

“From PhD to Teaching”: un programma di Faculty Development per dottorandi

“From PhD to Teaching”: a Faculty Development program for doctoral students

Arianna Marci, Università di Genova.

Erika Scellato, Università di Genova.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta la proposta progettuale di un programma longitudinale di *Faculty Development* per dottorandi, volto a sostenere lo sviluppo tempestivo e integrato delle competenze didattiche come dimensione fondamentale della loro identità professionale. Il programma supera la tradizionale dicotomia tra ricerca e insegnamento, offrendo un percorso che combina conoscenze pedagogiche, didattica laboratoriale e pratiche riflessive. La struttura modulare consente ai dottorandi di acquisire, esercitare e documentare competenze progettuali, valutative e metodologiche attraverso approcci collaborativi e multidisciplinari con i pari e i *supervisors*. Si propone, infine, una valutazione multidimensionale dell'efficacia e dell'impatto del programma.

ENGLISH ABSTRACT

The article presents the design proposal of a longitudinal Faculty Development program for doctoral students, aimed at supporting the timely and integrated development of teaching competences as a fundamental dimension of their professional identity. The program seeks to overcome the traditional divide between research and teaching by offering a pathway that combines pedagogical knowledge, practice-based learning, and reflective practices. Its modular structure enables doctoral students to acquire, practice, and document design, assessment, and methodological skills through collaborative and multidisciplinary approaches involving peers and supervisors. Finally, a multidimensional evaluation of the program's effectiveness and impact is proposed.

Introduzione

A partire dagli anni Sessanta e grazie agli studi emersi negli ultimi decenni all'interno del panorama nazionale (Lotti & Serbati, 2025; Silva, 2022;) e internazionale (Illie et al., 2020; Sorcinelli, 2020; van Dijk et al. 2020), il dibattito sull'innovazione e valorizzazione della qualità didattica universitaria (Felisatti & Perla, 2023) ha evidenziato il ruolo cruciale che modelli, approcci (Steinert, 2010), strategie (Beaton, 2021) e programmi di *Faculty Development* (FD) rivestono nel rafforzare la capacità delle istituzioni accademiche di rispondere alle trasformazioni sociali, professionali, educative e tecnologiche del nostro tempo (Bilgic et al., 2023; Lotti & Serbati, 2025).

Il FD, infatti, si riferisce all'insieme di programmi e attività individuali o gruppali, formali o informali (Silva, 2022) che mirano a:

- a) migliorare in maniera trasformativa la qualità della didattica attraverso lo sviluppo delle competenze non solo di docenti strutturati, bensì di tutti i *faculty members* (Silva, 2022);

- b) fornire agli studenti l'opportunità di vivere esperienze di apprendimento *student-centred* e significative non solo per il "tempo dell'aula", bensì anche per la vita (Marci, 2025);
- c) accrescere la qualità dell'università nel senso più ampio (Silva, 2022).

Dal momento che il FD si rivolge a tutti i membri della *faculty*, la letteratura evidenzia sempre più la necessità di offrire una formazione alla didattica già dalle prime fasi dell'inserimento in Accademia (Benini, 2025), ossia a partire dai percorsi di dottorato (Ghio & Bevilacqua, 2025). In tal senso, si fa riferimento all'esigenza di un approccio al FD capace di valorizzare l'integrazione sinergica tra ricerca e insegnamento, aspetto sovente controverso (Felisatti & Perla, 2023).

In ragione dell'esigua presenza di percorsi di FD similari – soprattutto nel panorama nazionale italiano (Del Gobbo, 2021; Ghio & Bevilacqua, 2025; Lotti & Serbati, 2025) –, il presente contributo si posiziona entro tale cornice come proposta progettuale di un programma longitudinale destinato esclusivamente a dottorandi. In quanto possibili futuri docenti universitari, l'obiettivo è duplice: da un lato, fornire occasioni formative per sviluppare consapevolmente competenze didattiche e valutative secondo un approccio centrato sullo studente; dall'altro, sostenere una transizione solida e consapevole verso la docenza, rafforzando e valorizzando il legame tra ricerca e formazione alla didattica.

Cosa dice la letteratura?

