

Elena Benini

PhD Student, Department of Psychology and Cognitive Science, University of Trento, elena.benini@unitn.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Benini, E. (2025). Faculty Development and new faculty: a longitudinal study at the University of Trento. *Pedagogia oggi*, 23(1), 193-200. <https://doi.org/10.7346/PO-012025-24>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-24>

ABSTRACT

This study analyses the Faculty Development (FD) programme for newly hired teachers at the University of Trento, developed by the FormId (Teaching & Learning Centre). The main objective of the programme is to enhance teaching skills focusing on instructional design, teaching methodologies and assessment methods, supporting incoming teachers in their professional development (Coggi, 2019; Bruschi, 2021). The research adopts Stes' (2010) evaluation model to examine the impact of the three editions of the programme, considering four aspects: participant satisfaction, learning, behavioural change and organisational transformation. The longitudinal design integrates satisfaction questionnaires, analysis of syllabi and real-world tasks developed by participants during the programme, follow-up questionnaires to detect behavioural changes, and qualitative interviews to explore teachers' experiences and motivation for requesting additional support. Preliminary results show positive responses, an improvement in programme quality and a significant increase in the adoption of interactive teaching methodologies. 30 interviews were conducted, with 93.3% of participants reporting changes in their teaching practices. Among the transversal pedagogical elements, the one most changed related to syllabi (43.32%). From the point of view of teaching implementations, the most implemented change was behavioural architecture (59.10%). The emerging evidence could help shape future institutional strategies, contributing to the evolution of the programme and the enhancement of faculty professional development.

Questo studio analizza il programma di Faculty Development (FD) rivolto ai docenti neoassunti dell'Università di Trento, sviluppato dal FormId (Teaching & Learning Center). L'obiettivo principale del programma è potenziare le competenze didattiche focalizzate su progettazione didattica, metodologie di insegnamento e modalità di valutazione, sostenendo i docenti in ingresso nel loro sviluppo professionale (Coggi, 2019; Bruschi, 2021). La ricerca adotta il modello di valutazione di Stes *et alii* (2010) per esaminare l'impatto delle tre edizioni del programma, considerando quattro dimensioni: soddisfazione dei partecipanti, apprendimento, cambiamenti comportamentali e trasformazioni organizzative. Il disegno longitudinale integra questionari di soddisfazione, analisi dei syllabi e dei compiti autentici sviluppati dai partecipanti durante il programma, questionari di follow-up per rilevare cambiamenti comportamentali e interviste qualitative per approfondire le esperienze dei docenti e le motivazioni nel richiedere supporto aggiuntivo. I risultati preliminari mostrano reazioni positive, un miglioramento della qualità del programma e un significativo incremento nell'adozione di metodologie di insegnamento interattive. Sono state condotte 30 interviste e il 93.3% dei partecipanti ha riportato cambiamenti nelle proprie pratiche didattiche. Tra gli elementi pedagogici trasversali quello maggiormente modificato ha avuto a che fare con i syllabi (43.32%). Dal punto di vista delle implementazioni didattiche è stata l'architettura comportamentale a essere utilizzata maggiormente (59.10%). Gli elementi emergenti potrebbero aiutare a trarre lezioni per le strategie istituzionali future, contribuendo all'evoluzione del programma e al rafforzamento dello sviluppo professionale del corpo docente.

Keywords: faculty development, impact evaluation, professional development, higher education, longitudinal study

Parole chiave: faculty development, valutazione dell'impatto, sviluppo professionale, higher education, studio longitudinale

