



1

Gennaio 2025

Induction programs for newly hired teachers in Higher Education: effectiveness of Faculty Development actions¹

Programmi di *induction* per il personale docente neoassunto in Università: efficacia delle azioni di *Faculty Development*

Federica Emanuel, Emanuela Maria Teresa Torre
Università degli Studi di Torino

federica.emanuel@unito.it
emanuela.torre@unito.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17140

ABSTRACT

Faculty Development (FD) has evolved significantly from a process focused on the needs of students and institutions to a more integrated approach that considers various aspects, such as teaching, personal and professional development, and organization. In Italy, FD has also taken on a transformative role in Higher Education, including scientific research to evaluate its effects. Although faculty members begin their professional career with solid content knowledge, they often receive limited pedagogical training. The contribution illustrates the FD course offered by the University of Turin to newly hired teaching staff, particularly researchers (IRIDI START, ten editions, more than 500 faculty members), analyzing its impact on teaching staff (e.g., conceptions, teaching practices and experiences, self-efficacy, teaching portfolio, ...) and identifying recommendations for practice and research, with particular attention to the central role of Teaching and Learning Centers.

¹ Il presente contributo è l'esito di un lavoro condiviso. In particolare, si possono attribuire a Federica Emanuel i paragrafi 3, 5, 5.1, 5.2; a Emanuela M. Torre i paragrafi 1, 2, 4, 5.3 e 6.

Keywords: Faculty Development, newly hired teaching staff, pedagogical training, Teaching and Learning Center.

RIASSUNTO

Il Faculty Development (FD) ha attraversato una evoluzione significativa, passando da un approccio incentrato principalmente sui bisogni di studenti e istituzioni a uno più ampio e integrato che considera diversi aspetti, come la didattica, lo sviluppo personale e professionale dei docenti, le caratteristiche e le dinamiche organizzative. Anche in Italia, il FD ha assunto un ruolo trasformativo in Higher Education, avvalendosi della ricerca scientifica per misurare l'efficacia degli interventi e migliorarne l'impatto. Il contributo illustra il percorso di FD offerto dall'Università di Torino al personale docente neoassunto, in particolare ricercatore (IRIDI START, 10 edizioni, oltre 500 docenti), analizzandone l'impatto sui partecipanti (es. concezioni, pratiche di insegnamento, autoefficacia, teaching portfolio, ...) e individuando raccomandazioni per la pratica e la ricerca, con particolare riferimento al ruolo centrale dei Teaching and Learning Center.

Parole chiave: Faculty Development, personale docente neoassunto, formazione pedagogica, Teaching and Learning Center.

1. INTRODUZIONE

Nonostante la vasta quantità di letteratura che descrive le competenze legate all'insegnamento universitario, l'attenzione si è di recente spostata sui "nuovi" requisiti per essere un docente competente all'inizio del 21° secolo, in seguito ai rapidi progressi tecnologici e alle esigenze della società sempre più globalizzata e multiculturale. L'insegnamento in *Higher Education* richiede oggi competenze che includono l'uso appropriato delle tecnologie digitali, come la didattica online e la relativa valutazione, oltre alla capacità di scegliere strumenti adeguati per supportare l'apprendimento (Basilotta-Gómez-Pablos *et al.*, 2022). Inoltre, il profilo del docente universitario si arricchisce di competenze linguistiche - ad esempio l'adozione della lingua inglese come mezzo di insegnamento (EMI-*English Medium Instruction*) o l'apprendimento integrato di contenuto e lingua (CLIL-*Content and Language Integrated Learning*) e interculturali per l'aumento degli scambi internazionali e l'incremento di studenti provenienti da paesi diversi (Dunworth *et al.*, 2021; Dang *et al.*, 2023). Ad esse si affiancano quelle connesse con l'inclusione di studenti con bisogni speciali (Moriña, 2019). Appare dunque fondamentale che le università supportino tale cambiamento offrendo percorsi formativi adatti allo sviluppo professionale e alla costruzione di competenze in questi ambiti. I *Teaching and Learning Center* sono le strutture che oggi possono partecipare alla definizione di profili di competenza e creare occasioni di sviluppo e apprendimento (De Rossi & Fedeli, 2022; Serbati & Lotti, 2023), fin dall'ingresso del personale docente nelle organizzazioni accademiche. In questo contributo viene presentata l'esperienza del *Teaching and Learning Center* dell'Università di Torino, che offre al personale docente neoassunto un percorso dedicato di *Faculty Development*

(IRIDI START), con l'obiettivo di rafforzare la competenza didattica e valutativa e sostenere la qualità del processo di insegnamento-apprendimento, soprattutto nella fase di ingresso nella comunità accademica.

2. LE COMPETENZE DEL PERSONALE DOCENTE

Come per altre professioni in contesti lavorativi altamente competitivi e impegnativi, l'insegnamento in *Higher Education* richiede al personale docente un insieme articolato di competenze, sia personali che professionali.

Negli ultimi decenni, inoltre, la qualità dell'insegnamento ha acquisito sempre maggiore importanza nell'istruzione superiore (Gaebel *et al.*, 2018) e il contesto accademico è profondamente mutato, con aumento delle responsabilità e del numero di studenti e ambizioni internazionali e istituzionali per migliorare l'istruzione superiore. Pertanto, il ruolo professionale del docente universitario è diventato oggi più complesso. La letteratura sul tema evidenzia in modo ricorrente l'importanza dell'acquisizione di alcune competenze, tra le quali la capacità di pianificare, di organizzare la propria attività, di comunicare, di valutare. Ad esse si aggiungono poi dimensioni personali quali la resilienza, l'intelligenza culturale, l'autoefficacia..., anche se emergono talvolta confusione e una molteplicità di modelli e definizioni.

