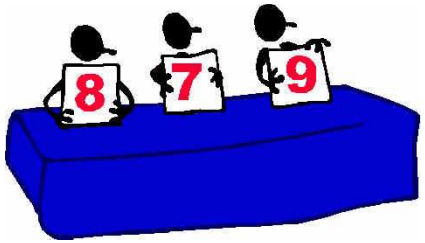
BUONE PRASSI
PER LA VALUTAZIONE DI EVENTI DI FORMAZIONE



A cura di
*Antonio Pignatto, **Mariangela Devercelli, *** Claudia Carnevale ,*** Paola Martinelli e Alessandra Pedroni, ***

*** Partner di Antiforma s.r.l. Milano esperto di metodologia cognitiva e comportamenti organizzativi a.pignatto@antiforma.it**

**** Coordinatore Gruppo di lavoro ECM di I.Re.F mariangela_devercelli@irefonline.it**

***** Gruppo di lavoro ECM di I.Re.F ecm@irefonline.it**

Introduzione

Il presente documento è di lavoro ed è nato sotto il rigoroso segno della praticità e della concretezza. Pur essendo un elaborato teorico che illustra metodologie l'intento degli autori è quello di offrire un contributo ai provider accreditati a titolo di consulenza. La linea guida proposta affianca le buone prassi in tema di progettazione ed è naturale complemento di un modello di pensiero volto a sostenere il provider nell'ambito di un modello ECM-CPD nel suo lavoro quotidiano.
Il gruppo ECM si è avvalso del contributo del metodologo Antonio Pignatto anche per l'elaborazione del presente lavoro.
L'argomento trattato di per sé si presenta ostico per tradizione, con particolare riguardo all'ambito di valutazione delle ricadute della formazione, che, ad oggi, risulta ancora poco praticato dagli organizzatori di eventi. Questo lavoro riteniamo possa dare avvio ad un percorso che nel suo divenire potrà essere implementato e migliorato anche grazie al contributo della comunità scientifica.

LA VALUTAZIONE: finalità e tipologie

Per introdurre il tema della valutazione vale la pena richiamare in termini generali la sua finalità, valida per qualunque programma, progetto o processo, per una gestione efficace di eventi di formazione in quanto permette di verificare gli esiti dell'azione finalizzata all'apprendimento. Nell'ambito della formazione, la valutazione è volta ad osservare, analizzare, interpretare e giudicare aspetti rilevanti della formazione che riguardano tanto i destinatari diretti che partecipano all'intervento formativo, quanto l'organizzatore di eventi. Si tratta, infatti, di *tenere sotto controllo* variabili chiave in funzione di criteri di efficienza, efficacia e qualità della formazione.
In letteratura si è consolidata la distinzione tra i principali ambiti della valutazione della formazione: tali ambiti sono legati tra di loro da un nesso di causa - effetto, ovvero: il ***gradimento*** da parte dei destinatari costituisce un presupposto per l'***apprendimento***, che a sua volta può generare ***una ricaduta organizzativa*** sul contesto lavorativo.

In sintesi:

- ***Valutazione del gradimento***

  La valutazione del gradimento può essere considerata una modalità particolare di rilevazione della soddisfazione dell'utente per valutare l'efficienza interna dell'intervento, la qualità dell'offerta formativa e l'efficacia del percorso di insegnamento/apprendimento. Il gradimento significa percezione individuale dell'esperienza (*qualità percepita*) e, pertanto, si avvale di metodologie e strumenti di tipo qualitativo.

  La rilevazione del gradimento può essere utilizzata tanto in itinere (all'interno della valutazione di processo), quanto ex post, a ridosso dell'immediata conclusione del percorso formativo. Va sottolineato che la valutazione di cui sopra fornisce informazioni utili a costi contenuti e costituisce un presupposto utile per effettuare valutazioni più complesse.

- ***Valutazione dell'apprendimento*.**

  È la più "antica" delle tipologie valutative, in quanto coincide con la nascita stessa dei sistemi di formazione e istruzione. 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: cognitive, di base, tecnico-professionali, trasversali, strumentali ecc. Pertanto le modalità e gli strumenti di rilevazione degli apprendimenti variano a seconda degli oggetti da valutare e degli obiettivi del percorso formativo.

- ***Valutazione della ricaduta organizzativa***

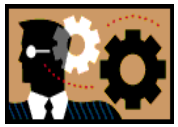
  Può riguardare:

  • *le modalità di lavoro*. E' importante verificare se quanto appreso in situazione formativa venga trasferito nella situazione lavorativa, ovvero quanto le competenze, abilità e nozioni siano utili a migliorare la performance lavorativa.

  • *l'organizzazione*. Quando l'organizzatore ha interesse a valutare i cambiamenti organizzativi innescati dalla formazione. Tali cambiamenti possono riguardare modalità di lavoro di gruppi di persone, nuove procedure, nuovi servizi o la riorganizzazione di interi uffici o strutture. Tale valutazione si effettua ad almeno *sei mesi di distanza* dalla conclusione degli interventi per poter percepire quali e quanti effetti durevoli si sono prodotti sulle organizzazioni piuttosto che sugli individui.

È chiaro che questa valutazione di efficacia di sistema dell'azione formativa rende conto non solo e non tanto della qualità intrinseca dell'azione formativa, quanto del contesto in cui si inserisce la formazione. Un'efficace valutazione può presupporre in una logica differenziale le seguenti osservazioni:

- Scarto tra contenuti e comportamenti proposti e praticati;
- Scarto tra formazione e sua capacità di utilizzazione da parte del management intermedio;
- Scollamento tra attese dell'azienda e del personale;
- Scarto tra contenuti proposti, competenze formative, organizzazione del lavoro esistente e dotazioni strumentali a disposizione;
- Scarto tra contenuti ,metodologie e procedure esistenti.

Item	
	**VALUTAZIONE DEL GRADIMENTO**
Gli sviluppi e gli assetti cognitivi	**Caratteristiche e principali tipologie** L'approccio più diffuso per la valutazione del gradimento della formazione si basa sul concetto di *customer satisfaction*. Tale valutazione richiede un investimento consistente in fase di elaborazione e un minore investimento in fase di somministrazione. Trattandosi di una tecnica standardizzabile è utilizzata in quasi tutte le azioni formative. Tuttavia, è solo il primo step di valutazione, facilitante ma non sufficiente per generare apprendimento ed una ricaduta organizzativa positivo sugli individui e sulle organizzazioni. D'altra parte, la valutazione di gradimento è adeguata per interventi formativi che prevedano un alto numero di partecipanti, dislocati in diverse sedi territoriali, replicati in più edizioni; ciò consente di segnalare anomalie e progettare interventi correttivi.

