

Peer observation cross-curricolare: Ingegneria dell'informazione e Inglese come L2, un occhio esterno che impara e aiuta

Anila Ruth Scott-Monkhouse, Armando Vannucci
Università degli studi di Parma

Introduzione

La Peer Observation è una pratica in cui due persone pari fra loro accettano che in un particolare luogo e momento una delle due funga da osservatore dell'altra mentre quest'ultima svolge un'attività. Chi si cala nella veste dell'osservatore può ricoprire tale ruolo al fine di imparare ella stessa in quanto meno esperta, oppure al fine di fornire alla persona osservata informazioni relative al modo in cui quest'ultima svolge la propria attività, spesso in quanto maggiormente esperta. In entrambi i casi lo scopo dell'osservazione è di crescita professionale, quindi l'atteggiamento di chi osserva deve essere aperto e non giudicante.

Nel contesto educativo, la Peer Observation consiste nel processo in cui due colleghi si osservano l'un l'altro nello svolgimento dell'attività didattica al fine di migliorare la pratica didattica stessa di ambe le parti (Hendry, & Oliver, 2012) e ha quindi lo scopo di essere un'esperienza arricchente non solo per chi è osservato, ma anche per chi osserva. Tuttavia, perché lo sia veramente, devono essere chiari ad entrambi gli obiettivi, i vantaggi, l'atteggiamento con cui approcciarvisi, le modalità di svolgimento, le fasi pre- e post-osservazione, e l'attenzione alla componente emotiva oltre che professionale. L'osservazione fra pari non consiste esclusivamente nella presenza dell'osservatore che assiste alla lezione dell'osservato (British Council, 2012). L'osservazione, infatti, può essere sincrona o asincrona, ossia con la presenza dell'osservatore in aula durante la lezione, oppure con la presenza dell'osservatore in un momento successivo in cui si osserva la registrazione della lezione. Può essere preceduta da una fase di auto-osservazione (es. se l'osservato si registra mentre fa la lezione), oppure da una "osservazione in assenza dell'osservatore", ossia basata sulla descrizione precedente la lezione di problemi o obiettivi ad opera dell'osservato, e sul resoconto successivo. Può consistere in una presenza breve dell'osservatore durante una lezione, o nell'osservazione di una intera lezione, oppure nell'osservazione di una serie di lezioni. Può avvenire fra docenti di una stessa materia o settore, oppure fra docenti di materie non affini. Deve comunque sempre essere concordata nei dettagli, ed avere un intento e *focus* precisi, ossia non deve essere un generico assistere ad una *performance*. Se quindi è necessario elaborare un *format* condiviso fra osservatore ed osservato, occorre anche stilare un "galateo della Peer Observation", che nel contempo miri da un lato a migliorare le relazioni e abilità comunicative all'interno del *team*, e dall'altro a stimolare la riflessione critica di entrambi, indicando così la strada da percorrere dopo la fase di osservazione. Il fine ultimo sarebbe di arrivare ad una *good practice* condivisa¹.

¹ Si veda, a titolo di esempio, quanto riportato in *Centre for Teaching Support & Innovation* (2017).

1. Peer Observation al Dipartimento di Ingegneria e Architettura (DIA) dell'Università di Parma:

Caratteristiche e premesse

Nello specifico del presente lavoro, la pratica di Peer Observation condotta dagli autori – entrambi didatti presso il Dipartimento di Ingegneria e Architettura (DIA) dell'Università di Parma – presenta specifiche peculiarità.

In primo luogo, la Peer Observation in oggetto è scaturita dalla sfida della didattica a distanza (DaD) nata nel contesto determinato dall'emergenza sanitaria 'da Covid', sebbene in momenti temporali diversi. In secondo luogo, si è trattato di una osservazione che ha avuto luogo durante l'erogazione online sincrona di due corsi molto diversi tra loro: l'uno, Lingua inglese come L2, di ambito prettamente umanistico e l'altro, "Teoria dei Segnali", di ambito tecnico-scientifico nel settore di Ingegneria dell'informazione. In terzo luogo, le due platee di studenti, pur affini per settore, non lo erano né per livello di istruzione né per numerosità, essendo l'una composta da circa 35 studenti della scuola di dottorato, e l'altra da oltre un centinaio di studenti di laurea triennale in Ingegneria informatica, elettronica e telecomunicazioni. Infine, per soddisfare le diverse esigenze didattiche legate sia alla materia che ai destinatari dell'insegnamento, sono state utilizzate due distinte piattaforme tecnologiche (*Zoom* e *Microsoft Teams*), con modalità di connessione diverse (utilizzando l'una un piano dati limitato a casa, l'altra la connessione di rete fornita dall'Ateneo).