Alcune revisioni sistematiche hanno cercato di sintetizzare le ricerche sul tema per provare a definire e individuare dei modelli di competenza specifici per il docente universitario. Moreira e colleghi (2023) hanno analizzato 51 studi pubblicati tra il 2009 e il 2019, individuando tre principali aree di competenza per i docenti:

- competenze personali (es. relazione positiva con studenti, capacità di creare un ambiente positivo, ...), ritenute dagli studenti importanti per definire un docente di qualità;
- competenze didattiche e pedagogiche (es. saper utilizzare diversi metodi di insegnamento, gestire il corso e valutare equamente gli studenti), ritenute dai docenti maggiormente rilevanti e utili per migliorare l'apprendimento degli studenti;
- competenze culturali e digitali, utili per la didattica sia in presenza sia a distanza.

Questo studio suggerisce quindi che la qualità dell'insegnamento non dipende solo dalle conoscenze tecniche del docente, ma anche dalla sua capacità di instaurare rapporti interpersonali positivi e saper utilizzare metodologie didattiche innovative.

Il modello "*UNiversity Teacher Expertise*" (UNITE), presentato da van Dijk e colleghi (2020), ben sintetizza le competenze dei docenti universitari. Gli autori, a partire da una revisione sistematica di 46 *framework*, identificano sei compiti che caratterizzano il ruolo di docente universitario:

- *insegnamento e supporto all'apprendimento*, riguarda l'interazione tra docente e studenti per facilitare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, attraverso la motivazione e l'uso di metodi attivi;
- *progettazione didattica*, si riferisce alla creazione di obiettivi, contenuti, attività e materiali didattici, definiti in un quadro educativo coerente;
- *valutazione e feedback*, include la progettazione e la concretizzazione delle valutazioni degli studenti e la capacità di fornire feedback adeguati;
- *leadership educativa e management*, implica il coordinamento e la gestione delle risorse educative e la promozione dello sviluppo professionale dei colleghi;

- *ricerca sulla didattica universitaria*, coinvolge l'acquisizione, l'applicazione e la condivisione di conoscenze sulla didattica e l'apprendimento;
- *sviluppo professionale continuo*, riguarda le attività di auto-riflessione e miglioramento continuo dei docenti.

La riflessione su questi *framework* di competenze sottolinea la necessità, per le istituzioni accademiche, di predisporre opportunità e orientamenti per la definizione di percorsi di formazione, accompagnamento e supporto.

Risulta però evidente che gli esiti di qualità dovranno necessariamente essere riconosciuti e valorizzati sul piano istituzionale. Infatti, diversamente dall'istruzione primaria e secondaria, i docenti universitari aggiungono all'insegnamento ulteriori compiti quali la ricerca, la gestione amministrativa dei progetti, la pratica clinica, ...rendendo faticoso il raggiungimento di un equilibrio tra le diverse componenti del lavoro accademico. Per molti decenni si è prestata scarsa attenzione a supportare la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore, perché considerato fortemente legato alla competenza di ricerca del docente e da questa naturalmente sostenuto. Tuttavia, molti studi hanno dimostrato che non esiste o esiste solo un legame positivo molto debole tra qualità della ricerca e qualità dell'insegnamento (Riiser *et al.*, 2023). Occorre inoltre considerare che, tradizionalmente, le competenze di ricerca assumono maggiore rilevanza per l'accesso al mondo accademico e per le progressioni di carriera, portando i docenti a dare priorità alla ricerca rispetto all'insegnamento, considerato un obbligo, legato esclusivamente all'acquisizione di conoscenze disciplinari (Bouckaert & Kools, 2018).

Oggi, grazie all'attenzione crescente verso i processi di assicurazione della qualità della didattica nell'istruzione superiore, le università, supportate anche dai *Teaching and Learning Center*, stanno sostenendo lo sviluppo professionale del personale docente, sia implementando premi per l'innovazione didattica, sia promuovendo percorsi di carriera che riconoscono e valorizzano l'esperienza e i risultati ottenuti nell'insegnamento. La stessa ANVUR ha avviato riflessioni sul riconoscimento formale della didattica come parte integrante del percorso professionale dei docenti (Felisatti & Perla, 2023).

3. I PROGRAMMI DI *FACULTY DEVELOPMENT* PER I NEOASSUNTI

La crescita delle iniziative di sviluppo professionale e *Faculty Development* (FD) è fortemente intrecciata con le caratteristiche del contesto accademico attuale: l'obiettivo è quello di sostenere i processi di insegnamento-apprendimento e di assicurare una didattica e una valutazione di qualità (Luthra *et al.*, 2024). Sebbene questa necessità sia chiara e le iniziative di FD varie e sempre più diffuse, la ricerca in questo campo è ancora scarsa e frammentata (Inamorato *et al.* 2019; Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024) e la letteratura riporta la mancanza di evidenze dell'efficacia della formazione dei docenti universitari, soprattutto in relazione a cambiamenti duraturi nelle pratiche didattiche (es. Steinert *et al.*, 2016).

