



# Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD  
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

a cura di Alessandra La Marca e Antonio Marzano







Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**PIETRO LUCISANO**

## **Direttore**

**Pietro Lucisano**

*(Sapienza Università di Roma)*

## **Comitato scientifico**

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Filippo Gomez Paloma *(Università degli Studi di Macerata)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Marco Lazzari *(Università degli Studi di Bergamo)*

Roberto Trinchero *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Valentina Grion *(Università degli Studi di Padova)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Massimo Margottini *(Università degli Studi di Roma Tre)*

## **Comitato di Redazione**

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Arianna Lodovica Morini *(Università degli Studi Roma Tre)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi del Molise)*

Emanuela Botta *(Sapienza Università di Roma)*

**Collana soggetta a peer review**

---

# Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD  
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

---



ISBN volume 978-88-6760-985-7  
ISSN collana 2612-4971  
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

Presentazione di <i>Pietro Lucisano</i>	15
Introduzione: <b>Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello</b> di <i>Alessandra La Marca</i>	19
<b>Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello</b> di <i>Cosimo Laneve</i>	27
<b>Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione</b> di <i>Cristina Coggi e Federica Emanuel</i>	45
<b>Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale</b> di <i>Agostino Portera</i>	77

**Sessione 1: Competenze digitali e communities**

1. Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole   <i>Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools</i> Davide Capperucci	91
2. Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR   <i>An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model</i> Antonio Marzano, Marta De Angelis	103
3. Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti   <i>Communities for enhancing 4Cs of future teachers</i> Elif Gulbay, Federica Martino	113
4. La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria   <i>The management of cognitive overload in primary school</i> Sergio Miranda, Rosa Vegliante. Carole Montefusco	126
5. Sviluppo della Saggezza e Cittadinanza Digitale   <i>Wisdom Development e Digital Citizenship</i> Alessandra La Marca, Ylenia Falzone	138

6. eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria | *eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education* 153  
**Marika Calenda, Marzia Luzzini, Luciana Soldo**
7. Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione | *Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training.* 167  
**Mara Valente**
8. Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna | *Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna* 180  
**Elena Pacetti, Alessandro Soriani**
9. SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti | *SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence* 195  
**Elif Gulbay, Giorgia Rita De Franches**
10. Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari | *Learning and technologies in the perceptions of university students* 206  
**Silvia Fioretti**
11. L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria - prima, durante e dopo la DaD | *The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching* 217  
**Andrea Zini**
12. Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige | *On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools* 233  
**Susanne Schumacher**
13. Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie | *Cognitive flexibility, adaptability and new technologies* 244  
**Flavia Santoianni, Alessandro Ciasullo, Liliana Silva**
14. Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno | *Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher* 259  
**Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Rosanna Tammaro**
15. Formazione docenti: Digital Storytelling e competenze trasversali | *Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills* 272  
**Oriana D'Anna**



## Sessione 2: Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

1. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari | *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness* 285  
**Giovanni Moretti, Arianna Morini, Alessia Gargano**
2. Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo | *Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study* 298  
**Daniele Agostini, Corrado Petrucco**
3. Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio | *Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey* 309  
**Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Martina Albanese**
4. Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario | *Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field* 324  
**Ada Manfreda**
5. Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante | *The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching* 336  
**Martina Rossi, Guendalina Peconio, Pierpaolo Limone**
6. Service Learning: una ricerca all'Università | *Service Learning: a research at the University* 347  
**Alessandra La Marca, Federica Martino**
7. Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling" | *Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the "Digital Storytelling" MOOC* 367  
**Maria Rosaria Re**
8. Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo | *Open Badge Narration Pathways for Education and Training* 378  
**Emiliane Rubat du Mérac, Matteo Corbucci**
9. I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario | *Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context* 391  
**Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi**
10. Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente | *Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning* 402  
**Gabriele Greggì, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Fabrizio Bracco**

11. Le Università del presente: modelli ibridi e competenze trasversali | *Universities of the present: hybrid models and soft skills* 416  
**Marco di Furia, Francesca Finestrone, Alessio Scarinci, Giusi Antonia Toto**
12. Il Summarizing Test U per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno | *The Summarizing Test U for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers* 431  
**Leonarda Longo, Ylenia Falzone**
13. Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale | *Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study* 444  
**Raffaella C. Strongoli, Valeria Di Martino**
14. Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura | *Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature* 458  
**Francesca Crudele, Juliana Raffaghelli**
15. Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative | *Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations* 472  
**Maria Vinciguerra, Simona Pizzimenti, Jessica Pasca**
16. La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori | *Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers* 483  
**Federica Baroni, Ilaria Folci**

### Sessione 3: Inclusione

1. L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria | *Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers* 495  
**Sara Marini**
2. Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? | *Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?* 506  
**Elisa Farina, Alessia Cinotti, Franco Passalacqua**
3. I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione | *Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies* 519  
**Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione**
4. Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia | *Response to Intervention: an intervention model for inclusion*

- that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten* 531  
**Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Filippo Sapuppo, Marina Chiaro**
5. Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES | *Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs* 545  
**Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini**
6. Empatia inclusa. Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva | *Empathy included. Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective* 558  
**Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, Cristina Trovato, Daniela Torrisi**
7. Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo | *Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo* 568  
**Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo**
8. Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills | *The design of the IEP and the development of Soft Skills* 582  
**Marianna Piccioli**
9. L'Adapted Physical Education e l'inclusione | *Adapted Physical Education and inclusion* 594  
**Gabriella Ferrara**
10. Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno | *Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers* 606  
**Maria Moscato, Francesca Pedone**
11. "Das sind wir!". La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro | *«Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other* 621  
**Francesca Berti**

#### Sessione 4: Valutazione

1. Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria | *Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment* 633  
**Andrea Ciani, Alessandra Rosa**
2. Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione? | *What soft skills for education professionals* 647  
**Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro**

3. La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità | *The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course* 658  
**Aurora Ricci, Elena Luppi**
4. L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze | *Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study* 673  
**Daniele Morselli, Giovanna Andreatti**
5. Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria | *The practical-operative aspects of assessment in primary school* 685  
**Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Maria Grazia Santonicola**
6. Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi | *Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi* 697  
**Beatrice Doria, Valentina Grior**
7. Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica | *Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation* 710  
**Sara Romiti, Francesco Fabbro, Eleonora Mattarelli**
8. Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie | *Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs* 722  
**Agnese Vezzani**
9. La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento | *Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change* 734  
**Andrea Pintus, Lucia Scipione, Chiara Bertolini, Agnese Vezzani**
10. Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione | *Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion* 747  
**Giuseppa Compagno, Lucia Maniscalco, Sabrina Salemi**
11. Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici | *School innovation and soft skills, the School leaders' point of view* 759  
**Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci**
12. Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa | *Internal disposition, assessment dispositives, and educational action* 774  
**Vincenzo Bonazza, Andrea Giacomantonio**
13. Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills | *Collaborative culture development and soft skills* 789  
**Ilaria Salvadori**
14. La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle compe-

tenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti | *Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills*

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

803

### Sessione 5: Orientamento

1. L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento | *The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school* 817  
**Irene Culcasi, Claudia Russo, Maria Cinque**
2. La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese | *The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna.* 831  
**Massimo Marcuccio**
3. Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa | *The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey* 853  
**Federica De Carlo**
4. Promuovere le character skills per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale | *Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention* 867  
**Alessandro di Vita**
5. Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti | *PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers* 879  
**Franco Passalacqua, Michele Flammia, Patrizia Paciletti**
6. Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini | *Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy* 891  
**Simona Pizzimenti**
7. Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro | *The skills of the history teacher in primary school between past, present and future* 901  
**Livia Romano**
8. Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. | *An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism* 910  
**Emanuela Botta, Irene Stanzione**
9. Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche for-

- mative | *The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices* 922  
**Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Lorenza Da Re**
10. Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale | *From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge* 938  
**Fabio Alba**
11. Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica | *Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal* 947  
**Jessica Pasca**
12. Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita | *The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation* 956  
**Marta Cecalupo**

### Sessione 6: Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

1. I paradigmi scientifici della ricerca didattica | *Scientific paradigms of didactic research* 971  
**Giuseppe Zanniello**
2. Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti | *The video for the development of teachers' reflective skills* 982  
**Paola Cortiana**
3. Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche | *Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices* 997  
**Lucia Scipione**
4. EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione | *EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education* 1010  
**Lucia Maniscalco, Giuseppa Cappuccio**
5. La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti | *Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals* 1022  
**Claudia Fredella, Serena Goracci, Paola Perucchini, Patrizia Sposetti, Giordana Spuznar, Luisa Zecca**
6. Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione | *Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers* 1032  
**Jessica Niewint-Gori, Massimiliano Naldini, Sara Mori**
7. Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo | *A week in the museum: a research-training combining primary school and museum* 1046  
**Laura Landi**

8. La Philosophy for Children and Community come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità | *Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training* 1059  
**Maria Vinciguerra**
9. Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola | *The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school* 1069  
**Monica Bertolo**
10. Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia | *Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia* 1081  
**Federica Caccioppola**
11. Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education | *Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education* 1095  
**Alessandro Gelmi**
12. Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno | *Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers* 1111  
**Silvana Nicolosi**
13. Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti | *Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students* 1121  
**Daniela Canfarotta**
14. L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia | *Learning to learn in the words of preschool teachers* 1136  
**Annamaria Gentile**
15. Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza | *Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study* 1148  
**Chiara Bertolini, Mariangela Scarpini**
16. Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone | *School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families* 1163  
**Martina Albanese**
17. Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study | *Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study* 1177  
**Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi, Silvia Funghi**

# Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione

---

Cristina Coggi e Federica Emanuel<sup>1</sup>, Università di Torino

## Introduzione

Formare i docenti universitari alla didattica rappresenta un'esigenza complessa, finalizzata a rispondere adeguatamente all'evoluzione della domanda formativa e sociale. Con questa sfida devono confrontarsi urgentemente le istituzioni Europee dell'*Higher Education*.

