

Progetto RFQ - Rete per una formazione di qualità

**LINEE GUIDA PER LA FORMAZIONE
NELLE PUBBLICHE AMMINISTRAZIONI**

(11 ottobre 2014)

INDICE

Tabelle	pag. 3
Premessa	pag. 4
 Parte prima - La programmazione formativa	
1. I due livelli di programmazione formativa	pag. 4
2. Le fasi del processo di programmazione formativa	pag. 6
3. Il repertorio delle competenze	pag. 7
3.1 Come è articolato	pag. 7
3.2 Come è stato costruito il repertorio	pag. 8
3.2.1 Le aree di competenze	pag. 8
3.3 Come si propone di utilizzare il repertorio delle competenze nel processo di programmazione della formazione	pag. 9
4. Il riepilogo della programmazione formativa	pag. 16
 Parte Seconda - Il monitoraggio delle azioni formative	
1. Premessa: finalità, tempi e condizioni della valutazione	pag. 17
2. I momenti della valutazione	pag. 17
3. Livelli e oggetti della valutazione	pag. 19
4. La valutazione in itinere: aree di indagine, oggetti, indicatori	pag. 20
5. La valutazione ex post (o di impatto)	pag. 24
5.1 L'impatto: aspetti di metodo	pag. 26
 Fonti bibliografiche e documentali	 pag. 30

TABELLE

Tab I.1 - I due livelli dell'analisi del fabbisogno formativo	pag. 5
Tab I.2 - Le fasi del processo di programmazione formativa	pag. 6
Tab I.3 - L'esplicitazione del fabbisogno formativo attraverso l'utilizzo del repertorio di competenze	pag. 10
Tab I.4 - Riepilogo del fabbisogno formativo complessivo per ciascuna struttura dell'Ente	pag. 15
Tab I.5 - Riepilogo della programmazione formativa dell'Amministrazione	pag. 16
Tab II. 1 - Griglia per la gestione della valutazione in itinere	pag. 21
Tab II. 2 - La valutazione di impatto efficace	pag. 25
Fig. II.1 – Un modello di disegno di ricerca valutativa	pag. 26
Tab II.3 - Aree e strumenti per la valutazione di impatto	pag. 28

LINEE GUIDA PER LA FORMAZIONE NELLE PUBBLICHE AMMINISTRAZIONI

Premessa

Le linee guida metodologiche proposte in questo documento sono il frutto delle elaborazioni e delle sperimentazioni attivate nel progetto RFQ – *Una Rete per la formazione di qualità*, promosso dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, per il tramite della SNA (già SSPA).

L'intera proposta è però da intendersi come un documento in progress: come un *punto di partenza* che andrà ad arricchirsi grazie alle esperienze, al confronto ed ai contributi delle Amministrazioni, degli Enti pubblici e delle relative Scuole Centrali.

Le linee guida sono state predisposte con le *finalità* di fungere da *standard scientifico-metodologico* per l'esplicitazione e l'analisi sia dei *fabbisogni formativi*, sia delle logiche e dei dispositivi di *monitoraggio e di valutazione* della formazione, così come previsto negli Articoli 2 e 8 del Decreto del Presidente della Repubblica numero 70/2013 sul *Riordino del Sistema di Reclutamento e Formazione dei Dipendenti Pubblici e delle Scuole Pubbliche di Formazione*.

In particolare, gli scopi delle linee guida sono:

- *costituire un supporto metodologico* per gli Uffici Formazione degli Enti Pubblici e delle Amministrazioni Centrali in relazione agli *snodi fondamentali del ciclo della formazione*: dall'*analisi dei fabbisogni*, al *monitoraggio e valutazione*;
- *fornire un format comune a tutte le Amministrazioni*, al fine di poter effettuare *comparazioni tra i contenuti dei piani*, individuare *esigenze formative e obiettivi comuni alle diverse Amministrazioni*, razionalizzare e valutare l'offerta formativa e renderla quindi più calibrata rispetto al fabbisogno rilevato.

La **Parte prima** del documento tratta le attività collegate all'analisi del fabbisogno, alla programmazione e progettazione delle attività formative. La **Parte seconda** tratta le attività di monitoraggio e valutazione.

Le due Parti sono state ideate, progettate e stese in maniera integrata: la suddivisione del documento in due parti ha l'unico scopo di localizzare con maggiore facilità le informazioni e i suggerimenti operativi riferiti da un lato alla progettazione e produzione delle attività formative, e dall'altro al loro monitoraggio e valutazione.

Parte I La programmazione formativa

1. I due livelli di programmazione formativa

Per quanto riguarda la *programmazione* dei piani formativi nella PA vengono considerati due livelli di analisi del fabbisogno formativo:

- l'analisi del *fabbisogno formativo esplicito*
- l'analisi del *fabbisogno formativo* collegato al conseguimento degli *obiettivi strategici* e dei *progetti di cambiamento* dell'Amministrazione

In tabella I 1 sono descritte le caratteristiche dei due livelli dell'analisi del fabbisogno formativo. Naturalmente la distinzione tra i due livelli non è da intendersi perfettamente "netta" in quanto i confini tra essi non sempre risultano perfettamente definiti.

LIVELLI DI ANALISI DEL FABBISOGNO	Drivers dell'analisi del fabbisogno (esempi)	Approcci metodologici per la rilevazione del fabbisogno	Numerosità degli attori organizzativi coinvolti nel processo di rilevazione dei fabbisogni	Tipologia di obiettivi formativi	Durata degli interventi e probabile collocazione nel triennio di programmazione	Focalizzazione della valutazione d'impatto
ANALISI DEL FABBISOGNO FORMATIVO ESPPLICITO	<p>Esigenze <i>esplicite</i> di formazione relative al miglioramento della capacità di gestione dei processi operativi dell'Amministrazione (approvvigionamenti, contabilità, gestione del personale, gestione dei contratti, etc)</p> <p>Esigenze <i>esplicite</i> di formazione relative al miglioramento delle capacità di gestione dell'ufficio (organizzazione, tempo, controllo di gestione, valutazione delle risorse umane, etc)</p> <p>Esigenze <i>esplicite</i> di formazione relative alla implementazione di adempimenti previste da specifiche normative (es. Anticorruzione, Trasparenza, etc)</p> <p>Esigenze <i>esplicite</i> di formazione relative al rafforzamento delle competenze di tipo linguistico e informatico</p>	<p>Indagini (attraverso questionari, interviste o focus group) finalizzate a rilevare il fabbisogno esplicito così come percepito sia dai destinatari diretti della formazione che dai loro referenti gerarchici</p>	Limitata	Prevalentemente competenze di natura tecnico-professionale	<p>Breve-media durata</p> <p>Collocazione all'inizio del triennio di programmazione</p> <p>Possibilità di ripetere le azioni formative nel corso del triennio di programmazione</p>	Risultati esplicitamente rilevabili
ANALISI DEL FABBISOGNO FORMATIVO COLLEGATO AL CONSEGUIMENTO DEGLI OBIETTIVI STRATEGICI E DI SUPPORTO AL CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO	<p>Necessità di rafforzamento delle competenze del personale, nei diversi Uffici, al fine di rendere le competenze (conoscenze, capacità, attitudini) coerenti con gli obiettivi strategici dell' Amministrazione nel triennio in esame e con i requisiti (finalità, attività, tempi) dei progetti di cambiamento da realizzare (esempi: rafforzamento dei processi di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • e-Government, • digitalizzazione, • semplificazione del linguaggio e comunicazione sul web, • implementazione di nuovi sistemi gestionali, anche in conseguenza di nuove normative • reingegnerizzazione di specifici processi • pianificazione e controllo di gestione • valorizzazione e valutazione delle risorse umane • programmazione e gestione della formazione • programmazione , gestione e rendicontazione di fondi europei • etc. 	<p>Ricognizione degli obiettivi strategici e dei principali progetti di cambiamento, nel triennio in esame</p> <p>Selezione degli progetti di cambiamento che richiedono il supporto di specifici interventi formativi</p> <p>Identificazione delle Direzioni maggiormente coinvolte nei progetti di cambiamento</p> <p>Selezione degli Uffici/Servizi coinvolti nei progetti di cambiamento</p> <p>Identificazione dei profili professionali maggiormente coinvolti nei progetti di cambiamento</p> <p>Rilevazione del fabbisogno formativo</p>	Elevata	<p>Competenze di natura tecnico-professionali</p> <p>Competenze "trasversali" (organizzative, gestionali, relazionali)</p>	<p>Medio-lunga durata</p> <p>Collocazione nella seconda metà del triennio di programmazione</p>	Comportamenti osservabili Risultati esplicitamente rilevabili

