

## Faculty professional development on e-learning.

### The results of the DIDeL project

### Formare all'e-learning all'università.

### I risultati del progetto DIDeL

*Marcantonio Catelani, Andreas Robert Formiconi, Maria Ranieri, Francesca Pezzati, Francesco Gallo, Gabriele Renzini, Isabella Bruni*<sup>1</sup>

#### Abstract

The paper presents the evaluation plan and the first results of DIDeL (Didactics in e-Learning), a research and development project of the University of Florence, aimed at promoting faculty professional development on e-learning methods and technologies. From a theoretical point of view the project is based on a multi-levels model characterized by the combination of methodological approaches and teaching tools. The evaluation plan reflects this articulation with the aim to measure users' satisfaction, the impact of the programme on teachers' techno-didactic competences on the short and medium run, as well as the impact on students' career progression. Specifically, this paper illustrates and discusses the results of a questionnaire administered online to all the teachers who participated in at least one of the project's training activities during the first half of 2018: it was investigated the level of satisfaction of training and teachers' self-perception of learning in terms of knowledge and skills. 166 teachers answered the questionnaire. The results show a high level of appreciation for the various types of training initiatives, which confirms the design hypotheses and the methodologies adopted.

**Keywords:** e-learning, higher education, professional development, pedagogical innovation, academic teaching.

#### Introduzione

Il tema dello sviluppo professionale del personale accademico sui metodi e le tecnologie dell'e-learning rappresenta attualmente un ambito di grande interesse per chi si occupa di innovazione della didattica universitaria (Meyer,

<sup>1</sup> Gli autori, che afferiscono all'Università di Firenze, hanno congiuntamente ideato il lavoro e impostato la ricerca. Per la stesura del contributo, Maria Ranieri ha redatto l'Introduzione e la Discussione, mentre Isabella Bruni la sezione risultati. Gli altri autori hanno curato le sezioni relative al modello metodologico, agli strumenti dello studio e alle conclusioni.

2014), in quanto l'acquisizione di competenze tecnologico-didattiche da parte dei docenti universitari costituisce uno degli elementi necessari per un ripensamento delle forme della didattica nell'Alta Formazione (Bruschi e Ranieri, 2018; Felisatti e Serbati, 2017; Galliani, 2011) e il miglioramento complessivo dei risultati di apprendimento degli studenti (EHEA, 2015 e 2018; Hénard e Roseveare, 2012; High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Tuttavia, la ricerca nel settore è ancora piuttosto limitata, specie nel nostro Paese, sia in relazione agli aspetti teorici e metodologici sottesi alla progettazione degli interventi formativi sia per quanto attiene alla valutazione sul breve e medio termine dell'impatto degli interventi stessi. Si tratta di limitazioni che non riguardano solo la formazione sulle pedagogie digitali in contesto accademico, ma più in generale l'area del *faculty professional development*. È quanto emerge da importanti revisioni sistematiche della letteratura condotte negli ultimi 10 anni (Amundsen e Wilson, 2012; Stes *et al.*, 2010). Più analiticamente, Amundsen e Wilson (2012) hanno identificato sei dimensioni chiave per una efficace progettazione di interventi formativi rivolti alla docenza universitaria: 1) la definizione delle competenze da promuovere e l'adozione di un approccio dinamico alla valutazione delle stesse; 2) la formulazione di contenuti didattici accompagnata dalla descrizione dei metodi didattici; 3) l'attenzione per gli aspetti disciplinari; 4) il riconoscimento delle attività formative nel quadro di un programma istituzionale; 5) un contesto organizzativo che accoglie e valorizzi l'apprendimento professionale; 6) l'assunzione di metodi e strumenti per la rilevazione dell'efficacia dell'intervento di sviluppo professionale. Rispetto a quest'ultimo punto, questi autori sottolineano come la valutazione richieda un approccio multidimensionale, capace di contemplare una pluralità di indicatori (si veda anche Felisatti, 2016).

Per quanto riguarda la letteratura specifica sulla formazione all'e-learning, da essa emerge una estrema eterogeneità negli approcci che Meyer (2014) sintetizza come segue: una prima tipologia di interventi si basa su corsi obbligatori di tipo tradizionale, corsi intensivi (ad esempio, *summer o winter school*) con laboratori di progettazione di corsi simulati o reali, osservazioni dirette basate sul *micro-teaching*, *coaching* da parte di progettisti esperti, borse per la formazione autonoma; una seconda e più recente tipologia di programmi si caratterizza per l'integrazione dei metodi facendo leva su approcci per problemi, o per casi di ambito disciplinare, con formati flessibili che combinano momenti in presenza e momenti online, accanto a spazi di dialogo tra pari e risorse per l'esplorazione autonoma. Benché la riflessione sull'innovazione pedagogico-digitale della didattica universitaria stia evolvendo verso soluzioni sempre più orientate alle dimensioni sociali dell'apprendimento e allo studio autonomo, la ricerca continua a concentrarsi su casi isolati e analisi di buone pratiche, che possono emergere a "macchia di leopardo" a livello istituzionale (Ghislandi e Raffaghelli, 2012).

La scarsa chiarezza sulle azioni a livello di sistema non permette di mettere in relazione variabili come costi, tempi di implementazione, efficacia dei metodi a livello di innovazione didattica e di risposta degli studenti ai processi di cambiamento.

