

POR FSE

ASSE VII CAPACITÀ ISTITUZIONALE

Programma Integrato di interventi per favorire lo sviluppo della Capacità
Istituzionale delle Amministrazioni della Regione Campania

Linea 1 Azione 2 – Analisi e Bilancio delle Competenze

1

Report delle attività di Bilancio delle Competenze manageriali dei Dirigenti della Regione Campania Giugno 2014 – Giugno 2015

*Ciro Pinelli, Giuliano Govigli, Claudia Avolio, Claudia Di Bello, Cristina Felice Civitillo, Salvo
La Puma, Francesco Minchillo, Giovanni Passaro*

Indice

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO 1 – IL MODELLO DI RIFERIMENTO	6
1.1 Il concetto di competenza	6
1.2 Il Bilancio delle competenze nella PA	8
1.3 Il modello proposto per i Dirigenti della Regione Campania	11
1.4 Il set di competenze chiave osservate	12
CAPITOLO 2 – LE FASI DI REALIZZAZIONE DEL BILANCIO DI COMPETENZE	17
2.1 La definizione degli obiettivi	17
2.2 L'articolazione del processo	18
2.3 La fase di preparazione e presentazione	19
2.4 La fase di investigazione e analisi	21
2.5 La fase di restituzione	28
CAPITOLO 3 – LA PARTECIPAZIONE AL PERCORSO	30
3.1 Premessa	30
3.2 I webinar, le sessioni e il gradimento	31
3.3 I laboratori	34
3.4 La valutazione del percorso da parte dei Dirigenti	36
CAPITOLO 4 – L'ANALISI DEI RISULTATI	40
4.1 Premessa	40
4.2 Nota metodologica	41
4.3 L'analisi delle competenze nel contesto organizzativo della Regione Campania	47
4.4 Un focus sui Dipartimenti	52
4.5 Il grado di possesso delle competenze manageriali e le principali criticità	58
4.6 Il focus sui Dirigenti regionali	64

4.7 L'analisi dei gap delle competenze chiave.....	66
CAPITOLO 5 – Il Piano di sviluppo professionale per i Dirigenti della Regione Campania.....	83
5.1 Premessa.....	83
5.2 Match tra strumenti e competenze valutate nel percorso di Bilancio delle Competenze	85
5.3 Panoramica degli strumenti di sviluppo personale.....	88
5.3.1 <i>Affiancamento</i>	90
5.3.1.1 Training on the job	90
5.3.1.2 Coaching.....	92
5.3.1.3 Mentoring.....	94
5.3.2 <i>Formazione</i>	96
5.3.2.1 Formazione manageriale	96
5.3.2.2 Action learning	97
5.3.2.3 Outdoor training.....	99
5.4 Proposte di intervento.....	101
5.4.1 Intervento 1 – <i>Training on the job</i>	103
5.4.2 Intervento 2 – <i>Coaching</i>	105
5.4.3 Intervento 3 – <i>Mentoring</i>	107
5.4.4 Intervento 4 – <i>Formazione manageriale</i>	109
5.4.5 Intervento 5 – <i>Action Learning</i>	113
5.4.6 Intervento 6 – <i>Outdoor Training</i>	115
CONCLUSIONI. IL MODELLO DI BILANCIO IN PROSPETTIVA.....	119
Il gruppo di lavoro	122
Bibliografia.....	124

INTRODUZIONE

4

Nel clima di continui e forti cambiamenti che interessano ormai da diversi anni la pubblica amministrazione, le risorse umane, a cominciare da quelle che occupano un ruolo dirigenziale, rappresentano il vero motore dell'innovazione e la leva necessaria affinché le trasformazioni culturali e organizzative richieste alle amministrazioni non rimangano mere enunciazioni di principi ma si traducano in nuove modalità di azione.

Le sfide che il settore pubblico è chiamato a fronteggiare, da quelle politico-economiche a quelle sociali, come quella lanciata dalla Spending Review o dalle risposte che la PA è in grado di fornire alla domanda di beni e servizi (risposte che devono essere sempre più efficaci ed efficienti), richiedono ai Dirigenti di ripensare in buona misura il proprio ruolo.

Occorre innanzitutto rafforzare la capacità strategico-decisionale, scegliendo soluzioni in modo rapido e mirato ma al tempo stesso trasparenti, ma anche saper leggere la complessità di una società in continuo mutamento ed agire in direzione di una maggiore integrazione tra ruolo e competenze, che sempre di più devono allinearsi in ragione di obiettivi da raggiungere, responsabilità, risorse disponibili e impiegate, a meno di non voler ingenerare una frammentazione e uno sfilacciamento dell'azione amministrativa.

In questa prospettiva la valorizzazione di alcune competenze, più propriamente manageriali, diventa un passaggio di cruciale importanza; una cartina di tornasole che è misura non solo di una migliore capacità dei singoli di adempiere ai loro compiti ma anche di una crescita dell'efficacia della performance dell'amministrazione nel suo complesso.

Il presente report, redatto nell'ambito della **Linea 1 Azione 2 – Analisi e Bilancio delle Competenze** prevista all'interno del più ampio "Programma Integrato di interventi per favorire lo sviluppo della Capacità Istituzionale delle Amministrazioni della Regione Campania", rappresenta la sintesi di un'attività che vuole costituire solo il primo tassello di un processo più ampio di valorizzazione delle risorse umane, a partire dai ruoli dirigenziali, e che ha la finalità di introdurre in maniera permanente il tema della valutazione e del Bilancio delle competenze in Regione Campania.

Il report è idealmente suddiviso in tre parti: la prima (capitoli 1 e 2) è relativa all'approfondimento del tema dello sviluppo delle competenze manageriali all'interno della PA. Partendo dalla esplicitazione dei principali contributi scientifici alla definizione del concetto di competenza e alla sua applicabilità nel settore pubblico, si procede ad illustrare il percorso

teorico-metodologico che ha condotto alla modellizzazione, e successivamente alla realizzazione, del Bilancio delle competenze dei Dirigenti della Regione Campania.

La seconda (capitoli 3 e 4) si concentra sui risultati dell'attività sia in termini di partecipazione e gradimento del percorso di Bilancio, sia in termini di rappresentazione delle principali aree di criticità rilevate, aggregate per Dipartimenti e Direzioni Generali, relative alle 16 *key competence* individuate nel modello di riferimento.

Infine la terza parte (capitolo 5 e conclusioni) dove sono fornite indicazioni per lo sviluppo di percorsi formativi, realizzati con modalità non tradizionali, per il rafforzamento ed il miglioramento delle competenze. Di fatto è il concetto di competenza, intorno al quale ruota l'intero lavoro svolto, che si pone come concetto chiave per ripensare a **nuove politiche di gestione delle risorse umane**. Attraverso l'analisi delle competenze è possibile pensare a **piani di sviluppo calati sulle esigenze reali di crescita delle persone** che hanno affrontato il percorso di bilancio individuando quegli interventi più adeguati, ed ovviamente progettati a valle delle risultanze del bilancio, per meglio supportare il processo di cambiamento organizzativo. In questo modo, lavorando sul concetto di competenza, si riesce a lavorare sulle aree di miglioramento per contribuire ad una PA sempre più rispondente alle nuove e più ampie sfide che l'attuale momento storico impone.

Arch. Ciro Pinelli
Responsabile del Progetto

CAPITOLO 1 – IL MODELLO DI RIFERIMENTO

1.1 Il concetto di competenza

Le competenze sono un oggetto di indagine che assume una grande importanza in diversi ambiti che vanno dalle discipline pedagogiche alla formazione professionale e manageriale fino all'analisi e alla gestione delle risorse umane nelle organizzazioni. Boyatzis (1982) definisce la competenza come una *“caratteristica intrinseca di un individuo causalmente correlata a una prestazione efficace o superiore nella mansione”* evidenziando due elementi caratterizzanti: il primo è il nesso tra la competenza e un insieme di elementi legati alla natura umana delle persone; il secondo è il rapporto con l'attivazione di un comportamento, con un'azione che conduce a prestazioni efficaci o superiori. Infatti, secondo l'autore una competenza:

“può essere una motivazione, un tratto, un aspetto dell'immagine di sé o del proprio ruolo sociale, una skill, o un corpo di conoscenze (...). Siccome le competenze sono caratteristiche interiori si possono considerare generiche. Una caratteristica generica può apparire in diverse forme di comportamento e in una grande varietà di azioni (...). L'azione specifica è la manifestazione della competenza in risposta alle richieste di una particolare posizione e di un particolare contesto organizzativo. In una posizione o in un ambiente organizzativo diversi la competenza si potrebbe manifestare in azioni specifiche diverse” (Boyatzis, id).

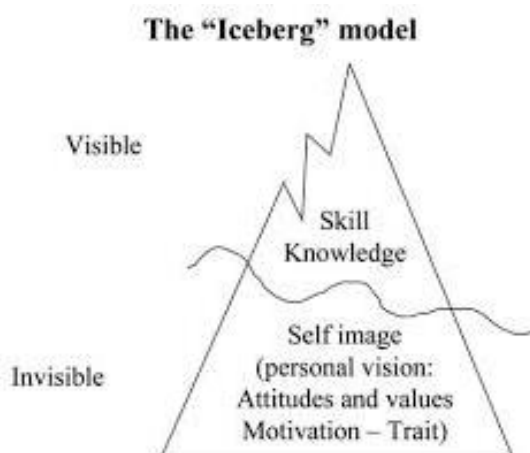
Da tale definizione si capisce come sia l'azione la modalità tramite la quale il possesso della competenza si esprime; un assunto che viene confermato dalla nozione di efficacia della prestazione. In particolare, una prestazione viene definita efficace in una determinata posizione quando si ottiene un risultato definito attraverso specifiche azioni, rimanendo coerenti con le politiche, procedure e condizioni dell'ambiente organizzativo.

Partendo dalle teorie di Boyatzis, gli Spencer definiscono, invece, cinque modalità attraverso cui le competenze si possono presentare e manifestare:

- 1) motivazioni: schemi mentali, bisogni e spinte interiori che guidano, dirigono e selezionano il comportamento di una persona verso certi scopi e certe azioni e lo allontanano da altri (ciò che un soggetto costantemente pensa o desidera, e che guida e dirige il suo comportamento);
- 2) tratti: caratteristiche fisiche e reazioni costanti a situazioni o informazioni;

- 3) concetto di sé: atteggiamenti e valori di una persona;
- 4) conoscenza: informazioni e nozioni di cui una persona dispone su un campo specifico;
- 5) skill: abilità di compiere un certo compito fisico o mentale.

Figura 1.1 – L’Iceberg delle competenze



La Figura 1.1 indica come le skill e le conoscenze tendano a essere caratteristiche personali maggiormente osservabili, mentre le competenze al livello di motivazioni e tratti siano quelle più profondamente radicate nella personalità di un individuo e, quindi, anche le meno visibili. Le competenze manifestate al livello di “immagine di sé” si collocano, invece, in un punto intermedio rispetto alle due precedenti.

Posto che **tutte le competenze possono essere oggetto di apprendimento e di valutazione**, quelle legate agli aspetti più difficilmente visibili si prestano meno all’identificazione e allo sviluppo. Viceversa, skill e conoscenze, collocandosi a livelli maggiormente visibili, sono relativamente più facili da identificare e da sviluppare.

Al di là di questa definizione generale, ci sono in letteratura diverse teorie del concetto di competenza. Un primo approccio teorico considera la competenza professionale come l’insieme delle *skill* definite e formalizzate dall’analisi dei processi produttivi e della posizione di lavoro. Il lavoratore competente, indipendentemente dal ruolo che esercita, è colui che si adatta alle richieste della posizione da lui occupata, realizzando azioni e progetti adeguati rispetto alle mansioni e ai compiti previsti. La competenza può, quindi, concretizzarsi in ciò che il soggetto fa o dovrebbe fare in maniera concreta nelle situazioni di lavoro.

Un secondo approccio considera la competenza professionale come un attributo delle persone valorizzando le dimensioni soggettiva ed esperienziale della competenza. Valuta quindi, non tanto quello che la persona fa nel proprio contesto lavorativo, quanto quello che sa fare o che

potrebbe fare effettivamente grazie al ruolo attivo che può svolgere nell'ambito dell'organizzazione di cui fa parte in fase di gestione di cambiamenti o di sviluppo.

Un terzo approccio considera la competenza in relazione al contesto in cui la persona opera, in una visione, quindi, più interazionista e legata sia alle caratteristiche della singola persona sia alla situazione in cui si trova ad agire. La competenza si configura, in questo caso, come l'insieme delle strategie cognitivo-comportamentali cui una persona dispone per rispondere alle richieste di uno specifico contesto lavorativo e, contemporaneamente, l'insieme delle conoscenze, delle rappresentazioni e delle aspettative che si costruisce nelle proprie interazioni all'interno dell'organizzazione. Questo approccio sottolinea, quindi, il carattere costruttivo e dinamico della competenza ed enfatizza l'importanza dell'interazione e del confronto sociale come processi essenziali che ne determinano la costruzione in continuo divenire.

Un quarto approccio, infine, considera la competenza come partecipazione ad una comunità di pratiche professionali. La competenza diventa, quindi, l'esito di un processo di socializzazione alla professione e di costruzione di significati comuni sia per quanto riguarda la visione della realtà sia per quanto riguarda i tipi di azioni e le soluzioni che vengono progressivamente giudicate utili e pertinenti in una specifica comunità professionale.

La definizione scelta per l'elaborazione del modello di Bilancio delle competenze è la seguente: **le competenze fanno riferimento all'insieme strutturato di conoscenze, capacità, atteggiamenti (*abilità/attitudini*) e doti professionali necessarie per l'efficace svolgimento di un compito.**

Possono quindi essere definite anche come l'insieme strutturato di doti personali e professionali, in sintesi: le qualità professionali di un individuo espresse dalle combinazioni di conoscenze professionali, capacità e abilità, doti professionali e personali che determinano una prestazione individuale e collettiva efficace e competitiva.

1.2 Il Bilancio delle competenze nella PA

Negli ultimi decenni l'azione di governo delle amministrazioni pubbliche italiane è stata sottoposta a importanti cambiamenti, in parte imputabili a processi di riforma istituzionale e di rinnovamento interni agli apparati pubblici e, in parte, derivanti da processi e spinte di carattere più esogeno. Si pensi al processo di europeizzazione e all'emergere di modelli di policy incentrati su una diversa e più estesa interazione tra Stato e società civile. In maniera più o meno concomitante, tali fenomeni hanno veicolato nella cultura amministrativa principi, in parte collimanti, tesi a scardinare i tradizionali meccanismi decisionali ed operativi delle amministrazioni. In particolare, il fatto che i valori che ispirano le politiche e le direttive a livello europeo siano sostanzialmente quelli della liberalizzazione economica ha fatto da supporto all'azione dei principi del New Public Management. E la stessa nuova concezione di governance

ha fatto propri non pochi di tali principi. Al di là delle riserve e dei giudizi di valore che tali sviluppi possono suscitare, sono indubbi gli effetti profondi che essi possono avere – e stanno avendo – sul sistema di credenze e di valori che informano l'azione amministrativa e, quindi, sulle modalità con cui essa si riorganizza. Quelli più visibili, anche perché più direttamente agganciati alle riforme amministrative, sono i cambiamenti organizzativi conseguenti alla “managerializzazione” che ha incentivato una maggiore autonomia, snellimento nelle unità amministrative, riduzione dei costi e maggiore attenzione agli output e ai risultati. Altrettanto rilevanti sono quelli indotti dall'europeizzazione e dai nuovi obiettivi di coordinamento di politiche, strumenti e risorse, sia umane sia finanziarie attribuiti alle amministrazioni. Da circa un decennio, infatti, il dibattito sui processi di innovazione e di cambiamento nelle pubbliche amministrazioni si confronta sul terreno delle politiche e dei programmi definiti “complessi”. Il rinnovato interesse per l'analisi delle politiche nell'ambito di studi sui nuovi modelli di regolazione dell'azione amministrativa ha coinciso con lo sviluppo, nella seconda metà degli anni '90, di politiche e di strumenti che ha nella “complessità”, per l'appunto, degli obiettivi e delle procedure di implementazione il suo tratto distintivo. La partecipazione di una pluralità di attori, pubblici e privati, ai processi decisionali e attuativi delle politiche; la contrattualizzazione e la concertazione delle decisioni, dei ruoli e delle responsabilità delle diverse posizioni in campo; l'integrazione e la territorializzazione delle politiche e degli interventi – per citare i principali criteri ispiratori – irrompono nelle routine dell'agire pubblico diventando nuovi criteri rispetto ai quali misurare l'efficacia, l'efficienza, le responsabilità amministrative.

Il ruolo ed i compiti spettanti alle Regioni italiane nella filiera istituzionale sono stati profondamente ridefiniti da tali cambiamenti. Ai compiti originari, come quelli in materia di tutela della salute dei cittadini, si sono aggiunti compiti in materia sviluppo locale, urbanistica, assetto territoriale, trasporti, ricerca scientifica. Non solo, le Regioni sono oggi chiamate a svolgere, rispetto al complesso delle altre amministrazioni locali, una funzione di guida e di coordinamento delle politiche e delle azioni che attengono allo sviluppo del territorio e al miglioramento della qualità della vita delle comunità locali e dei cittadini che ne fanno parte. Esse sono, cioè, chiamate ad un confronto puntuale ed approfondito con le specificità dei propri territori e delle domande di intervento economico e sociale che da esse scaturiscono. E ciò non solo al fine di dimostrare di possedere o comunque di mettere alla prova una propria capacità di *governo*, e quindi elaborare politiche e azioni idonee a rispondere a quelle domande, ma anche di dimostrare di saper *amministrare*, di essere, cioè, in grado di tradurre le une e le altre in altrettanto idonee strategie e prassi amministrative (Cerase, 2013).

La revisione profonda degli strumenti normativi – Statuti, Regolamenti – attraverso i quali regolamentare i propri compiti istituzionali è un passaggio imprescindibile. Quello successivo attiene alle risorse umane. Interrogarsi sul *come fare*, per trovare le risposte che spingono verso azioni più efficaci, richiede un'attenzione alle risorse: di quali e quante si ha bisogno, come

reperirle o valorizzarle e, soprattutto, come impiegarle. Centrale, rispetto a questi obiettivi di riforma e innovazione amministrativa, è la figura dirigenziale. Accanto e oltre alle accresciute responsabilità ed autonomia gestionali, derivanti dalle riforme amministrative e del lavoro pubblico – si vedano la separazione tra funzioni di indirizzo politico e gestione amministrativa e l'introduzione di forme di valutazione delle prestazioni – ai Dirigenti sono conferiti compiti altrettanto cruciali per il buon rendimento di politiche di *governance* territoriale. Sul piano delle nuove competenze richieste, così, per quanto possano continuare ad essere importanti per il management pubblico skill più tradizionalmente legate alla gestione del procedimento amministrativo, che hanno a che fare con la scrittura di documenti o con il saper dare istruzioni, una crescente enfasi è sempre più posta al saper comunicare, negoziare, persuadere, coordinare. Per governare quindi le sfide del cambiamento bisogna fare ricorso al patrimonio di capacità, conoscenze, valori e motivazioni possedute dalle persone che lavorano nelle amministrazioni e, parallelamente, far crescere in loro la consapevolezza del ruolo rivestito e delle competenze connesse per garantire una performance efficace. È un modo per creare uno stretto legame tra le scelte strategiche dell'organizzazione e le risorse umane interne, attraverso la selezione, lo sviluppo, la valorizzazione di competenze distintive, accresce la capacità dell'amministrazione di agire in maniera focalizzata e con successo.

Il Bilancio di competenze può profilarsi come strumento del processo di trasformazione che deve passare attraverso la dimensione individuale e la rivisitazione dei paradigmi organizzativi. Scegliere di effettuare un Bilancio di competenze significa iniziare a costruire un sistema coordinato di politiche e tecniche di gestione delle risorse umane che ruoti intorno al concetto di competenza e chiama l'amministrazione ad una progressiva attività di *reengineering* nell'ottica delle competenze di tutti i processi e gli strumenti che vanno dalla pianificazione all'acquisizione, alla formazione, allo sviluppo e valutazione del personale.

Pertanto, il Bilancio delle competenze deve esser supportato da un processo strategico di management delle competenze che preveda:

- la definizione di competenze individuali distintive coerenti con la missione dell'amministrazione;
- la rilevazione delle competenze esistenti;
- il confronto con le competenze richieste e possedute dal personale;
- la patrimonializzazione delle competenze interne;
- il monitoraggio costante per garantire un allineamento tra prestazione, piani di formazione, progressioni di carriera, retribuzione.

Il personale coinvolto in un percorso di Bilancio delle competenze avrà l'opportunità di:

- acquisire maggiore consapevolezza delle proprie capacità e del proprio potenziale;
- valorizzare e consolidare la professionalità collegata al ruolo ricoperto;

- riflettere sull'efficacia e la coerenza dei risultati raggiunti e dei comportamenti organizzativi agiti;
- partecipare in modo proattivo al processo di valutazione e all'individuazione delle azioni di sviluppo.

Affinché si generi fiducia attorno alla pratica valutativa e non venga ritenuta una delle tante attività prese in prestito dal privato, è necessario allineare il personale coinvolto sugli obiettivi. Nella pubblica amministrazione, infatti, scegliere di utilizzare un Bilancio delle competenze vuol dire iniziare ad abbracciare la *cultura della valutazione*, ovvero analizzare le esigenze dell'ente confrontandole con quelle dell'individuo; raccogliere gli elementi per prendere adeguate decisioni e iniziative gestionali che portino ad un beneficio generale: all'efficienza delle persone, alla critica costruttiva verso chi deve migliorare le proprie competenze, le proprie prestazioni, il proprio ruolo.

In sintesi con questa attività di riflessione e analisi, la pubblica amministrazione decide di investire sulla strada del confronto, della comunicazione, dello scambio organizzativo, dell'apprendimento delle persone.

11

1.3 Il modello proposto per i Dirigenti della Regione Campania

Come detto, il Bilancio di competenze è una metodologia che, partendo dall'analisi delle competenze previste dai profili di ruolo e, in particolare, da quelle significative, analizza le competenze possedute da una persona in vista della formulazione di un progetto di sviluppo di tali competenze, nell'ottica di un miglioramento del rapporto fra la risorsa ed il proprio percorso professionale e/o il proprio contesto lavorativo.

Particolarmente noto, a livello europeo, è il **modello francese**, nato con le esperienze sulla ricollocazione delle persone considerate *"retravailler"*, cioè ex lavoratori fuoriusciti dal mercato del lavoro in seguito alla crisi nella prima parte degli anni '90 che necessitavano di un'analisi delle proprie competenze per reinserirsi nel mondo del lavoro nel periodo immediatamente successivo alla crisi. Si legge, infatti, nel testo di legge:

"le azioni di Bilancio di competenze permettono ai lavoratori di analizzare le proprie competenze professionali e personali, così come le proprie attitudini e motivazioni, allo scopo di determinare un progetto professionale e, se necessario, un progetto di formazione". (L. n.1405, 31 Dicembre 1991, Francia).

La peculiarità del modello francese consiste nella centralità che viene riconosciuta alla persona. Si fonda, infatti, sulla sua responsabilizzazione e si pone l'obiettivo di aiutare la persona ad essere più consapevole delle competenze personali e professionali che mette in gioco nella propria

attività lavorativa. È un processo attraverso il quale un consulente specializzato, in un clima di fiducia, promuove, facilita e sostiene con la persona l'attivazione e lo svolgersi di un **processo di riflessione autonoma di autovalutazione**. Il percorso dovrebbe, quindi, consentire alla persona di identificare e di analizzare le proprie competenze, conoscenze, abilità e motivazioni, in una parola, risorse, per poterle capitalizzare e mobilitare meglio in vista di un progetto di sviluppo professionale o di formazione.

È questo il modello che è stato proposto a supporto dei Dirigenti delle UOD ed in Staff alle Direzioni Generali e Capi Dipartimento dell'Ente Regione Campania.

12

Nello specifico, lo strumento è stato contestualizzato rispetto al quadro dirigenziale presente nella Regione Campania, in modo che i Dirigenti potessero avere non solo uno spazio per verificare i risultati ottenuti, ma anche un ambito in cui verificare la coerenza fra gli obiettivi da perseguire e le competenze necessarie per perseguirli; la logica che ne ha guidato l'elaborazione era fare in modo che lo strumento potesse essere utilizzabile sia dai singoli sia dall'intera organizzazione.

In questo modello, infatti, la persona/risorsa viene aiutata a conoscersi più a fondo possibile e a mettere a punto un progetto di sviluppo professionale pertinente, credibile e coerente con il proprio ruolo. In altre parole, il Bilancio di competenze si configura come un percorso di cambiamento e di consapevolezza supportato da un esperto che, con tecniche e un *know-how* specifico, facilita nella persona il riconoscimento delle sue competenze, in modo che possa gestire il proprio ruolo professionale con maggiore *expertise*.

Affinché il modello potesse funzionare è stato importante, in primo luogo, condividere i presupposti teorici di riferimento; solo in questo modo, infatti, il Bilancio delle competenze può diventare strumento di acquisizione di capacità autonome di autovalutazione, di attivazione e di scelta, una vera e propria tecnica che aiuta a mettere in discussione se stessi, rilevando attitudini, abilità e competenze, magari non emerse e, quindi, sconosciute allo stesso soggetto. Il percorso, perciò, che si è realizzato con l'accompagnamento di un consulente di Bilancio, **ha visto il Dirigente come protagonista della propria valutazione e del proprio progetto di sviluppo professionale.**

1.4 Il set di competenze chiave osservate

È stato importante dirimere, già in fase di condivisione del modello e condivisione dello stesso, i dubbi che il Bilancio potesse essere assimilato ad uno strumento di valutazione delle capacità e delle prestazioni delle persone, con un possibile risvolto sanzionatorio o, al massimo, come un percorso formativo tradizionale.

Ugualmente è stato importante condividere con l'amministrazione regionale le finalità e le potenzialità della metodologia, affinché l'adesione fosse la più autentica e consapevole possibile, finalizzata alla messa a punto di nuove strategie da parte dell'organizzazione di gestione e valorizzazione delle risorse umane.

Si è proposto, quindi, un modello che sia **centrato sulla persona** in cui il consulente promuove, facilita e sostiene un autonomo processo di riflessione, di autovalutazione, di progettazione e di scelta da parte del beneficiario. La finalità non era soltanto fare il punto sulle competenze acquisite ma di permettere ai Dirigenti di ricostruire, identificare, analizzare competenze, conoscenze, abilità, risorse, al fine di capitalizzarle in vista di un processo di sviluppo professionale e o di formazione.

13

Di seguito sono riportate le sedici competenze individuate per la Regione Campania, suddivise in quattro aree, così come riportato nel grafico successivo, e la loro definizione.

Il raggruppamento delle competenze in quattro aree è funzionale a differenziare le attività delle persone in come uno pensa (**area cognitiva**), agisce (**area realizzativa**), si relaziona con gli altri (**area relazionale**) ed una quarta area con delle competenze più trasversali e vicine alla personalità che noi abbiamo chiamato **metacapacità** e che in letteratura si possono trovare con altri nomi: competenze trasversali, tratti di personalità ecc.

Graf. 1.1 – Aggregazione competenze – Aree



DEFINIZIONI

Area	Competenza	Descrizione
COGNITIVA	1. Approccio Strategico	Avere una visione ampia del contesto di riferimento, definire chiaramente il proprio obiettivo garantendo coerenza ed unità alle azioni intraprese, acquisire metodologie, strumenti e tecniche per meglio comprendere come attuare la strategia, saper elaborare alternative per raggiungere i propri obiettivi, favorire lo sviluppo di un approccio creativo al cambiamento nella soluzione dei problemi
	2. Flessibilità	Essere aperto ad un sereno e costruttivo confronto con gli altri, gestendo efficacemente eventuali contrasti. Agire senza lasciarsi condizionare da pregiudizi e/o vincoli operativi, manifestando propensione a recepire nuovi stimoli ed opportunità. Modificare il proprio stile di comportamento in funzione del contesto, adattandosi con facilità a situazioni e interlocutori diversi.
	3. Propensione al cambiamento	Individuare modalità di operare diverse dall'esperienza consolidata arrivando a produrre idee e percorsi risolutivi nuovi, aggregando e disgregando dati conosciuti e ipotesi non sperimentate, puntando a migliorare continuamente risultati, organizzazione e metodi di lavoro.
	4. Decisione	Saper scegliere tra diverse alternative con ponderatezza, lucidità, tempestività, in condizioni di incertezza, carenza e complessità, individuando la migliore delle alternative possibili tenendo conto del rapporto efficienza/efficacia della decisione.
REALIZZATIVA	5. Orientamento al risultato	Ricerca modalità operative più efficaci ed efficienti per conseguire il successo nell'attività svolta, anche attraverso l'autodeterminazione degli obiettivi e la definizione di livelli di prestazione sfidanti. Perseguire i risultati attesi, impegnandosi nel superare tenacemente ogni ostacolo. Concentrarsi sul proprio lavoro, focalizzando costantemente l'attenzione sui risultati da conseguire.
	6. Iniziativa	Attivarsi autonomamente nell'ambito delle proprie responsabilità e dei propri compiti, senza attendere indicazioni da altri e senza subire gli eventi. Orientamento a cogliere le opportunità, a fare più di quanto richiesto dalla posizione e dalla situazione in generale se necessario ed opportuno.
	7. Gestione e sviluppo delle risorse umane	Saper guidare e monitorare le performance dei collaboratori e considerare le strategie adottate per controllare tutti gli aspetti del lavoro, per costruire un clima lavorativo improntato sul benessere, per assicurare un alto livello di produttività, per favorire l'empowerment dei collaboratori.
	8. Pianificazione	Saper pianificare le azioni, i tempi e le risorse, per conseguire gli obiettivi, monitorando e controllando con sistematicità i punti chiave da cui dipende il risultato.

RELAZIONALE	9. Comunicazione	Saper utilizzare efficacemente il linguaggio verbale e non verbale al fine di instaurare rapporti interpersonali costruttivi e proficui, dimostrando disponibilità al confronto e al dialogo anche attraverso la capacità di ascoltare in modo attivo e di comprendere le emozioni e i bisogni degli altri.
	10. Leadership	Saper ottenere il consenso e la collaborazione degli altri, singoli o gruppi, influenzandone positivamente il comportamento e diventando il punto di riferimento riconosciuto al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati.
	11. Integrazione/Governance	Saper sviluppare, coordinare e gestire le reti di soggetti pubblici e privati funzionali all'attuazione degli indirizzi strategici e/o in risposta ad esigenze critiche e contingenti. Ciò implica una capacità di comprendere gli interlocutori (interni o esterni), di capirne gli atteggiamenti, la mentalità e gli interessi.
	12. Negoziazione	Saper individuare ed utilizzare, mantenendo senso della realtà e distacco emotivo anche in situazioni di conflitto, argomentazioni convincenti in trattative volte a valorizzare i punti di accordo e a minimizzare le divergenze proponendo soluzioni vantaggiose per tutte le parti in gioco.
METACAPACITÀ	13. Gestione dello stress e dell'incertezza	Essere in grado di affrontare le situazioni improvvise ed incerte che provocano stress, attivando le risorse individuali e di contesto al fine di, mettere in atto azioni per fronteggiare i fattori di stress, gestire l'incertezza ed organizzare una risposta efficace.
	14. Energia	Essere in grado di affrontare con entusiasmo, in contesti produttivi, attività anche di bassa intensità e priorità, trasferendo questa capacità positiva e "combattiva" anche ai colleghi e ai collaboratori, mantenendo comunque senso di concretezza e pragmaticità e rimanendo focalizzati sugli obiettivi
	15. Consapevolezza di sé ed autoefficacia	Saper contare sulle proprie risorse anche nelle situazioni di tensione e di difficoltà, riuscendo a vedere gli aspetti positivi e le possibili soluzioni, riconoscendo i propri limiti di capacità e professionalità ed attivando al meglio le proprie risorse (psicologiche, tecniche, comportamentali) nell'esercizio del ruolo
	16. Consapevolezza del proprio ruolo all'interno dell'amministrazione regionale	Condividere i principi e i valori della pubblica amministrazione ed agire coerentemente con l'organizzazione. Avere la capacità e la volontà di allineare i propri comportamenti alle necessità, alle priorità e agli obiettivi dell'organizzazione. Tale impegno richiede una consapevolezza organizzativa, intesa come capacità di comprendere le principali finalità e linee di sviluppo dell'organizzazione.

CAPITOLO 2 – LE FASI DI REALIZZAZIONE DEL BILANCIO DI COMPETENZE

2.1 La definizione degli obiettivi

Il presente capitolo entra nel dettaglio delle soluzioni operative adottate per la realizzazione del percorso di analisi delle competenze manageriali nell'ambito della Regione Campania, soffermandosi sulle diverse fasi di attuazione. Prima però è utile ribadire gli obiettivi perseguiti attraverso l'implementazione del progetto nel suo complesso.

Il macro-obiettivo dell'intervento proposto è stato fare in modo che i Dirigenti beneficiari potessero diventare protagonisti del proprio sviluppo professionale, supportando il cambiamento previsto dal nuovo Ordinamento della Regione Campania, in termini di miglioramento complessivo delle performance. L'intervento ha voluto quindi offrire alla dirigenza regionale l'opportunità di migliorare le proprie capacità professionali e, contemporaneamente, di permettere alla Regione Campania di disporre di un quadro conoscitivo delle competenze più diffuse all'interno dell'organizzazione; così come emerse dal Bilancio di competenze.