Tabella I.1: I due livelli dell'analisi del fabbisogno formativo

2. Le fasi del processo di programmazione formativa

Le fasi suggerite per il processo di programmazione formativa sono riportate in tabella 2:

Tabella I 2: le fasi del processo di programmazione formativa

FASI	DELIVERABLES	FONTI DI INFORMAZIONE	STRUMENTI
A) ANALISI DEL FABBISOGNO FORMATIVO ESPLICITO (OPERATIVO)			
1. Interviste-ai Dirigenti ed ai Responsabili di Uffici/Servizi	Esigenze esplicite di formazione relative all'area di competenze della Direzione/Servizio (NB occorre riferirsi all'area principale, esempio: Contabilità, Appalti, Formazione, etc. Se indispensabile si può indicare un'area di competenze secondaria) e finalizzate al presidio e alla manutenzione delle competenze occorrenti a operare al meglio nel lavoro quotidiano e/o a: <ul style="list-style-type: none"> • migliorare le capacità di gestione dei processi operativi • migliorare le capacità di gestione dell'ufficio • implementare gli adempimenti previsti da specifiche normative 	Fonti documentali di tipo ufficiale specifici (Piano di formazione dell'anno precedente, Piano di comunicazione, etc) Fonti documentali di tipo meno ufficiale e più ad uso interno (data base, studi realizzati come ad esempio analisi di clima e bilanci di competenze) Interviste ai Dirigenti ed ai Responsabili di Uffici/Servizi (sia per l'analisi del proprio fabbisogno formativo sia per quello dei collaboratori diretti)	Traccia di intervista per i Dirigenti relativa all'autoanalisi del fabbisogno formativo Questionario per l'analisi del fabbisogno formativo dei collaboratori
2. Dettagliare competenze e comportamenti attesi	Definizione dettagliata delle competenze che devono essere migliorate/acquisite ed evidenziazione dei comportamenti "attesi"		
3 Riepilogo dell'analisi del fabbisogno	Riepilogo dei fabbisogni formativi		
4. Redazione della parte del piano formativo relativa al fabbisogno operativo	Riepilogo dell'analisi svolta e descrizione delle competenze da		

	<p>rafforzare/sviluppare sia per il personale dirigente che non dirigente.</p> <p>Previsione di massima delle unità di personale destinatarie dell'offerta formativa.</p>		
B) ANALISI DEL FABBISOGNO FORMATIVO COLLEGATO OBIETTIVI STRATEGICI E DI SUPPORTO AL CAMBIAMENTO			
1. Ricognizione degli obiettivi strategici dell'Amministrazione	<p>Elenco degli obiettivi strategici dai documenti di pianificazione strategica</p>	<p>Fonti documentali di tipo ufficiale dell'Amministrazione relativi agli obiettivi strategici ed altri documenti di programmazione (Piano della Performance, etc)</p> <p>Fonti documentali relativi ai progetti di innovazione da realizzare o in corso di realizzazione</p> <p><i>NB Si suggerisce di selezionare un numero limitato di documenti significativi, non più di tre, ed analizzare con attenzione solo quelle parti dei documenti che hanno una rilevanza in termini di strategie e cambiamenti/migliorativi organizzativi</i></p>	
2. Identificazione dei principali progetti collegati al conseguimento degli obiettivi strategici	<p>Per ciascun obiettivo strategico, elenco dei progetti così come riportati nel documento di pianificazione strategica triennale (piano della performance), ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - modifiche dell'assetto organizzativo complessivo dell'Amministrazione o di parti di essa, - semplificazione di specifici processi lavorativi, - reingegnerizzazione di specifici processi lavorativi, - implementazione del protocollo informatico, - riorganizzazione delle modalità di interazione con l'utenza esterna attraverso il potenziamento dei canali di 		

	<p>comunicazione via web,</p> <ul style="list-style-type: none"> - implementazione di nuovi sistemi gestionali, anche in conseguenza di nuove normative, - altro, specificare. 		
3. Selezione degli progetti che richiedono il supporto di specifici interventi formativi	<p>Elenco dei progetti che richiedono il supporto di interventi formativi, con evidenziazione della rilevanza dell'azione formativa per ciascun progetto di cambiamento (5=massima rilevanza della formazione per il successo del progetto di cambiamento, 1=scarsa rilevanza).</p>		
	<p>Sintesi di 2-3 cartelle dove, per punti, vengono riassunte le esigenze di cambiamento ed in particolare quelle che possono essere supportate da un apposito programma formativo</p>		
4. Identificazione delle Direzioni maggiormente coinvolte nei progetti selezionati	<p>Elenco Direzioni il cui operato contribuisce in modo significativo a ciascuno dei progetti selezionati al punto 3.</p>		
5. Selezione degli Uffici/Servizi coinvolti nei progetti selezionati	<p>Per ciascun progetto selezionato e per ciascuna Direzione coinvolta, elenco degli Uffici/Servizi che contribuiscono in modo significativo al raggiungimento degli obiettivi previsti.</p>		
6. In relazione all'Area di competenza principale di ciascun Ufficio/Servizio che contribuisce al progetto, indicare il contributo al progetto	<p>Per ciascuna degli Uffici/Servizi selezionati al punto 5, riportare l'Area di competenza principale ed il livello di contributo atteso per la realizzazione del progetto di cambiamento (5=contributo decisivo per il successo del progetto di cambiamento, 1=contributo limitato)</p>		

7. Esplicitazione del fabbisogno formativo e definizione degli obiettivi formativi	Per ciascuno degli Uffici/Servizi che contribuisce al progetto con un livello maggiore o uguale a evidenziazione dei comportamenti “attesi” (NB relativi alla struttura organizzativa e non ai singoli livelli professionali) ossia dei comportamenti che ci si attende i partecipanti alle attività formative manifesteranno a partire da un certo periodo dalla conclusione delle attività formative.		
8 Riepilogo dell’analisi del fabbisogno			
9. Redazione della parte del piano formativo relativa al fabbisogno indotto collegato alla pianificazione strategica e di supporto al cambiamento organizzativo	Riepilogo dell’analisi svolta e descrizione delle competenze da rafforzare/sviluppare sia per il personale dirigente che non dirigente. Previsione di massima delle unità di personale destinatarie dell’offerta formativa.		

3. Il repertorio delle competenze

NB Il repertorio delle competenze già previsto nel presente documento una volta aggiornato, nel corso dei primi periodi di utilizzo, dovrà poi essere completato e reso non

modificabile, in modo da poter essere utilizzato nella fase di acquisizione dei fabbisogni attraverso l’applicazione da realizzare.

3.1 Come è articolato

L’adozione di un repertorio di competenze richiede preliminarmente un accordo convenzionale sul concetto di competenza. Cercare di dare una definizione univoca è assai arduo, poiché di questa nozione esistono molteplici definizioni e categorizzazioni, dipendenti dalla disciplina cui si fa riferimento (linguistica, psicologia, scienze dell'educazione, gestione delle risorse umane), oppure dal contesto e dalla cultura in cui viene utilizzata, ad esempio nel mondo dell’education (scuola, formazione professionale, università) oppure nel mondo dei servizi per l’impiego o per l’orientamento, o direttamente nel mondo del lavoro ¹.

Il dibattito sulle competenze da oltre 20 anni coinvolge analisti ed istituzioni. Già nel 1994 l'ISFOL ha proposto una descrizione e una classificazione delle competenze che prevede tre sottoinsiemi: le competenze di base (linguistiche, informatiche, ...), le competenze professionali (specifiche di ogni settore) e le competenze trasversali (comunicare, diagnosticare, fronteggiare, ...).

¹ Cfr Pier Giovanni Bresciani “Capire la competenza – teorie, metodi, esperienze dall’analisi alla certificazione” Franco Angeli 2012

Nel 2006 un lavoro congiunto della Commissione europea e degli Stati membri, nell'ambito del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" ha definito le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente"².

Analisi interne al mondo della Pubblica Amministrazione³ hanno proposto una ripartizione delle competenze in tre tipologie: *competenze di tipo cognitivo*, *competenze tecnico/professionali*, che riguardano la sfera del fare o del sapere applicato e *competenze trasversali*, che attengono al saper comunicare, saper lavorare in gruppo, usare strumenti concettuali per organizzare le conoscenze via via acquisite.

I diversi approcci concordano sia nell'individuare l'esistenza di diverse dimensioni che caratterizzano la competenza: dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni e altri fattori sociali e comportamentali, sia nella consapevolezza che le competenze si acquisiscono e si sviluppano sia in contesti educativi formali (scuola, percorsi formativi, Università), sia non formali (luogo di lavoro), e sia informali (la vita sociale nel suo complesso, organizzazioni culturali e associative ecc..)

