

Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review*

di *Elena Benini***, *Federica Picasso****, *Antonella Lotti*****,
*Anna Serbati***

1. Introduzione

L'obiettivo principale di questa scoping review è quello di esplorare l'evoluzione storica dei significati connessi al concetto di “Faculty Development” (altresì detto “Educational Development” e “Academic Development”) nel panorama della letteratura internazionale.

Le domande di ricerca che hanno guidato questo studio sono state:

- Quali sono le principali concettualizzazioni del costrutto di Faculty Development nel contesto della letteratura scientifica internazionale?
- Quali sono gli obiettivi che guidano la progettazione e l'implementazione di azioni di Faculty Development (FD) e quali le relative prospettive future?

2. Metodologia

Al fine di analizzare al meglio il tema di riferimento, come metodo di indagine è stato selezionato quello della scoping review, definita da Munn e colleghi (2018), come:

* Anna Serbati e Antonella Lotti hanno supervisionato il lavoro e tutte le coautrici hanno contribuito alla progettazione e alla realizzazione della ricerca. Per quanto riguarda la stesura del manoscritto, le coautrici hanno partecipato con la seguente attribuzione: Introduzione (Anna Serbati); Metodologia (Elena Benini); Risultati (Elena Benini); Discussione (Elena Benini e Federica Picasso); Conclusioni (Anna Serbati e Antonella Lotti).

** Università degli Studi di Trento.

*** Università degli Studi di Genova.

**** Università degli Studi di Foggia.

an ideal tool to determine the scope or coverage of a body of literature on a given topic and give clear indication of the volume of literature and studies available as well as an overview (broad or detailed) of its focus. Scoping reviews are useful for examining emerging evidence when it is still unclear what other, more specific questions can be posed and valuably addressed by a more precise systematic review (Armstrong *et al.*, 2011). They can report on the types of evidence that address and inform practice in the field and the way the research has been conducted (Munn *et al.*, 2018, p. 2).

La progettazione e l'implementazione di tale approccio di ricerca si sono basate sulla metodologia presentata da Schellekens e colleghi (2021), i quali fanno diretto riferimento al framework ideato da Arksey e O'Malley (2005). Questi ultimi autori vedono come step principali del processo di scoping review i seguenti: 1) identificazione della domanda di ricerca; 2) identificazione degli studi pertinenti; 3) selezione degli studi peculiari per la ricerca; 4) tracciamento dei dati; 5) raccolta, sintesi e reporting dei risultati; 6) consultazione del comitato di ricerca per convalidare i risultati dello studio.

La ricerca è stata condotta a febbraio 2024 e sono stati presi in considerazione tre differenti database: Scopus, Web of Science ed ERIC. La selezione dei contributi scientifici si è focalizzata nel periodo temporale compreso tra il 1990 e il 2024, mentre, per quanto riguarda la tipologia di documento analizzata, si è scelto quella dell'articolo di rivista accademico il cui full text fosse accessibile in lingua inglese.

La stringa individuata per la selezione degli articoli è la seguente: ("Academic Development" OR "Educational Development" OR "Faculty Development") AND ("description" OR "definition").

Nella prima fase sono stati individuati in totale di 1050 articoli (ERIC n=522, Web of Science n=134, Scopus n=394); tale primo screening è avvenuto grazie all'introduzione dei criteri di eleggibilità posti in Tab. 1.

Tab. 1 - Criteri di inclusione e di esclusione

Criteri	Inclusione	Esclusione
Data	Articoli compresi tra 1990-2024	Articoli antecedenti al 1990
Lingua	Inglese	Tutte le altre lingue
Tipologia di documento	Articolo di rivista accademico	Capitoli di libro, tutte le altre tipologie
Database	ERIC, Web of Science, Scopus	Altri
Contenuto	Presenza di definizioni e descrizioni del costrutto di FD	Generica trattazione del tema del FD

Sono quindi stati selezionati gli articoli da prendere in esame rispetto al contenuto dell'abstract (ERIC n=13; Web of Science n=23; Scopus n=32). Sono stati poi eliminati gli articoli duplicati e quelli di cui non era disponibile il full text accessibile in lingua inglese, ottenendo così 43 articoli.

Al fine di massimizzare la presentazione del processo di selezione e analisi degli articoli scientifici, si è deciso di utilizzare il PRISMA Model (Moher *et al.*, 2009); nella Fig. 1 si presenta l'organizzazione del flusso di lavoro. Successivamente, per l'analisi degli articoli si è deciso di combinare un approccio top-down e bottom-up.

In primo luogo, si è proceduto con un approccio top down. Si sono identificate e quindi adottate tre macrocategorie: definizioni, obiettivi e traiettorie future. Ciascuna categoria verrà descritta nel dettaglio:

