

I libri del Fondo sociale europeo

ISSN 1590-0002

L'Isfol, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è un Ente pubblico di ricerca scientifica istituito con D.P.R. n. 478 del 30 giugno 1973.

L'Istituto opera in base al nuovo Statuto approvato con D.P.C.M. del 19 marzo 2003 ed al nuovo assetto organizzativo approvato con delibera del Consiglio di Amministrazione n. 12 del 6.10.2004.

Svolge attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro, al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale ed allo sviluppo locale. Fornisce consulenza tecnico-scientifica al Ministero del lavoro e delle politiche sociali e ad altri Ministeri, alle Regioni, Province autonome e agli Enti locali, alle Istituzioni nazionali pubbliche e private. Svolge incarichi che gli vengono attribuiti dal Parlamento e fa parte del Sistema statistico nazionale.

Svolge anche il ruolo di struttura di assistenza tecnica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia Nazionale per il programma comunitario Leonardo da Vinci, Centro Nazionale Europass, Struttura nazionale di supporto all'iniziativa comunitaria Equal.

La Collana

I libri del Fondo sociale europeo
raccolgono i risultati tecnico-scientifici
conseguiti nell'ambito del Piano di attività ISFOL
per la programmazione di FSE 2000-2006
"Progetti operativi: Azioni per
l'attuazione del Programma Operativo
Nazionale Ob. 3 Azioni di sistema" e del
Programma Operativo Nazionale Ob. 1
"Assistenza tecnica e azioni di sistema".

La Collana

I libri del Fondo sociale europeo
è curata da *Isabella Pitoni*
responsabile del Progetto ISFOL
Informazione e Pubblicità per il FSE



UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI

ISFOL

**L'ACCOMPAGNAMENTO
PER CONTRASTARE LA
DISPERSIONE UNIVERSITARIA.
MENTORING E TUTORING
A SOSTEGNO DEGLI STUDENTI**

Il volume raccoglie i risultati di alcune ricerche intervento e di attività curate dal progetto OIS (Osservatorio sull'Inclusione Sociale) dell'Isfol diretto da Alessandra Felice, in attuazione della linea "Azioni e servizi per l'inclusione sociale" del PON Ob. 3, misura B1.

Hanno partecipato al gruppo di lavoro:

per l'Isfol:

Alessandra Felice (coordinatore),
Arianna Angelini, Carlo Attanasio,
Luisa D'Agostino e Marcella Pulino.

- per la Cattedra di Pedagogia Sperimentale del CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione della Facoltà di Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza":

Pietro Lucisano (coordinatore),
Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar.

- per la Cooperativa Random:

Teresa Albano (coordinatore), *Stefania Calevi,*
Maddalena Cialdella, Gabriela Grandi,
Lolita Gulimanoska, Elisabetta Iosi.

Il volume è a cura di *Alessandra Felice.*

Sono autori del testo: *Pietro Lucisano* (Premessa);
Alessandra Felice (Introduzione, Cap. 1, Cap. 2, Cap. 6); *Carlo Attanasio* (Cap. 1, Cap. 2); *Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar* (Cap. 3); *Teresa Albano, Gabriela Grandi* (Cap. 4); *Bianca Gelli, Terri Mannarini* (Cap. 5, par. 5.1 - 5.1.6); *Vito Giacalone* (Cap. 5, par. 5.2 - 5.2.3); *Marcella Pulino* (Cap. 6).

Coordinamento della programmazione editoriale e dell'editing della collana

I libri del Fondo sociale europeo:

Aurelia Tirelli

Con la collaborazione di:

Paola Piras

INDICE

Premessa	7
Introduzione	13
1 Lo stato dell'arte dell'istruzione universitaria in Italia	21
1.1 Il contesto universitario post-riforma	23
1.1.2 <i>La dispersione universitaria: il fenomeno</i>	29
2 Indagine sull'accompagnamento degli studenti in difficoltà negli atenei italiani	33
2.1 I percorsi di accompagnamento attivati nelle università italiane	35
2.1.2 <i>Le modalità e le funzioni di accompagnamento</i>	37
2.2 Le università delle regioni dell'Obiettivo 1	48
2.2.1 <i>Esempi di percorsi di accompagnamento attivati nelle Regioni del Sud Italia</i>	53
2.3 Conclusioni	59
3 Il modello proposto dal C.d.L. in Scienze dell'Educazione e della Formazione della Facoltà di Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza"	61
3.1 Il Corso di Laurea: quadro generale dell'offerta formativa	63
3.2 Iniziative a sostegno della didattica: l'orientamento degli studenti delle scuole superiori e delle matricole	66
3.3 Il modello di mentoring	70
3.3.1 <i>La figura del mentore</i>	70
3.3.2 <i>Realizzazione operativa del modello: il gruppo operativo</i>	72
3.3.3 <i>Gli obiettivi strategici e i piani a lunga scadenza</i>	75
3.4 L'avvio della sperimentazione	77
3.4.1 <i>Reclutamento e selezione dei mentori e dei mentee</i>	77
3.4.2 <i>Criteri di abbinamento mentore-mentee</i>	83
3.5 Il piano formativo dei mentori e dei mentee	85
3.6 L'anagrafe dei mentori e dei mentee	90

3.7	La valutazione del percorso di mentoring: funzione e modi	92
3.8	Strumenti per implementare il modello di mentoring proposto per questo Corso di Laurea	94
4	La programmazione di interventi di mentoring nella Facoltà di Psicologia 1 dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza"	111
4.1	Un primo passo: l'analisi organizzativa	112
4.1.1	<i>Sintesi dei risultati</i>	118
4.2	Un modello di mentoring per la Facoltà di Psicologia 1	123
4.2.1	<i>Pianificazione del servizio di mentoring</i>	123
4.2.2	<i>Struttura organizzativa del servizio: ruoli, funzioni e requisiti</i>	125
4.3	Realizzazione di un'anagrafe relativa ai mentori e ai mentee	132
4.4	Strumenti di ricerca relativi al modello di <i>mentoring</i> proposto per questa Facoltà	134
5	Esperienze italiane di <i>mentoring</i> universitario al servizio della scuola dell'obbligo	147
5.1	L'università come soggetto promotore di cittadinanza. L'esperienza di Lecce	147
5.1.2	<i>Il progetto "Mentoring"</i>	149
5.1.3	<i>La chiave del successo: fiducia</i>	150
5.1.4	<i>Differenze tra mentori adulti e giovani adulti</i>	151
5.1.5	<i>La base delle competenze dei mentori: l'adulità</i>	152
5.1.6	<i>Formare e sostenere giovani mentori</i>	153
5.2	Un approccio non formale alle difficoltà scolastiche. L'esperienza di Mentoring USA/ITALIA	156
5.2.1	<i>Il modello</i>	156
5.2.2	<i>Articolazione settimanale dell'intervento</i>	162
5.2.3	<i>Conclusioni</i>	163
6	Il mentoring universitario nello scenario internazionale	165
6.1	Casi di mentoring accademico in Europa	169
6.1.1	<i>Spagna</i>	169
6.1.2	<i>Francia</i>	176
6.1.3	<i>Regno Unito</i>	182
6.2	Il mentoring accademico nelle Università dell'America del Nord	192
6.2.1	<i>Il caso della Whashington State University: linee guida per il mentoring di facoltà</i>	192
6.2.2	<i>Mentoring e peer mentoring accademico: "University Student to University Student"</i>	196
	Bibliografia	211
	Sitografia	215

PREMESSA

Il miglior modo di imparare è insegnare

È difficile stabilire con precisione il momento in cui nel nostro sistema formativo ha cominciato a prendere corpo la consapevolezza che il processo di apprendimento-insegnamento richiedesse qualcosa di più della semplice trasmissione di conoscenze da un soggetto esperto a una massa indistinta di soggetti giovani e inesperti. Il modello tradizionale di scuola, basato sull'insegnante in cattedra, gli alunni seduti sui banchi in fila, costretti ad ascoltare e a ripetere contenuti disciplinari, di cui nessuno spiega loro il senso e l'utilità, condannati alla passività intellettuale, ha mostrato una grande resistenza e la capacità di riassorbire tutte le spinte di cambiamento. Anzi, in qualche modo, il modello scolastico tradizionale, con il suo impianto enciclopedico, le sue discipline non comunicanti, la segmentazione del sapere in nozioni, rischia di contaminare, o forse ha già quasi del tutto contaminato, anche l'insegnamento universitario.

Se si considera ciò che succede nella maggior parte delle scuole e delle università, la loro organizzazione, gli orari, i modelli di interazione tra docenti e discenti, sembra che Ferrière, Dewey, la Montessori, il Movimento di Cooperazione educativa, i CEMEA, Don Milani, la Riforma della scuola media, il Sessantotto e le sperimentazioni, siano scivolati su una istituzione impermeabile, lasciando qualche traccia solo nelle coscienze di singoli docenti che, peraltro, appaiono fortemente provati.

Questa constatazione richiede a chi, sulla base della percezione dei limiti dell'attuale sistema, cerca di ipotizzare percorsi diversi una grande cautela critica. Infatti il solo tentativo di opporsi al sistema tradizionale, senza un adeguato impianto teorico, rischia di portare a un salto mortale dialettico, che nella terra del Gattopardo, dove si cambia tutto per non cambiare nulla, trova un terreno fertile e predisposto.

Ho ritenuto necessaria questa premessa perché, pur ritenendo di grande rilievo l'obiettivo proposto dalla Riforma Universitaria con il DM 509/99 di ridurre la dispersione universitaria, e considerando utile l'introduzione di figure di sostegno, ritengo che sia necessaria una grande attenzione a questa introduzione perché sia effettivamente un intervento utile e produttivo; e ritengo che lo stesso intervento possa, invece, configurarsi come rischioso e dannoso se il quadro di

riferimento nel quale si inserisce rimane solo quello della attenuazione delle contraddizioni del modello formativo in uso.

Continuo a ritenere – in continuità con quella corrente di pensiero che parte dall’attivismo pedagogico, e si consolida nel pragmatismo di John Dewey e poi da origine al cognitivismo e al costruttivismo, con Piaget, Bruner, Gardner – che al centro del processo di apprendimento ci sia l’esperienza del discente. È il discente che attraverso l’interazione con l’ambiente (di cui sono parte gli individui e la società con la sua cultura e la sua storia) costruisce i significati, attribuisce valore, affronta e risolve problemi. Compito dell’educatore è guidare il discente nelle sue esperienze aiutandolo a comprenderle e a costruire, attraverso di queste, una sua autonoma capacità di giudizio.

Se dunque, sulla base di queste impostazioni pedagogiche, va rigettato il modello tradizionale in cui l’istituzione formativa ha come fine plasmare e selezionare sulla base della capacità di adattarsi ad un modello predefinito e, con essa, l’idea gentiliana che per essere un buon docente è sufficiente essere esperto di contenuti, non si può non guardare con preoccupazione al modello emergente dell’istituzione educativa vista come un servizio privato al cliente utente il cui obiettivo principale non è l’apprendimento, quanto la soddisfazione del cliente. Questo modello, basato sulla ricerca del consenso degli allievi, che veniva stigmatizzata da Dewey come rimedio da cucina popolare, trova grande utilità nell’inserire figure di sostegno economiche senza intervenire sulla struttura e sulla organizzazione della istituzione formativa. In questo senso si vanno diffondendo, in particolare nell’università, figure precarie di vario genere destinate di volta in volta a sostituire le segreterie, a intrattenere nell’orario di ricevimento di professori assenti, a dare informazioni e a orientare, insomma a un tempo a coprire le carenze di personale e a fare “ammulina” dando agli studenti l’impressione di essere un po’ meno abbandonati.

È dunque indispensabile affrontare il tema della introduzione di figure di sostegno (per la riduzione della dispersione) con grande rigore a partire da alcuni assunti teorici:

- a** l’apprendimento-insegnamento è un processo che richiede impegno, continuità, sforzo ed esercizio. Questo richiede che agli studenti sia chiesto molto e proprio questo contribuisce a far crescere in loro abilità e competenze, ma anche il carattere;
- b** se è vero che la sola conoscenza dei contenuti non è sufficiente a definire un insegnante competente è altrettanto vero che rimane condizione necessaria per qualsiasi rapporto di sostegno. Ulisse, quando affida suo figlio a Mentore gli raccomanda di insegnargli tutto ciò che conosce, non di fargli compagnia;
- c** le figure di sostegno possono, dunque, essere inserite nel sistema solo in coerenza con un processo di cambiamento del sistema che integri queste figure in una nuova modalità di lavoro e non in sostituzione di funzioni di cui il sistema è carente e, ancor meno, in giustapposizione di un sistema che procede secondo il modello tradizionale;

- d** non si tratta di contrapporre a un modello di insegnamento basato sulla costruzione dei contenuti un modello basato sulla centralità dell'allievo, ma di dare l'adeguato rilievo al processo di conservazione e costruzione delle conoscenze in cui attraverso l'esperienza le conoscenze del passato e le ipotesi sul futuro si confrontano nella ricerca di soluzioni a problemi reali;
- e** non si tratta, ancora, di sostituire un modello accogliente e condiscendente a un modello distante e severo, ma di aiutare ciascuno e tutti a proporsi obiettivi concreti e a comprendere la disciplina necessaria per raggiungere questi obiettivi, sostituendo all'autorità formale la disciplina dell'esperienza;
- f** infine, è necessario ridimensionare definitivamente l'irragionevole pretesa che l'orientamento possa essere svolto in modo adeguato ed esaustivo prima e fuori dall'esperienza universitaria, poiché si fonda sul principio che sia possibile attraverso l'azione educativa prevenire le esperienze di insuccesso, eliminare i ripensamenti nelle scelte, e non considera che il ripensamento sulla base di un'esperienza è forse una delle principali dimostrazioni di capacità di valutazione e di comportamento intelligente. L'orientamento è, dunque, un processo continuo che si sviluppa attraverso la comunicazione di esperienze, la proposta di esperienze e la riflessione sulle esperienze.

Se l'università è interpretata, nel rispetto della sua storia, come una comunità scientifica che integra di volta in volta dei giovani all'interno del suo sistema di conservazione e costruzione delle conoscenze, non è difficile vedere come in modo meno formalizzato gli studenti anziani, i borsisti, gli assistenti in essa hanno da sempre svolto il compito di ridurre la distanza, di costruire continuità tra il lavoro del docente e gli allievi.

Questa distanza, intesa come ciò che c'è tra la situazione dello studente in ingresso e gli obiettivi attesi in uscita, talvolta è così grande da generare uno stato di paralisi, da ridurre la motivazione e l'interesse. Se, giocando con l'etimologia di questo vocabolo, consideriamo l'interesse come ciò che è tra (*inter* esse) l'allievo e la conoscenza che vuole acquisire, e ancora tra l'allievo e il docente, è evidente che quanto più ampia è la distanza tanto più aumenta lo scoramento, mentre le forze rinvigoriscono in vista dell'obiettivo, così come avviene quando in montagna, dopo ore di cammino, finalmente si vede la meta. Allora è ragionevole immaginare che si possa cercare di ricostruire una continuità nel percorso di apprendimento-insegnamento utilizzando figure intermedie che interpretino la funzione di tappe in un cammino: avanti nel percorso, ma raggiungibili, capaci se necessario di rallentare il passo per portare poi lentamente al passo giusto gli studenti che arrancano. Ovviamente questo ragionamento richiede che venga ridotta la distanza tra allievi e docenti (non solo professori, ma anche ricercatori e dottori di ricerca) in termini di numero, poiché questa, essendo nel nostro paese più del doppio di quella che si misura in paesi di analogo livello di sviluppo, pesa notevolmente sulla qualità della comunicazione.

Del resto, in questa comunità scientifica in cammino, in cui dovrebbe essere forte la consapevolezza che la conoscenza cresce solo nel momento in cui la meta viene raggiunta da tutti o dalla maggior parte, spetta ai docenti il ruolo di tutori. I docenti sono in pieno investiti di una responsabilità educativa, questa responsabilità però deve coinvolgere tutta la comunità e, dunque, ciascuno dei membri in considerazione delle sue capacità, giovani ricercatori, dottori e dottorandi di ricerca, studenti anziani.

Perché questa responsabilità sia effettiva ad essa deve corrispondere nella comunità un adeguato riconoscimento di status e, in qualche misura, un potere. La definizione di uno status di mentore studente acquista, dunque, significato e completa un modello formativo diverso da quello della cattedra e dei banchi in fila, un modello che non rinunci alla cattedra, ma che dal banco alla cattedra disegni un percorso che passa per le sale di studio, la biblioteca, il laboratorio, la preparazione di schede, esercitazioni di ricerca, tirocini formativi, esperienze senza le quali la cattedra appare inaccessibile all'uditorio e l'uditorio sconolatamente mancante dei requisiti per chi siede sulla cattedra.

In questa prospettiva probabilmente è possibile impostare molti dei problemi che la ricerca dell'ISFOL contribuisce a evidenziare. Ad esempio, ci si chiede quale formazione dovrebbero avere gli studenti anziani ai quali viene affidato un giovane studente o un gruppo di giovani studenti. Sulla base di quanto abbiamo detto è evidente che una solida esperienza e una buona conoscenza dei contenuti del percorso di studio a un livello più avanzato degli studenti più giovani è prerequisite indispensabile a consentire l'assunzione di questo ruolo. Il mentore è in primo luogo un *leader* per competenza, ma subito in relazione all'obiettivo che gli è stato assegnato deve saper conoscere, motivare i suoi studenti e dunque deve acquisire le competenze psicologiche, metodologiche che sono parte integrante delle competenze del docente.

Queste competenze possono essere acquisite evidentemente solo attraverso l'esercizio e la riflessione sull'esperienza e quando questo nuovo impianto organizzativo sarà consolidato la formazione dei mentori dovrebbe avvenire in modo automatico mentre la riflessione sull'esperienza scaturirà dal ricorso alla valutazione continua.

Inoltre, questa impostazione sgombra il terreno dall'idea che le figure di accompagnamento rivestano un ruolo di supporto all'adattamento passivo o di sostegno psicologico personale al di fuori e al di là di un percorso curricolare.

Mentre la prossimità di esperienza consentirà ai mentori quella comunicazione educativa in stile narrativo, tanto cara all'ultimo Bruner, che, nella dimensione collettiva, costituisce la cultura stessa di una comunità.

Un problema aperto riguarda, invece, il modo di integrare queste figure all'interno del percorso universitario riconoscendone lo status e il ruolo anche valutandolo o dal punto di vista economico (borse di collaborazione) o dal punto di vista del percorso di studi (crediti di tirocinio o relativi alle altre forme previste dall'articolo 10 comma f del DM 509/99).

In questo studio l'ISFOL fornisce un primo stimolante resoconto dello stato dell'arte in relazione all'introduzione di figure di sostegno, ne emerge un quadro ricco di iniziative, che testimonia l'impegno dell'università a operare nella direzione indicata dalla Riforma. Un quadro ricco di iniziative e, forse, in qualche misura ancora confuso. La confusione appare nell'uso stesso dei termini (*tutor*, mentore, orientatore, *manager* didattico, ecc.) e dei contenuti sottesi, nelle diverse realtà, ai termini stessi. Del resto alcune ambiguità sono intrinseche all'idea stessa di educazione, in cui l'intenzione di favorire l'adattamento si mescola senza una chiara delimitazione di confini con quella di favorire la creatività e la capacità di trovare nuove soluzioni.

La Riforma avrebbe meritato anch'essa sia un maggiore accompagnamento sia investimenti adeguati a realizzare, sia pure in economia, i suoi obiettivi. Certamente, soprattutto nei prossimi mesi, quando sarà disponibile un quadro completo degli esiti del primo ciclo delle lauree triennali, potremo tirare le somme e valutare se e come l'impegno dei docenti e degli studenti siano riusciti a realizzare, in mancanza di mezzi, gli obiettivi che il DM 509/99 si proponeva.

Sappiamo già, tuttavia, che c'è stato un aumento significativo delle iscrizioni (a cui non è corrisposto alcun incremento di risorse) e sappiamo anche che in questo contesto il fenomeno della dispersione è stato ridotto in modo significativo. Queste considerazioni dovrebbero essere sufficienti a tacitare il coro dei detrattori dell'innovazione, ma non ci esimono dal dovere, scientifico prima che politico, di valutare a fondo e con rigore le diverse iniziative, dal cercare le buone pratiche e i punti di debolezza, dal tentare di portare a sistema le sperimentazioni riuscite.

Credo, inoltre, si possa dire che ciò che la Riforma ha mosso non può essere ridotto agli algoritmi di crediti, ordinamenti e indicazioni di requisiti di qualità studiati a tavolino e che solo una lettura attenta del ruolo e della capacità di iniziativa e di autonomia espressa dai docenti in questa complessa fase di transizione a partire dai problemi (non pochi) che la Riforma ha fatto emergere smuovendo le acque di un impianto formativo obsoleto.

In questa prospettiva, lo studio qui presentato fornisce un contributo di documentazione che, pur senza la pretesa di essere esaustivo, aiuta a comprendere le potenzialità e i limiti delle esperienze in corso inquadrando nel contesto dei cambiamenti in atto.

Se manterremo la capacità di rifiutare slogan di moda come "centralità dello studente" e sapremo mantenere il timone sulla rotta corretta della costruzione sociale della conoscenza, potremo senza dubbio utilizzare in modo intelligente e produttivo queste vecchie-nuove ricette e il mentore potrà continuare ad imparare, insegnando, tutto ciò che sa.

Prof. Pietro Lucisano
Prorettore delegato a Diritto allo studio,
orientamento e politiche per gli studenti
Università degli Studi di Roma La Sapienza

INTRODUZIONE

Da alcuni anni l'Osservatorio sull'Inclusione Sociale dell'Isfol (OIS-ISFOL) si interessa dello studio e dell'implementazione di una particolare forma di accompagnamento ai soggetti svantaggiati e a rischio di esclusione sociale, il *mentoring*, analizzando le funzioni che le figure di accompagnamento svolgono nei diversi contesti in cui operano, ponendo particolare attenzione alle funzioni di *mentoring* e al processo che si instaura attraverso di esso.

Il *mentoring* è una funzione specifica e caratterizzante il lavoro di diversi volontari, ma spesso rappresenta una funzione non riconosciuta, svolta dagli operatori che lavorano nel sociale in aggiunta alle funzioni caratterizzanti i loro profili professionali. Abbiamo pertanto analizzato e differenziato il *mentoring* svolto a livello informale da quello svolto a livello formale.

I mentori, nell'ambito dell'insegnamento, sono sicuramente molti e molti studenti hanno potuto avvalersi di un mentore tra i loro insegnanti e professori. Ma sono rapporti nati spontaneamente e vissuti anche spontaneamente nell'ambito di un percorso di vita che ha riconosciuto il valore del rapporto con il professore-mentore ma che lo ha circoscritto nell'ambito personale senza attribuirvi alcuna visibilità sociale.

Eppure, in ambito sociale, le funzioni del mentore sono importanti ed attualmente in molti paesi vengono promosse dalle istituzioni, non venendo più lasciate al caso ma sollecitate e finanziate, essendo stato loro riconosciuto un peso ed una valenza di "collante" tra diverse generazioni, tra livelli diversi di conoscenze-competenze, tra agio e disagio.

Le funzioni di *mentoring* si stanno diffondendo anche in ambito universitario, contemporaneamente al diffondersi delle figure dei *tutor*. Riflettere sul *mentoring*, in un contesto di apprendimento formale come l'università, significa riflettere anche sull'accompagnamento e sull'orientamento, in quanto le funzioni di *mentoring* vengono svolte parallelamente e in complementarietà alle funzioni di orientamento, in particolare a quelle funzioni che sempre più diffusamente vengono svolte da figure quali i *tutor* ed i *counsellor* (siano essi docenti, operatori specializzati, studenti degli ultimi anni o laureati).

L'orientamento universitario identifica un preciso processo di accompagnamento verso una meta che rappresenta il coronamento degli sforzi del giovane universitario, che si è posto l'obiettivo di costruirsi un futuro con un titolo accademico e con tutto quello che questo comporta (competenze e conoscenze di livello superiore, ecc...). Benché siano numerosi i servizi di accompagnamento attivati, ancora oggi molti studenti disertano, abbandonano l'università, anche ora che è stata introdotta la laurea breve e che per molti di essi il percorso triennale viene vissuto principalmente come una strategia che rende più vicina e accessibile la meta.

È proprio con questi studenti, più "fragili" caratterialmente o socialmente, che l'orientamento si arricchisce di funzioni di *mentoring*.

Queste funzioni vengono espletate da servizi più o meno istituzionalizzati all'interno delle università e finalizzati a guidare sia le matricole nel percorso di carriera e di socializzazione nell'ambito universitario, sia i neo-laureati nell'ingresso nel mercato del lavoro, in modo da attivare processi di *empowerment* individuali e sociali che permettano loro di orientarsi nell'organizzazione della facoltà e di individuare ed utilizzare risorse personali per trovare il proprio metodo di studio e di adattamento alle richieste della facoltà stessa.

In ambito accademico le funzioni di *mentoring* vengono svolte da diverse figure, che possono essere i docenti, gli studenti o persone esterne all'università che divengono punti di riferimento per gli studenti. Il mentore è per il mentee una sorta di compagno di viaggio in un viaggio a lui già noto. Ma il viaggio e la strada non devono essere quelli del mentore. Suo compito è, grazie all'esperienza maturata, quello di facilitare il percorso, aiutando il mentee ad evidenziare la strada individuale migliore, in una relazione tra pari dove in un rapporto uno-a-uno, lo studente-mentee viene seguito e riceve il bagaglio di conoscenze e di esperienze maturato dal mentore in modo da essere introdotto nella cultura universitaria di riferimento su diversi versanti:

- 1 a livello accademico: il mentore aiuta il mentee ad affrontare con successo il nuovo contesto universitario in cui deve inserirsi e a rispondere al meglio alle proprie aspettative di natura accademica;
- 2 a livello sociale: il mentore aiuta il mentee ad adattarsi al nuovo contesto universitario migliorandone le capacità comunicative e il bagaglio di competenze;
- 3 a livello amministrativo: in ambito universitario, il mentore fornisce al mentee le informazioni e il sostegno necessario nell'ambito delle procedure di carattere generale.

Il mentore è, inoltre, un valido aiuto per il mentee nel processo di progettazione del proprio iter universitario, nonché nel focalizzare e raggiungere gli obiettivi funzionali allo scopo, a breve, medio e lungo termine.

Non si tratta solamente di indirizzare il mentee, fornirgli strumenti di auto-orientamento, aiutarlo nella scelta, quanto anche di accompagnarlo, ascoltandolo, aiutandolo a superare perplessità e insicurezze attraverso l'offerta di informazio-

ni su esperienze fatte in prima persona, spesso non codificate né formalizzate, adattando le informazioni ai suoi bisogni.

I contributi di questo volume iniziano ad approfondire lo scenario all'interno del quale si stanno delineando le funzioni esplicite o implicite di *mentoring* in ambito universitario, nell'accompagnamento degli studenti più "fragili". In Italia, questo scenario sta iniziando a definirsi. In altri Paesi ci troviamo di fronte ad esperienze sicuramente più numerose, che vengono riportate nei diversi capitoli che compongono questo volume.

L'accompagnamento dello studente nel contesto dell'insegnamento universitario

Solo a partire dagli anni '80 inizia a svilupparsi con forza l'interesse delle autorità accademiche di molti paesi europei nel creare Servizi e Programmi di Orientamento Universitario che non si limitino ad offrire solo informazioni e che tengano in conto lo sviluppo integrale dei giovani, per agevolare la loro transizione alla vita sociale attiva.

Questo cambiamento significativo nel panorama generale dell'orientamento universitario si è venuto manifestando ancor di più in questo primo quinquennio del 2000, quando hanno iniziato a moltiplicarsi le conferenze, i convegni ed i seminari internazionali e nazionali su questa tematica. Anche la nuova Riforma Universitaria non ha fatto che esaltare il ruolo dell'orientamento, in particolare in vista dello sviluppo accademico e professionale dei giovani.

Sono evidenti le necessità di orientamento del giovane universitario: per accedere all'informazione (sviluppo di strategie per l'uso dell'informazione), per la mobilità e gli scambi accademici e lavorativi, per le nuove esigenze socio-lavorative presenti nella società post-industriale (per potere affrontare in modo soddisfacente le successive scelte non solo si richiede agli studenti laureati che sappiano e che sappiano fare, ma che inoltre sappiano stare e che sappiano essere). Anche i nuovi piani di studio nati dalla Riforma Universitaria, pensati per ottenere una corrispondenza maggiore con il mondo produttivo, ma con una struttura organizzativa molto più complessa della precedente, rendono impensabili i percorsi degli studenti senza un'adeguata assistenza orientativa.

Diverse le difficoltà e le necessità che manifestano gli studenti che accedono all'università, difficoltà che si rapportano a limiti personali ma anche a limiti oggettivi:

- non conoscenza dell'università come istituzione, requisiti, processi amministrativi, ecc..;
- problemi accademici diversi;
- informazione carente e superficiale sui propri studi;
- non conoscenza dei propri interessi e delle proprie attitudini;
- scarso dominio delle tecniche di lavoro intellettuale che permetta loro di affrontare con successo gli studi superiori;
- non conoscenza degli sbocchi professionali delle diverse carriere;
- problemi di tipo personale, psicologico, sociale.

L'attenzione verso i problemi degli studenti ha fatto sì che le attività di orientamento universitario abbiano acquisito un peso maggiore, rispettando però le differenze individuali in quanto a ritmi, obiettivi e particolarità propri di ogni studente e di ogni contesto.

Pur con delle differenze, determinate fundamentalmente dalle diverse possibilità di sviluppo istituzionale e dalle diverse strutture organizzative proprie di ogni università, le azioni orientative che vengono sviluppate scaturiscono da un concetto educativo, formativo e preventivo dell'intervento orientativo che trascende dall'immediato, per svilupparsi come processo integrale e integrato, con il fine di dotare gli studenti delle competenze necessarie per poter identificare, scegliere e/o ricondurre nel proprio percorso alternative accademiche e/o professionali, in accordo con il loro potenziale e le possibilità che offre loro il contesto.

Da questa prospettiva, si capisce che orientare non è guidare, consigliare, condurre, scegliere o restringere il campo delle opzioni possibili. Al contrario, orientare è ampliare il quadro delle esperienze, aspettative e opportunità, permettendo che lo studente possa conoscere le diverse alternative possibili e possa valorizzare le diverse fonti di informazioni prima di scegliere quelle che considera più adeguate e rilevanti. Il concetto di orientamento tradizionale diviene così una modalità di educazione alla vita, di modo che gli apprendimenti siano connessi al contesto sociale e comunitario, con una proiezione al futuro, importante per ognuno. Questo orientamento forma all'autonomia, all'analisi critica della realtà nella quale ognuno vive e all'adattamento ai cambi che si avvicendano in maniera vertiginosa nella società.

In ambito universitario, l'intervento di orientamento che si sta delineando negli ultimi anni sta pertanto assumendo queste caratteristiche:

- si sviluppa spesso attraverso le coordinate di base della dinamica del lavoro di gruppo, coordinato e collaborativi;
- coinvolge tutti gli studenti, in tutti i corsi, ponendo speciale enfasi sui nuovi iscritti;
- ha un carattere educativo e pianificato;
- promuove, attraverso l'azione tutoriale di accompagnamento, la presa di coscienza dell'importanza del futuro professionale, la auto-riflessione, l'interesse nel creare piani e organizzare le proprie mete;
- connette il processo formativo con il macrosistema sociale di riferimento;
- si interrelaziona con i diversi tipi di apprendimento attraverso la figura del tutor.

Cosa può offrire di diverso e di addizionale, in questo scenario, un'azione di *mentoring*?

Sicuramente può offrire un'attenzione anche ai bisogni non accademici del mentee, alle variabili sociali ed educative che possono bloccare la sua integrazione universitaria, alle risorse "altre" di cui lo studente è portatore e che possono dive-

nire elementi critici e responsabili dell'interruzione del suo percorso accademico, ma che possono anche rappresentare nuove potenzialità di sviluppo.

Informazioni e suggerimenti di rilievo, a questo livello, ci pervengono dalle università europee, dove in alcuni contesti accademici vengono attuati progetti che contemplano interventi orientativi dei *tutor* abbinati all'intervento di mentori, con l'obiettivo di offrire un sostegno più adattato e rispettoso delle istanze individuali.

Principi e modelli di accompagnamento

Se il basso livello di studi caratterizza la popolazione adulta emarginata e con grandi difficoltà di inserimento socio-lavorativo, gli interventi di sostegno dei giovani studenti nei canali educativi e formativi possono essere anche visti come azioni di prevenzione dell'esclusione sociale. In questa ottica vanno lette le azioni che in questi anni vengono promosse da enti pubblici e privati per accompagnare, sostenere e rafforzare gli studenti nei loro percorsi formativi, azioni che vengono svolte sia dagli stessi organismi educativi, sia da organismi esterni che affiancano i sistemi formativi nel supporto dei giovani.

A tali scopi è stata varata la legge del 19 novembre 1990 n. 341, sulla "Riforma degli ordinamenti didattici universitari" che ha introdotto ufficialmente il servizio di tutorato nelle università italiane. Al primo interprete delle attività di tutorato, ossia al docente universitario, sono state affidate le impegnative responsabilità di orientare, in relazione alla acquisizione dei concetti, alla consapevole maturazione dei valori, allo sviluppo dei progetti professionali. Quindi l'insegnamento non è più solo "trasmissione di conoscenze specifiche" ma comprende anche una dimensione orientativa, ovvero la responsabilità e l'impegno a sviluppare capacità relazionali, abilità tecnico-pratiche e competenze comunicative. Sostenere gli studenti fin dall'inizio nell'acquisizione di un valido metodo di programmazione di studio universitario favorisce il processo di integrazione degli studenti in ambito universitario, attraverso l'ottimizzazione delle possibilità di apprendimento. Il *tutor* deve quindi aiutare lo studente a definire i propri obiettivi di studio, calandoli in programmi concreti; deve costituire uno stimolo ad autovalutarsi criticamente e a gestire autonomamente i propri problemi di studio; deve favorire lo sviluppo di uno stile personale di apprendimento coerente con la sua personalità. In questa nuova prospettiva ciò che viene presa in considerazione è, dunque, la personalità del soggetto in formazione nel suo complesso, con le relative implicazioni sul piano delle relazioni con i diversi contesti e le molteplici variabili che determinano l'esperienza formativa individuale; l'accento pedagogico viene ora posto sulla necessità di lavorare in funzione della valorizzazione delle potenzialità e delle risorse soggettive, che altrimenti andrebbero disperse, nell'ottica della promozione della partecipazione critica e attiva alla vita sociale. Come è stato accennato in precedenza, oggi con la nuova Riforma Universitaria, non sono più solo i docenti ad accompagnare gli studenti durante il processo formativo, curandone l'inserimento nell'ambiente universitario e l'efficacia della fre-

quenza ai corsi, ma anche altre figure possono partecipare attivamente a questi processi.

Le nuove riforme universitarie e, in generale, le nuove riflessioni sui processi educativi hanno diffuso una visione dell'intervento di orientamento strettamente collegata al fatto educativo, superando la separazione dello stesso orientamento dai processi formativi. Emerge pertanto una visione dell'orientamento e del tutoraggio come elemento integrato nella pratica educativa giornaliera. Il tutoraggio comporta un rapporto di aiuto, in un clima propizio, che va al di là dei problemi puntuali e che abbraccia tutto il percorso formativo, diviene un aiuto relazionale attraverso il quale si vorrebbe che lo studente sviluppasse le sue potenzialità. Attraverso il tutoraggio si cerca di promuovere l'autonomia nell'apprendimento, la maturità vocazionale e personale.

Questo, nello spirito delle nuove disposizioni e della nuova organizzazione che ogni ateneo si sta dando.

Il tutoraggio universitario può anche contenere in sé funzioni di *mentoring*: concepito in una visione preventiva ed educativa, può definirsi come un processo cooperativo di azioni formative e di accompagnamento, strettamente vincolate al riconoscimento del giovane-persona che deve adottare modi di apprendere, riflettere, decidere e agire in modo responsabile e autonomo.

Con questo significato il tutoraggio ha un ambito che non si limita alla formazione, ad un orario e ad uno spazio determinato ma diventa un accompagnamento del processo formativo, uno stimolo alla maturità personale e professionale con una chiara proiezione verso l'apprendimento autonomo, la ricerca e lo sviluppo professionale.

Il tutoraggio-*mentoring* diventa quindi un intervento individuale e approfondito, realizzato da persone che entrano in un rapporto uno-a-uno con lo studente e che lo affiancano anche tenendo conto degli aspetti di interesse non puramente accademico.

Vediamo così che la figura del *tutor* si può declinare a tre diversi livelli:

- A** Il *tutor* può esplicitare le proprie funzioni unicamente nell'ambito del sostegno accademico, offrendo informazioni strettamente connesse e limitate alle scelte relative allo studio.
- B** Possiamo anche incontrare un tutor che accompagna lo studente in tutto il suo sviluppo di carriera con un sostegno che comprende la costruzione di un futuro professionale.
- C** Il *tutor-mentore* è anche attento e disponibile a considerare gli aspetti meno legati allo sviluppo formativo dello studente, quegli aspetti che riguardano piuttosto gli aspetti informali dell'università, includendo anche il suo contesto sociale in senso lato.

Sono tre livelli di intervento che non sono escludenti, in quanto dipendono dai tipi di problema, dalle risorse di cui si dispone, dalle condizioni dell'ateneo, ecc., e possono essere forniti in contemporanea da una stessa figura.

Non vi sono quindi modalità standardizzate di offerta di accompagnamento, eppure in un'ottica preventiva per fronteggiare la problematica della dispersione universitaria, la terza modalità (tutoraggio-*mentoring*) diviene prioritaria.

In quest'ambito, dall'analisi che abbiamo sviluppato sulle esperienze straniere in materia di *mentoring* e dall'analisi delle recenti esperienze italiane di orientamento e accompagnamento degli studenti universitari negli atenei emerge un panorama molto diversificato e ricco, ancora in fieri.

Eppure l'ottica della prevenzione della dispersione universitaria è ben presente in tutte le esperienze. Il principio della prevenzione proviene dal campo della salute e definisce quel tipo di attuazioni che sono orientate ad evitare che sorgano problemi o a ridurre gli effetti negativi.

Proprio le azioni di tutoraggio-*mentoring*, in modo più accentuato di quelle che vengono attuate all'interno di un processo che potremmo chiamare tutoraggio accademico o di carriera, sono legate al concetto di prevenzione.

Infatti:

- si esplicano attraverso una rete di relazioni con tutte le risorse presenti nell'ateneo;
- tengono conto del livello emozionale e sociale dello studente;
- si articolano in modo flessibile e spesso si adattano alla richiesta dello stesso.

Negli atenei italiani questo terzo livello di accompagnamento e orientamento che definisce un processo di tutoraggio-*mentoring*, è ancora poco presente, anche se in alcune università si sta sviluppando una forte attenzione ai bisogni degli studenti disabili, attraverso l'offerta di servizi che presentano quelle caratteristiche.

Peculiare è l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università "La Sapienza" di Roma, che in questi ultimi anni sta elaborando un percorso di accompagnamento-orientamento dello studente che:

- attiva tutte le risorse umane che operano all'interno del corso di laurea e dell'università organizzando le attività di orientamento-accompagnamento in modo sinergico, coinvolgendo anche gli studenti e i giovani del servizio civile, non solo i *tutor* docenti o assimilati;
- responsabilizza i diversi attori coinvolti nel percorso di accompagnamento, attribuendo specifiche funzioni ad ognuno di loro;
- integra i servizi di orientamento-accompagnamento all'interno di una organizzazione universitaria che offre servizi complessi.

Con una particolarità, però: la figura del *tutor* è altra rispetto alla figura del mentore, e in questo riflette l'impostazione delle esperienze del mondo anglosassone. Il tutoraggio-*mentoring* si esprime attraverso due canali che interagiscono, hanno funzioni diverse ma complementari. Il *tutor* è un docente che rappresenta le funzioni che prima erano state individuate nel *tutor* accademico o di carriera. Il mentore è uno studente che ricopre funzioni diverse, attento agli aspetti di con-

testo e alla trasmissione anche di quel sapere informale che caratterizza la vita dello studente universitario tanto quanto quello formale.

Diversa l'esperienza del Corso di Laurea in Psicologia 1, sempre dell'Università "La Sapienza" di Roma. In questo caso si è trattato di identificare un modello sperimentale di *mentoring* in un corso di laurea contrassegnato da condizioni strutturali ed ambientali molto diverse da quelle dell'esempio precedente e dove il percorso di sostegno-orientamento degli studenti universitari non è ancora così trasparente, in quanto la maggior parte dei servizi di orientamento-accompagnamento allo studente sono ancora informali.

Diversi, quindi, i modelli che scaturiscono dalla lettura delle esperienze che in ambito nazionale e internazionale vengono presentate in questo volume. L'obiettivo prioritario della presentazione di queste esperienze è quello di offrire degli spunti di riflessione e di individuare alcuni suggerimenti su quanto è stato fatto e su quanto potrebbe essere fatto nell'ambito dell'accompagnamento dello studente universitario in difficoltà.

capitolo 1

LO STATO DELL'ARTE DELL'ISTRUZIONE UNIVERSITARIA IN ITALIA

A partire dall'anno accademico 2001-2002, l'università ha cambiato volto ed è stata investita da una serie di trasformazioni che riguardano sia gli aspetti strutturali che quelli organizzativi. Considerate insieme, tali trasformazioni costituiscono la riforma più radicale che abbia interessato l'istruzione universitaria in Italia negli ultimi decenni.

La Riforma nasce da alcune riflessioni sullo stato del sistema universitario. Rispetto alle altre nazioni europee, l'università italiana appariva fortemente caratterizzata da:

- un basso numero di laureati;
- un alto tasso di abbandono: quasi la metà degli studenti che si iscrivevano non conseguiva il titolo di studio;
- una durata eccessiva degli studi: un'alta percentuale di studenti non completava nel tempo previsto il percorso intrapreso;
- un'offerta didattica spesso poco flessibile e non sempre funzionale ad un inserimento efficace nel mondo del lavoro e delle attività produttive.

Per porre rimedio a queste disfunzioni, la Riforma si è proposta perciò di:

- rendere più brevi i percorsi di studio. Nel nuovo assetto, il titolo di base è la laurea triennale. Scompaiono i vecchi corsi di laurea e di diploma universitario. Gli studenti hanno così la possibilità di conseguire un titolo di studio in tempi sensibilmente inferiori rispetto a quanto accadeva prima e di accedere al mercato del lavoro intorno ai 21 anni come avviene per la maggior parte dei giovani europei;
- facilitare la mobilità degli studenti all'interno dei paesi della Unione Europea. L'introduzione del sistema dei crediti semplificherà radicalmente le procedure burocratiche di coloro i quali hanno intenzione di proseguire la propria formazione o di lavorare all'estero;
- evitare gli abbandoni e la dispersione. Grazie all'istituzione di interventi di orientamento e di tutorato, lo studente ha maggiori opportunità di scegliere consapevolmente il proprio percorso di studio, di pianificare il proprio carico di

impegni in maniera più ragionata, di partecipare attivamente alle iniziative universitarie.

Questi obiettivi prima esposti vengono perseguiti grazie ad un regime di autonomia. Per autonomia universitaria si intende la libertà di ciascun ateneo di darsi norme proprie che regolano gli aspetti amministrativi e quelli finanziari nonché l'organizzazione e l'ordinamento dei corsi di studio.

Cosa comporta la realizzazione di questo importante principio? Ciascun ateneo può progettare i propri corsi di laurea ed articularli tenendo conto delle specifiche richieste di formazione professionale che provengono dal tessuto sociale in cui esso è incardinato. Per ogni corso di laurea, si può delineare la configurazione degli insegnamenti, decidere la tipologia delle attività formative impartite, individuare forme alternative di didattica e accompagnamento.

In questo periodo di transizione stiamo, infatti, assistendo al moltiplicarsi di iniziative volte alla messa in opera delle direttive emanate dalla Riforma varata, finalizzata ad arginare il fenomeno della dispersione universitaria. Uno dei segnali di questa particolare attenzione della Riforma verso le problematiche dell'orientamento e della prevenzione dell'abbandono degli studenti universitari è il cofinanziamento erogato dal FSE e dal MIUR, relativo al Programma Operativo Nazionale per le Regioni Obiettivo 1 "Ricerca Scientifica, Sviluppo Tecnologico, Alta Formazione" 2000-2006 Misura III.5 - Azione Orientamento, che prevede che le università del Sud Italia attivino dei progetti che abbiano l'obiettivo prioritario di combattere la dispersione universitaria adottando strategie di accompagnamento.

L'accompagnamento risulta essere sicuramente una linea privilegiata di intervento che si traduce in azioni di orientamento e di sostegno che, in particolare, vede coinvolti soggetti che avendo più esperienza si dedicano ad altri che si trovano in una posizione svantaggiata e che necessitano in un certo senso di una "guida" esperta o "mentore". Quindi accanto alla tradizionale figura del *tutor*, generalmente rappresentato da un docente e ormai presente da tempo nelle nostre università, è possibile rintracciare anche la figura del mentore. Questo di solito può essere:

- uno studente più anziano;
- un docente del corso di laurea;
- un esperto esterno.

1.1 IL CONTESTO UNIVERSITARIO POST-RIFORMA

Negli ultimi anni, in concomitanza con l'attuazione della Riforma e il riordino dei cicli di istruzione, l'università ha conosciuto una nuova ondata di immatricolazioni, anche superiore in termini quantitativi a quella verificatasi nei primi anni novanta (sino al 1993) cui aveva fatto seguito una continua e consistente flessione di ingressi nel sistema universitario.

Come si può osservare nella tab. 1, infatti, negli ultimi quattro anni i nuovi ingressi nel sistema universitario sono continuamente aumentati; nell'anno accademico 2003-04 si sono immatricolati 352.689 studenti, con un incremento rispetto all'A.A. 2000-01 del 19,3% e del 7% in confronto all'A.A. 2002-2003.

Dalla stessa tabella si evince che questo consistente ingresso di giovani all'università è da ascrivere alla scelta di riorganizzare i percorsi di studio in moduli di durata inferiore rispetto ai vecchi corsi di laurea quinquennale: i corsi di laurea di base o di 1° livello (durata triennale) hanno incontrato indiscutibilmente il favore dei giovani, tanto che nell'ultimo anno accademico (2003-2004) vi si sono immatricolati 327.049 studenti.

Interessante, anche se ovviamente in termini quantitativi più contenuti data la portata dell'offerta più ristretta, è l'incremento di immatricolazioni registrate nei corsi di laurea specialistica a ciclo unico, cui si sono rivolti 20.325 studenti, il 14,5% in più rispetto all'anno accademico precedente.

I corsi di laurea e di diploma universitario di vecchio ordinamento, in progressiva cessazione, coinvolgono poco più dell'1,5% degli immatricolati.

Tabella 1
Immatricolati
all'università per
tipologia di corso

Tabella 1 - Immatricolati all'università per tipologia di corso

	Anno Accademico												Var. %	
	2000-01		2001-02		2002-03		2003-04		2003-04/ 2000-01		2003-04/ 2002-03			
	V.a	Val. %	V.a	Val. %	V.a	Val. %	V.a	Val. %	V.a	Val. %	V.a	Val. %		
Diploma universitario/Sdfs	35.227	11,9	5.485	1,7	248	0,1	100	(a)	-99,7	-59,7				
Laurea vecchio ordinamento	239.207	80,9	7.730	2,4	5.372	1,6	5.215	1,5	-97,8	-2,9				
Laurea di base (1° livello)	21.084	7,1	299.205	91,4	306.238	92,9	327.049	92,7	1451,2	6,8				
Laurea special. a ciclo unico	-	-	14.861	4,5	17.756	5,4	20.325	5,8	-	14,5				
Totale	295.518	100,0	327.281	100,0	329.614	100,0	352.689	100,0	19,3	7,0				

(a) Valore non riconducibile ad un decimale: 0,03%

Fonte: elaborazioni Istituti su dati MIUR-URST, 2005.

Nel 2003-04, dunque, gli immatricolati ai corsi di laurea di 1° livello hanno rappresentato il 92,7% dei nuovi ingressi nel sistema universitario.

Fra costoro, circa uno studente su quattro (24,1%) si è indirizzato verso corsi ascrivibili al gruppo disciplinare letterario, linguistico, psicologico e dell'insegnamento. Il 15,4% si è immatricolato in corsi di Ingegneria o Architettura di durata non quinquennale. Branche di studio complessivamente legate alle Scienze Sociali sono state scelte dal 27,7% degli immatricolati, ripartito equamente fra il gruppo politico-sociale e quello statistico-economico.

Nell'ultimo anno accademico è in crescita il numero di quanti si orientano a corsi afferenti al gruppo disciplinare scientifico (tab. 2), un dato importante anche a livello internazionale: si ricorderà, infatti, che uno degli obiettivi europei in materia di istruzione e formazione da conseguire entro il 2010 è l'incremento di laureati in materie scientifiche, tecnologiche e matematiche.

Tabella 2
Immatricolati ai
corsi di laurea di
1° livello per
gruppi di corsi

Gruppi disciplinari	Anno Accademico						Var. % 2003-04/ 2002-03
	2001-02		2002-03		2003-04		
	V.a	Val %	V.a	Val %	V.a	Val %	
Scientifico	31.994	10,7	31.936	10,4	36.431	11,1	14,1
Medico	9.530	3,2	18.658	6,1	18.430	5,6	- 1,2
Ingegneria-architettura	43.969	14,7	47.241	15,4	50.336	15,4	6,6
Agrario	5.802	1,9	6.323	2,1	6.857	2,1	8,4
Statistico-economico	44.828	15,0	44.991	14,7	45.295	13,8	0,7
Politico-sociale	46.731	15,6	43.583	14,2	45.408	13,9	4,2
Giuridico	36.356	12,2	35.826	11,7	39.831	12,2	11,2
Letterario, linguistico e psico-pedagogico	75.359	25,2	72.369	23,6	78.732	24,1	8,8
Educazione fisica	4.253	1,4	4.902	1,6	5.513	1,7	12,5
Difesa e sicurezza	383	0,1	409	0,1	216	0,1	- 47,2
Totale	299.205	100,0	306.238	100,0	327.049	100,0	6,8

Fonte: elaborazioni Isfol su dati MIUR-URST, 2005.

Sommando alle immatricolazioni ai corsi di laurea di 1° livello quelle ai corsi di laurea di vecchio ordinamento ed ai corsi di laurea specialistica a ciclo unico si osserva che nell'anno accademico 2003-04 si sono immatricolati nel sistema universitario oltre novantamila studenti in più rispetto al 2000-01 (+35,5%) ed oltre ventitremila in più rispetto al 2002-03, con un incremento del 7,1% in dodici mesi. Suddividendo in tre macrocategorie i percorsi disciplinari, si può affermare che il 39,1% degli studenti si è immatricolato in corsi connessi ad attività scientifiche (comprese quelle mediche), matematiche e tecnologiche, il 35,2% in corsi di tipo umanistico-letterario ed il 25,7% in corsi di laurea di carattere scientifico-sociale. In questo contesto spicca una differenziazione per genere, laddove la presenza

1.1 Il contesto
universitario
post-riforma

femminile è ancora oggi più marcata nelle discipline umanistiche di quanto lo sia in quelle a carattere scientifico.

È un dato da valutare con attenzione poiché, come noto, la riduzione del divario dei sessi nell'accesso alle discipline scientifiche è un altro degli obiettivi europei da conseguire entro il 2010, pur se in subordine agli esiti finali dei percorsi di studio. La crescita delle immatricolazioni, unita ad un certo grado di lentezza nello snodarsi dei percorsi di studio, si riflette in un aumento complessivo del numero di iscritti all'università.