Secondo recenti revisioni della letteratura nazionali (Ghio & Bevilacqua, 2025) e internazionali (Xia et al., 2025), la formazione dottorale è una fase cruciale non solo per lo sviluppo di competenze di ricerca, ma anche per la costruzione di solide capacità didattiche in vista della carriera accademica. Tuttavia, tali studi evidenziano una netta asimmetria tra le ricerche che si focalizzano sul ruolo dei dottorandi come futuri professionisti della ricerca e quelle che ne approfondiscono la crescita come futuri docenti, nonostante un numero sempre più significativo intraprenda carriere in cui l'insegnamento è un'attività centrale (Le et al., 2021).

I dottorandi, prevalentemente nel contesto anglosassone e più raramente in quello italiano (Del Gobbo, 2021; Ghio & Bevilacqua, 2025) – oltre alla disseminazione scientifica, alla stesura della tesi e alle azioni di ricerca sul campo, possono essere coinvolti in attività didattiche in autonomia oppure a supporto di docenti titolari di insegnamenti (*supervisors*) (Le et al., 2021). Tuttavia, anche se l'esperienza e la qualità della didattica dovrebbero riconoscersi quale dispositivo fondamentale per l'accesso al mondo del lavoro universitario (Smallwood et al., 2022), la mancanza di formazione strutturata e il prevalere di logiche che privilegiano la produzione scientifica come principale indicatore di qualità e di abilitazione all'insegnamento (Chan et al., 2019) contribuiscono a marginalizzare lo sviluppo della dimensione didattica nei percorsi di dottorato. Da ciò deriva la necessità di prevedere percorsi trasversali di formazione allo sviluppo delle competenze didattiche, strutturati e rispondenti ai bisogni formativi presenti per consolidare l'identità professionale futura (Berdhal & Malloy, 2019; Tushman & O'Reilly, 2007) come *emerging faculty members* (Ghio & Bevilacqua, 2025).

Considerata l'esigenza di superare la dicotomia tra ricerca e didattica – di cui testimoniano i neoassunti quando iniziano a formarsi alla didattica in maniera strutturata (Benini, 2025) –, per formare olisticamente il profilo professionale dei dottorandi (Fiorucci, 2014; Ritchie et al., 2018) è necessario che queste dimensioni dialoghino non esclusivamente sul piano teorico, ma sperimentandosi in pratica. A tale riguardo, Bonner et al. (2020) e Soltovets et al. (2020) sottolineano l'importanza per i dottorandi di sperimentare l'insegnamento sul campo, opportunità talvolta trascurata anche dai *supervisors* (Jepsen et al., 2012), ma che – se supportata da percorsi di formazione sistematici (Xia et al., 2025) – può favorire lo sviluppo di competenze solide e trasferibili per la professione docente.

Le principali competenze che le azioni di FD e *Professional Development* (PD) concorrono a far sviluppare alla popolazione dottoriale si dividono in due macro-tipologie: da una parte, quelle orientate allo sviluppo professionale come le *teaching skills*, *project skills*, *evaluation skills* e *digital skills*; dall'altra, quelle orientate allo sviluppo personale come le *communication skills*, *social skills*, il pensiero critico, *problem solving* e *decision making* (Ghio & Bevilacqua, 2025), in termini di “*Soft and Complementary skills*” (Del Gobbo, 2021, p. 12). In aggiunta, secondo Bonner et al. (2020), per sviluppare competenze riflessive (Schön, 1983) è necessario esercitarle, prevedendo opportunità strutturate di riflessione e autovalutazione sulla propria esperienza formativa e didattica. Inoltre, Dorner & Kumar (2022) evidenziano una correlazione positiva tra la capacità di riflettere per autovalutarsi e l'autoefficacia, dimostrando come integrare opportunità di “didattica in pratica” e momenti strutturati di riflessione aiuti i dottorandi a orientarsi con maggiore consapevolezza nella complessità dell'insegnamento.