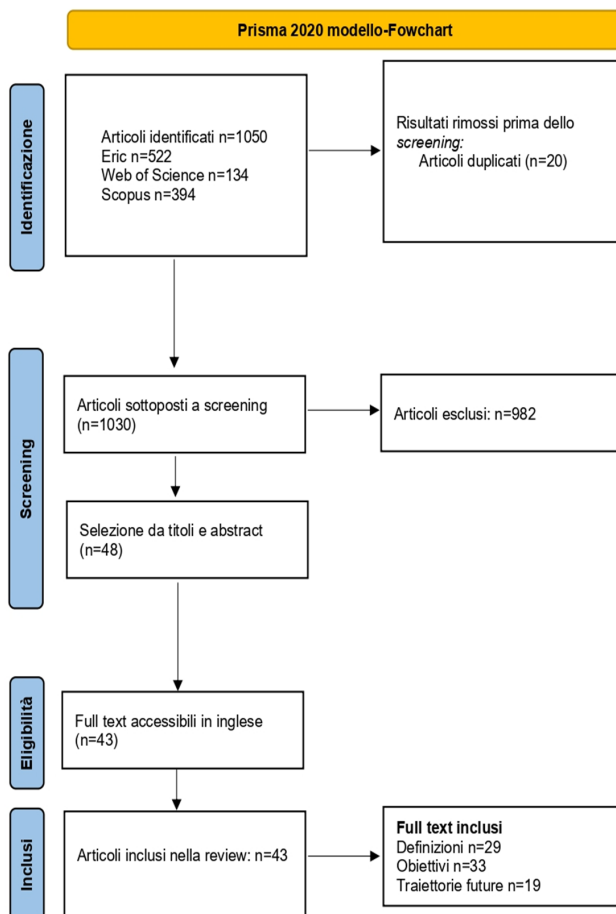
- Definizioni: la macrocategoria ha identificato le definizioni esistenti, le caratteristiche e le dimensioni peculiari che descrivono i processi, le azioni, le iniziative e i programmi di Faculty Development a livello internazionale.
- Obiettivi: macrocategoria dove si sono identificati gli scopi principali, la mission e gli obiettivi fondanti la progettazione, la gestione e l'implementazione dei programmi di Faculty Development.
- Traiettorie e prospettive future: macrocategoria nella quale si sono prese in considerazione le traiettorie future e le sfide future con cui si confronterà il Faculty Development, alla luce dei cambiamenti che permeano la società e le realtà istituzionali odierne, tenendo in considerazione i nuovi bisogni di docenti e studenti.

Successivamente a questa prima categorizzazione, si è proceduto con un approccio bottom-up.

Il processo di codifica degli articoli selezionati è stato condotto da due giudici indipendenti, i quali hanno estrapolato direttamente dai documenti scientifici un set di codici per ogni macrocategoria adottata a priori (1 - Definizioni; 2 - Obiettivi; 3 - Traiettorie e sfide future), andando a catalogare le specificità emerse dall'analisi del contenuto.

Dopo una prima fase individuale di definizione dei codici in connessione alle macrocategorie di riferimento, per raggiungere una sensibilità comune sul processo di codifica, le ricercatrici, attraverso un processo di negoziazione, hanno delineato di codici di riferimento in maniera collaborativa, creando una base comune per la lettura e l'interpretazione dei contenuti esaminati. Un accorpamento di diversi codici è stato prodotto successivamente da un secondo ciclo di analisi, che ha preceduto una fase di codifica focalizzata (Tarozzi, 2008).

Fig. 1 - Flowchart del processo



3. Risultati

Il processo di analisi del contenuto (Glaser & Strauss, 1967), sviluppato attraverso un approccio integrato bottom-up e top-down e con l'ausilio del software dedicato NVivo, ha fatto emergere differenti codici di analisi e interpretazione della letteratura esplorata, in connessione alle macroaree di riferimento 1 - Definizioni; 2 - Obiettivi; 3 - Traiettorie e sfide future.

Qui di seguito verranno proposte le frequenze relative ad ogni codice individuato per macroarea, con esempi di elementi individuati durante l'analisi della letteratura selezionata di riferimento.

Il numero totale delle citazioni prese in considerazione è stato 323, 84 di queste sono connesse all'area di analisi 1 - Definizioni, 184 citazioni erano relative all'area di analisi 2 - Obiettivi, mentre le restanti 55 riguardavano all'area di analisi 3 - Traiettorie e sfide future.

Relativamente all'area 1 - Definizioni, il numero di codici individuati sono 4 e vanno a caratterizzare le peculiarità descrittive utilizzate in letteratura in termini di caratteristiche affiliate al termine Faculty Development. Il numero totale delle frequenze rilevate per questa macroarea è 84 sul totale di 323.

Tab. 2 - Codici area di analisi 1 - Definizioni

Area 1 - Definizioni (n. 84 su un totale di 323)			
Codice (n. 4)	Frequenza	% (sul totale)	% (sulla macroarea n. 84)
Principi teorici e metodologici (pratica autoriflessiva, elementi adult education, active research, Universal Design for Learning, collaborative, mentoring, professional development, metacognizione)	25	7,7%	29,8%
Attività proposte	24	7,4%	28,6%
Domini (elementi sociali, individuali, internazionali, multidisciplinari, relazionali, psicosociali, vari livelli di conoscenza)	23	7,1%	27,4%
Dimensione etica	12	3,7%	14,3%

La macrocategoria 2 - Obiettivi è caratterizzata da 9 codici differenti, i quali propongono una sintesi della moltitudine di obiettivi alla base della progettazione e dell'implementazione dei programmi di Faculty Development. In questo caso, si contano 184 citazioni su un totale di 323.

Tab. 3 - Codici area di analisi 2 - Obiettivi

Area 2 - Obiettivi (n. 184 su un totale di 323)			
Codice (n. 9)	Frequenza	% (sul totale n. 323)	% (sulla macroarea n. 184)
Formare/migliorare insegnamento/apprendimento (anche autoriflessione, valutazione, certificazione)	60	18,6%	32,6%
Fornire competenze/dare uno spazio organizzativo (leadership, collaborazione, team building, networking, anche amministrativo)	43	13,3%	23,4%
Supportare nella ricerca, fronteggiare sfide, dare conoscenze di contenuto	22	6,8%	12,0%
Entrare nel ruolo/sviluppo di carriera/assistere anche al pensionamento	19	5,9%	10,3%
Investimento dell'università/produktività/efficienza/dimostrare professionalismo agli stakeholder	14	4,3%	7,6%
Competenze digitali/innovazione	10	3,1%	5,4%
Organizzazione attività, curriculum, componente olistica	8	2,5%	4,3%
Favorire principi come inclusione, transculturalità, uguaglianza	5	1,5%	2,7%
Promuovere il benessere	3	1,0%	1,6%

La terza e ultima macrocategoria 3 - Traiettorie e sfide future è caratterizzata da 6 codici, che contano un totale di 55 citazioni sul totale di 323. Tale area va ad analizzare quelle che sono le riflessioni, le proposte e le azioni che è importante sostenere al fine di promuovere una rinnovata struttura ed efficacia dei programmi di Faculty Development.

