

Risultati ed efficacia della formazione: un modello sistemico per la valutazione di percorsi formativi di lunga durata nella Pubblica Amministrazione.

Lorella Cannavacciuolo, Università di Napoli Federico II

Guido Capaldo, Università di Napoli Federico II

Carla Chiara Santarsiero, Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione

1. Introduzione

Il decreto-legge n.78/2010 recante “Misure urgenti in materia di stabilizzazione finanziaria e di competitività economica”, convertito in legge alla fine di luglio, ha previsto un taglio del 50% sulle spese per la formazione del personale delle pubbliche amministrazioni, a partire dal 2011, per un triennio.

La drastica riduzione delle risorse finanziarie destinate alla formazione dei pubblici dipendenti ha indotto il Dipartimento per la Funzione pubblica ad emanare la Direttiva n. 10/2010, con l'esplicito intento di “fornire indicazioni atte a favorire un efficiente ed efficace utilizzo delle [dimezzate] risorse disponibili, in modo da garantire la necessaria qualità delle azioni di formazione che saranno poste in essere” e favorire “una programmazione degli interventi formativi condivisa e concertata tra le amministrazioni, per massimizzare l'efficacia e la pertinenza delle azioni formative e al tempo stesso valutare la congruità dei costi rispetto agli obiettivi delle azioni”.

Nel settore pubblico, negli ultimi anni, si è assistito ad una significativa evoluzione sia della domanda che dell'offerta di formazione nella PA. Nel 2008 come evidenziato dal 12° Rapporto sulla Formazione nella Pubblica Amministrazione elaborato dal Dipartimento della Funzione Pubblica con la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione, la formazione nella PA è cresciuta, in tutte le Amministrazioni ed in tutte le aree del Paese.

Gli investimenti in formazione nella PA ed il tasso di partecipazione dei dipendenti (nella media generale 64,2 partecipazioni ogni 100 dipendenti) risulta notevolmente maggiore di quanto avvenga nel settore privato.

Tuttavia, la funzione 'formazione' è stata spesso oggetto di strumentalizzazioni ai fini della gestione della carriera del personale, producendo sprechi difficilmente quantificabili in assenza di una estesa e sistematica attività di valutazione dei risultati della formazione.

Nella grande maggioranza delle amministrazioni pubbliche l'attenzione sulle modalità di monitoraggio e valutazione dei processi formativi si focalizza sulla sola valutazione in itinere, attraverso valutazioni di “customer satisfaction” i cui risultati solo raramente vengono analizzati, approfonditi ed utilizzati per implementare interventi correttivi atti a ridurre le criticità emerse. La valutazione ex ante e, soprattutto, la valutazione ex post risultano invece molto spesso del tutto assenti.

L'identificazione di appropriati modelli in base ai quali sviluppare e implementare efficaci sistemi di valutazione ex post nella PA costituisce dunque una importante sfida sia per i responsabili dei processi formativi delle amministrazioni pubbliche sia per i ricercatori e gli studiosi che si occupano di formazione e sviluppo individuale ed organizzativo nella PA. Tali sistemi devono essere in grado di cogliere le specificità della formazione nella PA e di supportare le attività di tutti coloro che, con diversi ruoli (analisti di organizzazione, analisti dei fabbisogni formativi, progettisti degli interventi, docenti e tutor, utenti diretti ed indiretti degli interventi) partecipano al processo di valutazione, affinché questo possa essere gestito secondo una logica di pianificazione e controllo, e possano essere effettuate adeguate analisi degli scostamenti tra obiettivi formativi e risultati finali, misurati in termini di impatti su comportamenti e prestazioni individuali.

Si tratta di un tema alquanto complesso, in quanto la “sfida” della valutazione ex post non può essere “vinta” solo attraverso la selezione e l'impiego di appropriate metodologie di valutazione.



I problemi da affrontare sono molteplici e di diversa natura. Tra questi è opportuno citare:

- la prevalente assenza, nell'ambito delle amministrazioni pubbliche, del ciclo di gestione delle Risorse Umane (reclutamento, selezione, formazione iniziale, sviluppo, valutazione delle prestazioni e delle competenze, gestione delle carriere), integrato e supportato da adeguati strumenti metodologici e professionalità. Tali carenze si ripercuotono negativamente sia in fase di progettazione degli interventi formativi (difficoltà ad identificare gli obiettivi formativi ed a selezionare i partecipanti, parziale disinteresse verso la formazione da parte dei suoi utenti diretti ed indiretti, etc.) sia in fase di valutazione (l'assenza di sistemi di mappatura delle competenze individuali, ad esempio, costituisce un serio ostacolo per la valutazione dell'impatto della formazione);
- la "riduttiva" collocazione degli uffici di formazione negli organigrammi delle Direzioni del Personale e le scarse risorse finanziarie e professionali dedicate allo sviluppo della funzione formativa;
- la sostanziale assenza della cultura della valutazione organizzativa ed individuale nonché di fiducia nella valutazione quale strumento di consapevolezza e sviluppo, che comportano l'insorgere di resistenza all'utilizzo di sistemi di valutazione e/o lo sviluppo di atteggiamenti "distorsivi" in fase di valutazione, a causa del timore di dar luogo a risentimenti e malumori da parte dei collaboratori.

Il successo dell'implementazione di efficaci processi di valutazione degli impatti degli interventi formativi nella PA dipende dunque da molteplici fattori. Tuttavia l'aspetto metodologico gioca un ruolo fondamentale ai fini dell'efficacia e della utilità della valutazione. Queste possono essere limitate, o nulle, se:

- le finalità valutative non sono chiaramente definite né sono adeguatamente identificati destinatari ed utenti del sistema di valutazione;
- i modelli di valutazione sono mutuati da esperienze svolte in contesti sensibilmente diversi da quello della PA;
- gli strumenti di rilevazione (questionari, checklist, etc.) risultano troppo complessi o eccessivamente *time consuming*;
- la terminologia utilizzata è troppo specifica e poco chiara per gli intervistati;
- le elaborazioni si limitano ad analisi statistiche senza entrare nel merito dell'analisi delle relazioni tra i fenomeni emersi;
- il feedback agli utenti del sistema è limitato e/o intempestivo.