Rispetto alle tipologie di programmi di formazione alla didattica rivolti ai dottorandi, emergono due principali macrocategorie: a) guidati dai docenti (Bergner et al., 2015), istituzionalizzati, erogati in forma di seminari, workshop e percorsi longitudinali di FD o PD (Misic, 2021), che combinano moduli teorici sui fondamenti pedagogico-didattici con laboratori pratici, simulazioni, *Mentoring* e opportunità di insegnamento (Ritchie et al., 2018). Tali programmi favoriscono lo sviluppo di competenze didattiche, consapevolezza pedagogica e autoefficacia, nonché l'interiorizzazione di un approccio *student-centred*, pur mostrando limiti in termini di flessibilità e specificità disciplinare (Soltovets et al., 2020); b) guidati dagli studenti (Bailey et al., 2016), più informali, condotti da gruppi di pari, autogestiti e flessibili. Sono organizzati in workshop e seminari o in gruppi di riflessione su esperienze didattiche o formative, promuovendo un clima collaborativo e inclusivo che facilita la costruzione di comunità di pratica. Tuttavia, si riscontrano scarsa strutturazione e difficoltà nella valutazione degli esiti.

Xia et al. (2025) ne suggeriscono l'integrazione, al fine di valorizzarne i punti di forza, riconoscendo come strategia ottimale la presenza di tre elementi fondamentali: un'adeguata strutturazione formativa, orientata allo sviluppo di conoscenze e competenze pedagogico-didattiche; la didattica in pratica, per applicare e perfezionare tali competenze, accompagnata da pratiche riflessive e di autovalutazione; e il *Mentoring* multilivello, ossia in compresenza di *supervisors*, mentori esperti e pari (*Peer Mentoring*).

Da ciò consegue che integrare sistematicamente la formazione didattica nei percorsi dottorali sia cruciale per superare l'enfasi esclusiva sulla ricerca (Misic, 2021), promuovendo percorsi di FD che garantiscano continuità formativa, *Mentoring* sensibile ai contesti, all'inclusione e alla qualità complessiva della didattica universitaria (Chen et al., 2019).

"From PhD to Teaching": una proposta progettuale

La proposta progettuale in esame si delinea come un programma longitudinale di FD rivolto a dottorandi di ogni area disciplinare e anno di corso, al fine di valorizzare la multidisciplinarità e l'eterogeneità delle esperienze dottorali come risorsa formativa. In questo caso, il contesto di implementazione corrisponde ai corsi di dottorato presenti nel panorama nazionale italiano, idealmente aventi la possibilità di essere supportati dalla presenza di un Teaching and Learning center (TLC) e/o relativo staff (es. *faculty developers*).

Riguardo al target, nella prima *run*, si prevede il coinvolgimento di un campione pilota di circa 25-30 dottorandi provenienti da percorsi eterogenei ma afferenti al medesimo Ateneo, su adesione volontaria, con attribuzione di CFU e/o *Open badge*.

Il percorso, della durata complessiva di tre mesi – ma ulteriormente estendibile –, si articola in tre moduli formativi erogati in presenza: il primo è incentrato sulla progettazione didattica, sulla valutazione e sulle metodologie didattiche; il secondo su *Peer Teaching* e *Microteaching* integrato con il *Mentoring*, coinvolgendo i *supervisors* dei dottorandi; il terzo è dedicato all'elaborazione di un *Teaching Portfolio* (TPf). Elemento trasversale ai moduli è l'utilizzo di un approccio riflessivo (Schön, 1983) al fine di promuovere l'analisi critica non solo del proprio percorso formativo, ma anche della relazione fra le competenze di ricerca attuali e didattiche future. A tale scopo, alla fine di ogni incontro, si richiede di compilare una pratica riflessiva.

Rispetto alla struttura formativa del programma e ai risultati di apprendimento attesi, si propone un'articolazione fondata su tre livelli di apprendimento (Gnagnon et al., 2024): il primo di carattere esplorativo, per l'acquisizione di conoscenze di base; il secondo per lo sviluppo di competenze con momenti di esercitazione guidata; e il terzo che accompagni alla capacità di applicare quanto appreso in contesti reali. Pertanto, al termine dei moduli, i dottorandi dovrebbero essere in grado di: progettare una lezione rispettando l'allineamento costruttivo, condurre una lezione con metodi didattici partecipativi e riflettere in maniera strutturata su quanto appreso in formazione, attraverso la redazione di un TPf.