Tab. 4 - Codici area di analisi 3 - Traiettorie e sfide future

Area 3 - Traiettorie e sfide future (n. 55 su un totale di 323)			
Codice (n. 6)	Fre- quenza	% (sul totale n. 323)	% (sulla macroare n. 55)
Valutazione/accountability/ miglioramento continuo/ interprofessionale	19	5,9%	34,5%
Cambiamenti negli studenti (più studenti, anche con bisogni ed. speciali), nell'università, nella società, Covid	12	3,7%	21,8%
Innovazione e tecnologie	10	3,1%	18,2%
Multiculturale/inclusivo/ non discriminante	5	1,5%	9,1%
Favorire la partecipazione	5	1,5%	9,1%
Approccio olistico/benessere e conciliazione vita familiare	4	1,2%	7,3%

4. Discussione

4.1. Approccio olistico

L'obiettivo di questa scoping review era quello di mettere a fuoco il tema di riferimento e i suoi obiettivi e identificare le traiettorie e le sfide future. In questo senso, nel contesto del Faculty Development si apprezza sempre più un approccio olistico che vada oltre le tradizionali dimensioni di formazione (Sutherland, 2018; Le-May Sheffield & Serbati, 2022). Questa prospettiva più completa ha anche l'obiettivo di favorire un ambiente accademico inclusivo che sia realmente in grado di promuovere il miglioramento di ciascuno e della collettività.

4.2. Definizioni

L'analisi tematica condotta nell'area di analisi 1 - Definizioni ha fatto emergere 4 codici, rappresentando 84 citazioni su un totale di 323.

4.2.1. *Principi teorici e metodologici*

Il codice maggiormente riportato con 25 frequenze (29,8%) è “Principi teorici e metodologici”. È interessante notare come questo codice integri vari aspetti peculiari del Faculty Development. Le citazioni incluse trattano l'importanza delle tematiche legate a pratiche autoriflessive, di elementi di adult education, active research ma anche Universal Design for Learning, delle metodologie collaborative. Trattano anche di mentoring, di Professional Development e di approccio metacognitivo. Per esempio, Allen (2014) identifica il Faculty Development riferendosi all'insieme di attività portate avanti dai docenti dell'istruzione superiore per favorire il proprio sviluppo professionale. Con il termine sviluppo professionale, Forward (2010) intende un approccio comprensivo, supportivo e intensivo che possa migliorare l'efficacia dei docenti nel successo formativo degli studenti. Per fare questo Misky e colleghi (2023) propongono programmi in cui si combinano momenti didattici e workshop con eventi legati all'aspetto comunitario o di networking. Anche Chauvin e colleghi (2013) evidenziano come i programmi di Faculty Development dovrebbero includere momenti di attività faccia a faccia (come sessioni seminariali, workshop o relazioni di mentoring) abbinate a risorse informative (come manuali, siti) fornite ad esempio ai neoassunti. Questo elemento di eterogeneità restituisce un quadro complesso e multifaccettato.

4.2.2. *Attività proposte*

Anche nella sottocategoria “Attività proposte”, la quale rappresenta il 28,6% delle citazioni, emerge tale aspetto. A questo proposito, Alhassan (2022) afferma che la definizione di Faculty Development si è evoluta a partire dal miglioramento delle competenze didattiche e dell'insegnamento arrivando a una gamma completa di attività che coinvolgono non solo l'insegnamento, ma anche la leadership, il tutoraggio degli studenti e l'impatto sulla cultura istituzionale. Inoltre, Bilgic e colleghi (2023) evidenziano come il Faculty Development sicuramente serva a sviluppare nuove competenze o a consolidare quelle precedentemente sviluppate, ma anche migliorarle in base agli interessi, ai problemi attuali e ai cambiamenti nelle esigenze di docenti e studenti. In questo senso, è rispecchiata l'evoluzione storica dell'ambito: come ricordano Hubbard e Atkins (1995), i primi sforzi del Faculty Development andavano nella direzione di migliorare l'efficacia istituzionale, primariamente affrontando questioni disciplinari o relative

alle competenze pedagogiche del corpo docenti. Soltanto successivamente, l'approccio si è concentrato maggiormente sul processo di insegnamento-apprendimento e sulla sensibilizzazione dei docenti alle nuove informazioni che provenivano dagli ambiti della cognizione e dello sviluppo. Inoltre, negli ultimi anni si è assistito a un ritrovato interesse sia per gli approcci che vanno maggiormente a curare la professionalità del singolo docente, sia per gli approcci al Faculty Development che sostengono la creazione di comunità docenti e la loro competenza nel gestire l'organizzazione complessa dell'ambiente di apprendimento, sia a livello di gruppo classe sia a livello istituzionale. Questa riflessione mette in luce l'importanza del concetto di vitalità dei docenti i quali, grazie alle azioni di Faculty Development, vengono sostenuti nel rinnovamento complesso delle proprie competenze (Bland & Schmitz, 1988).

4.2.3. *Domini*

Questo ampliamento di prospettiva è riscontrabile anche nel terzo codice preso in esame, ovvero quello dei Domini, il quale raccoglie 23 citazioni (27,4%), facendo emergere una moltitudine di livelli. Alhassan (2022) evidenzia come il Faculty Development non si occupi più solamente di ricerca e di performance in aula. Per esempio, Hibbert e Semler (2016) sottolineano come nella progettazione di interventi di Faculty Development siano importanti sia gli aspetti individuali che quelli sociali. Anche nel lavoro di Shrader e colleghi (2015) compare la molteplicità delle componenti nei programmi di Faculty Development. Un ulteriore dominio interessante è quello proposto da Carroll (1993), secondo cui il Faculty Development dovrebbe focalizzarsi in un'ottica applicativa e quindi proporre programmi in grado di rispondere a vari livelli di esperienza nei processi di insegnamento e apprendimento, abbracciando diverse professionalità e ruoli, quali docenti, personale tecnico-amministrativo e studenti, i quali si intersecano all'interno del contesto universitario.