In particolare, questi gli obiettivi:

- per i Dirigenti, si è trattato di favorire lo sviluppo di una visione di medio-lungo periodo individuando le key competence necessarie allo svolgimento di un determinato ruolo. Ciò è avvenuto attraverso la ricostruzione e l'analisi della propria storia professionale, delle scelte e delle strategie utilizzate in ambito lavorativo. Si è trattato di riconoscere e valorizzare ciò che si conosce e si sa fare attraverso le competenze maturate nelle esperienze professionali ed extraprofessionali. Ciò ha permesso di elaborare punti di forza e aree di miglioramento delle proprie competenze e gli eventuali elementi/aree da sviluppare. In questo modo il Dirigente ha avuto la possibilità di costruire ed elaborare il proprio progetto di sviluppo professionale individuando eventuali bisogni formativi;
- per l'amministrazione regionale, sperimentare attraverso l'utilizzo del Bilancio di competenze una metodologia per la gestione delle risorse umane basata sulla valorizzazione e lo sviluppo del capitale di risorse interne all'organizzazione. Tutto questo potrà essere utile per definire piani di formazione finalizzati allo sviluppo delle competenze ritenute strategiche e per pensare, in prospettiva futura, ad altre azioni che

integrino il Bilancio di competenze con gli altri strumenti di gestione delle risorse umane centrati sulla competenza e sulla loro valorizzazione.

In sintesi questi gli output realizzati al termine del presente intervento.

- restituire i risultati ai Dirigenti in un report personale di Bilancio nel pieno rispetto di quanto convenuto (riservatezza dei dati, proprietà esclusiva del profilo di competenze del Dirigente, ecc.);
- fornire spunti di riflessione all'amministrazione regionale sulle competenze diffuse rilevate nei partecipanti in modo da poter proporre in futuro azioni formative e piani di sviluppo che tengano conto delle competenze da sviluppare e contemporaneamente intraprendere azioni di sistema per le Risorse Umane che mettano al centro degli interventi il concetto di competenza.

18

Rispetto ai risultati del Bilancio di competenze fatto nella Regione Campania è necessario sottolineare che il prodotto finale è “diverso” da quello ottenuto con un percorso tradizionale. Infatti si è cercato di definire, sulla base delle competenze rilevate durante i laboratori, il quadro delle competenze diffuse nel gruppo dei Dirigenti coinvolti. Questa finalità è stata perseguita per fornire all'amministrazione regionale spunti di riflessione per un migliore utilizzo delle risorse umane esistenti al proprio interno e per procedere ad un adeguamento costante delle competenze e dei loro utilizzi.

2.2 L'articolazione del processo

L'intero percorso (cfr. Figura 2.1) è stato articolato in tre fasi.

- La prima fase, di presentazione, ha racchiuso tutte le azioni volte alla diffusione dei contenuti, della strategia e delle modalità di realizzazione dell'intervento.
- La seconda fase, di analisi, ha compreso tutti passaggi che hanno consentito l'effettiva mappatura delle competenze dei Dirigenti.
- La terza fase, di restituzione, ha incluso tutte le azioni che hanno permesso di dare un feedback alle persone coinvolte nel percorso e una visione complessiva dei risultati emersi al committente.

Figura 2.1 – Le attività del percorso di Bilancio delle competenze



2.3 La fase di preparazione e presentazione

Nell'ambito di un qualsiasi progetto è importante comunicare le finalità ed i risultati, intermedi e finali, di un'iniziativa. Una comunicazione efficace favorisce la conoscenza diffusa della strategia alla base dell'intervento e una partecipazione consapevole ed attiva dei destinatari delle azioni progettuali.

In quest'ottica è stata strutturata una strategia di comunicazione, realizzata attraverso azioni di informazione che hanno consentito di coinvolgere non solo i destinatari dell'intervento ma anche i vertici dell'amministrazione regionale.

Le azioni di comunicazione del Bilancio delle competenze dei Dirigenti dell'amministrazione regionale hanno avuto, di conseguenza, come target di riferimento i Capi Dipartimento, i Direttori Generali, i Dirigenti di Staff ed i Dirigenti delle Unità Operative Dirigenziali.

L'obiettivo delle attività è stato duplice:

- presentare l'Azione 2 – Analisi e Bilancio delle competenze, inquadrandola nell'ambito del più ampio programma di interventi volti a favorire lo sviluppo della "Capacità Istituzionale della Regione Campania";
- comunicare e condividere le modalità di svolgimento del percorso di Bilancio delle competenze, esplicitandone le finalità, le attività, la tempistica, gli output, ecc.

Gli strumenti utilizzati sono stati differenti, in particolare si è scelto di realizzare:

- incontri in presenza per i Capi Dipartimento e per i Direttori Generali;

- seminari on line (webinar¹) per i Dirigenti di Staff e di UOD.

La scelta dei webinar per i Dirigenti di Staff e di UOD è stata fatta per favorire l'interazione ed il confronto, in sessioni a distanza, tramite gli strumenti resi disponibili dal sistema di web seminar, ottimizzando in tal modo la gestione dei tempi e delle risorse.

I seminari on line sono stati organizzati prima di convocare i diversi gruppi di Dirigenti per le attività di rilevazione e analisi delle competenze.

Nella costruzione dell'intervento seminariale, particolare attenzione è stata posta nel favorire una reale condivisione della metodologia proposta, valorizzando le potenzialità ed i vantaggi del Bilancio delle competenze come strumento diagnostico per lo sviluppo delle risorse e limitando i rischi derivanti da interpretazioni distorte delle finalità del Bilancio che si intendeva realizzare (assimilabile per esempio, erroneamente, ad uno strumento di valutazione delle persone).

20

Gli incontri complessivi sono stati quattro, svolti nelle seguenti date:

- 26 giugno 2014.
- 10 settembre 2014.
- 15 ottobre 2014.
- 12 novembre 2014.

Il format è stato identico per tutti gli incontri (la Figura 2.2 mostra, a titolo esemplificativo la struttura del programma di un webinar). La durata è stata di circa 90'.

L'apertura dei lavori ha visto un breve intervento di carattere istituzionale, tenuto da un referente dell'amministrazione regionale (l'Assessore al Personale). A seguire ci sono stati 3 interventi tecnici finalizzati a:

- illustrare i contenuti e le finalità della linea di intervento;
- fornire indicazioni generali sul tema e presentare il costrutto di riferimento;
- mostrare la metodologia e il percorso di rilevazione adottato.

¹ Il webinar (letteralmente seminario via web) è un evento live erogato attraverso la rete che permette a più persone contemporaneamente di collegarsi in diretta streaming per partecipare a una lezione interattiva, un corso di formazione.

Figura 2.2 – Programma del webinar realizzato il 26 giugno 2014


Unione Europea




REGIONE CAMPANIA


P.O.R.
Campania
FSE 2007-2013

La tua
Campania
cresce in
Europa


Governo italiano
Presidenza del Consiglio dei Ministri
Dipartimento della Funzione pubblica

26/06/2014

Webinar
Bilancio di Competenze dei Dirigenti della Regione Campania
PROGRAMMA
Ore 14,30 – 16,00

14.30
Saluti istituzionali
*Pasquale Sommesse – Assessore Affari generali, gestione e formazione del personale
Regione Campania*

14.40
**L’Azione Bilancio delle Competenze dei Dirigenti della Regione Campania:
obiettivi ed articolazione delle attività**
Ciro Pinelli – Responsabile attività FormezPA

15.00
Il modello di riferimento per il Bilancio di Competenze dei Dirigenti
Giuliano Govigli, Esperto FormezPA

15,30
La metodologia adottata per la definizione del Bilancio di Competenze
Anna Uccello – Esperto FormezPA

15,50 - Approfondimenti



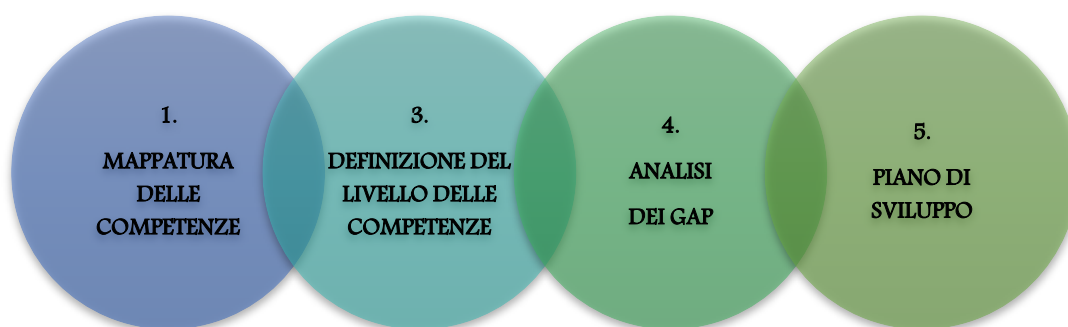


A conclusione di ogni seminario sono state raccolte opinioni e pareri dei presenti, inoltre i partecipanti hanno compilato un questionario di rilevazione del gradimento, fornendo indicazioni sulla qualità del video, dell’audio, della comprensione dei contenuti e sull’utilità dell’esperienza.

2.4 La fase di investigazione e analisi

Questa fase ha rappresentato il passaggio fondamentale del percorso di Bilancio, il momento dell’attuazione, che ha consentito al gruppo di lavoro di analizzare le competenze dei Dirigenti. L’obiettivo delle attività connesse a questa seconda fase (cfr. Figura 2.4) è stato la stesura di una vera e propria “diagnosi” delle competenze esistenti in ciascun Dirigente, di quelle migliorabili in funzione del livello di competenze richieste per esercitare i ruoli assegnati per identificare i *gap*, cioè quali sono gli scostamenti esistenti e colmabili con specifici interventi definiti in seguito alla realizzazione del percorso.

Figura 2.4 – Obiettivi dell'attività di analisi



Nella costruzione delle azioni necessarie al raggiungimento dell'obiettivo configurato, a ciascun Dirigente è stato assegnato un ruolo centrale.

Le attività sono state immaginate e successivamente progettate per garantire un confronto costante e costruttivo con i consulenti di Bilancio e con le altre figure coinvolte nel percorso, nel rispetto dei ruoli e della privacy dei risultati.

L'attività di analisi si è concretizzata in due passaggi:

- il laboratorio, della durata di circa 7 h di lavoro, in cui sono state affrontate attività individuali e di gruppo (elementi di valutazione e confronto sul sé in situazione ed in particolare sul sé in relazione);
- l'intervista individuale, della durata di circa 2 h, strutturata per ricostruire gli elementi biografici, il vissuto quotidiano, l'analisi delle aspirazioni e il confronto con quanto emerso nel laboratorio, soffermandosi su eventuali differenze fra l'autovalutazione fatta dal Dirigente e l'eterovalutazione fatta dal consulente di Bilancio.

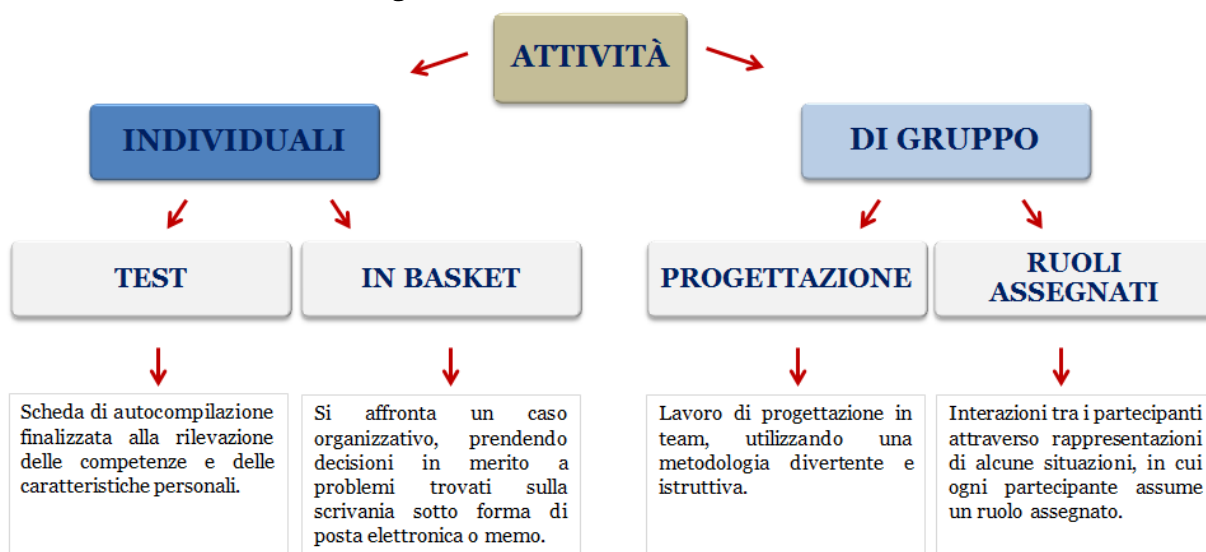
Per quanto concerne il laboratorio, le edizioni complessive sono state 7. Per ogni edizione sono state realizzate 3 sessioni laboratoriali, una al giorno, ad eccezione della I edizione in cui ne sono state realizzate solo 2. Nel complesso, quindi, sono state organizzate 20 sessioni di laboratorio. La sede di svolgimento è stata messa a disposizione dall'amministrazione regionale, presso Palazzo Armieri in Via Marina. I convocati per ogni edizione sono stati circa 30, suddivisi nelle diverse giornate. Queste le date in cui si sono tenuti gli incontri:

- I edizione: Giugno – Luglio 2014.
- II edizione– Settembre 2014.
- III edizione– Ottobre 2014.
- IV edizione–Novembre 2014.
- V edizione– Dicembre 2014.
- VI edizione– Gennaio 2015.

- VII edizione- Febbraio 2015.

Per quanto riguarda i contenuti delle attività da realizzare durante gli incontri laboratoriali, si è deciso di programmare, in modo alternato, prove individuali e di gruppo (cfr. Figura 2.5).

Figura 2.5 – Il format del laboratorio



Ad ogni laboratorio erano presenti, relativamente al gruppo di lavoro del Formez, il responsabile del Progetto, il referente metodologico e due consulenti di Bilancio, che si sono occupati della gestione operativa delle attività d'aula, dell'osservazione diretta durante la giornata, di concordare le date di realizzazione delle interviste individuali.

Particolare attenzione è stata data all'accoglienza dei Dirigenti. Tutti gli incontri sono stati aperti con la presentazione delle attività, riprendendo la logica del webinar (presentazione della Linea di intervento, della metodologia e del percorso), seppur con un contenimento significativo dei tempi.

Ciò è avvenuto poiché non tutti i presenti avevano avuto modo di seguire in streaming il seminario on line. Ad ogni partecipante è stato dato, successivamente, modo di presentarsi e di esprimere le proprie opinioni sul percorso che si andava a realizzare.

La prima attività è stata di carattere individuale. I Dirigenti hanno compilato tre test di autovalutazione.

Nel primo hanno indicato alcune competenze che ritenevano di possedere rispetto a differenti aree riferite a: decidere, gestire, dirigere, amministrare, produrre, organizzare, comunicare, sviluppare, ricercare, formare, controllare, creare, negoziare, consigliare.

Nel secondo hanno selezionato, da un set di circa 100 caratteristiche individuali, le 15 ritenute più vicine al proprio modo di essere.

Nell'ultimo, infine, hanno potuto indicare in un campo a testo libero tre punti di forza e altrettanti di debolezza rispetto all'area lavorativa e quella relazionale.

I test hanno rappresentato il primo momento in cui i Dirigenti hanno iniziato a confrontarsi con il tema, avviando una riflessione e un confronto con se stessi che ha caratterizzato tutte le attività. Partendo da una attività soft di riflessione per poi aumentare successivamente il coinvolgimento e di conseguenza l'osservazione.

A seguire sono iniziate le attività di gruppo. La prima prova è stata un esercizio di progettazione partecipata, denominata *La sfida marshmallow*². I Dirigenti sono stati divisi in due gruppi, ed è stata lanciata una sfida, chiedendo ad ogni gruppo di costruire in un tempo prestabilito e utilizzando pochi e semplici strumenti, la torre più alta. Per la realizzazione di questa prova, come per le altre, sono state consegnate ai partecipanti delle brevi istruzioni lette e commentate, nella fase introduttiva, da un consulente di Bilancio.

La scelta di questa prova è stata ponderata e fatta a seguito di diverse considerazioni inerenti l'utilità da un punto di vista di dinamica relazionale e opportunità valutativa. Si può dire, a seguito della realizzazione del percorso, che le analisi fatte in sede di progettazione si sono rivelate corrette.

Il marshmallow, come si immaginava, è servito a ravvivare da subito il clima del laboratorio, inserendo una dinamica sfidante che ha portato tutti i Dirigenti ad essere coinvolti nelle attività. Si trattava, inoltre, di qualcosa di molto lontano dalle dinamiche lavorative, cosa che ha consentito a tutti di partecipare con interesse.

Da notare, fra l'altro, che si è instaurata anche una simpatica sfida fra i profili tecnici (ingegneri, architetti, geometri) e le altre professionalità favorendo dinamiche di gruppo e relazionali. Anche ai fini valutativi la prova è stata molto utile, i consulenti di Bilancio, infatti, hanno potuto ricavare dall'osservazione diretta molteplici informazioni, relativa a tutte le aree oggetto d'indagine.

² Per approfondire finalità e modalità di realizzazione della sfida è possibile consultare il seguente link.

https://www.youtube.com/watch?v=Jlsp_WGNjLO

La seconda prova di gruppo è stata differenziata sia in funzione del numero dei presenti alle attività, sia per evitare che diventasse nota tra i partecipanti. Di seguito il tipo di prove utilizzate.

- *Albero dei problemi.* Si tratta di uno strumento di problem setting che consente, una volta individuato un problema, di determinarne le cause in ordine logico e prioritario. I partecipanti lo hanno utilizzato per discutere di problemi organizzativi legati alla comunicazione e alla motivazione.
- *Il naufragio.* Il gruppo è stato inviato a pensare di essere naufragato su di un'isola ed è stato chiamato a scegliere gli strumenti che riteneva prioritari avere per essere salvato, selezionandoli da una lista prestabilita. La prova si è svolta in due momenti. In una prima fase, individuale, ognuno ha assegnato un grado di priorità alla lista. Nella seconda fase, di gruppo, si è arrivati ad un ranking condiviso.
- *Casi.* Si è trattato di sottoporre ai partecipanti alcuni casi rispetto ai quali dovevano essere assunte alcune decisioni organizzative legate a premi e sanzioni del personale.
- *Il fondo d'assistenza.* È un'esercitazione con ruoli assegnati nella quale i partecipanti erano chiamati a rappresentare la commissione di una banca che aveva il compito di ripartire un fondo assistenziale per scopi sociali, sportivi, ricreativi ecc.
- *L'eredità.* Anche questa è un'esercitazione con ruoli assegnati, nella quale i Dirigenti partecipanti assumevano il ruolo di nipoti di un lontano zio residente in Sud America che, dopo essere morto, aveva lasciato loro una piccola eredità. Ogni nipote aveva specifiche esigenze. In un tempo dato bisognava trovare un accordo, altrimenti l'eredità era persa. La somma del fabbisogno di ognuno era molto più alta della cifra disponibile, inoltre non si poteva dividere il lascito in parti uguali.

Anche questa seconda prova ha consentito di soffermarsi sulle caratteristiche dei partecipanti, in particolare su competenze di tipo relazionale, quali la leadership, la comunicazione e la capacità di negoziazione, ma anche legate all'area trasversale delle metacapacità.

Al termine delle attività di gruppo i Dirigenti hanno svolto l'ultima prova individuale, denominata in Basket. Gli è stato chiesto di provare a gestire una situazione organizzativa, ponendogli 15 problemi da risolvere in un periodo di tempo prestabilito (90') e con delle condizioni stringenti molto particolari:

- il Dirigente ha appena assunto il ruolo di responsabile della struttura organizzativa;
- è arrivato in sede dopo l'orario di chiusura e non ha trovato nessuno, solo delle questioni da affrontare, depositate nella cesta di lavoro (basket) insieme ad alcuni appunti, lasciati da due suoi nuovi collaboratori che non conosce;

- ha 90' minuti per assumere decisioni, dopodiché partirà per un periodo di ferie e, durante la sua assenza, non potrà essere contattato né telefonicamente, né via mail o attraverso altre modalità.

Per supportarlo nel processo decisionale, ogni Dirigente ha avuto delle note informative sulla valutazione delle performance del personale, sull'organigramma e sulla struttura delle direzioni generali.

Gli sono state poste questioni molto variegate: alcune afferenti la gestione del personale, altre di tipo relazionale, altre di carattere organizzativo. Questioni che si trovano ad affrontare anche nella realtà lavorativa, per cui è mutato solo il contesto in cui hanno operato. Per ogni decisione assunta i Dirigenti hanno dato anche una motivazione, il tutto in un documento scritto e consegnato a conclusione dei lavori. Si è trattata di una fonte di informazione preziosissima, molto utile ai consulenti per costruire il Bilancio, poiché dall'analisi della documentazione prodotta è stato possibile evidenziare la cultura organizzativa e gli approcci seguiti dalle diverse figure dirigenziali.

In generale il laboratorio ha rappresentato un momento molto significativo dell'attività di Bilancio. Ci sono state alcune problematiche legate al rispetto dei tempi, poiché i diversi impegni dei Dirigenti non sempre hanno consentito un rispetto della tempistica, in particolare per quanto concerne l'orario di avvio dei lavori. Tuttavia si sono ingenerate rilevanti dinamiche di rete. Molti Dirigenti che avevano avuto modo di conoscersi solo a distanza hanno avuto l'opportunità di approfondire la propria conoscenza e, anche per chi già aveva lunghe frequentazioni alle spalle, le attività di gruppo hanno permesso approfondimenti sul modo di fare e di essere. Ciò ha giovato anche alle attività, poiché il tutto ha accresciuto la credibilità dell'iniziativa che si stava andando a realizzare. Inoltre, molti erano venuti credendo di partecipare ad un corso di formazione di contenuto teorico; l'approccio esperienziale ha, invece, piacevolmente sorpreso tutti, creando il clima ideale per la seconda fase del percorso di analisi, ovvero l'intervista.

L'impressione è che i Dirigenti abbiano colto, a conclusione della giornata, tra aspetti del percorso, ovvero:

- l'utilizzo di un metodo di analisi strutturato e uniforme per tutti;
- la garanzia di anonimato;
- l'opportunità di crescita personale e professionale.

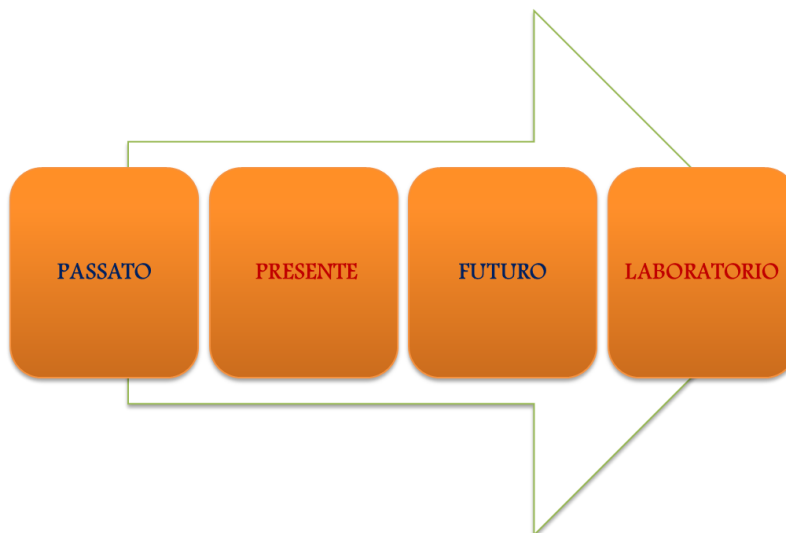
Prima della chiusura dei lavori, infine, i consulenti di Bilancio hanno concordato con i Dirigenti la data e il luogo dell'intervista. Questo primo colloquio è stato preceduto da un'attività di analisi in cui i consulenti di Bilancio hanno analizzato gli output prodotti dai Dirigenti, in particolare i test di autovalutazione e l'in Basket, ricavando un primo quadro di insieme da approfondire con lo strumento dell'intervista.

L'intervista è stata realizzata o da un singolo consulente di Bilancio o gestita in coppia e si è svolta negli uffici delle diverse figure dirigenziali interessate. La traccia su cui sono state raccolte le opinioni dei Dirigenti è stata semi strutturata, affrontando alcuni temi (cfr. Figura 2.7):

- il passato, per capire il percorso personale e professionale che aveva portato la persona a ricoprire il ruolo attuale;
- il presente, per soffermarsi sul contenuto del lavoro attuale e sulle modalità di gestione della struttura presidiata,
- il futuro, per comprendere aspettative e motivazioni,
- le prove del laboratorio, per discutere di alcuni aspetti emersi dall'analisi delle prove.

27

Figura 2.6 - Temi trattati durante l'intervista



L'intervista è stata un altro importante tassello del percorso. In questa fase i Dirigenti hanno capito che non avevano di fronte persone intenzionate ad esprimere giudizi sul loro operato ma esperti di un processo, il Bilancio di competenze, che volevano raccogliere informazioni sul modo di essere e di fare per restituire spunti e ipotesi di miglioramento, basando il tutto su di un ascolto attivo e un'empatia relazionale. Non a caso molti di loro hanno mostrato, proprio in questa fase un maggiore coinvolgimento, raccontandosi a fondo e parlando senza remore della loro storia professionale; non di rado le interviste hanno superato le due ore inizialmente previste per la realizzazione.

Con l'aggiunta di queste nuove informazioni è stato possibile per ogni consulente redigere il Bilancio di competenze. La stesura iniziale è stata arricchita dai contributi del capo progetto e del responsabile scientifico, con osservazioni aggiuntive ricavate dalla loro presenza alle attività del laboratorio.

2.5 La fase di restituzione

La restituzione è stata immaginata, sin dalla fase di progettazione, su due livelli, con output differenziati. In particolare si è pensato a un feedback per:

- i singoli Dirigenti, che così sarebbero entrati in possesso di tutti i risultati ottenuti nella fase precedente;
- l'amministrazione regionale, cui viene restituito il presente report che contiene considerazioni di insieme sull'attività svolta e i risultati emersi.

28

L'output per i Dirigenti è stato formalizzato in un documento di sintesi, dossier di Bilancio, che è stato consegnato al Dirigente, in un colloquio di condivisione e sintesi, durato all'incirca tra i 60' e i 90'. Ad ognuno è stata garantita la riservatezza dei dati e la proprietà dei risultati. Al termine del colloquio ogni Dirigente è stato invitato a compilare un questionario on line per la valutazione del gradimento, finalizzato a rilevare le opinioni sull'utilità del percorso, la corrispondenza dell'immagine di sé rispetto al dossier consegnato, l'utilità del prodotto per il proprio sviluppo professionale, una valutazione sull'operato del Formez.

Il dossier consegnato ai Dirigenti è stato così articolato:

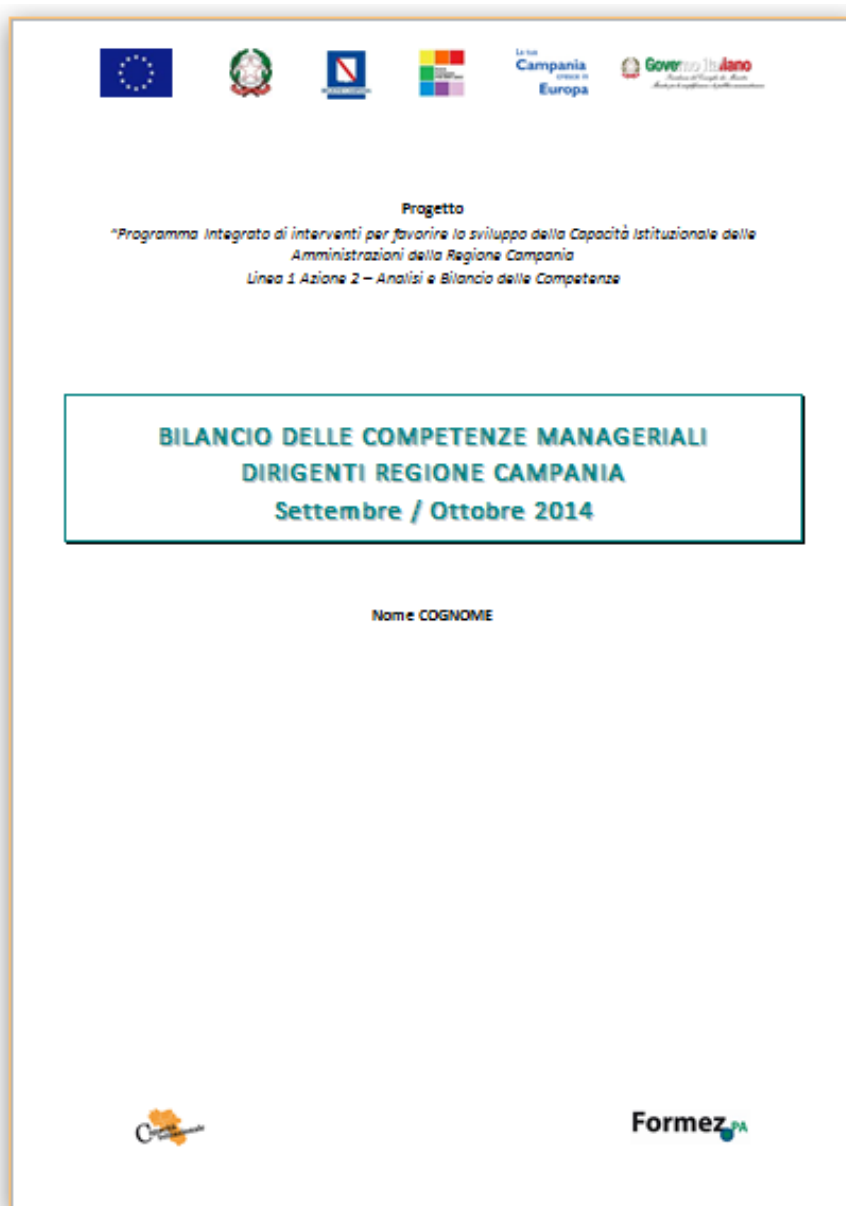
- una prima parte dedicata alle caratteristiche generali della persona.
- una seconda parte in cui ci si è soffermati sull'area cognitiva, descrivendo punti di forza e criticità del modo di pensare.
- una terza parte in cui sono state scritte riflessioni sull'area realizzativa, evidenziando anche qui aspetti positivi e punti di miglioramento.
- una quarta parte dedicata all'area relazionale, con considerazioni sulle modalità di rapportarsi agli altri e di esercitare la leadership.
- una quinta parte con un focus sulle metacapacità e tutte le competenze trasversali che completano il profilo professionale del Dirigente coinvolto.
- un'ultima parte in cui sono stati evidenziati tutti i punti di forza e le aree di miglioramento precedentemente descritte.

Il dossier è stato inizialmente consegnato al Dirigente, poi è stato letto insieme e il consulente di Bilancio (o i consulenti di Bilancio a seconda delle modalità di restituzione) ha spiegato il perché di certe affermazioni, fornendo tutti i chiarimenti necessari e le motivazioni dei comportamenti agiti. Su ogni passaggio il Dirigente ha potuto fornire il suo assenso o dissenso, e ciò è avvenuto in un clima di sereno confronto. Nella maggior parte dei casi c'è stato grande riscontro rispetto a quanto scritto, anzi molte persone immaginavano di essere proprio così (sia rispetto ai punti di forza che alle debolezze) ma non avevano mai avuto conferme al riguardo. Altri hanno invece

percepito quest'attività come una sorta di coaching, apprezzandone la portata innovativa e l'utilità in termini di crescita personale e, di conseguenza, organizzativa.

L'output per l'amministrazione regionale è il presente report che formalizza la metodologia, illustra il percorso di realizzazione, presenta i risultati in termini di partecipazione, offre una fotografia sul grado di possesso delle competenze nell'intera organizzazione e nelle singole strutture dipartimentali, evidenziando i gap più significativi, propone delle riflessioni qualitative, immagina azioni di sviluppo.

Figura 2.7 – La copertina del dossier consegnato ai Dirigenti



CAPITOLO 3 – LA PARTECIPAZIONE AL PERCORSO

3.1 Premessa

La metodologia di realizzazione del Bilancio di competenze ha posto al centro di tutto il percorso di attività il Dirigente, in quanto principale e diretto destinatario delle attività, ma anche quale soggetto da coinvolgere, in diversi momenti del percorso: per conoscerne il parere sul progetto, la familiarità con la tematica e il percorso, per discutere dei risultati del proprio profilo e per lasciargli esprimere un apprezzamento sull'attività complessiva e sulla professionalità riscontrata nel team di consulenti di Bilancio.

Diversamente dalla più tradizionale formazione, convenzionale o meno, la partecipazione a percorsi di valutazione delle competenze non è un'esperienza consueta. Nonostante ciò, o forse proprio per tale motivo, l'adesione al progetto da parte dei destinatari è stata piuttosto elevata sebbene non completa (il 78% dei Dirigenti) e il loro livello di soddisfazione complessivo molto buono. Anche coloro che inizialmente hanno mostrato qualche reticenza relativamente all'efficacia e all'utilità dell'attività – sia per loro stessi che per l'amministrazione – hanno, alla fine del percorso, cambiato in buona misura opinione, rivalutando in positivo l'esperienza conclusa.

I dati sul gradimento, ma ancor di più il livello di accoglienza e disponibilità mostrata nei confronti di strumenti nuovi o poco noti, sono una prova evidente che quando le persone si sentono coinvolte e protagoniste sono anche più propense a mettersi in discussione. Attraverso le diverse prove di laboratorio, durante l'intervista e, infine, con la restituzione del profilo il Dirigente ha rivisto se stesso con gli occhi di un terzo – i consulenti di Bilancio – ottenendo conferme ma anche smentite su quelle che egli riteneva essere, fino a quel momento, i suoi punti forza e/o le sue aree di miglioramento.

