 (M2P), con esigenze, destinatari, e caratteristiche molto diverse. Tuttavia, entrambi i percorsi si connotano come risorse importanti, nel contesto dell'educazione superiore, per l'accompagnamento dei processi di insegnamento e apprendimento (A-I), e - pur nella loro diversità - entrambi i programmi riconoscono l'importanza di supportare il proprio operato con diverse azioni di valutazione. Ne è un esempio il complesso modello di valutazione del TF già esistente (Clerici *et al.*, 2019), potenziato ulteriormente con la ricerca proposta, e l'interesse del M2P, progetto di nuova attuazione, a creare diversificati strumenti di *assessment*, interrogandosi sulle necessità valutative del percorso. Inoltre, sia il TF che M2P promuovono la certificazione delle competenze sviluppate in chi partecipa al percorso attraverso un *Open Badge*. Riassumendo, entrambe le realtà considerate risultano pienamente integrate negli obiettivi e nel *focus* della presente trattazione, e, pur mantenendo la propria peculiarità, concorrono a comuni obiettivi e principi di accompagnamento al processo di A-I nell'educazione superiore. Si può, pertanto, riconoscere una *mission* condivisa dei due percorsi verso una promozione, sostegno e sviluppo di una azione formativa e di apprendimento di successo, valorizzando sia l'esperienza e le competenze degli studenti che quelle dei docenti, attori entrambi fondamentali nei processi apprenditivi in *higher education*.

Rispetto al "*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education*" (FAMT), sviluppato in questa ricerca, si può concludere che esso si è rivelato una risorsa efficace per accompagnare e progettare i processi di valutazione in entrambi i programmi di *mentoring* e *tutoring* coinvolti nella sperimentazione. L'eterogeneità dei contesti scelti è stata un punto di forza, in quanto ha permesso di testare l'applicazione del modello in ambiti con caratteristiche molto diverse, ma con filosofie di accompagnamento comuni. Il principale risultato positivo dell'intera sperimentazione riguarda, quindi, l'efficacia del modello FAMT nell'accompagnare lo sviluppo di strumenti di valutazione efficaci e coerenti, riflettendo in modo sinergico su tutti gli aspetti della valutazione ritenuti importanti in letteratura (ad es. il "come, quando, perché, cosa, chi" della valutazione), e prevenendo l'attuazione di azioni di valutazione "sconnesse".

Gli esiti raccolti, poi, hanno permesso ai singoli contesti di ottenere valutazioni su dimensioni inedite del percorso, e gli strumenti creati e presentati nel dettaglio in questa tesi possono rappresentare diversi esempi di valutazione concreta a

disposizione della comunità scientifica. Questo rappresenta una risorsa importante per ampliare la letteratura del settore: difficilmente, infatti, vengono descritti in modo dettagliato, nei contributi pubblicati, gli strumenti e i processi completi, e spesso è difficile capire tutti i passaggi valutativi svolti e trarne spunto.

La descrizione dell'intero percorso sperimentale nel dettaglio può essere, quindi, evidenza di una esperienza di applicazione di un modello di valutazione, comprensivo anche di tutti i passaggi operativi. Inoltre, anche se i risultati in sé sono utili per i contesti specifici, la visione di tutto il processo di sperimentazione, basato su un unico Modello per entrambe le realtà, può essere uno spunto per riflessioni e implementazioni anche in programmi di *mentoring* e *tutoring* diversi.

Per riassumere, i principali risultati del percorso si sviluppano sia considerando gli specifici contesti che, in senso trasversale, l'utilità del modello FAMT nel guidare la progettazione e implementazione di azioni valutative in contesti anche molto diversi per attori, processi, e metodi, ma con finalità di accompagnamento comuni.

Rispetto ai possibili sviluppi, ci si auspica la possibilità di applicazione del *Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring programs in higher education* (FAMT) in molteplici direzioni. Innanzitutto, può essere riapplicato nei casi studio per valutare livelli differenti, focalizzandosi quindi su altri oggetti di valutazione, o cambiando il target. Esso è anche utilizzabile, però, in altri programmi di *mentoring* e *tutoring*: la grande potenzialità di personalizzazione del modello permette la scelta, ed eventuale adattamento, sia dei livelli di valutazione, ossia cosa si vuole valutare, sia delle scelte operative guidate dalle domande, a seconda delle necessità del contesto. Ogni realtà può, quindi, scegliere ciò che è importante in base alle proprie caratteristiche e finalità, in base ai propri bisogni e peculiarità.

Si auspica, infine, che aver potuto conoscere alcune esperienze di valutazione descritte nel dettaglio, in contesti diversi e valutando livelli eterogenei, possa creare spunti per nuove riflessioni e per implementazioni ancora maggiori della ricerca valutativa su questi importanti temi.

Si conclude con una Swot analisi riassuntiva rispetto a tutto il percorso di ricerca (Tab. 9.3).

Tabella 9.3. Aspetti positivi, critici, opportunità e minacce (SWOT) di tutto il percorso di ricerca

<p>Aspetti positivi</p> <p>La revisione della letteratura ha accompagnato tutti i processi di ricerca, e permesso di orientare le scelte operative sulla base degli stimoli provenienti dalla comunità scientifica;</p> <p>La ricerca ha permesso di elaborare un modello di valutazione dei programmi di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> in HE (FAMT) altamente personalizzabile e non legato a uno specifico contesto;</p> <p>La sperimentazione in due casi studio con caratteristiche diverse ha permesso di testare l'usabilità ed efficacia del Modello FAMT in realtà anche molto differenti, pur con principi di accompagnamento comuni;</p> <p>L'utilizzo di un approccio <i>mixed methods</i> ha permesso di riflettere sui processi di interesse coinvolgendo attori, metodi, strumenti e modalità di analisi molteplici;</p> <p>Le domande di ricerca sono contestualizzate, e sono state esplorate il più possibile con strumenti diversi.</p>	<p>Aspetti critici</p> <p>In alcuni casi, soprattutto negli strumenti a compilazione volontaria, il basso numero di rispondenti ha impedito analisi più approfondite;</p> <p>Alcune rilevazioni progettate non si sono attuate a causa di mancanza di adesione (come il <i>focus group</i> con gli studenti del TF);</p> <p>Alcuni quesiti valutativi esploravano aspetti difficili da valutare, come le competenze, e sarebbero necessari più strumenti, più rilevazioni e più tempo per un quadro più completo e approfondito;</p> <p>Il <i>focus group</i> avrebbe potuto avere un osservatore per essere più in linea con la metodologia corretta, anche se la registrazione ha permesso una ri-osservazione ex-post.</p>
<p>Opportunità</p> <p>Possibilità di risomministrare gli stessi strumenti nei contesti del TF e M2P, anche con campioni diversi o più ampi;</p> <p>Possibilità di applicare il modello FAMT negli stessi contesti, per valutare livelli diversi e creare nuovi strumenti di valutazione;</p> <p>Possibilità, per la comunità scientifica, di applicare il modello FAMT in programmi di <i>mentoring</i> e <i>tutoring</i> diversi;</p> <p>Possibilità, per la comunità scientifica, di utilizzare la descrizione dei processi valutativi come esempio di pratica concreta, applicata a due realtà, e sviluppare nuovi processi valutativi in altri contesti;</p> <p>Possibilità, per i casi studio, di utilizzare gli strumenti valutativi creati anche in edizioni future, eventualmente riprogettandoli;</p> <p>Possibilità, per i casi studio, di utilizzare i risultati al fine di apportare modifiche o miglioramenti ai programmi.</p>	<p>Minacce</p> <p>Ricerca sviluppata in periodo pandemico, con tutte le difficoltà ad esso correlate;</p> <p>La compilazione volontaria di alcuni strumenti ha inficiato la possibilità di ottenere numeri elevati di risposte;</p> <p>La sperimentazione qualitativa con piccoli numeri di persone (ad esempio, nelle interviste o nel M2P) permette riflessioni molto contestualizzate e esplorative, ma è difficile notare ricorrenze predominanti nelle risposte o trarre risultati generalizzabili.</p>

Bibliografia

- Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds) (2007). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.x>.
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). The Relationship Between Formal Mentoring Program Characteristics and Perceived Program Effectiveness. *Personnel Psychology*, 59(1), 125–153. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00747.x>.
- Altieri, L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. FrancoAngeli.
- Álvarez Pérez, P. R. (2002). *La función Tutorial en la Universidad. Una Apuesta por la Mejora de la Calidad de la Enseñanza*. EOS.
- Álvarez Pérez, P. R. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247-266.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.23>
- Alvarez, S., Dethleffsen, K., Esper, T., Horneffer, A., Reschke, K., & Schultz, J. H. (2017). An overview of peer tutor training strategies at German medical schools. *Zeitschrift Für Evidenz, Fortbildung Und Qualität Im Gesundheitswesen*, 126, 77–83. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2017.09.009>.
- Álvarez Pérez, P. R., e González Afonso, M. C.(2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la Orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Qurrriculum*, 22, 73-96.
- Álvarez Pérez, P. R., e González Afonso, M. C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Revista Tendencias Pedagógica*, 16, 238-256.

- Andrade, H. G. (2000). *Using Rubrics to Promote Thinking and Learning*, 57(5), 1-8.
- Antonietti, A., & Viganò, A. (2007). *Il diario del mio apprendimento. Come migliorare il proprio metodo di studio*. Edizioni Erickson.
- Aquario, D. (2008). *Didattica universitaria e processi valutativi in prospettiva internazionale. Una ricerca sulle opinioni degli studenti*. Tesi di dottorato, UNIPD.
- Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on the Teaching – Learning Process: A Study of Higher Education Teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56.
- Aryee, S., Chay, Y. W., & Chew, J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees: An interactionist approach. *Group & Organization Management*, 21(3), 261–278. <https://doi.org/10.1177/1059601196213002>.
- Astin, A. (1974). *Preventing students from dropping out*. Jossey-Bass.
- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. VIII edizione. FrancoAngeli.
- Aznam, N., Perdana, R., Jumadi, J., Nurcahyo, H., & Wiyatmo, Y. (2021). The Implementation of Blended Learning and Peer Tutor Strategies in Pandemic Era: A Systematic Review. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Proceedings of the 6th International Seminar on Science Education (ISSE 2020). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210326.130>.
- Bachkirova, T., Cox, E., & Clutterbuck, D. (Eds.) (2014). *The Complete Handbook of Coaching – Second Ed*. SAGE.
- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty* (1st edition). Jossey-Bass.

- Barnao, C., Pierino, A., Palumbo, M., Bezzi, C. (2007). *La valutazione: Attori, punti critici, prospettive. Tavola rotonda. Salute e Società*, 2007/2. Franco Angeli.
- Baugh, S. G., & Scandura, T. A. (1999). The effect of multiple mentors on protegee attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(4), 503–521.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Il Mulino.
- Bauman. (2011). *Modernità Liquida* (24° ed.). Laterza & figli s.p.a.
- Bay, M., Grządziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Rapporto di ricerca. Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona* (p. 221). Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Recuperato da: <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/promuovere%20la%20crescita%20nelle%20competenze%20strategiche.PDF>. Ultimo accesso: 03/01/2023.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Carocci.
- Belardi, N., & Wallnofer, G. (2013). *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*. Erikson.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Fabris, M., & Meneghetti, C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università: Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Berra, C. (2013). *Piccolo galateo dello studente universitario*. Ledizioni.
- Berta, L., Lorenzini, V., & Torquati, B. (Eds) (2009). *Una ricerca-azione sul tutorato nell'Ateneo di Perugia*. FrancoAngeli.
- Bertagna, G., & Puricelli, E. (Eds). (2008). *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Rubbettino.

- Bezzi, C. (2011). *La linea d'ombra. Problemi e soluzioni di ricerca sociale e valutativa: Problemi e soluzioni di ricerca sociale e valutativa*. FrancoAngeli.
- Bezzi, C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa* (prima edizione). FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2018). *Tutoring accademico: Limiti e possibilità del tutorato all'Università. Formazione, lavoro, persona*, 25, 149–157.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e Pensiero.
- Biggs, J. B. (2003). *Aligning Teaching for Constructing Learning. Higher Education Academy*, 1(4), 1–4.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does. 4th ed.* (4th edition). McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Binetti, P., & Cinque, M. (2016). *Valutare l'Università & Valutare in Università. Per una «cultura della valutazione»*. FrancoAngeli.
- Bonazza, V. (2011). In L. Galliani, V. Bonazza, & U. Rizzo, *Progettare la valutazione educativa*. Pensa Multimedia.
- Bonelli, R., Bonin, A., & Da Re, L. (2022). *University Tutoring before and after Covid-19: an experience of redesign from the University of Padua (Italy). ICERI2022 Proceedings. 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 7-9 November 2022. Publisher: IATED.*
<https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0491>.
- Bonelli, R., & Da Re, L. (2022). *Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, XXIII(1), 88-101. <https://doi.org/10.7346/SE-012022-09>.
- Bonelli, R., & Da Re, L. (in press). *Las expectativas y las necesidades formativas de los estudiantes universitarios en relación con las acciones tutoriales*. *Atti XX*

Congreso internacional de investigación educativa. Santiago de Compostela
(giugno 2022).

- Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1995). From learning styles to learning skills: The executive skills profile. *Journal of managerial psychology*, 10(5), 3-17
<https://doi.org/10.1108/02683949510085938>.
- Boyatzis, R. E., & Saatcioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27(1), 92–108.
<https://doi.org/10.1108/02621710810840785>.
- Boyle, P., & Boice, B. (1998). Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157–179.
<https://doi.org/10.1023/A:1025183225886>.
- Bramley, W. (1979). *Group Tutoring: Concepts and Case Studies*. Nichols Publishing Company, P.O. Box 96, New York, NY 10024.
- Brannen, J. (2005). Mixed Methods Research: A Discussion Paper. *ESRC National Centre for Research Methods, Methods Review Paper (NCRM)*.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2009). *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca: Approcci e metodi di ricerca*. FrancoAngeli.
- Burleigh, C. L., Kroposki, M., Steele, P. B., Smith, S., & Murray, D. (2022). Coaching and teaching performance in higher education: A literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, ahead-of-print.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2021-0114>.
- Cabrera-Lanzo, N., & Martínez-Olmo, F. (2010). L'avaluació de les competències transversals a l'ensenyament universitari. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 3(1), 17–28. <https://doi.org/10.1344/reire2010.3.1312>.

- Caliman, G. (2007). *Valutazione di programmi socioeducativi*. 54(1), 9-28.
- Calliero, C., & Castoldi, M. (Eds.). (2016). *A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*. FrancoAngeli.
- Capperucci, D. (2016). The use of assessment rubrics for the certification of achievements: The Va.R.C.Co. model. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151. <https://doi.org/10.13128/formare-17936>.
- Capperucci, D. (2018). Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: Triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 140–155. <https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.112>.
- Caputo, A. (2012). Metodi narrativi per la formazione degli insegnanti: Il diario di bordo. *FOR Rivista per la formazione*, 2011/89. <https://doi.org/10.3280/FOR2011-089015>.
- Carey, W., Philippon, D. J., & Cummings, G. G. (2011). Coaching models for leadership development: An integrative review. *Journal of Leadership Studies*, 5(1), 51–69. <https://doi.org/10.1002/jls.20204>.
- Carr, P. L., Bickel, J., & Inui, T. S. (2003). *Taking root in a forest clearing. A resource guide for medical faculty*. Boston University School of Medicine.
- Castoldi, M. (2006). Le rubriche valutative. *L'educatore*, 2006/2007(5). Recuperato da: <https://mameli.docenti.di.unimi.it/didainfo/raw-attachment/wiki/MaterialeEsercitazioni/castoldi-RubricheValutative.pdf>. Ultimo accesso: 03/01/2023.
- Castoldi, M. (2013a). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Cerri, R. (2004). *Valutare i progetti educativi: Percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale*. FrancoAngeli.

- Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>.
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on *mentoring* functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619–636. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863.x>.
- Chen, Y., Watson, R., & Hilton, A. (2016). A review of mentorship measurement tools. *Nurse Education Today*, 40, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.020>.
- Chen, Y. C. (2013). Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions. *Leadership Manage.*, 13(3), 199–208, [10.1061/\(ASCE\)LM.1943-5630.0000227](https://doi.org/10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000227).
- Chesler, N. C., & Chesler, M. A. (2013). Gender-Informed Mentoring Strategies for Women Engineering Scholars: On Establishing a Caring Community. *Journal of Engineering Education*, 91(1), 49–55. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00672.x>.
- Chesler, N. C., Single, P. B., & Mikic, B. (2013). On Belay: Peer-Mentoring and Adventure Education for Women Faculty in Engineering. *Journal of Engineering Education*, 92(3), 257–262. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2003.tb00766.x>.
- Chiappi, R. (2005). *Problem Solving nelle organizzazioni: Idee, metodi e strumenti da Mosè a Mintzberg: Piccola antologia filosofica per managers e project managers*. Springer Science & Business Media.
- Choudaha, R., & van Rest, E. (2018). Envisioning Pathways to 2030: Megatrends Shaping the Future of Global Higher Education and International Student Mobility. In *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED592843>.

Ciporen, R. (2015). The Emerging Field of Executive and Organizational Coaching: An Overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2015(148), 5–15. <https://doi.org/10.1002/ace.20147>.

Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari*. FrancoAngeli.

Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor. Fostering Talent in Your Organisation*. CIPD Publishing.

Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Italian Journal Of Educational Research*, 16, 23-36.

Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. FrancoAngeli.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38. <https://doi.org/10.13128/formare-22452>.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: Istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 11–29. <https://doi.org/10.13128/form-8366>.

Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer *mentoring* on levels of student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education* (00181560), 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>.

Colvin, J. W. (2007). Peer *tutoring* and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165–181.

<https://doi.org/10.1080/13611260601086345>.

Comoglio, M. (2002). Il portfolio: Strumento di valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(2), 7-32.

Comoglio, M. (2013). Insegnare e valutare competenze. *Rivista dell'istruzione*.

Recuperato da:

https://www.fermimn.edu.it/formazione/materiali/comoglio_insegnare-e-valutare-competenze.pdf. Ultimo accesso: 03/01/2023.

Felisatti, E. (coord.) (2018). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università (Quarc). ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. Recuperato 14 dicembre 2022, da <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>. Ultimo accesso: 03/01/2023.

Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche. IV. L'analisi dei dati. Vol. IV*. Il Mulino.

Corey. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy 8th edition*. Brooks/Cole.

Cornelius, V., Wood, L., & Lai, J. (2016). Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 193–205. <https://doi.org/10.1177/1469787416654796>.

Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo MT (2020). *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.

- Cortese C. (2000). Mentoring e formazione. *FOR- Rivista per la formazione*, 33, 21-56.
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (2014). Theoretical Traditions and Coaching Genres: Mapping the Territory. *Advances in Developing Human Resources*, 16, 139–160. [10.1177/1523422313520194](https://doi.org/10.1177/1523422313520194).
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (2018). *The Complete Handbook of Coaching*. SAGE.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>.
- Crisafulli, F. (2018). Le “competenze core” dell'Educatore professionale. Modelli proposti e sintesi di letteratura. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 220–236. <https://doi.org/10.13128/formare-24215>.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>.
- Crispoldi, S. (2008). *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*. Morlacchi Editore.
- Cruz, L., & Rosemond, L. (2017). Coaching Academia: The Integration of Coaching, Educational Development, and the Culture of Higher Education. *Journal on Excellence in College Teaching*, 28(4), 83–108.
- Culcasi, I., & Cinque, M. (2021). L'impatto del Service-Learning universitario: Il progetto Hope. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 6(1), 136-151. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2021oa12076>.

- Da Re, L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, 9, 120-133.
- Da Re, L. (2016). *Il tutorato formativo come strategia per la prevenzione del drop-out e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari*. Università degli Studi di Padova e Universidad De La Laguna. Tesi di Dottorato.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: Il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(3), 183-200.
- Da Re, L., Álvarez Pérez, P.R., e Clerici, R. (2015). Peer tutoring all'Università: studenti co-responsabili nel Tutorato Formativo (pp. 249-262). In Gemma C., Grion V. (a cura di). (2015) *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove pratiche educative*. Cafagna Editore: Barletta.
- Da Re, L., & Biasin, C. (2018). *Il Tutorato Formativo: un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Pensa Multimedia.
- Da Re, L., Bonelli, R., & Gerosa, A. (2022). Formative Tutoring: A Program for the Empowerment of Engineering Students. *IEEE Transactions on Education*, 1–11. Future issue. <https://doi.org/10.1109/TE.2022.3205962>.
- Da Re, L., Clerici, R., e Álvarez Pérez, P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa*. Cleup.

Da Re, L., Clerici, R., Álvarez Pérez, P. R., & Álvarez Pérez, P. R. (2017). The Formative *Tutoring* Programme in Preventing University Drop-outs and Improving Students' Academic Performance. The Case Study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156–175.
<https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-3-7>.

Da Re, L., & Riva, C. (2018). Favorire il successo accademico con il Tutorato Formativo. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze Sociologiche dell'Università di Padova. *Scuola democratica*, 2(2018), 271–290.
<https://doi.org/10.12828/90562>.

D'Abate, C. P., & Eddy, E. R. (2008). Mentoring as a learning tool: Enhancing the effectiveness of an undergraduate business *mentoring* program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), 363–378.
<https://doi.org/10.1080/13611260802433692>.

D'Abate, C. P., Eddy, E. R., & Tannenbaum, S. I. (2003). What's in a Name? A Literature-Based Approach to Understanding Mentoring, Coaching, and Other Constructs That Describe Developmental Interactions. *Human Resource Development Review*, 2(4), 360–384. <https://doi.org/10.1177/1534484303255033>.

Danielson, C., & Hansen, P. (2013). *A Collection of Performance Tasks & Rubrics: Primary Mathematics*. Routledge.

De Angelis, M., & Trincherò, R. (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII(24), 37–53.

De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e università*. Erikson.

- De Filippo, L. (2016). *La valutazione oggettiva: Vantaggi e limiti*. EUT Edizioni
Università di Trieste.
- De Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple *mentoring* in academe: Developing
the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263–283.
- Delarue, A., Van Hootegem, G., Procter, S., & Burridge, M. (2008). Teamworking and
organizational performance: A review of survey-based research. *International
Journal of Management Reviews*, 10(2), 127–148. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00227.x>.
- Delors, J., & International Commission on Education for the Twenty-first Century.
(1996). *Learning: The treasure within; report to UNESCO of the International
Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)—UNESCO
Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- Demetrio, D. (2021). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione. Nuova ediz.*
Cortina Raffaello.
- Di Fabio, A. (2003). Le prove di verifica: Nuove prospettive di intervento didattico
nell'area cognitiva. In L. Aprile, *Psicologia dello sviluppo cognitivo-linguistico: tra
teoria e intervento: pubblicazione in onore di Filippo Boschi*. Firenze University
Press. (p. 1000–1014). <https://doi.org/10.1400/39604>.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative.*
*Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella
continuità tra livelli scolastici*. Erikson.
- Dixon-Reeves, R. (2003). Mentoring as a Precursor to Incorporation: An Assessment of
the Mentoring Experience of Recently Minted Ph.D.s. *Journal of Black Studies*,
34(1), 12–27. <https://doi.org/10.1177/0021934703253680>.

- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>.
- Domenici, G. (2022). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*. Roma Tre-Press.
- Doyle, L., Brady, A.-M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175–185. <https://doi.org/10.1177/1744987108093962>.
- Drava, G. (2014). *Lo Studente Lavoratore. Come Conciliare Studio e Lavoro Senza Stress e con Ottimi Risultati*. Bruno Editore.
- Dubey, D. P., & Pandey, D. D. (2020). Distance learning in higher education during pandemic: Challenges and opportunities. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 43–46.
- Earwaker, J. (1992). *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues*. Taylor and Francis Publishers.
- Eby, L., Durley, J., Evans, S., & Ragins, B. (2008). Mentors' Perceptions of Negative Mentoring Experiences: Scale Development and Nomological Validation. *The Journal of applied psychology*, 93, 358–373. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.358>.
- Eby, L. T. (1997). Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125–144. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1594>.

Eby, L. T., & Allen, T. D. (2002). Further investigation of proteges' negative *mentoring* experiences. *Group & Organization Management*, 27(4), 456–479.

<https://doi.org/10.1177/1059601102238357>.

Echazarra, A., & Mostafa, T. (2020). What PISA Tells us about Student-Centered Teaching and Student Outcomes 1. In S. Hoidn, M. Klemenčič, *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 597–625). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429259371-44>.

Egodawatte, G. (2010). A Rubric to Self-Assess and Peer-Assess Mathematical Problem Solving Tasks of College Students. *Acta Didactica Napocensia*, 3(1), 75–88.

Eleyan, D., & Eleyan, A. (2011). *Coaching, Tutoring and Mentoring in the Higher Education as a solution to retain students in their major and help them achieve success*. In: The International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education (IACQA 2011), 10 May 2011 - 12 May 2011, Zarqa University, Jordan.

Elliott, M., Rhoades, N., Jackson, C. M., & Mandernach, B. J. (2015). Professional Development: Designing Initiatives to Meet the Needs of Online Faculty. *Journal of Educators Online*, 12(1), 160-188. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051031>.

Pazzaglia, F., Moè, A., Friso, G., & Rizzato, R. (2002). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*. Centro Studi Erickson.

Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2011). The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of *mentoring* stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 253–266. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.008>.

- Eret, E., Yerin Güneri, O., & Çapa Aydın, Y. (2018). Evaluation of peer *mentoring* program in higher education: Does it support smooth transition of new faculty to the academia? *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 532–541.
- Fabbri, D. (1994). I Laboratori di Epistemologia Operativa. In D. Demetrio (Eds), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Carocci.
- Fabbri, D., & Munari, A. (s.d.). *Metafore della Conoscenza*. Corraini.
- Fabbris, L. (2009). *I servizi a supporto degli studenti universitari*. CLEUP.
- Felisatti, E., & Clerici, R. (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. FrancoAngeli.
- 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>.
- 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. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022019-P178>.
- 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*, 12(1), 137-153.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2018). Teaching Evaluation in Higher Education and Faculty Development. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education* (pp. 19–29). Pensa Multimedia.

Felisatti, E., Serbati, A., & POLITO. (2021 – non pubblicato, solo consultazione).

Progetto Triennale. Il progetto di “servizio permanente per la didattica innovativa” 2021-2024.

Fenoglio, R. (2014). *Laurearsi a Tutte le Età. Come Riuscire a Laurearsi Conciliando lo Studio, il Lavoro e gli Impegni*. Bruno Editore.

Ferrari, S., & Rivoltella, P. C. (2021). *La didattica EAS e la formazione dei tutor*. In Canella, G; Mangione, GRJ; Rivoltella PC (Eds). *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche*. Morcelliana Scholè.

Fetner, D. M. (2011). Joining the conversation: idea exchange Scaffolding: Tutor Training Activity. *Learning Assistance Review (TLAR)*, 16(1), 7–9.

Fischetti, A. (2009). *La creatività e il problem solving*. Alpha Test.

Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z., & Rubio, D. M. (2013). The Mentoring Competency Assessment: Validation of a New Instrument to Evaluate Skills of Research Mentors. *Academic Medicine*, 88(7), 1002–1008. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318295e298>.

Foglio, A. (2004). *Decisioni di marketing e problem solving. Tecniche decisionali per gestire il cambiamento e risolvere i problemi di mercato*. FrancoAngeli.

Frasson, D. (2011). *Allenare le competenze trasversali. Apprendimenti e risultati di un percorso formativo: Apprendimenti e risultati di un percorso formativo*. FrancoAngeli.

Frisch, M. H. (2001). The emerging role of the internal coach. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53, 240–250. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.53.4.240>.

Frisina, A. (s.d.). *Focus Group. Una guida pratica*. Il Mulino.

- Frison, D. (2014). *Dialogare con le immagini. L'uso delle immagini nella ricerca e nella formazione esperienziale*. In M. Fedeli, L. Frontani, & L. Mengato (Eds).
Experiential learning. *Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing*. FrancoAngeli.
- Frison, D. (2016). L'intervista mediata: Evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(13), 193-211. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-013-fris>.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: L'apprendimento trasformativo nella formazione continua* (1ª ed., Vol. 11). Firenze University Press.
<https://doi.org/10.36253/978-88-5518-092-4>.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. La Scuola.
- Galliani, L., Bonazza, V., & Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*.
Pensa Multimedia.
- Garo, M. (2020). Come validare un questionario di nuova ideazione. Recuperato da
Mathsly Research. <https://www.mathsly.it/wordpress/come-validare-un-questionario-di-nuova-ideazione/>. Ultimo accesso 03/01/2023.
- Gasperi, E. (2012). *La comunicazione nella formazione dell'educazione*. Cleup.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. 2 ed.* Pearson Italia S.p.a.
- Geitz, G., & de Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919>.
- Giannakis, M., & Bullivant, N. (2016). The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 630–648. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000280>.
- Gianturco, G. (2004). *L'intervista qualitativa: Dal discorso al testo scritto*. Guerini.

Gibb, S. (1999). The usefulness of theory: A case study in evaluating formal *mentoring* schemes. *Human Relations*, 52(8), 1055–1075.

<https://doi.org/10.1177/001872679905200804>.

Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455–471.

<https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>.

Giger, J. N., & Davidhizar, R. (2002). The Giger and Davidhizar Transcultural Assessment Model. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 185–188.

<https://doi.org/10.1177/10459602013003004>.

Gilbreath, B., Rose, G. L., & Dietrich, K. E. (2008). Assessing *mentoring* in organizations: An evaluation of commercial *mentoring* instruments. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 379–393.

<https://doi.org/10.1080/13611260802433767>.

Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2017). *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Cleup.

Grion, V., & Serbati, A. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. PensaMultimedia.

Guerra-Martín, M. D. (2014). *Tutoring* as a Way of Achieving Employability for Nursing Students at the University of Seville. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 479–486. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.049>.

Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of *Tutoring* to Improve Academic Performance in Nursing Students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 93-102. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.201>.

- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102(2020), 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.
- Harnish, D., & Wild, L. A. (1994). Mentoring strategies for faculty development. *Studies in Higher Education*, 19(2), 191–201.
<https://doi.org/10.1080/03075079412331382037>.
- Harris, J. B., Freeman, T. L., & Aerni, P. W. (2009). On becoming educational researchers: The importance of cogenerative *mentoring*. *Mentoring & Tutoring*, 17(1), 23-29. <https://doi.org/10.1080/13611260802658546>.
- Higgins, M. C. (2000). The more, the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction. *Journal of Management Development*, 19(4), 277–296.
<https://doi.org/10.1108/02621710010322634>.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264. <https://doi.org/10.2307/259122>.
- 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. <https://doi.org/10.1002/job.66>.
- Holbeche, L. (1996). Peer *mentoring*: The challenges and opportunities. *Career Development International*, 1(7), 24–27.
<https://doi.org/10.1108/13620439610152115>.
- Holmes, E. (2002). *The Newly Qualified Teacher's Handbook*. Kogan Page Limited.
- Hooker, T. (2013). Peer *coaching*: A review of the literature. *Waikato Journal of Education*, 18(2). 129-140. <https://doi.org/10.15663/wje.v18i2.166>.

- Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education, 53*(1), 86–101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12265>.
- Iordanou, I., & Williams, P. (2017). Developing ethical capabilities of coaches. In T. Bachkirova, D. Drake, G. Spence, *The SAGE handbook of coaching*, SAGE (pp. 696-712).
- Janssen, G., Meier, V., & Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing, 26*, 51–66. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>.
- Johnson, M. O., & Gandhi, M. (2014). A mentor training program improves *mentoring* competency for researchers working with early-career investigators from underrepresented backgrounds. *Advances in health sciences education: theory and practice, 20*, 683–689 <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9555-z>.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., & Kaslow, N. J. (2013). The competence constellation model: A communitarian approach to support professional competence. *Professional Psychology: Research and Practice, 44*(5), 343–354. <https://doi.org/10.1037/a0033131>.
- Jones, L. (2007). *The student-centered classroom* (Vol. 32). Cambridge university press Cambridge.
- Jones, R., & Brown, D. (2011). The *mentoring* relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 19*(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622077>.

- Kabir, S. M. (2017). Introduction to Counseling. Chapter 1. In *Essentials of Counseling* (pp. 21–44). Abosar Prokashana Sangstha.
- Kaczmarek, P. G., Matlock, G., Merta, R., Ames, M. H., & Ross, M. (1994). An assessment of international college student adjustment. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17(4), 241–247.
<https://doi.org/10.1007/BF01407740>.
- Kalimullin, A., & Gabdilkhakov, V. F. (2014). *Tutoring of pedagogical activity and new ideology of teacher training in the higher education institution. Life Science Journal*, 11, 183–187.
- Kalpokaite, N., & Radivojevic, I. (2019). Demystifying Qualitative Data Analysis for Novice Qualitative Researchers. *The Qualitative Report*, 24(13), 1-16.
- Kennett, D. J., Reed, M. J., & Stuart, A. S. (2013). The impact of reasons for attending university on academic resourcefulness and adjustment. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 123–133. <https://doi.org/10.1177/1469787413481130>.
- Knippelmeyer, S. A., & Torracco, R. J. (2007). Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. *Paper Presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED504765>.
- Kram, K. (1985). Improving the *mentoring* process. *Training and Development Journal*, 39(4), 40–43.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/255910>.
- 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.

Kreber, C., Brook, P., & Educational Policy. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96–108. <https://doi.org/10.1080/13601440110090749>.

Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). National Postsecondary Education Cooperative.

Legge 394/10 «Official Journal of the European Union» 30.12.2006 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Recuperato da <https://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/europe/EUkeycompetences.htm>.

La Rocca, C., & Capobianco, R. (2016). L'«apprendimento insegnato»: Valutazione per l'apprendimento vs. valutazione dell'apprendimento. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 83–106. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-014-rocc>.

Lane, D., Jarvis, J., & Fillery-travis, A. (2006). *The Case for Coaching -Making evidence-based decisions on coaching*. CIPD publications.

Law, A. V., Bottenberg, M. M., Brozick, A. H., Currie, J. D., Divall, M. V., Haines, S. T., Jolowsky, C., Koh-Knox, C. P., Leonard, G. A., Phelps, S. J., Rao, D., Webster, A., & Yablonski, E. (2014). A Checklist for the Development of Faculty Mentorship Programs. *American journal of pharmaceutical education*, 78(5), 1-10. <https://doi.org/10.5688/ajpe78598>.

Le Boterf. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Editions d'Organisation.

Le Boulch, J. L. (1992). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età scolare*. Armando Editore.

Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355–366.

<https://doi.org/10.1080/13611260500105592>.

Leary, H., Walker, A., Shelton, B. E., & Fitt, M. H. (2013). Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(1), 40-66.

<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1331>.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Social Cognitive Approach to Career Development: An Overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310–321.

<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1996.tb00448.x>.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.

<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.

Leone, L., & Prezza, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. FrancoAngeli.

Lester, F. K. (1994). Musings about Mathematical Problem-Solving Research: 1970-1994. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 660–675.

<https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.25.6.0660>.

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Reilly, A. J., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life* (Vol. 4). Alfred A. Knopf.

<https://doi.org/10.1177/105960117900400214>.

Liu, X., Ping, S., & Gao, W. (2019). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they experience university life. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), 1-14.

<https://doi.org/10.3390/ijerph16162864>.

- Lucangeli, D., Mirandola, A., De Gasperi, M., Rota, G., Vanin, C., & Zago, P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris, *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107–138). Cleup.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). *Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3*. ERIC Clearinghouse on Higher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED399889>.
- Mahayosnand, P. P., & Bermejo, D. M. (2021). Best Practices for E-Mentoring Student Researchers - Tutorials and Tools for Greater Efficiency and Effectiveness. <https://doi.org/10.31235/osf.io/2pzux>.
- Mahayosnand, P. P. (2000). Public health E-mentoring: An investment for the next millennium. *American Journal of Public Health, 90*(8), 1317–1318, <https://doi.org/10.2105%2Fajph.90.8.1317>.
- Mancinelli, M. R. (2007). *L'orientamento nel biennio della scuola superiore: Un nuovo percorso*. Alpha Test.
- Marconato, G. (2017). La competenza tra desideri e realtà. *RicercaAzione, 9*(2), 87–107.
- Marin-Garcia, J. A., & Lloret, J. (2008). Improving Teamwork with University Engineering Students. The Effect of an Assessment Method to Prevent Shirking. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education, 5*(1), 1-11.
- Martini, M. C. (2009). Evoluzione dei bisogni durante gli studi universitari. Un'analisi mediante reticoli di preferenze. In L. Fabbris (Eds.), *I servizi a supporto degli studenti universitari*. Cleup.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality* (pp. xiv, 411). Harpers.

Mason, L. (2019). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione* (3° edizione). Il Mulino.

McDonald, B., & Boud, D. (2003). The Impact of Self-assessment on Achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 209–220.
<https://doi.org/10.1080/0969594032000121289>.

McInnis, C., James, R., & Hartley, R. (2000). *Trends in the First Year Experience in Australia*. Recuperato da: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:37174>.

McLaughlin, C. (2010). Mentoring: What is it? How do we do it and how do we get more of it? *Health Services Research*, 45(3), 871–884.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2010.01090.x>.

McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling* (3. ed.). Open Univ. Press.

McLeod, J. (2010). The effectiveness of workplace counselling: A systematic review. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 238–248.
<https://doi.org/10.1080/14733145.2010.485688>.

McTighe, J., & Wiggins, G. (1999). *The Understanding by Design Handbook*. Association for Supervision and Curriculum Development. Assn for Supervision & Curriculum.

Meeuwissen, S. N. E., Stalmeijer, R. E., & Govaerts, M. (2019). Multiple-role mentoring: Mentors' conceptualisations, enactments and role conflicts. *Medical Education*, 53(6), 605–615. <https://doi.org/10.1111/medu.13811>.

Meggison, D., & Clutterbuck, D. (2004). *Techniques for Coaching and Mentoring*. 1 ed. Routledge.

Meister, J. C., & Willyerd, K. (2010). Mentoring Millennials. *Harvard Business Review*.
Recuperato da: <https://globalhealthhttp.org/wp->

<content/uploads/2021/12/MentoringMillenials-Harvard-Business-Review-1.pdf>.

Ultimo accesso 03/01/2023.

Zabalza Beraza, M. Á. (2001). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Minelli, E., Reborá, G., & Turri, M. (2005). Valutare o misurare i risultati? Il caso dell'Università—LIUC Università Carlo Cattaneo. *Liuc Papers*, 22(165), 1-15.

Ministri responsabili per l'istruzione superiore dei paesi partecipanti al Processo di & Bologna. (2010). *Dichiarazione di Budapest e Vienna sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. <http://www.miur.it/UserFiles/3316.pdf>. Ultimo accesso 03/01/2023.

Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37–53.

<https://doi.org/10.1108/09684880610643601>.

Mohr, E. (1991). *A Study of Peer Tutor Training Programs: A League Report*.

Recuperato da: <https://eric.ed.gov/?id=ED332777>.

Murphy, W. (2012). Reverse Mentoring at Work: Fostering Cross-Generational Learning and Developing Millennial Leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549–573. <https://doi.org/10.1002/hrm.21489>.

Murray, M. (1993). Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Program. *American Journal of Hospital Pharmacy*, 50(4), 826–829 <https://doi.org/10.1093/ajhp/50.4.826>.

Musick, D. W. (2006). A Conceptual Model for Program Evaluation in Graduate Medical Education. *Academic Medicine*, 81(8), 759–765.

- Negovan, V. (2006). Mentoring – a Valuable Method of Practical Intervention in Need of Theoretical Grounding. *Europe's Journal of Psychology*, 2(1).
<https://doi.org/10.5964/ejop.v2i1.320>.
- Nelson, K. J., Quinn, C., Marrington, A., & Clarke, J. A. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, 63(1), 83–96. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9426-y>.
- Niemand, J. R., Brand, H. J., & Cilliers, C. D. (2006). The impact and cost-effectiveness of student counselling in the context of higher education: A literature review. *South African Journal of Higher Education*, 20(2), 261–272.
<https://hdl.handle.net/10520/EJC37237>.
- Nkana, E. (2020). The Conversionism Theory of Education; Improving Instructional Practice in Higher Education Through Faculty Development and Cross-Institutional Learning Communities. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 20(1), 136–140. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i1.2784>.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00638.x>.
- Nor, M. Z. (2019). Developing a preliminary questionnaire for the faculty development programme needs of medical teachers using Delphi technique. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 14(6), 495–501.
<https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2019.09.007>.
- O'Broin, A., & Palmer, S. (2010). The coaching alliance as a universal concept spanning conceptual approaches. *Coaching Psychology International*, 3(1), 3-6.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. Charles Scribner's Sons.

- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione: Decidere, programmare, valutare*. FrancoAngeli.
- Pajer, P. (2005). *Introduzione ai servizi sociali: Manuale per operatori sociosanitari (OSS)*. FrancoAngeli.
- Palumbo, M. (2003). Gli indicatori valutativi. *Gli Indicatori Valutativi*. FrancoAngeli.
- Paparella, N. (2009). *Il progetto educativo*. Armando Editore.
- Parker, P. M. (2016). *Personal Tutoring enhancing staff and student experiences*. 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. <https://doi.org/10.21125/inted.2016>.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2000) *Consiglio europeo di Lisbona 23-24.03.2000: Conclusioni della presidenza*. Recuperato da https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm. Ultimo accesso 03/01/2023.
- Passmore, J., & Fillery-travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching An International Journal of Theory Research and Practice*, 4, 70–88. <https://doi.org/10.1080/17521882.2011.596484>.
- Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2005). Construct Equivalence across Groups: An Unexplored Issue in Mentoring Research. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 323–335. <https://doi.org/10.1177/0013164404268665>.
- Pellerey, M. (2016). *Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: Il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali*. Recuperato da: https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/pellerey_rassegna1-2016.pdf. Ultimo accesso 03/01/2023.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento QSA*. LAS - ROMA.

- Pellerey, M. (2001). *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*. Edizioni Lavoro.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Progettare la scuola - La nuova Italia.
- Pellerey, M. (2006). *Competenze di base, competenze chiave e standard formativi*. 23. Recuperato da: https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/67_Rassegna%20CNOS%20-%202006%20-%20n2.pdf. Ultimo accesso 03/01/2023.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti: Il Ruolo Delle Competenze Nei Processi Educativi Scolastici E Formativi*. Tecnodid.
- Pellerey, M. (2011). L'approccio per competenze: È un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola Democratica*.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum—And Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335–353. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01484.x>.
- Pérez, P. R. Á., & Afonso, M. C. G. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237–256.
- Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L. S., Gallelli, R., Vinci, V., Amati, I., & Bonelli, R. (2020). Oltre l'era Covid-19: Dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 5(2), 18-37.
- Peters, J., & Carr, C. (2013). Team effectiveness and team *coaching* literature review. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6(2), 116–136. <https://doi.org/10.1080/17521882.2013.798669>.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (p. 419). W W Norton & Co.

<https://doi.org/10.1037/11494-000>.

Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: I metodi misti. *Open*

Journal of Education, 15(2), 191–201. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-12050.

Pisanello, L. (2013). *Sviluppo, valutazione ed analisi delle competenze trasversali nell'high education*. (Tesi di laurea magistrale). Università Ca' Foscari.

Pololi, L., & Knight, S. (2005). Mentoring Faculty in Academic Medicine A New Paradigm? *JGIM - J Gen Intern Med*, 20(9), 866–870.

<https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2005.05007.x>.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>.

Powell, R.A., & Single, H. M. (1996). Focus Groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499–504. <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>.

Legge n. 341 del 19 novembre 1990 “Riforma degli ordinamenti didattici universitari”,
Pub. L. No. 341 (1990).

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sq>.

Qureshi, M. A., & Stormyhr, E. (2012). Group Dynamics and Peer-Tutoring a Pedagogical Tool for Learning in Higher Education. *International Education Studies*, 5(2), 118-124. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n2p118>.

Raby, A. (2020). Student Voice in Personal Tutoring. *Frontiers in Education*, 5(120), 1–9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00120>.

- Ragins, B., & Cotton, J. (1999). Mentor Functions and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships. *The Journal of applied psychology*, 84(4), 529–550. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.4.529>.
- Ragins, B., & Kram, K. (2007). The Roots and Meaning of Mentoring. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice*.
- Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal Mentoring: The Effects Of Type Of Mentor, Quality Of Relationship, And Program Design On Work And Career Attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177–1194. <https://doi.org/10.5465/1556344>.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715–742. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>.
- 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.
- Rhodes, J. (2011). Research Corner: Ethical Principles for Youth Mentoring Relationships. *MENTOR -ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED522075>.
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 21-53 <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>.
- Ricchiardi, P., & Torre, E. (2021). Uno strumento per l'orientamento differenziale in professioni di confine: Educatore, insegnante, assistente sociale, psicologo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 23, 27-47. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-rito>.