4.2.4. *Dimensione etica del Faculty Development*

L'ultimo codice individuato è quello relativo alla dimensione etica del Faculty Development. Questo codice ha raccolto il 14,3% delle citazioni nella macrocategoria 1 - Definizioni. I programmi di sviluppo professionale sono cruciali per incrementare e migliorare la crescita professionale dei docenti all'interno delle istituzioni accademiche. Tuttavia, Hubbard e

Atkins (1995) sottolineano quanto sia imperativo riconoscere che i membri del corpo docente non siano solo professionisti ma prima di tutto esseri umani.

Si evidenzia, pertanto, l'emergere di una dimensione etica del Faculty Development che non può prescindere da considerazioni su vari aspetti come il genere, l'etnia, la cultura, la lingua e lo status accademico. È dunque essenziale che i programmi finalizzati a promuovere lo sviluppo accademico integrino tali questioni di equità nel loro quadro operativo, al fine di garantire un ambiente inclusivo e diversificato nell'interesse di tutti i protagonisti dei processi formativi (Willison, 2007).

4.3. Obiettivi

L'analisi dei contributi scientifici individuati è stata sviluppata in parte a partire dalla macrocategoria denominata 2 - Obiettivi, che ha visto emergere dall'esplorazione del contenuto 9 differenti codici di interpretazione del testo e relative 184 citazioni. Attraverso le citazioni estrapolate dal testo, è stato possibile porre il focus sugli obiettivi che vanno a caratterizzare quelli che sono gli obiettivi dei programmi e delle azioni di Faculty Development. I confini di tale macrocategoria risultano fortemente intrecciati con la macroarea 1 - Definizioni. Le definizioni individuate, in effetti, hanno a che fare con la dimensione progettuale e operativa delle iniziative di Faculty Development, pertanto, gli obiettivi riscontrati sono in diretta connessione con la macrocategoria.

4.3.1. *Formare/migliorare insegnamento/apprendimento*

Il codice con maggior frequenza risulta essere “Formare/migliorare insegnamento/apprendimento (anche autoriflessione, valutazione, certificazione)” (n. 60, 18,6%). Tale codice ha collezionato molteplici riferimenti significativi per l'area di riferimento, mettendo l'accento sull'importanza, tramite la progettazione e l'implementazione di percorsi a cura dello sviluppo professionale continuo dei docenti universitari, di migliorare la qualità del processo di apprendimento degli studenti attraverso un insegnamento di qualità, frutto e impatto diretto dei programmi di Faculty Development (Kember & Gow, 1992). Qual è dunque la mission principale dei processi di Faculty Development? Come affermano Feixas e Zellweger (2010) “Faculty Development’s primary role is to contribute to the enhancement of a teaching practice among higher education staff that is responsive for effective student learning” (Feixas & Zellweger, 2010, p. 2).

Oltre dunque all'importanza del Faculty Development nel sostegno dell'esperienza formativa degli studenti, Irby e O'Sullivan (2018) sottolineano quanto questi processi di sviluppo professionale siano cruciali al fine di supportare i docenti universitari nello sviluppo, l'organizzazione e la gestione di programmi di studio, dei processi di valutazione, di percorsi di tutoraggio e attività generali di studio, fortificando inoltre il loro ruolo come "educational leaders" abili nell'insegnamento, nella progettazione del curriculum, nel feedback e nella valutazione (Coates *et al.*, 2010).

4.3.2. Fornire competenze/ambito organizzativo

In connessione a quest'ultimo punto, il codice individuato e descritto come "Fornire competenze/dare uno spazio ambito organizzativo (leadership, collaborazione, team building, networking, anche amministrativo)" (n. 43, 13,3%) va proprio a concentrarsi sull'importanza dei programmi di Faculty Development di equipaggiare i docenti con specifiche competenze, utili ad affrontare le nuove sfide del contesto educativo superiore. Tali competenze vanno inoltre ad agganciarsi al tema del digitale: per supportare in maniera attiva e dinamica lo sviluppo continuo dei docenti, i programmi di Faculty Development dovrebbero infatti plasmarsi sulle nuove esigenze formative di docenti, anche legate all'uso della tecnologia nella propria pratica (Cutri & Whiting, 2018) e di conseguenza degli studenti, focalizzandosi su modalità formative flessibili e potenziate dall'uso della tecnologia per motivare al meglio la partecipazione (Bilgic *et al.*, 2023). Tecnologia, dunque come mezzo per incrementare la funzionalità e l'efficacia dei percorsi Faculty Development, ma anche come contenuto caratterizzante e fondamentale di parti specifiche degli stessi processi formativi, cruciale per incentivare l'adozione di approcci didattici creativi e innovativi (Hibbert & Semler, 2016). Sempre citando Feixas e Zellweger (2010), si può affermare infatti che le azioni di Faculty Development, promosse all'interno delle istituzioni di riferimento, possono avere il potere di stimolare il cambiamento nei processi di insegnamento, apprendimento, valutazione e gestione generale della didattica e del ruolo dei docenti stessi andando, attraverso progettazioni specifiche, a scuotere credenze e abitudini consolidate, promuovendo una nuova cultura dell'apprendimento e della pratica didattica.

