

# **Faculty Development in Italia** **Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari**

a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani



# **Faculty Development in Italia**

## **Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari**

a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani



è il marchio editoriale dell'Università degli Studi di Genova



*Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI*

© 2020 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati.

Realizzazione Editoriale

**GENOVA UNIVERSITY PRESS**

Piazza della Nunziata, 6 - 16124 Genova

Tel. 010 20951558

Fax 010 20951552

e-mail: [ce-press@liste.unige.it](mailto:ce-press@liste.unige.it)

e-mail: [labgup@arch.unige.it](mailto:labgup@arch.unige.it)

<http://gup.unige.it>

ISBN: 978-88-3618-023-3 (versione a stampa)

ISBN: 978-88-3618-024-0 (versione eBook)

Finito di stampare luglio 2020



Stampato presso

Grafiche G7

Via G. Marconi, 18 A - 16010 Savignone (GE)

e-mail: [graficheg7@graficheg7.it](mailto:graficheg7@graficheg7.it)

# Indice

<b>Prefazione</b> A cura del CIDA - Comitato per l’Innovazione Didattica di Ateneo	11
<b>Introduzione</b> Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani	13
<b>Parte prima - La dimensione internazionale</b>	
<b>Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development</b> Mary Deane Sorcinelli	19
<b>Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie</b> Paola Alessia Lampugnani	27
<b>La Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, nel panorama universitario svizzero</b> Fulvio Poletti	41
<b>Parte Seconda - La dimensione nazionale</b>	
<b>Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria</b> Ettore Felisatti	69
<b>Innovare insieme. Verso un Network Italiano dei Teaching &amp; Learning Center</b> Alessandra Romano	81
<b>I risultati del questionario ‘Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane’</b> Paola Alessia Lampugnani	95

## **Parte Terza - Le esperienze degli Atenei italiani**

### **1. Le esperienze di Faculty Development**

<b>Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento</b> Loredana Perla, Viviana Vinci	111
<b>La ricerca formazione per l'innovazione della didattica universitaria</b> Dina Guglielmi, Elena Luppi, Barbara Neri, Enrico Sangiorgi, Paola Salomoni, Ira Vannini	133
<b>Il progetto DISCENTIA: UniCa per la didattica universitaria</b> Gianni Fenu, Francesco Mola, Diletta Peretti, Ignazio E. Putzu, Raffaella Tore, Elio Usai	149
<b>Il Sistema di Formazione e Qualificazione della Docenza nell'Ateneo di Catania</b> Bianca Maria Lombardo, Ettore Felisatti, Roberta Piazza, Anna Serbati, Cristiano Corsini	171
<b>La funzionalizzazione di fondi europei alla sperimentazione didattica in ambito giuridico ed economico: il caso «Let's Teach the EU at School»</b> Gianluca Bellomo	179
<b>Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale come azioni strategiche</b> Paola Bruni, Giovanna Del Gobbo	187
<b>L'esperienza del GLIA dell'Università di Genova</b> Antonella Lotti	205
<b>Sviluppo professionale dei docenti e innovazione didattica universitaria: prima edizione della Summer School sull'Higher Education nell'Università Mediterranea di Reggio Calabria</b> Viviana Vinci	219
<b>Didattica per la grande aula: dalla comunicazione didattica alla costruzione concettuale fra didattica e didattica disciplinare</b> Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua, Barbara Balconi	235
<b>Faculty Development: l'esperienza della School of Medicine and Surgery dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca</b> Giulia Rampoldi, Marco Bani, Maria Grazia Strepparava	247