I dati raccolti durante il periodo di osservazione hanno permesso un'analisi incrociata di quelle che, negli specifici contesti analizzati, sembrano essere delle tendenze direttamente legate alla modalità di erogazione (online sincrona), oppure legate agli altri parametri caratterizzanti (disciplina, piattaforma tecnologica, livello di formazione, ecc.), sia per quanto concerne l'approccio didattico ed emotivo dei docenti sia per quello dei discenti.

Altre peculiarità di questa esperienza sono la precedente esperienza di Peer Observation in presenza (anche se non reciproca) di entrambi gli autori, e il grado di familiarità e fiducia reciproca dovuto ad una conoscenza di lunga data che li ha visti spesso dialogare su questioni legate all'insegnamento, trovandosi spesso allineati pur non avendo chiaramente alcuna esperienza nell'insegnamento l'uno della materia dell'altra.

Corso di Inglese come L2 su Zoom

L'idea della Peer Observation è nata in maniera casuale, a marzo 2020 (2° semestre dell'anno accademico 2019/2020) quando, in piena emergenza pandemica e a seguito del *lockdown* totale, le attività accademiche si sono interamente trasferite online, improvvisamente e nell'arco di pochi giorni, senza preavviso o possibilità di formazione, né (almeno inizialmente) specifiche indicazioni da parte dell'Ateneo di Parma.

In questo periodo avrebbe dovuto svolgersi il corso di Inglese a fini accademici (*Study Skills: English for Specific Purposes*) rivolto a circa 35 dottorandi delle scuole di Ingegneria e Architettura e di Scienze e Tecnologie, di varie nazionalità, tenuto interamente in inglese e caratterizzato da un alto grado di interattività e dinamicità. La principale necessità era di preservare gli obiettivi del corso, ossia lo sviluppo di abilità comunicative. Trovandosi totalmente impreparata, l'insegnante Anila R. Scott-Monkhouse (ASM, 1° autore), come forse tutti i professionisti coinvolti in prima persona nella didattica in quel periodo, si è prodigata

in attività di autoformazione attraverso la lettura di *blog* e *forum*, e seguendo webinar e *tutorial*. Successivamente, si è rivolta per aiuto e consigli tecnici all'amico Armando Vannucci (AV, 2° autore), docente di Ingegneria dell'Informazione. Inizialmente, dunque non era prevista una reale osservazione né una reciprocità, trattandosi di una richiesta di aiuto davanti alle difficoltà pratiche legate all'uso della tecnologia nella DaD. I primi incontri sono state prove e simulazioni online con l'uso delle piattaforme *MS Teams* e *Zoom*, per arrivare alla scelta di quest'ultima per le specifiche che consentivano di mantenere sia la visibilità dei partecipanti che l'interattività richieste dalla lezione di inglese (es. con l'utilizzo delle cosiddette *Sale Gruppi* o *Breakout Rooms*, ossia stanze virtuali per il lavoro di gruppo, Figura 1). Dopo la fase più prettamente tecnica, ASM ha chiesto ad AV di presenziare alla sua lezione per intervenire in caso di difficoltà pratiche e anche come supporto morale, dato che la sua presenza le dava maggiore sicurezza in termini di gestione di eventuali problemi.