Gli strumenti e le buone prassi 	**Come si effettua la valutazione di gradimento?** Gli step che delineano il processo di valutazione di gradimento possono essere i seguenti: ***1. Definizione degli obiettivi d'indagine*** • Occorre interrogarsi a priori su quali siano gli obiettivi conoscitivi da perseguire e, quindi, operativamente quali quesiti siano da porre agli interlocutori. In particolare le tre aree conoscitive (non mutualmente esclusive) sulle quali è possibile condurre l'analisi di gradimento sono: ▪ il livello di qualità attesa e quello percepito delle azioni formative ▪ il clima interno all'organizzazione rispetto alle proposte di azioni formative ▪ il grado di partecipazione alle azioni formative e alle relative attività di valutazione ex-post ***2. Individuazione dell'universo di riferimento*** • il target sottoposto a rilevazione • l'insieme di osservazione, rappresentato o da tutti i beneficiari della formazione oppure da un campione di essi ***3. Selezione delle dimensioni e dei fattori della qualità*** Occorre individuare le aree tematiche da investigare con indicatori utili per misurare il livello di gradimento percepito dai soggetti in formazione. Esempi di dimensioni di qualità del servizio formativo sono: ▪ **l'utilità percepita** fattori: rispondenza alle aspettative formative, adeguatezza degli argomenti trattati, applicabilità in ambito lavorativo ▪ **la didattica** fattori: competenza del docente, adeguatezza delle tecniche didattiche ▪ **l'organizzazione e i servizi accessori** fattori: tipo sede, orari, accessibilità, livello di accoglienza

Gli step che possono essere seguiti saranno i seguenti:

- formulare domande (*item*) chiare attraverso cui realizzare la rilevazione dei livelli di qualità percepiti dagli intervistati. E' possibile scegliere tra risposte aperte (con possibilità di argomentazione da parte del rispondente) o chiuse (con possibilità da parte del rispondente di scegliere entro una lista predefinita di *item*);
- individuare scale di misurazione degli *item*, ovvero i criteri di misurazione delle risposte;
- calcolare le percentuali di "soddisfatti" e di "insoddisfatti" per singolo fattore della qualità e, sulla base dei risultati individuare eventuali criticità presenti nel processo di erogazione della formazione;
- calcolare gli indici di soddisfazione per le singole dimensioni e un indice aggregato che permetta di valutare il livello di gradimento riferito all'intervento formativo nel suo complesso.

4. Test del questionario d'indagine

Occorre testare il questionario somministrandolo in via preliminare ad alcuni soggetti. Questa fase consente di riscontrare a priori le eventuali criticità derivanti dalla scarsa chiarezza o puntualità terminologica, oltre che misurare i tempi e i livelli di risposta all'indagine.

5. Somministrazione del questionario di indagine

A seconda del tipo di questionario utilizzato, si può ricorrere ad una delle due forme di somministrazione:

- *auto-somministrazione*, prevedendo la compilazione da parte dello stesso utente;
- *somministrazione assistita* da parte di un operatore.

6. Analisi delle informazioni rilevate

- raccolta dei questionari
- caricamento e controllo della qualità dei dati
- analisi dei dati

7. Redazione del rapporto di valutazione del gradimento

I risultati elaborati dovrebbero essere organizzati in un rapporto di valutazione la cui struttura deve essere pensata su misura del destinatario. Il rapporto, in quanto tale, dovrebbe fornire al lettore informazioni utili per orientare lo svolgimento delle funzioni del destinatario stesso. Ad esempio: il direttore dell'ufficio Formazione sarà interessato a conoscere i livelli di gradimento espressi rispetto agli interventi formativi erogati, ma anche le eventuali criticità riscontrate; il direttore dell'area di appartenenza del personale beneficiario della formazione sarà interessato a individuare le criticità emerse rispetto ai "contenuti formativi".

Il rapporto di valutazione, in questo senso, sarebbe opportuno fosse indirizzato, con livelli di approfondimento diversificati, a soggetti chiave dell'ente.

La valutazione di gradimento rappresenta uno dei possibili elementi valutativi della formazione alla quale deve essere associata la valutazione di apprendimento nonché di una ricaduta organizzativa.

E allora quali competenze e conoscenze sono richieste per condurre una efficace valutazione di gradimento ?

L'applicazione di un metodo di indagine e di gradimento richiede il possesso di:

- **competenze in tecniche di indagine sociale** per la fase di progettazione e implementazione degli strumenti di indagine: saranno necessari dei costrutti teorici di riferimento, sui quali basare anche gli indici e le modalità di rilevazione delle variabili di qualità della formazione (struttura del questionario)
- **competenze statistiche:** per l'elaborazione dei dati secondo un percorso di analisi strutturato
- **competenze informatiche:** per l'utilizzo dell'applicativo informatico a supporto dell'elaborazione dei dati; a tal fine ci si può avvalere o dei comuni fogli elettronici (es. Excel), oppure, per velocizzare notevolmente l'elaborazione dei dati, di applicativi statistici (es. SPSS, SAS, ecc.).

Infine, è consigliabile poter disporre di conoscenze di tipo organizzativo in ordine a :

- contesto,
- finalità,
- funzioni e ruoli dei soggetti coinvolti nel processo,
- destinatari del risultato valutativo.

Item	VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO
Gli sviluppi e gli assetti cognitivi	**Caratteristiche e principali tipologie** La valutazione dell'apprendimento coincide sostanzialmente con l'analisi dei cambiamenti indotti nei partecipanti dall'intervento formativo, in termini di implementazione di nuove competenze o di rafforzamento/riqualificazione di quelle già possedute. Si tratta di una fase di riflessione sul cambiamento individuale. Requisito essenziale per la valutazione è la chiara definizione degli obiettivi in fase di progettazione, diversamente si vedrà vanificato il processo di valutazione attivato. È opportuno distinguere diversi approcci alla valutazione dell'apprendimento: **1. *valutazione di ingresso o iniziale*,** finalizzata ad individuare i livelli di partenza e le competenze pregresse dei partecipanti ad un percorso formativo. Tale valutazione permette ai docenti che entrano in aula, di tarare i loro interventi sulla base delle specificità degli utenti in formazione. In questo modo è possibile omogeneizzare le competenze per assicurare appieno l'efficacia didattica del corso; **2. *valutazione formativa (intermedia)***, fornisce le informazioni necessarie per indirizzare, modificare, rendere più efficace il processo di apprendimento. Si può ipotizzare che tale valutazione si ripeta più volte, ad esempio alla fine di ogni modulo; **3. *valutazione finale (sommativa)***, costituisce un importante momento della valutazione dell'efficacia didattica del corso. Nella formazione professionale (iniziale o continua) è normalmente finalizzata al riconoscimento di una qualifica professionale o di un attestato di frequenza. È un'utile strumento per la riprogettazione di percorsi formativi in quanto permette di individuare i punti di forza e i punti di debolezza di un percorso didattico; **4. *autovalutazione***, quando lo stesso destinatario valuta l'efficacia del corso, in termini di competenze acquisite, rispetto alla situazione iniziale.