Nell'anno accademico 2003-04 gli iscritti sono 1.801.764, con un incremento del 2,5% rispetto all'anno accademico precedente. Tale incremento, comprensibilmente, è dovuto alla crescita delle iscrizioni nei percorsi di studio di nuovo ordinamento (tab. 3).

Tabella 3
Iscritti
all'università per
tipologia di corso

Tipologia di corso	Anno accademico						Var. %
	2001-02		2002-03		2003-04		2003-04/ 2002-03
	V.a	Val %	V.a	Val %	V.a	Val %	
Diploma universitario/Sdfs	74.776	4,4	23.744	1,4	11.171	0,6	-53,0
Laurea vecchio ordinamento	1.174.038	69,1	897.674	51,0	680.129	37,7	-24,2
Laurea di base (1° livello)	423.264	24,9	760.506	43,2	993.294	55,1	30,6
Laurea specialistica a ciclo unico	26.216	1,5	66.728	3,8	87.037	4,8	30,4
Laurea specialistica (2° livello)	521	(a)	9.905	0,6	30.133	1,7	204,2
Totale titoli conseguiti	1.698.815	100,0	1.758.557	100,0	1.801.764	100,0	2,5

(a) Valore non riconducibile ad un solo decimale: 0,03%.

Fonte: elaborazioni Isfol su dati MIUR-URST.

Nel 2003-04, in particolare, per la prima volta la tipologia corsuale cui risultano iscritti più studenti è quella delle lauree di 1° livello, che con 993.294 iscritti raccoglie il 55,1% della popolazione universitaria. Sostenuta è anche la crescita degli iscritti ai corsi di laurea specialistica, ovvero di quanti sono in possesso di un titolo triennale che decidono di proseguire i propri studi in vista del conseguimento di una laurea di livello superiore.

Ancora consistente è la numerosità degli iscritti ai vecchi corsi di laurea, aboliti con la riforma dei cicli universitari e che sono in fase di progressiva cessazione. L'analisi sulle iscrizioni ai corsi di laurea nel loro insieme (da cui si escludono gli oltre undicimila iscritti ai vecchi corsi di diploma universitario) mostra che quelle registrate nell'anno accademico 2003-04 crescono rispetto a dodici mesi prima del 3,2% e rispetto all'anno accademico 2000-01 del 14,6%.

In modo coerente con quanto sin qui visto, il gruppo disciplinare letterario, linguistico, psicologico e dell'insegnamento raccoglie la maggior quota di iscritti, seguito dal gruppo ingegneria-architettura. La percentuale di iscritti nel filone scientifico, matematico e tecnologico è complessivamente pari al 38,3% del totale, quella degli iscritti a corsi relativi a materie umanistiche e letterarie è del 37,5% e la quota di iscritti in corsi di laurea scientifico-sociali è del 24,2%.

1.1 Il contesto universitario post-riforma

Tabella 4
Studenti iscritti in corso e fuori corso ai corsi di laurea per gruppi disciplinari di corsi (a)

Gruppi di corsi	Anni accademici				Variazioni %		
	1990-1991	2000-01	2002-03	2003-04	2000-01/ 1990-91	2003-04/ 2000-01	2003-04/ 2002-03
<i>Valori assoluti</i>							
Scientifico	160.434	161.451	182.737	195.526	0,6	21,1	7,0
Medico	84.598	70.425	114.226	125.062	- 16,8	77,6	9,5
Ingegneria-architettura	231.874	261.548	296.067	301.060	12,8	15,1	1,7
Agrario	31.075	38.264	42.379	42.771	23,1	11,8	0,9
Statistico-economico	237.457	215.461	226.751	225.873	- 9,3	4,8	- 0,4
Politico-sociale	112.554	148.957	191.624	207.321	32,3	39,2	8,2
Giuridico	228.807	268.235	246.432	244.473	17,2	- 8,9	- 0,8
Letterario, linguistico e psico-pedagogico	272.152	389.277	414.905	425.887	43,0	9,4	2,6
Educazione fisica	-	9.490	18.772	21.499	-	126,5	14,5
Difesa e sicurezza	-	-	920	1.121	-	-	21,8
Totale	1.358.951	1.563.108	1.734.813	1.790.593	15,0	14,6	3,2
<i>Composizione percentuale</i>							
Scientifico	11,8	10,3	10,5	10,9			
Medico	6,2	4,5	6,6	7,0			
Ingegneria-architettura	17,1	16,7	17,1	16,8			
Agrario	2,3	2,4	2,4	2,4			
Statistico-economico	17,5	13,8	13,1	12,6			
Politico-sociale	8,3	9,5	11,0	11,6			
Giuridico	16,8	17,2	14,2	13,7			
Letterario, linguistico e psico-pedagogico	20,0	24,9	23,9	23,8			
Educazione fisica	-	0,6	1,1	1,2			
Difesa e sicurezza	-	-	(b)	(b)			
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0			

(a) Dall'anno accademico 2001-02 si conteggiano gli iscritti ai corsi di vecchio ordinamento, quelli ai corsi di laurea di 1° e 2° livello e ai corsi di laurea specialistica a ciclo unico.

(b) In entrambi gli anni il valore percentuale non è riconducibile ad un solo decimale: rispettivamente 0,05 e 0,06.

Fonte: elaborazioni Isfol su dati Istat e MIUR-URST, 2005.

Si amplia la partecipazione alle attività del sistema universitario e cresce anche la produttività del sistema, come peraltro già rilevato in sede di analisi degli indicatori.

Traducendo in termini quantitativi, nel corso dell'anno solare 2003, l'ultimo per cui sono disponibili i dati, sono stati conseguiti 232.835 titoli universitari con un incremento rispetto all'anno precedente del 15,8% o, in altri termini, hanno conseguito un titolo universitario oltre trentamila studenti in più.

La gran parte di questi titoli (70,5%) sono lauree del vecchio ordinamento, cui si possono aggiungere altre 5.398 lauree rilasciate al termine di corsi di laurea specialistica a ciclo unico, anch'essi di lunga durata (sei anni nel caso del Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia, cinque anni per gli altri). Cresce velocemente il numero di lauree nei corsi di 1° livello, che nel 2003 sono state 52.087, pari al 22,4% dei titoli rilasciati nel sistema universitario, mentre oltre tremila studenti hanno completato il proprio percorso di studi conseguendo una laurea specialistica o di 2° livello (tab. 5).

Tabella 5
Titoli conseguiti
all'università per
tipologia di corso

Tipologia di corso	Anno solare						Var. %
	2001		2002		2003		2003/ 2002
	V.a	Val. %	V.a	Val. %	V.a	Val. %	
Diploma universitario/Sdfs	18.609	10,7	13.367	6,6	8.085	3,5	- 39,5
Laurea vecchio ordinamento	154.101	88,7	164.531	81,8	164.057	70,5	- 0,3
Laurea specialistica a ciclo unico	-	-	817	0,4	5.398	2,3	560,7
Laurea di base (1° livello)	1.000	0,6	22.304	11,1	52.087	22,4	133,5
Laurea specialistica (2° livello)	-	-	99	(a)	3.208	1,4	3.140,4
<i>Totale titoli conseguiti</i>	<i>173.710</i>	<i>100,0</i>	<i>201.118</i>	<i>100,0</i>	<i>232.835</i>	<i>100,0</i>	<i>15,8</i>

(a) Valore non riconducibile ad un solo decimale: 0,05

Fonte: elaborazioni Isfol su dati MIUR-URST, 2005.

Per quanto concerne i soli titoli conseguiti al termine di corsi di laurea di lunga durata (tab. 6), essi rappresentano complessivamente il 72,8% sul totale dei titoli universitari rilasciati nell'anno solare 2003, ovvero 169.455 lauree, il più alto numero mai registrato.

Tabella 6
Studenti laureati
per gruppi di
corsi di laurea
(a)

Gruppi disciplinari	Anni accademici				Variazioni %	
	1990	2001	2002	2003	2000/1990	2003/2002
<i>Valori assoluti</i>						
Scientifico	11.607	16.214	16.830	17.364	31,7	3,2
Medico	11.167	7.415	8.229	8.454	-34,2	2,7
Ingegneria-architettura	11.740	26.612	27.696	27.267	113,3	-1,5
Agrario	2.642	3.378	3.810	4.180	13,3	9,7
Statistico-economico	12.556	27.318	28.061	28.291	116,4	0,8
Politico-sociale	4.571	13.711	13.984	15.630	175,3	11,8
Giuridico	13.666	24.403	25.405	25.367	63,5	-0,1
Letterario, linguistico e psico-pedagogico	17.862	34.140	38.345	41.184	66,3	7,4
Educazione fisica	-	910	2.988	1.718	-	-42,5
<i>Totale</i>	<i>85.811</i>	<i>154.101</i>	<i>165.348</i>	<i>169.455</i>	<i>66,4</i>	<i>2,5</i>
<i>Composizione percentuale</i>						
Scientifico	13,5	10,5	10,2	10,2		
Medico	13,0	4,8	5,0	5,0		
Ingegneria-architettura	13,7	17,3	16,8	16,1		
Agrario	3,1	2,2	2,3	2,5		
Statistico-economico	14,6	17,7	17,0	16,7		
Politico-sociale	5,3	8,9	8,5	9,2		
Giuridico	15,9	15,8	15,4	15,0		
Letterario, linguistico e psico-pedagogico	20,8	22,2	23,2	24,3		
Educazione fisica	-	0,6	1,8	1,0		
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>		

(a) Corsi di laurea di vecchio ordinamento e corsi di laurea specialistica a ciclo unico.

Fonte: elaborazioni Isfol su dati Istat e MIUR-URST, 2005.

1.1.2 La dispersione universitaria: il fenomeno

Fino al 2001, il fatto che in Italia molti iscritti all'università non arrivassero alla laurea è dipeso dalla notevole concentrazione di studenti nei corsi di tipo lungo (percorso di studi di cinque anni), dove gli abbandoni erano particolarmente frequenti per la durata elevata e per la maggiore selettività rispetto ai tradizionali corsi brevi (diploma di laurea). Nei tradizionali corsi di laurea, il tasso di dispersione era infatti molto elevato: su 100 immatricolati soltanto 47 riuscivano a laurearsi. Il tasso di successo era particolarmente basso nei gruppi di corsi di laurea geo-biologico e giuridico (rispettivamente 36% e 37%). L'abbandono degli studi universitario, le interruzioni di frequenza si verificavano soprattutto a cavallo tra il primo e il secondo anno di immatricolazione, infatti, un giovane su cinque non rinnovava l'iscrizione al secondo anno ed il disorientamento progettuale sembrava essere la criticità che colpiva la maggior parte

degli studenti (fonte ISTAT, 2001). Quando si utilizza il tasso di successo nel conseguimento della laurea bisogna considerare che l'indicatore sovrastima le possibilità di riuscita in quei gruppi che, soprattutto a causa del cosiddetto numero chiuso, registrano molti trasferimenti in entrata in anni successivi al primo, mentre sottostima le possibilità di riuscita per i gruppi che registrano molti trasferimenti in uscita.

Un altro aspetto da tenere presente è il prolungamento del periodo di studio di oltre la durata legale prevista dai corsi di laurea. Si tratta del fenomeno degli studenti "fuori corso" che ha rappresentato una quota elevata della popolazione studentesca e che ha pesato negativamente sia sullo svolgimento delle attività didattiche sia sull'efficacia complessiva del sistema stesso.

Nell'A.A. 2000/2001, solo il 14% dei laureati ha concluso il percorso degli studi entro i tempi previsti, mentre il restante 86% si è laureato fuori corso.

La situazione negli ultimi due anni sembrerebbe meno critica se si prendono in considerazione i risultati dell'indagine ISTAT 2004 e dell'indagine annuale condotta in 35 università da AlmaLaurea, consorzio che raccoglie 43 atenei italiani dislocati soprattutto nel Nord e nel Sud Italia.

Secondo l'ISTAT nel 2003 il 31% degli studenti universitari si è laureato nei tempi previsti, quindi più del doppio rispetto al 2001. Il dato è confermato anche per il 2004 in base a quanto emerge dallo studio di AlmaLaurea che ha interessato 140.000 soggetti con una forte presenza di laureati e dei quali 47 mila di primo livello. Infatti, il 32,5% degli studenti si è laureato nei tempi previsti per il proprio corso di laurea. Al primo posto troviamo, con il 60%, gli studenti del gruppo medico seguiti con il 46% dai colleghi delle facoltà di Psicologia. All'estremo opposto gli architetti con il 18,6% e i laureati in Giurisprudenza con il 15,4%. I laureati in corso che non hanno accumulato ritardi negli studi né prima né dopo l'immatricolazione, per quanto concerne il campione di riferimento indagato da AlmaLaurea sono cresciuti dal 7,5 al 20,1 per cento. Se si distingue pre e post-riforma il risultato è ovvio: per le caratteristiche strutturali delle due popolazioni, la regolarità negli studi è migliore fra i laureati triennali, che per la recente attivazione dei corsi non hanno avuto ancora il tempo di accumulare lunghi ritardi. Diverso il caso dei laureati pre-riforma, che hanno accumulato un ritardo di 2,8 anni; in ogni caso la tendenza della riduzione della durata degli studi si è manifestata, pur sé in modo lieve, anche per questi corsi.

Fra i laureati pre-riforma i ritardi più elevati riguardano i tre gruppi architettura (in media 4 anni), giuridico (3,6 anni) e letterario (3,3 anni). La consistenza dei laureati in ritardo di almeno cinque anni rispetto ai tempi previsti dagli ordinamenti, per quanto in calo, risulta ancora elevatissima, sfiorando il 17%. La gran parte di questi ritardatari, oltre il 90%, si concentra fra i laureati pre-riforma. Questi studi hanno evidenziato come con la Riforma Universitaria si sia intrapresa una strada di successo per la risoluzione dei numerosi disagi che affliggono gli atenei universitari italiani, disagi che molto spesso ancora oggi comportano l'allontanamento di questi ultimi dal mondo accademico.

La dispersione universitaria è quindi un fenomeno complesso che presenta diverse sfaccettature. Nel riferirci ad esso, generalmente ci richiamiamo ad una situazione caratterizzata da un curriculum accademico irregolare (presenze discontinue, fatica nella preparazione degli esami, nel loro superamento e votazioni basse) che mette in luce una situazione di difficoltà. Questo tipo di situazione porta spesso all'isolamento sociale e può comportare condizioni di vero disagio che impediscono agli studenti di sviluppare i propri valori intrinseci, le proprie attitudini e potenzialità. Numerose possono essere le cause: difficili rapporti con i docenti, un disagio personale dovuto all'incapacità di far fronte alle sfide poste dal mondo accademico e al conseguente senso di umiliazione di fronte ai compagni, difficoltà sociali e familiari che incidono sul rendimento accademico e che ostacolano il percorso formativo; più specificatamente si può parlare di:

- **Cause di natura accademica:** identificabili in una rigida impostazione degli stessi atenei e dei piani di studi previsti, nell'inadeguatezza delle strutture e dei metodi didattici, nella scarsa disponibilità dei docenti;
- **Cause di natura familiare:** legate alla situazione socioeconomica della famiglia dello studente, al *background* socio-culturale di riferimento della famiglia, all'incapacità di alcuni contesti familiari nel sostenere e accompagnare i figli che scelgono la via della formazione piuttosto che quella dell'occupazione;
- **Cause soggettive:** legate all'iter di studi individuale, alle scarse ambizioni di carattere sociale e culturale, alla mancanza di personalità e alla difficoltà di inserimento in gruppi socioculturali positivi;
- **Cause territoriali:** riferibili in particolare a servizi e strutture insufficienti o insoddisfacenti, alla mancanza di spazi di aggregazione sociale per i giovani, e infine all'assenza di iniziative promosse in maniera armonica da organizzazioni sia pubbliche che private finalizzate a risolvere i problemi di alloggio, di salute, ecc.

I punti appena menzionati suggeriscono che l'investimento di energie non adeguatamente canalizzate produce un forte senso di insoddisfazione nei confronti del percorso formativo con il conseguente ritardo dell'inserimento nel mondo del lavoro e che strategie più efficaci per trovare soluzioni articolate ai problemi che si manifestano ridurrebbero il tasso di abbandono e migliorerebbero la qualità della formazione personale.

A fronte di ciò vi è un mercato del lavoro che si mostra sicuramente più accogliente e rassicurante verso coloro che hanno terminato un percorso di istruzione di livello universitario. Da tre indagini condotte dall'ISTAT nel 2001 che rilevano periodicamente la condizione occupazionale dei giovani in possesso rispettivamente di diploma di scuola secondaria superiore, di diploma universitario e di laurea, a tre anni dal conseguimento del titolo risulta che a titoli di studio più elevati corrispondono maggiori opportunità di lavoro.

Infatti, se si considera quanti hanno trovato un lavoro continuativo dopo la conclusione degli studi, i titoli universitari mostrano una resa migliore rispetto al

diploma di scuola superiore. Guardando all'ultimo dato disponibile (2001 per laureati e maturi, 1999 per i diplomati universitari), il 56,9% dei diplomati universitari ed il 63,5% dei laureati lavorano in modo continuativo, mentre tra i maturi tale percentuale scende al 41,5% (fonte Istat 2001).

Dall'insieme di tali dati emerge pertanto che il favorire percorsi di successo nella carriera universitaria significa anche e soprattutto favorire l'occupabilità a contrasto della disoccupazione giovanile, che in Italia ha uno dei tassi più elevati tra quelli degli altri paesi dell' Europa occidentale.

capitolo 2

INDAGINE SULL'ACCOMPAGNAMENTO DEGLI STUDENTI IN DIFFICOLTÀ NEGLI ATENEI ITALIANI

La funzione di *mentoring* in ambito universitario si manifesta tutte le volte in cui una persona (professore, studente, neo laureato o esterno al contesto universitario), affianca un giovane studente, sostenendolo sia nel suo percorso di studio, sia nell'affrontare quegli ostacoli che possono emergere durante la vita universitaria, divenendo per lui un punto di riferimento. Questa forma di sostegno presenta vari gradi di formalizzazione: a volte è spontanea ed occasionale, mentre altre volte è parte di veri e propri "programmi" attuati dagli atenei a sostegno della popolazione universitaria.

In questo panorama a volte si rileva poca chiarezza tra la terminologia adottata per descrivere le funzioni di accompagnamento ed il contenuto effettivo delle diverse forme di accompagnamento; confusione che spesso crea una sovrapposizione tra le funzioni di *mentoring*, *tutoring*, *training*, *coaching*, le cui specificità vengono equivocate con l'attribuzione di "etichette" in modo improprio. Frequentemente, infatti, viene utilizzato il termine *mentoring* per intendere attività riferibili al *tutoring*, o al *coaching* e via dicendo.

È a partire da questo scenario, in cui l'accompagnamento in ambito accademico appare non chiaramente definito e descritto, che ha preso le mosse un'indagine effettuata dall'Osservatorio sull'Inclusione Sociale dell'Isfol, al fine di esplorare il variegato panorama delle figure di accompagnamento impiegate in ambito accademico, cercando di far luce sulle caratteristiche e peculiarità dell'accompagnamento universitario in Italia.

L'indagine ha compreso due differenti studi.

Studio 1 - La prima linea di ricerca ha preso in esame le 72 università dislocate su tutto il territorio nazionale che hanno attivato un sito web istituzionale, ricercando informazioni e materiali (brochure, volantini, poster ecc.) relativi alle voci "accompagnamento, *mentoring*, orientamento e tutoraggio". Tra questi 72 atenei dotati di sito internet istituzionale, solo in 28 è stata rilevata la presenza di informazioni sull'attivazione di percorsi di accompagnamento per gli studenti; le informazioni e la documentazione relativi a tali percorsi sono stati analizzati prestando particolare attenzione a tutti quei casi in cui viene impiegato, come figura di

accompagnamento, uno studente più anziano e con più esperienza di quello che viene “accompagnato”.

Al fine di comprendere l’effettivo significato della parola “accompagnamento” per quanto concerne il contesto universitario e per quanto riguarda le numerose funzioni che sono svolte dalle vecchie e nuove figure che operano nelle nostre strutture universitarie, in ogni contesto accademico sono state prese in esame:

- **la denominazione della figura di accompagnamento impiegata** (*tutor*, mentore, consigliere, *tutor* alla pari etc.);
- **la tipologia di soggetti cui si rivolge l’accompagnamento** (matricole, disabili, studenti in difficoltà etc.);
- **la funzione svolta dalle figure di accompagnamento impiegate** (sostegno alla didattica, orientamento, sportello informativo ecc.);
- **la modalità di svolgimento del processo di accompagnamento** (uno a uno, di gruppo, mista).

Studio 2 - La seconda linea di ricerca è stata effettuata, in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (M.I.U.R.), su un campione di 18 università del Sud-Italia, selezionate sulla base dell’adesione al PON per le Regioni Obiettivo1 “Ricerca Scientifica, Sviluppo Tecnologico, Alta Formazione” 2000/2006 Misura III.5 - Azione Orientamento, per l’attivazione di percorsi di accompagnamento accademico. Attraverso questo PON sono stati finanziati 18 progetti pluriennali che contemplano obiettivi ed attività diversi, da realizzarsi in ogni università per attivare percorsi innovativi di orientamento destinati ai giovani universitari. I campi indagati da questo secondo studio sono simili a quelli dell’indagine precedente, ma lo strumento utilizzato in questo caso è un apposito questionario somministrato ai singoli referenti di progetto. Vengono esplorate anche in questo studio: la denominazione della figura di accompagnamento impiegata (*tutor*, mentore, consigliere, *tutor* alla pari, etc.), la tipologia di soggetti cui si rivolge l’accompagnamento (matricole, disabili, studenti in difficoltà etc.), la funzione svolta dalle figure di accompagnamento impiegate (sostegno alla didattica, orientamento, sportello informativo ecc.) e la modalità di svolgimento del processo di accompagnamento (uno a uno, di gruppo, mista).

Nei paragrafi seguenti sono presentati i risultati complessivi dell’indagine, relativi sia alla ricerca condotta attraverso i siti istituzionali delle università italiane in cui erano presenti azioni di accompagnamento degli studenti, sia all’analisi dei progetti realizzati in attuazione al PON, obiettivo1, nelle Regioni del Sud-Italia.

2.1 I PERCORSI DI ACCOMPAGNAMENTO ATTIVATI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

Accedendo ai siti dei 72 atenei italiani presenti nella rete web sono state trovate informazioni relative all'accompagnamento e all'orientamento degli studenti in 28 università del territorio nazionale.

Le università sono state suddivise in base alla localizzazione geografica tra Nord, Centro e Sud Italia, al fine di avere una visione maggiormente dettagliata della realtà universitaria del nostro Paese. Inoltre è importante ricordare che in tale indagine si è voluta prestare maggior attenzione ai processi di sostegno degli studenti che vedono coinvolti, con funzioni di accompagnamento, i giovani che frequentano gli ultimi anni di università, al fine di ottenere una panoramica sulla tipologia e sulla funzione di tali percorsi.

Nella tabella seguente è riportato il numero degli atenei presenti in internet, suddivisi in tre fasce territoriali: Nord, Centro e Sud.

Area geografica	N. atenei
Nord Italia	35
Centro Italia	17
Sud Italia	20
TOTALE	72

Tabella 1
Distribuzione
territoriale degli
atenei con sito
web istituzionale

L'accompagnamento in ambito universitario vede coinvolti numerosi soggetti e si sviluppa su diversi livelli. Infatti è possibile trovare tra le figure di accompagnamento non solo docenti, ma anche neo-laureati, assistenti universitari, operatori esterni al contesto accademico (quali, ad esempio, professionisti di società di *counseling*) e, in tempi più recenti, anche studenti universitari prossimi alla laurea, innovazione, quest'ultima, strettamente legata alla riforma universitaria.

I dati emersi dall'indagine evidenziano che soprattutto le università del Nord Italia impiegano gli studenti degli ultimi anni come figure chiave nei percorsi di accompagnamento del neo-iscritto all'università (40%). Un dato interessante è emerso anche per gli atenei del Sud, infatti il 30% di queste università hanno promosso percorsi di accompagnamento scegliendo di avvalersi degli studenti che ormai hanno acquisito una certa esperienza di vita universitaria e quindi sono in grado di sostenere i propri colleghi più giovani nell'effettuare delle scelte o nel superare momenti di *empasse*. Il 23,5% degli atenei del Centro Italia hanno adottato come figura di accompagnamento gli studenti degli ultimi anni.

I docenti si occupano di accompagnamento nel 31,4% dei casi negli atenei del Nord, nel 23,5% dei casi in quelli del Centro e solo nel 10% dei casi nelle università del Sud Italia.

Il ricorso a figure esterne per sostenere gli studenti nel loro percorso universitario è abbastanza omogeneo e si attesta su cifre piuttosto contenute in tutto il territorio nazionale, infatti la percentuale ricorrente è in media del 5,5%.

Tra le “altre figure”, la cui percentuale di impiego è particolarmente elevata nelle università delle regioni meridionali (30%), emergono i neo-laureati, mentre sembrano del tutto assenti dai percorsi di accompagnamento, almeno dal punto di vista istituzionale, gli studenti del Servizio Civile e gli assistenti universitari.

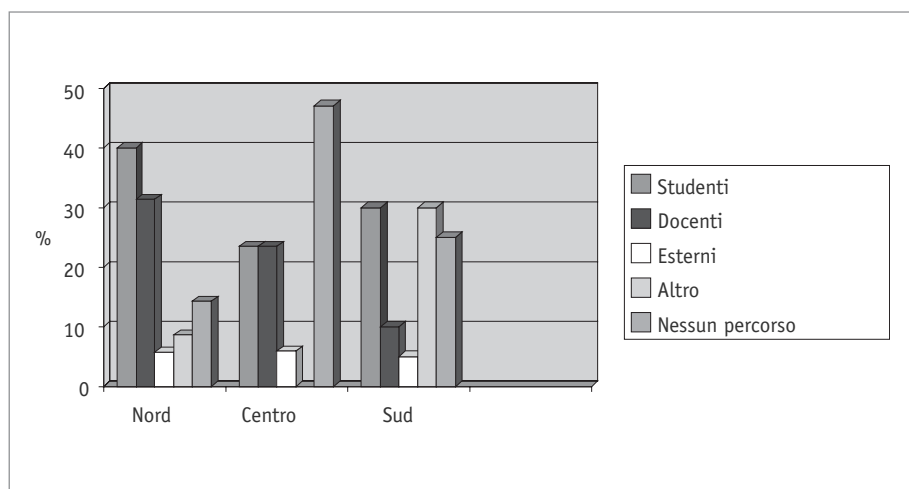
Da osservare che gli atenei che sembrano non attivare alcun percorso di accompagnamento formalizzato e pubblicizzato attraverso il sito web istituzionale per i propri studenti, sono in tutto 18 e si concentrano nel Centro Italia (circa 47,1%, contro il 25% del Sud ed il 14,3% del Nord).

Tabella 2
Utilizzo di figure di accompagnamento secondo la ripartizione territoriale delle università

Area geografica	Atenei che attivano “studenti degli ultimi anni”		Atenei che attivano “docenti”		Atenei che attivano “personale esterno”		Atenei che attivano altre tipologie di figure		Atenei che non attivano percorsi di accompagnamento		Totale
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Nord Italia	14	40%	11	31,4%	2	5,7%	3	8,6%	5	14,3%	100%
Centro Italia	4	23,5%	4	23,5%	1	5,9%	/	/	8	47,1%	100%
Sud Italia	6	30%	2	10%	1	5%	6	30%	5	25%	100%
TOTALE	24	33,4%	17	23,6%	4	5,5%	9	12,5%	18	25%	100%

Fonte: Indagine OIS-Isof “L’accompagnamento nelle università italiane”, 2004-2005.

Grafico 1
Atenei con percorsi di accompagnamento attivati e relative figure di accompagnamento impiegate



Fonte: Indagine OIS-Isof “L’accompagnamento nelle università italiane”, 2004-2005.

2.1.2 Le modalità e le funzioni di accompagnamento

Il sistema universitario italiano, sulla base dei risultati dell'indagine condotta dall'OIS-Isfol, risulta possedere specifiche caratteristiche in termini della modalità in cui si svolge l'accompagnamento e delle azioni di accompagnamento messe in atto.

Nella tabella 3 sono riportati i risultati inerenti alla "Modalità delle azioni di accompagnamento" ed alle "Azioni di accompagnamento". Nel primo caso l'accompagnamento degli studenti è stato organizzato in tre tipologie, a seconda che il percorso preveda:

- una rapporto uno-a-uno, individuale e personalizzato;
- una modalità di gruppo, in base alla quale la figura di accompagnamento segue piccoli gruppi di studenti;
- una formula mista, che prevede, oltre all'accompagnamento personalizzato, momenti di sostegno di gruppo; a questa tipologia è stata accorpata in questa sede, per motivi di praticità, la modalità "Sportello informativo".

Per le "Azioni di accompagnamento" si è voluto tenere conto della tipologia di funzione svolta dalla figura preposta, quindi si è voluto distinguere tra azioni volte a:

- fornire esclusivamente informazioni: quindi dare allo studente tutte quelle informazioni riguardanti, ad esempio, il percorso di studio, orari vari, pratiche burocratiche ecc.;
- sostenere la didattica: quindi, ad esempio, aiutando lo studente a preparare una materia per un determinato esame, o ad esercitarsi per superare specifiche prove che richiedono particolari conoscenze (esempio: utilizzo programmi statistici, personal computer ecc.);
- sostenere il soggetto dal punto di vista psico-sociale: aiutare lo studente a superare un momento di difficoltà, o, semplicemente facilitare il suo inserimento nell'ambito accademico;
- sostenere l'organizzazione della metodologia di studio: spesso gli studenti hanno bisogno di apprendere un metodo di studio che può essere facilmente trasmesso da chi ha già acquisito tale capacità.

Tabella 3
Le modalità
e le azioni di
accompagnamento

Università	Modalità di accompagnamento			Azione di accompagnamento				
	Uno a uno	Gruppo	Misto	Informazioni percorsi universitari	Sostegno didattica	Sostegno psico-sociale	Sostegno metodologico allo studio	Altro
Università degli Studi di Bari	X			X	X			Sostegno ai disabili
Università degli Studi di Bergamo			X	X	X			
Università degli Studi di Bologna "Alma Mater Studiorum"	X			X	X			Sostegno ai disabili
Università degli Studi di Brescia			X	X				
Università degli Studi di Cagliari			X	X	X			
Università degli Studi della Calabria (Cosenza)	X			X				
Università degli Studi di Ferrara			X	X				
Università degli Studi Firenze	X			X	X			Sostegno ai disabili
Università degli Studi di Genova			X	X				Sostegno ai disabili
Università degli Studi di Lecce	X	X		X	X			
Università degli Studi di Messina	X	X	X	X	X	X		
Università degli Studi di Milano "IULM"			X	X				
Università degli Studi di Modena	X			X				Sostegno ai disabili
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"			X	X		X	X	
Università degli Studi di Padova	X		X	X				
Università degli Studi di Palermo	X	X		X		X		
Università degli Studi di Parma			X	X				

segue

segue
Tabella 3
*Le modalità
e le azioni di
accompagnamento*

Università	Modalità di accompagnamento			Azione di accompagnamento				
	Uno a uno	Gruppo	Misto	Informazioni percorsi universitari	Sostegno didattico	Sostegno psico-sociale	Sostegno metodologico allo studio	Altro
Università degli Studi di Pavia	X			X	X			
Università degli Studi di Reggio Calabria	X			X	X			Sostegno ai disabili
Università degli Studi di Roma "La Sapienza"*	X	X		X	X		X	
Università degli Studi di Sassari	X			X	X	X		
Università degli Studi di Siena	X		X	X	X			
Università degli Studi di Teramo			X	X				
Università degli Studi di Torino "Politecnico"	X	X		X	X			
Università degli Studi di Torino	X				X			Sostegno ai disabili
Università degli Studi di Trieste	X				X			Sostegno ai disabili
Università degli Studi di Venezia "Ca Foscari"	X			X	X			Sostegno ai disabili
Università del Piemonte Orientale (Vercelli)	X				X			

* Per quanto concerne l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" è da segnalare l'esperienza della Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione, ampiamente trattata nel capitolo 3 di questo volume.

Fonte: Indagine OIS-Isfol "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

Le modalità di accompagnamento

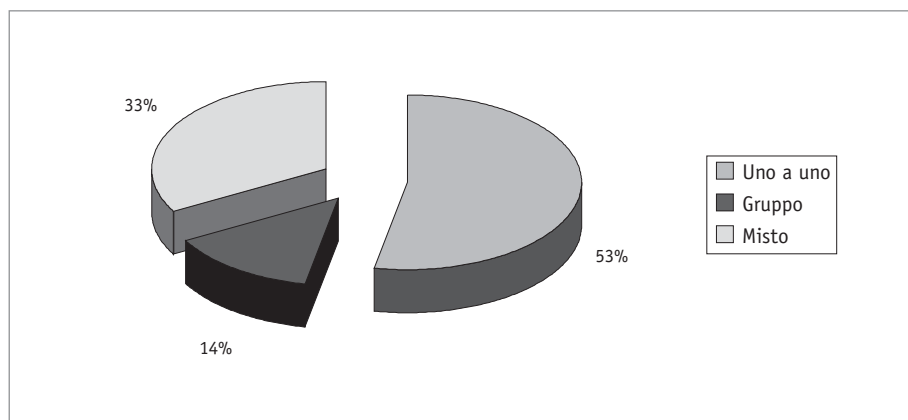
La modalità maggiormente diffusa, tra tutti i percorsi di accompagnamento attivati dalle 28 università del nostro Paese, è sicuramente quella definita "uno ad uno" (53%), anche se la modalità "mista" (33%) sembra essere largamente utilizzata; è opportuno ricordare però che tale modalità comprende anche gli sportelli informativi. La modalità di accompagnamento definita "di gruppo" (14%) sembra incontrare minore consenso.

Si rileva inoltre che delle 28 università italiane che hanno attivato percorsi di accompagnamento degli studenti, 12 presentano esclusivamente modalità di accompagnamento uno-a-uno; solo 9 atenei hanno pubblicizzato esclusivamente percorsi con modalità mista, mentre nessuno sembra aver attivato esclusivamente modalità di gruppo.

Quattro università hanno attivato, invece, sia percorsi di accompagnamento uno-a-uno, sia di gruppo: l'Università degli Studi di Lecce, l'Università degli Studi di Palermo, "La Sapienza" di Roma ed il "Politecnico" di Torino; due atenei, l'Università degli Studi di Padova e di Siena, hanno attivato sia percorsi uno-a-uno che misti.

Osserviamo infine che un solo ateneo, l'Università degli Studi di Messina, ha attivato tre percorsi di accompagnamento diversi, basati ciascuno su una delle tre modalità.

Grafico 2
Modalità di accompagnamento adottate negli atenei italiani



Fonte: Indagine OIS-Isfol "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

Le funzioni di accompagnamento

Le figure di accompagnamento degli studenti in ambito universitario possono svolgere funzioni diverse, a partire da alcune funzioni semplici, legate all'offerta di informazioni, fino a funzioni più complesse, quale, ad esempio, il sostegno psicossociale.

Secondo quanto descritto nella documentazione disponibile sul sito istituzionale di ogni ateneo, abbiamo identificato le funzioni principali che svolgono le figure di accompagnamento, nelle università con percorsi di accompagnamento attivi, nel "Fornire informazioni sui percorsi universitari" (43%) e "Sostenere la didattica" (30%).

Le funzioni relative al "Sostegno psico-sociale" (7%) sono svolte esclusivamente da personale specializzato e si rilevano solo in quattro atenei del Sud Italia: Università degli Studi di Messina, di Palermo, di Sassari e "L'Orientale" di Napoli.

Per quanto concerne il “Sostegno metodologico allo studio” (4%) è da notare che solo presso due atenei sono attive queste forme di accompagnamento: l’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale” e Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, presso la Facoltà di Scienze dell’Educazione e della Formazione. Interessante il dato relativo all’accompagnamento degli studenti disabili (16%), spesso aiutati e sostenuti nello svolgimento delle attività didattiche e dell’inserimento nella vita universitaria.

Delle 28 università italiane che hanno attivato percorsi di accompagnamento degli studenti, 7 hanno previsto solo azioni di erogazione di informazioni sui percorsi universitari, mentre 3 esclusivamente azioni di sostegno della didattica (Università degli Studi di Torino, di Trieste e l’Università del Piemonte Orientale, a Vercelli).

Al contrario, solo quattro atenei hanno previsto tre diverse funzioni di accompagnamento; in particolare, oltre alle informazioni sul percorso didattico, hanno attivato:

- l’Università degli Studi di Messina e di Sassari, il sostegno alla didattica ed il sostegno psico-sociale;
- l’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”, il sostegno psicosociale ed il sostegno metodologico allo studio;
- l’Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Facoltà di Scienze dell’Educazione e della Formazione, il sostegno alla didattica ed il sostegno metodologico allo studio.

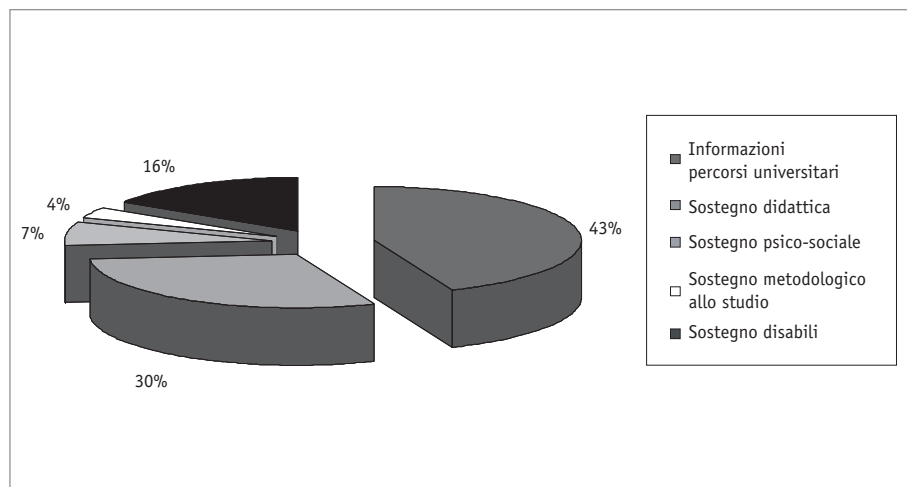


Grafico 3
Azioni di accompagnamento previste negli Atenei italiani

Fonte: Indagine OIS-Isfol “L’accompagnamento nelle università italiane”, 2004-2005.

2.1.3 Definizioni e soggetti coinvolti nell'accompagnamento

Come già visto nei paragrafi precedenti, i soggetti che svolgono il ruolo di accompagnatori nei percorsi di sostegno agli studenti in ambito universitario, possono essere sia esperti interni all'ateneo (es. docenti e assistenti), sia studenti prossimi alla laurea o neo-laureati, oppure ancora figure esterne all'ambiente universitario, chiamate a partecipare a specifiche attività di affiancamento dei giovani studenti. Per questo motivo, la conoscenza della tipologia dei soggetti e delle terminologie adottate per la definizione delle figure di accompagnamento impegnate nei contesti universitari italiani ha richiesto un ulteriore approfondimento dell'indagine. Di seguito sono riportati i dati relativi ai soggetti coinvolti nell'accompagnamento degli studenti, negli atenei dislocati nel Nord, nel Centro e nel Sud Italia.

A Università del Nord Italia

I dati raccolti mostrano come nelle Università del Nord Italia, gli studenti universitari siano i soggetti maggiormente impiegati nell'accompagnamento dei propri colleghi (46%); seguiti dai docenti (37%) e dai neo-laureati (10%).

Solamente in due atenei è stata riscontrata la presenza di figure esterne alla facoltà, come gli psicologi (Università degli Studi di Modena e di Pavia). Gli assistenti e gli studenti del Servizio Civile, invece, non risultano mai citati nei percorsi di accompagnamento attivati presso le strutture universitarie prese in considerazione dall'indagine.

Tabella 4
Le figure di
accompagnamento
nelle università
del Nord Italia

Università	Figura di accompagnamento				Definizione
	UNIVERSITÀ DEL NORD ITALIA	Studenti ultimi anni	Docenti	Esterni / Operat.	
Università degli Studi di Bergamo	X	X			<i>Tutor</i>
Università degli Studi di Bologna "Alma Mater Studiorum"	X				<i>Tutor alla pari</i>
Università degli Studi di Brescia	X				<i>Tutor</i>
Università degli Studi di Ferrara	X				<i>Tutor</i>
Università degli Studi di Genova	X	X			<i>Tutor</i>
Università degli Studi di Milano "IULM"	X	X			<i>Tutor</i>
Università degli Studi di Modena	X	X	Psicologo	Neo laureato	<i>Tutor e Tutor alla pari</i>

segue

Università UNIVERSITÀ DEL NORD ITALIA	Figura di accompagnamento				Definizione
	Studenti ultimi anni	Docenti	Esterni / Operat.	Altro	
Università degli Studi di Padova	X	X		Neo laureato	Tutor
Università degli Studi di Parma	X	X			Tutor
Università degli Studi di Pavia	X	X	Psicologo		Tutor
Università degli Studi di Torino "Politecnico"	X				Tutor-mentore
Università degli Studi di Torino	X	X			Tutor
Università degli Studi di Trieste	X	X			Tutor
Università del Piemonte Orientale (Vercelli)		X		Neo laureato	Tutor
Università degli Studi Venezia "Ca Foscari"	X	X			Tutor
TOTALI	14	11	2	3	Tutor 14 Mentore 1 Tutor alla pari 2

segue
Tabella 4
Le figure di
accompagnamento
nelle università
del Nord Italia

Fonte: Indagine OIS-Isfol "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

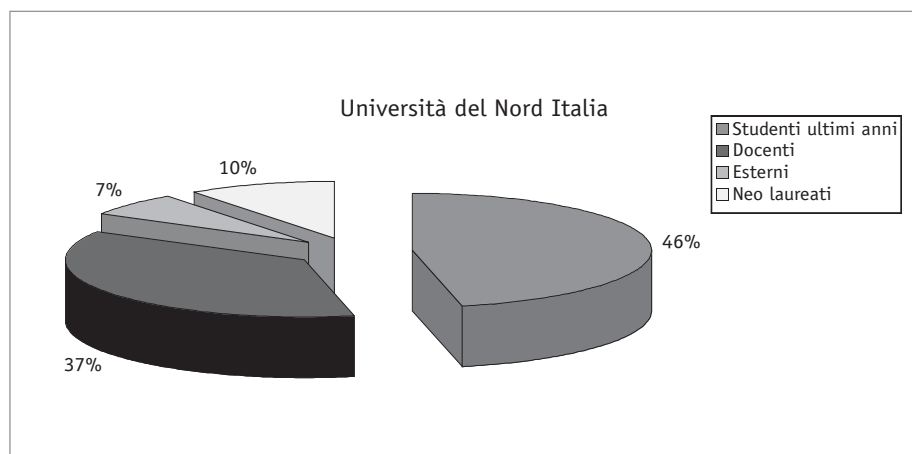


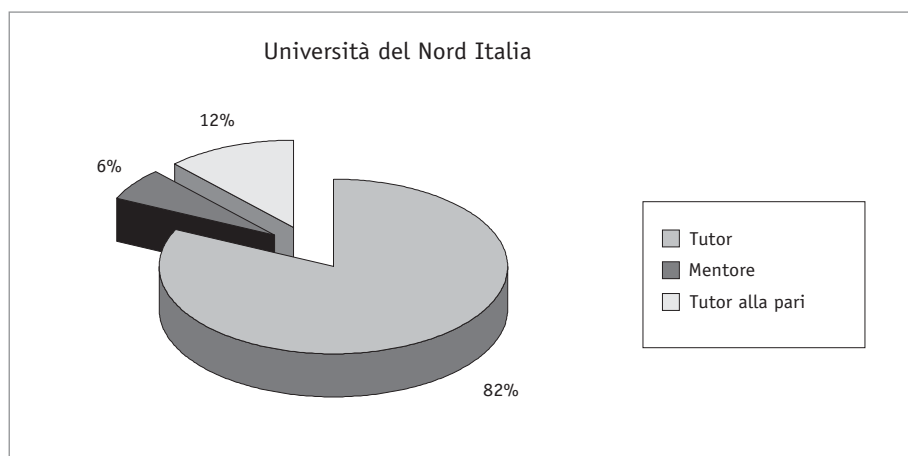
Grafico 4
Chi svolge il ruolo
di figura di
accompagnamento?

Fonte: Indagine OIS-Isfol "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

Prendendo in considerazione la terminologia adottata per definire queste figure, il termine “*tutor*” è sicuramente quello più diffuso (82%), seguito dalla definizione “*tutor alla pari*” (12%) e solo in un caso viene proposta una figura di accompagnamento denominata “*mentore*”.

Tra le 15 università del Nord Italia, circa la metà (46,6%) impiegano come figure di accompagnamento unicamente studenti; 4 atenei hanno attivato, insieme, studenti e docenti; 3 università, studenti, docenti e psicologi o neo-laureati; in un solo caso, quello dell’Università del Piemonte Orientale, a Vercelli, non è stata rilevata l’attivazione degli studenti, ma solo quella dei docenti e dei neo-laureati.

Grafico 5
Le figure di accompagnamento presenti nelle Università del Nord Italia



Fonte: Indagine OIS-Isofol “L’accompagnamento nelle università italiane”, 2004-2005.

B Università del Centro Italia

La situazione inerente alle università del Centro Italia si discosta notevolmente da quella precedentemente esposta. In questo ambito territoriale solo quattro atenei presentano nei propri siti delle informazioni relative a percorsi di accompagnamento specifici per contrastare le problematiche degli studenti iscritti. In questi quattro atenei sono impiegati nell’accompagnamento sia gli studenti degli ultimi anni sia i docenti e sono del tutto assenti dai percorsi attivati gli assistenti universitari, gli studenti del Servizio Civile e gli operatori esterni. Bisogna tuttavia considerare che tali figure sono state attivate dal Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione della Facoltà di Filosofia dell’Università di Roma “La Sapienza” che, con delibera del Consiglio del Corso di Laurea del 23 giugno del 2004, ha previsto la selezione di “mentori” con gli obiettivi di favorire l’orientamento e l’integrazione degli studenti nel progetto formativo del Corso di Laurea e aiutare nello studio i nuovi iscritti; in questa parte dell’indagine tuttavia non sono stati contemplati i dati relativi a tale esperienza in quanto le informazioni relative a questo percorso di *mentoring* non sono state ancora diffuse tramite il

sito della Facoltà e pertanto non rientrano nel campione di atenei selezionato. A tale esperienza, da ritenersi estremamente significativa per le modalità con cui è stata organizzata e strutturata, è dedicato il capitolo 3 di questo volume.

2.1 I percorsi di accompagnamento attivati nelle università italiane

Università	Figura di accompagnamento			Definizione
	Studenti ultimi anni	Docenti	Esterni / Operat.	
UNIVERSITÀ DEL CENTRO ITALIA				
Università degli Studi di Firenze	X	X	X	Tutor
Università degli Studi di Roma "La Sapienza"	X	X		Tutor Mentore
Università degli Studi di Siena	X	X		Tutor
Università degli Studi di Teramo	X	X		Tutor
TOTALI	4	4	1	Tutor 4 Mentore 1

Tabella 5
Le figure di accompagnamento nelle Università del Centro Italia

Fonte: Indagine OIS-Isfol "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

Delle 4 università del Centro Italia qui considerate, solo una risulta impiegare insieme studenti, docenti ed operatori esterni (l'Università degli Studi di Firenze); tutte le altre sembrano aver attivato solo studenti e docenti.

La terminologia comune adottata è quella di "tutor"; solo nei siti istituzionali dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza" è stata rilevata anche una figura denominata "mentore".

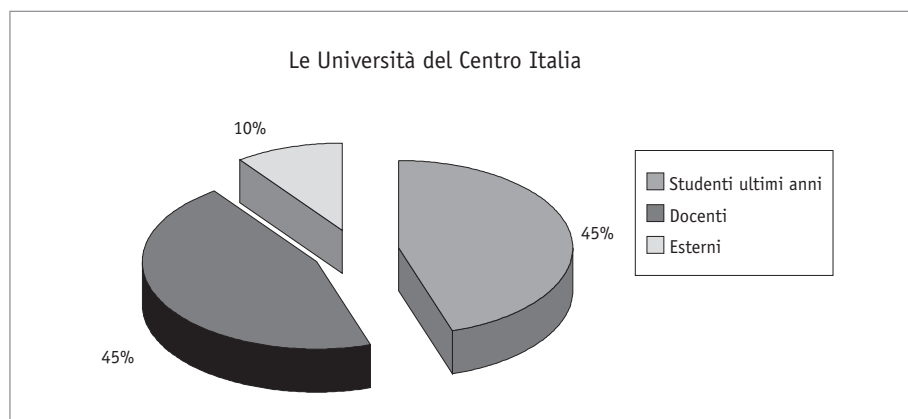


Grafico 6
Chi svolge il ruolo di figura di accompagnamento?

Fonte: Indagine OIS-Isfol "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

C Università del Sud Italia

Gli atenei del Sud Italia presentano diversi percorsi di accompagnamento attivi. In questo caso i soggetti maggiormente coinvolti nelle azioni di accompagnamento dei neo-iscritti sono gli studenti degli ultimi anni (37%) e i neo-laureati (37%) e solo in due casi è indicata la presenza dei docenti (Università degli Studi di Messina e Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"). Sempre presso questi due atenei sono attive le figure dello psicologo e del *counsellor*.

Per quanto riguarda la terminologia adottata anche presso questi atenei il termine più diffuso è "tutor" (59%); sono definizioni presenti anche quelle di "peer tutor", "counsellor" e "consulente alla pari". Infatti la distribuzione delle figure di accompagnamento degli studenti nelle università del Centro Italia appare la seguente: lo studente degli ultimi anni sembra essere l'unica figura attiva in tre atenei e viene denominata "tutor", o "consulente alla pari"; tre università impiegano, invece, i neo-laureati, per indicare i quali viene adottato il termine "tutor"; l'Università di Cosenza attiva, insieme, studenti degli ultimi anni e neo-laureati,

Tabella 6
Le figure di
accompagnamento
nelle Università
del Sud Italia

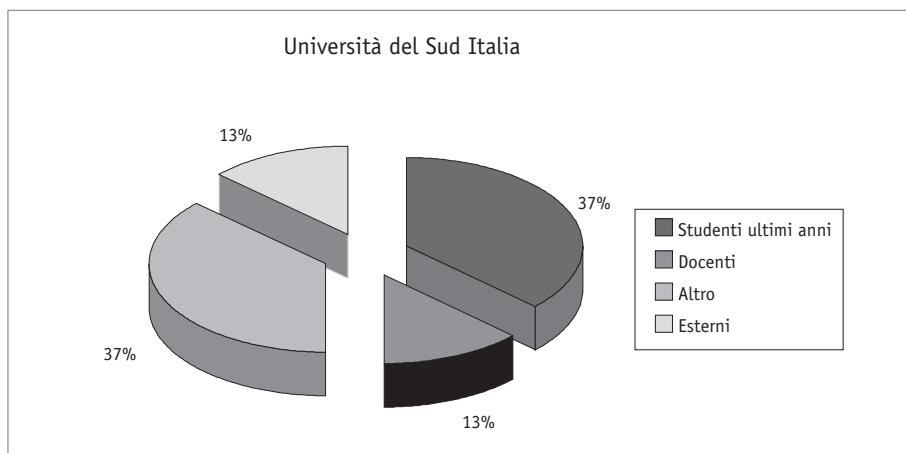
Università	Figura di accompagnamento				Definizione	
	UNIVERSITÀ DEL SUD ITALIA	Studenti ultimi anni	Docenti	Esterni		Altro
Università degli Studi di Bari		X			Neo laureato	<i>Tutor</i>
Università degli Studi di Cagliari					Neo laureato	<i>Tutor</i>
Università degli Studi della Calabria (Cosenza)		X			Neo laureati	<i>Peer tutor</i>
Università degli Studi di Lecce					Neo laureato	<i>Tutor</i>
Università degli Studi di Messina		X	X	Psicologi	Neo laureato	<i>Tutor Counsellor</i>
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"		X	X	Counsellor		<i>Tutor Counsellor</i>
Università degli Studi di Palermo					Neo laureato	<i>Tutor</i>
Università degli Studi di Reggio Calabria		X				Consulente alla pari
Università degli Studi di Sassari		X				<i>Tutor</i>
TOTALI		6	2	2	6	<i>Tutor</i> 7 <i>Peer Tutor</i> 1 <i>Counsellor</i> 2 <i>Consul. alla pari</i> 1

Fonte: Indagine OIS-Isof "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

definendoli “peer tutor”; l’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale” sembra aver attivato, oltre agli studenti ed ai docenti, denominati “tutor”, anche dei “counselor” esterni; a queste tre figure di accompagnamento l’Università di Messina, infine, aggiunge anche quella, sempre esterna, dello “psicologo”.

