

From the analysis of university teachers training needs to the organization of the Teaching Learning Laboratory: the PRODID research at the University of Bari

Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari

Loredana Perla, Viviana Vinci¹

Abstract

The paper presents the results of the research carried out at the University of Bari in the PRODID project - *Preparation to Professionalism Teaching and Didactic Innovation*, which involved 8 Italian Universities (Padua, Bari, Camerino, Catania, Florence, Foggia, Genoa, Turin) constituents the Italian Association for the promotion and development of teaching, learning and teaching at the University. The research was conducted through the administration of a questionnaire developed according to the *Framework of Teaching of Tigelaar and colleagues (2004)*, focusing on the usual teaching practices, on the beliefs and needs of the teacher, on different aspects of teaching professionalism. Thanks to the experimentation it was possible to analyse the needs of the Bari University context and set up the PRODID-TLL (Teaching Learning Laboratory) project, focused on structuring pilot training paths, innovative and personalized according to different target groups, for the professional development of university teachers.

Keywords: Higher education, Teaching Learning Center, PRODID, innovation, professional development, quality.

Il progetto *PRODID - Preparazione alla professionalità Docente e Innovazione Didattica*, nato per iniziativa di E. Felisatti presso l'Università di Padova (Felisatti, Serbati, 2015, 2017; Felisatti, 2016) e, successivamente, condotto nelle diverse iniziative svolte dalla rete di Atenei costituenti l'*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università* (Rete ASDUNI, 2017; Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino), è stato attuato con l'intento finale di realizzare, anche

¹ Loredana Perla, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Viviana Vinci, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria. Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Tuttavia, Loredana Perla è autrice dei paragrafi 1, 1.2, 2, Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 1.3, 1.4.

in Italia, dei *Teaching Learning Laboratory*: Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento – assai diffusi a livello internazionale, soprattutto in contesti nordeuropei e americani (Harrison, 2002; Varma-Nelson, Turner, 2017; Felisatti, Serbati 2017) – che hanno come esito una certificazione delle competenze acquisite attraverso il percorso formativo, riconosciuta anche ai fini carrieristici e retributivi. Alla base di PRODID vi è una forte convinzione che ha sotteso la ricerca e le successive azioni: ritenere lo sviluppo professionale della docenza universitaria una *leva strategica* per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale (Diamond, 2002; Ferman, 2002; Saroyan, Amundsen, 2004; ENQA 2007; Biggs, Tang, 2007; Saryon, Frenay, 2010; Galliani, 2011; DeZure et al. 2012; OCDE, 2012; European Commission, 2013).

La ricerca PRODID presso l'Università di Bari: il protocollo della sperimentazione

Il protocollo della sperimentazione PRODID ha previsto nell'Università degli Studi di Bari una prima fase di somministrazione di un questionario a un target-group di docenti. Il questionario, elaborato dal gruppo di ricerca dell'Ateneo di Padova (Felisatti, Serbati, 2015, 2017; Felisatti, 2016) secondo il *Framework of Teaching* di Tigelaar e colleghi (2004) è stato strutturato in due parti: la prima volta ad indagare le pratiche didattiche che il docente universitario svolge abitualmente nel corso dei suoi insegnamenti; la seconda volta a comprendere quali siano le credenze e i bisogni che il docente sente in modo più urgente nel “fare didattica e ricerca” visibilizzando diversi aspetti della sua professionalità (Docente come persona, Docente come facilitatore di processi di apprendimento, Docente come esperto di contenuto, Docente come ricercatore in continuo apprendimento). Sono state inoltre inserite tre domande finali a risposta aperta e un quesito sulla disponibilità ad essere ricontattati. L'indagine si è rivolta a tutti i docenti strutturati, in attività nell'anno accademico 2014/15, che hanno svolto un numero minimo di 20 ore di insegnamento in una Attività Didattica (AD) all'interno di un qualsiasi insegnamento di laurea triennale, magistrale o a ciclo unico.

La somministrazione del questionario è avvenuta online, tramite LimeSurvey, un software open source che permette di gestire i processi comunicativi e di raccolta dei dati nel rispetto della riservatezza delle informazioni personali, tramite la creazione di codici identificativi che limitano a pochi «responsabili del dato» la conoscenza dei dati individuali. L'invito alla compilazione (affidato al gruppo di lavoro padovano) è stato personalizzato da ciascuna sede e accompagnato da un piano di comunicazione che ha permesso l'invio di email informative sulle finalità dell'indagine, di messaggi di sensibilizzazione (fra cui un video-messaggio del Rettore) e di solleciti alla compilazione.

La sperimentazione ha previsto una fase di pre-test, ossia una prima somministrazione del questionario, dal 26 aprile 2016 al 09 maggio 2016, ad un cam-

pione ristretto di docenti (in totale 25, pari al 5% del campione totale, selezionati in base ad un'equa suddivisione fra i dipartimenti), al fine di testare sia il sistema telematico di somministrazione, sia la rispondenza del questionario alle finalità della ricerca.

La sperimentazione effettiva è stata avviata a metà giugno e il periodo di apertura della compilazione è stato ampliato fino al 30 luglio. Hanno risposto alla rilevazione 775 docenti su 1253, con un tasso di risposta totale del 61,9 % (Totale Atenei: 7278 docenti coinvolti; 4289 docenti rispondenti; 58,9% tasso di risposta).

Per economia di spazi si descrivono di seguito alcune risultanze della ricerca, rinviando per la lettura completa degli esiti al Report PRODID UNIBA pubblicato al link: <https://www.uniba.it/ateneo/presidio-qualita/prodid/prodid-relazione-definitiva-con-copertina-con-nota.pdf/view>.

Pratiche didattiche frequenti e credenze/bisogni del docente universitario

La prima sezione del questionario – formata da 10 item a risposta dicotomica – ha indagato le pratiche didattiche svolte abitualmente dal docente durante le ore di insegnamento (nell'a.a. 2014/15). Tra le pratiche privilegiate, come si evince dalla tabella successiva, predomina l'utilizzo di modalità didattiche per il coinvolgimento attivo degli studenti (ad es. discussione su casi, esercitazioni, *problem based learning*, organizzazione di attività di tutorato per i laureandi, ecc.); le percentuali di risposta più basse riguardano, invece, l'utilizzo di piattaforme online (ad es. Moodle).

