

Training Perspective Questionnaire (TPQ): the development process of a self-assessment tool of trainers' and consultants' perspectives

Training Perspective Questionnaire (TPQ): processo di costruzione di uno strumento per l'autovalutazione delle prospettive di formatori/formatrici e consulenti

Daniela Frison

University of Florence, Dept. of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology, Florence (Italy)

Concetta Tino

University of Padua, Dept. of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, Padua (Italy)

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

Citation: Frison, D., Tino, C. (2021). Training Perspective Questionnaire (TPQ): the development process of a self-assessment tool of trainers' and consultants' perspectives. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 65-76.

Corresponding Author: Daniela Frison
Email: daniela.frison@unifi.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: August 6, 2021**Accepted:** December 5, 2021**Published:** December 23, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022021-p65>

Abstract

The paper is part of a wider mixed-methods research project aimed at setting up a questionnaire useful for investigating organizational trainers' and consultants' training perspectives. After an introductory description of the first qualitative phase, the paper focuses on the subsequent quantitative phase, which involved the administration of a Training Perspective Questionnaire (TPQ). The tool consists of 75 items elaborated on the basis of the theoretical frameworks and the results of the semi-structured interviews conducted during the first part of the research. The questionnaire was administered with the collaboration of Italian training agencies and professional associations and reached 83 respondents. First findings are related to the qualitative structure of the questionnaire. Furthermore, first reflections on the ongoing administration of the tool are presented.

Keywords: training perspective; adult learning; continuing education; consultancy; professional development.

Riassunto

Il contributo qui presentato si situa all'interno di un ampio progetto di ricerca mixed-methods finalizzato alla messa a punto di un questionario utile ad indagare le training perspectives di formatori/formatrici e consulenti della formazione nelle organizzazioni. Dopo una breve descrizione della prima fase qualitativa, il contributo si concentra sulla successiva fase quantitativa e illustra il processo di costruzione e di prima somministrazione di un Training Perspective Questionnaire (TPQ) costituito da 75 item elaborati sulla base delle teorie di riferimento e dei risultati delle interviste semi-strutturate condotte durante la prima parte della ricerca. Il questionario è stato diffuso con la collaborazione di agenzie formative e associazioni professionali italiane e ha raggiunto 83 rispondenti. Viene qui presentato il processo di costruzione insieme ai primi risultati rispetto alle prospettive emerse e ad una prima valutazione in merito al prosieguo della somministrazione.

Parole chiave: training perspectives; apprendimento degli adulti; formazione continua; consulenza; sviluppo professionale.

Credit author statement

Il progetto di ricerca è stato elaborato e condotto congiuntamente dalle autrici. Per sole esigenze di attribuzione scientifica si precisa che: Daniela Frison ha curato il paragrafo 1 (Introduzione); Concetta Tino ha curato il paragrafo 2.1; il processo di analisi e i paragrafi 2.2, 2.3 e 3 (Conclusioni) sono stati redatti congiuntamente.

1. Introduzione

Le sfide che i sistemi di *adult learning* e *continuing education* sono chiamati ad affrontare, per accompagnare e sostenere gli abitanti di questo ventunesimo secolo, sono al centro di report e documenti elaborati nell'ultimo triennio da organismi internazionali quali OECD (2019a; 2019b) e Unesco (2018) e sollecitano la riflessione sulle nuove professioni e sul ruolo che la formazione riveste nei processi di sviluppo delle competenze da esse richieste (World Economic Forum, 2020a; 2020b). I sistemi formativi si interfacciano con l'esigenza e la domanda crescente di percorsi di sviluppo personale e professionale per far fronte ai cambiamenti del mercato del lavoro, alla pervasività con cui le nuove tecnologie entrano nel lavoro, nella didattica e nella formazione, all'emersione di professioni nuove, spesso *ibride*, non sempre direttamente inquadrabili secondo standard di conoscenze e competenze conosciuti e definiti (Del Gobbo & Federighi, 2021; Frison, 2021; Galeotti, 2021). Tali cambiamenti, in linea con i *mega-trend* che caratterizzano il mondo del lavoro 2030 – dalla digitalizzazione alla globalizzazione, dall'impatto delle nuove tecnologie, all'invecchiamento della popolazione – interrogano tutte le figure professionali chiamate ad occuparsi di processi di apprendimento e sviluppo. In questo mutevole contesto, quale ruolo formatori, formatrici e consulenti intendono rivestire nelle organizzazioni in cui operano e per le persone con cui si interfacciano? Quali valori, premesse implicite, intenzioni più o meno consapevoli guidano il loro intervento nelle organizzazioni, nei confronti dei molteplici beneficiari a cui si rivolgono (disoccupati e/o inoccupati, lavoratori in formazione obbligatoria, adulti che hanno intrapreso percorsi di sviluppo personale e/o professionale, ecc.) e che compongono il poliedrico campo dell'istruzione e della formazione?

L'indagine – i cui primi esiti vengono qui presentati – è stata originariamente avviata nell'ambito di un programma di sviluppo professionale offerto da un'agenzia formativa del Nord-Est d'Italia. 24 formatori/formatrici e/o consulenti sono stati coinvolti in un percorso formativo outdoor ispirato, dal punto di vista metodologico, all'*experiential learning* (Di Nubila & Fedeli, 2010; Fedeli, Grion, & Frison, 2016; Kolb, 1984; Rotondi, 2004) e volto a favorire lo sviluppo delle loro *generic skill*, oltre che a sollecitare un processo di consapevolezza in merito ai loro stili e approcci al processo di formazione/consulenza.

