



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 5 - Anno 2026
pp. 94-119

PhD students as future faculty members **Risultati mixed-method verso la definizione di** **un profilo d'uscita di competenze del** **dottorando**

Martina GHIO 1, Alessia BEVILACQUA 2

1 Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona, Verona (VR), martina.ghio@univr.it

2 Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona, Verona (VR), alessia.bevilacqua@univr.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press



Abstract

Nell'ambito del Faculty Development si va affermando un approccio olistico alla formazione dei membri delle istituzioni accademiche (Silva, 2022). Anche per i dottorandi, intesi come future faculty members, si deve adottare tale approccio per proporre formazione negli ambiti micro, meso e macro (Bronfenbrenner, 1986) di sviluppo personale, professionale e istituzionale (Steinert, 2014). Il contributo afferisce ad un progetto di dottorato avente come scopo l'elaborazione di un percorso di Faculty Development Literacy destinato ai dottorandi, volto a supportarli nel loro inserimento lavorativo come professionisti qualificati in ambito accademico ed extra-accademico. Nel paper vengono presentati i risultati delle rilevazioni qualitative e quantitative dei bisogni formativi dei dottorandi in Italia, condotte attraverso un approccio mixed-method. Gli esiti mostrano aree di bisogno identificate sulla base della preparazione percepita e aree di formazione nelle quali i dottorandi desidererebbero venissero investite risorse. Le prime evidenziano un orientamento verso competenze trasversali, mentre le seconde verso competenze di ricerca e progettuali. L'integrazione dei risultati qualitativi e quantitativi indica la necessità di adottare un approccio olistico di formazione dottorale e non esclusivo sulle competenze spendibili nel solo ambito accademico. Questo studio apre la strada per la realizzazione di percorsi di Faculty Development Literacy coerenti con i bisogni dei dottorandi.

Keywords

Approccio Olistico; Competenze; Dottorato; Faculty Development; Rilevazione Nazionale

1. Introduzione

Il dottorato di ricerca corrisponde ad un settore di formazione che è sempre più al centro di interesse di vari ambiti d'indagine nell'istruzione superiore; si vuole, infatti, valutarne la qualità, intesa sia come capacità di garantire standard accademici elevati sia come



adeguatezza delle competenze fornite in relazione ai mutamenti della società della conoscenza (Togni, 2024); la coerenza rispetto ai principi di Salisburgo (EUA-CDE, 2025); l'apporto alla terza missione, attraverso la valorizzazione delle competenze trasferibili e l'interazione con la società e con il mondo del lavoro (Togni, 2024); le condizioni di salute mentale, precarietà, inclusione di genere e background culturale, che incidono sul benessere dei dottorandi (Grant et al., 2022) ed i processi di internazionalizzazione (EUA-CDE, 2022).

Il presente contributo, inserito all'interno di un più ampio progetto di dottorato (Ghio & Bevilacqua, 2025), intende illustrare i risultati di una rilevazione nazionale compiuta per individuare i bisogni formativi dei dottorandi iscritti a corsi di dottorato in Italia. Si ritiene che si possano considerare i dottorandi come future faculty members, per i quali sia necessario adottare una visione olistica della formazione ed individuare quali siano le competenze nell'ambito del Faculty Development (FD) che dovrebbero sviluppare durante il loro percorso formativo. Grazie ai bisogni formativi identificati sarà possibile elaborare un percorso di Faculty Development Literacy destinato ai dottorandi, con l'obiettivo di supportarli nell'acquisizione e nello sviluppo di conoscenze, abilità e competenze necessarie sia per la loro futura attività accademica sia per ruoli professionali non accademici (Waijjer et al., 2017; Ashonibare, 2022; EUA-CDE, 2022).

Nell'ambito di questo progetto di ricerca, la definizione di FD adottata corrisponde a quella di Eble & McKeachie (1985), secondo cui esso racchiude iniziative e strategie volte a promuovere lo sviluppo delle varie competenze del corpo docente universitario, al fine di potenziare il proprio status professionale (Gruen, 1988). È importante porre questa precisazione poiché nel panorama internazionale il FD rimanda tradizionalmente al miglioramento delle competenze pedagogico-didattiche e delle pratiche di insegnamento dei docenti universitari per rispondere ai bisogni di apprendimento degli studenti (Sullivan, 1983; Hubbard & Atkins, 1995; Perla, 2023; van Dijk et al., 2024) ed è associato all'academic o educational o instructional development (Sutherland, 2018). Tuttavia, recentemente, in Italia come all'estero, si adotta sempre più spesso un approccio olistico al FD (Silva, 2022) per la formazione dei faculty members. Tale approccio, come afferma Sutherland (2018), tiene insieme differenti dimensioni del faculty member: il ruolo accademico (costituito, in realtà, da più ruoli),

la persona e l'istituzione. In questo progetto le dimensioni di formazione dell'accademico, ovvero lo sviluppo personale, professionale e istituzionale (Steinert, 2014), sono associate a quelle della visione sistemica di Bronfenbrenner (1986) - micro, meso, macro. Per ciascuna area sono state, inoltre, identificate competenze che vi appartengono (Fig. 1). Partendo dall'ultima dimensione, quella istituzionale, la si può intendere come il contenitore nel quale la comunità accademica si muove e agisce, e corrisponde ad un sistema complesso in cui più elementi si influenzano vicendevolmente (Geertsema, 2016). In questa complessità, l'accademico svolge azioni strategiche e di leadership in coerenza con il proprio posizionamento politico e i propri valori (Sugrue et al., 2017), al fine di creare un ambiente organizzativo efficace (Gruen, 1988). L'ambito di sviluppo istituzionale riprende il livello macro dell'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1986) e può essere associato a quello organizzativo, volto a soddisfare le necessità e priorità dell'istituzione (Camblin & Steger, 2000). La dimensione professionale raggruppa le competenze che afferiscono alla dimensione meso, nella quale i faculty members vivono le interconnessioni delle loro diverse attività, associate ai loro molteplici ruoli, "di insegnante, ricercatore, amministratore, manager, leader, imprenditore, cittadino accademico/comunitario/aziendale, referente per l'industria, reclutatore, fundraiser e molti altri" (Sutherland, 2018, p. 267). Infine, la dimensione personale, coincidente al livello micro, è quella più connessa all'identità dell'accademico in termini lavorativi. Quest'ultima si compone dei seguenti elementi: "immagine di sé, riconoscimento sociale, soddisfazione lavorativa, relazioni sociali, atteggiamenti verso il cambiamento, competenze professionali e aspettative sul futuro della professione" (Cavazos Montemayorr et al., 2020, p. 1).

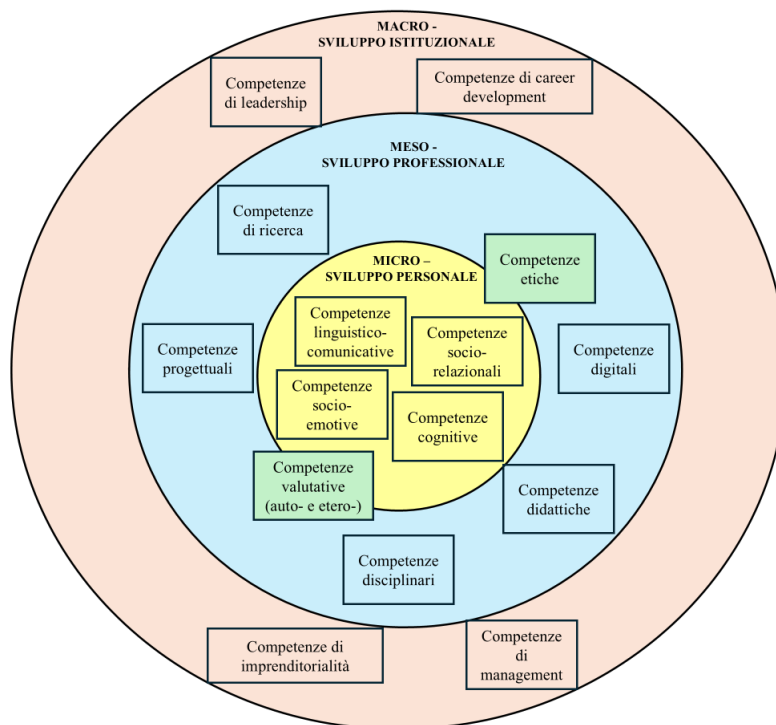


Figura 1 - Dimensioni di sviluppo personale, professionale e istituzionale (micro-meso-macro) con relative competenze.