Primo modulo

Il primo modulo – *Fondamenti di progettazione, valutazione e metodologie didattiche* – introduce i dottorandi al valore di un corso di FD rivolto a loro quali *emerging faculties* (Ghio & Bevilacqua, 2025). Pertanto, le tematiche che si intendono proporre riguardano alcuni framework delle competenze del docente universitario; i principi della progettazione didattica; le tipologie e gli strumenti di valutazione e le metodologie didattiche attive.

Il primo incontro – *Professionalità docente e progettazione didattica* – introduce al FD, illustrandone approcci (Steinert et al. 2010), obiettivi, destinatari e competenze promosse (Silva, 2022), attraverso i framework delle Linee guida ANVUR (Felisatti & Perla, 2023) e del modello UNITE (van Dijk et al., 2020). L'incontro prosegue con un'attività di *Think-Group-Share* (Bonaiuti, 2014) in cui si riflette sulle competenze di ricerca e didattiche, con l'obiettivo di analizzare criticamente le proprie pratiche attuali e future. La seconda parte è dedicata alla progettazione didattica, alla redazione del *syllabus* e alla scrittura degli obiettivi formativi, secondo l'allineamento costruttivo (Biggs & Tang, 2007), cui segue un laboratorio di scrittura gruppale dove si elaborano obiettivi formativi per un insegnamento ipotetico.

Il secondo incontro – *Valutazione didattica* – è incentrato sulle diverse tipologie di valutazione, rispetto alla cui panoramica teorica fa seguito un'attività in cui i dottorandi, suddivisi in gruppi per area disciplinare, associano metodi di valutazione agli obiettivi formativi elaborati nell'incontro precedente.

Durante il terzo incontro – *Metodologie e strategie didattiche* –, a coppie, essi delineano la struttura di una lezione efficace secondo un approccio *bottom-up*. Segue una trattazione teorica dedicata ai principi della didattica attiva, alle architetture didattiche (Bonaiuti, 2014) e al concetto di *Signature Pedagogy* (Shulman, 2005), illustrando come determinate metodologie e/o strategie didattiche possano essere utilizzate in diversi ambiti disciplinari. Infine, si prevede un'attività di *World Café* con casi-studio (Rania et al., 2025) sui contenuti del primo modulo, per favorire collaborazione, *problem solving* e riflessione critica.

Secondo modulo

Il secondo modulo – *Tra Peer e Micro Teaching* – ha l'obiettivo di far applicare ai dottorandi i contenuti affrontati nel primo, coinvolgendo i *supervisors* nel ruolo di mentori. Il primo incontro prevede un'attività di co-progettazione didattica e *Peer Teaching* (Misic, 2021); il secondo è dedicato al *Microteaching* (Felisatti & Tonegato, 2013). Gli incontri si ispirano ai principi della *Teaching Observation* e al *Mentoring* (Lumpkin, 2011), basato sulla relazione formativa tra osservatore e osservato (*supervisor* e dottorando), dove il feedback è guidato da una griglia di osservazione co-progettata da *faculty developers* e *supervisors*, assicurando chiarezza nei criteri valutativi.

Durante il primo incontro – *Progettazione didattica fra peer* –, viene richiesto di co-progettare un'attività didattica con un duplice obiettivo: applicare le conoscenze acquisite e prepararsi per il *Microteaching*. In seguito, a ciascun gruppo viene assegnato un *supervisor* con funzione di mentore secondo il modello del *Group Mentoring* (Piazza & Rizzari, 2021; Torre et al., 2025), in cui “mentori e mentee non sono legati da rapporti interpersonali con una sola persona, ma mettono le proprie competenze e abilità al servizio degli altri” (Piazza & Rizzari, 2021, p. 103). Operativamente, dunque, si tratta di un approccio in cui “un mentore opera con più mentee [...] e si punta alla costruzione condivisa di idee e conoscenza” (Torre et al., 2025, p. 110).

Il secondo incontro è dedicato al *Microteaching*, in cui «si chiede di progettare e simulare [...] microseguenze didattiche che vengono osservate dal gruppo dei colleghi in formazione e dal supervisore formatore» (Felisatti & Tonegato, 2013, p. 66). L'attività consente di sperimentare brevi lezioni osservate dai *supervisors* con l'obiettivo di offrire uno spazio protetto in cui “acquisire le tecniche e le abilità indispensabili per lo svolgimento migliore possibile della professione” (Allen e Ryan, 1974, p. 29). Il *Microteaching* si articola in quattro fasi (Felisatti & Tonegato, 2013): progettazione di una micro-lezione (*plan*); simulazione con feedback strutturato degli osservatori (*teach & observe*); riprogettazione sulla base dei feedback ricevuti (*re-plan*); nuova simulazione e osservazione (*re-observe*).