Il contributo, a partire da un breve rimando alla prima fase qualitativa della ricerca, presenta il disegno *mixed-methods* complessivo (Creswell, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2009) e si concentra sulla seconda fase quantitativa, che ha previsto la messa a punto di un questionario volto ad indagare le *training perspective* di formatori/formatrici e consulenti: il *Training Perspective Questionnaire* (TPQ) (Frison & Tino, 2019).

La ricerca è stata guidata da due principali direttrici teoriche. In primo luogo, è stata ispirata dagli studi sull'*organizational development* (Bierema, 2014; Block, 2011; Cockman, Evans & Reynolds, 1996; Lippitt & Lippitt, 1986; Schein, 1987). Entro questo frame, sono stati raccolti, mappati e analizzati strumenti e *inventory* concepiti espressamente per formatori e educatori degli adulti con l'obiettivo di indagare e promuovere processi di autovalutazione delle proprie filosofie di *teaching* e credenze sull'apprendere adulto. È il caso del *Trainer Type Inventory* (Pfeiffer & Jones, 1980) o dell'*Instructional Styles Diagnosis Inventory* (Cripple, 1996) o ancora del *Teaching Perspectives Inventory* (Pratt & Collins, 2000; Pratt, Collins, & Selinger, 2001): tutti strumenti che intendono accompagnare formatori e formatrici in un processo di esplicitazione delle prospettive implicite che guidano il proprio fare formazione. In secondo luogo, la ricerca è stata guidata dalla *Transformative Learning Theory* con particolare riferimento agli studi e alle applicazioni nell'ambito del *professional development* (Cranton & King, 2003). Come evidenziano gli autori (2003), “most educators of adults come into their positions through a circuitous route, one that does not include teacher training” (p. 31). Ecco perché è auspicabile che i programmi di sviluppo professionale incorporino attività che incoraggiano la riflessione critica e un approccio interrogativo volto ad esplicitare e chiarire premesse tacite, ipotesi e credenze relative ai processi di insegnamento-apprendimento, di formazione e consulenza.

La letteratura indagata nella prima fase di implementazione del progetto di ricerca ha così messo in evidenza come l'attenzione verso l'azione di trainer e consulenti fosse particolarmente concentrata sulle dimensioni di *teaching*, guidate e “presidiate” dal formatore, per lo più in aula. Una particolare attenzione è stata così dedicata al versante metodologico con riferimento alle strategie, ai metodi e alle tecniche parte della cassetta degli attrezzi degli attori della formazione, oltre che di insegnanti, educatori degli adulti e in generale di tutti coloro a vario titolo coinvolti in dinamiche di insegnamento-apprendimento. Con un particolare riferimento alla letteratura nazionale, tale focus sul *teaching* è testimoniato proprio da quell'ef-

fervescenza metodologica che, tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, ha offerto ai professionisti della formazione strumenti preziosi volti ad accompagnare il loro lavoro di progettazione, di cura dell'intero processo formativo, di analisi dei bisogni, di micro-progettazione ed "erogazione" della lezione, di facilitazione del processo di apprendimento, di valutazione dell'intervento (Amietta & Amietta, 1996; Castagna, 1998; 2010; Di Nubila, 2005; Quaglino, 2005).

Entro il framework brevemente descritto, il progetto di ricerca che ha previsto l'elaborazione dello strumento qui presentato, è stato mosso dall'obiettivo di rilevare se le prospettive di formatori/formatrici e consulenti potessero essere accomunabili ampiamente a quelle di altri professionisti dell'educazione e della formazione, già indagate dagli *inventory* sopra menzionati, o potessero essere definite in termini ad essi peculiari ed indagate (Frison & Tino, 2019).

2. Materiali e Metodi

2.1 Descrizione dello strumento

Il Training Perspective Questionnaire (TPQ) è composto da 75 item. Il suo processo di costruzione è iniziato nel 2018 con una indagine qualitativa, condotta tramite un'intervista semistrutturata rivolta a 14 consulenti e/o formatori raggiunti tra coloro che hanno preso parte al percorso formativo sopra citato. La finalità dell'intervista è stata quella di rilevare aspetti riguardanti quattro dimensioni: (i) le aspettative iniziali rispetto al percorso formativo; (ii) le percezioni finali sull'esperienza formativa outdoor vissuta; (iii) le prospettive dei partecipanti rispetto alla formazione e alla consulenza (in termini di valori, obiettivi/intenzioni, azioni); (iv) i cambiamenti percepiti a livello personale/ organizzativo. In particolare, quelle che hanno costituito una risorsa per lo sviluppo del TPQ si riferiscono all'analisi delle ultime due dimensioni: le prospettive formative e i cambiamenti percepiti (Frison & Tino, 2019).

L'indagine su questi due aspetti ha portato le ricercatrici a investigare gli eventi più significativi legati alla reale esperienza dei partecipanti in qualità di formatori e/o consulenti (Marsick, 1998), oltre che le possibili trasformazioni delle loro prospettive formative dovute al percorso formativo personalmente svolto.