L'accresciuto interesse che i partecipanti hanno rilevato per il Bilancio e per ciò che tale metodologia può ancora offrire loro in termini di sviluppo personale e organizzativo, può essere a buon ragione interpretato come un importante segnale di apertura e disponibilità al cambiamento. Permane una fascia di dirigenza, circa il 20%, che non ha preso parte alle attività di Bilancio. Si tratta di quota contenuta rispetto ai numeri complessivi dell'adesione (solo 1 Dirigente su 5), che non ha inficiato la buona riuscita del progetto ma che sottolinea, nondimeno,

la permanenza di elementi di difficoltà rispetto alla diffusione di pratiche innovative di sviluppo delle risorse umane. Al di là della specificità dei singoli casi e delle possibili motivazioni riconducibili agli impegni di ufficio, che si tratti di sentimenti di diffidenza verso attività di osservazione e di valutazione esterna, di fattori organizzativi o di contingenze specifiche, ciò che si ritiene utile richiamare in questa sede è che tale assenza configura una condizione sulla quale l'amministrazione regionale dovrà fare, anche in futuro, un'ulteriore riflessione sulle modalità di coinvolgimento di chi non ha preso parte all'attività.

Nelle pagine che seguono si darà contezza della partecipazione al percorso complessivo di Bilancio. Attraverso la presentazione di tabelle e grafici si evidenzieranno i principali risultati, in termini di adesione e apprezzamento, ottenuti dal progetto: dalla fase iniziale di presentazione delle attività, avvenuta attraverso i webinar, alla realizzazione dei laboratori e delle interviste individuali, fino alla restituzione del profilo di competenze.

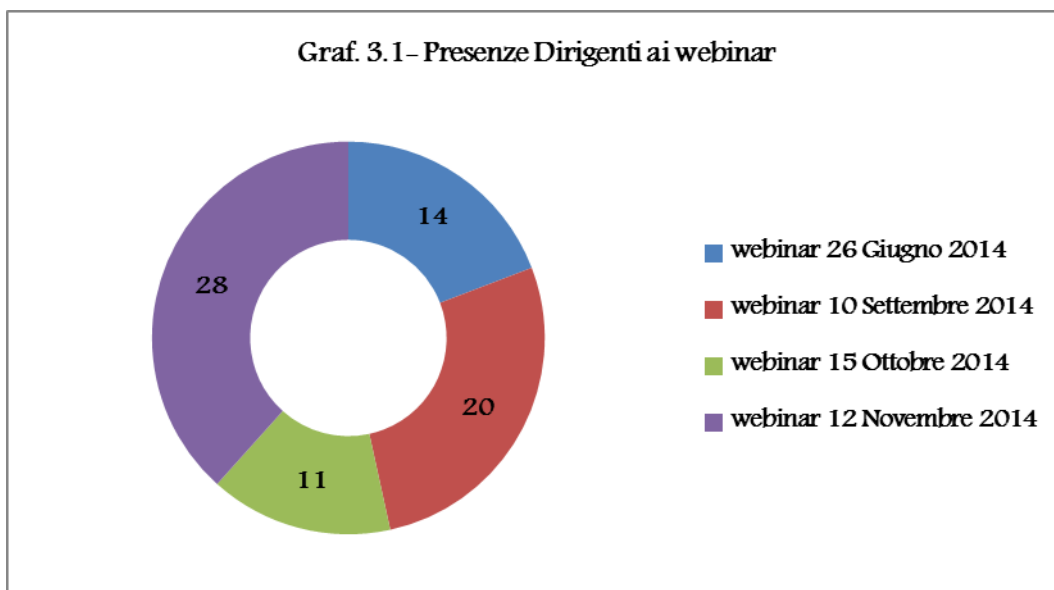
31

3.2 I webinar: le sessioni e il gradimento

Il grafico 3.1 riporta i dati relativi alla presenza complessiva dei Dirigenti ai webinar; sono intervenuti **73** Dirigenti su un totale di **175** convocati al ciclo di webinar relativo alla presentazione del modello ed del percorso.

Sul grado di copertura parziale pesano presumibilmente circostanze legate a fattori contingenti, impegni pregressi o inattesi oppure una certa diffidenza iniziale sul tema. Oltre a ciò è possibile, in alcuni casi, ipotizzare anche una maggiore difficoltà a gestire le variabili tecnologiche di un incontro svolto on line.

Il grafico 3.1 riporta la distribuzione dei partecipanti ai webinar nei diversi incontri previsti.



Nel novero delle attività di comunicazione rientra anche il webinar organizzato il 15 aprile 2015, che è servito ad illustrare il nuovo stralcio del contratto decentrato integrativo per il personale della Giunta Regionale della Campania (CCDI), escluso quello con qualifica dirigenziale - anno 2014, sottoscritto il 29 gennaio 2015.

Nell'incontro, cui hanno preso parte 76 Dirigenti, è stato presentato anche il vademecum illustrativo ed è stato evidenziato come il nuovo CCDI rappresenti uno strumento di raccordo tra gli aspetti organizzativi e la gestione delle risorse umane.

Gli interventi (cfr. Figura 2.3) sono stati realizzati dal responsabile della linea di attività del Formez, dal Direttore generale dell'area risorse umane dell'amministrazione regionale e dal Dirigente che presidia i rapporti con le organizzazioni sindacali. Anche per questo seminario è stato previsto uno spazio di confronto e di interazione con i partecipanti, finalizzato ad approfondire alcuni aspetti trattati dai relatori.

32

Figura 2.8 – Programma del webinar realizzato il 15 aprile 2015


Unione Europea




REGIONE CAMPANIA


P.O.R.
Campania
FSE 2007-2013

La tua
Campania
cresce in
Europa


Governo italiano
Presidenza del Consiglio dei Ministri
Dipartimento della Funzione pubblica

15/04/2015

Webinar
***Il nuovo stralcio del CCDI 2014:
strumento innovativo di gestione del personale***

PROGRAMMA
Ore 15,00 – 16,00

15.00
Le attività della Linea 1 Azione 2 a supporto dei processi di innovazione della Regione Campania
Arch. Ciro Pinelli – Responsabile attività FormezPA

15.10
Il nuovo stralcio del CCDI 2014 per il personale del Comparto della Regione Campania
Dott.ssa Giovanna Paolantonio – Direttore Generale Risorse Umane Regione Campania

15.20
Il nuovo stralcio del CCDI 2014: aspetti gestionali, nuove regole ed adempimenti. Presentazione di un vademecum illustrativo
Dott.ssa Stefania Panza – Dirigente UOD Rapporti con le Organizzazioni sindacali

15.50
Domande e dibattito conclusivo



La tabella che segue (Tab. 3.1) riporta i risultati relativi al questionario di gradimento somministrato a chiusura del webinar. Si evidenzia un livello di gradimento (su scala 1-4) piuttosto elevato e un unico item lievemente critico relativo al collegamento audio; un giudizio che però può dipendere da numerosi fattori tecnici, non tutti ascrivibili alla piattaforma utilizzata.

È interessante notare che i livelli di gradimento più elevati sono quelli relativi all'item *Utilità dei contenuti trattati*, *Chiarezza dei contenuti trattati* e *Tempistica del webinar*. Nel complesso la valutazione sull'esperienza è comunque molto buona.

33

Tab. 3.1 – Risultati di gradimento dei webinar

Item questionario	Media livello di gradimento (scala 1-4)
Collegamento audio	2,67
Collegamento video	3,35
Possibilità di interagire	3,27
Chiarezza dei contenuti trattati	3,47
Efficacia delle slide	3,35
Tempistica del webinar	3,49
Utilità dei contenuti trattati	3,39
Esperienza nel suo complesso	3,31

3.3 I laboratori³

Il presente paragrafo illustra i dati relativi alla **partecipazione** dei Dirigenti della Regione Campania ai laboratori previsti dal percorso di Bilancio delle competenze. Con il termine partecipazione intendiamo far riferimento sia al **numero di Dirigenti** (dato assoluto e in percentuale) che hanno aderito alle giornate di laboratorio sia alla **numerosità degli stessi** rilevata per ciascuna sessione.

Partiamo dal dato relativo alla presenza complessiva dei Dirigenti ai laboratori: l'adesione è stata senz'altro significativa **137 su 175**, in termini percentuali si tratta del **78%**.

La tabella (Tab. 3.2) evidenzia il livello di partecipazione dei Dirigenti presentato per Dipartimenti e Uffici.

Il livello di adesione ai laboratori varia da un massimo corrispondente all'**89%** del Dipartimento della Programmazione e dello Sviluppo economico (DIP. 51) ad un minimo che corrisponde al **67%** dell'Ufficio di diretta collaborazione del Presidente (UDCP 40).

Tab. 3.2. – La partecipazione ai laboratori. Distribuzione per Dipartimenti

DIPARTIMENTI	PARTECIPANTI	CONVOCATI	PERCENTUALE
DIPARTIMENTO DELLA PROGRAMMAZIONE E DELLO SVILUPPO ECONOMICO (DIP. 51)	17	19	89%
DIPARTIMENTO DELLA SALUTE E DELLE RISORSE NATURALI (DIP. 52)	32	44	73%
DIPARTIMENTO DELLE POLITICHE TERRITORIALI (DIP. 53)	19	22	86%
DIPARTIMENTO DELL'ISTRUZIONE, DELLA RICERCA, DEL LAVORO, DELLE POLITICHE CULTURALI E DELLE POLITICHE SOCIALI (DIP. 54)	19	24	79%
DIPARTIMENTO DELLE RISORSE FINANZIARIE, UMANE E STRUMENTALI (DIP. 55)	24	33	73%
UFFICI DI DIRETTA COLLABORAZIONE DEL PRESIDENTE (UDCP 40)	6	9	67%
UFFICI SPECIALI	20	24	83%
TOTALE	137	175	78%

Se consideriamo il dato delle singole Direzioni Generali (Tab. 3.3), quindi al netto delle Staff ai Dipartimenti, degli UDCP e degli Uffici Speciali, il livello di adesione è piuttosto elevato. Quattro strutture su quindici evidenziano una presenza del **100%**, in un solo caso la presenza si attesta

³ Tutte le attività laboratoriali sono state concluse entro il 1 marzo 2015.

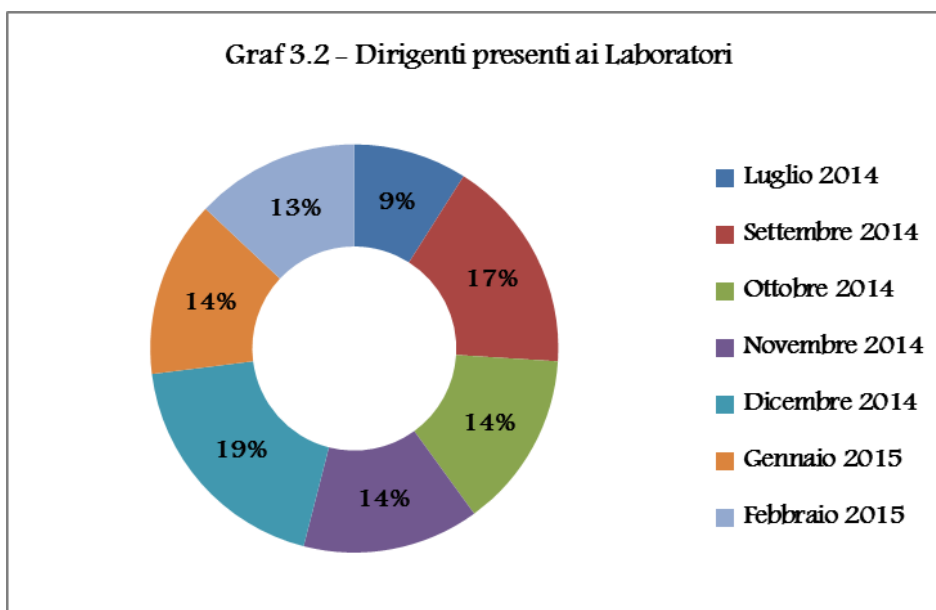
al **58%**. Le restanti presentano comunque livelli intermedi particolarmente elevati in una fascia che va dal **67%** all'89%.

Tab.3.3 – La partecipazione ai laboratori. Distribuzione per Direzioni Generali

DIREZIONI GENERALI	PARTECIPANTI	CONVOCATI	PERCENTUALI
01 - PROGRAMMAZIONE ECONOMICA E TURISMO	10	10	100%
02 - SVILUPPO ECONOMICO E ATTIVITÀ PRODUTTIVE	3	4	75%
03 - INTERNAZIONALIZZAZIONE E RAPPORTI CON L'UNIONE EUROPEA DEL SISTEMA REGIONALE	3	3	100%
04 - TUTELA DELLA SALUTE E COORDINAMENTO DEL SISTEMA SANITARIO REGIONALE	10	14	71%
05 - AMBIENTE ED ECOSISTEMA	11	12	92%
06 - POLITICHE AGRICOLE, ALIMENTARI E FORESTALI	10	16	63%
07 - MOBILITÀ	5	6	83%
08 - LAVORI PUBBLICI E PROTEZIONE CIVILE	8	9	89%
09 - GOVERNO DEL TERRITORIO	4	5	80%
10 - UNIVERSITÀ, RICERCA, INNOVAZIONE	7	7	100%
11 - ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO, POLITICHE GIOVANILI	6	9	67%
12 - POLITICHE SOCIALI, POLITICHE CULTURALI, PARI OPPORTUNITÀ, TEMPO LIBERO	6	6	100%
13 - RISORSE FINANZIARIE	7	12	58%
14 - RISORSE UMANE	11	13	85%
15 - RISORSE STRUMENTALI	4	6	67%

Per quanto riguarda la numerosità dei Dirigenti rilevata per ciascuna sessione di laboratorio, il grafico che segue (Grafico 3.2) evidenzia che la sessione che ha riscontrato un numero maggiore di partecipanti è quella di Dicembre 2014 con 26 partecipanti corrispondente al 19% del totale dei Dirigenti che hanno aderito al progetto.

Graf 3.2 – Dirigenti presenti ai Laboratori



Tutti partecipanti ai laboratori hanno proseguito nel percorso ed infatti le sessioni di interviste svolte da Luglio 2014 a Marzo 2015, e ciascuna della durata di circa due ore, hanno visto la partecipazione del totale dei 137 Dirigenti coinvolti.

Analogamente, sono stati realizzati nel periodo da Settembre 2014 a Giugno 2015 tutti gli incontri di feedback programmati.

Questo dato conferma ulteriormente l'interesse dei Dirigenti coinvolti all'intero percorso di Bilancio.

3.4 La valutazione del percorso da parte dei Dirigenti

Si presentano di seguito i dati relativi al gradimento dei Dirigenti della Regione Campania sul percorso di Bilancio delle competenze.

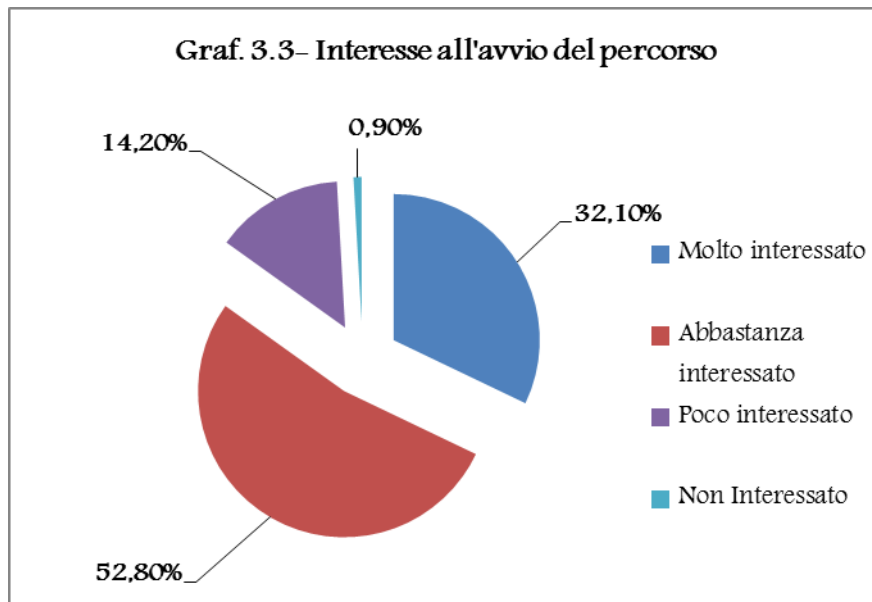
A conclusione del colloquio di feedback, finalizzato alla restituzione e condivisione del profilo, è stato consegnato al singolo Dirigente, con l'utilizzo di un link inviato via e-mail, un questionario a risposta chiusa ed anonimo, strutturato in 6 item. Si è trattato di uno strumento agile e di immediata compilazione il cui obiettivo era la rilevazione dell'atteggiamento con cui i Dirigenti avevano approcciato al percorso e l'idea che avevano maturato dello stesso a chiusura delle attività.

Su 137 questionari inviati ne sono stati compilati e restituiti 106, corrispondenti al **77,37%**.

Passiamo in rassegna i risultati per ciascun item.

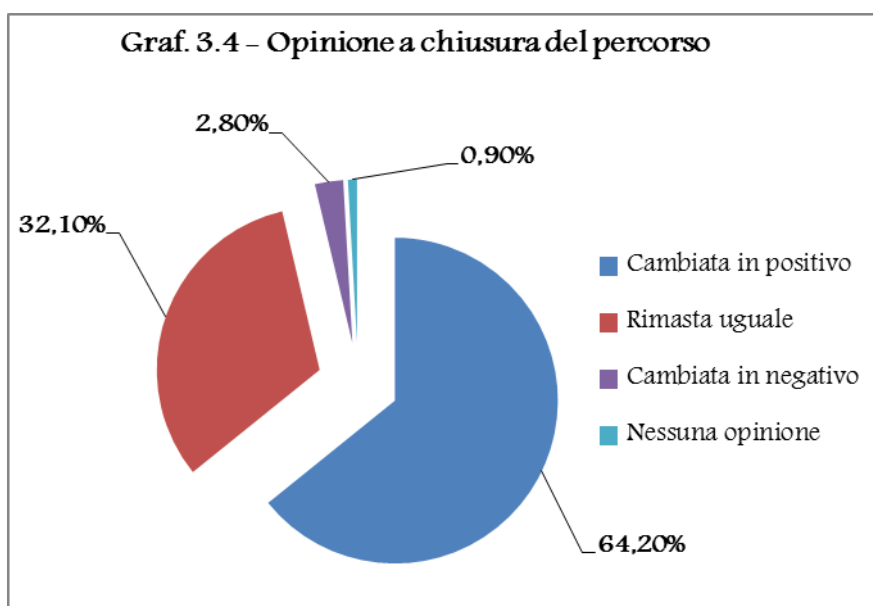
Alla domanda *"Con quale atteggiamento si è avvicinato a questa iniziativa?"* il 32,1% si è dichiarato *molto interessato*, il 52,8% *abbastanza interessato*, il 14,2% *poco interessato*, lo 0,9%

non interessato (Grafico 3.3.). È evidente che all'avvio dell'attività l'interesse verso la stessa era di buon livello ma suscettibile di cambiamento.



37

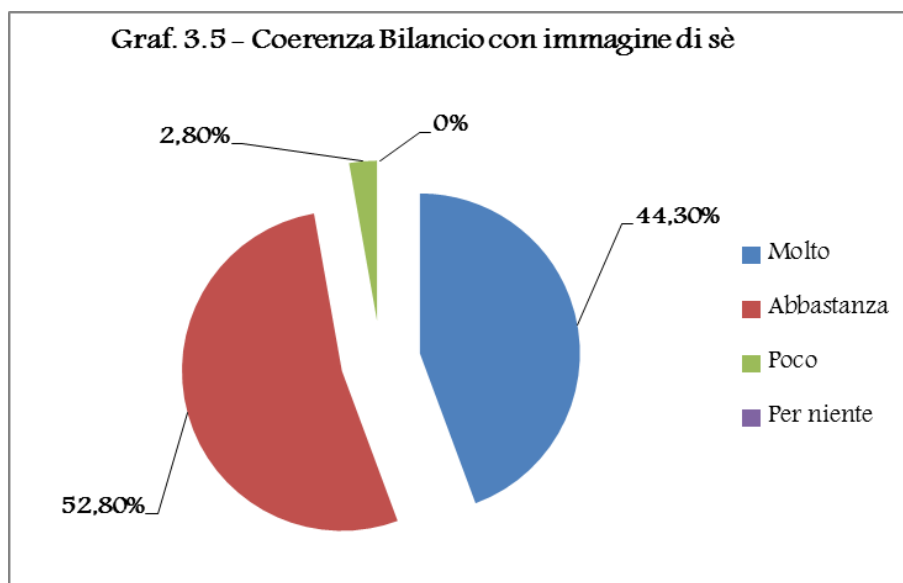
Infatti, molto evidente è il cambiamento di opinione in positivo intervenuto alla fine del percorso. Alla domanda, *“Al termine del percorso la sua opinione su questa iniziativa è”*, il 64,2% dei Dirigenti risponde che l'opinione è *cambiata in positivo*, il 32,1% che è *rimasta uguale*, il 2,8% che è *cambiata in negativo*, solo lo 0,9% dichiara *nessuna opinione particolare* (Grafico 3.4).



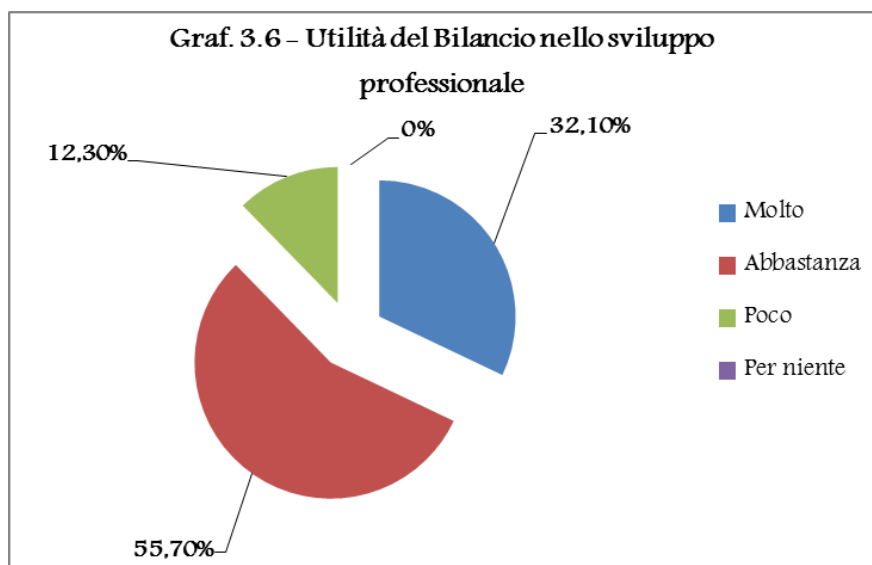
Il dato più interessante è quello che emerge dalle risposte relative all'item *"Quanto il suo Bilancio di competenza si avvicina all'immagine che ha di sé?"*.

Il 44,3% ritiene che il profilo elaborato dai consulenti di Bilancio sia *molto* vicino all'immagine che si ha di sé, il 52,8% lo ritiene *abbastanza* somigliante, il 2,8% si riconosce *poco*. Nessuno ritiene che il profilo di competenze ricevuto sia *per niente* simile alla propria immagine. Se sommiamo le risposte *molto* alle risposte *abbastanza* è possibile rilevare che circa il 97% dei Dirigenti è comunque soddisfatto del profilo ricevuto o quanto meno ne riconosce i tratti caratterizzanti (Grafico 3.5).

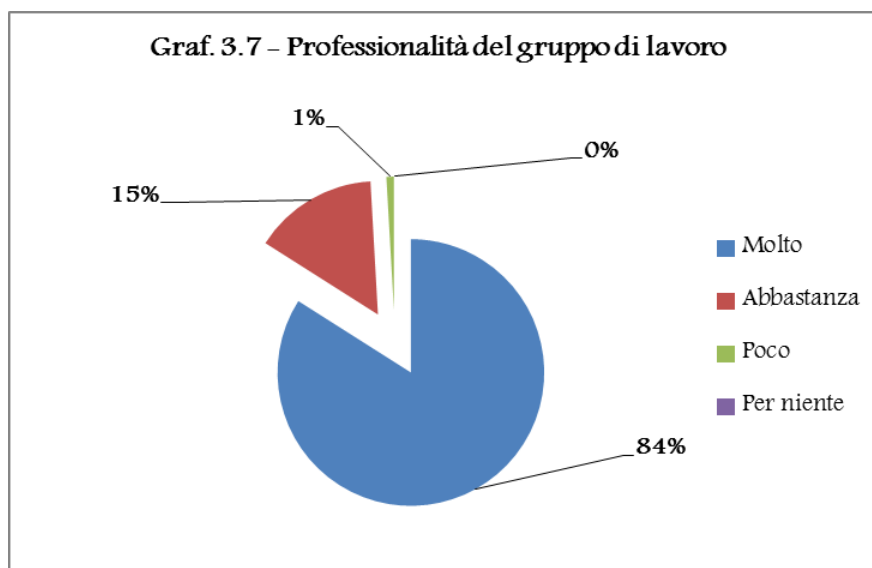
38



Le risposte relative all'item *"Quanto il suo profilo di Bilancio di competenze può aiutarla nello sviluppo professionale?"* evidenziano che la maggioranza dei Dirigenti ritiene che il profilo ricevuto possa essere un valido supporto per lo sviluppo professionale (per il 34% *molto* e per il 55,7% *abbastanza*). Solo il 12,3% lo ritiene poco utile. Nessuno lo ritiene *per niente* utile (Grafico 3.6).



In merito all'item relativo al gruppo di lavoro *“È soddisfatto della professionalità del gruppo di lavoro del Bilancio delle Competenze?”* più del 99% ha apprezzato la professionalità degli stessi (32,1% *molto* e 55,7% *abbastanza*). Meno dell'1% è poco soddisfatto (Grafico 3.7). Nessuno si ritiene *per niente* soddisfatto.



I dati sin qui riportati evidenziano quindi che il livello di soddisfazione dei Dirigenti rispetto al percorso nella sua interezza è ottimo. Il fenomeno senz'altro più rilevante, come già evidenziato, è che anche coloro che inizialmente hanno mostrato qualche reticenza relativamente all'efficacia e all'utilità dell'attività hanno, alla fine del percorso, mostrato un generale apprezzamento.

CAPITOLO 4 – L'ANALISI DEI RISULTATI

4.1 Premessa

Questo capitolo è dedicato alle principali evidenze emerse dal percorso di Bilancio delle competenze dei Dirigenti della Regione Campania. In particolare l'obiettivo dell'analisi che seguirà è evidenziare quali delle 16 competenze manageriali, sulle quali è stato realizzato il Bilancio, sono maggiormente diffuse in Regione e a quale livello; ciò al fine di dare all'amministrazione regionale alcuni elementi informativi utili, in prospettiva anche futura, ad individuare e programmare quei percorsi formativi atti a colmare i gap delle aree di competenze risultate ad oggi più deficitarie, ma anche in un logica di ulteriore potenziamento di quelle su cui si rilevano già discreti livelli di copertura. Per alcune di queste ultime, alla luce di una maggiore incidenza che potrebbero avere sulle performance dell'amministrazione, potrebbero risultare altresì utili interventi migliorativi.

Come si vedrà più dettagliatamente nel prosieguo, sebbene dal profilo del Dirigente regionale si delineino in maniera piuttosto definita il nucleo delle competenze "forti" e quello delle "deboli" che caratterizzano il suo operato, per diverse altre competenze i livelli di possesso pur nella media, appaiono più sfumati.

L'esposizione del capitolo si articolerà come segue.

In apertura si illustra la metodologia utilizzata per l'elaborazione dei dati. Segue l'analisi dei risultati organizzata in due parti.

La prima parte si focalizza sull'analisi delle competenze ed è articolata in tre paragrafi.

- Nel primo l'attenzione è posta sull'intero contesto organizzativo della Regione Campania. Si presenterà una fotografia delle competenze ricavata dall'attività di Bilancio delle competenze che verterà, in particolare, sulle quattro aree di riferimento e su una disamina più particolareggiata delle singole competenze, volta ad evidenziare quelle più sviluppate e le più critiche.
- Nel secondo i risultati emersi a livello regionale vengono confrontati con quelli delle diverse strutture dipartimentali.

- Nel terzo l'attenzione viene posta sui gap di competenze rilevati, al fine di evidenziare aree e competenze su cui intervenire per migliorare il quadro di riferimento, e sulle connessioni tra le principali competenze, con l'utilizzo della correlazione di Pearson.

La seconda parte si sofferma sui Dirigenti per effettuare alcune riflessioni aggiuntive, attraverso l'esposizione di due paragrafi.

- Il primo evidenzia il grado di possesso e i gap di competenze dei Dirigenti, con l'individuazione di alcuni cluster.
- Nel secondo paragrafo l'analisi dei cluster è ulteriormente dettagliata, soffermandosi sulle singole competenze.

41

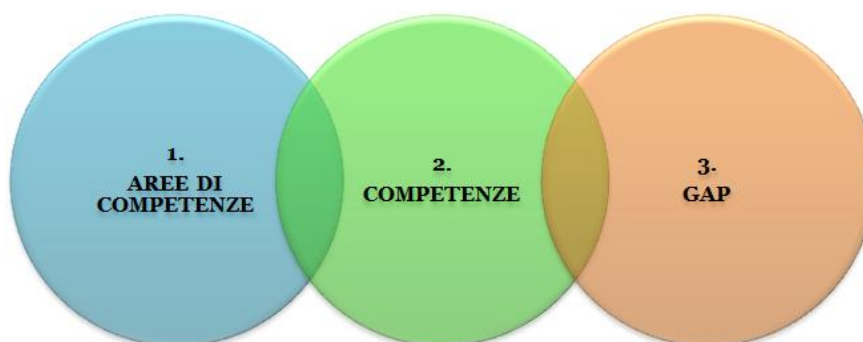
4.2 Nota metodologica

Prima di procedere all'esposizione dei risultati è opportuno soffermarsi sulle scelte metodologiche compiute per approfondire le specifiche aree di analisi.

In particolare, come si è pervenuti alla individuazione:

- dei diversi livelli di punteggio ottenuti per ciascuna competenza;
- dei valori medi (la tendenza centrale) rilevati nella quattro aree di competenze – cognitiva, realizzativa, relazionale, delle metacapacità– e per ciascuna competenza;
- della correlazione che sussiste in misura maggiore tra alcune competenze piuttosto che tra altre;
- dei gap di competenza, ossia delle distanze da livelli ottimali di possesso.

Le aree di analisi



I livelli di punteggio

A seguito delle diverse prove, di gruppo e individuali, e della redazione del Bilancio delle competenze per ogni singolo Dirigente, per ciascuna competenza (cfr. Cap. 1) è stato individuato un livello di possesso, distinguendo tra 4 classi che delineano un grado di possesso basso, che contribuisce debolmente alla performance professionale, sino ad un livello alto, con cui si identifica un possesso ottimale della competenza.

In sede di elaborazione dei dati, per facilitare le modalità di lettura delle informazioni raccolte, consentendone un'aggregazione, ai livelli di possesso sono stati attribuiti dei punteggi numerici, utilizzando una scala Likert a 4 valori crescenti. La prospettiva analitica utilizzata è riportata nel grafico successivo.

Livelli di punteggio assegnati alle competenze

CLASSE DI POSSESSO	DESCRIZIONE	PUNTEGGIO NUMERICO
PRIMA	Grado di possesso basso . La competenza contribuisce debolmente alla performance professionale. Su questa competenza si dovrebbe intervenire con azioni di sviluppo	1
SECONDA	Grado di possesso migliorabile . La competenza concorre solo parzialmente a migliorare la performance professionale. Esistono, infatti, punti di sviluppo	2
TERZA	Grado di possesso buono . La competenza contribuisce a migliorare la performance professionale.	3
QUARTA	Grado di possesso ottimale . La competenza contribuisce in maniera distintiva a migliorare la performance professionale.	4

Elaborazione delle medie

Il metodo appena descrittosi è rivelato molto utile poiché ha consentito, in primo luogo, di determinare dei punteggi relativi alle aree di competenze e alle singole competenze. Al riguardo si è deciso di utilizzare la media aritmetica come indice univoco di riferimento.

Per quanto concerne le aree di competenze si è proceduto secondo una prospettiva che ha portato a determinare il punteggio medio dell'area in tre passaggi:

1. per ogni Dirigente sono stati sommati i diversi punteggi delle competenze che afferiscono all'area considerata, è stato calcolato così il *punteggio totale*,
2. il punteggio totale è stato diviso per 4, ovvero il numero di competenze che compongono l'area, calcolando il *punteggio medio del Dirigente*,

3. il punteggio medio di ciascun Dirigente ha consentito di individuare la *media complessiva dell'area*, ottenuta sommando i diversi punteggi medi dei Dirigenti e dividendo il totale per il numero di figure dirigenziali considerate. Per ogni area è stato individuato, così, un punteggio compreso in un *range* 1 – 4.

LA MEDIA PER AREA

$$\text{Media complessiva} = \frac{Md1 + Md2 + Md3 + \dots MdN}{\text{Numero Dirigenti}}$$

Legenda: Md = Media punteggio Dirigente

43

Il punteggio medio così calcolato per l'intera amministrazione regionale è stato rapportato a quello delle singole strutture organizzative. I dati delle strutture sono stati presentati in tabelle, utilizzando delle icone aggiuntive per segnalare eventuali differenze, così come mostrato di seguito.

Modalità di comparazione delle aree



Un approccio simile, relativamente al calcolo della media, è stato seguito per la determinazione dei punteggi delle singole competenze. In questo caso il calcolo è stato ancora più immediato, in quanto ci si è limitati a sommare i singoli punteggi dei Dirigenti per ogni competenza. Il dato complessivo ottenuto è stato diviso per il numero delle figure dirigenziali. In questo modo sono stati calcolati i punteggi medi per l'universo di riferimento (l'intera Regione). Per estrapolare i punteggi medi delle diverse strutture dipartimentali sono stati considerati solo gli appartenenti alla struttura considerata.