Tali problematiche sono state affrontate dagli autori nel corso di una ricerca finalizzata a valutare l'impatto della formazione sui comportamenti e sulle prestazioni dei partecipanti ai corsi che la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione (SSPA) ha realizzato, nel periodo 2006-2008, nell'ambito del Programma Empowerment, di innovazione e di ammodernamento delle amministrazioni pubbliche nelle aree del Mezzogiorno. Il programma pluriennale oggetto della sperimentazione, finanziato con fondi CIPE, si è prefisso l'obiettivo di rafforzare le capacità delle PA meridionali al fine di implementare i programmi di sviluppo, migliorare la qualità dei servizi e degli investimenti infrastrutturali, sostenendo e sviluppando i processi di integrazione e il partenariato nelle politiche territoriali di sviluppo locale.

La ricerca è stata finalizzata allo sviluppo ed alla sperimentazione di una metodologia di valutazione ex post finalizzata a verificare quanto segue:

- in quale misura le conoscenze e le capacità acquisite nel corso dell'intervento formativo sono state utilizzate dai partecipanti, alla fine del corso, al ritorno alle loro posizioni di lavoro nell'Amministrazione di appartenenza?
- l'incremento delle conoscenze e delle capacità o lo sviluppo di nuove conoscenze e capacità ha comportato delle visibili modifiche negli atteggiamenti e nei comportamenti? Rispetto a quali specifiche attività lavorative?



- le modifiche nei comportamenti, ascrivibili agli esiti degli interventi formativi, hanno comportato degli apprezzabili cambiamenti nelle prestazioni individuali?

Nel lavoro vengono illustrati alcuni tra i recenti modelli proposti in letteratura per la valutazione dell'impatto della formazione, evidenziando e commentando le differenze tra i modelli basati sull'approccio "evaluation training" e quelli basati sull'approccio "effectiveness training". Successivamente vengono illustrati il contesto della ricerca ed il modello di valutazione sviluppato ed applicato. Nel paragrafo conclusivo vengono riportate alcune riflessioni sui risultati nonché alcune considerazioni sulla metodologia e sul supporto che essa potrebbe fornire per lo sviluppo di sistemi di valutazione degli impatti della formazione nei diversi enti della PA.

2. I modelli per la valutazione dell'impatto della formazione

I differenti modelli di valutazione della formazione proposti in letteratura, nel corso degli ultimi anni, differiscono tra loro a seconda che la valutazione riguardi il raggiungimento degli obiettivi formativi (Kirkpatrick, 1998; Tannenbaum et al., 1993; Kraiger, 2002) ovvero l'efficacia dell'intervento stesso (Holton et al., 2000; Broad e Newstrom, 1992). Nel primo caso si parla di "evaluation training" mentre nel secondo caso di "effectiveness training".

Alvarez et al. (2004) illustrano con chiarezza le differenze tra i due approcci:

"Attraverso l'evaluation training si valuta fino a che punto l'intervento formativo abbia raggiunto gli obiettivi prefissati. Le misure utilizzate dipendono dagli obiettivi ed includono il contenuto e la progettazione della formazione, i cambiamenti nei discenti e i risultati organizzativi. L'effectiveness training prende invece in esame le variabili che influenzano i risultati della formazione nei diversi stadi del processo formativo (ex ante, in itinere e post). Tali variabili di efficacia possono aumentare o diminuire la probabilità di successo dell'intervento formativo e sono solitamente studiate all'interno di tre ampie categorie: individuali, percorso formativo e caratteristiche organizzative".

Coerentemente a tali distinzioni tra i due approcci è possibile approfondire le diverse caratteristiche della valutazione dell'azione formativa a seconda della prospettiva scelta, come illustrato nella tabella 1:

ELEMENTI	EVALUATION TRAINING	EFFECTIVENESS TRAINING
Finalità	Valutare il raggiungimento degli obiettivi dell'azione formativa	Studiare l'impatto di determinate caratteristiche sull'azione formativa
Tipologia di approccio	Metodologico in quanto misura i risultati dell'azione formativa	Teorico in quanto intento a capire quali sono i fattori che hanno determinato un certo risultato
Variabili/Fattori analizzati	<u>Macro-Variabili</u> Progettazione Cambiamenti Individuali Benefici Organizzativi <u>Variabili da misurare</u> Reazioni Auto-efficacia post-formazione Apprendimento cognitivo Performance della formazione Performance del trasferimento Risultati	Caratteristiche Individuali Progettazione Percorso Formativo Caratteristiche Organizzative
Tecniche utilizzate	Questionari per misurare le variabili	Survey e statistiche per determinare la correlazione tra i fattori e l'efficacia del trasferimento formativo
Prospettiva di analisi	Micro in quanto valuta la specifica azione formativa	Macro in quanto prescinde da una singola azione formativa ma analizza sistema di apprendimento tramite formazione
Utilizzatori dei risultati	Specialisti della formazione per valutare l'esito di un'azione formativa e individuare possibili miglioramenti	Esperti di change management e di riprogettazione per implementare efficaci sistemi formativi.

Tabella 1: Caratteristiche dell'approccio "evaluation training" e "effectiveness training"



2.1 L'approccio "evaluation training": principali modelli e limiti nel loro utilizzo

I modelli rientranti nell'approccio "evaluation training" analizzano le variabili che misurano il raggiungimento degli obiettivi e quindi del successo o insuccesso della formazione stessa. Uno dei modelli più noti è il modello di Kirkpatrick (1998) che valuta la formazione secondo quattro livelli differenti: reazioni dei discenti, apprendimento, comportamenti, risultati. I quattro livelli presentano una complessità valutativa crescente che diviene più accurata e rigorosa necessitando di un tempo elevato per essere condotta.

Al modello di Kirkpatrick sono riconducibili altri modelli di valutazione della formazione. Il modello proposto da Alliger et al. (1997), ad esempio, dettaglia meglio le variabili relative al livello "reazione" e "cambiamenti comportamentali". Le reazioni dei discenti sono valutate su due livelli differenti: livello affettivo e livello dell'utilità. Il livello affettivo valuta la soddisfazione del discente che è considerato cliente dell'azione formativa. Il livello dell'utilità valuta quanto l'azione formativa è percepita utile dal discente nel proprio lavoro. Gli autori propongono anche una parziale revisione del modello di Kirkpatrick, evidenziando la necessità di tenere distinti i primi due livelli di tale modello dagli ultimi due. Più in generale, essi distinguono due tipologie di cambiamenti conseguenti all'azione formativa: il livello di apprendimento ed i cambiamenti nell'affrontare le situazioni lavorative che diventano indicativi di un trasferimento della formazione.