Occorre precisare che a guida dell'analisi dei dati le ricercatrici hanno tenuto conto sia delle teorie riferite allo sviluppo organizzativo e all'apprendimento trasformativo, sia allo sviluppo professionale di cui sono stati presentati i fondamenti chiave nel paragrafo precedente. In particolare, è stato preso in esame tra gli altri strumenti ideati per investigare prospettive di diversi professionisti, il modello del *Teaching Perspective Inventory (TPI)* di Pratt e Collins (2000), ideato principalmente per docenti ed educatori degli adulti e volto a rilevare cinque tipi di prospettive: *Transmission, Apprenticeship, Developmental, Nurturing, and Social Reform* (p. 2). Credenze/valori, intenzioni, e azioni sono le dimensioni che gli autori hanno analizzato per interpretare le diverse prospettive di coloro che hanno partecipato alla loro ricerca. Per lo sviluppo dei 75 item identificati per il TPQ, volto a investigare le prospettive di formatori/trici e/o consulenti, si è voluto fare riferimento agli stessi aspetti: (i) Convinzioni; (ii) Intenzioni; (iii) Azioni. Pertanto, analizzando le interviste mediante le tre categorie menzionate e facendo anche riferimento alle prospettive teoriche sopra citate è stato possibile identificare le 5 prospettive chiave dei partecipanti, costituenti il campione della nostra indagine qualitativa.

La definizione delle 5 prospettive ha avuto un lungo processo di revisione, anche sulla base dei feedback costruttivi ricevuti durante importanti fasi di condivisione dei risultati nel corso di due diverse rilevanti conferenze internazionali in ambito dell'educazione e della formazione degli adulti. Infatti, con la prima presentazione dei dati¹, le ricercatrici erano giunte a una iniziale definizione delle prospettive declinandole come segue: (i) *Needs analysis and client's satisfaction*; (ii) *Content and skills expertise*; (iii) *Transformative learning*; (iv) *Culture innovation* (v) *Relationship* (Tino & Frison, 2018). I feedback ricevuti in questo primo arricchente confronto hanno guidato le ricercatrici in un'analisi ancora più approfondita delle interviste con un attento collegamento con le teorie di riferimento, portandole a un'ulteriore ridenominazione delle prospettive emerse. Ricercando ancora confronti con esperti della formazione degli adulti, la revisione del

1 ESREA Conference 2018 *Contemporary Dilemmas and Learning for Transformation*, Milan, Italy, 28 June-1 July, 2018.

processo è stata presentata durante una seconda conferenza internazionale², dove il percorso di revisione aveva condotto le autrici a ridefinire le prospettive, presentandole nel seguente modo: (i) *Client's Needs Centred*; (ii) *Consultant's Expertise Centred*; (iii) *Client's Transformative Learning*; (iv) *Organizational Culture Innovation* (Tino & Frison, 2018).

In tutte e due le fasi di confronto, i feedback ricevuti suggerivano di non soffermarsi esclusivamente sui dati espliciti, ma di ricercare anche elementi latenti. Questo ha guidato una successiva revisione delle prospettive emerse che ha portato le autrici ad elaborarle in forma definitiva secondo il modello di seguito presentato:

- 1) *Trasmissione di conoscenza ed expertise*: prospettiva focalizzata sull'expertise del/della formatore/trice/consulente come risorsa per il cliente. Si tratta di un approccio focalizzato sia sui contenuti sia sul ruolo del/della formatore/trice e/o consulente (Schein, 1987). Infatti, il/la formatore/trice si identifica come portatore/trice di competenza e conoscenza utili a risolvere i problemi dei clienti. La sua prospettiva di identifica con la figura dello specialista (Lippitt & Lippitt, 1986) capace di progettare e realizzare percorsi formativi su misura, facendo leva su specifiche competenze e conoscenze teoriche.
- 2) *Analisi dei bisogni del cliente*: prospettiva orientata alla diagnosi dei problemi del cliente. È un processo da realizzare in collaborazione con il cliente stesso, poiché questo offre la possibilità di raccogliere le informazioni utili sull'organizzazione di riferimento ed elaborare la giusta soluzione per il cliente. È una prospettiva che non considera il bisogno solo come una ricerca del problema e della sua soluzione, ma guarda al cliente stesso come un attore attivo del processo, grazie alla sua partecipazione.
- 3) *Relazione*: prospettiva orientata a generare relazioni e coinvolgimento, dando spazio alla condivisione delle emozioni. Infatti, il focus di questa prospettiva sono i processi interpersonali (comunicazione, stati d'animo, emozioni, conflitti...). Dominano i processi di condivisione di prospettive ed esperienze tra formatore/trice e clienti. Pertanto, il carattere dominante di questa prospettiva è rappresentato dalla relazione che si traduce nell'attenzione agli stati d'animo e nell'empatia verso gli altri.
- 4) *Sviluppo personale*: prospettiva volta a promuovere cambiamento e sviluppo nelle persone. Infatti, chi opera alla luce di questa prospettiva mira a generare una sorta di dissonanza cognitiva nei suoi clienti, incoraggiandoli a rivedere criticamente assunti e prospettive relative ad aspetti diversi, divenendo poi capaci di agire secondo i nuovi modi di guardare alla realtà, promuovendo così un vero processo di sviluppo personale.
- 5) *Cambiamento organizzativo*: prospettiva focalizzata sullo sviluppo e cambiamento culturale e organizzativo. Infatti, coloro che adottano tale prospettiva, si pongono la finalità sia di promuovere nei loro clienti un processo di riflessione critica sulla cultura dell'organizzazione in cui operano; consapevolezza della cultura organizzativa come elemento che influisce e genera conseguenze sulle pratiche; senso di responsabilità nel contribuire a costruire una cultura dell'innovazione e del cambiamento (Frison & Tino, 2019).

Si è trattato dunque di un processo complesso che, sulla base dell'analisi approfondita delle interviste condotta in tandem dalle ricercatrici, mediante un costante confronto, fatto di scambi, condivisione, analisi e revisioni frequenti, ha portato alla definizione dei 75 item che compongono il questionario. Gli item sono stati elaborati identificando per ogni prospettiva 5 'Convinzioni', 5 'Intenzioni', 5 'Azioni', caratterizzando così ogni prospettiva di un totale di 15 item ciascuna.

