

Effetti psicosociali e di sviluppo professionale delle relazioni di mentoring. Uno studio sulle Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Superiore¹.

1.1 Premessa

Il presente lavoro ha avuto l’obiettivo di analizzare le relazioni che si instaurano tra gli studenti delle Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Superiore (SISS) ed i propri referenti formali (tutor scolastici del tirocinio diretto e tutor coordinatori del tirocinio indiretto) ed informali (ulteriori attori che svolgono funzioni di guida e di indirizzo), ipotizzando che tali relazioni siano concettualizzabili e si configurino come relazioni di mentoring.

Il mentoring consiste in una relazione nella quale un soggetto senior (mentor) assume il compito di guidare, consigliare, assistere un soggetto junior (protégé/mentee) nel suo percorso di crescita professionale e personale, instaurando una relazione “*diadica personalizzata e costante*” (*one-to-one*) (Levinson et al., 1978; Kram, 1985; Thomas e Kram, 1988). Tali relazioni possono essere formali o informali (Raabe e Beehr, 2003) e sono riconducibili a due tipologie di funzioni: la prima focalizzata sullo sviluppo di carriera e la seconda sul supporto psicosociale.

Gli ultimi sviluppi nell’ambito degli studi sul mentoring tendono ad affermare una visione più complessa delle relazioni tra gli attori interagenti, in quanto si è evidenziato che gli individui fanno affidamento non solo su un singolo o primario mentore, ma su molteplici individui così che il mentoring diviene un fenomeno di sviluppo di relazioni multiple (Higgins e Kram, 2001).

¹ A cura di Luisa Varriale, Università degli Studi di Napoli, *Parthenope*.

Nel presente lavoro ha trovato applicazione quest'ultimo e più moderno approccio.

Pertanto, sono stati indagati gli effetti psicosociali e di sviluppo professionale derivanti dalle relazioni di mentoring che si realizzano nel contesto SISS.

Lo studio ha fatto ricorso ad un approccio metodologico di tipo qualitativo basato sulla tecnica dell'intervista in profondità.

Dall'analisi dei risultati è emerso che i modelli teorici prevalenti negli studi sul mentoring necessitano di una lettura integrata ai fini di una loro applicazione al contesto SISS.

1.2 Il Mentoring.

Definizione: da relazione “diadica” a relazione “multipla”.

Le origini del concetto di *mentoring* risalgono alla mitologia greca. Omero narra che Ulisse, prima della sua partenza per la guerra contro i troiani, affidò il suo unico figlio, Telemaco, alle cure di un anziano di sua fiducia: *Mentore*. Da qui si trae una prima possibile concezione del termine mentoring, inteso come “atto di affidare un giovane *in formazione* ad un adulto *esperto*”.

L'evoluzione storica e culturale offre numerosi esempi di *mentoring*, evidenziando che da sempre la relazione con un adulto, dotato di esperienza e di maturità, diviene veicolo privilegiato e più efficace per la formazione dei giovani in molte occupazioni, esempi ne sono le relazioni tra capo esperto-apprendista, medico-internista, insegnante-studente, ecc.(Hunt e Michael, 1983).

Nel contesto organizzativo il mentoring è una relazione nella quale sono presenti due attori, un soggetto senior (mentor) che, essendo dotato di esperienza e conoscenza avanzate e maturità, assume il compito di guidare, consigliare, suggerire il soggetto junior (*protégé/mentee/protetto*) nel suo percorso di crescita professionale e personale; si tratta di un rapporto esclusivo “*person to person*” tra *protégé* e *mentor*, tra i quali si instaura una relazione personalizzata e costante (Levinson et al., 1978; Kram, 1983; Burke, 1984).

Quest'ultima concettualizzazione del mentoring è impiegata nell'ambito degli studi organizzativi tradizionali, in cui è definito come una relazione “*diadica personalizzata e costante*” (one-to-one) che coinvolge due attori, *mentor* e *protégé*, fornendo un sostegno individualizzato e multiforme (Levinson et al., 1978; Kram, 1983; Burke, 1984; Thomas e Kram, 1988; Fagenson, 1989; Noe, 1988; Scandura, 1992).

Recenti studi hanno evidenziato che un *protégé* può instaurare relazioni con più di un mentor all'interno di un contesto organizzativo. Pertanto, prende forma una diversa visione della relazione di mentoring, che supera la tradizionale definizione di relazione di natura diadica (Higgins, 2000; Higgins e Kram, 2001; Kram e Hall, 1996; de Janasz e Sullivan, 2004). Si evidenzia che il mentoring è un *fenomeno a relazioni multiple*, in cui il *protégé* non fa affidamento su un unico mentor, bensì costruisce re-

lazioni multiple, differenti e particolari con vari e distinti attori che assolvono le funzioni tipiche del mentoring.

Nel modello di Higgins e Kram (2001), il mentoring rappresenta un processo in cui i giovani ricercano una guida per il proprio sviluppo all'interno di un network di persone, instaurando molteplici relazioni simultanee. Questa prospettiva di rete di sviluppo suggerisce che la maggior parte degli individui sia meglio servita, se sostenuta da una varietà di mentor, i quali forniscono contributi molto più ampi in termini di prospettive, conoscenze e skills. Integrando gli studi sul mentoring con la *Social Network Theory*², gli autori ipotizzano che l'efficacia delle relazioni di mentoring dipenda dalla tipologia di rete di sviluppo associata al mentoring. Tali tipologie sono funzione di due dimensioni: la diversità e la forza delle relazioni di sviluppo.

La diversità delle relazioni di sviluppo riflette la varietà di persone all'interno di una struttura cui l'individuo si riferisce per ricevere assistenza; le componenti di tale dimensione sono costituite dal numero di persone con cui l'individuo è connesso e la varietà dei differenti sistemi sociali da cui derivano le sue relazioni. La forza delle relazioni di sviluppo riflette la qualità delle relazioni tra un individuo e le persone coinvolte nella sua rete di sviluppo. Nel modello le due dimensioni danno vita nel loro insieme a quattro tipologie di reti: ricettiva, tradizionale, imprenditoriale, e opportunistica.

La ricerca corrente è volta ad una visione del mentoring quale insieme di relazioni multiple con mentor che variano in termini di funzioni, forza delle relazioni e lunghezza della relazione (Higgins e Kram, 2001; de Janasz e Sullivan, 2004). I potenziali protégé possono costruire le loro relazioni coi mentor con sistemi comunicativi diversi e più sofisticati grazie, ad esempio, al ricorso al canale internet/e-mail (Wething e de Janasz, 2004). Queste nuove modalità di comunicazione, unite ai cambiamenti che caratterizzano l'epoca moderna, forniscono stimoli ulteriori alla prospettiva del mentoring come fenomeno a relazioni multiple.

Alcuni studi comparativi evidenziano i benefici in termini di sviluppo di carriera nelle relazioni di mentoring e nelle relazioni in assenza di mentor o relazioni con individui alla pari (*peer relationships*) (Kram e Isabella, 1985).

Inoltre, la letteratura ha condotto studi comparativi tra le relazioni di mentoring ed altre forme relazionali che si instaurano in un ambiente professionale e non (*coaching tutoring, counseling, ecc.*). Tali relazioni non possono essere considerate sinonimi, pur in presenza talvolta di significative affinità, ma presentano alcune particolari dif-

² Negli ultimi venti anni è significativamente aumentato l'interesse degli studiosi sui fenomeni relazionali tra individui, organizzazioni e settori istituzionali. In tale periodo è maturata e si è diffusa la convinzione che qualunque tipo di organizzazione dello scambio può essere considerato, rappresentato e analizzato come una *rete di relazioni*, indipendentemente dal livello di analisi (individui, gruppi, organizzazioni, ecc.) e dal contesto istituzionale (mercati, gerarchie, ecc.) in cui lo scambio avviene (Baker, 1992; Lomi, 1995-1997). Tutte le organizzazioni sono costruite sulle reti di relazioni sociali, anche le forme più prescrittive come le burocrazie, anch'esse dipendenti dalle strutture relazionali informali, amicali, ecc. (Mintzberg, 1996). "La prospettiva analitica delle reti ha contribuito in modo determinante a comprendere la struttura, la natura, il contenuto e le condizioni di contesto delle relazioni che un attore organizzativo detiene con altri" (Soda, 1998, p. 25).

ferenze, che si traducono in semplici sfumature (Ricerca ISFOL, 2004; Clawson, 1996; Quaglino e Cortese, 1997; Boldizzoni e Nacamulli, 2004)³.