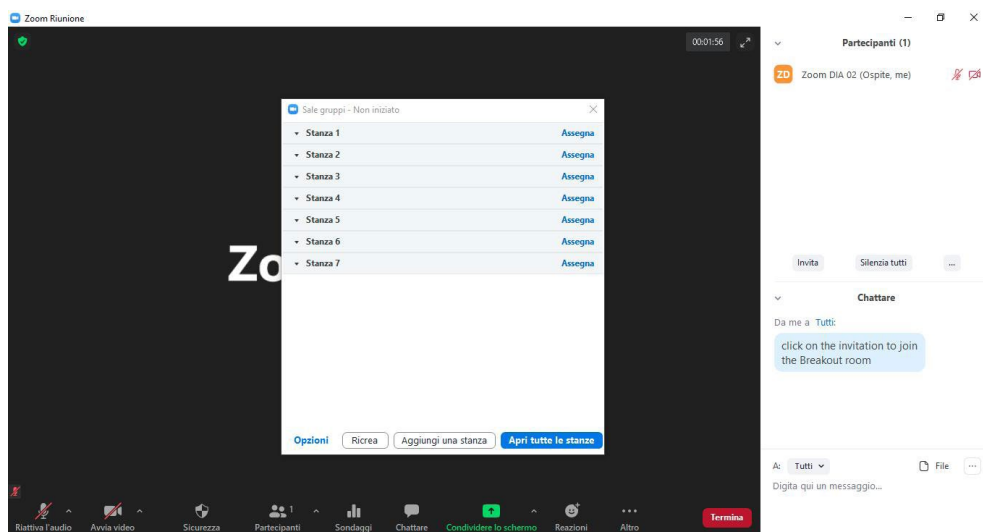


Figura 1. Apertura delle *Breakout Rooms* su *Zoom* con relative indicazioni via chat, all'interno del corso "*Study Skills: English for Academic Purposes*"

La prima osservazione, dunque si è svolta con AV nel ruolo di osservatore e ASM di osservata. In realtà, per quanto utile in termini di stabilizzazione emotiva per ASM, ci si è resi conto che il vantaggio poteva essere reciproco, nonostante le differenti materie. L'aver intuito le potenzialità che l'osservazione offriva ad entrambi ha così portato gli autori a documentarsi sulla Peer Observation e a strutturare maggiormente l'osservazione per renderla più utile e portarla a compimento con uno o più momenti di *feedback*. Dalla seconda lezione dunque ASM ha chiesto ad AV di concentrarsi su punti specifici nei quali si sentiva più impreparata, quali gestire le *Breakout rooms*, dare istruzioni comprensibili sia nei momenti plenari che nelle fasi disgregate, utilizzare ulteriori risorse multimediali in diretta (es. condividere un video), e gestire un piano dati limitato, al contempo fornendo a tutti un momento di pausa dallo schermo all'interno di lezioni che in presenza sarebbero state di tre ore, senza con ciò perdere l'attenzione e la motivazione degli studenti grazie all'assegnazione di consegne da svolgersi offline.

Prima di ciascuna lezione ASM spiegava ad AV gli obiettivi didattici, motivando anticipatamente la scelta di una certa strategia o strumento. AV aveva libertà totale nel redigere i propri commenti, anche su aspetti di sua scelta che ASM non aveva identificato (es. illustrare agli studenti i passaggi che si stanno per compiere quali il (cessare di) condividere un file sullo schermo, verificare l'effettiva visione, ecc.). Dopo ciascuna lezione, ASM ed AV discutevano informalmente di quanto AV aveva osservato, con AV che spesso prima chiedeva il motivo per cui qualcosa era stato gestito in un determinato modo. Ne derivava il tentativo di trovare insieme possibili modi alternativi di impostare un'attività, o gestire una difficoltà (es. preparare in anticipo i materiali da utilizzare e condividere nella lezione, verificare la comprensione delle istruzioni date, mantenere il contatto con gli studenti durante lo *screen break* via *e-mail*, fornire loro *feedback* individuale, usare la *chat* in modalità plenaria o privata).