<b>Dalla formazione dei docenti alle competenze trasversali degli studenti: un progetto di faculty development presso l'Università di Modena e Reggio Emilia</b>	259
Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Luciano Cecconi	
<b>Il Progetto “Mentori per la didattica” dell'Università di Palermo dopo sei anni dalla nascita e le iniziative future</b>	271
Fabio Caradonna, Massimo Morale, Francesco Pace, Francesca Scargiali, Onofrio Scialdone, Laura Auteri	
<b>Innovare la didattica all'Università. L'esperienza del progetto QuID Sapienza</b>	281
Tiziana Pascucci, Assunta Viteritti	
<b>Processi trasformativi, didattica innovativa e cambiamenti organizzativi. Il caso del Teaching &amp; Learning Center dell'Università di Siena</b>	293
Alessandra Romano	
<b>Formare i docenti universitari: il progetto IRIDI</b>	303
Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Federica Emanuel	
<b>Multimodalità didattica. Progetto per la qualità della didattica dell'Università di Urbino Carlo Bo</b>	323
Berta Martini, Flora Sisti, Rossella D'Ugo, Giovanna Carloni, Susanna Pigliapochi, Monica Tombolato	
<b>2. Faculty Development e didattica universitaria innovativa</b>	
<b>Theatre Teaches</b>	337
Mariasole Bannò, Andrea Albertini, Ahlam Bendar, Ileana Bodini, Sandro Trento, Valerio Villa	
<b>Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università</b>	351
Luigina Mortari, Roberta Silva, Marco Ubbiali	
<b>Percorsi di innovazione didattica nella legal education. L'interdisciplinarietà che si fa frutto</b>	365
Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua	
<b>Flipped Learning in ambito universitario. Promuovere la didattica attiva nelle classi numerose</b>	381
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	
<b>Autori</b>	397

# Il Sistema di Formazione e Qualificazione della Docenza nell'Ateneo di Catania

Bianca Maria Lombardo<sup>a</sup>, Ettore Felisatti<sup>b</sup>, Roberta Piazza<sup>a</sup>, Anna Serbati<sup>b</sup>, Cristiano Corsini<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Università degli Studi di Catania; <sup>b</sup>Università degli Studi di Padova; <sup>c</sup>Università degli Studi di Roma Tre

## Introduzione

Sono molti i documenti di organismi europei e internazionali (EU, OCSE, EUA) che negli ultimi anni hanno raccomandato un miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento universitario, chiamando in causa diverse responsabilità istituzionali. Essi esplicitano la necessità che i docenti ricevano opportuna formazione alla professionalità docente e che tale formazione sia certificata; sottolineano la centralità dello studente nel processo di apprendimento, suggerendo fra l'altro l'adozione di percorsi flessibili e la sperimentazione di differenti metodi didattici, utilizzando più modalità di erogazione dell'offerta formativa; evidenziano infine la necessità di porre particolare attenzione alle modalità di svolgimento degli esami e ai criteri di assegnazione delle votazioni.

L'Ateneo di Catania ha progettato, nell'ambito della Programmazione Triennale 2016-2018, e realizzato, nel 2017-2019, un "Progetto sperimentale di ateneo orientato a favorire i risultati della formazione così come definiti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l'apprendimento attivo dello studente".

Le attività di ricerca preliminari alla progettazione hanno avuto inizio nel 2016 con la realizzazione di un'analisi del contesto di riferimento per identificare pratiche, credenze e bisogni dei soggetti da coinvolgere, proponendo a tutti i docenti dell'ateneo il questionario già sperimentato presso l'Università di Padova nel progetto PRODID (Felisatti & Serbati, 2017), con alcuni aggiustamenti messi a punto in collaborazione con altri atenei (Bari, Camerino, Foggia, Firenze, Genova e Torino) costituenti il network ASDU, ora ASDUNI ([www.asduni.it](http://www.asduni.it)).

Nell'Università di Catania il questionario (Felisatti et al., 2017) è stato proposto a 1085 docenti, selezionati sulla base di criteri definiti *ex-ante*; hanno risposto in 595 e fra questi una percentuale alta (64,4%) ha dichiarato la propria disponibilità ad essere ricontattata; inoltre, dall'analisi delle risposte relative alla sezione delle pratiche è emersa una situazione di attenzione e consapevolezza rispetto alle problematiche legate alla didattica, correlata positivamente con il livello di soddisfazione degli studenti.

La disponibilità ad intraprendere un percorso di miglioramento e innovazione delle proprie metodologie didattiche, emersa dal questionario, ha consentito di programmare e di realizzare una serie di attività formative, avvalendosi anche di modelli nazionali ed internazionali.



Le azioni in cui è stato articolato il progetto sono cinque:

- Formazione di base, dedicata a docenti neoassunti (*Junior*);
- Formazione esperta, dedicata a docenti con esperienza pluriennale (*Senior*);
- Formazione dei docenti che insegnano al 1° anno (delle L e LMcu);
- Formazione dei presidenti di corso di studio;
- Formazione dei tutor (*junior* e qualificati).