L'incontro si conclude invitando i dottorandi a svolgere le ultime due fasi in aula, osservati nuovamente dai *supervisors* per monitorare i progressi e favorire riflessione continua sulla pratica didattica.

Terzo modulo

L'ultimo modulo – *Il mio primo TPf* – è dedicato alla redazione di un TPf come strumento per documentare la didattica e riflettere sulle sue caratteristiche. I dottorandi sono guidati nella sua compilazione con una triplice funzione: formativa, per favorire la consapevolezza della propria identità professionale; riflessiva, per esplicitare le proprie scelte pedagogiche, stimolando la riflessione critica; e valutativa, per documentare la qualità e l'efficacia della propria formazione e futura didattica (Tucker et al., 2003). A tal fine, centrale è la *Teaching Philosophy Statement*, dichiarata per esplicitare credenze e valori relativi a “insegnamento-apprendimento” coerenti con essa. Dopo la presentazione di alcuni modelli, i dottorandi sono invitati a compilarne una prima bozza, immaginando il docente che desiderano diventare.

Ipotesi per la valutazione di efficacia e impatto

Per valutare l'efficacia e l'impatto del programma, si propone il modello di Stes et al. (2010), che amplia sul piano concettuale e semantico quello proposto da Kirkpatrick (1979) e identifica quattro livelli di cambiamento: a) negli insegnanti, includendo conoscenze, attitudini, concezioni e approcci alla didattica, la filosofia di insegnamento e *skills*; b) nel comportamento, ossia il *transfer of learning* e lo sviluppo di competenze didattiche specifiche; c) nell'istituzione, relativo alla qualità della didattica e dell'organizzazione nel senso più ampio; d) negli studenti, in termini di percezione dell'insegnamento e del loro apprendimento, approcci allo studio e learning outcomes.

Per la presente proposta, i livelli possono essere valutati come segue, considerando anche la reazione-soddisfazione (Kirkpatrick, 1979) tramite un questionario a fine programma:

- a) cambiamento nei dottorandi: un questionario per rilevare conoscenze, concezioni didattiche, esperienze e aspettative, da riprendere post-formazione per valutare i cambiamenti auto- (dottorandi) ed etero- (*supervisors*) percepiti; analisi delle pratiche

riflessive e del TPf, per verificare l'intenzionalità di trasferimento in aula di quanto appreso in formazione (Tucker et al., 2003);

- b) cambiamento nel comportamento: il *Microteaching*; osservazioni in aula e *Focus Group* con i *supervisors* per valutare progressi e opportunità di esercitarsi nella didattica;
- c) impatto istituzionale: estensione del programma in più edizioni e suo inserimento stabile nell'offerta formativa dei dottorati coinvolti;
- d) cambiamento negli studenti: raccolta di feedback, compilazione di pratiche riflessive e osservazioni strutturate in aula durante la revisione del *Microteaching*, con strumenti di *Instant Polling*.

Infine, *Focus Group* proposti ai dottorandi a distanza di alcuni mesi dalla conclusione del programma potranno integrarne la valutazione d'impatto nel lungo periodo.

Conclusioni

Il FD per dottorandi può rappresentare un'opportunità formativa efficace per accompagnare i futuri docenti nello sviluppo di competenze didattiche complementari a quelle di ricerca. Tale proposta, pertanto – integrando i principali punti di forza dei programmi di FD per dottorandi evidenziati dalla letteratura, quali la presenza di una formazione strutturata, momenti di lavoro e confronto tra pari, un *Mentoring* multilivello e la possibilità di sviluppare competenze riflessive in ottica autovalutativa (Xia et al., 2025) –, ha l'obiettivo di integrare la riflessione pedagogica e la pratica didattica nell'offerta formativa dottorale. A tal fine, l'articolazione modulare alterna momenti di lezione frontale e laboratoriale, pratiche riflessive e occasioni di *Peer Teaching* e *Mentoring*, trascegliendo il TPf come strumento utile a documentare l'evoluzione delle competenze didattiche lungo l'intero percorso. Sul piano valutativo, la combinazione di strumenti quali-quantitativi ne consente un'analisi d'impatto multilivello.