Dopo il lavoro di definizione degli item e le prime revisioni eseguite sul primo draft del questionario, è stato previsto un confronto con un gruppo di attori della formazione, appartenenti alla stessa tipologia di popolazione destinataria dello strumento, per poter raccogliere feedback sulla chiarezza degli item. Tale processo ha consentito di apportare miglioramenti al questionario, rendendone gli item più comprensibili ed efficaci.

Dopo la stesura definitiva, si è passati alla creazione dello strumento online.

2 AAACE Conference 2018 *Adult education in an era of accelerated technological innovation*, Myrtle Beach-South Caroline, 2-5 October, 2018.

2.2 Descrizione del campione

Lo strumento è stato somministrato ad un campione di convenienza di 83 soggetti, raggiunti mediante il coinvolgimento e la collaborazione di agenzie formative e associazioni professionali. I rispondenti risultano residenti nelle seguenti regioni: Veneto (89,2%), Toscana (4,8%), Friuli-Venezia Giulia (2,4%) e Sicilia (1,2%).

Come riportato in Tabella 1, la composizione del campione per titolo di studio più elevato si diversifica da un livello di scuola secondaria di secondo grado a un livello di dottorato. I relativi campi di studio sono stati aggregati facendo riferimento alla tipologia di scuola secondaria (Istituto Professionale 1,2%, Istituto Tecnico 10,8% e Liceo 2,4%) e, per quanto riguarda la formazione terziaria, alle aree CUN e relativi Settori Scientifici Disciplinari. Le aree maggiormente rappresentate sono: l'Area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, 22,9%) e l'Area 13 (Scienze Economiche e Statistiche, 16,9%), seguite dall'Area 09 (Ingegneria industriale e dell'informazione, 7,2%) e dall'Area 10 (Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche, 7,2%). Per quanto riguarda gli ambiti della formazione di cui si occupano i rispondenti, i maggiormente rappresentati sono: competenze trasversali (15,77%), qualità, ambiente e sicurezza (13,28%), amministrazione e contabilità (8,3%).

Titolo di studio		
	Frequenza	Percentuale
Scuola secondaria di secondo grado	13	15,7
Laurea triennale	9	10,8
Laurea magistrale o a ciclo unico	53	63,9
Master universitario	3	3,6
Specializzazione post-laurea	2	2,4
Ph.D.	3	3,6
Totale	83	100,0

Tabella 1: Distribuzione del campione per titolo di studio

I rispondenti svolgono la loro attività prevalentemente sul territorio regionale (44,6%). Il 24,1% opera sul territorio provinciale e il 14,5% su quello interregionale. Solamente il 10,8% opera sul territorio nazionale e il 2,4% a livello internazionale. La funzione che principalmente svolgono è quella di consulente per il 21,7%, di formatore/formatrice per il 31,3% con un 47% che svolge entrambe le funzioni.

L'esperienza maturata nella posizione rivestita al momento della compilazione del questionario è mediamente di 15,45 anni (DS = 8,89), con un'esperienza media nella formazione di 16,52 anni (DS = 9).

Formatori e formatrici svolgono la loro attività in modalità diverse: in presenza (36,1%), a distanza (3,6%), blended (21,7%), sia in presenza che a distanza (24,1%), in tutte le tre modalità (14,5%). La numerosità dei gruppi a cui si rivolgono è mediamente costituita da minimo 5,82 fino ad un massimo di 34,31 partecipanti.

Il target di riferimento della loro attività formativa e/o consulenziale è presentato in Tabella 2.

Target		
	Frequenza	Percentuale
	4	4,8
Addetti alle emergenze	1	1,2
Agricoltori	6	7,2
Amministrativi	10	12,0
Amministratori locali	1	1,2
Consulenti	2	2,4
Disoccupati	6	7,2
Imprenditori	2	2,4
Insegnanti	4	4,8
Manager	14	16,9
Misti	16	19,3
Occupati	15	18,1
Studenti	2	2,4
Totale	83	100,0

Tabella 2: Distribuzione del campione per target di riferimento

2.3 Raccolta e analisi dei dati

La prima somministrazione è avvenuta on line, tramite Google Form, tra febbraio e giugno 2021. I rispondenti hanno aderito volontariamente all'indagine, di cui hanno ricevuto dettagli in merito alla riservatezza e all'anonimato delle rilevazioni, contestualmente alla ricezione dell'invito a partecipare.

I dati raccolti sono stati analizzati tramite il software SPSS Statistics v. 27.0. Sono state elaborate le statistiche descrittive e, per analizzare la sensibilità psicometrica delle sotto-scale, è stata condotta l'analisi dei valori di asimmetria e curtosi (Tabella 3), da cui è emerso che nessuna di esse presenta valori di asimmetria e curtosi non compresi tra ± 1 . Questo ha consentito di rilevare la normalità della distribuzione dei dati.