LA MEDIA PER COMPETENZA

$$\text{Media complessiva} = \frac{Pd1 + Pd2 + Pd3 + \dots PdN}{\text{Numero Dirigenti}}$$

Legenda: Pd = Punteggio Dirigente

Una volta individuate le singole medie è stato calcolato un punteggio medio complessivo per la Regione, dato dal rapporto tra la somma dei punteggi medi delle diverse competenze e il loro numero complessivo. Il punteggio così determinato è stato usato come valore di riferimento nel contesto regionale ed è servito come elemento di comparazione con tutti gli altri valori medi, distinguendo tra quelli con valori inferiori o superiori a quello di riferimento.

LA MEDIA REGIONALE

Soglia di soddisfazione

=

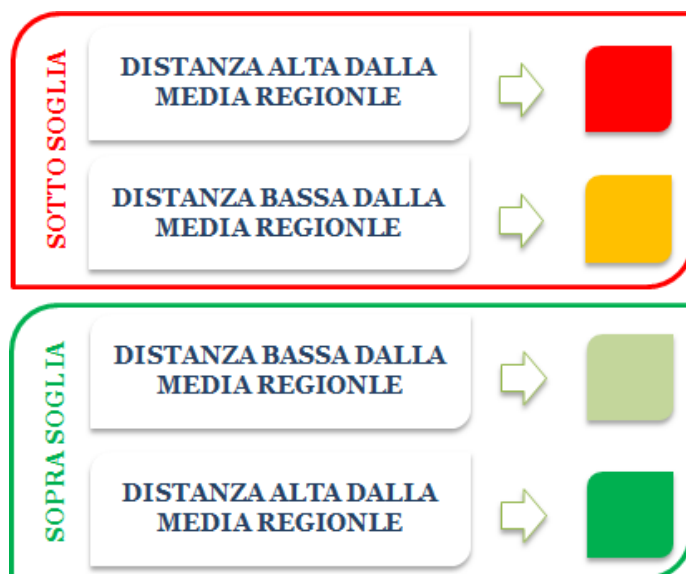
$$\frac{PmC1 + PmC 2 + PmC 3 + .. PmC16}{16}$$

Legenda: PmC = Punteggio medio della competenza

44

Le due macro categorie di punteggio (valori inferiori e superiori) sono state a loro volta ripartite in due sottogruppi. La metodologia adottata ha consentito di individuare 4 classi complessive in cui sono stati fatti confluire tutti gli *score* elaborati. Nelle rappresentazioni grafiche (sono stati utilizzati grafici a barre) ad ogni classe è stato assegnato un colore. Per quanto concerne i valori inferiori al valore medio di riferimento, quelli con distanza pari o inferiore a 0,25 dalla media generale sono stati considerati meno significativi. In questo caso le barre sono state colorate di arancione. I valori con distanza allo 0,25 sono stati ritenuti meno presenti e le relative barre sono state colorate di rosso. Lo stesso ragionamento è stato fatto per i punteggi al di sopra del valore di riferimento. Le barre di colore verde chiaro, presenti nei diversi grafici proposti di seguito, indicano medie superiori ma sino ad un massimo di 0,25. Quando le medie oltrepassano questa distanza le barre di riferimento assumono un colore verde scuro. Le modalità di comparazione sono dettagliate nell'immagine successiva.

Modalità di comparazione delle medie



45

Correlazioni tra competenze

In sede di analisi si è cercato di capire anche in che modo le diverse competenze si legano tra loro.

Al riguardo si è deciso di avvalersi dell'indice di correlazione di Pearson, metodo statistico che consente di mettere in relazione il grado di reciprocità tra le variabili, descrivendo, attraverso un indice numerico, quanto le variazioni di una variabile si legano a quelle di un'altra.

CORRELAZIONE DI PEARSON

Per correlazione si intende una relazione tra due variabili tale che a ciascun valore della prima variabile corrisponda, con una certa regolarità, un valore della seconda. Il grado di correlazione fra due variabili viene espresso mediante i cosiddetti indici di correlazione.

Questi assumono valori compresi tra 0 (quando vi sia assenza di correlazione ovvero quando variando una variabile l'altra non varia o varia in modo del tutto indipendente) e il valore unitario 1 (quando vi sia correlazione assoluta ovvero quando alla variazione di una variabile corrisponde una variazione rigidamente dipendente dell'altra). Di solito si inizia a considerare la correlazioni tra due variabili quando superano la soglia di 0,33.

Nelle tabelle presentate nel rapporto vengono prese in considerazioni solo le correlazioni più significative.

I gap di competenze

Altro aspetto significativo, che ha comportato delle scelte metodologiche ben precise, attiene le modalità di determinazione dei gap di competenze.

Qui il punteggio ottenuto dai Dirigenti rispetto alle diverse competenze è stato confrontato con il livello ottimale di possesso (espresso dal valore 4).

Il raffronto è stato espresso attraverso una sottrazione da cui è stata possibile ricavare un valore numerico compreso tra 0 e 3.

46

DETERMINAZIONE DEL GAP DI COMPETENZE

Gap competenza

=

LPO1 - LPD1

Legenda: LPO= Livello di possesso ottimale – LPD = Livello possesso del Dirigente

ESEMPIO

Gap relativo alla competenza Approccio strategico del Dirigente Y

LPO= 4 – LPD= 2

Gap competenza= 4-2**Gap competenza = 2**

Ai punteggi con valore numerico 3 corrispondono gap alti rispetto alla competenza considerata, ai valori 2 un disavanzo medio, ai valori 1 un gap basso, considerato irrilevabile per il valore 0. Per l'analisi dei gap sono state usate le distribuzioni di frequenza, collocando i Dirigenti nelle diverse classi di gap. Il grafico successivo riporta i tipi di gap e i valori di riferimento.

Livelli di punteggio assegnati alle medie

TIPO GAP	VALORE
----------	--------

GAP ALTO	3
GAP MEDIO	2
GAP BASSO	1
GAP IRRILEVABILE	0

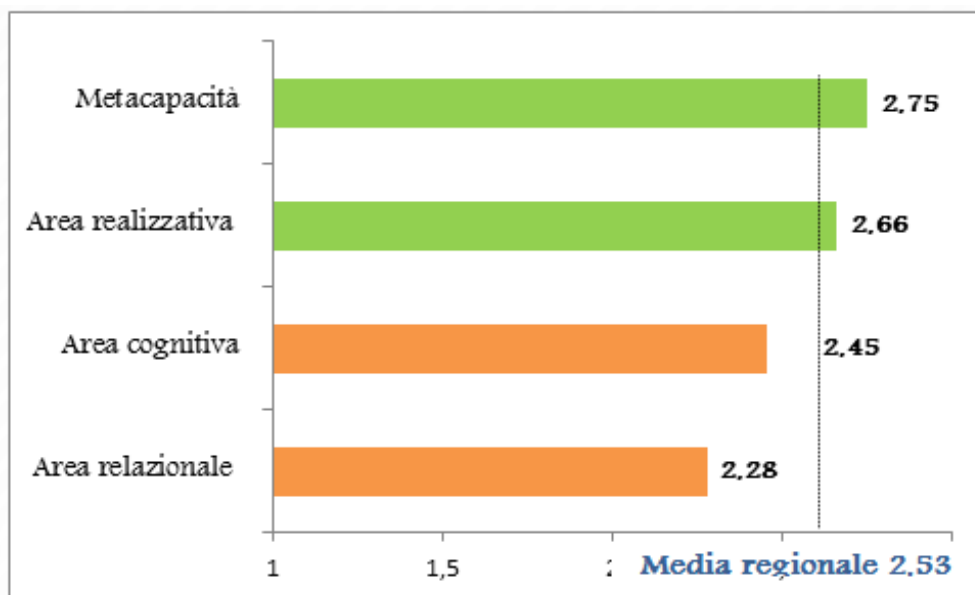
4.3 L'analisi delle competenze nel contesto organizzativo della Regione Campania

Un primo passaggio utile a delineare il profilo manageriale del Dirigente regionale è analizzare come si distribuiscono le singole competenze: quali sono quelle che i Dirigenti possiedono ad un livello di copertura eccellente o buono, quali quelle presenti a livelli meno sviluppati e quindi da migliorare ulteriormente.

Si comincerà con il soffermarsi sulle quattro aree a cui le competenze sono riconducibili – **cognitiva, realizzativa, relazionale** e le **metacapacità** – e di seguito sulle diverse competenze.

La prima informazione che restituisce l'analisi per aree è una difformità nei punteggi medi ottenuti da ciascuna di esse (cfr. Grafico 4.1).

Graf. 4.1 – Punteggio medio delle aree di competenze – Regione Campania



Piuttosto evidenti, in particolare, sono le differenze tra le **metacapacità** e l'**area realizzativa** che presentano valori più alti (aree colorate di verde) e l'**area relazionale** e quella **cognitiva** che hanno valori più bassi (aree colorate di arancione).

Una composizione, che come si vedrà meglio oltre, porterebbe ad affermare che è soprattutto nel “come realizza” e in quelle caratteristiche della personalità, come l'Energia e la Consapevolezza di sé e del Ruolo, che si rintracciano i tratti distintivi e positivi dei Dirigenti della Regione Campania. Di contro, il modo con cui “pensa e si relaziona” presentano tratti più sfumati e certamente meno caratterizzanti in termini di incisività delle performance.

Per comprendere, tuttavia, quali elementi concorrono a tratteggiare tale rappresentazione, occorre procedere ad un'analisi più puntuale: osservando la singola area nella sua articolazione e facendo emergere quali e quante capacità assumono un peso più determinante.

Partendo da un valore di riferimento che è stato calcolato in 2,53 (per un approfondimento cfr. Nota metodologica), sono state individuate le competenze per le quali si rilevano livelli di possesso prossimi o superiori a tale valore (quelle colorate dal verde chiaro al verde scuro) e quelle per le quali si rilevano punteggi inferiori (le competenze colorate di arancione e di rosso). Ciò che emerge (cfr. Grafico 4.2) è che nel complesso i Dirigenti regionali esprimono ad un livello ottimale: l'**Orientamento al risultato**, la **Consapevolezza del ruolo** e l'**Energia**, ad un livello medio-alto la **Consapevolezza ed autoefficacia**, la **Decisione**, l'**Iniziativa** e la **Comunicazione**; ad un livello medio-basso e gradatamente più critico, la **Pianificazione**, l'**Integrazione**, la **Propensione al cambiamento**, la **Gestione dello Stress e dell'Incertezza** l'**Approccio strategico**, la **Flessibilità** e la **Gestione e lo sviluppo delle RU**. Le competenze sulle quali emergono, invece, maggiori carenze sono la **Negoziiazione** e la **Leadership**. Più nello specifico, rispetto alle quattro

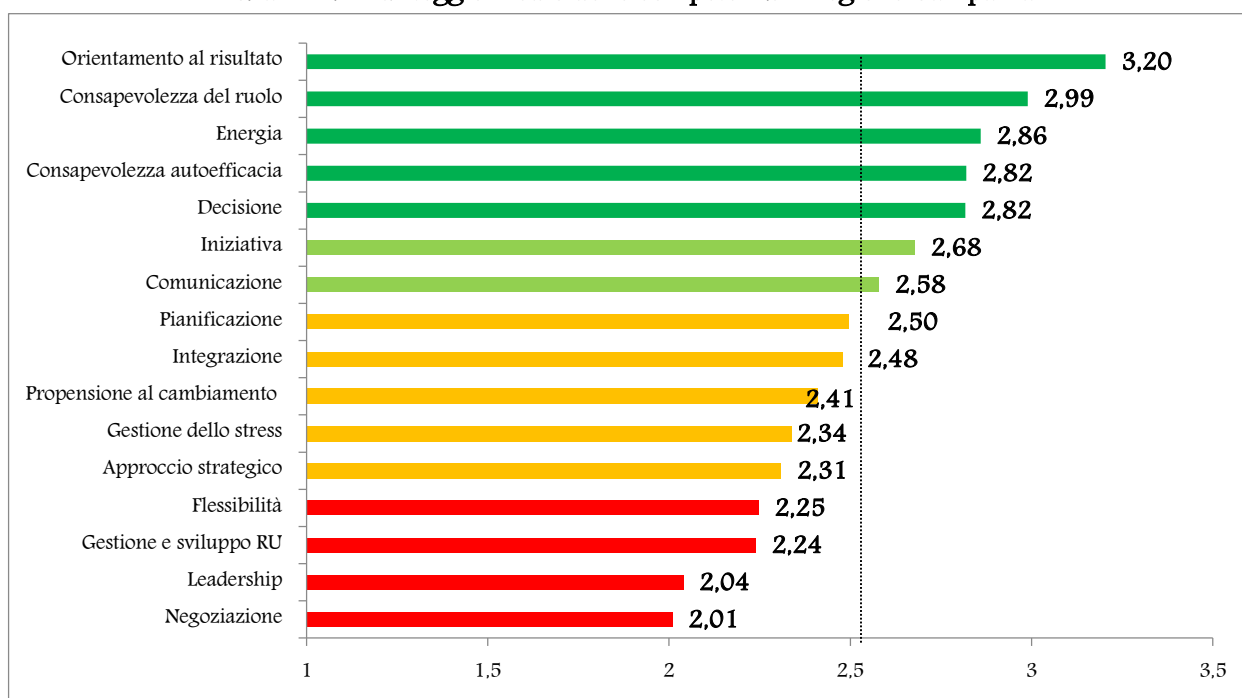
aree sopra evidenziate (cfr. Grafico 4.1) tali dati consentono di asserire che sul punteggio medio dell'area delle **metacapacità** hanno un peso determinante e positivo l'Energia, la Consapevolezza del ruolo e la Consapevolezza di sé; più carente è invece la Gestione dello stress.

L'Orientamento al risultato è la competenza che più di altre eleva il punteggio medio dell'**area realizzativa**. Al raggiungimento dello score medio contribuisce anche l'Iniziativa e, in parte, la Pianificazione. La Gestione e lo Sviluppo delle RU è la componente più critica di quest'ambito.

Nelle altre due aree, la **cognitiva** e la **relazionale**, il contributo delle competenze appare più sbilanciato. Nella prima, infatti, è solo la Decisione⁴ ad attestarsi su un buon livello mentre risultano piuttosto deboli la Flessibilità, l'Approccio strategico e la Propensione al cambiamento; nell'**area relazionale** sono debolmente presenti la Negoziazione e la Leadership mentre la Comunicazione e l'Integrazione si attestano su valori prossimi al valore di riferimento.

49

Media regionale 2,53
Graf. 4.2 – Punteggio medio delle competenze – Regione Campania



Riflessioni sui motivi che danno luogo alla situazione che emerge dall'analisi e sulla presenza stessa di competenze ancora non adeguatamente sviluppate secondo i canoni di una amministrazione manageriale, devierebbero l'analisi su temi interessanti (si pensi agli interventi di riforma amministrativa e della dirigenza pubblica) ma che rispetto all'economia di questo

⁴ Un aspetto significativo per la riflessione sulle aree di competenze è che nella letteratura diversi autori collocano la decisione nella sfera realizzativa. Ciò confermerebbe da un lato la robustezza dell'area realizzativa, dall'altro una più marcata debolezza dell'area cognitiva.

rapporto si è preferito non approfondire. Alcune considerazioni di massima, tuttavia, sull'incidenza che alcuni fattori istituzionali e organizzativi possono esercitare sullo sviluppo di alcune competenze piuttosto che di altre si pongono inevitabilmente all'attenzione.

Le debolezze dell'**area cognitiva** sopra rilevate, ci riportano ad un modello di dirigenza ancorato a contesti organizzativi che presentano tuttora per molti versi le caratteristiche tipiche di una cultura amministrativa tradizionale, poco elastica e tendenzialmente poco propensa al cambiamento, o comunque poco veloce e abile ad assimilare nuovi modelli organizzativi e modalità di azione che possano mettere in discussione ciò che è noto ed acquisito. L'ancoraggio forte alle procedure e alle norme assume spesso, infatti, la valenza di un'arma che il funzionario pubblico utilizza in difesa e a tutela del suo operato, antepoendola in modo rigido ad altri criteri altrettanto importanti per l'efficacia e l'efficienza della sua azione. Va da sé che quando è tale orientamento a prevalere, l'utilizzo di competenze più manageriali come l'Approccio strategico, la Flessibilità e la Propensione al cambiamento, risulteranno certamente penalizzate. Con le conseguenze che ne derivano. La difficoltà collegata ad un possesso non ancora maturo di tali competenze si traduce, infatti, in una tendenza a gestire le proprie aree di responsabilità con una strategia che si potrebbe definire del "navigare a vista". Un approccio cioè, che porta ad affrontare i problemi e le situazioni a mano a mano che si presentano: sottovalutando o considerando poco gli scenari di riferimento.

Il non riuscire a cogliere le opportunità che gli si presentano, rimanendo talvolta attori passivi rispetto al cambiamento, è una condizione spesso subita piuttosto che voluta.

Il carico di lavoro e la difficoltà, talvolta impossibilità, di attivare il gruppo di collaboratori (perché in numero esiguo o non adeguatamente formati) anche sulle fasi più operative può in alcuni casi vincolare, porre un freno, alla possibilità di andare oltre una visione di breve periodo. Così come l'alternanza di governo e i cambiamenti impressi negli indirizzi politici possono interferire sulla continuità della gestione amministrativa garantita dalla dirigenza.

Le carenze dell'**area relazionale** segnalate da un debole esercizio della leadership e della negoziazione sono riconducibili, principalmente, ad una difficoltà della dirigenza amministrativa ad andare al di là del ruolo formale-istituzionale, dei confini tracciati dalle gerarchie dei ruoli e delle posizioni, di percepirsi in altre parole come guida di una squadra e di un gruppo.

Dal punto di vista dell'azione amministrativa, questo limite può generare (rimanendone condizionato a sua volta) alcune distorsioni organizzative che alla lunga possono innescare un circolo vizioso di difficile risoluzione.

In presenza di collaboratori poco motivati o scarsamente professionalizzati, i Dirigenti sembrano avere la tendenza ad assumere un ruolo sostitutivo, facendosi carico di realizzare spesso in prima persona tutte le diverse fasi di un processo o procedimento. D'altronde è noto che i Dirigenti pubblici, a differenza delle figure di vertice del settore privato, fatta eccezione per la leva

motivazionale hanno ben pochi strumenti per “costituire” la loro squadra. Nella maggior parte dei casi essi non scelgono i loro collaboratori e, inoltre, i sistemi valutativi di cui possono servirsi spesso non riescono a fungere da meccanismi premianti in grado di incentivare comportamenti virtuosi.

L'accentramento decisionale che tipizza lo stile gestionale dei Dirigenti di fatto però può limitare le reali occasioni di delega, e con esse, la possibilità di attivare e responsabilizzare la squadra. Talvolta la delega viene erroneamente esercitata attraverso una parcellizzazione dei compiti da svolgere, riducendo la stessa ad una consegna operativa che tiene poco conto di momenti importanti quali la comunicazione e la condivisione dell'obiettivo con il gruppo di lavoro, la valutazione, il controllo e l'integrazione delle attività⁵. Non è un caso, infatti, che sia proprio la Gestione e lo sviluppo delle RU ad avere, tra le competenze realizzative, il livello di possesso medio meno elevato.

Questo stile gestionale, che dal punto di vista strettamente operativo tende ad acuire il carico di lavoro e ad innalzare i livelli di stress del Dirigente, determina anche una più difficile legittimazione agli occhi del gruppo di lavoro, che riconosce a queste figure il ruolo di “capo” in virtù della gerarchia e/o delle competenze tecniche possedute, piuttosto che per le capacità di orientare i comportamenti, motivare e indirizzare la squadra verso il raggiungimento degli obiettivi. L'efficacia di un leader, infatti, si misura rispetto alla sua capacità di stimolare e sviluppare le competenze dei suoi collaboratori perseguendo l'obiettivo di lavorare, non *per* o *sul* gruppo, ma *con* esso ottimizzando le risorse, operative e relazionali, disponibili al suo interno. Nel caso specifico dei Dirigenti della Regione Campania questi limiti rilevati sul piano cognitivo e relazionale appaiono attenuati dalla capacità di attivare, in modo compensativo e con consapevolezza, alcune risorse di personalità e operative. Energia, Consapevolezza del ruolo e di sé rappresentano, infatti, quei tratti personali afferenti all'area delle **metacapacità**, che molti Dirigenti sono in grado di calare nelle realtà che presidiano e che esprimono ad un livello ottimale. Nonostante le difficoltà di relazionarsi ad un contesto amministrativo percepito talvolta come troppo ingerente rispetto all'esercizio della loro autonomia gestionale, i Dirigenti conservano una spinta vitale e un forte senso del dovere e dell'etica. È l'identificazione con i valori del pubblico, in larga parte dei casi, che li spinge a farsi carico delle situazioni e dei problemi, ad impegnarsi per agire coerentemente con le necessità e le priorità espressi dall'amministrazione.

Sul piano dall'**area realizzativa** il loro coinvolgimento si manifesta soprattutto attraverso atteggiamenti proattivi orientati a trovare i mezzi e le soluzioni più efficaci per raggiungere gli obiettivi. Ciò che talvolta può mancare a tali spinte, tuttavia, è l'abitudine ad una pianificazione

⁵ Da notare che anche nella prova manageriale dell'in Basket molto spesso i Dirigenti hanno inteso la delega come consegna di ordini e compiti.

di lungo periodo, flessibile ed adattabile rispetto alla mutevolezza degli eventi. Sebbene rilevata ad un livello discreto, infatti, la capacità di pianificazione dei Dirigenti regionali tende ad essere molto schiacciata sul quotidiano e sulla risoluzione delle emergenze, mancando ad essa il collegamento con una visione strategica, sistemica e complessa delle situazioni e delle problematiche affrontate (approccio strategico).

Rispetto a questo inquadramento generale, che restituisce le principali caratteristiche del profilo di competenze manageriali del Dirigente regionale, l'analisi che si svilupperà nel seguente paragrafo si focalizzerà sui singoli Dipartimenti e su alcune peculiarità emerse dal confronto tra le medie regionali e quelle delle diverse strutture.

52

4.4 Un focus sui Dipartimenti

Da un primo confronto **con le aree di competenze**, la rappresentazione di sintesi evidenziata per la Regione nel suo complesso trova una sostanziale conferma all'interno dei singoli Dipartimenti, seppur con qualche piccolo scostamento (cfr. Tab. 4.1).

Tab.4.1- Punteggio medio delle aree di competenze- Confronto Regione Dipartimenti

Competenza	Area relazionale	Area cognitiva	Area realizzativa	Metacapacità
REGIONE	2,28	2,45	2,66	2,75
DIPARTIMENTO 51	↑ 2,32	↑ 2,56	↑ 2,72	2,65 ↓
DIPARTIMENTO 52	2,16 ↓	2,37 ↓	2,57 ↓	2,72 ↓
DIPARTIMENTO 53	2,25 ↓	2,34 ↓	2,63 ↓	↑ 2,84
DIPARTIMENTO 54	↑ 2,34	↑ 2,58	= 2,66	2,74 ↓
DIPARTIMENTO 55	2,25 ↓	2,32 ↓	↑ 2,73	↑ 2,80
UFFICI SPECIALI	↑ 2,34	↑ 2,46	2,60 ↓	2,70 ↓
UDCP	↑ 2,58	↑ 2,92	↑ 2,88	↑ 3,00

L'andamento che si registra nel Dipartimento della Programmazione e dello Sviluppo economico (Dipartimento 51) presenta molte linearità con quello del complesso della Regione. Le aree più positive, sono le stesse ma in questa struttura è l'area realizzativa ad avere la media più alta. Si tratta dell'unico caso riscontrato tra tutte le divisioni organizzative considerate. Ad eccezione delle metacapacità, inoltre, i punteggi medi sono più elevati. Esistono delle differenze tra le Direzioni generali, ma alcune hanno un numero troppo esiguo di Dirigenti per considerare effettivamente confrontabile il dato.

Il Dipartimento della Salute e delle Risorse naturali (Dipartimento 52) non si discosta dalla fotografia complessiva della Regione per quanto concerne le aree più critiche (la relazionale e la cognitiva) e quelle più positive (le metacapacità e la realizzativa). Tutti i punteggi medi sono, però, più bassi rispetto a quelli rilevati per la Regione. All'interno delle Direzioni generali non si rivelano differenze significative.

Anche nel Dipartimento delle Politiche Territoriali (Dipartimento 53) la tendenza è simile alle precedenti. Le metacapacità sono più presenti rispetto al contesto della Regione, le altre aree sono meno presidiate. Come per la Regione nel suo complesso anche per il Dipartimento dell'Istruzione, della Ricerca, del Lavoro, delle Politiche culturali e delle Politiche sociali (Dipartimento 54) le aree più critiche si confermano quella cognitiva e relazionale. Con una specificità rispetto ai valori medi: le due aree critiche presentano infatti una media migliore di quella complessiva regionale, mentre le due aree con punteggio più alto sono sotto la media complessiva.

Molto simile alla fotografia regionale è quella che si ricava dalle medie riferite al Dipartimento delle Risorse finanziarie, Umane e Strumentali (Dipartimento 55). Il valore più basso dell'area cognitiva è l'unico aspetto da segnalare.

Le considerazioni formulate per il Dipartimento 54 sono in qualche modo riproponibili anche per gli Uffici speciali. Anche qui le aree con punteggio più basso hanno una media superiore a quella della Regione, mentre si registra il contrario per le due aree più positive.

Esistono differenze tra i diversi Uffici, ma anche in questo caso la scarsa numerosità con cui alcuni sono rappresentati non consente analisi di dettaglio.

Gli Uffici di diretta collaborazione del Presidente (UDCP) sono quelli che registrano medie in assoluto migliori, con differenze molto significative, in termini di positività, rispetto all'andamento generale. Tutte le aree presentano punteggi molto più elevati. Il dato relativo all'area cognitiva è superiore a quello dell'area realizzativa (unico caso registrato). Ad ogni modo, anche qui l'area che racchiude le metacapacità è la più presidiata.

Naturalmente in termini di copertura complessiva delle competenze, le specificità rilevate denotano, sebbene in alcuni casi con scostamenti minimali, un differente posizionamento delle singole strutture rispetto al valore di riferimento calcolato per la Regione (il valore medio di 2,53). Come già detto, la struttura organizzativa nella quale si sono rilevati i profili di competenza mediamente più elevati sono gli Uffici di diretta collaborazione del Presidente. Negli altri Dipartimenti le oscillazioni sono marginali e non raggiungono mai valori in grado di evidenziare profonde differenze.

Per quanto concerne la comparazione delle diverse competenze si è pensato di evidenziare, per ciascun Dipartimento, le competenze maggiormente possedute (cfr. Grafico 4.3) e quelle maggiormente critiche (cfr. Grafico 4.4). Si è scelto di considerare nel primo caso le tre

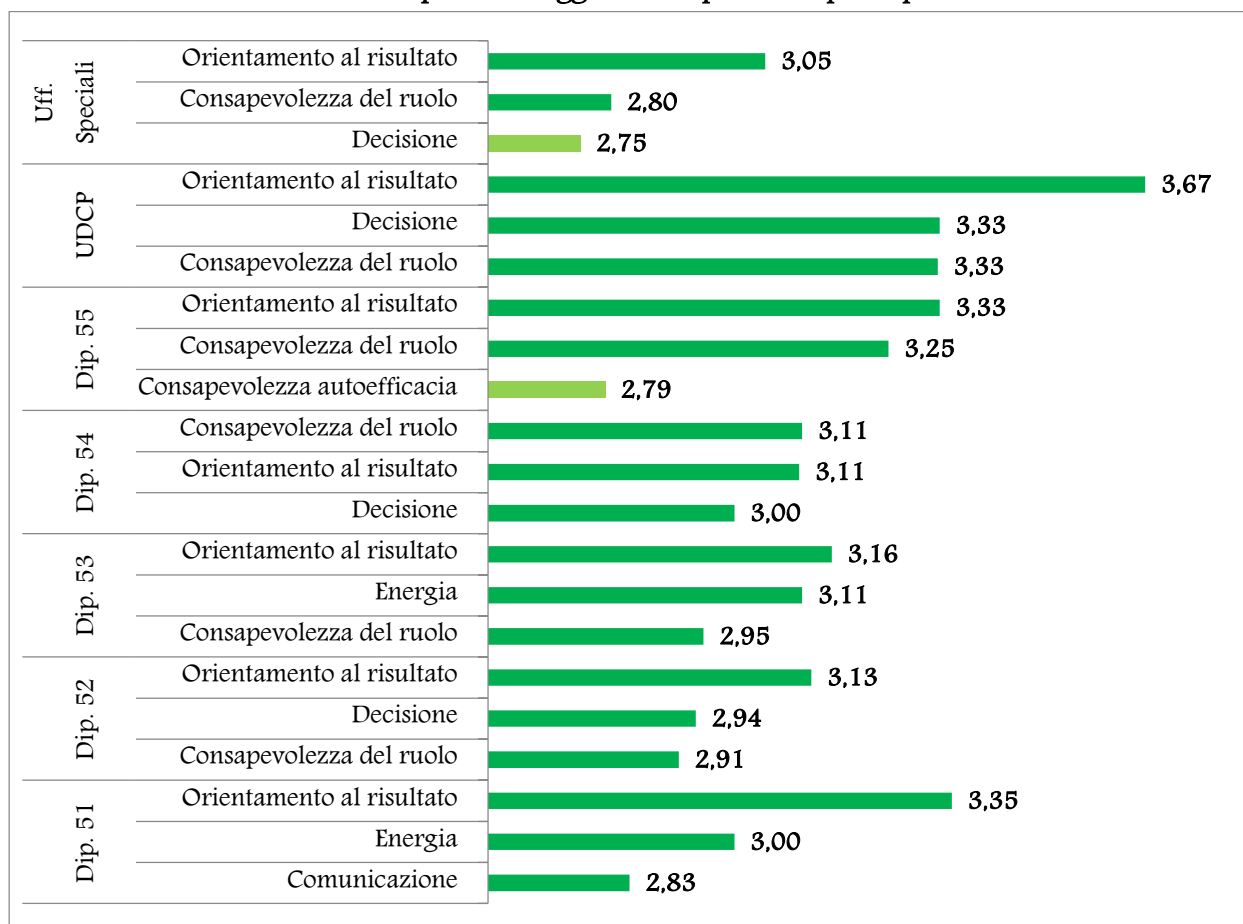
competenze che risultano maggiormente possedute nell'ambito di ciascun Dipartimento e nel secondo caso le tre che nell'ambito dello stesso risultano meno sviluppate.

Relativamente alle competenze maggiormente possedute il Dipartimento dell'Istruzione, della Ricerca, del Lavoro, delle Politiche culturali e delle Politiche sociali (Dipartimento 54) mostra di aver sviluppato maggiormente la Consapevolezza del ruolo, l'Orientamento al risultato e la Decisione. Il Dipartimento della Programmazione e dello Sviluppo economico (Dipartimento 51) evidenzia oltre all'Orientamento al risultato, anche l'Energia e la Comunicazione. Il Dipartimento della Salute e delle Risorse naturali (Dipartimento 52) non si discosta in termini di tipologie di competenze dal Dipartimento 54 se non per lievi differenze di punteggio.

54

Nel Dipartimento delle Politiche Territoriali (Dipartimento 53) si attestano come distintive competenze quali la Consapevolezza di sé, l'Energia e l'Orientamento al risultato; in quello delle Risorse finanziarie, Umane e Strumentali (Dipartimento 55) oltre all'Orientamento al risultato e alla Consapevolezza del ruolo, troviamo un buon livello di sviluppo della Consapevolezza di sé ed autoefficacia. Anche gli Uffici di diretta collaborazione del Presidente e gli Uffici Speciali confermano il dato evidenziato negli altri Dipartimenti, cioè una convergenza sulle competenze possedute in maniera diffusa in Regione Campania; nel primo caso però queste si attestano su livelli medi di possesso più alti, nel secondo i livelli di possesso risultano leggermente inferiori a tutte le strutture prese in esame.