In Europa, le iniziative di FD e la formazione pedagogica dei docenti sono considerate cruciali per migliorare la qualità dell'insegnamento, come indicano le linee guida dell'ENQA e dell'EUA². I documenti sottolineano l'importanza di fornire supporto continuo al personale accademico, per

² Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: <https://www.eua.eu/publications/policy-input/standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area-esg.html>

aiutarlo ad affrontare efficacemente le sfide dell'insegnamento, sostenere l'apprendimento degli studenti e sviluppare metodologie innovative. Nelle istituzioni europee di istruzione superiore, le modalità con cui tale supporto viene offerto sono varie: workshop, seminari, esperienze di mentoring. La formazione pedagogica dovrebbe però anche incoraggiare la riflessione collettiva sui curricula e sulle pratiche didattiche, favorendo il confronto e la condivisione di innovazioni e miglioramenti. Le ricerche più recenti, infatti, si discostano dalla visione tradizionale di FD come semplice trasmissione di contenuti pedagogici, ma riconoscono il potenziale trasformativo di queste iniziative, sottolineando l'importanza della promozione di pratiche riflessive nei docenti universitari e della costruzione di relazioni interpersonali efficaci e collaborative (Liao & Peng, 2024). Lo sviluppo professionale diventa occasione di auto-riflessione e rivalutazione dei propri atteggiamenti e delle proprie pratiche e questo ha effetto sul miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento, sul coinvolgimento degli studenti e sulla crescita personale e professionale.

Pertanto, le politiche di FD dovrebbero prestare particolare supporto ai docenti universitari fin dalla fase di avvio della carriera e di ingresso nella professione (*induction*), che comprende il processo di transizione da principiante a professionista autonomo e la costruzione della propria identità professionale (Keese *et al.*, 2023; Mishra *et al.*, 2022; Sanchez-Tarazaga *et al.*, 2024). Il processo di *induction* (chiamato anche *onboarding*, Brouwer *et al.*, 2024) prevede l'orientamento iniziale al ruolo, la comprensione della struttura universitaria e spesso il completamento dei programmi di *formazione o di mentoring, che favoriscono l'inserimento nella cultura, nella condivisione della mission* e dei valori dell'organizzazione, e di solito si verifica in un periodo di tempo stabilito. Queste pratiche sono essenziali per sostenere la motivazione e il coinvolgimento del personale e incrementare il senso di appartenenza all'istituzione (Smith & Ingersoll, 2004), evitando ansia e senso di isolamento (Mataboge & Mampane, 2024). Alcune pratiche sono ritenute particolarmente efficaci per sostenere l'inserimento del personale docente neoassunto: ad esempio il mentoring, da parte di un collega o un superiore, permette di fornire supporto e promuovere la socializzazione al ruolo (Felisatti *et al.*, 2022) e di condividere pratiche efficaci, legate alle modalità didattiche e valutative. Le principali difficoltà per il personale accademico nella fase di *induction* (Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2024; Smithers & Giggs, 2024) sono relative alla didattica (pianificazione, metodologia, valutazione, prestazione), alla gestione amministrativa (ruoli e responsabilità all'interno del sistema universitario, elaborazione di progetti, ricerca di fondi, terza missione, ...) e alle relazioni interpersonali (con colleghi e studenti). A questo si aggiunge talvolta precarietà economica, carichi di lavoro onerosi e requisiti di performance di ricerca da raggiungere (Ratle *et al.* 2022), con conseguente mancanza di tempo per lo sviluppo professionale. Sanchez-Tarazaga e colleghi (2024) nella loro revisione sistematica hanno raccolto 18 studi su programmi di *induction* per docenti universitari: i risultati principali rivelano eterogeneità sia nel formato dei programmi (in presenza, online e *blended*), sia nella durata (da otto ore a due anni, con una prevalenza di programmi annuali). Tra le strategie formative, il mentoring è quella maggiormente utilizzata, spesso combinata insieme ad altri formati, come workshop, visione di video o sessioni più informali di confronto. Emerge nella metà degli studi l'obbligo di partecipazione per il personale neoassunto, aspetto che in alcuni casi ha però generato un atteggiamento negativo tra i partecipanti. In termini di contenuto, gli aspetti didattici-pedagogici sono in primo piano, con focus sulla didattica e sulla gestione dell'aula. Gli obiettivi formativi principali concernono il miglioramento delle competenze didattiche e, in misura minore, la riflessione sulla pratica stessa e l'assimilazione della cultura istituzionale. Gli studi analizzati sottolineano l'importanza di concentrarsi sugli aspetti specifici della disciplina, bilanciando aspetti di didattica

generale e disciplinare e guidando i docenti nell'identificazione di strategie appropriate ai loro specifici ambienti di lavoro.

I programmi di *induction* dovrebbero quindi essere la risposta istituzionale alla necessità di fornire ai neoassunti un ambiente favorevole per la crescita e per lo sviluppo professionale. Pertanto, le istituzioni dovrebbero occuparsi della “transizione e socializzazione” dei docenti e fornire opportunità di apprendimento trasformativo che portino a cambiamenti nelle convinzioni e nei comportamenti e che favoriscano apprendimento e crescita a lungo termine (Meijer *et al.*, 2017).

I percorsi di FD dedicati al personale neoassunto dovrebbero quindi garantire una transizione fluida nel contesto universitario e dotare i docenti dei necessari strumenti didattici. Tuttavia, la maggior parte delle istituzioni accademiche non richiede ai docenti universitari neoassunti di completare con successo percorsi di formazione pedagogica dedicati. Quando invece i percorsi formativi sono previsti, talvolta la partecipazione è scarsa. Inamorato e colleghi (2019) individuano i principali ostacoli che il personale accademico incontra nella partecipazione a iniziative di sviluppo professionale, soprattutto a inizio carriera:

- squilibrio tra ricerca e didattica, spesso si attribuisce maggiore importanza alla ricerca rispetto alla performance didattica, in termini sia di promozioni e sistemi retributivi sia di convinzioni e atteggiamenti del personale docente;
- difficoltà ad applicare pratiche didattiche innovative, preferendo l'applicazione di metodi di insegnamento tradizionali, per la resistenza al cambiamento e perché influenzati da convinzioni ed esperienze personali come studenti;
- scarsa capacità dell'istituzione di implementare programmi di sviluppo professionale efficaci e di favorire attività collaborative e occasioni di scambio collegiale (es. proposte con un approccio eccessivamente tecnico).