Data la consapevolezza dei molteplici ruoli dell'accademico e della moltitudine di attività in cui è coinvolto (Arreola et al., 2003), nell'ambito dell'approccio olistico, il corpo accademico è chiamato a integrare i vari ambiti di sviluppo, riconosciuti come ugualmente importanti (Schuster et al., 1990, in Camblin & Steger, 2000; Reid & Petocz, 2003). Infatti, competenze afferenti a un campo si sovrappongono ad altre di una diversa dimensione (nell'immagine il loro colore corrisponde alla somma dei colori delle aree) mostrando come l'olismo della professionalità sia ben radicato nella professionalità accademica.

I dottorandi, in qualità di future faculty members, non vivono una situazione molto diversa da quella dei faculty members strutturati: durante il loro percorso di formazione ricoprono numerosi ruoli e funzioni (Kovalcikiene & Buksnyte-Marmiene, 2021; Ashonibare, 2022), sviluppando così una molteplicità di competenze ad essi associate e un profilo olistico e plurimo (Arreola et al., 2003). Le indicazioni europee, infatti, attraverso i descrittori di Dublino elaborati nell'ambito dell'European Qualification Framework delineano per i dottorandi un profilo in uscita caratterizzato da molteplici aree di competenza

(European Commission, 2008). Urge, quindi, la necessità di definire quali siano le competenze che compongono tale profilo e le esperienze formative più adatte a sostenerlo.

2. La ricerca e le sue fasi

Il progetto di dottorato ripercorre le fasi di una Design-Based Research, caratterizzata da processi di analisi, progettazione, implementazione e valutazione di un percorso formativo (Wang & Hannafin, 2005). In particolare, la ricerca prevede di attuare le prime due fasi. La fase di analisi vuole rispondere all'obiettivo del progetto di esplorare quali siano i bisogni formativi dei dottorandi, mentre la fase di progettazione intende raggiungere lo scopo di co-creare un percorso di Faculty Development Literacy nei percorsi di dottorato in Italia.

Le domande di ricerca che orientano il progetto sono le seguenti:

1. Quali sono le aree di competenza promosse nell'ambito del dottorato e quali sono le strategie utili per lo sviluppo di tali competenze?
2. Quali sono i bisogni formativi relativi allo sviluppo professionale degli studenti iscritti nei percorsi di dottorato, ovvero dei future faculty members, in ambito italiano?
3. In che modo è possibile co-progettare un percorso di innovazione didattica finalizzato allo sviluppo di una literacy relativamente al FD nell'ambito dei percorsi di dottorato?

La fase di analisi, nonché di rilevazione dei bisogni formativi, è stata condotta attraverso una Needs Assessment, di cui sono state adottate le prime due fasi del modello a tre fasi - pre-assessment, assessment, post-assessment - di Witkin e Altschuld (1995). Pre-assessment e assessment si inseriscono in un mixed-method esplorativo sequenziale qual-QUAN. Durante il periodo di pre-assessment (fase qual), sono stati rilevati i bisogni formativi dei dottorandi dell'Università di Verona (Univr) tramite 8 focus group. La loro visione è stata integrata con quella di stakeholders che si occupano di formazione dottorale e FD in ambito nazionale e internazionale, con i quali sono state condotte 25 interviste. Tale fase qualitativa ha permesso di rispondere anche alla prima domanda di ricerca. I risultati della fase qualitativa, da cui è nato

un modello di competenze preliminare (Ghio & Bevilacqua, 2025, p. 421) (Fig. 2), sono stati utilizzati nella seconda fase, quella di assessment (fase QUAN), per costruire un questionario da somministrare ai dottorandi dei diversi atenei italiani per individuare bisogni formativi a livello nazionale.

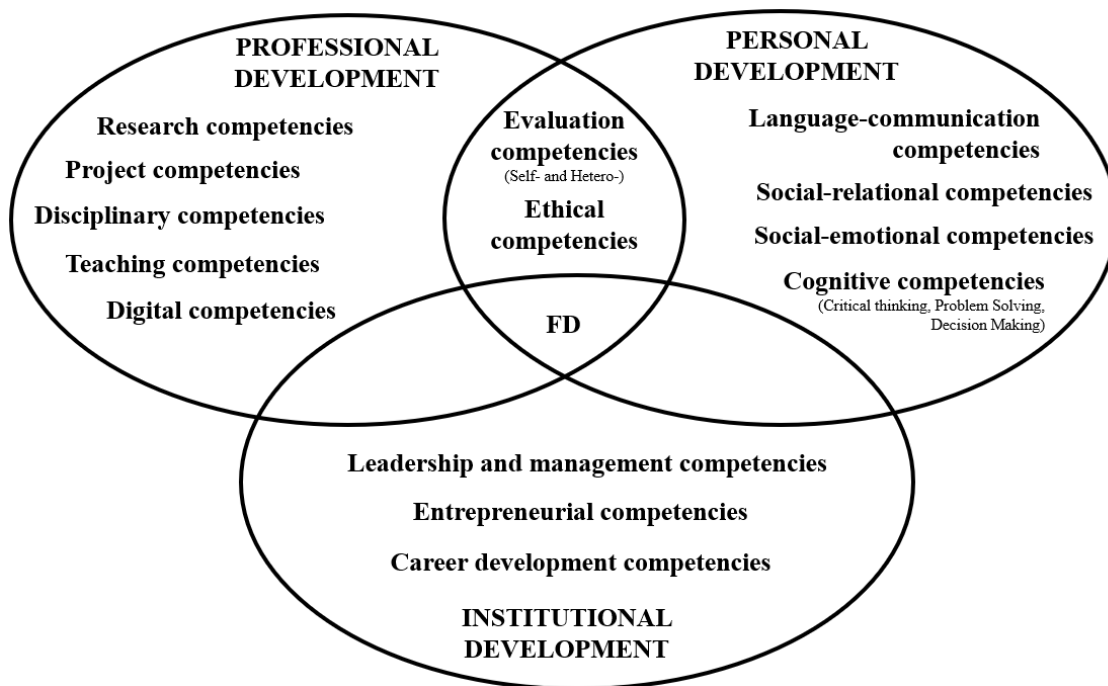


Figura 2 - Modello delle competenze dell'area del Faculty Development per i dottorandi.

3. I risultati

Questo contributo intende illustrare gli specifici risultati della fase quantitativa di assessment. Si riportano di seguito i principali risultati emersi dalla fase qualitativa di pre-assessment.

3.1 Risultati della fase qualitativa

Per rispondere alla prima domanda di ricerca e individuare, quindi, le aree di competenza promosse nell'ambito del dottorato e le strategie utili per il loro sviluppo, le interviste e i focus group condotti nella fase

di pre-assessment sono stati analizzati tramite inductive content analysis (Elo & Kyngas, 2008). Dall'analisi sono emerse macrocategorie e microcategorie con relative etichette (White & Marsh, 2006) che riportano informazioni circa la situazione attuale del dottorato di ricerca e possibili direttrici per il potenziamento dei percorsi di dottorato, sia in termini di competenze sia di strategie. Macrocategorie e microcategorie sono state raggruppate in un'unica tabella di analisi (Fig. 3), nella quale all'interno delle parentesi sono riportate le quantità di ricorrenze, di cui le prime sono attribuibili ai dottorandi e le seconde agli stakeholders. Le macrocategorie "competenze non sviluppate" e "competenze da potenziare" consentono, inoltre, di individuare i bisogni formativi dei dottorandi di Univr.

Competenze già incluse nei percorsi di dottorato	Competenze non sviluppate	Competenze da potenziare	Competenze da aggiungere al modello
• Competenze didattiche (18; 34) • Competenze disciplinari (2; 5) • Competenze progettuali (15; 31) • Competenze di ricerca (10; 39) • Competenze digitali (13; 35) • Competenze linguistico - comunicative (24; 34) • Competenze sociali (10; 18) • Competenze valutative (6; 31) • Competenze cognitive (25; 53) • Competenze socio-emotive (9; 0) • Competenze di management e leadership (26; 37)	• Competenze didattiche (17; 8) • Competenze valutative (2; 9) • Competenze di management e leadership (11; 24)	• Competenze didattiche (18; 44) • Competenze progettuali (12; 5) • Competenze sociali (7; 8) • Competenze valutative (5; 15) • Competenze digitali (7; 2) • Competenze di management e leadership (7; 36) • Competenze di ricerca (3; 0) • Competenze cognitive (3; 9) • Competenze linguistico - comunicative (2; 49)	• Instructional design (2; 0) • Competenze in lingua straniera (1; 2) • Competenze emotive (7; 9) • Competenze socio – relazionali (2; 2) • Competenze riflessive (1; 1) • Competenze di imprenditorialità (1; 0) • Competenze comportamentali (1; 0) • Competenze burocratico - amministrative (2; 4) • Competenze di sostenibilità ed inclusione (1; 1) • Competenze etiche (0; 7) • Competenze di internazionalizzazione (0; 1) • Competenze di career development (0; 1) • Competenze organizzative (0; 4)

Figura 3 - Macro e micro-categorie emerse dalla fase di pre-assessment.