Statistiche descrittive				
	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Errore standard	Statistica	Errore standard
Sottoscala_TRASMISSIONE	-,179	,264	-,965	,523
Sottoscala_ANALISI DEI BISOGNI	-,110	,264	-,918	,523
Sottoscala_RELAZIONE	-,579	,264	-,086	,523
Sottoscala_SVILUPPO PERSONALE	,236	,264	-,726	,523
Sottoscala_CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO	-,077	,264	-,561	,523

Tabella 3: Analisi di simmetria e curtosi delle sotto-scale

Dal punto di vista metodologico, data l'esiguità del campione, in questa fase è stata trascurata l'analisi fattoriale dello strumento. Tuttavia, con l'obiettivo di sollecitare una *call for action* che preveda la duplice somministrazione del TPQ sia in italiano, sul territorio nazionale, che in inglese, su quello internazionale, è stata verificata in via esplorativa la coerenza interna del questionario, calcolando il coefficiente Alpha di Cronbach che, per la scala globale, è risultato significativo ($\alpha = 0,885$). La tabella 4 mostra il valore del coefficiente Alpha per ogni sottoscala rilevando valori significativi compresi tra 0,502 e 0,878. Le intercorrelazioni tra il punteggio totale delle sotto-scale del questionario risultano positive e significative, evidenziandone la coerenza interna.

	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
Sottoscala CONVINZIONI_TRASMISSIONE Alpha di Cronbach ,502				
CONVINZIONI_I formatori dovrebbero essere abili nella pratica della consulenza/formazione	13,96	1,962	,348	,409
CONVINZIONI_I formatori/consulenti efficaci devono essere esperti nelle loro aree di consulenza/formazione	14,01	2,085	,179	,504
CONVINZIONI_I formatori/consulenti dovrebbero essere disposti a trasferire la loro expertise	14,18	1,833	,322	,415
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe essere costruita a partire dalla valorizzazione delle conoscenze che le persone già possiedono	14,33	1,881	,152	,550
CONVINZIONI_I formatori dovrebbero padroneggiare metodi e strumenti per trasmettere la conoscenza	14,02	1,780	,439	,345
Sottoscala CONVINZIONI_ANALISI DEI BISOGNI Alpha di Cronbach ,701				
CONVINZIONI_I formatori efficaci dovrebbero analizzare in profondità le esigenze e i problemi dei clienti	13,76	2,917	,441	,659
CONVINZIONI_I formatori dovrebbero padroneggiare metodi e strumenti per cogliere i bisogni e i problemi dei clienti	13,86	2,540	,615	,584
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe concentrarsi sulle esigenze di apprendimento/formazione delle persone	13,78	2,806	,508	,633
CONVINZIONI_Le strategie di formazione dovrebbero essere adattate alle esigenze e ai problemi dei clienti	13,90	2,747	,465	,648
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe fornire soluzioni pratiche e utili ai bisogni e ai problemi dei clienti	13,90	2,893	,297	,728
Sottoscala CONVINZIONI_RELAZIONE (Alpha di Cronbach ,885)				
CONVINZIONI_I formatori dovrebbero essere in grado di riconoscere le reazioni emotive delle persone	13,37	4,286	,743	,856
CONVINZIONI_I formatori efficaci dovrebbero promuovere il coinvolgimento emotivo delle persone	13,42	4,344	,730	,859
CONVINZIONI_I formatori efficaci dovrebbero incoraggiare nelle persone lo sviluppo della fiducia	13,48	4,058	,797	,842
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe promuovere relazioni positive tra i membri di un gruppo	13,49	4,229	0,786	0,845
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe facilitare la condivisione delle esperienze da parte delle persone	13,36	5,087	0,564	0,893
Sottoscala CONVINZIONI_SVILUPPO PERSONALE (Alpha di Cronbach ,768)				
CONVINZIONI_I formatori dovrebbero incoraggiare nelle persone l'apertura verso nuove prospettive	13,47	2,764	,652	,687
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe promuovere la crescita personale attraverso la condivisione di esperienze	13,61	2,947	,491	,742
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe supportare il processo di apprendimento delle persone	13,53	2,886	,613	,703
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe promuovere cambiamenti nel modo di pensare delle persone	13,71	2,550	,650	,683
CONVINZIONI_Il cambiamento organizzativo senza sviluppo personale non è sufficiente	13,63	3,261	0,319	0,798
CONVINZIONI_Il cambiamento organizzativo senza sviluppo personale non è sufficiente per promuovere relazioni positive tra i membri di un gruppo	13,63	3,261	,319	,798
Sottoscala CONVINZIONI_CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO (Alpha di Cronbach ,798)				
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe supportare i processi di apprendimento organizzativo	13,16	3,134	,740	,713
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe promuovere la crescita organizzativa attraverso la costruzione di nuova conoscenza	13,14	3,272	,646	,741
CONVINZIONI_La formazione dovrebbe definire obiettivi chiari per generare cambiamenti organizzativi	13,06	3,350	,567	,764
CONVINZIONI_Lo sviluppo personale senza cambiamento organizzativo non è sufficiente	13,42	3,222	,452	,811
CONVINZIONI_I formatori dovrebbero incoraggiare l'apertura dell'organizzazione verso nuove prospettive	13,10	3,283	,551	,769