Tab. 1 – Pratiche didattiche più frequenti nell'insegnamento universitario

| | % |
|--|--------|
| 1: Ho utilizzato modalità didattiche per coinvolgere attivamente gli studenti (discussione su casi, esercitazioni, <i>problem based learning</i> , ecc.) | 89,3% |
| 2: Ho svolto parti di insegnamento in coordinamento con altri docenti del Corso di studio che trattano argomenti analoghi o complementari | 41,0% |
| 3: Ho proposto contributi esterni (stakeholder, testimoni, esperti, ecc.) durante le lezioni | 41,4% |
| 4: Durante lo svolgimento dell'insegnamento ho monitorato gli apprendimenti degli studenti con modalità e/o prove specifiche | 62,0% |
| 5: Ho valutato i risultati dell'apprendimento integrando prove di valutazione diverse (orali, scritte, relazioni, project work, prove di gruppo...) | 57,45% |
| 6: Ho modificato la mia didattica sulla base delle opinioni degli studenti degli anni precedenti | 70,1% |
| 7: Ho utilizzato materiali didattici multimediali (audiovisivi, articoli nel web, enciclopedie e dizionari online) a supporto dell'erogazione frontale delle mie lezioni | 71,9% |
| 8: Ho prodotto personalmente e/o faccio produrre da esperti collaboratori materiali didattici multimediali per fare lezione (audio, video, ipertesti, pagine web, ecc.) | 52,9% |
| 9: Ho utilizzato piattaforme online (ad es. Moodle) non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti ma anche nelle loro modalità avanzate (ad es: partecipazione a forum online, ecc.) | 20,0% |
| 10: La mia attività di insegnamento contribuisce alla realizzazione di un percorso formativo integrato e ben strutturato | 92,3% |

La seconda sezione del questionario – composta da 23 quesiti – ha analizzato credenze e opinioni rispetto al modo in cui i docenti universitari interpretano il proprio ruolo. L'analisi delle valutazioni espresse dai docenti è stata condotta distinguendo le principali aree tematiche indagate (docente come persona, docente come facilitatore di processi di apprendimento, docente come esperto di contenuto, docente come ricercatore in continuo apprendimento). Sono state utilizzate domande basate su scale d'atteggiamento di tipo Likert, in cui viene chiesto al docente di esprimere la propria valutazione, attribuendo un punteggio da 1 (massimo disaccordo) a 7 (massimo accordo), su diversi ambiti tematici. L'analisi dei dati è stata effettuata a livello di Ateneo² attraverso una serie di indici statistici (minimo, massimo, primo e terzo quartile, mediana, media e deviazione standard) dei punteggi riportati dai rispondenti ai singoli quesiti che compongono i diversi ambiti dell'indagine e attraverso i box plot che consentono di mettere in luce per ciascun item, oltre al minimo, massimo e i 3 quartili, anche la misura della dispersione e della asimmetria della distribuzione. L'analisi per Dipartimento, invece, è stata realizzata attraverso una rappresentazione grafica dei punteggi medi dei vari ambiti indagati. Il valore medio (valore soglia) sotto il quale si registra un dato negativo è 4. Si riporta di seguito un estratto dell'analisi contenente il valore medio delle singole risposte per ciascun ambito tematico.

Tab. 2 – Ambito tematico: docente come persona

Passione per la didattica (Punteggio Medio: 5,87)

Nutro per l'insegnamento una grande passione (6,38)

La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che insegno (5,12)

Insegnare mi dà una grande soddisfazione personale (6,11)

Passione per la ricerca (Punteggio Medio: 6,32)

Nutro per la ricerca una grande passione (6,67)

La prima cosa che penso quando devo descrivermi ad altre persone è che faccio ricerca (5,83)

Fare ricerca mi dà una grande soddisfazione personale (6,47)

² Si ringrazia in particolare la dott.ssa Patrizia Soleti per le analisi statistiche effettuate.

Tab. 3 – Ambito tematico: docente come facilitatore di processi di apprendimento

Metodologie didattiche (Punteggio Medio: 5,43)

I metodi di insegnamento attivi (lavori in gruppo, laboratori, esercitazioni, ecc.) stimolano l'apprendimento molto di più della sola lezione frontale (5,85)

L'apprendimento è un processo che coinvolge lo studente non solo come singolo, ma anche nell'interazione con altri studenti (studio collaborativo e condivisione) (5,81)

L'uso delle tecnologie più avanzate (piattaforme elearning in tutte le loro funzioni, mobile learning, ecc.) nella didattica favorisce l'apprendimento degli studenti, coinvolgendoli e motivandoli (4,95)

È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti (5,12)

Metodologie valutative (Punteggio Medio: 4,32)

È opportuno usare molteplici prove di valutazione, realizzate in tempi diversi del corso (4,51)

È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di autovalutazione da parte degli studenti (4,56)

È importante includere nella valutazione degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti (3,88)

Tab. 4 – Ambito tematico: docente come esperto di contenuto

Trasmissione della conoscenza teorica (Punteggio Medio: 5,72)

Proporre l'insegnamento in lingua veicolare (inglese) è un valore aggiunto per trasmettere i contenuti dell'attività didattica (4,56)

Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere conoscenze teoriche (6,06)

Nell'insegnamento è fondamentale creare le condizioni necessarie per applicare conoscenze teoriche (6,30)

Tab. 5 – Ambito tematico: docente come ricercatore in continuo apprendimento

Focus su bisogni degli studenti (Punteggio Medio: 4,82)

Vorrei rendere più coerente gli elementi del programma (syllabus) rispetto ai risultati di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere (4,72)

Vorrei adeguare maggiormente la mia proposta didattica in base ai bisogni formativi degli studenti (4,96)

Vorrei acquisire più strumenti valutativi che mi diano maggiori indicazioni sulla qualità dell'apprendimento degli studenti (4,78)

Riflessione e miglioramento (Punteggio Medio: 4,34)

Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire (3,95)

Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche (modalità di progettazione, conduzione d'aula, valutazione degli apprendimenti, ecc.) (4,35)

Avrei interesse a partecipare a momenti di scambio con colleghi, anche di altre discipline, in cui condividere modalità efficaci di insegnamento (5,05)

Sento la necessità di un supporto metodologico per integrare opportunamente nella didattica le tecnologie avanzate (piattaforme elearning in tutte le loro funzioni, ecc.) (4,01)

Come si evince dai dati, la dimensione “Docente come persona” ha raccolto le valutazioni maggiormente positive dei docenti, in particolar modo riguardo i quesiti relativi alla passione per la ricerca e per l'insegnamento che, come

si è visto, risultano abbastanza omogenee. I docenti universitari baresi si dichiarano, nella maggioranza, molto appassionati al loro lavoro, privilegiando la funzione connessa alla *ricerca* (6,32) rispetto a quella *didattica* (5,87). I docenti hanno attribuito un maggior peso alle metodologie didattiche rispetto alle metodologie valutative, in particolare hanno ritenuto poco importante includere nelle valutazioni degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti (3,88). I giudizi espressi sulla trasmissione della conoscenza teorica sono abbastanza omogenei e presentano valutazioni nettamente superiori alla sufficienza. La dimensione che ha ottenuto valutazioni sensibilmente inferiori è *Docente come ricercatore in continuo apprendimento* e, in particolar modo, l'ambito *Riflessione e miglioramento* che presenta una maggiore variabilità nelle valutazioni espresse. L'interesse e/o la necessità avvertita e manifesta di un supporto didattico-metodologico (anche attraverso la consulenza di esperti di didattica o seminari formativi) rappresenta una questione "controversa" meritevole di ulteriori approfondimenti.