La tabella illustra una prima versione delle aree di competenza promosse nell'ambito del dottorato. Le competenze già incluse nei percorsi di dottorato comprendono quelle per le quali, sia secondo dottorandi sia secondo stakeholders, sono fornite opportunità di formazione per acquisirle. Tuttavia, i partecipanti ritengono che alcune competenze non vengano sviluppate nei percorsi di dottorato, cioè quelle didattiche, valutative, di management e leadership. Tra quelle da potenziare, le stesse competenze si confermano prioritarie, insieme alle linguistiche-comunicative. Le competenze da aggiungere al modello raggruppano, invece, quelle che secondo dottorandi e stakeholders

potevano essere aggiunte al modello creato per condurre interviste e focus group e che sono state tenute in considerazione per la revisione del modello sopra illustrata.

Tra le strategie ritenute maggiormente efficaci per la formazione dei dottorandi figurano, secondo i diversi partecipanti coinvolti, l'uso di modalità didattiche alternative o integrate alla lezione frontale, nonché la proposta di esperienze pratiche, laboratoriali, di apprendimento attivo e cooperativo. Si crede che sia utile effettuare una diversificazione delle proposte formative, che può avvenire tramite l'accesso a corsi interdisciplinari e lo svolgimento di attività di internazionalizzazione. Ulteriori elementi strategici che possono sostenere la formazione dottorale riguardano la qualità della supervisione e la proposta di momenti di confronto peer-to-peer, intra e interdisciplinari, supportati da un'adeguata disponibilità di spazi di lavoro condivisi, che possano contribuire anche al benessere psicologico e all'inclusione dei dottorandi.

3.2 Risultati della fase quantitativa

A seguito dei risultati ottenuti dalla prima fase del progetto e della revisione del modello di competenze del FD rivolto ai dottorandi, è stato possibile costruire il questionario da somministrare ai dottorandi dei diversi atenei italiani. Il questionario è stato creato sia in lingua italiana sia inglese. La diffusione è avvenuta tra marzo e aprile 2025 a tutte le università italiane, con chiusura della rilevazione il 30 giugno 2025. Esso è costituito da 5 sezioni: consenso informato, dati anagrafici, percorso di studi, sviluppo e miglioramento delle competenze del FD, conclusione.

La sezione più significativa ai fini della ricerca coincide con la quarta, in cui per ciascuna delle 14 competenze del modello revisionato (definite in Fig. 4) sono state poste tre domande: Quanto ti senti preparato rispetto alle competenze [es. di ricerca] su una scala da 1 a 4? Considerando l'offerta formativa, quanto il percorso di dottorato che stai frequentando ti sta offrendo/ti ha offerto una preparazione efficace rispetto alle competenze [es. di ricerca] su una scala da 1 a 4? Considerando le intenzioni professionali precedentemente espresse, quanto credi che le competenze [es. di ricerca] siano importanti su una scala da 1 a 4? Per rispondere alle domande è stato scelto di utilizzare una scala Likert a quattro punti corrispondenti a 1 = per nulla, 2 = poco,

3 = abbastanza, 4 = molto. Inoltre, in questa sezione è stato chiesto di identificare, tra le 14 competenze, tre che avrebbero scelto per destinare loro risorse al potenziamento e quali sono le esperienze formative ritenute maggiormente efficaci per potenziare le tre competenze indicate. Infine, si è domandato se vi fossero altre competenze (ulteriori rispetto a quelle precedentemente proposte) ritenute importanti da sviluppare durante il dottorato, ma non attualmente presenti nel proprio corso.

- competenze di ricerca (conoscenza delle metodologie di ricerca; utilizzo di software open-source; raccolta di dati tramite tecniche come interviste, questionari; analisi dei dati; gestione dei dati; ...)
- competenze progettuali (elaborazione di idee progettuali; gestione di progetti in termini di risorse, budget, scadenze, ecc.; negoziazione di idee per produrre agreement; mobilità di risorse attraverso fondi e grant; ...)
- competenze disciplinari (conoscenza della propria disciplina; padronanza della propria disciplina; conoscenza di termini specifici; adozione di un'ottica interdisciplinare; ...)
- competenze didattiche (conoscenza di teorie pedagogiche di insegnamento e apprendimento; conoscenza metodologie d'insegnamento; progettazione di un corso; conoscenza delle metodologie di valutazione; adozione del giusto stile comunicativo; pratica di insegnamento in contesti accademici o non; ...)
- competenze digitali (accesso e recupero delle informazioni; programmazione; uso e sviluppo di software; utilizzo dei social media e dei webinar; ...)
- competenze linguistico-comunicative (presentazione orale; scrittura accademica; disseminazione dei risultati a un pubblico accademico; comunicazione per un pubblico non tecnico; presentazione e visualizzazione delle informazioni; comunicazione di fronte a un grande pubblico; corrispondenza formale; comunicazione in lingua straniera; ...)
- competenze socio-relazionali (networking; teamwork; negoziazione; interazione professionale; gestione dei conflitti; costruzione delle relazioni metor-mentee; promozione di inclusione e accettazione della diversità; ...)
- competenze socio-emotive (assunzione delle responsabilità; tolleranza allo stress; gestione dello stress e della pressione; disciplina e perseveranza; indipendenza e responsabilità; balance life-work; ...)
- competenze cognitive (critical thinking; problem solving; decision making)
- competenze valutative (monitoraggio del proprio percorso; valutazione della ricerca; ...)
- competenze etiche (applicazione di principi etici e di integrità; ...)
- competenze di leadership e di management (acquisizione delle capacità per coinvolgere un gruppo di persone e prendere decisioni insieme; organizzazione e gestione di lavoro e risorse; definizione di obiettivi; definizioni di azioni utili a raggiungere gli obiettivi; ottimizzazione del lavoro; time management; competenze di mobilità; ...)
- competenze imprenditoriali (commercializzazione; imprenditorialità; innovazione; diritti di proprietà intellettuale; trasferimento di conoscenze con e tra i settori; standardizzazione legale e commerciale; brevetti; ...)
- competenze di career development (pianificazione e valutazione della carriera; stesura del CV; domanda di lavoro; ricerca di lavoro; ...).

Figura 4 - Elenco delle 14 competenze definite e utilizzate nella rilevazione nazionale (Felisatti, 2016; Perla & Vinci, 2018; Eurodoc, 2018; Silva, 2022; European Commission, 2022).

Il questionario è stato completato da 466 dottorandi, dei quali 15 non hanno fornito il consenso al trattamento dei dati, definendo così un campione finale di 451 partecipanti. Considerando che, secondo i dati ANVUR aggiornati al 7 aprile 2025, i dottorandi iscritti in Italia nell'a.a. 2023/2024 sono 47.979, lo studio non ha significatività statistica.

Partendo da un'analisi descrittiva del campione, esso è composto (Fig. 5) in prevalenza da femmine (59%), con una netta prevalenza di nazionalità italiana (91%) (Fig. 6). La distribuzione per anno di corso è equilibrata (Fig. 7): 35,7% al secondo anno, 31% al primo e 27,3% al terzo, con una minoranza di dottorandi in uscita (5,3%), neo-dottori di ricerca (0,4%) e iscritti al quarto anno (0,4%).

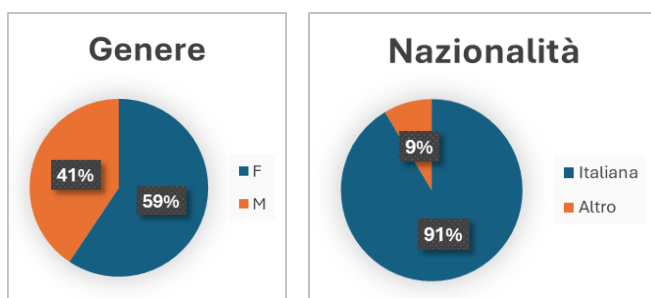


Figura 5 - Grafico delle percentuali relative al genere.