- Ricci, C., Diadori, & Pompei, M. (2003). *Promuovere l'intelligenza interpersonale. Un programma di problem solving cognitivo-interpersonale nella scuola*. Erikson.
- Rissotto, A., Alvaro, F., & Rebonato, M. (2006). *Valutare in ambito sociale. Approcci, metodi e strumenti*. Armando Editore.
- Rocca, C. L., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 245-283.
<https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-laro>.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*. Houghton Mifflin.
- Roidi, M. M. (2015). Tutor Training Procedures in Higher Education: Creating a Community of Lifelong Learners. *Synergy: The online Journal for the Association for the Tutoring Profession*, 7(2015), 1–17.
- Romo, N. M. (2022). Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI. *Ediciones Universidad de Salamanca*. <https://doi.org/10.14201/0AQ0336>.
- Rossignolo, C., Foti, S., Felisatti, E., & Serbati, A. (in press). Formare per innovare la didattica. La sfida del Politecnico di Torino. *Faculty Development: La via Italiana*. Genova.
- Roth, S. M. (2014). Improving Teaching Effectiveness and Student Learning Through the Use of Faculty Learning Communities. *Kinesiology Review*, 3(4), 209–216.
<https://doi.org/10.1123/kr.2014-0059>.
- Rowland, K. N. (2012). E-Mentoring: An Innovative Twist to Traditional Mentoring. *Journal of Technology Management & Innovation*, 7(1).
<https://doi.org/10.4067/S0718-27242012000100015>.

- Ruiz, N., & Fandos, M. (2014). The role of *tutoring* in higher education: Improving the student's academic success and professional goals. *Revista internacional de Organizaciones*, 12, 89–100. <https://doi.org/10.17345/RIO12.89-100>.
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*, 8(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>.
- Sa'ad, F., Yusooff, F., Nen, S., & Subhi, N. (2014). The Effectiveness of Person-centered Therapy and Cognitive Psychology Ad-din Group Counseling on Self-concept, Depression and Resilience of Pregnant Out-of-wedlock Teenagers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 927-932 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.809>.
- Salinitri, G. (2005). The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-Year, Low Achieving Students. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28, 853–873. <https://doi.org/10.2307/4126458>.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2017). Assessment for learning in higher education. In V. Grion & A. Serbati (Eds), *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università. Edizione italiana a cura di Grion V. e Serbati, A.* Pensa Multimedia.
- Sands, R. G., Parson, L. A., & Duane, J. (1991). Faculty Mentoring Faculty in a Public University. *The Journal of Higher Education*, 62(2), 174–193. <https://doi.org/10.2307/1982144>.
- Santos, J., Figueiredo, A. S., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>.

- Santos, S. J., & Reigadas, E. T. (2002). Latinos in Higher Education: An Evaluation of a University Faculty Mentoring Program. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1(1), 40–50. <https://doi.org/10.1177/1538192702001001004>.
- Sanyal, S., & Hisam, M. W. (2018). The impact of teamwork on work performance of employees: A study of faculty members in Dhofar University. *IOSR Journal of Business and Management*, 20(3), 15-22.
- Savickas, M. L. (2010). *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure*. 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne.
- Scandella, O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. FrancoAngeli.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, 4(7), 97-106.
- Serbati, A., Felisatti, E., & Dirx, J. (2015). Professional development and the growth of university teacher communities in the context of educational change. *ICERI2015 Proceedings*, 951–961.
- Serpelloni, G., Simeoni, E., & Rampazzo, L. (2002). *Project Management. La gestione per progetti*. Regione Veneto - Assessorato alle Politiche Sociali al Volontariato e Non Profit. http://www.dronet.org/biblioteca/pmq_pdf/00Primepage.pdf. Ultimo accesso 03/01/2023.
- Simeone, D. (2014). La supervisione nelle professioni educative: Uno spazio per apprendere dall'esperienza. In E. Corbi & P. Perillo, *La formazione e il «carattere pratico della realtà»*. *Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Pensa Multimedia.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.

- Spadola, M., Cortini, C., Bertozzi, L., Tani, C., Santucci, G., Genovese, V., Campolattano, A., Cremonini, V., Villa, M., Sebastiani, G., Tonelli, R., & Ceccarelli, C. (2020). Il tutor di tirocinio per le professioni sanitarie: Un progetto di formazione continua nell'Azienda Usl della Romagna. *Tutor*, 20(1), 29–46.
- Statera, G. (2004). Contro la «nouvelle vague» antimetodologica (1984). In *Sociologia e ricerca sociale*. Supplemento al fascicolo 73 (pp. 1000–1012). FrancoAngeli. <https://doi.org/10.1400/69420>.
- Suneja, V., & Bagai, S. (2021). Examining the impact of covid-19 pandemic on online education: Reviewing the indian schooling system based on the perspective of major indian e-tutoring platforms. *Vision*, 1–6. <https://doi.org/10.1177/09722629211029011>.
- Sutton, M. J. D., & Jorge, C. F. B. (2020). Potential for radical change in Higher Education learning spaces after the pandemic. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1), 124-128. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.20>.
- Tammaro, R., Calenda, M., & Iannotta, I. S. (2017). La valutazione: Modelli teorici e pratiche. *Pedagogia più Didattica*, 3(1). Recuperato da: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/la-valutazione-modelli-teorici-e-pratiche/>. Ultimo accesso 03/01/2023.
- Taylor, M. A., & Pastor, D. A. (2007). A Confirmatory Factor Analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1002–1018. <https://doi.org/10.1177/0013164406299125>.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE. <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/ecip0813/2008011833.html>.

- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149–164.
<https://doi.org/10.1080/13611260601086311>.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & insegnamento*, 10(1), 105-120.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
<https://doi.org/10.1080/02680930210140257>.
- Tino, C., & Grion, V. (2017). Carte tematiche per la costruzione della rubrica valutativa da parte di docenti in formazione. *RicercaAzione*, 9(2), 73–86.
- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-Mentoring in Higher Education: A Structured Literature Review and Implications for Future Research. *Sustainability*, 12(11), 1-23.
<https://doi.org/10.3390/su12114344>.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<https://doi.org/10.2307/1170024>.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. ERIC.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>.

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. Report in *National Postsecondary Education Cooperative*. Recuperato da:
https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. Brookline Books.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer *tutoring* in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345. <https://doi.org/10.1007/BF00138870>.
- Torre, E. (2022). *Dalla progettazione alla valutazione*. Carocci.
- Torre, E. M. (2010). *Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*. Aracne.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2014). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Trincherò, R. (2020). Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 93–114.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Recuperato da: <https://eric.ed.gov/?id=ED091983>. Ultimo accesso 03/01/2023.

Ulivieri, S. (2015). Insegnare nella società complessa. *Pedagogia oggi*, 2, 11–20.

Recuperato da: https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Ulivieri.pdf. Ultimo accesso 03/01/2023.

Van Nieuwerburgh, C. (2018). Coaching in education: An overview. In *Coaching in Education* (pp. 3–23). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429473036-1>.

Vassar, M., Wheeler, D. L., Davison, M., & Franklin, J. (2010). Program Evaluation in Medical Education: An Overview of the Utilization-focused Approach. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 7(1).

<https://doi.org/10.3352/jeehp.2010.7.1>.

Vergani, A., Fraccaroli, F., Fontana, M., & Odella, F. (2004). Le valutazioni *ex-ante*, di medio termine ed *ex-post* di azioni formative: Alcuni spunti di riflessione teorica da una sperimentazione. *Rassegna italiana di valutazione*, 29, 1000–1020.

<https://doi.org/10.1400/66600>.

Simão, A. M. V., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoring in higher education: concepts and practices. *SÍSIFO/Educational Sciences Journal*, 7, 73–86.

Vignati, R. (2016). *Lo sguardo sulla persona: Psicologia delle relazioni umane*.

libreriauniversitaria.it Edizioni.

Walters, S., & Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship: From rhetoric to action. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 471–478. <https://doi.org/10.1080/02601370110088445>.

Wankiiri-Hale, C., Maloney, C., Seger, N., & Horvath, Z. (2020). Assessment of a student peer-tutoring program focusing on the benefits to the tutors. *Journal of Dental Education*, 84(6), 695–703. <https://doi.org/10.1002/jdd.12135>.

- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44–56.
<https://doi.org/10.1108/14676370310455332>.
- Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173–187.
<https://doi.org/10.1023/A:1005653018941>.
- White, H. (2009). Theory-based impact evaluation: Principles and practice. *Journal of Development Effectiveness*, 1(3), 271–284.
<https://doi.org/10.1080/19439340903114628>.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722.
<https://doi.org/10.1080/03075070500340036>.
- Woods, G. (2021). *Metodo universitario: metodo di studio, tecniche per appunti perfetti, lettura veloce, tecniche di memoria: Costruzione di un metodo universitario di successo... stop alla procrastinazione!* Independently Published.
- Wright, C. A., & Wright, S. D. (1987). The Role of Mentors in the Career Development of Young Professionals. *Family Relations*, 36(2), 204–208.
<https://doi.org/10.2307/583955>.

- Yanow, D. (2020). "Mentoring," Past and Present. *PS: Political Science & Politics*, 53(4), 770–774. <https://doi.org/10.1017/S1049096520000578>.
- Yusop, Y., Zainudin, Z., Ahmad, N., Norhayati, W., Wan Othman, W. N., Surat, D., & Fung, W. (2020). The effectiveness of group counselling: a systematic review. *Journal of Critical Reviews*, 7, 513–518.
- Yusuf, N. (2021). The Effect of Online *Tutoring* Applications on Student Learning Outcomes during the COVID-19 Pandemic. *ITALIENISCH*, 11(2), 81-88. <https://doi.org/10.1115/italienisch.v11i2.100>.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Il Mulino.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308320966>.
- Zepke, N., Leach, L., & Prebble, T. (2006). Being learner centred: One way to improve student retention? *Studies in Higher Education*, 31, 587–600. <https://doi.org/10.1080/03075070600923418>.

Sitografia

- Adattaménto in Vocabolario—Treccani*. Recuperato 21 dicembre 2022, da <https://www.treccani.it/vocabolario/adattamento>.
- Adattamento nell'Enciclopedia Treccani*. Recuperato 21 dicembre 2022, da <https://www.treccani.it/enciclopedia/adattamento>.
- Asmodee Italia—Dixit*. Recuperato 16 dicembre 2022, da https://www.asmodee.it/giochi_dixit.php.
- Rapporto Trends V. Bologna Promoters, sito ufficiale italiano*. Recuperato 6 dicembre 2022, da

http://www.processodibologna.it/processobologna/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6434.

Come validare un questionario di nuova ideazione—Mathsly Research. Recuperato 21 dicembre 2022, da <https://www.mathsly.it/wordpress/come-validare-un-questionario-di-nuova-ideazione/>.

CompetenzeStrategiche.it. Recuperato 21 dicembre 2022, da <https://www.competenzestrategiche.it/>.

Consiglio europeo di Lisbona 23-24.03.2000: Conclusioni della presidenza. Recuperato 27 dicembre 2021, da https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

ETS | Educational Research, Assessments and Learning Solutions. Recuperato 15 dicembre 2022, da <https://www.ets.org/>.

Fideli, R., & Marradi, A. (1996). Intervista. In *Treccani*. Recuperato da:

https://www.treccani.it/enciclopedia/intervista_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/.

Bonelli, R. (2023). Rubrica di valutazione competenze trasversali TF (Allegato 3)

<https://viewer.diagrams.net/?tags=%7B%7D&highlight=0000ff&edit=blank&layers=1&nav=1&title=Competenze%20trasversali%20tf#Uhttps%3A%2F%2Fdrive.google.com%2Fuc%3Fid%3D1mZVxPpYfzuocYeFFQc9qrMrTd1n3wpmx%26export%3Ddownload>.

Global Gender Gap Report 2020. World Economic Forum. Recuperato 19 maggio 2022, da <https://www.weforum.org/reports/gender-gap-2020-report-100-years-pay-equality/>.

Graduate skill assessment. Australian Council for Educational Research - ACER.

Recuperato 15 dicembre 2022, da <https://www.acer.org/au/gsa>.

Passport Test UNITO. Recuperato 21 dicembre 2022, da <https://www.passport.unito.it/>.

E-portfolio Mahara. Recuperato 21 dicembre 2022, da <http://eportfolio-pc.it/>.

International Bureau of Education. “*Competence*”.

<http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/competence>.

Intervista in «Enciclopedia delle scienze sociali». Recuperato 21 febbraio 2022, da

[https://www.treccani.it/enciclopedia/intervista_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/intervista_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)).

INVALSIopen. (2021a, marzo 2). *La valutazione per l'apprendimento: Caratteristiche e*

finalità. INVALSIopen. <https://www.invalsiopen.it/valutazione-per-apprendimento-caratteristiche-finalita/>.

INVALSIopen. (2021b, ottobre 5). *Le Competenze chiave per l'apprendimento*

permanente. INVALSIopen. <https://www.invalsiopen.it/competenze-chiave-apprendimento-permanente/>.

King's College London—You & your personal tutor. Recuperato 12 dicembre 2022, da

<https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/mems/study/handbook/info/pertutimes>.

Kizlik, B. (2012). *Measurement, Assessment, and Evaluation in Education*.

<https://docplayer.net/15899238-Measurement-assessment-and-evaluation-in-education.html>.

MIUR. *Processo di Bologna*. Ministero dell'istruzione. Recuperato 6 dicembre 2022, da

<https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>.

Office of Planning, Research and Evaluation - U.S. Department of Health and Human Services. *The Program Manager's Guide to Evaluation, Second Edition*.

Recuperato 13 dicembre 2022, da <https://www.acf.hhs.gov/opre/report/program-managers-guide-evaluation-second-edition>.

Test di autovalutazione delle competenze trasversali. Università degli studi di Padova.

<https://www.unipd.it/test-autovalutazione-competenze-trasversali>.

Peergrade—Engaging student peer review. Recuperato 21 dicembre 2022, da

<https://www.peergrade.io/>.

Photolangage®. Recuperato 15 dicembre 2022, da <https://www.photolangage.it/>.

Piano di studio—La valutazione per l'apprendimento. Recuperato 22 novembre 2022,

da https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/piano_di_studio/Valutazione-apprendimento

Processo di Bologna. Miur - <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>.

Consiglio Europeo di Stoccolma (2001) Recuperato 27 dicembre 2021, da

https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/00100-r1.%20ann-r1.i1.html.

Strategic Plan 2007-2008 by University of Maryland—Issuu. Recuperato 10 dicembre

2021, da https://issuu.com/umaryland/docs/strategic_plan.

TECO – ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della

Ricerca. Recuperato 15 dicembre 2022, da <https://www.anvur.it/teco/>.

UCL (2017). Personal tutors. Students. [https://www.ucl.ac.uk/students/academic-](https://www.ucl.ac.uk/students/academic-support/personal-tutors)

[support/personal-tutors](https://www.ucl.ac.uk/students/academic-support/personal-tutors).

Verso lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore Comunicato dei Ministri Europei dell'istruzione superiore Praga, 19 maggio 2001.

<https://www.miur.it/UserFiles/3318.pdf>.

Valutazione d'impatto di un progetto. Obiettivo Europa. Recuperato 13 dicembre 2022,

da <http://www.obiettivoeuropa.com/news/valutazione-dimpatto-progetto/>.

Your Learning Style Profile. Recuperato 21 dicembre 2022, da

<http://faculty.bucks.edu/specpop/Lrnprfil.htm>.

Your Personal Tutor. The University of Edinburgh. Recuperato 12 dicembre 2022, da

<https://www.ed.ac.uk/history-classics-archaeology/information-current-undergraduates/your-studies/support-and-advice/your-personal-tutor>.

Allegato 2. Applicazione del FAMT per la sperimentazione nei casi studio.

Tesi di Dottorato Bonelli Roberta - UNIPD. XXXV ciclo.

