

Apprendere in aula per applicare al lavoro

Un anno di valutazione del trasferimento
nella pratica quotidiana di quanto appreso nei corsi
della Funzione Formazione dell'ASSR: una riflessione



DOSSIER 271 – 2021

ISSN 1591-223X

Apprendere in aula per applicare al lavoro

**Un anno di valutazione del trasferimento nella pratica
quotidiana di quanto appreso nei corsi della Funzione
Formazione dell'ASSR: una riflessione**

marzo 2021



Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 3.0 Italia. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/it/> o spedisci una lettera a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Ossia:

Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.

Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.

Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, devi distribuire i tuoi contributi con la stessa licenza del materiale originario.

Non puoi applicare termini legali o misure tecnologiche che impongano ad altri soggetti dei vincoli giuridici su quanto la licenza consente loro di fare.

Diletta Priami
Francesca Terri
Daniela Fortuna
Stefania Florindi

Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna

Si ringraziano per la lettura e revisione del documento:

Maria Luisa Moro – Direttore dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna;

Maria Barbara Lelli – Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna;

Martina Boldrini – Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna;

Federica Borsari – Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna;

Giuseppina Gorgone – Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna;

Alessandra Rizzica – Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna.

Maria Valeria Sardu – Biblioteca dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna

La collana Dossier è curata dall'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna

Direttore Maria Luisa Moro

Stampa Centro stampa Regione Emilia-Romagna, Bologna, febbraio 2021

Copia del volume può essere scaricata dal sito Internet

<http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/dossier>

Chiunque è autorizzato per fini informativi, di studio o didattici, a utilizzare e duplicare i contenuti di questa pubblicazione, purché sia citata la fonte.

Indice

Abstract	9
Introduzione	11
1. Il processo di valutazione	13
1.1. Il modello di Kirkpatrick	15
2. Modelli di transfer della formazione	20
2.1. Il modello di Baldwin e Ford	21
2.2. Il modello di Holton et al. sul transfer della formazione	23
2.3. Il Learning Transfer System Inventory (LTSI)	26
3. Il nostro "Questionario di valutazione del trasferimento degli apprendimenti della formazione al lavoro"	28
3.1. Sperimentare la somministrazione del questionario (N. edizioni: 22)	31
3.2. I risultati sintetici delle 3 dimensioni e dei relativi fattori	38
3.2.1. Dimensione 1: Caratteristiche dell'individuo	41
3.2.2. Dimensione 2: Caratteristiche dell'organizzazione	48
3.2.3. Dimensione 3: Caratteristiche del progetto formativo	55
3.3. Esploriamo le relazioni tra Dimensioni	58
Riflessioni e prospettive	65
Riferimenti bibliografici	67
Indice delle tabelle	70
Indice dei grafici e delle figure	70

Abstract

La finalità principale del presente lavoro è una riflessione sui fattori che influenzano il “trasferimento degli apprendimenti” dal contesto formativo ai quotidiani contesti lavorativi.

La domanda ricorrente di chi si occupa di formazione e di sviluppo professionale è: “quanto gli apprendimenti di un percorso formativo sono applicati ed utilizzati all’interno del proprio contesto lavorativo di riferimento?”. Da questo interrogativo derivano le riflessioni sul ruolo e sul valore della formazione nei percorsi di sviluppo professionale e di cambiamento organizzativo.

Il contesto di analisi qui presentato è quello relativo ai percorsi formativi sullo sviluppo di competenze professionali e sul cambiamento organizzativo, erogati dalla Funzione Formazione dell’Agenzia sanitaria e sociale regionale dell’Emilia-Romagna e rivolti ai professionisti delle Aziende sanitarie della regione. Per la valutazione degli elementi che possono favorire o, al contrario, ostacolare il trasferimento degli apprendimenti è stato utilizzato, in via sperimentale, uno strumento (questionario) di autopercezione (self-report), somministrato ai partecipanti dei percorsi formativi considerati, a distanza di un certo periodo di tempo dalla conclusione della formazione.

Sono emerse alcune criticità rispetto alla effettiva trasferibilità, soprattutto a livello organizzativo, come ad esempio il supporto dei responsabili al trasferimento dei nuovi apprendimenti da parte dei propri collaboratori e le effettive opportunità di utilizzo.

The main purpose of this study is to reflect on factors which actually influence “learning transfer” from training context to day-to-day working environments.

The ongoing question of training professionals involved in professional development is: “how much are learnings applied and used within the referring working context?”. And from there a set of reflections on training role and value in the professional development and organizational change stem from.

Context analysis we are referring to in this work is related to training courses on professional competences and organizational change provided/delivered by the Training Department of Emilia-Romagna Regional Agency for Health and Social Care. As far the evaluation of items that may or may not favour learning transfer, we applied – on a trial basis – a self-report tool (questionnaire), we administered to courses participants after a certain amount of time after training completion.

A number of critical issues emerged with respect to effective transferability, mainly at an organizational level, such as supporting people responsible for the transferring of new

learnings by their employee and the concrete opportunity of using learning in day-to-day practice.

KEYWORDS

Transfer della formazione; efficacia della formazione; valutazione della formazione; apprendimento sul lavoro; sviluppo professionale; sviluppo organizzativo; cultura organizzativa.

Learning transfer; training effectiveness; training evaluation; work-based learning; professional development; organizational development; organizational culture.

Introduzione

Le iniziative di formazione permanente rivolte ai professionisti sanitari hanno un valore strategico non solo per assicurare lo sviluppo continuo di conoscenze e competenze... ma anche perché rappresentano il motore essenziale del cambiamento nei comportamenti dei professionisti.

Per garantire una formazione che sia leva strategica per le nostre organizzazioni e sulla base dell'esperienza maturata nel supportare le Aziende sanitarie nello sviluppo di progettazioni e nella conduzione di iniziative formative complesse, la Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale ha proposto le *Linee di indirizzo regionali per la progettazione e la valutazione delle iniziative formative*, che rappresentano determinanti di efficacia in un processo formativo (Salas et al., 2012), fornendo una sorta di guida a sostegno di quella che può essere definita "formazione per il cambiamento"¹.

Da tempo anche la letteratura propone una visione sistemica della formazione, che amplia il focus di analisi oltre l'evento formativo in sé: per una formazione interessata a raggiungere obiettivi di cambiamento, non basta porre attenzione a ciò che avviene durante l'evento formativo, ma occorre estendere l'azione progettuale anche a ciò che deve essere fatto prima e dopo.

Il modello regionale descrive il processo formativo in diverse fasi:

- **l'analisi di contesto** – che è la fase preparatoria di ogni intervento formativo, un momento di analisi della realtà organizzativa nel suo complesso e di identificazione dei bisogni formativi, attraverso il coinvolgimento dei diversi livelli di responsabilità dell'organizzazione stessa, nonché dei destinatari della formazione. In questa fase vengono poste tutte le condizioni necessarie per consentire l'effettiva messa in opera dell'azione formativa e degli apprendimenti che ne conseguiranno (disponibilità di locali idonei, tecnologie, procedure, ...);
- **la fase formativa vera e propria** - che coincide con ciò che comunemente si definisce "corso", ovvero un tempo dedicato all'utilizzo di diverse metodologie didattiche e finalizzato allo sviluppo di un apprendimento. In questa fase si identificano luoghi e tempi per creare i collegamenti tra la formazione e i contesti

¹ Il documento integrale Dossier n. 262/2017 - *Accompagnare le persone nei processi di cambiamento. Linee di indirizzo regionali per progettare e realizzare la formazione continua in sanità* è reperibile sul sito dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna <http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/dossier/doss262>

professionali. La fase formativa include anche la micro-progettazione, ovvero l'insieme di quelle specifiche operazioni che anticipano l'aula, la disegnano, ne pensano le condizioni: alcune hanno a che fare con la didattica vera e propria, altre con il livello organizzativo (calendario/programma, sede, logistica, budget eventuale, modalità di iscrizione, certificazione ECM);

- **l'accompagnamento** - che facilita il trasferimento degli apprendimenti acquisiti in aula nei reali luoghi di lavoro attraverso la progettazione e la creazione di contesti organizzativi favorevoli, di spazi "protetti", sperimentali, dove l'errore non solo è possibile, ma è considerato pretesto per un ulteriore apprendimento, con azioni - organizzative e formative (soprattutto sul campo) - da attivare alla fine dei corsi: follow up, gruppi di miglioramento, momenti di auto ed etero-valutazione, audit, comunità di pratica, indicazioni per l'acquisto di attrezzature specifiche;
- **la valutazione** dell'intervento formativo, fase per la quale è stato costruito un questionario di valutazione della trasferibilità degli apprendimenti.

A differenza delle prime tre fasi che si susseguono coerentemente, la valutazione si svolge trasversalmente lungo tutto il processo formativo.

1. Il processo di valutazione

Grazie all'attività dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua, ormai attivo dal 2014, emerge come nelle Aziende sanitarie dell'Emilia-Romagna spesso la valutazione rimanga un aspetto piuttosto trascurato: raramente si va oltre la verifica di quanto appreso in aula, tralasciando di considerare l'effettiva ricaduta della formazione realizzata.

In generale, quando si parla di valutazione si tende a riferirsi alla fase finale di un processo formativo, ma in realtà la valutazione deve accompagnare e poter analizzare tutte le fasi del processo formativo, ovvero la fase della progettazione, ciò che si vuole modificare con la formazione, i livelli su cui si vuole incidere. Il processo di valutazione si snoda quindi lungo tutte le fasi del processo formativo descritto, ovvero è collegato sia all'attività di progettazione sia ai presumibili impatti prodotti dall'azione formativa sulle persone partecipanti e sull'organizzazione.

Come primo passo di una progettazione, diventa necessario mettere a fuoco l'intenzionalità della formazione: a che livello vuole incidere l'iniziativa formativa? aumentare le conoscenze dei partecipanti su uno specifico tema? consentire una riflessione sulle proprie pratiche professionali? cambiare i loro comportamenti professionali? o incidere a livello organizzativo sui processi di lavoro? Definendo la risposta, diventa possibile - oltre che necessario - progettare una valutazione coerente con le intenzionalità dichiarate, identificando interlocutori, procedure, strumenti e tempi adeguati.

In questa cornice occorre sempre tenere presente che la valutazione deve essere "*situata*", ovvero focalizzata sul *contesto* di riferimento: soggetti, oggetti, scopi, criteri, metodi della valutazione implicano un'attenzione alla specifica realtà incontrata, alle aspettative e alle visioni dei diversi attori coinvolti rispetto ai temi e agli obiettivi professionali e/o organizzativi della formazione.

Progettare la valutazione, quindi, è da considerarsi un'operazione non solo tecnicistica, ma caratterizzata dalla centralità degli utilizzatori, dalla flessibilità metodologica e da una logica di consulenza di processo, che fanno della valutazione stessa una relazione dialogica tra una pluralità di interlocutori (Scaratti et al., 2015). La valutazione, da asettico esercizio di attribuzione di valore e misura, diventa un vero e proprio processo partecipativo che attraversa tutto il percorso della formazione. Impostare tale processo implica "la necessità di coinvolgere le persone in una produzione di conoscenza pertinente e rilevante, significativa, in grado di alimentare nuove visioni e letture della realtà" (Scaratti et al., 2015). Valutare non è giudicare stando a guardare, quanto piuttosto agire, toccare con mano le trasformazioni che avvengono negli assetti

organizzativi e relazionali; significa far emergere connessioni, anche quelle che fino a quel momento risultavano meno evidenti; comporta avere a che fare con questioni realmente vissute dai vari soggetti nella loro interazione quotidiana con l'organizzazione.

Il tema della valutazione in ambito formativo comporta anche una riflessione sui **tempi della formazione**, ovvero sulla capacità di costruire una leva gestionale o strategica in grado di proporre la sua efficacia "in tempo" con i problemi professionali, aziendali, organizzativi, strutturali che si intendono affrontare.

Le cose in realtà non vanno sempre così. Spesso alla formazione si attribuiscono altri tempi ed essa diventa uno strumento di medio-lungo periodo, o addirittura fuori tempo e a-contestuale. L'azione formativa può rischiare di risultare in ritardo, sganciata dai problemi o bisogni dei professionisti all'interno dell'organizzazione: non riesce infatti a produrre gli apprendimenti nel momento stesso in cui il contesto li richiede e si sottrae alla sfida della valutazione. In tali casi, alcuni autori parlano di formazione apparente (Boldizzone, Gagliardi, 1984; Maggi, 1974), *quando viene lasciato ai singoli il carico di utilizzare nel contesto aziendale quanto appreso in quello formativo*; è una formazione incapace di incidere nei processi reali di lavoro, perché disancorata dalle condizioni di contesto necessarie per trasferire nella prassi lavorativa le competenze apprese durante le iniziative formative. Di conseguenza diventa anche impossibile valutare il ritorno dell'investimento formativo (Matalucci, Sarati, 2011): diviene impraticabile (i) verificare la formazione sotto il profilo della sua utilità nei contesti lavorativi e, in particolare, (ii) prevederne gli esiti e le eventuali ricadute.

La valutazione, al contrario, dovrebbe consentire *un'esplorazione delle connessioni tra la formazione e i contesti professionali*, una misura dei cambiamenti realizzati nell'operatività quotidiana².

Il momento della valutazione dovrebbe inoltre rientrare prioritariamente in una logica di **accountability**, non solo allo scopo di rendere conto alla committenza dei risultati del percorso formativo, ma anche per *consentire ai professionisti di comprendere la misura del cambiamento realizzato e la sua rilevanza rispetto al loro operare quotidiano*.

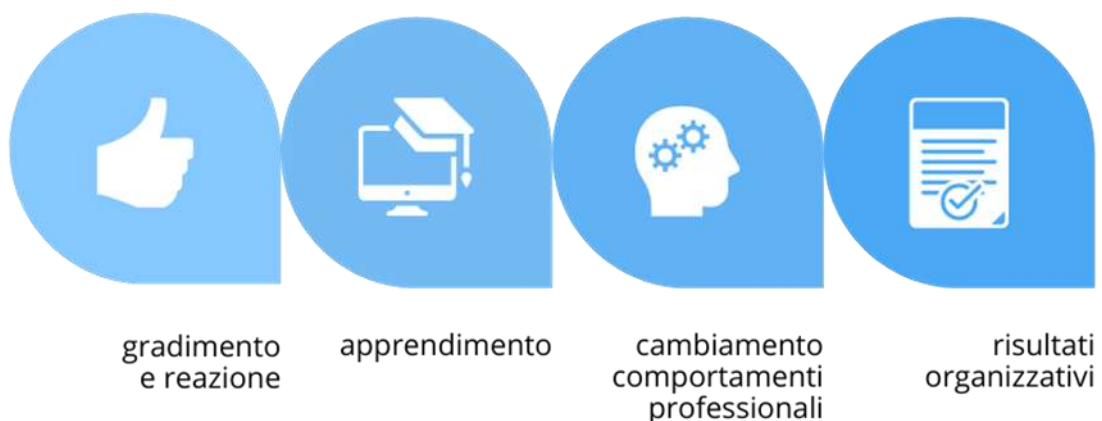
La formazione è descrivibile come un percorso co-costruito da una pluralità di soggetti che (con ruoli differenti, a vario titolo e in momenti diversi) intervengono nella progettazione e realizzazione di quello specifico percorso, ognuno come portatore di

² Tra le funzioni dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità vi è la verifica dell'efficacia delle iniziative formative, in termini non solo di gradimento e di apprendimento dei partecipanti, ma di risposta alle esigenze aziendali di miglioramento nei comportamenti professionali e organizzativi, di cambiamento nelle percezioni e culture relative ai propri ruoli professionali e ai contesti organizzativi di appartenenza, che - si ipotizza - orientano i comportamenti professionali.

interessi specifici, di esigenze e aspettative che devono essere tenute in considerazione. Lo stesso dicasi per il processo di valutazione. Per questo occorre andare oltre la logica dei tradizionali modelli di valutazione, che si concentrano solitamente su un unico punto di vista (solitamente quello della committenza o comunque dell'organizzazione). La logica più utile da adottare, già nella fase di progettazione della valutazione, pare quella che viene definita pluralista, multi-attore (Bartezzaghi et al., 2009). La ragione di questa scelta va di pari passo con la presa di coscienza delle trasformazioni del ruolo della valutazione nel campo della formazione continua: *"... alla valutazione si tende ad attribuire in misura crescente finalità non tanto di giudizio quanto di comprensione, supporto alla riflessione, riconoscimento, nel senso più pieno e ricco del termine del valore della formazione nelle sue diverse forme e modalità. [...] ... la valutazione della formazione continua tende ad adottare sempre più una configurazione di tipo processuale ovvero essere realizzata come fosse una ricerca e un percorso di scoperta e attribuzione di significato piuttosto che come una mera applicazione puntuale di tecniche e strumenti di misurazione"* (Vergani in Bartezzaghi et al., 2009).

1.1 Il modello di Kirkpatrick

Per orientarci nelle possibili declinazioni della valutazione di efficacia dei processi formativi abbiamo fatto riferimento al tradizionale modello di valutazione elaborato da Donald Kirkpatrick nel 1969 (1994-1996), che comprende quattro livelli di analisi: la valutazione di gradimento (L1), di apprendimento (L2), di cambiamento nella prestazione lavorativa dopo la formazione (L3), di impatto degli esiti della formazione sui processi organizzativi (L4). Ma vediamoli nello specifico.





Valutazione di gradimento e reazione (L1)

La valutazione del primo livello "Reazione" risponde alla domanda "L'intervento formativo è stato apprezzato?". Misura quindi il gradimento, la soddisfazione e la qualità percepita dei partecipanti rispetto al corso. Ciò avviene attraverso "bilanci" in plenaria a fine di ogni giornata sugli apprendimenti acquisiti e sugli eventuali "sospesi". In itinere, questo consente di ritardare i contenuti e le attività del corso in funzione dei bisogni specifici dei partecipanti e, nella giornata finale, rappresenta un momento - per partecipanti, formatori e committenza - utile a rafforzare il senso del percorso in funzione degli esiti raggiunti.



Valutazione di apprendimento (L2)

La valutazione del secondo livello "Apprendimento" si basa sulla verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, in termini di consolidamento di conoscenze e capacità e risponde quindi alla domanda "I partecipanti hanno imparato?". Evidenza degli esiti di apprendimento è la realizzazione dei project work riferiti a specifici percorsi formativi, che vengono presentati e discussi nella giornata di follow up.