Figura 6 - Grafico delle percentuali relative alla nazionalità.

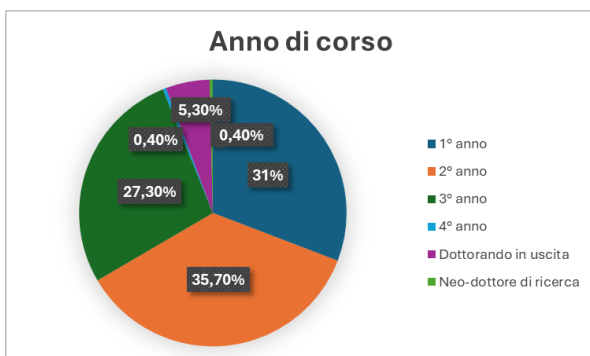


Figura 7 - Grafico delle percentuali relative alla distribuzione dei rispondenti negli anni di corso di dottorato.

Dal punto di vista disciplinare, il campione risulta eterogeneo, coprendo tutte le aree di studio (Fig. 8).

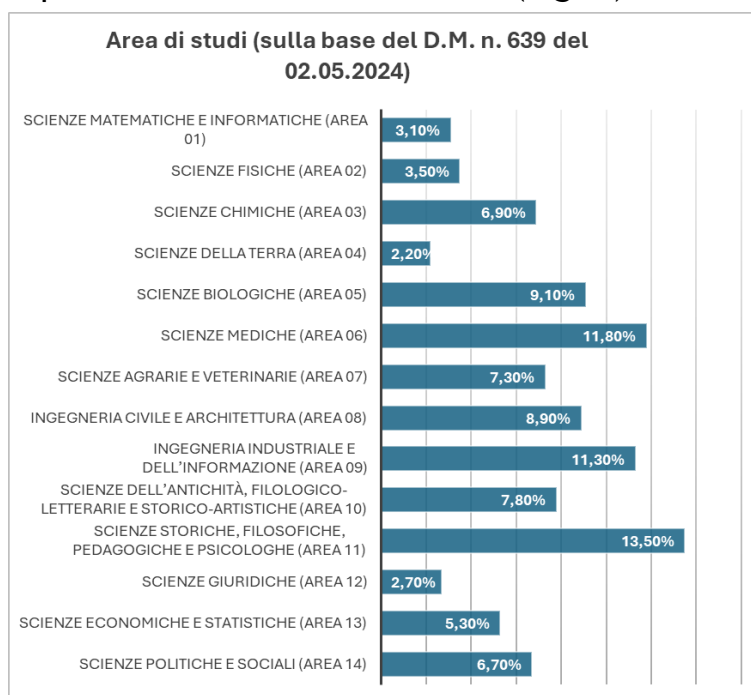


Figura 8 - Grafico delle percentuali relative alla distribuzione dei rispondenti nelle aree di studio.

In merito alla tipologia di percorso di dottorato che i partecipanti stanno svolgendo o hanno svolto, il grafico in figura 9 mostra come la maggioranza dei rispondenti sia iscritta a un dottorato ordinario finanziato da fondi ministeriali o di ateneo (41,9%). Secondariamente, la tipologia di dottorato con il maggior numero di dottorandi è quella con borsa PNRR (33%). In misura più ridotta compaiono i dottorati con fondi esterni (8,9%), quelli senza borsa (5,3%) e i dottorati nazionali (4,9%). Marginali risultano, invece, i dottorati industriali (2,2%) e internazionali (0,7%).

La categoria “altro” (Fig. 10) raccoglie diverse tipologie specifiche di finanziamento e organizzazione del percorso. Tra queste, i dottorati PON presentano la percentuale più alta (21,4%), mentre tutte le altre tipologie segnalate si attestano ciascuna al 7,1%, corrispondenti, dunque, a un solo rispondente per ciascuna tipologia.

TIPOLOGIA DI PERCORSO DI DOTTORATO SVOLTO

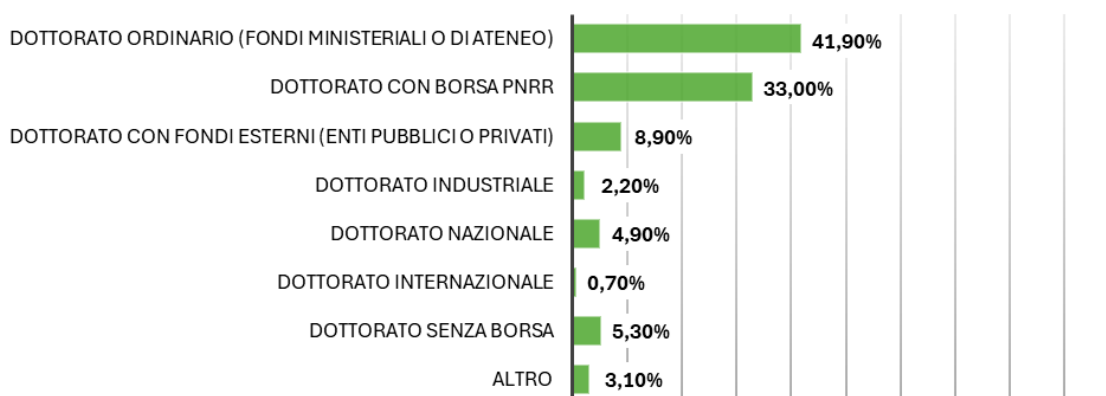


Figura 9 - Grafico delle percentuali relative alla tipologia di percorso di dottorato svolto dai rispondenti.

ALTRA TIPOLOGIA DI PERCORSO DI DOTTORATO SVOLTO

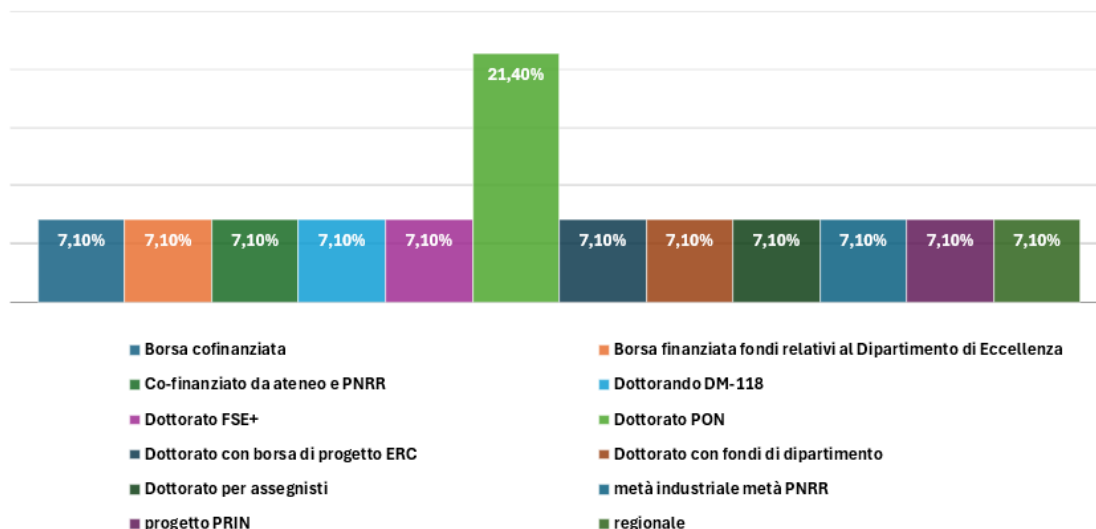


Figura 10 - Grafico delle percentuali relative alla tipologia di percorso di dottorato svolto dai rispondenti nella sezione “Altro”.

Per quanto concerne la tipologia di università cui i partecipanti sono iscritti (Fig. 11), la maggioranza appartiene a un'università statale (89,4%). Una quota ridotta (9,1%) proviene da università non statali, e solo l'1,1% e 0,4% rispettivamente da università telematiche e istituti universitari a ordinamento speciale.