Negli ultimi decenni infatti la domanda formativa è profondamente cambiata: le coorti degli iscritti si sono trasformate in modo importante, assumendo numerosità variabile, ma tendenzialmente crescente. Gli studenti universitari si sono caratterizzati sempre più per un *background* diverso da quello tradizionale, hanno evidenziato spesso motivazioni vaghe e incerte capacità di orientamento. Si tratta abitualmente di nativi digitali, con stili di apprendimento diversi da quelli tradizionali; visuali più che verbali; esperienziali più che razionali, con abilità di *problem solving* rapido, più che di pianificazione a lungo termine, analogici più che cartesiani, con carenze nei metodi di studio, specie dopo la pandemia, meno disponibili alla frequenza in aula, efficientisti e in alcuni casi preoccupati di minimizzare lo sforzo, anche ricorrendo al *cheating*. Più che in passato mancano di cultura universitaria di tra-

1 C. Coggi è autrice dell'Introduzione e dei paragrafi 1, 2, 3, 4, 5.2, 6.3 e le Conclusioni. F. Emanuel ha condotto la elaborazione dei dati ed è autrice dei paragrafi 5.1, 6.1, 6.2 e 7.



dizione familiare e hanno frequenti esigenze di lavoro. Sono contraddistinti da differenze sempre più marcate, anche in relazione alla crescente provenienza internazionale e da diverse aspettative. Occorre quindi ripensare le modalità didattiche per favorire l'apprendimento di coorti numerose e differenziate di studenti. Le condizioni pandemiche hanno anche richiesto ai docenti di flessibilizzare l'insegnamento tra presenza e distanza, grazie anche alle potenzialità del digitale, così da indurre una trasformazione importante degli ambienti di apprendimento. Le situazioni economiche hanno sollecitato inoltre una maggiore connessione con il mercato del lavoro, così da favorire l'inclusione lavorativa e sociale dei laureati. La valutazione di sistema è divenuta strumento rilevante per la verifica dei processi didattici e organizzativi e attiva istanze di progresso, a vari livelli, a cui occorre rispondere.

L'esigenza dunque di investire nella didattica è diventata una costante dei Rapporti Europei, che intendono il 'buon insegnamento' come volano di miglioramento della qualità dei risultati degli studenti. Sono ormai trascorsi quasi 10 anni dal Comunicato stampa diffuso dall' *High-Level Group UE on the Modernisation of Higher Education*<sup>2</sup>. Secondo il documento: "La qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è legata alla disponibilità di persone e istituzioni, ...supportate da politiche che pongono in primo piano l'insegnamento e l'apprendimento...Il personale docente dell'istruzione superiore deve ricevere la formazione e il sostegno di cui ha bisogno, per realizzare un lavoro di qualità". Il Comunicato aggiunge alcune indicazioni operative per indirizzare le politiche. Tra queste ricordiamo l'esigenza di inserire il miglioramento della didattica nel piano di sviluppo delle università con idonei finanziamenti<sup>3</sup>, la necessità di aprire la formazione a tutti i docenti e di accreditarla entro il 2020<sup>4</sup> e l'istanza di valorizzare l'esperienza didattica come

2 [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP\\_14\\_1188](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_14_1188)

3 "Ogni istituzione dovrebbe sviluppare e attuare una strategia per il sostegno e il miglioramento continuativo della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, destinando a tale compito le necessarie risorse umane e finanziarie, integrando tale priorità nella propria missione d'insieme ed attribuendo all'insegnamento la debita parità con la ricerca" (Raccomandazione 2).

4 "Entro il 2020 tutto il personale docente delle istituzioni d'istruzione superiore dovrebbe aver ricevuto una formazione pedagogica certificata. L'istruzione professionale continua dei docenti dovrebbe diventare la norma dell'istruzione superiore" (Raccomandazione 4).

criterio di assunzione e carriera<sup>5</sup>. Le conferenze dell'EHEA (*European Higher Education Area* - Spazio Europeo dell'Istruzione superiore) che si sono succedute dal 2015, hanno confermato l'esigenza di "migliorare la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento superiore europeo, di promuovere l'innovazione pedagogica, in ambienti di apprendimento incentrati sullo studente e di sfruttare appieno i potenziali benefici delle tecnologie digitali". Le conferenze sottolineano la necessità di "intensificare le attività che sviluppano la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità degli studenti" (Yerevan, 2015). Per promuovere un'istruzione di alta qualità, secondo l'EHEA occorre, tra l'altro, rivedere le modalità di riconoscimento delle competenze accademiche dei docenti: la progressione della carriera dovrebbe essere fondata non solo "su una ricerca di successo, ma anche su un insegnamento di qualità" (Paris, 2018). Per conseguire i traguardi descritti, si ritiene occorra sempre più intensificare 'la cooperazione interdisciplinare e transfrontaliera tra le università, per un approccio inclusivo e innovativo all'apprendimento e all'insegnamento' (Roma, 2020).

I rapporti dell'Associazione delle Università Europee (EUA -*European University Association*,) a cui aderiscono più di 850 istituzioni universitarie, insistono a loro volta negli ultimi anni sulla necessità di migliorare l'insegnamento e favorire lo sviluppo professionale dei docenti nelle competenze didattiche (Trends, 2015). Secondo il bilancio EUA 2018, la maggioranza delle 303 università che hanno risposto all'indagine sulla formazione dei docenti universitari in Europa (il 77% del campione) ha attivato percorsi di approfondimento sulla didattica. Temi prevalenti in questi ultimi sono la didattica '*student centred*'; il miglioramento delle strategie di insegnamento e la valutazione dei risultati di apprendimento. Solo la metà delle istituzioni accademiche ha definito però, tra i requisiti formali occorrenti per l'ingresso professionale, l'esperienza didattica e la valutazione della stessa e solo un terzo delle università richiede allo scopo una formazione specifica alla didattica. I corsi di formazione sono dunque prevalentemente facoltativi, indirizzati a varie fasce della docenza, un terzo circa per i neo-assunti o

5 "Le decisioni in materia di assunzione, progressione della carriera e promozione del personale accademico dovrebbero tener conto della valutazione delle competenze didattiche oltre che di altri fattori" (Raccomandazione 5).

per chi tiene insegnamenti nella fase iniziale della professione (35%). I Corsi obbligatori sono il 37% di quelli organizzati e coinvolgono anche, in parte, i dottorandi (25%)<sup>6</sup>. L'ultimo rapporto EUA si proietta sui traguardi delle Università Europee per il 2030, prefigurando *università senza barriere* (Trends 21). Secondo il progetto, gli atenei dovrebbero diventare comunità, in rete tra loro, capaci di attribuire pari valore a didattica e ricerca, attenti a promuovere una didattica flessibile. L'impegno condiviso per il 2030 è quello di formare studenti critici, creativi, capaci di *problem solving* e cittadini attivi e responsabili. Allo scopo occorrono docenti adeguatamente formati. Dunque, mentre le politiche progressivamente riconoscono il valore della didattica per favorire la qualità degli apprendimenti e specificano le caratteristiche attese nei professionisti del futuro, è necessario elaborare proposte di formazione e di sostegno della didattica negli Atenei, in grado di rispondere sempre meglio alle complesse esigenze attuali. Occorre per questo da un lato attingere al patrimonio di ricerca, via via più consistente, a proposito dei traguardi da raggiungere<sup>7</sup> e delle strategie per conseguirli, dall'altra individuare adeguati metodi di formazione per gli aspetti pedagogici dell'esercizio professionale, preparando chi insegna in università a creare le condizioni organizzative e didattiche in grado di rendere i corsi di studio o gli insegnamenti ambienti di apprendimento motivanti ed attivanti. Le proposte andranno verificate.

Per progettare la formazione bisogna dunque innanzitutto attingere alla ricerca rigorosa sulla qualità della didattica e a quella riferita alle strategie di formazione dei docenti. A questo proposito sono di piena attualità, come vedremo, molti apporti degli studi di G. Zanniello e quelli specifici, per *l'Higher Education*, sviluppati nella letteratura internazionale. Le ricerche consentono di individuare fattori di efficacia, così da chiarire come strutturare percorsi di vario livello, di preparazione e sostegno nell'insegnamento, per favorire pratiche efficienti e innovative quando occorre, in vista del miglioramento degli apprendimenti.

6 Questa formazione precoce non riemerge nel rapporto Trend 22 sui dottorati che rifocalizza l'attenzione sulla preparazione dei dottorandi alla ricerca, mentre si attesta un intenso impegno didattico degli stessi nel post-dottorato.