4. IL PERCORSO IRIDI START PER IL PERSONALE DOCENTE NEOASSUNTO DI UNITO

L'Università di Torino ha avviato la riflessione sulla formazione del personale docente a partire dal 2017. Nel 2019 l'Ateneo, nel Piano di programmazione 2019-2021, ha inserito tra i suoi obiettivi quello dell'intensificazione dei percorsi di FD, con attenzione particolare al personale docente ricercatore neoassunto. Tale obiettivo è stato rinforzato nel Piano strategico di Ateneo 2021-2026 con l'istituzione del *Teaching and Learning Center*, come centro interdipartimentale di I livello, con varie finalità tra cui quella di attuare iniziative di FD. In questa cornice, il percorso formativo IRIDI (Coggi, 2019; Coggi, 2022; Emanuel, 2021) è stato avviato nel 2018 ed è confluito, dal 2022 all'interno delle iniziative proposte dal *Teaching and Learning Center*. Le iniziative di FD negli anni si sono rivolte al personale docente, sia in servizio da tempo sia neoassunto, e hanno riguardato percorsi di formazione alla didattica, corsi specialistici di approfondimento (es. tecnologie, soft skills, ...), e più recentemente iniziative legate all'innovazione didattica e al *peer mentoring*.

Il corso IRIDI START si è quindi inserito tra le proposte di FD ed è stato riservato al personale neoassunto. In particolare, il corso si è proposto di accompagnare l'ingresso professionale dei ricercatori, attraverso un approfondimento delle competenze centrali per la pianificazione e l'attuazione della didattica e della valutazione. Il corso (25 ore), giunto oggi alla decima edizione, si concentra sui seguenti temi:

- le strategie efficaci per l'insegnamento in presenza e a distanza, per favorire la costruzione di ambienti di apprendimento integrati;

- le tecnologie per l'apprendimento;
- la progettazione delle schede di insegnamento;
- la definizione e strutturazione delle prove d'esame;
- i criteri per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento all'interno del Sistema-Qualità istituzionale;
- l'equità e l'inclusione di genere, l'integrazione degli studenti con disabilità o DSA e degli studenti di altre culture.

Le prime edizioni sono state erogate a distanza, a causa della pandemia COVID-19. Dal 2022 il corso è passato all'erogazione in presenza.

Il percorso prevede l'assegnazione di uno specifico badge per i partecipanti che completano le attività di formazione e le esercitazioni connesse, che sono raccolte in un *teaching e-portfolio*.

Uno degli obiettivi prioritari delle iniziative di FD proposte dal *Teaching and Learning Center* è la valutazione di impatto dei percorsi. In particolare, l'impianto di valutazione di IRIDI START³ prevede la rilevazione di alcuni elementi principali:

- i cambiamenti nelle concezioni e nelle pratiche dei corsisti: rappresentazioni e strategie didattiche e docimologiche; progettazione didattica e autoefficacia (attraverso questionari elaborati *ad hoc* e l'analisi delle esercitazioni raccolte nel *teaching e-portfolio*);
- il gradimento, globale e analitico (docenza, materiali, organizzazione, ...).

Nei paragrafi successivi saranno presentati i risultati relativi all'impatto del percorso di *induction*, con particolare attenzione alle concezioni didattiche e docimologiche, alla progettazione didattica e all'autoefficacia del docente, alla percezione di incremento di competenza e al gradimento del percorso. L'analisi dei dati (IBM SPSS Statistics 29) ha previsto il calcolo di statistiche descrittive e bivariate, il calcolo del test *t* per campioni appaiati e dell'*effect size* (*d* di Cohen).

5. GLI ESITI DEL PERCORSO IRIDI START

Il percorso IRIDI START, nelle dieci edizioni realizzate del 2020 al 2024, ha coinvolto 534 ricercatori e ricercatrici a tempo determinato dell'Ateneo torinese. In questo contributo sono analizzati i dati delle ultime 4 edizioni, che si sono svolte in presenza (180 partecipanti, di cui 159 hanno concluso il percorso e completato i questionari di valutazione): in Figura 1 una sintesi dei dati anagrafici e accademici.

Genere	52,8% genere maschile 47,2% genere femminile
Età media	M = 37,36 anni (DS = 5,72) min = 28 max = 59
Anni di insegnamento in università	M = 3,94 anni (DS = 3,38 anni) 33% meno di 1 anno; 42% tra 2 e 5 anni; 22% tra 6 e 10 anni; 3% oltre 10 anni.
Area disciplinare	66% area scientifica 34% area umanistica

Figura 1 - I partecipanti

³ In Coggi (2022) sono presentati gli strumenti utilizzati per la valutazione e le loro caratteristiche edumetriche.

5.1 Le concezioni didattiche e docimologiche, la progettazione e l'autoefficacia didattica

Il percorso formativo START prevede la somministrazione di scale sulle concezioni didattiche e docimologiche prima dell'avvio del percorso formativo e alla sua conclusione. Un primo gruppo di domande rileva concezioni e strategie didattiche adottate, al fine di comprendere il passaggio dal modello tradizionale, centrato sui contenuti disciplinari, a quello orientato all'attivazione dell'apprendimento degli studenti. I risultati (Grafico 1) mostrano una stabilità nella concezione *teacher centred* mentre quella *student centred* cresce, in modo significativo⁴.