Con riferimento pertanto ai contesti professionali della Pubblica Amministrazione, conveniamo sul concetto di competenza definibile come l'insieme delle capacità per la realizzazione efficace ed efficiente di una attività lavorativa, per la cui realizzazione sono necessarie conoscenze, tecniche, metodologie e modalità di esercizio e che per la consistenza e valutazione siano rintracciabili evidenze oggettive, criteri ed indicatori di livello.

Rispetto alle competenze, ed ai relativi comportamenti, il repertorio qui proposto assume una scelta di semplificazione: propone l'individuazione di due macro aree: le *competenze professionali* e le *competenze trasversali*.

Le *competenze professionali* sono quelle inerenti lo specifico contenuto tecnico dell'attività professionale realizzata. In proposito il repertorio individua competenze proprie del lavoro nella PA, ma demanda ai multiformi contesti lavorativi, la declinazione delle proprie competenze distinte.

Le *competenze trasversali* sono quelle inerenti i comportamenti relazionali ed organizzativi. Anche queste competenze prendono forma a seconda del contesto ambientale e professionale in cui vengono agite. Anche in questo caso sarà cura delle amministrazioni dettagliare eventualmente le competenze trasversali richieste e le specifiche declinazioni nel contesto specifico

La Tab. 1 esemplifica il processo di adozione del repertorio delle competenze professionali e trasversali nella fase di analisi dei fabbisogni formativi.

Come è già stato richiamato, l'approccio metodologico delle linee guida non intende proporsi in modo esaustivo e chiuso, bensì, al contrario, favorire le singole amministrazioni nel completamento e nella contestualizzazione anche del repertorio delle competenze, la cui formulazione qui espressa rappresenta pertanto una proposta aperta.

3.2 Come è stato costruito il repertorio

Il repertorio proposto è il frutto di un processo realizzato all'interno del progetto *RFQ – Una Rete per la formazione di qualità*, promosso dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, per il tramite della SSPA. Il processo di costruzione è il risultato delle seguenti tappe:

² Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale

³ Vedi *Guida per la programmazione strategica e la valutazione della formazione – La proposta di metodo della Ragioneria Generale dello Stato – 2008* e *Programmare e valutare la formazione – Una guida per le amministrazioni pubbliche – Lattanzio e Associati SrL – 2004*.

- a) Ricognizione dell'esistente: i repertori di competenze adottati dagli uffici formazione nelle diverse strutture delle PA.
- b) Identificazione delle tipologie di competenze comuni ai diversi repertori esistenti e prima definizione dei cluster di competenze.
- c) Integrazione dei cluster iniziali, sulla base delle specificità dei processi e delle situazioni lavorative, nonché dei principali processi di cambiamento in corso .
- d) Condivisione del repertorio aggiornato con un campione significativo di referenti degli Uffici Formazione delle amministrazioni centrali e degli enti pubblici
- e) Definizione degli indicatori di comportamento per ciascuna competenza e loro validazione da parte di un campione significativo di referenti degli Uffici Formazione delle amministrazioni centrali e degli enti pubblici.

3.2.1 Le aree di competenze

NB Le Aree di competenza devono essere tutte definite in modo da poter essere utilizzate da tutte le Amministrazioni.

L'elenco delle competenze professionali andrebbe completato per far sì che ci sia una corrispondenza all'Area di competenza principale degli Uffici/Servizi presenti nell'organigramma dell'Amministrazione tipo

In un secondo momento, ad esempio nel corso del secondo anno del triennio di programmazione, si può aprire una sessione di aggiornamento delle aree se una o più amministrazioni manifestano delle esigenze ulteriori.

*Le competenze del primo gruppo – quelle professionali – nel resto delle linee guida relative alla formazione esplicita, dovrebbero essere solo quelle di tipo hard, ovvero costituire il set di strumenti che sono necessari per lavorare in uno specifico ufficio e che attengono al **cosa faccio**.*

*Le competenze trasversali attengono invece al **come lo faccio**.*

A. Competenze professionali

- A.1 Relative alle Politiche Pubbliche
- A.2 Relative alla Comunicazione
- A.3 Relative alla ICT (Professionals)
- A.4 Amministrativo Contabili
- A.5 Legislativo Normative
- A.6 Relative a contratti di servizi e forniture
- A.7 Relative al Controllo di Gestione
- A.8 Relativi all' Analisi dell' Organizzazione e dei Processi
- A.9 Relative alla Gestione delle Risorse Umane
- A.10 Relative alla Gestione della Formazione
- A.11 Relative alla Capacità di utilizzo dei Sistemi Informatici

(NB possono essere inserite dalle amministrazioni ulteriori ma motivate proposte di aree di competenze professionali)

B Competenze Trasversali

- B.1 Capacità di gestione dei processi lavorativi
- B.2 Affidabilità
- B.3 Problem solving tecnico professionale
- B.4 Pianificazione e Controllo di Attività e Progetti (Project Management)
- B.5 Organizzazione e Gestione
- B.6 Innovazione e Miglioramento
- B.7 Gestione dei Collaboratori
- B.8 Lavoro di Gruppo
- B.9 Comunicazione
- B.10 Orientamento all'utenza (Interna/Esterna)

(NB possono essere inserite dalle amministrazioni ulteriori ma motivate proposte di aree di competenze trasversali)

3.3 Come si propone di utilizzare il repertorio delle competenze nel processo di programmazione della formazione

Il repertorio delle competenze, una volta opportunamente ampliato ed adattato allo specifico contesto dell'Amministrazione, può essere utilizzato per *esplicitare e riepilogare i risultati del processo di analisi dei fabbisogni formativi* (Vedi tabella I 3) sia per quanto riguarda il *fabbisogno collegato alla pianificazione strategica ed ai progetti di cambiamento* sia per quanto riguarda il *fabbisogno "operativo"*.

Tabella I 3: L'esplicitazione del fabbisogno formativo attraverso l'utilizzo del repertorio delle competenze

DIREZIONE/UFFICIO (SERVIZIO): <i>Inserire la denominazione della Direzione e del relativo Ufficio o Servizio cui si riferisce l'analisi [testo libero + eventuale indice IPA se noto]</i>		TRIENNIO DI RIFERIMENTO: <i>Inserire il triennio di riferimento cui si riferisce l'analisi</i>		AREA DI COMPETENZA: <i>Scegliere l'area di competenza prevalente dell'Ufficio in esame dal Repertorio delle competenze più al max altre due aree di competenze</i>		
<p>NB La scheda sotto riportata va utilizzata due volte:</p> <ul style="list-style-type: none"> la prima volta per analizzare il fabbisogno formativo esplicito, la seconda volta per analizzare il fabbisogno formativo legato ad obiettivi strategici e progetti di cambiamento 						
<p>a) DRIVER DEL FABBISOGNO FORMATIVO ESPLICITO <u>Selezionare i driver considerati per l'analisi del fabbisogno:</u></p> <p>Miglioramento delle capacità di gestione dei processi operativi <input type="checkbox"/></p> <p>Miglioramento delle capacità di gestione dell'ufficio <input type="checkbox"/></p> <p>Implementazione di adempimenti previsti da specifiche normative <input type="checkbox"/></p> <p>Rafforzamento delle competenze di tipo linguistico e informatico <input type="checkbox"/></p> <p>Altro, specificare <input type="checkbox"/></p>				<p>b) DRIVER DEL FABBISOGNO FORMATIVO LEGATO AGLI OBIETTIVI STRATEGICI ED AI PROGETTI AD ESSI COLLEGATI</p> <p><i>Inserire la denominazione dei progetti di cambiamento ai quali parteciperà il personale che ricopre il profilo professionale in esame</i></p>		
A. COMPETENZE PROFESSIONALI	INDICATORI DI COMPORTAMENTO DA ASSUMERE COME OBIETTIVI FORMATIVI <i>Selezionare uno o più indicatori di comportamento in relazione ai driver del fabbisogno formativo selezionati</i>	Comportamento esibito da una limitata parte dei collaboratori	Comportamento esibito da una discreta parte dei collaboratori	Comportamento esibito dalla maggior parte dei collaboratori	ULTERIORE SPECIFICAZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI <i>Procedere, se necessario, ad una descrizione più dettagliata degli indicatori di comportamento selezionati, contestualizzando gli indicatori alle specificità dell'organizzazione dell'Amministrazione</i>	NUMERO DI UNITA' DI PERSONALE POTENZIALMENTE INTERESSATE AD INTERVENTI FORMATIVI
		<p><input type="radio"/>= nella situazione attuale</p> <p><input type="checkbox"/>= affinché si possa contribuire al miglioramento atteso/al progetto di cambiamento</p>				
A.1 RELATIVE ALLE POLITICHE PUBBLICHE	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.2 RELATIVE ALLA	Possiede un livello di conoscenza					