Il questionario si chiude con la domanda circa l'interesse del rispondente ad essere eventualmente ricontattato sui temi d'indagine. Oltre il 60% dei rispondenti si è detto disponibile ad essere eventualmente ricontattato. È stato predisposto, inoltre, un modello di regressione logistica³ che consente di analizzare i fattori che influenzano in modo significativo la disponibilità dei docenti ad essere eventualmente ricontattati in una fase successiva. Per la realizzazione del modello è stata presa in considerazione come variabile dipendente il quesito "Sarebbe interessata/o ad essere eventualmente ricontattata/o per un approfondimento dei temi trattati?" e come variabili indipendenti sono state scelte: Sesso, Età, Ruolo, Punteggio medio passione per la didattica, Punteggio medio metodologie didattiche, Punteggio medio metodologie valutative, Punteggio medio trasmissione della conoscenza, Punteggio medio focus su bisogni, Punteggio medio riflessione e miglioramento, Punteggio medio passione per la ricerca. Dal criterio di selezione backward attraverso il quale sono state individuate le variabili indipendenti che entrano a far parte del modello (cfr. Report PRODID UNIBA al link precedentemente citato), si evince che le caratteristiche personali del docente non hanno alcuna influenza sulla probabilità di voler essere ricontattati. Le variabili che, al contrario, risultano rilevanti sono: *Passione per la didattica* (l'aumento unitario del punteggio su scala da 1 a 7 fa aumentare la probabilità del 19,7); *Metodologie valutative* (con aumento della probabilità del 15,8); *Focus sui bisogni* (con un aumento della probabilità del 14,2); *Riflessione e miglioramento* (con un aumento della probabilità del 47,0).

³ L'analisi di regressione logistica è un caso speciale dell'analisi di regressione, che trova applicazione quando la variabile dipendente non è espressa su scala quantitativa, ma nominale, ed in particolare quando è dicotomica.

L'analisi del contenuto delle risposte aperte

Le risposte alle quattro domande aperte presenti nella parte finale del questionario ASDU sono state oggetto di un'analisi del contenuto, condotta utilizzando Atlas.ti, software per l'analisi dei dati testuali o Caqdas - *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*.

Tab. 6 – Domande a risposta aperta del questionario ASDU

| Domande del questionario ASDU | Sezioni per l'analisi |
|--|---|
| Quali sono le innovazioni che attua nella sua attività didattica? Quali criticità percepisce rispetto alla sua azione didattica? Che tipo di supporto potrebbe servirle per il futuro miglioramento della sua azione didattica? Se crede, può usare lo spazio sottostante per esprimere dei commenti liberi e/o inviare eventuali segnalazioni. | 1. Eccellenze 2. Criticità 3. Supporto 4. Commenti |

La codifica⁴ (individuazione dei codici attraverso la selezione di porzioni di testo – quotations o citazioni – e assegnazione di etichette/codici) è avvenuta incrociando l'approccio metodologico *top-down* (con attribuzione di codici padovani già individuati nella sperimentazione pilota) con quello *bottom-up*, integrando pre-codici e codici nuovi emersi induttivamente dall'analisi dei dati svolta dall'équipe dell'Università di Bari. L'analisi è stata svolta attraverso una costruzione di una base di dati a partire dall'importazione nel software dei documenti primari – ovvero le risposte alle ultime quattro domande del questionario – segmentati in porzioni testuali significative, a cui sono state applicate delle etichette/codici (unità di analisi). I documenti primari oggetto di analisi sono stati 644 (documenti primari contenenti almeno un campo compilato, dei 775 questionari complessivi inviati dai docenti dell'Università degli Studi di Bari partecipanti all'indagine). L'analisi è stata condotta attraverso le seguenti fasi: lettura attenta delle risposte ad ogni singola domanda; analisi dei pre-codici e dei codici individuati nel progetto PRODID; codifica iniziale (individuazione dei codici attraverso la selezione di porzioni di testo – quotations o citazioni – e assegnazione di etichette); accorpamento dei codici in macrocategorie (o famiglie); conteggio delle occorrenze di codici e famiglie; commento, evidenziazione di alcuni aspetti rilevanti meritevoli di approfondimento.

⁴ Per il supporto alla codifica e analisi dei dati con Atlas.ti si ringrazia la prof.ssa Laura Sara Agrati (Professore associato presso l'Università Giustino Fortunato, all'epoca assegnista dell'Università degli Studi di Bari) che ha collaborato con il Gruppo di Lavoro.

Tab. 7 – Sintesi dell'analisi del contenuto

| Eccellenze | Criticità | Supporto | Commenti liberi |
|---|---|--|--|
| 850 quotations distribuite in 8 famiglie di codici | 675 quotations in 5 famiglie di codici | 586 quotations in 5 famiglie di codici | 202 quotations in 10 famiglie di codici |
| Attenzione al mondo extra-universitario (13 segnalazioni) Attenzione verso gli studenti (161 s.) Caratteristiche del docente (47 s.) Desideri (3 s.) Didattica (442 s.) Lingua inglese (4 s.) Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti) (11 s.) Utilizzo delle tecnologie (169 s.) | Caratteristiche degli studenti (278 s.) Caratteristiche del docente (31 s.) Caratteristiche organizzative/contestuali (360 s.) Desideri (4 s.) Valutazione della didattica (2 s.) | Collegamento con il mondo extra universitario (19 s.); Corsi di formazione (38 s.); Criticità - Risorse umane (88 s.); Elementi di contesto (350 s.); Elementi tecnologici (91 s.) | Caratteristiche degli studenti (20 s.) Caratteristiche del docente (5 s.) Caratteristiche organizzative/contestuali (55 s.) Criticità (3 s.) Criticità - Risorse umane (16 s.) Desideri (6 s.) Didattica (15 s.) Elementi di contesto (67 s.) Segnalazioni (5 s.) Utilizzo delle tecnologie (10 s.) |