Il modello di Kraiger (2002) riprende le stesse variabili proposte nei precedenti modelli e le raggruppa in tre grandi macro-variabili: progettazione, cambiamenti nei discenti, risultati organizzativi. Recentemente tale modello è stato utilizzato in una indagine sull'efficacia della formazione in dipartimenti ministeriali in Malesia (Haslinda e Mahyuddin, 2009). L'indagine ha avuto come primo scopo la valutazione del raggiungimento degli obiettivi e quindi l'individuazione dei fattori che maggiormente ostacolano il trasferimento della formazione nel settore pubblico. È emerso che le principali barriere ad una formazione efficace sono relative alle attitudini dei partecipanti (scarso interesse, gruppi che ostacolano l'azione formativa, obbligo a seguire il corso), alla progettazione (limiti di budget, analisi dei fabbisogni non adeguata, selezione non appropriata dei partecipanti e dei formatori), all'ambiente lavorativo (carico di lavoro eccessivo, burocrazia e procedure, vincoli di tempo e la non applicabilità degli argomenti formativi al proprio lavoro).

Nonostante la relativa semplicità dei modelli riconducibili all'approccio "evaluation training", la loro applicazione "sul campo" non è priva di ostacoli. La valutazione del risultato dell'azione formativa costituisce infatti l'"ultimo" di un insieme sistemico di livelli tra essi strettamente integrati: a) livello di reazione dei partecipanti ("customer satisfaction" e "utilità percepita"); b) livello di apprendimento dei partecipanti; c) livello di cambiamenti nei comportamenti organizzativi; d) livello di miglioramenti nei prestazioni dell'organizzazione.

Gli esiti dei diversi livelli di valutazione sono tra essi strettamente legati: in presenza di un basso livello di gradimento tra i partecipanti, difficilmente potrà esserci un elevato livello di apprendimento; se c'è stato un basso livello di apprendimento, difficilmente ci saranno significativi cambiamenti nei comportamenti organizzativi, e così via. Quindi si può dire che, passando dal livello a) ai successivi, l'esito positivo della valutazione del livello precedente è condizione necessaria per una valutazione elevata del livello successivo. Condizione necessaria ma non sufficiente: infatti, ad esempio, l'intervento formativo potrebbe produrre risultati soddisfacenti in termini di gradimento dei partecipanti e di apprendimento ma solo un limitato (se non nullo) impatto sui comportamenti lavorativi e sulle prestazioni degli individui. Questo perché, ad esempio, le persone fanno fatica ad utilizzare all'interno dell'organizzazione ciò che hanno appreso nel corso dell'intervento formativo oppure perché è la loro organizzazione di appartenenza che "fatica" a riconoscere e valorizzare ciò che le persone hanno appreso nel corso dell'intervento.

Le cause di tali insoddisfacenti esiti dell'intervento formativo possono essere di diversa natura. L'identificazione e l'analisi delle variabili che possono influenzare il successo o l'insuccesso dell'azione formativa nel trasferimento della formazione è una delle principali finalità dei modelli



riconducibili all'approccio "effectiveness training", che verranno illustrati nel successivo paragrafo.

2.2 L'approccio "effectiveness training": i principali modelli

La letteratura definisce trasferimento della formazione l'efficace applicazione, nel contesto lavorativo, delle conoscenze acquisite e delle capacità ed attitudini sviluppate durante l'azione formativa (Newstrom, 1984; Wexley e Latham, 1981).

Baldwin e Ford (1988) affermano che il trasferimento della formazione è influenzato da tre classi di fattori: le caratteristiche individuali, la progettazione dell'azione formativa, l'ambiente lavorativo. Le caratteristiche individuali includono la personalità, le attitudini, le abilità, i dati demografici, l'esperienza, le attese.

Come costrutti delle attitudini sono considerati l'auto-efficacia (la percezione dell'individuo di saper applicare ciò che ha appreso), l'orientamento agli obiettivi, e la motivazione.

Per quanto riguarda la progettazione dell'azione formativa, gli obiettivi dell'intervento non devono limitarsi a vaghi enunciati di tipo teorico. Occorre esplicitare le specifiche competenze (di tipo tecnico, gestionale, relazionale, comportamentale, etc) da rafforzare ed i valori target da raggiungere alla fine del percorso formativo.

L'ambiente lavorativo include caratteristiche quali il clima organizzativo verso l'apprendimento, la storia dell'organizzazione, le policy, la selezione dei discenti. La scarsa conoscenza o limitata considerazione del contesto organizzativo dei partecipanti e dei "vincoli" alla loro azione organizzativa può compromettere seriamente la "spendibilità", nel contesto organizzativo, di quanto appreso in aula (Stoppoloni et al. 2009).

Holton et al. (2000), sulla base di tali tre classi di fattori hanno proposto il modello noto come "Learning Transfer System Inventory". Sintetizzando, il modello proposto dagli autori vuole costituire un sistema capace di diagnosticare se un intervento formativo può essere avviato e identificare opportuni interventi pre-formativi che possano incrementare l'efficacia della formazione stessa. Gli autori individuano sedici fattori che influenzano il trasferimento della formazione. Questi fattori sono riconducibili a tre principali categorie: il clima organizzativo, l'utilità della formazione, il sistema di ricompensa. Nell'ambito del clima organizzativo, gli autori evidenziano come un ruolo determinante nel creare un clima favorevole al trasferimento sia quello dei supervisori delle persone in formazione. Particolare rilevanza assume la loro propensione ad invogliare e supportare i discenti nell'applicazione di ciò che si è appreso, ed ad istituire appropriati sistemi di ricompensa per premiare comportamenti virtuosi ed innovativi.

2.3 Verso un approccio sistemico alla valutazione della formazione

Se da un lato le variabili da utilizzare per valutare l'efficacia del trasferimento della formazione sono in letteratura ben delineate, la comprensione delle modalità attraverso le quali esse agiscono sui risultati della formazione e delle relazioni tra le diverse variabili, costituiscono aspetti la cui gestione nei progetti di ricerca presenta non pochi ostacoli. Inoltre, come ben evidenziato da Hutchins e Burke (2007), i due piani della "evaluation training" e della "effectiveness training" presentano diverse interdipendenze che, di fatto, rendono limitata la valutazione effettuata privilegiando una sola delle due prospettive.