Valutazione del cambiamento dei comportamenti professionali (L3)

La valutazione del terzo livello "Comportamento" misura il cambiamento nella prestazione lavorativa dopo la formazione e risponde alla domanda "I partecipanti usano quanto appreso?". È quindi rivolta alla misurazione del grado di applicazione nella realtà professionale degli apprendimenti acquisiti durante l'intervento formativo. Questo tipo di valutazione avviene a fine percorso, attraverso la realizzazione della giornata di follow up e attraverso la somministrazione ai partecipanti - a 3-6 mesi dalla fine della formazione - di un questionario di valutazione del trasferimento degli apprendimenti dalla formazione al lavoro (predisposto dalla Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale).



Valutazione dei risultati organizzativi (L4)

L4 misura l'impatto della formazione sul contesto organizzativo, ovvero gli effetti in termini di miglioramento delle performance lavorative e di prodotto dell'organizzazione. Risponde alla domanda "L'uso di quanto appreso ha un impatto sull'organizzazione?". Gli strumenti valutativi che possono essere applicati sono di varia natura: si va dalla misurazione di alcuni indicatori (efficienza, efficacia ed economicità) a misurazioni di sintesi più complesse; in questi casi si ricorre alle cosiddette evidenze oggettive di performance. Un altro strumento efficace è l'indagine conoscitiva di ampio spettro svolta a più livelli, rivolta sia ai diretti beneficiari della formazione sia ai responsabili delle Unità organizzative nelle quali i professionisti operano. Per percorsi formativi complessi, la valutazione di impatto sull'organizzazione va oltre la verifica della produttività e della performance in senso stretto dei servizi, delle Unità operative, dell'organizzazione; gli effetti di un intervento formativo si possono rinvenire anche nel miglioramento del clima o del benessere organizzativo, indiscutibile premessa per il

miglioramento delle performance future. Tali cambiamenti possono riguardare modalità di lavoro di gruppi di persone, nuove procedure, nuovi servizi o la riorganizzazione di interi uffici o strutture, ma prima ancora si riferiscono alla visione delle cose e al vissuto delle relazioni con la realtà lavorativa, con il proprio ruolo professionale e con gli altri, con evidenti ricadute sulla pratica professionale.

Per ogni livello di analisi esistono molteplici strumenti e procedure di rilevazione.

La valutazione così concepita - soprattutto quando riferita a L3 e L4 - è parte integrante del processo formativo e supera la logica dei tradizionali modelli di valutazione, che – dicevamo - si concentrano solitamente su un unico punto di vista, quello della committenza o comunque dell'organizzazione; questa valutazione prevede il coinvolgimento di una pluralità di soggetti (Lipari, 2009), ognuno con il suo peculiare apporto alla logica e alle finalità della valutazione stessa, connessa al proprio contesto di riferimento.

Valutare l'efficacia di un evento formativo è dunque un'operazione pensata non solo per dare evidenza dei risultati formativi, ma anche per dare senso al percorso e restituire alla committenza, ai partecipanti e agli altri attori coinvolti le ragioni e gli obiettivi del loro ingaggio.

Sulla base di queste riflessioni, prima teoriche e poi metodologiche, come Funzione Formazione dell'ASSR ci siamo concentrate sulla ricerca, in letteratura, di strumenti costruiti per rilevare quanto la formazione riesca a incidere sui comportamenti professionali (L3) e quindi indirizzare l'attività valutativa a considerare tutti quegli elementi che hanno un ruolo sulla capacità dei professionisti di utilizzare - all'interno dell'organizzazione - ciò che hanno appreso nel corso dell'intervento formativo e sulla capacità dell'organizzazione di riconoscere e valorizzare gli apprendimenti dei partecipanti.

Nello specifico, **ci interessava esplorare:**

- il livello di conoscenza del contesto organizzativo da parte dei partecipanti e dei "vincoli" alla loro azione organizzativa;
- la chiarezza del problema professionale/organizzativo e del tipo di contributo che la formazione può fornire;
- i mutamenti nel tempo della situazione organizzativa rispetto alla quale sono stati definiti gli obiettivi formativi del corso;
- il grado di esplicitazione e condivisione degli obiettivi formativi tra gli attori interessati (responsabili di funzione, referenti gerarchici dei partecipanti, partecipanti, progettisti della formazione, ...);

- il livello di attenzione all’impiego e alla valorizzazione - nell’ambito lavorativo dei partecipanti - delle conoscenze/capacità acquisite nel corso dell’intervento formativo;
- il grado di applicazione concreta delle abilità acquisite all’interno del contesto lavorativo (“trasferibilità”); - eventuali percorsi lavorativi e più in generale professionali e personali dei partecipanti all’intervento formativo (in termini sia quantitativi sia qualitativi);
- l’eventuale cambiamento nelle percezioni e culture relative ai propri ruoli professionali e ai contesti organizzativi di appartenenza che - si ipotizza - orientano le pratiche quotidiane.

Come primo aspetto ci siamo rese conto che mettere la lente di ingrandimento sul trasferimento delle conoscenze implica uno sforzo concettuale (nel senso che deve essere prima pensato) e allo stesso tempo pratico (nel senso che poi deve essere necessariamente agito), che va oltre la semplice logica procedurale del tipo causa-effetto. Valutare l’efficacia dell’apprendimento in un contesto organizzativo si deve necessariamente tradurre con la messa in campo di una pluralità di strategie che coinvolgono sicuramente le persone (oggetto/soggetto di apprendimento), ma anche i contesti di riferimento, le relazioni, che fanno emergere i processi di trasferimento e adattamento che stanno alla base dell’applicazione pratica di quanto appreso.

Affinché la valutazione non tradisca le aspettative di chi la utilizza – e quindi possa rispondere alle sue finalità di “misurazione”³ e di “riflessione” relativamente al percorso formativo – occorre partire dalla considerazione dei soggetti coinvolti; di tutti i soggetti.

Di conseguenza è possibile rileggere la scelta e le finalità di vari strumenti che possono essere utilizzati a fini valutativi. Anche l’**autovalutazione** - ovvero la valutazione di se stessi da parte dei singoli partecipanti - può dunque essere letta come opportunità di dare senso e significato al processo di apprendimento e di individuare nuove letture possibili di quel processo, nella consapevolezza che non esiste

... alcuna ricetta di successo rispetto al coinvolgimento di attori diversi nell’attività di valutazione...,

ma che si tratta piuttosto di un *... lavoro di composizione e di armonizzazione dei diversi interessi e punti di vista a un costante e spesso faticoso percorso di interazione, confronto e mediazione.* (Vergani in Bartezzaghi *et al.*, 2009).

E qui ci è venuto in aiuto Holton (2000), che, assieme ai suoi collaboratori, ha dapprima teorizzato le dimensioni del transfer e costruito poi uno strumento diagnostico, il Learning Transfer System Inventory (LTSI).

³ Misurazione relativa a tutta una serie di aspetti, scelti di volta in volta a seconda dell’oggetto della valutazione

Di seguito proponiamo una breve rassegna, realizzata da Fraccaroli e Pisanu (2007), dei principali modelli teorici sul tema del *transfer della formazione*, per comprendere le origini del costrutto e le sue evoluzioni.

2. Modelli di transfer della formazione

Il transfer della formazione viene definito in letteratura come "la misura in cui un soggetto che ha seguito una attività formativa applica effettivamente le nuove conoscenze, abilità e competenze nel proprio lavoro" (Tannenbaum, Yulk, 1992, p. 420).

Riprendendo gli studi di Baldwin e Ford (1988), i due autori sottolineano che il transfer formativo non coincide con il risultato di apprendimento di un processo formativo, ma è qualcosa che va necessariamente oltre, che supera i confini della formazione stessa. La formazione ha la capacità di generare stimoli di apprendimento e di cambiamento nei comportamenti professionali, che hanno necessità di essere contestualizzati e consolidati nei relativi contesti di lavoro. Si tratta di una fase molto importante, che implica uno spazio e un tempo dedicati al trasferimento di quanto appreso in aula.

A partire dalla fine degli anni '80, sono state realizzate numerose ricerche sul tema del transfer della formazione che, di volta in volta, si sono concentrate sui seguenti aspetti:

- progettazione della formazione (Warr, Bunce, 1995)
- contesti organizzativi (Tracey, Tannenbaum, Kavanaugh, 1995)
- caratteristiche individuali (Gist, Stevens, Bavetta, 1991)

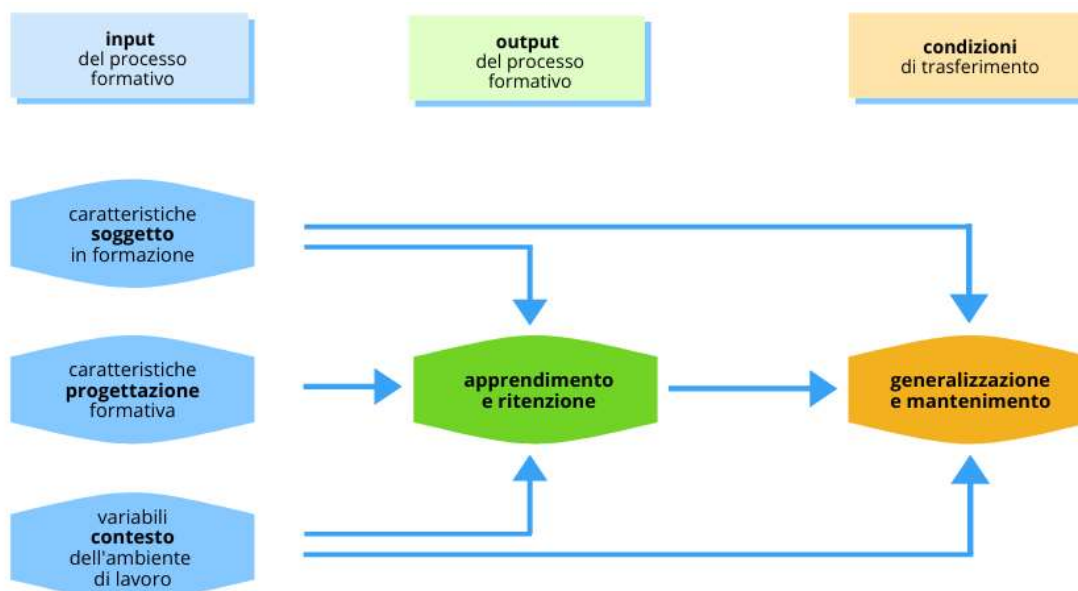
e in tempi più recenti su:

- indicatori e strumenti di rilevazione per misurare il transfer (Holton et al., 2000).

Quello che sembra emergere dall'analisi proposta dagli studi sul tema è la mancanza di strumenti adeguati alla misurazione del transfer formativo e soprattutto la possibilità di generalizzare i risultati. La riflessione di Holton, in collaborazione con Chen e Naquin (2003), è che bassi livelli di transfer non dipendano soltanto dalla carenza di supporto a livello organizzativo, ma da problemi nella sua misurazione: "tracce di trasferibilità" si rilevano ad esempio solo attraverso le valutazioni di apprendimento o di gradimento, oppure, al contrario, non vengono rilevate quando potenzialmente presenti, trascurando la valutazione di effettive ricadute dei percorsi formativi "alla prova" dei contesti di lavoro. Inoltre, un'eccessiva contestualizzazione e personalizzazione degli strumenti, così come le falle nelle caratteristiche psicometriche delle scale di misurazione, possono compromettere la generalizzabilità dei risultati (Holton et. al., 2000).

2.1 Il modello di Baldwin e Ford

Uno dei modelli più noti in letteratura è quello costruito e proposto da Baldwin e Ford nel 1989, che distingue tre fasi nella valutazione della formazione: (1) **input** del processo formativo; (2) **output** del processo formativo; (3) **condizioni** di trasferimento.



Nell'input (1) rientrano:

- le **caratteristiche del soggetto in formazione** (*trainee characteristics*), come ad esempio tratti di personalità, abilità pregresse, livello di preparazione, fattori motivazionali – questi ultimi considerati elementi “chiave” nel dare origine agli effetti positivi più consistenti nel processo di transfer;
- le **caratteristiche della progettazione formativa** (*training design*), come la struttura didattica del programma formativo, la sua sequenza e i contenuti. Da questo punto di vista, un aspetto importante sottolineato da Kozlowski e Salas (1997) è l'integrazione tra caratteristiche nella struttura della formazione individuale e di quella di gruppo, in un'ottica multilivello, nella quale lo sviluppo individuale influisce sullo sviluppo di gruppo e viceversa (Salas, Dickinson, Converse, Tannenbaum, 1993);
- le **variabili di contesto riferite all'ambiente di lavoro** (*work environment*), come un clima organizzativo supportivo, particolari stili di comunicazione con i propri responsabili, possibilità e opportunità nell'utilizzo delle conoscenze e delle abilità durante il lavoro, definizione di obiettivi dopo la formazione e possibilità di riscontri. Il supporto “sociale” nei luoghi di lavoro è una delle dimensioni più di interesse nella letteratura sul transfer, soprattutto negli aspetti di “clima

organizzativo", "supporto dei responsabili", "supporto dei colleghi" e nella percezione positiva dei propri risultati.

Gli esiti della formazione (2) si riferiscono all'apprendimento derivante dalla partecipazione più o meno attiva a un programma formativo e alla ritenzione dello stesso apprendimento al termine del completamento del programma di formazione.

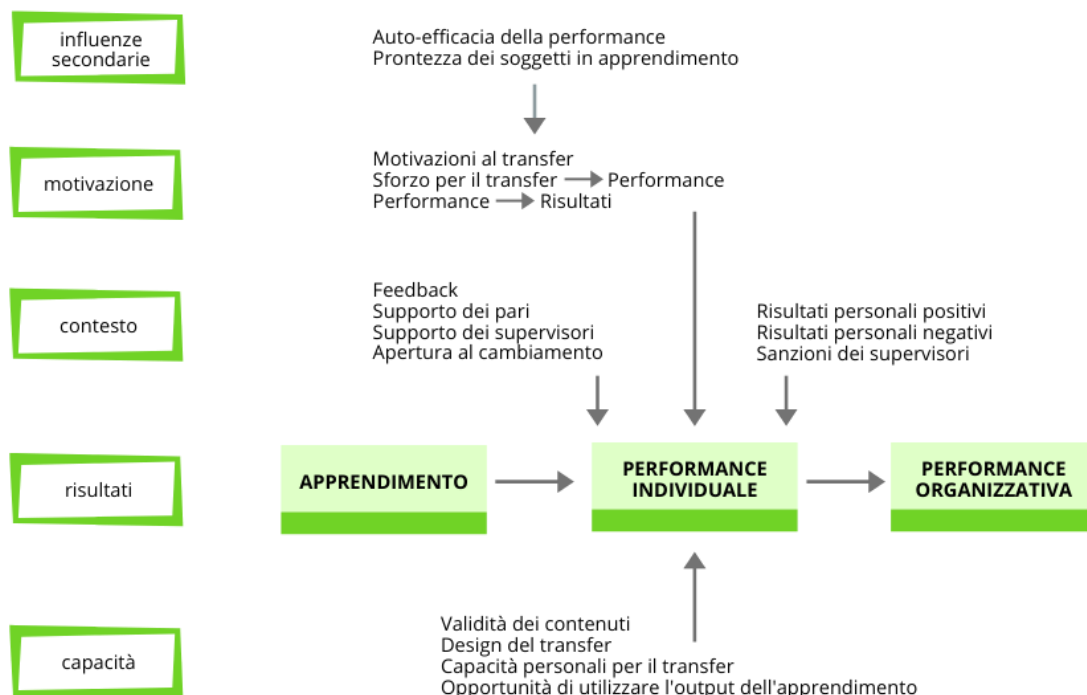
Per quanto riguarda le condizioni di trasferimento (3), le dimensioni che influenzano il processo sono comprese nella generalizzazione dell'apprendimento nel contesto di lavoro e nel mantenimento del materiale appreso per un certo periodo di tempo, sempre nel proprio contesto di lavoro.

I differenti input (1) influenzano l'output (2) - l'apprendimento e la ritenzione -, che a loro volta influenzano direttamente la generalizzazione e il mantenimento (3).

Sono proprio le implicazioni delle relazioni tra questi fattori ad aver diretto l'attenzione dei ricercatori, secondo Kozlowski e Salas (1997), verso una concettualizzazione del transfer più sistemica e dinamica.

2.2 Il modello di Holton et al. sul transfer della formazione

Un modello più recente è quello proposto da Holton e collaboratori (2000), sviluppato per investigare come i fattori – già individuati alla base del costrutto - possano essere effettivamente gestiti e modificati (Holton, Baldwin, 2003). Holton e i suoi collaboratori parlano di “transfer system”, cioè l’insieme dei fattori individuali, del programma formativo e dell’organizzazione che influenzano il trasferimento nei contesti di lavoro (Holton et al., 2000). La tesi principale del modello è che gli esiti di un processo formativo sono strettamente legati alle capacità degli individui, al livello motivazionale e alle influenze del contesto organizzativo. Queste tre dimensioni sono considerate su tre livelli: l’apprendimento, la performance individuale e la performance organizzativa. Una dimensione ulteriore, considerata come direttamente correlata al livello motivazionale, viene definita come “influenze secondarie”, rappresentate da caratteristiche di auto-efficacia percepita e dalla “prontezza” percepita dal partecipante al percorso formativo.



Dimensione “Capacità”

La dimensione “capacità” racchiude l’insieme delle opportunità nell’utilizzo di capacità personali nel trasferimento, la validità di contenuto del processo formativo e la relativa

utilità percepita dal soggetto, il disegno proposto per il transfer e la possibilità di mettere in pratica successivamente gli apprendimenti sul luogo di lavoro.

Per quanto riguarda la possibilità di utilizzo degli apprendimenti, una serie di ricerche ha suggerito come il **livello di opportunità messe a disposizione dall'organizzazione** agli individui, per l'utilizzo dei nuovi apprendimenti sul lavoro, può influenzare il trasferimento (Baldwin, Ford 1988). Alcune ricerche hanno dimostrato la presenza di **differenze sistematiche nella tipologia di queste opportunità** (Ford, Quiñones, Sego, Sorra, 1992). Generalmente, le opportunità messe a disposizione degli individui variano in maniera considerevole da organizzazione a organizzazione, ma ciò che supporta il trasferimento **è la loro vicinanza e coerenza con il percorso formativo appena concluso, con le caratteristiche individuali dei partecipanti e con il contesto di lavoro**. Alcuni esempi di "mancanza di opportunità" di diversa natura: un operatore sanitario, dopo un percorso formativo per l'introduzione della nuova procedura X, ritiene che questa non funzionerà perché "non coerente con la cultura organizzativa dell'unità operativa", oppure, lo stesso operatore non troverà gli strumenti nella sua organizzazione per rendere operativa quella procedura.