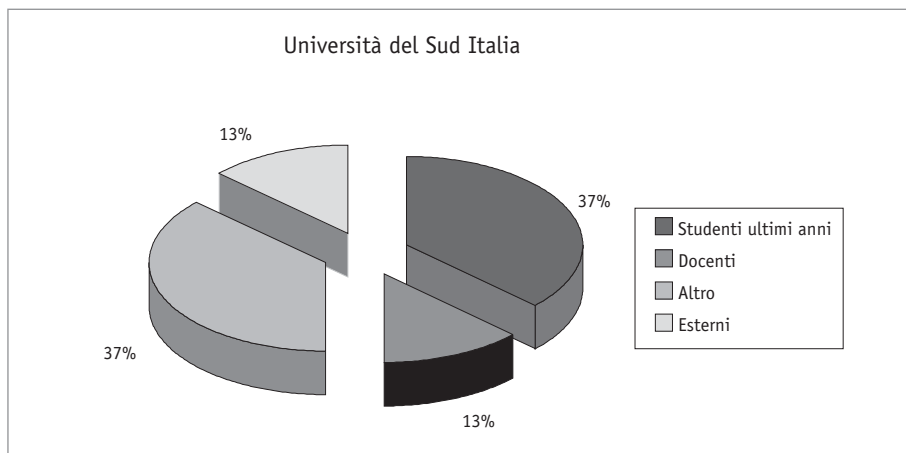
2.1 I percorsi di accompagnamento attivati nelle università italiane

Grafico 7
Chi svolge il ruolo di figura di accompagnamento?



Fonte: Indagine OIS-Isfol e MIUR “L’accompagnamento nelle università italiane”, 2004-2005.

Grafico 8
Le figure di accompagnamento presenti nelle università del Sud Italia



Fonte: Indagine OIS-Isfol e MIUR “L’accompagnamento nelle università italiane”, 2004-2005.

2.2 LE UNIVERSITÀ DELLE REGIONI DELL'OBBIETTIVO 1

Parallelamente all'analisi delle informazioni presenti nei siti web delle università italiane, riguardanti il sostegno e l'accompagnamento degli studenti, è stata avviata un'indagine, in collaborazione con il M.I.U.R., sulle azioni che gli atenei del Sud Italia hanno posto in essere nell'ambito dei progetti finanziati con il PON - Obiettivo1 "Ricerca Scientifica, Sviluppo Tecnologico, Alta Formazione" 2000/2006 - Misura III.5 - Azione Orientamento", per l'attivazione di percorsi di accompagnamento accademico.

Dall'analisi delle 16 schede ricevute dai referenti dei diversi progetti attivati presso gli atenei delle regioni dell'Obiettivo 1 (le università coinvolte dal PON erano 18) è emerso quanto riassunto nella tabella 7, per quanto riguarda i soggetti coinvolti come figure di accompagnamento e per quanto concerne la terminologia adottata per la loro definizione.

Tabella 7
Le figure di
accompagnamento
nelle università
dell'Obiettivo 1

Università	Figure di accompagnamento					Definizione
	Studenti ultimi anni	Docenti	Assistenti	Esterni / Operat.	Altro	
Università di Bari "Politecnico"	X			X		Tutor
Università degli Studi del Sannio (Benevento)	X			X	Personale specializzato personale tecnico amministr.	Psicologo- Counselor
Università degli Studi di Cagliari				X	Neo laureati	Tutor d'orientamento
Università degli Studi di Catanzaro "Magna Grecia"	X					Tutor
Università degli Studi della Calabria (Cosenza)	X				Neo Laureati	Tutor alla pari
Università degli Studi di Foggia	X				Borsisti	Consulenti
Università degli Studi di Lecce	X				Dottorandi Borsisti	Tutor; Consigliere
Università degli Studi di Messina	X	X	X		Neo laureati; Psicologi; Esperti	Tutor; Consigliere Manager didattico; Manager di Ateneo

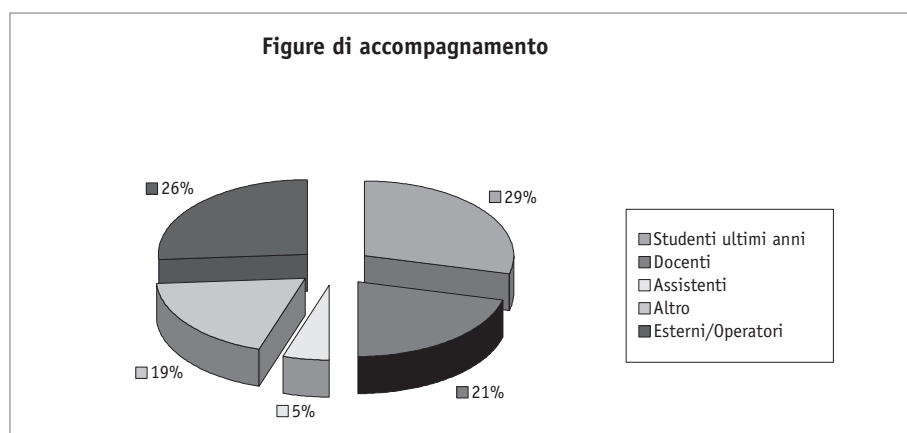
segue

segue
 Tabella 7
 Le figure di
 accompagnamento
 nelle università
 dell'Obiettivo 1

Università	Figure di accompagnamento					Definizione
	Studenti ultimi anni	Docenti	Assistenti	Esterni / Operat.	Altro	
Università degli Studi di Napoli "Parthenope"	X	X		X	Personale non docente	Tutor
Università degli Studi di Napoli "Federico II"	X	X			Psicologo	Tutor
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"	X	X		X		Tutor
Università degli Studi di Palermo	X	X		X		Tutor; Consigliere
Università degli Studi della Basilicata		X			Counsellor Operatori C. Orient.	Tutor Consigliere
Università degli Studi di Reggio Calabria	X	X			Neo laureati	Tutor; Consigliere; Coordinatore delle attività di orientamento
Università degli Studi di Salerno		X	X	X	Psicologi Docenti a contratto	Tutor Consigliere Mentore
Università degli Studi di Sassari	X	X		X		Tutor
Totale	13	9	2	8	11	Tutor 13 Consigliere 5 Mentore 1

Fonte: Indagine OIS-Isfol e MIUR "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

Grafico 9
 Le figure di
 accompagnamento
 nelle università
 dell'Obiettivo 1



Fonte: Indagine OIS-Isfol e MIUR "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

Dalla tabella 7 e dal relativo grafico è possibile notare come gli studenti degli ultimi anni risultano essere i soggetti maggiormente coinvolti nei percorsi di accompagnamento attivati (solo in tre casi non si è richiesto agli studenti di impegnarsi nelle funzioni di accompagnamento), così come i docenti, anche se in misura minore. Non risultano indicati gli studenti impegnati nel Servizio Civile e solo in piccola parte sono impiegati nelle attività di orientamento i neo laureati.

Un solo ateneo, l'Università degli Studi di Catanzaro, impiega unicamente, come figura di accompagnamento dei giovani studenti, gli studenti degli ultimi anni; 6 università impiegano tre diverse tipologie di figure: studenti degli ultimi anni e docenti, cui si aggiungono, nella maggior parte dei casi, operatori esterni, oppure psicologi o neo-laureati; 3 atenei risultano invece aver attivato 4 diverse tipologie di figure di accompagnamento: oltre agli studenti degli ultimi anni ed ai docenti, si rilevano operatori esterni e/o psicologi e/o neolaureati; le restanti università impiegano una seconda figura oltre agli studenti più "anziani", che può essere, a seconda dei casi, un neo-laureato, un borsista, un dottorando, un *counsellor*, un orientatore, o ancora una figura esterna.

Per quanto riguarda la terminologia adottata per definire queste figure, sicuramente il termine "tutor" è quello maggiormente utilizzato, anche se con qualche distinzione: infatti è possibile rintracciare, tra le diverse denominazioni, termini come "tutor alla pari" o "tutor d'orientamento". Altre definizioni utilizzate per definire queste figure che si occupano di accompagnamento sono "consigliere", "coordinatore dell'orientamento" e solo in un caso "mentore". Da notare inoltre che tra i soggetti impegnati nell'accompagnamento degli studenti troviamo anche neo laureati, ma anche "psicologi" e "counsellor".

Nella tabella 8, invece, vengono riepilogati i dati relativi alle "Modalità delle azioni di accompagnamento" ed alle "Azioni di accompagnamento", organizzati con gli stessi criteri adottati per la precedente ed analoga tabella 3. Pertanto le modalità con cui si realizza l'accompagnamento sono distinte in: modalità uno-a-uno, di gruppo e mista; mentre le azioni di accompagnamento sono organizzate in base al tipo di funzione svolta dalla figura preposta.

Le modalità di accompagnamento

Come si evince dalla tabella 8 e dal relativo grafico, le modalità di accompagnamento più ricorrenti sono sicuramente quelle "uno a uno" (35%) e quelle di tipo misto (39%) cioè quelle modalità che contemplan la possibilità di accompagnare lo studente sia attraverso la modalità "uno a uno" sia attraverso modalità che prevedono anche incontri di gruppo.

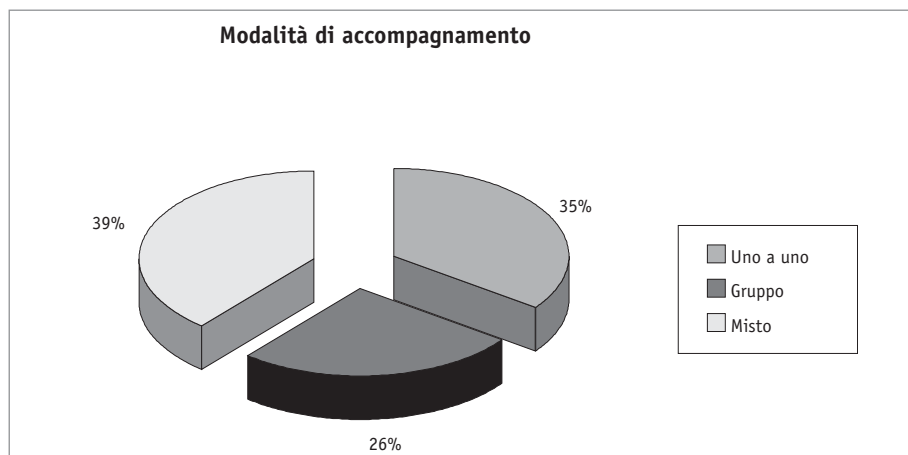
Tabella 8
Le modalità
e le azioni di
accompagnamento
nelle università
dell'Obiettivo 1

Università	Modalità di accompagnamento		Azione di accompagnamento					
	Uno a uno	Gruppo	Misto	Informazioni percorsi universitari	Sostegno didattico	Sostegno psico-sociale	Sostegno metodologico allo studio	Altro
Università di Bari "Politecnico"	X	X				X		
Università degli Studi del Sannio (Benevento)	X	X				X	X	
Università degli Studi di Cagliari			X	X		X		
Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"	X			X	X	X	X	
Università degli Studi della Calabria (Cosenza)	X			X				
Università degli Studi di Foggia			X	X	X		X	
Università degli Studi di Lecce			X	X	X	X	X	
Università degli Studi di Messina	X	X	X	X	X	X	X	Sostegno disabili
Università degli Studi di Napoli "Parthenope"			X	X	X	X	X	Sostegno disabili
Università degli Studi di Napoli "Federico II"	X	X		X		X		
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"			X	X	X	X		
Università degli Studi di Palermo	X	X		X		X	X	Bilancio compet.
Università degli Studi della Basilicata			X	X		X		
Università degli Studi di Reggio Calabria	X	X		X	X	X	X	
Università degli Studi di Salerno			X	X	X	X		
Università degli Studi di Sassari			X	X	X	X		

Fonte: Indagine OIS-Isfol e MIUR "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

Si può osservare che l'Università degli Studi di Messina sembra essere l'unica ad aver attivato tutte le modalità di accompagnamento e tutte le possibili tipologie di azioni, incluso un percorso di sostegno specifico per gli studenti disabili, che possa non solo favorirne l'integrazione nel mondo universitario ma anche sostenerli nello studio e nell'utilizzo degli strumenti didattici; anche l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", prevede tutte le possibili azioni di accompagnamento degli studenti, compresi i percorsi per i disabili, ma unicamente con la modalità di accompagnamento c.d. mista. Solo 3 università risultano aver attivato quattro diverse azioni di accompagnamento: l'Università degli Studi "Magna Graecia", di Catanzaro (che ha adottato modalità di accompagnamento uno-a-uno), l'Università degli Studi di Lecce (che applica modalità di tipo misto) ed infine l'Università degli Studi di Reggio Calabria (modalità uno-a-uno e di gruppo). L'Università degli Studi di Cosenza, invece, appare essere la più "povera", relativamente alle attività di sostegno dei propri studenti, con l'attivazione della sola modalità di accompagnamento uno-a-uno, unicamente per l'erogazione di informazioni sui percorsi universitari.

Grafico 10
Le modalità di
accompagnamento
nelle università
dell'Obiettivo 1



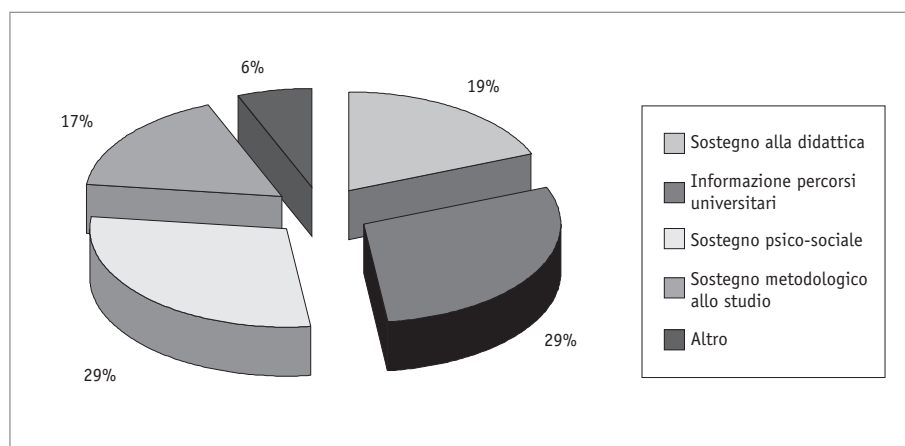
Fonte: Indagine OIS-Isfol e MIUR "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

Le azioni di accompagnamento

Le azioni di accompagnamento più diffuse riguardano prevalentemente l'erogazione di servizi di informazione sui percorsi universitari agli studenti (29%) e il sostegno (29%); risposte ai bisogni di orientamento ed incertezza che molti giovani vivono nei contesti universitari.

Oltre a svolgere queste funzioni, le figure di accompagnamento attivate dagli atenei delle regioni dell'Obiettivo 1, molto spesso si occupano di sostenere gli studenti nella didattica, ma anche di offrire la possibilità di apprendere una metodologia di studio efficace.

Grafico 11
Le azioni di
accompagnamento
nelle università
dell'Obiettivo 1



Fonte: Indagine OIS-Isfol e MIUR "L'accompagnamento nelle università italiane", 2004-2005.

2.2.1 Esempi di percorsi di accompagnamento attivati nelle regioni del Sud Italia

Di seguito sono riportati alcuni esempi di programmi di accompagnamento attivati presso le università dislocate nel Sud Italia, grazie al co-finanziamento del Fondo Sociale Europeo e del M.I.U.R.

I progetti descritti si inseriscono nel quadro degli interventi di adeguamento del sistema della formazione professionale, dell'istruzione e dell'alta formazione, proponendo di consolidare, rendendola permanente, la struttura per l'orientamento in entrata, in itinere e in uscita e i servizi di *front office* per l'accoglienza degli studenti e per l'informazione decentrata.

A Università di Bari: "Progetto Mentore"

Il "Progetto Mentore" che l'Università di Bari sta realizzando, si articola in 16 "iniziative", delle quali 2 sono destinate alla gestione generale del progetto e al monitoraggio dei suoi risultati; 3 alla formazione del personale impegnato nel progetto; 2 miranti a corredarlo di un polifunzionale sistema informativo-informatico, e infine 9 dirette a progettare e ad attuare i servizi di orientamento e di sostegno dei giovani studenti. Al compimento del progetto è previsto che questi servizi - così come il sistema informativo - restino istituzionalizzati in modo permanente in strutture ed organismi centralizzati e decentrati (ateneo/facoltà).

Nell'attuazione di "Mentore" sono impegnati, con responsabilità e ruoli diversi, docenti universitari, personale tecnico-amministrativo dell'Università, giovani laureati e studenti *seniores*, presidi e docenti della scuola media, esperti esterni. Per alcune figure di progetto è previsto - all'interno dello stesso "Mentore" - un ciclo di formazione.

Il progetto è dotato di uno staff di coordinamento generale ed amministrativo-contabile, di nomina rettorale, di un Comitato Direttivo e di un Comitato Scienti-

fico composti dai referenti indicati in numero di uno per (e da) ciascuna Facoltà. Il Comitato Direttivo ha individuato per ciascuna iniziativa in cui si articola il progetto uno o più responsabili che ne cureranno l'attuazione.

Le Facoltà - alle quali il rispettivo referente fornirà tutte le necessarie forme di collegamento e coordinamento con le strutture centrali di "Mentore" - sono i soggetti deputati a condurre (o a contribuire a condurre) all'operatività le iniziative del progetto e i relativi servizi, adattandoli alle proprie specifiche caratteristiche formative e socio-didattiche. In tale direzione ogni Facoltà dovrà predisporre uffici o sportelli amministrativi di informazione per l'orientamento, organi e figure didattiche responsabili dell'orientamento e del tutoraggio, idonee procedure di attuazione.

In estrema sintesi, "Mentore" si propone di sperimentare e consolidare strutture e metodiche d'intervento per ridurre in modo significativo il tempo di attraversamento dei percorsi curriculari e gli abbandoni, per ottimizzare il rapporto domanda/offerta formativa e commisurare queste due grandezze alle linee evolutive del mercato regionale del lavoro e delle professioni, per supportare politiche di marketing strategico e operativo del sistema universitario.

A questo fine "Mentore" ha progettato un sistema di interventi sulla fase di accesso, sul periodo di studio e sulla transizione al lavoro dei giovani che scelgono un curriculum di formazione universitaria, attraverso l'istituzione di servizi di orientamento alla scelta degli studi, di sostegno allo studio e di eventuale ri-orientamento, di accompagnamento all'inserimento nel mondo del lavoro dipendente, professionistico o imprenditoriale.

Interventi particolari sono destinati al sostegno di alcune categorie deboli rispetto alle situazioni formative e alle prospettive di accesso al mercato del lavoro. Una pagina web continuamente aggiornata e facilmente accessibile organizza e rende disponibili tutte le informazioni relative ai temi e ai servizi che faranno capo a "Mentore", oltre a test di autovalutazione mirati.

Le iniziative di "Mentore" coinvolgono quindi un'ampia serie di soggetti sociali, che interverranno in veste di operatori (dai docenti di scuola media ai docenti universitari), di fruitori (la popolazione studentesca collocata tra la fase di scelta di una facoltà universitaria e l'ingresso post-laurea nel mondo del lavoro), di "intermediatori di informazione" pubblici e privati (dagli enti locali alle imprese).

B Università della Calabria: "Peer Tutoring"

L'iniziativa "Peer Tutoring" è un'attività di accompagnamento per gli studenti neo-iscritti dell'Università della Calabria, a Cosenza, inserita in un progetto generale di orientamento, in entrata, in itinere ed in uscita, denominato "Oracolo".

Il "Peer Tutoring" s'inserisce tra le iniziative di orientamento in itinere ed ha come finalità quella di accompagnare i giovani studenti nella fase delicata della scelta e dell'inserimento nella vita universitaria, attraverso un'azione di tutorato. Il "peer tutor", in quanto studente più anziano e più esperto, rappresenta un possibile referente con cui confrontarsi.

La suddetta iniziativa ha avuto un suo primo tempo di realizzazione tra i mesi di luglio-dicembre 2003, cui doveva fare seguito una seconda annualità, all'interno del progetto "Oracolo", nel periodo compreso tra settembre e dicembre 2004. Lo sviluppo dell'iniziativa, nel primo anno, ha avuto diverse fasi, logicamente legate tra loro e di seguito riportate:

- 1 reperimento di futuri "peer tutor" attraverso un bando pubblico;
- 2 incontri con i referenti di Facoltà dell'iniziativa;
- 3 selezione delle richieste pervenute per un numero pari a 6 laureati e 12 studenti dell'Ateneo;
- 4 formazione in 24 ore, per favorire l'acquisizione ed il rafforzamento della capacità, conoscenze e competenze relative alla conoscenza del mondo universitario e degli stili di comunicazione;
- 5 presentazione pubblica dell'iniziativa;
- 6 partecipazione dei "peer tutor" ad iniziative varie d'ateneo, relative all'orientamento nelle sue diverse fasi, quali:
 - "Accoglienza" alle matricole nel mese di agosto;
 - "Lezioni di Campus" nel mese di ottobre;
 - "Fiera del Lavoro" nel mese di ottobre;
- 7 realizzazione di 6 Sportelli di Orientamento, gestiti dai peer tutor della relativa Facoltà.

I dati relativi all'affluenza presso gli sportelli di tutte le 6 facoltà di ateneo mostrano che 1613 studenti hanno usufruito di questo servizio tra il 2003 ed il 2004. Il Servizio è risultato positivo, sia nella valutazione degli stessi "Peer Tutors", sia nel grado di utilità e di soddisfazione espressa dai destinatari. È, inoltre, in corso una valutazione dell'iniziativa "Peer Tutoring" all'interno del progetto Oracolo, attraverso l'iniziativa denominata "Verifica".

C Università degli Studi di Palermo: progetto "Iniziative di orientamento e tutorato"

Il servizio di tutorato è nato dall'esigenza di dare una risposta efficace alle matricole ed a tutti gli studenti universitari dell'ateneo palermitano che necessitano di una guida e di un supporto per raggiungere, nei tempi previsti, i propri obiettivi formativi.

Il tutorato serve a valorizzare quelle competenze che, seppure legate ai contenuti disciplinari, prescindono da essi per divenire opportunità di inserimento e potenziamento delle risorse personali, delle proprie caratteristiche e del proprio metodo. L'attività di tutorato persegue la finalità di garantire l'eguaglianza nell'accesso alle opportunità educative e professionali, facendo riferimento alla libertà delle scelte individuali e al protagonismo dei soggetti. Il principio metodologico sotteso a qualsiasi tipo di approccio al tutorato fa perno sulla responsabilità dei giovani nella costruzione dei loro percorsi di apprendimento, avendo come fine quello di sviluppare atteggiamenti di interesse/motivazione insie-

me ad una valutazione realistica della situazione in cui ci si trova a dover scegliere.

Il servizio di tutorato è un metodo di istruzione nel quale uno studente o un piccolo gruppo di studenti riceve un aiuto di tipo individualizzato da un *tutor* che svolge la propria attività presso gli sportelli di ciascuna facoltà dell'ateneo palermitano.

Questa iniziativa mira a facilitare un adeguato inserimento dello studente nella vita universitaria con l'obiettivo di affrontare e rimuovere gli ostacoli che impediscono il successo accademico e si propone le seguenti finalità:

- mettere in atto un intervento compensativo o di recupero di quelle che si presentano come carenze individuali degli studenti;
- offrire un supporto metodologico allo studio, che viene a configurarsi come intervento direttamente individualizzato;
- intervenire con una guida diretta, orientata a sviluppare le potenzialità degli studenti.

Il servizio attiva una consulenza individuale finalizzata alla focalizzazione della problematica relativa all'apprendimento e successivamente forma uno o più gruppi interattivi centrati su:

- come organizzare e programmare lo studio (*planning di studio*);
- come leggere un libro di testo (*strategie di comprensione ed elaborazione*);
- come memorizzare più velocemente (*strategie di apprendimento e di memorizzazione*).

L'intervento è suddiviso nelle seguenti fasi:

- la prima fase mira all'indagine sui possibili ostacoli che rallentano il percorso formativo e intende fornire gli indicatori relativi sia alla tipologia degli studenti in difficoltà che alle loro problematiche.
- la seconda fase prevede un supporto metodologico allo studio secondo questa modalità di attuazione:
 - a** consulenza individuale;
 - b** consulenza di gruppo;
 - c** seminari.

Il servizio di tutorato dispone di *tutor* studenti e laureati che, attraverso forme e modalità diversificate, affiancano lo studente lungo il suo percorso educativo, lo sostengono nel raggiungimento degli obiettivi formativi permettendogli di dispiegare le sue potenzialità per la piena realizzazione delle scelte effettuate. Questo è un metodo di istruzione nel quale uno studente o un piccolo gruppo di studenti riceve un aiuto di tipo individualizzato da un *tutor* che svolge la propria attività presso gli sportelli di ciascuna facoltà dell'ateneo palermitano. L'approccio diretto col "*tutor* laureato" mira sia ad individuare e a focalizzare la problematica che inibisce il regolare percorso formativo dello studente, sia ad elaborare un proget-

to di riorganizzazione e di pianificazione dello studio che avviene mediante la consulenza individuale. È così possibile, per lo studente interessato, apprendere quelle strategie che gli permetteranno di potenziare e sviluppare le sue competenze operative nella partecipazione a gruppi di lavoro centrati su particolari problemi connessi allo studio di singole discipline e alle difficoltà che esse evidenziano.

Qualora emergessero delle richieste relative all'approfondimento del metodo di studio specifico per ogni disciplina, il *tutor* laureato informerà i rispettivi docenti che saranno invitati a svolgere seminari relativi all'approccio metodologico allo studio delle singole discipline.

D Università degli Studi di Cagliari: progetto "Percorsi di Orientamento"

Dal 21 ottobre 2002 è attiva presso la Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali una postazione d'orientamento volta ad assistere e indirizzare gli studenti all'organizzazione degli studi, alla diffusione dei supporti didattici e alla conoscenza delle opportunità, per migliorare la qualità dello studio (biblioteche, sequenza esami, testi esercizi, contatti con i docenti, scambi con altri studenti, seminari, conferenze, ecc.).

La postazione è costituita da un *tutor*, un giovane neo-laureato, coordinato dal docente responsabile di facoltà per l'orientamento e dal Centro Orientamento stesso.

I compiti del *tutor* sono i seguenti:

- fornire informazioni sui corsi di insegnamento;
- assistere gli studenti nella elaborazione dei piani di studio;
- indirizzare gli studenti sulla frequenza dei corsi;
- organizzare la preparazione degli esami e della tesi di laurea;
- informare gli studenti sulle offerte di lavoro part-time e trasmettere le loro disponibilità al Centro Orientamento per l'aggiornamento delle basi di dati;
- collaborare col docente e col Centro nella organizzazione degli stage e dei tirocini in azienda;
- collaborare col docente per la valutazione e tramutazione in crediti del tirocinio.

La funzione tutoriale non si esaurisce nella fase di accoglienza ma prosegue lungo tutto il corso degli studi. In questa seconda fase l'aspetto informativo del tutorato diventa meno rilevante (anche se comunque permane) mentre assume una grande importanza l'aspetto di assistenza allo studio.

La figura del *tutor* può costituire un utile collegamento tra gli studenti e i singoli docenti, manifestando a questi ultimi eventuali motivi di disagio (orari, carico di studio, difficoltà di vario genere) che gli studenti non trovano modo di comunicare direttamente.

L'iniziativa mira a:

- ottimizzare le scelte degli studenti;
- sviluppare una loro partecipazione attiva negli ambienti di studio e di lavoro;

2.2 *Le università
delle regioni
dell'Obiettivo 1*

- ridurre gli abbandoni e a garantire il rispetto della durata del corso di studi definita dai nuovi ordinamenti;
- valorizzare la funzione dell'orientamento quale strumento per la piena attuazione della Riforma dell'Università, in particolare per la definizione, realizzazione ed eventuale modifica dei nuovi corsi di studio e per la gestione della fase di transizione;
- diffondere una cultura del lavoro, anche a carattere autonomo, attraverso attività di affiancamento, diffusione di informazioni e organizzazione di visite e stage nelle imprese lungo tutto il processo educativo;
- sostenere gli studenti che interrompono gli studi, per consentire la piena valorizzazione dei crediti formativi acquisiti.

2.3 CONCLUSIONI

La ricerca ha evidenziato come presso le università italiane le esperienze di accompagnamento siano numerose e come queste risultino essere in molti casi complesse e ben strutturate, in relazione anche alle variegate esigenze degli studenti.

L'accompagnamento in ambito universitario, infatti, prevede l'impiego di diversi soggetti e forme differenti di intervento, a seconda del tipo di funzione svolta dal soggetto che accompagna.

Tra le figure di accompagnamento troviamo docenti ed assistenti universitari, ma anche neo-laureati e studenti degli ultimi anni; oppure, ancora professionisti quali psicologi, orientatori e *counselor*, sia interni che esterni al contesto accademico. La terminologia adottata per descrivere le figure di accompagnamento degli studenti ed il contenuto effettivo delle azioni da esse poste in essere, molto variegata e confusa, crea spesso delle sovrapposizioni tra le diverse funzioni di accompagnamento, finendo con l'attribuire ad esse definizioni non appropriate. La nostra indagine si è focalizzata principalmente su quei percorsi di accompagnamento che vedono protagonisti gli studenti stessi. Molti atenei, infatti, accanto ai *tutor* istituzionali (ruolo ricoperto dai docenti), hanno attivato percorsi di accompagnamento che pongono gli studenti dalla carriera universitaria già avviata in ruoli attivi di aiuto e guida verso quegli studenti (molto spesso matricole) che a contatto con la novità e le molteplici problematiche dell'esperienza universitaria, rischiano di perdere di vista il principale obiettivo finale: la laurea.

A ricoprire il ruolo di "figura di accompagnamento" nella maggior parte degli atenei del territorio italiano sono gli stessi studenti universitari: all'accompagnamento di studenti universitari in difficoltà sono spesso destinati, infatti, accanto ai *tutor* istituzionali, laureandi o studenti degli ultimi anni, in possesso di maggiori informazioni sul contesto accademico rispetto a quelli che vengono "accompagnati".

L'accompagnamento universitario in Italia, sembra pertanto prevedere sempre più un sostegno tra pari, essendo del tutto minoritario l'impiego di personale esterno agli atenei come figure di accompagnamento alternative a quelle istituzionali.

Abbiamo potuto constatare come la terminologia più utilizzata per indicare le figure di accompagnamento che accolgono e guidano dei pari, sia "*tutor*" o anche, a volte, "*tutor alla pari*".

In molti casi, tuttavia, questi percorsi di accompagnamento mostrano caratteristiche proprie dei processi di *mentoring*. Infatti, si è potuto verificare che molto spesso l'accompagnamento in ambito accademico è basato sulla persona che riceve l'assistenza e che questo avviene sovente in rapporto "uno ad uno", spontaneo e non costrittivo, fondato sulla libera scelta dello studente che fa domanda di assistenza.

2.3 Conclusioni

Infine si è potuto riscontrare che uno degli intenti dell'accompagnamento in ambito accademico è anche quello di favorire il superamento delle situazioni di discriminazione e dei rischi di esclusione cui sono esposte la fasce più "deboli" della popolazione studentesca; a tal fine molti studenti universitari e molti percorsi di accompagnamento attivati dagli atenei italiani si occupano specificamente dei soggetti portatori di handicap, offrendo loro un supporto tecnico, ma anche, e soprattutto, un sostegno di tipo socio-relazionale.

capitolo 3

IL MODELLO PROPOSTO DAL C.D.L. IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE DELLA FACOLTÀ DI FILOSOFIA DELL'UNIVERSITÀ DI ROMA "LA SAPIENZA"

Il percorso di *mentoring* proposto dal Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, finalizzato a ridurre la dispersione universitaria, è nato in seguito all'esperienza del primo triennio di attuazione del Corso di Laurea triennale. Infatti l'esplosione demografica degli iscritti che ha fatto seguito all'introduzione del triennio ha accentuato le criticità presenti nel Corso di Laurea e imposto una riflessione sul modello organizzativo e sull'impianto didattico.

In primo luogo, la mancanza di spazi, di docenti e di risorse all'interno della Facoltà ha reso necessario, a partire dall'anno accademico 2004-2005, l'istituzione del numero programmato. Tale scelta, anche se contraria all'impianto ideale del Corso di Laurea stesso, è stata obbligata a causa della mancanza di risposte alternative da parte delle autorità accademiche e governative.

La riflessione sulla didattica ha posto l'attenzione sulla necessità di una più forte integrazione tra la ricerca e la didattica stessa. In questo contesto si inserisce il programma di *mentoring* con la creazione di una figura di studente-ricercatore, da subito inserito in un contesto di ricerca, nell'ottica di "imparare facendo". La riflessione organizzativa, invece, ha spinto ad ipotizzare la costituzione di gruppi di studenti fin dalla fase dell'accoglienza e a dare a questi gruppi una dimensione stabile nel corso del triennio.

Per il primo anno la conduzione dei gruppi è stata affidata a studenti anziani del primo ciclo del Corso di Laurea, opportunamente selezionati, in qualità di mentori, nel corso degli anni, i gruppi, saranno integrati dalle matricole degli anni successivi.

Molta attenzione è stata prestata anche alla dinamica da attivare nei gruppi, in quanto è evidente il rischio di considerarli solo come elemento di socializzazione (gruppi primari, centrati sull'individuo), mentre una corretta dinamica deve considerare i gruppi centrati sullo scopo (apprendimento-ricerca) ed ottenere gli effetti di aiuto reciproco e di trasmissione delle esperienze come risultato del lavoro.

Come abbiamo visto, queste considerazioni nascono da un percorso avviato nel primo triennio di sperimentazione del Corso di Laurea. In questa fase la didatti-

ca si è svolta in modo abbastanza tradizionale, pur con la presenza di esami caratterizzanti, di laboratori e con una progressiva attivazione di tirocini mirati; il nucleo portante dei crediti faceva riferimento ai corsi tradizionali cercando di coinvolgere ed attivare il più possibile gli studenti.

Tuttavia sono state avviate una serie di misure e iniziative – come meglio vedremo in seguito – volte sia al monitoraggio sia all'intervento, rispetto al tema della dispersione universitaria.

Nell'A.A. 2001-2002 è stato predisposto e attuato un primo piano per la rilevazione di alcuni elementi di valutazione, di ingresso e di percorso, per gli studenti immatricolati al Corso di Laurea. A partire da quell'anno sono state costruite prove di comprensione di lettura per valutare le competenze linguistiche degli studenti in ingresso all'università. Col tempo a queste prove è stato aggiunto un questionario sulle motivazioni che permettesse uno screening degli studenti per poterne valutare le difficoltà iniziali. L'ottica è stata quella di predisporre un primo pacchetto di strumenti, da integrare progressivamente con altri, per iniziare a rilevare diversi livelli di informazione e conoscenze e dare maggiore trasparenza ai possibili disagi e ostacoli al successo formativo. I risultati ottenuti in seguito alla somministrazione di tali strumenti agli studenti, hanno permesso di evidenziare le aree disciplinari e motivazionali sulle quali dovranno intervenire i mentori (vedere tab. 1, pag. 71).

In quegli anni è stato avviato anche un percorso di monitoraggio mettendo a punto un "questionario matricole" basato su alcune dimensioni centrali relative al processo formativo e ai risultati. Il questionario, attraverso un contatto sia diretto sia indiretto, è stato somministrato alla maggior parte delle matricole, che hanno fornito una serie di informazioni e opinioni in riferimento a diversi fattori (vedere par. 3.8 pag. 94). L'analisi delle risposte ha permesso anche la messa a punto di una banca dati relativa alle matricole, contenente un'anagrafica minima (genere, provenienza socio-culturale, titoli di studio familiari, contesti geografici di provenienza) (vedere par. 3.6 pag. 90).

In previsione dell'attivazione del secondo triennio è stata, infine, chiesta e ottenuta una modifica dell'ordinamento del Corso di Studi tale da consentire uno spazio maggiore alle attività laboratoriali. Tali modifiche hanno consentito di inserire una attività di ricerca annuale (10 cfu) per ciascuno dei gruppi che si sono formati, con l'obiettivo di realizzare un prodotto ricerca destinato a essere illustrato in un convegno di fine anno, valutato da esperti esterni ed eventualmente pubblicato.

3.1 IL CORSO DI LAUREA: QUADRO GENERALE DELL'OFFERTA FORMATIVA

Il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione fa parte della Facoltà di Filosofia, che è stata attivata, per la prima volta in Italia, all'Università di Roma "La Sapienza", con il decreto rettorale del marzo 2001, nel quadro delle normative sul decongestionamento degli atenei.

Fanno parte della Facoltà di Filosofia i Corsi di Laurea in: Scienze dell'Educazione e della Formazione, Filosofia, Teorie e Tecniche della Conoscenza ed il Corso di Laurea interfacoltà in Servizio Sociale.

Il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione ha l'obiettivo di fornire allo studente:

- 1 conoscenze teoriche, epistemologiche e metodologiche delle problematiche educative nelle loro diverse dimensioni, specificità, differenze e condizionamenti, compresi quelli di genere;
- 2 conoscenze teoriche e capacità operative di base nei settori della pedagogia e delle scienze dell'educazione;
- 3 conoscenze e metodologie di ricerca e capacità storico-critiche in tema di storia dell'educazione e delle istituzioni;
- 4 competenze metodologico-didattiche nei settori dell'educazione e della formazione e sui processi di apprendimento-insegnamento anche di discipline specifiche;
- 5 capacità di progettazione e di gestione dei processi di orientamento scolastico, professionale e dei processi formativi;
- 6 conoscenze e atteggiamenti scientifici in merito alla ricerca e alla sperimentazione nei settori delle scienze dell'educazione a livello locale, nazionale, europeo e internazionale;
- 7 conoscenze di base nelle scienze della natura e dell'uomo tali da consentire raccordi disciplinari e interdisciplinari;
- 8 competenze specificamente finalizzate all'integrazione scolastica e al controllo della dispersione;
- 9 competenze utili alla formazione attraverso attività creative con valenza socio-educativa;
- 10 conoscenze sulle dinamiche del mercato del lavoro, sulla formazione continua e sull'educazione degli adulti.

Inoltre, il Corso di Studi richiede che il laureato sia messo in grado di utilizzare efficacemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea e che acquisisca adeguate competenze e strumenti per la comunicazione e la gestione dell'informazione.

Il curriculum proposto si basa sulla convinzione che per la formazione di esperti nelle scienze dell'educazione e della formazione sia necessaria una solida e ampia cultura di base di tipo storico, umanistico e scientifico. La cultura di base è infatti indispensabile per costruire competenze flessibili e in grado di far fronte alla costante evoluzione delle professionalità legate al mondo dell'educazione e della formazione. Infatti, formazione ed educazione devono costantemente tenere conto dei rapidi mutamenti dell'organizzazione sociale, del sistema di produzione e di servizi e, in particolare, devono confrontarsi criticamente con le nuove modalità di comunicazione e con le nuove tecnologie. È necessario, inoltre, l'approfondimento delle tematiche valoriali legate al necessario rapporto di interazione e cooperazione che l'educatore deve sviluppare nel rispetto della personalità dell'utenza e dello spirito democratico.

In tal senso lo studio di discipline storiche e filosofiche costituisce una base per l'approfondimento delle articolazioni delle varie discipline delle scienze dell'educazione con riferimento anche allo studio dei classici.

La necessità di coniugare lo studio con l'esperienza sul campo comporta la realizzazione soprattutto di esercitazioni pratiche di ricerca, tirocini e stage nei settori relativi ai vari sbocchi professionali previsti.

La durata normale del Corso di Laurea è di tre anni. Per conseguire la laurea lo studente deve aver acquisito almeno 180 crediti, in media 60 crediti per anno. Il credito è l'unità di misura del lavoro dello studente e corrisponde a 25 ore.

Il lavoro dello studente comprende le ore di lezione, di esercitazione, di laboratorio, quelle relative alle prove in itinere e di esame, ai seminari e a tutte le altre attività formative previste; comprende, inoltre, le ore di studio e di impegno personale necessarie per preparare le prove di valutazione e per svolgere le attività formative non direttamente collegate alla didattica in aula (relazioni scritte, progetti, tirocini, competenza linguistica e informatica, ecc.).

L'anno accademico è suddiviso in due cicli della durata di 11 settimane.

Ogni corso di insegnamento ha la durata di un ciclo e corrisponde a 5 crediti, così distribuiti: 33 ore in aula (3 ore settimanali per 11 settimane), 92 ore studio individuale per un totale 125 ore.

Poiché ogni anno del Corso di Laurea prevede l'acquisizione di 60 crediti, in un anno accademico sono previsti 12 corsi di insegnamento, 6 per ciclo.

Le forme didattiche previste possono comprendere lezioni frontali, seminari, esercitazioni in laboratorio e/o in biblioteca, tirocini ed esercitazioni di pratica informatica.

Un corso di insegnamento può essere articolato in più moduli di diversa durata, con attribuzione di un diverso numero di crediti corrispondenti; i corsi, inoltre, possono essere monodisciplinari o integrati ed essere affidati, in questo secondo caso, alla collaborazione di più docenti, sotto la responsabilità di un coordinatore del corso. Per particolari esigenze, gli insegnamenti possono anche essere tenuti in lingue della Comunità Europea diverse dall'italiano, indicandolo nel Manifesto annuale degli studi.

In base alla normativa nazionale, sono previste le seguenti tipologie di attività formative:

- **di base**, per le quali sono previsti min 40/max 70 crediti, che forniscono allo studente le conoscenze che costituiscono i riferimenti fondamentali per la realizzazione degli obiettivi formativi del Corso di Laurea;
- **caratterizzanti**, per le quali sono previsti min 50/max 65 crediti, che forniscono allo studente l'opportunità di approfondimento di conoscenze determinanti per la realizzazione degli obiettivi formativi del Corso di Laurea;
- **formative affini o integrative**, per le quali sono previsti 20 crediti, che forniscono allo studente conoscenze su questioni collaterali, ma connesse con quelle fornite dagli insegnamenti caratterizzanti, con particolare riguardo ad un approccio multidisciplinare alle tematiche formative;
- **a scelta dello studente**, per le quali sono previsti 9 crediti, che gli consentono di acquisire ulteriori conoscenze legate a suoi più specifici interessi;
- **scelte autonome della sede**, per le quali sono previsti 5 crediti, che integrano l'offerta formativa con insegnamenti non previsti nella tabella ministeriale;
- **per la conoscenza della lingua straniera e per la prova finale**, che preparano lo studente alla verifica della conoscenza di una lingua straniera (5 crediti) e alla prova finale di conseguimento del titolo di studio (7 crediti);
- **altre** volte ad acquisire conoscenze informatiche e telematiche (5 crediti), ulteriori conoscenze linguistiche, relazionali o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, attività formative volte ad agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, con particolare riferimento a tirocini formativi e di orientamento (min 9-max 39 crediti).

Per le matricole, inoltre, è prevista la frequenza ad una esercitazione di ricerca annuale (10 cfu).

Ogni studente deve, sin dal primo anno, presentare il proprio piano di studi; in esso vanno indicati tutti gli insegnamenti e le attività in cui lo studente intende conseguire i 180 crediti richiesti per conseguire la laurea triennale. Le matricole possono presentare un piano di studi provvisorio che comprende solo gli esami che intendono sostenere nel primo semestre. Il piano di studi può essere modificato nel corso del triennio prima di ogni sessione di esame. Lo studente può, inoltre, presentare un piano di studi individuale difforme da quello previsto dal Regolamento didattico che, tuttavia, deve comunque rispettare i vincoli imposti dalla Classe delle Lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione. I piani di studi individuali sono vagliati dal Corso di Laurea e, una volta approvati, sono trasmessi alla Segreteria didattica della Facoltà che ne curerà la conservazione.

3.2 INIZIATIVE A SOSTEGNO DELLA DIDATTICA: L'ORIENTAMENTO DEGLI STUDENTI DELLE SCUOLE SUPERIORI E DELLE MATRICOLE

In materia di orientamento degli studenti in uscita dalla scuola secondaria superiore, alcune iniziative sono organizzate da:

- 1 l'Università "La Sapienza";
- 2 la Facoltà di Filosofia;
- 3 il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione.

Tutte le attività organizzate dall'Università sono dirette dal Centro di Orientamento d'Ateneo e hanno l'obiettivo di favorire nei giovani i processi di scelta nell'ambito universitario, di accompagnarli nel loro percorso di studio e nel passaggio cruciale dall'università al lavoro.

Gli organismi che si occupano dell'orientamento sono il SOrT (Servizio d'Orientamento Tutorato) d'ateneo e i SOrT di facoltà.

I SOrT hanno le seguenti funzioni:

- in base alle direttive della COA (Commissione Orientamento d'Ateneo), coordinano i progetti relativi all'orientamento e mantengono i rapporti con le Scuole Medie Superiori e con i docenti delegati all'orientamento;
- propongono azioni di sostegno nell'approccio all'università, nel percorso formativo e nell'inserimento lavorativo;
- possono fornire informazioni sull'offerta didattica delle diverse facoltà e sulle procedure amministrative di accesso ai corsi.

In materia di orientamento alla scelta universitaria la Facoltà di Filosofia offre:

- attività didattico-orientative per gli studenti degli ultimi due anni di corso della Scuola Media Superiore, finalizzato soprattutto alla pre-iscrizione;
- corsi di formazione dei docenti di Scuola Media Superiore su temi relativi all'orientamento;
- consulenze su temi relativi all'orientamento inteso come attività formativa, in base alle richieste provenienti dalle scuole;
- visite guidate della Facoltà di Filosofia, a Villa Mirafiori, sede dell'ateneo.

Il Corso di Laurea in Filosofia organizza, inoltre, nel mese di settembre, due *incontri di orientamento* rivolti agli studenti neo diplomati.

Nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, invece, per gli studenti iscritti sono state individuate alcune figure e servizi di riferimento che essendo inserite in modo forte all'interno della struttura contribuiscono a delinearne la fisionomia. Queste sono:

- 1 il **tutor**
- 2 il servizio di **coordinamento dei tirocini**

3 gli studenti collaboratori

4 i volontari del Servizio Civile

Inoltre, nell'AA. 2001-2002 è stata deliberata l'istituzione della la figura del **mentore** allo scopo di favorire l'orientamento e l'integrazione degli studenti nel progetto formativo del C.d.L., e di aiutare nello studio le matricole. Questa figura va inserita accanto alle altre figure e strutture, definendone e specificandone quindi le caratteristiche, i ruoli e le funzioni in rapporto ad esse. In pratica, si tratta di mettere a punto un modello di *mentoring* che sia integrato nella struttura e che abbia un effetto sulla struttura stessa.

La figura del mentore è descritta approfonditamente nel successivo paragrafo 3.3. Qui di seguito riportiamo invece una descrizione sintetica delle altre figure/servizi.

Il tutor

La figura del tutor è stata introdotta dalla riforma universitaria, in adempimento a quanto previsto da una legge del 1990, con il compito generale di "orientare e assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente percepiti nel processo formativo, a rimuovere gli ostacoli con la proficua frequenza dei corsi anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli" (Legge 19 ottobre 1999, n. 370, adempimento della 19 novembre 1990, n. 341, art. 13).

Tuttavia, nella generalità degli obiettivi, i vari corsi di laurea delle diverse università italiane hanno attivato in modo diverso questa figura.

Il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione ha istituito un servizio di tutorato rivolto a tutti gli studenti. Questo servizio, attraverso l'attività dei docenti o assimilati¹, fornisce agli studenti tutte le informazioni in materia di orientamento (percorsi formativi inerenti al Corso di Laurea, funzionamento dei servizi, benefici agli studenti per aiutarli nello svolgimento corretto del loro processo di formazione e favorire la loro partecipazione alle attività accademiche). All'inizio dell'anno accademico a ogni matricola viene assegnato un tutor con il compito di seguirne e favorirne la formazione didattica.

Il contatto tra studenti e tutor avviene tramite colloqui individuali: ogni tutor è a disposizione degli studenti in un preciso orario di ricevimento. Teoricamente gli studenti possono avere un numero illimitato di colloqui col tutor (negli orari di ricevimento), in pratica, ne richiedono un numero minimo.

Più specificamente, il tutor aiuta gli studenti a compilare il piano di studi, orientandoli e fornendo loro consigli utili sia nell'organizzazione degli esami (ad esem-

1 Nelle attività di tutorato con obiettivi didattici, i docenti possono essere coadiuvati da collaboratori qualificati (dottori di ricerca, assegnisti, docenti di Scuola Media Superiore, personale esterno all'università). I collaboratori sono scelti dal Corso di Laurea dietro presentazione di un curriculum didattico e/o scientifico.

pio con che ordine sostenerli) sia nella costruzione di un percorso di studi adatto al singolo studente.

Inoltre il tutor, tramite gli incontri periodici con i propri studenti, può controllare il loro piano di studi, verificando quanti esami hanno fatto, come sono andati ed eventualmente, in caso di ritardi di percorso, può cercare di indagarne i motivi.

Il Servizio di coordinamento tirocini

Il Servizio di coordinamento tirocini segue tutte le pratiche relative al tirocinio degli studenti (dal rapporto con loro, all'attivazione con gli enti presso i quali si svolge il tirocinio).

L'ordinamento del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione prevede la possibilità di svolgere attività di tirocinio per un massimo di 9 crediti. Con l'esperienza di tirocinio, si intende offrire allo studente la possibilità di completare e approfondire la propria preparazione teorica e metodologica in riferimento ad un progetto formativo che preveda l'acquisizione di una specifica professionalità.

Secondo quanto previsto dal Regolamento dei tirocini, lo studente, a partire dal 2° anno di corso, può fruire di stage organizzati presso enti o istituzioni con i quali la Facoltà ha stipulato una apposita convenzione, oppure può proporre egli stesso al Corso di Laurea di stipulare una convenzione con un ente o una istituzione alla cui attività sia particolarmente interessato, in relazione al proprio curriculum formativo.