Di qui la tendenza della letteratura degli ultimi anni a proporre modelli di valutazione caratterizzati da un approccio sistemico, quali ad esempio il modello di Alvarez et al. (2004). In tale modello, pur essendo mantenuti distinti i due piani della evaluation training e della effectiveness training, gli autori bene evidenziano le interdipendenze tra i risultati delle due diverse tipologie di valutazione e mettono in risalto alcune variabili (relative alle caratteristiche delle organizzazioni e dei partecipanti, alle reazioni e all'apprendimento da parte dei discenti, alle modalità di progettazione e gestione degli interventi formativi) che influenzano entrambi i piani della valutazione.



Alvarez et al. (2004)

Gli autori suggeriscono di utilizzare il modello da essi proposto adottando un approccio iterativo. Valutare inizialmente l'efficacia della formazione ed il ruolo delle variabili influenzanti e passando poi a valutare l'efficacia del trasferimento della formazione. I risultati delle due valutazioni vanno poi riletti ed interpretati per identificare la diversa influenza delle variabili rispetto ai due piani di valutazione ai fini di una più ampia e sistemica comprensione dell'efficacia complessiva dell'azione formativa ed anche per meglio individuare le cause che, prevalentemente, hanno determinato il successo o l'insuccesso dell'azione formativa. Tale analisi, che se effettuata sistematicamente dai responsabili della formazione contribuisce all'apprendimento organizzativo ed allo sviluppo delle capacità per la gestione efficace della formazione, è utile anche per la riprogettazione dell'azione formativa, alla luce delle caratteristiche dei discenti, dei contenuti e dell'organizzazione in cui viene espletata.

Il modello adottato nel corso della ricerca presentata nel lavoro ha preso spunto dall'approccio sistemico ora descritto.

3. La ricerca

3.1 Il contesto

Tra il 2006 e il 2008 la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione (SSPA) ha realizzato oltre ottanta iniziative formative, per quasi novemila ore di formazione, rivolte a oltre 1700 dirigenti e funzionari pubblici meridionali. Nella ricerca sono stati esaminati i cinque Corsi di Eccellenza realizzati nell'ambito del programma Empowerment:

- Euro PA;
- Management Economico e Gestione dei Servizi Sanitari (MEGSS);
- Progettazione e Gestione dei Processi Formativi (PGPF);
- Informatizzazione e la Comunicazione nella PA quali fattori per promuovere lo sviluppo (CPA);
- Poteri Manageriali nella Gestione del Personale (PMGP).

I cinque corsi sono stati erogati in diverse sedi e per alcune sedi si sono avute più edizioni. Le sedi coinvolte sono state: Acireale, Caserta, Reggio Calabria. Complessivamente i corsi sono stati seguiti da 471 partecipanti.

3.2 Il modello adottato nella ricerca

3.2.1 La scelta del modello

Date le finalità della ricerca, si è ritenuto opportuno adottare un modello di tipo sistemico per la



valutazione della formazione, prendendo in esame sia variabili relative alla valutazione del risultato della formazione (prospettiva “evaluation training”) che variabili relative alla efficacia del trasferimento della formazione (prospettiva “effectiveness training”).

Partendo, come base di riferimento, dal modello di Alvares et al. (§2), si è proceduto alla contestualizzazione del modello rispetto al contesto organizzativo della ricerca, quello della PA. Si sono pertanto escluse alcune variabili non rilevabili in tale contesto e, nel caso di altre variabili, si è proceduto ad una loro maggiore esplicitazione, adattandole al contesto ed alle finalità della ricerca. Nella tabella 2 vengono riportate le variabili assunte come oggetto di indagine.

Come si vede, sono state considerate quattro specifiche variabili per valutare l’efficacia del trasferimento della formazione e cinque variabili per valutare i risultati della formazione.

Coerentemente con il modello, sono stati poi definiti una serie di strumenti di indagine (descritti nel successivo paragrafo) al fine di rilevare:

- il risultato delle attività formative;
- l’efficacia del trasferimento della formazione;
- l’influenza reciproca tra le variabili influenzanti il risultato della formazione e le variabili influenzanti l’efficacia del trasferimento della formazione.

VARIABILI PER LA VALUTAZIONE DEL RISULTATO DELLA FORMAZIONE (Evaluation Training):	VARIABILI PER LA VALUTAZIONE DELL’EFFICACIA DEL TRASFERIMENTO DELLA FORMAZIONE (Effectiveness Training):
Utilità percepita dai partecipanti	Esplicitazione obiettivi formativi in fase di progettazione
Incremento conoscenze iniziali	Coerenza posizioni di lavoro/obiettivi formativi
Incremento capacità iniziali	Cooperazione e collaborazione tra referente e partecipante
Percezioni di cambiamenti nella gestione delle situazioni lavorative	Intensità comunicazione partecipante/referente durante il corso ed il project work
Allineamento percezioni partecipanti/referenti	

Tabella 2: Variabili oggetto di indagine

3.2.2 Gli strumenti di indagine

L’indagine è stata effettuata adottando una prospettiva di tipo “multistakeholders”, analizzando il punto di vista sia dei partecipanti ai corsi sia di un campione di referenti gerarchici dei partecipanti. Le rilevazioni sono state effettuate a partire da un anno dalla conclusione delle attività formative.

Per quanto riguarda la rilevazione del punto di vista dei partecipanti, è stato loro inviato via e-mail un questionario nel quale veniva richiesto, tra le altre cose, di riportare eventuali percezioni rispetto a variazioni (prima e dopo il corso) negli atteggiamenti e nei comportamenti relativi alla gestione delle criticità che si incontrano nella gestione dei processi lavorativi. Ciò grazie alle conoscenze acquisite ed alle capacità sviluppate nel corso dell’intervento formativo. Nel questionario veniva inoltre richiesto di indicare se le attività formative fossero ritenute esaustive ai fini della padronanza del proprio attuale ruolo lavorativo e/o rispetto alle proprie aspettative o opportunità di carriera. O se, viceversa, si riteneva necessaria, anche alla luce degli esiti dell’auto-valutazione finale, un successivo periodo formativo.

Successivamente sono state realizzate alcune interviste ad un campione significativo e privilegiato di referenti gerarchici dei partecipanti ai diversi corsi. Le interviste si sono focalizzate sulle percezioni dei dirigenti in merito all’impatto prodotto dalle attività formative sugli atteggiamenti e sui comportamenti dei collaboratori e sulla ricerca ed analisi di specifiche evidenze empiriche, relative agli esiti del corso, attraverso le quali spiegare come, concretamente, grazie alle attività formative i partecipanti ai corsi avessero migliorato la capacità di inquadrare e risolvere le criticità lavorative ricorrenti. Ciò ovviamente nell’ambito delle situazioni di lavoro riconducibili alle tematiche oggetto del corso frequentato.