Corso di Teoria dei Segnali su MS Teams

Nel settembre 2020 (1° semestre dell'anno accademico 2020/2021) è partito, come di consueto, il corso di "Teoria dei Segnali", il cui docente è, da anni, AV. Si tratta di un insegnamento obbligatorio e caratterizzante per il 2° anno di un corso di laurea triennale nel settore di Ingegneria dell'Informazione dell'Università di Parma, che conta, tipicamente, circa 130 studenti iscritti, quasi tutti frequentanti. Si tratta di un corso storicamente strutturato con una forte componente di didattica frontale, svolta con uso di una classica (grande) lavagna, senza *slides* o altro materiale multimediale in aula, ma tuttavia affiancato da un'apposita pagina (*repository*) sul sito di *web-learning* istituzionale di Ateneo. Una serie di esercitazioni (2 ore per settimana), svolte da un tutor, completano la componente frontale del corso.

Per la prima volta, a causa del contesto Covid-19, il corso è stato calendarizzato in modalità DaD. Si tratta di un corso 'di base' dell'ingegneria dell'informazione da sempre considerato 'voluminoso' dagli studenti, e i contenuti fortemente analitico-matematici, particolarmente impegnativi in quanto a concetti e nozioni connesse, hanno dunque reso la prospettiva dell'erogazione in DaD quanto mai incerta e difficoltosa. La piattaforma scelta dall'Università di Parma e "caldamente consigliata" ai propri docenti è quella di *Microsoft Teams*. In opposizione alle prescrizioni dell'Ateneo, il docente AV ha scelto di non registrare le proprie lezioni per renderle fruibili in differita, sia per la scarsa efficacia didattica della fruizione *off-line*, priva di interazione, sia per tutelare i propri diritti di autore. Dunque, il corso è stato erogato in modalità *on-line sincrona*. I problemi posti dalla specifica modalità DaD e quelli più in generale legati al contesto CoVid del periodo in cui il corso di svolge, insieme alle personali fragilità e incertezze vissute dal docente AV in questo nuovo scenario, hanno costituito il *focus* di osservazione per la collega ASM. In particolare, nella fase di accordo preventivo sul protocollo di osservazione, l'osservato AV ha chiesto all'osservatrice ASM di monitorare in particolare: I) le presenze on-line e gli 'abbandoni', sia durante la singola lezione che nell'arco dell'intero corso; II) il modo con cui gli studenti presenziano alle lezioni, ovvero se con una presenza visibile/attiva oppure in modo passivo/evanescente e il loro livello di interazione, sia come quantità che come qualità; III) l'adeguatezza in generale della piattaforma *MS Teams* e le sue forze/debolezze; IV) l'adeguatezza della DaD sincrona, scelta dal docente e il livello percepito di veicolazione dei contenuti; infine, V) le possibilità per rimodulare contenuti/programmi/modalità d'esame e tutto quanto connesso con lo svolgimento e i momenti di verifica del corso.

Sono emerse diverse risultanze che, nel corso del tempo e a valle delle singole lezioni, sono state periodicamente discusse insieme, nei momenti di *feedback* pianificati da ASM e

AV. Un primo dato è stato il gran numero di studenti collegati: circa 170, contro i 100-130 attesi, dunque con un incremento del 30% circa, dovuto a studenti degli anni successivi che frequentano nuovamente il corso (si tratta della quota di studenti che non hanno superato l'esame durante l'anno accademico); ancora più numerosi (circa 200) gli iscritti alla piattaforma di *web-learning*. Le modalità d'esame, illustrate nella prima lezione, sono rimaste incerte e legate alla possibile evoluzione del Covid-19: in presenza o online. La piattaforma *Teams* ha da subito mostrato i propri limiti, potendo il docente osservare su schermo (in ambiente operativo *Linux*) soltanto quattro *webcam* (contro le venticinque di *Zoom*), con una gestione tecnica difficoltosa per avvicinare gli utenti su schermo. Un dato saliente circa la presenza online è stata l'estrema riluttanza degli studenti all'uso della *webcam*: nonostante l'invito del docente, circa l'85% degli studenti preferiva non mostrarsi, rimanendo in una sorta di "presenz-assenza". Circa l'interazione, si è evidenziato un fenomeno abbastanza ricorrente anche in presenza e riassumibile con l'espressione "10/90 gap", a significare il divario tra una maggioranza silenziosa (e in questo caso non visibile in volto) e una minoranza di circa il 10% dell'uditorio che produce circa il 90% delle interazioni, tra domande, osservazioni e risposte agli stimoli del docente. Infine, l'aspetto più delicato dell'osservazione, legato alla efficacia delle lezioni. Dal confronto post-osservazione tra ASM e AV, si è concluso che gli studenti stessero recependo contenuti e concetti in modo meno efficace, più lento e difficoltoso rispetto alle lezioni tradizionali (in presenza).