Le funzioni del mentoring

In merito alle funzioni che sono attribuite al mentoring, la letteratura propone due principali filoni di studio: relazioni di mentoring con duplice funzione e relazioni di mentoring con triplice funzione.

Gli studiosi tendono ad identificare due o tre funzioni sulla base di una logica di interesse e di priorità; l'identificazione ed eventualmente la scelta di estrapolare una o più dimensioni da una funzione sono dettate dalle esigenze di ricerca degli studiosi ed allo stesso tempo anche dalle dinamiche e dalle caratteristiche peculiari del contesto di riferimento. Gli studi sul mentoring si occupano prevalentemente di contesti organizzativi dove, ad esempio, sono presenti politiche di promozione del personale che ricorrono al mentoring per favorire tale fase del processo di mobilità e sviluppo del personale, attribuendo ad esso, in tal caso una funzione principale di supporto allo sviluppo di carriera che si esprime in termini di elevati livelli di *job satisfaction* e di *promotions* (Fagenson, 1989; Kram, 1985; Riley e Wrench, 1985). Alle funzioni psicosociali si associano, in prevalenza, dimensioni che interessano i tratti personali del protégé, che trovano espressione nel supporto amicale, consulenziale, psicologico in senso stretto, ma è possibile, eventualmente, escludere la componente relativa allo sviluppo professionale del protégé che qui trova manifestazione.

Il primo filone di studio attribuisce al mentoring due distinte funzioni: una *funzione di supporto psicosociale (psychosocial support)* ed una *funzione di sviluppo di carriera (career related support)* (Kram 1983; Allen et al., 2004).

Secondo la Teoria del ruolo del mentor di Kram (*Kram's mentor role theory*), le funzioni di sviluppo di carriera (*career functions*) aiutano i protégé a comprendere come comportarsi (*to learn the ropes*) e ne facilitano l'avanzamento nel contesto organizzativo. Kram teorizza che i mentor possono fornire *cinque specifiche funzioni di sviluppo di carriera*: sponsorizzazione da parte del mentor (superiore); esposizione e visibilità; sostegno; protezione; assegnazione di obiettivi complessi. Le funzioni psicosociali (*psychosocial functions*) sono comportamenti che indirizzano gli aspetti interpersonali della relazione di mentoring ed aumentano il senso di competenza del protégé e la sua efficacia personale. L'autore definisce per i mentor *quattro diverse funzioni psicosociali*: esemplificazione di un modello di ruolo, accettazione e confer-

³ Il mentore ha una sua specificità che rappresenta la sua forza rispetto ad altre figure concomitanti, quella di intervenire in un rapporto uno-ad-uno (one-to-one) con un protégé, rapporto basato sulla volontarietà di entrambi ad interagire per migliorare. Il mentor ed il protégé si scelgono e decidono assieme di organizzare un percorso di crescita con cadenzature e vincoli specifici, con la supervisione (spesso esterna) dell'organizzazione di riferimento per entrambi: la scuola, l'università, l'azienda o l'organismo di volontariato. Nel caso specifico del coaching, alcuni autori ritengono differisca dalle relazioni di mentoring sia per la diversa durata sia per il grado di mutualità del rapporto stesso; le relazioni di mentoring sono caratterizzate da un maggiore coinvolgimento emotivo, si presentano maggiormente strutturate, profonde e coinvolgenti (Ricerca ISFOL, 2004; Clawson, 1996; Quaglino e Cortese, 1997).

ma, distribuzione di consigli utili, amicizia (Kram, 1985). Un mentor può fornire tutte o solo una di tali funzioni (Ragins e Cotton, 1999).

Il secondo filone di studi attribuisce al mentoring ben tre distinte funzioni: *career development*, *psychosocial support activities* e *role modeling* (Scandura, 1992; Scandura e Ragins, 1993). Il *role modeling*, qui riconosciuto come funzione distinta del mentoring nella sua dimensione psicosociale, fa riferimento al modello di comportamento che si definisce con riguardo generalmente alla reazione del protégé, in termini di attribuzioni e riconoscimenti nei confronti del mentor; il modello di Kram, invece, incorpora il *role modeling* nella funzione di supporto psicosociale.

Le funzioni psicosociali e le funzioni di supporto allo sviluppo di carriera, nel modello duplice, ed il *role modeling*, nel modello triplice, si differenziano nell'articolazione di diversi componenti, evidenziandone o escludendone alcuni.

I due principali modelli funzionali del mentoring non differiscono nei risultati attraverso i quali le funzioni (due o tre) trovano espressione e misurazione, in quanto, fondamentalmente, entrambi si riconducono alle due sfere di azione del protégé: sfera psicosociale e sfera professionale.

Gli studi prevalenti sostengono che le funzioni, diversamente composte, focalizzandosi su talune componenti, sono misurate in termini di risultati (*outcomes*) di carriera positivi e risultati di natura psicosociale; il mentoring è associato ad aumenti di salario (Chao et al., 1992; Dreher e Ash, 1990; Whitely et al., 1991), progressioni di carriera (Dreher e Ash, 1990; Scandura, 1992), *job* e *career satisfaction* (Fagenson, 1989; Koberg et al., 1994), riduzione del turnover per i protégé (Allen et al., 2004; Ragins et al., 2000; Viator e Scandura, 1991). Si riconoscono, quindi, alcuni risultati organizzativi collegati al mentoring, quali *job satisfaction*, *organizational commitment* e *retention o reduced turnover* (Aryee et al., 1996; Chao et al., 1992; Corzine et al., 1994; Fagenson, 1989; Goh, 1991; Mobley et al., 1994; Ragins e Cotton, 1999; Seibert, 1999; Whitely e Coetsier, 1993; Raabe e Beehr, 2003; Ostroff e Kozlowski, 1993; Godshalk e Sosik, 2003). Tali risultati si presentano maggiormente interessanti come dimostrano i numerosi studi empirici che li hanno esaminati, pertanto, è opportuno fornirne un approfondimento.

La *job satisfaction* è intesa come una risposta attitudinale affettiva all'ambiente di lavoro (*affective attitudinal response*) (Weiss et al., 1967; Lankau e Scandura, 2002). *Reduction of intentions to leave* si definisce in termini di abbandono del contesto organizzativo (Allen et al., 2004; Ragins et al., 2000; Viator e Scandura, 1991).

L'*organizational commitment* è proprio di un individuo che accetta e crede negli scopi del contesto organizzativo, che si impegna per raggiungere gli obiettivi dell'organizzazione e che desidera continuare a esserne membro (Mowday et al., 1979; Bertolotti et al., 2004). Gli studi, tra l'altro, evidenziano elementi di differenza tra i concetti di identificazione e *commitment* organizzativo, tratti tipici dell'identificazione non trovano manifestazione nella definizione di *commitment*.

Un individuo può, infatti, presentare un alto livello di *commitment*, ma non perché percepisca se stesso legato emotivamente al destino dell'organizzazione alla quale appartiene: semplicemente appartenere a quell'organizzazione è per lui un modo conveniente per raggiungere i propri obiettivi di carriera (Pratt, 1998).

Gli studi sulle funzioni del mentoring, stranamente, tendono a non evidenziare una distinzione tra le accezioni diverse di commitment: *organizational commitment*, *occupational commitment* (Downing et al., 1978; Blau, 1985) e *professional commitment* (Price e Mueller, 1981). Ma la letteratura afferente ad altre tematiche di studio traccia, invece, tali differenze.

L'*organizational commitment* è concepito come il grado con cui una persona si identifica con un'organizzazione e si sente in sintonia con essa, in relazione a tutti i fattori che influenzano la sua attività lavorativa. Gli studiosi hanno identificato tre diverse basi del commitment: *continuance*, *affective* e *normative commitment* (Dunham et al., 1994)⁴. Recenti studi sull'*occupational commitment* (Lee et al., 2000; Blau, 1985-2003) definiscono tale componente come il legame psicologico tra un individuo e la sua occupazione che è basato su una reazione affettiva a quella occupazione (Lee et al. 2000). Dunque, qualcuno con un *occupational commitment* più elevato tenderà ad identificarsi con sentimenti più positivi con la sua occupazione (Blau, 1985). Gli studi su questo tema sono numerosi, in particolare, Meyer, Allen e Smith (1993) in uno studio empirico identificano tre dimensioni dell'*occupational commitment*, che risultano una riconversione delle tre componenti dell'*organizational commitment* (*affective*, *continuance* e *normative commitment*); Blau (2001) riprende il proprio studio su *career commitment* e utilizza le medesime misure (Blau, 1985-2003; Carson et al., 1995) che riconoscono quattro dimensioni dell'*occupational commitment*, in quanto la componente *continuance organizational commitment* è data da due fattori, i costi accumulati e le alternative limitate.