TUTORATO FORMATIVO

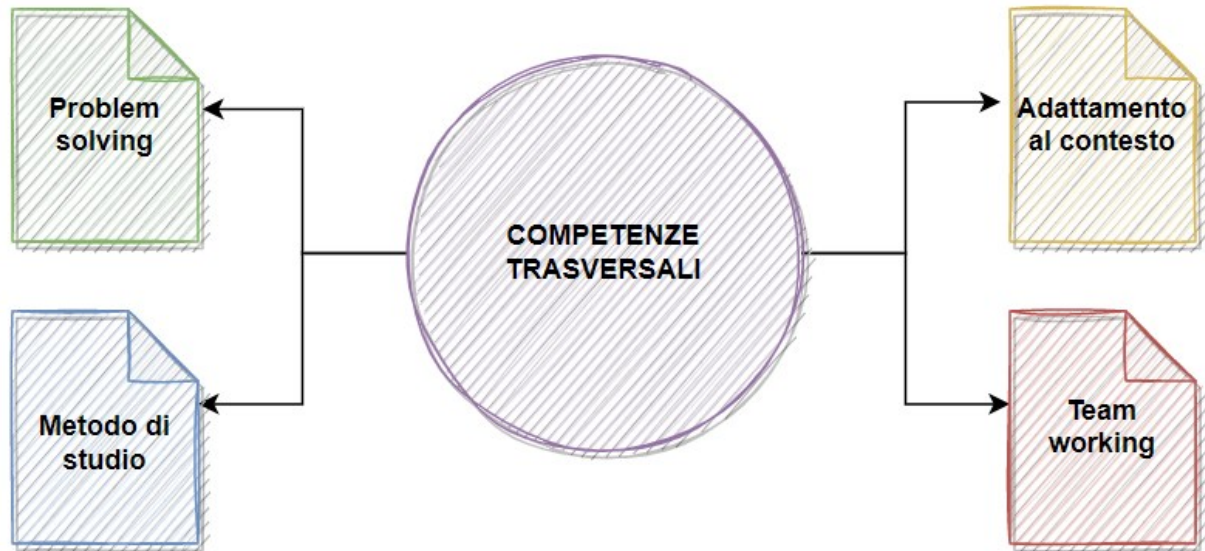
Domande valutative	1) Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a questo livello?	2) Perché valutare questo aspetto?	3) Quando si dovrebbe idealmente valutare e quando effettivamente si valuta?	4) Chi va coinvolto nella valutazione?	5) Come valutare?	6) Che tipo di restituzione dei risultati è richiesta?	7) Che differenze ci sono tra obiettivi ipotizzati e raggiunti?	8) Con chi si dovrebbero condividere questi risultati?	9) Cosa accadrà dopo la valutazione?
1.1 Quali sono le competenze principali su cui il TF vorrebbe avere impatto?	Identificazione delle principali competenze su cui il TF vorrebbe avere impatto.	Lo sviluppo delle competenze trasversali utili per il successo accademico è uno degli obiettivi del TF. Quindi, l'identificazione delle competenze su cui il TF vuole impattare è una tappa preliminare fondamentale per conoscere il programma e per poter sviluppare attività e pratiche formative e valutative coerenti. L'obiettivo è arrivare all'identificazione delle principali competenze su cui il TF vorrebbe avere impatto.	Idealmente e nella nostra ricerca: ex ante. Per il programma in generale, si tratta infatti di un aspetto di comprensione fondamentale in fase di progettazione del percorso e per costruire strumenti di valutazione adeguati e attività più efficaci.	Sono stati interpellati per definire le competenze su cui il TF lavora: Referenti del TF; La letteratura già pubblicata in merito al TF;	Esame della letteratura pubblicata sul TF e sulla valutazione delle competenze trasversali; Colloqui con i responsabili del TF; Interviste semi-strutturate mediate da immagini metaforiche (Referenti, Tutor Studenti, Tutor Docenti); Focus groups mediato da immagini (Tutor Studenti di Coord., Studenti partecipanti).	Report scritto (in itinere); Colloqui orali con i referenti (in itinere); Tesi di dottorato (ex post).	Gli obiettivi sono stati raggiunti. Identificate 4 macro-competenze: problem solving, teamwork, adattamento al contesto, metodo di studio.	Con i Referenti e coordinatori del TF; Con chi progetta le attività; Con la comunità scientifica o chiunque sia interessato a approfondire il modello del TF, in quanto le competenze identificate aiutano a capire meglio gli aspetti su cui il TF lavora.	I risultati permetteranno la predisposizione di attività e strumenti di valutazione adeguati alle competenze considerate.
1.2 Come possono essere operativizzate tali competenze?	Comprensione delle dimensioni operative delle competenze di interesse (sotto-dimensioni, indicatori, elementi che le compongono, ecc.).	Le competenze sono concetti complessi e astratti. Compernderne le sotto-dimensioni costitutive permette di capire gli elementi più operativi che le costituiscono, e creare attività formative e strumenti di valutazione adeguati e coerenti.	Nella nostra ricerca, è stato un aspetto valutato a inizio sperimentazione, perché propedeutico a tutti i passaggi successivi di creazione e applicazione degli strumenti valutativi.	Principali attori coinvolti nel TF (Tutor Docenti, Tutor Studenti, Tutor Studenti di Coord., Studenti).	Rubrica di valutazione che aiuta a operativizzare le competenze di interesse.	Rubrica di valutazione. Strumento navigabile creato online per un più fluido utilizzo.	E' stata elaborata una Rubrica, che aiuta a comprendere le diverse competenze e la loro dimensioni: https://inivurt.com/RUBRICA2022TF_Allegato3	Con gli studenti partecipanti; Con i referenti e coordinatori del programma; Con l'istituzione e con la comunità scientifica; Con chiunque sia interessato a approfondire il modello del TF.	La rubrica è fondamentale per guidare la creazione e interpretazione di strumenti di valutazione e di attività rispetto alle competenze trasversali nel TF. Può anche essere condivisa con i partecipanti in ottica formativa, per mostrare "cosa sa fare" chi padroneggia una determinata competenza.
2.1 Quali è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?	Il programma si pone l'obiettivo di sviluppare, attraverso le proprie attività, alcune competenze trasversali utili per il successo accademico. Ci si auspica quindi di notare, in chi partecipa a una edizione del TF, un effettivo potenziamento nelle competenze trasversali di interesse tra prima e dopo la partecipazione al TF.	La finalità è quella di valutare se e in che misura il programma è efficace nel raggiungere i propri obiettivi di potenziamento delle competenze trasversali nei partecipanti. E' utile anche per dare un riscontro anche alla comunità rispetto all'efficacia del programma.	Idealmente e nella nostra ricerca: ex ante- ex post. Sia prima di iniziare il percorso di TF che alla fine, per poter riflettere sullo sviluppo effettivo confrontando due momenti diversi.	Nella nostra ricerca: iscritti al primo anno dei CoS in Scienze dell'Educazione e della Formazione (PD) e in Ingegneria Elettronica 2020/21 e 2021/22.	Questionario pre-post con domande strutturate di autovalutazione e valutazione oggettiva; Focus group (progettato ma non attuato).		Gli strumenti utilizzati sono stati in grado di rilevare dati utili a valutare lo sviluppo delle competenze trasversali nei partecipanti. Si veda Cap. 7 - Risultati TF.		La valutazione dell'efficacia e dell'impatto del programma sul potenziamento delle competenze trasversali, sia sui partecipanti che sui Tutor e Referenti coinvolti, permette di dare riscontro rispetto a questo aspetto ai partecipanti, all'istituzione e alla comunità scientifica attraverso dati di ricerca;
2.2 Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali/referenti rispetto all'efficacia formativa delle proprie azioni tutoriali sullo sviluppo delle competenze trasversali partecipanti?	Il programma si pone l'obiettivo di sviluppare, attraverso le proprie attività, alcune competenze trasversali utili per il successo accademico. Ci si auspica quindi di notare, in chi partecipa a una edizione del TF, un effettivo potenziamento nelle competenze trasversali di interesse tra prima e dopo la partecipazione al TF.	La finalità è quella di valutare se e in che misura il programma è efficace nel raggiungere i propri obiettivi di potenziamento delle competenze trasversali nei partecipanti. E' utile anche per dare un riscontro anche alla comunità rispetto all'efficacia del programma.		Potenzialmente, possono essere ascoltati tutti i destinatari del programma in una certa edizione, o tutti gli iscritti al primo anno (anche chi non frequenta il TF).					La valutazione dell'efficacia e dell'impatto del programma sul potenziamento delle competenze trasversali, sia sui partecipanti che sui Tutor e Referenti coinvolti, permette di dare riscontro rispetto a questo aspetto ai partecipanti, all'istituzione e alla comunità scientifica attraverso dati di ricerca;
3. Quale percezione hanno le diverse figure tutoriali e referenti rispetto all'impatto formativo del TF sulle proprie competenze?	Il programma propone un piano formativo dedicato ai Tutor, che sono poi parte attiva in tutte le attività di progettazione e conduzione delle attività del programma. E' auspicabile, quindi, un impatto sullo sviluppo di alcune competenze trasversali anche nei Tutor e Referenti durante lo svolgimento del ruolo, derivante dalla formazione e dallo svolgimento delle attività connesse al TF.	Conoscere l'esperienza dei Tutor/Referenti rispetto al proprio percorso aiuta a capire l'impatto del programma sullo sviluppo di competenze nelle diverse figure coinvolte. Pur essendo un programma tutoriali dedicato agli studenti, anche le figure coinvolte a livello formativo hanno beneficio rispetto allo sviluppo di alcune competenze. Con questa valutazione si mira, quindi, a rilevare l'impatto formativo sulle competenze dei Tutor/Referenti coinvolti.	Idealmente e nella nostra ricerca: ex post. Dopo almeno un anno di attività come Tutor/Referente.	Potenzialmente, possono essere ascoltati i Tutor e Referenti del TF di una certa edizione, che abbiano svolto almeno un anno di attività. Nella nostra sperimentazione: 2 Tutor Studenti e 2 Tutor Docenti 2020/21 (SEF e IE); Coord. scientifica TF; Advisor di Ateneo per il TF (2020/21); 6 Tutor di Coordinamento 2020/21.	Interviste semi-strutturate mediate; Focus group (solo per Tutor di Coordinamento).	Report scritto (in itinere); Colloqui orali con i referenti (in itinere); Tesi di dottorato (ex post).	Gli strumenti utilizzati sono stati efficaci per rilevare il punto di vista dei diversi attori coinvolti rispetto all'impatto formativo del TF nei Tutor/Referenti. Si veda Cap. 7 - Risultati TF.	Condivisione dei risultati con i Referenti del TF, con i destinatari del percorso e con la comunità scientifica.	I risultati possono essere utilizzati per la predisposizione di appositi Open Badge; I risultati che coinvolgono diversi attori e prevedono diversi strumenti di rilevazione possono essere utilizzati in ottica integrata per avere riscontri più precisi su ciò che si sta valutando, triangolando gli esiti con diverse fonti e metodi.