Gli strumenti e le buone prassi 	**Approcci alla valutazione dell'apprendimento e metodologie/strumenti** Un'importante variabile che determina la scelta di metodologie e strumenti di valutazione didattica è costituita dall'oggetto della valutazione. **Quali competenze valutare ?** 1. ***competenze di tipo cognitivo,*** riguardano il *sapere* e, pertanto, richiedono un approccio valutativo di tipo anch'esso cognitivo. Lo strumento utilizzato è il test oggettivo di profitto o il colloquio e nel caso della valutazione finale un vero e proprio esame 2. ***competenze tecnico/professionali,*** riguardano la *sfera del fare o del sapere applicato*. Le metodologie e gli strumenti devono prevedere prove pratiche o esperienze simulate (esercitazioni applicative o analisi di casi) 3. ***competenze trasversali,*** *attengono al saper comunicare, saper lavorare in gruppo*, usare strumenti concettuali per organizzare le conoscenze acquisite. Tali competenze riguardano la singola persona, la sua modalità d'essere (*saper essere*) ed è difficile isolare quanto è stato trasmesso attraverso il corso e quanto era già posseduto ex ante dal destinatario. Pertanto, la modalità più frequente da utilizzare per questo tipo di valutazione è quella della simulazione di *performance*. Occorre tener presente che anche quando si ricorre alla simulazione di un compito o di un comportamento, la verifica dell'apprendimento avviene *sempre all'interno dell'azione formativa*.

Principali modalità e strumenti

Gli strumenti per i diversi approcci valutativi possono essere costruiti ad hoc o essere già presenti in una banca dati dell'amministrazione. In questo secondo caso, occorre verificare se possono essere ripetuti *tout court* o se debbono essere adattati per il nuovo percorso formativo. Nel momento in cui si costruisce un nuovo strumento occorre tenere sotto controllo due aspetti che possono inficiare le prove di verifica:

- la congruenza rispetto al cosa e al perché si vuole procedere a una valutazione (*validità della rilevazione*);
- l'oggettività dei criteri in base ai quali si valuta in modo tale che la valutazione sia il più possibile indipendente dalla soggettività del valutatore (*attendibilità della misurazione*).

Di seguito si forniscono indicazioni su come progettare le diverse tipologie di strumento.

- ***Prove di verifica oggettive (test oggettivi di profitto)***

  Le prove oggettive di profitto o prove strutturate sono caratterizzate dalla chiusura degli stimoli e delle risposte in modo tale da evitare la soggettività del partecipante nel momento in cui interpreta le domande e la soggettività del docente (coordinatore o tutor) nel momento in cui valuta le risposte.

  Tali prove offrono diversi vantaggi:

  - <u>oggettività:</u> nella correzione delle prove e nell'attribuzione dei punteggi
  - <u>risparmio di tempo:</u> i test a domande chiuse consentono una correzione molto veloce perché i punteggi sono predefiniti
  - <u>pari condizioni:</u> le prove oggettive garantiscono che tutti i soggetti ai quali viene somministrato il test, si trovino nelle stesse condizioni di lavoro, poiché sono identiche le domande e i tempi di risposta

Le domande a risposta chiusa che costituiscono il test oggettivo possono essere di diverso tipo:

- domande del tipo vero/falso: che consentono una sola risposta
- domande a scelta multipla: si sottopongono al destinatario una serie di risposte tutte verosimili tra le quali, tuttavia, una sola è la risposta esatta
- inserimenti: si tratta di brevi testi di risposta in cui bisogna inserire parole o frasi mancanti, scegliendole da un elenco sottostante
- corrispondenze: la domanda consta di due elenchi di parole chiave che devono essere associate tra loro

La valutazione degli apprendimenti attraverso prove strutturate avviene assegnando punteggi ai singoli *item* del test. Tali punteggi possono essere relativi a uno *standard* assoluto, che quindi diventa un criterio, oppure in base a *standard* relativi, che dipendono dall'andamento medio di tutte le risposte. Utilizzare uno standard assoluto significa valutare il risultato di una prova unicamente in base agli obiettivi (quantificati) di cui la prova verifica il conseguimento; utilizzare uno *standard* relativo significa valutare il risultato di una prova in relazione ai risultati conseguiti da tutti i partecipanti. Nel caso della valutazione sommativa occorre fissare un valore di soglia che discrimini le *performance* ritenute accettabili per il conseguimento di un attestato o di un titolo.

- ***Le prove di verifica semistrutturate***

Le prove di verifica semistrutturate, che consistono in questionari a domande aperte, relazioni tematiche, *report* di ricerca ecc, offrono il vantaggio, rispetto a quelle strutturate, di percepire anche le competenze espressive dei partecipanti, nonché le abilità di ideazione e organizzazione logica delle risposte. Lo "svantaggio" consiste nella delicatezza del momento valutativo, più esposto alla soggettività del valutatore.

È importante costruire tali prove con la stessa attenzione e rigore delle prove strutturate, attraverso:

- la definizione dei quesiti che devono risultare "chiusi" e privi di ambiguità;
- la predisposizione, da consegnare ai partecipanti, di un albero logico delle sottotematiche da trattare in un *report*;
- la costruzione di indici o *abstract* che valutino le capacità di sintesi rispetto ad un determinato argomento.

La valutazione degli apprendimenti attraverso prove semistrutturate viene effettuata anch'essa attraverso l'attribuzione di punteggi per ciascun *item* in cui la prova si articola.

- ***Le attività di simulazione***

Le attività di simulazione, più adatte a valutare la padronanza di competenze tecnico-strumentali o trasversali, stabiliscono una forte correlazione tra didattica e valutazione e, quindi, anche se sono utilizzate nella valutazione finale, si prestano di più ad una valutazione intermedia. La finalità di tale strumento è quella di creare un ambiente il più vicino possibile a quello in cui le competenze vengono normalmente utilizzate, in modo tale da valutarne la padronanza da parte del destinatario.