L'articolazione delle attività di tirocinio è regolata, per ogni singolo studente, da un progetto formativo e di orientamento, formulato con l'aiuto del tutor di tirocinio e del tutor aziendale, cioè la persona che, presso l'ente, si assume l'incarico di orientarlo e seguirlo nello svolgimento dello stage.

Gli studenti collaboratori

Gli studenti collaboratori, sono studenti sia del Corso di Laurea, sia della Facoltà, che hanno partecipato ad un bando di concorso per l'assegnazione di borse di studio. Essi gestiscono il laboratorio didattico di pedagogia che costituisce un centro di gestione di attrezzature informatiche con finalità didattiche aperto a tutti gli studenti.

Gli studenti collaboratori, in particolare, si occupano di: esercitazione didattica, videoscrittura ed elaborazione dati, costruzione pagina web del dipartimento, accesso a internet, gestione posta elettronica, ricerca in rete per reperire informazioni utili per il Corso di Laurea.

I volontari del Servizio Civile

I volontari del Servizio Civile sono ragazzi di età compresa tra i 18 e i 26 anni che hanno partecipato al bando attivato dal Corso di Laurea nell'ambito del Servizio Civile Nazionale, gestito dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri - Ufficio Nazionale Servizio Civile.

A partire dal terzo anno di attivazione (2003-2004), il Corso di Laurea, attraverso il Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche, ha presentato un progetto per l'impiego di 10 volontari del servizio civile per attivare un "Centro di risorse per l'apprendimento universitario".

Il progetto presenta un notevole carattere innovativo, in quanto non si limita al contesto accademico ma si estende e si integra con interventi di carattere sociale e di presenza sul territorio. Senza perdere di vista lo specifico obiettivo di supportare in modo efficace l'apprendimento a livello universitario, il progetto è in sintonia con interventi di sostegno di più ampio respiro allo sviluppo dell'autonomia e della crescita individuale e sociale.

I volontari del Servizio Civile, dunque, sono figure di "agenti esterni" rispetto al Corso di Laurea (non sono necessariamente studenti, docenti o assimilati), ma svolgono la propria funzione legandosi strettamente agli obiettivi e alla metodologia del Corso di Laurea stesso.

In particolare, i volontari svolgono attività di:

- orientamento e sportello informativo;
- supporto didattico per studenti disabili;
- assistenza al laboratorio informatico;
- supporto per attività di documentazione.

I volontari svolgono tre ore e trenta minuti di servizio giornalieri fisse, di mattina o di pomeriggio, con un orario di apertura del servizio che dipende dalle esigenze degli utenti.

3.3 IL MODELLO DI MENTORING

Il modello di *mentoring* proposto dal Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione è fortemente legato allo specifico contesto universitario precedentemente descritto e analizzato.

Il Corso di Laurea, come abbiamo visto, è nato con la riforma universitaria proponendosi gli obiettivi di rendere più efficace e più efficiente la didattica universitaria, di migliorare la qualità della formazione, di ridurre la dispersione e di stabilire più stretti contatti tra formazione accademica e prospettive occupazionali.

Soprattutto in relazione ai primi due punti, l'organizzazione del nuovo Corso di Laurea ha rappresentato e rappresenta una doppia sfida: da un lato la realizzazione di un progetto culturale e formativo adeguato ai bisogni e alle esigenze degli studenti e della società, dall'altro un terreno di prova specifico del sapere educativo.

In questo contesto, come è stato evidenziato in precedenza, sono state individuate alcune figure e servizi di riferimento (il tutor, il servizio di coordinamento dei tirocini, gli studenti collaboratori, i volontari del Servizio Civile) che si sono inseriti in modo forte all'interno della struttura e che contribuiscono a delinearne la fisionomia, tra queste figure va inserito anche il mentore.

3.3.1 La figura del mentore

La figura del mentore è stata istituita allo scopo di favorire l'orientamento e l'integrazione degli studenti nel progetto formativo e di aiutare nello studio le matricole.

Poiché questa figura di studente "anziano" ed esperto che supporta gli studenti del primo anno o degli anni successivi a rischio di dispersione, va inserita accanto alle altre figure e degli altri servizi interni al Corso di Laurea, le sue caratteristiche, il suo ruolo e le sue funzioni si definiscono e si specificano in rapporto ad esse. All'interno dell'attuale organizzazione del Corso di Laurea, il processo di *mentoring* dovrebbe avere una funzione di miglioramento e collante tra le strutture, i servizi e le figure presenti.

In pratica, viene a delinearsi un modello di *mentoring* integrato nella struttura e che ha un effetto, sia sul piano didattico che relazionale, sulla struttura stessa, a livello di docenti, di studenti e di servizi.

L'azione di sostegno da parte del mentore è, infatti, diversa da quella esercitata dalle altre figure presenti all'interno del Corso di Laurea perché il mentore è una figura di accompagnamento non imposta dal regolamento didattico, ma liberamente scelta dallo studente/mentee che la percepisce come figura amica. Inoltre, poiché i mentori sono degli studenti, il rapporto mentore/mentee si configura come un rapporto tra pari di natura non gerarchica.

Poiché il mentore deve interagire con le altre figure presenti all'interno del Corso di Laurea, è necessario chiarire i modi di tale interazione. In generale, pur eser-

citando le altre figure di accompagnamento una funzione di sostegno analoga a quella dei mentori, gli studenti/mentee hanno con loro un rapporto di tipo gerarchico o fortemente “di servizio”, cioè legato all’erogazione di informazioni e consigli molto pratici. In questo risiede la differenza tra queste figure ed il mentore: il rapporto mentore/mentee si configura, infatti, come un rapporto tra pari di natura non gerarchica, nato da libera scelta.

Questa differenza ricade, ovviamente, sul tipo di interazione che il mentore e le altre figure stabiliscono fra loro.

Fondamentalmente il punto forte dell’interazione tra il mentore e le altre figure di accompagnamento presenti all’interno del Corso di Laurea è costituito da un rapporto improntato sulla collaborazione e sullo scambio di informazioni, nell’ottica di una integrazione di funzioni e competenze. Sono previsti, infatti, momenti formali di scambio e incontro tra di esse.

Di seguito, si riprendono e sintetizzano le funzioni delle singole figure al fine di permettere una rapida comparazione (le figure di mentore *junior* e mentore *senior* verranno approfondite nel paragrafo successivo):

Figure	Funzioni
Mentori <i>senior</i>	<ul style="list-style-type: none"> • supportare il coinvolgimento degli studenti (mentee) nelle attività di ricerca annuali previste dal progetto; • mediare la relazione tra le indicazioni del Corso di Laurea e il gruppo, in relazione con i supervisori; • fungere da punto di riferimento per mentori <i>junior</i> e mentee del proprio gruppo per qualunque questione o problema, garantendo il contatto con supervisori e coordinatore; • supervisionare, affiancare, organizzare l’attività del mentore <i>junior</i> del proprio gruppo; • raccordarsi con gli altri mentori <i>senior</i>; • segnalare situazioni di criticità nel gruppo e nei rapporti mentore/mentee; • elaborare rapporti periodici ai referenti della formazione e della valutazione; • affiancare il coordinatore nella programmazione e nell’organizzazione dei momenti ludico-sportivi.
Mentori <i>junior</i>	<ul style="list-style-type: none"> • gestire i rapporti con i propri mentee organizzando incontri individuali con una frequenza stabilita dal regolamento; • sostenere i propri mentee nei seguenti ambiti: <ul style="list-style-type: none"> - metodo di studio; - preparazione degli esami specifici; - fruizione dei servizi universitari. • segnalare eventuali situazioni di criticità nei rapporti con i mentee ai mentori <i>senior</i>; • elaborare i rapporti relativi agli incontri con i propri mentee; • elaborare rapporti sintetici periodici ai capigruppo.

Tabella 1
Funzioni delle figure presenti all’interno del C.d.L.

segue

segue
Tabella 1
Funzioni delle
figure presenti
all'interno
del C.d.L.

Figure	Funzioni
Tutor	<ul style="list-style-type: none"> • seguire la preparazione del piano di studi; • approvare e firmare il piano di studi; • fornire agli studenti informazioni su: <ul style="list-style-type: none"> - percorsi formativi inerenti al Corso di Laurea; - funzionamento dei servizi.
Studenti collaboratori	<ul style="list-style-type: none"> • gestire il Laboratorio informatico didattico di pedagogia, fornendo supporto per: <ul style="list-style-type: none"> - esercitazione didattica; - videoscrittura e elaborazione dati; - costruzione pagina web del dipartimento; - accesso ad internet; - gestione posta elettronica; - ricerca in rete per reperire informazioni utili per il Corso di Laurea.
Servizio di coordinamento tirocini	<ul style="list-style-type: none"> • stipulare convenzioni di tirocinio; • seguire lo studente nel tirocinio.
Volontari del Servizio Civile	<ul style="list-style-type: none"> • fornire informazioni per orientamento e sportello informativo; • fornire supporto didattico per studenti disabili; • fornire supporto per attività di documentazione.

3.3.2 Realizzazione operativa del modello: il gruppo operativo

Nella sperimentazione del Programma di *mentoring* all'interno del C.d.L. in Scienze dell'Educazione e della Formazione sono impegnate le seguenti figure:

- 1 coordinatore;
- 5 supervisori;
- 2 mentori ogni 10/14 studenti.

Il programma di *mentoring* organizza gli studenti (mentee) accogliendoli in gruppi eterogenei e bilanciati che ruotano intorno ad un'attività di ricerca annuale. Ogni gruppo fa riferimento a due mentori che ne coordinano l'attività fornendo un supporto didattico: un mentore più "anziano" (*senior*), che è uno studente del III anno o iscritto al C.d.L. specialistica, e un mentore più giovane (*junior*), che è uno studente del II o III anno. I mentori *senior*, inoltre, organizzano riunioni di ricordo periodiche alla presenza del supervisore del progetto che in questo modo potrà monitorarne continuamente l'andamento.

Il coordinatore

Il coordinatore è il responsabile dell'intero programma di *mentoring* e deve gestire tutti o la maggior parte degli stadi del programma stesso, vale a dire la proposta di attuazione, la gestione e la valutazione del processo di attuazione. In particolare le sue funzioni sono le seguenti:

- guidare il gruppo operativo e collegarsi con tutti gli attori del programma;
- supervisionare l'andamento dell'intero progetto;
- sovrintendere la fase di reclutamento e selezione dei mentee e dei mentori;

- gestire il piano di formazione;
- sovrintendere alla formazione dei gruppi e all'abbinamento mentore/mentee;
- gestire gli incontri preliminari e di formazione;
- coordinare i supervisori;
- gestire il piano di valutazione (sia del processo sia del rapporto fra mentori e mentee);
- risolvere eventuali criticità nate durante il programma, utilizzando i dati di monitoraggio e di valutazione per rivedere il percorso e compiere aggiustamenti;
- gestire l'organizzazione delle attività ludico-sportive;
- supervisionare la gestione degli aspetti amministrativi.

I supervisori

I supervisori impegnati nella sperimentazione sono cinque. In generale, hanno le seguenti funzioni:

- supportare il coordinatore;
- fornire al mentore e al mentee indicazioni per il contatto reciproco;
- partecipare al primo incontro per presentare gli accordi di *mentoring* e il materiale di lavoro per mentori;

In particolare, ogni supervisore è il referente di una specifica area.

Il supervisore 1 gestisce e coordina:

- la selezione dei mentori e dei mentee;
- l'abbinamento mentore/mentee.

Il supervisore 2 gestisce e coordina:

- la formazione dei mentori e dei mentee;
- l'attività dei mentori.

Il supervisore 3 gestisce e coordina:

- la costruzione degli strumenti di valutazione del processo;
- il processo di valutazione in itinere;
- il processo di valutazione finale.

Il supervisore 4 gestisce e coordina:

- i rapporti tra le varie figure che interagiscono all'interno del sistema (tutor, Servizio Civile e studenti borsisti);
- i rapporti con docenti di altre facoltà o università che si occupano di progetti analoghi;
- il monitoraggio degli studenti iscritti al C.d.L.

Il supervisore 5 gestisce e coordina:

- il reperimento degli "sponsor";
- gli aspetti amministrativi (fondi, materiali, ecc.);

- l'organizzazione dell'anagrafe mentori/mentee (contiene anche i rapporti degli incontri quindicinali tra mentori e mentee).

I supervisori hanno lo status di docenti o assimilati e, nello svolgimento delle loro attività, possono avvalersi di più collaboratori (per la formazione, la costruzione e somministrazione di strumenti, ecc.).

I mentori

I mentori che partecipano al progetto sono un mentore *senior* e un mentore *junior* ogni 10/14 mentee, i mentee sono divisi in gruppi in modo tale che ogni gruppo possa far riferimento a due mentori.

I mentori *senior*, in collaborazione con i mentori *junior*, coordinano l'attività del gruppo. Le loro funzioni sono le seguenti:

- supportare il coinvolgimento degli studenti (mentee) nelle attività di ricerca annuali previste dal progetto;
- mediare la relazione tra le indicazioni del Corso di Laurea e il gruppo, in relazione con i supervisori;
- fungere da punto di riferimento per mentori *junior* e mentee del proprio gruppo per qualunque questione o problema, garantendo il contatto con supervisori e coordinatore;
- supervisionare, affiancare, organizzare l'attività del mentore *junior* del proprio gruppo;
- raccordarsi con gli altri mentori *senior*;
- segnalare situazioni di criticità nel gruppo e nei rapporti mentore/mentee;
- elaborare rapporti periodici ai referenti della formazione e della valutazione;
- affiancare il coordinatore nella programmazione e nell'organizzazione dei momenti ludico-sportivi.

Le funzioni dei mentori *junior* sono le seguenti:

- gestire i rapporti con i propri mentee organizzando incontri individuali con una frequenza stabilita dal regolamento;
- sostenere i propri mentee nei seguenti ambiti:
 - metodo di studio
 - preparazione degli esami specifici
 - fruizione dei servizi universitari
- segnalare ai mentori *senior* eventuali situazioni di criticità nei rapporti con i mentee;
- elaborare i rapporti relativi agli incontri con i propri mentee;
- presentare rapporti sintetici periodici ai capigruppo.

I mentee

I mentee sono divisi in gruppi. I ragazzi che accettano il "patto di *mentoring*" si impegnano a:

- rispettare gli incontri periodici previsti dal progetto;
- partecipare agli incontri collettivi del proprio gruppo;
- segnalare e motivare al proprio mentore o ai capigruppo l'eventuale rinuncia alla partecipazione al progetto.

3.3.3 Gli obiettivi strategici e i piani a lunga scadenza

Il progetto di *mentoring* del C.d.L. di Scienze dell'Educazione e della Formazione è di tipo formale e prevede piani ben precisi di selezione, reclutamento, formazione e valutazione oltre che la formalizzazione di un'anagrafe di mentee e mentori.

Il modello di *mentoring* che ne deriva è caratterizzato da una relazione tra studenti esperti e studenti che esprimono il bisogno di un appoggio per lo svolgimento del proprio percorso di studi.

Il mentore è uno studente "anziano" iscritto al secondo o al terzo anno di Corso di Laurea triennale, o al Corso di Laurea specialistica, mentre il mentee è una matricola appena iscritta al C.d.L., o uno studente degli anni successivi ad alto rischio dispersione.

Come già evidenziato, gli obiettivi generali del progetto sono da una parte ridurre la dispersione universitaria, con l'introduzione della figura del mentore all'interno di un sistema che già prevede una serie di figure già impegnate nella realizzazione di questo obiettivo (tutor, studenti borsisti, giovani impegnati nel Servizio Civile, tirocinanti, SOrT); d'altra parte è di fondamentale importanza, in relazione all'impostazione didattica, agli obiettivi formativi, alle prospettive occupazionali, e alla natura del Corso di Laurea, realizzare il profilo di studente-ricercatore.

La sperimentazione di questo progetto è iniziata nell'A.A. 2004-2005, in particolare è stata avviata nel mese di settembre 2004, mentre il monitoraggio conclusivo avverrà a settembre 2005.

Per valutare l'andamento del progetto, è stato previsto anche un monitoraggio intermedio, per la realizzazione del quale sono stati predisposti specifici questionari per i mentori e per i mentee (vedere pag. 92).

L'impianto del progetto, includendo la figura del mentore *senior* e la figura del mentore *junior*, prevede meccanismi di avvicendamento: al termine della sperimentazione, attraverso l'attività di accompagnamento e formazione, il mentore *junior* sarà diventato *senior*.

La sperimentazione prevede la realizzazione di:

- Un piano di **selezione** di:
 - mentee;
 - mentori.
- Un piano di **formazione** di:

3.3 Il modello di mentoring

- mentee;
- mentori.
- Un'**anagrafe** di:
 - mentee;
 - mentori.
- Un piano di **lavoro** per:
 - mentee (patto di *mentoring*, formalizzazione rinuncia al progetto);
 - mentori (scheda colloquio, modalità di organizzazione di iniziative, modello relazione).
- Un'attività di **monitoraggio e valutazione**:
 - del rapporto mentori/mentee;
 - dell'intero processo (dispersione mentee, esami sostenuti, sistematizzazione degli elementi emersi dalle relazioni dei mentori).

3.4 L'AVVIO DELLA SPERIMENTAZIONE

Nell'anno 2004 è iniziata la sperimentazione del modello di *mentoring* presso la il C.d.L. in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Nel mese luglio sono stati pubblicati i bandi per la selezione dei mentori *senior* e dei mentori *junior*, ai quali è seguita la selezione. Dopo una formazione iniziale avvenuta nei mesi di settembre e ottobre, a novembre sono cominciate le esercitazioni di ricerca.

Parallelamente, le matricole sono state divise in gruppi di riferimento, in base alle loro disponibilità di tempo.

Per ottimizzare l'organizzazione di tempi e spazi, particolarmente difficile per mancanza di strutture e di risorse, è stato affidato ai docenti che coordinano l'esercitazione di ricerca il ruolo di *tutor* per gli studenti del proprio gruppo.

Le esercitazioni attivate sono state le seguenti:

- Osservazioni nella scuola materna;
- Ricostruzione di serie storiche sui flussi nell'istruzione;
- Percorsi di studio universitari;
- Apprendimento, sviluppo delle competenze e formazione nel settore del *software* didattico a Roma;
- Costruzione di prove per la scuola elementare;
- Costruzione di prove per la scuola media;
- Competenze linguistiche degli studenti universitari con particolare attenzione al parlato;
- Monitoraggio delle attività di tirocinio;
- Osservatorio web sui siti scolastici;
- Lo sviluppo storico dell'MCE;
- Osservazioni in classe di *media education*.

I mentori sia *senior* sia *junior*, da una parte hanno partecipato attivamente alle esercitazioni con un ruolo di interfaccia, per così dire, tra docente e studenti; dall'altra, hanno avuto una serie di momenti di incontro individuale, sia prestabiliti sia a richiesta, con gli studenti del proprio gruppo, svolgendo una serie di attività di supporto allo studio, all'orientamento e alla vita universitaria in generale. I mentori *junior*, inoltre, su indicazione dei mentori *senior* e in base alle proprie competenze dovevano fornire supporto anche agli studenti di altri gruppi.

Per confrontarsi e per verificare collegialmente l'andamento dei gruppi, tutti i mentori, *senior* e *junior*, hanno avuto una serie di incontri tra loro, in seguito ai quali si potevano incontrare con i coordinatori per risolvere eventuali criticità.

Durante questi incontri, è stata, tra l'altro, messa a punto l'anagrafe degli studenti ed è stata implementata l'anagrafe dei mentori.

3.4.1 Reclutamento e selezione dei mentori e dei mentee

Come abbiamo visto i mentori *senior* sono studenti di terzo anno o iscritti al Corso di Laurea specialistica, selezionati in base a curriculum, questionario e colloquio motivazionale.

I mentori *junior* invece, sono studenti di secondo o terzo anno del C.d.L. triennale, selezionati anch'essi in base a curriculum, questionario e colloquio motivazionale. Ancora, sono potenziali mentee tutte le matricole dell'A.A. 2004/2005 e studenti degli anni successivi a rischio di dispersione, identificati attraverso il monitoraggio e coinvolti nel progetto tramite il *tutor* o il Servizio Civile.

Reclutamento dei mentori

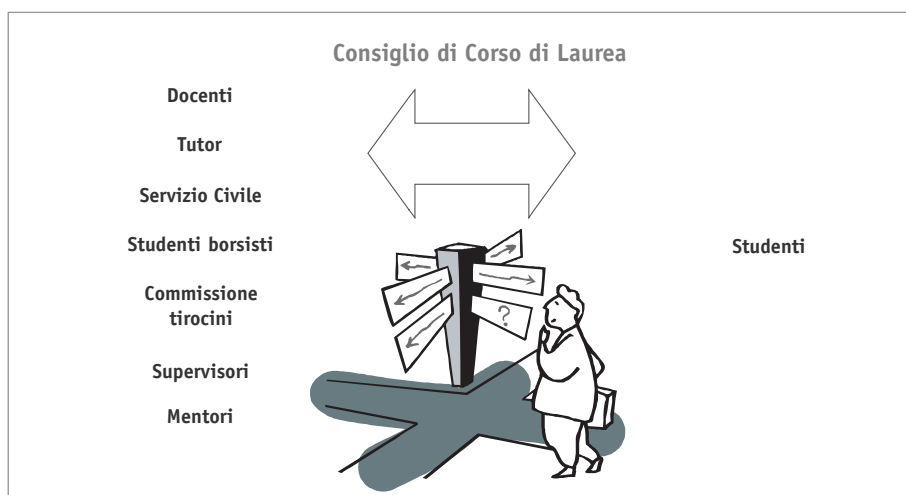
Il reclutamento dei mentori è ovviamente funzionale al raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto di *mentoring* attivato nell'A.A. 2004-2005, finalizzato ad attuare un'azione di supporto dei mentee per ridurre la dispersione universitaria e facilitare il percorso all'interno del C.d.L. in Scienze dell'Educazione e della Formazione.

Come precedentemente detto, la figura del mentore è stata istituita nell'A.A. 2003-2004 allo scopo di favorire l'orientamento e l'integrazione degli studenti nel progetto formativo del C.d.L., e di aiutare nello studio le matricole. Questa figura va inserita accanto alle altre figure e strutture del C.d.L., quindi le sue caratteristiche, i ruoli e le funzioni si definiscono e specificano in rapporto ad esse.

Il mentore, infatti, condivide con le altre figure il rapporto individuale con gli studenti, ma a differenza di esse, questo rapporto si fonda sulla reciproca fiducia e la volontarietà con l'obiettivo comune di superare le difficoltà.

Il reclutamento dei mentori è dunque parte di un'azione di sistema: la figura del mentore è integrata nella struttura del C.d.L. e ha un effetto sulla struttura stessa (vedi figura 1).

Figura 1
Figure di sistema
con l'attivazione
del Progetto
mentoring
all'interno del
C.d.L.



Perciò, a partire dall'A.A. 2004-2005, il reclutamento dei mentori avviene tramite un bando di concorso, deliberato dal Consiglio di Corso di Laurea.

I mentori sono studenti del Corso di Laurea e in relazione all'impegno richiesto dall'attività di *mentoring* verranno riconosciuti loro dei crediti per attività di tirocinio.

Criteri di identificazione dei mentori

In coerenza con gli obiettivi del progetto di *mentoring*, i mentori sono identificati attraverso la valutazione di alcune caratteristiche personali correlate alle funzioni che devono svolgere:

- livello di motivazione rispetto al ruolo;
- capacità di rispondere alle esigenze dei mentee;
- capacità di ascolto;
- disponibilità verso gli altri;
- fiducia in se stessi;
- affidabilità;
- capacità di relazionarsi con gli altri;
- capacità di gestire situazioni problematiche.

Queste caratteristiche sono rilevate attraverso i seguenti strumenti:

- valutazione dei titoli (curriculum);
- questionario;
- colloquio motivazionale.

Tali strumenti sono differenziati per i mentori *senior* e i mentori *junior*.

Per i mentori *senior*, la valutazione dei titoli avviene tenendo conto:

- del numero di esami svolti;
- della media di voto;
- del tipo di tirocinio svolto;
- delle esperienze di collaborazione svolte con il C.d.L. (per esempio borse di collaborazione, partecipazione ad attività di ricerca);
- del tipo di tesi discussa o in preparazione.

Per i mentori *junior*, la valutazione dei titoli avviene tenendo conto:

- del numero di esami svolti;
- del tipo di esami svolti (presenza preponderante di esami di area pedagogica e psicologica);
- della media di voto;
- delle esperienze di collaborazione svolte con il C.d.L. (per esempio borse di collaborazione, partecipazione ad attività di ricerca).

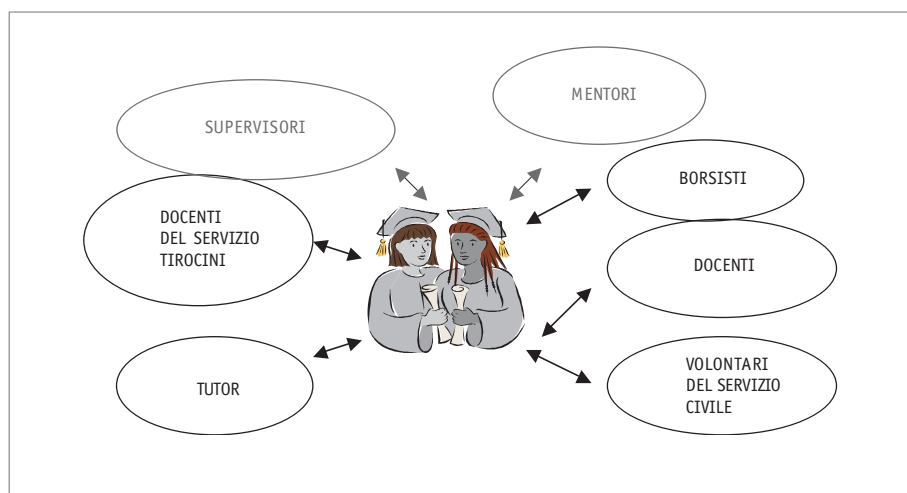
Con il questionario e il colloquio si valutano le aree di:

- abilità e capacità;
- qualità;
- atteggiamenti.

La valutazione di tali aree è fondamentale in relazione alle funzioni del mentore *senior* e del mentore *junior* che devono essere in grado di supportare i propri mentee per quanto riguarda sia gli aspetti legati a eventuali difficoltà di studio specifiche (preparazione di singoli esami) o generali (metodo di studio), sia gli aspetti legati al versante più ampio del percorso universitario (aspetti di relazione, rapporto con i docenti, fruizione dei servizi, socializzazione, ecc.). In particolare, la valutazione del livello di motivazione e auto consapevolezza dei mentori rispetto al proprio ruolo acquista un'importanza rilevante perché devono impegnarsi a portare a termine il proprio compito per il periodo stabilito dal progetto.

In realtà, come è stato ampiamente sottolineato il reclutamento dei mentee all'interno del C.d.L. in Scienze dell'Educazione e della Formazione si inserisce in una cornice più ampia di sostegno agli studenti, caratterizzata dalla presenza di una serie di figure: docenti, tutor, studenti del Servizio Civile, studenti borsisti, docenti (o assimilati) della Commissione tirocini (a sinistra nella figura 1). Queste figure, pur avendo obiettivi specifici in parte diversi, hanno la stessa finalità generale: sostenere gli studenti e ridurre la dispersione universitaria; e rappresentano, o dovrebbero rappresentare, un punto di riferimento per gli studenti. Con l'attivazione del progetto di *mentoring*, gli studenti/mentee potranno far riferimento anche a mentori e supervisori.

Figura 2
Figure di riferimento per gli studenti all'interno del C.d.L.



Criteria di identificazione dei mentee

In coerenza con le finalità del progetto, i mentee sono identificati in base ad alcuni indicatori utili per evidenziare le seguenti situazioni di potenziale rischio di dispersione universitaria:

- lacune di partenza;
- rallentamento del percorso;
- contesto socio-culturale di provenienza;
- difficoltà a seguire le lezioni per motivi di tempo (studenti lavoratori, fuori sede, ecc.);
- difficoltà a seguire le lezioni per motivi legati alla difficoltà del corso;
- difficoltà nell'organizzare lo studio;
- difficoltà specifiche nello studio di alcune materie;
- livello di motivazione rispetto alla scelta del Corso di Laurea;
- livello di interesse per gli studi;
- cattivo rapporto con l'organizzazione del Corso di Laurea;
- problemi nel rapporto con i docenti.

Questi indicatori sono rilevati attraverso i seguenti strumenti, per le matricole:

- test d'ingresso;
- questionario per le motivazioni, somministrato durante il test d'ingresso.

per gli studenti iscritti ad anni successivi:

- monitoraggio degli studenti iscritti al Corso di Laurea;
- scheda di individuazione dei mentee.

Il test d'ingresso e il questionario per le motivazioni, sono somministrati a tutti gli studenti che intendono iscriversi al C.d.L. in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Tra gli studenti che superano il test, sono individuati come potenziali mentee gli studenti a rischio, cioè gli studenti che:

- hanno superato il test d'ingresso con i punteggi più bassi;
- attraverso il questionario somministrato durante la prova d'ingresso denunciano:
 - scarsa motivazione rispetto al percorso di studi;
 - difficoltà circa determinate abilità;
 - difficoltà a seguire le lezioni;
 - percorso precedente irregolare.

Il monitoraggio degli studenti iscritti al Corso di Laurea, già messo a punto e realizzato nei precedenti A.A., e attraverso il quale è stata contattata la quasi totalità degli iscritti, considera alcune dimensioni centrali relative al processo formativo e ai risultati (vedi tabella 2).

Con le dimensioni relative al "processo formativo" è possibile avere informazioni circa:

Tabella 2
Monitoraggio
delle matricole

Dimensioni	
"Processo formativo"	"Risultati e analisi"
<ul style="list-style-type: none"> • modalità e funzioni dell'orientamento (pre-universitario e universitario) 	<ul style="list-style-type: none"> • frequenza e sostenimento degli esami (primo e secondo semestre); • motivazioni nella scelta del corso di studi; • conoscenza delle lingue straniere; • aspettative occupazionali e professionali (sbocchi); • attività lavorative durante gli studi; • atteggiamenti e opinioni sulla didattica e sui servizi in generale.
<ul style="list-style-type: none"> • sviluppo delle attività di stage e laboratoriali 	
<ul style="list-style-type: none"> • strategie di studio e abilità specifiche (informatica, scrittura testi, abilità di ricerca dell'informazione etc.) 	

- il percorso di orientamento seguito dagli studenti per arrivare al Corso di Laurea e per orientarsi al suo interno (in che modo sono stati informati, per es. attraverso canali informali, come amici, conoscenti, o attraverso canali formali, come Centri di Orientamento scolastici o attraverso il sito dell'Università; che tipo di informazioni hanno avuto, per esempio, relative ad aspetti strutturali, come orari dei corsi o collocazione aule, o aspetti legati al percorso, come livello di difficoltà dello studio, informazioni sui docenti, ecc.);
- partecipazione ad attività di laboratorio o *stage* attivati all'interno del percorso universitario che permettono, previa frequenza, di ottenere crediti;
- il possesso e la crescita di competenze utili per poter affrontare con successo lo studio universitario, come la facilità di scrittura, la capacità di usare il computer, di accedere a Internet, ecc.

In particolare, attraverso il monitoraggio è possibile avere informazioni specifiche ("Risultati") che permettono di poter progettare interventi più mirati ("Analisi") circa:

- il numero di corsi frequentati ed esami sostenuti dagli studenti;
- il modo in cui gli studenti organizzano lo studio (quante ore studiano, se studiano contemporaneamente alla frequenza dei corsi o nel mese di interruzione didattica, prima degli esami);
- le lingue straniere conosciute dagli studenti e il livello di conoscenza;
- il lavoro che gli studenti desiderano svolgere dopo aver conseguito la laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione;
- la percezione che gli studenti hanno dell'utilità del Corso di Studi intrapreso in vista di un futuro professionale;
- l'eventuale situazione lavorativa degli studenti (lavoro svolto, ore impegnate in attività lavorative, ecc.);
- le opinioni degli studenti sul Corso di Laurea (come si trovano, qual è il loro livello di soddisfazione circa il rapporto con i docenti, il *tutor*, i servizi, ecc.).

Il monitoraggio permette a *tutor* e Servizio Civile di identificare gli studenti degli anni successivi a rischio di dispersione (che hanno sostenuto pochi esami, che

hanno una media molto bassa, che si dichiarano poco motivati, ecc.). Questi studenti vengono contattati e, dopo un colloquio mirato, se disponibili e interessati, avviati al programma di *mentoring*.

Il colloquio si basa su una scheda di identificazione dei mentee, somministrata in forma di intervista semi-strutturata.

Gli studenti di anni successivi al primo potranno anche aderire autonomamente al programma di *mentoring* che sarà pubblicizzato sia sul sito Internet sia nelle bacheche informative del Corso di Laurea.

3.4.2 Criteri di abbinamento mentore-mentee

Affinché il processo di *mentoring* abbia successo, mentori e mentee devono condividere gli obiettivi e tra loro deve instaurarsi un rapporto positivo basato su stima, fiducia, sincerità e privo di diffidenza.

Un aspetto assolutamente rilevante del piano formativo è il rapporto biunivoco che si instaura nel percorso di *mentoring*: con il supporto, i consigli e l'aiuto del mentore, il mentee impara a vivere e gestire in modo il più possibile positivo la propria vita universitaria (dall'atteggiamento al metodo di studio) e il proprio ruolo di studente. Parallelamente, il mentore non solo acquisisce competenze attraverso la formazione diretta, ma ha l'opportunità di conoscere direttamente e in modo informale, non dall'alto, i bisogni e i problemi degli studenti più giovani o a rischio dispersione, iscritti al Corso di Laurea.

Mentore junior-mentee

Ogni mentore *junior* definisce le aree disciplinari nelle quali è in grado di supportare i mentee nello studio. I mentori *senior*, coordinati dal supervisore, inviano i mentee che fanno capo al proprio gruppo di ricerca ai mentori *junior*.

Questo significa, che al di là della partecipazione più diretta a un gruppo di ricerca e del servizio nei confronti del proprio gruppo, i mentori *junior* svolgono un'attività diretta alla generalità dei mentee.

Per gli studenti degli anni precedenti il servizio di *mentoring* si attiva su segnalazione del tutor o del Servizio Civile o a richiesta.

Nell'abbinamento mentore/mentee, devono essere valutati i seguenti aspetti:

- assenza di rapporti gerarchici;
- compatibilità tra bisogni del mentee e competenze del mentore;
- età, genere e preferenze espresse dal mentee;
- compatibilità delle personalità e delle disponibilità del mentore e del mentee.

Nell'abbinamento mentore-mentee resta comunque da considerare la strutturazione della maggior parte degli studenti in gruppi impegnati in un'attività di ricerca annuale. Molta attenzione deve essere posta alla dinamica che si attiva all'interno dei gruppi in quanto si corre il rischio di considerarli solo come elemento di socializzazione (gruppi primari - centrati sull'individuo) mentre devono essere

centrati sullo scopo (apprendimento-ricerca) e ottenere gli effetti di aiuto reciproco e trasmissione delle esperienze come risultato del lavoro.

Gli studenti mentee vengono smistati nei gruppi di ricerca sulla base:

- delle preferenze espresse nel questionario allegato alla prova di ingresso;
- dei risultati della prova di ingresso;
- dell'età;
- della disponibilità a frequentare.

Mentore senior-mentee

I mentori *senior*, coordinati dal supervisore, inviano i mentee ai mentori *junior*, tenendo presenti i criteri segnalati in precedenza (assenza di rapporti gerarchici, compatibilità tra bisogni del mentee e competenze del mentore ecc.).

3.5 IL PIANO FORMATIVO DEI MENTORI E DEI MENTEE

La formazione dei mentori

La formazione dei mentori è stata articolata in tre fasi: le prime due hanno avuto inizio nel mese di settembre 2004 e sono state, dunque, immediatamente precedenti l'inizio degli incontri tra mentori e mentee. L'obiettivo generale delle prime due fasi del piano formativo è stato quello di fornire ai mentori abilità e conoscenze necessarie per lo svolgimento della propria attività.

La terza fase è avvenuta a metà dell'anno accademico, tra marzo e aprile 2005, e ha avuto l'obiettivo di riprendere alcune tematiche e rinforzare alcune abilità rispetto all'andamento concreto della sperimentazione. Parallelamente, questa terza fase ha avuto l'obiettivo di avviare un "trasferimento di competenze" dai mentori *senior* ai mentori *junior* in vista di una prosecuzione del progetto.

La formazione dei mentori risponde alle funzioni che essi devono svolgere è differenziata da quella dei mentori *junior* anche se è prevista una prima fase di formazione comune.

La prima fase prevista dal piano formativo ha avuto una durata di 4 giornate ed è stata articolata come illustrato nel seguente schema:

Piano formativo mentori - I fase		
Comune a mentori <i>senior</i> e mentori <i>junior</i> Durata complessiva: 4 giornate		
Obiettivi	Durata	Contenuti
Conoscenza del progetto	1 giornata	<ul style="list-style-type: none">• Descrizione del Corso di Laurea;• Descrizione generale del progetto di Attivazione di un programma di <i>mentoring</i> all'interno del C.d.L. in Scienze dell'Educazione e della Formazione;• Riflessione sulla scelta di attivare un programma di <i>mentoring</i> all'interno del C.d.L.;• Presentazione del piano di lavoro generale;• Il patto di <i>mentoring</i>.
Team building	3 giornate	<ul style="list-style-type: none">• Promozione della conoscenza reciproca tra mentori attraverso giochi di ruolo e simulazioni;• Costruzione di modalità di lavoro comuni;• Socializzazione attraverso attività comuni (organizzazione di una "Giornata insieme" con giochi e pic-nic).

La seconda fase del piano prevede una differenziazione delle attività formative rivolte a mentori *senior* e a mentori *junior* in relazione alle funzioni che devono svolgere; ha avuto una durata di 6 giornate ed è stata articolata come illustrato nel seguente schema:

Piano formativo mentori - II fase		
Mentori <i>senior</i> Durata complessiva: 6 giornate		
Obiettivi	Durata	Contenuti
Acquisizione di competenze organizzative e gestionali	1 giornata	<ul style="list-style-type: none"> • Come organizzare una attività di ricerca; • Come organizzare e gestire le comunicazioni e i rapporti tra figure diverse all'interno di un progetto; • Come organizzare un archivio dei dati; • Come organizzare eventi.
Acquisizione di competenze relative alla gestione dei gruppi	2 giornate	<ul style="list-style-type: none"> • Le dinamiche di gruppo; • Come gestire i rapporti tra pari; • Come risolvere situazioni problematiche di natura relazionale (<i>problem solving</i>).
Acquisizione di competenze relative alle tecniche di comunicazione	2 giornate	<ul style="list-style-type: none"> • Le tecniche di comunicazione; • La comunicazione orale e scritta; • Tecniche di scrittura: la redazione di testi specifici (verbali, rapporti, relazioni di avvenimenti).
Valutazione	1 giornata	<ul style="list-style-type: none"> • Tecniche di valutazione: <ul style="list-style-type: none"> - Valutazione di un processo in itinere; - Valutazione conclusiva di un processo; - Costruzione di strumenti di valutazione (schede, interviste, griglie di osservazione); - Autovalutazione.
Mentori <i>junior</i> Durata complessiva: 6 giornate		
Obiettivi	Durata	Contenuti
Acquisizione di competenze organizzative e gestionali	1 giornata	<ul style="list-style-type: none"> • Come organizzare un piano di incontri a lungo termine; • Come organizzare un incontro (predisporre materiali, luogo, orari, prendere accordi); • Come organizzare e gestire le comunicazioni e i rapporti tra figure diverse all'interno di un progetto; • Come organizzare un archivio dei dati.
Conoscenza e gestione degli aspetti psicologici connessi alla funzione del mentore	2 giornate	<ul style="list-style-type: none"> • Come gestire il rapporto con i mentee: il coinvolgimento nel ruolo e il distacco, il senso del ruolo; • Modalità di contatto e relazione in situazioni problematiche; • Come gestire i rapporti individuali.
Acquisizione di competenze relative alle tecniche di comunicazione	1 giornata	<ul style="list-style-type: none"> • Le tecniche di comunicazione; • La comunicazione orale e scritta; • Le tecniche di intervista; • Il colloquio di accoglienza; • Tecniche di scrittura: la redazione di testi specifici (verbali di incontri e rapporti sintetici).

segue

segue - Piano formativo mentori - II fase		
Mentori <i>junior</i> Durata complessiva: 6 giornate		
Obiettivi	Durata	Contenuti
Acquisizione di competenze di natura didattica	1 giornata	<ul style="list-style-type: none"> • Come si trasmettono contenuti disciplinari specifici. • Le tecniche di didattica attiva; • Come si studia; • Come si prendono appunti, come si riassume, come si scrive una tesina; • Come si fa una ricerca bibliografica; • Come si espone in un contesto formale (esame).
Valutazione	1 giornata	<ul style="list-style-type: none"> • Come monitorare l'andamento del proprio gruppo di mentee; • Valutazione di un processo in itinere; • Valutazione conclusiva di un processo; • Costruzione di strumenti di valutazione (schede, interviste, griglie di osservazione); • L'autovalutazione.

La terza fase della formazione, infine, ha avuto una natura trasversale, di ripresa delle tematiche affrontate (nelle prime due fasi) e ha visto un forte coinvolgimento dei mentori *senior* in qualità di narratori della propria esperienza ai mentori *junior* allo scopo di sistematizzarla e renderla trasmissibile.

L'organizzazione della terza fase e alcuni contenuti specifici sono ovviamente molto legati alle esigenze dei mentori che sono emerse nel corso del progetto. È tuttavia possibile definire un'articolazione generale, secondo il seguente schema:

Piano formativo mentori - III fase		
Obiettivi	Durata	Contenuti
Fare il punto della situazione	1 giornata	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione dei risultati del monitoraggio intermedio; • Sintesi delle attività svolte da parte dei mentori <i>senior</i>; • Sintesi delle attività svolte da parte dei mentori <i>junior</i>; • <i>Brainstorming</i> sull'andamento delle attività.
Rinforzare alcuni aspetti della formazione dei mentori	3 giornate (1+2 a distanza di una settimana)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi delle esigenze formative dei mentori; • Risposta alle esigenze formative (a distanza di una settimana circa).
Costruzione di un modello di accompagnamento dei mentori <i>junior</i>	1 giornata	<ul style="list-style-type: none"> • Come trasmettere l'esperienza fatta; • Come organizzare gli incontri di accompagnamento (incontri individuali e collegiali).

Nella realizzazione del piano formativo è stata usata una metodologia il più possibile attiva e coinvolgente: accanto a momenti di trasmissione frontale di contenuti, sono stati previsti momenti di lavoro di gruppo e di interazione nel gruppo, attraverso le tecniche della simulazione e della discussione, come i giochi di ruolo, la discussione libera e il *brainstorming*. Sono state, cioè, utilizzate tutte quelle tecniche che permettono un coinvolgimento diretto e attivo dei futuri mentori, presentando loro situazioni il più possibile vicine a quelle che si troveranno ad affrontare nello svolgimento della propria attività.

Le figure professionali impegnate nella formazione sono esperti nelle diverse tematiche che fanno riferimento al supervisore 2 del progetto (vedere pag. 73).

Formazione dei mentee

La formazione dei mentee appena avviata nel momento in cui scriviamo, ha l'obiettivo prioritario di informare e coinvolgere gli studenti che accettano di aderire alla sperimentazione, rendendoli consapevoli del processo che intraprenderanno. Per raggiungere tale obiettivo, il piano formativo destinato ai mentee prevede azioni di informazione, sensibilizzazione/coinvolgimento e individuazione e risposta alle esigenze, distribuite nel corso dell'anno accademico, come illustrato nel seguente schema.

Piano formativo mentee		
Obiettivi	Durata	Contenuti
<p>Informare i mentee sul programma di <i>mentoring</i></p> <p>Iniziative da realizzare prima dell'inizio dell'attività didattica</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione del programma di <i>mentoring</i> nelle bacheche informative destinate agli studenti; • Presentazione del programma di <i>mentoring</i> sul sito del Corso di Laurea; • Distribuzione di un opuscolo informativo nel corso dell'incontro di sensibilizzazione con tutte le matricole e gli studenti, iscritti ad anni successivi, interessati.
<p>Sensibilizzazione e coinvolgimento</p>	<p>4 giornate</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione ad una giornata di sensibilizzazione e scambio con tutte le matricole e gli studenti, iscritti ad anni successivi, interessati (fine settembre). Contenuti dell'incontro: <ul style="list-style-type: none"> - descrizione del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione; - descrizione del programma di <i>mentoring</i> (illustrazione degli obiettivi, delle modalità, delle persone coinvolte); - la figura del mentee; - il rapporto mentore/mentee; - raccolta dei bisogni espressi dai mentee con dibattito; - condivisione di un patto di <i>mentoring</i>;

segue

segue - Piano formativo mentee		
Obiettivi	Durata	Contenuti
		<ul style="list-style-type: none"> - divisione delle matricole in gruppi e inserimento nei gruppi degli studenti di anni successivi a rischio dispersione. • Tre giornate di incontro tra tutti i mentee dei diversi gruppi, da realizzare in marzo, luglio e settembre, dopo le sessioni d'esame. Contenuti degli incontri: <ul style="list-style-type: none"> - confronto delle esperienze dei mentee; - analisi delle esigenze dei mentee; - risposta alle esigenze dei mentee.
<p>Rafforzare le abilità di studio dei mentee. Le attività di ricerca avranno una cadenza settimanale (66 ore annuali) Gli incontri individuali avverranno a cadenza quindicinale e, comunque, "a richiesta".</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Attività di ricerca annuali realizzate da gruppi di circa 15 mentee, intorno a un tema generale; • Incontri individuali con i mentori.
Rafforzare il clima di relazione	Minimo 6 giornate	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione a una "Giornata insieme", a inizio dell'anno accademico, con la partecipazione di mentee, mentori, docenti e assimilati; • Partecipazione ad attività ludico-ricreative nei singoli gruppi; • Partecipazione ad attività ludico-ricreative allargate a tutti i gruppi di mentee.

Le figure impegnate nella formazione dei mentee sono sia docenti del corso di laurea (o assimilati), sia gli stessi mentori (*senior* e *junior*) che fanno riferimento al supervisore 2 del progetto (vedere pag. 73).

3.6 L'ANAGRAFE DEI MENTORI E DEI MENTEE

La costruzione di un'anagrafe dei mentori e dei mentee da parte di uno dei supervisori previsti dal progetto risponde all'obiettivo di avere un archivio che consenta sia di conservare una memoria sia di migliorare i processi di valutazione del programma di *mentoring*, fornendo una serie di dati utili.

In tal senso, l'anagrafe dei mentori e l'anagrafe dei mentee prevedono un aggiornamento costante.

L'anagrafe dei mentori

Le informazioni relative ai mentori sono raccolte tramite una banca dati permettendo così un monitoraggio continuo delle carriere, sulla base di dati omogenei ed affidabili.

Le informazioni raccolte, sia sui mentori *senior* sia sui mentori *junior*, riguardano le seguenti macro aree:

- dati anagrafici;
- dati relativi al percorso di studi nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione;
- dati relativi all'andamento del rapporto tra mentori e mentee;
- dati relativi a interessi personali e attività extra universitarie;
- dati relativi ad atteggiamenti e aspettative.

Attraverso l'anagrafe, il Corso di Laurea, nella figura del coordinatore, può seguire in modo costante l'attività dei mentori, identificandone punti di forza e punti di debolezza nell'ottica di un monitoraggio finalizzato al miglioramento del progetto e all'individuazione di buone prassi.

I dati inseriti nell'anagrafe sono ottenuti utilizzando i seguenti strumenti:

- schede utilizzate per la selezione dei mentori;
- risultati del monitoraggio intermedio e finale (schede di autovalutazione);
- rapporti degli incontri tra mentori e mentee;
- annotazioni e segnalazioni sia dei mentori *senior* sia dei mentori *junior*.

L'anagrafe è articolata in sezioni in base alle macro aree ed è organizzata attraverso un archivio di schede individuale.

L'anagrafe dei mentee

Anche le informazioni relative ai mentee sono raccolte tramite una banca dati permettendo così un monitoraggio continuo delle carriere, sulla base di dati omogenei ed affidabili.

Le informazioni raccolte riguardano le seguenti macro aree:

- dati anagrafici;
- dati relativi al percorso di studi precedente l'iscrizione al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione;

- dati relativi ai rapporti degli incontri quindicinali tra mentori e mentee;
- dati relativi al percorso universitario;
- dati relativi a interessi personali;
- dati relativi ad atteggiamenti e aspettative.

Attraverso l'anagrafe, i mentee sono seguiti in modo costante nel loro percorso formativo e, nello stesso tempo, è possibile verificare successi e difficoltà da loro riscontrate.

I dati inseriti nell'anagrafe sono ottenuti utilizzando i seguenti strumenti:

- schede utilizzate per la selezione dei mentee;
- risultati del monitoraggio intermedio e finale;
- rapporti degli incontri tra mentori e mentee;
- annotazioni e segnalazioni sia dei mentori *senior* sia dei mentori *junior*.

L'anagrafe è articolata in sezioni in base alle macro aree ed è organizzata attraverso un archivio di schede individuali (vedere pag. 107).

3.7 LA VALUTAZIONE DEL PERCORSO DI MENTORING: FUNZIONE E MODI

La valutazione della sperimentazione del programma di *mentoring* avviata all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione nell'A.A. 2004-2005, prevede sia una forma di valutazione interna sia una forma di valutazione esterna.

La fase di valutazione interna ha il duplice obiettivo di verificare sia l'impatto del programma sulla dispersione universitaria sia la riuscita del programma stesso in termini di impatto sulla struttura, di gradimento e autovalutazione da parte di mentori e mentee.

Per rispondere a questo duplice obiettivo, il processo di valutazione comprende:

- monitoraggio degli andamenti degli studenti;
- confronto tra risultati degli studenti che hanno partecipato al programma di *mentoring* e risultati degli studenti di anni precedenti che hanno ottenuto punteggi simili nei test di comprensione della lettura di livello equivalente;
- valutazione del programma da parte dei mentori;
- valutazione del programma da parte dei mentee;
- autovalutazione da parte dei mentori della propria attività;
- autovalutazione da parte dei mentee della propria partecipazione al programma.

Questo tipo di valutazione viene realizzata sotto la responsabilità di un supervisore interno al Corso di Laurea.

La fase di valutazione esterna (analisi globale), invece, è effettuata da un esperto esterno al Corso di Laurea, non coinvolto nel processo che, a partire:

- dall'analisi dei risultati del monitoraggio;
- dall'esame dei rapporti di autovalutazione dei mentori e dei mentee;
- da visite periodiche;
- da un'osservazione esterna;

compie:

- una valutazione complessiva dell'andamento del programma di *mentoring*;
- elabora un rapporto che ne mette in luce punti di forza e di debolezza;
- esprime giudizi, riflessioni e indicazioni pratiche relative al suo miglioramento.

L'analisi globale realizzata dal valutatore esterno si incentra su tre punti cardine che si riferiscono all'impatto della sperimentazione a livello:

- organizzativo/amministrativo (ricaduta sulla struttura del Corso di Laurea);
- didattico (ricaduta sull'organizzazione della didattica);
- relazionale (tra tutte le figure coinvolte: mentori/mentee/docenti/tutor).

Il valutatore esterno, a partire dall'osservazione della sperimentazione da un punto di vista altro rispetto a quello degli attori direttamente coinvolti, fornisce un

supporto decisivo alla messa a punto e all'implementazione del programma di *mentoring*.