Per supportare questi movimenti di cambiamento, la letteratura inoltre mette in luce l'importanza di supportare l'instaurarsi di momenti di autoformazione ma anche di condivisione per i docenti, grazie alla creazione di percorsi personalizzati e allo stesso tempo di Comunità di Pratica di pari,

potenti per il confronto libero e l'instaurarsi di processi di peer learning tra i professionisti dell'educazione (Irby & O'Sullivan, 2018). In collegamento a questo ultimo punto, al fine di massimizzare lo sviluppo di competenze fondamentali per i docenti, Chauvin e colleghi (2013) mettono in risalto come tali programmi possano svolgere un ruolo cruciale nella costruzione di un'affiliazione istituzionale da parte dei docenti stessi, facendosi vettori nella promozione della collegialità e del networking tra i docenti. Per concludere, dunque, i programmi di Faculty Development vanno a fornire opportunità ed esperienze attraverso il supporto di processi di team building tra docenti, stimolando momenti riflessivi e di sostegno alla resilienza, attraverso lo sviluppo di una cultura accademica basata sul sostegno e sulla collaborazione (Misky *et al.*, 2023).

4.3.3. *Entrare nel ruolo/sviluppo di carriera/assistere al pensionamento*

Un ulteriore aspetto interessante viene rappresentato dal codice "Entrare nel ruolo/sviluppo di carriera/assistere anche al pensionamento" (n. 19, 5,9%).

Dai contributi scientifici analizzati, infatti, si scorge una certa attenzione alla cura della professionalità del docente non solo come esperto dei processi formativi ma anche come un professionista a tutto tondo. Di conseguenza, i programmi di Faculty Development dovrebbero sostenere processi evolutivi virtuosi dei docenti, sostenendoli nello sviluppo complesso del loro ruolo educativo e di ricercatori (Carroll, 1993), focalizzandosi nel potenziamento di competenze e capacità specifiche direttamente connesse ai reali bisogni formativi degli accademici stessi (Bilgic *et al.*, 2023), rappresentando sempre dinamici bacini di opportunità per la crescita personale e il rinnovamento della carriera (Hageseth & Atkins, 1988).

Infine, emerge il ruolo strategico che la struttura e le peculiarità dei programmi di Faculty Development possono giocare nell'accompagnamento e nella transizione dei professionisti verso la conclusione della propria carriera (Carroll, 1993). Questo elemento si rifà alla nuova visione del Faculty Development come azione e processo olistico, che tiene in conto la complessità dell'ambiente accademico e l'importanza dell'instaurarsi di approcci mirati al sostegno continuo, efficace e focalizzato del docente come essere umano, in continuo divenire, con bisogni specifici, desideri, attitudini e curve di sviluppo e crescita differenti (Hubbard & Atkins, 1995).

4.3.4. *Promozione del benessere*

I temi sopra descritti si collegano anche all'aspetto poco evidenziato della promozione del benessere (n. 3, 1%): come affermato da North (1991), infatti, gli aspetti tradizionali caratterizzanti la programmazione dei percorsi di Faculty Development, per essere davvero efficaci, devono far spazio anche ad elementi che toccano il benessere degli accademici e la cura ed il miglioramento della qualità di vita istituzionale in generale, tenendo in considerazione la pluralità del concetto di benessere non solo lavorativo, ma anche sociale, emotivo, spirituale e intellettuale (Hubbard & Atkins, 1995).

I contributi analizzati e inclusi in questa macrocategoria di indagine vanno a proporre una visione estremamente complessa e variegata della missione e degli obiettivi alla base dei programmi di Faculty Development, i quali non hanno solo lo scopo e la possibilità, attraverso lo studio della loro progettazione, di sostenere in maniera costante il percorso professionale dei docenti universitari, ma assumono un'importanza evidente nel supporto generale e mirato al benessere della comunità accademica e alla cura della qualità didattica.

4.4. *Traiettorie e sfide future*

Per la categoria dedicata all'analisi delle prospettive future sono emersi dai contributi scientifici 6 codici (55 citazioni), i quali permettono di comprendere come la letteratura di settore rifletta sulle possibili trasformazioni e linee di intervento per il potenziamento dei processi di Faculty Development.

4.4.1. *Valutazione/accountability*

Il codice con maggior frequenza è stato denominato come “Valutazione/accountability/miglioramento continuo/interprofessionale” (n. 19, 5,9%): tale elemento di codifica del contenuto degli articoli di riferimento mette in luce quanto la massificazione dei sistemi di educazione superiore vada ad influenzare l'organizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento e di conseguenza come questo ponga una nuova pressione e gestione delle attività formative e della loro qualità. Di conseguenza, Feixas e Zellweger (2010) pongono l'accento sulla necessità per i programmi di Faculty Development e per le istituzioni stesse di adeguare l'offerta formativa dedicata a

docenti e anche agli studenti, partendo da specifici obiettivi a breve e lungo termine, monitorando in maniera costante e continua i bisogni in evoluzione e dunque riprogettando sulla base di questi i programmi di Faculty Development all'interno delle realtà universitarie (Bilgic *et al.*, 2023).

4.4.2. *Cambiamenti negli studenti/nella società*

Il tema dei nuovi bisogni formativi dei docenti si collega alle nuove sfide caratterizzanti il contesto universitario (codice “Cambiamenti negli studenti (più studenti, anche con bisogni ed. speciali), nell’università, nella società, Covid”, n. 12, 3,7%): Hughes e colleghi (2023), infatti, delineano tre differenti categorie di sfide da affrontare per lo sviluppo futuro dei programmi di Faculty Development, ovvero “the changing professoriate, the changing nature of the student body, and the changing nature of teaching, learning, and scholarship” (Hughes *et al.*, 2023, p. 535). Queste nuove sfide vanno ad essere influenti sulla programmazione dei processi di formazione continua degli accademici: i professionisti dell’educazione si trovano ad affrontare nuovi target di studenti, con nuove necessità di apprendimento che dunque fanno emergere l’urgenza di potenziare e dinamicizzare la progettazione e l’implementazione didattica (Feixas & Zellweger, 2010). In questo senso, le nuove caratteristiche dei discenti ed i cambiamenti portati dagli eventi contemporanei, come ad esempio gli impatti mossi dalla pandemia da Covid-19, hanno introdotto nuove riflessioni nelle istituzioni e di conseguenza i programmi di Faculty Development sono chiamati ad equipaggiare i docenti nell’affrontare temi come le disparità legate alla diversità, all’equità e all’inclusione (Hughes *et al.*, 2023).