7 Il saper essere, ma anche saper fare, del docente così da definire le competenze attese in relazione a un profilo professionale sempre più esigente.

## 1. Attingere alle ricerche di didattica generale e alle ricerche specifiche sull'Higher Education

L'opera di G. Zanniello offre un prezioso repertorio di stimoli e orientamenti per affrontare la sfida della formazione dei docenti universitari all'insegnamento. Ne richiamiamo alcuni, non sempre esplicitamente sviluppati per la didattica universitaria, ma contributi di didattica generale, che mantengono, per l'*Higher Education*, piena validità e attualità.

Giuseppe Zanniello:

- a) individua nella ricerca sulla didattica universitaria con valore scientifico, un ambito rilevante, in sviluppo, per il miglioramento delle competenze di insegnamento dei docenti universitari e di conseguenza per l'attrattività e qualità dei corsi di studio (Zanniello & Di Vita, 2021, pp.112);
- b) valorizza modelli di formazione dei docenti '*student centred*', focalizzati a insegnare agli studenti ad 'apprendere come imparare', attraverso adeguate strategie riflessive ed autoregolatrici (Zanniello, 2008);
- c) sottolinea la rilevanza della formazione degli insegnanti alla ricerca didattica, come condizione per il miglioramento degli atteggiamenti e delle abitudini professionali, secondo una logica di autovalutazione continua dell'azione didattica (Zanniello, 2014; Zanniello & Di Vita, 2022).

La formazione alla didattica come opportunità di *empowerment del docente*, come conquista della consapevolezza del proprio ruolo professionale di insegnante, così da favorire il controllo delle scelte, delle decisioni e azioni in ambito didattico diventa dunque un traguardo, che trova nell'opera scientifica e organizzativa di G. Zanniello modelli teorici e di ricerca, temi di approfondimento, linee operative a cui ispirarsi, anche in riferimento all'insegnamento universitario (Zanniello & Di Vita 2022) anche se non esplicitamente sviluppati per lo stesso. Infatti, nell'*Higher Education* sono stati importati alcuni modelli didattici affinati per la scuola superiore (didattica *student centred*, valutazione formativa) e questi sono stati riadattati per il contesto. Le esperienze di formazione alla didattica sono state sviluppate e verificate empiricamente: gli interventi formativi hanno effetti sulle conoscenze e abilità

dei docenti e hanno conseguenze sugli approcci all'apprendimento adottati dagli studenti (Stes, 2011; Postareff, Mattsson & Parpala, 2018). I *pedagogical training* in generale, secondo le meta-analisi recenti, ottengono esiti di impatto significativi, anche se non elevati: Ilie et al. (2020) per esempio individuano un *effect size* medio, con un *d* di Cohen pari a 0.385<sup>8</sup>. Gli studi sottolineano però che la percezione di cambiamento ha effetto sulla fiducia con cui il docente affronta i problemi didattici. La percezione di autoefficacia genera soddisfazione nel lavoro, che viene percepita dagli studenti ed è fondamentale per la loro riuscita (McNaughtan et al., 2022).

Illustreremo in questo contributo alcuni risultati di programmi di formazione, in particolare attivati per potenziare le abilità didattiche a inizio carriera, cercando di approfondire alcuni fattori di efficacia e alcuni ostacoli. Le ricerche di cui daremo conto sono di tipo quantitativo, secondo la tradizione prevalente nell'ambito considerato del *Faculty development*. Le rassegne bibliografiche svolte infatti sulle riviste più rilevanti per la ricerca nell'*Higher Education* e sulle banche dati principali hanno evidenziato ricorsivamente il prevalere dei metodi quantitativi, sia per esempio nell'analisi di Hutchinson e Lovell (2004) tra il 1996 e 2000, sia in quella realizzata 10 anni dopo da Wells, Kolek, Williams e Saunders (2015). La letteratura che conferma dunque la prevalenza dei metodi quantitativi in questo ambito di ricerca, sottolinea anche l'incremento di statistiche avanzate (analisi fattoriale, regressione logistica e *multilevel*). Risultano migliorati nelle ricerche anche i risultati sul controllo della qualità delle misure. Sintetizzeremo qualche esito degli studi, a proposito della didattica e valutazione di qualità a cui occorre formare i docenti per potenziare i risultati degli studenti, riferendoci a tale letteratura.

8 Meta-analisi più recenti hanno verificato anche l'efficacia di programmi specifici (FDP), studiati per esempio la formazione dei medici (Guraya & Chen, 2019) su conoscenze e abilità constatando un *effect size* medio di 0.73.

## 2. Quale didattica e quale valutazione migliorano gli apprendimenti in Università

Secondo il modello di Prosser e Trigwell (1999, 2006) la qualità dei risultati dello studente dipende prioritariamente dall'approccio all'apprendimento di quest'ultimo, che a sua volta è condizionato dalla **percezione** che questo ha dell'insegnamento (Postareff et al., 2018). L'insegnamento (l'azione didattica) a sua volta, viene erogato dal docente sulla base della sua rappresentazione della didattica (che diventa dunque centrale) e sulla base delle strategie di insegnamento che è in grado di attivare.

Le ricerche hanno messo in evidenza che risulta *oggi efficace una didattica*:

- non *solo centrata* sulla trasmissione di conoscenze (Prosser & Trigwell 1999; Biggs, 2003; Hattie, 2007);
- focalizzata su una rappresentazione interattiva del processo di insegnamento/apprendimento;
- finalizzata a promuovere apprendimenti significativi, provocando una ricerca e un'elaborazione attiva delle conoscenze da parte dello studente;
- capace di valorizzare le tecnologie dell'istruzione per rispondere ai bisogni differenziati di apprendimento (McAlisee, 2014) e favorire l'inclusione;
- in grado di promuovere non solo competenze disciplinari negli studenti, ma di concorrere alla costruzione delle abilità trasversali o soft skill (Laker & Powell, 2011).

Secondo le ricerche internazionali risulta inoltre necessario innovare la valutazione, potenziandone le funzioni. La valutazione deve diventare:

- *regolativa per il docente e formativa per lo studente*: capace di restituire un feedback in itinere allo studente sul suo apprendimento e di consentire al docente di trasformare la sua didattica (Boud & Falchikov, 2007);
- *affidabile e trasparente*: contrapposta a quella olistica, ovvero in grado di comunicare i criteri adottati per analizzare i processi e i prodotti, libera da stereotipi e pregiudizi;

- *condivisa*: in grado progressivamente di implicare gli studenti nel controllo del proprio apprendimento;
- *sostenibile*: volta a favorire apprendimento a lungo termine, considerando, oltre ai traguardi di apprendimento del singolo corso, anche quelli futuri, di sviluppo professionale e personale nell'arco della vita (Boud, 2000, 2016).

### 3. La formazione alla didattica in contesti accademici: il progetto IRIDI all'Università di Torino

La formazione alla didattica in Università ha lunga tradizione nei paesi anglofoni (Gran Bretagna, Stati Uniti, Canada, Australia) che hanno avviato fin dagli anni '70 del secolo scorso, le prime proposte formative per docenti universitari, secondo un modello additivo, che si centrava su condotte efficaci. Dagli anni '90 si sono avviati invece programmi di formazione secondo un modello trasformativo, centrato sugli apprendimenti degli studenti. I programmi hanno avuto poi progressivo sviluppo in Europa, con una articolazione di proposte a più livelli, connesse all'articolazione delle competenze nello sviluppo professionale dei docenti: 1) Modelli *di formazione iniziale* (obbligatori o meno); 2) Modelli *di sostegno alla didattica* (mentoring, laboratori, ...). 3) Modelli con *vary gradi di approfondimento*.

A Torino è stato intrapreso, cinque anni fa, un programma di formazione a più livelli, denominato Progetto IRIDI e articolato a tre livelli: *IRIDI START*: formazione per i ricercatori e ricercatrici ad inizio carriera; *IRIDI FULL*: formazione per docenti in servizio; *IRIDI ADVANCED*: approfondimenti su temi specifici, tutti<sup>9</sup> con accreditamento e con un modello unitario.

Secondo la letteratura internazionale (Taylor, 2012) per progettare i corsi è stato adottato un *approccio trasformativo*, che parte dall'esperienza del docente e dalle sue convinzioni, attiva una riflessione critica,

9 I percorsi sono documentati su piattaforma Moodle (<https://elearning.unito.it/iridi/>) e i corsisti che hanno svolto le attività previste dal programma sono accreditati tramite open badge sulla piattaforma Cineca, quando la frequenza ai moduli e lo svolgimento delle esercitazioni attesta le competenze raggiunte (<https://bestr.it/project/show/93>).

alla luce delle evidenze di ricerca sulla didattica efficace, favorisce lo scambio e il dialogo con esperti e colleghi di altre discipline, induce a operare scelte consapevoli innovative e a verificarle. L'approccio aiuta a prendere coscienza delle caratteristiche del proprio insegnamento e di quelle dei propri studenti; favorisce l'autovalutazione per monitorarsi e migliorarsi, in una logica *di ricerca* continua per incrementare l'apprendimento degli studenti; favorisce scambi, confronti e collaborazione con i colleghi, anche di settori disciplinari differenti con diversa esperienza (community); induce alla realizzazione di percorsi adeguati o innovazioni pianificate, messe in atto e valutate. *Il traguardo è il professionista riflessivo, student centred, collaborativo, che attiva evidence-informed teaching* e ricerca per migliorare le pratiche, progredendo nell'expertise didattico (Schön, 2006; Coldwell et al., 2017).