Nelle ricerche empiriche sul tema del commitment prevale il modello Meyer, Allen e Smith (1993). Gli autori, ripercorrendo gli studi sull'*organizational commitment*, facilitano lo studio di tale dimensione in termini di *occupational and organizational commitment*. Inoltre, gli studi recenti esaminano variabili relative agli impiegati, quali la carriera nelle organizzazioni, focalizzandosi in particolare sull'occupazione e sulla professione (Dalton et al., 1977; Saks e Ashforth, 1997); infatti, Saks e Ashforth nella loro recente review della ricerca sulla socializzazione organizzativa, hanno proposto di estendere la teoria della socializzazione alle occupazioni ed alle professioni. In questa ottica la dimensione *professional commitment* è associata alle misure del *career commitment*, quest'ultimo definito come "l'attitudine di un individuo a migliorare nella propria professione o vocazione" (Blau, 1985). Kerr, Von Gli-

⁴ *Continuance commitment*: commitment continuativo è tipico di chi lavora in un'organizzazione perché non può o non vuole uscirne, in quanto può non essere in grado di trovare un lavoro con uno stipendio più elevato o teme che in un'altra organizzazione potrebbe lavorare con uno status o una reputazione inferiori; *affective commitment*: commitment affettivo è tipico di chi si identifica con l'organizzazione perché si sente molto coinvolto e crede negli obiettivi organizzativi; *normative commitment*: commitment normativo viene sviluppato da chi resta a lavorare in un'organizzazione a casua dell'influenza esercitata da altri, che pensano che quello sia il proprio posto. Queste differenti basi del commitment possono essere collegate con gli orientamenti diversi della personalità organizzativa (organizzativista, professionista indifferente). Un forte commitment organizzativo è correlato con tassi minori di turnover e i ssenteismo (Lee et al., 1996), con elevati livelli i contextul performnce e comportamenti i cittinnz ornizztiv (Organ, 1997; Tosi et al., 2002). Nel contesto in esame in presenza di individui con un orientamento da professionista, almeno in teoria, si possono sviluppare queste tre forme di commitment.

now e Schriesheim (1977) concepiscono la professione come un tipo speciale di occupazione, nell'ambito della quale ogni individuo professionista presenta particolari caratteristiche, come autonomia, discrezionalità, alta considerazione, in termini di importanza, del servizio offerto. Operando un confronto tra *organizational* e *professional commitment*, si evidenzia che taluni studi pongono le due forme di commitment su due piani separati, sostenendo che sono l'una indipendente dall'altra ed influenzano la *job satisfaction* o il *turnover intention* in misura diversa (Sorensen e Sorensen, 1974); altri studi sostengono che la *professional commitment* precede l'*organizational commitment* ed ha un effetto indiretto sulle aspettative di lavoro (Aranya et al., 1982; Bartol, 1979). Ma la letteratura prevalente ricorre ad una misura unica per l'*organizational e professional commitment* (Porter et al., 1974). Gli studi sul mentoring tendono a focalizzarsi sulla concezione di *organizational commitment* comunemente condivisa qui menzionata (Lee et al., 2000; Blau, 1985-2003; Meyer et al., 1993).

Non mancano studi che evidenziano, invece, esperienze negative collegate alle relazioni di mentoring. Talora per l'eccessiva autorità o per il senso critico espresso dal mentor, o in altri casi per l'esasperante richiesta denunciata dai protégé nei confronti dei mentor, le relazioni registrano effetti negativi (Levinson et al., 1978); ulteriori studi evidenziano casi, seppure sporadici, di disfunzionalità collegate al mentoring per il comportamento dei mentor che venivano meno al loro ruolo principale di guida, per la mancanza di incontro tra i bisogni dei protégé e le caratteristiche dei mentor (Scandura, 1998; Feldman, 1999; Eby et al., 2000; Eby et al., 2004).

I programmi di mentoring formali e informali

In studi recenti il mentoring ha trovato applicazione nell'ambito delle politiche di gestione delle risorse umane, in quanto riconosciuto uno strumento innovativo per la formazione (Boldizzoni e Nacamulli, 2004) o per l'inserimento e la socializzazione organizzativa del personale (Kreitner e Kinicki, 2004). In questa ottica, il mentoring assume un ruolo strumentale rispetto al contesto organizzativo di riferimento in una logica totalmente operativa, dando vita ad esigenze in termini di definizione dei programmi di mentoring e più precisamente si pongono interrogativi in merito alla opportunità di formalizzare le relazioni di mentoring o conservare la loro spontaneità.

Gli studi distinguono da tempo *programmi di mentoring formali* da *programmi di mentoring informali*, evidenziandone alcuni elementi distintivi in termini di grado di spontaneità, modalità di formazione e lunghezza della relazione (*formality and length*), nonché proposito della relazione inteso come obiettivo specifico.

Le relazioni di mentoring formali sono sviluppate grazie al supporto dell'organizzazione, ossia attraverso un incarico assegnato regolarmente o un incontro strutturato tra mentor e protégé (Ragins, 1989; Lankau e Scandura, 2002). Nelle relazioni formali l'incontro tra le parti non è, quindi, casuale ma è programmato, formalizzando le modalità di svolgimento, la frequenza e la locazione del contatto (Zey, 1985; Kram, 1985; Murray, 1991; Poldre, 1994). Tale accordo formale di solito presenta una breve durata (Douglas, 1997), che varia dai 6 mesi ad un anno (Murray, 1991; Zey, 1985). Inoltre, gli obiettivi delle relazioni formali sono specificati all'inizio della relazione e sono vagliati dal coordinatore del programma, sviluppan-

dosi nel tempo e adattandosi alle esigenze di carriera degli individui (Ragins e Cotton; 1999). I mentor formali spesso si impegnano per focalizzarsi su obiettivi di carriera che sono a breve termine e che sono applicabili solo alle posizioni correnti del protégé (Geiger-DuMond e Boyle, 1995; Murray, 1991; Ragins et al., 2000), risultano meno propensi ad intervenire sul comportamento del protégé, anche se il protégé non è soddisfatto per il suo lavoro attuale o percorso di carriera.

Diversamente, le relazioni di mentoring informali sono sviluppate spontaneamente, senza assistenza organizzativa (Ragins, 1989; Lankau e Scandura, 2002). I componenti di relazioni informali si incontrano quando lo desiderano, senza definire tempi, modalità e frequenza (Murray, 1991; Zey, 1985). Le relazioni informali sono destrutturate, si sviluppano da una mutua identificazione: i mentor scelgono i protégé, i quali sono visti come versioni più giovani di se stessi, ed i protégé selezionano i mentor, i quali sono visti come modelli di ruolo, creando una profonda intimità ed attrazione reciproca tra gli attori (Kram, 1985). Tali relazioni durano dai 3 ai 6 anni e sono spesso focalizzate ad aiutare i protégé a raggiungere obiettivi di carriera a lungo termine (Kram, 1985; Ragins et al., 2000).

Alcune organizzazioni ritengono che le relazioni formali siano efficaci quanto le relazioni informali ed implicitamente offrono ai loro impiegati relazioni formali come un sostituto di relazioni di mentoring informale (Keele et al., 1987; Kram e Bragar, 1992; Ragins e Cotton, 1999).

I programmi formali ed informali vengono rispettivamente associati, nell'ambito di alcuni studi empirici, alla funzione di *developmental career* e di *psychological support* del mentore. Tuttavia, è ancora scarsa la ricerca che permette di evidenziare se i programmi formali ed informali differiscano nelle funzioni fornite o per i risultati di carriera ottenuti dai protégé, comunque tale distinzione investe anche le stesse relazioni di mentoring e non solo i loro programmi attuativi.

Generalmente, i risultati delle ricerche empiriche evidenziano che i programmi formali di mentoring comportano minori benefici rispetto ai programmi informali, in virtù della diversa motivazione che è alla base dell'attività dei mentor (Ragins et al., 2000; Allen, 2003; Allen et al., 1997; Noe et al., 2002), espressa attraverso lo status, il senso di appartenenza, l'achievement del mentor (Lankau et al., 2005).