Altro aspetto chiave è **la percezione di utilità dei contenuti**, da parte dei partecipanti, del percorso formativo proposto, cioè il fatto che ci sia una precisa corrispondenza tra i contenuti e le richieste del lavoro. Diversi studi sugli aspetti motivazionali della formazione hanno indicato, ad esempio, come la motivazione sia strettamente legata alla percezione di utilità da parte dei partecipanti, cioè che la formazione sia in grado di migliorare la qualità della performance lavorativa o di garantire futuri avanzamenti di carriera (Faction, Dobbins, Russell, Ladd, Kudisch, 1995).

Come fa notare Holton (2003), queste caratteristiche possono rivelarsi, se negative, un ostacolo sul lavoro o durante il processo formativo. Due fattori principali, secondo Holton, possono influire negativamente sulla capacità di utilizzo degli apprendimenti: **la carenza di opportunità fornite dall'organizzazione** nel mettere in pratica gli apprendimenti sul lavoro e **la carenza di una capacità personale**, riferita principalmente ai processi cognitivi, come supporto allo stesso processo.

Dimensione "**Contesto**"

Il raggruppamento dei fattori di contesto - rappresentato dalle caratteristiche sociali e organizzative dell'ambiente di lavoro - è caratterizzato da un **coaching a supporto della performance**, da un **supporto dei responsabili**, dalle **sanzioni dei responsabili**, dal **supporto tra pari**, dalla **resistenza o apertura al cambiamento** e dai **risultati personali positivi e negativi**. Diversi autori considerano il **supporto** come l'elemento principale per l'utilizzo degli apprendimenti nei luoghi di lavoro (Rouiller, Goldstein 1993). Pea (1987), ad esempio, parla di "**cultura del transfer**", facendo

riferimento al ruolo fondamentale del supporto per l'apprendimento svolto dai responsabili e dai pari, ai fini dell'integrazione tra lo sviluppo individuale supportato dalla formazione e i cambiamenti del sistema organizzativo. L'evidenza empirica in questo ambito ha dimostrato come, nei casi negativi, tali fattori possano rivelarsi delle vere e proprie barriere nel mettere in pratica gli apprendimenti sul luogo di lavoro (Mathieu, Tannenbaum, Salas, 1992).

Tre tipologie di fattori riguardano la relazione tra lavoratori e responsabili: il feedback e il coaching a supporto della messa in atto degli apprendimenti, il supporto socio-emotivo nell'uso degli apprendimenti e il livello di "limitazione" che i responsabili mettono in atto nell'utilizzo di nuova conoscenza ed *expertise* da parte dei lavoratori.

Due fattori si riferiscono al gruppo di lavoro: il supporto tra pari nell'introduzione di nuovi approcci e nuove pratiche e il grado in cui le norme (anche quelle non scritte) di gruppo sono aperte ai cambiamenti.

Due fattori, infine, sono ricondotti al sistema di ricompense attuato dall'organizzazione e riguardano la percezione di positività o negatività dei risultati ottenuti da parte degli individui.

Dimensione "**Motivazione**"

I fattori motivazionali riguardano la **motivazione al trasferimento**, lo **sforzo** nel transfer, le **aspettative sulla performance e le aspettative sui risultati**. In questo modello due sono gli elementi principali della motivazione: da un lato essa si riferisce a quanto i discenti contano sul cambiamento derivante dal loro impegno, dall'altro riguarda la relazione tra il cambiamento nella performance lavorativa e il raggiungimento di risultati importanti.

In questa dimensione risulta interessante anche il **livello di motivazione pre-training**: in particolare, i discenti che considerano la formazione molto rilevante presentano anche un alto livello di trasferimento degli apprendimenti all'interno dei propri contesti lavorativi.

Dimensione "**Influenze Secondarie**"

Questa quarta dimensione comprende due fattori che influenzano la motivazione: la "**prontezza**" dei partecipanti al processo formativo, che è legata al bisogno, da parte dell'organizzazione, di preparare al meglio gli individui per una maggiore significatività dell'esperienza formativa (Warr, Bunce, 1995); l'**auto-efficacia percepita** dagli individui sulla performance, o la loro convinzione di poter utilizzare gli apprendimenti per cambiare il proprio livello di performance.

Il modello così articolato cerca di evidenziare le relazioni complesse tra fattori personali (individuo in formazione), caratteristiche della formazione (progetto formativo) e dell'organizzazione (contesto) che influenzano il trasferimento degli apprendimenti e il loro utilizzo pratico nel contesto organizzativo di riferimento.

2.3 Il Learning Transfer System Inventory (LTSI)

Holton e colleghi hanno cercato di dare al loro modello una funzione diagnostica (Holton, 2003), concretizzata nel relativo strumento, il Learning Transfer System Inventory (LTSI), sviluppato a partire dalla seconda metà degli anni '90 (Holton, 1996; Holton et al., 2000). Il questionario, ampiamente utilizzato in ambito organizzativo statunitense e introdotto in differenti realtà culturali, si presenta quindi come un utile strumento per delineare le principali caratteristiche del transfer formativo nei contesti lavorativi e, allo stesso tempo, per verificare l'efficacia delle azioni formative proposte dalle organizzazioni (Holton, 2003).

“Lo strumento di misura è composto da **sedici fattori principali**, di cui undici specifici (nei quali viene chiesto ai soggetti di pensare allo specifico programma formativo che hanno appena concluso) e cinque generali (nei quali viene invece chiesto di pensare in generale alla formazione nella loro organizzazione di appartenenza). La versione a sedici fattori deriva da un'analisi fattoriale su una popolazione di 1.616 individui provenienti da un'ampia gamma di contesti organizzativi e di programmi formativi.

I fattori definiti come specifici compresi nel questionario sono:

- la **percezione di prontezza** del soggetto prima dell'attività formativa, cioè il livello di preparazione percepita dagli individui per la partecipazione a un percorso formativo;
- la **motivazione** al transfer, definita come la direzione, l'intensità e la persistenza dell'impegno nell'utilizzo, nel contesto lavorativo, di abilità e conoscenze apprese nella formazione;
- **i risultati personali positivi**, cioè gli esiti positivi sul lavoro derivanti dall'attività formativa;
- **i risultati personali negativi**, cioè il grado in cui gli individui percepiscono che una mancata applicazione delle abilità e conoscenze apprese in formazione porterà a dei risultati negativi;
- **le capacità personali per il transfer**, definite come l'intensità di tempo, energia e spazio mentale che gli individui possono dedicare per supportare il trasferimento degli apprendimenti dalla formazione al lavoro;

- **il supporto tra pari**, cioè il livello di supporto agli individui attraverso cui i pari rinforzano l'uso degli apprendimenti al lavoro;
- **il supporto dei responsabili**, cioè il livello di supporto agli individui attraverso cui i responsabili rinforzano l'uso degli apprendimenti al lavoro;
- **le sanzioni dei responsabili**, definite come l'intensità della percezione delle risposte negative dei responsabili nel momento di applicazione degli apprendimenti al lavoro;
- **la validità di contenuto percepita**, definita come l'intensità con la quale i soggetti giudicano il contenuto della formazione come rispondente in modo adeguato alle loro necessità formative e lavorative;
- **il transfer design**, cioè la percezione, da parte degli individui, di un'ottimale progettazione della formazione a supporto di successivi trasferimenti degli apprendimenti al lavoro;
- **le opportunità di utilizzo**, cioè l'intensità con la quale i soggetti sono dotati di, o ottengono successivamente, risorse per utilizzare gli esiti della formazione nelle situazioni di lavoro.

I fattori generali sono:

- **le aspettative nell'impegno alla performance nel transfer**, definite come le aspettative sui cambiamenti derivanti da uno sforzo dell'individuo nel trasferimento degli apprendimenti;
- **le aspettative nella performance per i risultati**, cioè le aspettative rivolte ai cambiamenti nella performance di lavoro che consentiranno di valutare i risultati individuali al lavoro;
- **la resistenza o l'apertura al cambiamento**, cioè il grado in cui le norme di gruppo prevalenti sono percepite dagli individui come incoraggianti o inibenti l'uso degli apprendimenti nei luoghi di lavoro;
- **l'autoefficacia nella performance**, definita come una credenza generale dell'individuo rivolta alle sue capacità nell'influire sul livello della sua performance nel lavoro;
- **la performance nel coaching**, cioè gli indicatori formali e informali dell'organizzazione riferiti a una performance di lavoro individuale" (Fraccaroli e Pisanu, 2007).

Per concludere, questo modello è uno dei pochi presenti in letteratura che ha un focus specifico sulla **motivazione al trasferimento** e, soprattutto, sui fattori legati alla **qualità della progettazione di un trasferimento degli apprendimenti**.

3. Il nostro “Questionario di valutazione del trasferimento degli apprendimenti dalla formazione al lavoro”

Il nostro questionario ricalca l’adattamento italiano al contesto scolastico del LTSI di Fraccaroli e Pisanu, che si basa sul LTSI riducendone fattori e item: **da 16 a 10 i fattori e da 89 a 45 gli item.**

Il lavoro di traduzione in italiano di Fraccaroli e colleghi si è concentrato sulla scelta di parole ed espressioni tipiche del contesto in cui il questionario sarebbe stato utilizzato (ambito scolastico italiano), prestando particolare attenzione a non stravolgere il significato iniziale degli item dello strumento originale. Noi, come Funzione Formazione dell’Agenzia sanitaria e sociale regionale, abbiamo utilizzato la stessa attenzione, operando una contestualizzazione all’ambito socio-sanitario.

Lo strumento di misurazione degli atteggiamenti adottato è la scala Likert a 5 passi, dove 1 corrisponde a “fortemente in disaccordo” e 5 a “completamente d’accordo”.

Ricalcando la versione originale di Holton, anche quella italiana suddivide i fattori considerati in due gruppi:

- Fattori generali, che riguardano gli atteggiamenti dei partecipanti nei confronti della formazione in generale appunto;
- Fattori specifici, che vanno invece a esplorare gli atteggiamenti in riferimento a quel processo formativo particolare per il quale il partecipante è invitato a rispondere al questionario.

Prima di raccogliere e analizzare i dati, Fraccaroli e Pisanu hanno eseguito uno studio sulla affidabilità e sulla coerenza interna, data la mancanza di validazione del questionario in lingua italiana. Noi abbiamo previsto una fase di testing del questionario, su 22 corsi, come propedeutica a una successiva procedura di validazione che avverrà proprio sulla base degli esiti riportati e commentati in questo report.

Analizzando i fattori “originari” abbiamo scelto di considerare un altro fattore, significativo per il nostro contesto: quindi i fattori considerati sono diventati 11 e gli item 47.

Tabella Questionario di trasferibilità: fattori, definizioni, esempi di item

Tabella 1 – Fattori, definizioni ed esempi relativi alla dimensione dell'**individuo**

FATTORI	DEFINIZIONE	ESEMPIO ITEM
DIMENSIONE INDIVIDUO		
F1 Preparazione partecipanti	La misura in cui le persone sono preparate a entrare e partecipare alla formazione	Sapevo cosa aspettarmi dal percorso formativo prima del suo inizio
F2 Motivazione al cambiamento	La direzione, l'intensità e la persistenza dello sforzo verso l'utilizzo al lavoro delle abilità e delle conoscenze apprese con la formazione	Conclusa l'attività formativa ho sentito subito la voglia di tornare nel mio contesto di lavoro per mettere in pratica ciò che ho appreso
F5 Capacità personale al trasferimento	La misura in cui gli individui hanno tempo, energia, spazio mentale nel loro lavoro per fare modifiche richieste a trasferire l'apprendimento sul lavoro	Il mio incarico di lavoro quotidiano mi garantisce il tempo necessario per sperimentare i nuovi apprendimenti acquisiti con questa formazione
FG15 Autoefficacia sulla prestazione	La credenza generale di un individuo sulla possibilità di cambiare la sua performance quando vuole	Non ho mai dubbi sulla capacità di utilizzare sul lavoro gli apprendimenti acquisiti con la formazione

Tabella 2 – Fattori, definizioni ed esempi relativi alla dimensione all'**organizzazione**

FATTORI	DEFINIZIONE	ESEMPIO ITEM
DIMENSIONE ORGANIZZAZIONE		
F6 Appoggio dei pari	La misura in cui i propri colleghi rinforzano e supportano l'uso degli apprendimenti sul lavoro	I miei colleghi mi incoraggiano a usare i nuovi apprendimenti
F7 Supporto dei Responsabili	La misura in cui i propri capi rinforzano e supportano l'uso degli apprendimenti sul lavoro	Il mio capo ha stabilito per me degli obiettivi che mi incoraggiano ad applicare nel mio lavoro i nuovi apprendimenti
F11 Opportunità di utilizzo	La misura in cui i partecipanti ottengono risorse e compiti sul lavoro che consente loro di usare la formazione sul posto di lavoro	È difficile ottenere materiali e/o forniture di cui ho bisogno per utilizzare gli apprendimenti acquisiti con la formazione
FG14 Resistenza/apertura al cambiamento	La misura in cui i gruppi sono percepiti da persone come resistenti a incoraggiare l'uso delle competenze e delle conoscenze acquisite in formazione	I miei colleghi non sono disposti a impegnarsi per cambiare le modalità con cui svolgono il loro lavoro

Tabella 3 – Fattori, definizioni ed esempi relativi alla dimensione al **progetto formativo**

FATTORI	DEFINIZIONE	ESEMPIO ITEM
DIMENSIONE PROGETTO FORMATIVO		
F9 Percezione della validità dei contenuti	La misura in cui i partecipanti considerano i contenuti della formazione coerenti con le richieste sul lavoro	Ciò che è stato insegnato durante la formazione corrisponde in maniera fedele a quanto richiede il mio lavoro
F10 Progettazione accompagnamento	Il grado in cui la formazione è stata progettata ed erogata per dare ai partecipanti la capacità di trasferire gli apprendimenti sul lavoro	Chi ha tenuto le attività formative era consapevole di come avrei utilizzato i miei apprendimenti sul lavoro
F11 Opportunità di utilizzo	La misura in cui i partecipanti ottengono risorse e compiti sul lavoro che consente loro di usare la formazione sul posto di lavoro	Ho l'opportunità di sperimentare questa formazione nel mio lavoro
FG12 Aspettativa sul cambiamento della performance	Quando ci si aspetta che lo sforzo dedicato al trasferimento degli apprendimenti porterà a cambiamenti nelle prestazioni	La mia prestazione lavorativa migliora quando utilizzo nuovi apprendimenti

3.1. Sperimentare la somministrazione del questionario

Tabella 4 – Somministrazione questionario

CORSO	OBIETTIVO	N. Q Inviati	N. risposte ricevute
Periodo - settembre 2016/giugno 2019 - svolgimento corsi - ottobre 2018/ottobre 2019 - somministrazione questionario			
corso docenti (ed I, II, III) corso docenti (ed IV) corso docenti (ed V) corso progettisti (ed II+ III) corso progettisti (ed IV)	- utilizzare linguaggi e viste comuni intorno agli oggetti - organizzazione/sistema, relazione di cura e formazione; - costruire analisi di contesto organizzativo finalizzata alla progettazione formativa; - gestire l'intero processo di formazione costruendo progetti formativi appropriati, efficaci e misurabili; - saper utilizzare le diverse tecniche di formazione e i relativi strumenti di verifica e valutazione; - accrescimento delle competenze relazionali e comunicative necessarie al formatore in sanità.	60	24
		25	20
		24	16
		45	31
		27	17
Accompagnamento docenti	- rinforzare le competenze nell'ambito della didattica; - stimolare una riflessione sul proprio agito di docente per far emergere eventuali criticità e strategie di miglioramento; - occasione di confronto su metodi e strumenti	12	7
Accompagnamento progettisti	- rinforzare le competenze nell'ambito della progettazione formativa; - favorire la creazione di una rete di progettisti; - stimolare una riflessione sull'agito da progettista della formazione per far emergere eventuali criticità e strategie di miglioramento.	13	9
Referenti formazione AUSL della Romagna	- rafforzare la competenza del Referente formazione; - co-costruire il profilo di competenza del Referente formazione del DCP; - mantenere la comunità di pratica dei "referenti della formazione" del DCP.	23	15
CMB AUSL Bologna Colloquio Cesena (ed I) Colloquio Cesena (ed II) Colloquio geriatria Forlì Colloquio fisioterapia Forlì	- condividere l'importanza di acquisire la flessibilità relazionale; - sperimentare strumenti per facilitare la relazione professionale (stili comunicativi, tecniche assertive, gestione dei conflitti...); - accrescere le conoscenze sugli stili comunicativi; - apprendere strategie e strumenti per la gestione del colloquio motivazionale breve; - accrescere conoscenze sul counselling come modalità di colloquio.	20	16
		16	13
		18	12
		57	27
		43	26
CaSaLab AUSL della Romagna CaSaLab AVEN CaSaLab AVEC	- facilitare l'implementazione della DGR 2128/2016 e assicurare il supporto allo sviluppo organizzativo e assistenziale delle Case della Salute; - promuovere percorsi formativi locali e realizzare una formazione a cascata di un pool aziendale di facilitatori di reti e processi locali di gestione dei gruppi; - fornire strumenti di riflessività/monitoraggio sulle azioni intraprese; - indurre processi di programmazione partecipata e di progettazione partecipata; - indurre un cambiamento culturale.	50	30
		58	38
		58	30

CORSO	OBIETTIVO	N. Q inviati	N. risposte ricevute
Periodo • settembre 2016/giugno 2019 - svolgimento corsi • ottobre 2018/ottobre 2019 - somministrazione questionario			
HTA (ed I) HTA (ed II)	• formazione formatori con competenze tecnico-scientifiche e didattiche	30	12
		30	18
PDPA ferite difficili AUSL Bologna	• acquisire un metodo per co-costruire il profilo di competenza ai fini del Dossier formativo di gruppo; • acquisire metodi, strumenti e strategie per valutare il profilo di competenza; • acquisire strategie e strumenti di gestione della relazione educativa.	15	12
totale		624	373

Per il dettaglio dei progetti formativi si rimanda [qui](#)

ANALISI questionari

I risultati

CORSO	N. PARTECIPANTI	%
Corsi di formazione considerati		
Corso docenti	60	19,3%
Accompagnamento	16	4,3%
Progettisti	48	12,9%
CaSaLab	98	26,3%
HTA	30	8,0%
Colloquio motivazionale	94	25,2%
Referente della formazione	15	4,0%

Tabella 5 – tipologie di corsi

7 tipologie di corsi (22 edizioni) per un totale di 624 partecipanti, di cui **373 hanno risposto al questionario⁴**

Corsi con maggiore numero di partecipanti e rispondenti al questionario:

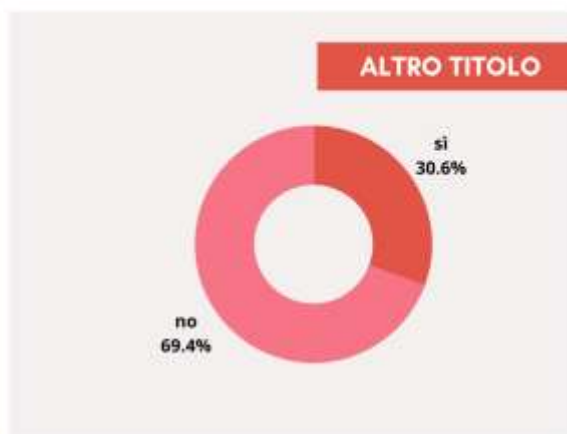
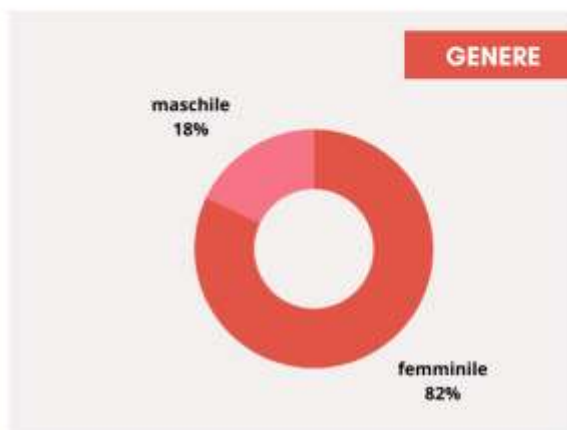
1. CaSaLab (98 questionari)
2. Colloquio motivazionale (94 questionari)
3. Corso docenti (60 questionari)

Vediamo di seguito alcune caratteristiche generali dei **373 partecipanti che hanno risposto al questionario⁵**.