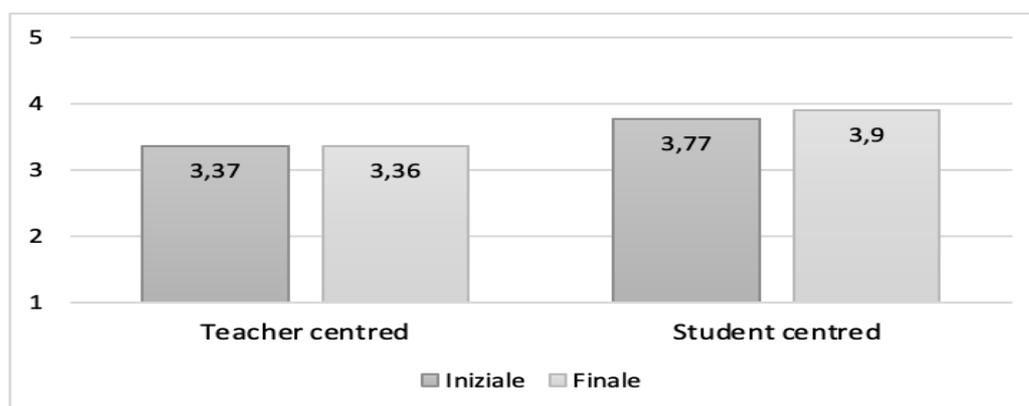


Grafico 1 - Le concezioni didattiche a inizio e fine percorso

Questi risultati mostrano che i partecipanti non sembrano utilizzare principalmente un singolo approccio all'insegnamento, ma utilizzano elementi di entrambi gli approcci, come testimoniato da ricerche precedenti (es. Mladenovici et al., 2022) che riferiscono questo comportamento a una fase di passaggio dall'approccio didattico centrato sul docente e la disciplina a un approccio focalizzato sullo studente e l'apprendimento. L'approccio varia infatti a seconda di alcune caratteristiche contestuali (dimensione del gruppo classe, anno di corso, disciplina...); ricerche future potrebbero approfondire questi aspetti.

Lo strumento (Coggi, 2022) rileva i modelli di valutazione adottati dai docenti e le relative pratiche, a partire dalle rappresentazioni della valutazione più frequenti in letteratura: il modello edumetrico, che sottolinea la consapevolezza dei soggettivismi e l'esigenza di correggerli, le concezioni sommativa, regolativa e formativa. I risultati (Grafico 2) mostrano un incremento significativo nella consapevolezza dei soggettivismi, una diminuzione del punteggio riferito alla concezione sommativa e un incremento di quella regolativa e formativa⁵.

⁴ $t(158) = 3.22, p < .001. d$ di Cohen = .26.

⁵ Consapevolezza dei soggettivismi: $t(158) = 5.17, p < .001. d$ di Cohen = .46. Concezione sommativa: $t(158) = -4.30, p < .001. d$ di Cohen = .35. Concezione regolativa: $t(158) = 2.35, p < .010. d$ di Cohen = .19. Concezione formativa: $t(158) = 1.92, p < .05. d$ di Cohen = .15.

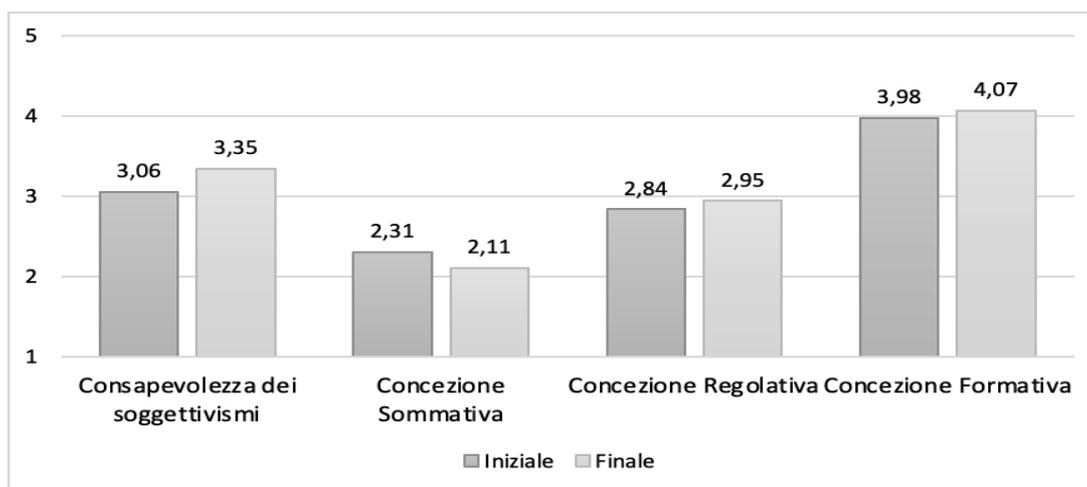


Grafico 2 - Le concezioni docimologiche a inizio e fine percorso

La valutazione di impatto approfondisce anche il possibile incremento nella percezione di progettazione didattico-valutativa e autoefficacia nella pratica didattica. Come mostra il Grafico 3 sia la progettazione sia l'autoefficacia percepita aumentano con il percorso di *induction*, entrambe in modo significativo⁶.