La distinzione tra programmi di mentoring formali ed informali ha particolare rilevanza per le donne, che incontrano notevoli barriere per lo sviluppo di relazioni informali; studi sul legame tra tipologia di programmi di mentoring e composizione di genere della relazione sono condotti proprio allo scopo di evidenziare queste particolarità (Ragins e Cotton, 1991-1999; Catalyst, 1993; Herry, 1994; Kram e Hall, 1996; Scott, 1992). Il tema della *diversità* può interessare gli attori coinvolti in termini di genere, età, nazionalità, ecc. Alcuni autori esaminano la relazione tra genere del mentor, genere del protégé, caratteristiche del mentorship (per es. tipo di mentorship, durata della relazione di mentoring., esperienza di mentor) e le funzioni di mentoring. Gli studi hanno rilevato che i mentor maschili forniscono un maggiore supporto alla carriera dei loro protégé, mentre mentor femminili forniscono una funzione più psicosociale (Noe, 1988; Burke, 1984), anche in relazione alla tipologia di programma attuato.

Allo stesso tempo, sebbene la relazione tra mentoring informale ed attitudini di lavoro sia stata ampiamente confermata in letteratura, ancora limitata è la ricerca che conduca un confronto tra i protégé nelle relazioni di mentoring formali ed informali, e non ci sono stati studi che controllassero la qualità o la soddisfazione con riferimento alla relazione di mentoring confrontando il mentoring formale ed informale. E' stato evidenziato che i protégé in relazioni informali riconoscono ai loro mentor più funzioni psicosociali, ma si trascurano le attitudini o la soddisfazione della relazione (Fagenson et al., 1997); gli impiegati assistiti *formalmente* riportano una job satisfaction più ampia degli impiegati non assistiti, ma i gruppi non si differenziano in merito al commitment organizzativo, al work role stress, o selfesteem at work (Seibert, 1999). Altro interessante risultato di studio riguarda la dimensione della soddisfazione della relazione che raggiunge più bassi livelli nelle relazioni formali rispetto alle relazioni informali (Chao et al., 1992; Ragins et al., 2000).

In altri studi, contrariamente alle aspettative, i mentor informali non forniscono funzioni di supporto significative più dei mentor formali. Tali conclusioni sono il risultato di studi che vengono in prevalenza condotti sui protégé, mentre mancano approfondimenti che partendo dai mentor, ne esaminino le motivazioni evidenziandone le ripercussioni sulla scelta di una particolare tipologia di programma (formale o informale). Questa lettura dei risultati del mentoring solo dal punto di vista dei protégé costituisce un limite di molti studi sul tema, tra l'altro gli stessi risultati dimostrano l'importanza di esaminare il mentoring anche dalla prospettiva del mentor (Ragins, 1997-1999-2002; Allen e Eby, 2004).

1.3 Lo studio empirico esplorativo sulle relazioni di mentoring nelle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Superiore (SISS).

Il mentoring nelle SISS

In una prospettiva di analisi organizzativa, la scuola si caratterizza per una particolare configurazione che prende il nome di burocrazia professionale (Mintzberg, 1996); esso fonda il suo funzionamento su un nucleo operativo composto da risorse umane altamente professionalizzate e sull'erogazione di servizi standardizzati.

Il modello della burocrazia professionale, in particolare, trova espressione nell'organizzazione delle istituzioni scolastiche, che risultano caratterizzate da una doppia struttura gerarchica, amministrativa e professionale.

Trattandosi, dunque, di un'organizzazione composta di risorse umane dall'elevato contenuto professionale, si riconosce l'elevata criticità che nella scuola è rivestita dalle politiche di gestione delle risorse umane, che nel presente lavoro sono specificamente riferite al reclutamento ed alla formazione della classe docente.

Tali sistemi gestionali sono stati parzialmente rivisitati dalla recente riforma sull'autonomia scolastica.⁵

Le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Superiore (SISS)⁶ traggono origine da questa esigenza di rivisitazione dei criteri di reclutamento e selezione della classe docente, nonché dal fabbisogno di una formazione continua degli insegnanti.

Le SISS sono organizzate a livello territoriale regionale. Presso i singoli Atenei universitari delle regioni italiane sono state attivate le sedi amministrative centrali di ciascuna Scuola di Specializzazione, che qualora comprenda più Atenei nell'ambito della stessa regione, istituisce sedi amministrative periferiche presso ciascuna delle Sezioni (ad es. Scuola Interuniversitaria Campana di Specializzazione all'Insegnamento - SICSI; Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione all'Insegnamento Superiore – SILSIS; ecc.). Ogni Scuola di Specializzazione attiva diversi indirizzi di area, ad ognuno dei quali afferiscono una o più classi di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria.

Il singolo Istituto scolastico, tipicamente, non può reclutare e selezionare direttamente i propri docenti. Ogni scuola acquisisce di diritto le risorse umane necessarie per il suo funzionamento, in quanto queste sono assegnate dal Ministero sulla base di una graduatoria costruita grazie ad un concorso pubblico, che assegna ad ogni scuola un certo numero di sezioni e di docenti in relazione al numero degli alunni presenti.

La fase del reclutamento e della selezione del personale docente nella scuola presenta due elementi di criticità (Ferricchio e Bombelli, 1999):

1. la dimensione accentrata del processo di reclutamento e di selezione che avviene, come si è detto, per concorso;
2. le peculiari modalità di svolgimento del concorso, sia per le prove assegnate ai candidati che per i criteri di valutazione delle stesse senza alcuna considerazione delle competenze insegnante⁷

⁵ La riforma del sistema di istruzione e formazione si inserisce nell'ambito dell'avvenuta ridefinizione dei compiti tra Stato ed Enti territoriali. Il primo impulso al processo di cambiamento in atto deriva dalle norme generali di riforma della Pubblica Amministrazione, susseguite dal 1990 ad oggi; tra queste le "leggi Bassanini", di cui la prima, la Legge n.59 del 15 marzo 1997, svolge un ruolo significativo per il sistema scolastico, in seguito, il DPR n.275/1999 introduce il principio dell'autonomia scolastica, che si "*sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo (...)*"(art.1, co.2).

⁶ La legge 341 del 19/11/1990 e i seguenti Decreti del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica del 26/05/1998 e 27/07/1999 hanno provveduto al riordino della legislazione in merito agli ordinamenti didattici universitari ed hanno istituito, presso i singoli Atenei, le SISS, le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Superiore, volte a formare figure professionali specializzate da inserire nell'organizzazione didattica della scuola secondaria che abbiano l'insieme di competenze ed attitudini caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante nella scuola, anche in considerazione dello sviluppo e dell'autonomia del sistema scolastico.

⁷ I concorsi per insegnanti propongono temi (contenuti) che esplorano le conoscenze delle persone, in alcuni casi si arriva a indagare sulle conoscenze relative alle metodologie didattiche. Pertanto, le prove di selezione sono limitate per due ragioni: non è stata fatta una riflessione compiuta in merito alle *competenze* necessarie a svolgere il ruolo dell'insegnante; la

L'istituzione delle SISS prevede una parziale ridefinizione dei sistemi di reclutamento e di selezione del personale docente⁸, proponendosi di risolvere le debolezze del sistema tradizionale. Infatti, sono introdotti metodi di reclutamento e di selezione che prendono in esame aspetti inerenti le competenze degli insegnanti e non le loro esclusive conoscenze, consentendo di identificare la componente attitudinale all'esercizio della professione docente, che in passato era assolutamente trascurata.

La nuova disciplina prevede che gli studenti specializzandi, iscritti alla SISS⁹, seguano un corso di formazione biennale, i cui contenuti siano coerenti con i piani di studio adeguati alla formazione professionale di insegnanti per la scuola secondaria; al termine del percorso di formazione biennale è previsto un esame finale per l'acquisizione del diploma di specializzazione che ha valore di Esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le classi corrispondenti alle aree disciplinari cui si riferiscono i diplomi di laurea di cui sono titolari gli specializzandi (L. 27/10/2000 n.306). L'abilitazione acquisita tramite l'esame conclusivo del percorso di formazione SISS consente agli studenti specializzandi di accedere direttamente alle graduatorie permanenti definitive per l'esercizio della professione insegnante.

Nelle SISS si lavora sulle competenze all'insegnamento, realizzando approfondimenti sugli strumenti e le dinamiche dell'attività di insegnamento. In tal senso è riconosciuto un ruolo critico al percorso di affiancamento nel quale un docente più anziano, dotato di maggiore esperienza, assiste lo studente specializzando nel suo percorso di crescita personale e professionale. Tale percorso definisce, quindi, per gli specializzandi un tirocinio professionale, caratterizzato dalla presenza costante di un *supervisore* o di un *tutor*.