⁴ Il numero totale di questionari ricevuti è 379; l'analisi dei dati è stata fatta su 373 questionari, poiché 6 risultavano incompleti e quindi sono stati scartati.

⁵ Dato che il nostro interesse principale in questo studio è stato quello di testare in via sperimentale uno strumento di auto-percezione rispetto alla trasferibilità degli apprendimenti, per valutare l'incidenza e l'interdipendenza dei fattori e delle dimensioni considerate, abbiamo scelto di non analizzare la rappresentatività del campione di rispondenti rispetto alla popolazione di partecipanti ai corsi. Tale popolazione, infatti, presentava già di per sé caratteristiche di eterogeneità tale (per composizione, per partecipazione a diversa tipologia di corso, per contesto organizzativo di appartenenza, per differente cornice temporale considerata) che non avrebbe permesso di arrivare a significative generalizzazioni, rispetto anche ai numeri considerati. L'intenzione, in futuro, è comunque quella di integrare anche questo tipo di analisi, magari prediligendo le riflessioni sui partecipanti ad una certa tipologia di corso oppure sui professionisti appartenenti a certi contesti organizzativi.

CONOSCERE I PARTECIPANTI



Cosa misura il questionario:

I fattori che influiscono sulla trasferibilità della formazione, relativi a 3 dimensioni



INDIVIDUO

Preparazione
dei partecipanti

Motivazione
al trasferimento

Capacità personali
di trasferimento

Autoefficacia sulla
prestazione (generale)



ORGANIZZAZIONE

Appoggio
dei pari

Supporto
dei superiori

Opportunità
di utilizzo

Apertura al
cambiamento (generale)



PROGETTO FORMATIVO

Percezione della validità dei
contenuti

Progettazione
dell'accompagnamento

Opportunità
di utilizzo

Aspettativa sul cambiamento
della performance (gen.)

Come sono state misurate e sintetizzate le risposte ai 47 item del questionario

Come già accennato, il questionario si compone di 47 item corrispondenti a 11 fattori (il fattore Opportunità di utilizzo compare due volte in quanto comprende alcuni item riferiti alla dimensione Organizzazione ed alcuni item riferiti alla dimensione Progetto Formativo), circa 4 item per ciascun fattore.

Per ognuno dei 47 item del questionario i partecipanti sono stati invitati a scegliere una delle 5 possibili risposte indicate, espresse in punteggi variabili da 1, "fortemente in disaccordo", a 5, "completamente d'accordo".

Punteggi dei fattori

Le risposte ai singoli item sono state successivamente suddivise nei fattori corrispondenti e sintetizzate mediante la media dei punteggi attribuiti.

Punteggi delle dimensioni

Analogamente, i punteggi relativi alle singole dimensioni sono stati ottenuti come media dei punteggi dei fattori corrispondenti.

In base a questa metodologia, i punteggi assegnati ai fattori e alle dimensioni rispettano il range originale delle risposte, da 1 (punteggio minimo) a 5 (punteggio massimo).

Per facilitare la lettura dei risultati, i punteggi relativi alle singole dimensioni e ai singoli fattori sono stati suddivisi in tre classi:

- Basso (valutazioni negative), per punteggi minori o uguali a 2,5
- Medio (valutazioni né negative, né positive), punteggi compresi tra 2,5 e 3,5
- Alto (valutazioni positive) per punteggi maggiori o uguali a 3,5

La suddivisione in classi è stata utilizzata per la descrizione sintetica delle risposte alle singole dimensioni e ai relativi fattori, presentate di seguito nella tabella 6 e nel grafico 1, e della distribuzione dei punteggi attribuiti a ciascuna dimensione in base alle caratteristiche dei partecipanti e alla tipologia del corso, riportate di seguito nei grafici 2, 4, 5, 7, 9.

Alcune note metodologiche per facilitare la lettura dei risultati

In sintesi, l'iter metodologico seguito per valutare i fattori che influiscono sulla trasferibilità della formazione:

1° step descrizione sintetica dei risultati: valutazioni delle tre dimensioni e dei relativi fattori, espressi in punteggi, la cui metodologia di calcolo è descritta nel paragrafo successivo

2° step individuazione dei fattori che condizionano maggiormente la valutazione di ciascuna dimensione. Siamo andati ad esplorare tra i fattori che compongono le tre dimensioni:

- a. quelli che hanno ricevuto una valutazione negativa, che abbiamo definito come **fattori penalizzanti**
- b. quelli a cui è stata attribuita una valutazione positiva, che abbiamo definito come **fattori favorevoli**
- c. quelli a cui è stata attribuita una valutazione né negativa né positiva, che abbiamo definito come **fattori che creano incertezza**

3° step distribuzione delle risposte in base al tipo di corso e ad alcune caratteristiche dei partecipanti quali: età, genere, titolo di studio e professione.

4° step analisi delle associazioni statisticamente significative tra le caratteristiche dei partecipanti, il tipo di corso e le valutazioni attribuite alle tre dimensioni e ai relativi fattori. Per questo tipo di analisi è stata utilizzata una regressione lineare multivariata e le associazioni sono state espresse in termini di coefficienti di correlazione parziale.

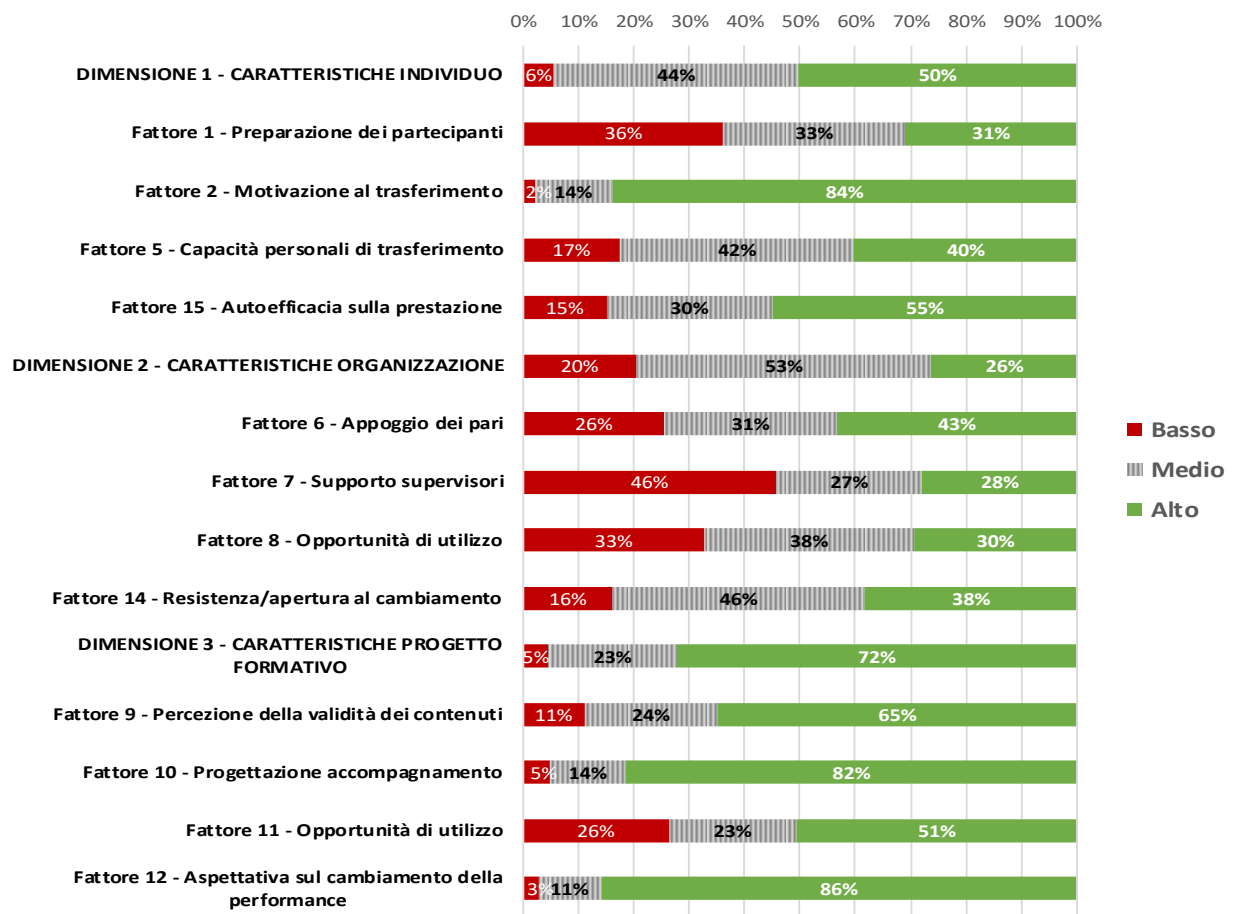
5° step stima delle correlazioni tra le tre dimensioni, per misurare la loro interdipendenza

3.2. I risultati sintetici delle 3 dimensioni e dei relativi fattori

Tabella 6 – Le tre dimensioni e i relativi fattori: risultati sintetici

	Basso		Medio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
DIMENSIONE 1 - CARATTERISTICHE INDIVIDUO	21	5.6%	164	44.0%	188	50.4%
Fattore 1 - Preparazione dei partecipanti	135	36.2%	122	32.7%	116	31.1%
Fattore 2 - Motivazione al trasferimento	8	2.1%	52	13.9%	313	83.9%
Fattore 5 - Capacità personali di trasferimento	65	17.4%	158	42.4%	150	40.2%
Fattore 15 - Autoefficacia sulla prestazione	56	15.0%	112	30.0%	205	55.0%
DIMENSIONE 2 - CARATTERISTICHE ORGANIZZAZIONE	76	20.4%	199	53.4%	98	26.3%
Fattore 6 - Appoggio dei pari	95	25.5%	116	31.1%	162	43.4%
Fattore 7 - Supporto supervisor (responsabili)	170	45.6%	99	26.5%	104	27.9%
Fattore 8 - Opportunità di utilizzo	122	32.7%	141	37.8%	110	29.5%
Fattore 14 - Resistenza/apertura al cambiamento	60	16.1%	170	45.6%	143	38.3%
DIMENSIONE 3 - CARATTERISTICHE PROGETTO FORMATIVO	17	4.6%	86	23.1%	270	72.4%
Fattore 9 - Percezione della validità dei contenuti	41	11.0%	90	24.1%	242	64.9%
Fattore 10 - Progettazione accompagnamento	18	4.8%	51	13.7%	304	81.5%
Fattore 11 - Opportunità di utilizzo	98	26.3%	86	23.1%	189	50.7%
Fattore 12 - Aspettativa sul cambiamento della performance	10	2.7%	42	11.3%	321	86.1%

Grafico 1 – Le tre dimensioni e i relativi fattori: risultati sintetici



Un primo sguardo

Come si osserva da questo primo grafico, che riporta i punteggi relativi alle 3 dimensioni e ai diversi fattori che le compongono, globalmente, la dimensione 2 "Caratteristiche dell'organizzazione" risulta essere la più critica; alcuni fattori spiccano per criticità più di altri, come il fattore 7 – "**Supporto dei responsabili**" (al trasferimento)- con un 46% di valutazioni negative, e il fattore 8 - "**Opportunità di utilizzo**" (ovvero, la messa a disposizione, da parte dell'organizzazione, delle risorse necessarie per trasferire gli apprendimenti acquisiti con la formazione), con un 33% di valutazioni negative. Anche il fattore "**Preparazione dei partecipanti**"- appartenente alla dimensione 1 "**Caratteristiche individuali**" - ha ottenuto punteggi bassi, più degli altri fattori che vanno a comporre la dimensione. La dimensione 3 "**Caratteristiche del progetto formativo**" è invece quella più positivamente valutata.

In generale, osservando la distribuzione dei punteggi, sembra che ci sia una tendenza, tra i partecipanti, a non sbilanciarsi nelle risposte al questionario: l'opinione più diffusa sta nel "mezzo": ciò vale principalmente per le dimensioni 1 e 2, meno per la dimensione 3 che ottiene valori mediamente più alti.

Fattori favorevoli e criticità emerse in ciascuna dimensione

Quali sono i fattori penalizzanti, quali quelli che creano incertezza e quali quelli favorevoli

Oltre a considerare i punteggi legati a ogni **singolo fattore**, abbiamo analizzato anche i punteggi attribuiti ai **singoli item** che compongono i fattori, identificando quindi quelli che più impattano sul punteggio ottenuto dal singolo fattore. Infatti, i punteggi attribuiti a ciascuna dimensione sono un "compromesso" tra i livelli dei vari item e dei fattori che lo compongono.

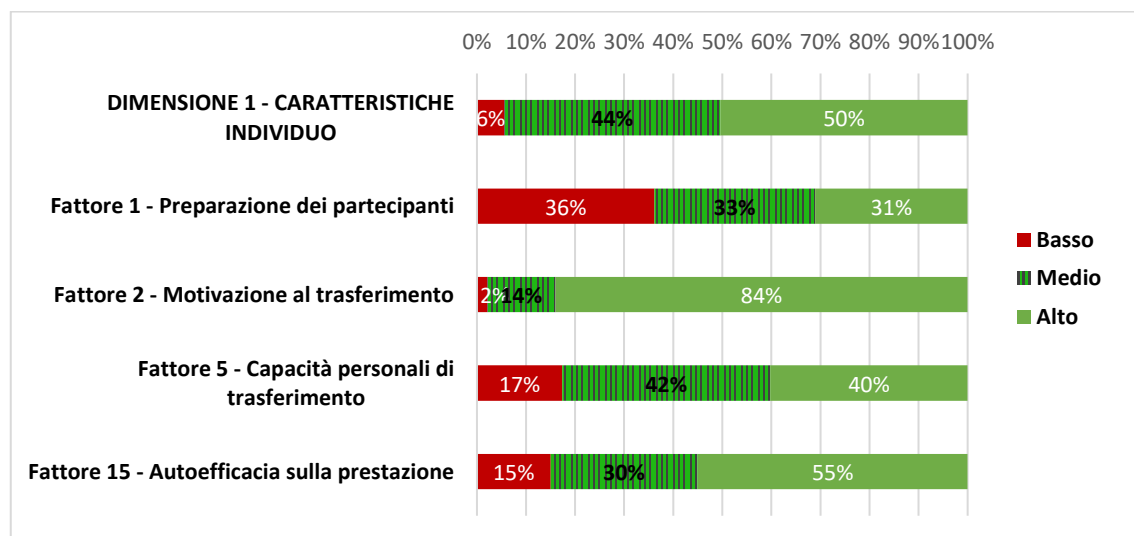
Per ogni dimensione abbiamo trovato **fattori penalizzanti** (scomposti a volte per singoli item), responsabili del punteggio basso attribuito a quella dimensione; altri che **creano incertezza**, ovvero i cui punteggi che si situano nel mezzo, altri invece che "**favoriscono**" la dimensione, ottenendo punteggi alti.

In base a questa distinzione, gli item e i fattori sono stati classificati in 3 categorie:

- a) **Penalizzanti**: sono quei fattori o item a cui più di 1/3 dei partecipanti attribuisce punteggi bassi (1,2) della scala Likert
- b) Che **creano incertezza**: sono quei fattori o item a cui più di 1/3 dei partecipanti attribuisce punteggi medi e/o la percentuale di coloro che forniscono punteggi medio bassi (<4) è superiore a quella di coloro che attribuiscono punteggi alti
- c) **Favorevoli**: sono quei **fattori** o item a cui più del 50% dei partecipanti attribuisce un punteggio alto

3.2.1 Dimensione 1: Caratteristiche dell'individuo

Grafico 2 – Dimensione 1: caratteristiche dell'individuo



Iniziamo valutando complessivamente i risultati della **dimensione 1**: si può affermare che la metà dei partecipanti ritiene di avere “caratteristiche individuali” che favoriscono il trasferimento di quanto appreso in aula, mentre nell'altra metà dei partecipanti persistono incertezze e criticità che necessitano di maggiore approfondimento. Il fattore 1 che sembra nella sua totalità il più critico, al suo interno ha due elementi che pesano di più: una **non chiarezza tra i partecipanti sulle aspettative sul corso e una loro incapacità di immaginarsi gli esiti della formazione** (prima del suo inizio). Gli altri due item “**chiarezza dell'impatto del percorso formativo sul proprio lavoro e sul proprio sviluppo professionale**” non risultano critici, ma **creano** incertezza tra i partecipanti: la maggior parte delle risposte, infatti, si situa intorno al valore medio della scala Likert.