Il presente contributo intende mettere in evidenza le caratteristiche assunte dal progetto elaborato nell'Ateneo catanese, in cui preminente è l'*approccio di sistema* (QUARC-Docente, 2017 [www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/qualificazione-e-riconoscimento-delle-competenze-didattiche-del-docente-nel-sistema-universitario-quarc\\_docente/](http://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/qualificazione-e-riconoscimento-delle-competenze-didattiche-del-docente-nel-sistema-universitario-quarc_docente/)), teso a sviluppare circuiti virtuosi e interconnessi a sostegno della qualificazione professionale di tutte le figure impegnate direttamente nell'azione didattica (docenti, presidenti/coordinatori di CdS, tutor). In forma specifica, verrà posta l'attenzione su due dei cinque percorsi realizzati: la Formazione di base, per la quale era maggiormente atteso un impatto positivo nella pratica didattica, e la Formazione esperta, che ha trovato una prima applicazione nella sperimentazione attiva di un percorso di *Peer Mentoring*, attualmente in fase di realizzazione.

## 1. Il modello formativo

La formazione dei docenti neoassunti e degli esperti rappresenta ormai una pratica diffusa a livello internazionale (Austin, 2002; 2003; Austin, Sorcinelli & McDaniel, 2007; Gappa et al., 2007). Gli interventi formativi mirano a promuovere nei giovani docenti competenze di base relative al progettare interventi efficaci, a gestire metodologie didattiche e tecnologie per l'apprendimento, a condurre positivamente la relazione con gli studenti e a valutare l'apprendimento.

La formazione riservata alle figure esperte punta allo sviluppo di competenze di accompagnamento di colleghi nel percorso di miglioramento dell'azione didattica con gli studenti.

Entrambe le proposte formative si fondano su esperienze e contributi internazionali (Gillespie et al., 2002; Miller & Groccia, 2011; Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007), sulle attività di ricerca e formazione svolte nell'ambito del progetto *PRODID, Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica* (Felisatti & Serbati, 2017) e su riflessioni emerse da analoghe esperienze condotte nel panorama italiano (Serbati et al., 2018a, 2018b).

Il modello formativo catanese si basa su alcune direttrici che ne costituiscono il sistema teorico e pratico di riferimento:

- solida letteratura scientifica, con riferimento al panorama internazionale particolarmente avanzato sul tema;
- continui riferimenti alle buone pratiche internazionali e coinvolgimento di esperti italiani e stranieri, sempre in co-docenza;
- partenza da bisogni reali dei contesti e dei partecipanti, attraverso attività di valutazione diagnostica preliminare delle competenze in campo;
- integrazione di momenti frontali e laboratori con numeri contenuti di partecipanti per permettere una partecipazione più attiva (con attività in gruppo, a coppie, *microteaching*, ecc.) e di attività in presenza con supporto on-line;

- ancoraggio e riflessione alle pratiche reali dei docenti partecipanti e alle loro esperienze didattiche pregresse, messa in luce di buone pratiche «nascoste» a cui riferirsi come modelli e spunti di miglioramento;
- ricerca costante e valutazione del processo: *evidence-based approach*;
- approccio interdisciplinare e valorizzazione dell'esperienza tra pari;
- monitoraggio e valutazione costante attraverso strumenti di ricerca.

L'attività di ricerca, svolta nella fase preliminare, di sviluppo e finale del progetto, si è dimostrata un dispositivo fondamentale di accompagnamento delle attività formative, con un valore significativo sia per verificare pregi e criticità delle azioni proposte, sia per gli interventi di miglioramento e di sviluppo del modello.