Per concludere la panoramica emersa da questo codice di analisi, si può affermare che all’interno della comunità di ricercatori che si occupa del tema del Faculty Development vi sia “the urgency of a more comprehensive approach toward faculty development by describing how teaching has proved to be remarkably stable although significant societal changes exert influence on the work of faculty” (Feixas & Zellweger, 2010, p. 3).

4.4.3. *Innovazione e tecnologie, Faculty Development multiculturale/inclusivo/non discriminante*

Anche in quest’area di indagine emerge come cruciale il potenziamento dell’offerta formativa dedicata ai docenti al fine di promuovere competenze legate all’utilizzo consapevole ed efficace della tecnologia nei pro-

cessi di insegnamento e apprendimento codice “Innovazione e tecnologie”, n. 10, 3,1% (Mishra *et al.*, 2007; Cutri & Whiting, 2018; Bilgic *et al.*, 2023), abbracciando inoltre sempre più i principi legati alla diversità e all’inclusione, sia come tematica dei processi di Faculty Development sia come motore alla base della progettazione dei programmi stessi (codice “Multiculturale/inclusivo/non discriminante”, n. 5, 1,5%). Si denota in questo senso che le “areas for improvement included enhancing the diversity of program participants, program leaders and mentors across multiple domains including race, gender, geographic location, and [...] profession type” (Haas *et al.*, 2023, p. 10).

4.4.4. *Approccio olistico/benessere e conciliazione vita familiare*

Come elemento di nota, anche se va a contare scarse frequenze, troviamo il codice relativo al “Approccio olistico/benessere e conciliazione vita familiare” (n. 4, 1,2%). Come anche menzionato nel paragrafo precedente dedicato agli obiettivi del Faculty Development, si denota come la cura della complessità del ruolo del docente sia fondamentale nel contesto universitario odierno. È dunque necessario agire per la promozione della sostenibilità della figura del docente universitario, il quale si trova a ricoprire una moltitudine di cariche e mansioni di natura differente. Come affermano Felisatti e Serbati (2014), citando Galliani (2011),

la professione del docente universitario assume una complessità senza precedenti polarizzandosi su tre direzioni principali: la promozione del sapere, riferibile all’attività di insegnamento svolta con gli studenti; l’elaborazione scientifica, diretta ad operare un avanzamento delle conquiste verso nuova conoscenza; l’organizzazione di strutture curriculari e di ambienti di apprendimento per concretizzare l’offerta didattica e formativa (Galliani, 2011; Felisatti & Serbati, 2014, p. 138).

Grazie all’analisi dei contributi scientifici identificati per il processo di scoping review, si rileva che i

programs to enhance the professional development of faculty must consider that faculty members are, first of all, human beings. The most effective faculty development programs of the future will provide services to enhance all aspects of faculty well-being. Such programs will include a focus on mental and physical health as well as pedagogical and disciplinary issues. As universities attempt to meet the changing needs of faculty in instructional and curricular directions, it is likely that balanced programs that address social, personal, family, health, addiction,

and prevention needs – in addition to traditional instructional and curricular needs – will have the greatest long-term effects on the quality of life of the universities and their citizenry (Hubbard & Atkins, 1995, p. 127).

Questa importante riflessione ci guida nello sviluppo di una nuova consapevolezza relativa al profilo del docente universitario e ci invita a modificare, allineare e curare i programmi di Faculty Development seguendo un approccio olistico e toccando tutte le peculiarità del ruolo che gli accademici sono chiamati a ricoprire, tenendo conto non solo della dimensione professionale ma anche del contorno personale ed emotivo di questi ultimi. La questione dell'approccio olistico nella progettazione di interventi di Faculty Development viene anche vista come potente strumento alla riduzione delle disuguaglianze tra i vari livelli di professionalità all'interno dell'istituzione universitaria stessa. Creare un ambiente accogliente dove ogni professionista sia in grado di esprimere le proprie competenze è quello che serve al contesto accademico odierno: ciò richiede però una forte azione di advocacy per supportare cambiamenti a livello di politiche istituzionali, nazionali e locali, attivando di conseguenza processi di ricompensa e supporto accademico rispetto alla propria pratica e al proprio ruolo in generale, espandendo in questo senso i programmi di sviluppo professionale continuo e creando solidi meccanismi per garantire standard elevati per tutti i professionisti dell'istruzione superiore (Irby & O'Sullivan, 2018).

5. Conclusioni

Attraverso questa scoping review, è stato possibile esplorare nel dettaglio quelle che sono le peculiarità evidenziate dalla letteratura scientifica rispetto al concetto di Faculty Development.

In collegamento alle macroaree di indagine individuate a priori grazie ad un primo screening dei contributi identificati attraverso l'introduzione della stringa di parole chiave e dei criteri di eleggibilità (1 - Definizioni; 2 - Obiettivi; 3 - Traiettorie e sfide future), è stato possibile, in abbinamento poi ad un processo bottom-up di individuazione dei codici grazie all'analisi del contenuto tramite software specifico (NVivo), esplorare nel dettaglio l'evoluzione storica dei significati legati al tema dello sviluppo professionale continuo dei docenti universitari.

Nella macrocategoria 1 - Definizioni emergono varie concettualizzazioni molto sfaccettate, che tengono in considerazione la complessità del tema legato al Faculty Development. L'idea estrapolata dall'analisi di questa macroarea ci riporta alla necessità di riconsiderare l'approccio culturale tradizionale al Faculty Development non solo in ottica formativa su

specifiche competenze ma anche rispetto alla totalità degli ambiti in cui il professionista universitario è chiamato a operare.