Ecco i tre item cruciali che condizionano i risultati per la dimensione (in negativo) e gli altri 4 item che creano incertezza. Alta invece risulta essere la **motivazione al trasferimento**.

Fattori e aspetti penalizzanti:

1. **fattore 1 -> item 3 e 4 -> incertezze sulle aspettative (37.5% di valutazioni negative) e sugli esiti della formazione (36.5% di valutazioni negative)**
2. **fattore 5 -> item 9 -> il carico di lavoro non permette la trasferibilità (40, 5% di valutazioni negative)**
3. **fattore 5 -> item 11 -> il trasferimento necessita di una riorganizzazione dell'attività lavorativa (36.7% di valutazioni negative)**

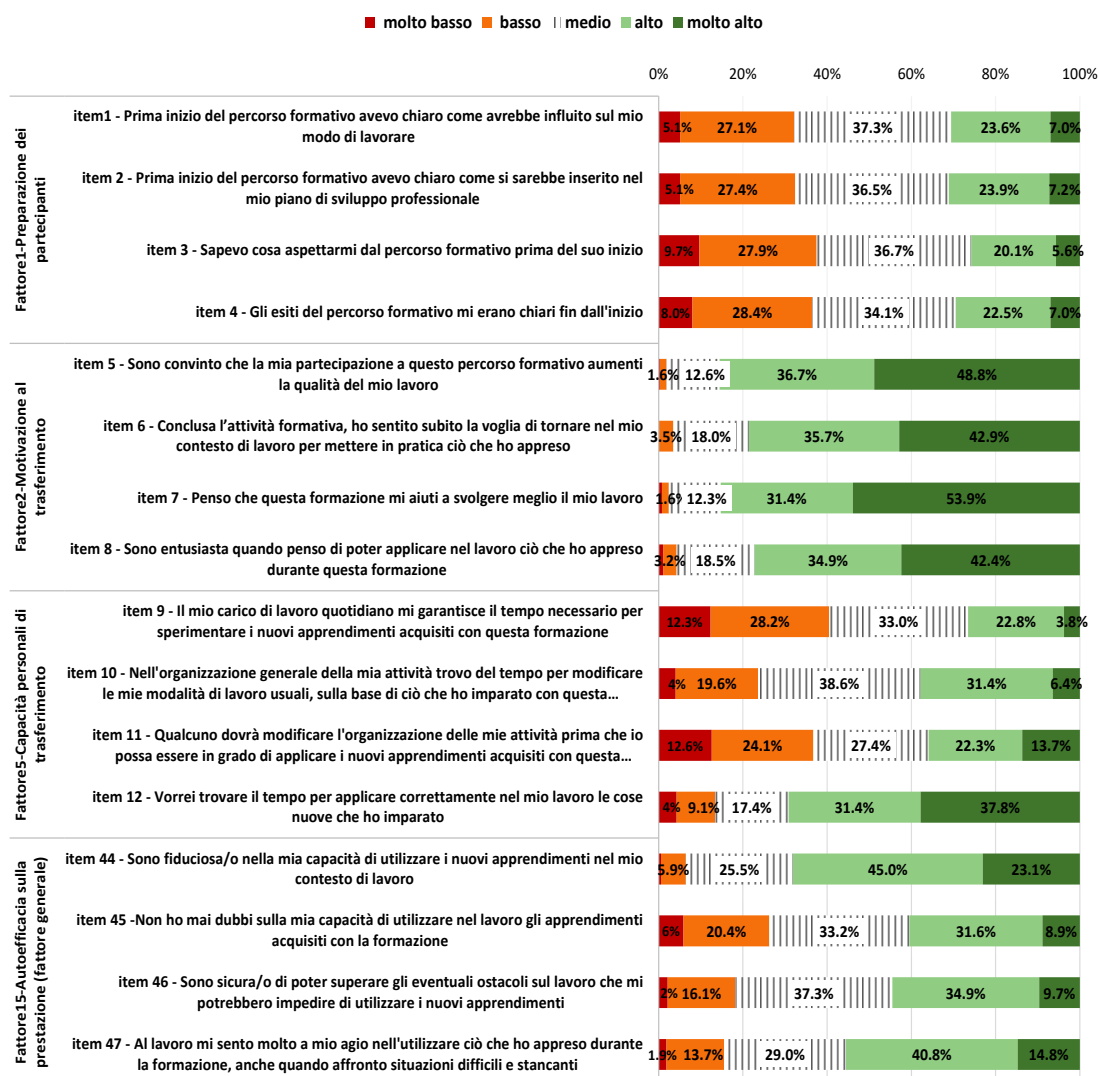
Fattori e aspetti che creano incertezza

1. **fattore 1 -> non è chiaro l'impatto del percorso formativo sul proprio lavoro e sul proprio sviluppo professionale**
2. **fattore 5 -> item 10 -> non è certo che si riesca a trovare il tempo necessario per il trasferimento**
3. **fattore 15 -> dubbi sulle proprie capacità di utilizzare ciò che è stato appreso**
4. **fattore 15 -> dubbi sulle proprie capacità di superare gli eventuali ostacoli**

Fattori favorevoli

1. **fattore 2-> la motivazione al trasferimento**

Grafico 3 – Distribuzione dei punteggi ai singoli item della dimensione 1



Le risposte agli item 3 e 4, dicevamo, ci rivelano un'incertezza delle aspettative dei partecipanti sul corso, prima del suo inizio, nonché sugli esiti del percorso formativo. Ciò pone una riflessione sulla creazione di "consenso" intorno alla formazione, prima del suo inizio e alle regole di ingaggio dei partecipanti. Chi partecipa ai corsi? Come viene organizzata, nelle nostre aziende, la scelta dei partecipanti ai percorsi di formazione? Nelle prime edizioni dei nostri corsi, abbiamo rilevato più volte una scarsa conoscenza da parte dei partecipanti degli obiettivi del corso, con aspettative non chiare rispetto alla loro partecipazione e interrogativi aperti sulle ragioni dell'invio da parte dei loro responsabili. Abbiamo avuto spesso la percezione di un'attenzione scarsa a un invio accurato del professionista "giusto" al corso "giusto", spesso associata a un atteggiamento passivo del partecipante, di scarsa consapevolezza (espressa solitamente con la frase: "Mi ci hanno mandato"). La nostra percezione attuale però è cambiata: si è lavorato tanto in questi anni - e ora se ne vedono i risultati - per una messa a punto sempre più definita di strumenti di pianificazione delle traiettorie formative del singolo professionista e del suo

gruppo di lavoro (cfr. Dossier formativo di gruppo), con un'attenzione sempre più forte ai gap di competenze tra i professionisti e ai corsi necessari per colmarli. Inoltre, nel tempo, si è consolidato il dialogo tra la Funzione Formazione regionale e i Responsabili degli Uffici formazione delle aziende sanitarie del territorio regionale e le committenze varie di percorsi formativi specifici (si pensi al laboratorio "CaSaLab" - Laboratorio per l'integrazione multiprofessionale - e alle relazioni con i Direttori Generali, i Direttori di distretto...). Ipotizziamo che le prossime edizioni di iniziative formative regionali, come "CaSaLab", "Progettisti" e "Docenti" risponderanno in modo molto diverso sul versante "preparazione dei partecipanti", in termini di chiarezza delle **aspettative** e conoscenza degli **esiti** della formazione.

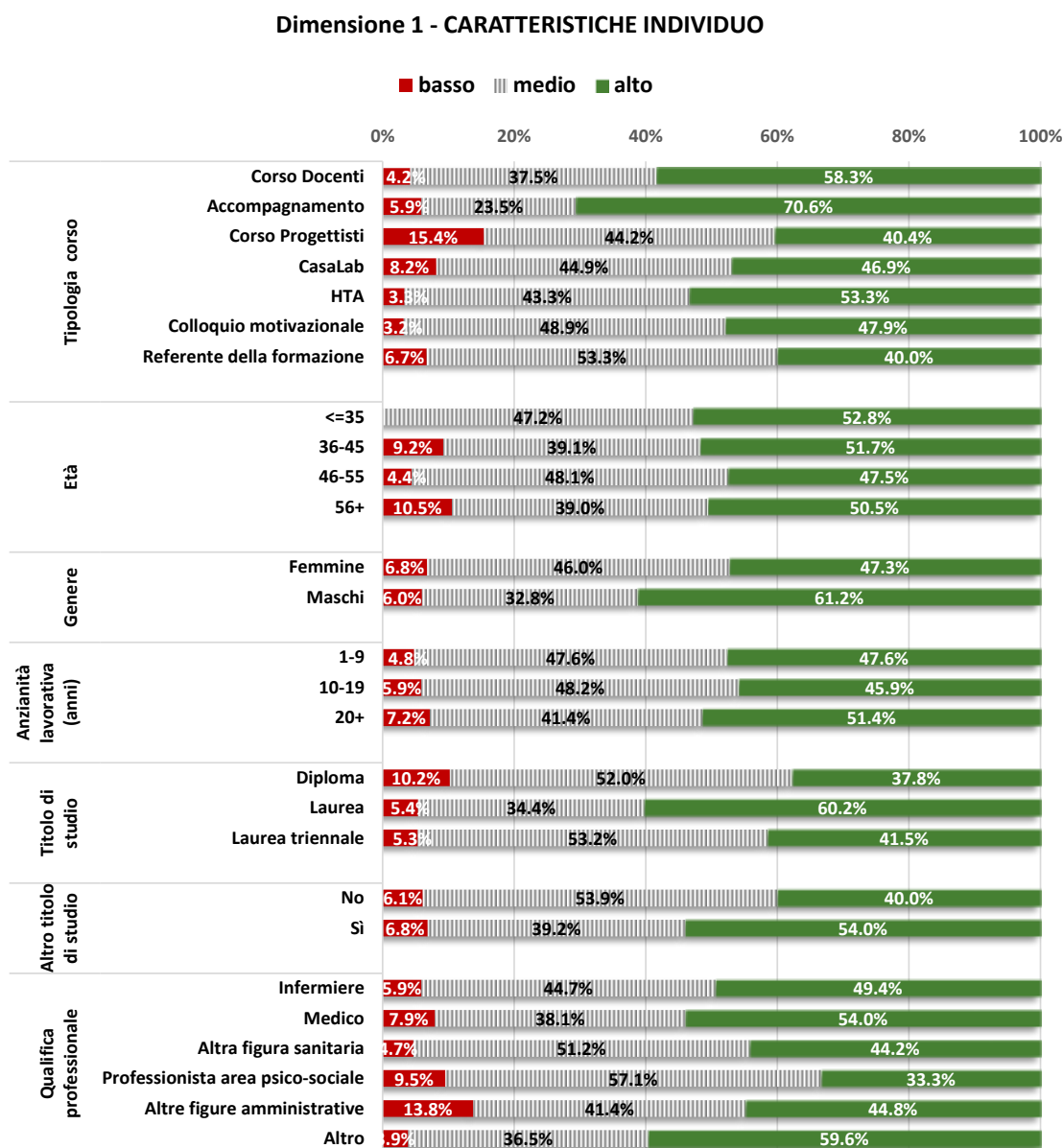
Siamo consapevoli che occorre ulteriore lavoro per migliorare **l'ingaggio dei partecipanti** prima dell'avvio dei corsi. La cura dell'ingaggio dei partecipanti ai percorsi formativi è spesso trascurata, o comunque non è prassi diffusa e consolidata all'interno delle nostre organizzazioni: c'è spesso intercambiabilità tra i professionisti "inviati", c'è spesso scarsa informazione sugli obiettivi formativi dei corsi, e poca riflessione su chi è necessario "inviare". È un aspetto che sconfina in ambiti legate alla cultura manageriale e alla politica di gestione delle risorse umane su cui la Regione sta investendo in questi anni, in termini di formazione.

Torniamo ai dati. Un altro fattore che pesa sul punteggio finale della dimensione 1 è il fattore 5 "**Capacità personali di trasferimento**", con l'item 9 "**Carico di lavoro**": qui il 40% delle risposte ha un punteggio basso. Ci vengono in mente molte restituzioni dei nostri partecipanti, ad esempio del corso Progettisti, che si lamentano di non trovare spazio nel loro lavoro per esercitare le competenze apprese: sono professionisti che fanno altri "mestieri" e che, spesso, una volta tornati al lavoro, non riescono a progettare come vorrebbero. Anche il numero degli incerti è alto (punteggi medi 33%). L'item 11 rivela nel 36,7% delle risposte la mancanza di una necessaria "**Riorganizzazione dell'attività lavorativa**".

Risulta evidente come questi elementi critici – il carico di lavoro e la riorganizzazione del lavoro – pur appartenendo alla dimensione "personale" sono correlati con la dimensione organizzativa, in particolare con il fattore rilevatosi critico "**Supporto dei responsabili**", ai quali ovviamente spetterebbe riorganizzare le attività per garantire ai professionisti spazi di esercizio delle nuove competenze.

Rilevante è il fattore "**Motivazione al trasferimento**" che ci rivela come, nonostante tutte le difficoltà segnalate, ci siano risorse che l'organizzazione deve considerare e su cui fare leva. I professionisti sono motivati, vogliono, desiderano applicare ciò che apprendono con la formazione. Il fattore generale "**Autoefficacia sulla prestazione**" è più incerto, ma non critico. Si risponde con più cautela sulle proprie "**Capacità di utilizzare ciò che è stato appreso e di superare gli eventuali ostacoli**", aspetti, ancora una volta, più riconducibili a variabili organizzative.

Grafico 4 – Distribuzione dei punteggi alla dimensione 1 per caratteristiche dei partecipanti e per tipologia del corso



Il grafico ci mostra la distribuzione delle risposte in base ad alcune variabili, "tipo di corso", "titolo di studio", "età", "genere" e "professione". Sulla valutazione delle proprie caratteristiche individuali la tendenza generale è a non sbilanciarsi, quasi in tutti i corsi: significativo in tal senso il corso "Referenti della formazione" con più del 50% di punteggi medi. "L'accompagnamento" invece dà circa il 71% di risposte positive. In generale i professionisti laureati sono sempre molto positivi in tutte le valutazioni. Le femmine sono più critiche, ma ricordiamo che rappresentano l'82% del totale. Tra le professioni non emergono grandi differenze nelle valutazioni, se non per i professionisti dell'area psicosociale che esprimono un giudizio più tiepido; il maggior numero di risposte critiche è dato dagli operatori del settore amministrativo.

Tabella 7 – Analisi multivariata: regressione lineare sui valori medi

Caratteristiche dei partecipanti e tipologia di corso	Dimensione 1 - Caratteristiche individuo				Fattore1-Preparazione dei partecipanti				Fattore2-Motivazione al trasferimento				Fattore3-Capacità personali di trasferimento				Fattore4-Autoefficacia sulla prestazione (fattore generale)			
	punteggi significativamente più bassi	punteggi significativamente più alti	non sign	beta (IC95%)	p-value	punteggi significativamente più bassi	punteggi significativamente più alti	non sign	beta (IC95%)	p-value	punteggi significativamente più bassi	punteggi significativamente più alti	non sign	beta (IC95%)	p-value	punteggi significativamente più bassi	punteggi significativamente più alti	non sign	beta (IC95%)	p-value
Età																				
Femmine																				
Laurea magistrale				0.26 (0.09-0.44)	0.004				0.40 (0.14-0.66)	0.003				0.29 (0.08-0.51)	0.007				0.25 (0.02-0.48)	0.037
Laurea triennale																				
Altro titolo post laurea																				
Infermiere																				
Medico																				
Altra figura sanitaria																				
Professionista area psico-sociale														-0.53 (-0.94 - -0.13)	0.010					
Altre figure tecniche-amministrative																				
Corso docenti									0.36 (0.02-0.71)	0.040				0.39 (0.11-0.68)	0.007					
Accompagnamento									0.47 (0.01-0.93)	0.040										
Corso progettisti																				
Corso Casalab														0.29 (0.01-0.58)	0.042					
Colloquio motivazionale														0.42 (0.15-0.70)	0.003					
Il referente della formazione														0.46 (0.07-0.85)	0.022					

Nella tabella 7, che mostra gli esiti dell'analisi multivariata per la dimensione 1, sono evidenziate le caratteristiche significativamente correlate alla dimensione 1 e/o ai 4 fattori che la compongono: in rosso le caratteristiche a cui sono associati i punteggi più bassi e in verde quelle a cui sono associati i punteggi più elevati. Per la dimensione 1 la laurea magistrale è l'unica caratteristica significativamente associata a punteggi più elevati, a parità di altre condizioni e risulta, inoltre, correlata a giudizi positivi per quasi tutti i fattori (motivazione, trasferimento, autoefficacia) inclusi nella dimensione 1.

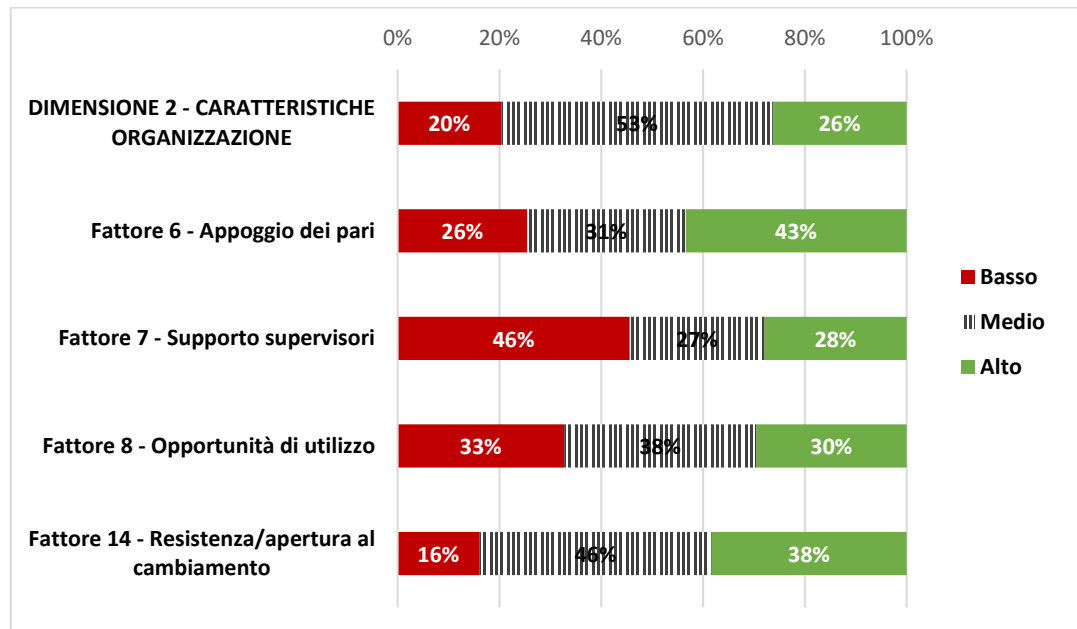
Tra le professioni non emergono differenze sostanziali nelle valutazioni, solo i **professionisti dell'area psico-sociale** risultano significativamente meno **motivati a trasferire** (punteggi significativamente più bassi, rispetto agli altri colleghi, nelle risposte relative al fattore 2 – Motivazione al trasferimento).