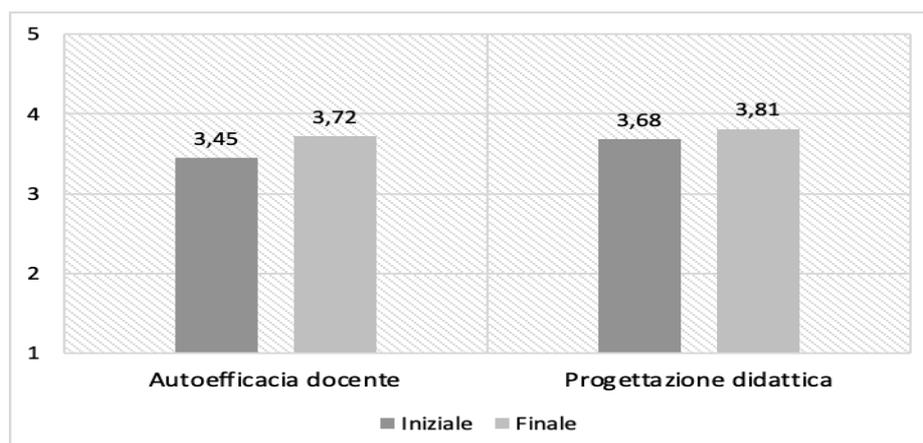


Grafico 3 - L'autoefficacia e la progettazione didattico-valutativa

5.2 Le competenze acquisite

Il questionario somministrato alla fine del percorso formativo ha richiesto ai partecipanti di riflettere sulle competenze acquisite nel percorso. Il 93% dei ricercatori ritiene che le proprie competenze didattiche e valutative siano progredite con la partecipazione al percorso formativo, indicando un incremento pari a 3,49 (scala 1-5, $DS = 0,83$).

Inoltre, oltre il 90% dei corsisti esprime una valutazione superiore al punto medio della scala di risposta (modalità di risposta 3, 4 e 5).

Il corso IRIDI START viene considerato dai partecipanti rilevante per il proprio percorso professionale ($M = 3,99$), perché ha permesso di incrementare le conoscenze rispetto al tema della didattica e della valutazione ($M = 3,92$); viene considerato stimolante sia per ripensare le proprie

⁶ Progettazione didattico-valutativa: $t(158) = 5.17, p < .001$. d di Cohen = .52. Autoefficacia didattica: $t(158) = 3.10, p < .001$. d di Cohen = .25.

pratiche didattiche ($M = 4,10$) sia per introdurre innovazioni ($M = 3,97$).

La riflessione sulle competenze acquisite ha riguardato più in dettaglio i temi affrontati nei diversi moduli, che sono stati valutati anche relativamente all'importanza in relazione alla professione del docente universitario.

Il Grafico 4 presenta il dettaglio dei risultati.

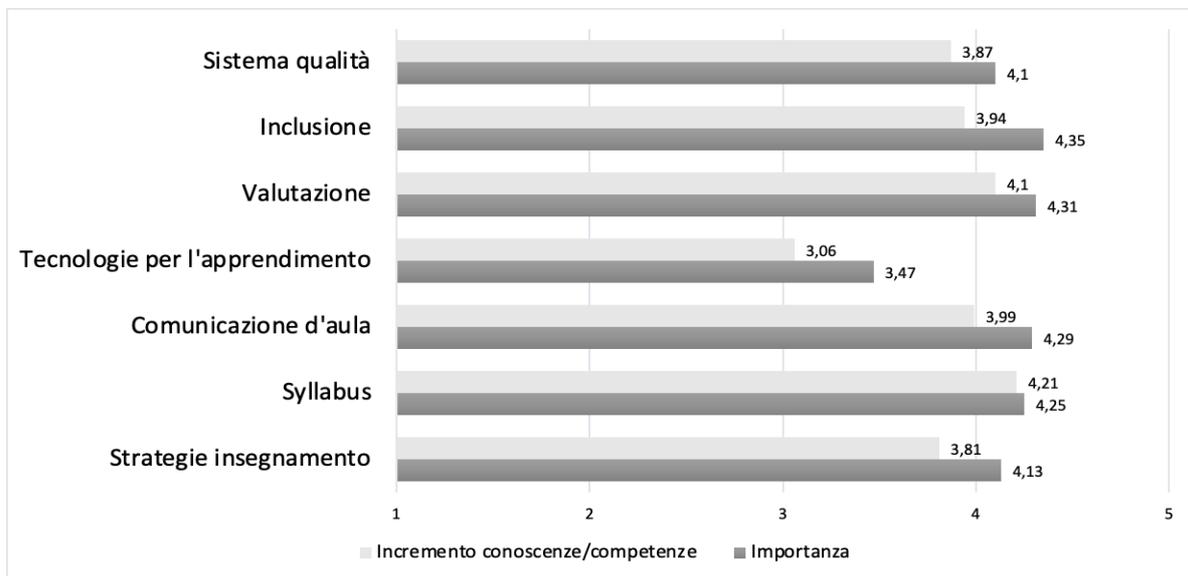


Grafico 4 - I temi del percorso: importanza e acquisizione di competenze

Tutti i temi affrontati nel percorso sono ritenuti importanti, in particolare la costruzione della scheda di insegnamento e delle prove di valutazione, così come la comunicazione d'aula e le strategie di inclusione. L'incremento percepito di conoscenze e competenze, pur attestandosi complessivamente su livelli alti, per alcuni moduli evidenzia margini ulteriori di miglioramento.