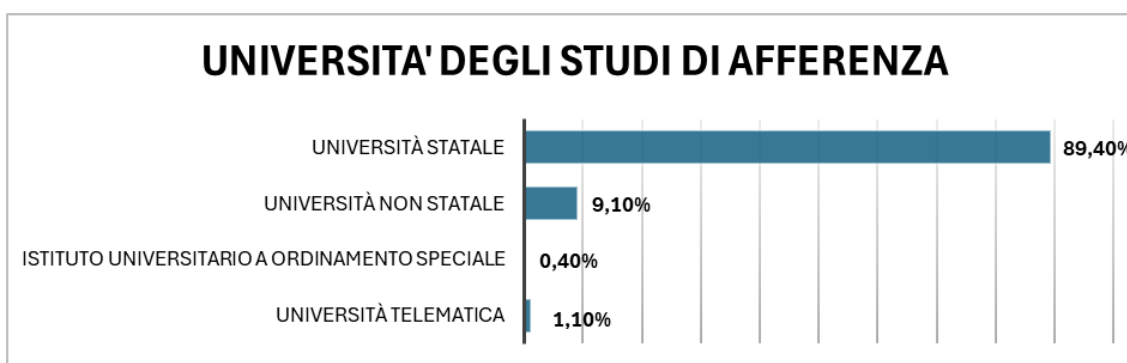


Figura 11 - Grafico delle percentuali relative all'università degli studi di afferenza frequentata dai rispondenti.

Alla domanda in cui si chiedeva se i dottorandi stessero svolgendo o avessero già svolto esperienze professionali concomitanti e inerenti all'ambito della ricerca del proprio dottorato, il 64% ha dichiarato di non avere effettuato tali esperienze, mentre il 36% ha risposto in senso

affermativo (Fig. 12). I dati evidenziano quindi che oltre un terzo del campione integra il percorso dottorale con attività professionali connesse al proprio ambito di ricerca o ha compiuto tali attività e frequenta un corso di dottorato in continuità con il proprio precedente profilo professionale.

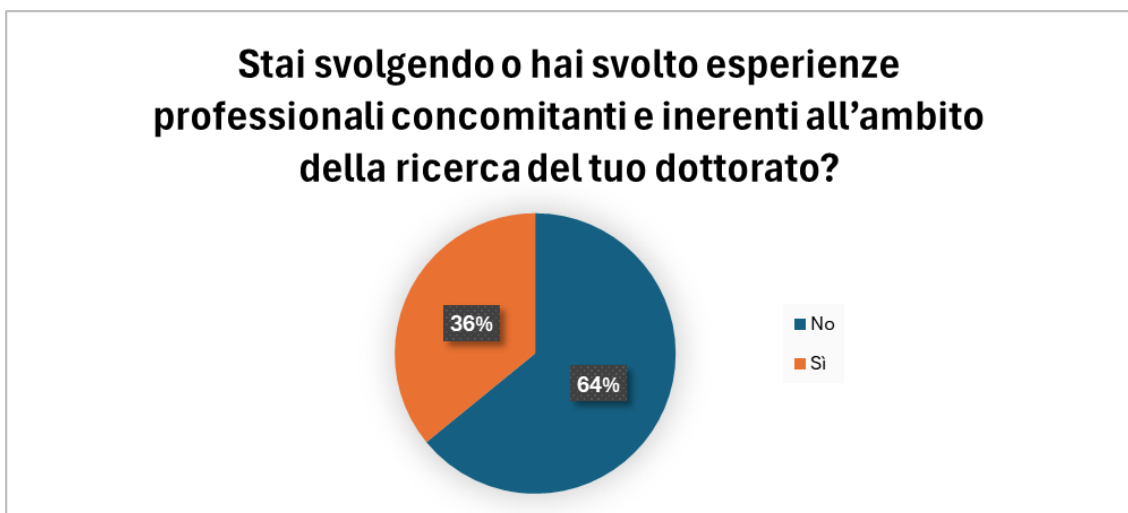


Figura 12 - Grafico relativo alla percentuale di dottorandi che svolgono o hanno svolto esperienze professionali concomitanti e inerenti all'ambito di ricerca del proprio dottorato.

Il grafico in figura 13 mostra le intenzioni professionali al termine del percorso di dottorato dichiarate dai rispondenti. La scelta più frequente (42,8%) riguarda l'intraprendere una carriera in ambito accademico. Seguono dottorandi che non hanno ancora definito con chiarezza le proprie prospettive professionali future (25,5%), che manifestano l'intenzione di intraprendere una carriera in ambito non accademico (20%), orientano le proprie scelte verso una professione nel settore pubblico o privato (8,6%), o dichiarano di voler avviare un'attività autonoma (3,1%).

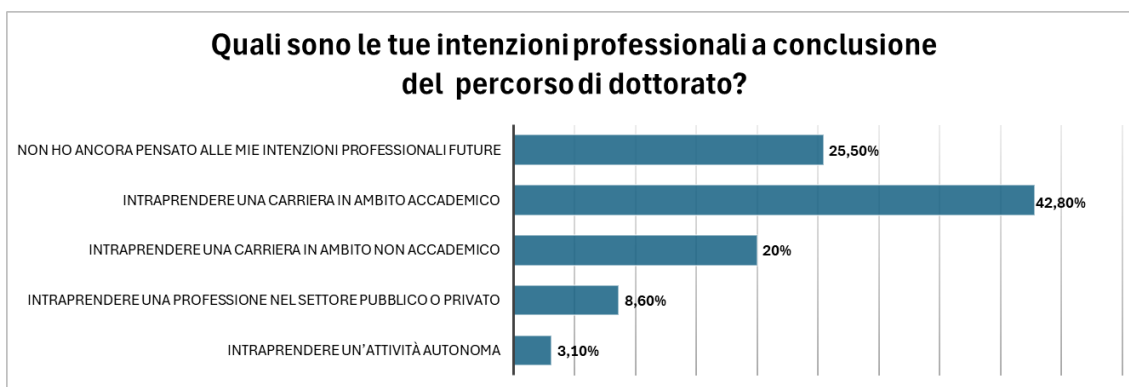


Figura 13 - Grafico delle percentuali relative alle intenzioni professionali dei rispondenti a conclusione del percorso di dottorato.

Dall'analisi descrittiva monovariata degli item appartenenti alla sezione 4 del questionario emerge come, similmente alla fase qualitativa, anche nella fase quantitativa sia possibile riportare una panoramica relativa alla situazione attuale del dottorato (tramite le prime due risposte) e le prospettive di potenziamento (afferendo alla risposta in cui identificano tre competenze cui destinare risorse).

Il grafico associato alla prima domanda della sezione 4 (Fig. 14) mostra la distribuzione delle risposte fornite dai dottorandi in merito alla percezione del proprio livello di preparazione nelle 14 aree di competenza, utilizzando una scala da 1 a 4 (1 = per nulla, 4 = molto).

I risultati evidenziano come i dottorandi si percepiscano maggiormente preparati nell'ambito delle competenze cognitive (totale delle percentuali relative ai livelli "abbastanza" e "molto" 83,4%) e delle competenze disciplinari (tot. 79,2%). Al contrario, mostrano una percezione di minore preparazione nelle competenze imprenditoriali (totale delle percentuali relative ai livelli "per nulla" e "poco" 87,8%), di career development (tot. 57,4%), didattiche (tot. 57%), progettuali (tot. 55,2%) e valutative (tot. 53%) e di leadership e management (tot. 41,4%).

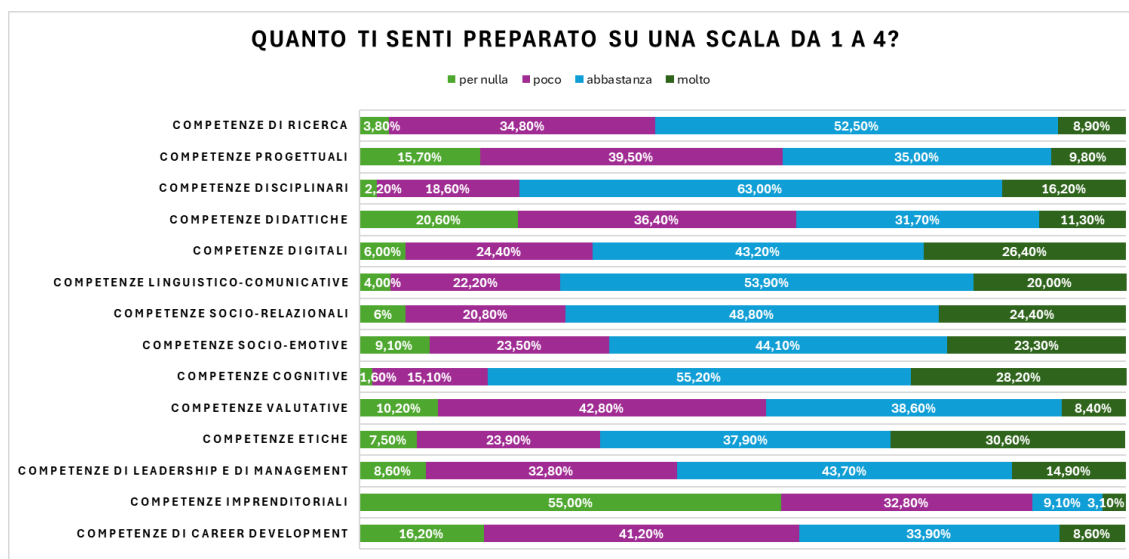


Figura 14 - Grafico relativo alla percezione del livello di preparazione dei dottorandi.