Dall'analisi del contenuto è emerso che più della metà dei docenti coinvolti hanno segnalato come fattori innovativi della propria azione didattica aspetti riguardanti le metodologie didattiche. Queste riguardano strategie di mediazione e/o approfondimento dei contenuti (aggiornamento costante dei contenuti del corso; condivisione in aula delle più recenti ricerche scientifiche; collegamento con contenuti di altri corsi ecc.), modalità che favoriscono negli studenti un sapere 'di sintesi' tra la componente teorica e pratica (analisi e discussione di casi; attività pratiche/applicative; collegamento fra teoria e pratica; esercitazioni ecc.) e modalità di coinvolgimento degli stessi studenti (cooperative learning; flipped classroom; lavori di gruppo ecc.). Fra i fattori innovativi della propria attività di insegnamento sono stati considerati quelli riguardanti l'utilizzo delle tecnologie e l'attenzione verso gli studenti. Tra i fattori considerati in maniera esigua sul piano dell'innovatività sono stati segnalati gli aspetti relativi alla valutazione della didattica (coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo) e all'utilizzo delle lingue straniere come lingue veicolari dei contenuti di apprendimento.

Circa metà dei docenti coinvolti ha segnalato quali fattori di criticità della propria azione didattica: alcune caratteristiche degli studenti come la scarsa preparazione di base o l'inefficace metodo di studio o la scarsa motivazione; alcune caratteristiche che attengono personalmente al docente, quali la difficoltà a mantenere vivo l'interesse degli studenti, la difficoltà a mantenersi aggiornati, la difficoltà nelle lingue straniere, la limitata collaborazione con i colleghi, la mancanza di allineamento fra la percezione degli studenti e quella del docente; caratteristiche organizzative e contestuali tra le quali, in particolare, la penuria di risorse e fondi o le difficoltà sul piano organizzativo. Fra le criticità di

carattere organizzativo rientrano in particolare alcune segnalazioni di un certo interesse relative all'organizzazione degli insegnamenti, quali la "collocazione temporale degli insegnamenti inadeguata", "la difficoltà a collegare i contenuti disciplinari con la pratica", la "mancanza di coordinamento fra insegnamenti"; lo "scarso orientamento alla professione nei corsi di laurea". Circa un quinto dei docenti ha segnalato aspetti più espressamente attinenti gli elementi tecnologici e le risorse umane (tutor di supporto allo studio; esperti di didattica; supporto nel laboratorio; assistenza tecnica) come fattori di supporto al miglioramento della propria didattica. Il numero minore di segnalazioni quale supporto auspicabile al miglioramento della propria didattica riguarda, invece, il collegamento con il mondo extra universitario e la necessità di corsi di formazione. Fra le richieste di supporto, inoltre, colpisce quella di favorire una migliore gestione tra impegni di ricerca e didattici: più docenti, infatti, hanno espresso la necessità di conciliare impegni di ricerca e ore di carico didattico attraverso un maggiore coordinamento tra gli insegnamenti del corso (es. rispetto delle propedeuticità) e tra i contenuti degli stessi nella prospettiva interdisciplinare. Se l'analisi quantitativa delle prime due sezioni del questionario ha mostrato alcuni dati contrastanti – che attestano, per un verso, una spiccata attenzione per la didattica e per le metodologie cosiddette "attive", ma, per altro verso, mostrano una posizione controversa rispetto alla necessità di un supporto didattico-metodologico (anche attraverso la consulenza di esperti di didattica o seminari formativi) – l'analisi delle risposte aperte, soprattutto in relazione all'ambito delle "Criticità", ha avuto un ruolo di disambiguazione importante in tal senso, in quanto ha permesso di comprendere, più in profondità, alcuni bisogni formativi impliciti, fra cui quella di un lavoro integrato sugli insegnamenti di un Corso di studi e sulla loro integrazione (da cui è discesa direttamente la scelta di un modulo formativo specifico sui syllabi di insegnamento).

Terminata la fase di codifica di primo livello, si è proceduto ad una elaborazione ulteriore dei dati al fine di incrociare le famiglie di codici con alcune variabili di contesto, specificatamente: il genere, l'età, il ruolo accademico e il Dipartimento di appartenenza. Si riportano di seguito, a titolo esemplificativo, le correlazioni con la macrofamiglia "Eccellenze", ma è possibile visionare anche le correlazioni con le altre macrofamiglie nel Report PRODID UNIBA.

Tab. 8 – Correlazioni eccellenze_ genere e età

| Eccellenze | Genere | | | Fascia di età | | | | | | | |
|--|--------|--------|-------|---------------|---|-------|--------|-------|----------|------|--------|
| | | F | M | Totale | | 30-45 | 45-60 | 61-70 | Oltre 70 | nd | Totale |
| Eccellenze_ Attenzione al mondo extra-universitario | N | 4 | 9 | 13 | N | 3 | 9 | 1 | 0 | 0 | 13 |
| | % | 30,8% | 69,2% | 100% | % | 23,1% | 69,2% | 7,7% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| Eccellenze_ Attenzione verso gli studenti | N | 72 | 75 | 147 | N | 28 | 82 | 33 | 4 | 0 | 147 |
| | % | 49,0% | 51,0% | 100% | % | 19,0% | 55,8% | 22,4% | 2,7% | 0,0% | 100% |
| Eccellenze_ Caratteristiche del docente | N | 23 | 22 | 45 | N | 12 | 20 | 12 | 1 | 0 | 45 |
| | % | 51,1% | 48,9% | 100% | % | 26,7% | 44,4% | 26,7% | 2,2% | 0,0% | 100% |
| Eccellenze_Desideri | N | 3 | 0 | 3 | N | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | % | 100,0% | 0,0% | 100% | % | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| Eccellenze_ Didattica | N | 168 | 170 | 338 | N | 89 | 178 | 67 | 3 | 1 | 338 |
| | % | 49,7% | 50,3% | 100% | % | 26,3% | 52,7% | 19,8% | ,9% | ,3% | 100% |
| Eccellenze_Lingua inglese | N | 1 | 3 | 4 | N | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | % | 25,0% | 75,0% | 100% | % | 75,0% | 25,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| Eccellenze_Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti) | N | 4 | 7 | 11 | N | 0 | 10 | 1 | 0 | 0 | 11 |
| | % | 36,4% | 63,6% | 100% | % | 0,0% | 90,9% | 9,1% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| Eccellenze_Utilizzo delle tecnologie | N | 72 | 80 | 152 | N | 38 | 88 | 26 | 0 | 0 | 152 |
| | % | 47,4% | 52,6% | 100% | % | 25,0% | 57,9% | 17,1% | 0,0% | 0,0% | 100% |