Le domande erano accompagnate da campi aperti in cui i partecipanti sono stati invitati a chiarire quali conoscenze e competenze percepivano di aver acquisito e/o rafforzato con la partecipazione al percorso formativo. Analizzando tali campi, grazie al software NVivo (Jackson et al., 2019), è possibile individuare alcune aree di competenza, come sintetizzato in Figura 1.



Figura 1 - Le competenze acquisite con la partecipazione al percorso

Sintetizzando, le aree di competenza che i partecipanti ritengono di aver sviluppato⁷ sono:

- Qualità dell'apprendimento e didattica centrata sullo studente: emergono i concetti di *apprendimento significativo* e di promozione del *pensiero critico* e della capacità di organizzare la propria esperienza didattica, insieme al tema delle *metodologie didattiche* che dovrebbero stimolare *l'interesse* degli studenti, coinvolgendoli attivamente.
- Progettazione didattica, coerente con gli *obiettivi formativi* e con i *risultati di apprendimento* previsti; strumenti come la *Scheda di insegnamento* sono considerati fondamentali per la progettazione e la comunicazione chiara con gli studenti riguardo agli obiettivi e metodi di valutazione.
- Strategie di coinvolgimento e comunicazione attraverso tecniche per mantenere alta *l'attenzione in aula* (es. uso strategico di spazio, prossemica e comunicazione visiva), l'utilizzo di strumenti *digitali* come *Moodle* e *Wooclap*, che favoriscono l'interazione sia a distanza sia nella didattica ibrida e in presenza.
- Valutazione e feedback: la valutazione deve essere allineata agli *obiettivi didattici* e garantire coerenza e *trasparenza*, viene sottolineata l'importanza di differenziare le prove per stimolare i diversi processi cognitivi e dell'utilizzo del feedback che deve essere strutturato e formativo, andando oltre la semplice attribuzione di un voto.
- Inclusione e attenzione alla diversità: le pratiche didattiche devono essere *inclusive*, adattando materiali e metodi; un approccio sensibile alla *diversità* e unicità studenti è importante, anche in relazione alle *normative* e ai *regolamenti*.
- Valutazione della qualità didattica: viene riportata una maggiore consapevolezza dei sistemi di valutazione e delle *linee guida* nazionali ed europee, come quelle previste dal *Processo di Bologna* e dal *Sistema di Valutazione di ANVUR*.
- Tecnologie e innovazione didattica: l'integrazione delle nuove tecnologie è fondamentale per migliorare l'efficacia della didattica e rispondere alle esigenze attuali, favorendo l'innovazione e lo sviluppo delle competenze digitali.

⁷ In corsivo sono riportate le parole/espressioni con le maggiori frequenze e occorrenze.

5.3 Il gradimento

Il percorso di FD per i docenti neoassunti prevede anche la valutazione del gradimento dei partecipanti. La soddisfazione complessiva per il corso è alta, pari a 3,68 (scala Likert 1-5), così come l'organizzazione complessiva ($M = 4,15$) e l'utilità degli incontri ($M = 3,64$). I formatori sono valutati molto positivamente ($M = 4,10$) perché in grado di creare un clima positivo in aula e fornire spunti di riflessione e discussione interessanti. Il confronto con i colleghi è valutato positivamente (4,08) e ritenuto uno degli aspetti maggiormente efficaci del percorso.

Tra gli aspetti da monitorare e modificare sono segnalate alcune problematiche organizzative legate a tempi e orari, insieme alla difficoltà nell'affrontare alcuni temi che sono ritenuti da alcuni partecipanti complessi e "distanti" dalla propria area di competenza, come ad esempio gli aspetti pedagogici. Questo sottolinea l'importanza di prevedere percorsi flessibili che permettano di adattare l'esperienza formativa alle proprie preconoscenze e alla diversa esperienza professionale.

Infine, il completamento del percorso prevede l'utilizzo di un *teaching e-portfolio* in cui il partecipante inserisce le proprie riflessioni ed esercitazioni (Torre & Emanuel, 2023). Il *teaching portfolio* è considerato adeguato per affrontare il percorso ($M = 3,80$) anche se la sua utilità non è pienamente compresa e non è sempre considerato uno strumento utile per documentare e presentare le proprie competenze nella didattica universitaria ($M = 3,30$). Nei percorsi futuri occorrerà monitorare l'utilizzo del *teaching portfolio* attraverso momenti di confronto che permettano ai docenti di comprendere le potenzialità dello strumento e attivare la riflessione sulle proprie pratiche.

6. CONCLUSIONI

Emergono dall'analisi fin qui condotta alcuni elementi utili alla riflessione e allo sviluppo dei programmi di FD:

- l'importanza di percorsi specifici per l'*induction*, utili a rispondere in maniera mirata ai bisogni formativi dei neoassunti (che non riguardano solo le competenze didattiche e valutative, ma si focalizzano anche sul ruolo all'interno dell'organizzazione accademica)
- l'opportunità di affiancare pratiche di mentoring per supportare la riflessione sulle competenze progressivamente acquisite e contestualmente agite
- la funzione formativa del *teaching portfolio* nel favorire tale processo di riflessione sulla pratica e sullo sviluppo professionale, ma anche il suo ruolo nel documentare e valorizzare la funzione didattica del docente nella prospettiva dello sviluppo di carriera.