Graf. 4.3 – Competenze maggiormente possedute per Dipartimento



Legenda

Dip. 51	Dipartimento della Programmazione e dello Sviluppo economico
Dip. 52	Dipartimento della Salute e delle Risorse naturali
Dip. 53	Dipartimento delle Politiche Territoriali
Dip. 54	Dipartimento dell'Istruzione, della Ricerca, del Lavoro, delle Politiche culturali e delle Politiche sociali
Dip. 55	Dipartimento delle Risorse finanziarie, Umane e Strumentali
UDCP	Uffici di diretta collaborazione del Presidente
Uffici speciali	Uffici speciali

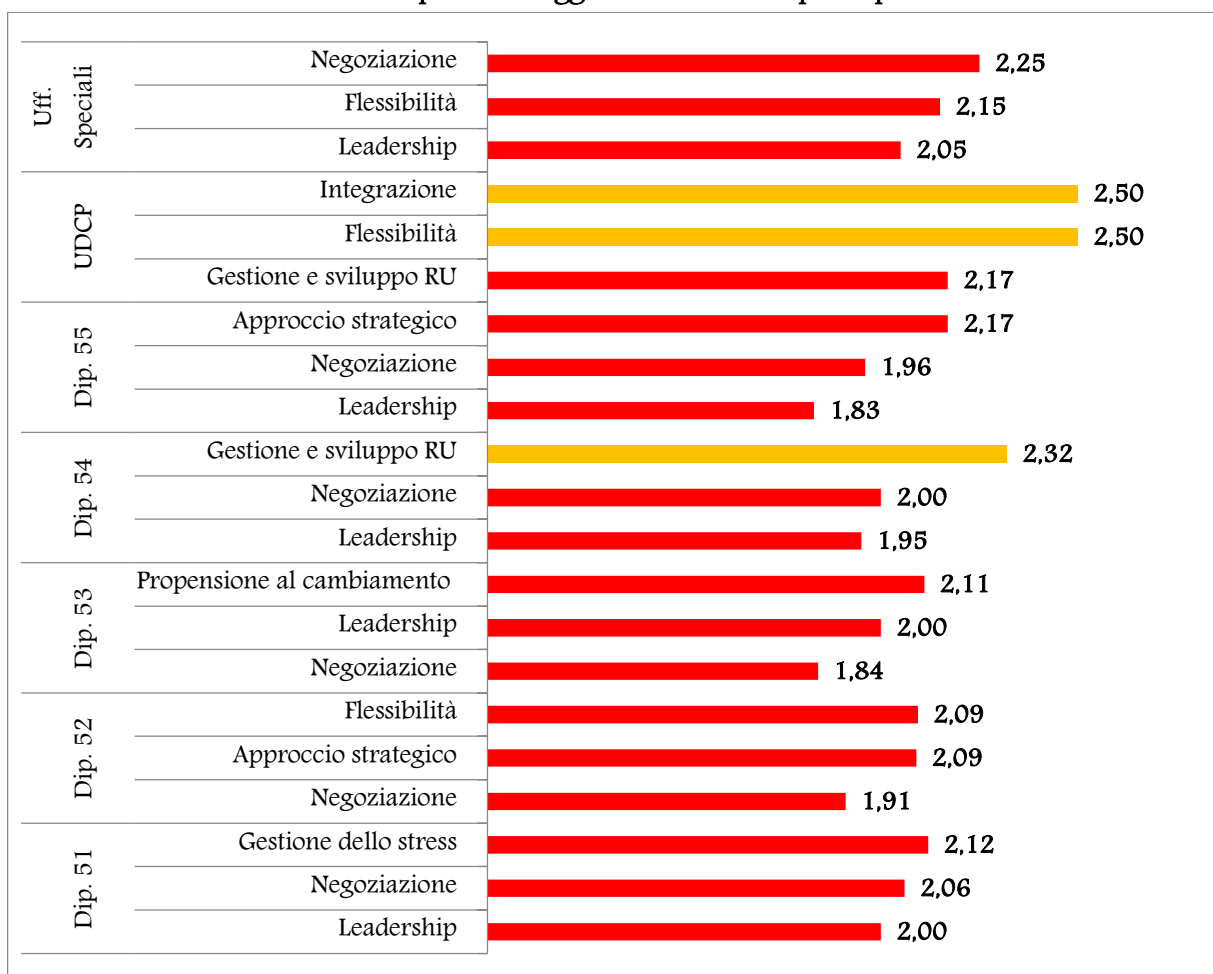
Relativamente alle competenze maggiormente critiche, cioè quelle che richiedono un intervento di sviluppo (cfr. Grafico 4.4), si è già detto della maggiore concentrazione sulla Leadership, sulla Negoziazione, e con livelli di possesso meno critici, sull'Approccio Strategico, sulla Propensione al cambiamento, sulla Flessibilità, sulla Gestione e Sviluppo delle RU e sulla Gestione dello Stress. La Leadership è la competenza in assoluto più bassa nella maggioranza delle strutture. Solo per il Dipartimento della Salute e delle Risorse naturali (Dipartimento 52) e per gli Uffici di diretta collaborazione del Presidente non rileviamo tale competenza tra le più critiche. Questo dato non

stupisce soprattutto per gli UDCP tenuto conto della *mission* dell'ufficio in questione. In queste strutture più carenti risultano, rispettivamente, la Negoziazione e la Gestione e lo sviluppo delle RU.

La Gestione e sviluppo delle RU è tra le tre competenze meno sviluppate in due strutture, nel Dipartimento dell'Istruzione, della Ricerca, del Lavoro, delle Politiche culturali e delle Politiche sociali (Dipartimento 54) e negli UDCP. La Flessibilità, invece, risulta critica nel Dipartimento della Salute e delle Risorse naturali (Dipartimento 52), nel Dipartimento dell'Istruzione, della Ricerca, del Lavoro, delle Politiche culturali e delle Politiche sociali (Dipartimento 54) e negli Uffici Speciali.

Il Dipartimento della Programmazione e dello Sviluppo economico è l'unico ad avere tra le competenze meno sviluppate la Gestione dello stress e dell'incertezza mentre all'opposto la Negoziazione è presente come competenza meno sviluppata in tutti i Dipartimenti tranne che negli Uffici di diretta collaborazione del Presidente.

Graf. 4.4 – Competenze maggiormente critiche per Dipartimento



Legenda

Dip. 51	Dipartimento della Programmazione e dello Sviluppo economico
Dip. 52	Dipartimento della Salute e delle Risorse naturali
Dip. 53	Dipartimento delle Politiche Territoriali
Dip. 54	Dipartimento dell'Istruzione, della Ricerca, del Lavoro, delle Politiche culturali e delle Politiche sociali
Dip. 55	Dipartimento delle Risorse finanziarie, Umane e Strumentali
UDCP	Uffici di diretta collaborazione del Presidente
Uffici speciali	Uffici speciali

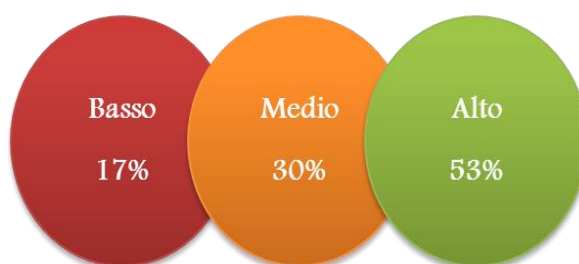
4.5 Il grado di possesso delle competenze manageriali e le principali criticità

L'analisi precedente ha restituito una visione complessiva delle competenze: mettendo in luce le aree maggiormente presidiate e quelle dove si rivelano maggiori carenze. Obiettivo di questo paragrafo è esplicitare i possibili collegamenti con interventi formativi, offrire un'informazione più immediata e di sintesi delle competenze potenzialmente migliorabili.

Mettendo a fuoco le distanze (i gap) riscontrabili sulle diverse competenze tra i profili medi "i middle performer" e i profili alti "best performer" e le contiguità riscontrabili in particolar modo tra alcune competenze (rilevate con l'analisi delle correlazioni di Pearson, cfr. Nota metodologica), si anticipano alcune riflessioni sulla opportunità, soprattutto sul piano formativo e di sviluppo, di considerarle in modo integrato e interrelato.

Ferme restando tutte le considerazioni precedenti su quelle indicate come maggiormente carenti, si è cercato di restringere il campo di osservazione ad un nucleo più ristretto di competenze, che sono quelle su cui si potrebbero ipotizzare interventi formativi e di sviluppo. Ad orientare l'analisi e l'individuazione di tali competenze è stato il confronto tra il profilo complessivo della Regione, come precedentemente individuato (cfr. Graf. 4.2), e le tendenze riscontrate all'interno di profili identificabili come medi e alti (sulle modalità di calcolo dei profili medio e alto, cfr. Nota metodologica). Tale scelta si giustifica per due ordini di motivi. In primo luogo i profili bassi, distanti per molte caratteristiche da uno stile manageriale, rappresentano se confrontati con i profili medio e alto una quota contenuta di Dirigenti: sono il 17% contro, rispettivamente il 30% e il 53% (cfr. Figura 4.1). Un dato, questo, certamente indicativo di un'amministrazione che si sta progressivamente orientando verso un modello di gestione più manageriale.

Figura 4.1 – Distribuzione dei Dirigenti per tipo di profilo (val %).



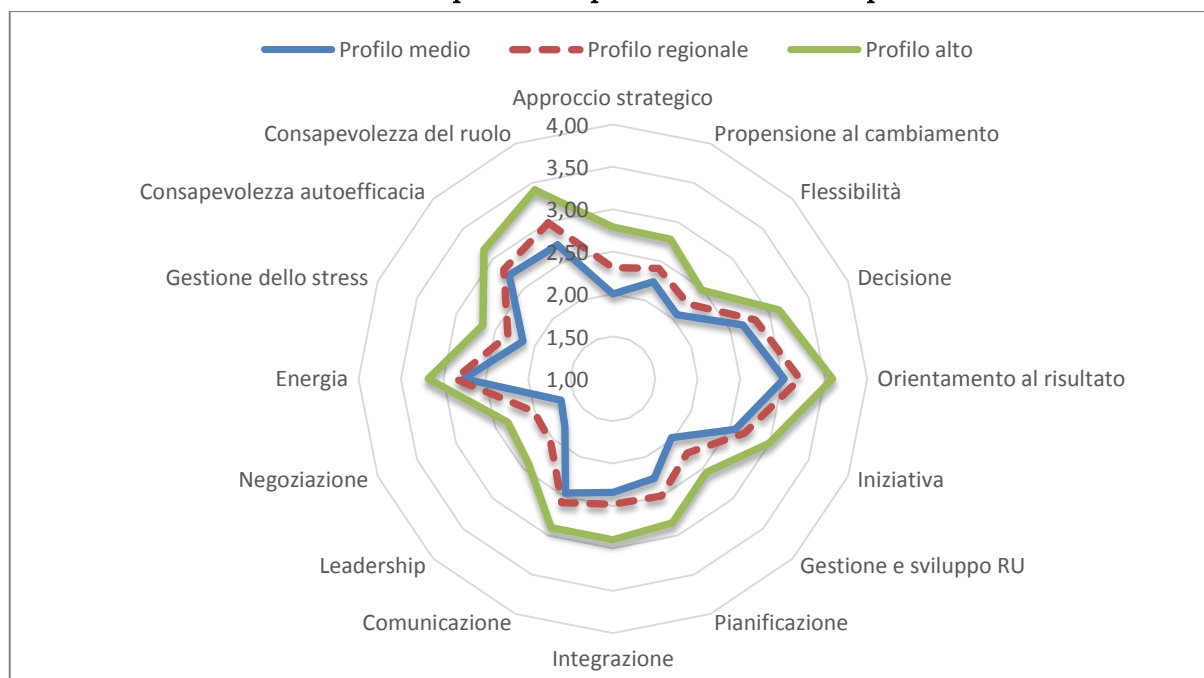
In secondo luogo, proprio perché un discorso di sviluppo e di formazione delle competenze investe il potenziale e cioè "ciò che precede la piena realizzazione", in questo caso della capacità gestionale globalmente intesa, la prospettiva dei profili medi può dare un'informazione più appropriata rispetto alle competenze per le quali è legittimo attendersi buoni margini di miglioramento. È presumibile, infatti, che in tali casi piuttosto che di carenze strutturali, riconducibili a tratti della personalità, motivazioni etc., possa entrare in gioco una scarsa

consapevolezza della competenza posseduta, o del modo con cui essa può essere agita in modo performante all'interno di contesti organizzativi pubblici o, ancora, di entrambi i fattori. In tal senso, diversamente dal profilo basso che designa un gruppo meno dotato dal punto di vista manageriale, resistente al mutamento e ad agire secondo logiche di efficacia e di risultato, il profilo medio rimanda ad un'idea di potenziale, presente in nuce ma che necessita di essere individuato e, soprattutto, indirizzato ed espresso. Confrontarlo con il profilo alto, dunque, consente in primo luogo di evidenziare, al di là delle tendenze generali, su quali competenze sarebbe necessario intervenire prioritariamente attraverso percorsi di sviluppo.

Come è ben evidenziato nel grafico sotto riportato (Grafico 4.5), la composizione dei profili medio e alto, sebbene con qualche differenza rispetto ai punteggi delle singole competenze, ricalca quella già evidenziata per la Regione nel suo complesso: con punte di criticità rispetto alla **Leadership** e alla **Negoziiazione**, alla **Gestione e sviluppo delle RU**, alla **Flessibilità** e all'**Approccio strategico**.

Infatti anche nel profilo più alto, nonostante i livelli di possesso siano tutti evidentemente superiori a quelli rilevati a livello regionale e nel profilo medio, tali competenze non raggiungono standard di copertura ottimali.

Graf. 4.5 – Gap delle competenze. Confronto tra profili

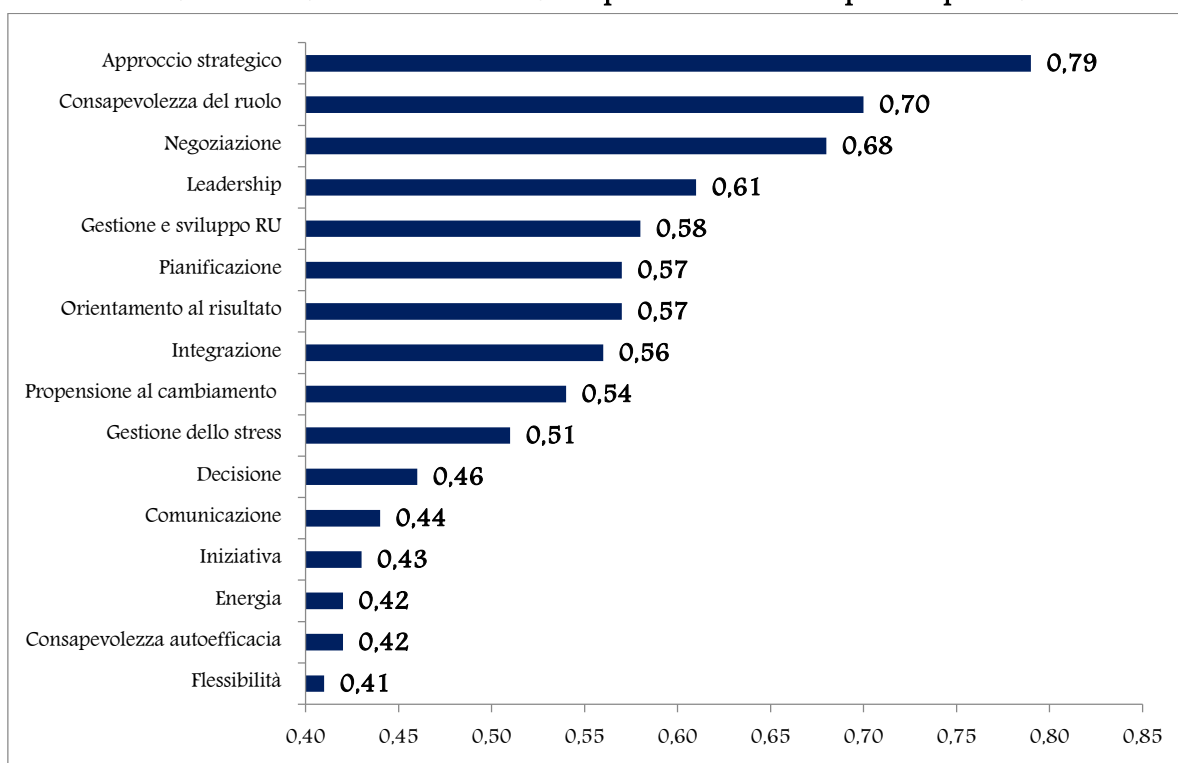


La distanza tra i profili alto e medio è sintetizzata in modo ancora più evidente nel grafico 4.6 che riporta le differenze, in valore, rispetto a ciascuna competenza.

Interpretando tali dati in termini di azioni migliorative, è chiaro che quelle su cui la Regione dovrebbe intervenire per colmare i maggiori gap si confermano, per l'area cognitiva, l'**Approccio**

strategico e per l'area relazionale la **Leadership** e la **Negoziiazione**. A queste si aggiunge tra le metacapacità la **Consapevolezza del ruolo**, un aspetto significativo ai fini del cambiamento della funzione dirigenziale in una direzione più manageriale. Tale competenza è da intendersi come acquisizione ed esplicazione di uno stile gestionale che predilige una visione di lungo periodo, riconosce l'importanza e l'efficacia di comportamenti negoziali ed è capace di ottenere consenso e coinvolgimento dai suoi interlocutori.

Graf. 4.6 – Misura della distanza tra profilo alto e medio per competenze



Provando a tirare le fila dell'analisi fin qui svolta l'immagine complessiva che si ricava, ad eccezione di questi elementi di criticità legati all'area relazionale e cognitiva, è quella di una dirigenza che in termini di presidio delle competenze manageriali risulta abbastanza equilibrata. La maggior parte delle competenze manageriali è presente in Regione e lo è, in alcuni casi, a livelli buoni o molto buoni (in particolare le metacapacità), in altri mediamente accettabili. Come previsto dalla metodologia del Bilancio delle competenze (cfr. Cap 1) e rispetto ad un set di competenze globalmente definibili come caratterizzanti del ruolo dirigenziale, le aree di forza e quelle di miglioramento vanno intese in modo integrato e complementare, secondo una logica di "vasi comunicanti". Secondo questo approccio, gli interventi di sviluppo orientati su alcune competenze "chiave" tra quelle maggiormente critiche consentirebbe non solo di rafforzare le competenze che risultano meno presidiate ma comporterebbe un effetto positivo su tutte le altre,

incluse quelle per le quali esiste già un buon grado di copertura. Si consideri nello specifico il caso dell'Approccio strategico.

L'analisi della correlazione mostra che si tratta della competenza che ha il maggior numero di legami, significativi anche per grado di copertura, con gli altri fattori (11 su 15); in particolare con tutti quelli dell'area relazionale (cfr. Tabella 4.2).

Tab. 4.2 – Correlazione di Pearson – Approccio strategico

Competenza	Area	Correlazione
INIZIATIVA	REALIZZATIVA	,549
LEADERSHIP	RELAZIONALE	,548
PROPENSIONE AL CAMBIAMENTO	COGNITIVA	,471
ORIENTAMENTO AL RISULTATO	REALIZZATIVA	,466
CONSAPEVOLEZZA DEL RUOLO	METACAPACITÀ	,456
INTEGRAZIONE	RELAZIONALE	,438
DECISIONE	COGNITIVA	,432
NEGOZIAZIONE	RELAZIONALE	,409
CONSAPEVOLEZZA AUTOEFFICACIA	METACAPACITÀ	,402
PIANIFICAZIONE	REALIZZATIVA	,394
COMUNICAZIONE	RELAZIONALE	,387

Questo dato, se da un lato rappresenta una conferma della rilevanza e della centralità di tale competenza per l'azione manageriale, dall'altro può essere un elemento a sostegno di alcune scelte organizzative e/o formative: decidere su quale competenza puntare, avendo la consapevolezza di quali circoli virtuosi essa può generare. L'orientamento strategico si manifesta attraverso la capacità di avere una visione complessiva del proprio lavoro e della propria struttura, di collocare un comportamento e una decisione in un contesto più ampio di quello in cui immediatamente appaiono. Sul piano relazionale queste attitudini si accompagnano alla capacità di integrazione, di leggere e di muoversi cioè in contesti di elevata complessità sociale e politica, in una maggiore attenzione agli interlocutori, alla comprensione delle loro richieste e bisogni degli interlocutori e quindi nella propensione a ricercare in situazioni conflittuali, o potenzialmente tali, vie di mediazione. In presenza di un orientamento strategico è inoltre possibile che l'energia fattiva molto diffusa tra la dirigenza diventi capacità di spingersi oltre, perché al contempo si è accresciuta la fiducia in se stessi e la consapevolezza che i cambiamenti in atto nella pubblica amministrazione, con il passaggio ad un modello orientato in senso

manageriale, sollecitano la dirigenza ad un confronto con un ruolo “altro” che richiede contenuti più manageriali.

La letteratura in campo manageriale evidenzia l’esigenza di definire meglio il ruolo della leadership all’interno delle organizzazioni (Van Wart, 2010). Secondo questa prospettiva è responsabilità primaria di chi guida le organizzazioni.

- assicurare adeguati standard di prestazione sul piano tecnico;
- accrescere i livelli di competenza e di motivazione dei dipendenti, affinché siano davvero capaci ed orientanti al raggiungimento degli obiettivi;
- assicurare il continuo “scambio” tra l’organizzazione e l’ambiente di riferimento.

62

È evidente che la capacità di assumersi tali responsabilità insieme al rischio per il mancato conseguimento degli obiettivi, sono caratteristiche indicative della qualità del management di un’organizzazione. E questo è tanto più vero quanto più le condizioni del contesto, esterno o interno, sono avverse, sfavorevoli e/o in continuo cambiamento. Frequentemente, invece, vincoli normativi o cambiamenti quali la modifica dell’orientamento politico, la trasformazione dello scenario ambientale o la carenza delle risorse effettivamente disponibili vengono utilizzati per deresponsabilizzarsi o per giustificare i fallimenti. Ma un Dirigente che si giustifica, come ribadito in letteratura, difficilmente sarà anche un leader. In realtà, *“proprio la capacità di farsi carico dell’organizzazione nei momenti di maggiore difficoltà e di rispondere, in prima persona, del mancato raggiungimento dei risultati, costituiscono elementi fondamentali di giudizio in merito ad una piena identificazione nel ruolo”* (Scaglioni 2013, p.15).

A questo punto è giusto chiedersi come la leadership possa essere insegnata e diventare un *modus operandi* del Dirigente. Se il presupposto è che essa possa essere considerata una competenza acquisibile e incrementabile, è altresì innegabile che le organizzazioni mantengono una grande responsabilità nel far crescere, incoraggiare e sostenere i leader attraverso interventi di natura culturale e valoriale.

Anche alla luce di tali considerazioni è evidente che il tema della leadership ritorni in modo preponderante in un’ottica di sviluppo complessivo dell’organizzazione, al pari dell’orientamento strategico.

In questo caso la correlazione relativa alla Leadership conferma come un livello di possesso alto di questa competenza si lega a molteplici livelli positivi per diversi fattori di managerialità (10 su 15) che ne condizionano e ne supportano il pieno sviluppo (cfr. Tabella 4.3).

Il punto nodale della questione rimane, dunque, la ricerca di un equilibrio tra il ruolo istituzionale di Dirigente, assegnato dall’organizzazione, e le funzioni di leadership per le quali il gruppo sceglie e riconosce i suoi leader. Il Dirigente rimane, ed è giusto che lo sia, prima di tutto una figura di vertice di un’organizzazione, responsabile della qualità e quantità del “prodotto” del gruppo verso l’amministrazione e verso i cittadini ma in una prospettiva di

sviluppo deve imparare ad essere più leader, a motivare e rendere più autonoma l'unità che gestisce, a lasciarsi andare maggiormente all'incertezza, all'imprevedibilità delle situazioni, imparando a gestirle "nel mentre" evitando di lasciarsi sopraffare dall'ansia di controllo.

Tab. 4.3 – Correlazione di Pearson – Leadership

Competenza	Area	Correlazione
APPROCCIO STRATEGICO	COGNITIVA	,548
INIZIATIVA	REALIZZATIVA	,465
ORIENTAMENTO AL RISULTATO	REALIZZATIVA	,430
PROPENSIONE AL CAMBIAMENTO	COGNITIVA	,424
CONSAPEVOLEZZA DEL RUOLO	METACAPACITÀ	,402
DECISIONE	COGNITIVA	,401
CONSAPEVOLEZZA AUTOEFFICACIA	METACAPACITÀ	,397
INTEGRAZIONE	RELAZIONALE	,384
GESTIONE DELLO STRESS	METACAPACITÀ	,374
ENERGIA	METACAPACITÀ	,359

I dati fin qui esposti consentono di rilevare questi fenomeni e di ipotizzare alcuni percorsi (cfr. Capitolo 5). Sui tempi in cui tali percorsi e le relative prospettive di cambiamento possano essere accettati e interiorizzati dai Dirigenti non è possibile, naturalmente, fare alcuna previsione. È possibile, ad ogni modo, aggiungere alcune considerazioni al riguardo.

È noto, e molta letteratura sul tema lo ha ampiamente dimostrato, che la pubblica amministrazione è uno dei contesti organizzativi dove è più difficile e lento il processo di sedimentazione del cambiamento: si assiste sovente ad una torsione di significato e di senso tra quanto auspicato in fase normativa e quanto conseguito, in termini di risultati, in fase di implementazione della stessa. Ciò accade perché è il contesto amministrativo, con il suo apparato di persone, regole, valori, a fare da filtro a ogni cambiamento o innovazione introdotta. Da questo punto di vista, qualsiasi percorso di managerializzazione che si andrà ad intraprendere a seguito di questo intervento, sarà tanto più efficace quanto migliori saranno le condizioni di partecipazione, condivisione, diffusione dei nuovi valori e modelli di azione. Quest'approccio consentirebbe, infatti, di lavorare indirettamente su quelle competenze utili a percepire le innovazioni come opportunità piuttosto che come minaccia.

4.6 Il focus sui Dirigenti regionali

In questa seconda parte ci si sofferma sui Dirigenti per effettuare alcune riflessioni aggiuntive che consentano di avanzare delle ipotesi su cui costruire un piano di sviluppo e di intervento.

La prima considerazione da fare, analizzando il grado di possesso delle competenze, è che complessivamente si è di fronte a una realtà di livello medio. Sono poche, infatti, le figure dirigenziali che presidiano in maniera ottimale tutte le competenze; di contro è esiguo anche il numero di coloro i quali hanno un possesso basso di molti dei fattori considerati. Tendenzialmente il quadro ricavato dall'analisi dei diversi dossier di Bilancio è che i Dirigenti si contraddistinguono per avere molte competenze con grado di possesso buono e migliorabile. Ciò permette una prima considerazione di particolare interesse: eventuali investimenti in azioni di sviluppo non dovrebbero essere “ad personam”, intendendo con questo la necessità di creare percorsi ad hoc per singole figure dirigenziali. La strategia migliore sarebbe quella di concentrarsi, con interventi di potenziamento, su alcune tematiche, evidenziate nei paragrafi precedenti, facendovi convergere le persone interessate.

Un ulteriore tassello in questo percorso di disamina può venire dall'analisi della distribuzione dei Dirigenti per livello di gap (Tabella 4.4); questa conferma l'idea di una realtà in cui criticità ampie sono rilevabili per un numero esiguo di Dirigenti. Al di là delle posizioni estreme della scala – da un lato le “competenze di livello eccellente o gap irrilevabili”, dall'altro le “competenze modeste o gap elevati” – il dato interessante riguarda, infatti, l'ampia fetta di Dirigenti che si colloca su posizioni intermedie. La maggior parte dei Dirigenti presenta, rispetto al set di competenze proposto, un gap medio (37 %) e un gap basso (40%) e solo un 11% un gap alto.

Soffermando l'attenzione sulle competenze si rileva, in modo chiaro, che per la metà di queste i Dirigenti posseggono un gap di competenze basso o irrilevabile. Per alcune in particolare, **Orientamento al risultato, Consapevolezza del ruolo, Energia, Decisione e Consapevolezza ed autoefficacia**, il quadro è ancora più positivo. I maggiori gap di copertura si rilevano per la **Leadership**, la **Negoziiazione** e l'**Approccio strategico**. Rispetto a tali competenze, e per una quota percentuale maggiore di Dirigenti, si evidenziano potenziali margini di miglioramento. Questo dato rafforza i ragionamenti effettuati nei paragrafi precedenti, segnalando l'opportunità di lavorare su questi ultimi tre aspetti del management.

Tab. 4.4 – Media gap di competenza

	Gap alto %	Gap medio %	Gap basso %	Gap irrilevabile %
Gestione e sviluppo RU	12%	54%	32%	2%
Negoziazione	23%	55%	19%	3%
Leadership	28%	44%	26%	2%
Flessibilità	15%	50%	32%	3%
Gestione dello stress	12%	47%	36%	5%
Propensione al cambiamento	11%	44%	39%	6%
Approccio strategico	18%	40%	36%	6%
Pianificazione	7%	44%	41%	8%
Integrazione	15%	31%	45%	9%
Comunicazione	9%	34%	47%	10%
Iniziativa	3%	38%	47%	12%
Consapevolezza ed autoefficacia	4%	27%	51%	18%
Decisione	4%	29%	49%	18%
Energia	4%	27%	49%	20%
Consapevolezza del ruolo	5%	20%	46%	29%
Orientamento al risultato	1%	13%	50%	36%
Media totale	11%	37%	40%	12%

C'è un'ultima considerazione che si ricollega a quelle precedenti. La maggior parte dei Dirigenti mostra di possedere un potenziale che può essere ulteriormente espresso poiché presenta condizioni di partenza, anche nell'ambito delle aree di miglioramento, non particolarmente critiche. Per questo motivo è plausibile attendersi buoni margini di miglioramento e di riduzione dei gap coinvolgendo, in un percorso di sviluppo, un numero ampio di figure di vertice affinché possano potenziare quelle competenze strategiche non del tutto espresse. Ciò dovrebbe consentire ai Dirigenti che presentano gap medi di spostarsi verso la fascia che presenta gap bassi e a questi ultimi di spostarsi verso livelli di eccellenza. Allo stesso modo, pur se con finalità diverse, sarà fondamentale supportare con interventi di sviluppo anche i Dirigenti che si collocano nelle due colonne estreme della tabella, cioè quelli che presentano gap irrilevabili e quelli che presentano gap elevati. Nel primo caso gli interventi saranno finalizzati a consolidare le competenze già espresse ad un ottimo livello, nel secondo caso a riportarle, ove possibile, a livelli quanto meno medi.

4.7 L'analisi dei gap delle competenze chiave

Un focus più dettagliato sui temi e le possibili persone da coinvolgere si può ricavare dall'analisi sintetica delle singole competenze, che riporta i seguenti dati:

- la declaratoria della singola competenza;
- la scala utilizzata relativa ai livelli di gap di competenza (gap alto, gap medio, gap basso, gap irrilevabile);
- il livello di gap della competenza in questione rilevato attraverso la distribuzione dei Dirigenti nelle diverse classi di punteggio;
- un breve commento a supporto dei dati.

Approccio strategico

Avere una visione ampia del contesto di riferimento, definire chiaramente il proprio obiettivo garantendo coerenza ed unità alle azioni intraprese, acquisire metodologie, strumenti e tecniche per meglio comprendere come attuare la strategia, saper elaborare alternative per raggiungere i propri obiettivi, favorire lo sviluppo di un approccio creativo al cambiamento nella soluzione dei problemi.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

67

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Approccio strategico" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	18%
Medio	40%
Basso	36%
Irrilevabile	6%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Approccio Strategico** si pone leggermente al di sotto del valore di riferimento della Regione (2,31 vs 2,53). Si tratta, infatti, di una delle caratteristiche del profilo manageriale su cui come si dirà meglio oltre sarebbe opportuno proporre percorsi di sviluppo. Nell'ambito delle attività di analisi è emerso soprattutto una difficoltà ad avere una visione ampia dei fenomeni come elemento critico di questa competenza, spesso a causa di un carico di lavoro che rende difficile dedicare il giusto tempo all'attività di analisi.

Nel complesso i Dirigenti della Regione Campania mostrano un possesso di buon livello, ma sicuramente suscettibile di ulteriore potenziamento: circa il 75% infatti si attesta su un gap medio e su un gap basso. Il dato relativo al gap alto si attesta invece al 17,5%. Solo per il 7% circa di essi si rileva un livello eccellente di possesso.

Questa distribuzione varia in termini non significativi nell'ambito delle singole strutture regionali. I Dirigenti posizionati su gap medio bassi sono sempre intorno al 70%. Solo negli Uffici speciali si scende di poco al di sotto (65%). Il numero maggiore di Dirigenti con gap alti si trova nel Dipartimento della salute e delle risorse naturali.

Propensione al cambiamento

Individuare modalità di operare diverse dall'esperienza consolidata arrivando a produrre idee e percorsi risolutivi nuovi, aggregando e disaggregando dati conosciuti e ipotesi non sperimentate, puntando a migliorare continuamente risultati, organizzazione e metodi di lavoro.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

68

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Propensione al cambiamento" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	11%
Medio	43%
Basso	39%
Irrilevabile	7%
Totale	100% (137)

Il punteggio medio della competenza **Propensione al cambiamento** si pone leggermente al di sotto del valore di riferimento della Regione (2,41 vs 2,53). La maggior parte dei Dirigenti coinvolti si colloca tra un livello di gap basso (39% circa) e un livello di gap medio (44%). In sintesi, quindi, 4 Dirigenti su 5 possono potenzialmente sviluppare ulteriormente il livello di possesso di tale competenza. Nella fascia di gap alto si colloca l'11% dei Dirigenti e in quella di gap irrilevabile il 7% degli stessi.

Anche per questa competenza si segnalano poche differenze rispetto al dato complessivo nei singoli Dipartimenti e Uffici. Nel solo Dipartimento dell'istruzione, della ricerca, del lavoro, delle politiche culturali e delle politiche sociali il gruppo dei medio bassi scende al di sotto dell'80%, attestandosi comunque al 75%.

Flessibilità

Essere aperto ad un sereno e costruttivo confronto con gli altri, gestendo efficacemente eventuali contrasti. Agire senza lasciarsi condizionare da pregiudizi e/o vincoli operativi, manifestando propensione a recepire nuovi stimoli ed opportunità. Modificare il proprio stile di comportamento in funzione del contesto, adattandosi con facilità a situazioni e interlocutori diversi.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Flessibilità" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	15%
Medio	50%
Basso	32%
Irrilevabile	3%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Flessibilità** si pone al di sotto del valore di riferimento della Regione (2,25 vs 2,53). Si è già avuto modo di segnalare che la propensione a modificare il proprio stile di comportamento è una competenza notoriamente poco diffusa nei contesti amministrativi dove, al contrario, è la rigidità dell'azione burocratica il connotato più rilevante. In Regione Campania si registra un gap medio per la metà dei Dirigenti ed un gap basso per circa il 32% di essi. Il dato relativo al gap alto di circa il 15%, pur essendo rilevante, è comunque contenuto se si tiene conto della considerazione sopra esposta.

Questa rappresentazione si conferma anche nelle diverse divisioni organizzative. Solo nel Dipartimento dell'istruzione, della ricerca, del lavoro, delle politiche culturali e delle politiche sociali la metà delle figure dirigenziali ha un gap irrilevabile o basso. Nelle altre strutture più della metà dei Dirigenti registra gap alti e, soprattutto, medi.