Nell'ambito delle SISS si distinguono due forme di tirocinio, tirocinio diretto e tirocinio indiretto.

Il tirocinio indiretto si realizza in incontri programmati tra tirocinanti e supervisori.

I supervisori affiancano gli specializzandi nella progettazione, nella realizzazione, nella verifica e nella valutazione delle esperienze didattiche con funzione di accompagnamento formativo; curano l'inserimento dello specializzando nella scuola ospitante e raccordano le attività di tirocinio con le altre attività della SISS.

Il tirocinio diretto si sviluppa con l'insegnante tutor della scuola di accoglienza, dove il progetto tirocinante si articola in due fasi:

- orientativo-osservativa (il modello didattico offerto dal tutor è analizzato, discusso, approfondito dallo studente specializzando col tutor d'aula ed il supervisore al fine di procedere alla progettazione della propria esperienza didattica);

selezione riguarda esclusivamente l'ambito delle conoscenze. Non si pone l'attenzione, quindi, sulle modalità di esercizio della professione di insegnante (Ferricchio e Bombelli, 1999).

⁸ Si fa presente che la modalità di reclutamento del personale docente, nonché la disciplina del sistema di carriera, allo stato attuale non sono nella loro forma definitiva, in quanto si prevedono ulteriori e future revisioni.

⁹ L'accesso alla SISS è regolato da una selezione per titoli ed esami, il cui bando di concorso è curato dalle rispettive sezioni attivate presso le sedi delle Scuole di Specializzazione.

-
- collaborativo-operativa (lo studente specializzando esegue la progettazione di un percorso didattico e successiva sperimentazione in classe).

Nel presente lavoro lo studio delle Scuole SISS è stato condotto avvalendosi di una tecnica metodologica di tipo qualitativo, l'intervista in profondità¹⁰, allo scopo di individuare i fattori considerati più importanti ai fini dell'analisi; sono stati intervistati i tutor scolastici del tirocinio diretto, i tutor coordinatori del tirocinio indiretto e gli studenti specializzandi¹¹.

Dallo studio è emerso che nell'ambito delle due forme di tirocinio si definisce un clima collaborativo basato sullo sviluppo di relazioni interpersonali, di cui nel presente lavoro, si evidenziano i caratteri tipici di relazioni di mentoring.

Nelle SISS si instaurano relazioni tra gli studenti ed i propri referenti formali (tutor scolastici del tirocinio diretto e tutor coordinatori del tirocinio indiretto) ed informali (ulteriori attori che svolgono funzioni di guida e di indirizzo). Tali relazioni sono concettualizzabili come relazioni di mentoring, in quanto le figure coinvolte presentano le peculiarità della figura del mentor, svolgendo una funzione di supporto allo sviluppo professionale e personale degli studenti specializzandi. Tali relazioni assumono un maggiore o minore grado di formalità, in relazione alla struttura, alla lunghezza ed all'obiettivo perseguito: si distinguono relazioni formali di mentoring quando esiste alla base un accordo esplicito e strutturato che legittima la funzione di supporto del

¹⁰ L'intervista in profondità è uno strumento che mira ad un approfondimento qualitativo dei problemi affrontati, i quali in genere sono limitati di numero ma pluridimensionali per le numerose implicazioni personali, affettive, assiologiche, comportamentali. L'intervista in profondità – un tempo detta “colloquio clinico” – deriva dal colloquio psicoanalitico ed è uno degli strumenti più interessanti nella fase esplorativa, essa ha lo scopo di far emergere le componenti, razionali e no, dei comportamenti degli individui, attraverso una conversazione molto libera, nella quale è rispettata la spontaneità dell'intervistato, ma sempre guidata da una traccia. L'intervista in profondità avviene dunque in assenza di schemi rigidi (ipotesi precise, traccia obbligatoria da seguire, domande strutturate, risposte prefissate o facilmente codificabili) e si presta ad essere gestita in un clima di rispetto verso la privacy dell'intervistato. Ciò richiede attenzione, confidenza, responsabilità e disponibilità da parte dell'intervistatore. Non a caso nei manuali spesso si parla di “colloquio in profondità”, quasi a collocare in un contesto più comunicativo e attento il compito del ricercatore. Essa è utile nei momenti preliminari di una ricerca, per poter poi lavorare meglio alla costruzione di strumenti strutturati, in quanto permette di chiarire aspetti non ben conosciuti al momento di definire la ricerca (come si prevede in parte nell'ambito del presente lavoro), mentre i relativi risultati possono fortemente condizionare l'impostazione della fase estensiva (Marbach, 1996).

¹¹ Tali interviste semi-strutturate sono state rivolte alle figure principali che intervengono nell'ambito dei programmi della Scuola SISS, tale studio è stato condotto a livello territoriale effettuando interviste all'interno della Scuola di Specializzazione per l'Abilitazione all'Insegnamento Superiore nell'area campana, la Scuola Interuniversitaria Campana di Specializzazione all'Insegnamento Superiore (SICSI), precisamente la sede attivata presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope. Le figure destinatarie dell'intervista sono: a) i responsabili di Ateneo (3 intervistati); b) il *supervisore di tirocinio* o *coordinatore di indirizzo* (nominato con decreto) che svolge una funzione di legame, trait d'union tra Istituzione scolastica e Università per le diverse classi di indirizzo; il numero di supervisori da nominare è proporzionale al numero dei tirocinanti previsti dalle diverse classi di indirizzo (5 per l'Ateneo preso in esame). b) il *tutor* che opera internamente ad ogni singola scuola, costituendo il referente per tutti gli specializzandi che svolgono il tirocinio all'interno di ogni specifica istituzione scolastica (10 intervistati); d) gli studenti specializzandi di due classi di indirizzo (economico-giuridico e scienze motorie; Classe A017 e A029/030)(15 intervistati).

mentor. Le relazioni informali, invece, fondano la loro consistenza piuttosto che su accordi espliciti e strutturati, su rapporti interpersonali che presentano un elevato contenuto sociale., ad esempio rapporti di amicizia.

Nell'ambito del contesto organizzativo esaminato, le relazioni si sviluppano coinvolgendo, da un lato ciascuno studente specializzando, e dall'altro più attori con ruolo di mentor (coordinatore, tutor, responsabile di Ateneo, ecc.); pertanto, se tipicamente la relazione di mentoring è interpretata come una relazione diadica, personalizzata, basata su un rapporto tra individui del tipo *one-to-one*, qui invece, si adotta una visione più complessa del mentoring, basato sullo sviluppo relazioni multiple (Higgins e Kram, 2001). L'organizzazione delle SISS viene quindi letta ed interpretata secondo una prospettiva di analisi di tipo reticolare, dalla quale emerge la complessità e la varietà delle relazioni che si sviluppano nell'ambito dei rapporti di mentoring, più o meno formalizzati.

Funzioni del mentoring nelle SISS

I mentor (formali o informali) non svolgono una funzione di supporto allo sviluppo di carriera, ma il loro intervento si concretizza in una *funzione di supporto allo sviluppo professionale*. Tale funzione, soprattutto ad opera dei mentor formali, si attua tramite la realizzazione di un percorso che intende guidare, assistere e preparare lo studente specializzando ad affrontare il suo futuro inserimento in quello che sarà il concreto contesto lavorativo, ossia la scuola presso la quale svolgerà la sua professione di insegnante dopo il percorso di formazione biennale. In questo ambito i mentor forniscono gli strumenti, le chiavi di lettura per definire il ruolo di insegnante che lo studente specializzando assumerà non in questo contesto organizzativo.

La funzione del mentor si configura come una funzione di supporto professionale e non alla carriera, come tipicamente avviene in altre realtà economico-aziendali; nelle scuole, infatti, non si riscontra un sistema di carriera vero e proprio, in quanto per il docente si profilano solo limitate possibilità di accesso alla carica di dirigente scolastico o, semplicemente, allo svolgimento di particolari funzioni¹²

Mentre in letteratura, alcuni Autori identificano lo sviluppo professionale come una particolare dimensione della funzione di sviluppo psico-sociale (Kram, 1983)¹³

I mentor formali, rappresentati dalle figure di tutor di tirocinio diretto e indiretto, forniscono agli studenti specializzandi un'assistenza finalizzata a prepararli al loro

¹² Il docente per la propria carriera ha l'opportunità di continuare ad insegnare, fare ricerca, attuare metodologie didattiche e formative nelle sedi scolastiche, nonché ha la possibilità di sbocchi e utilizzi esterni, presso le Università, le Scuole di Specializzazione, ecc. Allo stesso tempo, si considera l'assegnazione di particolari funzioni al corpo docente:

- attività di coordinamento (di dipartimento, di progetti di scuola, di rete o di territorio);
- incarichi speciali (formazione di pari, tutorato verso altri insegnanti, orientamento, rapporti scuola-famiglia, laboratori, biblioteca);
- l'elaborazione di nuovi modelli di metodologie per l'orientamento, la ricerca, la consulenza, la progettazione e la promozione di interventi formativi innovativi.