## 2. La formazione di base

Austin, Sorcinelli & McDaniels (2007) sottolineano che i *junior faculty* necessitano di sviluppare abilità relative all'insegnamento, alla ricerca, al proprio ruolo, alla relazione con i colleghi e con gli studenti. Rispetto al primo punto, alcuni temi, che risultano essere molto importanti e spesso proposti nei percorsi formativi rivolti a docenti neoassunti delle università del mondo, sono: strategie di progettazione e realizzazione di un insegnamento; processi di apprendimento degli studenti; metodologie e tecnologie per favorire l'apprendimento; strategie per coinvolgere attivamente gli studenti; metodi di valutazione dell'apprendimento; modelli organizzativi di partecipazione alla comunità accademica; metodi di lavoro con target diversi; capacità comunicative; strategie per unire la ricerca, la didattica e il ruolo istituzionale; etica della professione. Molti *Teaching and Learning Centres* di università all'estero prevedono percorsi formativi dedicati ai giovani docenti, spesso su base volontaria, ma in alcuni casi anche obbligatoria.

Sulla scia di tali indicazioni della letteratura e delle buone pratiche internazionali e della sopraccitata esperienza patavina, il percorso dedicato ai docenti neoassunti è stato sviluppato attraverso i seguenti moduli:

1. Presentazione del percorso, delle tematiche affrontate, della prospettiva *student-centered*, degli esiti collettivi del *Teaching Perspectives Inventory*, somministrato ai partecipanti prima dell'avvio del percorso formativo e condiviso dagli stessi con i formatori, allo scopo di rilevare e riflettere con loro sulle proprie prospettive di insegnamento (Pratt, 1998; Pratt & Collins, 2010).
2. Progettare la didattica: definire i risultati di apprendimento attesi dell'insegnamento, utilizzando appropriate tassonomie e costruendo un syllabus coerente.
3. *E-learning*: progettare e gestire la didattica online e blended con l'uso delle tecnologie.
4. Metodologie di insegnamento e apprendimento: *overview* di metodologie didattiche e delle loro caratteristiche, con particolare riferimento all'*active learning*.
5. Metodologie di valutazione degli apprendimenti: tipi di prove, valutazione diagnostica, sommativa e formativa.
6. *Public speaking* e comunicazione didattica: presentazioni efficaci, interazione con gli studenti, comunicazione verbale e non verbale (solo nel 2018-19).
7. *Follow-up - Feedback* sull'applicazione, difficoltà e traguardi raggiunti nella didattica – *Focus group* finale.

Le attività didattiche, frontali e di laboratorio, nel 2017-18 hanno avuto la durata complessiva di 40 ore; nel 2018-2019, con l'aggiunta del modulo 7, il percorso ha raggiunto 52 ore di impegno per i docenti che hanno partecipato.

A conclusione di ciascun modulo è stato somministrato un questionario che indagava diversi aspetti: l'interesse suscitato, l'organizzazione (tempi e format), le aspettative, i bisogni, le nuove conoscenze acquisite, l'utilità per il miglioramento della pratica didattica. I partecipanti hanno espresso il loro grado di accordo in una scala da 1 (completo disaccordo) a 5 (accordo completo).

Nella tabella I sono riportati e messi a confronto i valori medi, minimi e massimi del grado di accordo sui diversi moduli, ad esclusione di quelli introduttivi e conclusivi e del modulo inserito nel 2018-19, raccolti nei due anni di progetto per gli aspetti considerati.

Modulo	Valore medio	Valore minimo	Valore massimo
2 2017-18	4,55	4,30	4,83
2 2018-19	4,44	4,25	4,65
3 2017-18	4,09	3,64	4,37
3 2018-19	4,07	3,76	4,39
4 2017-18	4,53	4,36	4,75
4 2018-19	4,36	4,15	4,62
5 2017-18	4,33	4,00	4,48
5 2018-19	4,54	4,28	4,83

Tab. 1: Confronto fra i valori di accordo nel primo e nel secondo anno di attività desunti dai questionari somministrati alla fine di ciascun modulo