Tab. 9 – Correlazioni eccellenze_ruolo accademico

| Eccellenze | Ruolo accademico | | | | | |
|---|------------------|-----------------------------|-----------|----------------------|------------------------------------|--------|
| | | Ordinario/ Straordinario | Associato | Ricercatore A o B | Ricercatore (ante L. 240/10) | Totale |
| Eccellenze_ Attenzione al mondo extra-universitario | N | 3 | 5 | 0 | 5 | 13 |
| | % | 23,1% | 38,5% | 0,0% | 38,5% | 100,0% |
| Eccellenze_ Attenzione verso gli studenti | N | 30 | 59 | 2 | 56 | 147 |
| | % | 20,4% | 40,1% | 1,4% | 38,1% | 100,0% |
| Eccellenze_Caratteristiche del docente | N | 12 | 20 | 1 | 12 | 45 |
| | % | 26,7% | 44,4% | 2,2% | 26,7% | 100,0% |
| Eccellenze_Desideri | N | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| | % | 0,0% | 66,7% | 0,0% | 33,3% | 100,0% |

Tab. 9 – Segue

| Eccellenze | Ruolo accademico | | | | | Totale |
|--|------------------|-----------------------------|-----------|----------------------|------------------------------------|--------|
| | | Ordinario/ Straordinario | Associato | Ricercatore A o B | Ricercatore (ante L. 240/10) | |
| Eccellenze_Didattica | N | 74 | 116 | 5 | 143 | 338 |
| | % | 21,9% | 34,3% | 1,5% | 42,3% | 100,0% |
| Eccellenze_Lingua inglese | N | 1 | 1 | 0 | 2 | 4 |
| | % | 25,0% | 25,0% | 0,0% | 50,0% | 100,0% |
| Eccellenze_Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti) | N | 0 | 8 | 0 | 3 | 11 |
| | % | 0,0% | 72,7% | 0,0% | 27,3% | 100,0% |
| Eccellenze_Utilizzo delle tecnologie | N | 25 | 48 | 4 | 75 | 152 |
| | % | 16,4% | 31,6% | 2,6% | 49,3% | 100,0% |

Tab. 10 – Correlazioni eccellenze_Dipartimento di appartenenza

| Dipartimenti | Eccellenze | | | | | | | |
|--|---|-------------------------------|-----------------------------|----------|-----------|----------------|---|---------------------------|
| | Attenzione al mondo extra-universitario | Attenzione verso gli studenti | Caratteristiche del docente | Desideri | Didattica | Lingua inglese | Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti) | Utilizzo delle tecnologie |
| Emergenza e trapianti di organi | 0 | 2 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 2 |
| Biologia | 0 | 6 | 2 | 0 | 8 | 1 | 0 | 5 |
| Bioscienze, biotecnologie e biofarmaceutica | 1 | 6 | 2 | 0 | 14 | 0 | 1 | 7 |
| Chimica | 0 | 9 | 2 | 0 | 19 | 0 | 2 | 3 |
| Farmacia-scienze del farmaco | 1 | 6 | 3 | 0 | 13 | 0 | 0 | 5 |
| Giurisprudenza | 4 | 9 | 3 | 0 | 30 | 0 | 0 | 11 |
| Informatica | 0 | 8 | 1 | 0 | 9 | 0 | 1 | 11 |
| Lettere lingue arti italianistica e culture comparate | 1 | 15 | 2 | 0 | 16 | 0 | 0 | 14 |
| Matematica | 0 | 3 | 3 | 0 | 8 | 0 | 1 | 3 |
| Medicina veterinaria | 1 | 4 | 0 | 0 | 19 | 1 | 0 | 5 |
| Scienze agro-ambientali e territoriali | 0 | 2 | 1 | 0 | 12 | 1 | 0 | 3 |
| Scienze biomediche ed oncologia umana | 0 | 6 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 3 |
| Scienze del suolo, della pianta e degli alimenti (di.s.s.p.a.) | 1 | 6 | 2 | 0 | 19 | 0 | 2 | 10 |

Tab. 10 – Segue

| Dipartimenti | Eccellenze | | | | | | | |
|--|---|-------------------------------|-----------------------------|----------|-----------|----------------|---|---------------------------|
| | Attenzione al mondo extra-universitario | Attenzione verso gli studenti | Caratteristiche del docente | Desideri | Didattica | Lingua inglese | Uso delle valutazioni della didattica (da parte degli studenti) | Utilizzo delle tecnologie |
| Scienze della formazione, psicologia, comunicazione | 0 | 11 | 0 | 1 | 26 | 1 | 1 | 3 |
| Scienze della terra e geoambientali | 0 | 3 | 2 | 0 | 10 | 0 | 0 | 7 |
| Scienze economiche e metodi matematici | 0 | 5 | 1 | 1 | 10 | 0 | 0 | 5 |
| Scienze mediche di base, neuroscienze ed organi di senso | 0 | 10 | 1 | 0 | 14 | 0 | 0 | 5 |
| Scienze politiche | 0 | 6 | 4 | 0 | 13 | 0 | 1 | 6 |
| Studi umanistici (disum) | 1 | 14 | 12 | 0 | 34 | 0 | 0 | 20 |
| Dipartimento interdisciplinare di medicina (dim) | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 2 |
| Dipartimento interuniversitario di fisica | 0 | 4 | 1 | 0 | 10 | 0 | 1 | 8 |
| Jonico in sistemi giuridici ed economici del Mediterraneo: società, ambiente | 1 | 3 | 2 | 0 | 17 | 0 | 0 | 7 |
| Studi aziendali e giusprivatistici | 2 | 8 | 1 | 0 | 14 | 0 | 1 | 7 |
| Totale | 13 | 147 | 45 | 3 | 338 | 4 | 11 | 152 |

Dall'analisi condotta incrociando i codici (segnalazioni) con le variabili di contesto, si evince che i fattori che maggiormente impattano nella variabilità delle risposte non sono il genere e l'età, ma il *ruolo accademico* e il *Dipartimento di appartenenza* (ad esempio è emerso che la considerazione della metodologia utilizzata quale fattore innovativo della stessa pratica didattica decrementa nel passaggio dal ricercatore - 42,3%, al professore associato - 34,3%, all'ordinario - 21,9% ed è più "avvertita" nei dipartimenti di area umanistica): questa indicazione è importante nell'orientare la programmazione di future proposte formative che, se per un verso, potranno essere orientate prioritariamente ai neo-assunti in ruolo (quindi, presumibilmente, a docenti di fascia di età inferiore), per altro verso non può escludere la partecipazione dei docenti di alto grado accademico, in particolare i docenti ordinari.