In questo contributo ci proponiamo di introdurre un modello per lo sviluppo professionale del personale accademico sull'e-learning, che è stato messo a punto ed implementato a partire dall'anno accademico 2016-17 presso l'Università di Firenze nel quadro del progetto Didattica in e-Learning (DIDeL), e di presentare i risultati relativi al monitoraggio delle attività fin qui realizzate. Il modello assume come rilevante per lo sviluppo professionale il coinvolgimento graduale e progressivo dei docenti in comunità/reti di ricerca attraverso l'acquisizione di nuove competenze e valorizzando gli interessi professionali e di ricerca dei docenti. In quest'ottica il modello DIDeL prevede la combinazione di diverse componenti metodologiche, individuate a partire dalla letteratura esistente. Si tratta quindi di un modello multidimensionale che sul piano valutativo richiede un'attenzione sia alle singole componenti sia al dispositivo nel suo complesso. L'interesse verso le parti e il tutto si articola con i diversi livelli di analisi prevista che vanno dal breve al lungo periodo: nel breve periodo saranno oggetto di valutazione soprattutto gli avanzamenti dei docenti in termini di abilità e conoscenze sull'e-learning, mentre sul lungo periodo sarà soprattutto il miglioramento dei risultati degli studenti ad indicare se la strada seguita è stata adeguata.

Questo lavoro si concentra sulla valutazione dell'impatto di breve periodo delle azioni formative realizzate (ossia le singole componenti del dispositivo) dal punto di vista dei docenti, includendo i seminari introduttivi, lo sportello e-learning, i laboratori tecnici e l'ambiente online con le sue risorse per l'autoapprendimento. L'ottica valutativa che caratterizza l'analisi qui presentata risponde al bisogno di innalzare la qualità complessiva del sistema universitario, coerentemente con la ricerca nel settore (Grion e Serbati, 2018; Sambell, McDowell e Montgomery, 2017). Come spiegano infatti Felisatti e Serbati (2018, p. 20), la valutazione in contesto universitario "è il dispositivo attraverso cui lo Stato direttamente o indirettamente persegue la responsabilizzazione delle organizzazioni accademiche locali. Con essa si intende: rendere responsabili e trasparenti le organizzazioni riguardo all'impiego delle risorse in relazione ai risultati conseguiti (*accountability*); sviluppare comportamenti virtuosi "nelle" e "fra" le organizzazioni incentivando un miglioramento continuo dei livelli di efficacia ed efficienza (*assessment to improvement*)".

Nei paragrafi che seguono, vengono dapprima illustrate le componenti concettuali e metodologiche di DIDeL; successivamente vengono introdotte le domande di ricerca e i metodi di rilevazione e analisi adottati; al paragrafo metodologico, seguono la presentazione e la discussione dei risultati relativi al

monitoraggio condotto; il lavoro si conclude con alcune considerazioni relative alle implicazioni dei risultati ottenuti e ai futuri sviluppi di ricerca.

### **Il modello metodologico**

Sul piano metodologico, il modello DIDeL risponde, da un lato, all'esigenza di andare oltre le criticità emerse in letteratura superando in particolare la frammentarietà che spesso caratterizza gli interventi nel settore; dall'altro si propone di mettere a punto una visione integrata del processo formativo, in grado di muovere dai livelli iniziali di acquisizione di conoscenza o abilità procedurale al livello della competenza tecnologico-didattica maturata all'interno di comunità/reti di ricerca. Più specificamente, il modello si fonda su alcuni assunti:

- una visione istituzionale dello sviluppo professionale connessa ad un processo di cambiamento organizzativo;
- una visione specifica circa le conoscenze e le competenze che il personale accademico dovrebbe maturare;
- un sistema basato sulle teorie dell'apprendimento professionale, che valorizzano approcci autodiretti, flessibili, o anche incentrati sulla collaborazione, consentendo di scegliere le attività formative a seconda dei bisogni individuali;
- un sistema che offre forme di *coaching* contestualizzato con riferimento ad esempi di esperienze significative come punto di partenza per riflettere sulle proprie pratiche;
- un sistema che presenta strumenti e risorse a supporto della progettazione;
- un'attenzione alle aree disciplinari con contenuti propri di natura *case-based*;
- spazi di socializzazione e condivisione delle pratiche, se ritenute rilevanti per i propri colleghi.

Su queste basi è stato elaborato un approccio multilivello integrato a supporto di forme diversificate di apprendimento professionale che include (Ranieri, Pezzati e Raffaghelli, 2017): a livello individuale sia forme di apprendimento autoregolate che *problem based* o accompagnate da *coaching*; a livello collettivo sia forme di condivisione all'interno di comunità di apprendimento che aspetti di *social networking*. Di seguito, riportiamo più analiticamente una descrizione delle caratteristiche concettuali dei livelli menzionati come pure degli sviluppi ad oggi realizzati.

1) *Livello individuale basato su forme di apprendimento autoregolate*: qui l'accento cade sull'autoapprendimento inteso come processo di apprendimento autoregolato, attraverso il quale gli individui possono sviluppare conoscenza

specifica in relazione alle proprie attività da applicare e tradurre in conoscenza metodologica verso pratiche didattiche innovative. Due tipi di conoscenze sono state individuate come rilevanti: a) la conoscenza tecnica degli strumenti messi a disposizione dall'Ateneo, ossia Moodle e le sue funzionalità, dagli usi di base a quelli avanzati; b) la conoscenza pedagogica di approcci per l'e-learning con riferimento alle tipologie (e-learning erogativo, attivo, collaborativo) individuate da Mason e adattate da Ranieri (2005). Sul piano operativo, per il punto a) sono stati realizzati laboratori tecnici, ossia attività in aula, condotte da esperti del sistema Moodle con focus specifico sulle funzionalità della piattaforma, mentre per il punto b) sono state prodotte risorse multimediali interattive/tutoriali all'interno dell'ambiente online fruibili liberamente in autoapprendimento. Completano la formazione di tipo conoscitivo-introdotivo i seminari metodologici in presenza in cui vengono illustrate le soluzioni e-learning più diffuse (si veda anche Ranieri, Raffaghelli e Pezzati, 2018a).