Linee Guida per la formazione nelle Pubbliche Amministrazioni

COMUNICAZIONE	adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.3 RELATIVE ALLE ICT (PROFESSIONALS)	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.4 AMMINISTRATIVO CONTABILI	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.5 LEGISLATIVO NORMATIVE	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.6 RELATIVE A CONTRATTI DI SERVIZI E FORNITURE	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.7 RELATIVE AL CONTROLLO DI GESTIONE	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.8 RELATIVE ALL'ANALISI DELL'ORGANIZZAZIONE E DEI PROCESSI	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.9 RELATIVE ALLA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.10 RELATIVE ALLA GESTIONE DELLA FORMAZIONE	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					
A.11 RELATIVE ALLA CAPACITA' DI UTILIZZO DEI SISTEMI INFORMATICI	Possiede un livello di conoscenza adeguato alle attività da svolgere					
	Applica in modo corretto ed appropriato le conoscenze					

B. COMPETENZE TRASVERSALI	INDICATORI DI COMPORTAMENTO DA ASSUMERE COME OBIETTIVI FORMATIVI	COMPORTAMENTO ESIBITO CON SISTEMATICITÀ DA:			ULTERIORE SPECIFICAZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI	NUMERO DI UNITA' DI PERSONALE POTENZIALMENTE INTERESSATE AD INTERVENTI FORMATIVI
<p><i>NB selezionare max 3 competenze che si ritiene siano maggiormente significativi ai fini del miglioramento da perseguir o al progetto da realizzare)</i></p>	<p><i>Selezionare uno o più indicatori di comportamento in relazione ai driver del fabbisogno formativo selezionati</i></p>	<p>una limitata parte dei collaboratori</p>	<p>una discreta parte dei collaboratori</p>	<p>la maggior parte dei collaboratori</p>	<p><i>Procedere, se necessario, ad una descrizione più dettagliata degli indicatori di comportamento selezionati, contestualizzando gli indicatori alle specificità dell'organizzazione dell'Amministrazione</i></p>	
		<p>○ = nella situazione attuale</p> <p>☐ = affinché si possa contribuire al miglioramento atteso/al progetto di cambiamento</p>				
<p>B.1 CAPACITA' DI GESTIONE DEI PROCESSI LAVORATIVI</p>	<p>Dimostra efficacia ed efficienza nella gestione dei processi lavorativi di propria competenza.</p>					
	<p>Valuta le responsabilità dirette ed indirette che derivano dalla conformità o meno delle sue azioni alle procedure e ai regolamenti</p>					
	<p>Individua e propone aree di miglioramento dei processi lavorativi.</p>					
<p>B.2 AFFIDABILITA'</p>	<p>Rispetta impegni e scadenze</p>					
	<p>Realizza le prestazioni previste/assegnate con l'attenzione, la precisione e l'esattezza richieste</p>					
<p>B.3 PROBLEM SOLVING TECNICO PROFESSIONALE</p>	<p>Individua problemi pratici, anche relativi a processi lavorativi interconnessi, e li risolve con tempestività.</p>					
	<p>Si attiva prevedendo soluzioni alternative, selezionando quella più efficace e attuandola tempestivamente</p>					

Linee Guida per la formazione nelle Pubbliche Amministrazioni

B.4 PIANIFICAZIONE E CONTROLLO DI ATTIVITA' E PROGETTI	Mostra attenzione alla stima dei tempi delle attività, utilizzando tecniche appropriate					
	Mostra attenzione alla stima dei costi delle attività, utilizzando tecniche appropriate					
	Mostra attenzione al monitoraggio delle attività					
	Si adopera per identificare ed attuare interventi correttivi, in caso di scostamenti tra obiettivi e risultati					
B.5 ORGANIZZAZIONE E GESTIONE	Analizza le possibili cause di problemi e ne anticipa la soluzione					
	Collabora con colleghi dell'Ufficio o di altre unità organizzative per la soluzione di problemi					
	Risponde con tempestività ed efficacia alla gestione di situazioni critiche non prevedibili					
	Stima tempi e risorse necessari per le attività e i progetti da realizzare					
	Assicura un adeguato monitoraggio e controllo delle attività e dei risultati					
	Individua rapidamente soluzioni per migliorare le prestazioni di attività e progetti di cui è responsabile					
B.6 INNOVAZIONE E MIGLIORAMENTO	Mostra disponibilità al coinvolgimento in progetti di miglioramento organizzativo					
	E' attento alle esigenze di cambiamento organizzativo dell'Ufficio/Servizio e si attiva nello sviluppo di proposte di progetti di cambiamento					
	Mostra attenzione alla verifica degli esiti dei processi di cambiamento relativi al proprio Ufficio/Servizio					
B.7 GESTIONE DEI COLLABORATORI	Definisce chiaramente ciò che si attende dai collaboratori e li orienta nel lavoro					
	E' attento ai bisogni e alle richieste dei collaboratori anche quando non vengono chiaramente esplicitate					
	Utilizza in modo appropriato il sistema di valutazione delle performance					

Linee Guida per la formazione nelle Pubbliche Amministrazioni

	individuali					
	Supporta i collaboratori nella definizione di interventi di sviluppo individuale					
	Rappresenta un punto di riferimento professionale per colleghi e collaboratori					
	Affianca i collaboratori nei momenti critici o in caso di progetti di innovazione					
B.8 LAVORO DI GRUPPO	Interagisce in modo collaborativo con i colleghi dell'unità di appartenenza					
	Si fa coinvolgere da colleghi di altre unità in processi o progetti di tipo interfunzionale					
	Coinvolge colleghi di altre unità in processi o progetti di tipo interfunzionale					
B.9 COMUNICAZIONE	Diffonde rapidamente tra i colleghi notizie e informazioni rilevanti per il contesto organizzativo					
	E' essenziale, incisivo e sintetico nell'attività di reporting ai propri superiori					
	E' chiaro ed esaustivo e rispettoso dei tempi nel corso di incontri e riunioni					
B.10 ORIENTAMENTO ALL'UTENZA (ESTERNA/INTERNA)	Mostra attenzione alle esigenze dell'utenza interna/esterna					
	Mostra sensibilità, attenzione e iniziativa nell'identificare e risolvere problemi che originano disservizi all'utenza interna/esterna					

Tabella I 4: riepilogo del fabbisogno formativo complessivo per ciascuna struttura dell'Ente

La tabella riepilogativa del fabbisogno formativo viene compilata a cura del Responsabile della formazione, dopo aver condotto (o averne acquisiti gli esiti) le interviste/focus group.

Si ritiene che la natura delle informazioni da acquisire da parte dei diversi soggetti implicati (responsabili di uffici, responsabili della formazione, responsabili SNA) debba essere strettamente operativa, in grado cioè di verificare la domanda di formazione delle amministrazioni ed il grado di accoglimento di tale domanda da parte della SNA.

OVVERO SE/COME/IN CHE MISURA LE **AREE DI COMPETENZA** PREVISTE DALLA AMMINISTRAZIONI SONO "COPERTE" DA SPECIFICI CORSI DI FORMAZIONE DELLA SNA, i quali dovrebbero a loro volta essere classificati secondo le stesse aree di competenza, in modo da facilitare alle amministrazioni la formulazione delle esigenze.

Pertanto, tutte le informazioni richieste nelle tabelle (e nei corrispondenti moduli software) dovrebbero essere strettamente legate all'obiettivo appena dichiarato.