Con particolare riferimento all'area di analisi 2 - Obiettivi, è interessante notare come i percorsi di Faculty Development si muovano primariamente attraverso l'identificazione di obiettivi specificatamente legati alla crescita professionale dei docenti universitari, con diretto collegamento al miglioramento della qualità della didattica e alla cura, dunque di un processo di insegnamento, apprendimento e valutazione più efficace e incentrato sullo studente (Kember & Gow, 1992). I contributi analizzati, ad ogni modo, non si concentrano solamente sulla dimensione della professionalità dei docenti, ma fanno emergere una rinnovata importanza rispetto all'adozione di programmi di Faculty Development che tengano conto della figura del docente universitario nella sua totalità e complessità, toccando la sfera personale e del benessere generale. Questo elemento, ovvero l'attenzione ad uno sviluppo a tutto tondo degli accademici è visto come chiave fondante della costruzione degli obiettivi legati al Faculty Development, ma anche come traiettoria e sfida futura (macrocategoria 3). Si parla, infatti, di dimensione olistica del Faculty Development, che attraverso un'attenta progettazione deve essere in grado di abbracciare le complessità riguardanti il corpo docente, curandone competenze specifiche, benessere lavorativo, personale, emotivo e intellettuale (Hubbard & Atkins, 1995). Una nuova visione, infatti, della funzionalità e della potenza di questi percorsi che sono sempre più permeati da quelli che sono le nuove caratteristiche della società e dell'ambiente di apprendimento universitario.

Le riflessioni e le evidenze emergenti dai contributi analizzati, infine, dimostrano come questi percorsi possano rappresentare una chiave di volta per l'instaurarsi di un cambiamento culturale delle realtà universitarie, sostenendo una crescita continua di studenti e docenti, nell'ottica di una sempre più forte collaborazione degli attori della comunità accademica e verso una cura maggiore della qualità dei processi formativi e del benessere generale dei protagonisti dell'istruzione superiore.

Bibliografia

- Alhassan, A. I. (2022). Implementing Faculty Development Programs in Medical Education Utilizing Kirkpatrick's Model. *Advances in Medical Education and Practice*, 13, 945-954. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S372652>
- Allen, Dr. J. F. (2014). Investigating Transnational Collaboration of Faculty Development and Learning: An Argument for Making Learning Culturally Relevant. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.20429/ijstol.2014.080217>

- Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). 'Scoping the scope' of a cochrane review. *J Public Health*, 33(1), 147-150.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Balmer, D. F., & Richards, B. F. (2012). Faculty Development as Transformation: Lessons Learned From a Process-Oriented Program. *Teaching and Learning in Medicine*, 24(3), 242-247. <https://doi.org/10.1080/10401334.2012.692275>
- Baxley, E. G., Probst, J. C., Schell, B. J., Bogdewic, S. P., & Cleghorn, G. D. (1999). Program-Centered Education: A New Model for Faculty Development. *Teaching and Learning in Medicine*, 11(2), 94-99. <https://doi.org/10.1207/S15328015TL110207>
- Bilgic, E., van Mil, S., & Bassilious, 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>
- Bland, C., & Schmitz, C. C. (1988). Faculty vitality on review: Retrospect and prospect. *The Journal of Higher Education*, 59(2), 190-224.
- Caffarella, R. S., & Zinn, L. F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative higher education*, 23, 241-254.
- Carroll, R. G. (1993). Implications of adult education theories for medical school faculty development programmes. *Medical Teacher*, 15(2-3), 163-170. <https://doi.org/10.3109/01421599309006709>
- Chauvin, S. W., Anderson, W., Mylona, E., Greenberg, R., & Yang, T. (2013). New Faculty Orientation in North American Medical Schools. *Teaching and Learning in Medicine*, 25(3), 185-190. <https://doi.org/10.1080/10401334.2013.797345>
- Clay, M. A., Sikon, A. L., Lypson, M. L., Gomez, A., Kennedy-Malone, L., Bussey-Jones, J., & Bowen, J. L. (2013). Teaching While Learning While Practicing: Reframing Faculty Development for the Patient-Centered Medical Home. *Academic Medicine*, 88(9), 1215-1219. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31829ecf89>
- Coates, W. C., Love, J. N., Santen, S. A., Hobgood, C. D., Mavis, B. E., Maggio, L. A., & Farrell, S. E. (2010). Faculty Development in Medical Education Research: A Cooperative Model. *Academic Medicine*, 85(5), 829-836. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181d737bc>
- Cutri, R. M., & Whiting, E. F. (2018). Opening Spaces for Teacher Educator Knowledge in a Faculty Development Program on Blended Learning Course Development. *Studying Teacher Education*, 14(2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1447920>
- Deiorio, N. M., Carney, P. A., Kahl, L. E., Bonura, E. M., & Juve, A. M. (2016). Coaching: A new model for academic and career achievement. *Medical Education Online*, 21(1), 33480. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.33480>
- Delgadillo, L. M. (2018). Collegiality as a Component in Faculty Development. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 110(3), 58-62. <https://doi.org/10.14307/JFCS110.3.58>