MENTORING POLITO PROJECT

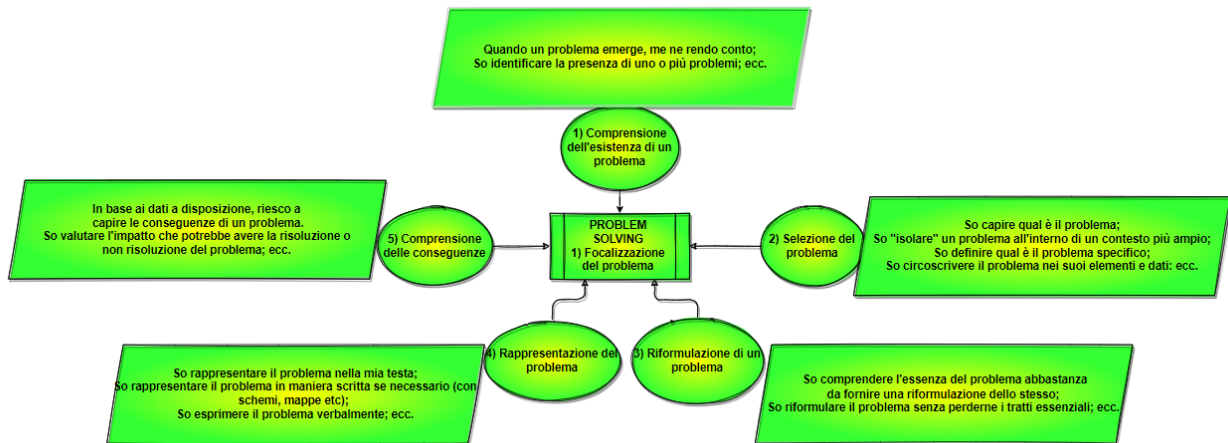
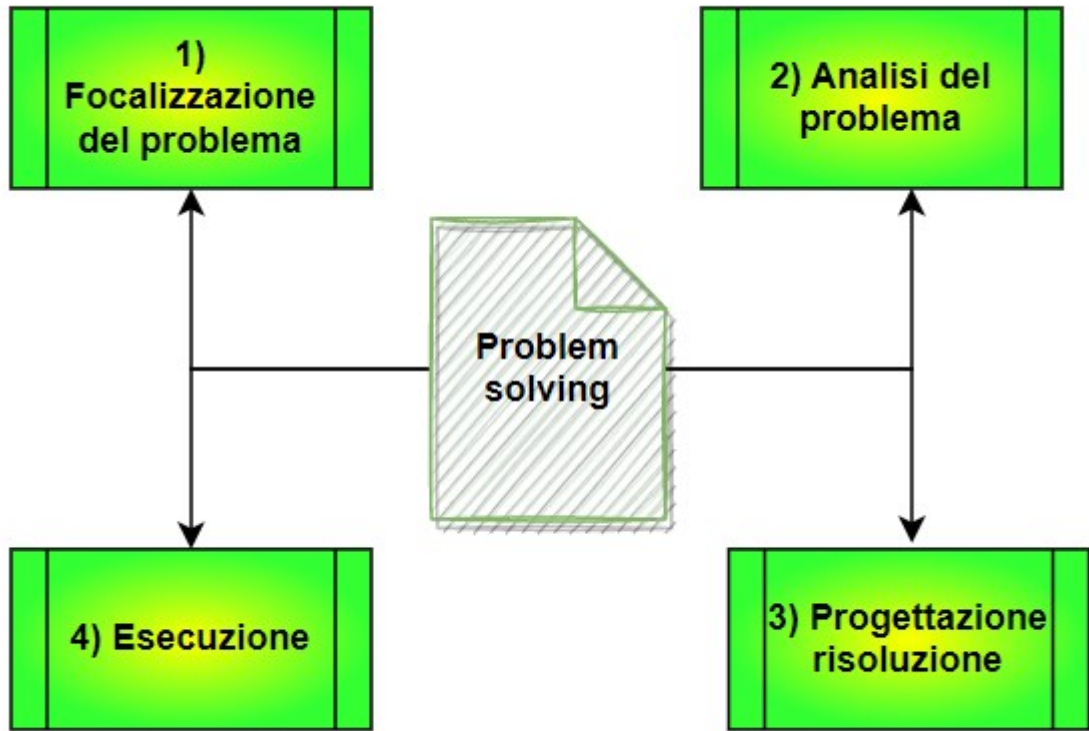
Domande valutative	1) Quali sono gli obiettivi del progetto rispetto a questo livello?	2) Perché valutare questo aspetto?	3) Quando si dovrebbe idealmente valutare e quando effettivamente si valuta?	4) Chi va coinvolto nella valutazione?	5) Come valutare?	6) Che tipo di restituzione dei risultati è richiesta?	7) Che differenze ci sono tra obiettivi ipotizzati e raggiunti?	8) Con chi si dovrebbero condividere questi risultati?	9) Cosa accadrà dopo la valutazione?
1.1 Quali sono le caratteristiche/requisiti ideali dei docenti che partecipano a M2P?	L'obiettivo del programma è identificare i requisiti e caratteristiche del target del percorso per poter creare processi di selezione adeguati.	L'identificazione delle caratteristiche del target permette di creare processi di selezione adeguati e valutare la qualità dei processi di selezione.	Idealmente e nella nostra ricerca: ex ante, in fase di stesura della call di selezione, prima dell'avvio di una edizione.	Coinvolti nella decisione: Team di progettazione e team di ricerca M2P; referenti istituzioni.	Decisione sui requisiti presa grazie a: Revisione della letteratura sul mentoring; Consultazione con gli esperti/referenti scientifici del programma; Confronto con i Referenti di Ateneo.	I requisiti di partecipazione devono essere resi trasparenti in fase di selezione. Possono quindi essere indicati nella call di selezione, o nelle comunicazioni/documenti relativi al percorso; Tesi di dottorato.	Sono stati efficacemente identificati i requisiti. In particolare: 1) Essere docente RTDB, associato, ordinario o ricercatore TI; 2) Aver già frequentato un percorso di formazione di base alla didattica; 3) Aver già sperimentato, nei propri insegnamenti, azioni di didattica innovativa; 4) Avere una positiva relazione con gli studenti.	Team di progettazione e di ricerca di M2P; Potenziali destinatari del programma; Istituzione; Altri attori interessati a conoscere il modello di M2P.	I requisiti possono essere utilizzati per sviluppare adeguati strumenti di selezione. Utile, in fase di selezione, per capire se le procedure di scelta sono andate a buon fine. Utile per riprogettare gli strumenti di selezione se non hanno portato a una scelta adeguata.
1.2 I docenti selezionati rispecchiano i requisiti richiesti per partecipare a M2P?	L'obiettivo del programma è selezionare docenti con un profilo in linea con i requisiti di M2P.	Considerare le caratteristiche di chi è stato selezionato permette di valutare se i processi di selezione hanno portato a una selezione adeguata, se ci sono state difficoltà nella selezione, se i partecipanti effettivi ad una certa edizione rispecchiano le caratteristiche del target.		Attori valutati: Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22.	Questionario scritto con domande strutturate e semi-strutturate (call di selezione); Risultati questionari di valutazione dei docenti (CPD).		Tutti i docenti selezionati per la prima edizione di M2P rispecchiano i requisiti.	Team di progettazione e ricerca di M2P; Istituzione; Docenti che hanno richiesto di partecipare a M2P.	Utile, in fase di selezione, per capire se le procedure di scelta sono andate a buon fine. Utile per riprogettare gli strumenti di selezione se non hanno portato a una scelta adeguata.
2. Quali sono le motivazioni a partecipare al percorso M2P dei docenti partecipanti?	L'obiettivo del percorso è di selezionare docenti altamente motivati e con motivazioni in linea con gli obiettivi e i principi di M2P.	Questa valutazione mira a rilevare le motivazioni iniziali dei partecipanti a una certa edizione di M2P. E' importante valutare questo aspetto perché le motivazioni iniziali possono impattare sullo sviluppo del percorso M2P. Inoltre, è utile per confrontare i risultati iniziali sulla motivazione con l'esperienza effettiva.	Idealmente: ex ante, dopo la fase di selezione e prima di iniziare il percorso formativo. Nella nostra ricerca: subito dopo la selezione dei partecipanti alla prima edizione 2021/22.	Attori valutati: Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22.	Apposita domanda aperta nella call di selezione.	Tesi di Dottorato; Eventuali report in itinere o aggiornamenti/ presentazioni con chi è coinvolto nella valutazione o chi è interessato a questi aspetti.	Tutte le motivazioni condivise da chi è stato selezionato dimostrano una spinta sincera, intrinseca e altamente coerente con gli obiettivi del percorso. Sono evidenziate motivazioni personali, professionali e sociali. Si veda Cap. 8 per tutti i risultati.	Team di progettazione e di ricerca di M2P; Destinatari del programma; Istituzione; Altri attori interessati a conoscere il modello di M2P.	Utile per migliorare le pratiche di selezione e di formazione; Utile per il confronto con altri dati sull'esperienza M2P.
3. Quali sono le concezioni iniziali e finali dei partecipanti rispetto al percorso?	L'obiettivo del percorso è sviluppare la sensibilità verso il modello di mentoring proposto, valorizzando concezioni sul mentoring in linea con gli obiettivi e i principi di M2P.	Conoscere le concezioni iniziali e finali dei partecipanti M2P sui processi del modello di mentoring permette di: *risolvere eventuali dubbi; affrontare timori e paure; conoscere le aspettative; *confrontare le idee iniziali con l'esperienza effettiva; *capire quali sono le concezioni sul mentoring prima e dopo aver partecipato; *migliorare il programma.	Idealmente e nella nostra ricerca: ex ante, prima di iniziare il percorso; ex post, al termine del percorso. Nella nostra ricerca: ex ante e ex post rispetto alla prima edizione M2P (2021/22).	Attori valutati: Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22.	Questionario pre-post con domande di autovalutazione sia aperte che chiuse.	Tesi di Dottorato; Eventuali report in itinere o aggiornamenti/ presentazioni con chi è coinvolto nella valutazione o chi è interessato a questi aspetti.			
4. Qual è la soddisfazione dei partecipanti M2P verso le attività formative iniziali?		Conoscere la soddisfazione dei partecipanti è utile in diverse direzioni: Per apportare eventuali modifiche migliorative al percorso; Per conoscere l'esperienza dei partecipanti;	Idealmente: in itinere, subito dopo la formazione iniziale, per ogni modulo proposto. Nella nostra ricerca: subito dopo ogni modulo formativo proposto nella prima edizione 2021/22.	Attori valutati: Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22.	Questionario ad hoc con domande strutturate e semistrutturate.				Utile per migliorare il percorso formativo iniziale offerto (strumenti, formazione, contenuti, ecc.).
5. Qual è la soddisfazione dei partecipanti verso l'intero percorso?	Il programma si pone l'obiettivo di ottenere una soddisfazione il più alta possibile da parte dei partecipanti.	Per confrontare l'esperienza effettiva con quanto progettato; Per rendicontare gli esiti del programma.	Ex post, dopo che hanno concluso la sperimentazione. Nella nostra ricerca: ex post, dopo la conclusione della prima edizione 2021/22.	Attori valutati: Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22.					
6. Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla qualificazione professionale?	Il programma si pone l'obiettivo di sviluppare la qualificazione professionale grazie alle dinamiche di peer mentoring, anche se non si tratta di un percorso di "formazione di base" sulla didattica. L'efficacia sulla propria professione può avvenire, dunque, tramite la sperimentazione delle dinamiche di mentoring, da cui possono svilupparsi piani per il miglioramento professionale grazie al confronto con i colleghi mentori.	Conoscere l'efficacia rispetto ai principali obiettivi del programma è utile per comprendere se il programma sta conseguendo quanto si è prefissato e in che misura, e per attuare poi eventuali modifiche migliorative.	Potenzialmente: ex post, subito dopo che i partecipanti ad una edizione hanno terminato il percorso; A distanza di tempo dalla fine del percorso. Nella nostra ricerca: ex post, dopo al fine della prima edizione 2021/22.	Attori valutati: Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22.	Supervisione pedagogica con ogni unità di mentoring; Follow up con tutti i partecipanti; Questionario post con domande strutturate e semistrutturate.	Tesi di Dottorato; Eventuali report in itinere o aggiornamenti/ presentazioni con chi è coinvolto nella valutazione o chi è interessato a questi aspetti.	La valutazione ha permesso di rilevare quanto ci si auspicava. Si veda Cap. 8 per tutti i risultati.	Team di progettazione e di ricerca di M2P; Destinatari del programma; Istituzione; Altri attori interessati a conoscere il modello di M2P.	Utile per migliorare il percorso nel suo complesso; I dati possono essere utilizzati per dare evidenza rispetto all'efficacia del programma. I risultati possono essere triangolati con altri dati.
7. Qual è l'efficacia formativa percepita dai partecipanti rispetto alla formazione di competenze di mentoring?	Il programma si pone l'obiettivo di sviluppare competenze di mentoring attraverso una formazione e sperimentazione in cui i partecipanti esperiscono sia il ruolo di mentore che di mentee, applicando in prima persona il modello di mentoring e facendo propri i processi e gli strumenti di M2P.	Conoscere l'efficacia rispetto ai principali obiettivi del programma è utile per comprendere se il programma sta conseguendo quanto si è prefissato e in che misura, e per attuare poi eventuali modifiche migliorative.	Potenzialmente: ex post, subito dopo che i partecipanti ad una edizione hanno terminato il percorso; A distanza di tempo dalla fine del percorso. Nella nostra ricerca: ex post, dopo al fine della prima edizione 2021/22.	Attori valutati: Docenti selezionati per M2P - prima edizione 2021/22.	Supervisione pedagogica con ogni unità di mentoring; Follow up con tutti i partecipanti; Questionario post con domande strutturate e semistrutturate.	Tesi di Dottorato; Eventuali report in itinere o aggiornamenti/ presentazioni con chi è coinvolto nella valutazione o chi è interessato a questi aspetti.	La valutazione ha permesso di rilevare quanto ci si auspicava. Si veda Cap. 8 per tutti i risultati.	Team di progettazione e di ricerca di M2P; Destinatari del programma; Istituzione; Altri attori interessati a conoscere il modello di M2P.	Utile per migliorare il percorso nel suo complesso; I dati possono essere utilizzati per dare evidenza rispetto all'efficacia del programma. I risultati possono essere triangolati con altri dati.

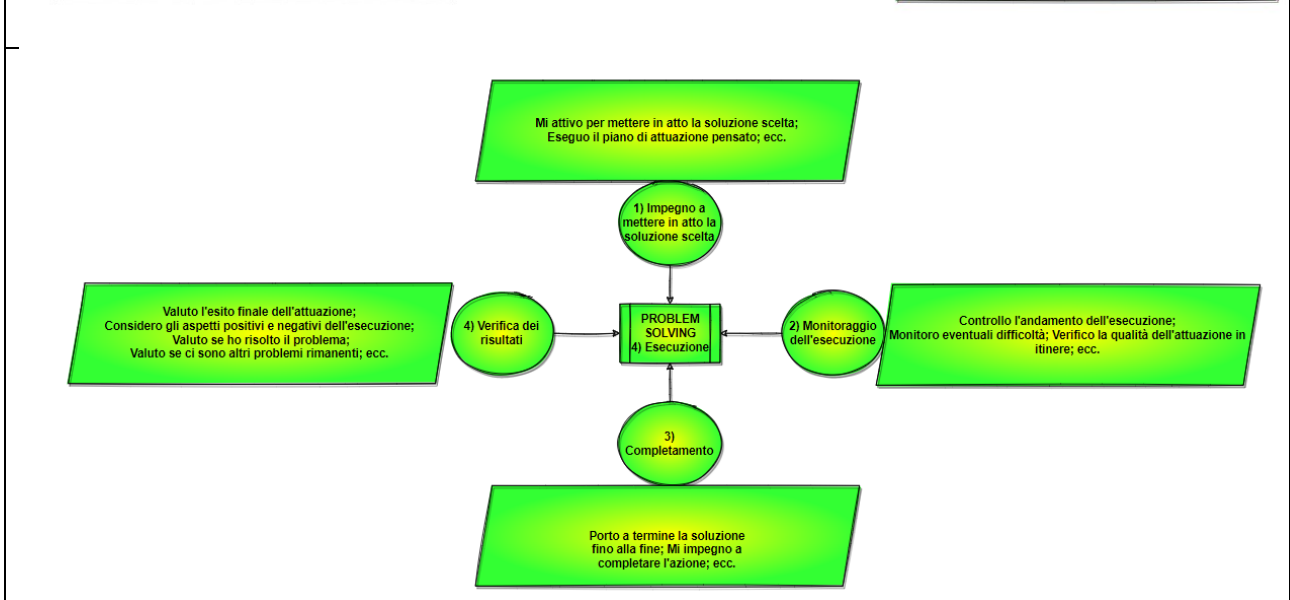
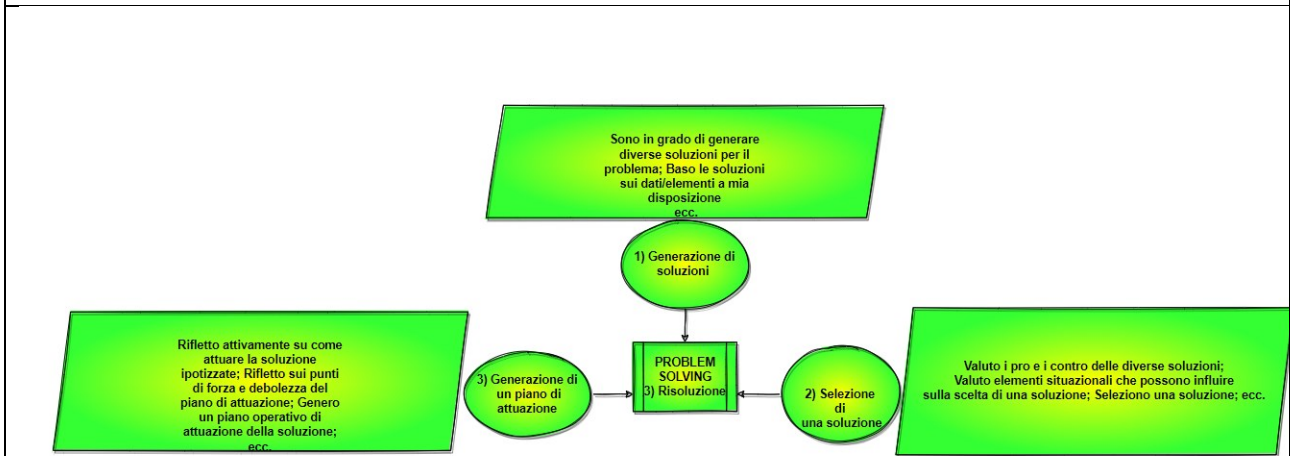
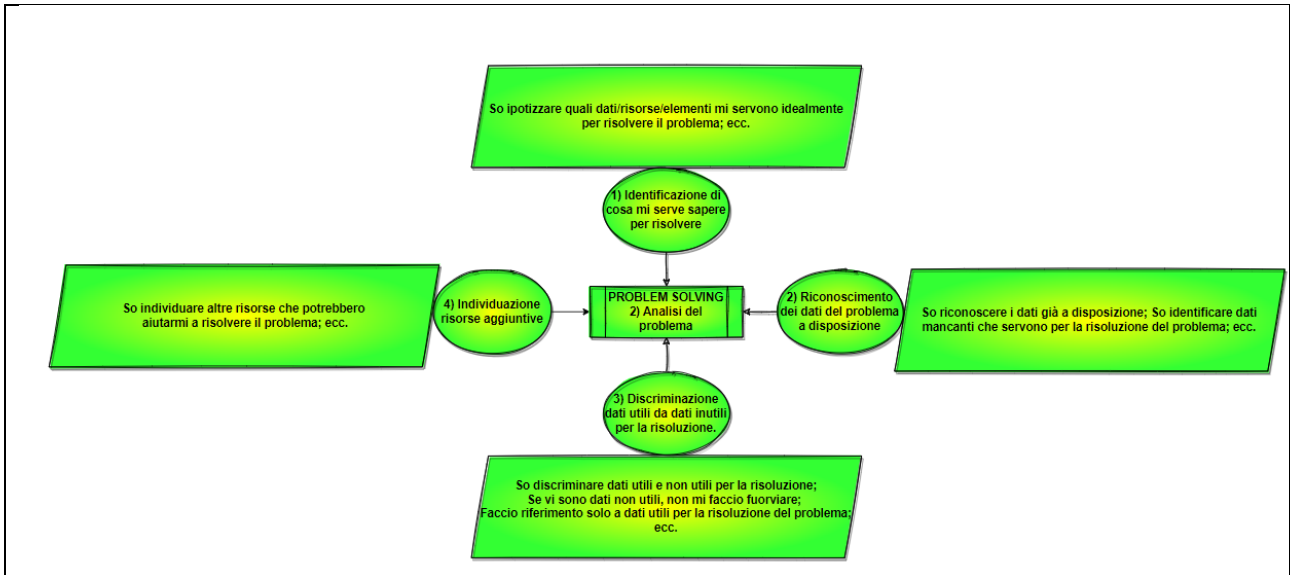
Allegato 3. Rubrica competenze trasversali – Tutorato Formativo