2) *Livello individuale basato su coaching e case based learning*: sempre a livello individuale, è importante facilitare il passaggio dalla mera acquisizione di conoscenza all'applicazione individuale della conoscenza stessa in specifiche situazioni, coinvolgendo i partecipanti in percorsi di apprendimento basati su casi/problemi, con uno sguardo alle sfide didattiche tipiche del proprio contesto professionale e ambito disciplinare per maturare competenze critico-riflessive sulla propria didattica. Sul piano applicativo, queste istanze si sono tradotte nella predisposizione di uno sportello e-learning e nell'implementazione di casi di studio online. Il primo servizio si basa su attività di coaching finalizzate a supportare il docente nella progettazione didattica del dispositivo formativo. Per quanto riguarda i casi di studio, ne sono stati realizzati circa dieci in formato interattivo, consentendo livelli diversi di esplorazione; tali casi propongono situazioni che dovrebbero innescare meccanismi di apprendimento basati sul problema, con focus specifico sulla disciplina (per un resoconto analitico Ranieri, Raffaghelli e Pezzati, 2018b).

3) *Livello di comunità basato su comunità di apprendimento*: a livello community, i docenti sono invitati a condividere le proprie pratiche; infatti, la condivisione di pratiche all'interno di comunità professionali può aumentare l'efficacia formativa attraverso la discussione e il confronto, fornendo supporto sia emotivo che cognitivo in stretta relazione con lo sviluppo dell'identità professionale e l'innovazione delle pratiche didattiche. Sul piano operativo, la condivisione delle pratiche è avvenuta e avviene online attraverso lo strumento dello *show case*. Ad ogni modo, se a livello individuale le attività implementate hanno già prodotto risultati di una consistenza adeguata per analisi approfondite, la dimensione community non è ancora pienamente sviluppata.

4) *Livello sociale basato su social networked learning*: a un livello superiore, la partecipazione a reti più ampie per disseminare, comunicare e condividere

re pratiche arricchisce la conoscenza pedagogica con implicazioni positive sulla soddisfazione, la reputazione e la pratica professionale. Sul piano applicativo, il livello social è stato previsto in termini tecnico-funzionali ma non è ancora stato attuato: nelle prime fasi del progetto è stata posta l'enfasi sul coinvolgimento individuale come premessa per sviluppi relazionali successivi.

Al fine di misurare l'impatto degli interventi formativi realizzati con DIDE L è stato predisposto un articolato sistema di monitoraggio e valutazione, nell'ottica di rilevare i risultati sul medio e lungo periodo, tenendo conto sia delle diverse opportunità formative offerte (seminari metodologici, laboratori tecnici, ambiente online di autoformazione) sia delle specificità dello sportello e-learning e del coaching individualizzato a supporto della progettazione didattica in e-learning. Nel dettaglio, il sistema di monitoraggio e valutazione è strutturato in due azioni generali (AG1, AG2), volte a rilevare informazioni sulle varie componenti formative del modello, e due specifiche focalizzate sullo sportello e-learning (AS3, AS4), come di seguito descritto:

- *Azione generale 1 (AG1)*. Raccolta di dati quantitativi sulla partecipazione agli eventi formativi DIDE L: grazie all'implementazione di un sistema di raccolta dati, sono stati registrati tutti gli utenti che hanno partecipato alle iniziative formative in presenza (seminari metodologici, sportelli e-learning o laboratori tecnici), rilevando se la piattaforma Moodle fosse già utilizzata prima della formazione e il livello di corsi implementati da parte dei docenti (Catelani *et al.*, 2017).
- *Azione generale 2 (AG2)*. Rilevazione del gradimento da parte dei docenti e dell'auto-percezione di conoscenza a seguito della partecipazione ad almeno una tipologia di evento formativo DIDE L o della fruizione dell'ambiente di autoapprendimento.
- *Azione specifica 3 (AS3)*. Monitoraggio sui singoli insegnamenti oggetto di progettazione all'interno dello sportello e-learning: la raccolta dati avviene al momento del primo incontro di sportello e si conclude a fine semestre, con la verifica dell'effettivo livello di realizzazione delle ipotesi progettuali, delle strategie didattiche e degli strumenti e-learning utilizzati.
- *Azione specifica 4 (AS4)*. Valutazione di efficacia del servizio di sportello e-learning, attraverso l'analisi della progressione di carriera degli studenti che hanno seguito i corsi con attività online supportate dallo sportello e-learning. Per l'analisi della progressione di carriera, verranno presi in considerazione solo gli insegnamenti seguiti dallo sportello che hanno un elevato numero di studenti (tipicamente quelli che afferiscono ai corsi di studio triennali e ai corsi di laurea magistrali a ciclo unico), così da assicurare una maggiore significatività statistica. Verrà presa come insieme di riferimento la coorte di studenti che hanno un determinato insegnamento nel piano degli studi per l'anno accademico di riferimento, ed il gruppo sperimentale sarà costituito dagli studenti che hanno seguito le attività in piattaforma Moodle.

In questo contributo, presentiamo i dati raccolti sul gradimento rispetto all'ambiente di autoapprendimento e alle attività formative realizzate nel primo semestre del 2018 (vale a dire, AG2): nella Tabella 1, vengono sintetizzati tutti gli eventi formativi svolti in presenza, divisi per tipologia, e viene riportato il numero totale delle partecipazioni.

Tab. 1 – Totale eventi formativi DIDeL e numero di presenze nel primo semestre 2018

Evento	Tipologia	Num. eventi	Presenze
<b>Seminari metodologici</b>	Introduttivi	3	45
<b>Laboratori tecnici</b>	Base	4	41
	Specialistici	6	57
	OBS	1	14
<b>Sportello e-learning</b>	Presso SIAF	10	18
	Presso Scuole	24	39
Totale		48	218

## Metodo e partecipanti

Il questionario di soddisfazione è stato somministrato online a tutti i docenti e collaboratori che avevano partecipato ad almeno una delle attività formative del progetto DIDeL: l'indirizzario era composto da un totale di circa 400 e-mail, comprensive sia di coloro che avevano partecipato ad eventi formativi in presenza quali seminari metodologici, laboratori tecnici e sportelli e-learning (N=132), sia degli iscritti all'ambiente di autoapprendimento online (N=286). La rilevazione si è aperta nel periodo estivo e si è conclusa a inizio Settembre 2018: in totale, sono state raccolte 166 risposte.