- Feixas, M., & Zellweger, F. (2010). Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In U.-D. Ehlers & D. Schneckenberg (a cura di), *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 85-102). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_8
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 1, 137-153. https://doi.org/10746/-fei-XII-01-14_10.
- Forward, L. (2010). Key points in Learning Forward's definition of professional development. *Journal of Staff Development*, 31(6), 16-17.
- Galliani, L. (2011) (ed.). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e go-vernance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gebhard, J. G. (2005). *Teacher Development through Exploration: Principles, Ways, and Examples*.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Haas, M., Triemstra, J., Tam, M., Neuendorf, K., Reckelhoff, K., Gottlieb-Smith, R., Pedigo, R., McTaggart, S., Vasquez, J., Hundert, E. M., Berkowitz, B., Humphrey, H. J., & Gruppen, L. D. (2023). A decade of faculty development for health professions educators: Lessons learned from the Macy Faculty Scholars Program. *BMC Medical Education*, 23(1), 185. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04155-x>
- Hageseth, J. A., & Atkins, S. S. (1988). *Assessing Faculty Quality of Life. To Improve the Academy*. <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/14>
- Haji Ahmad, R. (1998). Educational development and reformation in Malaysia: Past, present and future. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 462-475. <https://doi.org/10.1108/09578239810238456>
- Hibbert, P., & Semler, M. (2016). Faculty development in teaching and learning: The UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 581-591. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1022201>
- Hubbard, G. T., & Atkins, S. S. (1995). The professor as a person: The role of faculty well-being in faculty development. *Innovative Higher Education*, 20(2), 117-128. <https://doi.org/10.1007/BF01189643>
- Hughes, J. A., Martin, T., Gladwell, T. D., Akiyode, O., Purnell, M. C., Shahid, M., Moultry, A. M., Rapp, K. I., & Unonu, J. (2023). Lessons from a cross-institutional online professional development pilot. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 15(5), 534-540. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2023.05.004>
- Irby, D. M., & O'Sullivan, P. S. (2018). Developing and rewarding teachers as educators and scholars: Remarkable progress and daunting challenges. *Medical Education*, 52(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/medu.13379>
- Kember, D., & Gow, L. (1992). Action research as a form of staff development in higher education. *Higher Education*, 23(3), 297-310. <https://doi.org/10.1007/BF00145018>
- Leigh, J. (2019). Exploring multiple identities: An embodied perspective on academic development and higher education research. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 11(1), 99-114. https://doi.org/10.1386/jdsp.11.1.99_1

- Le-May Sheffield, S., & Serbati, A. (2022). Our academic development stories: Exploring identities, complexities, and experiences. *International Journal for Academic Development*, 27(4), 301-305. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2154138>
- Lieberman, J. M., & Wilkins, E. A. (2006). The professional development pathways model: From policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 124-128.
- Lieff, S. J. (2009). Evolving Curriculum Design: A Novel Framework for Continuous, Timely, and Relevant Curriculum Adaptation in Faculty Development. *Academic Medicine*, 84(1), 127-134. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181900f4b>
- Misky, G. J., Sharpe, B., Weaver, A. C., Niranjan-Azadi, A., Gupta, A., Rennke, S., Ludwin, S., Piper, C., Mlis, Sun, V. K., Brotman, D. J., & Frank, M. (2023). Faculty Development in Academic Hospital Medicine: A Scoping Review. *Journal of General Internal Medicine*, 38(8), 1955-1961. <https://doi.org/10.1007/s11606-023-08089-4>
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2007). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2007--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). San Antonio, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 9, 2024 from www.learnstechlib.org/primary/p/24919/.
- Mitchell, J. D., Holak, E. J., Tran, H. N., Muret-Wagstaff, S., Jones, S. B., & Brzezinski, M. (2013). Are we closing the gap in faculty development needs for feedback training? *Journal of Clinical Anesthesia*, 25(7), 560-564. <https://doi.org/10.1016/j.jclinane.2013.05.005>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Grp, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- Mortaz Hejri, S., Vyas, R., Burdick, W. P., & Steinert, Y. (2023). Understanding and Embracing Culture in International Faculty Development. *Perspectives on Medical Education*, 12(1). <https://doi.org/10.5334/pme.31>.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C. *et al.* (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Med Res Methodol*, 18, 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nagamani, C., Venkata Kirthiga, M., & Thomas, M. S. (2018). Power Engineering Education: A Description of Current Academic Developments in India. *IEEE Power and Energy Magazine*, 16(5), 42-52. <https://doi.org/10.1109/MPE.2018.2843899>
- Narayan, A. P., Whicker, S. A., & McGann, K. A. (2012). An Innovative Process for Faculty Development in Residency Training. *Teaching and Learning in Medicine*, 24(3), 248-256. <https://doi.org/10.1080/10401334.2012.692280>

- Nerantzi, C. (2019). The role of crossing boundaries in collaborative open learning in cross-institutional academic development. *Research in Learning Technology*, 27(0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2111>
- North, J., "Faculty Vitality: 1990 and Beyond" (1991). *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 224. <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/224>
- Raines, S. C., & Alberg, M. S. (2003). The role of professional development in preparing academic leaders. *New Directions for Higher Education*, 2003(124), 33-39. <https://doi.org/10.1002/he.128>
- Sabah, S., & Du, X. (2018). University faculty's perceptions and practices of student centered learning in Qatar: Alignment or gap? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(4), 514-533. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2017-0144>
- Salajegheh, M., Gandomkar, R., & Mohammadi, E. (2022). Faculty Development in the Covid-19 Era: A Rapid Systematic Review. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*. <https://doi.org/10.47176/mjiri.36.86>.
- Schellekens, L. H., Bok, H. G., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094.
- Shrader, S., Mauldin, M., Hammad, S., Mitcham, M., & Blue, A. (2015). Developing a comprehensive faculty development program to promote interprofessional education, practice and research at a free-standing academic health science center. *Journal of Interprofessional Care*, 29(2), 165-167. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.940417>.
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261-273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos' è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Timmermans, J. A., & Sutherland, K. A. (2020). Wise academic development: Learning from the "failure" experiences of retired academic developers. *International Journal for Academic Development*, 25(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1704291>
- Turk, M. (2022). Twenty-five years of the European dimension in education in Croatia. *JSSE - Journal of Social Science Education*, Bd. 21 Nr. 1 (2022). <https://doi.org/10.11576/JSSE-4261>
- Willison, J. (2007). Vision & Choice: ethical characteristics of academic development programs. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4(2), 14-30. <https://doi.org/10.53761/1.4.2.3>
- Xie, J., & Rice, M. F. (2021). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: Insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 886-900. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827372>
- Zhou, H., & Tu, C. C. (2021). Influential factors of university teachers' lifelong learning in professional development. *Australian Journal of Adult Learning*, 61(2), 267-297.