Clusterizzazione delle eccellenze e bisogni formativi

Una ulteriore fase della sperimentazione ha previsto la clusterizzazione delle eccellenze e dei bisogni formativi: i risultati dell'indagine precedentemente de-

scritti sono stati successivamente elaborati secondo i seguenti indicatori di sintesi (ottenuti mediante procedura di sintesi per mezzo di analisi fattoriali), forniti dal gruppo di ricerca pilota padovano, utili ad effettuare una classificazione dei gruppi dei docenti rispondenti.

Gli indicatori di sintesi comprendono:

- l'*interesse* (indicatore ottenuto dalla sez. 2 del questionario – quesiti riguardanti l'area “Riflessione e miglioramento”⁵ – ed espresso mediante una classificazione in cinque livelli – basso, medio-basso, medio, medio-alto, alto – del punteggio fattoriale che li sintetizza);
- l'*esigenza di supporto* (indicatore ottenuto dalla sez. 2 del questionario – quesiti riguardanti l'esigenza di corrispondere ai bisogni degli studenti⁶ – ed espresso mediante una classificazione in cinque livelli – basso, medio-basso, medio, medio-alto, alto – del punteggio fattoriale che li sintetizza);
- la *disponibilità al contatto* (sulla base della risposta alla domanda finale del questionario);
- l'*esperienza tecnologica* (indicatore ottenuto dalla sez. 1 del questionario espresso mediante la somma delle risposte positive ai quesiti relativi all'utilizzo di materiali multimediali, alla produzione di materiali didattici multimediali e all'utilizzo di piattaforme online⁷);

⁵ Quesiti: B26: Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire; B27: Avrei interesse a partecipare a seminari formativi su tematiche didattiche (modalità di progettazione, conduzione d'aula, valutazione degli apprendimenti, attività docente, tecnologie, ecc.); B28: Avrei interesse a partecipare a momenti di scambio con colleghi, anche di altre discipline, in cui condividere modalità efficaci di insegnamento; B29: Sento la necessità di un supporto metodologico per integrare opportunamente nella didattica le tecnologie avanzate (piattaforme e-learning in tutte le loro funzioni, mobile learning, ecc.).

⁶ Quesiti: B23: Vorrei rendere più coerente gli elementi del programma (syllabus) rispetto ai risultati di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere; B24: Vorrei adeguare maggiormente la mia proposta didattica in base ai bisogni formativi degli studenti; B25: Vorrei acquisire più strumenti valutativi che mi diano maggiori indicazioni sulla qualità dell'apprendimento degli studenti.

⁷ AD1006: Ho utilizzato materiali didattici multimediali (audiovisivi, articoli nel web, enciclopedie e dizionari online) a supporto dell'erogazione frontale delle mie lezioni; AD007: Ho prodotto personalmente e/o faccio produrre da esperti collaboratori materiali didattici multimediali per fare lezione (audio, video, ipertesti, pagine web, ecc.); AD1008: Ho utilizzato piattaforme online (ad es. Moodle) non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti ma anche nelle loro modalità avanzate (ad es: partecipazione a forum online, ecc.); AD2006: Ho utilizzato materiali didattici multimediali (audiovisivi, articoli nel web, enciclopedie e dizionari online) a supporto dell'erogazione frontale delle mie lezioni; AD2007: Ho prodotto personalmente e/o faccio produrre da esperti collaboratori materiali didattici multimediali per fare lezione (audio, video, ipertesti, pagine web, ecc.); AD2008: Ho utilizzato piattaforme online (es. Moodle) non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti ma anche nelle loro modalità avanzate (ad es: partecipazione a forum online, ecc.).

- l'esperienza metodologico/valutativa indicatore ottenuto dalla sez. 1 del questionario espresso mediante la somma delle risposte positive ai quesiti relativi alle pratiche didattiche più frequenti⁸;
- la soddisfazione degli studenti (valutazione della didattica da parte degli studenti con particolare riferimento a due item: "Il docente riesce a stimolare/motivare l'interesse" e "Il docente espone gli argomenti in modo chiaro")⁹.

Sulla base dei livelli degli indici di Disponibilità, Esperienza tecnologica, Esperienza metodologico/valutativa, Interesse, Esigenza di Supporto e Soddisfazione degli studenti ricavati nella sezione precedente, i docenti-rispondenti sono stati classificati nelle seguenti categorie:

Tab. 11 – Classificazioni dei docenti

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| <p>ESPERTI /TLD (Teaching Learning Designer): docenti con interesse alto o medio-alto e disponibilità al contatto, elevata esperienza tecnologica e didattica, riconosciuta qualità (livello di soddisfazione degli studenti alto)</p> <p>Di cui NOVIZI: docenti di recente ingresso Di età fino a 45 anni Con ruolo di Ricercatore di tipo A o B</p> | <p>QUALIFICATI: docenti con elevata esperienza tecnologica e didattica, riconosciuta qualità (livello di soddisfazione degli studenti alto o medio) (non già classificati come ESPERTI)</p> <p>Di cui NOVIZI: docenti di recente ingresso Di età fino a 45 anni Con ruolo di Ricercatore di tipo A o B</p> | <p>RICETTIVI: docenti con interesse alto o medio-alto, esigenze di supporto (non già classificati come ESPERTI; non già classificati come QUALIFICATI)</p> <p>Di cui NOVIZI: docenti di recente ingresso Di età fino a 45 anni Con ruolo di Ricercatore di tipo A o B</p> | <p>ALTRI DISPONIBILI: altri docenti disponibili ad essere contattati (non già classificati in altri gruppi)</p> <p>Di cui NOVIZI: docenti di recente ingresso Di età fino a 45 anni Con ruolo di Ricercatore di tipo A o B</p> | <p>ALTRI NON DISPONIBILI O INDIFFERENTI: docenti rimanenti</p> <p>Di cui NOVIZI: docenti di recente ingresso Di età fino a 45 anni Con ruolo di Ricercatore di tipo A o B</p> |
|--|---|--|---|--|

⁸ AD1001: Ho utilizzato modalità didattiche per coinvolgere attivamente gli studenti (ad es. discussione su casi, esercitazioni, problem based learning, ecc.); AD100NEW: Ho svolto parti di insegnamento in coordinamento con altri docenti del Corso di studio che trattano argomenti analoghi o complementari; AD1002: Ho proposto contributi esterni (stakeholder, testimoni, esperti, ecc.) durante le lezioni; AD1003: Durante lo svolgimento dell'insegnamento ho monitorato gli apprendimenti degli studenti con modalità e/o prove specifiche; AD1004: Ho valutato i risultati dell'apprendimento integrando prove di valutazione diverse (orali, scritte, relazioni di laboratorio, project work, prove di gruppo, ecc.); AD1005: Ho modificato la mia didattica sulla base delle opinioni degli studenti degli anni precedenti.