Il questionario era organizzato in quattro sezioni, ognuna delle quali approfondiva una specifica tipologia di azione formativa: seminari metodologici, sportello e-learning, laboratori tecnici, ambiente di autoapprendimento online. Per ciascuna tipologia formativa, sono state proposte delle batterie di domande relative alle seguenti dimensioni (risposte in scala 1-5, in cui 1=per nulla e 5=moltissimo):

- Gradimento complessivo: è volto a rilevare il feedback dei docenti rispetto ai contenuti affrontati, ai metodi adottati e la soddisfazione generale.
- Percezione di conoscenza: è volto a sondare il livello di conoscenza percepito dai docenti a seguito della formazione.

- Percezione di capacità: chiede al docente di valutare il proprio livello di capacità nell'applicare le conoscenze e le abilità acquisite a seguito dell'evento formativo.

A seconda della tipologia di evento, vengono inoltre valutati specifici aspetti, tra cui ad esempio la richiesta di maggiori approfondimenti tematici o la valutazione dell'utilità di specifiche risorse.

Nella Tabella 2 vengono sintetizzati i dati anagrafici, la ripartizione tra ruoli accademici e afferenza ad area scientifica di coloro che hanno risposto al questionario, mentre nella Tabella 3 illustriamo la suddivisione dei rispondenti in base alle diverse tipologie di eventi formativi a cui hanno dichiarato di aver partecipato. Nei paragrafi successivi vengono presentati in dettaglio i dati sul gradimento, suddivisi per tipologia di evento.

Tab. 2 – Distribuzione dei rispondenti per età, genere, ruolo accademico e area scientifica di afferenza (N=166)

Genere		Età		Ruolo		Area scientifica	
Maschi	43%	Meno di 45 anni	18%	Professore ordinario	13%	Biomedica	22%
Femmine	57%	Tra 45 e 54 anni	37%	Professore associato	35%	Scientifica	18%
		Tra 55 e 60 anni	24%	Ricercatore	29%	Scienze sociali	26%
		Tra 61 e 65 anni	13%	Docente a contratto	13%	Tecnologica	22%
		Più di 65 anni	7%	Coll. linguistico	2%	Umanistica e Form.	12%
				Assegnista/Borsista	4%		
				Bibliotecario	4%		

Tab. 3 – Distribuzione dei rispondenti per partecipazione ad eventi DIDeL (N=166)

Evento		Partecipanti	Percentuale
Seminari*		80	48%
Laboratori	Base	40	24%
	Specialistici	22	13%
	Entrambi	16	10%
Sportello		51	31%
Ambiente DIDeL		46	28%

\* Il numero di docenti che dichiara di aver partecipato ai seminari introduttivi è maggiore delle effettive presenze registrate nel 2018 (45): questo dipende probabilmente dal fatto che hanno risposto affermativamente anche coloro che avevano partecipato a seminari nell'autunno 2017.



## Risultati

### *Seminari metodologici*

Per quanto riguarda i seminari metodologici a carattere introduttivo, i docenti esprimono valori assolutamente positivi sia per quello che riguarda i contenuti affrontati, sia sull'utilità di questo momento formativo (Tabella 4): in particolare, il seminario viene percepito come rilevante per l'acquisizione di nuove conoscenze e, in molti casi, riesce anche a fornire spunti sulla didattica, nonostante si tratti di una trattazione generale, non tarata sui singoli ambiti disciplinari. La percezione generale è il più delle volte di soddisfazione.

Tab. 4 – Gradimento seminari metodologici (N=80)

<b>Gradimento complessivo</b>	<b>Media</b>	<b>Dev. std</b>
I contenuti sono stati comprensibili	4,49	,822
I contenuti sono stati interessanti	4,41	,773
I contenuti sono stati trattati in modo completo	4,24	,839
Il seminario è stato utile per migliorare le mie conoscenze	4,45	,792
Il seminario mi ha dato degli spunti per la mia didattica	3,95	1,016
Complessivamente mi ritengo soddisfatto/a	4,29	,824

Guardando in dettaglio ai contenuti, la percezione maggioritaria è quella che si tratti di argomenti interessanti e comprensibili, che nel formato proposto riescono comunemente ad essere affrontati in maniera esaustiva (Tabella 4). I docenti si esprimono comunque anche su eventuali contenuti da approfondire: il 69% dei rispondenti chiede maggiori casi concreti di utilizzo della piattaforma, il 34% si orienta su esempi in ottica disciplinare e il 56% vorrebbe invece comprendere meglio le caratteristiche delle diverse tipologie di e-learning erogativo, attivo e collaborativo (Tabella 5). Un 20% dei rispondenti, infine, chiede di approfondire anche le politiche che riguardano l'apprendimento online, in particolare in riferimento alla realtà dell'Ateneo fiorentino.

Tab. 5 – Tematiche da approfondire (N=80), domanda a risposta multipla con più opzioni di risposta

Tematiche da approfondire	Risposte	Percentuale sui casi
Tipologie di e-learning (erogativo, attivo, collaborativo)	48	56%
Casi concreti di utilizzo dell'e-learning	59	69%
Declinazioni disciplinari dell'e-learning	29	34%
Regolamenti e politiche di Ateneo per e-learning	17	20%
Totale risposte	153	178%

### *Sportello e-learning (coaching)*

Per quanto riguarda lo sportello e-learning, il livello di gradimento complessivo è molto alto (Tabella 6). I docenti percepiscono che il servizio è stato per loro utile, sia per quello che riguarda la fase di progettazione che quella di implementazione delle attività, e ha facilitato l'acquisizione di conoscenze sull'e-learning. Circa la metodologia del coaching, i docenti si esprimono favorevolmente, concordando con il fatto che permette di rispondere a bisogni concreti, sia in termini di conoscenze che di risoluzione delle problematiche didattiche. Sempre positivo, anche se con minor intensità, il posizionamento dei docenti rispetto agli effetti della sperimentazione e-learning sul proprio approccio didattico.