Item	LA VALUTAZIONE DELLE RICADUTE ORGANIZZATIVE
Gli sviluppi e gli assetti cognitivi	Questo ambito costituisce la parte più complessa e impegnativa della valutazione, ma anche quella in grado di sviluppare una conoscenza più completa e profonda dei processi formativi realizzati nell'ente. Tale valutazione va oltre l'apprendimento e riguarda la sfera dell'organizzazione e delle performance: l'accezione più ricorrente è, infatti, "valutazione di una ricaduta organizzativa". La ricaduta organizzativa può avere una dimensione "diacronica" ovvero essere generato in periodi più o meno lunghi a seconda che riguardi, alcuni mesi, l'applicazione al lavoro di abilità e competenze degli individui oppure, circa un anno, relativamente ad aspetti formalizzati dell'organizzazione (ad es. nuove procedure). In quali casi è opportuno attivare dispositivi metodologici complessi e costosi come quelli della valutazione della ricaduta organizzativa? Probabilmente solo per le azioni formative finalizzate a generare impatti significativi, o a rispondere interrogativi rilevanti o a fornire orientamenti pratici utili per il futuro. È opportuno dunque identificare i contesti più idonei dove può essere utile "investire" sulla valutazione della ricaduta organizzativa. Una indicazione è quella di selezionare alcune azioni formative maggiormente legate alla realizzazione di obiettivi strategici, progetti di innovazione, nuove politiche. Come ulteriore indicazione, va sottolineato che la valutazione della ricaduta organizzativa, afferente il contesto organizzativo, contribuisce ad identificare un certo segmento di esigenze (formative e non) dell'organizzazione. È opportuno in questo senso integrare le procedure di valutazione della ricaduta organizzativa con quelle di analisi a supporto della programmazione formativa, evitando eccessive ridondanze, e possibilmente sfruttando i dispositivi di valutazione della ricaduta organizzativa per cogliere quei fabbisogni che altrimenti rischiano di rimanere in ombra.

TRE OGGETTI PER LA VALUTAZIONE DELLA RICADUTA ORGANIZZATIVA

La valutazione della ricaduta organizzativa può essere focalizzata su tre grandi oggetti:

- competenze ed episodi vincenti o critici
- evidenze oggettive di performance
- percezione e significato delle esperienze formative

Competenze ed episodi vincenti o critici

L'attenzione è in questo caso focalizzata sul cambiamento dei comportamenti lavorativi prodotti dall'azione formativa, sull'auto-percezione dei partecipanti, dei loro capi, oppure dei loro colleghi o collaboratori. La valutazione va argomentata attraverso il riferimento ad uno o più "episodi critici", positivi o negativi, in modo che i soggetti interpellati possano filtrare le proprie percezioni, ancorandole a dei fatti.

Questo oggetto di valutazione è essenziale da indagare, soprattutto quando non è possibile stabilire un nesso tra formazione ed evidenze oggettive di performance, oppure quando, come talvolta accade, le stesse performance sono codificate in termini di competenze e comportamenti.Tra i presupposti che facilitano la valutazione vanno citati, in ordine di importanza:

- il riferimento, nella progettazione formativa, ad alcune "competenze obiettivo" da sviluppare in coerenza con i ruoli dei destinatari;
- l'adozione da parte dell'organizzazione, possibilmente "a priori", di una descrizione codificata delle competenze associate ai ruoli (ovvero sia al profilo professionale formale sia al ruolo relativo allo specifico settore o processo);
- un'esperienza passata di condivisione, da parte dei soggetti coinvolti nel processo, sul significato delle competenze prese come riferimento (es. job description costruite in seno ad un gruppo di miglioramento)

Evidenze oggettive di performance

Questo tipo di valutazione, presenta come criticità la misurazione oggettiva della performance, che risulta più o meno fattibile a seconda del profilo di ruolo o del contesto produttivo.

E' necessario stabilire un nesso di causa-effetto tra formazione e performance, tenendo conto dei potenziali ulteriori fattori che influenzano le prestazioni stesse: quanto più tali fattori sono rilevanti e non si riesce ad isolarli, tanto più si indeboliscono le indicazioni sull'efficacia della formazione. Tra i presupposti che facilitano la valutazione occorre riferirsi:

- ad alcune aree misurabili di performance potenzialmente influenzate dalla formazione (ad esempio,l'aggiornamento in ordine alle procedure e istruzioni operative di ascolto e relazione con il paziente dovrebbero ridurre l'incidenza dei reclami)
- alle caratteristiche dei ruoli interessati e alle unità organizzative di appartenenza: al di là di quanto esplicitamente indicato dal progetto formativo, alcuni profili di ruolo si prestano più di altri ad una rappresentazione quantitativa delle performance;
- alla presenza, nell'organizzazione, di sistemi affidabili di valutazione delle prestazioni, che definiscano "a priori" le performance attese per i diversi ruoli.

Percezione e significato delle esperienze formative

Una terza possibile focalizzazione della valutazione della ricaduta organizzativa è relativa al significato delle esperienze formative e agli eventuali cambiamenti prodotti secondo il vissuto e la percezione dei partecipanti al progetto.

Lo scopo è di identificare come il soggetto percepisce l'esperienza formativa, l'esito della formazione e come questa si colloca nel contesto organizzativo di riferimento. In questo ambito, l'attenzione è concentrata sull'analisi di ciò che viene espresso dai partecipanti, attraverso varie forme (rapporto scritto anonimo, intervista, ecc.), con riferimento a due tipi di elementi:

	• la rappresentazione che l'individuo ha, nell'organizzazione, di sé stesso, delle proprie motivazioni e aspirazioni, dei propri piani personali, e il significato che attribuisce all'esperienza formativa rispetto a tale rappresentazione; • l'immagine che l'individuo ha dell'organizzazione e del relativo sistema sociale, e il significato che attribuisce all'esperienza formativa rispetto a tale immagine. Per il suo carattere esplorativo, questo tipo di valutazione non richiede particolari presupposti, sebbene sia facilitata da: • una analisi del sistema di attese individuali effettuata in fase di definizione dei fabbisogni; • una rilevazione degli atteggiamenti e delle reazioni attraverso l'osservazione diretta durante il percorso formativo, ad esempio attraverso il "diario d'aula" del tutor. Piuttosto, considerando l'elevata complessità e i costi di questo tipo di approccio, è opportuno mirare il suo utilizzo in modo molto selettivo in particolare: • quando l'azione formativa ha una funzione innovativa, tesa ad incidere sui modi di agire consolidati e sulla "cultura" radicata dell'ente; • quando si sperimentano nuove metodologie formative; • quando sono coinvolti profili di ruolo medio alti (dirigenti o funzionari) più propensi ad una "elaborazione riflessiva".