Sottoscala INTENZIONI_TRASMISSIONE (Alpha di Cronbach ,681)				
INTENZIONI_La mia intenzione è di fornire alle persone nuove conoscenze	13,06	3,448	0,434	0,637
INTENZIONI_La mia intenzione è di condividere la mia esperienza	13,54	2,983	0,407	0,648
INTENZIONI_La mia intenzione è di fornire alle persone una conoscenza immediatamente applicabile	13,20	2,994	0,618	0,559
INTENZIONI_Mi aspetto che le persone apprendano molte informazioni sull'argomento	13,73	2,880	0,374	0,675
INTENZIONI_Il mio obiettivo è fornire le strategie giuste per mettere in pratica le nuove conoscenze	13,16	3,378	0,426	0,637
Sottoscala INTENZIONI_ANALISI DEI BISOGNI (Alpha di Cronbach ,638)				
INTENZIONI_Il mio obiettivo è soddisfare le esigenze dei clienti	12,92	2,981	0,499	0,530
INTENZIONI_La mia intenzione è di risolvere i problemi dei clienti	13,42	2,613	0,394	0,605
INTENZIONI_La mia intenzione è di mostrare ai clienti come risolvere i loro problemi	13,11	3,244	0,385	0,588
INTENZIONI_Mi aspetto che le persone diventino consapevoli dei loro problemi e dei loro bisogni	13,04	3,767	0,248	0,643
INTENZIONI_Il mio obiettivo è adattare la formazione ai problemi e alle esigenze dei clienti	12,87	3,336	0,497	0,550
Sottoscala INTENZIONI_RELAZIONE (Alpha di Cronbach ,834)				
INTENZIONI_La mia intenzione è di creare un ambiente di apprendimento positivo	13,36	4,112	0,676	0,788
INTENZIONI_La mia intenzione è di incoraggiare un atteggiamento positivo nei confronti della formazione	13,37	4,261	0,698	0,784
INTENZIONI_Il mio obiettivo è far sentire le persone a proprio agio all'interno del contesto formativo	13,37	4,164	0,785	0,764
INTENZIONI_Intendo stabilire un rapporto autentico con le persone	13,48	4,350	0,552	0,823
INTENZIONI_Il mio obiettivo è incoraggiare le persone a condividere le loro emozioni	13,98	4,170	0,515	0,841
Sottoscala INTENZIONI_SVILUPPO PERSONALE (Alpha di Cronbach ,847)				
INTENZIONI_Mi aspetto che l'autostima delle persone cresca durante un percorso di formazione	11,99	6,378	0,703	0,804
INTENZIONI_Mi aspetto che le persone colleghino gli obiettivi della formazione allo sviluppo personale	11,96	6,157	0,757	0,789
INTENZIONI_La mia intenzione è di incoraggiare le persone a riconsiderare seriamente i loro valori	12,37	5,700	0,740	0,792
INTENZIONI_Mi aspetto che le persone sviluppino nuove prospettive sul valore della formazione	12,04	6,694	0,639	0,821
INTENZIONI_Intendo fare in modo che le persone percepiscano un impatto positivo dei miei percorsi formativi sulla loro vita	11,98	6,853	0,469	0,866
Sottoscala INTENZIONI_CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO (Alpha di Cronbach ,868)				
INTENZIONI_Mi aspetto che le persone si impegnino a cambiare la loro organizzazione	11,93	5,946	0,818	0,808
INTENZIONI_Mi aspetto che le persone colleghino gli obiettivi della formazione al cambiamento organizzativo	11,76	6,307	0,749	0,827
INTENZIONI_La mia intenzione è di sfidare le persone a riconsiderare i valori organizzativi	12,20	6,214	0,623	0,861
INTENZIONI_Intendo fare in modo che l'organizzazione ottenga cambiamenti positivi dalla mia formazione	11,58	7,222	0,528	0,877
INTENZIONI_Mi aspetto che l'organizzazione padroneggi il modo di gestire i cambiamenti	11,95	5,924	0,762	0,822
Sottoscala AZIONI_TRASMISSIONE (Alpha di Cronbach ,673)				
AZIONI_Valuto sempre gli apprendimenti alla fine della formazione	13,07	2,800	0,377	0,645
AZIONI_Fornisco alle persone una varietà di metodi e strumenti per il loro lavoro	13,13	2,629	0,517	0,581
AZIONI_Presento l'uso pratico di una varietà di metodi e strumenti per trasmettere la conoscenza	13,16	2,670	0,501	0,589

AZIONI_Presento il contenuto della formazione richiesto in modo completo e nel rispetto del tempo assegnato	13,14	2,930	0,463	0,612
AZIONI_La mia formazione è regolata da obiettivi di apprendimento predefiniti	13,47	2,764	0,316	0,681
Sottoscala AZIONI_ANALISI DEI BISOGNI (Alpha di Cronbach ,813)				
AZIONI_Rivolgo domande alle persone per comprendere i loro bisogni	12,81	4,962	0,423	0,822
AZIONI_Dedico tempo all'analisi delle esigenze e dei problemi dei clienti	13,02	4,170	0,630	0,769
AZIONI_Faccio una diagnosi approfondita dei problemi dei clienti	13,34	3,665	0,729	0,734
AZIONI_Cerco feedback sulla completezza della diagnosi	13,42	3,808	0,619	0,773
AZIONI_La mia formazione è guidata dalle esigenze e dai problemi dei clienti	13,19	4,084	0,622	0,771
Sottoscala AZIONI_RELAZIONE (Alpha di Cronbach ,798)				
AZIONI_Supporto l'espressione di sentimenti ed emozioni	12,65	3,498	0,698	0,720
AZIONI_Condivido i miei sentimenti e mi aspetto che le persone facciano lo stesso	13,02	3,585	0,639	0,744
AZIONI_Faccio del mio meglio per essere sensibile e superare eventuali resistenze	12,27	4,417	0,575	0,763
AZIONI_Faccio sentire le persone a proprio agio	12,17	4,947	0,473	0,792
AZIONI_Incoraggio le persone a condividere la loro esperienza e la loro conoscenza	12,16	4,475	0,568	0,765
Sottoscala AZIONI_SVILUPPO PERSONALE (Alpha di Cronbach ,707)				
AZIONI_Trovo sempre qualcosa per cui complimentarmi per il lavoro o il contributo di tutti	10,72	5,471	0,269	0,725
AZIONI_Metto in discussione le modalità tradizionali di comprendere un argomento	11,31	4,145	0,535	0,627
AZIONI_Durante la formazione, enfatizzo più lo sviluppo dei valori che della conoscenza	11,43	4,371	0,494	0,646
AZIONI_Incoraggio le persone a sfidare il pensiero degli altri	11,59	4,001	0,589	0,601
AZIONI_Supporto le persone nell'identificazione degli obiettivi di sviluppo personale	11,08	4,834	0,433	0,671
Sottoscala AZIONI_CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO (Alpha di Cronbach ,878)				
AZIONI_Collego gli obiettivi formativi al cambiamento organizzativo	11,89	6,464	0,670	0,862
AZIONI_Chiedo alle persone di riflettere criticamente sui valori organizzativi	12,24	5,697	0,727	0,848
AZIONI_Incoraggio le persone a identificare gli obiettivi di sviluppo organizzativo	12,10	5,698	0,717	0,850
AZIONI_Chiedo alle persone di pensare a loro stesse come attori dei cambiamenti organizzativi	11,84	5,890	0,682	0,858
AZIONI_Supporto le persone nello sviluppare un senso di responsabilità nei confronti del cambiamento organizzativo	11,78	5,806	0,763	0,839