Dal punto di vista organizzativo e didattico la pianificazione dei corsi tiene conto dei seguenti elementi di efficacia rilevati internazionalmente sui corsi di formazione (Chalmers & Gardiner, 2015; Postareff et al., 2018).

Risultano efficaci secondo le ricerche che valutano gli impatti:

- i corsi di tipo “didattico generale”, che valorizzano l'approccio *student centred*, con interazioni tra corsisti di più ambiti disciplinari;
- i percorsi consistenti (4-9 mesi), articolati in più livelli;
- i corsi centrati su tematiche legate alle rappresentazioni e alle strategie didattiche e di valutazione;
- i corsi con metodi di didattica attiva per la realizzazione dei corsi (simulazioni, micro-teaching, video, discussioni...);
- i corsi con l'impiego di strumenti specifici per favorire la riflessività dei docenti (es. feedback scritto, portfolio).

I corsi IRIDI sono quindi dei percorsi piuttosto consistenti, diretti ai docenti di aree umanistiche e scientifiche, attivanti, centrati sugli studenti e il loro apprendimento.

#### 4. La valutazione di impatto dei corsi IRIDI

Per tutti i corsi viene effettuata una valutazione di impatto, per rilevare gli effetti attesi (cambiamenti nelle rappresentazioni e prassi didattico-valutative) e quelli eventualmente inattesi, cercando di approfondire i fattori di successo o insuccesso ai fini di miglioramento.



La valutazione di impatto fornisce indicazioni circa:

- l'*efficienza* ossia il rapporto tra risultati conseguiti e risorse impiegate;
- l'*efficacia*, in termini di raggiungimento degli obiettivi;
- *il gradimento*: apprezzamento dei corsisti
- *la sostenibilità*, vista come la capacità del programma sottoposto a valutazione di produrre effetti duraturi nel tempo<sup>10</sup>.

Per sintetizzare le strategie di valutazione adottate possiamo presentare l'impianto della verifica con una tabella, analogamente a quanto propongono Chalmers e Gardiner (2015), che hanno articolato un 'Framework' per identificare l'efficacia e l'impatto dei programmi australiani di formazione dei docenti. Riportiamo nella Tabella 1 le strategie adottate per verificare l'efficienza del Corso IRIDI rispetto alle attese della *Governance* di Ateneo.

ISTITUZIONE: EFFICIENZA	<i>Input</i>	<i>In itinere</i>	<i>Output</i>	<i>Indicatori IRIDI</i>
Politiche	Piano strategico	Obbligo formativo ricercatori	Verifica Piano strategico	-badge -N Stud. -% doc per Dip.
Risorse	Bilancio Ateneo Docenti interni e di altri Atenei	Monitoraggio spesa	Finanziamento progetto	Spesa annuale
Cultura	N° domande iscrizioni	Ricerca sui cambiamenti	Valorizzazione didattica nella carriera	Pubblicazioni Convegni

Tabella 1: Valutazione dell'efficienza del corso IRIDI

Un dato complessivo che descrive l'*efficienza complessiva* corsi IRIDI è data dalla percentuale di docenti in organico raggiunti dai corsi: attualmente si tratta del 35,3% dei docenti dell'ateneo.

L'*efficienza di adesione dei Dipartimenti* ai corsi per i docenti, calcolata come percentuale dei docenti formati, evidenzia delle forti differenze: un Dipartimento molto attivo, impegnato anche nell'accREDITAMENTO

10 [http://focus.foromez.it/sites/all/files/6.2.4\\_lo\\_analisi\\_impatto.pdf](http://focus.foromez.it/sites/all/files/6.2.4_lo_analisi_impatto.pdf)

europeo, ha raggiunto il 73,1% (Scienze Veterinarie); la maggioranza dei Dipartimenti oscilla tra il 20 e il 40% di docenti iscritti e poco oltre; un solo caso è sotto il 10% di docenti formati. Il numero di studenti raggiunti dai docenti formati è compreso tra 44.197 per i corsi START e i 51.544 per i corsi FULL.

I badge conseguiti variano percentualmente nel tempo, perché i docenti continuano a completare le esercitazioni, anche dopo il termine dei moduli didattici. Attualmente i badge sui corsi START sono oltre l'86% e il 78% sul FULL, con 2 corsi (un FULL e uno START) appena chiusi. Le numerose pubblicazioni e le partecipazioni a convegni del gruppo di ricerca IRIDI attestano inoltre la produzione scientifica sul programma a favore dello sviluppo di una cultura che valorizza la didattica universitaria.

Nella Tabella 2 diamo invece conto della modalità di valutazione di efficacia, del gradimento e della valutazione di sostenibilità dei corsi, in relazione agli esiti a lungo termine degli stessi. Gli strumenti di valutazione dell'efficacia sono costituiti da un adattamento dell'ATI per la didattica (scala Likert su 5 livelli) e dalla scala, adattata dal questionario di Brown, su rappresentazioni e pratiche dei docenti per la valutazione e da questionari. Gli strumenti sono stati validati. Il controllo della validità degli strumenti e della fedeltà (analisi fattoriale e alfa di Cronbach) ha evidenziato buoni risultati per le subscale. Dati edumetrici e strumenti si trovano nel rapporto di ricerca più recente (Coggi, 2022). Le misure in ingresso e di uscita dal percorso consentono di accertare il cambiamento di modelli e pratiche percepito dai docenti. Le interviste a distanza di un paio d'anni dal corso e questionari, attestano la permanenza di strategie efficaci, l'attivazione degli studenti, l'apprezzamento per l'iniziativa.

PROGRAMMA IRIDI: EFFICACIA	<i>INPUT</i>	<i>PROCESSO</i>	<i>OUTPUT</i>	<i>RISULTATI</i>
Rappresentazioni dell'insegnamento e della valutazione	Quest. Scale ATI	Esercitazioni	Quest. scale	d di Cohen
Strategie e pratiche di insegnamento e di valutazione	Quest. Brown scale	Esercitazioni	Quest. scale	d di Cohen quest. follow up
Coinvolgimento degli studenti e innalzamento dell'apprendimento	Focus group		Interviste ai docenti	Bilancio follow up

Trasformazioni organizzative			Assunzione resp. organizzative	Valutazione lauree
GRADIMENTO	Quest. attese		Quest. gradimento	- medie, %, risposte aperte
SOSTENIBILITÀ (Persistenza delle strategie innovative)			Questionario Interviste	- % di strategie efficaci permanenti

Tabella 2: Efficacia del corso, strumenti e esiti

Analizzeremo nei prossimi paragrafi il percorso introduttivo per l'insegnamento (IRIDI START), destinato all'Università di Torino ai ricercatori, per approfondirne alcuni elementi di impatto. Partiremo da un sintetico quadro teorico di riferimento, per chiarire gli obiettivi del corso, il modello e le strategie didattiche e commenteremo alcuni esiti, alla luce delle scelte metodologiche operate e delle caratteristiche del campione di iscritti, rilevati sugli esiti di 4 edizioni del corso concluse.

## 5. Un programma specifico: la formazione per neoassunti

### 5.1 *La letteratura internazionale sull'empowerment didattico dei neo-assunti*

La formazione alla didattica dei docenti neoassunti rappresenta una pratica diffusa a livello internazionale (Austin, 2003; Austin, Sorcinelli & McDaniel, 2007; Gappa, Austin & Trice, 2007) e nazionale (Lombardo et al., 2020; Auteri, 2021; Bruschi, 2021; Serbati et al., 2021; Coggi & Ricchiardi, 2022), anche se sopravvive in alcuni contesti la convinzione che l'insegnamento non necessiti una preparazione formale (Stewart, 2014). Gli interventi formativi specifici per neoassunti hanno abitualmente come obiettivi principali:

- la socializzazione al ruolo e il coinvolgimento (Papay & Kraft 2015);
- lo sviluppo di competenze di base, relative alla didattica e alla valutazione, per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento e l'efficacia dei docenti (Darling-Hammond, 1997; Ingersoll & Smith, 2004; Howe, 2006; Van Lankveld et al., 2017).

I primi anni di lavoro accademico possono risultare impegnativi,

perché gli accademici sono spesso ben preparati per il ruolo di ricerca, ma molti hanno poca o nessuna preparazione formale per il ruolo di docente (Vilppu et al., 2019, Sandretto, Kane & Heat, 2002). I giovani docenti inoltre ritengono che il successo nella ricerca sia un fattore predittivo della carriera più importante dell'insegnamento (Acker & Webber 2017; Castelló, McAlpine & Pyhältö, 2017; Hollywood et al., 2020). Secondo le ricerche, se non sono previsti percorsi di accompagnamento alla didattica, i neoassunti probabilmente adotteranno lo stile di insegnamento dei propri docenti, assumendo concezioni e approcci all'insegnamento incentrati sul contenuto, piuttosto che sull'attivazione degli studenti (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008), che non favoriscono l'apprendimento dei discenti e l'efficacia dei docenti.