Il grafico relativo alla seconda domanda della sezione 4 (Fig. 15) mostra come i dottorandi valutano, su una scala da 1 a 4, l'efficacia dell'offerta formativa ricevuta durante il proprio percorso di dottorato, in relazione alle 14 aree di competenza proposte.

I risultati mostrano che i rispondenti percepiscono di ricevere una preparazione più efficace da parte del corso di dottorato che frequentano o hanno frequentato nelle competenze linguistico-comunicative (totale delle percentuali relative ai livelli "abbastanza" e "molto" 56,3%), disciplinari (tot. 55,4%) e di ricerca (tot. 51,4%). Al contrario, evidenziano di ricevere una preparazione per nulla o poco efficace nell'ambito delle competenze imprenditoriali (totale delle percentuali relative ai livelli "per nulla" e "poco" 86,2%) di career development (tot. 74,9%), socio-emotive (tot. 73,4%) e didattiche (tot. 73,4%). Anche le competenze di leadership e management (tot. 71,4%), progettuali (tot. 68%) e valutative (tot. 65,2%) presentano un grado di accordo nei livelli più bassi della scala.

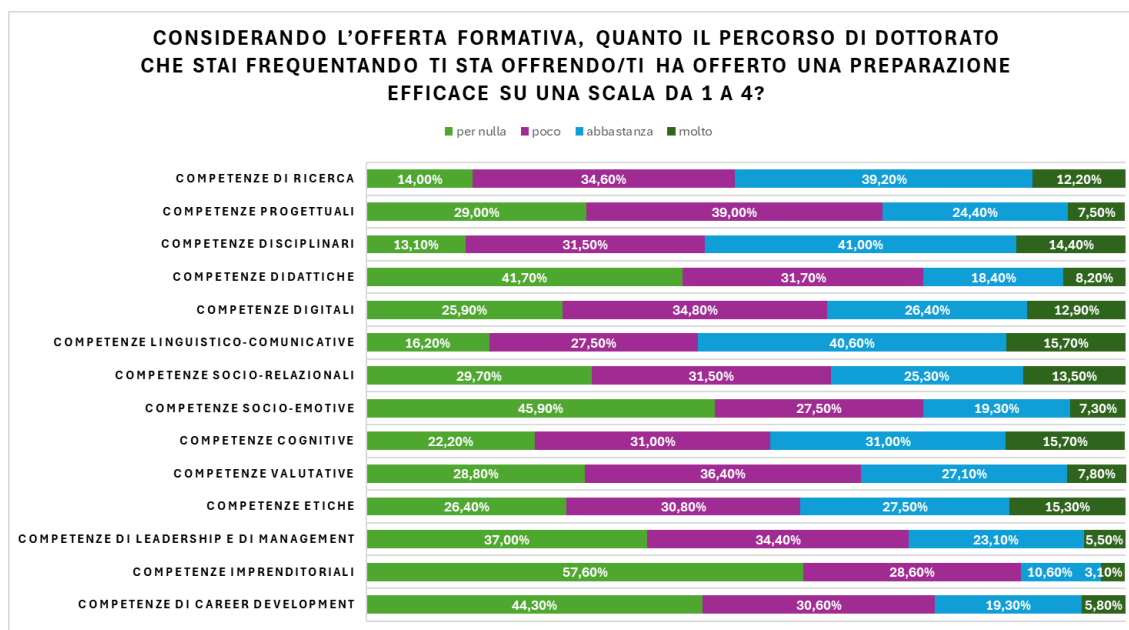


Figura 15 - Grafico relativo alla valutazione dell'efficacia dell'offerta formativa del proprio corso di dottorato.

Il grafico relativo alla terza domanda mostra il livello di importanza attribuito dai dottorandi alle diverse competenze, considerando le intenzioni professionali espresse (Fig. 16). I dati evidenziano per tutte le competenze una valutazione con prevalenza delle risposte collocate sui livelli “abbastanza” e “molto”.

Le competenze considerate maggiormente rilevanti sono quelle cognitive (quota relativa a “molto” 80,3%) e linguistico-comunicative (73,4%), seguite dalle competenze socio-relazionali (70,7%), socio-emotive (64,5%), progettuali (65%) e disciplinari (63,6%). Anche le competenze di ricerca (60,3%) e digitali (53,7%) raccolgono un'ampia quota di consenso. In posizione intermedia si collocano le competenze di leadership e management (53,4%), etiche (50,8%) e valutative (48,8%), che, sebbene riconosciute come importanti, non raggiungono il grado di accordo osservato per le altre aree. Le competenze imprenditoriali e di career development risultano le meno valorizzate: rispettivamente solo il 22,2% e il 42,8% dei rispondenti le indica come “molto” importanti.

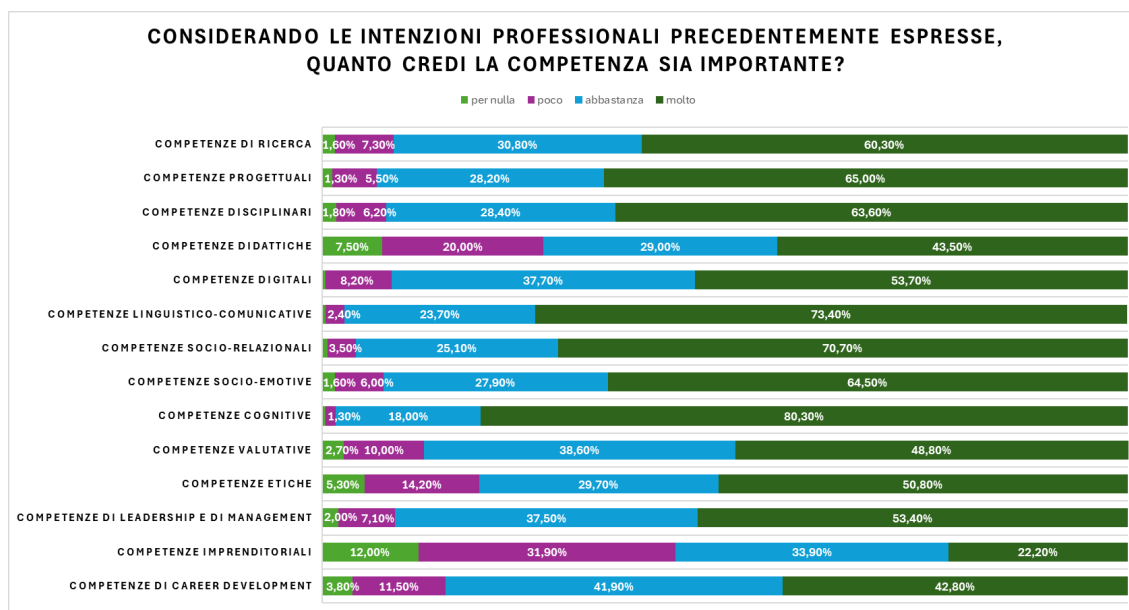


Figura 16 - Grafico relativo all'importanza delle competenze in base alle intenzioni professionali espresse dai dottorandi.

Il grafico rappresentante le risposte alla quarta domanda illustra le preferenze espresse dai dottorandi rispetto all'eventuale potenziamento di alcune aree di competenza, nel caso in cui si dovessero destinare risorse specifiche (Fig. 17). I partecipanti erano invitati a indicare tre competenze che includerebbero sicuramente. I rispondenti a questa domanda sono 445; infatti, 6 partecipanti non hanno fornito alcuna risposta (1,3%).