Received: April 9, 2025
Accepted: June 6, 2025
Published: June 30, 2025

Corresponding Author:
Elena Benini, elena.benini@unitn.it

Introduzione e framework teorico

Negli ultimi anni, le ricerche nell'ambito del *faculty development* (FD) sono aumentate in modo significativo, riflettendo una crescente consapevolezza dell'importanza di sostenere lo sviluppo professionale dei docenti. In questo senso, la valutazione dell'impatto di questi programmi sta diventando un aspetto molto rilevante (Silva, 2022; Serbati, Lotti, 2025). Questo aspetto è fondamentale per monitorare e garantire l'efficacia e la qualità dei programmi di FD. I programmi di FD hanno l'obiettivo di migliorare le competenze didattiche, la ricerca e la leadership, elevando così la qualità dell'insegnamento e della ricerca (Steinert, 2010). La letteratura suggerisce che tali programmi migliorino non solo le competenze individuali dei docenti, ma anche la cultura organizzativa e i risultati degli studenti (McLean, Cilliers, Van Wyk, 2008; Cilliers, Herman, 2010; Reimann, 2017). Anche la metanalisi di Steinert *et alii* (2006) ha evidenziato significativi miglioramenti nelle pratiche didattiche e nella soddisfazione dei docenti. Tuttavia, la valutazione dell'efficacia di questi programmi è ancora poco sviluppata. Questo aspetto è fondamentale per monitorare e garantire la qualità dei programmi di FD, ma, come sottolineano Fernandez e Audéat (2019), ancora scarseggiano gli studi sulla valutazione di programmi specifici di FD, un altro aspetto in cui le evidenze rimangono eterogenee e è quello dell'efficacia a lungo termine (Guraya, Chen, 2019). Dalla metanalisi di Phuong, Foster, Reio (2020) emerge che la tassonomia di Kirkpatrick (1994) è la più utilizzata, con indagini rivolte prevalentemente agli *outcome* relativi a conoscenze, abilità e comportamenti. Per colmare queste lacune, sono necessari ulteriori studi per identificare le migliori pratiche e le aree da migliorare (Amundsen, Wilson, 2012; Leslie *et alii*, 2013).

In questo studio viene proposta una valutazione del programma di Faculty Development dell'Università di Trento per i nuovi docenti. Dal 2018, il Teaching and Learning Centre dell'Università di Trento ha progettato, organizzato e sviluppato programmi di *faculty development* dedicati a sostenere lo sviluppo continuo delle competenze degli accademici, curando i processi di miglioramento della qualità dell'insegnamento (Serbati *et alii*, 2022; Agostini *et alii*, 2023). A partire dal 2021, viene organizzato annualmente un *workshop* riservato ai docenti neoassunti dell'Ateneo: l'esperienza formativa è strutturata in *workshop* semiresidenziale, in tre giornate intensive volte a sostenere la professionalità docente in ingresso. Le giornate di formazione approfondiscono temi cruciali per l'insegnamento universitario: a partire dalla strutturazione del programma, all'adozione di metodologie e tecnologie appropriate per migliorare l'apprendimento degli studenti, alla valutazione e al feedback. Oltre al valore altamente pratico dovuto alle sessioni interattive e di *learning by doing*, il *workshop* include esperienze di *microteaching*. Al termine del *workshop*, è previsto un evento di *follow-up* in cui gli insegnanti sono invitati a riprogettare e presentare il loro programma e un'attività didattica innovativa alla luce delle competenze sviluppate, come compiti autentici del corso.

1. Obiettivo

Lo scopo di questo contributo è quello di analizzare gli impatti, utilizzando il modello proposto da Stes *et alii* (2010), del nuovo programma di formazione dei docenti di recente assunzione, confrontando le tre diverse edizioni del programma. Più specificamente, lo studio mira a rispondere alla seguente domanda di ricerca: "qual è l'effetto della formazione dei nuovi docenti in termini di soddisfazione, apprendimento dei partecipanti, cambiamento comportamentale e cambiamento organizzativo?"

2. Metodologia

Partendo dal contributo di Stes *et alii* (2010), che si basa sul modello di Kirkpatrick (1994), si propone uno studio longitudinale per valutare gli impatti dell'intervento formativo per i neoassunti. Questo studio esamina le tre edizioni del *workshop* e le analizza con strumenti diversi. L'edizione 2022 è stata frequentata da 28 docenti neoassunti, l'edizione 2023 da 49 e l'edizione 2024 da 30 per un totale di 107 docenti.