Tab. 6 – Gradimento sportello e-learning (N=51)

Gradimento complessivo	Media	Dev. std
Lo sportello è stato utile per la progettazione delle attività	4,57	,700
Lo sportello è stato utile per l'implementazione delle attività	4,43	,831
I suggerimenti ricevuti sono stati utili per le sfide didattiche del mio insegnamento	4,49	,784
La tipologia di sostegno ricevuto (coaching) ha risposto ai miei bisogni	4,59	,726
Lo sportello mi ha consentito di migliorare le mie conoscenze sull'e-learning	4,57	,831
La sperimentazione e-learning mi ha portato a ripensare le mie modalità didattiche	4,08	1,036
Complessivamente mi ritengo soddisfatto/a	4,65	,627

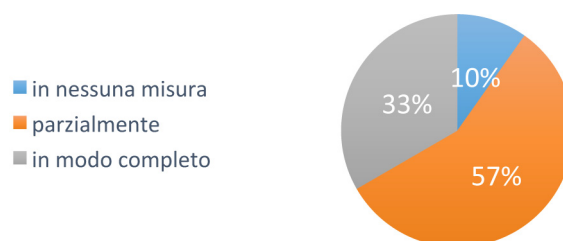
Le ricadute dello sportello in termini di percezione di capacità di gestire in autonomia i corsi online sono piuttosto buone (Tabella 7): come è facile aspettarsi, i valori sono leggermente più alti per le attività di base quali la strutturazione dell'ambiente ed il caricamento dei materiali, benché non manchino risposte positive anche per funzionalità più evolute quali la gestione di attività a distanza, sia individuali che di gruppo.

Tab. 7 – Percezione di capacità a seguito dello sportello e-learning (N=51)

A seguito del servizio di sportello, quanto si sentiva pronto/a a...	Media	Dev. std
Strutturare il proprio corso online	3,75	1,129
Progettare contenuti e-learning	3,75	1,074
Gestire insegnamenti e-learning	3,63	1,113
Progettare attività individuali online	3,31	1,288
Progettare attività di gruppo online	3,31	1,257
Progettare attività di valutazione online	3,41	1,283

Oltre alla percezione di capacità, ai docenti veniva anche chiesto di valutare in che misura pensavano di aver realizzato quanto progettato con il supporto del coach durante lo sportello: il risultato appare molto buono, tanto che il 57% dei rispondenti dichiara di aver implementato in maniera parziale ed il 33% in maniera totale (Figura 1).

Fig. 1 – Livello di implementazione della progettazione e-learning



Una specifica domanda del questionario era finalizzata ad approfondire gli aspetti che potevano aver ostacolato o limitato l'effettiva realizzazione della sperimentazione e-learning (Tabella 8): tra questi, i docenti sottolineano in ma-

nera schiacciante la necessità di avere maggior tempo a disposizione (70%) e chiedono anche un maggior accompagnamento, sia sugli aspetti tecnici (30%) che su quelli metodologici (20%). Non manca infine il riferimento alla necessità di veder riconosciuti gli sforzi profusi nella didattica online, attraverso un sistema di incentivi (18%).

Tab. 8 – Ulteriori richieste (N=51), domanda a risposta multipla con più opzioni di risposta

Di cosa avrebbe avuto bisogno per implementare le soluzioni in modo completo?	Risposte	Percentuale sui casi
Di più tempo	39	78%
Di maggiore supporto metodologico	10	20%
Di maggiore supporto tecnico	15	30%
Di maggiori incentivi	9	18%
Di una migliore infrastruttura di rete	4	8%
Totale risposte	77	154%

### Laboratori tecnici

In questa sezione, presentiamo congiuntamente i dati dei docenti che hanno partecipato ai laboratori di base (N=40), ai laboratori specialistici (N=22) o a entrambe le tipologie (N=16). La distinzione tra base e specialistici deriva dalla differenza nelle tematiche affrontate: i primi costituiscono infatti una introduzione alla piattaforma Moodle, orientata soprattutto all'inserimento dei materiali didattici e alla conoscenza delle funzionalità di base (iscrizioni, strutturazione del corso ecc.), mentre i laboratori specialistici sono dedicati ad approfondire una o più attività specifiche, quali quiz, compiti, gestione dei partecipanti ecc. Il diverso livello di complessità delle tematiche attrae quindi tipologie differenziate di utenza: i partecipanti ai laboratori base partono generalmente da un minor livello di competenze tecniche e/o da una minore conoscenza della piattaforma.

Tendenzialmente il gradimento è alto per entrambe le tipologie di laboratorio, anche se c'è una lieve differenza per quanto riguarda l'eshaustività dei contenuti trattati, che risulta inferiore nei laboratori tecnici dedicati ad argomenti specifici e più complessi, quali le attività di Moodle (quiz, compiti) o la gestione dei gruppi (Tabella 9).