Tra tutte, le competenze di ricerca emergono l'area in cui si registra un grado di accordo: il 53,7% dei dottorandi le selezionerebbe come ambito su cui investire. Subito dopo si collocano le competenze progettuali (48,3%).

Un secondo gruppo di competenze raccoglie una quota intermedia di preferenze, oscillante tra il 21% e il 24%: didattiche (23,9%), linguistico-comunicative (23,5%), disciplinari (22%), digitali (21,1%). Si tratta di aree che, pur non essendo le più richieste, vengono comunque indicate da una parte consistente del campione: su un totale di 445 rispondenti, 108 hanno selezionato le competenze didattiche e 106 quelle linguistico-comunicative, raggiungendo un accordo per un quarto del totale dei rispondenti.

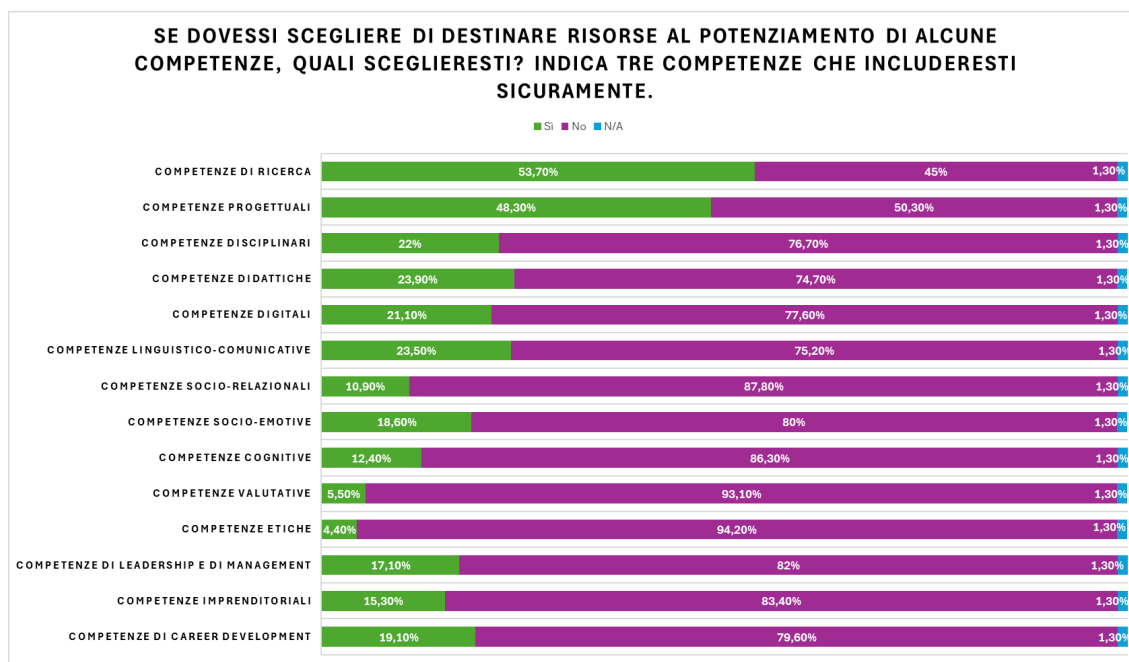


Figura 17 - Grafico relativo alle competenze cui i dottorandi destinerebbero risorse per il potenziamento.

Il grafico relativo alla quinta domanda mostra le esperienze formative che i dottorandi considerano maggiormente efficaci per potenziare le tre competenze indicate come prioritarie (Fig. 18). I rispondenti a questa domanda sono 445; infatti, 6 partecipanti non hanno fornito alcuna risposta (1,3%).

Tra le opzioni proposte riscuotono un elevato consenso le modalità didattiche di natura attiva, partecipativa e interattiva (64,3%), il lavoro con un gruppo di ricerca (55,4%) e la partecipazione a progetti di collaborazione nazionale e/o internazionale (53,9%). Significativo è anche l'apprezzamento per le attività di mentoring e feedback con il/la supervisor (46,8%) e per gli interventi e lo scambio con esperti (42,6%).

Una quota minore di rispondenti ritiene efficaci l'utilizzo di software e strumenti specifici (34,4%), lo scambio di feedback tra pari (33,3%), la partecipazione a convegni come uditor o relatore (32,8%) e l'attività didattica come docente o tutor nei corsi di laurea o formazione professionale (28,8%). Le lezioni frontali raccolgono una percentuale di 25,9% di preferenza e l'opzione "in autonomia" dell'8,4%.

Nel complesso, i dati mettono in evidenza una preferenza per

esperienze caratterizzate da dimensioni pratiche, collaborative e partecipative.

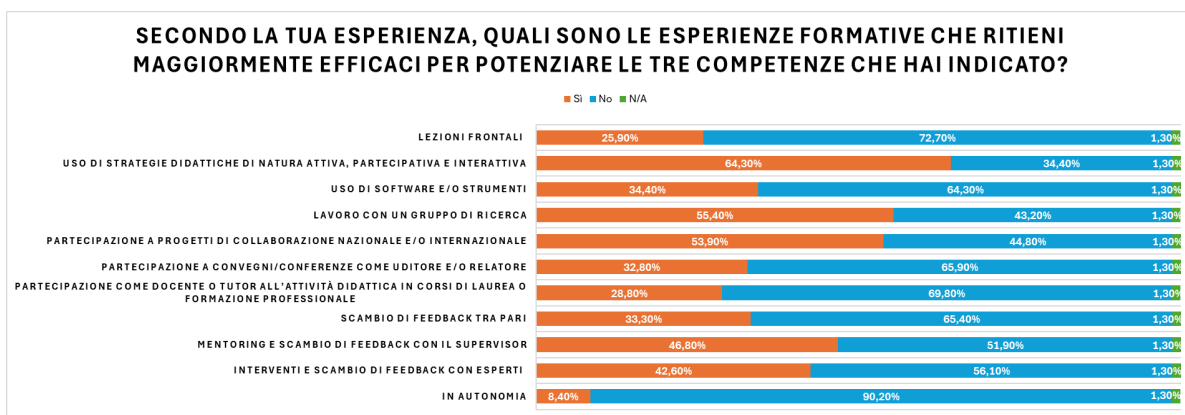


Figura 18 - Grafico relativo alle esperienze formative ritenute più efficaci dai dottorandi per sviluppare le competenze.

4. Discussione

Oggetto di presentazione di questo specifico contributo sono i risultati della fase di assessment quantitativo di un progetto di dottorato, con cui si espongono i bisogni formativi, in termini di competenze nell'ambito del FD, dei dottorandi iscritti a percorsi di dottorato in Italia.

Il confronto tra i dati qualitativi della fase di pre-assessment e i qui esposti dati quantitativi genera varie riflessioni. Dalla fase qualitativa emergono come aree prioritarie di investimento la formazione alle competenze didattiche, valutative, di management e leadership. I dati quantitativi confermano in parte e al tempo stesso ampliano queste evidenze: la maggioranza dei rispondenti si percepisce infatti “per nulla” o “poco” preparata nelle competenze imprenditoriali, di career development, didattiche, progettuali, valutative e di leadership e management. Tuttavia, quando viene chiesto di indicare le competenze su cui investire risorse, le preferenze si orientano prevalentemente verso quelle di ricerca e progettuali: tale risultato può riflettere una rappresentazione del ruolo del dottorato ancora fortemente ancorata

alla produzione scientifica, ma che convive con l'emergere di nuovi fabbisogni connessi alla didattica universitaria e alla terza missione.

Le intenzioni professionali hanno messo in luce una maggiore aspirazione verso la carriera accademica, accompagnata però da una quota di incertezza e dall'apertura a sbocchi non accademici. In questo quadro, il valore attribuito a competenze di progettazione, comunicazione e networking appare coerente con la necessità di costruire un profilo versatile, capace di rispondere alla crescente diversificazione delle traiettorie post-dottorali. La formazione dottorale deve oggi rispondere a molteplici funzioni: garantire l'eccellenza scientifica, preparare a carriere accademiche e non accademiche, contribuire allo sviluppo di competenze per la società della conoscenza e per gli obiettivi di sostenibilità (Grant et al., 2022; EUA-CDE, 2022). La triangolazione dei dati sottolinea, quindi, l'urgenza di ripensare la formazione dottorale in una chiave più ampia e olistica, superando la tradizionale dicotomia tra competenze di ricerca e competenze trasversali (Chaló et al., 2023; Sutherland, 2018).