Le unità di misura sono:

- *Temporale: triennio di riferimento*
- *Organizzativa: Direzione/Ufficio*
- *Competenze: aree di competenza dell'unità organizzativa*

DIREZIONE/UFFICIO (SERVIZIO):		TRIENNIO DI RIFERIMENTO:
<i>Inserire la denominazione della Direzione e del relativo Ufficio o Servizio cui si riferisce l'analisi</i> (testo libero + eventuale indice IPA, se noto)		<i>Inserire il triennio di riferimento cui si riferisce l'analisi</i>
COMPETENZE	INDICATORI DI COMPORTAMENTO DA ASSUMERE COME OBIETTIVI FORMATIVI	NUMERO DI UNITA' DI PERSONALE POTENZIALMENTE INTERESSATE AD INTERVENTI FORMATIVI NEL PRIMO ANNO
A. COMPETENZE PROFESSIONALI		
<i>Inserire le competenze professionali selezionate nella precedente fase</i>	<i>Inserire gli indicatori di comportamento selezionati nella precedente fase</i>	

B. COMPETENZE TRASVERSALI	
<i>Inserire le competenze trasversali selezionate nella precedente fase</i>	<i>Inserire gli indicatori di comportamento selezionati nella precedente fase</i>

4. Il riepilogo della programmazione formativa

I risultati dell'analisi dei fabbisogni vengono riepilogati nella seguente tabella, nelle prime 3 colonne. Nelle successive colonne saranno riportati i Programmi strategici della SNA e delle altre Scuole della PA, ed i relativi corsi programmati per il periodo cui si riferisce la programmazione formativa. In tabella è al momento riportato, a titolo di esempio, il titolo di uno dei Programmi strategici della SNA. In tal modo le Amministrazioni potranno, già in sede di riepilogo della programmazione formativa, indicare quali dei corsi offerti dal Sistema delle Scuole corrispondano agli obiettivi formativi della propria programmazione formativa.

Tabella I 5: Riepilogo della programmazione formativa dell'Amministrazione

COMPETENZE	OBIETTIVI FORMATIVI (INDICATORI DI COMPORTEMENTO ATTESI)	N. UNITA' DI PERSONALE SUDDIVISO PER: • DIRIGENTI/CATEGORIE • ANNO DI RIFERIMENTO	OFFERTA FORMATIVA SNA /SISTEMA SCUOLE
------------	---	--	---------------------------------------

		(2014/15/16)	Programma strategico SNA Esempio "Rafforzamento delle competenze del Personale della PA impegnato nelle attività di acquisto e di gestione di gare e appalti pubblici"		
			Corso 1	Corso 2	Corso "n"
TECNICO – PROFESSIONALI			<i>Riportare una "x" in corrispondenza dei corsi correlati agli obiettivi formativi</i>		
TRASVERSALI					

BUDGET DEL PIANO:

Parte II

Il monitoraggio delle azioni formative

1. Premessa: Finalità, tempi e condizioni della valutazione

Questa sezione delle linee guida affronta i temi del monitoraggio delle azioni formative.

In essa vengono riproposti e riattualizzati anche spunti provenienti dal sistema delle Pubbliche Amministrazioni, come la “Guida per la programmazione strategica e la valutazione della formazione” – La proposta di metodo della Ragioneria Generale dello Stato – 2008. e “Programmare e valutare la formazione – Una guida per le amministrazioni pubbliche” – Lattanzio e Associati Srl – 2004

Intendiamo per ‘monitoraggio’ tutti i dispositivi di valutazione che il formatore che gestisce l’intervento si trova a mettere in atto durante ed alla conclusione della realizzazione dell’intervento stesso. Tale monitoraggio è collegato sia all’attività di progettazione che ai presumibili impatti prodotti dall’azione formativa sia sulle persone partecipanti, sia sull’Amministrazione o Ente di riferimento, in diretta correlazione con il repertorio condiviso di competenze e comportamenti di cui alla parte precedente di queste linee-guida, dedicata alla programmazione formativa.

2. I momenti della valutazione

Spesso si fa riferimento alla valutazione della formazione come ad un’attività finale del processo formativo. In realtà la valutazione procede parallelamente al processo formativo e consiste nella ricerca e identificazione dei cambiamenti che intervengono sulle persone e sull’organizzazione, con un ragionevole collegamento causale con la formazione svolta.

Rispetto alla dimensione cronologica si distinguono solitamente tre diverse tipologie di valutazione:

1. **Valutazione ex ante.** Ha lo scopo di verificare a priori (prima di agire investendo risorse economiche, strumentali ed umane) l’adeguatezza delle caratteristiche del/i programma/i formativo/i che si intende/ono attuare. In questa fase, l’efficacia del progetto formativo è favorita monitorando: a) se il progetto è coerente con gli obiettivi di performance previsti; b) se il progetto indica con chiarezza gli obiettivi di apprendimento; c) se il progetto è in grado di favorire la trasferibilità degli apprendimenti nel lavoro quotidiano. L’efficienza del progetto formativo è invece favorita monitorando principalmente la coerenza tra risorse e obiettivi.
2. **Valutazione in itinere.** Il suo scopo è individuare eventuali correttivi per intervenire in progress durante la realizzazione del Piano/Progetto formativo. In questa fase, l’efficacia del progetto formativo è favorita monitorando a) se le attività in corso sono ancora coerenti con quelle previste dal progetto; b) se le attività in corso sono ancora collegate agli obiettivi di performance; c) se le attività in corso sono in grado di favorire la trasferibilità degli apprendimenti nel lavoro quotidiano. L’efficienza del progetto formativo è invece favorita monitorando a) il mantenimento della coerenza tra risorse e obiettivi di apprendimento; b) la prontezza di risposta a imprevisti e variazze nel processo formativo.
3. **Valutazione ex post.** Vi appartengono diverse fattispecie, ognuna focalizzata su di uno specifico oggetto di indagine, ma tutte accomunate dallo scopo di verificare la corrispondenza di quanto previsto con quanto effettivamente realizzato. La valutazione *ex post* comprende l’insieme delle attività che documentano gli effetti (intenzionali e non previsti) del progetto formativo, effetti rilevabili dopo un periodo di tempo congruente con l’impatto che si vuole misurare. In questa fase, l’efficacia e l’efficienza del progetto formativo sono favorite monitorando a) i cambiamenti nelle competenze individuali dei partecipanti; b) i cambiamenti nel funzionamento organizzativo, nei prodotti o nei processi delle unità organizzative interessate dall’attività formativa; c) il rapporto tra risultati di apprendimento e miglioramento della performance.

3. Livelli ed oggetti della valutazione

Nei paragrafi seguenti sono richiamati i quattro livelli della valutazione. A ciascuno è associato l'oggetto che ne indica la natura. La valutazione in itinere, pur applicandosi a tutti i diversi livelli indicati, esprime la propria efficacia in sequenza gerarchica a decrescere rispetto ai livelli⁴.

La valutazione di gradimento misura quanto la formazione venga apprezzata dai partecipanti. Si basa sui risultati di un'apposita indagine conoscitiva che solitamente si conduce con un questionario, oltre che osservando gli atteggiamenti dei partecipanti durante lo svolgimento dell'azione formativa. La soddisfazione del partecipante è un presupposto dell'apprendimento, anche se da sola non basta: il *gradimento* da parte dei destinatari costituisce un presupposto per l'*apprendimento*, che a sua volta può generare un *impatto* sul contesto lavorativo. Alcuni partecipanti possono mantenere un atteggiamento positivo nei confronti di formazione dai contenuti poco utili, al di là della qualità del corso, o viceversa. Il gradimento significa percezione individuale dell'esperienza (*qualità percepita*) e, pertanto, si avvale di metodologie e strumenti di tipo qualitativo. È importante conoscere il punto di vista degli utenti per valutare l'efficienza interna dell'intervento, la qualità dell'offerta formativa e l'efficacia del percorso di insegnamento/apprendimento. La rilevazione del gradimento può essere utilizzata tanto in itinere quanto a ridosso dell'immediata conclusione del percorso formativo.

La valutazione dell'apprendimento si basa sulla verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento in termini di consolidamento di conoscenze e capacità, in coerenza con il con il repertorio dei comportamenti e delle competenze. La verifica delle conoscenze solitamente si avvale di *test*; mentre per le capacità si può fare ricorso ad esercitazioni pratiche in simulazione. Il miglioramento delle capacità va testato attraverso le esercitazioni, che consentono di verificare l'esecuzione della prestazione e apprezzarne il risultato finale. In definitiva la valutazione di apprendimento è fondamentale per osservare l'effettiva comprensione e acquisizione dei contenuti formativi, nonché l'efficacia dei metodi didattici. Bisogna però tenere presente che esiti positivi di apprendimento non implicano necessariamente l'effettivo sviluppo delle competenze professionali e/trasversali attese, né la produzione di impatti organizzativi apprezzabili. La valutazione dell'apprendimento costituisce una variabile importante della valutazione di efficacia formativa, ovvero di corrispondenza obiettivi-risultati, relativa all'intero percorso formativo o a parti di esso (moduli, unità didattiche, fasi ecc.). È strettamente collegata alla tipologia delle competenze apprese: professionali e/relazionali, secondo le aree di competenza indicati nel precedente paragrafo 3.2.1. Pertanto le modalità e gli strumenti di rilevazione degli apprendimenti variano a seconda degli oggetti da valutare, degli obiettivi del percorso formativo e quindi delle competenze da sviluppare.