Tali funzioni possono dare luogo alle c.d. figure di sistema, già menzionate in passato (Contratto 1995 Art. 38 Area e funzione docente).

¹³ Si veda al riguardo la teoria del ruolo del mentor di Kram (1983).

inserimento futuro nelle scuole, dove effettivamente si svolgerà la propria professione di insegnante. Tale funzione di sviluppo professionale ha risultati positivi, così come emerge dall'indagine condotta, in relazione alla periodicità di svolgimento degli incontri, alla presenza costante dei mentor, alla definizione di un percorso di crescita dettagliato che prevede fasi specifiche nei due anni di formazione.

I mentor nelle SISS intervengono, oltre che sulla sfera professionale degli studenti specializzandi, anche sulla loro sfera personale, fornendo loro una funzione di supporto allo sviluppo psicosociale. In tale area, i mentor si propongono di trasmettere, grazie alla loro presenza, esperienza e maturità, maggiore sicurezza, senso di competenza, autostima e forza di carattere; attributi che definiscono una personalità forte e flessibile così come è richiesta dal contesto lavorativo di un insegnante.

I risultati derivanti dal lavoro di supporto del mentoring variano in relazione alla composizione (in termini di genere, età, provenienza geografica, ecc.), alla varietà ed alla numerosità (per i contatti attivati) delle relazioni tra gli attori. Ciò risulta particolarmente evidente in relazione alla funzione di supporto psicosociale, la cui efficacia dipende dalla frequenza con cui avvengono contatti, incontri e confronti tra gli specializzandi e i mentor.

E' possibile riconoscere nel contesto SISS due distinte funzioni assolate dai mentor: funzione di supporto allo sviluppo professionale e funzione di supporto allo sviluppo psicosociale.

Si riconosce, nel presente lavoro che la funzione di supporto allo sviluppo professionale è sostanzialmente svolta da i mentor formali, mentre la funzione di supporto psicosociale risulta prevalente, mente svolta dai mentor informali, grazie all'esistenza di un rapporto più intenso in termini sociali e culturali.

1.4 Il modello teorico.

Nel presente studio, partendo da un adattamento del modello di Higgins e Kram (2001) e Kram (1985) realizzando un modello integrato per lo studio delle relazioni di mentoring nell'ambito delle SISS.

Il modello teorico presentato nel lavoro trova espressione attraverso la definizione di una serie di variabili.

La *variabile dipendente* fa riferimento all'efficacia della relazione di mentoring, che fa riferimento ai risultati prodotti in termini di *effetti professionali e psicosociali* delle relazioni che si instaurano all'interno del contesto scolastico.

Gli effetti psicosociali si concretizzano nell'aumento del senso di competenza dei *protégé*, dell'identità e dell'efficacia del loro ruolo-lavoro. Gli studenti specializzandi, nell'ambito di tali relazioni ricevono consulenza, affermazione ed amicizia (*counseling, affirmation, friendship*) (Kram, 1983-1985). Si rilevano, tuttavia, anche alcuni elementi di criticità: In merito alla funzione psicosociale consistente nello sviluppo nel protégé di un senso di professionalità, si estrapola dalla funzione di sviluppo psicosociale, come già ricordato, questo aspetto, in quanto si considera espressione di una *funzione di sviluppo professionale* che svolge la relazione.

A conclusione del percorso biennale di formazione, studenti specializzandi acquisiscono un rafforzamento del senso di sé, e quindi della propria identità, grazie allo sviluppo di un corpo di conoscenze specialistiche, sistematiche, codificate e al riconoscimento sociale, che conferisce credibilità, autorità, ed è comunque la base di un preciso "status" sociale (Costa, 1996)¹⁴.

Gli effetti psicosociali legati alle relazioni di mentoring all'interno del contesto in esame si esprimono in termini di *outcome*, quali *crescita personale*, *job satisfaction* e *riduzione del tasso di abbandono* del percorso professionalizzante (Lankau e Scandura, 2002; Scandura e Ragins, 1993; Noe, 1988; Aryee et al., 1996; Chao et al., 1992; Corzine et al., 1994; Fagenson, 1989; Mobley et al., 1994; Ragins e Cotton, 1999; Seibert, 1999; Whitely e Coetsier, 1993; Raabe and Beehr, 2003).

La crescita personale si realizza attraverso due forme di apprendimento: *relational job learning* (sviluppo dell'apprendimento all'interno del contesto di lavoro per vedere se stessi in relazione agli altri), e *personal skill development* (acquisizione di skills ed abilità che permettono migliori relazioni nell'ambiente di lavoro) (Gouillart e Kelly, 1995; Lankau e Scandura, 2002).

La *job satisfaction* è una risposta attitudinale affettiva all'ambiente di lavoro, che nel caso in esame è rappresentato dal sistema scuola (*affective attitudinal response*) (Weiss et al., 1967; Lankau e Scandura, 2002).

La *riduzione del tasso di abbandono* si definisce in termini di abbandono del percorso di formazione professionalizzante dopo il primo anno di corso all'interno delle scuole specializzanti.

Gli effetti professionali sono espressi in termini di *identificazione professionale*, *commitment organizzativo*, *commitment occupazionale* e *commitment professionale* (Mowday et al., 1979; Nadig, 1994; Raabe and Beehr; 2003).

Lo studio ha rivelato che sussistono alcuni fattori che producono tali effetti, o almeno esercitano su di essi un'influenza significativa. Grazie alle informazioni raccol-

¹⁴ È stato evidenziato che all'interno del sistema scolastico non sussiste una forte identificazione professionale¹⁴ che leghi la propria capacità, la propria competenza a quella degli altri colleghi: è ancora il singolo il primo referente della propria preparazione e del proprio lavoro. La componente professionale nella scuola italiana non è riuscita, fino ad oggi, a sviluppare in modo completo sia una deontologia saldata ad una propria tradizione, sia un meccanismo di selezione in entrata e uscita, sia infine un insieme stabile e consolidato di competenze (Butera e Favilla, 1992; Costa, 1996), anche se le istituzioni scolastiche sono concepite da molti come "comunità di professionisti", pertanto, è più corretto parlare, anziché di identificazione professionale dell'insegnante o di identificazione organizzativa, di senso di appartenenza, di identificazione dell'insegnante ad una comunità professionale.

Fermo restando che l'attenzione si è posta sullo sviluppo professionale e personale (psicosociale) degli studenti specializzandi, nel caso in esame il problema non si pone solo in termini di organizational commitment, poiché gli studenti specializzandi non eserciteranno la loro professione di insegnante nell'ambito delle SISS ma in altre organizzazioni scolastiche che comunque si presentano caratterizzate da una uniformità in termini della disciplina divulgata, delle caratteristiche peculiari del tipo di organizzazione, in quanto appartengono al sistema scuola. Pertanto è corretto introdurre accanto al concetto di organizational commitment, i concetti di occupational commitment (Downing et al., 1978; Blau, 1985) e professional commitment (Price e Mueller, 1981).

te è stato possibile operare significative valutazioni sull'applicabilità dei modelli di studio teorici (modello funzionale di Kram, 1983; modello di relazioni multiple di Higgins e Kram, 2001), come già illustrato, e fornire una lettura integrata di alcune dimensioni che agiscono sul fenomeno. Tali fattori sono rappresentati dal grado di formalità, dalla forza, dalla molteplicità e dalla diversità delle relazioni. Già gli studi in letteratura hanno riconosciuto a tali dimensioni una funzione di influenza sull'efficacia delle relazioni di mentoring, evidenziando con un'analisi non combinata, gli effetti prodotti.

Le *variabili indipendenti* che sono state identificate riguardano: la molteplicità, la diversità, la formalità e la forza delle relazioni.

La *molteplicità* delle relazioni è espressa in termini di *numerosità delle relazioni*, ossia numero di persone con cui si è in contatto; e *varietà*, riferita alle tipologie di sistemi sociali a cui appartengono le persone con cui si è in contatto (adattamento da Higgins e Kram, 2001). In merito alla molteplicità delle relazioni ci si discosta dal modello di Higgins e Kram (2001), in quanto questi ultimi utilizzano il termine diversità facendo riferimento alla varietà ed alla numerosità dei contatti intrattenuti. In tale studio invece le medesime dimensioni sono espresse in termini di molteplicità delle relazioni.