È degna di nota la generale uniformità dei valori espressi su ciascun modulo da gruppi diversi di giovani docenti neoassunti: i moduli di progettazione e di metodologie didattiche mostrano una lievissima flessione dal primo al secondo anno, mentre il modulo sugli strumenti di valutazione è stato leggermente più apprezzato nel secondo anno. Va anche rilevato il livello alto di gradimento: il valore medio, infatti, non scende mai sotto il 4. La generale soddisfazione dei partecipanti è stata confermata anche nell'incontro di *follow-up*, in cui si è svolta una discussione con i giovani docenti sugli aspetti positivi e negativi del percorso. Particolarmente apprezzati sono stati l'integrazione tra teoria e pratica del modello formativo proposto e l'opportunità di interagire con colleghi di altre aree disciplinari, con cui riflettere congiuntamente e sperimentare concretamente quanto appreso. I docenti hanno chiesto di potenziare gli aspetti organizzativi del percorso, possibilmente concentrandoli nei periodi meno carichi di impegni didattici. Inoltre, hanno espresso il desiderio di ottenere maggiori strumenti operativi da poter utilizzare nella propria pratica didattica e comunicativa in aula, nonché di valorizzare la frequenza al percorso formativo all'interno dell'istituzione. Questi aspetti, emersi in particolare alla fine dell'edizione 2017-18, sono stati la base di partenza della ri-progettazione dell'edizione 2018-19, che ha previsto l'inserimento di un modulo specifico dedicato alla comunicazione didattica e al *public speaking*.

Al fine di valutare l'impatto che le attività proposte hanno avuto sulla didattica dei docenti junior è stata condotta l'analisi dei Syllabus compilati dai docenti prima e dopo la partecipazione al corso di formazione nel 2017-18. L'analisi è stata effettuata da studentesse e studenti frequentanti le lezioni di Progettazione educativa e di Pedagogia sperimentale dell'Università di Chieti. Il Syllabus 2018-19 di 30 docenti, su 33 esaminati, è stato considerato migliore di quello compilato l'anno precedente. E' indispensabile però specificare che l'Ateneo di Catania ha rilasciato a fine estate 2018 le "Linee Guida per la compilazione del Syllabus" insieme a un nuovo formato, più dettagliato. Ciò ha certamente influito sul miglioramento dei Syllabus analizzati, ma evidenzia ancora una volta l'importanza dell'approccio di sistema, già citato. Inoltre, è stato segnalato dal gruppo di lavoro dell'Università di Chieti un "ceiling effect": alcuni Syllabus non erano, a loro giudizio, passibili di miglioramento e/o tale miglioramento non era valutabile.

Sempre con l'obiettivo di monitorare le ricadute dell'attività di formazione sui docenti neoassunti, sono state messe a confronto le opinioni espresse dagli studenti nell'anno precedente e in quello durante il quale i docenti del primo gruppo hanno frequentato l'attività di formazione (iniziata a ottobre 2017 e conclusa a giugno 2018). L'analisi è certamente preliminare perché ci si aspetta che effetti consistenti sulla qualità della didattica potranno essere eventualmente rilevati nelle opinioni relative agli insegnamenti impartiti nell'anno 2018-19, ad oggi non ancora elaborate e rese note. Per questo motivo è stato preso in considerazione solo il quesito "È complessivamente soddisfatto/a dell'insegnamento?", rinviando l'analisi più dettagliata alla disponibilità dei dati OPIS relativi all'anno accademico appena menzionato. Non è stato possibile eseguire il confronto (variazione dell'insegnamento, non disponibilità dei dati, ect.) su 5 dei 36 docenti presi in considerazione. Sui 31 rimanenti, 16 hanno registrato un miglioramento delle percentuali di risposte positive, dei quali 8 un miglioramento significativo; 6 non hanno presentato variazioni nelle percentuali; solo 9 hanno registrato un peggioramento.

### 3. La formazione esperta

L'intervento riguardante la Formazione esperta ha inteso contribuire alla costruzione di una *task force* per la didattica a sostegno dei processi di innovazione e di miglioramento della pratica di insegnamento apprendimento, potenziando le competenze presenti nell'ateneo e valorizzando la qualità professionale dei docenti. La scelta di apprezzare i docenti senior con elevate competenze risulta essere una strategia vincente adottata dalle migliori istituzioni accademiche del mondo nell'ottica del miglioramento della qualità della didattica, perché capace di costruire comunità professionali dinamiche e attive, in grado di creare supporto alla pratica di insegnamento apprendimento dei docenti e all'innovazione della didattica. Il progetto ha previsto la preparazione in via sperimentale di un pool di docenti con elevata esperienza e alto livello di competenza in campo didattico che costituiranno la comunità di riferimento dell'ateneo per lo sviluppo di azioni qualificate in campo didattico. Essi, all'interno di un percorso formativo mirato, sono stati accompagnati nella progressiva costruzione di competenze di riflessione, analisi, intervento e miglioramento delle pratiche didattiche in direzione del proprio e altrui sviluppo professionale.