Questa figura è particolarmente importante data la natura sperimentale del programma, i cui aspetti si definiscono anche in relazione all'esperienza ed alla ricaduta effettiva sugli studenti.

*3.7 La
valutazione del
percorso di
mentoring:
funzione e modi*

3.8 STRUMENTI PER IMPLEMENTARE IL MODELLO DI MENTORING PROPOSTO PER QUESTO CORSO DI LAUREA

Nelle pagine seguenti vengono presentati:

A Strumenti per la selezione dei mentori

B Strumenti per la selezione dei mentee

C Anagrafe dei mentori e dei mentee

A Strumenti per la selezione dei mentori

A.1 Scheda per la valutazione dei titoli dei mentori *senior*

Titoli	Descrizione
Numero di esami svolti	
Tipo di esami svolti	
Media di voto	
Tipo di tirocinio svolto (specificare struttura nella quale si è svolto il tirocinio e mansioni, per esempio attività di educatore con bambini 3-6 anni in uno "Spazio Lettura" del Comune)	
Tesi discussa o in preparazione (specificare argomento e relatore)	
Esperienze di collaborazione svolte con il C.d.L. (per esempio borse di collaborazione, partecipazione ad attività di ricerca)	
Partecipazione a corsi di formazione	
Attività lavorative o di volontariato	

A.2 Scheda per la valutazione dei mentori *junior*

Titoli	Descrizione
Numero di esami svolti	
Tipo di esami svolti	
Media di voto	
Esperienze di collaborazione svolte con il C.d.L. (per esempio borse di collaborazione, partecipazione ad attività di ricerca)	
Partecipazione a corsi di formazione	
Attività lavorative o di volontariato	

A.3 Questionario per i mentori *senior* e i mentori *junior*

Nome cognome _____

Età _____ Sesso M F Anno di corso _____

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Non so
Riesci facilmente a parlare con le persone					
I tuoi colleghi si rivolgono a te per avere informazioni o aiuto					
I tuoi rapporti con le persone sono stabili nel tempo					
Lavorare in gruppo permette di raggiungere più facilmente gli obiettivi					
Quando parli con le persone riesci a farti capire facilmente					
Quando parli con qualcuno sei portato a interrompere il suo discorso					
Quando lavori in gruppo non hai difficoltà a relazionarti con i colleghi					
Riesci a organizzare facilmente testi scritti					
In genere riesci a capire "come sono fatte" le persone					
Le persone ti ritengono tranquillizzante					
All'università i colleghi chiedono il tuo aiuto per preparare gli esami					
Di fronte a un fallimento ti capita di abbandonare definitivamente quello che stai facendo					
Quando qualcuno ti parla da molto tempo tendi a non ascoltare più					
Per mettere a fuoco i problemi è più utile lavorare individualmente					
Quando qualcuno ti critica sei portato a insistere perché cambi il suo punto di vista					
Riesci sintetizzare facilmente un gran numero di informazioni					
Ti è capitato di aiutare qualcuno a risolvere un problema offrendogli consigli risolutivi					
Ti è capitato di essere stato aiutato da qualcuno in momenti difficili della tua vita					
Quando assumi un impegno lo porti fino in fondo					

segue

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Non so
Con le persone hai rapporti continuativi					
Riesci a metterti facilmente "nei panni degli altri"					
Incontri problemi di organizzazione dello studio nella preparazione degli esami					
Nel periodo di esami studi da solo					
Gli ambienti nuovi ti spaventano					
Quando spieghi tu le cose gli altri le capiscono chiaramente					
Se qualcuno non ti capisce tendi a spazientirti					
I tuoi amici si rivolgono a te per organizzare attività condivise dal gruppo (vacanze, gite, uscite, ecc.)					
In prossimità di un esame sei molto agitato e quasi intrattabile					
Fai amicizia con facilità					

A. 4 Traccia di colloquio per la selezione dei mentori *senior* (Intervista semi-strutturata)

Presentazione del Progetto Mentoring, specificando l'importanza di portare a termine l'impegno assunto.

1. Perché hai deciso di partecipare a questa selezione?

2. Secondo te quali caratteristiche principali o qualità dovrebbe avere un mentore *senior*?

3. Secondo te, quali sono i problemi più difficili che un mentore *senior* si trova a dover affrontare? E, se fossi tu a doverli affrontare, come ti comporteresti?

4. Secondo te, qual è l'utilità della figura del mentore nel nostro Corso di Laurea?

5. Preferisci il lavoro individuale o il lavoro di gruppo? E perché?

6. Ti è mai capitato di doverti occupare dell'organizzazione di iniziative o attività comuni con colleghi dell'Università, sia ludiche, come feste, uscite, vacanze, sia di natura didattica, come le attività di laboratorio autogestite?

7. Ci sono aspetti del tuo carattere che secondo te potrebbero rappresentare punti di forza per fare il mentore? E perché? E punti di debolezza?

8. Cosa ti piace fare nel tempo libero?

A.5 Traccia di colloquio per la selezione dei mentori *junior* (Intervista semi-strutturata)

Presentazione del Progetto Mentoring, specificando l'importanza di portare a termine l'impegno assunto.

1. Perché hai deciso di partecipare a questa selezione?

2. Secondo te quali caratteristiche principali o qualità dovrebbe avere un mentore *junior*?

3. Secondo te, quali sono i problemi più difficili che un mentore *junior* si trova a dover affrontare? E, se fossi tu a doverli affrontare, come ti comporteresti?

4. Secondo te, qual è l'utilità della figura del mentore nel nostro Corso di Laurea?

5. Preferisci studiare da solo o in gruppo? E perché?

6. Ti è mai capitato di aiutare qualche collega nella preparazione di un esame? In che modo?

7. Ti è mai capitato di avere problemi nello studio? Quali? E come hai cercato di risolverli?

8. Ci sono aspetti del tuo carattere che secondo te potrebbero rappresentare punti di forza per fare il mentore? E perché? E punti di debolezza?

9. Cosa ti piace fare nel tempo libero?

B La selezione dei mentee

Per le matricole:

B.1 Test d'ingresso

Test di comprensione lettura articolato in 4 prove.

B.2 Questionario motivazioni, somministrato durante il test d'ingresso

Questionario nuovi iscritti (a.a. 2004-2005)

Il questionario che segue è parte di un lavoro di ricerca che il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione ha intrapreso per *migliorare la qualità della didattica e dei servizi universitari*. Ci interessa acquisire alcune informazioni direttamente dagli studenti che si sono immatricolati al corso, per meglio capire cosa migliorare, rafforzare o cambiare. Le domande che seguono riguardano anche le motivazioni della scelta e le aspettative per il corso. Ti preghiamo di rispondere con la massima completezza, disponibilità e sincerità.

- 1) **Cognome e Nome** _____
- 2) **Sesso** M F
- 3) **Anno e mese di nascita** (in cifre) Anno _____ Mese _____
- 4) **Luogo di nascita** (provincia) _____ 5) **Nazionalità** _____
- 6) **Abiti a Roma, durante l'anno accademico?** Sì No
- 7) **In quanto tempo raggiungi l'Università (sede delle lezioni) da casa?** ____ Minuti ____
- 8) **È la prima volta che ti sei iscritto/a all'Università** Sì No Se No, specifica:
passaggio corso di Laurea (da quale) _____
trasferimento da altra università (da quale) _____
già laureato (specifica la laurea) _____
- 9) **A quale anno risulti iscritto** 1° 2° 3° devo ancora verificare
- 10) **Voto di maturità/esame di stato** (specificare n/60 o n/100) _____
- 11) **Scuola secondaria superiore frequentata (Liceo, Ist. Tecnico, Ist. Professionale, ecc.) e indirizzo seguito** _____
- 12) **Qual è il titolo di studio dei tuoi genitori?**

Padre	Madre
Nessun titolo	Nessun titolo
Licenza elementare	Licenza elementare
Licenza media	Licenza media
Diploma sec. superiore	Diploma sec. superiore
Diploma universitario	Diploma universitario
Diploma di laurea	Diploma di laurea
Titolo superiore alla laurea (Dottorato, specializ.)	Titolo superiore alla laurea (Dottorato, specializ.)
Altro (<i>specificare</i>)	Altro (<i>specificare</i>)

13) Hai fratelli/sorelle che (puoi indicare più di una risposta)

- si sono laureati
- stanno frequentando l'università
- hanno frequentato l'università, ma non si sono laureati
- non hanno mai frequentato l'università
- non ho fratelli/sorelle

14) Nella tua famiglia o fra i parenti stretti ci sono persone che hanno svolto o svolgono professioni legate al tuo indirizzo di studi? Sì No

Se hai risposto Sì specifica il tipo di professione e il grado di parentela.

15) Quali lingue straniere conosci e a quale livello?

Lingua (specifica quale/i)	Livello di conoscenza			
	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scarso
L.1)				
L.2)				
L.3)				

16) Come hai avuto informazioni sul Corso di Laurea? (puoi indicare più di una risposta)

guida dello studente/università	amici o conoscenti	ordine degli studi (Manifesto)
incontri di orientamento all'Università	stampa	incontri di orientamento a scuola
sito Internet dell'Università	famiglia	
altro (specificare)		

17) Hai partecipato a incontri/eventi di orientamento all'Università?

- Sì No Se hai risposto Sì specifica se a tuo giudizio sono stati utili
molto abbastanza poco per niente

18) Svolgi un'attività lavorativa? Sì No Se hai risposto Sì specifica

- a) tipo di lavoro _____
- b) tipo di contratto nessun contratto tempo indeterminato
 tempo determinato contratto atipico
- c) tempo pieno parziale saltuario

19) Indica il motivo principale che ti ha fatto scegliere questo Corso di Laurea.

- Per gli sbocchi professionali
- Per arricchire il mio bagaglio culturale
- Per esclusione
- Per passione
- La lettura di un libro o di un autore
- Altro (specificare) _____

20) Pensi che durante il primo anno

- frequentarai tutti i corsi previsti dal tuo piano di studi
- frequentarai solo alcuni dei corsi previsti
- non frequentarai i corsi previsti e preparerai da solo/a ogni esame

M) Quali lingue straniere conosci e a quale livello?

Lingua	Livello di conoscenza			
	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scarso
L.1)				
L.2)				
L.3)				

N) A quale anno risulti iscritto 1 2 3

Il questionario si prosegue solo se lo studente è iscritto al primo anno

- 1) Come hai avuto informazioni sul Corso di Laurea? (puoi indicare più di una risposta)**
 guida dello studente/università ordine degli studi (Manifesto)
 amici o conoscenti incontri di orientamento all'Università
 incontri di orientamento a scuola stampa
 sito Internet dell'Università altro (specificare) _____
- 2) Se hai partecipato a incontri di orientamento all'Università, ritieni che ti abbiano dato informazioni utili?**
 molto abbastanza poco per niente
- 3) Per ognuna delle fonti elencate, indica quali hai utilizzato e utilizzi per avere informazioni sul Corso di laurea (sui corsi, sull'orario delle lezioni, sugli esami ecc) e specifica quanto le trovi utili.**

	uso	Grado di utilità			
		molto	abbastanza	poco	per niente
a) bacheche	sì no				
b) sito Internet dell'Università	sì no				
c) tutor o altri docenti	sì no				
d) guida dello studente	sì no				
e) ordine degli studi	sì no				
f) altri fonti (specifica) _____	sì no				

- 4) Indica il numero di colloqui avuti con il tutor** _____
- 4a)** Se non hai mai incontrato il tuo tutor, indicane il motivo
 non credo possa essermi utile problemi di compatibilità di orari
 altro (specificare) _____
- 4b) se hai incontrato il tuo tutor specifica per quale motivo prevalente ti sei rivolto a lui**
 approvazione piano di studio informazioni sul riconoscimento crediti
 consigli sullo studio altro _____
- 5) Ritieni che la figura del tutor sia utile agli studenti?**
 molto abbastanza poco per niente
- 5a) Puoi spiegarne le ragioni?**

- 6) **Prepari gli esami di pari passo con lo svolgimento delle lezioni?** Sì No Non frequento
- 7) **Quante ore studi in media ogni settimana,**
quando segui le lezioni? _____
quando non segui le lezioni? _____
- 8) **In generale ritieni che i crediti in questo Corso di laurea siano proporzionati al materiale di studio richiesto per preparare gli esami?** Sì No
- 9) **Quanti corsi hai cominciato a seguire e poi hai abbandonato?** _____
- 9a) **Puoi specificarne i motivi?**

-
- 10) **Svolgi un'attività lavorativa?** Sì No
- Se sì specifica
- a) **tipo di lavoro** _____
- b) **tipo di contratto**
nessun contratto
tempo indeterminato
tempo determinato
contratto atipico
- c) se tempo pieno tempo parziale saltuario

**Sezione per studenti che non hanno compilato la *Scheda di rilevazione di fine semestre*
(Chi ha compilato la scheda deve andare alla domanda 11)**

Quanti esami hai sostenuto nel primo semestre _____

Esami sostenuti 1° semestre	Frequenza			Crediti	Voto
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		

Quante ore hai frequentato in totale a settimana? _____

Corsi e attività frequentate nel 2° semestre	Frequenza			Crediti	Voto
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		
	Regolare	Saltuaria	Non Frequentante		

FINE Sezione per studenti che non hanno compilato la *Scheda di rilevazione di fine semestre*

11) Perché hai scelto questo Corso di Laurea?

per gli sbocchi professionali per arricchire il mio bagaglio culturale
per esclusione per passione altro (specifica)

11a) motivare la scelta

12) Ritieni che i corsi proposti forniscano conoscenze e competenze necessarie per le tue prospettive professionali? Sì No Non so

13) Prevedi di terminare gli studi nel tempo previsto (tre anni) o concordato (parziale)?

Sì No

14) In quale area pensi di spendere la laurea conseguita con questo Corso di Laurea?

Aziendale
Scolastica
Extra-scolastica
Altro (specificare) _____
Non lo so ancora

15) Rispetto alle tue aspettative, lo studio universitario ti è risultato

meno impegnativo di come te lo aspettavi

come te lo aspettavi

più impegnativo di come te lo aspettavi

16) Il Corso di Laurea sta rispondendo alle tue aspettative iniziali?

Sì No

(motivare)

17) In ultimo ti presentiamo alcune affermazioni e per ognuna dovresti indicare se sei molto, abbastanza, poco o per niente d'accordo.

		molto	abbastanza	poco	per niente
1	I docenti sono disponibili al dialogo con gli studenti				
2	L'esame è utile per la tua formazione				
3	Frequentare i corsi è utile per preparare gli esami				
4	La lezione è un momento di confronto fra studente e docente				
5	Seguire i corsi è utile alla socializzazione				
6	L'esame è un momento di confronto con i docenti				
7	Il voto di esame riflette la preparazione degli studenti				
8	Le prove di verifica intermedie facilitano il successo negli esami				

B.4 Scheda di individuazione dei mentee (traccia per una intervista semi-strutturata)

Informazioni generali (da completare usando i dati del monitoraggio)

Nome cognome _____ Età _____

Indirizzo _____

Telefono _____

e-mail _____

Sesso	M	F	Anno di corso	II	III	I fuori corso (f.c.)
				II f.c.	III f.c.	

1) Come ti trovi all'Università?

2) Hai incontrato problemi nella vita universitaria? Se sì, di che tipo?

3) Pensi che potrebbe esserti utile avere una persona di riferimento per organizzare la tua vita universitaria?

Se lo studente risponde positivamente, presentargli il programma di mentoring

Il nostro Corso di Laurea ha avviato un programma di *mentoring*: a partire da quest'anno la figura del mentore affiancherà il tutor e lavorerà con le altre strutture del Corso (Servizio Civile, studenti borsisti e Sort, docenti, Commissione tirocini) per favorire l'orientamento e l'integrazione degli studenti nel progetto formativo, e per aiutarli nell'organizzazione dello studio.

Il mentore è un tuo collega più "anziano" dal punto di vista del percorso formativo. È stato formato in modo specifico per seguire gli studenti che fanno parte del programma di *mentoring*: per aiutarli a organizzare lo studio, a preparare gli esami, a superare eventuali difficoltà di inserimento rispetto ai servizi universitari e all'organizzazione del Corso di Laurea.

Ogni mentore segue un gruppo limitato di studenti e ha con loro incontri periodici sia individuali sia di gruppo.

Gli studenti che desiderano essere inseriti nel programma di *mentoring*, devono sottoscrivere un "patto di *mentoring*" e impegnarsi a partecipare agli incontri periodici. In caso di bisogno, possono far richiesta di incontri individuali aggiuntivi con il proprio mentore.

4) Vorresti essere inserito nel programma di *mentoring*? (specificare che non è necessario rispondere subito: può prendere un po' di tempo - massimo 10 gg - per pensarci)

Sì No Devo pensarci

Se sì,

- inviare lo studente al mentore *senior* usando un criterio di distribuzione concordato con il supervisore
- aggiornare l'anagrafe fornendo il nominativo al supervisore

Se ha preso un po' di tempo per riflettere,

- invitarlo a richiamare dopo 10 gg al massimo nel caso desideri essere inserito nel programma di *mentoring*
- evitare telefonate successive che potrebbero essere percepite come invadenti

C Traccia per la costruzione dell'anagrafe

1 - SEZIONE RELATIVA AI MENTORI SENIOR

Dati anagrafici

Cognome e Nome _____

Sesso M F

Anno e mese di nascita (in cifre) Anno _____ Mese _____

Luogo di nascita (provincia) _____

Nazionalità _____

Residenza _____

Domicilio durante l'A.A. _____

Telefono _____

Dati relativi al percorso di studi nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione

Iscrizione Laurea di I livello Laurea specialistica Anno di corso _____

Tesi discussa (I livello) Argomento _____ Ambito _____

richiesta di I livello Argomento _____ Ambito _____

richiesta specialistica Argomento _____ Ambito _____

da richiedere Argomento _____ Ambito _____

Totale crediti formativi (CFU) al momento della selezione _____ Media di voto _____

Tirocinio (Ente, durata) _____

Dati relativi all'andamento del rapporto tra mentori e mentee

Andamento generale dell'attività svolta

Grado di soddisfazione rispetto all'attività svolta:

molto soddisfatto abbastanza soddisfatto poco soddisfatto per niente soddisfatto

Tipo di difficoltà prevalentemente incontrate dal mentore

Aspetti positivi dell'attività svolta esplicitati dal mentore

Frequenta i mentee al di là dell'attività di *mentoring* Sì No

Dati relativi a interessi personali e attività extra universitarie

Studente lavoratore Sì No Tipo di lavoro _____

Tempo impegnato dal lavoro saltuario part-time full time

Hobbies _____

Attività nel tempo libero

Sport _____ Volontariato _____

Altro _____

Dati relativi ad atteggiamenti e aspettative

Atteggiamento mostrato verso i mentee (da positivo a negativo, fino a rischio burn out)

Aspettative rispetto al proprio futuro come mentore (disponibilità a eventuali azioni di supporto future)

L'esperienza di *mentoring* ha causato cambiamenti significativi Sì No

 Specificare perché _____

 Descrivere il cambiamento _____

Annotazioni

2 - SEZIONE RELATIVA MENTORI JUNIOR**Dati anagrafici**

Cognome e Nome _____

Sesso M F

Anno e mese di nascita (in cifre) Anno _____ Mese _____

Luogo di nascita (provincia) _____

Nazionalità _____

Residenza _____

Domicilio durante l'A.A. _____

Telefono _____

Dati relativi al percorso di studi nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione

Anno di corso _____

Tesi richiesta Argomento _____ Ambito _____

 da richiedere Argomento _____ Ambito _____

Totale crediti formativi (CFU) al momento della selezione _____ Media di voto _____

Tirocinio (Ente, durata) _____

Dati relativi all'andamento del rapporto tra mentori e mentee

Andamento generale dell'attività svolta

Grado di soddisfazione rispetto all'attività svolta

molto soddisfatto abbastanza soddisfatto poco soddisfatto per niente soddisfatto

Andamento generale degli incontri individuali con i mentee

Tipo di difficoltà prevalentemente incontrate dal mentore

Aspetti positivi dell'attività svolta esplicitati dal mentore

Frequenta i mentee al di là dell'attività di *mentoring* Sì No

Dati relativi a interessi personali e attività extra universitarie

Studente lavoratore Sì No Tipo di lavoro _____

Tempo impegnato dal lavoro saltuario part-time full time

Hobbies _____

Attività nel tempo libero

Sport _____ Volontariato _____

Altro _____

Dati relativi ad atteggiamenti e aspettative

Atteggiamento mostrato verso i mentee (da positivo a negativo, fino a rischio burn out)

Disponibilità a proseguire l'attività di *mentoring* come mentore *senior*

Sì No

specificare perché:

L'esperienza di *mentoring* ha causato cambiamenti significativi Sì No

specificare perché:

descrivere il cambiamento:

Annotazioni

3 - SEZIONE RELATIVA AI MENTEE

Dati anagrafici

Cognome e Nome _____

Sesso M F

Anno e mese di nascita (in cifre) Anno _____ Mese _____

Luogo di nascita (provincia) _____

Nazionalità _____

Residenza _____

Domicilio durante l'A.A. _____

Telefono _____

Dati relativi al percorso di studi precedente l'iscrizione al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione

Data di prima immatricolazione in un corso universitario _____

specificare se _____ in Italia _____ all'estero _____

Prima iscrizione all'Università _____ Sì _____ No _____ Se No, specifica:

passaggio corso di Laurea (da quale) _____

trasferimento da altra università (da quale) _____

già laureato (specifica la laurea) _____

Scuola secondaria superiore frequentata (Liceo, Ist. Tecnico, Ist. Professionale, ecc.) e indirizzo seguito

Anno di conseguimento del diploma _____ Voto _____

Dati relativi ai rapporti degli incontri individuali tra mentori e mentee

Andamento generale del primo incontro

Motivo del primo incontro

Andamento generale degli incontri successivi al primo

Motivo degli incontri successivi al primo

Tipo di difficoltà prevalentemente incontrate dal mentee

Atteggiamento mostrato verso il mentore durante i colloqui (segnalare eventuali modifiche nel tempo)

Dati relativi al percorso universitario

Totale crediti formativi (CFU) all'iscrizione _____

Numero dei CFU in possesso dello studente al 31 marzo _____

Media di voto al 31 marzo _____

Numero dei CFU in possesso dello studente al 31 luglio _____

Media di voto al 31 luglio _____

Tipo di frequenza _____ non frequenza _____ occasionale _____ costante _____

Studente lavoratore _____ Sì _____ No _____

Tempo impegnato dal lavoro _____ saltuario _____ part-time _____ full time _____

Dati relativi a interessi personali

Hobbies _____

Attività nel tempo libero

Sport _____ Volontariato _____

Altro _____

Dati relativi ad atteggiamenti e aspettative

Atteggiamenti verso lo studio

Atteggiamenti verso il Corso di Laurea (descrivere il livello di soddisfazione/insoddisfazione)

Aspettative rispetto al proprio futuro universitario ("come si vede")

Annotazioni

capitolo 4

LA PROGRAMMAZIONE DI INTERVENTI DI MENTORING NELLA FACOLTÀ DI PSICOLOGIA 1 DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "LA SAPIENZA"

L'ambito sperimentale nel quale è stata elaborata l'indagine, volta a definire un modello di *mentoring* tra pari per il sostegno degli studenti adattabile alla realtà universitaria italiana, è il Corso di Laurea Triennale "Scienze e Tecniche Psicologiche per l'Intervento Clinico sulla Persona, il Gruppo e le Istituzioni", della Facoltà di Psicologia 1 dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza".

L'implementazione di tale ricerca è stata garantita dall'adesione del professor Renzo Carli, presidente del Corso di Laurea sopra citato, che negli anni precedenti ha attivato esperienze analoghe, i cui risultati sono stati pubblicati o sono in fase di pubblicazione. La disponibilità del professor Carli ha permesso di coinvolgere nella ricerca tutti gli studenti del Corso di Laurea (circa 360), gli insegnamenti maggiormente coerenti con gli obiettivi prefissati e i docenti degli stessi.

4.1 UN PRIMO PASSO: L'ANALISI ORGANIZZATIVA

Al fine di realizzare uno studio che consentisse di individuare gli strumenti e le metodologie utili ad impostare l'organizzazione di un servizio sperimentale di *mentoring*, è stata effettuata un'analisi organizzativa della Facoltà di Psicologia. Attraverso questo tipo di analisi, infatti, è possibile compiere una "lettura" dell'organizzazione nel suo complesso, ponendo attenzione ai molteplici aspetti che costituiscono e caratterizzano tale sistema sociale ed alle interazioni tra individuo e sistema, evidenziandone punti di forza e di debolezza e possibili ambiti di intervento.

Attraverso questa metodologia sono stati analizzati i seguenti ambiti:

- l'aspetto organizzativo-istituzionale della Facoltà di Psicologia 1 dell'Università "La Sapienza" di Roma, dove si vuole applicare in via sperimentale un sistema di *mentoring*. È stata analizzata l'organizzazione della stessa, considerando prassi e criticità dei relativi servizi;
- la percezione del fenomeno della dispersione universitaria da parte del corpo docente, al fine di vagliare la possibile implementazione di un percorso di *mentoring*;
- le criticità e le difficoltà comuni che gli studenti incontrano nel loro percorso di studio.

L'analisi organizzativa è stata progettata seguendo una metodologia che si discosta dallo stampo di tipo tradizionalista, che parte dall'analisi delle procedure formalizzate che definiscono le peculiarità di un'organizzazione e che sono in mano a chi formalmente e, quindi, professionalmente ne fa parte. Infatti si è voluto partire dall'analisi del sistema di gestione e fornitura delle informazioni fruite dagli studenti, che permette loro da una parte di proseguire nel percorso universitario e dall'altra di socializzare e che da essi sono percepite come più o meno funzionali.

Quindi, invece di partire dalle fonti localizzate a monte del processo, si è voluto iniziare dalle fonti che si trovano a valle dello stesso e che si identificano con gli studenti.

Le linee guida di questa analisi organizzativa si fondano sull'idea che la Facoltà di Psicologia 1 è un sistema che opera secondo meccanismi di informazione sia ufficializzati, sia non ufficializzati, che permettono di percorrere e concludere il percorso di carriera degli studenti sulla base di due diversi canali informativi.

Un primo canale deriva da quello che in questa sede è stato definito come *percorso accademico*, quindi ciò che permette di accedere alla facoltà, frequentare le lezioni, sostenere esami e discutere in ultimo la tesi.

Un secondo canale deriva dal *processo di socializzazione*, cioè da tutto ciò che regola e facilita la vita universitaria dello studente, quindi tutti i servizi che non sono direttamente collegati alla didattica ma che ne possono facilitare la fruizione.

Tale metodologia, inoltre, si avvale del confronto fra i diversi tipi di conoscenze, competenze e soggettività espresse dai componenti dell'organizzazione in questione, risulta, quindi, indispensabile la partecipazione attiva delle persone presenti. In questa ottica la progettazione di questa area di ricerca è stata definita con un gruppo di 30 studenti interessati a partecipare al servizio sperimentale di *mentoring* e considerati come principale fonte di conoscenza del sistema che ruota attorno agli studenti stessi e che per essi dovrebbe essere strutturato. Questi stessi studenti, suddivisi in tre sottogruppi di lavoro, hanno curato i diversi aspetti dell'indagine.

Da quanto premesso, la metodologia di analisi ha visto diversi momenti di progettazione, sulla base delle ipotesi e degli obiettivi specifici da raggiungere. Infatti, se in termini generali il fine è stato quello di individuare ed analizzare il sistema organizzativo della Facoltà, in termini specifici si è trattato di definire due categorie di obiettivi, legati in un sistema di analisi circolare:

- individuare ed analizzare il contesto nel quale l'organizzazione della Facoltà è inserita;
- rilevare gli aspetti strutturali che a loro volta definiscono il contesto.

In funzione di tale impostazione, l'analisi ha avuto luogo tramite la definizione processuale dei seguenti sotto-obiettivi (con le relative dimensioni e variabili di indagine), che fanno riferimento allo stesso tempo ad entrambe le categorie suddette:

- a** Definire il percorso di carriera così come offerto dalla Facoltà. Per questo è stata analizzata la dimensione di indagine "*sistema di offerta formativa*", inteso come la macro-organizzazione della Facoltà. Tale dimensione è stata rilevata sulla base dei servizi formalmente offerti che rappresentano quindi i corsi di laurea, gli indirizzi, le cattedre e tutti i servizi che forniscono le informazioni utili ad accedere ad essi e a svolgere vita universitaria.
- b** Individuare il percorso accademico e di socializzazione che caratterizza il percorso di carriera così come visto dallo studente, sulla base degli strumenti che questo riesce ad avere a disposizione per accedere nel miglior modo possibile al sistema di offerta della Facoltà. Tale obiettivo è stato raggiunto tramite l'analisi delle seguenti dimensioni:
 - *il processo informativo*, inteso come strumento di collegamento fra la struttura organizzativa e gli studenti;
 - *l'organizzazione del sistema di gestione e fornitura delle informazioni e degli strumenti utili* agli studenti per accedere al sistema di offerta suddetto.
- c** Individuare la struttura organizzativa della Facoltà e rilevarne la relativa configurazione organizzativa. Tale obiettivo è stato raggiunto tramite l'analisi delle seguenti dimensioni:
 - *la configurazione organizzativa delle unità* che gestiscono o dovrebbero gestire l'erogazione delle informazioni (in maniera diretta o indiretta) e alle quali gli studenti fanno o dovrebbero fare riferimento. Si è inteso quindi studiare il sistema di ruoli, attività e compiti, servizi offerti, strutture informatiche

messe a disposizione e relativi livelli di funzionalità, oltre che il sistema sociale che regola la cultura della singola unità;

- *il sistema di coordinamento e controllo* che regola le relazioni fra le diverse unità organizzative, in funzione naturalmente dell'impostazione di tale indagine, ovvero nell'ottica delle esigenze dello studente;
- *il sistema sociale dell'organizzazione*, che regola la gestione della relazione con lo studente.

Sono state definite quindi le strategie di indagine e si è proceduto ad elaborare gli strumenti utili a rilevare le informazioni necessarie per raggiungere gli obiettivi dichiarati.

Rispetto ai punti *a-b* ed in parte per il punto *c*, si è proceduto con un'analisi documentale, tramite documentazione ed informazioni rilevate dal sito Internet della Facoltà e dalla Guida dello Studente, oltre che naturalmente dalle conoscenze che ogni studente membro del gruppo di lavoro ha messo a disposizione.

Rispetto ad una parte del punto *c* è stata organizzata, invece, un'indagine sul campo presso le unità organizzative che sono state identificate, tramite la ricerca documentale, come effettivi o potenziali punti-chiave del percorso accademico e di socializzazione.

Pertanto gli elementi principali che hanno caratterizzato questo tipo di analisi organizzativa sono:

A Il sistema organizzativo ed il campione oggetto dell'indagine

L'universo di indagine della presente ricerca fa riferimento all'intero sistema organizzativo che in via diretta ed indiretta compone la Facoltà di Psicologia 1 e che definisce il percorso accademico ed il processo di socializzazione che coinvolge gli studenti.

Data la dimensione e la complessità del sistema, è stato stabilito di sviluppare l'indagine su tre livelli, individuando un campione di servizi, docenti e studenti.

Area servizi

Per quanto concerne l'area dei servizi la ricerca è stata effettuata coinvolgendo alcuni soggetti che operano nelle seguenti strutture, alcune interne, altre esterne alla Facoltà:

- *La Segreteria della presidenza*, composta da diverse unità organizzative che organizzano e gestiscono:
 - le diverse borse di studio, fra le quali quelle previste dal progetto Erasmus;
 - gli esami di Stato;
 - i passaggi ai nuovi corsi.
- *La Segreteria amministrativa*, composta da unità organizzative che gestiscono ed organizzano:
 - piano di studi;
 - scelta di indirizzo;

- passaggi di facoltà;
- passaggi di corsi;
- abbandono degli studi.
- *La Segreteria didattica*, composta, anche questa, da unità organizzative che gestiscono:
 - informazioni sugli orari delle lezioni;
 - informazioni sugli orari degli esami;
 - informazioni sulle tesi.
- *L'Ufficio tirocini*, deputato all'organizzazione e gestione del sistema per l'avvio dei contatti con le strutture presso le quali gli studenti svolgeranno il tirocinio.
- *Il Dipartimento 38*, inteso come unità organizzativa che organizza, eroga e gestisce corsi formativi paralleli all'offerta universitaria "classica", quali, ad esempio, corsi di alfabetizzazione informatica o per l'utilizzo di programmi statistici per l'elaborazione dei dati, ecc.
- *Il Corpo Docenti*.
- *Il Coordinamento dei corsi, dei master e delle specializzazioni*.
- *L'Autorità Garante per gli Studenti*.
- *Un laboratorio di calcolo*.
- *Il SOrT (Servizio Orientamento e Tutorato)*.
- *Il SID, il Servizio Informazioni per Disabili*, incluso nella struttura della Facoltà di Psicologia 1 ma deputato alla gestione dei servizi per disabili dell'intera Università di Roma "La Sapienza".
- *Il Servizio di portineria*, ovvero il personale di vigilanza e portineria localizzato all'entrata della Facoltà, considerato come punto di riferimento del sistema organizzativo non ufficializzato, ma percepito come rilevante dagli studenti.
- *La libreria Kappa*, in qualità di agenzia per la gestione della documentazione burocratica per gli studenti, collegata alla Facoltà di Psicologia 1 in quanto sostiene alcuni servizi relativi soprattutto alla comunicazione della logistica degli esami.
- *La ERRESOFT*, società di informatica che ha realizzato e gestisce il portale della Facoltà di Psicologia 1, in quanto considerata come punto di riferimento nel sistema di organizzazione delle informazioni.

Ad alcuni dei referenti dei servizi sopra indicati è stato somministrato un questionario finalizzato sia all'analisi della struttura organizzativa dei servizi offerti, sia alla rilevazione della percezione degli intervistati rispetto ai punti di forza e di debolezza di propri servizi.

I docenti

Il campione formato da 45 docenti è stato intervistato tramite un questionario volto a fornire un quadro complessivo del livello di percezione da parte degli stessi del fenomeno della dispersione universitaria.

Gli studenti

Sono stati intervistati 60 studenti durante lo svolgimento delle lezioni, degli esami e durante la fruizione dei servizi.

Inoltre, uno dei gruppi di lavoro della ricerca, formato da undici studenti, è stato impegnato nell'indagine relativa alla rilevazione delle percezioni e rappresentazioni degli studenti in ingresso nel contesto universitario, relativamente ai propri bisogni e alle difficoltà/possibilità di soddisfarli.

B Strumenti di indagine

Analisi dell'organizzazione della Facoltà

Rispetto all'analisi documentale, sono stati elaborati tre diversi strumenti, uno consequenziale all'altro nel processo di indagine.

Una *scheda di prima rilevazione informazioni* che ha permesso di raccogliere le informazioni, in maniera strutturata e standardizzata rispetto all'offerta didattica della Facoltà di Psicologia 1, ai relativi referenti e ai servizi che rendono possibile l'accesso alla didattica da una parte e alla gestione della vita universitaria dall'altra.

Una *griglia di analisi del percorso accademico e di socializzazione*, che fa riferimento:

- alle fasi del percorso accademico;
- alle fonti informative utili ad accedere a tali fasi. Sono stati indagati, quindi, gli strumenti di divulgazione delle informazioni (per esempio bacheche, sito Internet della facoltà, avvisi nelle aule, ecc.), e le unità organizzative che gestiscono le fonti informative.

È stata elaborata anche una *griglia di analisi dell'unità organizzativa che gestisce le fonti informative*. Si è trattato di costruire uno strumento che analizzasse, secondo quanto raccolto dalle due griglie precedenti, la percezione dei referenti delle unità rispetto ai livelli di efficacia ed efficienza dei servizi, con i relativi punti di forza e di debolezza. In questo ambito si è voluta mettere in evidenza la percezione da parte del gruppo di lavoro delle unità organizzative che compongono in ultima analisi la struttura della Facoltà. Questo per due motivi:

- garantire una successiva discesa sul campo che fosse avulsa dai giudizi degli studenti che avrebbero somministrato le interviste, in quanto essi stessi ne sarebbero stati consapevoli e avrebbero potuto controllarli;
- individuare degli elementi che potessero definire eventuali discrepanze e punti di unione fra la percezione degli studenti che usufruiscono dei servizi e quella di coloro che li organizzano e li erogano.

Per quanto concerne *l'analisi sul campo*, il questionario somministrato ai referenti dei servizi coinvolti nell'indagine è stato strutturato in due sezioni, che hanno permesso:

- l'analisi delle unità organizzative, dei relativi servizi offerti e del relativo sistema di comunicazione delle informazioni non solo con gli utenti ma anche con le altre unità organizzative presenti nella struttura. Tale analisi è stata realizzata tramite domande aperte, domande chiuse a risposta multipla (laddove era stato possibile in precedenza definire uno specifico ambito di analisi) e scale di giudizio (laddove si indagava sul livello di identificazione con la propria struttura di appartenenza);
- l'analisi delle rappresentazioni sociali dell'intervistato rispetto ai punti di forza e debolezza del proprio servizio, oltre che rispetto alle relative potenzialità nell'ottica della relazione con lo studente. Tale strumento è stato utilizzato anche per ottenere informazioni di ridondanza rispetto alle risposte ottenute dalle domande chiuse, con l'obiettivo di tenere sotto controllo eventuali risposte influenzabili dalla desiderabilità sociale.

Analisi del sistema docenti

Il questionario rivolto ai docenti è stato progettato con l'obiettivo di indagare la percezione del sistema docenti rispetto al fenomeno della dispersione universitaria, da ridurre anche attraverso l'attivazione di percorsi di *mentoring*. In particolare sono state indagate le cause che secondo i docenti stessi determinano tale fenomeno e le eventuali risorse personali e professionali cui fanno ricorso per contrastarlo, riuscendo a motivare gli studenti a proseguire nel loro percorso universitario.

Analisi del sistema studenti

Il questionario rivolto agli studenti è stato progettato sia per comprendere come gli studenti percepiscono il sistema di offerta universitario, inteso anche come sistema che dovrebbe accompagnarli nel percorso di carriera, sia per rilevare quanto il contesto soggettivo e sociale influenzi l'avanzamento degli studi. Per questo sono state indagate le seguenti aree:

- *organizzativa*, ovvero la percezione degli studenti rispetto alla qualità dei servizi offerti, del rapporto con i docenti, della didattica. Questo per individuare gli strumenti informativi maggiormente utilizzati e, soprattutto, per rilevare quanto uno studente si senta accompagnato dall'organizzazione della Facoltà nel suo percorso;
- *personale*, ovvero la spinta motivazionale che ha portato gli studenti ad iscriversi all'università. Questo per comprendere come essi hanno vissuto il cambiamento determinato dall'avvio della vita universitaria e per individuare le risorse personali che possono facilitare il percorso di carriera;
- *sociale*, cioè la percezione di quanto e come il contesto sociale che caratterizza la Facoltà possa influire sul buon andamento del percorso di carriera di uno studente.

Sintesi dei risultati

Attraverso l'analisi organizzativa si è arrivati ad individuare due categorie principali di informazioni:

- una categoria inerente al percorso accademico dello studente della Facoltà di Psicologia 1 ed alla relativa organizzazione secondo quanto formalizzato dalla Facoltà;
- una categoria relativa all'offerta di servizi effettivamente fruiti dagli studenti.

Tramite queste due categorie di informazioni si è potuta ottenere una panoramica complessiva dell'offerta della Facoltà, in termini di:

- percorso accademico e processo di socializzazione, ovvero le diverse fasi ed i servizi che permettono di procedere nello studio e di gestire le informazioni per la fruizione dei servizi;
- processo informativo, considerato in funzione delle fonti informative e delle relative unità didattiche che hanno più o meno rilevanza secondo l'esperienza degli studenti;
- strutture organizzative atte a gestire direttamente il processo informativo e indirettamente il percorso accademico e di socializzazione, considerate in tale fase in funzione del livello di efficienza nel fornire le informazioni necessarie. Tali strutture sono state organizzate in una struttura gerarchica in base alla capacità, per ciascuna di esse, di essere punto di riferimento degli studenti per la realizzazione dei processi suddetti.

Prendendo quindi in considerazione il percorso accademico, di seguito sono delineate le fasi secondo le quali la Facoltà di Psicologia 1 organizza il percorso di carriera degli studenti:

- 1 iscrizione alla facoltà;
- 2 frequenza dei corsi;
- 3 preparazione e sostenimento degli esami;
- 4 verbalizzazione degli esami;
- 5 richiesta tirocinio;
- 6 richiesta/assegnazione tesi;
- 7 elaborazione tesi;
- 8 discussione tesi;
- 9 frequenza corsi dipartimentali;
- 10 scelta del master di I° livello;
- 11 scelta ed iscrizione al corso di laurea specialistica;
- 12 frequenza corsi;
- 13 preparazione e sostenimento degli esami;
- 14 verbalizzazione degli esami;
- 15 richiesta tirocinio;
- 16 richiesta/assegnazione tesi;
- 17 scelta del master di II° livello;
- 18 accesso all'esame di Stato;
- 19 sostenimento esame di Stato;
- 20 scelta ed accesso alla scuola di specializzazione;
- 21 scelta ed accesso ai dottorati.

Per ognuna di queste fasi, o per il raggruppamento di alcune di esse, la Facoltà fornisce strumenti informativi e servizi, gestiti a loro volta da unità organizzative più o meno visibili agli studenti.

I servizi offerti dal sistema della Facoltà ed indagati in questa ricerca coprono tutto il percorso accademico e di socializzazione dello studente nel realizzare il suo percorso di carriera, oltre che le esigenze del corpo docente.

I servizi offerti agli studenti sono riepilogati nella tabella 1:

Tabella 1

SERVIZI OFFERTI AGLI STUDENTI	UFFICI DI RIFERIMENTO
Servizio informazioni, documentazione e assistenza su: immatricolazioni, abbandoni, piani di studi, passaggi a nuovo ordinamento e nuovi corsi	Segreteria presidenza Segreteria didattica Segreteria amministrativa SORT
Servizio informazioni, generali e di dettaglio, sulle modalità di accesso logistico e formale agli esami, ai tirocini ed alla tesi (organizzato anche per le esigenze specifiche dei portatori di handicap)	Segreteria presidenza Segreteria didattica Ufficio tirocini Agenzie esterne alla Facoltà SORT
Attività collaterali alle lezioni, quali seminari ed EPG (esperienza pratica guidata)	Laboratorio permanente di Psicologia
Attività di approfondimento delle materie, anche a livello pratico	Sala calcolo Biblioteca
Attività collaterali relative alla gestione dei "diritti" degli studenti	Garante degli Studenti Laboratorio permanente di Psicologia
Servizio informazioni sulle modalità logistiche per la presa di contatto con i docenti	Portineria
Servizio gestione borse di collaborazione, Erasmus e attivazione bandi per accesso ai livelli di specializzazione	Presidenza
Servizi che facilitano l'accesso al percorso di carriera, quali fotocopie, postazioni Internet, ecc.	Agenzie esterne
Servizio di assegnazione alloggi per studenti portatori di handicap	SID
Servizio di assistenza per la soluzione di problematiche inerenti al singolo studente	Segreteria presidenza SORT

L'indagine ha evidenziato che la principale fonte informativa nella gestione delle fasi del percorso accademico è rappresentata dai suoi stessi fruitori: gli studenti. È infatti tramite le "voci di corridoio" che gli studenti acquisiscono informazioni e notizie, mettendole in collegamento con altre fonti informative, rappresentate dagli strumenti per la divulgazione delle informazioni che la Facoltà mette a disposizione (bacheche, guida degli studenti, portale, ecc.).

Il percorso accademico è supportato in tutte le sue fasi dal processo di socializzazione, legato a strutture organizzative sia appartenenti alla Facoltà, sia sviluppatesi autonomamente in base a specifiche esigenze degli studen-

ti. Si tratta infatti del supporto allo studente nel gestire le diverse fasi del processo formativo, con un supporto allo studio da una parte (sale calcolo, biblioteca, sala disabili) e alla propria vita universitaria dall'altra (Garante dello Studente, collettivo).

Pertanto, i risultati emersi dall'indagine presso l'organizzazione, evidenziano tre aspetti chiave:

- 1 il "sistema organizzativo" è caratterizzato da una serie di unità, in parte vicine fra di loro, in funzione dei servizi che offrono, ma che non sono fra esse integrate. Il che vuol dire che il sistema di coordinamento è endogeno per ogni unità (in termini generali ognuna di esse definisce un sistema di autoregolamentazione del proprio regime di lavoro) e non si osserva in modo chiaro e netto un sistema di comunicazione né nella struttura orizzontale né in quella verticale della Facoltà.
- 2 Il "sistema studenti" è percepito dall'organizzazione come un sistema lontano, difficile da soddisfare e da raggiungere, sia per cause legate alla mancanza di chiarezza nell'offerta dei servizi agli studenti sia per cause legate agli studenti stessi (visti talvolta come non in grado di seguire le indicazioni date dalla Facoltà). Inoltre, tale sistema si percepisce a sua volta distaccato dal sistema organizzativo e per questo gestisce parte del percorso accademico tramite proprie risorse, legate ad un sistema di comunicazione efficace ed autonomo (voci di corridoio) che permette agli studenti di essere informati in modo efficace.
- 3 Il "sistema facoltà" (che comprende sia l'organizzazione che gli studenti) viene visto come un mondo composto da due insiemi fra essi distaccati, che comunicano secondo sistemi informali e si comprendono poco. Le diverse unità organizzative riescono ad impostare e lavorare in un clima di collaborazione interno per soddisfare i propri obiettivi organizzativi ma, essendo spesso poco integrati nel processo di offerta di servizi e di socializzazione con le altre unità e con gli studenti, non soddisfano appieno le aspettative di questi ultimi, che per necessità hanno individuato un sistema di autoregolamentazione ed autogestione delle informazioni utili a proseguire nel percorso di carriera.

In tale contesto la conclusione che emerge è che, in un mondo in cui le singole unità organizzative sono efficienti ma non condividono sistemi di gestione coordinati, considerano lontani i propri clienti e poco comunicano con essi, questi ultimi nel dover gestire in modo autonomo il proprio percorso di carriera, rappresentano un rischio nel raggiungimento di uno degli obiettivi della Facoltà, ovvero quello di portare lo studente stesso alla laurea.

A questi primi ed importanti risultati va aggiunto quanto è emerso dalla somministrazione dei questionari ai docenti e agli studenti.

Per quanto concerne i 45 docenti interpellati, è risultato che gli insegnanti ordinari hanno una maggiore conoscenza del fenomeno della dispersione universitaria e ritengono che l'introduzione del nuovo ordinamento abbia contribuito a ridurlo; ritengono, inoltre, che tra i fattori collegati ancora al fenomeno, o che

possono mettere a rischio la permanenza e il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti, incidano in percentuali maggiori: l'inadeguatezza dell'organizzazione universitaria, la scarsa qualità della formazione che viene erogata nonché il *background* e le caratteristiche personali dello studente.

Si era ipotizzato che l'affluenza alle lezioni e la modalità delle stesse potessero essere dei fattori "protettivi" e di contrasto alla dispersione; ipotesi confermata dalla maggior parte dei docenti. La tipologia di lezione che sembra essere vincente, cioè quella maggiormente in grado di coinvolgere gli studenti, è quella partecipativa e supportata da ausili didattici, mentre gli insegnamenti (lezioni) più seguiti sono risultati essere quelli ritenuti dagli studenti più interessanti e/o impegnativi.

Una prima riflessione che si può trarre da questi risultati è che sembrerebbe che i docenti ordinari e con più anni d'insegnamento siano quelli che hanno una migliore conoscenza e una visione più a largo raggio del fenomeno della dispersione.

Una seconda riflessione di tipo trasversale e per niente scontata è il valore fondante della *relazione*. Quando, in un qualsiasi tipo di contesto, la relazione viene curata e privilegiata, i risultati che si ottengono non possono che essere di segno positivo.

Per quanto concerne i risultati emersi dalle interviste somministrate agli studenti si è potuto evidenziare che di questi, l'80% è di sesso femminile e il 20%, maschile.

Il 61.7% degli intervistati risulta essere "fuori sede", mentre il 23.3% proviene da Roma. Il 75% valuta l'allontanamento dal contesto d'origine in maniera positiva e solo un 10% lo vive in modo negativo. Si può, quindi, affermare che questa esperienza contribuisca all'acquisizione di una maggiore autonomia.

Il 75% del campione risulta essere in regola con lo svolgimento degli esami, rispetto al 25% che non lo è; poiché il 37.7% dichiara di seguire le lezioni, si può ipotizzare che la frequenza contribuisca a facilitare il percorso di studi.

Il metodo di studio adottato dal 53.3% è di tipo individuale; il 16.7% lo stabilisce in base alla materia; il 3.3% non lo ha ancora trovato. Anche se in percentuale bassa, i dati portano a pensare che sia necessaria una figura che sappia indirizzare gli studenti nel trovare un metodo di studio adeguato.

Nel sondare i vissuti relativi agli aspetti organizzativi, è stato chiesto agli studenti se fosse più opportuno modificare gli orari, i servizi, il rapporto con i docenti o se non vi fosse nulla da cambiare. Nessuno dei soggetti intervistati accetta l'organizzazione così com'è; mentre ben il 66.7% dichiara che andrebbero cambiati tutti gli aspetti elencati. Direttamente correlato con questi dati è il miglioramento degli aspetti organizzativi, presente tra i fattori che possono migliorare il proprio percorso. Ed è ancora la difficoltà a comprendere l'organizzazione universitaria una delle principali cause dei problemi d'inserimento.

Infine, è stato chiesto agli studenti di indicare la metafora che meglio rappresentasse il proprio percorso universitario. Il 53.3% lo ha paragonato ad una corsa ad

ostacoli, privilegiando la scelta di questi item rispetto agli altri, che lo vedevano come “il naufragar m'è dolce in questo mar”, “un gioco di squadra”, “una traversata nel deserto”.

Nonostante i dati positivi evidenziati rispetto all'allontanamento dal contesto di provenienza, risultano preoccupanti quelli relativi all'organizzazione universitaria, che dà un senso di smarrimento e influisce sull'adattamento degli studenti, generando disagi e difficoltà. Una figura in grado di mediare il rapporto tra l'università e lo studente potrebbe essere una soluzione opportuna, per far sì che questo trovi in sé le risorse per pervenire al raggiungimento dei propri obiettivi e che l'istituzione sia in grado di fornire i mezzi per conseguirli.

Se quindi esiste la possibilità di migliorare la qualità di vita degli studenti combattendo in questo modo una delle cause della dispersione universitaria, tale possibilità si identifica con la costituzione di un servizio di *mentoring*, che può integrarsi con il servizio di *tutoring*, attualmente in via di costruzione in Facoltà. Il servizio di *mentoring* deve essere basato su un'approfondita conoscenza del sistema di gestione dei diversi servizi dell'organizzazione, in modo da garantire assistenza nel processo formativo e/o di socializzazione allo studente, mettendolo a conoscenza delle possibilità presenti in Facoltà e mettendolo in comunicazione con essa.

In questo modo, nell'attuale configurazione organizzativa della Facoltà di Psicologia 1, la figura del mentore potrebbe costituire un elemento di integrazione e mediazione fra i due mondi, quello dello studente e quello dei servizi erogati dalla Facoltà, che secondo i criteri sino ad ora adottati non definiscono un flusso continuo e dinamico di comunicazione.