La valutazione dell'impatto sulle persone⁵ si riferisce alle modificazioni del comportamento lavorativo indotte nel lavoratore; la valutazione è quindi rivolta alla misurazione del grado di applicazione nella realtà professionale degli apprendimenti acquisiti nel corso dell'intervento formativo. Questo tipo di valutazione non è circoscritto all'aula ma coinvolge l'ambiente organizzativo nel quale i soggetti operano. Tra le tecniche impiegate per evidenziare questi cambiamenti ci sono, a titolo esemplificativo, i focus group, svolti anche a diversi livelli gerarchici dell'organizzazione, le simulazioni (role playing, episodio significativo o incidente critico) ed i più rari interventi di osservazione partecipata. In questa valutazione riveste una grande importanza la questione se quanto appreso in situazione formativa venga trasferito nella situazione lavorativa, ovvero quanto le competenze effettivamente apprese siano utili a migliorare la performance lavorativa.

La valutazione dell'impatto sull'organizzazione⁶ rappresenta il livello più complesso del processo valutativo. Attraverso questa pratica si misurano gli effetti in termini di miglioramento delle performance lavorative e di prodotto dell'organizzazione. Gli strumenti valutativi che si possono applicare sono di diversa natura: si va dalla misurazione per semplici indicatori (efficienza, efficacia ed economicità) a

⁴ Vedi Guida per la programmazione strategica e la valutazione della formazione – La proposta di metodo della Ragioneria Generale dello Stato – 2008. Pagg. 56-58 e Programmare e valutare la formazione – Una guida per le amministrazioni pubbliche – Lattanzio e Associati SrL – 2004. 159-162

⁵ Per la valutazione di impatto sulle persone e sull'organizzazione si veda il successivo paragrafo 4.5 (La valutazione ex post)

⁶ Ibidem

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 dove essi operano.

La valutazione d'impatto sull'organizzazione va oltre la verifica della produttività e della performance, in senso stretto, degli Uffici e quindi dell'Amministrazione. 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.

È per questa ragione che nell'affrontare la valutazione dell'impatto organizzativo è preferibile ricorrere a soluzioni che prevedano l'impiego complementare di più strumenti di misurazione, da quelli strettamente quantitativi a quelli più qualitativi.

4. La valutazione in itinere: Aree di indagine, oggetti, indicatori⁷

Lo schema qui proposto riassume gli elementi fondamentali per la valutazione in itinere. Per evitare inutili ridondanze, il processo ed i dispositivi della valutazione ex ante sono da intendersi ricompresi ed incorporati nelle fasi del processo di programmazione formativa, come indicate nella prima parte di queste linee-guida.

Come già richiamato, la valutazione *in itinere* comprende l'insieme delle attività che assicurano efficacia e efficienza al progetto formativo, durante la sua realizzazione.

In questa fase, l'efficacia del progetto formativo è favorita monitorando:

- a) se le attività in corso sono coerenti con quelle previste dal progetto;
- b) se le attività in corso sono collegate agli obiettivi di performance;
- c) se le attività in corso sono in grado di favorire lo sviluppo delle competenze previste e la trasferibilità degli apprendimenti nel lavoro quotidiano

In questa fase, l'efficienza del progetto formativo è favorita monitorando:

- a) il mantenimento della coerenza tra risorse e obiettivi di apprendimento;
- b) la prontezza di risposta a imprevisti e variazioni nel processo formativo.

La tabella seguente II.1 si presta a diversi livelli di utilizzo. Il più semplice (standard minimo raccomandato) prevede di **rispondere almeno a un interrogativo per ognuna delle sei aree di indagine** di colonna 1. In questo modo è assicurata la copertura di ciascuna delle aree con almeno un oggetto di indagine e il relativo indicatore.

⁷ Vedi Scheda "Minimum standard condivisi" del sistema di monitoraggio e valutazione delle attività formative – documentazione RFQ – 2012

Tabella II.1 – Griglia per la gestione della valutazione in itinere

<i>Are di indagine</i>	<i>Interrogativi</i>	<i>Oggetti del monitoraggio</i>	<i>Strumenti utilizzabili</i>	<i>Esempi di indicatori⁸</i>
1. PARTECIPANTI	a) I partecipanti corrispondono qualitativamente a quelli attesi?	Caratteristiche personali (competenze in ingresso; motivazioni, fabbisogni ...) e organizzative (posizioni di lavoro corrispondenti all'analisi del fabbisogno)	<ul style="list-style-type: none"> – Registro partecipanti – Schede anagrafiche partecipanti – Schede di corrispondenza con biografie cognitive dei partecipanti e con programmazione 	% di partecipanti corrispondenti qualitativamente agli attesi
	b) Qual è il grado di soddisfazione dei partecipanti?	Corrispondenza delle aspettative con l'esperienza formativa in corso	<ul style="list-style-type: none"> – Questionari/Checklist di gradimento/ di autovalutazione (basati anche sul repertorio delle competenze) 	% di partecipanti soddisfatti
	c) I partecipanti percepiscono l'attività formativa come utile?	Percezione di stare investendo tempo e impegno in attività formative utili (per sé e/o per il proprio lavoro)	<ul style="list-style-type: none"> – Confronto, "giro di tavolo" in aula 	% di partecipanti che considerano utile l'attività formativa
2. OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	a) Gli obiettivi di apprendimento sono coerenti con gli obiettivi formativi definiti in fase di programmazione?	Coerenza e corrispondenza tra obiettivi di apprendimento attesi e obiettivi formativi assegnati dalla programmazione	<ul style="list-style-type: none"> – Tabella 'a doppia entrata' tra apprendimenti e obiettivi formativi, predisposta dal formatore/tutor e sottoposta anche alla valutazione dei partecipanti 	% di corrispondenza
	b) Gli obiettivi di apprendimento favoriscono i comportamenti correlati alle competenze da rafforzare/sviluppare?	Presumibile finalizzazione degli apprendimenti attesi nei confronti dei comportamenti indicati nel repertorio delle competenze	<ul style="list-style-type: none"> – Tabella 'a doppia entrata' tra apprendimenti e competenze/comportamenti, predisposta dal formatore/tutor e sottoposta anche alla valutazione dei partecipanti 	% di presumibile finalizzazione

⁸ I valori target sono definiti in sede di progettazione su mandato del management.

	c) Gli obiettivi di apprendimento si stanno raggiungendo/ sono stati raggiunti ⁹ ?	Raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (con la scansione prevista)	<ul style="list-style-type: none"> – prove pratiche, simulazioni, questionari – Esercitazioni applicative, attività simulate – Colloqui motivazionali (non auto-percezione di apprendimento, ma strumenti basati sul repertorio delle competenze) 	% di partecipanti con obiettivi di apprendimento raggiunti
	d) C'è opportunità di recupero per gli apprendimenti non realizzati?	Gli obiettivi di apprendimento non raggiunti sono recuperati nel corso (o portano a una modifica) del progetto formativo	<ul style="list-style-type: none"> – Feedback alla progettazione – Formazione individualizzata 	Attivazione di percorsi di recupero e/o di modifiche nel progetto formativo, nel caso di apprendimenti non realizzati
3. DOCENZA	a) I docenti corrispondono a quelli attesi?	Caratteristiche personali (competenza tecnica) e ruolo formale (collocazione organizzativa/professionale)	– CV e biografie professionali dei docenti	% di docenti con caratteristiche corrispondenti a quelle attese
	b) C'è una buona gestione dell'aula?	Andamento soddisfacente delle diverse attività (lezioni, esercitazioni, lavori di gruppo ecc.), ove presenti	– Questionari/Checklist di gradimento/ di auto ed etero valutazione	Report del tutor (ove presente) % di partecipanti soddisfatti della gestione dell'aula % di docenti soddisfatti della gestione dell'aula
	c) Le performances dei docenti sono consapevolmente orientate a favorire i comportamenti correlati alle competenze da rafforzare/sviluppare ?	Percezione, dal punto di vista dei partecipanti, della coerenza tra capacità e competenze del docente e obiettivi di apprendimento e comportamenti attesi.	– Questionari/Checklist di gradimento/ di valutazione somministrati ai partecipanti a fine giornata/modulo	% di docenti che i partecipanti considerano orientati al sostegno dei comportamenti e delle competenze previsti
4. METODI	a) I metodi sono adeguati agli obiettivi di apprendimento?	Percezione da parte dei partecipanti dell'adeguatezza dei metodi, in funzione degli obiettivi di apprendimento	– Questionari/Checklist di gradimento sui metodi (basati anche sulla percepita coerenza	% di partecipanti che trovano adeguati i metodi di lavoro,

⁹ A seconda che la rilevazione si effettui durante o in conclusione del percorso formativo.