La metodologia adottata nella ricerca è riportata nella tabella 3, nella quale vengono evidenziate:

- le finalità delle diverse fasi;
- gli elementi informativi da raccogliere le fonti di informazione;



- i risultati di ciascuna fase;

- le criticità talvolta incontrate nelle diverse fasi e come si è tenuto conto di tali criticità ai fini dell'affidabilità dei risultati.

FASE	ELEMENTI RILEVATI	SOGGETTI INTERVISTATI	RISULTATI
a) Rilevazione degli obiettivi formativi del corso e delle attività formative svolte.	Documento di progettazione del corso Obiettivi formativi Attività formative svolte	Coordinatori scientifici dei corsi	Obiettivi formativi dei corsi
b) Analisi e classificazione delle posizioni di lavoro dei partecipanti al corso	Responsabilità Principali attività Competenze richieste Indicatori di prestazione Principali problemi nello svolgimento delle principali attività (prima del corso) Referente gerarchico Altre interazioni significative	Partecipanti e loro referenti gerarchici	Job description dei partecipanti Grado di correlazione tra il profilo di competenze corrispondente e gli obiettivi formativi del corso ed i contenuti delle posizioni di lavoro dei partecipanti. Classificazione delle posizioni dei partecipanti in tre cluster relativi al livello di compatibilità tra obiettivi formativi del corso e posizione ricoperta.
c) Autovalutazione dei partecipanti ai corsi	Rilevazione delle percezioni dei partecipanti in merito alle variazioni (inizio/fine corso) dei livelli delle conoscenze e delle capacità contemplate tra gli obiettivi formativi dei corsi. Rilevazione delle percezioni dei partecipanti in relazione a cambiamenti (prima/dopo il corso) nel modo di affrontare e gestire le criticità lavorative.	Partecipanti	Valutazione dell'impatto delle attività formative sullo sviluppo delle competenze dei partecipanti. Correlazione tra incrementi nelle conoscenze/capacità e variazioni negli atteggiamenti e comportamenti.



<p>d) Interviste ad un campione di referenti gerarchici dei partecipanti</p>	<p>Rilevazione del livello di informazione sul corso, della relazioni con i partecipanti, del grado di informazione sull'andamento del corso e sul tema e lo sviluppo del project work. Rilevazione delle percezione in relazione a cambiamenti (prima/dopo il corso) nel modo di affrontare e gestire le criticità lavorative. Rilevazione delle percezioni in merito alle variazioni (inizio/fine corso) dei livelli delle conoscenze e delle capacità dei partecipanti. Rilevazione ulteriori fabbisogni formativi.</p>	<p>Referenti gerarchici dei partecipanti</p>	<p>Livello di conoscenza del corso e dei suoi obiettivi formativi. Livello di condivisione della decisione del collaboratore di partecipare al corso. Grado di informazione sullo svolgimento del processo formativo e sui suoi risultati. Relazione con il collaboratore (tipologia, frequenza, ect). Grado di condivisione tra gli incrementi dei livelli di conoscenze e capacità- come percepite dai partecipanti- e gli incrementi delle stesse conoscenze e capacità, come percepite dal referente gerarchico partecipante/referente in relazione alle percezioni di cambiamenti (prima/dopo il corso) negli atteggiamenti e nei comportamenti dei partecipanti.</p>
--	---	--	--

Tabella 3: La metodologia adottata nella ricerca



3.3. Il campione

3.3.1 I partecipanti ai corsi

A tutti i 471 partecipanti è stata inviata una scheda per la raccolta di informazioni generali (ufficio di appartenenza, posizione di lavoro, referente gerarchico, recapiti). Al questionario hanno risposto 238 partecipanti, circa il 50% dei partecipanti a tutte le edizioni dei corsi offerti nell'ambito del programma Empowerment. Una volta raccolte le informazioni generali, ai partecipanti è stato somministrato un secondo questionario, la cui compilazione è stata gestita attraverso un sito web. Il numero di questionari compilati è stato pari a 167 (circa il 35% rispetto al totale dei partecipanti): 37 per il corso di EURO PA; 43 per il corso di MEGSS; 26 per il corso di PGPF; 32 per il corso di CPA; 29 per il corso di PMGP.

Il campione ricopre un'ampia varietà di qualifiche organizzative anche se la maggior parte sono relative alla qualifica di "funzionario" (30%) e "dirigente" (26%). Questo si verifica soprattutto nei corsi di PMGP e di Euro PA mentre il corso PGPF ha presentato una situazione più equilibrata tra le varie qualifiche. Il campione presenta, inoltre, un'anzianità lavorativa superiore ai 5 anni (il 36% dei rispondenti ha un'anzianità superiore ai 10 anni, il 34% un'anzianità superiore ai 5 anni).

3.3.2 La classificazione dei partecipanti rispetto alla coerenza tra posizione ricoperta ed obiettivi formativi dei corsi seguiti

I partecipanti ai corsi sono stati classificati in tre categorie per tener conto della coerenza tra gli obiettivi formativi dei corsi e i contenuti delle posizioni lavorative. Si è quindi individuato un grado di coerenza tra le posizioni di lavoro dei partecipanti e gli obiettivi formativi dei corsi, valutato confrontando gli obiettivi formativi di ciascuno dei cinque corsi con la descrizione delle attività svolte dai partecipanti oltre che dalla tipologia di ufficio in cui lavorano.

Per ogni corso, attraverso specifici criteri, è stata valutata la coerenza tra posizione di lavoro dei partecipanti e gli obiettivi formativi, adottando una scala tra 1 (minima coerenza) e 3 (massima coerenza).