La formazione pedagogica può aiutare i giovani docenti a comprendere il processo di insegnamento-apprendimento, fondamentale per la progettazione, la didattica e la valutazione, e può anche rafforzare le convinzioni di autoefficacia (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007). Alcune ricerche riportano risultati significativi e differenze tra i giovani docenti che hanno partecipato ai percorsi di formazione, identificando risultati in linea con studi precedenti, che evidenziavano una maggiore focalizzazione su una didattica centrata sullo studente dopo la partecipazione a una formazione pedagogica (Gibbs & Coffey 2004; Hanbury, Prosser & Rickinson, 2008; Stewart 2014).

Vilppu et al. (2019) hanno verificato ad esempio che programmi di formazione pedagogica online anche non molto lunghi sviluppano la centratura sullo studente e sull'apprendimento, soprattutto quando i docenti partecipanti non hanno molta esperienza nell'insegnamento. In altri casi invece emergono minori differenze nell'autovalutazione delle competenze finali tra i frequentanti i corsi e i gruppi di controllo, probabilmente perché i docenti che hanno partecipato al percorso formativo hanno approfondito i temi pedagogici e ricevuto feedback, diventando più consapevoli e autocritici e fornendo punteggi sostanzialmente più bassi di quelli dei colleghi che non hanno svolto percorsi di formazione sul tema (Schmid, Bajcz & Balster, 2021).

La formazione pedagogica può inoltre contribuire a creare comunità di pratiche, che consentono di confrontarsi con i colleghi e di ridurre l'isolamento accademico (Remmik et al., 2011). Ricerche internazionali sottolineano inoltre che la partecipazione a programmi di formazione può ridurre il tasso di abbandono dei nuovi docenti (Bastian & Marks,

2017; Pate et al., 2018) e aumentare il coinvolgimento e la fidelizzazione (Taylor & Berry, 2008).

La formazione dei giovani docenti è erogata spesso attraverso percorsi dedicati, generalmente su base volontaria, ma in alcuni casi anche obbligatoria. I programmi di formazione per docenti neoassunti generalmente includono: metodologie di insegnamento e di ricerca (flipped classroom, apprendimento collaborativo e approccio per casi), uso delle ICT, struttura e progettazione del curriculum, sensibilizzazione alla diversità e inclusione, etica professionale, condivisione di pratiche (Mishra et al., 2022; Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007).

La letteratura sul tema riporta l'utilizzo di workshop su specifici temi e sui metodi di insegnamento (Austin, 2003), la partecipazione a gruppi di riflessione e confronto (Cox, 2004) e l'utilizzo di strategie di mentoring anche di gruppo e tra pari (Austin et al., 2007). Il mentoring rappresenta un metodo efficace per promuovere la socializzazione, la produttività e la soddisfazione, soprattutto per i docenti all'inizio della carriera o, come sottolineano alcuni studi, per le categorie sotto-rappresentate (ad esempio donne, docenti stranieri,.. Blake-Beard, 1999; Ragins 1999; Stanley & Lincoln, 2005). In area medica l'approccio è stato ampiamente utilizzato con risultati incoraggianti (Sambunjak, Straus & Marusic, 2006; Sandi & Chubinskaya, 2018). Inoltre il mentoring favorisce le relazioni con i colleghi che possono fornire sostegno, incoraggiamento e guida, riducendo così l'isolamento (Yun et al., 2016). La letteratura documenta l'utilizzo di forme tradizionali di mentoring che però riportano un successo non sempre confermato; più di recente vengono citate forme emergenti di mentoring in cui i docenti neoassunti e all'inizio della carriera lavorano con più mentori (de Janasz & Sullivan, 2004) o attivano forme di *mutual mentoring* (Yun et al., 2016) tra pari.

Queste iniziative sono però complesse da valutare e monitorare: non viene spesso seguita una strutturazione omogenea degli interventi e il processo formativo è lasciato libero, secondo le esigenze dei partecipanti; inoltre i risultati di efficacia che sono riportati in letteratura sono spesso basati su rilevazioni del gradimento percepito e di soddisfazione dell'iniziativa, non permettendo l'analisi degli impatti di queste iniziative sulle concezioni e pratiche didattico-valutative dei neoassunti e sull'apprendimento degli studenti.

## 5.2 IRIDI START: obiettivi, modello e strategie didattiche

Il percorso di formazione alla didattica pianificato a Torino per i neo-assunti si propone di far riflettere ricercatori sui modelli che possono adottare nella didattica e nella valutazione e di favorire l'acquisizione di alcune tecniche operative (pianificazione del proprio corso e stesura della scheda d'insegnamento; predisposizione di item per una prova d'esame; introduzione di elementi innovativi nella didattica avvalendosi del digitale e di una pianificazione flessibile, per rispondere alle differenze tra gli studenti; orientamento a una didattica non solo individuale, ma anche frutto di responsabilità collettiva). Gli obiettivi del corso sono i seguenti:

- sviluppare consapevolezza delle scelte didattiche che si adottano o si adotteranno e delle intenzioni sottese;  
insegnare a progettare adeguatamente le attività di un corso;
- centrare l'attenzione sull'apprendimento degli studenti e sui fattori che lo facilitano;
- approfondire le strategie di valutazione, perché influenzano in modo significativo gli apprendimenti più dei corsi (trasparenza, obiettività, strumenti, ...);
- migliorare le strategie d'insegnamento, introducendo anche elementi innovativi (ICT, inclusione, potenziamento delle soft skill) e verificarne l'efficacia;
- aiutare i corsisti a connettere la qualità didattica del proprio insegnamento con quella dell'istituzione (corso di studi, dipartimento, Ateneo).

L'attesa è quella di focalizzare i ricercatori su una didattica collaborativa, centrata più sugli studenti che sulla disciplina, accompagnata da una valutazione che sostiene l'apprendimento in itinere.

Il corso si sviluppa in 7 moduli, per 21 ore di insegnamento e, a seguito della pandemia è sempre stato svolto in modalità interattiva a distanza. I temi proposti nei moduli vanno dalle caratteristiche di una didattica attenta a sviluppare le capacità di tutti gli studenti, allo specifico della pianificazione della scheda di insegnamento e della lezione on line<sup>11</sup>. Le

11 I moduli sono: insegnare in università per la qualità dell'apprendimento; la co-

risorse per la docenza sono rappresentate in parte da docenti dell'Ateneo Torinese e in parte da Colleghi di altre Università. Nei prossimi paragrafi analizzeremo alcune caratteristiche dei corsisti e alcuni effetti di impatto.

## 6. I risultati

### 6.1 *Il campione*

Il campione considerato in questo contributo è costituito da ricercatori e ricercatrici dell'Ateneo torinese che hanno partecipato alle prime quattro edizioni del percorso IRIDI START, hanno completato le attività previste di frequenza ed esercitazione, e conseguito il badge. Si tratta di 203 ricercatori a tempo determinato (per il 51,7% di tipo A, il 48,3% di tipo B), che hanno scelto di iscriversi a una delle edizioni del corso. Nel campione il 55,7% ha obbligo formativo, perché neo-assunto come ricercatore dopo il febbraio 2020, e quindi con dovere, da contratto, di partecipare ad una formazione alla didattica<sup>12</sup>; il 44,3% si è iscritto senza obbligo. Il gruppo è per la maggior parte di genere femminile (il 55%), come illustrato in Fig. 1).

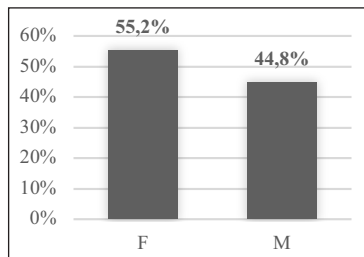


Figura 1: Genere dei partecipanti

struzione della scheda di insegnamento: dal processo al contenuto; come si struttura una lezione online: materiali, modelli e strumenti l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento pianificare la valutazione: momenti e strumenti; attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti; approccio di sistema alla qualità della didattica universitaria.

- 12 Da febbraio 2020 è richiesto da contratto ai ricercatori di partecipare a una formazione alla didattica.

La prevalenza di genere si è evidenziata nei primi corsi attivati e sembra riflettere maggior sensibilità femminile per la didattica, riscontrata anche nell'andamento delle iscrizioni agli altri corsi IRIDI.

Come si può notare infatti dalla Fig. 2 nelle prime due edizioni START, a partecipazione volontaria, la prevalenza è femminile (oltre il 60%). Dall'introduzione dell'obbligo formativo (START 3) la distribuzione di genere si è trasformata, con inversione nella prevalenza di genere, nell'edizione 3 e 4. Nell'ultima edizione del corso sembra quasi raggiunta l'equità di genere.