Link navigabile: tinyurl.com/RUBRICA2022TF

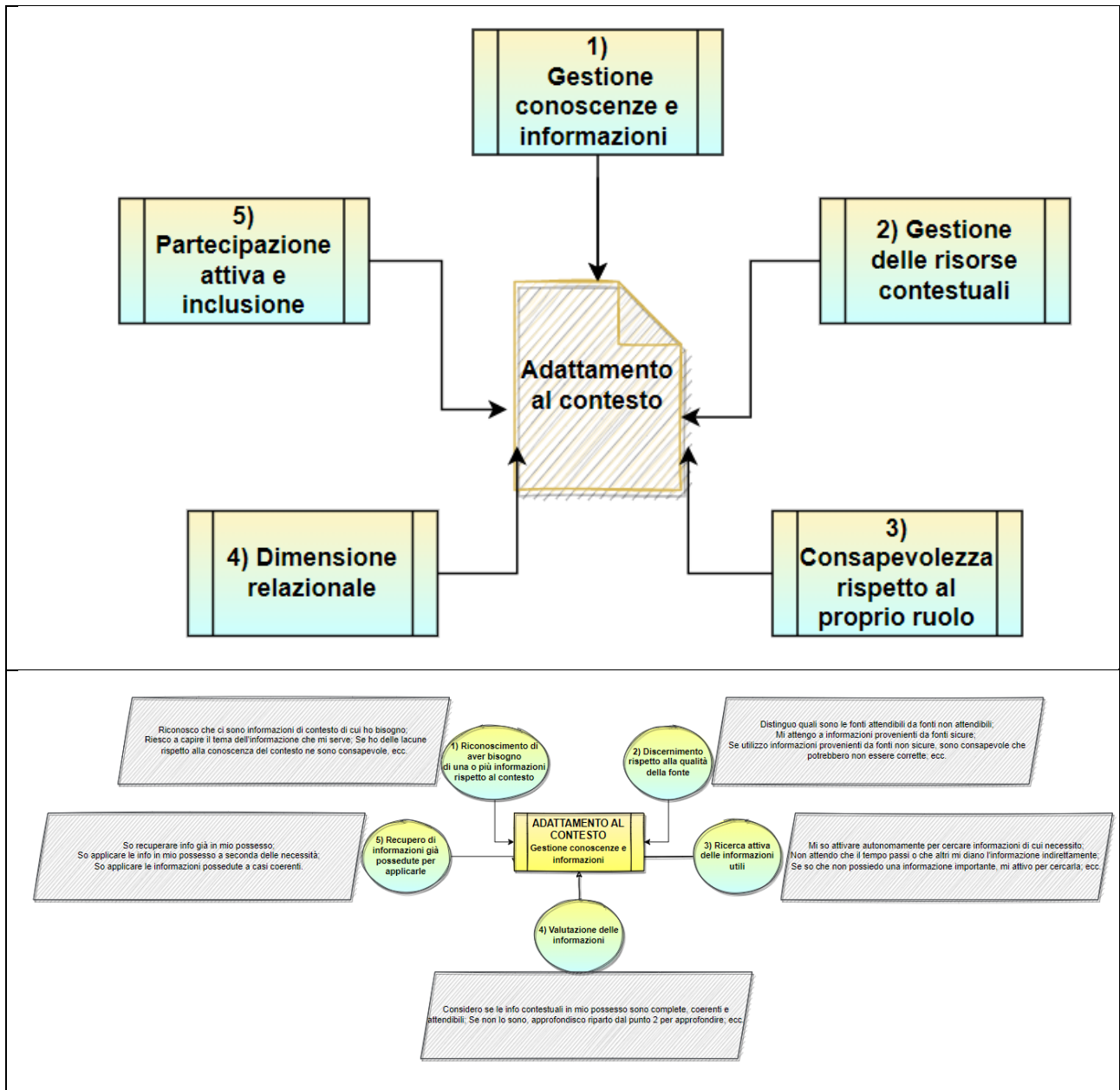


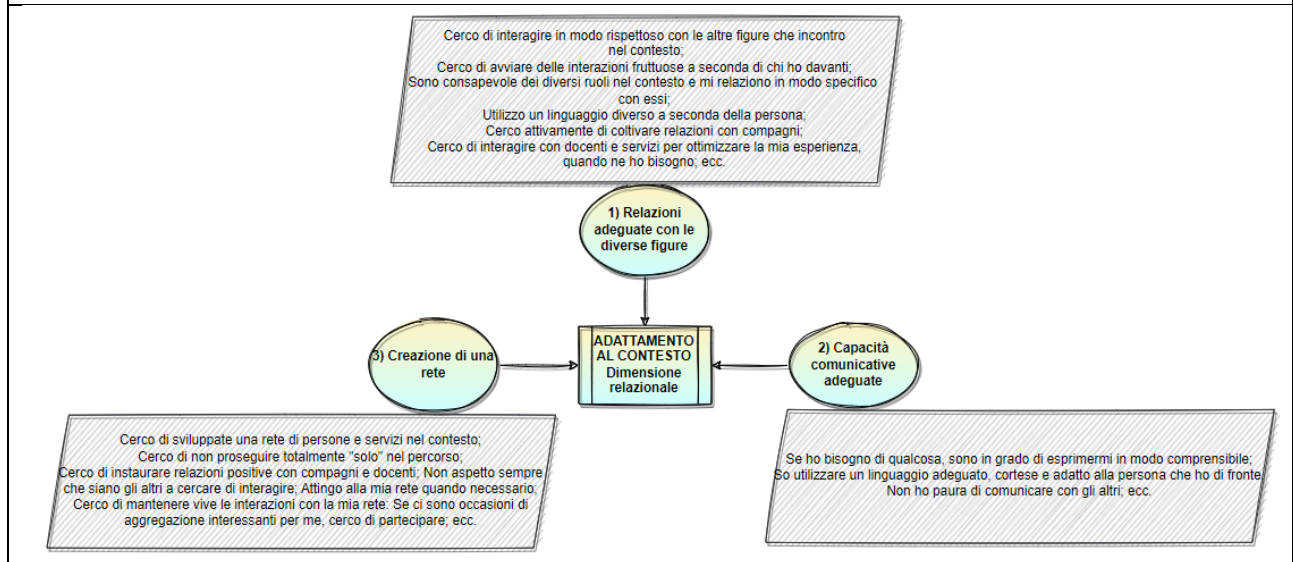
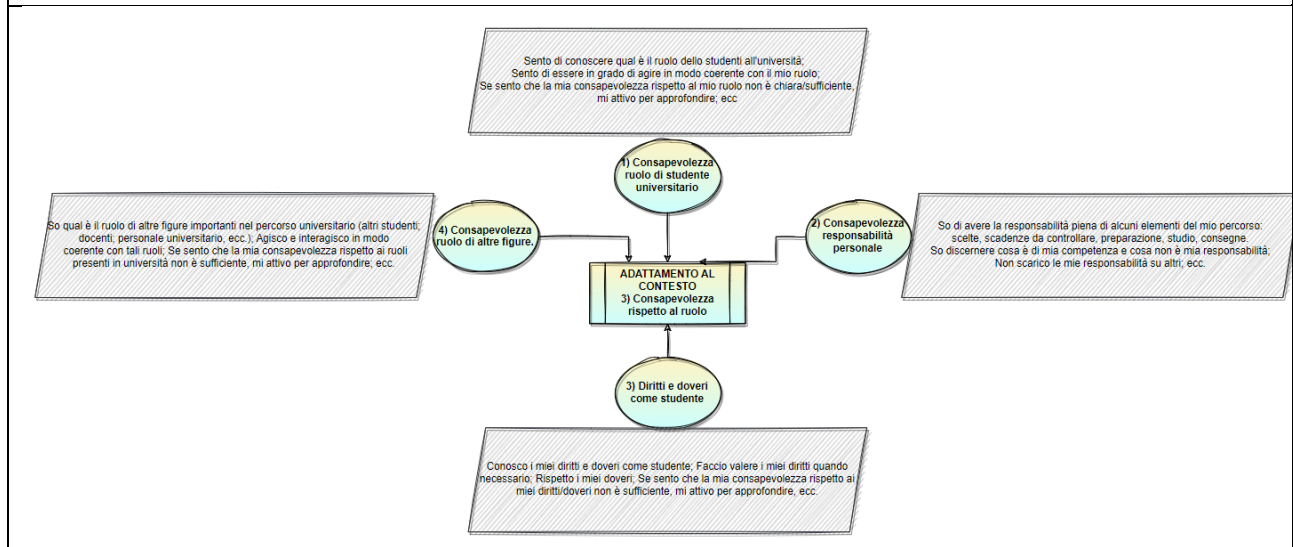
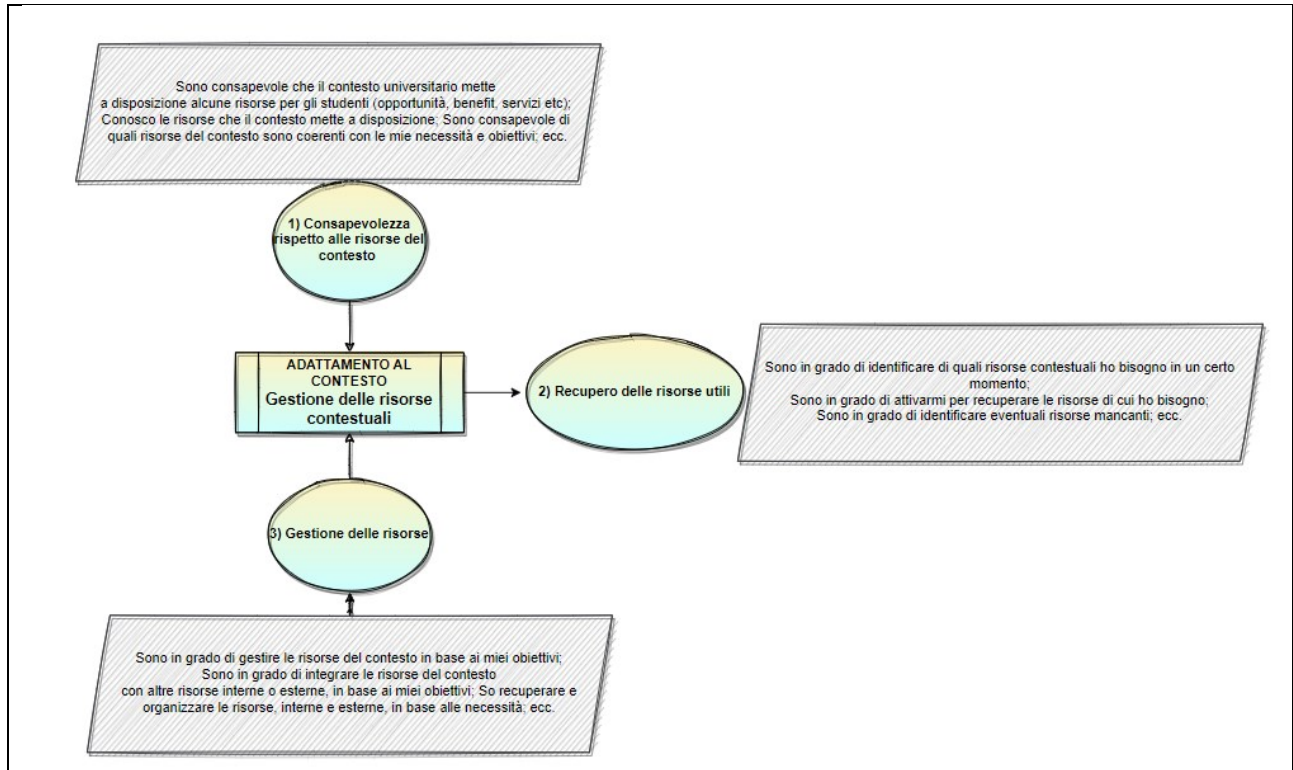
SEZIONE PROBLEM SOLVING