In conclusione, vi sono alcuni limiti da monitorare attentamente per poterli trasformare in opportunità di sviluppo future. Tra questi: la necessità di fornire ai *supervisors* una formazione al *Mentoring* efficace; la presenza di risorse adeguate per la realizzazione del percorso; l'esigenza di coniugare in maniera equilibrata l'offerta formativa dei dottorandi per non nuocere ai tempi necessari alla propria ricerca e consentire ai *supervisors* di partecipare quando richiesto; nonché la possibilità di estendere la partecipazione ai corsi di dottorato nazionale, dove la modalità *blended* risulta essere quella favorita.

Quello che si propone, dunque, non è solo un programma formativo, ma anche un modello replicabile e flessibile che mira a coniugare ricerca e formazione didattica, evidenziando come la preparazione pedagogica dei dottorandi possa essere un investimento di senso per il futuro dell'università intesa quale comunità di apprendimento capace di rispondere con competenza alle sfide educative contemporanee.

Note degli autori

L'articolo è frutto della collaborazione tra le due autrici. In merito alla stesura, si attribuiscono ad Arianna Marci i paragrafi "Introduzione", "Cosa dice la letteratura?" e

"Ipotesi per la valutazione di efficacia e impatto"; ad Arianna Marci e a Erika Scellato i paragrafi "From PhD to Teaching: una proposta progettuale" e "Conclusioni".

Bibliografia

- Allen, D., & Ryan, K. (1974). *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*. La Scuola.
- Bailey, S. N., Bogossian, A., & Akesson, B. (2016). Starting where we're at: Developing a student-led doctoral teaching group. *Transformations*, 26(1), 74-88. <https://dx.doi.org/10.5325/trajincschped.26.1.0074>
- Beaton, F. (2021). How do I know who I am: Academic professional development, peer support, and identity for practitioners who teach. *International Journal for Academic Development*, 27(3), 234-248. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1910953>
- 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>
- Berdhal, L., & Malloy, J. (2019). Departmental engagement in doctoral professional development: Lessons from political science. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(2), 37-53. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i2.188226>
- Bergner, J., Lin, L., & Tepalagui, N. K. (2015). Teacher training for Ph.D. students: Recommendations for content and delivery. *The E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 9(1), 61-69.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bilgic, E., Van Mil, S., & Bassilius, E. (2023). Current experiences, expectations, and future roles of faculty development. *Medical Science Educator*, 33(5), 1147-1154. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01853-5>
- Bonner, R. L., Stone, C. B., Mittal, S., Phillips, W., & Utecht, R. L. (2020). Preparing academics to teach: Example of a structured method of preparing doctoral students in business programs to teach. *Journal of Management Education*, 44(4), 435-463. <https://doi.org/10.1177/1052562920907132>
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Chan, K. C., Farrell, B. R., Healy, P., & Wong, A. (2019). Ranking of accounting doctoral programs based on student ratings in ratemyprofessors.com and the effect of formal teaching training on the rankings. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 307-324. <https://doi.org/10.28945/4252>
- Dorner, H., & Kumar, S. (2022). Academic development for doctoral students: Exploring the relevance of teaching-research integration, discipline sensitivity and collaboration. *International Journal for Academic Development*, 28(4), 425-438. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2059486>
- Del Gobbo, G. (2021). Cultura della qualità e faculty development: Sinergie da sviluppare. *Excellence And Innovation In Learning And Teaching*, 1, 5-24. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2021oa12063>
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). *Documento linee guida per il riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR. https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-02/Linee-Guida-riconoscimento-e-valorizzazione-docenza-universitaria_Final.pdf
- Fiorucci, M. (2014). Il profilo formativo dei dottori di ricerca. *Pedagogia Oggi*, 1, 11-20. https://www.researchgate.net/publication/303802716_Il_profilo_formativo_dei_dottori_di_ricerca.