Decisione

Saper scegliere tra diverse alternative con ponderatezza, lucidità, tempestività, in condizioni di incertezza, carenza e complessità, individuando la migliore delle alternative possibili tenendo conto del rapporto efficienza/efficacia della decisione.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

70

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Decisione" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	4%
Medio	29%
Basso	49%
Irrilevabile	18%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Decisione** si pone al di sopra del valore di riferimento della Regione (2,82 vs 2,53). La capacità decisionale è una competenza posseduta ad un discreto livello dai Dirigenti; la metà di essi ha un gap basso e il 18% irrilevabile. Il dato relativo al gap medio pari al 29% conferma l'andamento positivo in relazione a questa competenza.

È interessante segnalare che nella maggior parte degli Uffici e dei Dipartimenti nessun Dirigente presenta gap alti. Nel Dipartimento della programmazione e dello sviluppo economico (53%) e nel Dipartimento delle risorse finanziarie, umane e strumentali (46%) il numero maggiore di Dirigenti evidenzia, invece, un gap medio.

Orientamento al risultato

Ricercare modalità operative più efficaci ed efficienti per conseguire il successo nell'attività svolta, anche attraverso l'autodeterminazione degli obiettivi e la definizione di livelli di prestazione sfidanti.

Perseguire i risultati attesi, impegnandosi nel superare tenacemente ogni ostacolo. Concentrarsi sul proprio lavoro, focalizzando costantemente l'attenzione sui risultati da conseguire.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Orientamento al risultato" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	1%
Medio	13%
Basso	50%
Irrilevabile	36%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Orientamento al risultato** si pone al di sopra del valore di riferimento della Regione (3.20 vs 2,53). È la competenza che risulta, in assoluto, più presente nel contesto organizzativo regionale. L'85% dei Dirigenti, considerando coloro che hanno un gap irrilevabile (36,5%) e coloro che presentano un gap basso (49%), è in grado di perseguire i risultati attesi, di impegnarsi con tenacia e determinazione per il superamento di ostacoli e difficoltà.

L'ottimo possesso di tale competenza è, inoltre, ravvisabile anche nelle singole strutture. Qui i Dirigenti mostrano tendenzialmente gap irrilevabili o al massimo bassi.

Iniziativa

Attivarsi autonomamente nell'ambito delle proprie responsabilità e dei propri compiti, senza attendere indicazioni da altri e senza subire gli eventi. Orientamento a cogliere le opportunità, a fare più di quanto richiesto dalla posizione e dalla situazione in generale se necessario ed opportuno.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

72

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Iniziativa" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	3%
Medio	38%
Basso	47%
Irrilevabile	12%
Totale	100% (n.137)

La media rilevata in Regione Campania per questa competenza è del 2,60, valore che la colloca leggermente al di sopra del punteggio di riferimento (2,53). Anche nel caso della capacità di **Iniziativa** è la maggioranza dei Dirigenti (85,4%) ad avere un buon livello di possesso (gap medio e gap basso); dato avvalorato da una percentuale molto bassa, appena il 3%, di coloro che presentano un gap alto.

Nel complesso non si rilevano differenze significative all'interno degli Uffici e dei Dipartimenti. Nelle singole strutture in linea generale il numero maggiore di Dirigenti ha un gap basso. Fanno eccezione il Dipartimento delle risorse finanziarie, umane e strumentali e gli Uffici speciali, in queste due strutture la maggioranza dei Dirigenti si posiziona su un gap medio.

Gestione e sviluppo risorse umane

Saper guidare e monitorare le performance dei collaboratori e considerare le strategie adottate per controllare tutti gli aspetti del lavoro, per costruire un clima lavorativo improntato sul benessere, per assicurare un alto livello di produttività, per favorire l'empowerment dei collaboratori.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

73

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Gestione e sviluppo risorse umane" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	12%
Medio	54%
Basso	32%
Irrilevabile	2%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Gestione e sviluppo delle risorse umane** si pone al di sotto del valore di riferimento della Regione (2,24 vs 2,53). Nelle pagine precedenti ci si è soffermati su quest'aspetto, segnalando come nel percorso di analisi è emerso che alcuni elementi della competenza sono apparsi meno presenti: come ad esempio la propensione alla delega, uno stile gestionale orientato al coinvolgimento delle risorse umane e alla condivisione degli obiettivi. Si è segnalato, altresì, che le cause vanno ricercate, probabilmente, anche nella disponibilità di organici, per numerosità o competenze possedute, non sempre adatti a favorire questo tipo di approccio. Al di là di queste considerazioni si tratta, anche in questo caso, di un tema che rientra tra quelli su cui poter intervenire attraverso percorsi di sviluppo.

Nella maggioranza dei Dirigenti si rileva un gap medio. Questo dato si ripropone in tutte le singole strutture, con percentuali leggermente più alte per il Dipartimento delle politiche territoriali, il Dipartimento della programmazione e dello sviluppo economico, gli UDCP e gli Uffici speciali.

Pianificazione

Saper pianificare le azioni, i tempi e le risorse, per conseguire gli obiettivi, monitorando e controllando con sistematicità i punti chiave da cui dipende il risultato.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

74

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Pianificazione" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	7%
Medio	44%
Basso	41%
Irrilevabile	8%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Pianificazione** si pone al di sotto, seppur di poco, del valore di riferimento della Regione (2,50 vs 2,53). Anche in questo caso nell'analisi delle competenze è stato sottolineato che la capacità di **Pianificare**, soprattutto in situazioni e contesti caratterizzati da frequenti emergenze, può non essere percepita come la soluzione-azione più agevole, preferendo reagire agli stimoli e alle richieste esterne con un approccio del "qui ed ora". Così, non di rado, e similmente ai contesi privati, si riscontrano a livello organizzativo gradi di possesso poco adeguati, o comunque migliorabili.

Questa condizione è in parte rilevabile anche nel caso della Regione Campania. I dati mostrano, infatti, che si tratta di una competenza che si attesta su livelli non del tutto critici, ma che necessitano comunque di un intervento di sviluppo. In tal senso va letto il dato del 44% dei Dirigenti che si attesta su un gap medio, e quello del 41% che presenta un gap basso.

Questa distribuzione, quasi dicotomica, si ripropone nelle diverse strutture organizzative, con alcune eccezioni: nel Dipartimento delle risorse finanziarie, umane e strumentali e nel Dipartimento della programmazione e dello sviluppo economico più della metà dei Dirigenti ha un gap basso; nel Dipartimento della salute e delle risorse naturali e in quello delle politiche territoriali oltre la metà presenta un gap medio.

Integrazione/governance di relazioni complesse

Saper sviluppare, coordinare e gestire le reti di soggetti pubblici e privati funzionali all'attuazione degli indirizzi strategici e/o in risposta ad esigenze critiche e contingenti. Ciò implica una capacità di comprendere gli interlocutori (interni o esterni), di capirne gli atteggiamenti, la mentalità e gli interessi.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

75

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Integrazione/governance di relazioni complesse" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	15%
Medio	31%
Basso	45%
Irrilevabile	9%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Integrazione** si pone al di sotto, seppur di poco, del valore di riferimento della Regione (2,48 vs 2,53) ma nel complesso i Dirigenti mostrano di avere un discreto possesso. Il 31% di essi evidenzia un gap medio ed il 45% un gap basso. Ai due estremi si collocano un 9% di Dirigenti con gap irrilevabile e un 15% con gap alto. Più della metà, quindi, presenta livelli positivi.

Si rilevano alcune oscillazioni nei Dipartimenti e negli Uffici, in linea di massima poco rilevanti. Nel Dipartimento della programmazione e dello sviluppo economico, nel Dipartimento della salute e delle risorse naturali e nel Dipartimento delle risorse finanziarie, umane e strumentali sono state rilevate le maggiori criticità. In queste strutture, comunque, il numero maggiore delle figure di vertice presenta un gap medio.

Comunicazione

Saper utilizzare efficacemente il linguaggio verbale e non verbale al fine di instaurare rapporti interpersonali costruttivi e proficui, dimostrando disponibilità al confronto e al dialogo anche attraverso la capacità di ascoltare in modo attivo e di comprendere le emozioni e i bisogni degli altri.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

76

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Comunicazione" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	9%
Medio	34%
Basso	47%
Irrilevabile	10%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Comunicazione** si pone al di sopra, seppur di poco, del valore di riferimento della Regione (2,58 vs 2,53). I Dirigenti mostrano di avere un ottimo possesso della competenza. Infatti il 34,3% circa evidenzia un gap medio ed il 46,7% un gap basso. Il 10,2 % dei Dirigenti presenta invece un gap irrilevabile, di contro solo l'8,8% mostra un gap alto.

La stessa tendenza si registra nell'analisi di dettaglio delle singole divisioni organizzative, in cui si confermano le distribuzioni percentuali appena evidenziate. È una competenza sulla quale si potrebbero prevedere interventi più mirati in quelle strutture in cui si evidenziano alcune criticità, come ad esempio il Dipartimento delle politiche territoriali e gli UDCP.

Leadership

Saper ottenere il consenso e la collaborazione degli altri, singoli o gruppi, influenzandone positivamente il comportamento e diventando il punto di riferimento riconosciuto al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

77

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Leadership" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	28%
Medio	44%
Basso	25%
Irrilevabile	3%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Leadership** si pone al di sotto del valore di riferimento della Regione (2,04 vs 2,53). In questo caso si evidenziano gap più significativi. Solo il 3% dei Dirigenti presenta una lacuna irrilevabile, di contro il 28% mostra un gap piuttosto consistente. Il 44 % si attesta su un gap medio ed il 25% su un gap basso. Sommando i livelli medio e basso, il risultato mostra che circa il 70% dei Dirigenti potrebbe essere coinvolto in azioni di sviluppo e potenziamento di tale competenza.

Interventi sulla leadership sono auspicabili anche in virtù del fatto che questa distribuzione percentuale si ripropone con differenze irrilevanti nei singoli Dipartimenti e Uffici. L'unica eccezione, in termini positivi, è rappresentata dagli UDCP.

Negoziiazione

Saper individuare ed utilizzare, mantenendo senso della realtà e distacco emotivo anche in situazioni di conflitto, argomentazioni convincenti in trattative volte a valorizzare i punti di accordo e a minimizzare le divergenze proponendo soluzioni vantaggiose per tutte le parti in gioco.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

78

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Negoziiazione" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	23%
Medio	55%
Basso	19%
Irrilevabile	3%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Negoziiazione** si pone al di sotto del valore di riferimento della Regione (2,01 vs 2,53). Si tratta in assoluto della competenza che rileva una distanza maggiore e che, come per la **Leadership**, rivela dei gap tendenzialmente più evidenti. Anche in questo caso solo il 3% dei Dirigenti presenta un gap irrilevabile; il 23% mostra un gap alto e la maggioranza ha un gap medio (55%).

Una situazione simile si ripropone nelle singole strutture. Più della metà dei Dirigenti si attesta sempre su gap medi. Anche laddove questa percentuale scende sotto tale livello, crescono in termini percentuali i valori dei Dirigenti che hanno un gap alto. Nel complesso, quindi, non è possibile evidenziare casi o realtà peculiari se non in minima parte il dato più positivo degli UDCP.

Stante questa condizione, anche la Negoziiazione potrebbe essere una competenza a cui prestare attenzione e su cui investire attraverso percorsi di sviluppo.

Energia

Essere in grado di affrontare con entusiasmo, in contesti produttivi, attività anche di bassa intensità e priorità, trasferendo questa capacità positiva e “combattiva” anche ai colleghi e ai collaboratori, mantenendo comunque senso di concretezza e pragmaticità e rimanendo focalizzati sugli obiettivi.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

79

Livello di gap rispetto al possesso della competenza “Energia” nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	4%
Medio	27%
Basso	49%
Irrilevabile	20%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Energia** si pone al di sopra del valore di riferimento della Regione (2,86 vs 2,53) e rappresenta uno dei punti di forza dei Dirigenti regionali. In generale le figure dirigenziali mostrano, infatti, di avere un ottimo possesso della competenza. Solo il 4% evidenzia un gap alto e il 27% medio. Quasi la metà dei Dirigenti ha un gap basso e un Dirigente su 5 irrilevante.

Il quadro si conferma anche nell’analisi di dettaglio, con tendenze leggermente più positive nel Dipartimento dell’istruzione, della ricerca, del lavoro, delle politiche culturali e delle politiche sociali e nel Dipartimento delle politiche territoriali.

Gestione stress e incertezza

Essere in grado di affrontare le situazioni improvvise ed incerte che provocano stress, attivando le risorse individuali e di contesto al fine di, mettere in atto azioni per fronteggiare i fattori di stress, gestire l'incertezza ed organizzare una risposta efficace.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

80

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Gestione stress" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	12%
Medio	47%
Basso	36%
Irrilevabile	5%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Gestione dello stress** si pone al di sotto del valore di riferimento della Regione (2,34 vs 2,53). Poco meno della metà (47%) dei Dirigenti ha un gap medio. Il 36 % si attesta su un livello basso. Ai due estremi, si collocano i Dirigenti che hanno un gap irrilevabile pari al 5% e quelli che presentano un gap alto, che sono 12%.

Non si evincono differenze eclatanti tra le singole strutture organizzative. Una percezione più marcata dello stress e dei fattori ad esso collegati è rilevabile in maniera più marcata nel Dipartimento della programmazione e dello sviluppo economico e, in parte minore, negli Uffici speciali e negli UDCP.

Consapevolezza di sé ed autoefficacia

Saper contare sulle proprie risorse anche nelle situazioni di tensione e di difficoltà, riuscendo a vedere gli aspetti positivi e le possibili soluzioni, riconoscendo i propri limiti di capacità e professionalità ed attivando al meglio le proprie risorse (psicologiche, tecniche, comportamentali) nell'esercizio del ruolo.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

81

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Consapevolezza di sé ed autoefficacia" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	4%
Medio	27%
Basso	51%
Irrilevabile	18%
Totale	100% (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Consapevolezza di sé ed autoefficacia** si pone al di sopra del valore di riferimento della Regione (2,82 vs 2,53). I Dirigenti mostrano di avere un ottimo possesso della competenza: più della metà ha un gap basso e il 18% un gap irrilevabile; solo il 4% evidenzia un gap alto e il 27% ha un gap medio.

Tale distribuzione si conferma anche nei Dipartimenti e negli Uffici. Il quadro più positivo è quello degli Uffici speciali, realtà organizzativa in cui l'80% dei Dirigenti ha un gap basso o irrilevabile.

Consapevolezza del proprio ruolo all'interno dell'amministrazione regionale

Condividere i principi e i valori della pubblica amministrazione ed agire coerentemente con l'organizzazione. Avere la capacità e la volontà di allineare i propri comportamenti alle necessità, alle priorità e agli obiettivi dell'organizzazione. Tale impegno richiede una consapevolezza organizzativa, intesa come capacità di comprendere le principali finalità e linee di sviluppo dell'organizzazione.

GAP ALTO	GAP MEDIO	GAP BASSO	GAP IRRILEVABILE
Indica una distanza ampia da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza media da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza esigua da un livello di possesso massimo della competenza	Indica una distanza non rilevabile dal livello di possesso massimo della competenza

Livello di gap rispetto al possesso della competenza "Consapevolezza del proprio ruolo all'interno dell'amministrazione regionale" nei Dirigenti della Regione Campania

Livello di GAP	Percentuale dei Dirigenti
Alto	5%
Medio	20%
Basso	46%
Irrilevabile	29%
Totale	100 % (n.137)

Il punteggio medio della competenza **Consapevolezza del ruolo** si pone al di sopra del valore di riferimento della Regione (2,99 vs 2,53). Anche questo è un punto di forza rilevato dal percorso di analisi. Solo il 5% ha un gap alto, mentre i due terzi hanno un gap basso o irrilevabile.

Anche per questa competenza esiste una forte omogeneità all'interno dei Dipartimenti e degli Uffici.

CAPITOLO 5 – Il Piano di sviluppo professionale per i Dirigenti della Regione Campania

5.1 Premessa

Le organizzazioni pubbliche e private basano la loro efficacia ed efficienza essenzialmente sul capitale umano, elemento strategico per determinare la capacità di cogliere, prevedere e rispondere alle istanze provenienti dal territorio.

In questa logica, nelle amministrazioni regionali, la dirigenza assume una rilevanza strategica per le performance dell'organizzazione e per il buon rendimento delle politiche e di conseguenza necessita di essere sostenuta, sviluppata ed adeguata a seconda delle trasformazioni delle funzioni amministrative e del contenuto delle politiche perseguite.

Un percorso di sviluppo professionale che voglia rappresentare un utile e reale supporto all'amministrazione deve coinvolgere necessariamente le dimensioni che più influenzano l'identità, il ruolo e le funzioni esercitate da coloro che dirigono gli apparati pubblici.

Mentre nei capitoli precedenti ci si è soffermati sull'analisi delle competenze emerse durante il percorso di Bilancio, nel presente capitolo si offre una panoramica delle principali leve di sviluppo organizzativo ancorate a tali indicazioni.

Lo sviluppo organizzativo raccoglie un insieme di azioni (approccio alle risorse umane basato sulle competenze, empowerment, learning organization) mirate a favorire l'efficienza e il miglioramento continuo di un'organizzazione, enfatizzando il ruolo delle persone che vi lavorano, quali portatrici di un know how che può esser orientato grazie ad interventi di formazione, consulenza, ricerca – intervento (Auteri 2008).

Quest'ultimo capitolo del rapporto è finalizzato, dunque, ad illustrare le proposte di intervento che possano favorire, partendo dal quadro precedentemente descritto, percorsi di sviluppo organizzativo.

Nella costruzione delle proposte che vengono formulate nelle pagine successive si è tenuto conto di due elementi.

- l'analisi delle competenze dei Dirigenti che, nell'ambito del quarto capitolo, ha evidenziato punti di forza e aree maggiormente critiche;
- le risultanze relative all'intero percorso del Bilancio di competenze.

Questa premessa è molto importante e merita un ulteriore approfondimento. I temi che sono stati scelti per le azioni di intervento tendono, infatti, a proporre percorsi di sviluppo innanzitutto per le competenze sulle quali occorre lavorare maggiormente poiché meno presidiate. In quest'ottica l'analisi dei dati ha fornito un quadro esaustivo su cui orientare gli interventi. C'è da segnalare, tuttavia, che le azioni immaginate di seguito possono intervenire su tutte le competenze considerate come chiave nel percorso di Bilancio, certamente con un'intensità diversa, ma con l'intenzione di favorire una crescita ampia di tutte le capacità manageriali del ruolo dirigenziale. Anche la scelta degli strumenti non è casuale e nasce dalle riflessioni sugli esiti della stessa attività realizzata. Il percorso di Bilancio realizzato in Regione Campania, come testimoniato dai risultati del gradimento illustrati nel terzo capitolo, ha incontrato il favore dei partecipanti per diverse ragioni. A questo risultato ha contribuito, probabilmente, la scelta del percorso intrapreso, che ha avuto nel laboratorio e nella relazione "one to one" quegli elementi in grado di fare la differenza. La giornata laboratoriale è stata, ad esempio, basata su un approccio di tipo esperienziale: non c'è stata una comunicazione di tipo frontale (questa parte è stata lasciata ai webinar) ma si è lavorato con test, attività di gruppo, simulazioni. Al termine della giornata i partecipanti si sono dichiarati favorevolmente sorpresi, valutando quest'attività molto utile e, di per sé, formativa. Da qui l'idea, nell'ambito delle proposte successive, di riproporre la stessa strategia per l'apprendimento, formulando ipotesi di sviluppo incentrate su percorsi formativi non convenzionali, basati sulla metodologia della formazione manageriale, dell'action learning e dell'outdoor training.

Altro elemento di successo, che ha orientato la scelta e la proposta degli interventi di sviluppo, è stata la relazione diretta instaurata con i Dirigenti che, nell'ambito dell'intervista e del colloquio di feedback, hanno avuto la possibilità, grazie al consulente di Bilancio, di confrontarsi e riflettere sul proprio operato con il giusto distacco ed obiettività. Per molti questa è stata una grande opportunità poiché l'aggravio di lavoro quotidiano permette, spesso, di avere il tempo di soffermarsi solo sull'ordinario non consentendo una riflessione più attenta sulle modalità di lavoro e le aree di migliorabilità rispetto alla gestione delle proprie attività. In quest'ottica il percorso di Bilancio è stata un'attività di affiancamento che ha consentito ai Dirigenti di comprendere meglio il loro modo di operare. I dossier di Bilancio di fatto riassumono aspetti che i Dirigenti in molti casi già conoscevano di se stessi, ed in altri ignoravano, che il lavoro di osservazione dei consulenti di bilancio ha contribuito a far emergere. La presa di coscienza, soprattutto nei soggetti maggiormente disponibili al confronto sul proprio stile dirigenziale, può favorire un'adesione proattiva verso i percorsi professionali di sviluppo individuati. Fra questi, l'affiancamento rappresenta un tassello della strategia degli interventi che si sono immaginati e che trovano esplicitazione nelle forme del training on the job, del mentoring e del coaching che più rispondono alle esigenze rilevate (Biasin 2010).

5.2 Match tra strumenti e competenze valutate nel percorso di Bilancio delle Competenze

Come sintetizzato nel Grafico 4.2, i Dirigenti regionali esprimono ad un buon livello le competenze di Orientamento al risultato, Consapevolezza del ruolo, Energia, Consapevolezza ed autoefficacia e Decisione; un presidio medio-alto per quanto riguarda Iniziativa e Comunicazione e un livello medio-basso per quanto concerne Pianificazione e Integrazione. Invece le competenze maggiormente carenti sono risultate Negoziazione, Leadership, Gestione e sviluppo delle Risorse Umane e Flessibilità; e pur se in misura leggermente minore anche Approccio strategico, Gestione dello Stress e dell'Incertezza, Propensione al cambiamento. A partire da questi dati è stata elaborata una tabella che sintetizza gli impatti che gli strumenti di sviluppo possono avere sulle sedici competenze rilevate in fase di Bilancio di competenze.

85

Tab. 5.1 – Match tra competenze investigate ed azioni di sviluppo

	AFFIANCAMENTO			FORMAZIONE		
	TRAINING ON THE JOB	COACHING	MENTORING	FORMAZIONE MANAGERIALE D'AULA	ACTION LEARNING	OUTDOOR TRAINING
Approccio strategico	X	X	X	(X)	(X)	
Propensione al cambiamento		X	X	(X)	(X)	
Flessibilità		X				
Decisione	X	X	(X)	X	X	X
Orientamento al risultato	X	X			X	X
Iniziativa	(X)	X	X			(X)
Gestione e sviluppo RU	X	X		X	X	(X)
Pianificazione	X			X		
Integrazione	X	X	X	(X)		X
Comunicazione	X		X	X		
Leadership	X	X	(X)	(X)	X	X
Negoziazione	X	X	X	(X)	X	
Energia						X
Gestione dello stress		X	X	(X)	X	X
Consapevolezza autoefficacia		X	X			X
Consapevolezza del ruolo	X	X	X			

Legenda

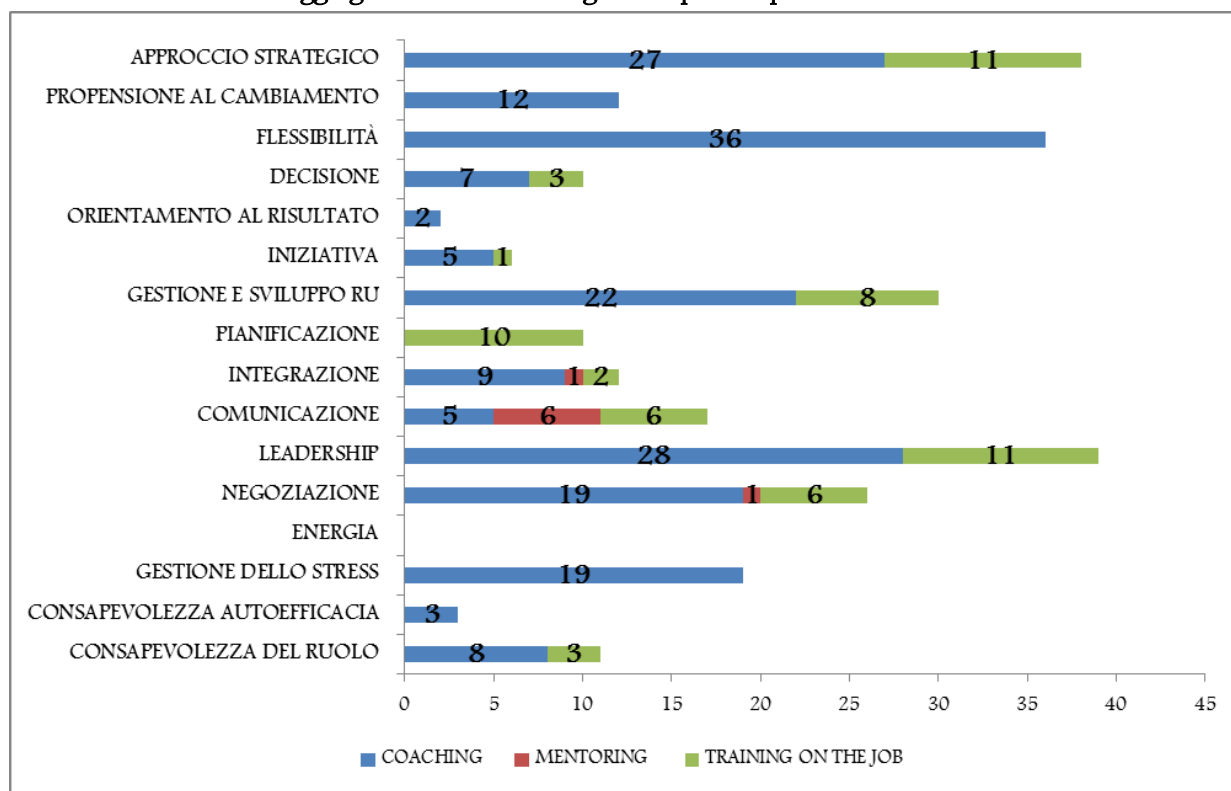
X: impatto dello strumento sulla competenza

(X): basso impatto dello strumento sulla competenza

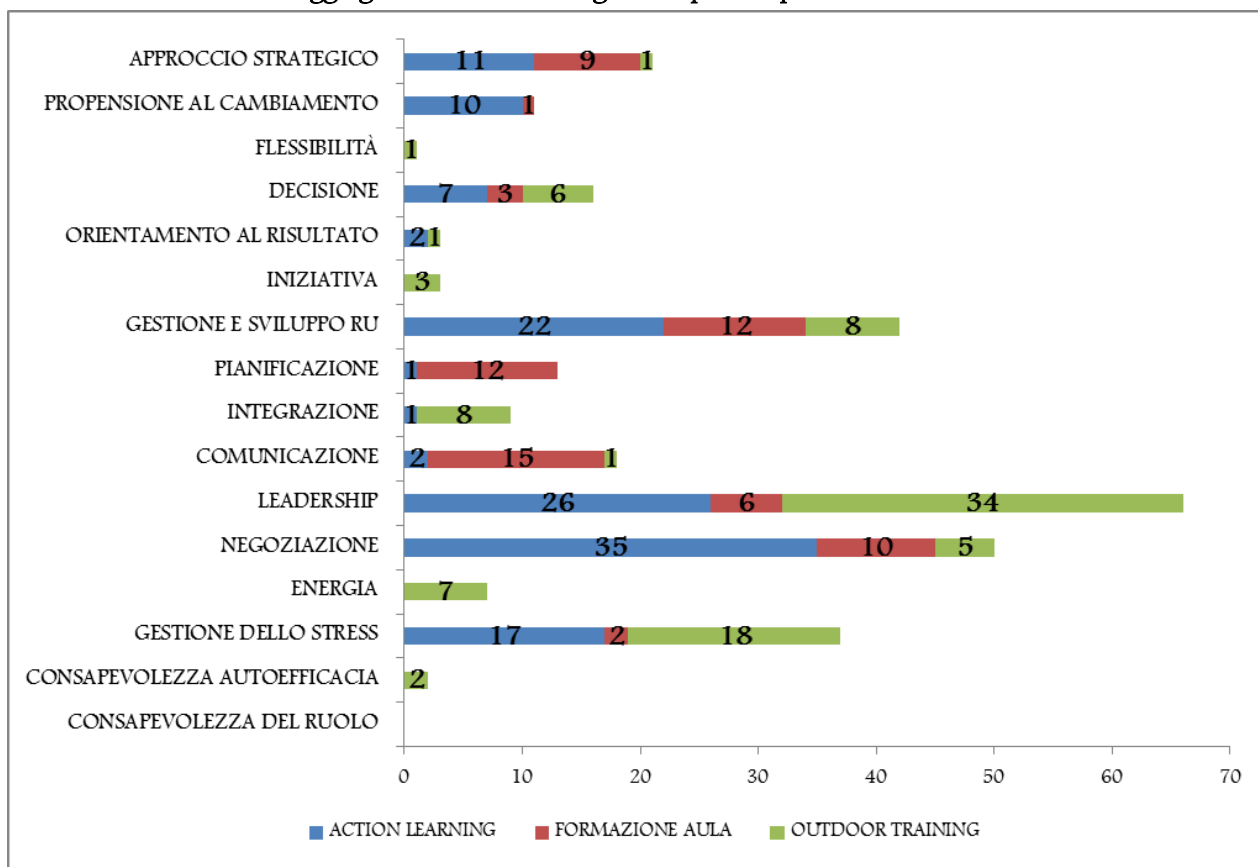
I due grafici di seguito supportano le considerazioni emerse nel capitolo 4: vengono rappresentati i dati raccolti dall'analisi dei profili dirigenziali sulle competenze da potenziare e si incrociano le rispettive azioni di sviluppo per le macrocategorie Affiancamento e Formazione, che ciascun consulente ha ipotizzato per ogni Dirigente preso in carico, andando così a determinare l'offerta di formazione. Prevedere un'alternanza di strumenti, tradizionali ed innovativi, potrebbe rappresentare la soluzione più adeguata per acquisire o rinforzare alcune competenze e dare al singolo la possibilità di esprimere al meglio le sue potenzialità.

86

Graf. 5.1 - Dati aggregati dell'universo dirigenziale per competenza e azioni di Affiancamento



Graf. 5.2 Dati aggregati dell'universo dirigenziale per competenza e azioni di Formazione



La lettura grafici consente, inoltre, di fare alcune riflessioni sulle attività da realizzare per supportare lo sviluppo delle competenze più critiche rilevate. Preliminarmente bisogna segnalare come per il singolo Dirigente sia stato individuato, nel piano di sviluppo personale, il ricorso a due o più strumenti, collegando il livello di presidio delle competenze rispetto a quanto osservato durante la parte laboratoriale e rilevato in sede di intervista individuale. La raccolta e il raffronto delle azioni di sviluppo suggerite dai consulenti ha evidenziato come il Coaching, l'Action Learning e l'Outdoor Training incidano particolarmente sulle competenze di Flessibilità, Leadership, Negoziazione e a cascata sulle altre. L'integrazione tra questi strumenti consente all'individuo di affrontare situazioni di incertezza sviluppando comportamenti adattivi e migliorando, nel contempo, la capacità di gestire la propria emotività nei momenti di maggiore stress psicologico. Le azioni di Formazione e Affiancamento lavorano in sinergia su più competenze aumentando, inoltre, la consapevolezza del singolo di ridefinire eventuali atteggiamenti inadeguati e di valorizzare i comportamenti costruttivi. L'esperienza così acquisita diviene patrimonio di conoscenza del soggetto e costituirà il nuovo punto di partenza di ulteriori miglioramenti, dapprima individuali e poi organizzativi.

Nelle schede tecniche di ciascuno strumento sarà spiegato quali impatti positivi esso ha sulle competenze e l'architettura di intervento finalizzata al loro rafforzamento.

5.3 Panoramica degli strumenti di sviluppo personale

L'impianto delle azioni formative che si vanno di seguito a descrivere sono il frutto di una scrematura tra tutte le più innovative tecniche di sviluppo.

Come è visibile dalla tabella "match", il gruppo di lavoro ha pensato a due tipologie di azioni formative:

- **azioni di affiancamento** (Training on the job, Coaching, Mentoring) tendenzialmente portate avanti in forma individuale dal Dirigente con l'affiancamento di un'altra risorsa dell'organizzazione o di un professionista del settore;
- **azioni di formazione** (Formazione manageriale, Action learning, Outdoor training) che sono, invece, attività per gruppi, basate su metodologie di tipo esperienziale e laboratoriale.

88

È fuor di dubbio che gli strumenti saranno utilizzati, laddove in fase esecutiva ne sorgesse la necessità, in maniera integrata e/o ibrida. A conferma, come già evidenziato, che alcune leve di sviluppo intersecano molte delle 16 competenze individuate. Tuttavia, come si vedrà, nelle schede finali si è preferito programmare interventi mirati per lavorare a fondo su una competenza il cui sviluppo possa agire come effetto domino sulle altre competenze correlate e, di conseguenza, sull'intero patrimonio delle competenze professionali.