4.2 UN MODELLO DI *MENTORING* PER LA FACOLTÀ DI PSICOLOGIA 1

Dall'indagine svolta sugli studenti e sull'organizzazione, risulta che le esigenze degli studenti rispetto alla Facoltà riguardano in primo luogo la necessità di superare il senso di smarrimento, disagio e difficoltà nei confronti dell'organizzazione.

Tale esigenza può essere soddisfatta tramite una guida all'interno della Facoltà, che possa allo stesso tempo aiutare gli studenti ad individuare un metodo di studio personalizzato.

Il servizio di *mentoring* dovrebbe soddisfare le seguenti aspettative ed esigenze:

- fornire informazioni logistiche ed organizzative, ovvero guidare nella struttura organizzativa della Facoltà, sia per la didattica che per i servizi paralleli che supportino la fruizione della stessa;
- fornire assistenza nell'individuare un metodo di studio e nel definire il proprio percorso di carriera.

Rispetto a tali esigenze, alcuni servizi già vengono erogati, in particolare dal SOrT (Servizio di Orientamento e *Tutoring*).

Si tratta di un servizio fornito tramite uno sportello, dove il personale è rappresentato da tirocinanti, borsisti e personale a contratto, che fornisce affiancamento delle matricole (nel fornire informazioni logistiche) nei primi mesi di frequenza, tramite risorse fondamentalmente personali (non definite e pianificate dall'organizzazione del servizio) quali la capacità di accogliere e di incoraggiare, con partecipazione e scambio con gli studenti.

Il servizio è erogato sulla base di un clima confidenziale, soprattutto quando il personale a servizio non è a contratto e, pertanto, riesce a stabilire un rapporto di identificazione con gli studenti che chiedono informazioni.

Da ciò si potrebbe prevedere l'istituzione di un servizio di *mentoring* integrato con il SOrT. Ma le difficoltà organizzative che nascerebbero dall'integrazione dei due servizi potrebbero essere maggiori rispetto ai vantaggi che si potrebbero ottenere. Il SOrT è infatti un servizio della Facoltà ed in quanto tale ha assunto la stessa configurazione organizzativa di tutti i servizi che la compongono, che in parte soddisfa le esigenze di organizzazione interna ma che ancora non focalizza e non soddisfa le esigenze degli studenti.

In questo si individuano i freni e gli ostacoli all'integrazione del servizio di *mentoring* con il SOrT e si definiscono i potenziali problemi ai quali il servizio di *mentoring* potrebbe andare incontro nel raggiungere i propri obiettivi.

4.2.1 Pianificazione del servizio di *mentoring*

Per poter soddisfare le esigenze suddette, che dovrebbero rappresentare il fulcro del servizio di *mentoring*, si prevede l'individuazione di un modello con struttura ed organizzazione propria.

La definizione di tale modello ha preso spunto dall'individuazione e dall'integrazione dei seguenti elementi, che definiscono la creazione e la messa a regime di un servizio:

- localizzazione in Facoltà;
- infrastrutture necessarie (PC, fax, telefono);
- attività (servizi da offrire);
- organizzazione del servizio (direzione, coordinamento e controllo interno e con altri servizi della Facoltà, gestione risorse umane, gestione delle fonti informative, strumenti e metodi standard e sistematizzati di acquisizione informazioni, criteri di selezione del personale, criteri di fornitura di informazioni ed assistenza al cliente e sistema relazionale);
- struttura organizzativa del servizio (numero di persone, ruoli, attività, compiti);
- risorse umane (numero, requisiti);
- organizzazione del lavoro (orari e giorni di apertura, turni,...);
- strumenti di *marketing* e pubblicizzazione.

Obiettivi

Si ipotizza pertanto un percorso di *mentoring* che parta dall'accoglienza delle matricole nel momento di ingresso all'università per poi guidarle eventualmente nell'impostazione metodologica di studio, con l'obiettivo di facilitare l'ingresso della matricola nella vita universitaria.

Tale percorso dovrebbe essere garantito per l'intero anno accademico a favore dei nuovi studenti, che a loro volta, da mentee, potrebbero diventare mentori negli anni successivi.

Tale strategia permetterebbe di coprire due obiettivi fondamentali del servizio:

- la programmazione costante ed efficace del personale e dei servizi da offrire per mantenerne l'efficacia e l'efficienza;
- l'*empowerment del mentee*.

Si potrebbe così creare e mantenere una propria cultura organizzativa che (contrariamente ai servizi attuali della Facoltà che sono internamente organizzati ma non sono efficaci nel rispondere alle esigenze dello studente) potrebbe garantire il raggiungimento dell'obiettivo finale grazie appunto ad una politica di coinvolgimento attivo dei mentee nel tempo, offrendogli la possibilità non solo di sviluppare un proprio sistema di studio e di avanzamento nella carriera universitaria, ma anche di mettere a servizio delle nuove matricole la propria esperienza.

Logistica

Il servizio di *mentoring* dovrebbe avere uno spazio proprio, fisicamente indipendente dagli altri servizi della Facoltà e dotato di due PC collegati in rete e ad Internet, telefono e fax, e dovrebbe idealmente essere localizzato al 1° piano della Facoltà, in quanto la maggior parte dei servizi che gli studenti realmente utilizzano sono qui posizionati. Questo consentirebbe al servizio di avere una maggiore

visibilità, grazie anche all'adozione di un sistema di pubblicizzazione che dovrebbe essere garantito da: guida dello studente, sito della Facoltà, cartellonistica all'ingresso della Facoltà e nelle aule dove si svolgono le lezioni dell'anno.

La strategia di intervento qui definita si basa sull'integrazione fra i servizi di *mentoring* più efficaci adottati nelle altre università internazionali con la cultura organizzativa della Facoltà, con le percezioni del corpo docente sulla dispersione universitaria e con le percezioni degli studenti sul *mentoring* e la Facoltà.

Organizzazione del servizio: back office e front office

Rispetto alle suddette strategie è utile dividere le possibili modalità di intervento fra *back office* e *front office*.

Back office

Per garantire il coinvolgimento dei mentee, sarebbe utile elaborare un *data base* degli stessi e monitorare il relativo percorso negli anni successivi, tramite incontri semestrali e/o contatti telefonici, al fine sia di valutare il livello di efficacia del servizio, sia il relativo percorso esperienziale.

Questo permetterebbe anche di elaborare un *data base* dei mentori, oltre che attuali, anche e soprattutto potenziali, in modo tale da programmare per l'anno successivo il personale da impiegare, nel caso in cui si debba prevedere un "ricambio generazionale".

Le attività che quindi il *back office* del servizio dovrebbe coprire sono:

- elaborazione, monitoraggio ed inserimento dati nei *data base* dei mentori e dei mentee;
- raccolta delle informazioni utili (dagli altri servizi della Facoltà) all'orientamento della matricola in Facoltà, rispetto all'organizzazione della stessa;
- coordinamento con gli altri servizi della Facoltà nel definire linee guida integrate rispetto alle esigenze dello studente;
- monitoraggio delle attività e dei risultati ottenuti da servizi di *mentoring* di altre università.

Front office

Per garantire l'efficienza del servizio nel raggiungimento dell'obiettivo finale, che come detto si rispecchia nel facilitare l'ingresso dello studente in Facoltà e nel fornirgli eventualmente strumenti di *empowerment* nella programmazione del proprio percorso di studi e nel raggiungimento della laurea, le attività che il *front office* dovrebbe coprire sono divisibili in due aree: l'accoglienza in Facoltà e, successivamente, l'impostazione di un metodo di studio personale ed efficace.

4.2.2 Struttura organizzativa del servizio: ruoli, funzioni e requisiti

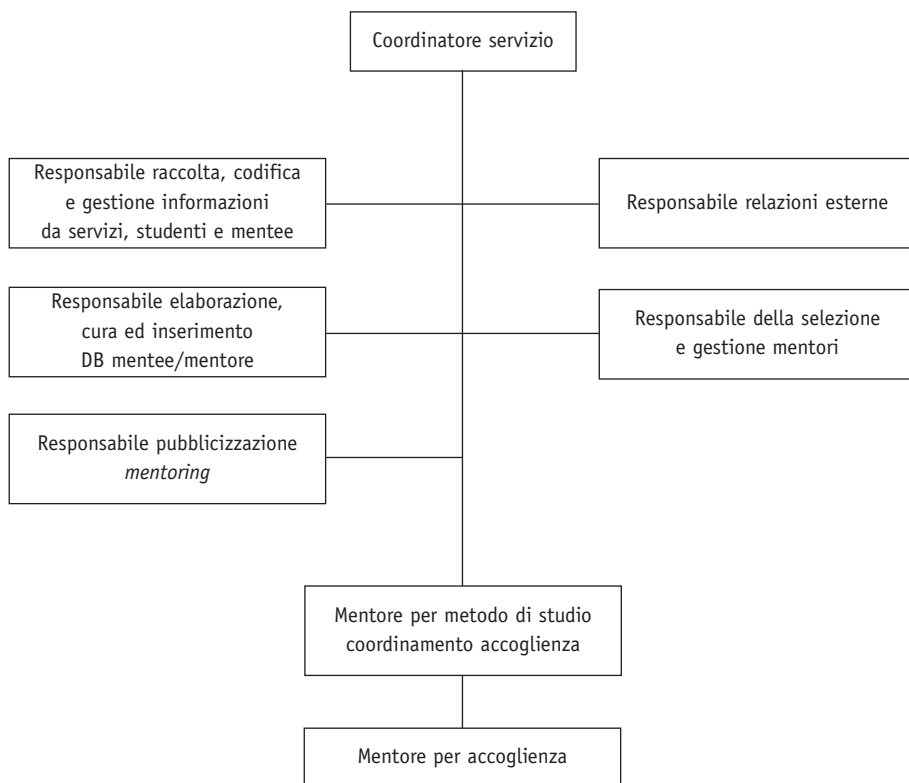
La struttura organizzativa del servizio di *mentoring* dovrebbe rispondere ai seguenti requisiti:

- capacità e qualità del servizio;

- capacità e competenze delle risorse interne;
- capacità di controllo e di programmazione delle attività;
- rete di rapporti strutturati con gli altri servizi della Facoltà e con altri servizi di *mentoring* di altre università.

Per garantire il rispetto di tali requisiti, la struttura deve essere di piccole dimensioni, ma molto articolata. Ne consegue che il personale interno deve essere preparato, in grado di coprire più funzioni e, soprattutto, in grado di gestire rapporti con terzi e naturalmente con i clienti finali, ovvero gli studenti-mentee.

Le esigenze sopraindicate impongono la proposta di una struttura così articolata:



a Coordinatore del servizio

Punto di riferimento per il servizio e per l'esterno, ha la responsabilità di impostare, verificare e monitorare l'attuazione delle linee strategiche del servizio.

Coordina il servizio sia con riunioni periodiche con tutto il personale sull'andamento delle attività, ostacoli e punti di forza, sia in maniera informale, sulla base delle esigenze del momento espresse dai suoi collaboratori.

Requisito essenziale è l'esperienza almeno triennale nel servizio, essere stato "mentore per il metodo di studio e per l'accoglienza". Inoltre deve essere a conoscenza delle problematiche delle matricole, possedere *leadership*, capacità di coordinamento e di organizzazione, oltre alla capacità di lavorare in gruppo e di creare un clima amichevole, informale e collaborativo.

b Responsabile raccolta, codifica e gestione informazioni

Ha la responsabilità di raccogliere periodicamente le informazioni utili ad impostare il lavoro del *front office*.

Le sue principali fonti informative sono le bacheche, la guida dello studente, il sito Internet ed i docenti.

Codifica le informazioni, utili soprattutto alla fase di accoglienza della matricola, tramite strumenti standard del servizio da lui stessi elaborati (per esempio schede sintetiche in *word/excel*,...) e fornisce tali schede ogni volta che sono necessari aggiornamenti. Per questo si coordina periodicamente con il *front office* per impostare un costante processo di scambio di informazioni.

Requisiti principali sono capacità relazionali e comunicative, capacità di sintesi e di organizzazione, oltre che la capacità di lavorare in gruppo.

c Responsabile elaborazione, cura ed inserimento dati in data base mentore-mentee

Ha la responsabilità di:

- riportare le schede anagrafiche dei mentori/mentee in un *data base* (DB; es. foglio *excel*);
- codificare i risultati delle schede ed inserirli nel DB;
- monitorare ed aggiornare i dati del DB tramite incontri con il *front office* e telefonate periodiche ai mentee.

Si coordina periodicamente con il responsabile della selezione e gestione dei mentori e con il mentore per l'accoglienza.

Requisito essenziale è la conoscenza del pacchetto office, l'essere metodico e puntuale nel riportare informazioni nei DB, oltre che la capacità di lavorare in gruppo.

d Responsabile pubblicizzazione mentoring

Ha la responsabilità dell'attività promozionale del *mentoring* presso gli studenti. In questa funzione assicura un costante aggiornamento della cartellonistica presso i diversi punti strategici di dislocazione.

Per lo svolgimento delle proprie attività collabora direttamente con il coordinatore del servizio.

Requisito importante è la capacità di osservazione e le competenze di grafica, oltre che la capacità di lavorare in gruppo.

e Responsabile relazioni esterne

Ha la responsabilità di coordinarsi periodicamente con gli altri uffici/servizi della Facoltà, per garantire la creazione di un sistema integrato di servizio alla matricola, e di mantenere rapporti con i servizi di *mentoring* di altre università.

Sulla base di questo organizza un incontro/seminario l'anno per illustrare al personale interno i meccanismi adottati da altri servizi (grazie eventualmente all'apporto di testimoni eccellenti, ovvero rappresentanti di altri servizi di *mentoring*) e per creare un momento di confronto con il proprio sistema di organizzazione, lavoro, coordinamento e controllo delle attività e monitoraggio dei risultati raggiunti/previsti.

Collabora con il coordinatore del servizio per impostare le linee strategiche e di intervento, in funzione della necessità di definire, per quanto possibile, un servizio che operi in armonia col contesto organizzativo della Facoltà.

Requisiti prioritari sono la capacità relazionale e comunicativa e la capacità di lavorare in gruppo.

f Responsabile della selezione e gestione mentori

Ha la responsabilità della:

- selezione dei mentori, tramite l'elaborazione e la raccolta delle relative schede anagrafiche e i colloqui con gli stessi;
- gestione dei turni dei mentori;
- organizzazione di incontri periodici con il *front office* per monitorare il "clima" del servizio e per aggiornare e correggere il sistema di reclutamento dei mentori.

Si coordina direttamente con:

- il coordinatore del servizio;
- il responsabile elaborazione, cura ed inserimento dati in DB mentore-mentee, per garantire un monitoraggio efficace dei mentori attuali e potenziali;
- il *front office* per monitorare i relativi risultati raggiunti da riportare al coordinatore del servizio, nonché concordare e monitorare il clima di accoglienza da impostare con il mentee.

Requisiti importanti sono capacità organizzative e di coordinamento, capacità di lavorare in gruppo e di motivare il personale di *front office*.

g Mentore per metodo di studio e coordinamento accoglienza

Ha la responsabilità di:

- guidare il mentee nella definizione dei propri bisogni e di un proprio metodo di studio;
- coordinare i mentori che accolgono la matricola;
- organizza il proprio lavoro con il mentee (che è già passato nella fase di accoglienza oppure richiede dal servizio solo una guida nel delineare un proprio metodo di studio) nelle seguenti fasi:

- primo colloquio per definirne i fabbisogni e le aspettative (che può avvenire tramite appuntamento organizzato dal mentore dell'accoglienza che si trova allo sportello). Analizza congiuntamente al mentee, i relativi bisogni nel realizzare il proprio percorso di carriera (per esempio partendo dal numero di esami l'anno, il tipo di frequenza alle lezioni, ecc.);
- colloqui (che potrebbero essere 2 al mese per 2-3 mesi) per guidare il mentee nel definire il proprio metodo di studio. Analizza pertanto il metodo di studio della matricola e traccia con lui le linee guida per impostarne uno efficace in funzione dei bisogni individuali;
- monitoraggio del metodo nel primo anno di studio. Monitoraggio e verifica del livello di successo del servizio offerto e dell'andamento della carriera del mentee, al fine di inserirlo fra i potenziali mentori. Per tale attività organizza incontri periodici con il mentee, durante l'anno accademico.

I risultati finali di tutte le fasi di tale processo vanno riportati su schede sintetiche, da lui stesso elaborate, al fine di raccogliere la storia di ogni mentee, sia per archiviare documentazione utile a sviluppare e migliorare il servizio, sia per monitorare il livello di dispersione universitaria di coloro che hanno usufruito del servizio, a verifica dell'efficacia del *mentoring* stesso e del modo in cui è stato impostato.

Per aggiungere informazioni utili al livello di efficienza del servizio, il mentee dovrà, alla fine della seconda fase del breve processo suddetto, compilare un questionario sulla rispondenza del servizio alle proprie aspettative.

Il responsabile di tale funzione si coordina in particolare con il coordinatore del servizio, il responsabile della selezione dei mentori e con il responsabile della raccolta delle informazioni. Guida il "mentore dell'accoglienza", fornendogli un breve periodo di formazione *on the job* e gli offre momenti di monitoraggio sia per i contenuti che per la relazione da fornire al mentee.

Requisiti necessari sono l'esperienza universitaria almeno triennale, esperienza di mentee e di "mentore nell'accoglienza", capacità organizzative, di coordinamento e di lavoro di gruppo. Capacità di impostare un clima amichevole ed informale con i suoi collaboratori, buone capacità comunicative, soprattutto nella gestione del rapporto con il cliente finale.

h Mentore per accoglienza

Ha la responsabilità di accogliere i mentee nel servizio, fornendogli informazioni sull'organizzazione della Facoltà, rappresentando il primo interfaccia del servizio in quanto si trova allo sportello.

Ha il compito di:

- raccogliere nell'immediato le richieste di accoglienza legate alla presentazione del servizio e alla guida sull'organizzazione della Facoltà, ossia: guida alle infrastrutture della Facoltà, guida agli strumenti utili per attuare il processo di studio e di socializzazione (localizzazione delle aule/uffici, orari, servizi specifici

offerti). In questa fase fornisce alla matricola una scheda dove inserire i propri dati anagrafici e le proprie richieste al servizio, in modo tale da monitorare il numero di studenti che si avvicinano al servizio e che richiedono eventualmente di usufruire del *mentoring*;

- raccogliere le richieste di guida per il metodo di studio. In quest'ultimo caso fornisce una scheda di domanda alla matricola e gli fissa un appuntamento con il "mentore per il metodo di studio", che avverrà durante gli orari di sportello in una dislocazione più raccolta rispetto allo sportello stesso.

Collabora, oltre che con il proprio coordinatore diretto, anche e soprattutto con il responsabile della raccolta delle informazioni, in quanto fonte principale del proprio lavoro, e con il responsabile del DB per fornirgli aggiornamenti sulle nuove adesioni.

Deve seguire un breve periodo di *training on the job* con il proprio coordinatore (mentore per metodo di studio e coordinamento accoglienza) per apprendere come impostare un clima di accoglienza e di ascolto. Conosce la struttura organizzativa della Facoltà ed i propri meccanismi di risposta alle esigenze del cliente, ha un'esperienza universitaria biennale e di mentee, ha capacità organizzative e comunicative, oltre che capacità di lavorare in gruppo.

Per le 8 funzioni sopra descritte, il numero di persone da impiegare potrebbe essere il seguente:

- **Una persona** che ricopra allo stesso tempo il ruolo di coordinatore del servizio, delle relazioni esterne, della selezione e gestione dei mentori (e che si identifichi con il responsabile del DB dei mentori).
- **Tre persone** che a turno ricoprono contemporaneamente il ruolo di responsabile della raccolta informazioni, di mentore per l'accoglienza e di responsabile dell'elaborazione e cura del DB per i mentee.
- **Tre persone** che a turno ricoprono il ruolo di coordinatore dell'accoglienza e di mentore per il metodo di studio.

Si potrebbe pertanto prevedere un totale di sette persone, di cui sei da impiegare a turni al *front office*.

Di queste sei, tre dovrebbero essere impiegate allo sportello e tre, su appuntamento, alla guida per il metodo di studio.

Il lavoro del *front office* potrebbe essere organizzato in almeno tre giorni lavorativi, con orario continuato dall'inizio ad oltre un'ora dalla fine delle lezioni pomeridiane, per dare la possibilità a chi segue l'ultima ora pomeridiana di potersi rivolgere al servizio.

Il lavoro di *back office* potrebbe essere organizzato nei due giorni lavorativi restanti, con orario *full time*.

Per l'organizzazione del lavoro e della turnistica sarà necessario tenere in considerazione i periodi di maggiore/minore affluenza al servizio, in funzione delle esigenze che le matricole manifestano e che dovrebbero emergere, nel periodo di

entrata in Facoltà, per il *mentoring* di accoglienza e, dopo aver iniziato a frequentare le lezioni e/o dopo aver fallito nel primo/secondo esame, il *mentoring* per il metodo di studio.

L'attività di *back office* dovrebbe anch'essa avere periodi di maggiore o minore impegno lavorativo.

Durante il periodo di esami, di presentazione tesi, tirocini, etc, l'attività sarà più intensa, in quanto le informazioni dovranno essere raccolte con maggiore frequenza e dovranno essere costantemente monitorate le fonti informative.

Rispetto all'attività di inserimento dati nei DB, questa dovrà essere svolta parallelamente alla fase di "accoglienza e guida al metodo di studio". L'attività più impegnativa rispetto al monitoraggio DB dovrà esser svolta insieme al responsabile della selezione/gestione mentori, nella fase di organizzazione e programmazione del personale dell'anno accademico successivo.

L'attività di coordinamento e di relazioni esterne dovrà essere invece trasversale a tutte le fasi che compongono il processo di *mentoring*.

Da ciò, la programmazione delle risorse umane utili per il servizio e la relativa turnistica, dovrà basarsi e seguire le fasi del processo formativo. Il processo di socializzazione invece dovrà essere preso come riferimento solo nella fase in cui la matricola si rivolge al servizio, dato che gli vengono forniti al momento gli strumenti perché possa orientarsi all'interno della Facoltà, sia rispetto al sistema docenti che al sistema studenti.

4.3 REALIZZAZIONE DI UN'ANAGRAFE RELATIVA AI MENTORI E AI MENTEE

Obiettivo di questo lavoro è la costruzione di un sistema di archiviazione anagrafica che permetta di sistematizzare i dati di mentori e mentee e procedere nel percorso di reclutamento e relativo abbinamento.

Il sistema è organizzato in un insieme di categorie corrispondenti a livelli di analisi diversi; ciascuna di esse prevede una serie di domande a risposte "chiuse" cercando di ricoprire il più ampio numero di possibilità.

È stato ipotizzato un sistema di sette macrocategorie che dovrebbero rilevare informazioni sugli aspetti principali della storia individuale, relazionale, familiare e universitaria di uno studente.

La prima macro-categoria indica, oltre al nome, che per la *privacy* potrebbe essere sostituito da un codice di riconoscimento, gli aspetti anagrafici principali.

La seconda illustra la storia universitaria, la carriera dello studente: queste informazioni sono essenziali per l'abbinamento mentore-mentee.

La terza macro-categoria illustra le informazioni sulla famiglia di origine che, come una ampia letteratura ci dimostra, possono essere essenziali nella delinea-zione della storia individuale, nelle scelte e nei ruoli ricoperti nella sfera relazio-nale universitaria.

La quarta macro-categoria informa su tutti gli aspetti della vita attuale della persona, dal suo stato civile al tipo di scelta abitativa e relazionale, al lavoro e al grado di autonomia economica. Altro aspetto importante è la tipologia di studente fuori sede; uno studente fuori sede, infatti, costruisce la propria storia univer-sitaria, da un punto di vista relazionale e di studio, in modo diverso da uno stu-dente in sede.

La quinta macro-categoria riguarda l'impiego del tempo libero fornendo informa-zioni sul livello di occupazione e sulla quantità/qualità di interessi della persona. La sesta è una macro-categoria molto importante, sia per la definizione della tipologia di studente sia per l'abbinamento mentori-mentee. Con le informazioni contenute in questa area si possono conoscere il metodo di studio e le modalità di organizzazione per la preparazione degli esami.

Infine la settima macro-categoria si occupa della vita relazionale dello studente, fornendo informazioni sul suo stile e sulle sue scelte da questo punto di vista.

Come tutti i modelli astratti anche questo schema necessiterà di un periodo di assestamento e di messa a punto in modo da poter rendere al pieno la sua qua-lità ed operatività.

Il sistema di categorie è lo stesso per i due ruoli, mentori e mentee, in quanto si ipotizza che gli accoppiamenti possano procedere per *somiglianza* o per *diffe-renza*.

Questa modalità di scelta andrà poi elaborata ed analizzata nel processo di stan-dardizzazione del metodo di reclutamento. Sarà importante incrociare queste

ipotesi con la raccolta di informazioni effettuata dalle interviste e dai questionari per capire come procedere, per differenza o per somiglianza.

È ipotizzabile anche, in alternativa, un sistema di lettura che preveda la “storia” della persona, nel presente, nel passato e nelle aspettative future, come macro-criterio per procedere nelle scelte di reclutamento e abbinamento.

*4.3 Realizzazione
di un'anagrafe
relativa ai
mentori e ai
mentee*

4.4 STRUMENTI DI RICERCA RELATIVI AL MODELLO DI MENTORING PROPOSTO PER QUESTA FACOLTÀ

In questo paragrafo sono stati inseriti alcuni strumenti utilizzati per la ricerca condotta presso la Facoltà di Psicologia 1 e che hanno permesso la realizzazione dell'analisi organizzativa. Questi strumenti possono rivelarsi utili nella fase di progettazione di un percorso di *mentoring* in ambito accademico, in quanto permettono di delineare risorse ed eventuali aree critiche.

Il primo strumento presentato consiste nel "Questionario elaborato per l'analisi organizzativa (area servizi)" che ha permesso di identificare i punti di forza e di debolezza delle strutture della Facoltà preposte all'offerta e alla gestione dei servizi per gli studenti.

Il secondo strumento riportato ha permesso di conoscere non solo gli aspetti generali che caratterizzano gli iscritti alla Facoltà di Psicologia 1, ma anche gli ostacoli che questi incontrano durante il loro percorso universitario.

Il terzo strumento è stato elaborato con l'obiettivo di comprendere il grado di conoscenza da parte dei docenti universitari del fenomeno della dispersione universitaria e quindi le loro ipotesi in merito alle cause che generano il fenomeno.

A - Questionario elaborato per l'analisi organizzativa della Facoltà di Psicologia 1 (area servizi)

DATI GENERALI

Intervistatore _____
Data _____
Esperienza scolastica dell'intervistato _____
Esperienza professionale dell'intervistato _____

ORGANIZZAZIONE DEI SERVIZI OFFERTI

1 Ufficio di appartenenza _____

2 Localizzazione in Facoltà:

piano terra I° piano II piano III° piano IV° piano Altrove
(specificare): _____

3 Quali sono i servizi offerti e per quali clienti (domanda da porre nel caso si tratti di un servizio di coordinamento)

4 Quali sono i servizi le attività svolte e per quali clienti (domanda da porre nel caso si tratti di un servizio specifico)

4.1 A suo parere quali sono i servizi ulteriori che i clienti vorrebbero e per quali esigenze?

4.2 Tramite quali strumenti vengono divulgate le informazioni relative ai vari servizi, per quali informazioni specifiche e infine, per la sua esperienza, qual è lo strumento più efficace (fare una gerarchia degli strumenti)?

Gerarchi degli strumenti più efficaci:	Strumenti di divulgazione per servizio	Tipo di informazioni divulgate per servizio
	Bacheche per quali servizi:	
	Internet per quali servizi:	
	Colloqui informali per quali servizi:	
	A lezione per quali servizi:	

4.3 Per gestire ed aggiornare tali strumenti, avete bisogno di coordinarvi con altri uffici?

- Sì
 No

4.3.1 Se sì, con quale ufficio e con quale frequenza (distinto per servizio)

	Ufficio con cui si coordina	Frequenza di coordinamento
Per il servizio 1		
Per il servizio 2		
.....		

5 Come vengono raccolte le richieste di informazioni per ogni servizio offerto:

- Sportello
 Modulistica a disposizione all'interno dell'ufficio
 E-mail
 Colloqui su appuntamento
 Colloqui informali
 Altro

6 Quanti giorni a settimana e con quali orari i servizi sono a disposizione degli studenti (a cura dell'intervistatore):

	giorni ed orari
Per il servizio 1	
Per il servizio 2	
.....	

7 L'ufficio al quale appartiene (a cura dell'intervistatore):

- Ha una struttura propria
- Condivide la struttura con altri uffici/servizi

8 Che tipo di tecnologia avete a disposizione?

- Telefono, fax
- Computer
- Collegamenti in rete
- E-mail
- Internet
- Altro (specificare): _____

8.1 Nel caso si tratti di un ufficio che mette a disposizione tecnologia agli studenti, di che tipo di tecnologia si tratta?

- Telefono, fax
- Computer (quanti?)
- Vari programmi software (quali?)
- E-mail
- Internet
- Altro (specificare): _____

9 Crede che l'ufficio ed i relativi servizi offerti siano ben visibili?

- Sì
- No
- Solo in certi casi (specificare): _____

9.1 Se sì, grazie a che cosa? (per es: cartelli indicativi,...)

9.2 Se no, secondo lei che cosa si potrebbe fare per migliorare la visibilità?

10 Crede che i servizi offerti siano sufficientemente pubblicizzati?

- Sì
- No
- Solo in certi casi (specificare)

10.1 Se sì, in che modo?

10.2 Se no, secondo lei, tramite quali strumenti dovrebbero essere pubblicizzati?

Organizzazione della microstruttura

11 Il suo ufficio da quale struttura dipende?

12 In che modo il suo ufficio si integra con tale struttura?

- Non si integrano
 - Riunioni sporadiche predefinite e formalizzate
 - Nei momenti di necessità tramite riunioni
 - Tramite colloqui telefonici
 - Altro (specificare):
-

13 Quante persone lavorano nel suo ufficio e per quali servizi?

Servizi	Numero di persone (indicare se una persona lavora a più servizi)
<input type="checkbox"/> Servizio 1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Servizio 2	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Servizio 3	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Servizio 4	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Servizio 5	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Servizio 6	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Servizio 7	<input type="checkbox"/>

14 Per quale servizio/attività del servizio lavora

15 Quale ruolo ricopre e quali attività/compiti svolge

16 Tramite quali strumenti gestisce le attività relative al suo ruolo:

- Procedure date dall'organizzazione
 - Autonomamente, solo tramite le mie capacità e competenze
 - Tramite la collaborazione con i colleghi
 - Altro (specificare):
-

17 Quali sono le reali fonti informative, più esaurienti ed efficaci, che le permettono di essere aggiornato sui contenuti del suo lavoro:

- Riunioni periodiche con superiori e colleghi su cambiamenti, nuove esigenze,...
 - Studenti
 - Guida degli studenti ed Internet
 - Altro (specificare):
-

18 Oltre a quella indicata, da quale fonte organizzativa vorrebbe/dovrebbe ricevere informazioni (da porre solo se risultano evidenti per l'intervistato carenze del servizio)?

19 Quanto sente di appartenere all'ufficio nel quale lavora?

	1	2	3	4
Sento di appartenere all'ufficio nel quale lavoro	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto

SISTEMA DI COMUNICAZIONE

20 Il lavoro che lei svolge come viene monitorato dai suoi superiori:

- Sulla base degli obiettivi raggiunti
- Tramite riunioni
- Tramite colloqui informali
- Altro (specificare):

21 Con quanti colleghi del servizio si relaziona per svolgere il suo lavoro, come vi coordinate fra di voi e con quale frequenza?

22 Che ruoli ricoprono?

SISTEMA SOCIALE

23 Quali sono, a sua parere, gli aspetti che definiscono il clima lavorativo?

- Amicizia
- Collaborazione
- Competizione
- Individualismo
- Altro (specificare):

24 Rispetto all'ufficio e ad i servizi per i quali lavora, quali sono a suo parere:

Punti di forza	Punti di debolezza	Punti di miglioramento

25 Rispetto agli obiettivi del progetto, per che cosa crede sia utile guidare le matricole (per es: assistenza allo studio, guida ai servizi della Facoltà,...) e tramite la collaborazione con quali servizi sarebbe necessario istituire un servizio di *mentoring*?

II° PARTE

Associa due parole o concetti ad una serie di termini qui di seguito elencati, numerandoli secondo l'ordine di importanza che gli attribuisce.

Esempio:

quali parole associa ad "ambiente"?

1. Inquinamento
2. Foresta

Se lo ritiene necessario, può cambiare l'ordine attribuito anche più volte.

Quali parole associa ai seguenti termini/concetti?

Studenti

1. _____
2. _____

Servizi della Facoltà a disposizione degli studenti

1. _____
2. _____

Servizio di guida ed orientamento delle matricole

1. _____
2. _____

Comunicazione

1. _____
2. _____

Disponibilità

1. _____
2. _____

Professionalità

1. _____
2. _____

Facoltà di Psicologia 1

1. _____
2. _____

Che immagine simbolica le viene in mente pensando al suo servizio?

B - Questionario somministrato agli studenti

INFORMAZIONI GENERALI

1. Sesso

- M
 F

2. Età _____

3. Provenienza

- In sede
 Fuori sede
 Pendolare

4. Occupazione

- Part time
 Full Time
 Precario
 Occasionale
 Nessuna

5. Titolo di studio _____

6. Numero di componenti famiglia d'origine _____

7. Titolo di studio genitori

Madre _____
Padre _____

8. Professione genitori

Madre _____
Padre _____

9. Attività di eventuali fratelli e sorelle

AREA ORGANIZZATIVA

10. Hai ricevuto informazioni riguardo la facoltà prima di iscriverti?

- Sì
- No

10.1 Se sì, attraverso quali fonti?

- Internet
- Servizi Universitari (SOrT, CIAO, Guida, Segreteria)
- Corsi di orientamento a scuola
- Amici
- Più di una fonte (indicare quale _____)

11. Quanto ti sono stati utili i servizi offerti dall'università per l'iscrizione?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

12. Come definiresti la scelta di questo corso di laurea?

- Una scelta informata e autonoma
- Una scelta informata e condizionata da fattori esterni
- Una scelta piuttosto "inconsapevole"

13. Come sei solito reperire le informazioni riguardo a corsi, lezioni, orari, esami e orari di ricevimento?

- Internet
- Bacheche
- Guida
- Colloqui con i professori
- Più di una fonte (indicare quale _____)

14. Le informazioni ricevute riguardo a corsi, lezioni, orari, esami e orari di ricevimento sono:

- Chiare, esaustive e facilmente reperibili
- Chiare, esaustive, ma difficilmente reperibili
- Chiare, ma non esaustive e difficilmente reperibili
- Chiare, facilmente reperibili, ma non esaustive
- Non chiare, ma esaustive e facilmente reperibili
- Non chiare e non esaustive, ma facilmente reperibili
- Non chiare, non esaustive e difficilmente reperibili

15. Le bacheche sono:

- Chiare e di facile accesso
- Chiare, ma di difficile accesso
- Non chiare, ma di facile accesso
- Non chiare e di difficile accesso

16. La guida è:

- Chiara e esaustiva
- Chiara, ma non esaustiva
- Non chiara, ma esaustiva
- Non chiara e non esaustiva

17. Pensi che rivolgersi direttamente ai docenti per reperire informazioni sia:

- Utile
- Inutile
- Utile, ma difficoltoso

- Imbarazzante
- Non so

18. Come vivi il rapporto con i docenti?

- Distaccato
- Produttivo
- Impossibile
- Rassicurante
- Altro _____

19. Segui le lezioni?

- Sì
- No

19.1 Seguire le lezioni:

- È utile per l'apprendimento
- Facilita il superamento degli esami
- Facilita la costruzione di relazioni
- Non lo ritengo utile

19.2 Se non segui le lezioni, perché?

- Per scelta
- Per lavoro
- Per la difficile organizzazione dell'Università

20. Secondo te l'università è in grado di organizzare la didattica?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per nulla

21. Quali tra queste modalità d'esame ti sembra la più appropriata?

- Domande a scelta multipla
- Domande a risposta aperta
- Orale
- Scritto e orale
- Esoneri

22. Quale metodo di studi si è rivelato più efficace per il superamento degli esami?

- Studio individuale
- In gruppo
- Entrambe le modalità
- Adatto alla disciplina
- Non l'hai ancora trovato

23. Quale metodo di studio si è rivelato più efficace per l'apprendimento?

- Studio individualmente
- In gruppo
- Entrambe le modalità
- Adattato alla disciplina
- Non l'hai ancora trovato

24. Il risultato degli esami rispecchia lo studio effettuato?

- Sì, sempre
- Sì, qualche volta
- Sì, spesso
- Quasi mai
- Mai

25. L'organizzazione del nuovo ordinamento è:

- Chiara

- Confusa
- Difficile da comprendere
- Non saprei definirla

26. Il nuovo ordinamento (individua quella che, secondo te, è la caratteristica principale)

- Facilita la tua preparazione
- Ti inserisce facilmente nel mondo del lavoro
- Prevede un numero eccessivo di esami
- Richiede uno studio nozionistico
- Altro _____

27. Quale aspetto dell'organizzazione della tua università miglioreresti?

- Orari e aule più accessibili
- Servizi più vicini alle tue esigenze
- Docenti più presenti
- Tutti gli aspetti precedenti
- Va bene così come è

AREA PERSONALE

28. La scelta di proseguire gli studi è stata:

- Autonoma
- Condizionata dai genitori
- Suggesta da docenti e/o amici
- Casuale
- Altro _____

29. Come è stata vissuta la tua scelta universitaria da parte dei tuoi genitori?

- Completamente accettata
- Non accettata
- Accettata, ma con disaccordo
- Altro _____

30. La scelta di iscriverti all'università ha cambiato i rapporti con i tuoi familiari?

- Sì
- No

30.1 Se sì, come valuti il cambiamento?

- Molto positivo
- Positivo
- Negativo
- Molto negativo

31. Qual è l'atteggiamento dei tuoi genitori rispetto al tuo percorso universitario?

- Oppressivo/vincolante
- Distaccato/indifferente
- Fiducioso
- Altro _____

32. L'atteggiamento dei tuoi genitori:

- Influenza il tuo rendimento
- Non influenza il tuo rendimento

33. I tuoi familiari:

- Sono correttamente informati circa il tuo percorso universitario, ma non hanno conosciuto direttamente i contesti della tua esperienza universitaria
- Sono correttamente informati circa il tuo percorso universitario e hanno conosciuto direttamente i contesti della tua esperienza universitaria

- Non sono correttamente informati circa il tuo percorso universitario, ma hanno conosciuto direttamente i contesti della tua esperienza universitaria
- Non sono correttamente informati circa il tuo percorso universitario e non hanno conosciuto direttamente i contesti della tua esperienza universitaria

34. Le nuove relazioni all'interno dell'università possono essere:

- Una risorsa per l'inserimento in una nuova città
- Una risorsa perché rappresentano nuove amicizie
- Una risorsa, ma solo per lo studio
- Non le ritengo importanti

35. Rispetto alle "vecchie" amicizie...

- Hai perso la maggior parte dei contatti
- Sono tutt'ora il tuo punto di riferimento
- Sono importanti, ma non sei riuscito a mantenere i contatti come pensavi
- Hai costruito nuove relazioni che hanno "soppiantato" le precedenti
- Altro _____

36. Se i contatti con le "vecchie" amicizie si sono assai ridotti, come definiresti questo cambiamento?

- Una perdita
- Una normale evoluzione
- Altro _____

37. Laddove è avvenuto, l'allontanamento dal contesto di provenienza:

- Ha facilitato la concentrazione sugli studi
- Ha ostacolato la concentrazione sugli studi

38. Se abiti con altri studenti, come vivi la convivenza con persone esterne al nucleo familiare?

- Non ti crea problemi
- Come restrizione dei tuoi spazi
- Stimolante
- Come risorsa
- Come momento di crescita
- Con difficoltà

39. Quale è stata la principale difficoltà incontrata nell'inserimento all'università?

- La difficoltà a comprendere l'organizzazione dell'università
- La difficoltà nell'adeguarsi all'organizzazione dell'università
- La gestione del cambiamento dei rapporti familiari
- Lasciare la tua città
- Altro _____

40. Cosa credi potrebbe principalmente facilitare il tuo percorso universitario?

- Maggiore partecipazione/sostegno della tua famiglia all'esperienza che stai vivendo
- Una migliore qualità delle relazioni interpersonali con i pari
- Una migliore qualità del rapporto con i docenti
- Una modalità di insegnamento più partecipativa
- Un miglioramento degli aspetti organizzativi dell'università

41. Per il completamento dei tuoi studi:

- Dedichi tutto te stesso al raggiungimento dell'obiettivo
- Sei disposto, ma solo in alcune fasi, a mettere da parte altri tuoi interessi
- Metti spesso in primo piano altri interessi
- Concili gli studi con altre attività

42. Rispetto al percorso universitario:

- Rispetti i ritmi imposti dall'università
- Non riesci a seguire il Piano di Studi

AREA SOCIALE

43. Frequenti prevalentemente:

- Studenti della tua Facoltà
- Ragazzi della tua Regione
- Amici di "vecchia" data
- Non hai contatti con alcuno
- Varie conoscenze

44. Dove collocheresti la tua università?

- In una grande città
- In una piccola città
- Ovunque, purché lontano da casa
- Nella mia città
- Indifferente

45. Cosa ti fa venire in mente il numero di matricola?

- Un animale "marchiato"
- Un detenuto
- Un burocrate
- Una password
- Un corredo
- Niente di particolare

46. Il tempo che impieghi per recarti in facoltà:

- È tempo sprecato
- Tempo "sfruttabile" per leggere, riflettere, etc.
- Necessario per l'obiettivo

47. Da quando ti sei iscritto all'università i tuoi interessi extra-universitari

- Sono culturalmente più impegnativi di prima
- Sono culturalmente meno impegnativi di prima
- Non sono cambiati

48. Rispetto ai tuoi interessi, pensi che Roma ti offra:

- Molte opportunità che cerchi di cogliere
- Molte opportunità non fruibili da te
- Opportunità che non ti interessano

49. Entri nella tua facoltà e incontri persone provenienti da diverse regioni d'Italia:

- Ti incuriosisce e ti interessa il confronto
- Ti disorienta
- Ti ostacola nelle relazioni
- Altro _____

50. Quale dei seguenti fattori propri del contesto sociale ha maggiormente interferito con il tuo inserimento nel contesto universitario?

- Imparare a conoscere e orientarsi in una nuova città
- Trovare un alloggio
- Ridotta disponibilità economica
- Nessun fattore "sociale" ha interferito con il tuo inserimento nel contesto universitario
- Altro _____

51. La tua esperienza universitaria è paragonabile

- Al "Naufragar mi è dolce in questo mare"
- Una corsa ad ostacoli
- Un gioco di squadra
- Una traversata nel deserto
- Altro _____

C - Questionario somministrato ai docenti

1 Età _____

1. Sesso

- M
- F

2. Anni di insegnamento:

- Da 2 a 5 anni
- Da 5 a 7 anni
- Da 7 a 10 anni
- Da 10 a 15 anni
- Più di 15 anni
- Altro

3. Tipo di docenza:

- Ordinaria
- A contratto
- Ricercatore
- Associato
- Altro

4. Svolge altre attività oltre la docenza?

- Sì
- No

5. Conosce il fenomeno della dispersione universitaria?

- Sì
- No

6. Se sì, come ne è venuto a conoscenza?

- Esperienza diretta
- Comunicazioni formali
- Casualmente (collegli, mass-media, ecc.)
- Corsi d'aggiornamento
- Altro

7. Secondo lei quali effetti il vecchio ordinamento ha sulla dispersione universitaria?

- La riduce
- La incrementa
- Nessuna relazione
- Altro

8. Secondo lei quali effetti il nuovo ordinamento ha sulla dispersione universitaria?

- La riduce
- La incrementa
- Nessuna relazione
- Altro

9. Secondo lei il fenomeno della dispersione universitaria è legato a:

- Organizzazione universitaria inadeguata
- Background* e caratteristiche personali dello studente
- Scarsa qualità della formazione
- Relazione conflittuale docente-studente
- Altro

10. Crede che le modalità di lezione siano correlate con l'affluenza delle stesse?

- Sì
- No

12. Se sì, quale tipo di lezione è correlata positivamente con l'affluenza?

- Formale
- Partecipativa
- Mista
- Supportata da ausili didattici
- Altro

13. Gli insegnamenti più seguiti sono:

- I più impegnativi
- I più interessanti
- Quelli affidati a docenti "popolari"
- Non c'è differenza
- Altro

ESPERIENZE ITALIANE DI MENTORING UNIVERSITARIO AL SERVIZIO DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

5.1 L'UNIVERSITÀ COME SOGGETTO PROMOTORE DI CITTADINANZA. L'ESPERIENZA DI LECCE

Da sempre, la comunità universitaria è considerata luogo privilegiato per la trasmissione delle conoscenze e la costruzione di saperi. Ma al di là della conservazione e della promozione di se stessa l'istituzione universitaria ha come obiettivo prioritario quello della formazione delle nuove generazioni, dell'attivazione di risorse e talenti, destinate a rappresentare le nuove classi intellettuali e dirigenti del paese. L'università forma, dunque, non solo in termini professionalizzanti, ma anche in termini più genericamente culturali e, perciò, civici. Detto altrimenti, essa contribuisce alla conservazione e al potenziamento di un "bene comune" all'interno della comunità, ossia alla produzione di capitale umano e sociale.

Questo processo, che viene nella realtà spesso impedito da una cultura dei docenti declinata in chiave troppo accademica e tesa a confermare il proprio status sociale, rappresenta un'azione di *empowerment* delle nuove generazioni, che non solo possono ricevere una quota di potere culturale e sociale derivante dall'accrescimento del proprio sapere, ma possono crescere dal punto di vista personale e di cittadini, in maturità e *self efficacy*, attraverso esperienze interne ed esterne al contesto universitario.

Il passaggio da un'istituzione chiusa ad una aperta e permeabile al territorio rappresenta oggi un elemento di innovazione del sistema universitario, le cui ripercussioni sono da registrare non solo sul piano organizzativo ma anche sul piano dell'efficacia formativa. Sotto questo aspetto, la doppia valenza del concetto di formazione, come professionalità e come cittadinanza, risulta quanto mai pregnante. Anche se non appartiene ancora del tutto alla cultura accademica italiana l'idea di includere nelle attività formative quelle extra-curricolari - e in particolare quelle orientate al servizio -, è proprio lungo questa direttrice che nasce l'idea del progetto "*Mentoring*".

Esso si origina, infatti, dalla volontà di creare un ponte, un collegamento, tra l'università e il territorio, offrendo competenze per un intervento di comunità e allo

stesso tempo consentendo ai suoi studenti di fare esperienze di servizio e cura - *care* - altamente formative. Il progetto "*Mentoring*" avviato nella città di Lecce dalla cattedra di Psicologia di Comunità della Facoltà di Scienze della Formazione può a buon titolo essere considerato un'esperienza di volontariato civico, costituendosi come strumento di cittadinanza attiva che allarga la base partecipativa, consentendo ai giovani di guadagnare maggior controllo e influenza sui contesti e le situazioni di vita quotidiane.

Esso rappresenta, in definitiva, una forma di partecipazione *community based* che si realizza attraverso un "invito", ponendosi come un luogo simbolico per sperimentare o ripetere un'esperienza di servizio alla comunità. La sua formula organizzativa, non mirata al formarsi di "volontari di professione", riconduce l'impegno, proprio per le modalità in cui sono strutturate le attività, a una struttura temporale ciclica ovvero a partecipazioni brevi ma dotate di senso.

Un'esperienza di *mentoring*, in questa particolare fase della vita dei giovani, può infatti incidere positivamente su una identità in costruzione, superando comportamenti autoreferenziali che escludono l'"altro" dalla sfera dei propri interessi e che risultano essere sempre più frequenti nelle nuove generazioni. Di fatto, come studi e ricerche di questi ultimi anni sottolineano, individualismo e soggettività sono una costante della nuova identità giovanile in una società, per definizione "narcisista". Viste sotto l'aspetto psicologico e valoriale, queste due dimensioni possono connotarsi negativamente come egoismo, egocentrismo, riflusso nel privato, o positivamente come ricerca di sé e della propria autenticità. Viste all'interno del processo di individualizzazione, esse comportano la formazione di un diverso tipo di legame sociale incentrato sull'individuo-soggetto, inteso quale unico legittimo attore e destinatario dei processi sociali. Per dirla con Beck, ognuno scrive la propria biografia, narra di sé, lasciando che gli altri rimangano nello sfondo. Autorealizzazione e autonomia delle scelte costituiscono il filtro attraverso il quale passano tutte le altre esperienze, dalla famiglia all'amicizia, dal lavoro alla politica². Si fa fatica a combinare la struttura tradizionale della famiglia con le nuove esigenze di libertà e di piena realizzazione di uomini e donne, ad accordare, su basi nuove, individualizzazione e fede cristiana, a far convivere la partecipazione nei gruppi, nelle associazioni, nelle organizzazioni - volontariato, partiti, sindacati - con l'esigenza degli individui di agire autonomamente.

In tutto questo, gli spazi della responsabilità e della percezione morale si sono, per molti versi, ridotti, e, anche se enunciati, fanno fatica a tradursi in realtà concrete. Da qui l'importanza che l'aderire a un progetto di *mentoring* può avere per incontrarsi con situazioni concrete, per assumere responsabilità, per essere coinvolti in problemi umani e sociali, che spostano l'attenzione da sé all'*altro*. Il che richie-

² Venute meno le forme di "trasmissione imperativa" (Caniglia, 2002) tra le generazioni, anche per l'intervento di altre istituzioni formative *a latere* alla famiglia, la socializzazione assume forme relazionali di tipo orizzontale che lasciano spazio all'emergere dell'*autonomia individuale* e alla *soggettività*.

de la capacità di affrontare le situazioni problematiche non solo su un piano intrapsichico ma anche sul piano pratico dell'azione, del "possibile" cambiamento. Possibilità che assume una dimensione concreta se si promuove l'attivazione delle competenze, delle risorse, presenti in ogni persona attraverso un'azione di *empowerment*; ovvero di intervento finalizzato a promuovere le "possibilità" di emancipazione, di partecipazione sociale e di sviluppo. È qui presente una dimensione personale, intesa come atteggiamento mentale e morale nel rapporto con gli altri di cui ci si prende cura ed, al contempo, si delinea una dimensione politica, intesa come comportamento finalizzato al sostegno ed alla presa in carico di una situazione problematica.

5.1.2 Il progetto "Mentoring"

In sei anni di attività il progetto "Mentoring" ha coinvolto più di 100 ragazzi in età pre-adolescenziale e 100 mentori volontari, operando nell'ambito di tre scuole medie inferiori della provincia Salentina. L'intervento è stato messo in atto nell'ottica di prevenire l'abbandono precoce della scuola dell'obbligo e il manifestarsi di forme gravi di disagio e di comportamenti devianti e antisociali. Il progetto ha cercato di mantenere nel tempo una continuità del lavoro avviato con i ragazzi, cercando di garantire la loro partecipazione per l'intero ciclo dell'obbligo. Non sempre questo è stato possibile, per una molteplicità di ragioni:

- motivi organizzativi: interruzione della collaborazione della scuola o ridefinizione del target dell'intervento;
- non raggiunta collaborazione con le famiglie dei minori;
- trasferimento dei minori in altra scuola o in istituti di recupero sociale.