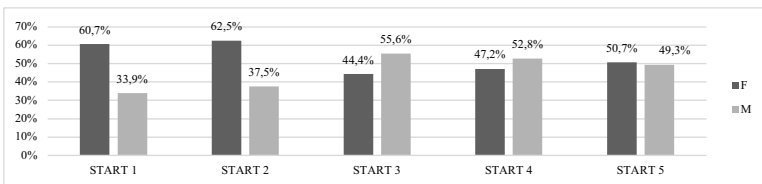


Figura 2: Distribuzione di genere per corso

L'età dei ricercatori è connessa al lungo periodo formativo per l'accesso in università: l'età media è di 38,47 anni (d.s. = 5,77 anni, min = 28 anni, max = 59 anni); la maggior parte dei corsisti (42,4%) si iscrive nella fascia compresa tra i 36 e i 40 anni (Fig. 3).

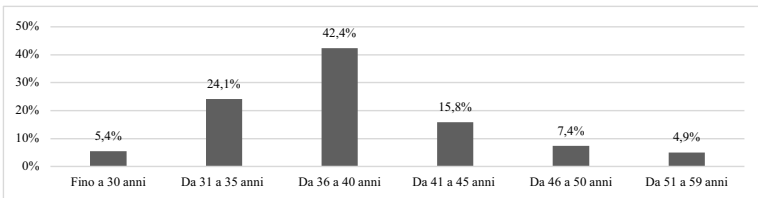


Figura 3: Età dei corsisti

L'esperienza didattica indicata dagli iscritti è molto differenziata (v. Fig. 4). La media è di circa 4 anni (d.s. = 4,97 anni, min = 0 anni, max = 20 anni). Un terzo dei partecipanti non alcuna esperienza di insegnamento o al massimo un anno; prevalgono pochi anni di insegnamento progressi. Il 42% circa ha una esperienza che va da 2 a 5 anni, mentre



una minoranza (7,4%) dichiara una esperienza didattica più ampia e consolidata (oltre i 10 anni).

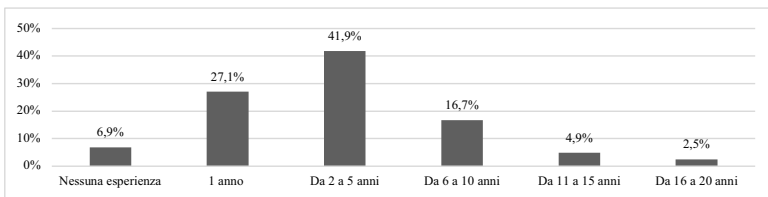


Figura 4: Anni di insegnamento in Università

Molto varia è anche la numerosità di studenti previsti per i corsi futuri. La media si attesta sui 168 studenti (con ampia variabilità: d.s. = 130,06; min = 2, max = 600). Poco più di metà dei ricercatori (51,6%) prevede un numero ampio di studenti oltre il 100, ma anche tra 300 e 400 o oltre i 400. Il carico didattico dei ricercatori appare dunque gravoso, con più corsi a cui dedicarsi, e insegnamenti con numerosi iscritti, spesso nei primi anni dei corsi di laurea. Alla didattica a grandi numeri i ricercatori devono far fronte però una esperienza didattica non ancora consolidata e in alcuni casi assente. La partecipazione dei corsisti alle lezioni START<sup>13</sup> è andata progressivamente riducendosi (v. Fig. 5): dall'84% di iscritti in didattica sincrona (via Webex) nel primo corso fino a scendere gradualmente al 65% della quarta edizione. I dati probabilmente sottolineano la fatica della gestione dei diversi impegni legati alla didattica e alla ricerca e la scelta di fruire del corso a distanza, attraverso le registrazioni, perdendo però opportunità di relazione la relazione e lo scambio con i formatori e i colleghi.

13 Il corso IRIDI START è stato erogato a distanza per favorire la partecipazione durante la emergenza pandemica e prevede l'interazione in ambiente Moodle e l'utilizzo di piattaforme per la didattica digitale.

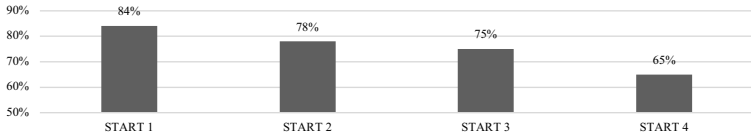


Figura 5: Frequenza della didattica sincrona

I corsisti START adempiono tuttavia abitualmente i criteri previsti per conseguire i badge (Fig. 6): nella prima edizione di START il 97% dei partecipanti ha concluso, nelle edizioni successive la percentuale di sposta intorno all'80%. Il dato di efficienza è buono e in linea con quelli di altri percorsi, ad esempio il corso IRIDI FULL.

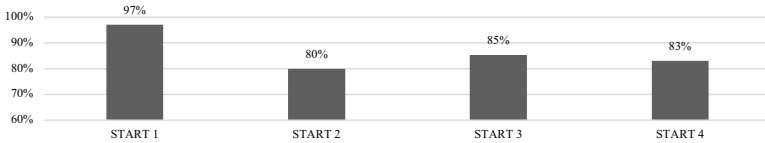


Figura 6: Percentuale di badge ottenuti per corso, in relazione agli iscritti

## 6.2 Gli impatti sulla didattica

Di seguito sono presentate le analisi di impatto del percorso START sulla didattica<sup>14</sup>. Rispetto agli approcci all'insegnamento, le scale Likert rilevano le concezioni e le pratiche, secondo modelli centrati rispettivamente sul docente e sullo studente, prima e dopo il corso. Con scale ATI semplificate<sup>15</sup>, al termine del percorso si osserva nei ricercatori una diminuzione della concezione centrata sul docente, legata a una didattica trasmissiva. La diminuzione è significativa<sup>16</sup>, e l'ampiezza dell'ef-

- 14 Sono considerati i dati relativi alle prime quattro edizioni del percorso, le analisi sono condotte su 203 ricercatori che hanno concluso il percorso e compilato i questionari iniziali e finali.
- 15 Sono stati tolti dalle elaborazioni 3 item, riferiti a modelli trasmissivi, che saranno commentati a fine paragrafo.
- 16  $M$  iniziale = 3,31;  $ds$  iniz. = 0,63;  $M$  finale = 3,19;  $ds$  fin. = 0,70;  $r = 0,50$ ,  $p < 0,001$ ;  $t(202) = 2,58$ ,  $p = 0,005$

fetto è ridotta ( $d$  di Cohen =  $-0,18$ ). La centratura sullo studente invece cresce al termine del percorso IRIDI: la media iniziale è di  $3,78$  e quella finale di  $3,99$ : la differenza è statisticamente significativa<sup>17</sup> e l'ampiezza dell'effetto buona ( $d$  di Cohen =  $0,39$ ). La partecipazione al percorso dunque determina una piccola riduzione della didattica trasmissiva e un incremento della didattica centrata sull'apprendimento degli studenti (Fig. 7).

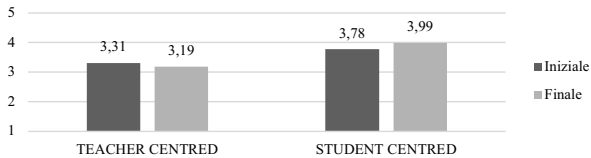


Figura 7: Concezioni didattiche

Alcuni item però hanno ricevuto risposte “inattese”, che hanno richiesto una loro eliminazione dai calcoli nella scala complessiva. Gli asserti si riferiscono a condotte didattiche focalizzate sui contenuti da apprendere. Ad esempio, l’item “Centro l’attenzione degli studenti a lezione essenzialmente sulle conoscenze che chiederò all’esame” presenta, al contrario di quanto atteso, una media finale superiore a quella iniziale (da  $2,36$  a  $2,69$ ), con una dimensione dell’effetto pari a di Cohen =  $0,27$ <sup>18</sup>. Probabilmente l’esperienza didattica su corsi numerosi ai primi anni dei curricula di studio e l’insistenza della formazione sulla coerenza richiesta tra scheda di insegnamento, learning outcomes e prove di valutazione, induce i giovani docenti a focalizzarsi sui contenuti del corso.

17  $M$  iniziale =  $3,78$ ;  $ds$  iniz. =  $0,62$ ;  $M$  finale =  $3,99$ ;  $ds$  fin. =  $0,53$ ;  $r = 0,53$ ,  $p < 0,001$ ;  $t(202) = -5,25$ ,  $p < 0,001$ .

18  $M$  iniziale =  $2,36$ ;  $ds$  iniz. =  $0,97$ ;  $M$  finale =  $2,69$ ;  $ds$  fin. =  $1,07$ ;  $r = 0,39$ ,  $p < 0,001$ ;  $t(202) = -4,11$ ,  $p < 0,001$ .

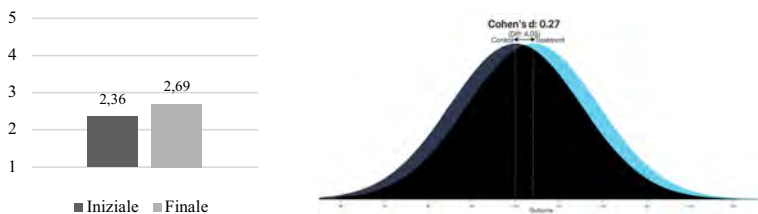


Figura 8: Esiti inattesi, Centro l'attenzione degli studenti a lezione essenzialmente sulle conoscenze che chiederò all'esame

Anche l'item "Ritengo che l'esame del mio corso costituisca un'opportunità per gli studenti di dimostrare l'elaborazione e la trasformazione dei concetti", mostra esiti inattesi, con media finale inferiore a quella iniziale (da 4,36 a 4,23): la differenza è significativa, e con un d di Cohen pari a  $-0,16^{19}$  (Fig. 9). L'attenzione dei ricercatori anche in questo caso sembra essere orientata agli obiettivi riferiti all'acquisizione delle conoscenze di base, a scapito della rielaborazione personale da parte degli studenti.