Seguendo i modelli internazionali ampiamente affermati di *Teachers' Study Group* (Clair, 1998; Stanley, 2011) e *Faculty Learning Community* (Cox, 2004), attraverso un'apposita call, sono stati individuati docenti in servizio nei diversi Dipartimenti dell'ateneo catanese. Essi sono stati chiamati ad intraprendere con modalità attive uno specifico percorso formativo di ordine riflessivo-trasformativo ed esperienziale volto a sviluppare funzioni di counseling,

mentoring e coaching verso i colleghi. La call era aperta a tutti i docenti dell'Ateneo e potevano partecipare presentando esplicita domanda corredata dal curriculum vitae.

Il percorso di formazione è stato costantemente monitorato e valutato attraverso questionari quali-quantitativi e un focus group finale per indagare il livello di acquisizione dei risultati, l'evoluzione dei processi e degli impatti in relazione alla pratica didattica. Gli esiti della valutazione sono stati discussi in fase conclusiva con i partecipanti al percorso e presentati al Nucleo di Valutazione dell'Ateneo.

La formazione dedicata ai docenti esperti è stata realizzata con i seguenti moduli:

- A. Presentazione del percorso e sviluppo della consapevolezza delle proprie motivazioni allo sviluppo professionale.
- B. Pratiche riflessive in comunità di apprendimento.
- C. Metodologie di sviluppo professionale.
- D. Modelli di consulenza esperta (nel 2018-19 Modelli di consulenza e *peer mentoring*).
- E. Strategie di documentazione e valutazione.
- F. Strumenti di analisi dell'esperienza didattica (solo nel 2018-19).
- G. Conclusione e *follow-up*.

Anche in questo caso, alla fine di ciascun modulo è stato somministrato un questionario, leggermente diverso da quello utilizzato per la Formazione junior. Le domande riguardavano le tematiche (a: interessanti, coordinate, chiare, complete, utili) e le metodologie (b1: coinvolgenti, produttive, nuove; b2: difficili, faticose da seguire); la scala, anche in questo caso, da 1 (completo disaccordo) a 5 (accordo completo). Nella tabella II sono riportati e messi a confronto i valori medi, minimi e massimi del grado di accordo sui diversi moduli raccolti nei due anni di progetto, ad esclusione di quelli introduttivi e conclusivi, del modulo E e del modulo inserito nel 2018-19.

<b>Modulo</b>	<b>Valore medio a (fra parentesi min e max)</b>	<b>Valore medio b1 (fra parentesi min e max)</b>	<b>Valore medio b2 (fra parentesi min e max)</b>
<b>B</b> 2017-18	4,61 (4,40 - 4,18)	4,20 (3,37 - 4,65)	1,60 (1,26 - 1,95)
<b>B</b> 2018-19	4,78 (4,60 - 4,90)	4,60 (4,20 - 4,80)	2,10 (2,00 - 2,20)
<b>C</b> 2017-18	4,06 (3,74 - 4,32)	3,63 (3,42 - 3,69)	1,97 (1,84 - 2,10)
<b>C</b> 2018-19	4,14 (3,93 - 4,33)	4,09 (4,07 - 4,13)	2,03 (1,86 - 2,21)
<b>D</b> 2017-18	4,39 (4,23 - 4,55)	4,16 (4,09 - 4,23)	1,89 (1,73 - 2,05)
<b>D</b> 2018-19	4,74 (4,64 - 4,86)	4,45 (4,29 - 4,57)	2,11 (2,00 - 2,23)

Tab. 2: Confronto fra i valori di accordo nel primo e nel secondo anno di attività desunti dai questionari somministrati alla fine di ciascun modulo

I valori di accordo desunti dai questionari sono certamente molto alti e testimoniano di un forte gradimento sulle attività svolte da parte dei docenti che hanno partecipato e i valori

sono in leggero aumento fra il primo e il secondo anno, anche su b2, espressione di una maggiore difficoltà nel seguire le attività proposte.