Tab. 9 – Gradimento laboratori

Tipologia di laboratorio	Base		Specifico		Entrambi	
	Media	Dev. std	Media	Dev. std	Media	Dev. std
I contenuti sono stati comprensibili	4,37	,897	4,41	,908	4,00	1,265
I contenuti sono stati interessanti/utigli	4,43	,874	4,36	,658	4,06	1,181
I contenuti sono stati trattati in modo completo	4,23	,800	3,91	,971	3,88	1,088
Il laboratorio è stato utile per migliorare le mie conoscenze	4,32	,917	4,45	,596	4,06	1,340
Il laboratorio è stato utile per sviluppare abilità tecnologiche	3,93	1,141	3,77	1,066	3,63	1,628
Complessivamente mi ritengo soddisfatto/a del laboratorio	4,27	,933	4,23	,612	4,06	1,289

La percezione di conoscenza e quella di capacità sono direttamente proporzionali alla complessità degli argomenti affrontati e delle relative attività: tra gli argomenti più ostici da apprendere, i docenti segnalano in particolare la gestione dei gruppi e il sistema di webconference Teleskill (Tabella 10), mentre le attività più complesse risultano essere quelle collaborative, che prevedono la creazione e gestione dei gruppi (Tabella 11).

Tab. 10 – Percezione di conoscenza a seguito del laboratorio\*

Tipologia di laboratorio	Lab base		Lab specifico		Entrambi	
	Media	Dev. std	Media	Dev. std	Media	Dev. std
<b>In questo momento, su una scala da 1 a 5, quale è il suo livello di conoscenza in merito a...</b>						
Le policy della piattaforma Moodle	3,10	,841	n.r.		2,08	,793
Le impostazioni di un corso	3,30	1,067	n.r.		4,00	1,134
I metodi di iscrizione	3,50	1,086	n.r.		3,86	1,292
La strutturazione del corso	3,47	1,086	n.r.		3,79	1,051
La differenza tra risorse e attività	3,30	1,285	n.r.		n.r.	
Conoscenza delle risorse	n.r.		n.r.		3,57	1,016
Conoscenza delle attività	n.r.		n.r.		3,53	1,187
Attività per comunicare	n.r.		3,68	,946	3,14	1,292

Tab. 10 – Segue

Tipologia di laboratorio	Lab base		Lab specifico		Entrambi	
	Media	Dev. std	Media	Dev. std	Media	Dev. std
<b>In questo momento, su una scala da 1 a 5, quale è il suo livello di conoscenza in merito a...</b>						
Attività per la rilevazione dati e opinioni	n.r.		3,12	,993	2,93	1,072
Attività per la valutazione	n.r.		3,32	1,108	3,47	,990
Attività collaborative e di condivisione	n.r.		3,40	1,242	2,85	1,463
Sistema di webconference	n.r.		2,79	1,228	2,25	1,055
La gestione dei gruppi	n.r.		2,76	1,091	3,38	1,446

\* Quando l'argomento non era pertinente con la tipologia di laboratorio, abbiamo riportato la sigla n.r.= non rilevato.

Tab. 11 – Percezione di capacità a seguito del laboratorio

Tipologia di laboratorio	Base		Specifico		Entrambi	
	Media	Dev. std	Media	Dev. std	Media	Dev. std
<b>A seguito del servizio di sportello, quanto si sentiva pronto/a a...</b>						
Configurare un insegnamento nella piattaforma	3,45	1,131	4,27	,883	3,56	1,153
Inserire materiali didattici online	4,05	1,061	4,59	,734	4,37	,957
Predisporre attività interattive in piattaforma	n.r.		3,55	,963	2,50	1,033
Proporre lavoro in gruppo attraverso la piattaforma	n.r.		2,95	1,253	2,56	1,094

### *Ambiente di autoapprendimento*

Rispetto all'ambiente di autoapprendimento DIDE L, meno di un terzo dei rispondenti alla rilevazione (46 su 166) ha dichiarato di averlo utilizzato: si tratta di un numero piuttosto basso se pensiamo che gli iscritti erano al momento della rilevazione poco meno di 300, ma coerente con il minor grado di coinvolgimento rispetto ad altre iniziative formative. Come anticipato, l'ambiente di autoapprendimento consisteva di un corso in piattaforma Moodle, in cui venivano presentate le tre diverse tipologie di e-learning (erogativo, attivo, collaborativo) attraverso risorse graduate su quattro livelli di competenza professionale, ovvero in dettaglio:

- Conoscere – Presenta video introduttivi a carattere informativo.
- Comprendere – Propone un focus su ciascuna tipologia e-learning attraverso video tutorial su vincoli di progettazione e casi concreti.

- Applicare – Presenta dei template da adottare per la progettazione di attività online.
- Sperimentare – Contiene strumenti per la condivisione di esperienze, in particolare forum per lo scambio di idee, problematiche e soluzioni e un database per la raccolta delle esperienze.

Infine, una parte del corso era dedicata alla presentazione di casi concreti di utilizzo dell'e-learning, basati sull'esperienza di colleghi dell'Ateneo fiorentino.

La rilevazione è stata finalizzata quindi a raccogliere l'opinione dei docenti sia sui contenuti sia sulla loro organizzazione. I dati sono complessivamente buoni: non solo i contenuti vengono giudicati comprensibili, interessanti e completi, ma anche la struttura dei moduli riscuote un parere favorevole (Tabella 12). In particolare, la flessibilità dell'ambiente è stata apprezzata, poiché permetteva una personalizzazione della fruizione.

Tab. 12 – Gradimento ambiente DDeL (N=46)

Gradimento	Media	Dev. std
I contenuti sono comprensibili	4,26	,855
I contenuti sono interessanti/utili	4,00	,989
I contenuti sono trattati in modo completo	3,96	,942
La strutturazione dei moduli ha facilitato la comprensione	3,78	1,008
L'ambiente flessibile consente di personalizzare la fruizione	3,72	1,186
Il corso online è stato utile per migliorare le mie conoscenze	3,87	1,147
Il corso online mi ha dato spunti per la didattica	3,63	1,254
Complessivamente mi ritengo soddisfatto/a del corso	4,02	,906

Guardando alle singole risorse proposte, i docenti sembrano apprezzare particolarmente i casi di studio, finalizzati a fornire esempi concreti con declinazioni disciplinari, così come gli strumenti che possono sostenerli nella progettazione quali tutorial e template (Tabella 13).