Proprio a causa di quest'ultima evidenza, reiterata e validata nel corso del tempo, il primo e più importante effetto della Peer Observation è stato quello di rimodulare il *Syllabus* d'esame, riducendone i contenuti e alleggerendo il carico concettuale della disciplina (es., omettendo dimostrazioni di alcuni teoremi). Il tempo e le energie così liberati sono stati investiti in un processo di ristrutturazione dello stile didattico, reso meno serrato e più coinvolgente da AV, anche e forse soprattutto sulla scorta dell'esperienza maturata come osservatore di ASM, le cui lezioni online erano fortemente interattive e coinvolgenti. Sul fronte tecnologico, dopo una sperimentazione di alternanza tra *Zoom* e *Teams* e dopo un sondaggio di gradimento tra gli studenti (che ha visto prevalere *Teams* con 99 preferenze, rispetto alle 52 di *Zoom*, Figura 2), il docente ha comunque deciso di migrare alla piattaforma *Zoom* e ha iniziato un'operazione di "*moral suasion*" chiedendo ripetutamente agli studenti e motivando la necessità di usare la *webcam*.

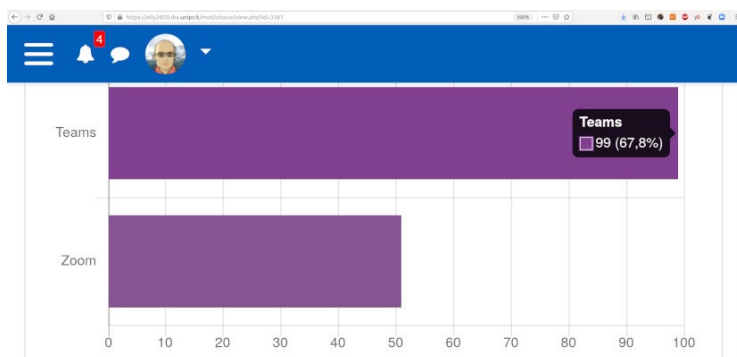


Figura 2. Risultato del sondaggio online *Teams* vs. *Zoom*, proposto agli studenti del corso di Teoria dei Segnali

Dopo un paio di settimane, fortunatamente, la quota di studenti visibili in volto è passata dal 15% a circa il 60%, con beneficio del livello di interazione e coinvolgimento nelle lezioni: potendo vedere gli studenti in volto, il docente è in grado di modulare toni e discorso usufruendo del *feedback* non verbale. Infine, il numero di studenti (almeno apparentemente) collegati alle lezioni sincrone si è spontaneamente ri-normalizzato nel tempo: dopo due mesi dall'inizio delle lezioni, si è assestato sui "classici" 130 studenti, di cui, come detto, circa 80 visibili in volto sullo schermo *Zoom*.

2. Considerazioni

La pratica della Peer Observation non può risolversi nel semplice assistere ad una "performance", e richiede tempo e impegno da parte di entrambi, sia dell'osservatore che dell'osservato (Alabi, & Weare, 2014). L'utilità della Peer Observation qui in oggetto si è rivelata appieno dopo averla strutturata in un modo che si rivelasse congeniale agli autori. Nelle varie fasi ciascuno ha a turno ricoperto diversi ruoli: osservatore e osservato, mentore/consigliere e 'allievo', illustratore di tecniche e risorse didattiche, in uno scambio continuo che ha portato alla crescita di entrambi. Grazie anche al rapporto di amicizia, si era già implicitamente concordato un "galateo dell'osservazione" sia durante l'osservazione stessa (es. puntualità nella partecipazione, presenza discreta di ascolto e osservazione), sia nella fase di *feedback*, come ad esempio la redazione di un resoconto della lezione osservata da commentare insieme, la sensibilità all'aspetto emotivo dell'osservato, l'individuazione da parte dell'osservatore di un suo elemento di apprendimento da condividere a posteriori.