Come interpretare la presenza di poche caratteristiche associate? Come detto all'inizio, c'è sicuramente una bassa eterogeneità nelle risposte dei partecipanti. E dal basso numero dei questionari analizzati (373) dipende la mancanza di significatività statistica tra le associazioni. Alcune differenze emergeranno sicuramente quando avremo a disposizione un maggior numero di questionari analizzati.

Si può fare però una riflessione su alcune differenze significative che emergono tra i partecipanti ai diversi **corsi**. Al fattore 1 **"Preparazione partecipanti"** rispondono in modo negativo, rispetto agli altri, soprattutto i partecipanti ai corsi **"CaSaLab" e "Docenti"**. Questi ultimi però si distinguono per la valutazione alta della loro **motivazione e capacità di trasferimento**. La capacità di trasferimento è alta anche tra i partecipanti ai corsi **"Colloquio" e "Referenti formazione"**.

3.2.2 Dimensione 2: Caratteristiche dell'organizzazione

Grafico 5 – Dimensione 2: caratteristiche dell'organizzazione



Come già detto in premessa, la dimensione 2 risulta senza dubbio la più **critica**: solo il 26% dei partecipanti attribuisce punteggi alti o molto alti alla capacità dell'organizzazione di favorire il trasferimento di quanto appreso durante il percorso formativo. Particolarmente critico è il fattore 7 **"Supporto dei responsabili"** nel facilitare la trasferibilità degli apprendimenti nel proprio lavoro. Questo ci fa riflettere su quanto ancora la formazione non sia considerata rilevante e sia spesso sganciata dalle esigenze organizzative. Il professionista è ancora troppo spesso lasciato solo nell'applicare le nuove capacità acquisite. Il trasferimento è spesso lasciato alla "buona volontà" del singolo. Ritornano qui le criticità nella gestione delle risorse umane, nella presenza di adeguate capacità manageriali nelle organizzazioni, nell'assenza di una cultura organizzativa che fa della cura dei professionisti una priorità. Il rischio è anche lo spreco di risorse: la formazione ha comunque un costo, è da considerarsi un investimento per l'organizzazione. Può essere una leva strategica per l'organizzazione, un motore per realizzare o accompagnare anche grandi cambiamenti organizzativi.

Fattori e aspetti penalizzanti:

1. **Fattore 7 -> scarso o molto scarso interesse da parte dei propri responsabili**
2. **Fattore 8 -> item 32 -> insufficienti risorse umane per l'applicabilità di ciò che si è appreso**

Fattori e aspetti che creano incertezza

1. **Fattore 6 -> incertezza sul supporto da parte dei pari**
2. **Fattore 8-> item 33 -> difficoltà nell'ottenere materiali e forniture necessarie**
3. **Fattore 14 -> dubbi sulla disponibilità al cambiamento da parte dei colleghi**

Fattori favorevoli

1. **Fattore 14 -> item 43->condivisione con i colleghi dei cambiamenti che comportano un miglioramento della performance lavorativa**

Il fattore 7 "**Supporto dei responsabili**" e il fattore 8 "**Opportunità di utilizzo**" – in particolare con l'item 32 – "**Risorse umane per l'applicabilità di ciò che si è appreso**", sono i più critici.

Il fattore 7 risulta inoltre sempre correlato con le risposte più negative per le altre dimensioni: condiziona cioè l'opinione sul percorso formativo e sulle proprie caratteristiche/capacità personali. La forza del modello su cui è costruito il questionario è che considera elementi che vanno oltre la formazione e si situano in una cornice organizzativa più complessa, in cui il clima e la cultura organizzative possono giocare a favore o contro la formazione e i suoi esiti.

C'è incertezza tra i partecipanti, in particolare sul "**Supporto dei colleghi**", sulla possibilità di "**Ottenere materiali e forniture necessarie**" e sulla "**Disponibilità al cambiamento da parte dei colleghi**".

Come fattori favorevoli c'è solo la concezione di una generale "**Apertura al cambiamento**" del proprio gruppo di lavoro.

Grafico 6 – Distribuzione dei punteggi ai singoli item della dimensione 2

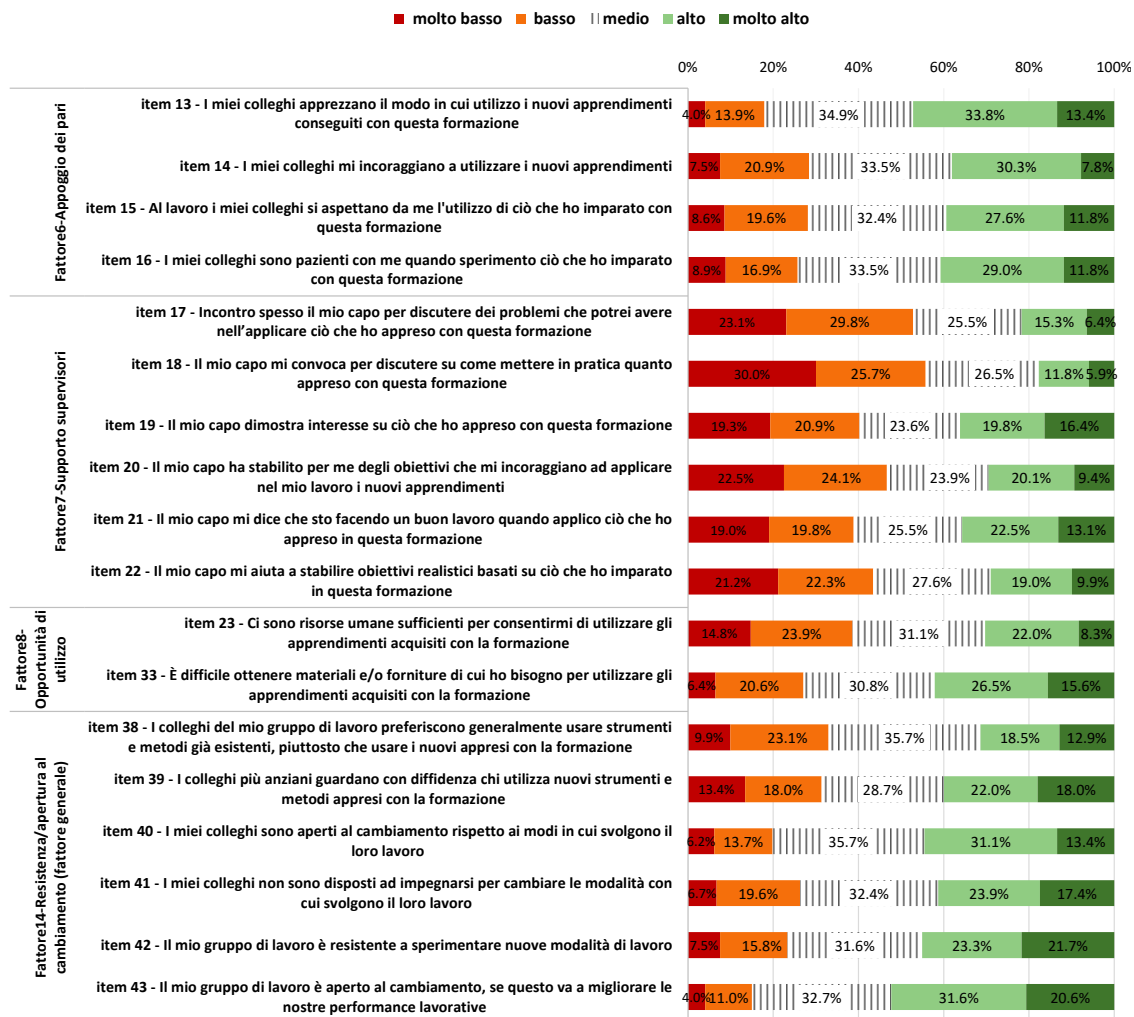
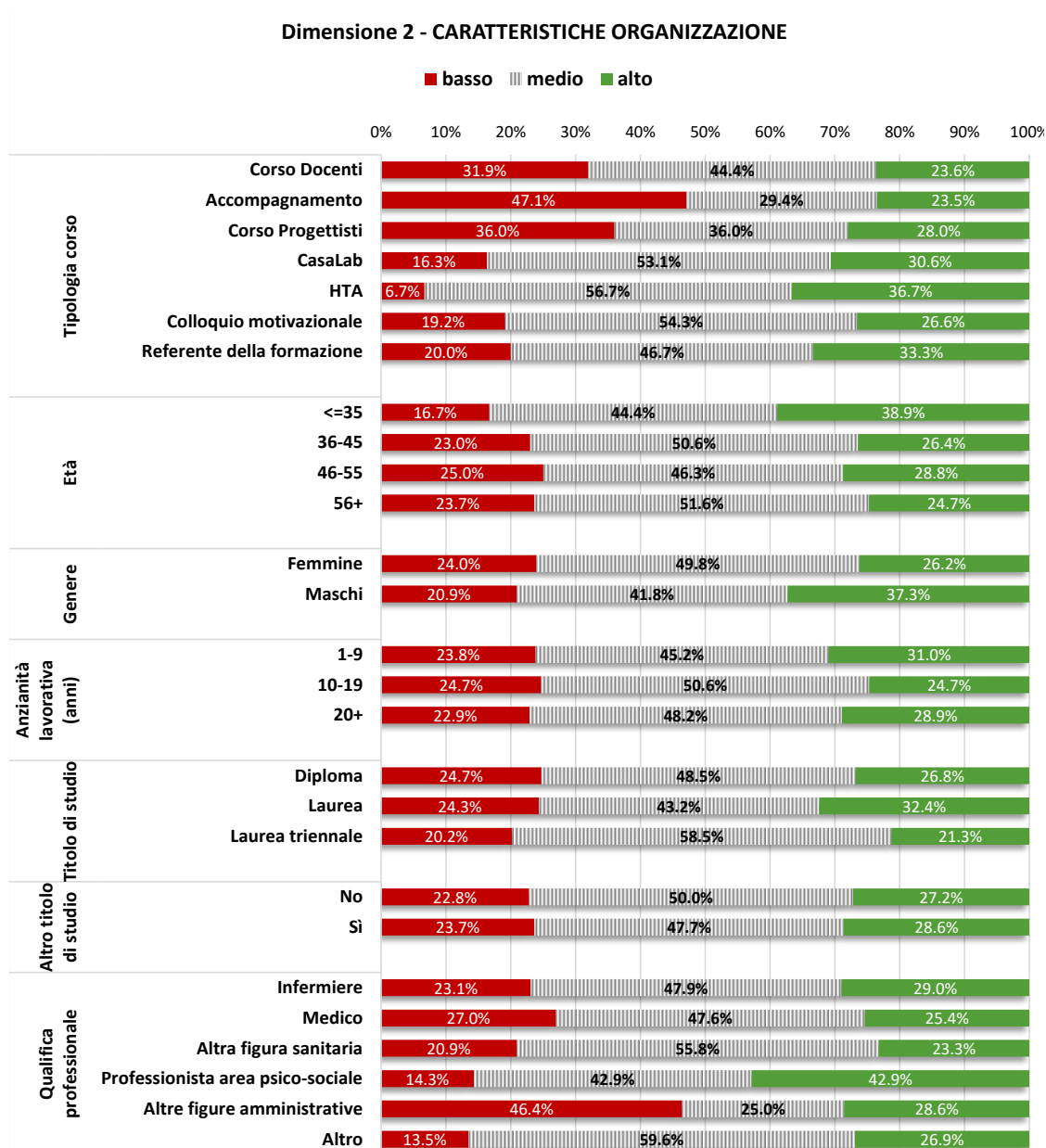


Grafico 7 – Distribuzione dei punteggi alla dimensione 2 per caratteristiche dei partecipanti e per tipologia del corso



Da un primo sguardo ai punteggi attribuiti alla dimensione 2 per ciascuna caratteristica dei partecipanti e per ciascuna tipologia del corso, emerge una generale tendenza a un giudizio medio, anche se non mancano code più meno accentuate di giudizi negativi, le cui percentuali più elevate sono individuabili tra i partecipanti al corso **“Accompagnamento”** (47,1%) e tra le altre figure amministrative (46,4%), e code di giudizi positivi, quali quelle relative ai partecipanti più giovani, sotto i 35 anni (38,9%) e ai professionisti dell’area psico-sociale (42,9%).

Questo è ciò che si evidenzia considerando le caratteristiche singolarmente, ma tenendo conto della loro interazione mediante l'analisi multivariata, alcune relazioni mostrate nel grafico precedente perdono rilevanza. Nella tabella seguente sono riportati i risultati dell'analisi multivariata relativi alla dimensione 2 e ai quattro fattori che la compongono. Per facilitare la lettura, sono riportati i coefficienti del modello di regressione con gli intervalli di confidenza e i relativi valori del p-value, per le sole relazioni risultate statisticamente significative. Ciò che emerge chiaramente è una sostanziale omogeneità di giudizio, confermata dall'esiguo numero di caratteristiche dei partecipanti e dei corsi significativamente correlate ai giudizi espressi alla dimensione e ai suoi fattori, a eccezione del fattore generale.

Infatti, analizzando in dettaglio i risultati dell'analisi multivariata si rileva che a dare risposte mediamente più negative – rispetto agli altri - sono i partecipanti al corso **"Accompagnamento"** e al corso **"Progettisti"**.

Sul fattore critico **"Supporto dei responsabili"**, le opinioni più critiche sono espresse dai partecipanti ai corsi **"Docenti"** e da quelli del corso **"Progettisti"**, mentre i giudizi più positivi riguardano i **professionisti dell'area psico-sociale**. Per quanto attiene l'**"Opportunità di utilizzo"**, i punteggi attribuiti diminuiscono al crescere dell'età, mentre tra i diversi corsi, i punteggi significativamente più elevati sono stati attribuiti dai partecipanti al corso sul **"Colloquio"**. Ricordiamo che tra questi partecipanti risulta alta anche la **"Capacità personale di trasferimento"**, nella dimensione 1.

Proviamo a capirne le ragioni. Il corso sul **"Colloquio"** è un percorso *blended* breve (3 mezze giornate, più un'altra di follow up dopo un periodo di formazione sul campo) e, al tempo stesso, molto pratico, volto a far acquisire ai professionisti strumenti, tecniche e strategie di colloquio con assistito e caregiver che, se acquisiti, si inseriscono facilmente nel quadro delle competenze richieste e delle attività svolte quotidianamente. Diversamente dai corsi "regionali" che ospitano professionisti delle diverse realtà aziendali della regione, questo corso è rivolto a équipes specifiche, dentro contesti organizzativi specifici (singole U.O.) e prevede la partecipazione di tutti i livelli di responsabilità (dal comparto alla dirigenza, dagli OSS al direttore dell'UO). Essendo tutti coinvolti nel progetto di cambiamento, i partecipanti sono maggiormente predisposti a sperimentare gli apprendimenti acquisiti in formazione: il contesto diventa favorevole e ciò non solo facilita il trasferimento delle competenze acquisite con la formazione, ma spesso consente anche di attuare cambiamenti anche sul versante puramente organizzativo (in molte U.O. per esempio hanno riorganizzato spazi, tempi e modalità dei colloqui di accoglienza con l'assistito). In altri corsi il trasferimento e l'appoggio organizzativo sono più difficili. Pensiamo ad esempio al corso **"Progettisti della formazione"**: qui i professionisti svolgono principalmente altri ruoli nell'organizzazione e quello di progettista spesso è uno dei diversi cappelli che indossano. Ciò non consente loro di trasferire completamente i loro nuovi apprendimenti.

Una riflessione a parte merita il **"Laboratorio regionale CaSaLab"** sull'integrazione multiprofessionale dentro le Case della Salute: il percorso comporta la pianificazione e la realizzazione di progetti di cambiamento complessi e la formazione prevede una lunga fase di accompagnamento, anche dopo un anno dalla chiusura della formazione. I questionari, somministrati dopo 3-6 mesi (quindi prima della conclusione dell'accompagnamento) dovranno essere somministrati anche una seconda volta, successiva alla fase di accompagnamento. Interessante sarà analizzare se e come saranno cambiate le valutazioni dei partecipanti dopo l'accompagnamento, sulla possibilità di trasferire gli apprendimenti acquisiti con la formazione.

Per ciò che concerne il fattore 14 **"Apertura o resistenza al cambiamento dei gruppi di lavoro"**, punteggi bassi sono associati all'età (più alta è l'età e maggiore è la tendenza ad attribuire giudizi negativi) e al genere, le femmine sono più inclini degli uomini ad attribuire punteggi bassi. Inoltre, molti sono i punteggi bassi espressi da partecipanti a corsi diversi: **"Docenti"**, **"Accompagnamento"**, **"Progettisti"** e **"CaSaLab"**. Ricordiamo che questo fattore è "generale" e quindi non riguarda il giudizio su un corso specifico, ma si riferisce alla formazione in generale.

Tabella 8 – Analisi multivariata: regressione lineare

[illegible]

3.2.3 Dimensione 3: Caratteristiche del progetto formativo

Il progetto formativo riceve giudizi positivi dal 72% dei partecipanti. Non emergono qui fattori o item penalizzanti, ma solo un fattore di incertezza – a cui cioè sono attribuiti punteggi medi - che però è un fattore a metà con la dimensione 2 “Caratteristiche dell’organizzazione”: è il fattore 11 “Opportunità di utilizzo”, con l’item 30 “Messa a disposizione delle risorse necessarie”.