Figura 9: Esiti inattesi, Ritengo che l'esame del mio corso costituisca un'opportunità per gli studenti di dimostrare l'elaborazione e la trasformazione dei concetti

La stessa propensione a non attivare la creatività degli studenti emerge da un item successivo, e sembra caratterizzare le possibilità percepite per la didattica dei corsi base dei primi anni (Fig. 10).

19  $M$  iniziale = 4,36;  $ds$  iniz. = 0,72;  $M$  finale = 4,23;  $ds$  fin. = 0,77;  $r = 0,41$ ,  $p < 0,001$ ;  $t(202) = 2,25$ ,  $p = 0,013$ .

Infatti, l'asserto "Penso di incoraggiare con il mio corso gli studenti a pensare in modo nuovo, riorganizzando le conoscenze pregresse alla luce delle nuove acquisizioni" presenta, a fine corso un punteggio inferiore rispetto alla prima rilevazione, al contrario delle attese. La differenza tra le media (da 4,55 a 4,33) è significativa e il  $d$  di Cohen =  $-0,23^{20}$ , con una riduzione di attese verso lo sviluppo della creatività.

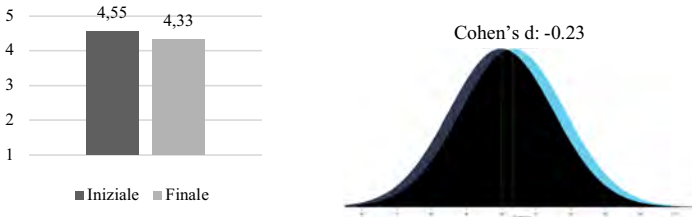


Figura 10: Esiti inattesi, Penso di incoraggiare con il mio corso gli studenti a pensare in modo nuovo, riorganizzando le conoscenze pregresse alla luce delle nuove acquisizioni

Il campione risulta dunque in generale poco propenso ad attivare, negli studenti, processi cognitivi superiori come creatività e capacità critica: questo è attestato anche dalle esercitazioni, che riportano prove d'esame prevalentemente, sull'acquisizione di conoscenze (43%)<sup>21</sup>

Positiva invece la crescita nella percezione di competenza nella progettazione didattica, nel definire obiettivi, gli strumenti e le modalità di valutazione, tenendo conto dell'architettura generale del corso. La valutazione media cresce, la differenza è statisticamente significativa<sup>22</sup> e si osserva una dimensione dell'effetto ampia ( $d$  di Cohen =  $0,44$ ) (Fig. 11).

20  $M$  iniziale = 4,55;  $ds$  iniz. = 0,70;  $M$  finale = 4,33;  $ds$  fin. = 0,76;  $r = 0,34$ ,  $p < 0,001$ ;  $t(202) = -3,86$ ,  $p < 0,001$ .

21 Robasto, D. (2022). I processi valutativi nei neo assunti. Un'analisi delle aspettative e delle prove esercitative. In C. Coggi (Ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*, (pp. 265-278). Milano: FrancoAngeli.

22  $M$  iniziale = 3,60;  $ds$  iniz. = 0,48;  $M$  finale = 3,87;  $ds$  fin. = 0,51;  $r = 0,56$ ,  $p < 0,001$ ;  $t(34) = -3,57$ ,  $p < 0,001$ .

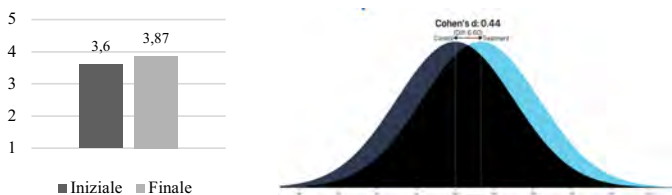


Figura 11: Competenza percepita nella progettazione didattica

Anche la percezione di autoefficacia nell'insegnamento cresce con la partecipazione al percorso formativo. I risultati delle scale evidenziano una differenza significativa tra la media iniziale e finale<sup>23</sup>, con una ampia dimensione dell'effetto ( $d$  di Cohen = 0,55).

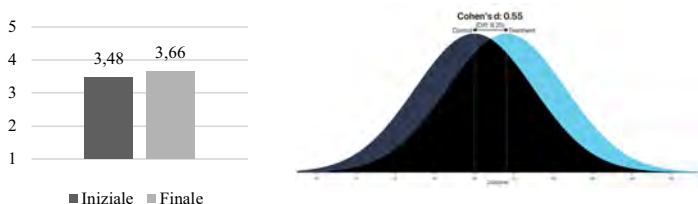


Figura 12: Competenza percepita nella autoefficacia nell'insegnamento

### 6.3 Gli impatti sulla valutazione

Il corso insiste anche sui modelli e sulle pratiche nella valutazione, con un modulo che prevede esercitazioni e feedback del docente. Come si può notare dalla Fig. 13, le scale attestano incrementi nella consapevolezza dei possibili soggettivismi nella valutazione d'esame, e nell'adozione di una concezione della valutazione regolativa della didattica. Gli

23  $M$  iniziale = 3,48;  $ds$  iniz. = 0,49;  $M$  finale = 3,66;  $ds$  fin. = 0,46;  $r = 0,66$ ,  $p < 0,001$ ;  $t(98) = -4,49$ ,  $p < 0,001$ .

effetti sono significativi, con d di Cohen buoni ( $d_1=0.41$ ,  $d_2= -0.17$ ,<sup>24</sup>  $d_3=0.38$ ).

Il modello selettivo di valutazione, poco condiviso fin da inizio corso, perde ulteriormente di appeal a fine corso come auspicato.

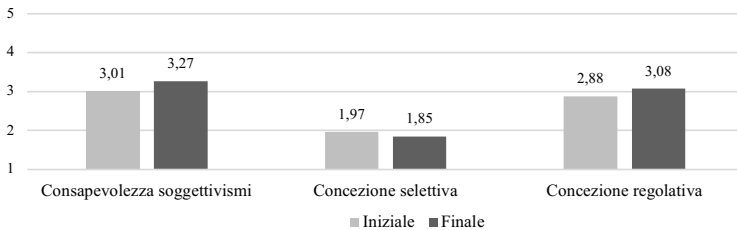


Figura 13: Effetti sulla valutazione ( $d_1=0.41$ ,  $d_2= -0.17$ ,  $d_3=0.38$ )

La Fig. 14 riporta le trasformazioni, significative, ottenute dai ricercatori nell'aderire a un modello formativo di valutazione, nel sentirsi collettivamente responsabili dei risultati che si ottengono nei corsi di studi (accountability) e nel cogliere l'esigenza di valutare anche le 'soft skill' maturate dagli studenti. Nel primo ambito il d di Cohen è tra quelli desiderabili per Hartie, gli altri due indicano una sensibilizzazione con un effetto limitato ( $d_4 = 0,34$ ;  $d_5 = 0,24$ ;  $d_6 = 0,19$ ).

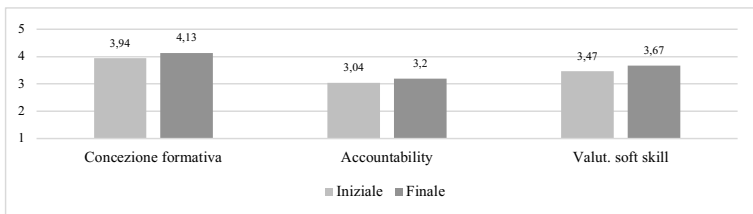


Figura 14: Effetti sulla valutazione formativa, complessiva e delle *soft skill*

In generale gli effetti ottenuti sia in ambito didattico che valutativo sono apprezzabili, a maggior ragione per un corso a distanza, con un

24 Riduzione modesta, ma significativa, legata a bassi valori iniziali.

percorso non lungo (svolto in 4 mesi) con un numero limitato di esercitazioni che vengono riportate in un teaching portfolio e abitualmente si riferiscono alla scheda di insegnamento, a un'esperienza di didattica digitale con le tecnologie e alla costruzione di uno strumento di valutazione.

Se confrontiamo però gli effetti del corso START con quelli del corso lungo FULL, troviamo in quest'ultimo d di Cohen più ampi, come esemplificato nella Tabella 3 dove la riduzione della centratura sulla didattica trasmissiva è quasi doppia nel FULL, con docenti che hanno in media una decina d'anni in più di età anagrafica e di esperienza didattica, rispetto i ricercatori del corso START.

ASPETTI	START	FULL
Did. trasmissiva	- 0.18*	<b>-0.30</b>
Student centred	0.39*	<b>0.52</b>
Progettazione	0.44	<b>0.54</b>

Tabella 3: Confronto di d di Cohen

## 7. La soddisfazione per il corso START

La soddisfazione complessiva e analitica espressa dai ricercatori sul corso START è di buon livello, anche se lievemente inferiore ai corsi FULL. Tenendo conto delle osservazioni libere dei questionari si ipotizza per alcuni un effetto delle attese, più legate ad apprendere la comunicazione in pubblico o la comunicazione scientifica, nella logica della conferenza, più che quella dell'interazione con gli studenti al fine di attivarne l'apprendimento.