- Per misurare la reazione dei partecipanti alla formazione, alla fine del workshop semiresidenziale è stato somministrato un questionario finale di soddisfazione. Questo strumento raccoglie un *feedback* sui contenuti e sulle attività proposte, oltre a valutare l'intenzione di trasferire quanto appreso nella propria pratica didattica.
- Per valutare l'apprendimento e le attitudini dei partecipanti, sono stati analizzati i syllabi mediante la rubrica di Serbati *et alii* (2021) e i progetti didattici grazie alle architetture didattiche (Bonaiuti, 2014) predisposti dai docenti al termine del *workshop*. Per valutare le convinzioni e gli atteggiamenti, è stata somministrata la versione inglese del questionario Higher Education Approach to Teaching (HEAT), (Parpala, Postareff, 2021; Postareff *et alii*, 2024) sia prima che dopo l'intervento.
- Per esaminare i cambiamenti nel comportamento dei partecipanti, si sono intervistati 30 docenti che hanno partecipato all'iniziativa di formazione. I docenti intervistati, aderenti volontariamente previo contatto via e-mail, erano così distribuiti 6 (prima edizione), 11 (seconda edizione) e 12 (terza edizione). Queste interviste erano volte a evidenziare quali pratiche didattiche siano state effettivamente implementate a seguito della frequenza al *workshop*.
- Per la dimensione organizzativa (non oggetto del presente articolo), si intende valutare l'effetto attraverso interviste ai partecipanti che, dopo il corso, hanno assunto incarichi istituzionali nei propri dipartimenti e hanno richiesto il supporto del TLC per innovare la propria didattica. Tale supporto consiste in consulenze didattiche fornite dagli Academic Developer del Centro, finalizzate a migliorare la qualità della didattica universitaria. Le interviste si concentreranno sulle motivazioni che hanno spinto i partecipanti a richiedere il supporto e raccoglieranno dati qualitativi sulle loro esperienze.

3. Risultati e discussione

3.1 Reazioni al training (soddisfazione)

Come presentato in Serbati *et alii* (2025), i punteggi ottenuti nel questionario di soddisfazione sono risultati alti e costanti tra le edizioni. In particolare, gli aspetti maggiormente apprezzati sono che l'interesse per la formazione è e che i partecipanti sarebbero disposti a consigliare questi incontri ad altri docenti.

Altri aspetti, come il fatto che la formazione ha risposto alle aspettative e che in generale ha soddisfatto i partecipanti, evidenziano un buon livello di soddisfazione complessiva.

3.2 Apprendimento

3.2.1 Syllabus

Per quanto riguarda l'analisi dei syllabus, nella Tab. 1 sono riportate le medie (M) e le deviazioni standard (DS) delle quattro variabili analizzate prima e dopo l'intervento, su un campione di 63 syllabi. Le variabili utilizzate fanno riferimento ai criteri proposti nella rubrica di Serbati *et alii* (2021). Le tabelle 1 e 2 evidenziano un miglioramento significativo in tutte le variabili analizzate dopo l'intervento, con un aumento sistematico delle medie. Il t-test per campioni accoppiati conferma che queste differenze sono statisticamente significative in tutte le variabili indagate ($p<0.01$). Gli incrementi più marcati si registrano per obiettivi formativi ($t=-3.92$, $p<.001$ $t=-3.92$, $p<.001$ $t=-3.92$, $p<.001$) e Allineamento Risultati di apprendimento (RdA) e valutazione ($t=-4.44$, $p<.001$ $t=-4.44$, $p<.001$ $t=-4.44$, $p<.001$), suggerendo che questi aspetti abbiano beneficiato maggiormente del percorso formativo. Anche nelle variabili metodi didattici e criteri di valutazione i punteggi mostrano miglioramenti, seppur inferiori. Nonostante il punteggio sia aumentato, i criteri di valutazione rimangono l'aspetto più critico, con la media più bassa sia prima (1.75) che dopo (1.97). Questi valori fanno pensare che questo aspetto necessiti di essere approfondito ulteriormente. Complessivamente, i dati suggeriscono un impatto positivo dell'intervento, con però possibilità di miglioramento soprattutto nella variabile della valutazione.

Variabili (N=63)	M	DS
Obiettivi formativi pre	2.35	0.72
Obiettivi formativi post	2.67	0.57
Metodi didattici pre	2.35	0.68
Metodi didattici post	2.54	0.67
Allineamento RdA e valutazione pre	2.32	0.69
Allineamento RdA e valutazione post	2.59	0.64
Criteri di valutazione pre	1.75	0.84
Criteri di valutazione post	1.97	0.86

Tab. 1: *Statistiche descrittive analisi syllabi tre annualità.*

Variabile		Statistica (t di Student)	GdL	p
Obiettivi formativi pre	Obiettivi formativi post	-3.92	62	<.001
Metodi didattici pre	Metodi didattici post	-2.68	62	0.005
Allineamento RdA e valutazione pre	Allineamento RdA e valutazione post	-4.44	62	<.001
Criteri di valutazione pre	Criteri di valutazione post	-3.20	62	0.001