Globalmente, dunque, la partecipazione effettiva ha riguardato 82 soggetti. Di questi 8 hanno interrotto la partecipazione prima dello scadere dell'anno, 45 hanno condotto l'esperienza per un solo anno scolastico, 23 per 2 anni consecutivi e 6 per l'intero ciclo delle scuole medie, dalla prima alla terza classe. L'80% dei minori coinvolti nel progetto ha conseguito la licenza media e, di questi, più della metà ha proseguito gli studi oltre la soglia dell'obbligo.

Ad uno sguardo retrospettivo, i volontari coinvolti in qualità di mentori possono essere inquadrati in tre tipologie o sottogruppi:

- soggetti adulti occupati³;
- giovani adulti neolaureati, alcuni alle prime esperienze lavorative;
- studenti universitari, di cui una parte in fase di tirocinio.

³ Si tratta di soggetti la cui adesione al progetto "Mentoring" è, per così dire, "sponsorizzata" dai rispettivi datori di lavoro. In altri termini, si è ottenuta dalle aziende la disponibilità a distaccare, per un certo numero di ore alla settimana, proprie unità di personale perché svolgessero l'attività di *mentoring* all'interno del regolare orario di lavoro. Questa modalità di coinvolgimento del mondo produttivo nell'area dell'intervento sociale ha avuto una connotazione fortemente innovativa per il contesto socio-economico e culturale locale, non particolarmente familiare con politiche di marketing sociale, non direttamente centrate sul prodotto e remunerative nel breve termine.

A rigor di termini questi ultimi non possono essere considerati in tutto e per tutto dei volontari, in quanto l'attività di tirocinio si configura per loro come obbligatoria; all'interno di questa prescrizione essi hanno, tuttavia, liberamente scelto di collocarsi nel progetto "Mentoring". Considereremo dunque studenti e studenti tirocinanti un unico gruppo, quello dei "giovani adulti", che terremo distinto da quello degli adulti.

Complessivamente, i nostri volontari sono costituiti al 90% da donne; questo dato è indice di una persistente difficoltà nel reperire figure maschili disponibili a provarsi in questo genere di attività, mentre viene dalle scuole e dalle famiglie la richiesta di affiancare ai ragazzi maschi adulti maschi.

5.1.3 La chiave del successo: fiducia

Considerato il target dell'intervento, la relazione mentore-mentee è stata specificamente orientata a sviluppare nei minori la capacità di autovalutazione e di acquisizione di competenze sociali; i mentori sono stati chiamati ad identificare gli ostacoli e i problemi che i ragazzi incontravano nel loro percorso di crescita, aiutandoli a riconoscere e sviluppare le proprie potenzialità e, in particolare, le loro abilità relazionali.

C'è unanimità in letteratura sul fatto che la chiave di una relazione di *mentoring* efficace è l'instaurarsi della fiducia tra due soggetti inizialmente estranei; perché essa possa trovare spazio è necessario del tempo, che è arduo determinare in base ad uno standard a causa della natura assolutamente peculiare di ogni abbinamento; tuttavia si può empiricamente stimare un tempo minimo, prima del quale è molto difficile, anche se non impossibile, che la fiducia venga scambiata, pari a circa sei mesi di incontri regolari.

Poiché la durata della relazione e la regolarità dei contatti sono i fattori preponderanti che contribuiscono al consolidamento e alla crescita della relazione, si è cercato di individuare degli indicatori della qualità della relazione espressa da questi abbinamenti:

- il numero dei contatti (faccia-a-faccia, telefonici) tra adulto e ragazzo; secondo lo studio di Cummings e Finholt (1996) la frequenza dell'interazione risulta essere il predittore principale della qualità;
- l'esistenza (o meno) di un rapporto genitori/mentori e la qualità di questo rapporto, quest'ultima valutabile attraverso i resoconti di entrambe le parti. Come tendenza generale, si è potuto riscontrare che, laddove il rapporto ha la possibilità di instaurarsi, il suo segno è tendenzialmente positivo;
- il grado di significatività dei mentori nella percezione dei ragazzi. Questo elemento non è stato valutato sulla base dei resoconti soggettivi, ma sono stati individuati e osservati due indicatori:
 - 1 il grado di autonomizzazione del rapporto dalle scadenze e dagli obiettivi del progetto (trasformazione della relazione da rapporto strumentale a rapporto affettivo);
 - 2 il verificarsi di espliciti comportamenti d'aiuto (richiesta e soddisfacimento).

5.1.4 Differenze tra mentori adulti e giovani adulti

Nel corso degli anni si sono registrate delle differenze (riassunte nella tab. 1), nell'assunzione e il mantenimento del ruolo di mentore, tra i gruppi di adulti e quelli di giovani adulti (gli studenti universitari).

Nel primo caso, i contatti sono avvenuti regolarmente a scuola ma anche al di fuori dei luoghi e dei tempi previsti dal progetto, senza assumere mai proporzioni invasive. Questi volontari hanno dedicato ai ragazzi un tempo totale che è andato al di là dell'impegno formalmente richiesto (2 ore alla settimana). Non solo sono entrati in contatto con le famiglie dei mentee, ma queste hanno espresso fiducia nei loro confronti e nel loro compito; talvolta li hanno considerati persino più competenti di se stessi nell'orientare i figli o nell'inibire determinati comportamenti, sfiorando sporadicamente atteggiamenti di vera e propria delega. Infine, i mentori adulti hanno dimostrato di essere al fianco dei ragazzi a prescindere dal loro inquadramento nel progetto "Mentoring". Quest'atteggiamento ha consentito loro di guadagnarsi la fiducia dei mentee e di acquisire un'autorevolezza che ne ha fatto a pieno titolo delle figure significative del loro universo affettivo.

Gli studenti universitari, pur dando grande prova di sé in termini di motivazione, hanno avuto minori contatti con i mentee fuori dal contesto scolastico, scarsi rapporti con i genitori e, soprattutto, hanno faticato ad acquistare, agli occhi del ragazzo affidato, quell'autorevolezza necessaria al ruolo di guida. Corto intervallo generazionale, minore esperienza di vita e, in alcuni casi, identità ancora in formazione non sempre hanno consentito agli abbinamenti di compiere quel salto di qualità nel quale i 'piccoli' riconoscono ai 'grandi' il ruolo di adulti significativi.

Questi dati peraltro confermano quanto già rilevato da uno studio sui programmi di *mentoring* che impiegano volontari al di sopra dei 55 anni e cioè che di fatto le abilità di *mentoring* sembrano esprimersi con maggiore facilità nella fase più matura della vita degli individui. Naturalmente il *gap* generazionale non è di per sé predittivo di una relazione di successo, perché resta sempre l'incognita della combinazione, dell'abbinamento tra le persone; questo stesso studio, infatti, classifica i legami mentore-mentee in due categorie: relazioni di tipo primario (caratterizzate da attaccamento, intimità e volontà dell'adulto di farsi carico dell'intero spettro di problemi e di sentimenti del giovane) e relazioni di tipo secondario (in cui gli *helper* svolgono una funzione essenzialmente strumentale e si concentrano sul rinforzo positivo ma mantengono una maggiore distanza emotiva), valutando le prime come più efficaci e gratificanti.

Sembrerebbe dunque attestato che il legame tra le generazioni nasca su una base fortemente emozionale, instaurandosi con maggiore facilità quando i ragazzi sono ricettivi - soli, in fase di transizione, pronti per il cambiamento e desiderosi di un contatto con adulti - e gli adulti maturi motivati ma anch'essi soli e alla ricerca di ruoli socialmente riconosciuti.

Tabella 1
Differenze tra
mentori adulti e
giovani adulti
(studenti
universitari)

	Adulti	Giovani Adulti
Regolarità dei contatti	+	-
Contatti a scuola	+	+
Contatti fuori dalla scuola	+	-
Rapporto con le famiglie	+	-
Tempo complessivo trascorso insieme	+	-
Motivazione	+	+
Significatività	+	-

5.1.5 La base delle competenze dei mentori: l'adulità

Come in ogni azione volontaria, le ragioni che spingono le persone a fare un'esperienza di aiuto sono le più varie e non è possibile individuare una prevalenza dell'una o dell'altra in relazione ai programmi *mentoring*. In ogni azione di cura si può rintracciare l'idea del dono e, tuttavia, si vuole sottolineare che nella relazione di *mentoring* la prestazione richiesta è per definizione l'offerta di sé, del proprio percorso di vita, ad un altro, e nulla oltre questo. Pur non eliminando la presenza di motivazioni di altra natura (legate alla soddisfazione di bisogni personali o sostenute da un'intenzionalità di cambiamento sul piano sociale), il concetto di "reciprocità differita" (nel tempo ma anche nell'oggetto di investimento) trova nell'azione di *mentoring* un'esemplificazione efficace.

Nei termini del paradigma del dono, il mentore restituisce a terzi (i mentee) l'affetto, l'attenzione, gli insegnamenti ricevuti dai propri altri significativi⁴; chiude il cerchio dello scambio donando a sua volta ciò che gli è stato donato, creando una catena intergenerazionale simile a quella creata dai legami familiari. Ciò è possibile in quanto il servizio di *mentoring* è un servizio di prossimità fondato sulle competenze dell'*adulità*.

Se gli studi empirici, e la personale esperienza di chi scrive, confermano che una maggiore esperienza di vita dei mentori rende più efficace l'intervento, non si può sottacere il fatto che l'esperienza di *mentoring* rappresenta per gli studenti volontari un laboratorio per rafforzare la propria parte adulta prendendosi cura, attraverso il rapporto con un soggetto di minor esperienza, anche della parte meno matura di sé. In altri termini, esso rappresenta un esercizio di genitorialità, di scelta e di responsabilità, che sono le linee-guida lungo le quali la relazioni di *mentoring* tendono a svilupparsi.

4 Secondo Godbout (1992) la forma fondamentale dello scambio sociale si realizza nel ciclo dare-ricevere-contraccambiare; la caratteristica del dono moderno (la cui manifestazione principale è l'azione volontaria) è di essere un dono tra estranei, svincolato dai legami di parentela che connotano la sfera domestica, luogo naturale e originario del dono. Lo scambio avviene nel rispetto della norma di reciprocità, giacché il dono non è gratuito ma prevede una restituzione: differita nel tempo, di entità diversa, di natura diversa, ma restituzione.

Per restare all'interno del paradigma del dono, si può dire che mentre i mentori adulti, con alle spalle una lunga esperienza di vita, sono in grado di donare ai loro mentee, e in questo modo di restituire ciò che hanno ricevuto, i giovani adulti sono in una condizione mista: da una parte anch'essi possono donare ai più piccoli, dall'altra però hanno ancora bisogno di ricevere. In un certo senso, si può paradossalmente sostenere che essi intrattengono una relazione di *mentoring* intra-psichico, in cui una parte più matura dialoga con una parte ancora "bambina".

5.1.6 Formare e sostenere giovani mentori

Emerge dunque chiaramente la rilevanza di un'azione formativa e supportiva che accompagni i giovani mentori nel loro percorso, che "doni" ancora loro qualcosa perché essi siano a loro volta in grado di dare ai mentee e che, in sintesi, rafforzi e nutra la loro parte adulta. Laddove i soggetti adulti possono, infatti, fare appello alla propria personale esperienza, quelli più giovani si trovano talvolta sguarniti di conoscenze e di competenze che possano aiutarli a procedere con maggiore consapevolezza e decisione.

L'azione di formazione-supporto svolta nei confronti degli studenti si è pertanto sviluppata in funzione di tre obiettivi:

- instaurare con essi un rapporto di fiducia reciproca, chiarire le prerogative del ruolo di mentore offrendo sostegno e competenze;
- costituirli in un gruppo capace di autoalimentarsi e di sostenersi nei momenti di difficoltà;
- metterli nelle condizioni di trarre dall'esperienza elementi utili non solo ad incrementare l'efficacia della loro azione, ma anche a nutrire la propria parte adulta, a crescere non solo come mentori ma anche come individui.

Poiché essi hanno la necessità di elaborare ciò che sperimentano sul campo, nel contatto diretto con i minori, in contesti strutturati, si è proceduto a fissare periodiche riunioni di gruppo con obiettivi di supervisione; la possibilità di momenti *ad hoc* per la discussione e la riflessione sulle esperienze individuali ha permesso una crescita dei soggetti coinvolti e ha indirettamente contribuito ad indirizzare verso una soluzione positiva gli sforzi prodotti⁵.

Gli incontri di supervisione sono stati condotti lungo delle direttrici di lavoro orientate a incrementare le competenze sociali dei giovani mentori. Come è noto, i principali elementi della *social competence* sono l'assertività (la capacità di indirizzare l'altro senza prevaricarlo, che risulta particolarmente efficace se si innesta su una relazione personale già solida), la gratificazione e il sostegno, che vengono considerati i fattori-chiave dell'amicizia e dell'attrattiva personale, l'empa-

⁵ Le informazioni raccolte in queste sessioni, insieme ai dati registrati direttamente sul campo, sono state preziose nel permettere una valutazione di processo del progetto e una riflessione sull'opportunità di intervenire per modificare o rafforzare alcune dimensioni dello stesso.

tia e la capacità di negoziazione, la capacità di risoluzione dei problemi, infine la percezione e la presentazione di sé.

È abbastanza ovvio che il termine “competente” va letto non nel senso del possesso di conoscenze culturali, ma piuttosto nel senso di capacità di mettere in atto *pattern* di comportamento adeguati ai contesti e alle relazioni e in questo senso “adulti”. È evidente, d'altra parte, che le competenze sociali possono essere trasmesse solo da chi le possiede; ciò significa che solo un mentore socialmente competente (giovane o adulto) può promuovere nel mentee la conoscenza e la comprensione dei rapporti interpersonali, suggerire schemi di comportamento da assumere all'interno dei diversi contesti, indicare modalità positive di relazione con l'altro.

Il percorso formativo di accompagnamento è stato pensato come un insieme di attività - nella forma di *laboratori esperienziali* - finalizzate alla valorizzazione ed espressione della sfera sociale ed emotivo-affettiva dei soggetti in formazione. All'interno del *contesto-gruppo*, i processi di socializzazione e comunicazione interpersonale sono stati facilitati e mediati da attività orientate ad innescare dinamiche relazionali positive, fondate sulla reciprocità e sulla cooperazione e a stimolare i soggetti ad esplorare le proprie potenzialità e risorse, con l'obiettivo di innescare processi di positiva autoconsapevolezza e di promuovere il potenziale umano.

Nello specifico, i livelli su cui si è inteso agire sono stati essenzialmente due:

1 Il rapporto con se stesso. A questo livello si è lavorato sulla dimensione dell'autopercezione individuale, ossia sulla percezione di sé che ogni soggetto sviluppa nelle relazioni interpersonali per costruire la propria identità. L'intervento su tale aspetto ha consentito ai giovani mentori di acquisire la consapevolezza delle proprie percezioni, delle percezioni che gli altri hanno di loro e dei bisogni che emergono da tali percezioni.

In questo modo è stata potenziata la conoscenza di sé, delle proprie emozioni e dei vissuti individuali profondi, e si sono potuti risolvere i conflitti socio-cognitivi derivanti dalla dissonanza tra auto ed eteropercezione. La strutturazione di un *training* a tale livello ha offerto ai mentori l'opportunità di conoscere meglio se stessi, i propri limiti, le proprie risorse, i propri valori; tutti elementi che sono messi in gioco nella relazione con il mentee.

2 Il rapporto con l'altro. A questo livello si è focalizzata l'attenzione sull'induzione di atteggiamenti empatici, ossia sulla capacità dei soggetti di mettersi dal punto di vista degli altri sia sul piano cognitivo, sia su quello emotivo-affettivo, “avviando la possibilità di considerare l'altro come *soggetto di misura* delle cose, accanto al nostro *essere misura* delle cose”. L'azione formativa si è pertanto orientata a favorire il superamento del *pensiero egocentrico* (caratteristico della psicologia infantile), promuovendo nei soggetti l'acquisizione della consapevolezza dei pensieri, delle emozioni, dei sentimenti degli altri; la capacità di definire tali pensieri, emozioni, sentimenti e, infine, la capacità di cogliere la trasversalità tra i propri e gli altrui punti di vista.

Si è inoltre proceduto ad esplorare l'area dei giudizi morali (individuali e di gruppo); lavorare su questa dimensione evidenziando il relativismo dei valori, dei modelli comportamentali e delle aspettative, ha consentito di porre le premesse per l'instaurazione di una relazione d'aiuto non distorta dalla stigmatizzazione e/o dalla stereotipizzazione del disagio. È risultato infatti evidente che i potenziali mentori si apprestavano a questa esperienza attrezzati di un proprio bagaglio di rappresentazioni, pregiudizi e stereotipi, relativi tanto al mentee ("deviato e deviante"), tanto al proprio ruolo (inteso come quello del "Salvatore").

Complessivamente, questo percorso ha consentito ai giovani mentori di accrescere le competenze prosociali e il decentramento psicologico, aspetti di fondamentale importanza per creare con i mentee un legame intimo, personale e di fiducia reciproca senza essere intrusivi e prevaricanti: contestualmente essi hanno accresciuto la consapevolezza di sé e nutrito la propria parte adulta.

In questo modo, il progetto "*Mentoring*" ha consentito all'istituzione universitaria di assolvere pienamente alla propria *mission* formativa, permettendole di spendersi non solo sul terreno delle discipline e delle tecniche, ma anche in quello del lavoro sociale e dell'*empowerment* di comunità. Permettendo, infine, ai suoi studenti di sperimentarsi e apprendere nuove competenze sul piano sociale, non meno importanti di quelle acquisite e acquisibili attraverso le attività curriculari.

5.2 UN APPROCCIO NON FORMALE ALLE DIFFICOLTÀ SCOLASTICHE. L'ESPERIENZA DI MENTORING USA/ITALIA

Il modello qui esposto nasce a contrasto della dispersione e dell'abbandono scolastico ed affrontare anche le nuove difficoltà a scuola, che necessitano di altrettante attenzioni.

Il ragazzo definito "disperso" presenta delle peculiarità: è distratto, spesso assente, poco partecipe alla vita scolastica, demotivato allo studio; sembra quasi parcheggiato su una sedia della scuola, nell'attesa di poter andare in bagno, di fare la ricreazione, di correre fuori dall'Istituto dopo lo *start* dato dalla campanella.

In Italia sono tanti i ragazzi che rientrano in questo profilo, definito appunto "soggetto a dispersione scolastica" (*soft*).

Nel contempo, in tale profilo, scopriamo giovani che presentano problematiche ben articolate, in cui un vissuto familiare complesso domina il ragazzo in ogni gesto, e la dispersione scolastica è appena la punta dell'*iceberg* (dispersione *hard*). Sono carenti di competenze sociali e spesso socialmente disadattati. Vivono la scuola come un accumulo di insuccessi quotidiani, a tal punto che sin dalla tenera età si convincono di non essere portati allo studio.

Questi ragazzi con molta probabilità, soprattutto nel primo biennio delle scuole di II grado, abbandoneranno gli studi, e ciò accadrà non improvvisamente, è una lenta e logorante costruzione di pensieri che li condurrà via, un processo a cui la scuola e la società assistono con imbarazzo e spesso inconsapevoli del grado di responsabilità.

Se è reale l'assunto che l'abbandono scolastico, in quanto manifestazione della complessità dell'infanzia, è una costruzione sociale cui tutti noi abbiamo contribuito, occorre edificare una cultura dei valori, capace di renderci consapevoli dell'impegno sociale a vantaggio dell'Altro.

Il recupero alla vita scolastica significa, in tal senso, aiutare un giovane nel pieno della costruzione della propria persona e, nel senso più ampio del termine, a vivere le difficoltà come una sfida nei propri confronti; a credere di potercela fare a divenire migliore; ad immaginare sin da subito a quale professione poter aspirare; ad aver fiducia nei confronti del gruppo dei pari e contemporaneamente degli adulti, visti come dei facilitatori della comprensione della vita: dei mentori.

5.2.1 Il modello

La missione sociale di *Mentoring USA/Italia* - Onlus rientra specificamente in questa area del malessere alla vita scolastica⁶.

Dal 1998 l'impegno è stato profuso nel porre rimedio alla crescita preoccupante della dispersione scolastica in Italia.

⁶ *Mentoring USA/Italia* - Onlus via Matteo Ripa, n. 7, 84122 Salerno - telefono 089 254 747 Fax 089 2582 572 E-mail info@mentoringusa.it

Le radici del modello prendono spunto dalla sua ideatrice, Matilda Raffa Cuomo, che forte dell'esperienza americana - nata nel 1986 per migliaia di ragazzi *difficili* - diede il via alla *Onlus* italiana⁷.

Se i primissimi anni sono stati per lo più orientati dal modello americano, costruito per la cultura dei giovani americani, in questi ultimi si è lavorato sull'identificazione di caratteristiche che rispondessero alle esigenze dei nostri ragazzi, inseriti nel sistema scolastico italiano.

Oggi, in Italia, si inizia a parlare di *mentoring* in vari contesti: sociale, aziendale, nelle carceri, nell'università. La *Onlus Mentoring USA/Italia*, per vocazione, si è specializzata in campo scolastico. Il modello qui di seguito descritto è stato sperimentato in alcune regioni italiane⁸.

Specifiche del Modello

L'approccio utilizzato è il "One-To-One", ogni studente partecipante al progetto ha un mentore: una risorsa della comunità.

Laddove il territorio offre la presenza di università, i Programmi Mentoring *USA/Italia* si avvalgono della partecipazione degli studenti universitari in qualità di mentori, prevalentemente dei Corsi di Laurea e/o Facoltà in Scienze dell'Educazione.

La Riforma Berlinguer del sistema universitario prevede per gli studenti in formazione un numero significativo di ore di tirocinio da svolgere nel secondo biennio (400 ore). Le ore sono distribuite in attività interne alla facoltà (p.e. seminari, attività formative di gruppo) e in attività esterne; gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi con il mondo del lavoro e in più strutture (associazioni, cooperative, enti e organismi pubblici e privati) In particolare, i due indirizzi del biennio specialistico particolarmente interessati alle azioni di *mentoring* sono quello di *educatore professionale* e di *esperto in processi formativi*.

Mentoring USA/Italia - Onlus si è preoccupata di stipulare convenzioni con alcune università italiane, allo scopo di coinvolgere gli studenti nell'opera di mentore. In questo modo lo studente di Scienze dell'Educazione ha un doppio motivo per partecipare al *mentoring*: da una parte, lo svolgimento di un numero di ore di tirocinio si traduce in riconoscimento di crediti formativi; dall'altra, la possibilità di confrontarsi con un mentee, in particolare significa confrontarsi sin da subi-

7 Matilda Raffa Cuomo applicò il suo metodo *one-to-one* per la prima volta nel 1986, attraverso il *New York State Mentoring Program*. Esso fu varato da una Commissione di esperti della Harvard University. Dal 1995, il metodo *mentoring* di Matilda Raffa Cuomo è attivo in vari Stati dell'Unione attraverso *Mentoring USA*. *Mentoring USA/Italia* opera in Italia con il riconoscimento di *Onlus* dal 1998, presieduta da Sergio Cuomo. Matilda Raffa Cuomo, già first lady dello Stato di New York, presentò il suo metodo *one-to-one* in una Conferenza su "il bambino dimenticato. The Child Abuse and Neglect" nei giorni 4-5-6 novembre 1991, ospite a Roma del Governo italiano.

8 Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Lombardia, Puglia, Veneto e Sicilia. Tra i progetti internazionali in corso, si cita il MAITRE (Mentoring: trAIning maTerials and Resources), promosso dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del Programma "Leonardo da Vinci". *Amitié* è l'Ente capofila del progetto. Partecipanti al MAITRE sono: Francia, Inghilterra, Italia, Lettonia e Spagna (cfr. <http://www.amitie.it/maitre/it/index.htm>).

to con le proprie difficoltà e allo stesso tempo crescere nella consapevolezza che l'altro migliora perché anche noi siamo migliorati.

Individuare i potenziali mentori è un compito non facile e delicato. La difficoltà maggiore è quella di coinvolgere i volontari realmente motivati a dare un contributo significativo ed esperienziale di rilievo al mentee abbinato. Un'altra difficoltà riguarda la dimensione affettivo-relazionale: il mentore e il mentee instaurano, con il passare degli incontri, una relazione d'amicizia alla pari, in cui domina la differente esperienza di vita di cui sono portatori le due figure e non l'età, o per meglio dire, il classico modello dell'adulto che aiuta a crescere il giovane in formazione.

Nel linguaggio del *mentoring* la parola "minore" è abolita e considerata negativamente. Nessuno pensa che la persona "minore" abbia qualche mancanza; il ragazzo è aiutato dal suo mentore a vivere la propria età. Detto in altri termini, la mente dell'adolescente è in uno stato evolutivo denso di grandi cambiamenti; essendo una struttura instabile, vive in modo drammatico qualsiasi evento esterno, soprattutto proveniente dalle sue figure di riferimento (genitori e insegnanti). Se il rapporto con queste figure risulta già deteriorato da precedenti esperienze negative, inevitabilmente le sollecitazioni esterne sono vissute in modo invasivo. Il mentore è un adulto (o più adulto del ragazzo) e ha il compito arduo di permettere al ragazzo a scuola di verbalizzare il proprio mondo interiore fatto, spesso, di contraddizioni, senza cadere nella trappola di consigliare il proprio mentee sul da farsi.

Il mentore funge da modello positivo a tal punto che, quando si stabilisce un'amicizia intensa, il mentee apprende spontaneamente e senza condizionamenti nuovi comportamenti e conoscenze, frutto del confronto con l'altro, tramite l'osservazione. In tal senso *l'apprendimento tramite l'osservazione* e la valenza dell'*efficacia personale* trovano ampio spazio in un approccio come il *mentoring*. Il mentore è un facilitatore di nuove competenze e conoscenze.

Prima di partire con le attività in senso stretto (incontri mentori-mentee), la scuola è impegnata in una serie di attività preliminari (incontri con gli insegnanti, i genitori, gli studenti; compilazioni di apposite schede; selezione mentori e formazione) in stretta collaborazione con la *Onlus*; nel contempo è impegnata a selezionare e individuare i potenziali mentee (studenti che saranno abbinati a un mentore specifico, non a caso). Ogni attività è coordinata da entrambi gli Enti⁹. Ciò rappresenta, da una parte, un punto di forza: la scuola si apre al territorio e ad approcci non formali; dall'altra un punto di debolezza: la scuola nel confrontarsi con l'esterno spesso presenta non pochi problemi, come, ad esempio, la difficoltà a rispettare l'esecutività e la tempistica di un progetto

9 Nello specifico delle attività preliminari, Maria D'Alessio - ordinario di Psicologia dello Sviluppo presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università "La Sapienza" di Roma - sin dai primi anni si è occupata del monitoraggio e della valutazione dell'Intervento, nel costruire appositi strumenti di rilevazione utili lungo tutto il percorso di *mentoring*: *ex ante*, *in itinere*, *ex post*.

articolato come il *mentoring*. Sicuramente, dopo un'esperienza di tale natura, la scuola comprende che essa stessa è espressione di crescita, anche con approcci non tradizionali, e che la comunità civile può essere al servizio della scuola in questa impresa.

Il mentore per operare a vantaggio del ragazzo segue un corso di orientamento alle attività di *mentoring* precedente l'abbinamento al mentee. Si fornisce una conoscenza rudimentale, di base e non troppo contenutistica, in particolare delle tecniche di simulazione, di *role playing*; si pone l'attenzione sul senso di responsabilità che un mentore si assume nel divenire un potenziale modello per il ragazzo al quale sarà abbinato.

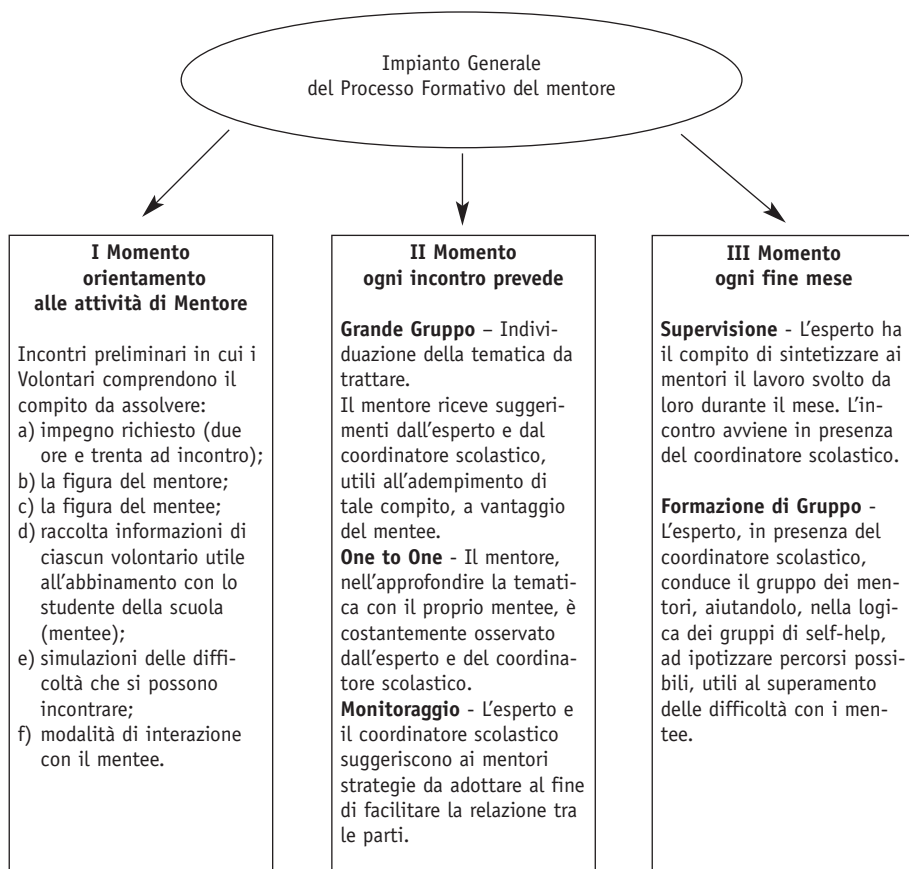
Durante l'anno scolastico - impegno minimo richiesto al mentore - sono previsti vari momenti di osservazione, monitoraggio e supervisione. Ciò sta ad indicare che il volontario partecipa ad una serie di momenti fondanti la costruzione di un *processo formativo* (cfr. *scheda* n. 1), che solo alla fine del primo anno di attività, coincidente con l'anno scolastico, gli si riconosca il *ruolo* e la *competenza* di mentore.

La cosiddetta formazione del mentore è stata un punto dibattuto. In generale, c'è chi sostiene che è necessario formare all'inizio delle attività in modo consistente i potenziali volontari; c'è chi sostiene che una formazione classica *a priori* e senza conoscenza del ragazzo produce effetti confusionali nel mentore, il quale col passare dei mesi si rende conto di essere impacciato e poco spontaneo con il proprio mentee. Quindi i secondi prediligono la formazione *in progress*.

Mentoring USA/Italia - Onlus ha sperimentato entrambi gli approcci, classico e processuale, ritenendo quest'ultimo decisamente migliore e più vicino alla figura del volontario-amico, come, appunto, è il mentore. L'attività formativa fortemente strutturata che precede gli incontri in senso stretto, non risolve il problema cosiddetto *dell'errore*, ad esempio, comportamentale del mentore nei confronti del mentee, ritenuto il vero motivo di preoccupazione degli educatori (psicologi, pedagogisti, ecc.). Gli errori, gli sbagli, le cosiddette *gaffes* che possono manifestarsi durante gli incontri, visto le poche ore settimanali di lavoro effettivo (due ore e trenta, circa, ad incontro) non rappresentano una preoccupazione, anzi sono un modo per far riflettere l'adulto, il mentore, sulle modalità relazionali; motivo per cui alla crescita del mentee corrisponde la crescita del mentore. Semmai, un punto di debolezza di tale architettura potrebbe presentarsi quando un mentore non è disponibile a mettersi in discussione.

La relazione mentore-mentee non è di tipo terapeutico e/o prestazionale. Sono due persone che rivalutano il valore dell'amicizia a scuola e l'amico che non commette errori non esiste. Ecco perché *Mentoring USA/Italia* - Onlus ha predisposto un *processo formativo* a *controllo* delle fasi del Programma, in modo che l'errore commesso sarà di piccole dimensioni e facilmente gestibile.

Scheda n. 1



L'attività di mentore è di volontariato e non è basata sul raggiungimento di obiettivi di *performance* scolastica, come ad esempio quella del *tutor*, spesso confusa, appunto con la figura del mentore. Il mentore ha il compito di aiutare il mentee a verbalizzare il modo di vedere e intendere la scuola, uno spazio esperienziale, in cui la propria individualità non riesce ad emergere. Ciò sta ad evidenziare che nell'azione di *mentoring* non è contemplato il recupero del rendimento scolastico, in termini di sostegno allo studio, a differenza dei paesi anglosassoni in cui sono previsti momenti di *peer mentoring*. Si recupera il ragazzo alla vita scolastica in senso lato, da un punto di vista delle competenze cognitive, emotive e sociali. In particolare il *mentoring* produce evidenti cambiamenti nei ragazzi carenti da un punto di vista delle competenze sociali: timidi, introversi, insicuri, aggressivi perché indifesi, poco propositivi. Dunque, gli obiettivi sono:

- a) migliorare l'autostima;
- b) acquisire una visione più positiva della scuola e della famiglia;

- c maggiore controllo dell'aggressività nei maschi e minore tendenza all'autodistruzione nelle femmine;
- d maggiore abilità a trattare i problemi interpersonali;
- e costruzione di un percorso lavorativo vicino alle peculiarità del mentee.

L'obiettivo primario, cui il *mentoring* aspira, è quello di aiutare i ragazzi ad esprimere i propri sentimenti e le emozioni a scuola e a riconoscere quelle degli altri; ad immedesimarsi nelle esperienze soggettive dell'altro; a riflettere sugli aspetti positivi e negativi delle proprie azioni, in un ottica intersistemica. Si fa pratica di utilizzo spontaneo dell'*intelligenza emotiva*.

L'abbinamento mentore-mentee non è casuale. Apposite schede definite di "ingresso" evidenziano gli interessi di entrambe le figure. Il coordinatore scolastico assieme all'esperto di *mentoring* hanno il compito di individuare il *profilo* del mentore che meglio si addice ad un particolare mentee.

Le attività si svolgono esclusivamente tra le pareti della scuola. Il ragazzo vive il disagio in quel contesto ed è proprio lì che l'amico scolastico, appunto il mentore, svolge il suo compito di recupero della figura dell'adulto agli occhi del mentee e di fiducia nelle proprie capacità.

Questa apparente limitazione ha dimostrato, negli anni, la valenza educativa del pensiero a fondamento di tale ragionamento. In un sistema ormai strutturato in modo negativo come quello generato dal ragazzo in questione e dalle figure che ruotano attorno, l'introduzione di un elemento altro, nuovo, se considerato, come in questo caso, dal mentee in modo autorevole, produce cambiamento. Il mentore, dunque, fuori dall'edificio scolastico assume un ruolo non definito, ed ecco perché si evita di permettere ai mentori di incontrare i ragazzi in momenti non convenzionali.

Le attività di *mentoring* sono destrutturate, nel senso che lo studente, la mattina, a scuola segue un piano di studi, impartito dal docente; il pomeriggio, in orario extrascolastico, durante il *mentoring* non segue un programma specifico fatto di contenuti. È l'esperienza del momento, *hic et nunc*, che assume significato; in alcuni casi l'argomento da trattare è preparato all'inizio delle attività perché ritenuto attuale per i ragazzi del *mentoring*; in generale, si preferisce dare spazio alla creatività individuale, nella piena libertà e senza condizionamenti.

I temi ricorrenti, trattati dai mentee con i loro mentori sono i seguenti:

- a le difficoltà a scuola;
- b l'importanza dello studio;
- c la relazione con l'adulto (insegnante e genitore);
- d la relazione con i coetanei;
- e le professioni;
- f i percorsi lavorativi;
- g le possibili soluzioni alle difficoltà incontrate.

Considerare il *mentoring* un'attività destrutturata è un punto di forza, significa differenziare in modo evidente lo spazio-scuola in cui il giovane esperisce se stes-

so; dalla eterogeneità degli interventi emergono capacità non conosciute dei nostri ragazzi.

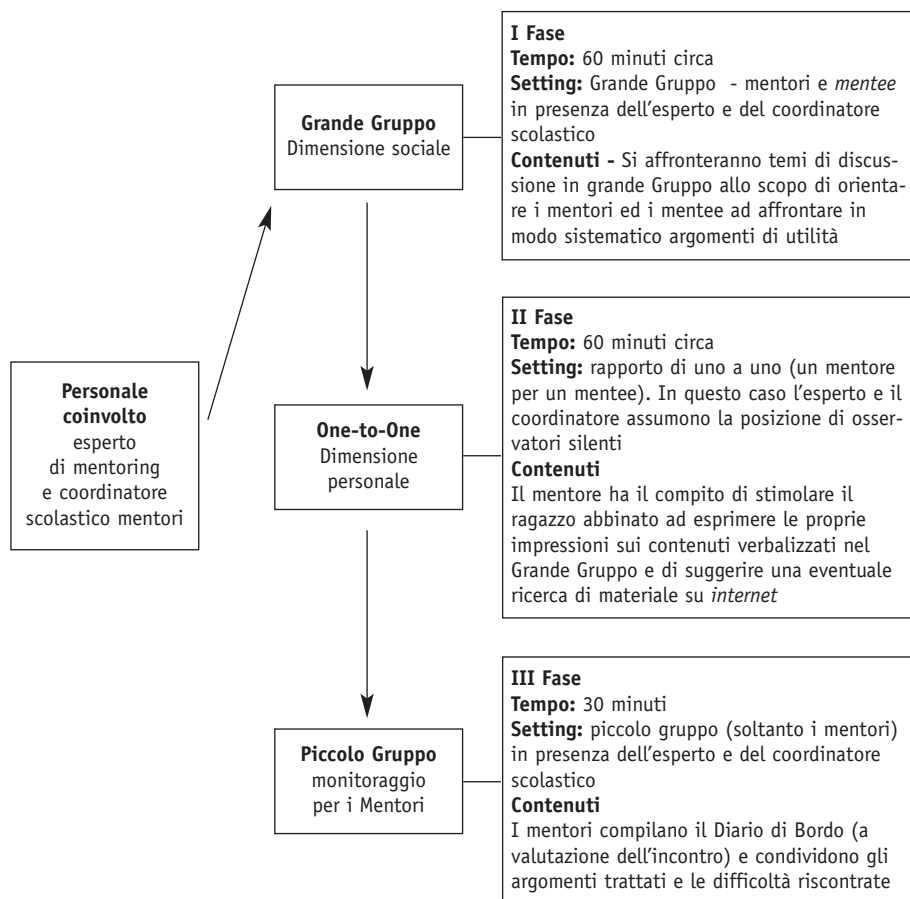
5.2.2 Articolazione settimanale dell'intervento

Ciò che in realtà è strutturato nel *mentoring* è l'architettura processuale dell'intervento.

I mentee con i mentori si riuniscono in Grande Gruppo (cfr. scheda n. 2) in presenza di due figure cardini del Progetto: l'insegnante della scuola, coordinatore del Progetto, il referente spesso psicologo, esperto di *mentoring* (figura di raccordo con l'Associazione). Nel Grande Gruppo si costruisce una *matrice* di pensieri inerenti un determinato argomento, funzionale alla condivisione delle competenze di ogni mentore e di ogni mentee, svincolate da un sistema di valutazioni insito nel modello scolastico. Successivamente ogni abbinamento mentore-mentee ha la possibilità di esprimersi sul piano personale e profondo sulle tematiche precedentemente discusse; in alcuni casi si discute anche di altro, ritenuto più importante da entrambe le figure. Questa seconda fase è particolarmente importante; se il Grande Gruppo riproduce le modalità e le dinamiche che probabilmente i mentee-studenti vivono la mattina in orario scolastico, con il rapporto *One-To-One*, si introduce un carattere di novità nel pensiero del ragazzo: a scuola posso parlare di me e dire ciò che penso. Una volta terminata questa seconda fase, i mentee vanno via e i mentori, in Piccolo Gruppo, assieme al coordinatore e all'esperto di *mentoring*, affrontano le proprie difficoltà nella relazione con il mentee. Quest'ultimo aspetto risulta fondamentale. Durante questa fase non si parla dei mentee, ma di come i mentori hanno vissuto l'esperienza con i ragazzi, quali sono state le difficoltà del mentore nell'avvicinarsi al mentee; si imbastiscono, visto il poco tempo a disposizione, anche delle ipotesi di lavoro che aiutino il mentore a migliorare il rapporto con il mentee. In questo caso, secondo l'approccio di *mentoring USA/Italia - Onlus* è l'adulto che ha bisogno di essere aiutato a svolgere il compito, e per essere più incisivo è l'adulto ad avere difficoltà e non il ragazzo, spesso inconsapevole del disagio vissuto e ancora di più inconsapevole che è il suo modo di pensare a generare impossibilità di soluzioni a connotazione positiva circa il suo modo di essere in quel periodo della vita.

Scheda n. 2
ARTICOLAZIONE SETTIMANALE DELL'INTERVENTO

5.2 Un approccio non formale alle difficoltà scolastiche. L'esperienza di Mentoring USA/ITALIA



Questa articolazione settimanale dell'intervento, si avvale di un altro *strumento* di formazione per i mentori, ogni fine mese, in cui l'esperto e il coordinatore, aiutano i volontari a costruirsi un'identità di mentore fatta dalla sintesi delle loro esperienze sul campo con i mentee, e al contempo suggeriscono strategie utili e articolate al superamento delle difficoltà incontrate.

5.2.3 Conclusioni

L'azione di *mentoring* è assimilabile alle strategie di *empowerment* tramite la valorizzazione delle potenzialità che realmente il ragazzo possiede. Lo si aiuta a scoprire un mondo interiore utile alla conoscenza della vita di ogni giorno, nella consapevolezza che è possibile migliorare gli aspetti personali che facilitano la decostruzione di pensieri negativi e spesso distruttivi.

5.2 Un approccio
non formale alle
difficoltà
scolastiche.
L'esperienza di
Mentoring
USA/ITALIA

Risulta fondamentale ogni anno implementare il modello e arricchirlo di caratteristiche più vicine alle esigenze dei ragazzi; il *mentoring* necessariamente deve essere dinamico visti i repentini cambiamenti della società di oggi i cui ragazzi sono il prodotto finale di un'equazione complessa.

Nella cultura italiana, il *mentoring*, espresso in vari contesti produce effetti benefici non soltanto per i nostri ragazzi, ma anche per la diffusione di una cultura di attenzione all'altro, di consapevolezza che la società si evolve e cresce se ognuno di noi presta il proprio tempo ad una dimensione più ampia di quella individuale. Sottovalutare il valore relazionale di un'esperienza come quella proposta da *Mentoring USA/Italia - Onlus*, significa assecondare una tendenza della cultura di oggi, di considerare la verità quella che in realtà è espressione di pochi. L'Europa ci invita a guardare oltre.

capitolo 6

IL MENTORING UNIVERSITARIO NELLO SCENARIO INTERNAZIONALE

L'attenzione alle difficoltà riscontrate dai giovani nella progressione della loro carriera di studi, l'elaborazione di strategie a contrasto del fenomeno dell'abbandono degli studi universitari, che hanno mosso l'interesse verso l'implementazione di percorsi di *mentoring* presso le università italiane, sono rispettivamente istanze e iniziative non ascrivibili al solo contesto italiano.

L'OIS-Isfol ha infatti effettuato una veloce esplorazione del contesto accademico internazionale, evidenziando come questa linea di tendenza sia comune ad altri Paesi.

Del ricco panorama accademico europeo, nord americano e canadese esistente, vengono di seguito riportate solo un numero esiguo di casi, essendo scopo dell'indagine solo un "sondare il terreno" a livello internazionale circa l'eventuale ricorso a percorsi e programmi di *mentoring* in risposta alle nuove e variegate difficoltà della popolazione universitaria.

Lo studio qui presentato è quindi lontano dal volere generalizzare i propri risultati ed è da ritenersi uno sguardo interessato al mondo accademico estero.

In particolare è stata effettuata una analisi esplorativa sui siti web istituzionali di alcune università del Regno Unito, della Spagna, della Francia, del Canada e degli USA, ricercando informazioni circa esperienze internazionali di supporto e accompagnamento agli studenti universitari offerto dagli atenei al fine di facilitare i percorsi di carriera e arginare il fenomeno dell'abbandono degli studi.

Per quanto riguarda l'Europa sono state oggetto di questa indagine 11 università. Sono stati considerati 4 casi in Spagna, 3 casi in Francia, 4 casi nel Regno Unito. La tabella seguente (Tab. 1) riassume le università europee prese in considerazione in questo studio, suddivise per Paese di appartenenza.

Tabella 1
 "Università
 europee
 considerate"

PAESI	UNIVERSITÀ
SPAGNA	Escuela de Ingenieros de Telecomunicación Universidad Politecnica de Madrid Universidad de Sevilla Universidad Complutense de Madrid Universidad de Deusto
FRANCIA	Université de Lille 2 (Faculté de Médecine Henri Waardemburg) Université Montesquieu Bordeaux IV Université de Toulouse-Le Mirail (Toulouse II)
REGNO UNITO	University of Bristol London Metropolitan University Anglia Polytechnic University APU, Chelmsford-Cambridge University of Glasgow

Abbiamo inoltre esaminato lo scenario nord americano di accompagnamento accademico. Dal vasto panorama rilevato, sono state prese in considerazione l'esperienza della Washington State University, che delinea delle vere e proprie linee guida per il *mentoring* di facoltà ed un interessante censimento dei programmi di *mentoring* accademico alla pari attivati nei Paesi del Canada e degli Stati Uniti (Tab. 2), reperibile su web presso il sito <http://www.mentors.ca>

Tabella 2
 "Casi di
 mentoring
 accademico
 rilevati in
 America del
 Nord"

PAESI	UNIVERSITÀ	PROGRAMMI DI MENTORING
Calgary, Alberta	University of Calgary	Residence Life Mentoring Program
San Francisco, California	San Francisco City College	Peer Mentoring Program
Prince George, British Columbia	University of Northern British Columbia	Peer Mentorship Program
Ontario	University of Western Ontario	Peer Mentorship Program
Phoenix, Arizona	Paradise Valley Community College	Peer Mentors
Phoenix, Arizona	Paradise Valley Community College	FYE Program
Montreal, Quebec	Concordia University	Peer Mentor Program
Sanford, Florida	Seminole Community College	Student Leadership Mentoring Program
Saint John, New Brunswick	University of New Brunswick	Peer Mentor Program
Palo Alto, California	Stanford University	Freshman Advising, Resources and Mentoring (FARM)
Wolfville, Nova Scotia	Acadia University	Looking Into New Choices (LINC)
Boston, Massachusetts	Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences	Peer Mentors
Toronto, Ontario	Seneca College	Peer Mentoring Program
New Brunswick, New Jersey	Rutgers University Math	Peer Mentor Program
Chicago, Illinois	DePaul University	Peer Mentoring Program

segue

PAESI	UNIVERSITÀ	PROGRAMMI DI MENTORING
Reading, Pennsylvania	Alvernia College	Student Athlete Mentor Program
Easton, Massachusetts	Stonehill College	Student Athlete Mentor Program
Philadelphia, Pennsylvania	University of Pennsylvania	Mentor Programs
Moscow, Idaho	University of Idaho	Peer Mentor Program
Baltimore, Maryland	Johns Hopkins University	Mentoring Assistance Peer Program
College Park, Maryland	University of Maryland	Peer Mentoring Program
Vancouver, Washington	Clark College	Peer Mentors
Gainesville, Florida	University of Florida	Minority Mentoring Program
Conway, South Carolina	Coastal Carolina University	Peer Mentoring
Pomona, California	California Polytechnic University	Faculty Student Mentor Program
Bethlehem, Pennsylvania	Lehigh University	Peer Mentoring Program
Fullerton, California	California State College Psychology	Peer Mentors
Bowie, Maryland	Bowie State University	Peer Mentors
Des Moines, Iowa	Drake University	Peer Mentors
Lawton, Oklahoma	Cameron University	Peer Mentors
Portland, Oregon	Portland State University	Mentoring Program
Golden, Colorado	Colorado School of Mines	Peer Mentors
Potsdam, New York	State University of New York College	Peer Mentoring Program
Regina, Saskatchewan	University of Saskatchewan Department of Computational Science	Peer Mentors
Bloomsburg, Pennsylvania	Bloomsburg University of Pennsylvania	Triad Mentoring Program
Madison, Wisconsin	University of Wisconsin/McBurney Disability Center	Peer Mentor Program
University Park, Pennsylvania	Eberly College of Science Premed	Peer Mentor Program
Elon College, North Carolina	Elon College	SMART Program
Conway, South Carolina	Coastal Carolina University	Peer Mentors
University Center, Michigan	Delta College	Peer Mentor Program
Boston, Massachusetts	Boston University	Peer Advisor and Mentor Program
Fitchburg, Massachusetts	Fitchburg State College	Mentoring Program
Raleigh, North Carolina	North Carolina State University	African American Student Peer Mentor Program
Amherst, New York	Daemen College	Peer Mentor Advisement Program
Milwaukee, Wisconsin	University of Wisconsin Milwaukee	Peer Mentoring Center
Claremont, California	The Claremont College	Ujjima Peer Mentor Program
Los Angeles, California	Occidental College	Peer Mentoring Program

segue
 Tabella 2
 "Casi di
 mentoring
 accademico
 rilevati in
 America del
 Nord"

segue

segue
 Tabella 2
 "Casi di
 mentoring
 accademico
 rilevati in
 America del
 Nord"

PAESI	UNIVERSITÀ	PROGRAMMI DI MENTORING
Sweet Briar, Virginia	Sweet Briar College	Peer Mentoring
Buffalo, New York	Buffalo State College	Peer Mentoring Program
New Messico	New Mexico State University	Tutor-Mentor Program
Bloomington, Indiana	Indiana University	Peer Mentor Program
Portland, Oregon	Native American College of Engineering	Peer Mentoring Program
Birmingham, Alabama	University of Alabama	Peer Mentoring Program
Shippensburg, Pennsylvania	Shippensburg University	Thurgood Marshall Mentoring Program
Evansville, Indiana	University of Evansville	Orientation Program
Columbus, Ohio	Ohio State University Extension Organization	Mentoring Program
Tallahasee, Florida	Florida State University	Florida Governor's Mentoring Initiative
Seattle, Washington	University of Washington	Mentor Program
Pensacola, Florida	University of West Florida	Mentoring Program
Las Vegas, Nevada	University of Las Vegas	Buddies Program
San Diego, California	San Diego State University College of Professional Studies and Fine Arts	Mentoring Program
Corsicana, Texas	Navarro College	Mentoring Program
Kingsville, Texas	Texas A&M University	Peer Mentoring Program
Arnold, Maryland	Anne Arundel Community College	Mentoring Program
Upper Marlboro, Maryland	Bowie College	Peer Mentoring Youth Leadership Committee
Quincy, Illinois	John Wood Community College	Peer mentoring Program
Atlanta, Georgia	Morehouse College	Mentor-to-Mentor Program

6.1 CASI DI MENTORING ACCADEMICO IN EUROPA

Per quanto riguarda l'Europa, le università analizzate sono state 11. Attenendosi alle informazioni presenti sui loro siti istituzionali, è stata elaborata una sintesi delle singole esperienze.

6.1.1 Spagna

Per quanto riguarda la Spagna, presentiamo l'esperienza delle Università di Siviglia, Complutense di Madrid e Politecnica di Madrid (A) e l'esperienza messa in atto presso l'Università di Deusto (B).