Fondamentale è stata la fase pre-lezione, in cui si sono individuati il *focus* specifico su cui l'osservato voleva che l'osservatore concentrasse la propria attenzione, le modalità di raccolta delle informazioni e la successiva condivisione delle riflessioni. Non meno determinante l'importanza del poter illustrare all'osservatore scopi e risultati attesi dalla lezione, le attività che si intendevano svolgere e le modalità (es. lavoro individuale, a coppie/gruppi; lezione frontale, ecc.), i problemi previsti e le possibili soluzioni, il posizionamento della lezione osservata all'interno del ciclo di lezioni e quindi le conoscenze considerate pregresse (eventualmente da stimolare con domande specifiche), le motivazioni legate alla scelta di un determinato strumento o tecnica didattica, ecc.

Il momento precedente e quello successivo di discussione hanno portato ad una profonda riflessione sul proprio approccio all'insegnamento: impostazione e modalità della lezione nelle sue varie fasi (spiegazione, istruzioni, gestione di domande, ecc.), rapporto con gli studenti (compresi incoraggiamento della partecipazione attiva, *feedback*, gestione della classe, fasi centrate sugli studenti vs fasi centrate sull'insegnante, gestione del silenzio, di tempi di risposta dilatati, di istruzioni mal comprese, ecc.), gestione delle problematiche (compresa improvvisazione), uso delle componenti comunicative para verbali e della gestualità e mimica pur nella staticità della lezione online, nonché utilizzo di strumenti addizionali (es. materiale audio/video, lavagna digitale). Queste riflessioni hanno sicuramente portato ad auto-interrogarsi nella ricerca di modi per migliorare la propria didattica, per esempio individuando i propri punti di forza e concentrandosi sul miglioramento degli aspetti meno efficaci. Concordiamo di fatto con Ficara, secondo cui "L'azione riflessiva è vista come parte dell'educazione permanente degli insegnanti che dovrebbero continuare lungo il corso della propria carriera a sperimentare metodologie e risorse per collegare teoria e pratica di insegnamento. La finalità

principale di questa risorsa è quella di fornire ai docenti gli strumenti per sviluppare – nel contesto in cui operano – progetti di osservazione e riflessione, allo scopo di esplorare sé stessi e acquisire consapevolezza del valore delle proprie scelte didattiche.” (Ficara, 2019).

Non meno utile, tuttavia, è stato il confrontarsi successivo legato al convegno dedicato al Faculty Development, che ha costituito un ulteriore momento di riflessione e di reciproca formazione per decidere come comunicare l’esperienza maturata, come strutturare la presentazione, e come stilare il resoconto, in un momento di *self-* e *peer-reflection* che ha di fatto obbligato gli autori a considerare le modalità di analisi e di comunicazione di ciascuno, legate anche al proprio settore disciplinare e *forma mentis*. Questo momento è, ancora una volta, nato per caso, ma avrebbe potuto concretizzarsi nel redigere individualmente, o preferibilmente in collaborazione, un diario² o un *portfolio*³ professionali, magari in condivisione online attraverso una applicazione web (es. *Google Docs*) per favorire l’interazione e la reciprocità di contributi.