4. I risultati

4.1 Il grado di esplicitazione degli obiettivi formativi dei corsi di eccellenza del programma Empowerment PA

L'analisi della documentazione progettuale dei corsi ha messo in risalto alcune differenze relative al grado di dettaglio nella descrizione degli obiettivi formativi dei cinque corsi presi in esame. È emerso che solo nel caso di un corso si era proceduto ad una analitica descrizione degli obiettivi formativi, esplicitando tali obiettivi attraverso un dettagliato elenco di conoscenze e capacità da sviluppare nel corso dei diversi moduli formativi. Per altri tre corsi dall'analisi dei progetti si è potuto riscontrare che gli obiettivi formativi erano descritti facendo ricorso a conoscenze e capacità da sviluppare, ma in termini troppo generali per poterli poi utilizzare come elemento di riferimento nel corso della valutazione ex post. Infine, l'analisi del progetto relativo al quinto corso ha messo in evidenza che la descrizione degli obiettivi formativi risultava molto generica e non vi era alcun riferimento specifico alle conoscenze ed alle capacità da sviluppare nell'arco del percorso formativo. Si è quindi reso necessario contattare i Responsabili Scientifici dei corsi, al fine di pervenire ad una più articolata e dettagliata descrizione degli obiettivi formativi. Tali obiettivi sono stati successivamente utilizzati per costruire la parte del questionario riguardante l'autovalutazione delle conoscenze e capacità. È opportuno evidenziare che, come verrà illustrato nel corso delle pagine che seguono, il grado di dettaglio nella esplicitazione degli obiettivi formativi ha influenzato sia la percezione di utilità dell'intervento formativo sia la percezione di miglioramento degli iniziali livelli di conoscenze e capacità.

4.2 I risultati dell'autovalutazione dei partecipanti

L'autovalutazione dei partecipanti ai corsi è stata effettuata attraverso la somministrazione del questionario ai partecipanti ai cinque corsi. I questionari compilati ed inviati sono stati 167 su un totale di 471 partecipanti.

4.2.1 Il giudizio sull'utilità del corso

La valutazione del contributo del corso in relazione alle attività attualmente svolte ed alle possibili evoluzioni della carriera professionale è stata valutata attraverso una scala a 5 valori: irrilevante, modesto, medio, decisivo, importante, nessuna risposta. I risultati sono riportati nella tabella riepilogativa riportata nel paragrafo 5 (tabella 6).

4.2.2 I cambiamenti percepiti relativi alle conoscenze e capacità

Nel'analisi dei risultati si è tenuto conto dei soli corsi MEGSS, PGPF e CPA. Il corso EURO PA è stato escluso in quanto il basso numero di partecipanti con grado di coerenza elevato (8%) rende poco affidabili i risultati. Il corso PMGP è stato escluso sia perché il numero di partecipanti con grado di coerenza elevato è relativamente basso (24%) sia perché non è stato possibile effettuare interviste ai referenti gerarchici dei partecipanti circostanza che ha impedito l'applicazione della metodologia sviluppata.

I cambiamenti percepiti relativi alle conoscenze e capacità sono stati valutati attraverso l'incremento del livello iniziale medio di conoscenze e capacità. L'incremento è stato calcolato come differenza tra il livello percepito dai partecipanti dopo il corso e quello percepito prima del corso. Successivamente, per ciascuno dei tre corsi sono stati messi a confronto, per ogni tipologia di conoscenze e capacità relative agli obiettivi formativi, i valori dei giudizi medi espressi dai partecipanti raggruppati in base al valore del grado di coerenza tra posizione di lavoro iniziale ed obiettivi formativi del corso frequentato.

Le percezioni di maggiori incrementi rispetto ai livelli iniziali di conoscenze e capacità si sono riscontrate per i corsi che presentano maggior livello di dettaglio nella descrizione degli obiettivi formativi (come il corso PGPF). Inoltre la percezione di incremento rispetto al valore iniziale varia significativamente a seconda del grado di coerenza posizione di lavoro/obiettivi formativi dei partecipanti. Per i partecipanti con basso valore del grado di coerenza si sono riscontrati significativi incrementi delle conoscenze "base" e più limitati incrementi delle conoscenze "specialistiche". Inoltre, si evince che – per tutti e tre i corsi esaminati – gli incrementi più elevati si verificano, nel caso dei partecipanti con grado di coerenza massimo, in corrispondenza delle conoscenze mentre, nel caso dei partecipanti con valori medi e bassi del grado di coerenza, gli incrementi maggiori si verificano per le capacità.

I risultati sono riportati nella tabella riepilogativa riportata nel paragrafo 5 (tabella 6).

4.2.3 La percezione di cambiamenti nell'affrontare situazione lavorative critiche

Dei 167 partecipanti che hanno restituito il questionario di autovalutazione, solo 70 (pari a circa il 41%) hanno compilato in maniera adeguata la sezione relativa ai cambiamenti percepiti rispetto al modo di gestire le criticità delle situazioni lavorative, grazie all'incremento delle conoscenze e delle capacità relative alle tematiche trattate nei corsi. Sono state esclusi tutti i questionari nelle cui risposte si citavano cambiamenti troppo generici ed apparentemente poco "meditati". La severità di tale selezione è motivata dalla constatazione che il citare specifici e circostanziati cambiamenti nel modo di fronteggiare le situazioni lavorative, comporta il dover "giustificare" gli incrementi assegnati ai valori delle conoscenze e delle capacità, facendo riferimento a specifici fatti (percezioni, ricordi, esempi). Ciò contribuisce a rendere più affidabile il giudizio sull'incremento delle proprie conoscenze e capacità. Viceversa, il non essere riusciti a "giustificare", con riferimento a specifiche circostanze relativi a cambiamenti nel modo di gestire le situazioni lavorative, gli eventuali miglioramenti delle proprie conoscenze e capacità, rende meno affidabili tali valutazioni.

Ciò soprattutto per quanto riguarda i partecipanti con elevato grado di coerenza tra i contenuti della posizione di lavoro ricoperta e gli obiettivi formativi dei corsi. In caso di bassa coerenza posizione/obiettivi formativi è invece giustificabile che, nonostante la percezione di accrescimento dei livelli iniziali di conoscenze e capacità, non si siano riscontrati significativi cambiamenti nella gestione delle situazioni lavorative.

L'analisi dei risultati ha consentito di classificare le tipologie di cambiamenti percepiti dai partecipanti rispetto a tre categorie di situazioni:

- tipologia A: Comprensione del contesto interno nel quale si collocano le attività svolte e spirito di iniziativa per il miglioramento del coinvolgimento degli stakeholders interni e delle prestazioni;
- tipologia B: Consapevolezza del proprio ruolo e delle risorse necessarie al conseguimento dei risultati prefissati;
- tipologia C: Consapevolezza delle tecniche da utilizzare nella gestione dei processi lavorativi.

I risultati sono riportati nella tabella riepilogativa riportata nel paragrafo 5 (tabella 6).