⁹ Le valutazioni degli studenti sono state rielaborate dagli Atenei partecipanti, che le hanno conferite come distribuzioni di frequenza per ciascun docente e per ciascuna delle AD considerate. L'indice complessivo utilizzato è stato espresso mediante una classificazione in tre livelli (basso, medio, alto), ed è stato ottenuto come sintesi a partire dal valore mediano delle valutazioni rispetto a ciascun item e ciascuna attività).

Tab. 12 – Classificazione dei docenti-rispondenti (Rete 7 ATENEI)

| GRUPPO | n. docenti | % docenti | di cui novizi | % nel gruppo |
|---------------------------|------------|-----------|---------------|--------------|
| Esperto | 246 | 6% | 14 | 6% |
| Qualificato | 982 | 23% | 66 | 7% |
| Ricettivo | 1700 | 40% | 106 | 6% |
| Altro disponibile | 600 | 14% | 36 | 6% |
| Altro indifferente | 761 | 18% | 48 | 6% |
| Totale | 4289 | 100% | 270 | 6% |

Tab. 13 – Classificazione dei docenti-rispondenti (UNIBA)

| GRUPPO | n. docenti | % docenti | di cui novizi | %n el gruppo |
|---------------------------|------------|-----------|---------------|--------------|
| Esperto | 57 | 7,35% | – | – |
| Qualificato | 198 | 25,55% | 2 | 1,01% |
| Ricettivo | 303 | 39,10% | 7 | 2,31% |
| Altro disponibile | 108 | 13,94% | – | – |
| Altro indifferente | 109 | 14,06% | – | – |
| Totale | 775 | 100,00% | 9 | 1,16% |

La classificazione ha mostrato una percentuale consistente di docenti considerati “ricettivi”, che mostrano interesse alto, medio-alto o medio; che hanno manifestato l’esigenza di supporto nell’organizzazione della didattica alta, medio-alta o media e che non rientrano nei gruppi classificati come “esperti” o “qualificati” (in cui è manifesta anche un’elevata esperienza tecnologica, metodologica/valutativa e in cui il livello di soddisfazione degli studenti è “alto” o “medio alto”). La percentuale di docenti “esperti” è bassa: del 6% considerando il dato aggregato (7 Atenei), del 7,35%, considerando il dato barese; di poco superiore lo scostamento, positivo, del dato dell’Università di Bari relativamente al gruppo di docenti “qualificati”, che presenta un 25,55% a fronte del 23% relativo al dato aggregato. Esigua la percentuale di docenti Novizi (9 in tutto) nel dato relativo all’Università di Bari, anche se inferiore alla percentuale media dei docenti rispondenti nei 7 Atenei (1,16% UNIBA; 6% gruppo ASDU).

Dall'analisi dei bisogni alla strutturazione del TLL

Dall'analisi (sia quantitativa che qualitativa) delle risposte al questionario, è emersa la necessità di pensare un investimento formativo nella didattica, valutazione, internazionalizzazione e le lingue straniere, tecnologie e formazione online e, infine, nel collegamento con il mondo extra-universitario. Gli esiti della sperimentazione hanno mostrato una percentuale consistente di docenti “ricettivi”, che cioè manifestano interesse alto o medio-alto per la qualità dell'insegnamento e l'esigenza di supporto nell'organizzazione della didattica: anche se la percentuale di docenti “esperti” è bassa, il target group dei docenti ricettivi rappresenta il possibile “motore” per il miglioramento della docenza universitaria.

La partecipazione alla sperimentazione PRODID ha permesso di ottenere significativi elementi di orientamento alle scelte di *governance* nella direzione del miglioramento della qualità della didattica:

- proporre l'inserimento strutturale di moduli di formazione all'insegnamento in tutti i percorsi dottorali dell'Università di Bari e strutturare specifici percorsi formativi per i neoassunti;
- promuovere percorsi formativi per tutto il personale docente in servizio, finalizzati allo sviluppo della riflessione sulla pratica professionale, su base *volontaria*;
- predisporre ambienti *student-centered*;
- individuare una struttura permanente per la formazione alla didattica dei docenti universitari neo-assunti e in servizio.

La declinazione del progetto Prodid nella sede barese ha, così, sollecitato la progettazione e realizzazione del primo *Teaching Learning Laboratory* istituito ufficialmente in una università pugliese (settembre 2017) con la costituzione di un Gruppo di lavoro dedicato a *faculty development programs* e l'assegnazione del coordinamento scientifico e amministrativo al Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Università di Bari.

Sulla base dell'analisi dei bisogni formativi richiamati, il TLL ha avviato la strutturazione di percorsi formativi pilota – personalizzati in funzione di gruppi target differenti – per lo sviluppo professionale dei docenti universitari neo-assunti e in servizio, al fine di migliorare l'insegnamento ed elevare la qualità degli apprendimenti, sostenere l'innovazione e qualificare la professionalità docente. Le attività formative previste all'interno del progetto PRODID-TLL sono focalizzate su macro-contenuti di natura trasversale e finalizzate al perseguimento dei seguenti obiettivi:

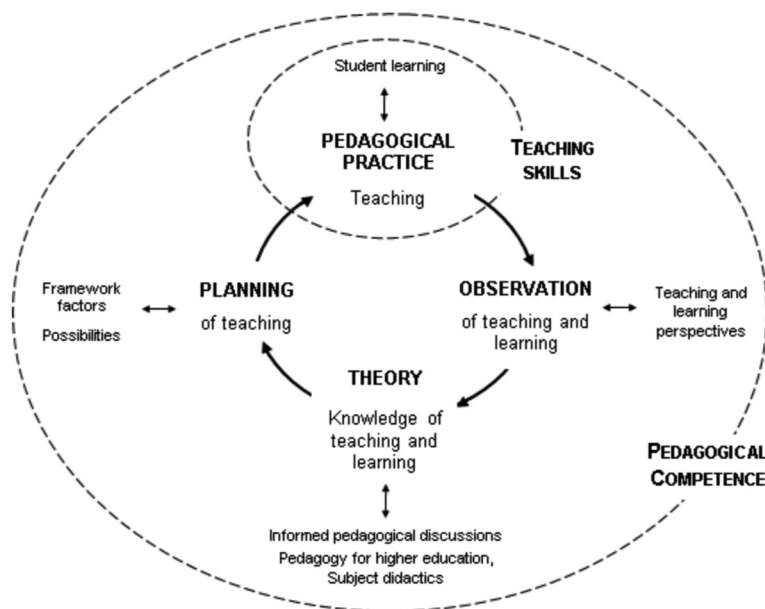
- coinvolgere i docenti in un lavoro co-epistemologico di ricerca, riflessione sulla propria pratica, riflessione sull'efficacia dei mediatori utilizzati e formalizzazione;
- effettuare un'analisi delle schede SUA e dei syllabi di insegnamento per comprendere il grado di chiarezza nella strutturazione documentale, verificare la coerenza interna fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dell'insegnamento con gli obiettivi del corso di studio (oltreché la coerenza fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso CdS), comprendere se vi sia una coerenza interna nell'allineamento fra risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica;
- condividere le risultanze dell'analisi documentale (schede SUA e syllabi di insegnamento) con i docenti universitari Uniba coinvolti nelle attività formative;
- impostare nuovi formati di interpretazione teorica del rapporto fra didattica generale e saperi disciplinari;
- produrre dispositivi efficaci di lavoro integrato utili all'agire d'aula del docente universitario impegnato nella formazione degli studenti;
- valorizzare il ruolo dello *studente* in apprendimento (Serbati, Felisatti, Dirkx, 2015) nella costruzione dei mediatori didassici e nei processi di valutazione;
- esplorare modelli di intervento per sostenere la professionalità docente: Peer tutoring; Peer coaching; Faculty learning communities; Scholarship of Teaching and Learning; Networking; Staff development;
- supportare lo svolgimento coordinato di varie fasi del processo di assicurazione di qualità dei corsi di studio, con particolare riferimento allo sviluppo del sistema di *quality assurance* della didattica (Ellis, Hogard, 2018).

Tab. 14 – Articolazione delle attività formative

| | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|---|---|
| Gruppi Target | Neoassunti, Coordinatori dei CdS, Responsabili delle unità didattiche, gruppo di accreditamento, Direttori dei dipartimenti, docenti titolari degli insegnamenti del I anno 167 persone, di cui: 47 Ricercatori; 108 docenti di I o II fascia neoassunti tramite passaggio di qualifica o trasferimenti; 12 Coordinatori dei CdS sottoposti a visita di accreditamento ANVUR | | | | |
| Moduli formativi | Syllabi disciplinari linee guida operative per la redazione dei syllabi degli insegnamenti, allineando modalità di insegnamento e pratiche di valutazione agli obiettivi formativi e ai risultati di apprendimento attesi dell'attività didattica | La mediazione didattica basi conoscitive, abilità e strumenti utili alla realizzazione di interventi didattici 'learner-centred' per l'implementazione di una didattica rivolta a piccoli e grandi gruppi | Comunicazione efficace e Public speaking conoscenze e abilità base per la comunicazione efficace dei contenuti finalizzata alla partecipazione/coinvolgimento degli studenti | Progettazione e valutazione basi conoscitive, abilità e strumenti per un approccio 'per competenze' alla disciplina | Le conoscenze interdisciplinari percorso di riflessione condiviso sulle componenti pedagogiche e tecnologiche dei contenuti di conoscenza disciplinare. Connessione inter/transdisciplinare |
| Metodologie | esercitazioni, riflessioni individuali e condivise, <i>role play</i> a gruppi, esperienze laboratoriali, attività di simulazione e di scambio tra pari, allo scopo di costruire una learning community interattiva | | | | |

Il modello che sottende tali attività – già sperimentato dalla Faculty of Engineering (LTH) della Lund University in Svezia – considera la *competenza pedagogica* nell'insegnamento (Tågerud 2010, 61) come un processo a spirale (secondo il modello ispirato al Kolb's Learning Cycle: Kolb, 1984) che vede interagire conoscenza teorica (*Theory: knowledge of teaching and learning*), pratica pedagogica (*Student learning-Teaching*) e abilità di insegnamento di progettazione e osservazione (*Teaching skills: planning of teaching; observation of teaching and learning*).

Fig. 1 – A model for pedagogical competence at LTH (Olsson et al., 2010; Olsson & Roxå, 2013)



Riferimenti bibliografici

- DeZure, D. et al. (2012). Building International Faculty-Development Collaborations: The Evolving Role of American Teaching Centers. *The Magazine of Higher Learning*, 44(3), 24-33.
- Diamond R.M. (2002). Faculty, Instructional and organizational development: options and choices. In K.H. Gillespie, L. Hilsen, E.C. Wadsworth (Eds.), *A guide to faculty development. Practical advices, examples and resources* (2-8). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ellis, R., Hogard, E. (2018). *Handbook of Quality Assurance for University Teaching*. New York: Routledge.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*. Helsinki: ENQA. www.enqa.eu/pubs.lasso.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felisatti, E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 5-16.

- Felisatti, E., Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, VIII, 323-339.
- Felisatti, E., Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, A., Felisatti, E., Dirks, J. (2015). *Professional development and the growth of university teacher communities in the context of educational change*. Proceedings of the 8th annual International Conference of Education, Research and Innovation. Seville (Spain). 16-18 November, 2015, 951-961.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: what lecturers find valuable. *The international journal for academic development*, 7, 2, 146-158.
- Gibbs, G. (2008). *Conceptions of teaching excellence underlying teaching award schemes*. York: The Higher Education Academy.
- Harrison J. (2002). *The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review*, Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File, 21, 3-20.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- McCaffery, P. (2019). *The higher education manager's handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges* (third ed.). London and New York: Routledge.
- OCDE (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Available from: www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf.
- Olsson, T. *et al.* (2010). Pedagogical competence – a development perspective from Lund University. In Å. Ryegård (Ed.), *A Swedish perspective on Pedagogical Competence* (21-132). Uppsala University.
- Olsson, T., Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), pp. 40-61.
- Perla, L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M. Michelini (Ed.), *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)* (79-88). Udine: Forum.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Rete ASDUNI (2017). *Ricerca e formazione per lo sviluppo professionale della docenza universitaria: un approccio di sistema*. Università degli Studi di Bari Aldo Moro, 28 giugno 2017.
- Ryegård, Å, Apelgren, K., Olsson, T. (2010). A Swedish perspective on pedagogical competence. Uppsala University (ed. or.: *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*, from: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22232/1/gupea_2077_22232_1.pdf).

- Saryon, A., Frenay, M. (Eds.) (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Tigelaar, D.E.H. *et al.* (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253-268.
- Varma-Nelson, P., Turner, R. (2017). Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (116-125). Milano: FrancoAngeli.