Riflessioni conclusive

La Peer Observation, sempre più diffusa nella *Higher Education* (Byrne, Brown & Challen, 2010), si è rivelata essere un prezioso strumento di sviluppo professionale da un punto di vista didattico perché entrambi gli autori hanno imparato l’uno dall’altra (Tenenbergh, 2016). Indubbiamente “quando effettuata in forma formativa e sommativa [...] può garantire l’opportunità di concentrarsi in modo più intenzionale e diretto su ciò che effettivamente aiuta gli studenti a imparare meglio e quindi concentrarsi più direttamente sulla qualità dell’insegnamento stesso. Consente inoltre una più significativa e mirata riflessione sull’insegnamento, un impatto migliorativo sulla didattica in classe e, di conseguenza, anche sull’apprendimento di tutti gli studenti” (Cramerotti, 2019, p. 351). Essenziale è stato l’averla considerata una pratica di collaborazione costruttiva (Gosling, 2005), e non un mezzo di valutazione: non esisteva un rapporto in alcun modo ‘gerarchico’ (Chism, 2007), e si è basata su un dialogo nato da momenti precedenti di riflessione personale e di scambio, sfociato in successive riflessioni e discussioni, in una sorta di ciclo continuo. Non avendo un fine critico, il *feedback* fornito ha portato ad una maggiore consapevolezza del valore delle scelte didattiche dell’uno e dell’altra, e questa attenzione alla componente psicologica ed emotiva ha reso maggiormente efficace la pratica della Peer Observation, che (elemento da non sottovalutare) di fatto può potenzialmente mettere a disagio chi viene osservato (Peel, 2005). Non indifferente è stato anche il fatto di aver trovato all’interno della Peer Observation in oggetto uno stimolo che alimentasse la motivazione a migliorare, se non addirittura una forma di antidoto al pericolo di *burnout* (Roberts, 2014). Questi aspetti sono a parere degli autori fondamentali in questo particolare momento storico. Fra le numerose sfide lanciate dal contesto Covid-19 al mondo accademico, sarebbe difatti auspicabile una riflessione sulla Peer Observation *online* (Bennet, Barp, & Murray, 2008; Harper & Nicolson, 2013; Kille, Bates & Murray, 2015), oltre che in presenza, con una visione della Peer Observation come strumento di supporto reciproco (Bowskill, 2018) in un momento che coglie molti impreparati alla modalità della DaD.

² Per una breve descrizione si veda <https://lclab.berkeley.edu/regier/gsi/tj.html> (accesso 1 dicembre 2020).

³ Per una breve definizione si veda <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/glossario/teacher-portfolio/> (accesso 1 dicembre 2020).

Riferimenti Bibliografici

Alabi, J., & Weare, W.H.Jr. (2014). Peer review of teaching. Best practices for a non-programmatic approach. *Communications in Information Literacy*, 8 (2), 180-191. <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=comminfolit> (accesso 1° dicembre 2020).

Bennet, S., & Barp, D., (2008). Peer observation - a case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13 (5), 559-570.

Bowskill, N. (2018). Online peer observation in teaching: new practices and new possibilities for development (online). <https://www.cobis.org.uk/blog/online-peer-observation-in-teaching-new-practices-and-new-possibilities-for-development> (accesso 1° dicembre 2020).

British Council (2012). *A Guide to Continuing Professional Development. Peer Observations*. London: British Council.

Byrne, J., Brown, H., Challen, & D. (2010). Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development. *International Journal for Academic Development*, 15 (3), 215-228. https://eprints.soton.ac.uk/73089/1/Peer_development_as_an_alternative_to_peer_observation_a_tool_to_enhance_professional_development.pdf (accesso 1° dicembre 2020).

Centre for Teaching Support & Innovation (2017). *Peer observation of teaching: Effective practices*. Toronto: Centre for Teaching Support & Innovation, University of Toronto (online). <https://teaching.utoronto.ca/wp-content/uploads/2017/01/Peer-Observation-of-Teaching-Guide.pdf> (accesso 1° dicembre 2020).

Chism, N.V.N. (2007). *Peer Review of Teaching: A Sourcebook* (2nd ed), Bolton, MA: Anker.

Cramerotti, S. (2019). La peer review tra docenti come strumento di sviluppo professionale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18 (4), 350-355, Trento: ed. Centro Studi Erickson. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1840> (accesso 1° dicembre 2020).

Ficara, A.D. (2019). *Peer education: proposta educativa utile a insegnanti e studenti* (online). <https://www.tecnicadellascuola.it/peer-education-proposta-educativa-utile-a-insegnanti-e-studenti> (accesso 1° dicembre 2020).

Gosling, D. (2005). *Peer observation of teaching*. London: Staff and Educational Development Association (SEDA).