Tabella 4: Correlazione item-totale sottoscala e coefficiente Alpha se ciascun item è eliminato.

Il punteggio medio complessivo delle diverse prospettive investigate è compreso tra il 46,11 (DS=6,28) (Sviluppo personale) e il 50,08 (DS= 5,73) (Analisi dei bisogni). I valori medi quindi, rispetto ai dati fin qui raccolti, risultando molto simili per le diverse prospettive, non consentono di rilevare una particolare predominanza di nessuna di esse, ma piuttosto una distribuzione equilibrata (Tabella 5).

Sottoscale	Media	Deviazione std.
	Statistica	Statistica
Sottoscala TRASMISSIONE	47,349	4,241
Sottoscala_ANALISI DEI BISOGNI	50,084	5,730
Sottoscala_RELAZIONE	49,241	6,854
Sottoscala_SVILUPPO PERSONALE	46,108	6,285
Sottoscala_SVILUPPO ORGANIZZATIVO	46,289	6,863

Tabella 5: Distribuzione media delle prospettive tra i partecipanti

3. Discussione e conclusioni

La costruzione del TPQ ha previsto un complesso processo di analisi e di revisione che ha consentito di giungere a una prima definizione del questionario completata con l'identificazione di 75 item. La seconda fase della ricerca, i cui primi risultati sono presentati in questo contributo, ha avuto l'obiettivo di avviare il processo di costruzione e finalizzazione dello strumento, utile a promuovere, nei/nelle formatori/trici e/o consulenti, l'autovalutazione delle proprie prospettive formative, oltre che un processo di riflessione critica, in linea con il framework teorico sopra esplicitato.

Hanno aderito a questa prima somministrazione 83 soggetti e, considerata l'esiguità dei dati raccolti in questa prima fase, il processo di analisi si è limitato all'elaborazione delle statistiche descrittive e ad una prima analisi della coerenza interna, risultata significativa con un valore Alpha pari a 0,885. È stata trascurata l'analisi fattoriale a cui si procederà, successivamente, con il coinvolgimento di un campione più ampio e adeguato, poiché lo scopo finale del lavoro è quello di pervenire alla validazione dello strumento, mettendolo a disposizione di formatori/trici e/o consulenti affinché possa supportarli nella riflessione sulle loro prospettive e sui propri personali e professionali piani di sviluppo e di cambiamento.

Questa prima analisi descrittiva non ha fatto emergere tra i partecipanti alcuna predominanza significativa di una prospettiva rispetto alle altre.

Solo la prospettiva riferita all'*analisi dei bisogni* ha registrato una media lievemente superiore. Pur nei limiti delle riflessioni che è qui consentito abbozzare sulla base dei dati raccolti, tale minima predominanza potrebbe essere imputabile all'attività svolta dalla maggior parte dei partecipanti. Tra i rispondenti, infatti, il 21,7% si sono dichiarati impegnati esclusivamente come consulenti, mentre per il 47% in entrambe le attività, formazione e consulenza. Ciò significa che quasi ben un 70% dei partecipanti all'indagine opera come consulente concentrandosi dunque sulla rilevazione dei bisogni del cliente e sulla trasformazione della *domanda* in *comanda*.

La prospettiva riferita all'*analisi dei bisogni* è seguita da quella focalizzata sulla *relazione* che, a partire dalla prima fase qualitativa, rimanda ad un'attenzione da parte di formatori/formatrici ai processi interpersonali (comunicazione, gestione delle emozioni e dei conflitti, ecc.). Tale dato risulta coerente con la percentuale di rispondenti che operano come formatori/formatrici e che raggiunge quasi l'80%. Alla maggior parte dei rispondenti, dunque, viene richiesta la capacità di gestire dinamiche d'aula e di gruppo, indoor o outdoor, con particolare riferimento a quelli che sono stati segnalati come temi principali della formazione: competenze trasversali (15,77%) e qualità, ambiente e sicurezza (13,28%).

Dai risultati emerge che la prospettiva riferita alla *trasmissione* continua ad essere una componente dominante della metodologia della formazione, sia per consulenti che per formatori. Questo dato suggerisce quanto sia importante, a livello di ricerca, costruire strumenti che facilitino la riflessione sulle proprie prospettive e creino spazi di cambiamento e sviluppo professionale, entrambi obiettivi specifici del TPQ.