Gli strumenti e le buone prassi 	**Modalità di valutazione della ricaduta organizzativa e relazione con i tre oggetti** Gli oggetti della valutazione illustrati possono essere indagati attraverso cinque modalità principali: **- Analisi documentale.** Analisi del contesto e individuazione degli obiettivi in cui si inserisce l'azione formativa da valutare; **- Interviste individuali.** Permettono di approfondire il punto di vista dei diversi attori coinvolti nella realizzazione del processo formativo evidenziando eventuali criticità e problematiche. Sono normalmente condotte in base a una griglia di domande semi strutturata; **- Interviste di gruppo.** Permettono il confronto tra opinioni e idee di più soggetti; inoltre sono una soluzione più rapida ed economica **- Raccolta e analisi di dati.** consiste nel reperimento di dati già disponibili all'interno dell'amministrazione (ad esempio dal sistema di controllo di gestione, oppure da specifici sistemi operazionali), oppure da rilevare ad hoc durante la valutazione; **-Questionari ad hoc. Adeguati per raccogliere percezioni e opinioni dei diversi attori . Rapprensentano una modalità meno** impegnativa, sia per il *team* di valutazione sia per gli interlocutori. **I TRE PASSI DEL PROCESSO** Tipicamente, il processo di valutazione della ricaduta organizzativa è articolato in tre passi. ***Passo 1 - Impostazione*.** Il *team* di valutazione acquisisce le informazioni di contesto, definisce le metodologie da adottare e predispone gli strumenti operativi necessari. Di particolare rilievo è, in questa fase, la focalizzazione degli obiettivi conoscitivi della valutazione, a fronte di specifiche esigenze della committenza (ad esempio la Direzione Generale è interessata ad acquisire indicazioni per riformulare una data strategia). In risposta a tali esigenze potenzialmente diverse può essere opportuno immaginare un *output* atteso (rapporto di valutazione) non unico ma eventualmente differenziato per destinatario;

Passo 2 - Realizzazione. Si effettuano le rilevazioni sul campo e le prime analisi – diagnosi con riferimento ai singoli segmenti o modalità di ricerca adottate;

Passo 3 - Comunicazione dei risultati. Si sintetizzano i risultati della ricerca e si comunicano ai soggetti interessati.

PASSO 1 - IMPOSTAZIONE DELLA VALUTAZIONE

Di notevole importanza per la realizzazione dell'intero processo di valutazione risulta essere la fase di impostazione del processo, focalizzata su un'analisi preliminare volta ad individuare:

- gli obiettivi conoscitivi e i destinatari del rapporto di valutazione
- gli oggetti e le modalità della valutazione
- i campi tematici sui quali focalizzare l'indagine
- gli interlocutori da coinvolgere
- gli strumenti da adottare

Questi diversi aspetti non vanno necessariamente definiti in sequenza, ma possono essere individuati ricercando una coerenza complessiva, anche in funzione delle risorse a disposizione.
Come confermato dall'esperienza e dalle sperimentazioni effettuate, *obiettivi, modalità e strumenti vanno innanzitutto contestualizzati* rispetto alla specifica situazione dell'organizzazione; quasi mai risulta possibile/desiderabile applicare tutti gli strumenti; si tratta di definire di volta in volta gli ambiti, la profondità e l'estensione dell'indagine.
Effettuata una prima formulazione di obiettivi, oggetto e modalità di indagine, è necessario approfondire il problema sia per confermare tale formulazione, sia per definire nel dettaglio gli ulteriori aspetti di impostazione. A tale scopo, è necessario effettuare una accurata *analisi documentale*.

	Questa modalità, trasversale all'intera metodologia proposta, fornisce elementi che permettono di orientare l'intero processo d'indagine verso le vie più adeguate e pratica bili. Tali categorie di informazioni possono essere: • **dati di contesto** (spesso quantitativi e difficilmente reperibili a memoria) per interpretare e leggere consapevolmente le informazioni qualitative, con funzione di supporto e suggerimento per la progettazione degli strumenti d'indagine es.: - chi ha partecipato alla formazione (profili di ruolo, numeri, unità operative coinvolti) - modalità di erogazione e contenuti - durata - finalità della formazione • **obiettivi strategici dell'ente** e obiettivi specifici dell'azione formativa considerata: l'ricaduta organizzativa può essere valutato assumendo una chiara rappresentazione degli obiettivi che hanno portato a realizzare l'azione formativa • **dati di sintesi** sul profilo dei partecipanti, del gradimento e dell'apprendimento (dati "spot"): è spesso utile poter confrontare le percezioni e l'applicazione di quanto appreso a distanza di tempo, operazione possibile solo se tali dati sono stati registrati precedentemente La documentazione indicata ha anche la funzione di raccogliere tutte le informazioni "storiche" necessarie per la valutazione che l'indagine diretta non può fornire e, soprattutto, elementi conoscitivi di carattere oggettivo, complementari all'analisi delle percezioni e/o del racconto dei soggetti coinvolti. È opportuno sottolineare che non necessariamente si deve (e talvolta si può) indagare approfonditamente su tutti i campi.

Alcuni fattori per focalizzare l'attenzione sulle aree più appropriate possono essere:

- presenza di informazioni adeguate al riguardo (vedi analisi documentale), soprattutto per il contesto di riferimento
- prevalente ricaduta organizzativa inizialmente previsto sui singoli (es.: *performance* con riferimento a risultati o a comportamenti)
- prevalente ricaduta organizzativa inizialmente previsto sull'organizzazione (es.: su procedure e meccanismi operativi, oppure sui servizi)

Ulteriore elemento da definire riguarda *quali interlocutori coinvolgere* nel processo di valutazione, con riferimento a tutti e tre i passi che in generale caratterizzano l'attività. A tale riguardo può essere utile, per operare una scelta, fare riferimento ad alcune categorie tipiche di interlocutori, tenendo conto:

- del ruolo nell'organizzazione (es. vertice strategico, direzione risorse umane, ecc.)
- del ruolo nel processo di formazione (es. chi ha definito gli obiettivi, chi ha selezionato i partecipanti, chi ha partecipato all'azione formativa, ecc.)
- del ruolo previsto nel processo di valutazione (es. la committenza del rapporto di valutazione, i testimoni chiave per analizzare uno specifico aspetto, ecc.)

Infine, un ultimo aspetto essenziale per impostare il processo di valutazione è relativo alla *scelta delle unità di indagine* (chi coinvolgere) *e delle modalità specifiche* (come, ad esempio con un'intervista individuale, di gruppo o un questionario). La complessità di tale scelta è data dalla necessità di trovare una coerenza con l'impianto complessivo dell'indagine da un lato (in particolare con gli obiettivi della valutazione) e con la fattibilità dall'altro, in termini di costi e tempi.

PASSO 2 - REALIZZAZIONE

Una volta che sul caso specifico di formazione si è definito l'oggetto o gli oggetti della valutazione da prendere in considerazione, possono essere costruiti e contestualizzati gli strumenti attraverso i quali intraprendere l'indagine.
Di seguito vengono presentati gli strumenti e le modalità d'impiego considerati più adatti per ogni oggetto della valutazione.