Gli esiti di impatto della formazione senior si rendono evidenti sulla base della decisione da parte dei partecipanti alla I edizione (2017-2018) di avviare una sperimentazione di *peer mentoring* che, peraltro, è stata poi accolta e sostenuta dall'Ateneo. L'adesione al progetto di sperimentazione è stata volontaria e allo stato attuale sono 19 le persone che stanno partecipando all'iniziativa. Il progetto si avvale di un intervento preliminare di formazione all'azione di mentoring condotto da esperti esterni. Il percorso di elaborazione del modello si caratterizza come *action research* in cui le esperienze di mentoring vengono sottoposte costantemente a riflessione in un contesto di comunità di ricerca permanente che elabora in base all'esperienza vissuta. Il modello predisposto accoglie le logiche di un mentoring al plurale secondo la prospettiva del *multiple mentors* di de Janasz & Sullivan (2004) e del *mutual mentoring* di Sorcinelli (Yun, Baldi & Sorcinelli, 2016), con una focalizzazione degli obiettivi sull'innovazione delle pratiche di insegnamento e apprendimento. Ogni percorso di mentoring parte dal riconoscimento del bisogno di innovazione didattica del singolo e si sviluppa attraverso step che, a partire da una definizione degli obiettivi di cambiamento, giunge a socializzare e discutere nella comunità l'esperienza e i risultati conseguiti. Il modello attribuisce un ruolo paritario ad ogni partecipante, per questo egli è chiamato a sperimentare sia il ruolo di mentore sia il ruolo di mentee all'interno di una unità di mentoring (UM) interdisciplinare costituita da un numero ridotto di docenti. Ogni componente dell'UM si avvale di indicazioni precise di percorso e dispone di strumenti opportunamente predisposti: il contratto di mentoring, la griglia di osservazione, le indicazioni per l'osservazione in aula e per il colloquio con gli studenti. L'esperienza verrà allargata a coloro che hanno partecipato alla seconda edizione del percorso di formazione senior e saranno coinvolti anche i docenti neoassunti formati negli anni precedenti.

## Riferimenti bibliografici

Austin A.E. (2002). Supporting faculty members across their careers. In K.H., Gillespie, L., Hilsen E.C. Wadsworth (2002) (Eds), *A guide to faculty development. Practical advices, examples and resources*. (pp. 389-404). San Francisco: Jossey-Bass.

Austin A.E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *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. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence - based perspective* (pp. 39 – 89). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Clair N. (1998). Teacher Study Groups: Persistent Questions in a Promising Approach. *TESOL Quarterly*, 32, 3, 465-492.

Cox M. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5–23

De Janasz S.C. & Sullivan S.E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283.

Felisatti E., & Serbati A. (Eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. FrancoAngeli.

Felisatti E., Aquario D., Clerici R., Da Re L., Paccagnella O., Serbati A. (2017). Teaching competences in Italian universities: an attempt of classification to inform professional development processes, *Proceedings of 3rd International Conference on Higher Education Advances (HEAd'17)*, 1007-1014, June 21 – 23, 2017 · Valencia (Spain)

Gappa, J. M., Austin, A. E., & Trice, A. G. (2007). *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. San Francisco: Jossey - Bass.

Gillespie K.H., Hilsen L., Wadsworth E.C. (2002). (Eds). *A guide to faculty development. Practical advices, examples and resources*. (pp. 389-404). San Francisco: Jossey-Bass

Miller J.E, Groccia, J.E. (2011). (Eds.). *To improve the academy: Vol. 27. Resources for faculty, instructional, and organizational development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pratt D.D. (1998). *Five Perspectives on Teaching Adults and Higher Education*. Melbourne, FL: Krieger.

Pratt D.D. & Collins J.B. (2000). The teaching perspectives inventory. In T.J. Sork, V.L. Chapmani & R. St. Clair (eds). *Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference* (pp. 346-350). Vancouver, BC: University of British Columbia.

Serbati A., Felisatti E., Da Re L., Tabacco A. (2018a). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, 1, 39-52.

Serbati A., Felisatti E., Da Re L., Coryell J.E. (2018b). Modeling professional development programs for junior faculty: experiences and reflections from italian universities. *Proceedings of the 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville (Spain). 12-14 November, 2018, 1159-1167.

Stanley A.M. (2011). Professional Development within Collaborative Teacher Study Groups: Pitfalls and Promises. *Arts Education Policy Review*, 112, 71-78.

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.