Di seguito si illustrano in sintesi, gli strumenti proposti e le loro principali caratteristiche e differenze:

STRUMENTI	FINALITÀ DELLO STRUMENTO	MODALITÀ DI CONDUZIONE
TRAINING ON THE JOB	Il training on the job è rappresentato da tutte quelle azioni formative che, svolte all'interno di una organizzazione fanno leva su concrete condizioni, da attuare dopo un periodo formativo di studio.	L'azione è di affiancamento e può essere caratterizzata da un rapporto 1 a 1 e/o 1 a molti.
COACHING	Il coaching affonda le sue radici nel business management. È un progetto di crescita mirato, con traguardi specifici, che facilita il cambiamento, attraverso un percorso autorigenativo. È una tecnica largamente usata per migliorare le performance sui luoghi di lavoro ma spesso anche la qualità della propria vita.	L'azione è di affiancamento ed è caratterizzata da un rapporto 1 a 1.
MENTORING	Il mentoring, attraverso una relazione (formale o informale) di tipo -uno a uno- tra un soggetto con più esperienza (senior, mentor) già strutturato all'interno dell'organizzazione e un altro soggetto con meno esperienza e/o competenze da migliorare in ambito lavorativo, ha lo scopo, anche di diffondere la cultura aziendale e di fornire supporto psicologico.	L'azione è di affiancamento ed è caratterizzata da un rapporto 1 a 1.
FORMAZIONE MANAGERIALE	La formazione manageriale sarà effettuata con un concept di fondo di tipo esperienziale, utilizzerà attività laboratoriali e di apprendimento lean, quali learning by e doing role playing, non prescindendo da un costrutto teorico di riferimento.	L'azione è di formazione ed è caratterizzata da un rapporto 1 a molti e/o molti a molti.
ACTION LEARNING	L'Action Learning è un percorso formativo che ha lo scopo di sviluppare l'apprendimento di competenze e di capacità basandosi sulla soluzione da parte di un gruppo di discenti (o comunità di apprendimento) di problemi concreti presenti nei contesti lavorativi in cui le persone operano.	L'azione è di formazione ed è caratterizzata da un rapporto 1 a molti e/o molti a molti.
OUTDOOR TRAINING	L'Outdoor Training è una metodologia di formazione esperienziale centrata sul lavoro di gruppo all'aperto, con il coinvolgimento dei partecipanti sul piano fisico, cognitivo ed emozionale. Si fonda sul presupposto che la modalità più efficace per apprendere nuovi comportamenti sia quella di sperimentarli in modo concreto.	L'azione è di formazione ed è caratterizzata da un rapporto 1 a molti e/o molti a molti.

5.3.1 *Affiancamento*

5.3.1.1 Training on the job

Il training on the job, analogamente ai più moderni metodi di formazione, si fonda su un capovolgimento dei presupposti che hanno orientato, fino ad un recente passato, la maggior parte degli strumenti di produzione e trasferimento della conoscenza. L'idea che guida i nuovi approcci alla formazione è che questa non può essere più concepita come separata, nel tempo e nello spazio, dall'attività lavorativa. Nella società della conoscenza, per aggiornare e sviluppare le competenze individuali ed organizzative non sono più sufficienti esperienze di apprendimento saltuarie, cadenzate in periodi più o meno lunghi della vita lavorativa. Occorrono, al contrario, percorsi formativi, professionali e manageriali, che siano capillarmente distribuita nel tempo di lavoro ed immersi nei luoghi deputati alla produzione e all'erogazione delle prestazioni.

La formazione on the job consente infatti non solo di imprimere maggiore immediatezza al processo di interiorizzazione delle competenze codificate ma anche di facilitare il processo di codificazione delle conoscenze implicite. In particolare, per ciò che concerne lo sviluppo di competenze manageriali all'interno di contesti amministrativi, questo tipo di formazione assume un ruolo determinante nella misura in cui consente di intervenire e di incidere anche su quelle competenze, diverse da conoscenze e skill, che si trovano nella parte bassa e "invisibile" dell'Iceberg di Boyatzis (cfr. Cap 1.) e che comprendono caratteristiche quali le capacità relazionali, l'empatia, l'iniziativa, l'orientamento al teamwork, la negoziazione, l'orientamento strategico.

L'efficacia di una formazione on the job risiede pertanto nella possibilità di trasferire sul campo, rispetto alla quotidianità del lavoro e alle priorità strategiche dell'amministrazione, quelle competenze che riguardano sia abilità e capacità operative (saper fare), sia comportamenti e caratteristiche personali (sapere e saper essere). Si tratta di quelle competenze soft, che variano al mutare dei contesti lavorativi e territoriali e che pertanto necessitano di essere contestualizzate.

Invero, nei processi formativi l'esperienza pregressa può talvolta risultare un ostacolo all'apprendimento di nuovi modelli o alla comprensione dei nuovi scenari. Può accadere che comportamenti adoperati con successo nei contesti lavorativi di provenienza portino l'individuo a cristallizzare e riprodurre automaticamente i propri modelli, indipendentemente dal variare delle situazioni e dei presupposti. Un aspetto, questo, che può risultare contraddittorio rispetto all'esigenza di adattabilità continua che si richiede oggi anche alle amministrazioni e alla sua dirigenza in risposta alla mutevolezza dei contesti organizzativi e dei condizionamenti esterni.

In ambienti in evoluzione, la cultura “dell’apprendimento continuo” deve essere assunta, a partire dalla formazione della classe Dirigente, come criterio guida.

L’attivazione formale del processo formativo prevede:

- l’osservazione strutturata della propria o di altre esperienze. La persona o il gruppo in apprendimento si auto-osservano o osservano esperti, analizzano i casi di successo o di insuccesso in forma diretta (con affiancamento, visite e confronti), oppure in forma indiretta attraverso l’analisi di filmati e documentazione;
- la riflessione sull’esperienza osservata, la ricostruzione dei passaggi fondamentali, il confronto con le proprie prestazioni/comportamenti e le risorse ed i vincoli del proprio ambiente operativo;
- la definizione di obiettivi di apprendimento e la focalizzazione delle aree dove intervenire per migliorare e raggiungere le prestazioni attese

91

– *Architettura di intervento*

Nel Training on the job, abilità e competenze oggetto dell’intervento vengono trasferite, discusse ed interiorizzate all’interno di contesti in cui il destinatario già esercita una mansione professionale. Questa metodologia calata all’interno del contesto regionale consentirebbe all’organizzazione di accelerare il processo di crescita dei Dirigenti senza interrompere le attività lavorative ordinarie.

Il setting formativo per la conduzione di un percorso di formazione al lavoro prevede la presenza di:

- un individuo o un micro gruppo i cui componenti hanno lo stesso gap di competenze;
- la definizione delle aree di miglioramento con la possibilità di intervenire su queste attraverso attività di routine dei ruoli professionali coinvolti;
- un consulente che può affiancare per un periodo di tempo stabilito il singolo/ il micro gruppo;
- un piano di azione definito a partire dalle aree di miglioramento (e rivedibile in corso d’opera);
- un “patto formativo” con i partecipanti sull’attuazione del piano di azione basato sull’assunzione di impegni reciproci.

5.3.1.2 Coaching

Nella definizione elaborata dall'ICF (International Coach Federation) e più in uso in letteratura⁶, il coaching è descritto come una metodologia di sviluppo delle potenzialità personali che si fonda sui presupposti dell'unicità, dell'autoconsapevolezza e dell'autorealizzazione dell'individuo, ritenuto in grado di gestire efficacemente la propria vita, il proprio ambito lavorativo e i percorsi di cambiamento che investono le sue sfere di azione, personali e professionali.

L'obiettivo principale di un percorso di sviluppo incentrato su tale metodologia, infatti, è stimolare nel singolo la conoscenza di sé, delle proprie risorse, capacità e competenze, facendo emergere, con un intento benefico e gratificante per l'autostima e la fiducia nelle proprie possibilità, gli aspetti positivi del proprio comportamento. Più specificamente, il valore aggiunto di un programma di coaching è favorire uno sviluppo individuale teso alla ricerca e alla valorizzazione delle potenzialità personali del soggetto; è in questo percorso di liberazione delle proprie potenzialità, di rafforzamento della propria autonomia che il singolo, nel caso in oggetto il Dirigente, può riuscire a portare al massimo il proprio rendimento (Montalbano 2012).

Il presupposto culturale del coaching, ma la riflessione si potrebbe estendere a tutte le metodologie che si incentrano sulla valorizzazione delle competenze, è il riconoscimento della centralità della persona nei contesti organizzativi-lavorativi, delle sue specificità caratteriali, emotive, intellettuali, comportamentali. Il principio è che quanto più il singolo percepisce di essere considerato e accolto dall'organizzazione, tanto più si sente a proprio agio e motivato a rispondere efficacemente alle criticità, ad innovare il suo stile comportamentale per fronteggiare al meglio i problemi (Montalbano, id).

Si comprende bene quanto questo strumento possa essere di supporto anche per le figure dirigenziali delle amministrazioni pubbliche. Si è già detto nella pagine precedenti delle difficoltà cui spesso esse vanno incontro. Dover fronteggiare la mancanza di chiarezza di indirizzi strategici non sempre adeguatamente definiti e assetti organizzativi in corso di definizione; motivare i propri collaboratori (che, va ribadito, il Dirigente generalmente non sceglie); adeguare il proprio stile di leadership, garantendo comunque una gestione rapida ed efficace delle situazioni complesse, imprevedibili e stressanti, secondo modalità che salvaguardino la trasparenza e l'equità.

Nel percorso di Bilancio appena concluso, i Dirigenti hanno dimostrato di accogliere con favore i momenti di confronto interpersonale, le occasioni per poter riflettere con consapevolezza sulle proprie potenzialità o capacità, ritenendole funzionali al raggiungimento dei risultati loro richiesti. La personalizzazione dell'intervento, prevista dal coaching, consentirebbe una

⁶ Per un approfondimento si rinvia al sito ufficiale dell'International Coach Federation, <http://www.coachfederation.org/>.

focalizzazione sulle loro esigenze personali sui loro bisogni, di entrare in sintonia con ciascuno di loro condividendo le difficoltà e le opportunità del percorso di cambiamento.

– *Architettura di intervento*

Generalmente un percorso di coaching si avvia con un colloquio personale per valutare le attuali opportunità in relazione ai punti di arrivo, per definire le finalità della relazione, per identificare le priorità di azione e per stabilire quali sono i risultati specifici che si vogliono raggiungere.

Partendo, dunque, dall'auto-percezione che il Dirigente ha del proprio ruolo, del contesto nel quale opera, l'attività di coaching stimola e favorisce la determinazione degli impegni (in termini di competenze da mettere o rimettere in gioco, di energie da spendere) che egli è disposto ad assumere per raggiungere gli obiettivi di performance richiesti dall'organizzazione.

In questa prospettiva, i temi dei percorsi di coaching possono essere diversi ed essere centrati su attività: di supporto al Dirigente che va a ricoprire una nuova posizione per la prima volta; di gestione di tempi rispetto a risultati che richiedono rapidità di scelta e di azione; che riguardano aspetti relazionali o motivazionali.

La natura stessa del processo di coaching richiede che gli incontri tra il coach (consulente/esperto) e il coachee (Dirigente) siano condotti con flessibilità dando spazio alle criticità emergenti⁷. La loro durata può variare, infatti, in funzione delle esigenze della persona o del team: dei bisogni formativi dei Dirigenti e delle loro competenze, esplicite ed implicite; dei ritmi di lavoro; del tipo di obiettivi e di risultati che si vogliono raggiungere; della frequenza delle sessioni.

Il setting formativo per la conduzione di un percorso di coaching prevede la presenza di:

- un coach (professionista interno/esterno all'organizzazione) e di un coachee;
- la strutturazione di incontri formali e definiti nel tempo;
- l'esplicitazione degli obiettivi e dei contenuti formativi e di sviluppo delle competenze;
- un consulente che può accompagnare per un periodo di tempo stabilito lo strutturarsi della relazione;
- un "patto formativo" con i partecipanti sull'attuazione del piano di azione basato sull'assunzione di impegni reciproci.

⁷ Le sessioni di coaching possono essere condotte di persona (in presenza) o tramite modalità in remoto, possibili con l'utilizzo di sistemi audio/video a distanza (es. call conference); la durata di ogni sessione viene concordata preventivamente e varia, in genere, da un minimo di mezz'ora a un massimo di quattro ore.

5.3.1.3 Mentoring

Il mentoring è una modalità di intervento formativo di tipo esperienziale che ha lo scopo di supportare la crescita professionale dei singoli in un'ottica di integrazione all'interno degli specifici contesti organizzativi di cui sono parte. Il termine introdotto in riferimento all'analisi della natura e delle caratteristiche dello sviluppo psico-sociale dell'uomo, si è diffuso dapprima negli ambienti lavorativi americani per rispondere ai cambiamenti organizzativi dovuti alla forte industrializzazione, divenendo in tempi brevi una metodologia di trasferimento delle conoscenze e dell'esperienza alle nuove generazioni. Oggi sono molte le definizioni di mentoring ma quelle più in uso in letteratura concordano nell'evidenziarne il carattere olistico e riflessivo *“che mira ad una visione d'insieme del supporto fornito alle persone nel loro processo di apprendimento, al fine di massimizzare il loro potenziale, sviluppare le loro abilità, migliorare la loro performance, trasformarsi nelle persone che desiderano essere”* (Cranwell ed altri 2004). La visione olistica implicita nella metodologia, orientata alla persona in tutti i suoi aspetti, insieme all'attenzione posta sugli elementi culturali, situazionali e di contesto (*nel loro processo di apprendimento*) fa del mentoring uno strumento applicabile laddove si rende possibile una relazione di affiancamento tra un esperto senior (mentore) e un allievo junior, o non esperto nell'utilizzo di una competenza (mentee).

L'elemento essenziale di tale relazione è l'azione di guida e di accompagnamento alla formazione, che si sviluppa nel medio-lungo periodo, e attraverso la quale una persona (il mentore) segue, consiglia e favorisce lo sviluppo personale e professionale di un'altra persona (il mentee) instaurando con essa un rapporto caratterizzato da fiducia e stima reciproca.

Analogamente al coaching, anche il mentoring si basa sull'ascolto attivo utilizzandolo come uno strumento basilare per la strutturazione di una relazione efficace; quest'ultima ritenuta un indispensabile mezzo di supporto per gestire il processo e il percorso di sviluppo. Inoltre, non diversamente dal coaching, si fonda su una concezione della persona come empowered ossia capace di sviluppare, attraverso il ricorso alle proprie risorse, la consapevolezza di sé e l'autonomia.

Al di là delle analogie, una delle differenze più rilevanti sottolineate in letteratura rispetto ad altri metodi di affiancamento e di sviluppo è che il mentoring è una metodologia che ha impatti positivi, e può quindi essere impiegata con successo, nei processi di socializzazione e di apprendimento organizzativo (Bellò 2011; Perchiozzi 2009). Esso facilita, in particolare: la trasmissione della cultura dell'organizzazione, dei valori e degli obiettivi talvolta non scritti e informali; la comprensione dei ruoli e delle regole funzionali al mantenimento dell'integrità dell'organizzazione stessa; l'apprendimento delle modalità di lavoro più adeguate ad operare in contesti organizzativi in cui il potere politico è una variabile che ha un suo peso e con cui si è chiamati inevitabilmente al confronto (o, talvolta scontro).

È sintomatico dell'utilità che metodologie innovative come il mentoring hanno riscontrato anche presso le amministrazioni pubbliche, l'attenzione ad esse riservata nei più recenti rapporti sulla formazione della PA. Oggi tali strumenti sono annoverati a pieno titolo nelle pratiche formative ed è fortemente sollecitata la loro implementazione ai fini sia di uno sviluppo delle opportunità di valutazione e accumulazione delle competenze nel corso del lavoro quotidiano, sia della diffusione di pratiche organizzative ad "alta performance" (SNA 2011, 2013).

– *Architettura di intervento*

Nel mondo delle organizzazioni il mentoring consiste in una serie di incontri one to one tra colleghi con un ruolo senior e competenze, che hanno già attraversato le esperienze che i mentee si trovano ad affrontare e che si propongono come guida, offrendo al mentee ascolto, sostegno, conoscenze. Il mentore impersonifica un ruolo di agente di socializzazione a più livelli, un facilitatore, un punto di riferimento continuo. Tale funzione, che può essere formale o informale, riconosciuta o ricercata, si configura come rapporto significativo per entrambi i soggetti coinvolti nella relazione– il mentor e il mentee– che vivono un'esperienza di sviluppo e di crescita, personale, lavorativa, formativa.

Si tratta di un rapporto continuo e informale, che può essere esteso nel tempo; gli incontri sono programmati in base ai bisogni del mentee e i temi possono essere cambiati e adattati nel corso della relazione.

Il setting formativo per la conduzione di un percorso di mentoring prevede la presenza di:

- un mentore (persona con un ruolo senior e competenze riconosciute all'interno di un'organizzazione) e di un mentee;
- la strutturazione di relazioni anche estese nel tempo e di carattere informale;
- l'adattamento, nel corso della relazione e in risposta ai bisogni del mentee, degli obiettivi e dei temi su cui incentrare la guida, i consigli;
- un consulente che può accompagnare per un periodo di tempo stabilito lo strutturarsi della relazione;
- un "patto formativo" con i partecipanti sull'attuazione del piano di azione basato sull'assunzione di impegni reciproci.

5.3.2 *Formazione*

5.3.2.1 Formazione manageriale

La formazione manageriale che si propone sarà effettuata con un concept di fondo di tipo esperienziale, utilizzando largamente tecniche di learning by doing e cooperative learning.

Contestualizzando gli interventi sulla base della realtà osservata attraverso l'attività di Bilancio delle competenze dei Dirigenti della Regione Campania, si può ipotizzare la realizzazione di laboratori tematici per competenza da sviluppare e/o potenziare, che andrebbero inseriti a monte di un processo di coaching e/o training on the job. Una forma ibrida, come si è già affermato, che prenda il meglio dalle più innovative tecniche di sviluppo.

La formazione manageriale approfondirà le competenze oggetto dell'intervento formativo laddove si ritiene debbano essere recuperati quegli strumenti teorici ed operativi che negli anni sono stati tralasciati perché sommersi dall'emergenza del quotidiano. Tali strumenti rappresentano un elemento propulsore allo sviluppo della maggior parte delle key competences individuate dall'elaborazione a valle dell'attività di Bilancio di competenze manageriali erogata ai Dirigenti della Regione Campania.

– *Architettura di intervento*

Si propone una metodologia esperienziale articolata nel seguente processo:

- fase di selezione, curata dalla Regione Campania;
- fase di approfondimento, sperimentazione e simulazione anche attraverso metodologie non strettamente tradizionali o improntate su una logica collaborativa e socializzante, diversa da quella classica d'aula;
- fase di coinvolgimento dei partecipanti nel rispondere a "situazioni" estratte dalla realtà operativa, ma anche avulsa da questa (situazioni analogiche), sperimentando il nuovo, il cambiamento, dando impulso a questa propensione ed in situazioni in cui le informazioni disponibili sono limitate in modo da mettere alla prova le capacità di scelta e di guida a fronte delle criticità che emergono nell'operato quotidiano;
- fase di restituzione e di feedback da parte dei partecipanti. Un'attività dove si metteranno in evidenza e si valideranno le competenze acquisite, quelle migliorate e quelle da approfondire ulteriormente, magari pianificando una road map che integri anche l'utilizzo degli altri strumenti di sviluppo individuati.

5.3.2.2 Action learning

L'*Action Learning* è una strategia di apprendimento esperienziale che ha lo scopo di sviluppare l'apprendimento di competenze e di capacità attraverso un duplice percorso: da un lato l'analisi e l'interpretazione delle esperienze vissute e dei problemi incontrati nei contesti lavorativi, dall'altro l'identificazione e la messa in evidenza del processo che ha generato l'apprendimento. Il metodo più "tradizionale" del learning by doing, utile nei casi in cui l'obiettivo è apprendere un'abilità di base, si rivela inadeguato rispetto alla maggiore complessità degli obiettivi e delle problematiche che devono fronteggiare le organizzazioni. Perché l'apprendimento di nuove e diverse competenze risulti efficace non è più sufficiente la focalizzazione sulla sola esperienza, sulla concretezza "dell'imparare facendo", ma è necessario che si avvii un processo di riflessione sull'esperienza agita, per riconoscere esattamente che cosa si è imparato, per interiorizzare gli insegnamenti, per progettare piani d'azione utili ad affrontare situazioni differenti e sfidanti. In questa logica lo strumento del feedback, come rivelatore di quello che si fa rispetto a quello che si dovrebbe fare, risulta essenziale.

In questo percorso formativo l'apprendimento è dato, in altri termini, sia dalle conoscenze reperibili in forma esplicita all'interno dell'organizzazione sia dalle riflessioni collettive sviluppate all'interno del gruppo di apprendimento. In tal senso, gli interventi programmati sul metodo dell'action learning possono ottenere risultati in due contesti di apprendimento: quello individuale e quello organizzativo.

L'individuo	L'organizzazione
* migliora la capacità di apprendimento; * sviluppa la capacità di lavorare in gruppo; * gestisce i processi di cambiamento; * insegna a lavorare per progetti; * migliora le abilità comunicative e negoziali.	* aumenta la capacità di affrontare il cambiamento; * sensibilizza l'intero contesto verso i processi di apprendimento; * valorizza le conoscenze già esistenti ma ancora implicite; * migliora clima e comunicazione interpersonale.

Fonte: FONDIR

– Architettura di intervento

L'Action Learning si svolge in contesti reali, piuttosto che in contesti di simulazione e i partecipanti sono chiamati a lavorare su progetti definiti e concreti. L'attenzione è rivolta soprattutto al processo d'apprendimento, poiché si combina una dimensione di formazione con una dimensione di risoluzione di problemi reali.

L'architettura di un percorso di Action learning per la Regione Campania potrebbe così configurarsi:

- una fase di selezione, a cura della Regione, dei Dirigenti da coinvolgere nel percorso, scelti sulla base delle competenze manageriali da sviluppare;
- l'organizzazione dei gruppi di lavoro. I Dirigenti saranno divisi in gruppi o "set" di 6-8 persone che avranno una composizione eterogena;
- la realizzazione di un workshop iniziale. Ad ogni gruppo sono affidati, durante il workshop, progetti reali e in fase di sviluppo, selezionati dalle Direzioni Generali. Tali progetti dovranno essere analizzati per giungere ad una presentazione alla fine di un periodo di circa 3-6 mesi. I formatori forniscono ai gruppi gli strumenti adeguati per gestire i progetti, per monitorare l'andamento delle attività all'interno del loro gruppo, per fornire un feedback costruttivo ad altri gruppi. Nel corso delle attività i vari gruppi si incontrano per coordinare il lavoro da svolgere, per discutere dell'andamento dei progetti, la dinamica di squadra e riflettere sugli obiettivi prefissati di sviluppo;
- la realizzazione di un workshop intermedio durante il quale i formatori organizzano momenti di riflessione con il gruppo. I formatori assumeranno un atteggiamento neutrale rispetto ad eventuali conflitti all'interno dei gruppi e si limiteranno a porre domande, evitando commenti o di prendere una posizione;
- la realizzazione di un workshop finale durante il quale i vari progetti sono sottoposti all'esame delle Direzioni Generali, per la valutazione e l'eventuale applicazione nell'organizzazione.

5.3.2.3 Outdoor training

L'Outdoor Training, letteralmente "formazione in spazi aperti", identifica una metodologia di formazione esperienziale centrata sul lavoro di gruppo all'aperto e su un coinvolgimento dello stesso sul piano fisico, cognitivo ed emozionale. Il presupposto di tale metodologia è che l'efficacia del processo di apprendimento di nuovi comportamenti, approcci, competenze, risieda nella possibilità di sperimentarli in modo concreto ma in circostanze insolite.

L'organizzazione delle attività prevede, infatti, la preparazione di "campi di apprendimento", ossia l'allestimento di situazioni poco note o contesti sconosciuti che facilitino la rimozione delle difese razionali di ciascun soggetto garantendo la loro spontaneità. Allo stesso tempo, i "campi di apprendimento", e le esperienze verso cui sono proiettati i partecipanti, sono strutturati in modo da consentire una traslazione metaforica dei modelli sperimentati, un parallelo con quanto accade in ambito lavorativo, con le circostanze, i compiti, i problemi che i singoli sono chiamati a fronteggiare nello svolgimento del proprio lavoro (De Marziani, Paolino 2005). L'obiettivo è produrre uno spiazzamento nel soggetto, necessario ad una presa di coscienza cognitiva dei temi affrontati. Nelle sessioni di rielaborazione, previste nel percorso di apprendimento dell'outdoor training, i partecipanti sono invitati perciò a riflettere, sotto la guida di uno o più consulenti/trainer, sulle esperienze affrontate, ad esporre le proprie idee e sensazioni sui comportamenti agiti, a dare (ricevendolo a loro volta) un feedback su quanto accaduto. Compito del trainer sarà poi estrarre, dalle osservazioni e dalle rielaborazioni dei comportamenti agiti dai partecipanti durante l'outdoor, alcune considerazioni più generali, sintetizzandole in uno schema concettuale utile ad orientare, in futuro, il comportamento dei singoli. Dopo questa esplorazione, i temi affrontati risulteranno non solo più comprensibili ma mostreranno anche aspetti diversi, precedentemente non contemplati. Inoltre, e questo probabilmente è il principale vantaggio di una formazione outdoor, si basa su un ciclo azione-analisi dei risultati sostanzialmente breve, che facilita e accelera le possibilità d'apprendimento.

– Architettura di intervento

La metodologia dell'outdoor training prevede che un programma di intervento duri, in genere, dai due a cinque giorni e che la partecipazione sia full time. Spesso per rafforzare la sensazione di essere immersi in un contesto totalizzante e non in un'esperienza caratterizzata da eventi occasionali, si programmano attività e sessioni di lavoro anche nelle ore serali (Chikhani, Rolli 2009).

Un programma per la Regione Campania potrebbe essere articolato nei seguenti passaggi:

- una sessione d'apertura in cui illustrare e condividere le finalità del programma e gli obiettivi didattici; esporre e spiegare la metodologia di outdoor training e la sua utilità ai fini dello sviluppo e del potenziamento delle competenze manageriali; descrivere gli

aspetti logistici e organizzativi; cominciare a coinvolgere i partecipanti sollecitando qualche intervento sulle aspettative, sui possibili dubbi e chiarimenti;

- la formazione dei gruppi e la condivisione della modalità di partecipazione. Le esperienze sono svolte in gruppi da 6-12 persone condotte da un trainer che vive con loro l'esperienza e ne conduce la rielaborazione. In alternativa è possibile prevedere la formazione di gruppi più numerosi, separati per alcune attività in sottogruppi e affiancati da più trainer;
- la realizzazione delle esperienze di outdoor secondo le modalità programmate. Generalmente si prevede un compito fisico che comporta il superamento di qualche ostacolo o di qualche difficoltà in un ambiente naturale sufficientemente isolato. Ogni esperienza viene svolta secondo gli obiettivi didattici da raggiungere e seguendo una progressione di difficoltà fisico/emotivo/cognitivo;
- una sessione di chiusura. L'esperienza si chiude con una plenaria nella quale si procede con una rielaborazione globale del percorso effettuato.

5.4 Proposte di intervento

L'intervento di sviluppo che il gruppo di lavoro del Formez propone ha l'obiettivo di innalzare il livello di consapevolezza dei Dirigenti in relazione al ruolo ricoperto e alle responsabilità connesse. Di qui la necessità di potenziare alcune competenze che sostanziano imprescindibilmente il ruolo di Dirigente.

La frammentazione delle responsabilità gestionali può determinare uno sgretolamento del sistema di coordinamento dirigenziale, con effetti non solo sui processi decisionali ed organizzativi, ma anche sulle possibili strategie di sviluppo dei Dirigenti.

La formazione e lo sviluppo della dirigenza deve confrontarsi non solo con le pratiche consolidate, ma anche con la necessità di adattare le possibili strategie di intervento alle caratteristiche funzionali ed organizzative dell'ente.

Investire sullo sviluppo delle competenze del gruppo manageriale significa, oltre che impattare positivamente sulla crescita di un'organizzazione e del territorio in cui opera, avere la capacità di saper progettare strumenti flessibili di formazione, che sappiano coniugare i tempi del lavoro con i tempi dell'apprendimento. Di qui la necessità di strutturare gli interventi con tecniche formative innovative che hanno il vantaggio di:

- aumentare l'attrattività e la qualità della formazione;
- orientare le carriere dei Dirigenti e favorire a cascata lo sviluppo dell'organizzazione;
- accrescere le opportunità di apprendere sul posto di lavoro;
- promuovere il riconoscimento dell'apprendimento;
- rispondere ai fabbisogni degli individui e dell'organizzazione.

La proposta è di organizzare azioni connotate da grande concretezza e pragmatismo, interventi dinamici che non si limitino a trasferire nozioni, ma puntino a far crescere complessivamente la consapevolezza dell'importanza di far progredire il capitale umano dell'amministrazione partendo dalla sua classe dirigenziale.

Analizzando il possesso delle competenze da parte dei gruppo di Dirigenti incontrati, si è pensato di proporre degli interventi formativi utili a:

- accrescere il Know-how;
- potenziare le skills manageriali;
- migliorare le relazioni;
- aumentare il benessere nei contesti di lavoro;
- agevolare la comunicazione all'interno dell'organizzazione;
- consolidare le capacità d'azione, problem solving e decision making;

- potenziare la leadership;
- curare lo sviluppo personale e il potenziamento della auto-consapevolezza;
- gestire le emozioni; investigare e (ri)scoprire le risorse interiori;
- orientare all'espressione del potenziale (self awareness e self management).

Il ventaglio di proposte persegue anche finalità indirette sorte dalle osservazioni sviluppate durante le fasi laboratoriali del Bilancio di competenze: favorire la creazione di reti informali tra i partecipanti alla formazione; costruire un processo di socializzazione finalizzato non solo allo svolgimento di una professione, ma anche alla creazione di un'identità dirigenziale fondata su un insieme di valori e saperi condivisi.

Alcune prime ipotesi di percorsi formativi sono descritte nelle schede sotto riportate. In ognuna di esse sono indicati:

- il tipo di strumento (action learning, formazione manageriale, outdoor training, etc);
- le competenze da sviluppare;
- i tempi, il numero dei partecipanti;
- il contenuto delle azioni;

Rispetto alla declinazione dei contenuti delle azioni si prevede la possibilità di attuare, a valle dell'intervento, un follow-up che serva da verifica dell'apprendimento agito e da rilancio per ulteriori azioni di sviluppo delle competenze. In una fase successiva, validato il "Piano di Sviluppo" e valutate le esigenze da parte della Regione, si presenterà una progettazione di dettaglio sia riguardo obiettivi e modalità di attuazione, sia rispetto agli specifici strumenti da utilizzare.

5.4.1 Intervento 1 – *Training on the job*

Le azioni di affiancamento di tipo Training on the job richiedono un ruolo pienamente attivo del destinatario (Dirigente). Il soggetto viene formato sul luogo di lavoro, ossia durante lo svolgimento del processo produttivo svolto internamente all'organizzazione. Attraverso l'azione di apprendimento, dunque, egli contribuisce altresì all'erogazione di un servizio, con un impatto diretto e immediato sulle attività dell'organizzazione e sui relativi risultati. Tra i possibili obiettivi di intervento, coerenti con le competenze sopra indicate come potenzialmente migliorabili, si propone di partire dalla gestione del cambiamento. Coevo ad un positivo sviluppo di questa sarà, come si evidenzia in tabella, anche il miglioramento di tutte quelle competenze ad essa più direttamente correlate.

103

Tipo di intervento	TRAINING ON THE JOB				
Competenze sviluppate in maniera rilevante	- Propensione al cambiamento - Flessibilità - Consapevolezza autoefficacia				
Competenze sviluppate a cascata	- Gestione dello stress - Gestione e sviluppo RU - Consapevolezza del ruolo - Leadership - Approccio strategico				
Titolo dell'azione	La gestione del cambiamento				
Durata media azione (in ore/gg)	24h/3 giorni in diversi intervalli temporali	Tipologia di destinatari	Dirigenti di UOD e di Staff	Numero partecipanti previsti	8/10
n. ore medie giornaliere	8h	Certificazione delle competenze		☒ Prevista	☐ Non prevista
Finalità ed obiettivi	– Ampliare la propria lettura degli scenari. – Saper guidare e comunicare il cambiamento. – Gestire la propria emotività e comprendere quella altrui. – Sviluppare la responsabilità individuale e coltivare quella altrui.				
Programma	Fase 1 – Aula. 1. Si introduce il tema del cambiamento attraverso questionari autodiagnostici e materiale audiovisivo (es. spezzoni di film);				

2. si avviano momenti di riflessione metodologica e di apprendimento guidato;
3. si realizza una consulenza d'aula che prevede: l'approfondimento di casi appartenenti alla quotidianità organizzativa e l'accompagnamento dei partecipanti in un percorso di diagnosi, di selezione delle possibili soluzioni alternative e di focalizzazione delle capacità/competenze da mettere in campo nella specifica situazione;
4. si individua un ambito su cui lavorare durante l'intervallo fino al successivo incontro applicando la Tecnica STAR (Situation, Task, Action, Result), per analizzare soluzioni concrete e individuare pratiche efficaci da agire.

Fase 2- Sperimentazione sul campo tra gli incontri.

1. il gruppo rientrato nei singoli contesti di appartenenza sperimenta le metodologie apprese e verifica gli esiti. La sperimentazione durerà 3 mesi. Durante questo periodo il gruppo è invitato ad incontrarsi per avere un feedback tra pari; fare una diagnosi co-partecipata delle caratteristiche individuali, e di gruppo, da potenziare; riflettere sulle dinamiche relazionali ed emotive.

Fase 3- Colloqui individuali.

1. un consulente incontra il singolo Dirigente per raccogliere la sua esperienza e verificare il livello di attivazione, sperimentazione e consolidamento di modalità comportamentali alternative ed efficaci. L'obiettivo di questo incontro è individuare tempestivamente eventuali lacune in termini di skill e colmarle, valutando se i comportamenti realizzati corrispondono alle aspettative.

Fase 4- Aula.

1. i partecipanti sono invitati a condividere in plenaria la loro esperienza, focalizzandosi sui traguardi raggiunti e sulle difficoltà incontrate;
2. i consulenti faranno una riflessione sui diversi stili di gestione del ruolo, sulle modalità di risoluzione delle situazioni problematiche maggiormente ricorrenti, in modo da identificare le pratiche più efficaci che possano costituire la "cassetta degli attrezzi", così da aumentare la motivazione dei singoli nella copertura di un ruolo certamente complesso e impegnativo.

Verifica e
certificazione/validazione
degli esiti

Follow up: data la natura dell'intervento, i temi, le esercitazioni, i contenuti andranno progettati a valle dell'andamento della prima giornata di aula e successivamente all'incontro individuale, in base ai bisogni specifici del gruppo e dei singoli.