La valutazione attraverso competenze ed episodi critici

La valutazione dell'ricaduta organizzativa attraverso l'analisi delle competenze e degli episodi critici (o "vincenti") necessita, come precedentemente detto, quale presupposto, della presenza di mappe delle competenze (es.:job description) attraverso le quali operare un confronto.
La modalità principale di indagine è in questo caso l'intervista sugli episodi critici (o "vincenti"), ossia su quegli episodi che l'intervistato o il progettista ha ritenuto esplicativi di quella competenza in negativo o in positivo.

Come costruire un' intervista ?

È necessario definire i passi della singola intervista, che possono essere così sintetizzati:

- **preparazione all'intervista**: identificazione delle "competenze obiettivo" e dei relativi repertori di riferimento.
- **gestione dell'intervista:**
  - introduzione. L'intervistatore si presenta e spiega la finalità dell'incontro
  - identificazione dell'episodio. L'intervistatore chiede di identificare un episodio recente in cui l'intervistato si è sentito efficace (nota: da valutare in funzione delle specifiche competenze obiettivo se/quali elementi aggiungere per orientare la scelta dell'episodio, ad esempio "efficace come leader", "efficace come comunicatore")
  - approfondimento dell'episodio. L'intervistatore stimola la descrizione dettagliata dell'episodio,
  - riflessione sulla connessione tra episodio ed esperienza formativa. L'intervistatore chiede se l'intervistato ritiene di essere stato influenzato nel suo comportamento dall'esperienza formativa, e in che termini; in caso positivo chiede inoltre di indicare un episodio antecedente all'esperienza formativa in cui l'azione è stata meno efficace.
- **formalizzazione dei risultati:**
  - confronto tra l'episodio o gli episodi analizzato e i repertori adottati
  - connessione tra episodio ed esperienza formativa richiamata dall'intervistato,
  - verifica di eventuali valutazioni delle performance del soggetto centrate sulla competenza

La valutazione attraverso le evidenze oggettive di performance

I presupposti per tali valutazioni (indipendentemente dalla tipologia di caso) sono:

- il monitoraggio delle attività oggetto della formazione, attraverso la rilevazione quantitativa di dati rispetto alle operazioni relative a procedure e/o processi
- la presenza di indicatori in grado di evidenziare oggettivamente le *performance* d'interesse

La valutazione attraverso la percezione ed il significato delle esperienze

Quando la valutazione viene focalizzata sul significato delle esperienze formative e sugli eventuali cambiamenti prodotti secondo la percezione dei destinatari degli interventi formativi e dei soggetti collegati ad essi, si hanno a disposizione le seguenti *modalità*:

- griglie per interviste individuali e di gruppo
- questionari sulla percezione degli effetti

Nelle sperimentazioni effettuate, in coerenza rispetto all'esigenza di selezionare i campi tematici prima definiti, sono state individuate le seguenti aree d'indagine:

- coerenza tra contesto organizzativo ed esperienza formativa
- percezione degli effetti sui destinatari dell'esperienza formativa
- percezione dell'ricaduta organizzativa sul funzionamento dell'organizzazione
- giudizio sull'incremento di efficacia generale dell'attività
- punti di forza e di criticità dell'esperienza formativa

L'indagine sulle percezioni può essere differenziata su due "livelli":

- coinvolgimento del vertice strategico e/o dei capi intermedi (normalmente tramite intervista)
- coinvolgimento dei partecipanti alle azioni formative (tramite questionario, se il numero di partecipanti e/o il budget a disposizione non consentono modalità più approfondite).

PASSO 3 - COMUNICAZIONE DEI RISULTATI

L'elaborazione dei dati

Le informazioni raccolte attraverso le diverse modalità illustrate devono essere sottoposte ad un'attenta rilettura, riflessione e sintesi, al fine di realizzare una mappa degli impatti da cui poter trarre indicazioni (e non necessariamente risposte certe, in accordo con la logica "indiziaria" che guida il processo).

Dalle *interviste individuali e di gruppo* è possibile tracciare collegamenti con gli obiettivi della formazione, evidenziare *performance* lavorative o comportamentali, evidenziare percezioni individuali espressive degli effetti stabili e duraturi.
L'elaborazione delle informazioni insiste su un'analisi integrata di diversi documenti predisposti durante il processo (ossia di elementi di giudizio e di contesto raccolti).
Più complessa dal punto di vista operativo è invece l'elaborazione dei *questionari*,che completa il quadro d'indagine qualitativa con dati di quantità e di sintesi delle opinioni espresse dai partecipanti ai corsi.
Ancor prima di procedere all'elaborazione è necessaria un'attenta fase di organizzazione schematica delle informazioni, che semplifica notevolmente la fase successiva di elaborazione.Una corretta attività di organizzazione dei dati e di *data entry* permette un notevole risparmio di tempo nell'elaborazione successiva dei dati.
Un aspetto da non sottovalutare, a conclusione del processo di valutazione, è la comunicazione definitiva dei risultati e la condivisione con la committenza.
È il momento in cui il processo produce la parte più significativa dei risultati: in tale momento il *team* di valutazione può giocare un ruolo di affiancamento della committenza nell'interpretare gli esiti del processo e nel trarre indicazioni e orientamenti per il futuro, dando così una risposta il più possibile piena e completa ai bisogni di partenza, che hanno indotto ad intraprendere la valutazione.

In sintesi:

Item	Valutazione del gradimento	Valutazione cognitiva	Valutazione della ricaduta organizzativa
Approccio	L'approccio più diffuso per la valutazione del gradimento della formazione si basa sul concetto di *customer satisfaction*. Tale valutazione richiede un investimento consistente in fase di elaborazione e un minore investimento in fase di somministrazione.	Coincide con l'analisi dei cambiamenti indotti nei partecipanti dall'intervento formativo, in termini di implementazione di nuove competenze/conoscenze o di rafforzamento/riqualificazione di quelle già possedute. Requisito essenziale per la valutazione è la chiara definizione degli obiettivi in fase di progettazione, diversamente si vedrà vanificato il processo di valutazione attivato. È opportuno distinguere diversi approcci alla valutazione dell'apprendimento: **1. *valutazione di ingresso o iniziale*,** finalizzata ad individuare i livelli di partenza e le competenze pregresse dei partecipanti ad un percorso formativo. **2. *valutazione formativa (intermedia)*,** fornisce le informazioni necessarie per indirizzare, modificare, rendere più efficace il processo di apprendimento. **3. *valutazione finale (sommativa)*,** strumento per la riprogettazione di percorsi formativi in quanto permette di individuare i punti di forza e i punti di debolezza di un evento; **4. *autovalutazione***, quando lo stesso destinatario valuta l'efficacia del corso.	Tale valutazione riguarda la sfera dell'organizzazione e delle *performance*, infatti, è in grado di sviluppare una conoscenza più completa e profonda dei processi formativi realizzati . ***In quali casi è opportuno attivare dispositivi metodologici complessi e costosi come quelli della valutazione della ricaduta organizzativa?*** Probabilmente solo per le azioni formative finalizzate a generare impatti significativi, o a rispondere interrogativi rilevanti o a fornire orientamenti pratici utili per il futuro. ▪ opportuno identificare i contesti più idonei dove può essere utile "investire" sulla valutazione della ricaduta organizzativa. ▪ *selezionare alcune azioni formative maggiormente legate alla realizzazione di obiettivi strategici, progetti di innovazione, nuove politiche.* ▪ Selezionare eventi dove la valutazione *contribuisce ad identificare un certo segmento di esigenze (formative e non) dell'organizzazione*.