Tab. 13 – Gradimento ambiente DDeL (N=46)

Su una scala da 1 a 5, come valuta la facilità di utilizzo delle seguenti risorse del corso?	N	Media	Dev. std
Video introduttivi	36	4,08	,967
Tutorial sulle tipologie e-learning	27	3,96	1,091
Template di progettazione	29	3,83	1,037
Databse di esperienze	28	3,71	1,117
Casi di studio	32	4,03	1,062

Passando alle richieste di ulteriori approfondimenti (Tabella 14), dalle risposte emerge chiaramente la richiesta di incrementare ulteriormente i casi di studio (54%). Più in generale si riscontra la necessità di approfondire maggiormente il tema di come l'e-learning sia entrato nel mondo universitario (48%), mentre tra le diverse tipologie di e-learning quelle che suscitano maggior interesse esulano dagli approcci erogativi e sono piuttosto l'e-learning attivo (44%), seguito a stretto giro da quello collaborativo (39%). Una specifica tematica che suscita attenzione, inoltre, è la valutazione, su cui si esprimono più di 1/3 dei partecipanti.

Tab. 14 – Tematiche da approfondire (N=46), domanda a risposta multipla con più opzioni di risposta

Tematiche da approfondire	Risposte	Percentuale sui casi
Regolamenti e politiche di Ateneo su e-learning	7	15%
e-learning in contesto universitario	22	48%
e-learning erogativo	11	24%
e-learning attivo	20	44%
e-learning collaborativo	18	39%
Casi di studio	25	54%
Valutazione	17	37%
Totale risposte	120	261%

## Discussione

La rilevazione sulla soddisfazione dei docenti rispetto alle iniziative formative conferma innanzitutto la validità dell'approccio complessivo del progetto DDeL e delle relative opportunità formative differenziate in termini di conte-



nuti e di approcci: la multidimensionalità dell'approccio metodologico, caldeggiata anche in letteratura (Amundsen e Wilson, 2012; Mayer, 2014) appare rispondente alle aspettative dell'utenza. Il gradimento è infatti alto per tutte le tipologie di evento e per l'ambiente di autoapprendimento, aspetto che possiamo interpretare come una riprova del fatto che il modello nel suo complesso è risultato coerente ed esaustivo: ciascun docente ha potuto orientarsi in base ai propri bisogni e scegliere le modalità formative a sé più congeniali, ottimizzando così anche la gestione del tempo e degli apprendimenti.

Scendendo in dettaglio, possiamo individuare per ciascuna tipologia di evento formativo quegli elementi che ne confermano la validità. I seminari metodologici sono stati apprezzati per il loro taglio introduttivo rispetto ai metodi e alle tecniche dell'e-learning, per la loro esaustività e utilità al fine di migliorare le proprie conoscenze sull'ambito. L'elemento leggermente più carente riguarda il trasferimento di quanto appreso durante il seminario nella propria didattica: emerge infatti il bisogno di poter conoscere casi concreti, anche con una curvatura sulle specifiche aree disciplinari.

Come abbiamo visto, a questa esigenza rispondono, in maniera combinata, sia l'ambiente di autoapprendimento che il servizio di sportello per la progettazione. L'ambiente DIDeL presenta infatti una sezione dedicata espressamente a illustrare casi di utilizzo della piattaforma Moodle di Ateneo: si tratta di un tema su cui i docenti si dimostrano particolarmente interessati, tanto da chiedere che venga ulteriormente approfondito. Inoltre, lo sportello si delinea come un servizio specifico, che parte proprio dalla condivisione delle problematiche del docente nei suoi insegnamenti, per poi accompagnarlo nella progettazione di possibili soluzioni tecnologiche (33 docenti su 51 si collocano sul valore massimo rispetto all'affermazione "I suggerimenti ricevuti sono stati utili per le sfide didattiche del mio insegnamento"). Il sostegno offerto attraverso la metodologia del coaching viene ritenuto efficace poiché tarato sui bisogni del docente: la sua utilità viene riconosciuta tanto per la progettazione quanto per l'implementazione dei corsi, anche se non in tutti i casi è stato possibile realizzare a pieno quanto previsto. Ricordiamo infatti che il 57% dei rispondenti che ha usufruito dello sportello dichiara di aver implementato in maniera parziale le soluzioni individuate: a giudicare però dalle risposte alla specifica domanda di approfondimento, le motivazioni di tale difficoltà sono da ricercare non tanto nel servizio in sé, quanto nella mancanza di tempo, nelle carenze sul piano delle abilità tecniche e, più in generale, nella difficoltà a mettere in atto processi di innovazione didattica, sia per il contesto istituzionale (mancanza di incentivi), sia per la difficoltà dei docenti a cambiare i propri approcci didattici. Per raggiungere tale obiettivo, infatti, non è sufficiente sperimentare nuovi ambienti o metodologie, ma occorre poi avere anche la possibilità di riflettere sulla propria esperienza, arrivando così eventualmente anche a modificare le proprie scelte didattiche (Ranieri, Raffaghelli e Bruni, in stampa).

In questo contesto, emerge anche l'importanza dei laboratori tecnici (Catalani et al., 2017), che nel quadro dell'offerta formativa DIDE L sono stati pensati proprio per fare fronte a un variegato panorama di competenze tecniche da parte dei docenti, offrendo situazioni protette in cui familiarizzare con gli strumenti tecnologici. La differenziazione in laboratori di base e specialistici risponde quindi a questa esigenza, mentre la differenziazione dei temi permette a ciascun docente di esplorare solo gli strumenti che ritiene maggiormente funzionali alla propria didattica.