4.3 Il grado di allineamento tra le percezioni di impatto dei partecipanti e quelle dei loro referenti gerarchici

Nel corso dell'ultima fase della ricerca si è proceduto ad effettuare un confronto tra la le percezioni di miglioramento nella gestione delle criticità lavorative percepite dai partecipanti e la corrispondente percezione dei loro referenti gerarchici. A tal fine sono state effettuate delle interviste ad un campione di 7 referenti gerarchici.

Al fine di tener conto di eventuali elementi che potessero inficiare l'affidabilità del giudizio da parte del referente gerarchico, particolare attenzione è stata data, nel corso delle interviste, alla comprensione dell'atteggiamento del referente rispetto alla formazione, alla rilevazione degli elementi caratterizzanti la relazione con il collaboratore (tipologia, frequenza, eventuali conflitti, ect), al livello di conoscenza del programma e degli obiettivi del corso da parte del referente gerarchico.

Nella tabella 5 si riporta un quadro di sintesi dei risultati delle interviste. Dal contenuto della tabella si evince una certa variabilità sia dell'informazione dei referenti gerarchici rispetto agli obiettivi, ai contenuti ed all'andamento dei corsi, sia della tipologia del rapporto referenti/collaboratori, sia infine per quanto riguarda la concordanza tra le percezioni dei corsisti (in merito all'incremento di conoscenze e capacità ed al cambiamento nella gestione delle situazioni lavorative) e quelle dei loro referenti gerarchici.

Emerge altresì che l'atteggiamento verso la formazione, il livello di informazione e la tipologia di rapporto capo/collaboratori influenzano il grado di allineamento tra le percezioni del dirigente e quelle dei collaboratori in merito agli esiti del corso.

<i>Elementi rilevati nel corso delle interviste ai referenti gerarchici dei partecipanti ai corsi:</i>	<i>PMGP</i>	<i>PGPF</i>	<i>MEGSS</i>	<i>CPA</i>
Atteggiamento verso la formazione	Abbastanza interessato	Interessato e fiducioso per quanto riguarda il contributo che la formazione può fornire allo sviluppo delle competenze professionali	Abbastanza interessato	Interessato e fiducioso per quanto riguarda il contributo che la formazione può fornire allo sviluppo delle competenze

		dei collaboratori		professionali dei collaboratori
Rapporto con i collaboratori che hanno partecipato al corso	Gerarchico, formale	Cooperativo e collaborativo	Gerarchico. In alcuni casi sono emersi elementi di conflitto tra il dirigente ed i collaboratori che hanno partecipato al corso.	Cooperativo e collaborativo
Livello di informazione rispetto al corso	Scarso	Elevato	Scarso	Buono
Motivi della partecipazione al corso da parte del collaboratore	Su richiesta dei collaboratori	Su richiesta dei collaboratori ma anche sulla base di specifiche esigenze dell'organizzazione dell'Ente o di progetti da realizzare.	Su richiesta dei collaboratori	Rafforzamento delle competenze professionali relative alla posizione ricoperta
Frequenza di incontri con i collaboratori durante il corso	Limitata	Elevata, tutti i referenti gerarchici intervistati dichiarano di aver incontrato i collaboratori almeno una volta alla settimana, di aver ricevuto dettagliate informazioni sull'andamento del corso, di aver svolto un ruolo nella scelta del project work	Limitata	Elevata
Grado di allineamento rispetto ai partecipanti in merito all'incremento di conoscenze e capacità ed ai cambiamenti nella gestione delle situazioni lavorative	Medio, in tutti i casi analizzati	Elevato, in tutti i casi analizzati I referenti hanno colto anche ulteriori cambiamenti, rispetto a quelli percepiti dai partecipanti, portando come esempi i positivi risultati ottenuti in progetti realizzati	Medio-elevato quasi sempre, ad eccezione di un caso in cui le percezioni del dirigente sono completamente divergenti rispetto a quelle del collaboratore che ha partecipato al corso.	Elevato, le percezioni sui cambiamenti nella gestione delle attività lavorative sono più circostanziate rispetto a quanto dichiarato dagli stessi partecipanti.

Tabella 5: Quadro di sintesi delle interviste ai referenti gerarchici

5. Una lettura sistemica dei risultati della ricerca

Nel paragrafo conclusivo vengono riportate alcune riflessioni sui risultati nonché alcune considerazioni sulla metodologia e sul supporto che essa potrebbe fornire per lo sviluppo di sistemi di valutazione degli impatti della formazione nei diversi enti della PA.

Nelle pagine precedenti sono stati illustrati i risultati della ricerca in riferimento a ciascuna delle diverse prospettive contemplate nella metodologia adottata:

- grado di esplicitazione degli obiettivi formativi dei cinque corsi presi in esame;
- percezioni dei partecipanti in relazione all'utilità del corso sia per la posizione attualmente ricoperta sia per quanto riguarda possibili sviluppi professionali;
- percezioni dei partecipanti in relazione alle variazioni, rispetto ai valori di inizio corso, delle

conoscenze e capacità corrispondenti agli obiettivi formativi dei corsi;

- percezioni dei partecipanti in relazione ai cambiamenti nella gestione delle criticità ricorrenti nelle loro attività lavorative, nel periodo successivo al termine del corso;
- percezioni di un campione di referenti gerarchici in relazione ai cambiamenti nella gestione delle criticità ricorrenti nelle loro attività lavorative, nel periodo successivo al termine del corso.

La sintesi dei risultati della ricerca, riportata nelle tabelle 6-7, consente di effettuare una lettura in chiave sistemica dei risultati:

Elementi rilevati nel corso della ricerca:	PGPF	CPA	MGSS
Partecipanti con utilità percepita medio/alta	75%	81%	65%
Incremento medio delle conoscenze rispetto ai valori iniziali (per i partecipanti con GC=3)	64%	28%	54%
Incremento medio delle capacità rispetto ai valori iniziali (per i partecipanti con GC=3)	48%	28%	25%
Percentuali dei partecipanti che hanno percepito specifici e dettagliati cambiamenti (calcolato sul totale dei 167 rispondenti al secondo questionario)	54%	44%	41%
Grado di allineamento percezione cambiamenti corsista/referente	Elevato	Elevato	Medio

Tabella 6: Sintesi dei risultati della ricerca relativi alla valutazione del risultato della formazione