			<p>con il repertorio delle competenze)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grado di adeguatezza dei metodi agli obiettivi di apprendimento (tutor) 	rispetto agli obiettivi di apprendimento e quindi ai comportamenti attesi
	b) I metodi sono soddisfacenti per i partecipanti?	Soddisfazione percepita da parte dei partecipanti per i metodi di lavoro	<ul style="list-style-type: none"> – Grado di soddisfazione dei partecipanti per i metodi rispetto agli obiettivi/competenze-traguardo (tutor) 	% di partecipanti soddisfatti dei metodi di lavoro
5. LOGISTICA	a) Gli aspetti relativi all'accoglienza e alla logistica sono adeguati?	Soddisfazione percepita da parte dei partecipanti per gli aspetti di accoglienza e logistica	<ul style="list-style-type: none"> – Questionari/Checklist di gradimento/ di autovalutazione – Confronto, "giro di tavolo" in aula – Scheda di raccordo con le specifiche della progettazione 	% di partecipanti soddisfatti degli aspetti di accoglienza e logistica
	b) Funzionalità delle aule e delle tecnologie?	Rispondenza delle aule e delle tecnologie alle esigenze		% di attività formative in aule e con tecnologie rispondenti alle esigenze
	c) Funzionalità della documentazione di supporto?	Rispondenza della documentazione di supporto alle esigenze		% di unità formative con documentazione di supporto rispondente alle esigenze
6. COMUNICAZIONE	a) La comunicazione ai potenziali partecipanti è stata efficace?	Corrispondenza tra disseminazione informativa e informazione effettivamente posseduta dai partecipanti	<ul style="list-style-type: none"> – Scheda di rilevazione iniziale su informazioni avute ed attese espresse 	% di partecipanti che hanno ricevuto una informazione che ritengono coerente sul progetto formativo

5. La valutazione ex post (o di impatto)

C'è un largo consenso tra gli esperti sul fatto che troppo spesso la valutazione delle attività formative è concepita secondo le esigenze dei formatori, non secondo le esigenze della prestazione organizzativa¹⁰. Questo problema, sempre rilevante, diviene drammatico in tempi di difficoltà e di diminuzione delle risorse.

Gran parte del ragionamento svolto sinora si è occupato di monitorare e valutare l'apprendimento delle competenze e la loro potenziale trasferibilità nella situazione reale, attraverso comportamenti adeguati. Finita l'attività formativa, l'obiettivo è valutare quali effetti abbia avuto la formazione ricevuta sulle persone nel loro lavoro (impatto individuale sulle persone) e sul gruppo o unità di appartenenza (impatto sui processi di lavoro nel quale sono inserite le persone che hanno partecipato alla formazione).

L'apprendimento individuale è condizione necessaria ma non sufficiente perché la formazione abbia un impatto significativo per l'organizzazione: stime reperibili in rassegne scientifiche sul tema riportano che il 40% delle persone non trasferisce sul suo lavoro nulla di quanto ha appreso, mentre dopo un anno dalla formazione è il 70% delle persone che nel suo lavoro non fa vedere traccia di quanto ha appreso¹¹.

Sulla base di queste considerazioni, la **valutazione ex post** comprende l'insieme delle attività che documentano gli effetti (sia intenzionali che non previsti) del progetto formativo, effetti rilevabili dopo un periodo di tempo congruente con l'impatto che si vuole misurare.

In questa fase, l'efficacia e l'efficienza del progetto formativo sono favorite monitorando nell'ambiente di lavoro:

- a) i cambiamenti nelle competenze individuali dei partecipanti;
- b) i cambiamenti nel funzionamento organizzativo, nei prodotti o nei processi delle unità organizzative interessate dall'attività formativa;
- c) il rapporto tra risultati di apprendimento e miglioramento della performance.

Una efficace valutazione di impatto riposa su alcune caratteristiche di fondo¹², riassunte nella tabella II.2. Ogni organizzazione può disegnare il proprio profilo, misurando la propria situazione nei singoli elementi della tabella seguente.

¹⁰ Griffin, R. (2012). "A practitioner friendly and scientifically robust training evaluation approach". *Journal of Workplace Learning*, 24 (6), pp. 393-402..

¹¹ Burke L. A., Hutchins H. M (2007). "Training transfer: An integrative literature review". *Human Resource Development Review*, 6, pp. 263–296.

¹² Griffin, R. (2012). "A practitioner friendly and scientifically robust training evaluation approach". *Journal of Workplace Learning*, 24 (6), pp. 393-402.

Tab. II.2 – La valutazione di impatto efficace

Caratteristica	Spiegazione	Modalità
Coinvolgimento degli stakeholder	Aumenta il coinvolgimento dei dirigenti. Rende visibili diverse sfaccettature e implicazioni del progetto formativo. Punta l'attenzione sui risultati-chiave, il che permette di concentrarsi sui dati di valutazione più rilevanti. Rende la valutazione più direttamente utile a chi deve prendere decisioni sull'organizzazione.	Condividere la programmazione strategica con la dirigenza. Concordare i risultati di comportamento e di performance attesi con la dirigenza, mediante il repertorio delle competenze.
Centratura sui processi organizzativi e sulle performance	Rende la formazione più vicina agli interessi della direzione, facilitando il collegamento tra il progetto formativo e i suoi risultati	Valutare sempre l'impatto della formazione sulle competenze-bersaglio (individuate nel repertorio in uso).
Fonti plurime di dati e metodi misti (<i>mixed methods</i>) per la valutazione	Aumenta validità e credibilità della valutazione, perché l'incrocio di più dati fa vedere più chiaramente quale sia l'impatto della formazione.	Quando possibile, utilizzare almeno due fonti di dati sull'impatto (ad es., le persone che sono state in formazione e i loro capi). Quando possibile, utilizzare sia dati quantitativi (ad es. questionari di autovalutazione) che qualitativi (ad es. focus group, interviste)
Dati per la valutazione scelti su base scientifica	La valutazione è più efficace se la raccolta dei dati si concentra sui fattori noti per avere più influenza sull'apprendimento e sulla messa in pratica di conoscenze, capacità e competenze.	Valutare soprattutto gli aspetti (personali e organizzativi) della formazione che la letteratura scientifica ha dimostrato avere più influenza sulla performance
Attenzione alle risorse e ai costi	La valutazione è un'attività che costa tempo e sforzo: la raccolta dei dati deve essere adeguata agli scopi e alle risorse organizzative	Valutare l'impatto della formazione più rilevante e strategica. Non applicare la valutazione di impatto se le competenze-bersaglio non devono avere ricadute di medio-lungo periodo sulla performance. Stimare, per ogni programma formativo, i costi che deriverebbero da una mancata formazione.
Orizzonte temporale non troppo ristretto	I vantaggi della buona formazione hanno bisogno di qualche tempo per manifestarsi e per tradursi in maggiore efficienza per l'organizzazione	Ponderare i tempi della valutazione di impatto, in modo che quest'ultimo abbia il tempo di prodursi e di essere misurabile dopo la formazione.

5.1 L'impatto: aspetti di metodo

Per parlare di impatto reale della formazione sul comportamento individuale e organizzativo è necessario disporre di una metodologia che possa depurare l'effetto della formazione dall'effetto di altri fattori. Il modo concettualmente più lineare è misurare prima e dopo l'attività formativa il comportamento (individuale e/o organizzativo) che è stato assunto come bersaglio della formazione.

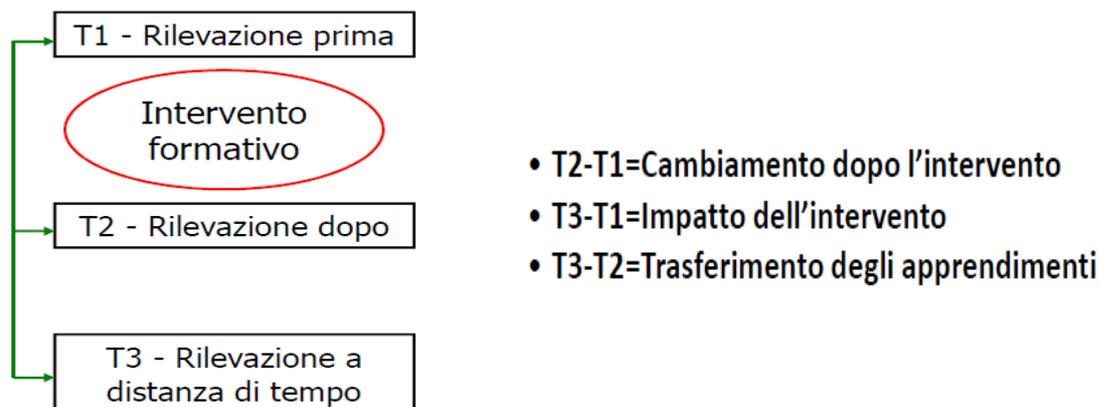
Gran parte della difficoltà di misurare l'impatto della formazione sulla performance deriva dal tentativo di applicare a situazioni organizzative reali le metodologie concepite per la ricerca sperimentale. L'alternativa non è rinunciare a misurare l'impatto della formazione, quanto piuttosto adottare un approccio realistico e soddisfacente alla valutazione di impatto.