Tab. 2: *T test campioni accoppiati, t di Student, $H_0: \mu_1 - \mu_2 < 0$.*

3.2.2 Architetture didattiche

Di seguito si presenta l'analisi delle progettazioni didattiche dei docenti, chiamati a programmare – a valle del *workshop* per neoassunti – un'attività di didattica innovazione di loro scelta nel proprio insegnamento. La Tabella 3 presenta la distribuzione delle architetture didattiche (Bonaiuti, 2014) adottate dai partecipanti nelle tre edizioni del percorso formativo (N=74). L'approccio più utilizzato è quello collaborativo (52,29%), seguito da quello esplorativo (23,85%) e simulativo (12,84%). Le metodologie comportamentale (7,34%), ricettivo-trasmissiva (1,83%) e metacognitiva (1,83%) risultano meno frequenti.

3 Ed. N=74	Architetture Didattiche	Frequenze	%
	Ricettivo trasmissiva	2	1,83%
	Comportamentale	8	7,34%
	Simulativa	14	12,84%
	Collaborativa	57	52,29%
	Esplorativa	26	23,85%
	Metacognitiva	2	1,83%
	Totale	109	100,00%

Tab. 3: *analisi delle architetture didattiche (Bonaiuti, 2014) utilizzate nelle progettazioni.*

L'analisi delle architetture didattiche (Bonaiuti, 2014) evidenzia che il percorso formativo ha aumentato la consapevolezza dei docenti riguardo a modelli più innovativi, in particolare quelli che favoriscono una maggiore autonomia degli studenti, rispetto a quelli tradizionali e trasmissivi. I dati mostrano una preferenza crescente per l'architettura collaborativa, scelta dal 52,294% dei docenti. Questo potrebbe essere il risultato di un effetto di modellamento, dato che la formazione ha enfatizzato l'approccio collaborativo, offrendo molte occasioni di confronto. Come sottolineano Stigler e Hiebert (2009), gli accademici tendono

a replicare gli stili di insegnamento vissuti da studenti, in questo senso il percorso formativo può fornire esempi alternativi rispetto all'approccio tradizionale trasmisivo, promuovendo una didattica più interattiva e partecipativa.

3.2.3 Credenze e attitudini

La Tabella 4 riporta i risultati del questionario HEAT¹ (Postareff *et alii*, 2024), somministrato per valutare gli approcci didattici e della *self-efficacy* nell'insegnamento prima e dopo il percorso formativo. Il questionario è stato proposto ai partecipanti della terza annualità. I partecipanti alla terza edizione erano 30 docenti, hanno completato il questionario prima dell'intervento 27 docenti (81%). Il questionario è stato poi riproposto nel momento di follow up e ha ottenuto 22 risposte (66%).

La Tabella 4 mostra le variazioni nei punteggi medi (M) e nelle deviazioni standard (DS) pre e postformazione per diverse scale relative agli approcci didattici e alla *self-efficacy* nell'insegnamento. Dopo il percorso formativo, si osserva un aumento dell'approccio interattivo (+0,25) e dell'approccio organizzato (+0,27), insieme a un miglioramento significativo della *self-efficacy* legata all'insegnamento (+0,48). Al contrario, si registra una riduzione dell'approccio trasmisivo (-0,16) e soprattutto dell'approccio non riflessivo (-0,48). Quanto emerso è in linea con quanto molti autori affermano: i programmi di *faculty development* hanno effetti positivi sull'approccio dei docenti all'insegnamento, in genere spostando l'insegnamento da un approccio centrato sull'insegnante a uno più centrato sullo studente (Gibbs, Coffey, 2004; Meizlish *et alii*, 2018). Sebbene questi dati appaiano incoraggianti, il campione di riferimento è ancora limitato. Per questo motivo, non sono state condotte per ora analisi più approfondite, previste per quando il campione sarà più ampio con edizioni successive del percorso.

Scale	M pre	Ds pre	M post	Ds post	
Approccio interattivo	3,64	0,52	3,89	0,64	0,25
Approccio trasmisivo	3,19	0,41	3,03	0,49	-0,16
Approccio non riflessivo	2,63	0,26	2,15	0,23	-0,48
Approccio organizzato	4,05	0,26	4,32	0,30	0,27
Self-efficacy legata all'insegnamento	3,33	3,81	0,29	0,29	0,48

Tab. 4: Punteggi questionario HEAT (N pre=27, N post=22) (Postareff *et alii*, 2024).