Elementi rilevati nel corso della ricerca:	PGPF	CPA	MGSS
Descrizione degli obiettivi formativi	Riferimento a specifici conoscenze e capacità da sviluppare	Riferimento a generiche conoscenze e capacità da sviluppare	Riferimento a generiche conoscenze e capacità da sviluppare
Partecipanti con grado di coerenza obiettivi corso/posizione massimo	62%	26%	39%
Conoscenza del corso e dei suoi obiettivi formativi da parte del referente gerarchico	Elevata	Buona	Scarsa
Cooperazione referente/collaboratore in relazione alla decisione di partecipare al corso	Elevata	Elevata	Limitata
Tipologia di rapporto referente/corsista	Cooperativo e collaborativo	Cooperativo e collaborativo	Gerarchico formale
Scambio di informazioni sull'andamento del corso e sul project work	Intenso	Intenso	Limitato

Tabella 7: Sintesi dei risultati della ricerca relativi alla valutazione dell'efficacia del trasferimento della formazione

Pur con le dovute cautele - necessarie poiché si tratta di una ricerca esplorativa, basata su un campione limitato di casi analizzati – i contenuti della tabella consentono di formulare alcune ipotesi sulle relazioni tra le variabili influenzanti il risultato della formazione e le variabili

influenzanti l'efficacia del trasferimento della formazione.

Tali ipotesi sono riepilogate nella tabella che segue dove sono riportate, nelle colonne, le variabili per la valutazione del trasferimento della formazione e, nelle righe, le variabili per la valutazione del risultato dell'azione formativa.

VARIABILI INFLUENZANTI IL RISULTATO DELLA FORMAZIONE:	VARIABILI INFLUENZANTI L'EFFICACIA DEL TRASFERIMENTO:			
	Esplicitazione obiettivi formativi	Coerenza posizioni di lavoro/obiettivi formativi	Cooperazione e collaborazione tra referente e partecipante	Intensità comunicazione partecipante/referente durante il corso ed il project work
Utilità percepita				
Incremento conoscenze iniziali	+	++		
Incremento capacità iniziali	+	++		
Percezioni di cambiamenti nella gestione delle situazioni lavorative		+	+	+
Allineamento percezioni partecipanti/referenti			++	++

Tabella 8: Le relazioni tra le due classi di variabili

Come si può osservare, i risultati della ricerca evidenziano una specificità dei legami tra le variabili delle due classi.

Ad esempio, il grado di esplicitazione degli obiettivi formativi ha una limitata influenza sull'incremento delle conoscenze e delle capacità iniziali dei corsisti laddove rispetto a tali ultime due variabili i risultati della ricerca evidenziano una più significativa influenza da parte della coerenza tra le posizioni di lavoro dei partecipanti e gli obiettivi formativi dei corsi. La cooperazione e collaborazione tra corsisti e loro referenti gerarchici influenzano invece la percezione, da parte di entrambi, di significativi cambiamenti nei comportamenti dei corsisti.

Tali considerazioni devono essere considerate come ipotesi di lavoro da verificare nel corso di successive ricerche, nel corso delle quali gli autori si prefiggono di sperimentare la metodologia in altri contesti di applicazione della PA, sia per quanto riguarda le tipologie di corsi (quelli presi in esame nella ricerca sono corsi di lunga durata), sia le tipologie di destinatari, sia per quanto riguarda le tematiche oggetto dei corsi, sia infine per quanto riguarda le metodologie didattiche.

Alla luce dei risultati delle successive sperimentazioni della metodologia, potranno essere definite le linee guida di strumenti operativi per la valutazione della formazione.

Tali strumenti potrebbero consentire di misurare l'impatto della formazione attraverso un indice ottenuto attraverso la combinazione dei valori delle cinque variabili proposte per tale valutazione. Tale indice potrebbe essere definito in base alle esigenze ed alle politiche di sviluppo degli enti, che potrebbero di volta in volta di utilizzare il valore medio delle cinque variabili oppure calcolarne una media pesata privilegiando alcune dimensioni – tra le cinque proposte – perché più idonee a rappresentare gli specifici obiettivi formativi da perseguire.

A partire dalle variabili proposte per la valutazione del trasferimento della formazione si potrebbero invece identificare una serie di indicatori che potrebbero essere utilizzati anche in sede di valutazione ex-ante dei progetti formativi, "anticipando" in tal modo la valutazione di una serie di elementi che possono influenzare l'efficacia del trasferimento. Ciò al fine di realizzare le opportune e possibili azioni correttive prima ancora dell'erogazione dell'intervento formativo.

Bibliografia

- Alliger G.M., Tannenbaum S.I., Bennett W., Traver H., Shotland A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria, *Personnel Psychology*, 50, 341-357.
- Alvarez, K., Salas, E., and Garofano, C. M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and

Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416.

- Baldwin T.T., Ford, J.K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research, *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bove, R., Capaldo, G., Pirfo, M.(2009), L'Osservatorio delle Competenze dell'ASL Salerno 3. Dalla Mappatura delle Competenze all'Analisi dei Fabbisogni Formativi, FOR, giugno.
- Broad M.L., Newstrom J.W. (1992). Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investment. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Camuffo A., (1993),L'approccio alle risorse umane basato sulle competenze: questioni di teoria e di metodo", Direzione del Personale, Novembre/Dicembre.
- Capaldo G., Zollo G. , (1999), La valutazione delle risorse umane basata sulle competenze, Studi Organizzativi n.3/99.
- Haslinda A., Mahyuddin M.Y (2009). The Effectiveness of Training in the Public Service, *American Journal of Scientific Research*, 6, 39-51.
- Holton E.F. III, Bates R.A., Ruona W.A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory, *Human Resource Development Quarterly*, vol. 11, n°4, 333-360.
- Hutchins H.M., Burke L.A. (2007), Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings – closing the gap between research and practice, *International Journal of Training and Development*, 11:4, 236-264.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kraiger, K. (2002). Decision-Based Evaluation. *Creating, Implementing and Managing Effective Training and Development*. 311-375.
- Newstrom J.W. (1984). *A role-taker time differentiated integration of transfer strategies*. Presented at the 1984 meeting of the American Psychological Association, Toronto, Ontario.
- Stoppoloni S. et al. (2009). La valutazione dell'impatto della formazione erogata dalla Scuola Superiore dell'Economia e delle Finanze, Rapporto di Ricerca, Roma.
- Tannenbaum, S. I., Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Mathieu, J. E. (1993). Factors That Influence Training Effectiveness: A Conceptual Model and Longitudinal Analysis. *Technical Report*, 93(11). Orlando, Fl: Naval Training Systems Center.
- Wexley K.N., Latham G.P. (1981). *Developing and Training Human Resources in Organizations*, Glenview, IL: Scott Foresman.