Proprio lo sviluppo professionale insieme al cambiamento organizzativo costituiscono le ultime due prospettive, tra le cinque indagate, che registrano medie lievemente inferiori rispetto alle altre. Ciò potrebbe evidenziare come formatori e consulenti, particolarmente concentrati sulla risposta ai bisogni rilevati, si focalizzino su di essi trascurando altre possibili "ricadute" della formazione che rimandano alle dimensioni dello sviluppo delle persone coinvolte e dei cambiamenti a livello organizzativo.

Tuttavia, l'esiguità del campione non ha permesso di rilevare una significativa differenza tra le medie delle prospettive e dunque una predominanza di una di esse rispetto alle altre (limitatamente ai dati fin qui analizzati) e ciò potrebbe essere ricondotto ad un aspetto già messo in luce da Pratt e Collins (2000).

Gli autori, infatti, evidenziano come per fare emergere prospettive dominanti e prospettive di sfondo, sia determinante che l'attenzione del rispondente in fase di compilazione venga posta su un target e un contesto specifici di riferimento, a scelta tra quelli in cui si trova ad operare. Proprio questo può consentire loro di rispondere coerentemente lungo tutto il questionario, con riferimento alle azioni e intenzioni che li hanno guidati ad assumere comportamenti, a fare scelte, caratterizzando una specifica pratica e facendo emergere così prospettive dominanti e prospettive recessive.

Il limite del campione, coincidente con il limite dello studio, rispecchia la difficoltà incontrata nell'individuazione dei canali più appropriati al raggiungimento della tipologia di popolazione interessata. Le ricercatrici si sono rivolte strettamente a formatori/formatrici che operano nelle agenzie formative, come collaboratori o come formatori interni alle organizzazioni oltre che a consulenti freelance. Potrebbe essere opportuno ipotizzare eventuali altri target da coinvolgere, ampliando così il raggio dei canali da attivare. Questo non solo renderebbe più facile raggiungere la numerosità del campione utile per consentire la validazione del questionario, ma consentirebbe allo strumento di essere reso disponibile ad una platea più ampia. A tale proposito, il TPQ manifesta la potenzialità di raggiungere un target vario e diversificato dal punto di vista dei contesti e delle caratteristiche dei beneficiari a cui si rivolge. Si configura inoltre come utile strumento che facilita processi di metacognizione e accompagna percorsi di innovazione dal punto di vista della metodologia della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Amietta, P.L., & Amietta F. (1996). *Valutare la formazione: da una ricerca di interformazione*. Milano: Unicopli.
- Bierema, L. (2014). *Organizational development. An action research approach*. San Diego, CA: Bridgepoint Education.
- Block, P. (2011). *Flawless consulting: A guide to getting your expertise used* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Castagna, M. (1998). *La lezione nella formazione degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Castagna, M. (2010). *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo. Principi, metodi e strumenti per il formatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Cockman, P., Evans, B., & Reynolds, P. (1996). *Client-centred consulting: Getting your expertise used when you're not in charge*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cranton, P., & King, K.P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), 31-38.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Crippie, G. (1996). Instructional Styles Diagnosis Inventory: Increasing Style Awareness and Flexibility. *Annual San Diego Pfeiffer and Company*, 1, 139-168.
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). (Eds.). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Edit Press.
- Di Nubila, R.D. (2005). *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Nubila, R.D., & Fedeli M. (2010). *L'esperienza: Quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (2016). (Eds.), *Coinvolgere per apprendere: metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frison, D. (2021). Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori. In G. Del Gobbo & P. Federighi (eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 375-396). Firenze: Edit Press.
- Frison, D., & Tino, C. (2019). *The transformative value of professional development. Research into consultants' perspectives regarding training and consultancy*. FORM@RE, 19, 225-237.
- Galeotti, G. (2021). Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. Il facilitatore di piattaforme collaborative negli ecosistemi di innovazione sociale. In G. Del Gobbo & P. Federighi (eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 349-373). Firenze: Edit Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lippitt, R., & Lippitt, G. (1986). *The consulting process in action* (2nd ed.). San Diego, CA: Pfeiffer.
- Marsick, V.J. (1998). Transformative learning from experience in the knowledge era. *Daedalus*, 127(4), 119-136.

- OECD (2019a). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OECD (2019b). *Adult Learning in Italy: What Role for Training Funds?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311978-en>
- Pfeiffer, J.W., & Jones, J.E. (1980). Introduction to the structured experiences section. In J.W. Pfeiffer & J.E. Jones (eds.), *The 1980 annual handbook for group facilitators*, (pp.3-9). San Diego, CA: Pfeiffer & Company.
- Pratt, D.D., & Collins, J.B. (2000). The teaching perspectives inventory (TPI). Paper presented at the *Adult Education Research Conference 2000*, Vancouver, BC, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452417.pdf#page=362> (ver. 15.07.2019).
- Pratt, D.D., Collins, J.B., & Selinger, S.J. (2001, April). Development and use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI). Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle WA, USA.
- Quaglino, G.P. (2005). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: Apprendere dall'esperienza. Teorie, Modelli, Tecniche, Best Practices*. Milano: FrancoAngeli.
- Schein, E.H. (1987). *Process consultation: Lessons for managers and consultants*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Tino, C., & Frison, D. (2018). Fostering transformative professional development: the process of a training perspectives questionnaire development. In AAACE Conference 2018 *Adult education in an era of accelerated technological innovation*, Myrtle Beach-South Caroline, 2-5 October, 2018, Commission for International Adult Education, pp. 207-214.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- UNESCO (2018). *Skills for a connected world*. Paris: UNESCO.
- World Economic Forum (2020a). *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva: World Economic Forum.
- World Economic Forum (2020b). *Jobs of tomorrow: mapping opportunity in the new economy*. Geneva: World Economic Forum.