5.4.2 Intervento 2 – Coaching

Il Coaching è risultata tra le attività di affiancamento maggiormente indicate e consigliate dai consulenti di Bilancio come leva di sviluppo per i Dirigenti regionali. Questa metodologia si ritiene particolarmente efficace in quei casi, e per quei Dirigenti, che potrebbero avere il massimo vantaggio da un intervento one to one. Quando cioè si riscontra un'elevata motivazione a lavorare sulle proprie competenze; la possibilità di ottenere significativi risultati in tempi brevi; un interesse dell'organizzazione a intervenire sulle persone per valorizzarne, in chiave strategica, alcune caratteristiche. Di seguito si propone un intervento incentrato sul potenziamento delle competenze relazionali e cognitive maggiormente determinanti per l'esercizio del ruolo di dirigente.

105

Tipo di intervento	COACHING				
Competenze sviluppate in maniera rilevante	- Leadership - Approccio strategico - Integrazione - Gestione dello stress				
Competenze sviluppata a cascata	- Comunicazione - Gestione delle risorse umane				
Titolo dell'azione	Coaching to performance				
Durata media azione (in ore/gg)	21h/7gg	Tipologia di destinatari	Dirigenti di UOD e di Staff	Numero partecipanti previsti	20/24
n. ore medie giornaliere	3h	Certificazione delle competenze		☒ Prevista	☐ Non prevista
Finalità ed obiettivi	- Migliorare la visione e l'approccio strategico - Fortificare la leadership - Migliorare le tecniche di comunicazione e di negoziazione				
Programma	Il percorso di sviluppo delle competenze indicate si articolerà in 7 incontri da 3 ore ciascuno. Poiché il coaching è una metodologia di tipo one to one sarà condivisa con il Dirigente. Di seguito si indica il percorso per step: - scelta dei Dirigenti da coinvolgere da parte dell'Ente Regione; - rinuncia da parte del partecipante al patto di riservatezza stabilito nel Bilancio e condivisione del profilo con HR e responsabile; - piano di lavoro concordato con responsabile e HR anche tenendo conto di quanto emerso nel Bilancio di competenze;				

	4. definizione del progetto di coaching fra coach e coachee che benché tarato sul singolo intervento sarà volto a: - gestire in modo efficace le emozioni e lo stress; - creare uno spirito di squadra forte tra colleghi e collaboratori; - l'empowerment, la delega e la gestione del tempo; - essere assertivi; - avere capacità di organizzazione, visibilità e follow up dei progetti; - avere una visione strategica e un approccio innovativo alla risoluzione dei problemi; - gestione della diversità; - intelligenza emotiva; - comunicare in modo empatico ed efficace. 5. Al 5° incontro si effettuerà un check/condivisione di quanto realizzato e si porranno le basi per un piano di sviluppo da intraprendere al 6° incontro e proseguire in modalità individuale.
Verifica e certificazione/validazione degli esiti	Follow-up, per verificare gli esiti in un 7° incontro dopo tre mesi.

5.4.3 Intervento 3 – Mentoring

Con lo strumento di affiancamento del mentoring si può supportare la crescita professionale delle persone e, in un senso più generale, il legame tra lo sviluppo delle persone e lo sviluppo dell'organizzazione. Attraverso la strutturazione di una relazione profonda, in parte formativa e in parte consulenziale, si concretizza l'azione di guida e supporto all'individuazione dei punti di forza, attuali e potenziali, del Dirigente nonché di una modalità per svilupparli, attraverso un processo socio-emotivo di scoperta di sé, non soltanto in direzione della crescita professionale ma della persona nel suo complesso. L'attività di mentoring, come illustrato nella scheda, può essere molto efficace nel rafforzare nel singolo Dirigente la consapevolezza del ruolo e la capacità di attivarsi autonomamente nell'ambito delle proprie responsabilità e dei propri compiti.

107

Tipo di intervento	MENTORING				
Competenze sviluppate in maniera rilevante	- Propensione al cambiamento - Iniziativa				
Competenze sviluppate a cascata	- Integrazione - Comunicazione - Consapevolezza del ruolo				
Titolo dell'azione	Il Mentoring: una strategia per massimizzare abilità, potenzialità e performance				
Durata media azione (in ore/gg)	20h/4 gg+1	Tipologia di destinatari	Dirigenti di UOD e di Staff	Numero partecipanti previsti	20/24
n. ore medie giornaliere	4h	Certificazione delle competenze		☒ Prevista	☐ Non prevista
Finalità ed obiettivi	– Assicurare il trasferimento del sapere. – Condividere le proposte di esperienze. – Trasferimento dei valori. – Sviluppo delle competenze sociali. – Promozione del sentimento di appartenenza. – Sviluppo delle opportunità.				
Programma	L'intervento sarà articolato in 4 incontri individuali e di gruppo di 4 ore ciascuno che avranno carattere sia formativo che consulenziale. Nel corso degli incontri i mentor rivestiranno il ruolo del consigliere offrendo al mentee ascolto, comprensione e sostegno. È previsto un percorso formativo di 2 gg per la formazione dei mentor.				

	1° giorno: 1. scelta dei Dirigenti da coinvolgere nel processo di mentoring; 2. rinuncia da parte dei partecipanti al patto di riservatezza stabilito nel Bilancio e condivisione del profilo con HR e responsabile; 3. il mentor imparerà a conoscere meglio i partecipanti creando un'atmosfera confidenziale; 4. saranno presi accordi sulle fasi del mentoring e sulle regole; 5. presentazione e analisi delle best practices. 2° giorno: 1. costruzione di laboratori per lavorare sulle best practices utilizzando una mappa mentale. Il mentor sosterrà e faciliterà la procedura fornendo una guida e ponendo domande aperte. 3° giorno: 1. analisi delle opportunità prodotte dall'utilizzo delle best practices e valutazione dei diversi punti di vista dei mentee; 2. redazione di una graduatoria delle opportunità valutate e progettazione di un piano per l'inserimento delle best practices nell'organizzazione di riferimento; 3. focus sui valori e analisi dei rischi; 4. redazione di una bozza del piano d'azione. 4° giorno 1. Completamento del piano d'azione documentato e valutazione individuale.
Verifica e certificazione/validazione degli esiti	Follow up: valutazione dell'esperienza a 360° considerando sia gli effetti sui mentee che sui mentor.

5.4.4 Intervento 4 – *Formazione manageriale*

L'intervento formativo sarà di tipo pratico ed esperienziale e coinvolgerà attivamente i partecipanti, rendendoli protagonisti del processo di apprendimento mediante la sperimentazione sul campo dei contenuti formativi affrontati. Si prevede, pertanto, l'alternarsi di: attivazioni d'aula, esercitazioni individuali, lavori di gruppo, discussioni guidate, analisi di casi, filmati, dimostrazioni, simulazioni e role playing, con il continuo scambio tra formatore e partecipanti, di "feedback" sui comportamenti osservati. Coerentemente con i risultati emersi dalle analisi sul grado di possesso delle competenze e sui gap rilevati, si propongono due diverse azioni di formazione manageriale.

La prima (PROPOSTA n.1), ha come obiettivo l'acquisizione e/o il miglioramento delle tecniche di empowerment e gestione delle risorse umane. Le attività di natura esperienziale e non convenzionale saranno incentrate sulla costruzione/identificazione della figura di capo e di leader, sulle tecniche di comunicazione, coinvolgimento e responsabilizzazione dei propri collaboratori.

La seconda azione formativa (PROPOSTA n.2), ha il suo fulcro sulla decodifica della prova manageriale in Basket con un focus sul miglioramento delle competenze Approccio strategico e Pianificazione. L'intervento è anche mirato a riportare "in situazione" i Dirigenti a distanza di un anno dal percorso di Bilancio delle competenze. L'azione formativa è "ibrida" perché prevedrà nelle giornate iniziali momenti teorici finalizzati a riprendere fondamenti e metodologie innovative di strategy management e pianificazione; utilizzando comunque tecniche di cooperative learning e by doing.

Tipo di intervento	FORMAZIONE MANAGERIALE – PROPOSTA n.1				
Competenze sviluppate in maniera rilevante	– Gestione delle risorse umane				
Competenze sviluppata a cascata	– Leadership – Comunicazione				
Titolo dell’azione	Tecniche di empowerment e gestione delle risorse umane				
Durata media azione (in ore/gg)	16h/2gg	Tipologia di destinatari	Dirigenti di UOD e di Staff	Numero partecipanti previsti	8/10
n. ore medie giornaliere	8h	Certificazione delle competenze		☒ Prevista	☐ Non prevista
Finalità ed obiettivi	– Migliorare la gestione e la performance delle risorse umane. – Sviluppare strumenti di empowerment.				

	– Migliorare le tecniche di comunicazione e di negoziazione.
Programma	1° giorno: 1. apprendere dai capi; 2. orientamento al risultato e orientamento alla relazione; 3. caratteristiche dei collaboratori e stili di direzione; 4. che capo sono; 5. la gestione delle riunioni; 6. comunicazione e assegnazione degli obiettivi; 7. la pianificazione di attività, responsabilità, risorse e scadenze; 8. i criteri di monitoraggio; 9. l'uso del feedback quotidiano. 2° giorno: 1. i Criteri per la conduzione de colloqui gestionali; 2. condivisione di obiettivi e responsabilità; 3. colloqui motivazionali; 4. colloqui correttivi; 5. colloquio di delega; 6. valutazione delle prestazioni.
Verifica e certificazione/validazione degli esiti	Follow up , piano d'Azione per sviluppare le Capacità di Pianificazione e Gestione del Lavoro dei collaboratori.

Tipo di intervento	FORMAZIONE MANAGERIALE – PROPOSTA n.2				
Competenze sviluppate in maniera rilevante	– Approccio strategico – Pianificazione				
Competenze sviluppate a cascata	– Decisione – Propensione al cambiamento – Negoziazione				
Titolo dell'azione	Tecniche e metodo di strategia e pianificazione				
Durata media azione (in ore/gg)	32h/3gg+1gg	Tipologia di destinatari	Dirigenti di UOD e di Staff	Numero partecipanti previsti	8/10
n. ore medie giornaliere	8h	Certificazione delle competenze		☒ Prevista	☐ Non prevista
Finalità ed obiettivi	– Decodificare in un percorso laboratoriale la prova manageriale “in Basket” con la duplice finalità di effettuare un focus condiviso sulle competenze emerse nella prova. – Trasferire ai partecipanti una metodologia per gestire situazioni problematiche o incerte. – Migliorare le capacità di diagnosi di problemi organizzativi. – Migliorare le capacità di pianificazione. – Comprendere le fasi del processo decisionale e le modalità per affrontarle con un approccio ed una visione strategica. – Definire a livello individuale un piano di azione per l'applicazione di quanto appreso.				
Programma	1° giornata. 1. focus e rilettura dell'attività di Bilancio di competenze e decodifica della prova manageriale in Basket; 2° giornata e 3° giornata. lavoro laboratoriale ed esperienziale, anche con spunti teorici formativi, ma incentrato su prove ed esercitazioni di gruppo ed individuali, ed in particolare: 1. i rapporti tra ruolo manageriale e l'approccio strategico; 2. la capacità di “Integrazione e Governance” per facilitare l'attuazione delle strategie; 3. le fasi e la gestione di un processo di pianificazione; 4. restituzione di un feedback settato sulle competenze: approccio strategico, pianificazione, integrazione possedute e da migliorare.				

Verifica e
certificazione/validazione
degli esiti

Follow up. il percorso termina con la condivisione delle azioni di miglioramento attraverso la definizione di piani di azione individuali e di gruppo.

5.4.5 Intervento 5 – Action Learning

L'intervento formativo di action learning sarà realizzato secondo un approccio di tipo laboratoriale. Attraverso l'utilizzo della sperimentazione attiva con improvvisazione teatrale e l'elaborazione di tale esperienza nei contesti organizzativi, come nell'intervento proposto, si prevede di incidere sulle componenti della flessibilità intese come fattori che designano in modo determinante la capacità di cambiamento di una persona, nonché la adattabilità dei suoi comportamenti in relazione ad eventi personali o circostanze esterne che attraversano la sua vita.

113

Tipo di intervento	ACTION LEARNING				
Competenze sviluppate in maniera rilevante	- Flessibilità				
Competenze sviluppate a cascata	- Propensione al cambiamento - Integrazione - Negoziazione				
Titolo dell'azione	Laboratorio di improvvisazione				
Durata media azione (in ore/gg)	24h/2 gg+1	Tipologia di destinatari	Dirigenti di UOD e di Staff	Numero partecipanti previsti	8/10
n. ore medie giornaliere	8h	Certificazione delle competenze		☒ Prevista	☐ Non prevista
Finalità ed obiettivi	– La capacità di elaborare nuovi schemi. – La capacità di adattamento attivo. – Migliorare il confronto con gli altri. – La capacità di muoversi in sintonia rispetto al contesto ed ai contenuti.				
Programma	L'intervento tiene conto della complessità crescente del contesto esterno con impatti sulla vita lavorativa delle persone, che appare sempre più caratterizzata da continui cambiamenti, accelerazione di ritmi e grande moltitudine di informazioni, incertezza e insicurezza. 1° giorno Gli obiettivi di sviluppo: rifocalizzazione sulla consapevolezza di sé e sui propri obiettivi di sviluppo: 1. introduzione all'esperienza formativa di laboratorio; 2. esercitazione espressiva sulla consapevolezza di sé e sul proprio progetto;				

	3. analisi e riflessione sull'esercitazione; 4. peer feedback. Sperimentazione attiva con improvvisazione teatrale. 5. due attori professionisti guideranno il gruppo e gli individui in una serie di esercizi di complessità crescente, al fine di condurli nella sperimentazione delle capacità indicate negli obiettivi formativi. 2° giorno Elaborazione e debriefing dell'esperienza di improvvisazione teatrale e trasferimento nei contesti organizzativi. 1. apprendimenti individuali (sistema strutturato di peer feedback, scritti incrociati con "feedback card" e analisi in gruppo degli stessi); 2. lezione co-costruita su ascolto, percezione e mappa del mondo; 3. collaborazione e conflitto.
Verifica e certificazione/validazione degli esiti	Follow up: data la natura laboratoriale dell'intervento, i temi, le esercitazioni, i contenuti andranno progettati a valle dell'andamento delle prime due giornate di aula, in base ai bisogni specifici del gruppo e dei singoli.

5.4.6 Intervento 6 – *Outdoor Training*

L'utilizzo della metodologia dell'OT ha come obiettivo far vivere ai partecipanti un'esperienza reale in un contesto simbolico che riproduce le stesse dinamiche comportamentali dell'ambiente lavorativo, creando un significato contestuale e sociale dell'identità del gruppo e stimolando, in termini cognitivi, la creatività e l'immaginazione sociale. Rispetto alle esigenze formative rilevate in fase di Bilancio si indicano due possibili azioni.

La prima, alternando momenti formativi teorici e modalità esperienziali, si propone di sviluppare nei partecipanti le competenze di Leadership e di Gestione dello stress (PROPOSTA n.1).

La seconda proposta, si incentra sul team building e coniuga meccanismi relazionali ed operativi; l'intento è far sperimentare ai partecipanti diversi punti di vista, permettendo loro di agire soluzioni e di riflettere sui risultati (PROPOSTA N.2). La prova con cui dovranno cimentarsi sarà la cucina: cucinare in gruppo e per il gruppo dà modo di riflettere su azioni organizzative precise (raggiungere un obiettivo in termini di efficacia ed efficienza in un contesto nuovo e sfidante, operare con dei vincoli, prendere decisioni), sugli impatti che determinano a livello individuale e di gruppo (gestione del tempo e dello stress, percezione di autoefficacia, grado di collaborazione, integrazione, interazione) declinando ruoli e responsabilità (gli impatti sul gruppo e sul singolo dell'assegnazione di ruoli top- down o in modo condiviso basato sulle competenze).

115

Tipo di intervento	OUTDOOR TRAINING – PROPOSTA n.1				
Competenze sviluppate in maniera rilevante	- Leadership - Gestione dello stress				
Competenze sviluppate a cascata	- Iniziativa - Energia - Consapevolezza/autoefficacia				
Titolo dell'azione	Experiential learning				
Durata media azione (in ore/gg)	32h/3 gg+1	Tipologia di destinatari	Dirigenti di UOD e di Staff	Numero partecipanti previsti	20/30
n. ore medie giornaliere	8h	Certificazione delle competenze		☒ Prevista	☐ Non prevista

Finalità ed obiettivi	– Gli stili di leadership nella organizzazioni. – La gestione dell'incertezza e del cambiamento. – La gestione dello stress. – La socializzazione ed il miglioramento del clima organizzativo. – La consapevolezza di sé ed il cambiamento comportamentale.
Programma	L'intervento. È prevista la partecipazione di 2/3 trainer. Ciascun trainer condurrà un gruppo di 10 partecipanti in un'unica edizione che verrà svolta in modalità residenziale (possono però essere previste altre modalità con diverso numero di partecipanti). 1° giorno (sessione di apertura): 1. illustrazione e condivisione delle finalità del programma con i relativi obiettivi sulle competenze oggetto dell'intervento; 2. esposizione ed illustrazione della metodologia OT per una comprensione dell'utilità; 3. aspettative dei partecipanti; 4. illustrazione dello strumento del debriefing e sue finalità; 5. svolgimento di alcune esercitazioni di Outdoor training; 6. domande dei partecipanti e chiusura della prima giornata. 2° giorno (sessione esperienziale): 1. svolgimento di alcuni interventi esperienziali di Outdoor training con attrezzature specifiche e progettati secondo le seguenti fasi, <i>Briefing, Playing, Debriefing</i>. 3° giorno (sessione di chiusura): 1. sessione di lavoro sulle competenze messe in azione; 2. piano di sviluppo e trasferimento alla realtà lavorativa.
Verifica e certificazione/validazione degli esiti	Follow up: il percorso di OT termina con una riunione d'aula finalizzata all'elaborazione di piani di sviluppo individuali delle competenze.

Tipo di intervento	OUTDOOR TRAINING – PROPOSTA n.2				
Competenze sviluppate in maniera rilevante	- Flessibilità - Propensione al cambiamento - Negoziazione				
Competenze sviluppate a cascata	- Orientamento al risultato - Decisione - Pianificazione - Gestione dello stress - Leadership - Integrazione				
Titolo dell'azione	La cucina come metafora dell'organizzazione				
Durata media azione (in ore/gg)	16h/2 gg	Tipologia di destinatari	Dirigenti di UOD e di Staff	Numero partecipanti previsti	20/30
n. ore medie giornaliere	8h	Certificazione delle competenze		☒ Prevista	☐ Non prevista
Finalità ed obiettivi	– Miglioramento performance. – Lavorare in gruppo/Integrazione. – Soddisfazione del cliente esterno/interno. – Gestione delle risorse economiche e strumentali.				
Programma	1° giorno. 1. definizione del menù (vincoli: budget, intolleranze alimentari, tradizione regionale); 2. si formano 4 gruppi, ciascuno dei quali si occuperà di preparare e servire in tavola l'antipasto, il primo, il secondo, il dolce; 3. i consulenti si riuniscono con il singolo gruppo per spiegare l'esecuzione della ricetta e gli ingredienti necessari; 4. spesa per organizzare la cena; 5. i partecipanti si dividono i compiti e iniziano a preparare le portate autogestendo gli spazi; 6. cena conviviale: viene giudicata la performance complessiva del gruppo, dalla bontà della pietanza al servizio a tavola. 2° giorno, Debriefing dell'attività. 1. riflessione sui comportamenti agiti, sulle difficoltà incontrate e le soluzioni proposte, sui ruoli incarnati; 2. considerazioni sui parallelismi con l'attività professionale;				

	3. ogni partecipante viene invitato a riflettere sulla propria performance e definisce in accordo con il consulente il proprio obiettivo di miglioramento. Nota: filmare l'attività del giorno precedente in modo da poter mostrare nel secondo giorno i punti critici dell'organizzazione della cena e confrontarsi in plenaria.
Verifica e certificazione/validazione degli esiti	Follow up: data la natura dell'intervento, i temi, le esercitazioni, i contenuti andranno progettati a valle dell'andamento delle prime due giornate di aula, in base ai bisogni specifici del gruppo e dei singoli.

CONCLUSIONI. IL MODELLO DI BILANCIO IN PROSPETTIVA

119

A conclusione di un progetto importante e di un'esperienza sicuramente rara nel panorama delle amministrazioni regionali italiane, se non altro per la tipologia e la numerosità dei soggetti coinvolti, resta da chiedersi *quale possibile seguito dare ad un'azione di consulenza di Bilancio di competenze*. Un'azione grazie alla quale è stato possibile esplorare da una prospettiva privilegiata- il personale dirigenziale- il capitale di risorse di competenze e capacità manageriali su cui fare leva per migliorare le performance amministrative di una Regione, va rammentato, tra le più rilevanti del Mezzogiorno e d'Italia sia per numero di abitanti che per dimensione territoriale.

Si è avuto modo nelle pagine precedenti di sottolineare quanto l'esperienza sia stata apprezzata dai singoli e caldeggiata dall'amministrazione suscitando, in non pochi casi, aspettative di ulteriori interventi indirizzati alla diagnosi, alla formazione e allo sviluppo delle competenze manageriali. Le proposte di azioni formative che si sono sviluppate per andare incontro alle necessità rilevate - i gap di competenza- rappresentano però solo il primo passaggio di un percorso di sviluppo su cui varrebbe la pena investire. Se, come ribadito più volte, il cambiamento degli apparati amministrativi in direzione di un accrescimento della capacità di pensiero strategico va inteso come un processo in divenire, un adeguamento progressivo che l'organizzazione e i soggetti sperimentano rispetto alle pressioni dell'ambiente esterno (ridimensionamento delle finanze pubbliche, complessificazione della domanda sociale, razionalizzazione delle risorse, etc.), si rendono necessarie attività più di lungo periodo che accompagnino e monitorino il suo evolversi. Gli interventi *spot*, infatti, anche se interessanti e coinvolgenti, quando non incardinati in progetti di più lungo periodo e che si caratterizzano come veri e propri interventi strutturati, raramente riescono ad innescare processi di cambiamento ad un livello più generale e di sistema.

L'indicazione da cui partire per poter sviluppare una riflessione *sul dopo* è porre il concetto di competenza al centro delle logiche di formazione, sviluppo, valutazione dell'amministrazione, rivedendo e "ampliando" il concetto di gestione e sviluppo delle risorse umane. Ciò che si richiede, in questo cambiamento di logica, è uno spostamento del focus dalla persona alla competenza: guardare alle competenze, fatte a loro volta di singoli comportamenti, ritenendole fattori analizzabili, individuabili e, di conseguenza, migliorabili.

In questa prospettiva il modello elaborato per il percorso di Bilancio potrebbe essere considerato alla stregua di un prototipo dal quale partire per consolidare una metodologia che possa tramutarsi in vera e propria prassi all'interno dell'amministrazione; utile alla valutazione del potenziale, alla mappatura delle competenze e al loro sviluppo e, in generale, ad una gestione più flessibile delle risorse all'interno dell'organizzazione.

Per accompagnare e supportare la Regione Campania in questo percorso di strutturazione del percorso, è auspicabile la costituzione di una struttura ad hoc, una **Competence Unit**, alla quale attribuire le funzioni di cabina di regia e che pertanto dovrà facilitare l'amministrazione.

- nello sviluppo una cultura organizzativa fondata sulla metodologia delle competenze;
- nella diffusione di una cultura orientata allo sviluppo delle competenze manageriali in una logica di apprendimento continuo;
- nella definizione di piani di sviluppo focalizzati che rinforzino i punti di forza e le aree di miglioramento per costruire vantaggi competitivi per il singolo e per l'istituzione;
- nella verifica del possesso di competenze, funzionali e/o interpersonali, ritenute chiave in relazione al ruolo;
- nella valutazione di specifiche competenze funzionali a valle di interventi formativi;
- nella sollecitazione di un processo di auto-valutazione.

Alla struttura, dunque, dovrebbe essere assegnato in futuro il compito di supportare un processo di sviluppo delle competenze sia individuali che organizzative, orientando gli interventi e le azioni verso i seguenti criteri:

- la flessibilità: i piani di sviluppo e gli strumenti utilizzati dovrebbero permettere un alto grado di personalizzazione in base ai bisogni dell'organizzazione;
- il benchmarking: promuovendo un confronto tra le esperienze di valorizzazione delle risorse umane all'interno e all'esterno della amministrazione regionale;
- il riferimento a modelli consolidati e riconosciuti dell'intera azione nella sua complessità;
- l'innovazione: sperimentando metodi che rendano più realistico e dinamico l'ambito di osservazione ed il processo di apprendimento.

Sulla composizione ed articolazione della **Competence Unit**, che in ogni caso dovrebbe essere composta da risorse interne in grado di supportare il processo di radicamento dei percorsi di valutazione ed autovalutazione, sarebbe auspicabile il coinvolgimento dell'Ufficio di Gabinetto della Presidenza, dell'Assessorato alla Formazione, della DG Risorse Umane e di rappresentanti delle singole Direzioni Generali in maniera tale da assicurare le linee di indirizzo, la realizzazione del processo e la più ampia condivisione di obiettivi, finalità e modalità attuative. Riguardo, infine, i tempi di permanenza della struttura si ritiene che essi vadano pianificati in modo flessibile, adattati al raggiungimento dello scopo più generale di tale progetto: il diffondere



del modello della cultura delle competenze a tutto il sistema, innescando contemporaneamente un processo di apprendimento continuo e quindi di maggiore efficienza ed efficacia dell'organizzazione regionale rispetto alle nuove e più difficili sfide che la Regione è chiamata a svolgere: tutelare gli interessi della collettività in una logica di trasparenza, efficacia e funzionalità della propria missione istituzionale.

Il gruppo di lavoro⁸

	CIRO PINELLI – Responsabile del Progetto Nato a Napoli nel 1966, laureato in Architettura all'Università Federico II di Napoli, lavora al Formez dal 1996. Si è specializzato nel settore dell'assistenza tecnico-progettuale e nella formazione del management pubblico. Impegnato dapprima sui temi della pianificazione, assumendo come riferimento culturale la "metadisciplina" della Pianificazione Strategica e della valutazione (con particolare riferimento alle tecniche di valutazione multicriteria) e successivamente sui temi della gestione e valorizzazione delle risorse umane in ambito pubblico con particolare riferimento al ciclo di gestione e valutazione della performance. Le attività svolte in merito ai servizi di formazione ed assistenza agli enti pubblici hanno riguardato in particolare la progettazione, la direzione e la gestione di numerosi piani e progetti formativi e di assistenza consulenziale.
	GIULIANO GOVIGLI – Responsabile metodologia Laureato in Giurisprudenza e Psicologia, consulente dagli anni '80 ha svolto numerosi interventi sia nelle organizzazioni private che nella Pubblica Amministrazione (è consulente al Formez dal 1985): nella valutazione/sviluppo, bilancio di competenze, selezione, formazione, miglioramento organizzativo, coaching, temporary management. Dal 2003 è professore a contratto nel corso di Laurea Magistrale in Psicologia di Genova.
	CLAUDIA AVOLIO – Consulente di Bilancio Di formazione sociologa è dottore di ricerca in Pianificazione e politiche pubbliche del territorio presso l'Università IUAV di Venezia. Ha svolto attività di docenza e di ricerca in collaborazione con diverse Università e Istituti di ricerca sui temi del cambiamento nella pubblica amministrazione, della governance locale e delle politiche di sviluppo territoriale. Su questi stessi temi ha pubblicato saggi ed articoli.
	CLAUDIA DI BELLO – Consulente di Bilancio Nata a Napoli nel 1972, si è laureata in Lettere Classiche presso l'Università Federico II di Napoli. Consulente in valutazione e sviluppo delle risorse umane, ha al suo attivo diverse esperienze di progettazione e gestione di sistemi di valutazione delle prestazioni e delle competenze oltre a numerosi incarichi di docenza su tematiche attinenti lo sviluppo delle <i>soft skill</i> presso aziende private, enti pubblici e master di livello universitario. Collabora da tempo con il Formez con incarichi presso la Regione Campania.
	CRISTINA FELICE CIVITILLO – Consulente di Bilancio Laureata in Comunicazione istituzionale e di impresa, si è occupata di attività di selezione, formazione valutazione del personale sia in ambito pubblico che privato in Italia, Spagna e Olanda. Ha svolto attività di comunicazione integrata in progetti Fomez e di docenza presso l'Università degli studi di Napoli Suor Orsola Benincasa, master e corsi di alta formazione sulle tematiche di comunicazione organizzativa; corporate social responsibility, social

⁸ Fino al 1 settembre 2014 ha collaborato alla realizzazione del Progetto anche la Dott.ssa Anna Uccello, Consulente di Bilancio.

media marketing, management degli eventi, gestione delle risorse umane, creazione di impresa, organizzazione aziendale.



SALVO LA PUMA – Consulente di Bilancio

Sociologo professionista, docente ed esperto nella Gestione delle Risorse Umane, Mercato del Lavoro e Politiche Attive. Ha svolto attività di direzione e coordinamento nell'ambito di progetti del FSE e di docenza per le unità didattiche di Sociologia del lavoro, Sociologia dei gruppi, Comunicazione, Orientamento, Bilancio delle Competenze presso l'Università degli studi di Palermo ed enti strumentali della Regione Siciliana.



FRANCESCO MINCHILLO – Consulente di Bilancio

Nato a Salerno nel 1973, si è laureato in Scienze Politiche presso l'Istituto Universitario Orientale di Napoli. Ha svolto incarichi di docenza sui temi della comunicazione e della gestione delle risorse umane presso diversi enti pubblici e in Master universitari. Ha inoltre collaborato in progetti di sviluppo organizzativo del Formez e della Presidenza del Consiglio dei Ministri.



GIANNI PASSARO – Consulente di Bilancio

Nato a Napoli il 14/03 1971, si è laureato in Economia e Commercio presso l'Università Federico II di Napoli. Si è specializzato in riorganizzazione dei processi organizzativi nel settore pubblico e privato sia a livello di macrostruttura che di sviluppo del potenziale delle risorse umane. Tra i principali committenti, dal 1998 vi sono, la Regione Campania, il Formez, La LUISS G. Carli, il LUPT (Federico II), per i quali è incaricato in qualità di consulente tecnico e docente.

Bibliografia

- Auteri E., *Management delle risorse umane. Fondamenti professionali*, Guerini, Milano 2008.
- Bellò B., *Il ruolo del mentoring nel processo di socializzazione organizzativa dei neoassunti*, Versione tradotta dal francese all'italiano dell'articolo pubblicato in Vonthron A.M (et al.), *Développement des identités, des compétences et des pratiques professionnelles*, Paris, 2011.
- Biasin C., *L'accompagnamento: teorie, pratiche, contesti*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Boyatzis R., *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Wiley Interscience, New York, 1982.
- Cerese F. P., *La dirigenza amministrativa regionale: caratteristiche, condizionamenti e dinamiche contestuali*, in *La classe dirigente pubblica. Ruoli di governo e capacità amministrativa*, Forum Rps e ESPAnet-Italia, Roma, 2013.
- Chikhani F., Rolli G., *La Formazione esperienziale e la metodologia outdoor*, Uniroma 3, Roma, 2009.
- Cranwell J., *Mentoring. A Henley Review of best Practice*, Palgrave Macmillan, 2004.
- De Marziani A., Paolino G., *Fuori dalle aule, fuori dagli schemi. Storia e contenuti dell'outdoor training*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Dipartimento Funzione Pubblica, *La gestione per competenze nelle amministrazioni pubbliche. Un approccio innovativo alle politiche del personale*, Rubbettino Editore Srl, Soveria Mannelli (CZ), 2006.
- Fondir (Fondo professionale per la formazione dei Dirigenti), *Guida ai principali metodi per innovare la formazione*, Roma 2009.
- Formez, Dipartimento Funzione Pubblica, *La Governance delle Risorse Umane. Strumenti di gestione e modelli Innovativi*, Roma, 2006.
- Liuzzi M., *La Formazione fuori dall'aula. Concetti, metodi e strumenti per un nuovo modello formativo multidimensionale*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Montalbano R., *Le evoluzioni del coaching In che modo stanno evolvendo i percorsi di coaching e il rapporto tra coach e coachee*, in *Sviluppo e Organizzazione*, Gennaio-Febbraio 2012.

Perchiazzi M., *Apprendere il mentoring, Manuale operativo per la formazione dei Mentor*, Transeuropa Editore, 2009.

Piccardo C., *Il mentoring per lo sviluppo della leadership*, in FOR La Formazione nella Pubblica Amministrazione, Franco Angeli, Milano 2000.

Quarantino L., *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Apogeo, Milano, 2004.

Rotondi M., *Formazione Outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Ruffini C., Sarchielli V., *Il bilancio di competenze. Nuovi Sviluppi*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Scaglioni A., (a cura di), *Essere manager nella pubblica amministrazione: esperienze di dirigenti in Regione Lombardia 1995-2013* - Il sole 24 ore, Milano, 2013.

Schein E. H., *Personal and organizational change through group methods: the laboratory approach*, Wiley, New York, 1965.

SNA Scuola Nazionale dell'Amministrazione, *16° Rapporto annuale sulla formazione nella PA – 2012-2013*

SNA Scuola Nazionale dell'Amministrazione, *15° Rapporto annuale sulla formazione nella PA – 2011*

Spencer L. M., Spencer S., *Competence at Work. Models for Superior Performance*, Wiley, New York 1993.

Van Wart M., *Dynamics of Leadership in Public Service: Theory and Practice*, Routledge, New York, 2015.

Varriale L., *Il mentoring nell'organizzazione aziendale*, Giappichelli, Torino, 2008.

Väyrynen P. (a cura di), *Manuale per la progettazione Trasferimento di buone pratiche di work-based learning per la qualità della formazione*, Helsinki, 2010.