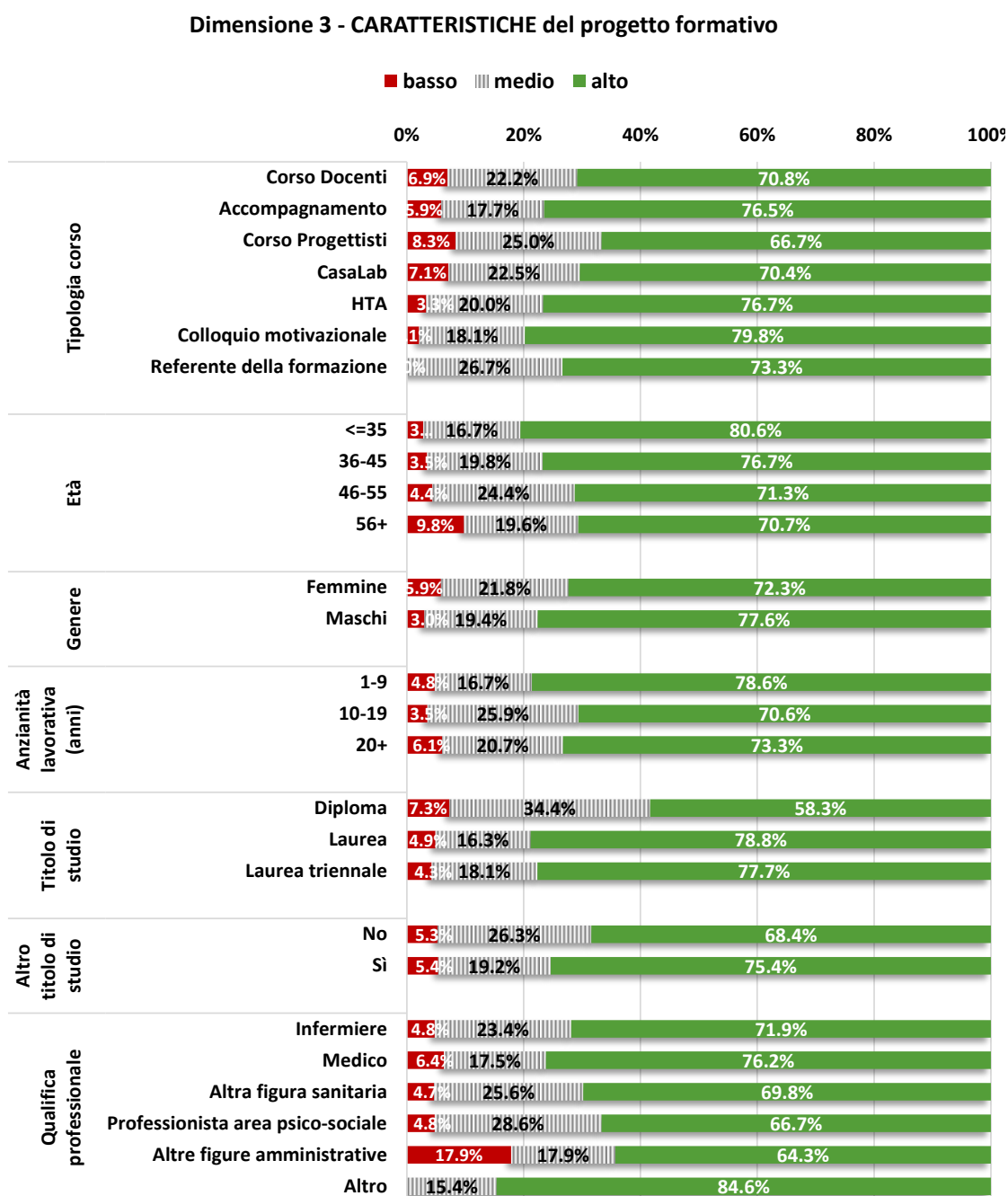
Fattori e aspetti che creano incertezza

Fattore 11 -> item 30 -> incertezza sulla possibilità che vengano messe a disposizione risorse necessarie

Grafico 8 – Distribuzione dei punteggi ai singoli item della dimensione 3



Grafico 9 – Distribuzione dei punteggi alla dimensione 3 per caratteristiche dei partecipanti e per tipologia del corso



Il grafico mostra una generale tendenza a un giudizio positivo sul progetto formativo, la cui percentuale oscilla tra il 58,3% e 84,6%. Va evidenziato come questa sia l'unica dimensione in cui il ricorso al giudizio neutrale (peso medio) è relativamente contenuto, intorno al 20%. La tabella successiva, che riporta gli esiti dell'analisi multivariata, ci fornisce qualche informazione in più sulla significatività delle poche differenze emerse.

Tabella 9 – Analisi multivariata: regressione lineare

Caratteristiche dei partecipanti e tipologia di corso	Dimensione 3 - Caratteristiche del progetto formativo				Fattore9-Percezione della validità dei contenuti				Fattore10-Progettazione accompagnamento				Fattore11-Opportunità di utilizzo				Fattore12-Aspettativa sul cambiamento della performance (fattore generale)			
	punteggi significativamente più bassi	beta (IC95%)	p-value		punteggi significativamente più bassi	beta (IC95%)	p-value		punteggi significativamente più bassi	beta (IC95%)	p-value		punteggi significativamente più bassi	beta (IC95%)	p-value		punteggi significativamente più bassi	beta (IC95%)	p-value	
Età																				
Femmine																				
Laurea magistrale		0,34 (0,12-0,55)	0,002			0,40 (0,14-0,67)	0,003			0,33 (0,10-0,56)	0,005			0,48 (0,17-0,78)	0,002			0,20 (-0,01-0,41)	0,065	
Laurea triennale																				
Altro titolo post laurea																				
Infermiere																				
Medico										-0,35 (-0,68--0,01)	0,042									
Altra figura sanitaria																				
Professionista area psico-sociale																				
Altre figure tecniche-amministrative																				
Corso docenti										0,50 (0,12-0,87)	0,009									
Accompagnamento						0,58 (0,01-1,15)	0,047			0,80 (0,30-1,30)	0,002									
Corso progettisti																				
Corso Casalab										0,43 (0,06-0,80)	0,025									
Colloquio motivazionale										0,49 (0,12-0,85)	0,009									
Il referente della formazione										0,59 (0,08-1,11)	0,024									

DOSSIER 271

Anche qui, come per la Dimensione 2, i **laureati** spiccano per la positività delle loro valutazioni su tutti i fattori che vanno a comporre la dimensione 3: la validità dei contenuti, la progettazione del trasferimento e l’opportunità di utilizzo, così come l’aspettativa sul cambiamento della performance (fattore generale 12).

I più soddisfatti sulla **validità dei contenuti** sono i partecipanti al corso “**Accompagnamento**” e “**Colloquio**”, così come sulla **progettazione dell’ accompagnamento**, qui insieme a quelli dei corsi “**Docenti**”, “**CaSalab**” e “**Referenti della formazione**”. I **medici** esprimono giudizi più negativi sulla **progettazione dell’ accompagnamento** mentre i più **anziani** sono quelli con più **bassa aspettativa sul cambiamento della performance** attuato dalla formazione (fattore generale 12).

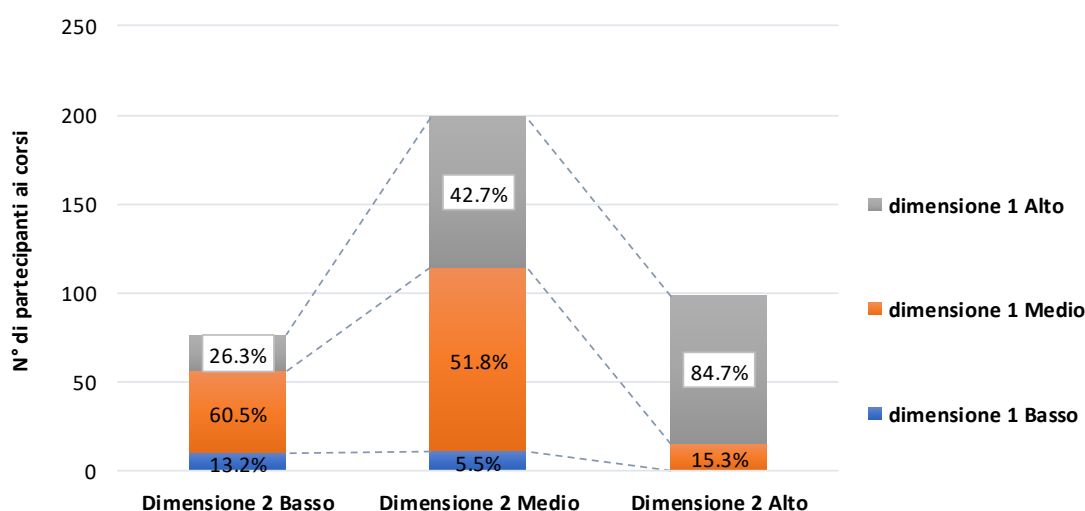
3.3. Esploriamo le relazioni tra Dimensioni

Relazione tra i punteggi attribuiti alle tre dimensioni

I punteggi delle tre dimensioni analizzate sono risultati essere positivamente correlati tra di loro.

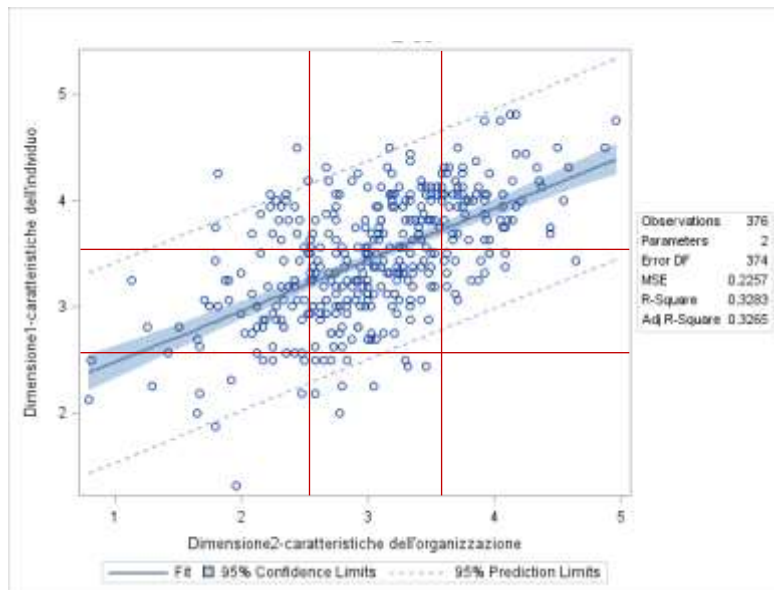
Di particolare interesse risulta la correlazione emersa tra le **Dimensioni 1 "Caratteristiche dell'individuo" e 2 "Caratteristiche dell'organizzazione"**. Dall'analisi risulta che l'84,7% dei partecipanti che attribuiscono valori positivi alla Dimensione 2 "Caratteristiche dell'organizzazione" esprime un giudizio positivo anche sulle proprie "Caratteristiche individuali" (Dimensione 1). Mentre tra coloro che attribuiscono un peso medio o basso alla dimensione 2, la quota dei giudizi positivi sulle proprie capacità personali scende rispettivamente al 42,7% e al 26,3%.

Grafico 10 – Relazioni tra le dimensioni



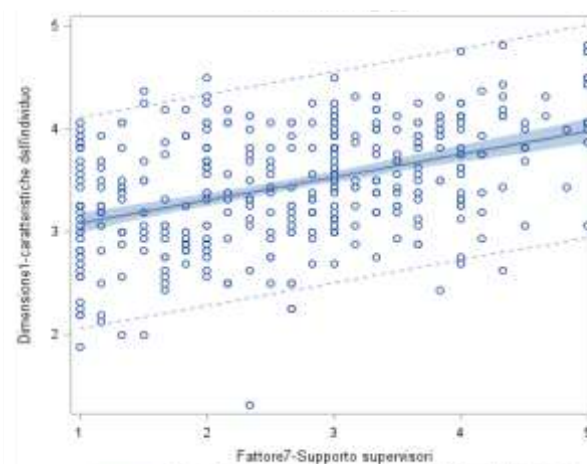
La correlazione tra le Dimensioni 2 – organizzazione - e 1 – individuo -, è illustrata nel grafico seguente, che ci mostra come al crescere dei valori attribuiti alla dimensione 2, cresce anche il punteggio attribuito alla dimensione 1: quindi chi riconosce un supporto al trasferimento da parte dell'organizzazione valorizza anche le proprie capacità personali al trasferimento. Una bella fetta di punteggi si situa nella zona "media" in entrambe le dimensioni.

Fig 1 – Correlazione tra la Dimensione 1 e la Dimensione 2



Focalizzandoci sul fattore più critico della dimensione 2 che, come già descritto in precedenza, risulta essere il Fattore 7 **"Supporto dei Responsabili"**, si nota dal grafico come questo correli con il giudizio sulle proprie capacità personali (dimensione 1): al crescere del giudizio attribuito al supporto dei responsabili, aumenta il giudizio positivo sulle proprie caratteristiche individuali (capacità di trasferimento, autoefficacia, motivazione...).

Fig 2 – Correlazione tra la Dimensione 1 e Fattore 7 -Supporto responsabili della dimensione 2

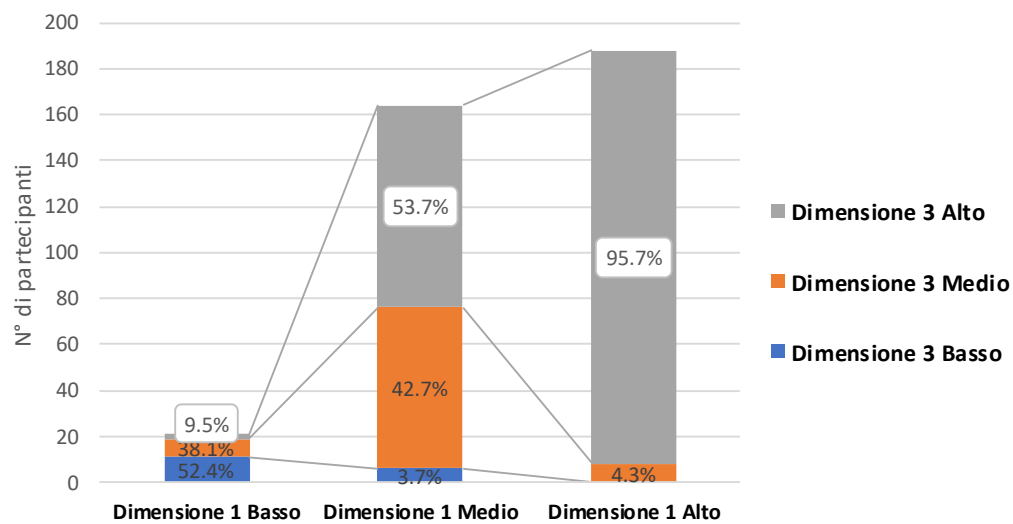


Coefficiente di correlazione=0.43, p-value<0.001

Relazione tra la dimensione 1 e la dimensione 3

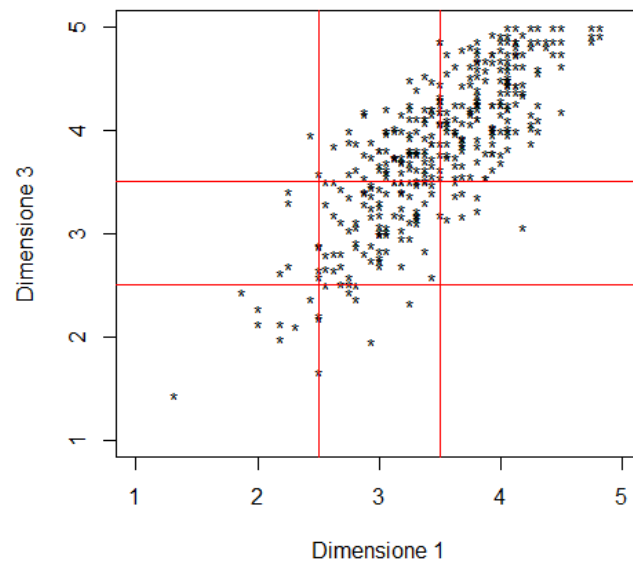
Dall'analisi risulta una stretta relazione tra le **Dimensioni 1 "Caratteristiche dell'individuo"** e 3 **"Caratteristiche del progetto formativo"**. La quasi totalità dei partecipanti (95,7%) che esprimono un giudizio positivo circa le proprie capacità personali al trasferimento, attribuisce un punteggio alto al progetto formativo. Mentre la quota di giudizi positivi sul progetto formativo tra coloro che attribuiscono un punteggio medio o basso alle proprie capacità individuali scende rispettivamente al 53,7% e 9,5%.

Grafico 11 – Relazione tra dimensione 1 e dimensione 3



La correlazione tra la dimensione 1 e la dimensione 3 è illustrata nel grafico seguente, in cui si vede chiaramente la relazione positiva tra le due dimensioni.

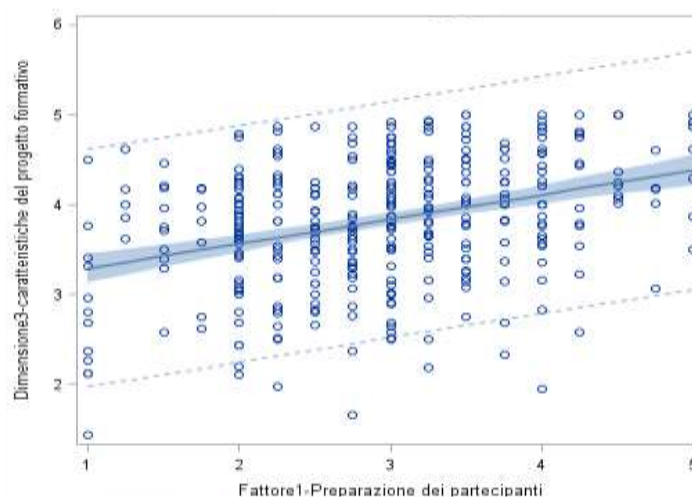
Fig 3 – Correlazione tra la Dimensione 1 e la Dimensione 3



Coefficiente di correlazione=0.79, p-value<0.001

Ulteriore informazione di dettaglio: il Fattore 1 "**Preparazione partecipanti**" della Dimensione 1 correla positivamente con la **Dimensione 3**, ovvero più è alta la preparazione dei partecipanti e più è positivo il giudizio sul **progetto formativo** (coefficiente di correlazione=0,35 p-value<0.001).

Fig 4 – Correlazione tra la Dimensione 3 e Fattore 1



Relazione tra la Dimensione 2 e la Dimensione 3

Ad influenzare i giudizi espressi sul progetto formativo non sono solo le capacità individuali al trasferimento ma anche le caratteristiche dell'organizzazione. Questo è ciò che emerge dall'analisi della relazione esistente tra le dimensioni 3 e 2. La quasi totalità (99%) di coloro che esprimono giudizi positivi sull'organizzazione lo fa anche sul progetto formativo, mentre la quota di giudizi positivi sul progetto formativo tra coloro che attribuiscono un punteggio medio o basso all'organizzazione, scende rispettivamente al 71,9%% e 39,5%.