La *diversità* delle relazioni è qui intesa come espressione di differenze demografiche: genere, età, ecc. Gli studi sul mentoring da tempo hanno evidenziato gli effetti prodotti dalla diversa composizione delle relazioni sull'efficacia del mentoring (Dreher e Ash, 1990; Ragins e McFarlin, 1990; Scandura e Ragins, 1993; Scandura e Williams, 2001; Turban e Dougherty, 1994; Whitely et al., 1992).

La *formalità* delle relazioni, con riferimento alla vasta letteratura sul tema, si esprime in termini di natura, lunghezza, struttura ed obiettivo della relazione (Ragins, 1989; Ragins e Cotton; 1999; Ragins et al., 2000).

La *forza* delle relazioni fa riferimento all'intensità del rapporto espresso in termini di qualità delle relazioni tra un individuo e le persone coinvolte nella sua rete di sviluppo (Higgins e Kram, 2001).

Da tali considerazioni scaturiscono alcune ipotesi significative per la presente indagine, la cui verifica sarà condotta mediante un approccio di analisi quantitativa, utile a testare il modello teorico presentato e le singole relazioni individuate.

Ipotesi 1: le relazioni di mentoring, caratterizzate da una composizione diversificata e da un'elevata molteplicità, determinano migliori risultati in termini di sviluppo professionale e psicosociale degli studenti specializzandi.

Ipotesi 2: le relazioni di mentoring, caratterizzate da un elevato grado di formalità e di forza, determinano migliori risultati in termini di sviluppo professionale e psicosociale degli studenti specializzandi.

Bibliografia

- Abrams D.M. e Hogg A. (1990), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*, Hemel Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf, and New York: SpringerVerlag.
- Albert S. e Whetten D.A. (1985), "Organizational Identity", in *Research in Organizational Behavior*, Vol. 7.
- Allen T.D., Poteet M.L. e Burroughs S.M. (1997), "The mentor's perspective: a qualitative inquiry and future research agenda", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51.
- Allen T.D., Russell J.E.A. e Maetzke S.B. (1997), "Formal peer mentoring: factors related to protégés' satisfaction and willingness to mentor others", in *Group & Organization Management*, Vol. 22.
- Allen T.D. e Eby L.T. (2004), "Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: gender and relational characteristics", in *A Journal of Research*, Jan.2004.
- Allen T.D. e Finkelstein L.M. (2003), "Beyond Mentoring: Alternative Sources and Functions of Developmental Support", in *The Career Development Quarterly*, Jun 2003, Vol.51, 4; ABI/INFORM Global.
- Allen T.D., Poteet M.L. e Russell J.E.A. (2000), "Protégés selection by mentors: what makes the difference?", in *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 21.
- Allen T.D., Poteet M.L., Eby L.T. e Lentz E. (2004), "Career Benefits Associated with mentoring for protégés: A Meta-Analysis", in *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, No.1.
- Aranya N., Pollock J. e Amernic J. (1981), "An examination of professional commitment in public accounting", in *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 6.
- Aryee S., Chay Y.W. & Chew J. (1996), "The motivation to mentor among managerial employees", in *Group and Organization Management*, Vol 21.
- Ashforth B.E. e Mael F. (1989), "Social Identity Theory and the Organization", in *Academy of Management Review*, Vol. 14.
- Bailey J.J. e Cervero R.M. (2002), "Cross-Cultural Mentoring as a Context for Learning", in *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.96, Winter 2002.
- Bertalanffy von L. (1971), *Teoria generale dei sistemi*, Ed. ILI.
- Baker W. (1992), "The network organization in theory and practice", in *Network and organizations: Structure, form, and action*, Nohria N. e Eccles R. (a cura di) (1992), Cambridge, Mass., Harvard Business School Press, pp.397-429.
- Baugh S.G. & Scandura T.A. (1999), "The effect of multiple mentors on protégé attitudes toward the work setting", in *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 14.
- Benabou C e Benabou R. (2000), "Establishing a formal mentoring program for organizational success", in *National Productivity Review*, Autumn 2000, Vol.18, No.2-1999.
- Bertolotti F., Cantarelli P., Macrì D.M. e Tagliavento M.R. (2004), "Le conseguenze inattese dei processi di identificazione organizzativa", in *Sviluppo & Organizzazione*, Gen/Feb 2004, N. 201.
- Blau G. (1985), "The measurement and prediction of career commitment", in *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.

-
- Blau G. (2001), "Testing the discriminant validity of two multidimensional constructs: occupational commitment and occupational entrenchment", in *Journal of Occupational Psychology*, 74, 277-288.
- Blau G. (2003), "Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment", in *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 76.
- Boldizzoni D. e Nacamulli R.C.D. (2004), *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Ed. APOGEO.
- Burke R.J. (1984), "Mentors in organizations", in *Group e Organization Studies*, 9.
- Butera F. e Favilla A. (1992), *Professionisti in azienda*, Ed. Etas libri.
- Carson K., Carson P. e Bedeian A. (1995), "Development and construct validation of a career entrenchment measure", in *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 30.
- Chao G.T., Walz P.M. e Gardner P.D. (1992), "Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non mentored counterparts", in *Personnel Psychology*, n. 45.
- Clawson J.G. (1996), "Mentoring in the Information Age", in *Leadership & Organizational Development Journal*, Vol. 17(3).
- Corzine J.B., Buntzman G.F. e Busch E.T. (1994), "Mentoring, downsizing, gender and career outcomes", in *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 9.
- Costa M. (1999), *Dirigere la scuola dell'autonomia*, Ed. ISEDI.
- Cranwell-Ward J., Bossons P. e Gover S. (2004), *Mentoring: a Henley Review of Best Practice*, Ed. Creative Print e Design (Wales), Ebby Vale.
- Dalton G., Thompson P. e Price R. (1977), "The four stages of professional careers – A new look at performance by professionals", in *Organizational Dynamics*, Vol. 6(1).
- De Janasz S.C. e Sullivan S.E. (2004), "Multiple mentoring in academe: Developing the professional network", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol.64.
- Doody M.F. (2003), "A mentor is a key to career success – Career Development – practical suggestions for healthcare professionals wanting to develop fruitful mentoring relationship", in *Healthcare Financial Management*, Feb.2003.
- Dreher G.F. e Ash R.A. (1990), "A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions", in *Journal of Applied Psychology*, October, Vol. 75(5).
- Dunham R., Grube J.E. e Castaneda M.B. (1994), "Organizational commitment: the utility of an integrative definition", in *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79(3).
- Dutton J. e Dukerich J.M. (1991), "Keeping an Eye on the Mirror: Image and Identity in Organizational Adaption", in *Academy of Management Journal*, Vol. 34.
- Eby L., Butts M., Lockwood A. e Simon S.A. (2004), "Protégés negative mentoring experiences: construct development and nomological validation", in *Personnel Psychology*, Vol.57.
- Fagenson E.A. (1989), "The mentor advantage: perceived career/job experiences of protégés v. nonprotégés", in *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 10.
- Feldman D.C., Folks W.R. e Turnley W.H. (1997), "Mentor-protégé diversity and its impact on international internship experiences", in *Journal of Organizational Behavior*, Vol.20/1999.
- Felice A. e Tagliavini A. (a cura di) (2003), *CAMEO: Comparazione ed Analisi del Mentoring in EurOpa*, RICERCA ISFOL 830.146.
- Ferricchio A. e Bombelli C. (1999), *Management della scuola*, Ed. La Nuova Italia.
- Geiger-DuMond A.H. e Boyle S.K. (1995), "Mentoring: a practitioner's guide", in *Training and Development Journal*, Vol. 51-54.