La tabella seguente intende offrire una guida per selezionare le misure sufficienti a garantire un controllo accettabile su questa dimensione.

Vanno tenuti presenti due avvertimenti. Il primo è che non è possibile identificare a priori indicatori validi per ogni situazione: la scelta va fatta volta per volta. Il secondo è che non conviene affidarsi a un unico strumento di rilevazione, quanto piuttosto utilizzare indicatori o sensori multipli: raccogliere dati da più fonti (ad es. partecipanti, colleghi, capi) e con metodi misti (qualitativi e quantitativi) aumenta la robustezza e l'affidabilità delle misure di impatto¹³.

Particolare attenzione va posta a valutare gli effetti di medio-lungo periodo che possono essere **ragionevolmente attribuiti all'attività formativa svolta**, tanto come conseguenze volute, quanto come effetti non intenzionali. Ogni qual volta ciò è possibile, è di particolare utilità disporre di misure delle stesse variabili prima e dopo la formazione, come schematizzato nella figura II.1, che prevede tre momenti di misura (T1, T2, T3). Si assume che la misura T3 richieda che sia trascorso dopo T2 un tempo abbastanza lungo da consentire agli eventuali cambiamenti di prodursi ed essere rilevabili.

Fig. II.1 – Un modello di disegno di ricerca valutativa



Anche nella tabella II.3 che segue, come per la griglia di tabella II.1, lo standard minimo raccomandato prevede di **rispondere almeno a un interrogativo per ognuna delle quattro aree di indagine** di colonna 1. In questo modo è assicurata la copertura di ciascuna delle aree con almeno un oggetto di indagine e il relativo indicatore.

Valutando la trasferibilità e l'impatto della formazione svolta, è opportuno porre particolare attenzione a raccogliere dati relativi a comportamenti osservabili. Un buon repertorio delle competenze è lo strumento principale per stimare se e quali cambiamenti siano intervenuti nelle persone, nello svolgimento del lavoro (i risultati) e nel funzionamento organizzativo. L'utilizzo di un

¹³ Griffin, R. (2012). "A practitioner friendly and scientifically robust training evaluation approach". *Journal of Workplace Learning*, 24 (6), pp. 393-402.

repertorio delle competenze è anche il migliore modo per mantenere allineati i processi di programmazione/progettazione e monitoraggio/valutazione.

Tab. II.3 – Aree e strumenti per la valutazione di impatto

<i>Aree di indagine</i>	<i>Interrogativi</i>	<i>Oggetti del monitoraggio</i>	<i>Strumenti utilizzabili</i>	<i>Indicatori (esempi)</i>
1. REALIZZAZIONE EFFETTIVA DEL PROGETTO	a) Le azioni organizzative e logistiche previste nel progetto sono state realizzate?	Scostamento tra progetto e realizzazione	<ul style="list-style-type: none"> • Audit delle fasi del progetto • Checklist degli elementi essenziali del progetto 	% di attività formative realizzate, sul totale delle attività previste (ore; moduli; prodotti; ..., a seconda dell'unità di analisi più appropriata)
2. CAMBIAMENTI NELLE PERSONE	a) La formazione ha contribuito al raggiungimento degli obiettivi di performance?	Cambiamento nel raggiungimento degli obiettivi di performance	<ul style="list-style-type: none"> • Questionari/Checklist di auto-descrizione (basati sul repertorio delle competenze) • Questionari/Checklist ai capi (basati sul repertorio delle competenze) 	% di partecipanti con obiettivi di performance individuale raggiunti (sul totale dei partecipanti e/o degli obiettivi di performance previsti)
	b) Ci sono stati cambiamenti di competenze?	Cambiamenti consistenti e stabili nel tempo di conoscenze, abilità, capacità operative (<i>evidenze comportamentali</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionari/Checklist di auto-descrizione (basati sul repertorio delle competenze) • Questionari/Checklist ai capi (basati sul repertorio delle competenze) 	% di partecipanti che dichiarano consistenti cambiamenti di conoscenze, abilità, capacità operative % di partecipanti i cui responsabili osservano in loro consistenti cambiamenti di conoscenze, abilità, capacità operative
	c) La partecipazione è collegata a cambiamenti nella carriera?	Cambiamenti di posizione lavorativa tra i partecipanti	<ul style="list-style-type: none"> • Dati sulle carriere dei partecipanti 	% di partecipanti che hanno cambiato posizione lavorativa dopo l'attività formativa (<i>non implica necessariamente un nesso causale!</i>)
3. CAMBIAMENTI NEI RISULTATI ORGANIZZATIVI	a) La performance organizzativa delle unità di appartenenza dei partecipanti è mutata in relazione all'attività formativa?	Cambiamenti qualitativi e quantitativi della performance nelle unità in cui operano i partecipanti (<i>evidenze comportamentali</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionari/Checklist di auto-descrizione (per misurare elementi centrali della performance) • Questionari/Checklist ai capi (per misurare elementi centrali della performance) 	% di partecipanti con un miglioramento della performance org.va della propria unità, con sufficiente evidenza di collegamento con l'attività formativa

			<ul style="list-style-type: none"> • Dati di performance dell'ufficio • Reclami/Segnalazioni dall'utenza • Interviste dirette a utenti 	N. di utenti (interni e/o esterni) che segnalano un miglioramento della performance org.va dell'unità lavorativa dei partecipanti, in cui è ragionevole il collegamento con l'attività formativa
4. CAMBIAMENTI NEL FUNZIONAMENTO ORGANIZZATIVO	a) I cambiamenti organizzativi auspicati (se previsti) nelle unità di appartenenza dei partecipanti si sono verificati?	Modifiche di funzionamento organizzativo previste a seguito dell'attività formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Questionari/Checklist di auto-descrizione • Questionari/Checklist ai capi • Interviste a partecipanti • Interviste a capi • Attenzione anche ai cambiamenti non previsti 	% di cambiamenti organizzativi verificati, rispetto a quelli attesi, ragionevolmente collegabili con l'attività formativa
	b) Ci sono processi organizzativi delle unità di appartenenza dei partecipanti che sono mutati verosimilmente a seguito dell'attività formativa (anche se non c'erano obiettivi specifici)?	Cambiamenti negli stili comunicativi tipici dell'unità (<i>evidenze comportamentali</i>) Cambiamenti nell'orientamento all'utente e/o al risultato (<i>evidenze comportamentali</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a capi • Dati di performance dell'ufficio • Risultati di survey di clima organizzativo 	Cambiamenti (negli stili comunicativi, nell'orientamento all'utente e/o al risultato) rilevabili con evidenze comportamentali

Fonti bibliografiche e documentali

- Burke L. A., Hutchins H. M (2007). "Training transfer: An integrative literature review". Human Resource Development Review, 6, pp. 263–296.
- DEL MONITORAGGIO E DELLA VALUTAZIONE DEL PROGETTO RFQ – Documentazione RFQ – 2012
- GLOSSARIO – Documentazione RFQ – 2012
- Griffin, R. (2012). "A practitioner friendly and scientifically robust training evaluation approach". Journal of Workplace Learning, 24 (6), pp. 393-402.
- GUIDA ALLA PROGRAMMAZIONE E ALLA VALUTAZIONE DEI PIANI FORMATIVI 2013 – Documentazione RFQ – 2012
- GUIDA ALL'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI, ALLA PROGRAMMAZIONE E PIANIFICAZIONE DELLA FORMAZIONE PER RFQ – Documentazione RFQ – 2012
- GUIDA PER LA PROGRAMMAZIONE STRATEGICA E LA VALUTAZIONE DELLA FORMAZIONE – La proposta di metodo della Ragioneria Generale dello Stato – 2008
- PROGRAMMARE E VALUTARE LA FORMAZIONE – Una guida per le amministrazioni pubbliche – Lattanzio e Associati Srl – 2004
- SCHEDE "MINIMUM STANDARD CONDIVISI" DEL SISTEMA DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE – Documentazione RFQ – 2012