Oggetti di osservazione	La valutazione di gradimento è adeguata per interventi formativi che prevedano un alto numero di partecipanti, dislocati in diverse sedi territoriali, replicati in più edizioni; ciò consente di segnalare anomalie e progettare interventi correttivi.	**Cosa valutare ?** 1. ***competenze di tipo cognitivo,*** Lo strumento utilizzato è il test oggettivo di profitto o il colloquio e nel caso della valutazione finale un vero e proprio esame. 2. ***competenze tecnico/professionali,*** Le metodologie e gli strumenti devono prevedere prove pratiche o esperienze simulate (esercitazioni applicative o analisi di casi). 3. ***competenze trasversali,***Tali competenze riguardano la singola persona, la sua modalità d'essere (*saper essere*) ed è difficile isolare quanto è stato trasmesso attraverso il corso e quanto era già posseduto ex ante dal destinatario. Pertanto, la modalità più frequente da utilizzare per questo tipo di valutazione è quella della simulazione di *performance*.	**Cosa valutare ?** **1. competenze ed episodi vincenti o critici,** ***2.*** **evidenze oggettive di *performance,*** **3. percezione e significato delle esperienze formative.**
I passi da compiere	**Come si effettua la valutazione di gradimento** ***1)Definizione degli obiettivi d'indagine*** • Interrogarsi a priori su quali siano gli obiettivi conoscitivi da perseguire e, quindi, operativamente quali quesiti siano da porre agli interlocutori. In particolare le tre aree conoscitive sono: ▪ il livello di qualità attesa e quello percepito delle azioni formative,	**Come si effettua la valutazione di apprendimento** ***Prove di verifica oggettive (test oggettivi di profitto)*** Le prove oggettive di profitto o prove strutturate sono caratterizzate dalla chiusura degli stimoli e delle risposte, in modo tale da evitare la soggettività del partecipante nel momento in cui interpreta le domande e la soggettività del docente (coordinatore o tutor) nel momento in cui valuta le risposte. Tali prove offrono diversi vantaggi:	**Come si effettua la valutazione della ricaduta organizzativa** ***Passo 1 - Impostazione.*** Il *team* di valutazione acquisisce le informazioni di contesto, definisce le metodologie da adottare e predispone gli strumenti operativi necessari. Di particolare rilievo è, in questa fase, la focalizzazione degli obiettivi conoscitivi della valutazione, a fronte di specifiche esigenze della committenza (ad esempio la Direzione Generale è interessata ad acquisire indicazioni per riformulare una data strategia).

	▪ il clima interno all'organizzazione rispetto alle proposte di azioni formative, ▪ il grado di partecipazione alle azioni formative e alle relative attività di valutazione ex-post. ***2)Individuazione dell'universo di riferimento*** • il target sottoposto a rilevazione, • l'insieme di osservazione, rappresentato o da tutti i beneficiari della formazione oppure da un campione di essi. ***3) Selezione delle dimensioni e dei fattori della qualità*** Occorre individuare le aree tematiche da investigare con indicatori utili per misurare il livello di gradimento percepito dai soggetti in formazione. Esempi di dimensioni di qualità del servizio formativo sono: ▪ **l'utilità percepita** ▪ **la didattica** ▪ **l'organizzazione e i servizi accessori** **4)** ***Test del questionario d'indagine*** Testare il questionario somministrandolo in via preliminare ad alcuni soggetti. Questa fase consente di riscontrare a priori le eventuali criticità derivanti dalla scarsa chiarezza o puntualità terminologica, oltre che misurare i tempi e i livelli di risposta all'indagine.	Le domande a risposta chiusa che costituiscono il test oggettivo possono essere di diverso tipo: • domande del tipo vero/falso: che consentono una sola risposta; • domande a scelta multipla: si sottopongono al destinatario una serie di risposte tutte verosimili tra le quali, tuttavia, una sola è la risposta esatta. • inserimenti: si tratta di brevi testi di risposta in cui bisogna inserire parole o frasi mancanti, scegliendole da un elenco sottostante; • corrispondenze: la domanda consta di due elenchi di parole chiave che devono essere associate tra loro. ***Le prove di verifica semistrutturate*** Consistono in questionari a domande aperte, relazioni tematiche, *report* di ricerca ecc, offrono il vantaggio, rispetto a quelle strutturate, di percepire anche le competenze espressive dei partecipanti, nonché le abilità di ideazione e organizzazione logica delle risposte.	In risposta a tali esigenze potenzialmente diverse può essere opportuno immaginare un *output* atteso (rapporto di valutazione) non unico ma eventualmente differenziato per destinatario. ***Passo 2 - Realizzazione****.* Si effettuano le rilevazioni sul campo e le prime analisi – diagnosi con riferimento ai singoli segmenti o modalità di ricerca adottate. ***Passo 3 - Comunicazione dei risultati****.* Si sintetizzano i risultati della ricerca e si comunicano ai soggetti interessati. **Quali strumenti ?** **Analisi documentale.** Analisi del contesto e individuazione degli obiettivi in cui si inserisce l'azione formativa da valutare. **Interviste individuali.** Permettono di approfondire il punto di vista dei diversi attori coinvolti nella realizzazione del processo formativo evidenziando eventuali criticità e problematiche. Sono normalmente condotte in base a una griglia di domande semi strutturata. **Interviste di gruppo.** Permettono il confronto tra opinioni e idee di più soggetti; inoltre sono una soluzione più rapida ed economica. **Raccolta e analisi di dati.** consiste nel reperimento di dati già disponibili all'interno dell'amministrazione (ad esempio dal sistema di controllo di gestione, oppure da specifici sistemi operazionali), oppure da rilevare *ad hoc* durante la valutazione;