## Conclusioni

La valutazione dei programmi di *faculty development* per l'e-learning è un tema tanto nuovo (Mayer, 2014) quanto di fondamentale importanza per il miglioramento della qualità della professionalità docente (Felisatti e Serbati, 2018). Attraverso il monitoraggio degli interventi formativi attuati con DIDE L si è cercato di approntare una prima risposta alla sfida della valutazione dei programmi di innovazione della didattica universitaria attraverso la formazione della docenza. I risultati rilevati attraverso lo studio qui presentato suggeriscono che l'adozione di un modello formativo multidimensionale (Ranieri, Raffaghelli e Pezzati, 2017), capace di coniugare strumenti didattici differenti all'interno di una cornice metodologica coerente comune, consenta di rispondere alle diversificate esigenze dei docenti: dal bisogno di una prima introduzione al tema dell'e-learning (seminari metodologici), alla necessità di ricevere supporto individualizzato e tarato su bisogni didattici specifici (sportello e-learning), alla richiesta di colmare il gap tecnologico in termini di abilità (laboratori tecnici), all'opportunità di fruire di risorse informative per l'approfondimento all'interno di ambienti flessibili digitali.

Guardando alle implementazioni future del progetto, si riscontra chiaramente l'interesse per l'approccio basato sui casi: i docenti chiedono di un aumento dell'offerta di casi concreti ed esperienze reali in grado di declinare l'e-learning su discipline e contesti autentici. Inoltre, lo sviluppo di competenze tecniche viene visto come facilitato se legato alla sperimentazione diretta del dispositivo tecnologico nel proprio contesto professionale. Per rispondere a questo bisogno, saranno progettati e realizzati laboratori tecno-didattici, vale a dire momenti laboratoriali all'interno dei quali le soluzioni tecniche vengono presentate in relazione alle soluzioni didattiche e-learning implementabili.

Infine, sul piano organizzativo, occorre rilevare come un maggiore supporto tecnico, metodologico e istituzionale sia percepito come cruciale per la messa a regime del processo di innovazione (Ranieri, Raffaghelli e Bruni, in stampa; Ghislandi e Raffaghelli, 2012). Da un lato, l'accompagnamento tecnologico-

educativo dovrebbe essere garantito in modo continuativo, ad esempio potenziando i servizi dello sportello e-learning per offrire supporto non solo all'avvio del corso ma anche in itinere. Una simile direzione non è tuttavia esente da criticità nella misura in cui le competenze specifiche di una figura come quella del coach per l'e-learning non sono affatto scontate: dato il significativo contributo che questa figura apporta all'analisi del rapporto tra bisogni, dispositivi e attori, è chiaro che il suo inserimento nel sistema formazione docenza universitaria richiede una approfondita riflessione su questo profilo professionale, a metà tra l'instructional designer e il tecnologo. Dall'altro, i docenti evidenziano la necessità di un maggiore riconoscimento sul piano istituzionale dell'impegno profuso in attività di innovazione pedagogico-didattica attraverso incentivi dedicati, attribuendo così rilevanza non solo all'attività di ricerca, come già accade, ma anche alla didattica e al tempo che i docenti dedicano al miglioramento della propria pratica docente.

## Bibliografia

- Amundsen C. e Wilson M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126.
- Bruschi B. e Ranieri M., a cura di (2018). Special Issue su Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti. *Form@re*, 18, [www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/1489](http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/1489).
- Catelani M., Formiconi A., Ranieri M., Pezzati F., Raffaghelli J., Renzini G. e Gallo F. (2017). Didattica in e-Learning (DIDeL). Primi risultati dei laboratori per lo sviluppo delle competenze tecnologiche per l'eLearning universitario. In Aa.Vv., *Atti della Conferenza EMEMITALIA 2017*, 65-73.
- EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. [www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html](http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html)
- EHEA (2018). *Paris ministerial Communiqué*. [www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018\\_Paris/77/1/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)
- 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. e Serbati A., a cura di (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti E. e Serbati A. (2018). La valutazione della didattica e formazione dei docenti universitari. In: Grion V. e Serbati A., a cura di, *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento. Verso una cultura della valutazione sostenibile all'università* (pp. 19-30). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L., a cura di (2011). *Il docente universitario: una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Ghislandi P. e Raffaghelli J.E. (2012). Implementing Quality e-learning in Higher Education: change efforts, tensions and contradictions. In: Gómez Chova L., López Martínez A. e Candel Torres I., a cura di, *Proceedings of the Fifth Annual Edition of ICERI2012: 5th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 1107-1117). Barcelona, 19-21 November 2012: IATED.
- Grion V. e Serbati G. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento. Verso una cultura della valutazione sostenibile all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hénard F. e Roseveare D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris, FR: OECD.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on 'Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Brussels, Belgium.
- Meyer K.A. (2014). An analysis of the research on faculty development for online teaching and identification of new directions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(4), 93-112.
- Ranieri M. (2005). E-learning: *Modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Ranieri M., Pezzati F. e Raffaghelli J.E. (2017). Towards a model of faculty development in the digital age. The DIDE-L program's case. In: *11th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, Spain, March 6th-8th, 2017, IATED Academy, 5094-5102.
- Ranieri M., Raffaghelli J.E. e Pezzati F. (2018a). Digital resources for faculty development in e-learning: a self-paced approach for professional learning. *Italian Journal of Educational Technology*, Online first.
- Ranieri M., Raffaghelli J.E. e Pezzati F. (2018b). Building cases for faculty development in e-learning: a design-based approach. *Form@re*, 18, 67-82.
- Ranieri M., Raffaghelli J.E. e Bruni I. (in stampa). Supporting Learning Design as a driver for pedagogical innovation within an integrated model of faculty development. In: Elçi A., Beith L.L. e Elçi A., a cura di, *Faculty Development for Digital Teaching and Learning*. Hershey, PA: IGI Global.
- Sambell K., McDowell L. e Montgomery C. (2017). *Assessment for learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (ed. it. a cura di Grion V. e Serbati A.). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Stes A., Min-Leliveld M., Gijbels D. e Van Petegem P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.