-
- Gordon S. F. (1992), *Mentoring. A guide to the Basics*, Kogan Page.
- Gouillart F.J. e Kelly J.N. (1995), *Transforming the organization*, New York: McGraw-hill.
- Grandori A. (1999), *Organizzazione e comportamento economico*, Ed. Il Mulino.
- Grensing-Pophal L. (2004), "Better Mentors", in *Credit Union Management – Human Resources*, July 2004.
- Higgins M.C. (2000), "The more, the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction", in *Journal of Management Development*, Vol. 19.
- Higgins M.C. e Kram K.E. (2001), "Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective", in *Academy of Management Review*, Vol.26, No.2.
- Higgins M.C. e Thomas D.A. (2001), "Constellations and careers: toward understanding the effects of multiple developmental relationships", in *Journal of Organizational Behavior*, Vol.22.
- Hunt D.M. e Michael C. (1983), "Mentorship: a career training and development tool", in *Academy of Management Review*, Vol. 8 No.3.
- Kerr S., Von Glinow M. e Schriesheim J. (1977), "The study of professionals in organizations: the case of scientists and engineers", in *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 18.
- Koberg C.S., Boss R.W., Chappell D. e Ringer R.C. (1994), "Correlates and consequences of protégé mentoring in a large hospital", in *Group & Organization Management*, Vol. 19.
- Kram K.E. (1983), "Phases of the mentor relationship", in *Academy of Management Journal*, Vol. 26, No.4.
- Kram K. (1985), *Mentoring of Work: Developmental Relationships in Organizational Life*, Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kram K.E. e Hall D.T. (1996), "Mentoring in a context of diversity and turbulence", in Kossek E. e Lobel S. (Eds.), *Human resource strategies for managing diversity*, London: Basil Blackwell.
- Kram K.E. e Isabella L.A. (1985), "Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development", in *Academy of Management Journal*, Vol. 28, No.1.
- Kreitner R., Kinicki A. (2004), *Comportamento Organizzativo*, Ed. Apogeo.
- Lankau M.J. e Scandura T.A. (2002), "An investigation of personal learning in mentoring relationships: content, antecedents and consequences", in *Academy of Management Journal*, 2002, Vol.45, No.4.
- Lee K., Carswell J. e Allen N. (2000), "A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person and work-related variables", in *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85.
- Levinson D.J., Darrow C.N., Klein E.B., Levinson M.A. e McKee B. (1978), *Seasons of a man's life*, New York, Knopf.
- Lomi A. (1995), "Social network analysis", in *Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*, a cura di Nicholson N., London, Blackwell, pp.45-356.
- Lomi A. (1997), *L'analisi relazionale delle organizzazioni. Riflessioni teoriche ed esperienze empiriche*, Ed. Il Mulino.
- Marbach G. (1996), *Le ricerche di mercato*, Ed. UTET.
- Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Ed. Armando.
- McMacus S.E. e Russell J.E.A. (1997), "New Directions for Mentoring Research: An Examination of Related Constructs", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol.51.

-
- Meyer J.P., Allen N.J. e Smith C.A. (1993), "Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualisation", in *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No.4 (Aug 1993).
- Mincemoyer C.C. e Thomson J.S. (1998), "Establishing effective mentoring relationships for individual and organizational success", in *Journal Editorial Office*, April 1998.
- Mintzberg H. (1996), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Ed. Il Mulino, trad. it. Mintzberg H. (1983), *Structure in fives: Designing Effective Organizations*, Englewood Cliff, J., Prentice-Hall.
- Mobley G.M., Jaret C., Marsh K. e Lim Y.Y. (1994), "Mentoring, job satisfaction, gender, and the legal profession", in *Sex Roles*, Vol. 31.
- Mowday R.T., Steers R. e Porter L. (1979), "The measurement of organizational commitment", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 30.
- Noe R.A. (1988a), "An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships", in *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Ostroff C. e Kozlowski S.W. (1993), "The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 42.
- Pope M.L. (2002), "Community College mentoring : minority student perception – a discussion of mentoring for community college students", in *Community College Review*, Winter 2002.
- Porter L.W., Steers R.M., Mowday R.T. & Boulian P.V. (1974), "Organizational commitment, job satisfaction and turnover intentions among psychiatric technicians", in *Journal of Applied Psychology*, Vol.
- Pratt M.G. (1998), "To be or not to be: central questions in organizational identification", in Whetten D.A. e Godfrey P.C. (Eds.), *Identity in organizations: building theory through conversations*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Price J. L. e Mueller C.W. (1981), "Professional Turnover: The Case of Nurses", New York, Spectrum.
- Quaglino G.P. e Cortese C.G. (1997), "Mentoring", in *Sviluppo e Organizzazione*, Marzo/Aprile n.160.
- Raabe B. e Beehr T.A. (2003), "Formal mentoring versus supervisor and coworker relationships: differences in perceptions and impact", in *Journal of Organizational Behavior*, Vol.24.
- Ragins B.L. (1989), "Barriers to mentoring: the female manager's dilemma", in *Human Relations*, Vol. 42.
- Ragins B.R. (1997), "Diversified mentoring relationship in organizations: a power perspective", in *Academy of Management, The Academy of Management Review*, Apr.1997, Vol.22, Iss.2.
- Ragins B.R. (1999), "Gender and mentoring relationships", in Powell G.N. (Ed.), *Handbook of gender in organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ragins B.L. e Cotton J.L. (1991), "Easier said than done: gender differences in perceived barriers to gaining a mentor", in *Academy of Management Journal*, Vol. 34(4).
- Ragins B.R. e Cotton J.L. (1999), "Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationship", in *Journal of Applied Psychology*, Vol.84(4)-Aug.1999.
- Ragins B.L. e McFarlin D.B. (1990), "Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 37.

-
- Ragins B.R., Cotton J.L. e Miller J.S. (2000), "Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes", in *Academy of Management Journal*, Vol.43 No.6.
- Riley S. e Wrench D. (1985), "Mentoring among female lawyers", in *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 15.
- Romei P. (1999), "Il governo dei legami deboli. Il caso della scuola", in *Amministrare*, a.XXIX, n.1, Aprile 1999.
- Saks A. e Ashforth B. (1997), "Organizational socialization: making sense of the past and present as a prologue for the future", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51.
- Scandura T.A. (1992), "Mentorship and career mobility: An empirical investigation", in *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, No.2.
- Scandura T.A. (1998), "Dysfunctional mentoring relationships and outcomes", in *Journal of Management*, Vol. 24(3).
- Scandura T.A. e Ragins B.R. (1993), "The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 43.
- Scandura T.A. e Williams E.A. (2001), "An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 59.
- Scott W.R. (1992), *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Seibert S. (1999), "The effectiveness of facilitated mentoring: A longitudinal quasi-experiment", in *Journal of Vocational Behavior*, Vol 54.
- Soda G. (1998), *Reti tra imprese. Modelli e prospettive per una teoria del coordinamento*, Ed. Carocci.
- Sorensen J.E. e Sorensen T.L. (1974), "The conflict of professionals in bureaucratic organizations", in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 19.
- Sosik J.J. e Godshalk V.M. (2000), "Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study", in *Journal of Organizational Behavior*, Vol.21.
- Thomas D.A. e Kram K.E. (1988), "Promoting career-enhancing relationships in organizations. The role of the human resource professional", in *Academy of Management Journal*, Vol.5.
- Thomas D.A. e Higgins M.C. (1996), "Mentoring and the boundaryless career: lessons from minority experience. A new employment principle for new organizational era", in Arthur M.B. e Rousseau D.M. (Eds.), *The boundaryless career*, New York: Oxford University Press.
- Tosi H., Pilati M., Mero N.P. e Rizzo J.R. (2002), *Comportamento organizzativo. Persone, gruppi e organizzazione*, Ed. Egea.
- Turban D.B. e Dourgherty T.W. (1994), "Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success", in *Academy of Management Journal*, Vol. 37.
- Viator R.E. e Scandura T.A. (1991), "A study of mentor-protégé relationships at large public accounting firms", in *Accounting Horizons*, Vol. 5.
- Viganò E. (2000), *Azienda. Contributi per un rinnovato concetto generale*, Ed. CEDAM.
- Weick K. (1988), "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole", in Zan S. (a cura di)(1988), *Logiche di azione organizzativa*, Ed. Il Mulino.
- Weiss D.J., Dawis R.V., England G.W. e Lofquist, L.H. (1967), *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minneapolis: University of Minnesota.

-
- Whitely W., Dougherty T.W. e Dreher G.F. (1991), "Relationship of career mentoring and socio-economic origin to managers' and professionals' early career progress", in *Academy of Management Journal*, Vol. 34, No.2.
- Whitely W.T. e Coetsier P. (1993), "The relationship of career mentoring to early career outcomes", in *Organization Studies*, Vol. 14.
- Whitely W., Dougherty T.W. & Dreher G.F. (1992), "Correlates of career-oriented mentoring for early career managers and professionals", in *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13.
- Whiting V. R. e de Janasz S.C. (2004), "Mentoring in the 21st century: Using the internet to build skills and networks", in *Journal of Management Education*, Vol.28, No.3, June 2004.
- Zey, M.G. (1985), "Mentor programs: making the right moves", in *Personnel Journal*, February.