3.2.4 Comportamento: pratiche didattiche attuate

Anche in questo caso i risultati raccolti risultano piuttosto incoraggianti. Tra i 30 neoassunti intervistati, il 93,3% afferma di aver implementato quanto appreso all'interno delle proprie pratiche didattiche. Un docente ha affermato di non aver implementato elementi appresi durante la formazione e un altro afferma di non aver incorporato nessuna delle pratiche didattiche dal momento che il suo contratto non comprende carico didattico. Questi dati sono coerenti con la letteratura (Cotta *et alii*, 2024) dove si è osservato che dopo l'implementazione di programmi di FD tutti i partecipanti hanno cambiato positivamente la loro pratica di insegnamento, incorporando quanto appreso nella loro pratica. Tra gli elementi pedagogici trasversali quello maggiormente modificato è risultato il syllabus (43,32%), probabilmente questo dato è in linea con l'attenzione che questo strumento ha avuto durante il corso di formazione. Dal punto di vista delle implementazioni didattiche è stata l'architettura comportamentale (Bonaiuti, 2014) quella che è stata introdotta da più partecipanti (59,1%). Anche questo elemento, in accordo con quanto proposto per l'analisi delle architetture didattiche nelle progettazioni didattiche, potrebbe rispecchiare un fenomeno di modellamento avvenuto in maniera implicita durante il corso.

1 Il questionario HEAT (*Higher education approach to teaching*) (Postareff *et alii*, 2024), offre un'analisi contestualizzata e approfondita degli approcci didattici. Gli approcci che identifica sono "approccio interattivo", "approccio trasmisivo", "approccio non riflessivo", "approccio organizzato". Lo strumento misura inoltre una scala relativa alla *self-efficacy* nelle situazioni di insegnamento.

Ci sono state modifiche?	Frequenza	Percentuale
Si	28	93.3%
No	1	3.3%
Non ha insegnamenti	1	3.3%
Totale	30	100%

Tab. 5: Analisi interviste: ci sono state modifiche?

Macrocategoria (2)	Codice	Frequenza	Percentuali sulla categoria	Percentuali sul totale (74)
Elementi pedagogici trasversali	Syllabus e riprogettazione del corso	13	43.32%	17.56%
	Valutazione (attenzione alla valutazione, prove in itinere, costruzione item a scelta multipla, feedback formativi, peer <i>evaluation</i> , valutazione in entrata, rubriche)	12	40%	16.22%
	Allineamento costruttivo (riflessività metodologica, allineamento costruttivo)	5	16.67%	6.76%
Totale		30	100%	40.54%
Architetture didattiche	Architettura comportamentale: spezzare la lezione, <i>instant polling</i> , filmati, lezione più interattiva (domande), minigiochi	26	59.1%	35.14%
	Architettura collaborativa: implementato didattica collaborativa, didattica collaborativa, think pair share	6	13.64%	8.11%
	Architettura simulativa: <i>case study</i> , dibattito, didattica simulativa (convegno)	4	9.09%	5.41%
	Architettura esplorativa: <i>team-based learning</i> , <i>challenge-based learning</i>	7	15.90%	9.46%
	Architettura metacognitiva: favorire la riflessività degli studenti	1	2.27%	1.34%
Totale		44	100%	59.46%

Tab. 6: analisi delle interviste: cosa i docenti hanno implementato?

4. Conclusioni e prospettive di ricerca future

Questo studio ha esaminato l'impatto del programma di *faculty development* dell'Università di Trento per i docenti neoassunti, analizzando tre edizioni (2022-2024) tramite un approccio longitudinale. I risultati ottenuti evidenziano che il programma ha avuto effetti positivi sotto diverse prospettive, in particolare riguardo la dimensione dell'apprendimento dei partecipanti e le pratiche didattiche adottate. In primo luogo, le reazioni al training sono state ampiamente favorevoli, con punteggi alti in termini di soddisfazione generale e rilevanza della formazione. Il miglioramento delle competenze didattiche è stato confermato anche dall'analisi dei syllabi e delle progettazioni didattiche, che hanno registrato incrementi nelle variabili prese in esame. Tuttavia, sebbene si siano registrati progressi, l'area relativa ai criteri di valutazione ha mostrato un incremento più limitato. Tale elemento fa pensare che questa dimensione richieda ulteriori interventi e attenzioni. I risultati dell'analisi delle credenze e attitudini (questionario HEAT), (Postareff *et alii*, 2024) ha rivelato un cambiamento significativo nelle convinzioni didattiche dei partecipanti, con un aumento dell'approccio interattivo e organizzato e un miglioramento della *self-efficacy* nell'insegnamento.