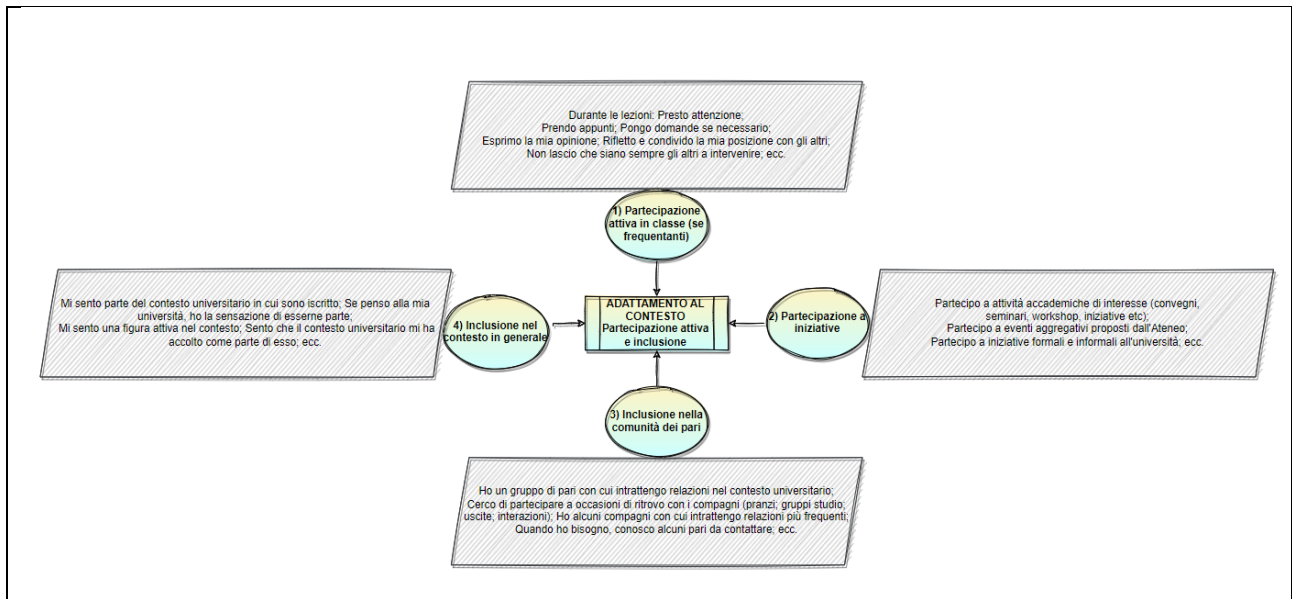




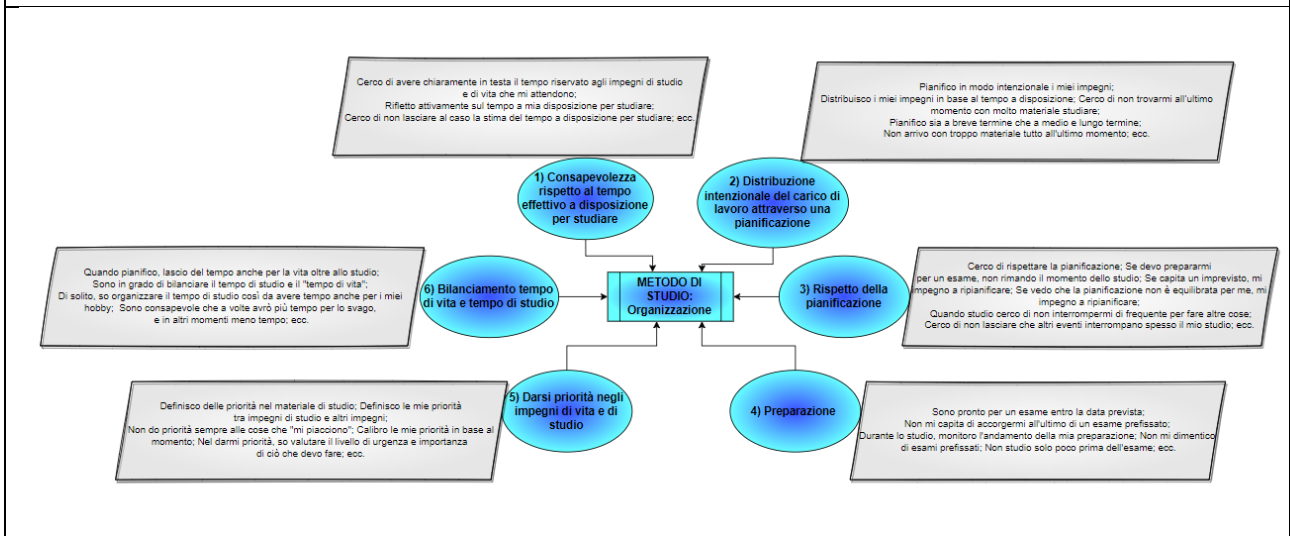
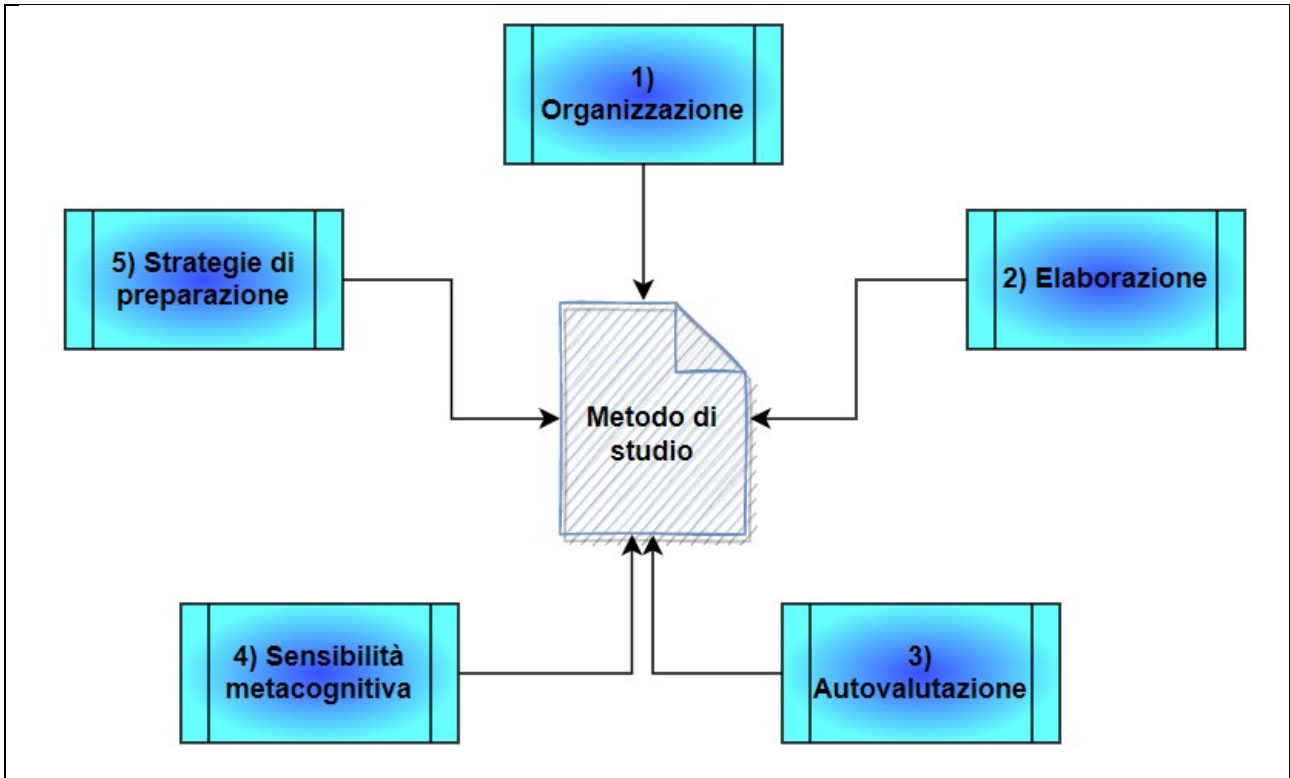
SEZIONE ADATTAMENTO AL CONTESTO

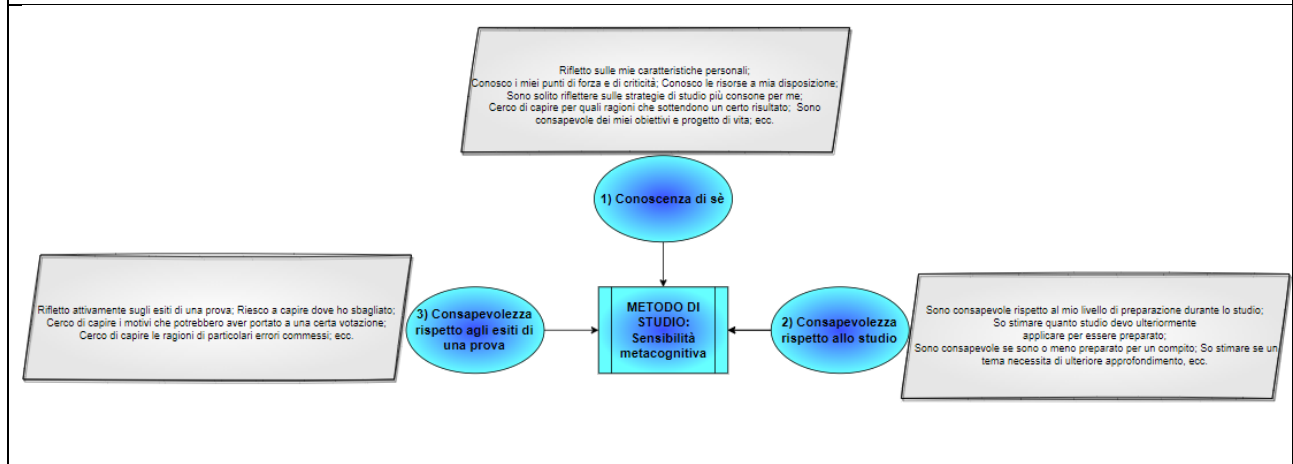
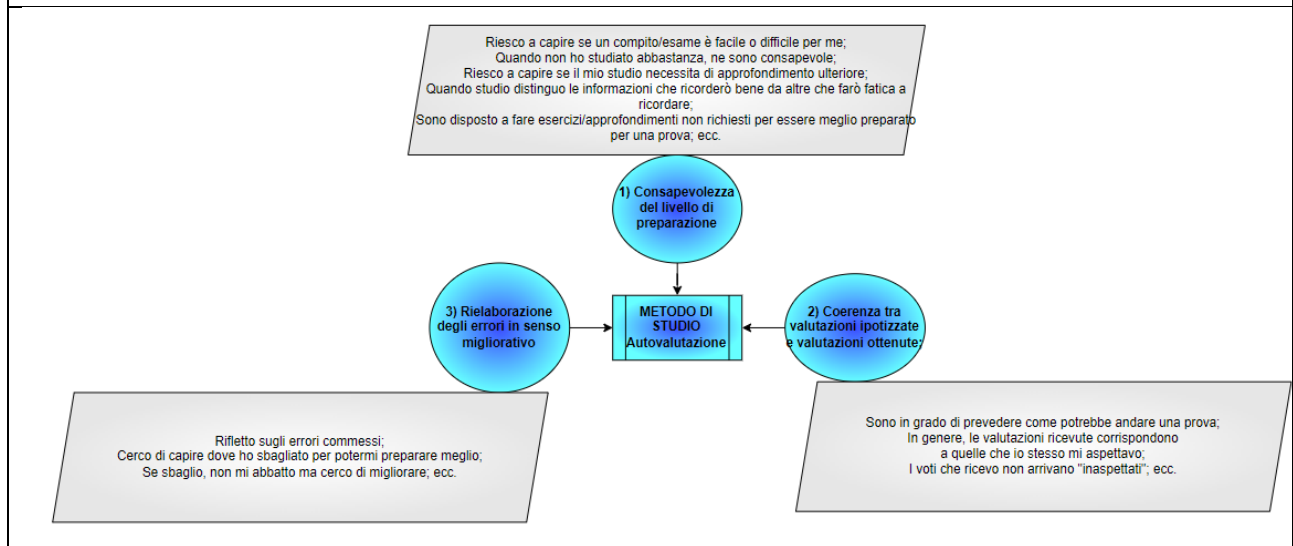
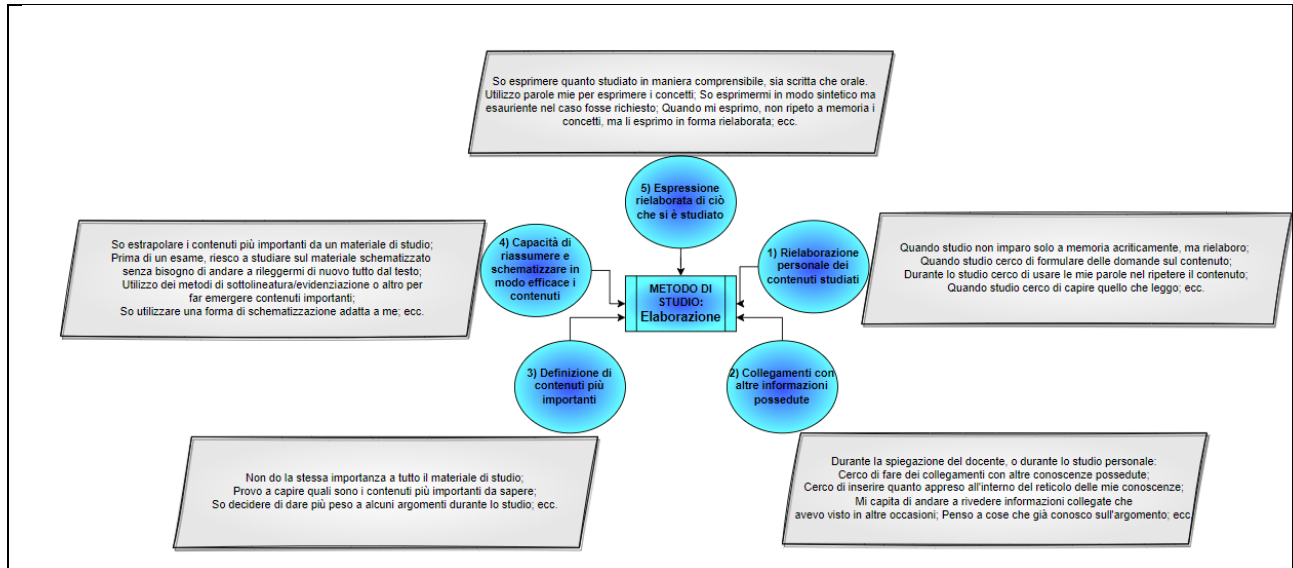


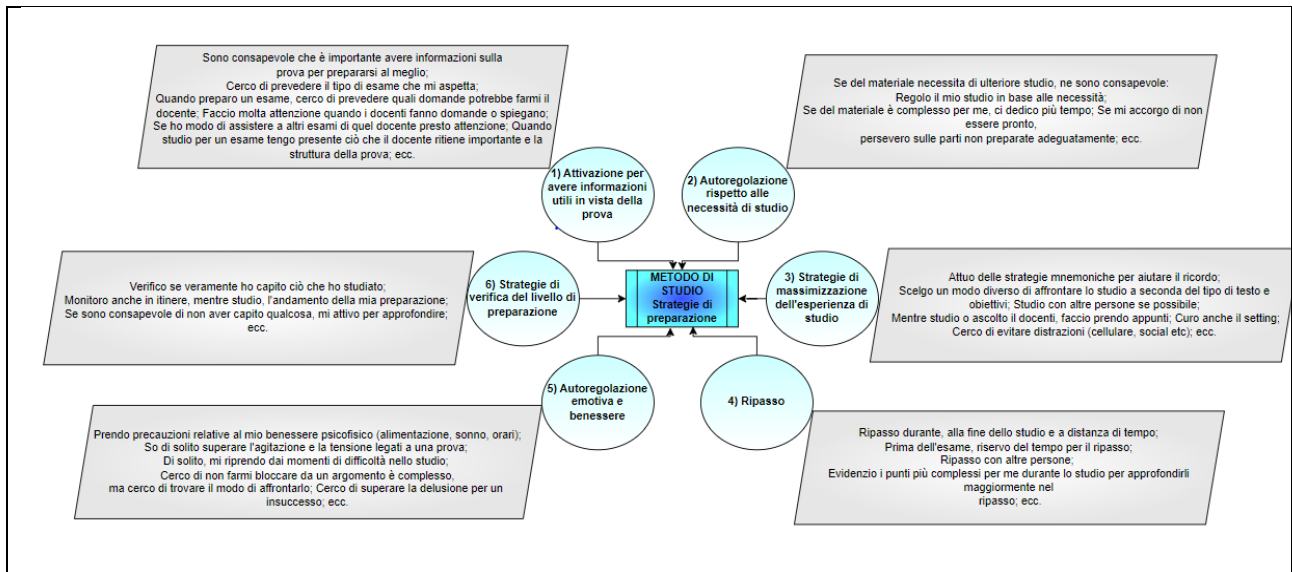




SEZIONE METODO DI STUDIO







SEZIONE TEAMWORKING