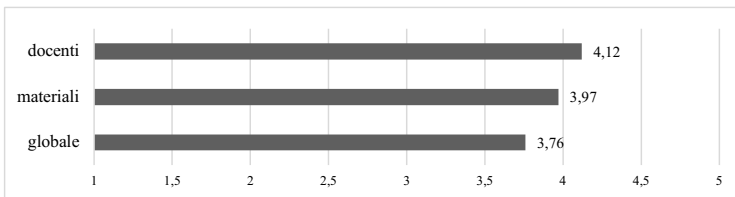


Figura 15: Soddisfazione dei corsisti START



I valori medi sui diversi parametri della soddisfazione valutati nei corsi FULL risultano tutti superiori a 4, su una scala Likert da 1 a 5.

## Conclusioni

Per valutare la stabilità dei cambiamenti sarebbe interessante accertare la persistenza delle conoscenze e abilità maturate dai ricercatori e il loro sviluppo, con il progresso dell'esperienza didattica. Per questo occorrerebbe condurre interviste ermeneutiche e somministrare questionari, per rilevare le strategie abituali utilizzate dopo il corso. Si può notare che alcuni ricercatori che hanno terminato START si iscrivono ai corsi FULL, dimostrando di aver maturato un interesse intrinseco rispetto ai problemi della didattica. Non è facile però creare comunità di apprendimento e lavoro con la didattica a distanza nella formazione. Per questo si sono sperimentate forme didattiche interattive in START: la più efficace si è rivelata il lavoro in piccolo gruppo (4 partecipanti) in sessioni parallele. Nel prossimo anno, proprio per favorire il confronto e lo sviluppo di relazioni, si avvierà il corso in presenza, e si valuteranno le variazioni negli effetti ottenute.

## Bibliografia e sitografia

- Acker, S., & Webber, M. (2017). Made to Measure: Early Career Academics in the Canadian University Workplace. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 541-554.
- Austin, A.E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26(2), 119-144.
- Austin, A.E., Sorcinelli, M.D., & McDaniels, M. (2007). Understanding New Faculty Background, Aspirations, Challenges, and Growth. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 39-89). Netherlands: Springer.
- Auteri, L. (2021). Formazione per i neoassunti e I contrattisti: l'esperienza dell'Università di Palermo in epoca Covid e l'opportunità di rendere il corso obbligatorio. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 65-70). Genova: Genova University Press.

- Bastian, K.C., & Marks, J.T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction: Outcomes for beginning teachers in a university-based support program in low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360-394.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2(April), 13-17.
- Blake-Beard, S.D. (1999). The costs of living as an outsider within: An analysis of the mentoring relationships and career success of black and white women in the corporate sector. *Journal of Career Development*, 26(1), 21-36.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education*. London: Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bruschi, B. (2021). Iridi Start: un percorso di formazione per i docenti neo-assunti. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 271-278). Genova: Genova University Press.
- Castelló, M., McAlpine, L., & Pyhältö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD Researchers: Writing Perceptions, Well-being and Productivity. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1108-1122.
- 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.
- Coggi, C. (2022, a cura di). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2022). IRIDI START: un percorso per la formazione iniziale alla didattica dei ricercatori. Primi risultati. In C. Coggi (Ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 316-331). Milano: FrancoAngeli.
- Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B., ... & Burns, H. (2017). *Evidence-informed teaching: an evaluation of progress in England. Research Report*. London: Department for Education.
- Conferenza EHEA Paris 2018: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>
- Conferenza EHEA Roma 2020: <http://www.ehea.info/page-ehea-ministerial-conference-rome-2020>

- Conferenza EHEA Yerevan 2015: <http://ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>
- Cox, M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 2004(97), 5-23.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing What matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- De Janasz, S.C., & Sullivan, S.E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of vocational behavior*, 64(2), 263-283.
- EUA (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Disponibile in: <https://eua.eu/resources/publications/388:trends-2015-learning-and-teaching-in-european-universities.html>
- EUA (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Disponibile in: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- EUA (2022). *Doctoral education in Europe: current developments and trend*. Disponibile in: [https://eua.eu/downloads/publications/web\\_council%20o-n%20doctoral%20education\\_horizontal.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/web_council%20o-n%20doctoral%20education_horizontal.pdf)
- Gappa, J.M., Austin, A.E., & Trice, A.G. (2007). *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Guraya, S.Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi journal of biological sciences*, 26(4), 688-697.
- Hanbury, A., Prosser, M., & Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469-483.
- Hattie, J. (2007). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hollywood, A., McCarthy, D., Spencely, C., & Winstone, N. (2020). 'Overwhelmed at first': the experience of career development in early career academics. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 998-1012.
- Howe, E.R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hutchinson, S.R., & Lovell, C.D. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research training. *Research in Higher Education*, 45(4), 383-403.

- Ilie, M.D., Maricuțoiua, L. P., Iancua, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovic, et al. (2020), Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331.
- Ingersoll, R.M., & Kralik, J.M. (2004). *The Impact of Mentoring on Student Retention: What the Researcher Says. Research Review*. Denver: Education Commission of the States. Available at <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>
- Laker, D.R., & Powell, J.L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human resource development quarterly*, 22(1), 111-122.
- Lombardo, B.M., Felisatti, E., Piazza, R., Serbati, A., & Corsini, C. (2020) Il sistema di formazione e qualificazione della docenza nell'Ateneo di Catania. In A. Lotti, & P. A. Lampugnani (Eds.) *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle Competenze Didattiche dei Docenti Universitari* (pp. 171-178). Genova: Genova University Press.
- McNaughtan, J., Eicke, D., Thacker, R., & Freeman, S. (2022). Trust or Self-Determination: Understanding the Role of Tenured Faculty Empowerment and Job Satisfaction. *The Journal of Higher Education*, 93(1), 137-161.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2022): Faculty induction program for newly recruited teachers of higher education: a case study, *Teacher Development*, DOI: 10.1080/13664530.2022.2027812
- Papay, J.P., & Kraft, M.A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105-119.
- Pate, A., Smith, J., Caldwell, D., Horace, A., & Zagar, M. (2018). Development, implementation, and impact of a collaborative junior faculty engagement and professional growth program: The Young Faculty Leadership Initiative. *Current in Pharmacy Teaching and Learning*, 10, 352-359.
- 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.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Postareff, L., Mattsson, M., & Parpala, A. (2018). The effect of perceptions of the teaching-learning environment on the variation in approaches to learning. *Learning and individual differences*, 68, 96-107.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: McGraw-Hill Education.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British journal of educational psychology*, 76(2), 405- 419.

- Ragins, B.R. (1999). Gender and mentoring relationships: A review and research agenda for the next decade. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 347-370). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Remmik, M., Karm, M., Haamer, A., & Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International journal for academic development*, 16(3), 187-199.
- Sambunjak, D., Straus, S. E., & Maruši, A. (2006). Mentoring in academic medicine: a systematic review. *Jama*, 296(9), 1103-1115.
- Sandi, G., & Chubinskaya, S. (2020). A faculty development model that promotes success of early career faculty in academic medicine. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 40(1), 69-72.
- Sandretto, S., Kane, R., & Heath, C. (2002). Making the tacit explicit: A teaching intervention programme for early career academics. *The International Journal for Academic Development*, 7(2), 135-145.
- Schmid, M.E., Bajcz, A. W., & Balster, N.J. (2021). Evaluating a Novel Faculty Development Program in Teaching at a Research-Intensive University. *Teacher Development*, 25(3), 340-365.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, A., Felisatti, E., Beltramo, S., Mazali, T., & Rossignolo, C. (2021). TLLAB al Politecnico di Torino: un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso, & E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 53-64). Genova: Genova University press.
- Stanley, C.A., & Lincoln, Y.S. (2005). Cross-race faculty mentoring. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(2), 44-50.
- Stes, A. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche & Formation*, 67, 15-30.
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Taylor, C.T., & Berry, T.M. (2008). A pharmacy faculty academy to foster professional growth and long-term retention of junior faculty members. *American journal of pharmaceutical education*, 72(2), article 32.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional science*, 47(6), 679-709.

- Wells, R. S., Kolek, E. A., Williams, E. A., & Saunders, D. B. (2015). "How we know what we know": A systematic comparison of research methods employed in higher education journals, 1996-2000 v. 2006-2010. *The Journal of Higher Education*, 86(2), 171-198.
- Yun, J.H., Baldi, B., & Sorcinelli, M.D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative Higher Education*, 41(5), 441-451.
- Zanniello, G. (2008). *La Formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia: l'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2014). Il contributo di Calonghi all'innovazione della scuola con la ricerca e la sperimentazione. In G. Amenta (Ed.), *Docimologia e ricerca educativa. L'eredità di Luigi Calonghi* (pp. 101-114). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanniello, G., & Di Vita, A. (2022). *La ricerca didattica in Italia (1950-2020)*. Roma: Armando.