Grafico 12 – Relazione tra Dimensione 2 e Dimensione 3

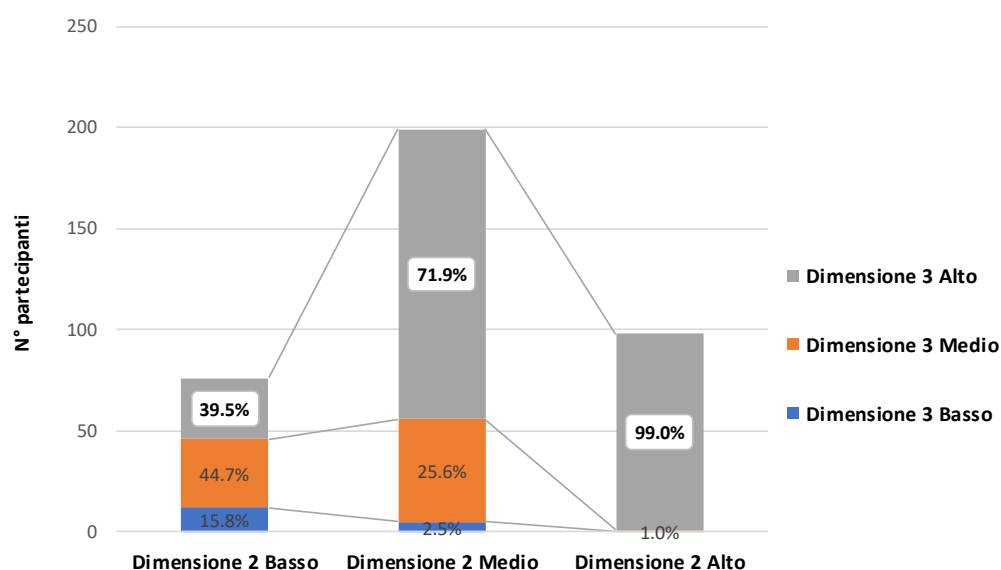
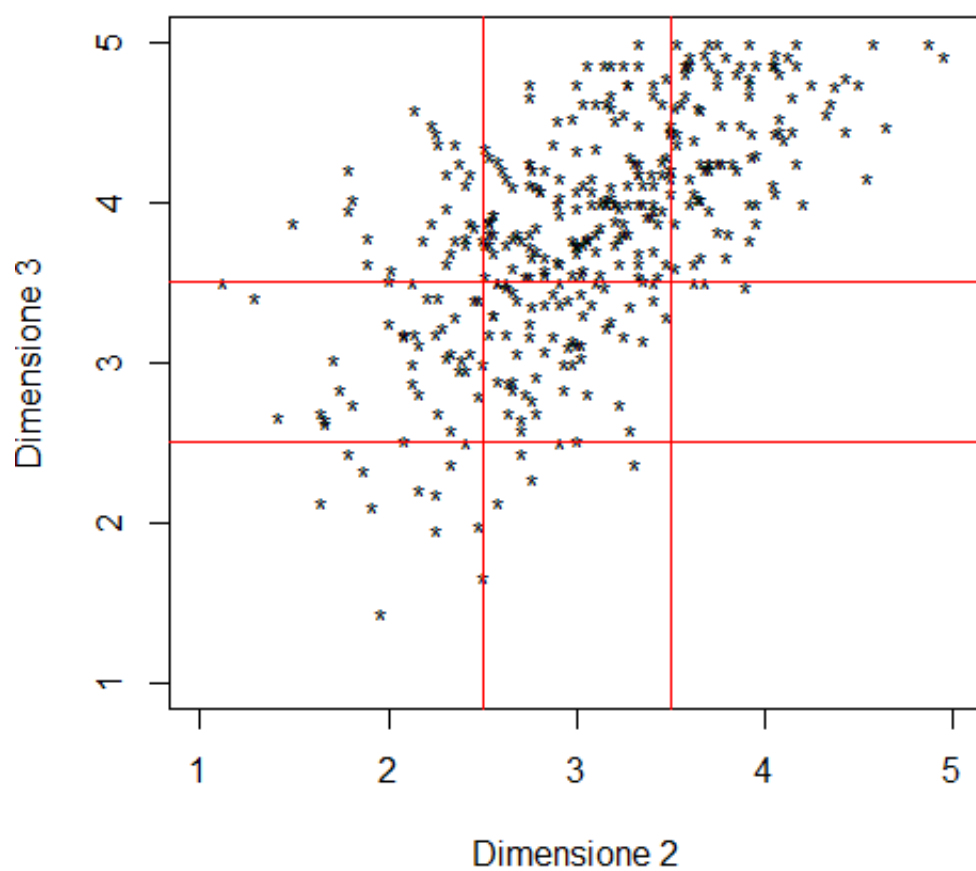


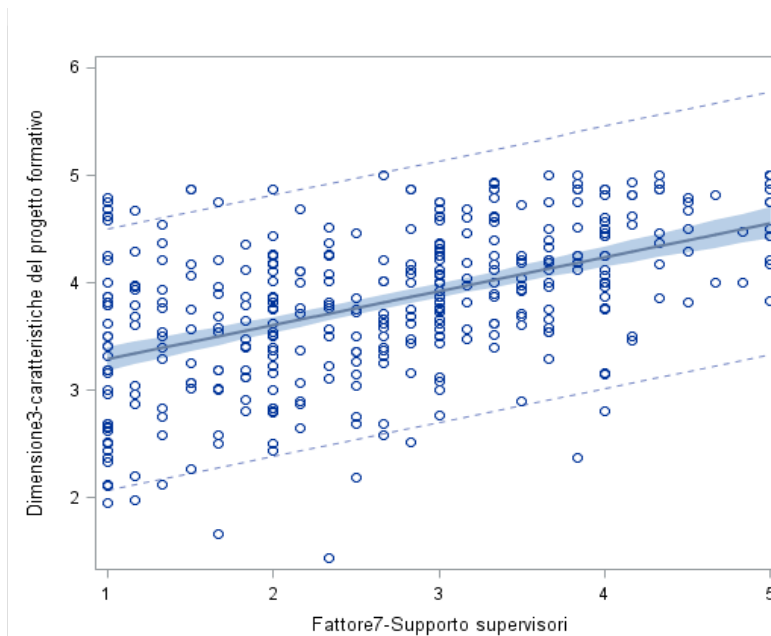
Figura 5. Correlazione tra la Dimensione 2 e la Dimensione 3



Coefficiente di correlazione=0.61, p-value<0.001

Il grafico mostra la correlazione tra le due dimensioni, anche se la maggior parte dei punteggi si situa nella zona "alta" della dimensione 3.

Fig 6 – Correlazione tra la Dimensione 3 e Fattore 7



Coefficiente di correlazione=0.49, p-value<0.001

Altra informazione di interesse: il Fattore 7 **“Supporto dei Responsabili”** correla anche con la **Dimensione 3**: maggiore è la percezione di un supporto al trasferimento da parte dei propri responsabili, più alto è il giudizio sul **progetto formativo**. Ciò rileva, ancora una volta, la necessità e il valore di operazioni di creazione di consenso da realizzare prima dell'intervento formativo, soprattutto per quelle formazioni complesse, che puntano a cambiamenti professionali e/o organizzativi importanti. Coinvolgere la committenza per co-costruire il senso di percorsi formativi significa creare le premesse perché i cambiamenti prodotti con la formazione vengano accolti e accompagnati nell'organizzazione e garantire una soddisfazione tra i partecipanti rispetto al percorso realizzato, all'impegno, al tempo investito e la messa a frutto delle nuove competenze.

Riflessioni e prospettive

La valutazione della ricaduta dei percorsi formativi nella quotidianità del proprio lavoro all'interno del proprio contesto lavorativo è un fattore spesso trascurato o marginalmente considerato.

Occupandoci di formazione da diverso tempo e, soprattutto, considerando la formazione come una **leva strategica per il cambiamento professionale e organizzativo**, abbiamo sposato l'idea di considerare la valutazione della formazione parte integrante del percorso formativo stesso. Una valutazione che va quindi oltre il gradimento e l'apprendimento (che restano comunque aspetti fondamentali da esplorare). Una valutazione che verifichi anche *se e quanto* quel percorso formativo, quell'indirizzo di formazione, ha inciso sui percorsi e sulla crescita professionale dei partecipanti, nonché sulle caratteristiche del lavoro svolto, in termini sia di modalità lavorative, sia di risultato e di relazione.

Queste sono le considerazioni che ci hanno spinto a cercare, non soltanto modelli di riferimento che ci aiutassero a descrivere e interpretare il ruolo della formazione all'interno di un'organizzazione, ma anche strumenti in grado di sostenerci nell'esplorazione degli effetti della formazione e della sua capacità di fare la differenza, anche laddove la situazione appare più resistente al cambiamento, qualunque esso sia.

Il LTSI ci è sembrato una possibile risposta. Il modello teorico alla base è lo stesso che abbiamo scelto per la nostra impostazione di lavoro. Il questionario ci è parso sufficientemente flessibile da poter essere adeguato al nostro contesto, con tutti gli accorgimenti del caso che abbiamo descritto.

Abbiamo quindi deciso di provare a utilizzare il LTSI adattando la versione italiana alla nostra realtà, quella della formazione nelle Aziende sanitarie della Regione Emilia-Romagna. Quest'ultima precisazione non è una ridondanza, bensì una necessità per mettere oltremodo in luce quanto la formazione debba essere contestualizzata, calata nella realtà di riferimento; di conseguenza, anche le riflessioni in proposito – prima delle possibili generalizzazioni e comparazioni – devono necessariamente partire da una **profonda conoscenza di quel contesto**.

Dall'esito di questa prima rilevazione e analisi, possiamo ritenerci soddisfatte, sia per il tasso di risposta ottenuto, sia per i risultati che ci confermano la profonda convinzione della interdipendenza di tutte le dimensioni che compongono un percorso formativo: **individuo, organizzazione e progetto formativo** in sé. Siamo comunque consapevoli della possibilità e della necessità di affrontare ulteriori piste di riflessione che mettano in maggiore evidenza le correlazioni esistenti ad esempio tra certe tipologie di professionisti e percorsi formativi specifici, sia a livello di macrocontesto regionale sia a livello di microcontesto aziendale. Potranno anche essere realizzate ulteriori analisi nel lungo

periodo, che tengano conto dell'evoluzione nel tempo di certi percorsi formativi, anche grazie alle valutazioni degli stessi partecipanti.

Il questionario consente di evidenziare ed esplorare le relazioni di interdipendenza tra le dimensioni, le correlazioni positive e negative tra i vari fattori che compongono le dimensioni, così come gli aspetti critici e quelli favorevoli la trasferibilità della formazione.

Probabilmente il questionario non è l'unica risposta esaustiva alla domanda "come possiamo rendere evidenti i risultati di un percorso formativo sulla vita lavorativa dei partecipanti e sui contesti organizzativi di appartenenza?". Esistono certamente altri strumenti (per esempio le interviste, i focus group, le auto ed etero valutazioni...), che possono per altro essere utilizzati in forma sinergica per approfondire i livelli di analisi. La scelta dipende dagli obiettivi che ci si pone, già in fase di progettazione.

Quello che possiamo sottolineare è la capacità dello strumento, non solo di descrivere in maniera piuttosto dettagliata come e quanto la formazione sia di fatto trasferita nel lavoro, ma anche di evidenziare gli elementi che *favoriscono* e quelli che *ostacolano* tale processo.

Il questionario può rivelarsi un utile strumento diagnostico nelle mani di chi gestisce la formazione e lo sviluppo professionale. La riflessione sugli elementi che di volta in volta incidono sulla trasferibilità della formazione e sulla sua effettiva capacità di essere motore di cambiamento – sia a livello professionale, sia a livello organizzativo – consente di orientare in maniera puntuale la progettazione della formazione per il raggiungimento di quegli obiettivi che, attraverso la formazione, possono sostenere la crescita e lo sviluppo di individui e organizzazioni.

Queste sono soltanto alcune riflessioni a seguito di un primo utilizzo dello strumento. È nostra intenzione far sì che diventi parte integrante della nostra pratica formativa, allo scopo di progettare e favorire sempre più una formazione a favore del cambiamento e in grado di rispondere alle reali esigenze delle organizzazioni e dei professionisti che vi operano.

Riferimenti bibliografici

- Baldwin, T., Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research, *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Bartezzaghi E, Guerci M, Vinante M. La valutazione stakeholder-based della formazione continua. Modelli, processi, strumenti . FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Boldizzoni D, Gagliardi P. (a cura di). Oltre la formazione apparente: investimenti in educazione e strategie d'impresa . Milano, Il Sole 24 Ore, 1984.
- Fecteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T., Kudisch, J. D. (1995). The influence of General Perceptions of the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer, *Journal of Management*, 21, 1-25.
- Ford, J. K., Quiñones, M. A., Sego, D. J., Sorra, J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- Fraccaroli, F., Pisanu, F., Gentile, M. (2010) (a cura di), Versione italiana del Learning Transfer System Inventory (LTSI), adattato al contesto.
- Gist, M.E., Stevens, C.K., Bavetta, A.G. (1991), Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills, *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model, *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5–21.
- Holton, E. F., Baldwin, T. T. (2003). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer system. In (a cura di) E. F. Holton e T. T. Baldwin, *Improving learning transfer in organizations*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Holton, E. F., Bates, R. A., Ruona, W. E. A. (2000). Development and construct validation of a generalized learning transfer system inventory, *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333–360.
- Holton, E. F., Chen, H. C., Naquin, S. S. (2003). An Examination of Learning Transfer System Characteristics Across Organizational Settings, *Human Resource Development Quarterly*, 14(4).

- Kozlowski, S. W. J., Salas, E. (1997). A Multilevel Organizational Systems Approach for the Implementation and Transfer of Training. In J. K. Ford et al. (a cura di), *Improving training effectiveness in work organizations*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 247-287.
- Lipari D. *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro, 2009
- Maggi B. La formazione apparente: alcune ipotesi di ricerca. *Studi Organizzativi*, vol. VI, n. 1, 1974.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness, *Academy of Management Journal*, 35, 882-847.
- Mattalucci L, Sarati E. La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili. *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*. Anno II, n. 1/2011.
http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Mattalucci_Sarati_1_2011.pdf
(ultimo accesso ottobre 2020)
- Pea, R. D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem, *International Journal of Educational Research*, 11, 639-59.
- Pisanu F. e Fraccaroli F. (2007). Il transfer dalla formazione al lavoro: modelli teorici e misurazione in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, v. 9, n. 3.
- Rouiller, J. Z., Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (4), 377-390.
- Salas, E., Dickinson, T. L., Converse, S. A., Tannenbaum, S. I. (1993). Toward an understanding of team performance and training. In R. W. Swezey e E. Salas (a cura di) *Teams: Their training and performance*, Norwood, NJ, Ablex.
- Salas E, Tannenbaum S, Kraiger K, Smith-Jentsch K. The science of training development in organisations: what matters in practice. *Psychological science in the public interest*, 13 (2): 74-101, 2012.
- Scaratti G, Arborea V, Cinque M. *Pratiche di valutazione formativa*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.
- Tannenbaum, S.I., Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43 (in Pisanu e Fraccaroli, 2007).

- Terri, F., Lelli, M.B., Priami, D. (2017) Dossier n. 262/2017 - Accompagnare le persone nei processi di cambiamento. Linee di indirizzo regionali per progettare e realizzare la formazione continua in sanità.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I., Kavanagh, M.J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment, *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- Warr, P., Bunce, D. (1995), Trainee characteristics and outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48, 347-375.

Indice delle tabelle

<i>Tabella 1 – Fattori, definizioni ed esempi relativi alla dimensione dell'individuo</i>	29
<i>Tabella 2 – Fattori, definizioni ed esempi relativi alla dimensione all'organizzazione</i>	29
<i>Tabella 3 – Fattori, definizioni ed esempi relativi alla dimensione al progetto formativo</i>	30
<i>Tabella 4 – Somministrazione questionario</i>	31
<i>Tabella 5 - 7 tipologie di corsi</i>	33
<i>Caratteristiche dei partecipanti che hanno risposto al questionario</i>	35
<i>Tabella 6 – Le tre dimensioni e i relativi fattori: risultati sintetici</i>	38
<i>Tabella 7 – Analisi multivariata: regressione lineare sui valori medi</i>	46
<i>Tabella 8 – Analisi multivariata: regressione lineare</i>	54
<i>Tabella 9 – Analisi multivariata: regressione lineare</i>	57

Indice dei grafici e delle figure

<i>Grafico 1 – Le tre dimensioni e i relativi fattori: risultati sintetici</i>	39
<i>Grafico 2 – Dimensione 1: caratteristiche dell'individuo</i>	41
<i>Grafico 3 – Distribuzione dei punteggi ai singoli item della dimensione 1</i>	43
<i>Grafico 4 – Distribuzione dei punteggi alla dimensione 1 per caratteristiche dei partecipanti e per tipologia del corso</i>	45
<i>Grafico 5 – Dimensione 2: caratteristiche dell'organizzazione</i>	48
<i>Grafico 6 – Distribuzione dei punteggi ai singoli item della dimensione 2</i>	50
<i>Grafico 7 – Distribuzione dei punteggi alla dimensione 2 per caratteristiche dei partecipanti e per tipologia del corso</i>	51
<i>Grafico 8 – Distribuzione dei punteggi ai singoli item della dimensione 3</i>	55
<i>Grafico 9 – Distribuzione dei punteggi alla dimensione 3 per caratteristiche dei partecipanti e per tipologia del corso</i>	56
<i>Grafico 10 – Relazioni tra le dimensioni</i>	58
<i>Grafico 11 – Relazione tra dimensione 1 e dimensione 3</i>	60
<i>Grafico 12 – Relazione tra Dimensione 2 e Dimensione 3</i>	62
<i>Fig 1 – Correlazione tra la Dimensione 1 e la Dimensione 2</i>	59
<i>Fig 2 – Correlazione tra la Dimensione 1 e Fattore 7</i>	59
<i>Fig 3 – Correlazione tra la Dimensione 1 e la Dimensione 3</i>	61
<i>Fig 4 – Correlazione tra la Dimensione 3 e Fattore 1</i>	61
<i>Fig 5 – Correlazione tra la Dimensione 2 e Dimensione 3</i>	63
<i>Fig 6 – Correlazione tra la Dimensione 3 e Fattore 7</i>	64