Questo dato è particolarmente incoraggiate, tuttavia il campione appare limitato e sarebbe opportuno ampliarlo per ottenere dei risultati più solidi. Infine, risultano particolarmente interessanti i cambiamenti nelle pratiche didattiche.

L'analisi delle interviste ha evidenziato che il 93,3% dei partecipanti ha implementato almeno un elemento appreso durante la formazione nelle proprie pratiche didattiche. Ciò farebbe pensare che il programma sia efficace nel proporre elementi che possono essere introdotti nelle pratiche quotidiane dei docenti e a far comprendere loro le possibilità di un approccio maggiormente centrato sullo studente.

Per quanto concerne le prospettive di ricerca future, come delineato in precedenza, si intende valutare anche la dimensione organizzativa del modello di Stes *et alii* (2010), approfondendo l'analisi delle interviste condotte con i partecipanti. Le interviste raccoglieranno dati qualitativi preziosi che contribuiranno a restituire una fotografia sempre più dettagliata dell'impatto della formazione neoassunti.

Riferimenti bibliografici

- Agostini D., *et alii* (2023). The impact of communities of practice at the University of Trento: research-based lessons learnt. *ICERI2023 Proceedings*. Doi: 10.21125/iceri.2023.
- Amundsen C., 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.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bruschi B. (2021). IRIDI START: un progetto di formazione per i docenti neoassunti. In A. Lotti G. *et alii*, *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 271-278). Genova: Genova University Press.
- Cilliers F. J., Herman N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(3): 253-267.
- Cotta R.M.M. *et alii* (2024). The effectiveness of faculty development programs for training university professors in the health area: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 24(1): 768.https://doi.org/10.1186/s12909-024-05735-1
- Coggi C., (2019) *Innovare la didattica e la valutazione in Università: il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: Franco Angeli. <http://digital.casalini.it/9788891793553> - Casalini id: 4513233
- Fernandez N., Audéat M. C. (2019). Faculty development program evaluation: A need to embrace complexity. *Advances in Medical Education and Practice*, 10: 191-199. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S188164>
- Gibbs G., Coffey M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1): 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Guraya S. Y., Chen S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 26(4): 688-697.
- Kirkpatrick D. L. (1994). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.
- McLean M., Cilliers F., Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6): 555-584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Meizlish D. S. *et alii* (2018). Measuring the impact of a new faculty program using institutional data. *International Journal for Academic Development*, 23(2): 72-85. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1364644>
- Leslie K. *et alii* (2013). Advancing faculty development in medical education: a systematic review. *Academic Medicine*, 88(7): 1038-1045. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318294fd29>
- Parpala A., Postareff L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUTeach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4): 61-67. <https://doi.org/10.54329/akakk.113327>
- Phuong T. T., Foster M. J., Reio Jr T. G. (2020). Faculty development: a systematic review of review studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(4): 17-36.
- Postareff L. *et alii* (2024) The dimensions of approaches to teaching in higher education: a new analysis of teaching profiles. *Higher Education*, 88(1), 37-59. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01104-x>
- Reimann N. (2017). Learning about assessment: the impact of two courses for higher education staff. *International Journal for Academic Development*, 23(2): 86-97. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1375413>
- Serbati A. *et alii* (2025). Faculty Development e docenti neoassunti: uno studio trasversale dell'Università di Trento. Genova: Genova University Press (In press).
- Serbati A. *et alii* (2021). Come costruire un Syllabus Learner-centred? Creazione e Validazione di una Rubrica di (Auto) valutazione del Syllabus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(1): 97-111.

- Serbati A., Lotti A. (eds.) (2025) *Faculty development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. Milano: Franco Angeli (in press).
- Silva R. (2022). *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.
- Steinert Y. (2010). Faculty development: from workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5): 425-428. <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>
- Steinert Y., et alii (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher*, 28(6): 497-526. <https://doi.org/10.1080/01421590600902976>
- Stes A. et alii (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational research review*, 5(1): 25-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>