In tale prospettiva, l'unione di QUAN e qual non solo arricchisce l'analisi, ma rappresenta un passo necessario per orientare interventi di policy e strategie istituzionali di FD, valorizzando tanto la dimensione della ricerca quanto quella della didattica e della terza missione.

Per esaminare ulteriormente l'apporto della fase di assessment, verrà condotta un'analisi bivariata al fine di individuare una risposta ad ipotesi di ricerca relative, per esempio, alle correlazioni esistenti tra le competenze indicate come da potenziare e l'anno di iscrizione al dottorato, tra l'importanza correlata alle competenze e le intenzioni professionali espresse e tra le competenze indicate come da potenziare e le intenzioni professionali espresse.

Conclusioni

I Descrittori di Dublino e il Quadro delle qualifiche dell'EHEA sottolineano l'importanza di formare ricercatori in grado non solo di produrre nuova conoscenza, ma anche di applicarla in contesti complessi, assumere decisioni informate e comunicare con comunità scientifiche e non scientifiche (European Commission, 2018). La

centralità del dottorato per la società della conoscenza richiede investimenti sistematici nella formazione dei giovani ricercatori, anche in una prospettiva di sostenibilità e apertura a carriere multiple (EUA-CDE, 2022; 2025). Anche da un punto di vista istituzionale emerge l'esigenza di strutture che sostengano tali percorsi, come i Teaching and Learning Centres e le iniziative di faculty development, già riconosciute in Europa come leve strategiche per promuovere innovazione didattica e qualità della formazione (EUA, 2024).

L'indagine presentata in questo paper restituisce un quadro articolato dei bisogni formativi dei dottorandi in Italia, mostrando l'esigenza di formare un profilo professionale costituito da una pluralità e diversità di competenze.

Lo studio presenta dei limiti potenziali riconosciuti nella natura delle domande poste nel questionario nazionale, tramite le quali si sono riscontrate percezioni potenzialmente non correlate alle prioritarie necessità dei dottorandi; infatti, benché, per esempio, si manifesti un grado di accordo nel percepirsi 'per nulla' o 'poco' preparati e formati nelle competenze imprenditoriali e di career development, esse sembrano non interessare ai dottorandi per la loro formazione poiché non scelte come principali competenze su cui investire risorse per la formazione. La ricerca di dottorato condotta permette, però, di identificare prospettive future attraverso le aree di formazione su cui faculty developers e attori coinvolti nell'educazione dottorale possono concentrarsi per riorganizzare proposte formative. Questa direzione consente così di incontrare le reali necessità dei dottorandi e soddisfare i loro bisogni formativi volti alla costruzione del loro profilo professionale e futuro inserimento lavorativo. Infine, la ricerca consente di riconoscere anche le esperienze formative migliori per raggiungere queste finalità.

Riferimenti bibliografici

Arreola, R., Theall, M., & Aleamoni, L. M. (2003). Beyond scholarship: recognizing the multiple roles of the professoriate. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.

- Ashonibare, A. A. (2022). Doctoral education in Europe: models and propositions for transversal skill training. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(2), 164-170.
<http://dx.doi.org/10.1108/SGPE-03-2022-0028>.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Hvastja Stefani, Trad.). Il Mulino.
- Camblin, J.R., Lanthan, D., & Steger, J. A. (2000). Rethinking faculty development. *Higher education*, 39(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1023/A:1003827925543>.
- Cavazos Montemayorr, R. N., Elizondo-Leal, J. A., Ramírez Flores, Y. A., Cors Cepeda, X., & Lopez, M. (2020). Understanding the dimensions of a strong-professional identity: a study of faculty developers in medical education. *Medical Education Online*, 25(1).
<https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1808369>.
- Chaló, P., Huet, I., Nikoletou, D., & Pereira, A. (2023). Supporting Ph. D. students' skills development: A three-stage doctoral program. *Frontiers in Education*, 8, 1145342.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1145342>.
- Eble, K. E., & McKeachie, W. J. (1985). *Improving Undergraduate Education through Faculty Development. An Analysis of Effective Programs and Practices*. Jossey-Bass.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.
- Eurodoc (2018). Eurodoc Report Identifying Transferable Skills and Competences to Enhance Early-Career Researchers Employability and Competitiveness (Brussels, Belgium).
<https://eurodoc.net/skills-report-2018.pdf>.
- European Commission (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:11:0001:0007:EN:PDF>.

European Commission (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2797/63509>.

European Commission (2022). The European Competence Framework for Researchers - ResearchComp.
https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2023-04/ec_rtd_research-competence-presentation.pdf.

European University Association (2024). Development and strategic benefits of learning and teaching centres. Thematic Peer Group Report.
<https://www.eua.eu/images/site1/publications/eua%20tpg%20report%20lt%20centres%20final.pdf>.

European University Association-Council for Doctoral Education (2022). Building the Foundations of Research. A Vision for the Future of Doctoral Education in Europe (Geneva, Switzerland).
https://www.eua.eu/downloads/publications/web_cde_position%20paper_june%202022_fin2.pdf.

European University Association-Council for Doctoral Education (2025). Doctoral education in Europe today: enhanced structures and practices for the European knowledge society (Geneva, Switzerland).
https://www.eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/CDE_Doctoral_Education_Survey_Part_1_web.pdf.

Felisatti, E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 5-16. <http://dx.doi.org/10.3280/EXI2016-001001>.

Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122-134. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1175144>.

- Ghio, M., & Bevilacqua, A. (2025). *Co-costruzione di un percorso di Faculty Development literacy rivolto agli studenti di dottorato. Cornice teorico-metodologica*. In A. Marci (a cura di), *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica* (pp. 409-428). GENOVA UNIVERSITY PRESS.
- Grant, B., Nerad, M., Balaban, C., Deem, R., Grund, M., Herman, C., Mrčela, A. K., Porter, S., Rutledge, J., & Strugnell, R. (2022). *The doctoral-education context in the twenty-first century: Change at every level*. In M. Nerad, D. Bogle, U. Kohl, C. O'Carroll, C. Peters, & B. Scholz (Eds), *Towards a global core value system in doctoral education* (pp. 18-43). UCLPRESS.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2f4v5mf.8>.
- Gruen, C. A. (1988). Faculty Development in Higher Education. *Journal of Epsilon Pi Tau*, 14(1), 11-15.
- Hubbard, G., & Atkins, S. (1995). The professor as a person: The role of faculty well-being in faculty development. *Innovative Higher Education*, 20, 117-128. <https://doi.org/10.1007/bf01189643>.
- Kovalcikiene, K., & Buksnyte-Marmiene, L. (2021). Doctoral students as future teachers at universities: Factors related to professional identity. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 45-61. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0016>.
- Perla, L. (2023). *TLC e leadership: per una modellistica di FD (faculty development) italiana a partire dalle Linee Guida Anvur sul riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria*. In M. Michellini & L. Perla (a cura di), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 76-89). PensaMultimedia.
- Perla, L., & Vinci, V. (2018). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(32), 68-88.
<https://doi.org/10.19241/lll.v15i32.131>.
- Reid, A. & Petocz, P. (2003). Enhancing academic work through the synergy between teaching and research. *International Journal for*

- Academic Development*, 8(1-2), 105-117.
<https://doi.org/10.1080/1360144042000277982>.
- Silva, R. (2022). *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Carocci.
- Steinert, Y. (2014). *Faculty Development: Core Concepts and Principles*. In Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_1.
- Sugrue, C., Englund, T., Drydal Solbrekke, T. & Fosslund, T. (2017). Trends in the practices of academic developers: Trajectories of higher education?. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336-2353.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>.
- Sullivan, L. (1983). Faculty development: A movement on the brink. *The College Board Review*, 127, 21 e 29-31.
- 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>.
- Togni, F. (2024). Assicurazione della qualità nei dottorati: una questione strategica. *CQAllRivista*, 24, 31-45.
- van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2024). Academics' expertise development in teacher tasks: a multiple case study. *International Journal for Academic Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2329594>.
- Waaier, C. J. E., Belder, R., Sonneveld, H., et al. (2017). Temporary contracts: Effect on job satisfaction and personal lives of recent PhD graduates. *High Educ*, 74, 321-339. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0050-8>.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF02504682>.

White, M. D., & Marsh, E. E. (2006), Content analysis: A flexible methodology. *Library trends*, 55 (1), 22-45, doi: 10.1353/lib.2006.0053.

Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments. A pratical guide*. SAGE Publications.