Harper, F., Nicolson, M. (2013). Online peer observation: Its value in teacher professional development, support and well-being. *International Journal for Academic Development*, 18 (3), 264-275.

Hendry, G.D., Oliver, G.R., (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9 (1), article 7 (online). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss1/7> (accesso 1° dicembre 2020).

Kille, T., Bates, P., & Murray, P.S. (2015). Peer Observation in the Online Learning Environment. In Klopper C., Drew S. (eds.) *Teaching for Learning and Learning for Teaching*, 79-97. Rotterdam: Sense Publishers.

Peel, D. (2005), Peer Observation as a Transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10 (4), 489-504.

Roberts, R. (2014), Staying motivated and avoiding burnout as a teacher (online). <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/rachael-roberts/rachael-roberts-staying-motivated-avoiding-burnout-a-teacher> (accesso 1° dicembre 2020).

Tenenberg, J. (2016). Learning through observing peers in practice. *Studies in Higher Education*, 41 (4), 756-773.

Faculty Development e innovazione didattica universitaria

a cura di

Antonella Lotti, Gloria Crea, Sara Garbarino,
Federica Picasso e Erika Scellato

Faculty Development e innovazione didattica universitaria

a cura di

Antonella Lotti, Gloria Crea, Sara Garbarino,
Federica Picasso e Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



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

© 2021 GUP

Gli autori rimangono a disposizione per gli eventuali diritti sulle immagini pubblicate.
I diritti d'autore verranno tutelati a norma di legge.

Riproduzione vietata, tutti i diritti riservati dalla legge sul diritto d'autore

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi, 6 – 16126 Genova
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552
e-mail: gup@unige.it
<https://gup.unige.it/>

ISBN: 978-88-3618-100-1 (versione eBook)

Pubblicato ottobre 2021

Antonella Lotti, professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, coordina il Gruppo di Lavoro G.L.I.A. ed è membro del Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo (C.I.D.A.) dell'Università di Genova. Ha curato per questa collana il primo volume *Faculty Development* in Italia.

Federica Picasso, pedagogista e Instructional Designer, lavora presso la Struttura Innovazione Didattica e Certificazione delle Competenze dell'Università di Genova.

Sara Garbarino, **Gloria Crea** e **Erika Scellato** fanno parte del Team per l'Innovazione Didattica (T.I.D.A.) dell'Università di Genova e lavorano per l'University Teaching and Learning Center (UTLC) dell'Ateneo genovese con il compito di sostenere i processi di innovazione didattica.

Il libro raccoglie i contributi presentati al II convegno nazionale sul *Faculty Development* e Innovazione didattica universitaria svoltosi a Genova il 29 e 30 ottobre 2020. Il testo è articolato in cinque parti: la prima si interroga su come avviare un progetto di *Faculty Development* all'interno di un Ateneo e raccoglie alcune esperienze italiane. La seconda parte prova a definire quali siano le figure professionali necessarie per supportare il *Faculty Development*. La terza parte descrive le esperienze formative svolte a livello individuale tramite l'approccio del *Mentoring* o della *Peer Observation* tra docenti universitari. La quarta, invece, si sofferma sulle esperienze formative che privilegiano la formazione in gruppo, quali seminari, workshop e corsi lunghi. La quinta, ed ultima parte, raccoglie le sperimentazioni didattiche svolte da parte di docenti, dopo che questi hanno partecipato ad iniziative di *Faculty Development*.

The book collects the contributions presented at the Second National Conference on Faculty Development and Innovative University Teaching held in Genoa on 29 and 30 October 2020. The book is divided into five parts: the first one is dedicated to how to start a Faculty Development project within a university and reports some Italian experiences. The second part tries to define the professional roles needed to support Faculty Development. The third part describes the training experiences carried out at an individual level through Mentoring or Peer Observation. The fourth part, on the other hand, focuses on training experiences that favor group training such as seminars, workshops, and longitudinal courses. The fifth and last part collects teaching and learning experiments carried out by Academic teachers, after having attended some Faculty Development initiatives.

ISBN: 978-88-3618-100-1



9 788836 181001