In tale quadro emerge il ruolo fondamentale dei *Teaching and Learning Center* nel cogliere e raccogliere le esigenze di docenti, studenti e dell'intera comunità accademica, e conseguentemente nell'offrire risposte efficaci a promuovere la qualità della didattica universitaria, con attenzione all'inclusione e al miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Come suggerito da riflessioni e ricerche sul tema (Lotti et al., 2022; Emanuel et al., 2024) questo permetterà di sostenere la formazione e la crescita professionale del personale docente, promuovere l'innovazione nella didattica e nella valutazione e valorizzare la costruzione di una comunità accademica collaborativa e orientata allo scambio, tra tutte le componenti presenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International journal of educational technology in higher education*, 19(1), 8.
- Bouckaert, M., & Kools, Q. (2018). Teacher educators as curriculum developers: exploration of a professional role. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 32-49.
- Brouwer, H. J., Griffiths, S., Jacob, A., Ricks, T. A., Schulz, P., Lavell, S., Lam, L., & Jacob, E. (2024). What are the facilitators and barriers experienced by sessional academics during the process of onboarding: a scoping review. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 1-18.
- Coggi, C. (ed.) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (ed.) (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Dang, T. K. A., Bonar, G., & Yao, J. (2023). Professional learning for educators teaching in English-medium-instruction in higher education: A systematic review. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 840-858.
- De Rossi, M., & Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di Faculty Development*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dunworth, K., Grimshaw, T., Iwaniec, J., & McKinley, J. (2021). Language and the development of intercultural competence in an 'internationalised' university: Staff and student perspectives. *Teaching in Higher Education*, 26(6), 790-805.
- Emanuel, F. (2021). *Valutare l'efficacia. La formazione alla didattica dei docenti universitari. Il caso di due Dipartimenti di eccellenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Emanuel, F., Bruschi, B., Torre, E. M., & Locapo, L. (2024). 'Abbraccia il futuro e libera l'innovazione in aula': un'esperienza di promozione dell'innovazione del TLC dell'Università di Torino. *CQIA RIVISTA*, 42(aprile), 62-86.
- Felisatti, E., Bonelli, R., Rossignolo, C., & Rivetta, M. S. (2022). Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: Un percorso di formazione e ricerca. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 392-412.
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., & Stoeber, H. (2018). *Learning and teaching in the European higher education area*. European University Association asbl.
- Inamorato, A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A., & Martinaitis, Ž. (2019). Innovating professional development in higher education. *Case Studies, EU*.
- Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2023). A Worthwhile Endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs. *Educational Research Review*, 38, 100505.
- Jackson, K., Bazeley, P., & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with NVivo*. Sage.
- Liao, K. C., & Peng, C. H. (2024). Evolving from Didactic to Dialogic: How to Improve Faculty Development and Support Faculty Developers by Using Action Research. *Teaching and*

- Learning in Medicine*, 36(2), 211-221.
- Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and learning centre: una lettura analitica degli elementi costitutivi. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 75-88.
- Luthra, A., Dixit, S., & Arya, V. (2024). Evaluating the impact of faculty development on employee engagement practices in higher education: Analysing the mediating role of professional development. *The Learning Organization*, 31(4), 565-584.
- Mataboge, S. K. C., & Mampane, T. J. (2024). Exploring Novice Academics' Perceptions of Support Structures in ODEL: A Focus on Participative Management and Mentorship. *Social Science and Humanities Journal (SSHJ)*, 8(08), 4681-4694.
- Meijer, M. J., Kuijpers, M., Boei, F., Vrieling, E., & Geijssel, F. (2017). Professional development of teacher-educators towards transformative learning. *Professional development in education*, 43(5), 819-840.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2022). Faculty induction program for newly recruited teachers of higher education: a case study. *Teacher Development*, 26(1), 135-149.
- Mladenovici, V., Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., & Iancu, D. E. (2022). Approaches to teaching in Higher Education: the perspective of network analysis using the revised approaches to teaching inventory. *Higher Education*, 84, 255-277.
- Moreira, M. A., Arcas, B., Sánchez, T., García, R., Melero, M. J., Cunha, N., ... & Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123.
- Moriña, A. (2019). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *Postsecondary educational opportunities for students with special education needs*, 3-17.
- Ratle, O., Bristow, A., & Robinson, S. (2022). Management education and early career academics: challenges and opportunities. *The Future of Management Education*, 69-85.
- Riiser, K., Kalleson, R., Holmen, H., & Torbjørnsen, A. (2023). Integrating research in health professions education: a scoping review. *BMC Medical Education*, 23(1), 653.
- Sánchez-Tarazaga, L., Ruiz-Bernardo, M.P., Cosentino, V.V., & Esteve-Mon, F.M. (2024). University teaching induction programmes. A systematic literature review. *Professional development in education*, 50(2), 279-295.
- Serbati, A., & Lotti, A. (2023). Quali competenze pedagogiche per le figure a sostegno dei processi di Academic Development? Una riflessione per lo sviluppo dei Teaching and Learning Center. *Pedagogia Oggi*, 2, 177-186.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Smithers, K., & Gibbs, L. (2024). Challenges and opportunities for early career researchers: using the theory of practice architectures to unpack enabling and constraining conditions. *Professional Development in Education*.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., ... & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, 38(8), 769-786.
- Torre, E.M.T., & Emanuel, F. (2023). Strumenti per l'innovazione nella didattica e nella valutazione: proposte di applicazione del portfolio per la promozione della qualità in Higher Education. In M. Michelini, L. Perla (eds.), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 401-408). Lecce: Pensa MultiMedia.

Van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in Higher Education. *Educational Research Review*, 31, 100365.

Copyright (©) 2025 Federica Emanuel, Emanuela Maria Teresa Torre



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Emanuel, F., Torre E.M.T. (2025). Programmi di *induction* per il personale docente neoassunto in Università: efficacia delle azioni di *Faculty Development* [Induction programs for newly hired teachers in Higher Education: effectiveness of Faculty Development actions]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n.1, 535-549.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17140