Ghio, M., & Bevilacqua, A. (2025). Co-costruzione di un percorso di Faculty Development literacy rivolto agli studenti di dottorato. Cornice teorico-metodologica. In Marci, A. (Cur.), *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica* (pp. 409-428). Genova University Press.

Gnangnon, B., Li, K., Rezaei, D. F., Marks, M. M., Dellarocas, C., Hokanson, S. C., & Goldman, S. B. (2024). PhD progression: A micro-credentialing program motivates and supports PhD students' professional development at a US university. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 15(3), 323–347. <https://doi.org/10.1108/SGPE-07-2023-0070>.

Jepsen, D. M., Varhegyi, M. M., & Edwards, D. (2012). Academics' attitudes toward PhD students' teaching: Preparing research higher degree students for an academic career. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 629–645. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.727706>

Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluation training programs. *Training and Development Journal*, 13, 78-92. <https://assets.td.org/m/4a306d561507658e/original/TECHNIQUES-FOR-EVALUATING-TRAINING-PROGRAMS.pdf>

Le, M., Pham, L., Kim, K., & Bui, N. (2021). The impacts of supervisor – PhD student relationships on PhD students' satisfaction: A case study of vietnamese universities. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4). <https://doi.org/10.53761/1.18.4.18>

Lotti, A., & Serbati, A. (Cur.). (2025). *Faculty Development: Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. Franco Angeli.

Marci, A. (2025). Competenza, competenze: Trasformare per andare oltre. *Pedagogia e Vita*, 1, 72-78. <https://www.edizionistudium.it/riviste/pedagogia-e-vita-12025-sezione-online>.

Misic, G., Rymarenko, M., & Dorner, H. (2021). Becoming a teacher in higher education: Creating an academic development program to catalyse doctoral students' professionalization. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 246-253. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00068>.

Piazza, R., & Rizzari, S. (2021). Il peer mentoring per favorire lo sviluppo professionale della docenza universitaria: L'esperienza dell'università di Catania. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(2), 100-112. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2021oa13026>

Rania, N., Marci, A., & Coppola, I. (2025). World café between research and teaching: Individual and community empowerment. *Encyclopaideia*, 29(71), 31–44. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/20125>

Ritchie, T. S., Perez Cardenas, M. T., & Ganapati, S. (2018). Establishment and implementation of a peer supported professional-development initiative by doctoral students, for doctoral students. *Journal of Chemical Education*, 95(11), 1947-1953. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00337>

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <http://www.jstor.org/stable/20027998>.

Silva, R. (2022). *Faculty development: Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Carocci.

Smallwood, Z. M., Spencer- Briggs, J. L., Xia Sean, X., Ward, M. D., & Hyde, J. (2022). Design and delivery of a graduate teaching assistant (GTA) program in a UK university: Experiences and perspectives. *Journal of Chemical Education*, 99(2), 592–602. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00453>

- Soltovets, E., Chigisheva, O., & Dmitrova, A. (2020). The role of mentoring in digital literacy development of doctoral students at british universities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), em1839. <https://doi.org/10.29333/ejmste/117782>.
- Sorcinelli, M. D. (2020). Evaluation of faculty development programs in the United States: A fifty-year retrospective (1970s2020). *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2, 5-17. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10801>
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425–428. <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25–49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Torre, E. M., Emanuel, F., & Felisatti, E. (2025). Il peer mentoring per costruire una comunità di docenti e promuovere l'innovazione nella didattica universitaria: Il progetto PM_UniT. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 109–121. <https://doi.org/10.7346/sird-012025-p109>.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R., & Beers, C. S. (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 572-602. <https://doi.org/10.1177/0013161X03257304>
- Tushman, M., & O'Reilly, C. (2007). Research and relevance: Implications of Pasteur's quadrant for doctoral programs and faculty development. *Academy of Management Journal*, 50(4), 769-774. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279169>
- Van Dijk, E. E., Van Tartwijk, J., Van Der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher: A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31(11), Article e100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postaref, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional Science*, 47, 679-709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- Xia, J., Sun, S. A., & Gao, X. A. (2025). The other side of PhD education: A systematic review of research on PhD students' development as university teachers. *Review of education*, 13(1), 1-25. <https://doi.org/10.1002/rev3.70024>