	5) Somministrazione del questionario di indagine Ricorrere ad una delle due forme di somministrazione: • *auto-somministrazione*, prevedendo la compilazione da parte dello stesso utente • *somministrazione assistita* da parte di un operatore ***6) Analisi delle informazioni rilevate*** • raccolta dei questionari • caricamento e controllo della qualità dei dati • analisi dei dati ***7) Redazione del rapporto di valutazione del gradimento*** Il rapporto, in quanto tale, dovrebbe fornire al lettore informazioni utili per orientare lo svolgimento delle funzioni del destinatario stesso. Il rapporto di valutazione, in questo senso, sarebbe opportuno fosse indirizzato, con livelli di approfondimento diversificati, a soggetti chiave dell'organizzazione.	***Le attività di simulazione*** Sono adatte a valutare la padronanza di competenze tecnico-strumentali o trasversali, stabiliscono una forte correlazione tra didattica e valutazione e, quindi, anche se sono utilizzate nella valutazione finale, si prestano di più ad una valutazione intermedia. La finalità di tale strumento è quella di creare un ambiente il più vicino possibile a quello in cui le competenze vengono normalmente utilizzate, in modo tale da valutarne la padronanza da parte del destinatario.	**Questionari ad hoc.** Adeguati per raccogliere percezioni e opinioni dei diversi attori .

Bibliografia

- AA.VV., La formazione post-assessment. Metodo ed esperienze, a cura di Capizzi M., Migliori V., Oggioni E., Guerini e Associati, Milano, 2005
- Amovilli L., Psicologia della formazione. Strumenti e casi, Carocci, Roma, fuori catalogo
- Batini F., Fontana A. (2003), Comunità di apprendimento. Un altro modo di imparare, Editrice ZONA, Arezzo
- Bezzi C., Il disegno della ricerca valutativa, Franco Angeli, Milano, 2003
- Bezzi C., Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici, Franco Angeli, Milano, 2007
- Bisio C. (a cura di), Valutare in formazione, Franco Angeli,2002, Milano.
- Bramanti D. (1998), Progettazione formativa e valutazione, Carocci editore, Roma
- Bruscaglioni M. (1997), La gestione nei processi nella formazione degli adulti, Franco Angeli, Milano Castagna M. (1998), La lezione nella formazione degli adulti, Franco Angeli, Milano
- Castagna M. (2001), Esercitazioni, casi e questionari. Come insegnare agli adulti conoscenze e capacità, FrancoAngeli, Milano
- Cortellazzi S. (a cura di), La formazione continua. Cultura norme e organizzazione, Franco Angeli, Milano, 2007
- Fraccioli F. e Vergani A., Valutare gli interventi formativi, Carocci, Roma, 2004
- Gammaldi A. e altri (a cura di), Apprendimento e cambiamento organizzativo nella P.A. Tre casi europei a confronto, in "Quaderni Formez", n. 14, 2003
- Guidicini P. (a cura di), Nuovo manuale della ricerca sociologica, Franco Angeli, Milano 1993.
- ISFOL, Crescita delle risorse umane e riforma della pubblica amministrazione nel Programma Pass :un'analisi valutativa, Franco Angeli, Milano, 2003
- Isfol (2000), Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica, Franco Angeli, Milano
- Isfol (2001), Le dimensioni meta curriculari dell'agire formativo, Franco Angeli, Milano
- Isfol (2003), Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza, Franco Angeli, Milano
- Lanzara G. F., Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni,Il Mulino, Bologna 1993.
- Lichtner M.,La qualità delle azioni formative, Franco Angeli,1999,Milano
- Lipari D.,Progettazione e valutazione nei processi formativi, Edizioni Lavoro, 1995,Roma.
- Lipari D., Pratiche di valutazione negli interventi formativi: uno schema interpretativo, Franco Angeli, Milano, 2006

- Likert R., 1971, Nuovi modelli di direzione aziendale, Franco Angeli, Milano, 1973 (ed. or. 1961).
- Knowles M. (1990), Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia, Franco Angeli, Milano
- Marradi A. (a cura di), Costruire il dato, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Masoni V., Monitoraggio e valutazione dei progetti nelle organizzazioni pubbliche e private, Franco Angeli, Milano, 1997
- Masoni V., La pratica della valutazione, Franco Angeli, Milano, 2002
- Moretti G., Quagliata A. (a cura di), Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. La prova di verifica strutturata e semistrutturata, Monolite editrice, Roma, 1999.
- Padovese L., Visentini L. (2001), Formazione e organizzazione. Una guida ai problemi e alle fonti di conoscenza, Editrice La Giuntina, Firenze
- Palumbo M., Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare, Milano, Franco Angeli, 2002
- Quaglino G.P., Carrozzi G.P. (1986), Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati, Franco Angeli/Psicologia, Milano, 3°ed
- Quaglino G.P., Il processo di formazione. Scritti di formazione 1981-2005, Franco Angeli, Milano 2005
- Quaglino G.P. (1999), Scritti di formazione 1978-1998, Franco Angeli, Milano
- Rotondi M. , Facilitare l'apprendere. Metodi e percorsi per una formazione di qualità, Franco Angeli, 2000,Milano
- Rotondi M. a cura di , Un senso per l'apprendere. Spazi di crescita per gli individui nelle organizzazioni, 2002,Franco Angeli, Milano
- Rotondi A. (a cura di), Processi formativi, La Vita Felice, Milano 2008
- Salatin, La valutazione dei risultati formativi nelle organizzazioni, paper per il seminario: Valutazione e monitoraggio per la formazione continua, organizzato da Industriali Veneto SIAV nel quadro di un'azione di sistema del FSE della regione Veneto;
- Stame N., L'esperienza della valutazione, Seam, Roma, 1998.
- Stame N., La valutazione in Italia: esperienze e prospettive, in Bezzi C. e Palumbo M, Strategie di ricerca. Materiali di lavoro, Gramma ed., Perugina, 1998.
- Thurstone L L., Thurstone T. G., PMA abilità mentali primarie, (Revisione 1962), Manuale per l'esaminatore.
- Varchetta G., Fontana A., La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee, Guerini Associati, Milano, 2005;
- Vergani A., Casi di formazione. Processi valutativi e azioni formative, Il Mulino, Bologna, 2004
- Vergani A., La valutazione delle azioni formative. Uno schema metodologico e operativo, in «Studium Educationis», n. 2, 1997;
- Vergani A., Valutazione degli interventi di formazione, in E. Besozzi (a cura di), Navigare tra formazione e lavoro, Carocci, Roma 1998;

- Vergani A., Sulla valutazione e sulla qualità dei progetti e delle azioni formative, con D. Lipari, introduzione a: W. Van den Berghe, La qualità della formazione, Diade, Padova, 1999;
- F. Zanon, E-v@luation. Ricerche e strumenti per la valutazione online, Aracne, Roma, 2005