A Lo studente mentore delle Università di Siviglia, Complutense di Madrid e Politecnica di Madrid

La realtà universitaria spagnola è molto eterogenea, l'offerta universitaria di attività di orientamento è ampia ma le stesse non sono interconnesse né possiedono una base teorica comune. Esiste inoltre la prevalenza di un modello d'intervento orientativo che viene realizzato attraverso servizi, che offrono generalmente azioni brevi e fondamentalmente di natura informativa. Vi è anche da rilevare l'indicazione diffusa sulla insufficienza delle risorse tanto materiali quanto umane per poter sviluppare azioni efficaci di orientamento universitario. Dalle rilevazioni che annualmente vengono realizzate dagli atenei sui servizi di orientamento universitario sono emersi questi limiti:

- i servizi sono in genere creati per rispondere alle necessità generali degli studenti (informazione accademica, sostegno nella scelta, ecc.), ma vengono attivati quasi sempre solo su richiesta;
- i tipi di attività che vengono realizzate sono diverse ma standardizzate: dai programmi di ricevimento dei nuovi studenti, al tutoraggio individualizzato, ai corsi sulle tecniche di studio, ai corsi sui percorsi formativi, ecc., non rispondendo né a criteri di flessibilità, né a criteri di personalizzazione.

Su questi argomenti nell'ottobre del 2004 è stato presentato un lavoro finanziato dalla Direzione Generale delle Università del Ministero dell'Educazione e della Scienza della Spagna, la "Guida per il Lavoro Tutoriale nell'Università nello Spazio Europeo dell'Educazione Superiore".

In esso si definisce il *mentoring* universitario come un "*tutoring* tra pari" svolto dagli studenti, in appoggio al lavoro del professore-tutor, e vengono citate tre esperienze pilota in questo ambito, realizzate da tre diverse università spagnole. In particolare nelle Facoltà di Educazione della Università di Siviglia e dell'Università Complutense di Madrid e nella Scuola di Telecomunicazioni dell'Università Politecnica di Madrid, da tre anni vengono sviluppate esperienze di *mentoring* con l'obiettivo di facilitare il transito dei nuovi iscritti dal sistema della secondaria superiore al sistema universitario.

Queste esperienze, condivise dalle tre università, si realizzano secondo quattro pilastri:

- a Lo sviluppo e l'offerta di un insegnamento generale riguardante l'orientamento universitario, a tutti gli studenti degli ultimi corsi di qualsiasi diploma universitario.
- b Un *campus virtuale* in Internet, attraverso una piattaforma sviluppata dall'impresa Mediafora¹⁰ che agevola i contatti tra mentori e mentee.
- c Lo sviluppo di sessioni di formazione iniziale, dirette ai mentori, affinché siano in grado di gestire il loro ruolo in modo efficiente. Per sviluppare la funzione di mentori è necessario formare gli studenti in quanto la maggior parte di essi non appartiene alla Facoltà di Educazione e manca delle basi sufficienti per sviluppare azioni di orientamento e di affiancamento educativi. La formazione è realizzata da un gruppo di professori-*tutor* delle tre università citate, che sono responsabili dell'insegnamento e agiscono anche come *tutor* durante tutto l'anno accademico.
- d Le sessioni di lavoro che i mentori realizzano con i propri studenti-mentee, sostenuti e orientati dai propri compagni e dai professori dell'insegnamento.

La Guida auspica che in ambito universitario molti studenti degli ultimi corsi o anche molto preparati in una materia determinata possano divenire risorse importanti nel processo tutoriale. Questi studenti-mentori possono infatti essere di sostegno ai loro compagni neo-iscritti o con difficoltà specifiche nell'apprendimento e che richiedono un'attenzione speciale. Il professore-*tutor* può essere aiutato da un gruppo di mentori al fine di coinvolgere con il suo lavoro un maggior numero di neo-iscritti. Il *mentoring* universitario pertanto si configura come "*tutoring tra pari*", processo che si sviluppa tra uno studente che ha sperimentato e conosciuto l'ambiente universitario per esperienza personale ed uno studente neo-iscritto.

Il primo progetto pilota di "*Mentoring tra pari*" (SI.M.U.S - Sistema di *Mentoring* dell'Università di Siviglia¹¹), volto al sostegno dello studente che entra all'università e che non riesce ad ottenere risposte esaurienti ed attente ai suoi bisogni di orientamento personalizzato, in Spagna è stato avviato nel 2001 presso la Facoltà di Educazione dell'Università di Siviglia. Lo scopo era quello di sviluppare l'orientamento universitario, promuovere l'integrazione nella vita accademica dello studente e mettere in rete tutti gli elementi che concorrono nella vita universitaria.

Il progetto è nato sulla stregua di quelli avviati in molte altre università estere (in particolare nelle università del mondo anglofono) che sviluppano efficaci ed integrate proposte di modelli di orientamento/sostegno identificate come "Programmi di studenti-mentori".

¹⁰ <http://www.mediafora.es/proyectomentor>

¹¹ Sistema de Mentoría de la Universidad de Sevilla (SI.M.U.S.)

La sperimentazione dell'Università di Siviglia partiva dai seguenti presupposti:

- L'apprendimento tra pari produce migliori risultati (accademici, personali e professionali) dell'apprendimento tra diversi, in quanto la minore distanza ed il coinvolgimento che esiste tra gli studenti presenta condizioni ottimali e uniche per l'apprendimento (sempre che esso sia programmato e organizzato).
- Il sostegno offerto agli studenti che entrano all'università è un elemento chiave per il proseguimento nella stessa.
- Una struttura di appoggio sistematico genera una cultura istituzionale che a lungo termine risulta più efficace di azioni isolate di individui. Pertanto il servizio deve nascere dalla partecipazione e coinvolgimento dell'istituzione universitaria e di tutti gli agenti implicati nella stessa (sistema integrato di orientamento universitario).
- L'avvio di un sistema di *mentoring* per gli studenti deve avvenire nella struttura esistente dell'università e non essere un elemento estraneo. Deve essere una risorsa dell'università.

Il servizio sperimentale è stato offerto nel 2001 agli studenti nel primo anno di ingresso all'università da studenti dell'ultimo anno degli studi (3° anno dei diplomi brevi o secondo anno del ciclo superiore nel caso delle lauree), che avevano sviluppato conoscenze, abilità e comportamenti necessari per offrire aiuto ai neo-iscritti.

Lo studente, per divenire un mentore ed imparare a sviluppare competenze di consulenza e di orientamento, oltre ad offrire un servizio alla comunità universitaria, frequenta una materia non obbligatoria: "Orientamento nell'Università: Formazione di studenti-*tutor* (S.I.M.U.S.)", di nove crediti, presso il Dipartimento di Didattica, Organizzazione Scolastica e Metodi di Ricerca e Diagnosi in Educazione. Gli studenti mentori si iscrivono liberamente in questa materia e ricevono la formazione teorica e il sostegno necessari per poter svolgere la propria azione di *mentoring* durante l'anno con un gruppo di 5-6 studenti del primo anno della loro stessa facoltà.

Per i 30 posti disponibili in questa materia, nel primo anno sono state presentate 210 richieste corrispondenti a 20 corsi di laurea diversi. Dalla successiva selezione sono stati scelti 30 studenti di otto corsi di laurea: di cinque lauree tradizionali (Psicopedagogia, Pedagogia, Economia, Informatica e Ingegneria Tecnica Industriale di Telecomunicazioni) e di tre diplomi di laurea breve (Educazione Infantile, Educazione Speciale, e Amministrazione e Direzione di Imprese). Questi 30 studenti mentori hanno potuto affiancare 180 studenti neo iscritti all'università.

Il *tutor*, professore universitario che affianca e prepara tutto il percorso, è anche professore della materia "Orientamento nell'Università: formazione di studenti-*tutor*".

Il mentee è uno studente del primo anno, che desidera e si impegna a ricevere, durante il primo anno di studio, il sostegno e l'affiancamento da parte di uno studente degli ultimi anni. Il sostegno è relativo ad argomenti accademici e sociali: informazioni su risorse e servizi, aiuto nello studio, nella selezione delle materie non obbligatorie, negli incontri sociali, etc. Il mentore sostiene il mentee nel suo muovere i primi passi nel mondo accademico e nel successo degli studi universitari, cercando anche di facilitare il suo adattamento alla vita universitaria (ricerca di ogni tipo di risorse, eventi organizzati dalla comunità universitaria, attività sportive e culturali...). Le attività di orientamento riguardano le diverse situazioni personali derivate dal suo status di studente, gli aspetti economici relazionati con il finanziamento degli studi, le situazioni destinate a chiarire le aspirazioni professionali e programmare la carriera accademica, incluso l'attenzione alla diversità (attività destinate a studenti con problemi di adattamento accademico e/o sociale all'università: non udenti, non vedenti, con problemi di mobilità, con difficoltà di apprendimento, minoranze etniche, ecc.)¹².

Dalle esperienze realizzate dall'Università di Siviglia, affiancata successivamente dalla Università Complutense di Madrid e dalla Scuola di Telecomunicazioni del Politecnico di Madrid, e riportate nella "Guida per il Lavoro Tutoriale nell'Università nello Spazio Europeo dell'Educazione Superiore", è emerso che la rete di studenti-mentori non si improvvisa né nasce spontanea, pertanto è necessaria la formazione dei mentori in alcune tecniche ed alcuni contenuti affinché la trasmissione della loro esperienza sia più efficace, siano coscienti del loro ruolo, modellando i loro comportamenti ed apportando loro una metodologia che favorisca il loro intervento. Le competenze che dovranno sviluppare sono quelle relative all'uso ed all'applicazione di tecniche di organizzazione e funzionamento dei gruppi, organizzazione di riunioni, interviste, ecc. Questo richiede la preparazione, il coordinamento e la tutela del lavoro degli studenti-mentori da parte di un gruppo di professori-tutor, organizzando programmi di formazione che si dovranno avvalere di diversi mezzi quali, classi frontali e seminari, mezzi audiovisivi, informatici, ecc.

I programmi di formazione dei mentori sviluppano in loro le conoscenze e le abilità necessarie per comunicare le loro esperienze ad altri studenti. Il mentore, nel promuovere queste esperienze agirà come modello attivo e positivo per i percorsi di carriera dei nuovi studenti.

La Guida presenta un programma di formazione tipico, che può durare tutto un anno e affrontare temi inerenti:

- conoscenze e abilità di base (tecniche di espressione orale, scritta, informatica ed Internet, abilità inerenti il superamento degli esami, ...);
- abilità di comunicazione;

¹² Cfr. <http://www.mediafora.net>

- etica interpersonale;
- tecniche di ricerca e di lavoro sociale (interviste, coordinamento di gruppi, dinamica di gruppi);
- orientamento personale, accademico e professionale.

La creazione di un rete di studenti-mentori richiede che ogni università:

- realizzi l'analisi delle necessità concrete degli studenti, soprattutto dei neo-iscritti, ne valuti la portata in quanto se non vengono soddisfatte implicano una perdita non indifferente di risorse e di mezzi;
- selezioni in modo adeguato gli eventuali studenti-mentori che devono riunire condizioni personali specifiche ed avere un profilo molto concreto;
- programmi un sistema di formazione dei mentori;
- stabilisca uno staff di professori che fungano da *tutor* dei mentori;
- offra le condizioni materiali: luoghi tempi, orari, oltre alle ricompense e riconoscimenti dei crediti per i servizi offerti;
- disponga delle risorse materiali e formali per poter realizzare il lavoro con efficacia.

La struttura del *mentoring* universitario che viene proposta nella Guida si concretizza in un formato ramificato di orientamento universitario che integra tre soggetti:

- 1 i professori-*tutor*;
- 2 i mentori (studenti degli ultimi anni, selezionati sulla base di competenze specifiche);
- 3 i mentee (studenti dei primi anni o nuovi in alcune materie; circa 6 studenti per mentore).

Il processo di *mentoring* favorisce in questo modo tanto gli attori coinvolti quanto l'istituzione.

I principali benefici per l'istituzione:

- creazione di un servizio di orientamento adattato e centrato sulle necessità proprie e del proprio personale;
- sviluppo di carriera del personale;
- miglioramento del clima istituzionale.

I principali benefici per il mentore:

- sviluppo di competenze e abilità importanti per il suo sviluppo personale: gestione e direzione di un gruppo, empatia, ricerca selettiva dell'informazione, tolleranza e responsabilità, lavoro di gruppo, conoscenze della propria istituzione, pianificazione e sviluppo di piani di lavoro basati su necessità e obiettivi;
- formazione e aggiornamento professionali;

- auto-soddisfazione personale e atteggiamenti positivi attraverso la percezione dell'offrire aiuto e collaborazione.

I principali benefici per il mentee:

- sviluppo veloce ed efficace di competenze personali e professionali legate agli obiettivi istituzionali;
- sviluppo di strategie di soluzioni a problemi, pianificazione, organizzazione e apprendimento;
- sentimento di sicurezza, appartenenza ad una comunità e maggiore fiducia in se stessi.

I principali benefici per il professore-tutor:

- chiarezza nei suoi obiettivi personali e nei processi di promozione attraverso lo sviluppo di un progetto formativo personale adattato alle proprie necessità ed aspettative;
- sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'istituzione e soddisfazione personale.

B Il mentoring come risposta ai bisogni dei laureati e dell'impresa, Università di Deusto

L'Università spagnola di Deusto (Bilbao) ha avviato il Programma di *Mentoring* da oltre due anni, come una nuova forma di intendere la formazione permanente, attraverso la collaborazione dell'Università con le imprese e di entrambe con la società. Secondo l'Università, il *mentoring* è un processo di apprendimento personale attraverso il quale una persona assume la responsabilità del proprio sviluppo personale e professionale.

"Si passa dalla formazione nelle conoscenze all'apprendimento dai comportamenti"

L'Università, con un gruppo di dirigenti di imprese private di grande esperienza (e con una media di oltre trenta anni di lavoro nelle imprese), ha avviato questo programma dove un dirigente esperto affianca un professionista *junior* dedicandogli il proprio tempo e la propria esperienza, al fine di contenere i tempi che un professionista richiede per apprendere dalla propria esperienza.

Al fine di essere una "Università che serva la società attraverso la formazione integrale" e "per distinguersi per la sua coerenza nello sviluppo dei valori", l'Università di Deusto attua un Piano Strategico per "adattarsi alle richieste attuali e future della società, sviluppare una pedagogia personalizzata e centrata su un modello di apprendimento autonomo e significativo".

In questo scenario, il Programma *Mentoring* rappresenta una via diversa per facilitare lo sviluppo personale e professionale di dirigenti ai quali si intende dotare di un'ampia visione imprenditoriale.

Il Programma, della durata di dodici mesi, si svolge attraverso un processo personalizzato che si snoda in tre momenti fondamentali:

- 1 accordo tra mentore, mentee e impresa, che stabilisce le regole principali che guidano la relazione personalizzata;
- 2 sviluppo della relazione personalizzata, secondo le regole stabilite. È la fase cruciale del Programma, durante la quale il mentore ed il mentee collaborano strettamente affinché la relazione offra “saggezza, conoscenza e prudenza” al mentee, e soddisfazione e conoscenza al mentore. Il successo del rapporto richiede la professionalità del mentore, la sinergia tra mentore e mentee e la partecipazione attiva del mentee. In questa tappa si realizzano riunioni quindicinali di tre ore per un periodo di dieci mesi.
- 3 Valutazioni dell’avanzamento del Programma e valutazioni finali tra il mentore, mentee e impresa, che sostengano il processo di un rapporto personale tra loro che significhi molto di più di un contratto.

Durante il percorso di *mentoring*, si realizzano tre sessioni di formazione su temi specifici e chiave per la gestione dell’impresa, quali: il progetto d’impresa; la creazione di equipe e il leader; la gestione delle conoscenze; la valutazione e gestione dei rischi; marketing e vendite; concertazione.

È un processo personalizzato durante il quale si affrontano giornalmente situazioni concrete, e che include la conduzione di un caso pratico, deciso in accordo con l’impresa, ciò che facilita uno sviluppo più efficace delle competenze manageriali dei mentee e offre all’impresa un prodotto di interesse strategico arricchito dagli apporti dei mentori.

L’accordo tra il mentore, il mentee e l’impresa stabilisce:

- gli obiettivi specifici da ottenersi durante il processo;
- la metodologia da adottare nel seguire le situazioni reali giornaliere;
- un caso pratico che serva di base per potenziare le competenze richieste dal mentee e risponda a qualche necessità prioritaria dell’impresa;
- le regole principali che devono guidare la relazione tra il mentore ed il mentee durante questa tappa;
- le modalità da adottare per valutare il progresso e il grado di raggiungimento finale degli obiettivi predefiniti;
- la risoluzione dei fattori non previsti.

Il mentee deve assumere il ruolo di responsabile della realizzazione del piano stabilito ed il mentore deve facilitare il processo del pensiero del mentee e sostenerlo affinché questi identifichi soluzioni, prenda decisioni ed effettui le azioni pertinenti.

Profilo del mentee: i mentee sono professionisti che chiedono di sviluppare le proprie potenzialità e capacità, arricchendo le forme di pensare e di affrontare i

problemi del mondo del lavoro. Il *mentoring* li può trasformare in leader con autorità morale, effettivi per promuovere la crescita dell'impresa.

Profilo del mentore: Il mentore deve avere un'esperienza rilevante, non deve dare risposte ma saper ascoltare, formulare domande e "retroalimentare". Deve aver esperienza di leader "condiviso", disposizione ad ottimizzare la curva dell'apprendimento e disposizione ad essere superato dal mentee, deve possedere valori che arricchiscano la relazione, la vocazione a "considerare il *mentoring* come una forma di vita". "Il mentore investe il suo tempo, condivide le sue conoscenze, e dedica il suo impegno. Si occupa e si preoccupa, ossia si compromette personalmente affinché il professionista si sviluppi al di là di quanto dice il contratto".

Questa Università utilizza mentori con oltre trenta anni di esperienza professionale, che affiancano i professionisti laureati presso di essa. I mentori sono stati gestori, direttori e consiglieri di società, hanno gestito progetti imprenditoriali di grande valore economico ed ora fanno parte dello staff universitario.

Il Programma di *mentoring* può essere avviato nella data che l'impresa consideri più conveniente, sempre e quando il gruppo di mentori dell'Università sia disponibile.

Con il *mentoring*, il mentore aiuta il professionista a sviluppare le capacità che più siano in accordo con le sue potenzialità e ad ottenere, con i suoi comportamenti, di riunire conoscenze e abilità per rispondere alle richieste globali dell'impresa.

L'impresa è interessata e favorita dai processi di *mentoring* in quanto diviene una modalità di successo per sviluppare il proprio capitale intellettuale, per disporre di sostituti per determinati posti di lavoro, per promuovere verso una mobilità verticale a livelli superiori oppure per promuovere verso una mobilità laterale come formula di rotazione o di ampliamento delle funzioni.

6.1.2 Francia

Nelle università della Francia vengono utilizzati i *tutor* come figure di accompagnamento degli studenti, al fine di contrastare la dispersione universitaria e di migliorare il rendimento degli allievi. L'utilizzo di tali figure è legittimato dal Decreto del 23 aprile del 2002 (art. 19), che sollecita l'avvio da parte degli atenei di dispositivi di:

- accoglienza dei giovani neo-iscritti;
- tutorato d'accompagnamento e sostegno degli studenti già inseriti nella vita universitaria, ma che presentano difficoltà nel percorso accademico.

Mentre in alcuni Stati Membri le funzioni di *mentoring* in ambito universitario vengono esercitate da figure che vengono denominate con il nome specifico di "mentori", e che non vengono confuse con le figure dei tutor, nel contesto universitario francese alcune delle funzioni che formalmente vengono sviluppate

dalla figura del *tutor* si presentano con le caratteristiche del *mentoring*, senza che questa parola venga utilizzata¹³. In Francia ritroviamo la parola “*mentoring*” solo in ambiti di educazione informale o non formale. In ambito accademico formale vengono utilizzati i termini “*parrainage*” (con un significato molto vicino al “*mentoring*” quando si indica un sostegno a tutto tondo di soggetti da inserire in contesti a loro estranei, ad esempio nel caso dell’accompagnamento degli studenti stranieri nel loro ingresso all’Università Paul Cezanne da parte di un *parrain*), oppure “*tutorat*”. Questa ultima è la forma di sostegno in ambito universitario maggiormente menzionata; essa, raggruppando varie forme di accompagnamento, assume sfaccettature plurime.

In questa sede, essendo spesso le funzioni del *tutor* accademico in sovrapposizione con quelle comunemente ascritte al mentore, adoteremo le diciture *tutorat/mentoring*, *tutor/mentore*, *tutoree/mentee* in luogo dei loro singoli corrispettivi, presentando tre programmi di università francesi, dove le funzioni di *tutoring* descritte sono simili a quelle segnalate per i mentori negli esempi di accompagnamento accademico in altri paesi dell’UE riportati in questo studio.

Le esperienze francesi riportate di seguito sono esempi di *tutorat/mentoring* alla pari studente-studente.

A Il caso dell’Università “Toulouse Le Mirail”

Il *tutorat/mentoring* in questa Università è destinato agli studenti del primo anno del DEUG e consiste nell’aiutarli ad integrarsi meglio negli studi universitari.

L’Università ha avviato dei laboratori settimanali in tutte le discipline sotto la responsabilità di un insegnante coordinatore. Animati dagli studenti laureandi o del terzo ciclo, i *tutor/mentori* aiutano gli studenti ad organizzare il loro tempo di lavoro, a meglio orientarsi nell’ateneo, portando ai *tutor/mentee* le proprie conoscenze metodologiche e sulle risorse documentali, informatiche e multimediali dell’Università.

Obiettivi del percorso di *tutorat/mentoring* sono pertanto:

- il contrasto della dispersione universitaria;
- il miglioramento del rendimento;
- L’ integrazione negli atenei;
- l’acquisizione di capacità organizzative e progettuali circa il proprio iter di studi;
- l’acquisizione di conoscenza circa le risorse offerte dagli atenei (biblioteche, aule informatiche, punti informativi etc.).

13 Anche nel bando dell’U.E. sulla trasmissione delle competenze nelle piccole e medie imprese (ENTR 05/041) il processo di mentoring viene tradotto in francese con il termine “*tutorat*”.

Varie sono le iniziative di accompagnamento attivate che utilizzano la figura del *tutor*/mentore.

La Facoltà di Lettere di questa Università, ad esempio, ha avviato un Dispositivo di Aiuto alla Riuscita nel DEUG (il DARD). Questo dispositivo si articola in quattro programmi che associano gli insegnanti e i *tutor*/mentori:

Gli sportelli di accoglienza In questi sportelli operano studenti mentori del secondo o terzo ciclo. Il servizio è garantito tutti i giorni dal lunedì al venerdì, con turni di quattro ore per ogni *tutor*/mentore. Il principio di questi sportelli è di assicurare un accompagnamento individuale degli studenti che ne fanno richiesta. Gli studenti si rivolgono allo sportello per mostrare un testo di difficile comprensione, preparare un resoconto, farsi spiegare le ragioni di un insuccesso nel TD o ad un esame, ricevendo spesso consigli di metodo. Lo sportello si basa sul principio dell'aiuto individuale degli studenti.

I laboratori metodologici Anche questi laboratori, che sono metodologici, sono gestiti dai *tutor*/mentori. Sono dei laboratori in piccoli gruppi che durano due ore, svolgendosi generalmente dalle 12.00 alle 14.00 e la sera dopo le 17.00. In questi laboratori si apprendono aspetti puramente metodologici quali: commentare un testo, costruire un piano, scrivere una dissertazione, fare delle ricerche. L'iscrizione a questi laboratori è volontaria, sono gli studenti che scelgono di iscriversi. Di contro, gli studenti iscritti hanno l'obbligo di assistere all'insieme dei laboratori che dura un mese, con una seduta a settimana.

L'università d'estate Fra i dispositivi di aiuto alla riuscita è quello più originale e, apparentemente, è quello che produce più effetti positivi sulla riuscita. L'università d'estate è organizzata durante le vacanze per il recupero del mese di settembre, e le sue attività sono effettuate sia da insegnanti che da *tutor*/mentori. L'iscrizione è gratuita ed è volontaria. Lo studente assiste a due o quattro ore di corso la mattina, ottenendo un sostegno. Il pomeriggio sono i *tutor*/mentori che effettuano dei nuovi laboratori di metodo. Rappresentano in parte quello che è stato fatto durante l'anno e l'approfondiscono.

Le APS (Azioni Pedagogiche Specifiche)

Questo dispositivo è destinato a tutti gli studenti qualunque sia il loro livello di studi e il diploma.

Si tratta di laboratori pedagogici animati dagli insegnanti, dai *tutor*/mentori o da attori esterni il cui scopo è il sostegno agli studenti in difficoltà, l'approfondimento di un insegnamento, un aiuto metodologico, la costruzione di un progetto professionale, la scoperta di approcci culturali differenti. Queste azioni molto diversificate, la cui lista è disponibile al dipartimento o alla DIVE, sono condotte sotto la responsabilità di un insegnante.

B Il caso dell'Università "Montesquieu-Bordeaux IV"

L'Università di Montesquieu-Bordeaux IV ha avviato un percorso di *tutorat/mentoring* volto ad aiutare gli studenti, secondo delle modalità definite da un comitato di pilotaggio.

Alcuni studenti, forti della loro esperienza positiva all'università, propongono un aiuto da studente a studente, in qualità di *tutor*/mentori, permettendo una maggiore vicinanza tra i nuovi e gli anziani e una maggiore integrazione dei nuovi nel contesto accademico.

Il *tutorat/mentoring* è uno spazio di dialogo tra gli studenti dove viene proposta una risposta adeguata e personalizzata ai bisogni dei *tutoree/mentee*.

Obiettivi del processo di *tutorat/mentoring* attivato in questa università sono:

- favorire l'integrazione delle matricole;
- favorire l'organizzazione del lavoro personale;
- favorire l'acquisizione di padronanza di metodi di lavoro specifici;
- fornire un primo orientamento;
- favorire una pre-definizione del proprio progetto professionale (da completare con il Servizio Comune Universitario d'Informazione e di Orientamento o SCUIO);
- favorire la conoscenza delle risorse documentali, informatiche e multimediali dell'università.

I *tutor*/mentori sono degli studenti prossimi alla laurea o neolaureati, selezionati da una commissione di insegnanti, per la qualità dei loro studi e per le loro capacità di aiutare gli altri studenti. Essi sono remunerati dall'Università, e seguiti dalle equipe pedagogiche; il SCUIO assicura la logistica del *tutorat/mentoring*.

I tipi di *tutorat/mentoring* messi in atto in questa Università sono:

Il *tutorat/mentoring* di accoglienza e di informazione

Alcuni *tutor*/mentori espongono il funzionamento degli studi (presentazione del contenuto delle materie, spiegazione delle tecniche per prendere gli appunti, di gestione del tempo, aiuto a compilare i documenti per l'iscrizione) e della vita da studente (servizio attivo a luglio e da settembre a novembre).

I *tutor*/mentori d'accoglienza e d'informazione, informano gli studenti sugli studi e i loro possibili sbocchi. Al momento dell'iscrizione all'università, il *tutor*/mentore aiuta il nuovo studente nei suoi percorsi amministrativi e su tutti gli aspetti pratici della vita studentesca. Durante il primo semestre, informa il *tutoree/mentee* sull'organizzazione del lavoro personale, le modalità d'esame. Il *tutor*/mentore d'accoglienza aiuta anche gli studenti disabili e stranieri.

Il *tutorat/mentoring* di accompagnamento

Nel primo semestre, il *tutor*/mentore dell'accompagnamento aiuta i maturandi STT (Scienze e Tecnologie Terziarie), STI (Scienze e Tecnologie Industriali), studenti in

formazione continua con il sostegno degli insegnanti. Nel secondo semestre, aiuta gli studenti in difficoltà ad avere una nuova possibilità. Il tutor/mentore in questo caso da un aiuto mirato alla formazione e relativo ai metodi di lavoro specifici.

Il tutorat/mentoring multimediale

Il tutor/mentore multimediale anima tutto l'anno l'EIM (Espace Interactif Montequieu). Egli accompagna gli studenti in autoformazione. Inizia gli studenti all'utilizzo dell'informatica, dei CD-ROM, e di Internet.

Il tutorat/mentoring di biblioteca (documentario)

I tutor/mentori di biblioteca insegnano agli studenti ad analizzare e usare al meglio le risorse documentarie indispensabili alla riuscita degli studi; essi operano nella biblioteca universitaria.

C Il caso della Facoltà di Medicina Henri Warembourg - Université de Lille 2

Poiché tutti gli studi di medicina della regione si concentrano a Lille, numerosi sono gli studenti fuori sede per i quali viene a presentarsi il problema della gestione della loro vita quotidiana senza l'agevolazione della presenza familiare. La mancanza di relazioni familiari e sociali rende più difficile anche l'affrontare le problematiche dell'inserimento universitario. Questa condizione non aiuta lo studente e può incidere sull'integrazione nel suo P1. Il *tutorat/mentoring* tenta di portare delle risposte il più adatte possibili a questa problematica, rappresentando contemporaneamente un aiuto pedagogico, metodologico e psicologico; esso si basa sull'esperienza di uno studente degli anni superiori che dà i suoi consigli, ed è presente e disponibile per i suoi studenti ma anche, e soprattutto, sulla coesione e l'unione degli sforzi di tutto il gruppo di tutoree/mentee attorno ad uno scopo comune: diventare un medico.

Obiettivi dei percorsi di *tutorat/mentoring* attivati in questa università:

- favorire l'integrazione nell'ateneo degli studenti P1;
- favorire i rapporti fra gli studenti e prevenire l'isolamento;
- fornire sostegno metodologico, psicologico e pedagogico;
- facilitare i piani individuali;
- migliorare il rendimento.

Attraverso il *tutorat/mentoring* vengono esplicate le seguenti tipologie di sostegno in ambito accademico:

Sostegno pedagogico, utilizzando la conoscenza, da parte dei tutor/mentori, degli obiettivi pedagogici dell'anno universitario e delle sue modalità di esame.

Sostegno metodologico, appoggiandosi sull'esperienza del tutor/mentore circa le difficoltà che ora sono del mentee e sulle modalità per superarle, e utilizzando lo scambio tra i mentee circa le loro esperienze e difficoltà in rapporto a questo

o quel metodo di lavoro. L'obiettivo è di permettere, attraverso lo scambio, a ciascuno di forgiare il proprio metodo di lavoro.

Sostegno psicologico, basandosi sulla presenza rassicurante del *tutor/mentore* che sollecita il superamento delle difficoltà e fa in modo di far socializzare tra loro il gruppo dei mentee, promovendo tra loro gli scambi, le riflessioni, il lavoro di gruppo e i rapporti amicali.

Il *tutorat/mentoring* si organizza intorno ai gruppi di *tutorat/mentoring*: uno studente *tutor/mentore* del secondo ciclo (dal 3° al 6° anno di medicina) e una dozzina di studenti matricole del PCMEM. Essi si riuniscono regolarmente durante l'anno. Le sedute sono da 9 a 10, ripartite secondo le aspettative degli studenti: più ravvicinate all'inizio del primo quadrimestre, sono più distanziate in seguito. Ogni seduta ha un contenuto e degli obiettivi specificati ai *tutor/mentori* al momento della loro formazione. La seduta si svolge in una sala dell' E.D. (*Enseignement Dirigés*) riservata per ogni gruppo di *tutorat/mentoring*, tra le 12 e le 14 e dura circa un'ora e mezza.

Questa forma di accompagnamento permette al *tutoree/mentee* non solo di ricevere il sostegno da parte di una persona che ha già superato quelle che sono le sue attuali problematiche, che rassicura e consiglia, ma anche e soprattutto di avere un sostegno dai pari con cui condivide le difficoltà e i dubbi, formando con essi a partire dal loro obiettivo comune, progressivamente, un gruppo di riflessione, di lavoro, di compagni e di amici che si sostengono e si comprendono.

Altri contesti in cui viene impiegato il *tutorat/mentoring* presso la Facoltà di Medicina Henri Warembourg - Université de Lille 2:

I Concorsi Bianchi

La Facoltà organizza da qualche anno due concorsi bianchi per permettere agli studenti di acquisire le competenze necessarie al sostenere e superare con successo gli esami.

Il primo si realizza a metà dicembre e prepara per gli esami parziali di gennaio. Il secondo si realizza nel corso di marzo e prepara per le materie degli esami finali. Ogni concorso bianco è preparato dalla Facoltà, le QCM dai professori e la sorveglianza è assicurata dagli studenti delle annualità superiori tra i quali si contano numerosi *tutor/mentori* o futuri *tutor/mentori*.

Le modalità d'iscrizione e di svolgimento sono resi pubblici dal corso di studi attraverso affissione.

Porte aperte, giornate di pre-rientro

Nell'ambito di queste manifestazioni organizzate all'interno della Facoltà da parte del SUAIO (Servizio Universitario di Accoglienza, Informazione e Orientamento), il *tutorat/mentoring* è presente. Numerosi studenti/guide (*tutor/mentori* e futuri

tutor/mentori) fanno visitare la facoltà, rispondendo alle domande, rivelando poco a poco trucchi e astuzie.

Uno stand di *tutorat/mentoring* viene istituito per rispondere a tutte le domande rimaste in sospeso e per stabilire un contatto con i futuri studenti del primo anno.

Gli studenti interessati a divenire *tutor/mentori* debbono redigere e depositare presso l'accoglienza della Facoltà una lettera di motivazioni circa questa scelta. Un incontro con i responsabili permette a ciascuno di presentarsi e di presentare al futuro *tutor/mentore* lo scopo della sua missione.

Una giornata di formazione all'inizio di settembre permette di essere ben preparati alle prime sedute

Tre riunioni di bilancio all'anno permettono di fare il punto su ogni gruppo e questo in maniera regolare. È prevista anche una giornata di formazione per il secondo quadrimestre.

I *tutor/mentori* che lo desiderano possono anche far riconoscere il loro impegno dalla Facoltà, convalidando un modulo facoltativo specifico al *tutor/mentore* che chiede in più funzioni di *tutor/mentore*, una riflessione su un tema che conduce alla redazione e alla discussione di una memoria che ha come obiettivo di far valutare il *tutor/mentore*.

6.1.3 Regno Unito

Le università della Gran Bretagna hanno una lunga tradizione di progetti di *mentoring* che prevedono il sostegno degli studenti da parte di altri studenti, di docenti o di altre figure interne o esterne all'università. La figura del mentore è così diffusa nelle pieghe della società civile¹⁴ britannica che spesso i programmi che vengono attuati non richiedono estese descrizioni, in quanto i termini di riferimento sono già chiari per tutti.

In questa sezione si presentano alcune esperienze di *mentoring*, che vengono realizzate in quattro università. Nella selezione dei programmi presentati sono stati tenuti in conto i criteri della diversità e della durata dell'esperienza.

A Il programma "INSIGHT PLUS" della London Metropolitan University

La London Metropolitan University dà molto rilievo al *mentoring* come modalità di accompagnamento che si stabilisce tra una guida, una persona fidata che diviene modello di ruolo positivo, ed un soggetto che beneficia di questo rappor-

14 Secondo François Rangeon, il termine "società civile" nei giorni nostri è, almeno parzialmente, assimilabile ad un mito politico. «Prima ancora di essere un concetto o un'idea, la società civile rimanda innanzitutto ad un insieme di valori positivi: l'autonomia, la responsabilità, il fatto che gli individui si prendano carico in prima persona dei loro problemi. Per la sua dimensione collettiva, la società civile sembra sfuggire ai pericoli dell'individualismo e incitare alla solidarietà. Per la sua dimensione civile, evoca l'emancipazione della tutela statale, ma anche dei valori più affettivi come l'intimità, la familiarità, ecc. In questo modo si spiega anche l'istituzione, peraltro recente, della copia Società Civile-Stato».

to in termini di aumento dell'autostima, della motivazione, dell'ampliamento dei propri orizzonti ed aspirazioni. Questa Università ha attivato infatti tre diversi programmi di *mentoring*, rivolti a diverse tipologie di utenti: **Insight Plus**, **Highbury Gove Mentoring** ed **Almhigher**

In questa sede approfondiremo solo il Programma "*Insight Plus*", rivolto a giovani studenti di 14-16 anni che vengono accompagnati da mentori universitari, al fine dell'accreditamento delle competenze acquisite nei piccoli lavori *part-time* o di volontariato che spesso svolgono durante il corso degli studi.

Programma "Insight Plus"

Il possesso di un buon curriculum accademico, di abilità di *leadership*, di capacità di lavoro di gruppo e la comprensione di come funzionano le organizzazioni sono solo alcune delle competenze richieste per aver successo nell'attuale mercato del lavoro per i laureati.

Nonostante un crescente numero di iniziative si siano sviluppate a livello accademico per far sì che queste competenze chiave divenissero una parte integrante dei programmi di laurea, è ampiamente riconosciuto che molti studenti sviluppano queste importanti competenze attraverso esperienze al di fuori dell'aula universitaria. Da una ricerca realizzata dal *National Union of Students* (sindacato nazionale degli studenti), infatti, emerge che circa il 90% degli studenti lavorano durante le vacanze e più del 50% lavorano in qualche misura durante il periodo accademico. Le attività extracurricolari come lo sport, il club e il lavoro volontario, vengono così ad essere considerate in misura sempre maggiore, non più solo come attività ricreative ma soprattutto come un'importante opportunità per gli studenti affinché possano sviluppare le loro competenze.

Partendo dalla convinzione che queste attività siano valide per gli studenti e dalla consapevolezza del fatto che spesso gli studenti dedicano più tempo a queste attività che ai loro studi, non ricevendo tuttavia né il supporto strutturato necessario a massimizzare il potenziale di apprendimento della loro esperienza di lavoro casuale, né un riconoscimento formale per le competenze che sviluppano, la London Metropolitan University ha attivato il programma **Insight Plus** al fine di colmare questa mancanza, massimizzando gli apprendimenti dei giovani nelle loro esperienze di lavoro casuale esterno all'università.

Si tratta di un programma che sostiene l'apprendimento che gli studenti possono ottenere da una esperienza lavorativa *part-time*, o da una esperienza di volontariato o da attività extra-curricolari, attraverso la strutturazione di un percorso di *mentoring*.

Il programma, espletato attraverso *careers services* (servizi di orientamento), imprese e sindacati degli studenti, dura circa sei mesi, comincia normalmente intorno a settembre/ottobre e finisce in marzo/aprile. Attualmente viene erogato in 50 scuole in tutto il Regno Unito.

I mentori sono studenti universitari, i mentee sono soggetti con diploma di scuola superiore.

Scopo della relazione di *mentoring* è dare ai mentee una visione della vita dopo la scuola e delle varie opportunità alle quali possono avere accesso.

Ogni mentore viene assegnato ad una scuola locale e segue fino ad un massimo di cinque mentee per la durata massima di cinque mesi.

Ogni studente può accedere al *website Insight Plus* che contiene il piano di sviluppo personale di ciascun partecipante, un manuale di supporto on line, una serie di newsletter, una chat room per la comunicazione fra lo studente, il proprio mentore e gli altri partecipanti.

Per ogni studente il programma cerca di identificare:

- competenze di sviluppo e gestione della carriera;
- interessi e attitudini;
- aspirazioni;
- il sistema di valori personali e di motivazioni;
- competenze trasferibili da una precedente esperienza di lavoro;
- opportunità per un ulteriore sviluppo delle competenze possedute.

Il programma *Insight Plus* fa questo nei seguenti modi:

- aiutando gli studenti a sviluppare un piano di azione;
- aiutando gli studenti a presentarsi elettronicamente, su carta o verbalmente;
- dando l'opportunità per una completa riflessione;
- dando una visione generale dell'organizzazione del lavoro;
- offrendo la possibilità di dimostrare ciò che hanno imparato;
- fornendo l'attitudine al *feedback*.

Il programma è stato accolto entusiasticamente dalle scuole e dai college perché affronta le priorità educative nel seguente modo:

- ✓ è egualmente efficace sia per lo studente universitario (mentore) che per lo studente delle scuole professionali superiori (mentee);
- ✓ sostiene le aspirazioni dei giovani e stabilisce un legame esplicito fra l'apprendimento e la retribuzione attraverso il riconoscimento delle abilità che generalmente non vengono valutate altrove nel curriculum;
- ✓ fornisce un *continuum* di apprendimento dagli ultimi due anni della scuola obbligatoria (14-16 anni) fino al post-16;
- ✓ fa ampio uso delle attività più ampie, includendo un contributo alla comunità e l'esperienza di impiego;
- ✓ avvicina ai sistemi scolastico-formativi quei giovani che possono essere a rischio di *drop-out* dal sistema educativo;
- ✓ allevia la mancanza di sistemazioni di lavoro formale.

I cinque elementi fondamentali del programma sono:

- 1 un *workshop* di apprendimento di due giorni: esperienziale e attivo per segnare l'inizio del programma, basato su effettive esperienze di lavoro;

- 2 un *workshop* finale di un giorno che include esercizi di valutazione per formalizzare, accreditare l'apprendimento dei partecipanti;
- 3 un corso interattivo attraverso il *webside Insight Plus* per supportare l'apprendimento che avviene nel frattempo;
- 4 il supporto di *mentoring* per ogni partecipante da parte di uno studente laureando o laureato;
- 5 accreditamento da parte dell'istituto della *Leadership and Management*.

Il Programma prevede le seguenti tipologie di accreditamento delle esperienze lavorative degli studenti:

Il certificato introduttivo - Post 16 in Team Leading livello 2

È un certificato per gli studenti del 12° / 13° anno, cioè di quelli che hanno un'età immediatamente superiore ai 16 (quindi ultimi due anni di scuola superiore) e viene concesso attraverso un corso e un'ora di valutazione. Accredita anche il lavoro *part-time* pagato o non pagato e le attività extra-curricolari.

Certificato in impresa e competenza in affari - post 16

È sempre per gli studenti al 12° e 13° anno, viene concesso con una discussione di gruppo e una presentazione. Anche qui vengono accreditati sia il lavoro *part-time* (pagato o non pagato), sia le attività extra-curricolari.

Certificato in competenze per il mondo del lavoro - KS4 (quarto stadio del sistema educativo, cioè quello dei ragazzi dai 14 ai 16 anni)

Questo certificato viene dato attraverso un esame, una discussione di gruppo, una presentazione in cui si parla dell'esperienza di lavoro degli studenti.

Ogni mentore riceve un giorno di formazione nelle tecniche del *mentoring* e del *coaching* prima di essere assegnato ad una scuola locale e prima che gli siano affidati dei mentee.

B Il programma di mentoring del datore di lavoro dell'APU (Anglia Polytechnic University) Chelmsford-Cambridge

Spesso i giovani neolaureati non hanno la necessaria conoscenza delle logiche che operano all'interno dell'impresa, questo fattore rende il loro titolo di studio appena conseguito non immediatamente spendibile nel mondo del lavoro. Questo programma dell'APU (Anglia Polytechnic University) fa incontrare studenti del secondo anno dell'università con dipendenti delle compagnie locali che divengono "Mentori degli affari", offrendo agli studenti una voce esperta per l'orientamento nella carriera professionale.

Il progetto è disegnato per facilitare l'ingresso dei neolaureati nel mondo del lavoro, per migliorare la loro occupabilità e per lo sviluppo di abilità adatte al luogo di lavoro e consapevolezza dell'impresa.

Il programma sta entrando nel suo quarto anno con grande successo nel campus di Chelmsford e nel suo secondo anno a Cambridge.

Lo scopo del programma è di:

- aiutare gli studenti a sviluppare le loro abilità personali e la loro occupabilità attraverso l'incontro con un gruppo di professionisti in un contesto di lavoro;
- agevolare l'acquisizione di consapevolezza di impresa.

I mentori sono lavoratori in impresa che fungono da *Business Mentor* fornendo una voce di esperienza collegata al lavoro per lo studente. La maggior parte degli studenti viene accoppiata a mentori che lavorano in campi inerenti la disciplina della loro laurea per far sì che gli studenti possano vedere un'applicazione diretta dei loro studi, ma questa non è la regola. È infatti importante che lo studente abbia una panoramica più vasta possibile delle possibilità che sono aperte all'interno dell'economia locale.

Ciascun mentee (studente) viene appaiato ad un mentore identificato, in quanto avente interessi o esperienze significative. Il mentore incoraggia il mentee a pianificare un programma individuale per soddisfare i propri bisogni personali di sviluppo, il mentee così riceve un supporto uno-a-uno da un professionista con esperienza in un reale ambiente di lavoro.

Le coppie si incontrano in sei occasioni di circa due ore nell'arco di circa sette mesi. Tutti i mentori e tutti i mentee studenti devono frequentare delle sessioni di formazione.

I mentori ricevono due giornate di formazione libera nelle abilità *soft* come il *coaching*, la definizione degli obiettivi e l'ascolto attivo presso il campus dell'APU.

È prevista anche una sessione serale all'APU a metà percorso, dove tutti i partecipanti del programma si riuniscono per uno scambio di esperienze sul percorso realizzato.

Il programma di *mentoring* dà accesso alle reti dei datori di lavoro altrimenti non disponibili agli studenti, così da rendere visibili le eventuali opportunità lavorative, facendo sì che lo studente sviluppi una prospettiva più chiara delle opzioni alternative di carriera e si prepari al mondo del lavoro.

C Il Programma PAL (*Peer Assisted Learning*) dell'University of Glasgow

L'idea di base del programma PAL è l'avvio di gruppi fra pari (i membri di un corso) condotti da studenti di un anno o due più anziani (mentori) che agiscono come facilitatori, aiutando i membri del gruppo nel rispondere alle reciproche domande e alle problematiche esposte. I mentori non fungono da sorgente di risposte ma agevolano la comunicazione e la risoluzione delle problematiche e dei quesiti. Questo nuovo tipo di gruppo viene affiancato ai già esistenti gruppi di tutoraggio condotti da personale ufficiale, sollecitando invece un sostegno fra pari.

Il progetto propone il contatto fra pari in un contesto aggiuntivo, nuovo rispetto a quelli istituzionali già presenti, in cui gli studenti vengono guidati a riflettere sul

proprio lavoro promovendo un apprendimento aggiuntivo, supplementare. Infatti, mentre molti corsi sono organizzati per completare un curriculum precostituito per lo studente medio e le lezioni e le sessioni di *tutoring* sono spesso disegnate solo per introdurre materiale essenziale e non per riflettere sul suo significato, attraverso il PAL gli studenti discuteranno il significato reale dei concetti che sono stati esposti nelle lezioni ufficiali, riflettendo su implicazioni, pro e contro dei vari argomenti.

Alla base di PAL vi è la convinzione che per un discente, gli altri discenti possono essere di aiuto rispetto all'apprendimento in modi per i quali gli insegnanti non sono sufficientemente attrezzati.

La questione essenziale è che, come asserisce il costruttivismo, l'apprendimento non dipende solo dallo stato finale desiderato, ma dallo stato iniziale del discente: dalle loro conoscenze e concetti precedenti, e difficilmente gli insegnanti adattano le proprie spiegazioni al discente, adottando delle modalità standard.

L'apprendimento veicolato da pari sembra essere pertanto spesso molto più efficace di quello ufficiale. Nei gruppi di *mentoring* i facilitatori sono anch'essi discenti un anno più avanti negli studi, conoscono pertanto dall'interno le difficoltà dei loro pari, conoscono già gli argomenti e si sono sforzati di rendere completa la loro comprensione conoscendone già insidie, obiezioni e fraintendimenti.

Questi studenti (di un anno più anziani) possono dire, basandosi sull'esperienza personale, ciò che era importante fare in questo corso, che cosa ha funzionato, che cosa non ha funzionato, di che cosa ci si dovrebbe e non ci si dovrebbe preoccupare. La persona che tiene il corso non essendo mai stata discente di questo corso, non ha mai avuto esperienza diretta di questi aspetti e non ne è a conoscenza.

C'è inoltre un profondo beneficio per i facilitatori legato al processo: spiegare un argomento a qualcun altro è profondamente conduttivo all'apprendimento in colui che spiega, per cui oltre a recare aiuto a chi pone la domanda rinforza il proprio apprendimento. Questa è pertanto la spinta cognitiva dell'interazione tra pari.

I facilitatori eviteranno tuttavia di fungere da fonte di informazione e soluzione, facilitando lo scambio tra pari e il processo di apprendimento reciproco.

Gli obiettivi del programma:

- favorire l'apprendimento delle varie tematiche del corso di studi;
- ottimizzare il rendimento;
- favorire l'abitudine all'interazione tra pari come fonte di apprendimento, come metodo di studio, di lavoro, di risoluzione dei problemi;
- favorire l'integrazione degli studenti negli atenei, che spesso caotici e affollati non agevolano l'interazione e gli scambi tra i pari;
- agevolare l'inserimento delle matricole.

Il programma PAL può declinarsi in maniera flessibile venendo incontro a diversi bisogni nei diversi dipartimenti, i quali attivano e strutturano il PAL in base alle proprie priorità.

Per esempio, alcuni programmi possono essere principalmente mirati a ridurre il tasso di fallimento e/o ad aumentare i voti di esame: questi programmi daranno la priorità a fornire una fonte di informazione supplementare per gli studenti essendo localizzate su *tutoring* supplementari (istruzione supplementare).

Un altro programma potrebbe essere focalizzato su un migliore supporto per ampliare la partecipazione: questo potrebbe dare priorità al *mentoring* e all'integrazione.

Un terzo tipo di variante potrebbe essere focalizzata sul miglioramento della fruizione e della qualità dell'esperienza dei discenti malgrado le classi troppo numerose e dare priorità all'integrazione, all'interazione tra pari e all'apprendimento approfondito. Ognuno dei potenziali obiettivi ha implicazioni per la formazione dei facilitatori, per la pubblicizzazione ai clienti e per quali attività o item di un'agenda è necessario promuovere o enfatizzare.

Nonostante la diversa tipologia di Programmi di Apprendimento Assistito attuabili, è possibile delineare una serie di regole, necessarie all'avvio e allo svolgimento del programma stesso:

- la definizione degli obiettivi prioritari;
- la definizione del numero di facilitatori-mentori da impiegare per sessione (generalmente il numero varia da un minimo di uno ad un massimo di tre);
- la definizione del numero target di componenti per gruppo di pari. Il numero varia, ma il lavoro avviene a piccoli gruppi di 5 persone per agevolare l'interazione. Più gruppi possono lavorare contemporaneamente nella stessa stanza con il facilitatore che ruota fra di loro.

Gli studenti possono prendere parte a diverse sessioni di Programma di Apprendimento Assistito alla settimana, la frequenza da parte degli studenti è completamente volontaria e confidenziale.

I facilitatori compilano e restituiscono agli organizzatori i fogli di presenza, ai fini di un monitoraggio sull'utilizzo del programma e sulla sua efficacia, nonché i *report* digitali sul contenuto della discussione di ogni sessione. I facilitatori sono tenuti a seguire inoltre gruppi settimanali di *feedback* e supervisione.

I programmi settimanali sono decisi in modo condiviso e poi pubblicizzati.

La formazione dei facilitatori-mentori è prevista e ritenuta necessaria.

D I programmi di mentoring per il corpo docente e per giovani studenti appartenenti a minoranze etniche dell'University of Bristol

L'Università di Bristol ha attivato due programmi di *mentoring*:

- il primo, destinato al corpo docente al fine di migliorare le prestazioni dei singoli insegnanti;
- il secondo, destinato a tutto il personale dell'università, in special modo a coloro che sono appartenenti a minoranze etniche, i quali sono chiamati a divenire

mentori di giovani studenti di 14-15 anni appartenenti a minoranze etniche che frequentano da scuole della città di Bristol.

D.1 Programma di mentoring per il corpo docente

Lo sviluppo professionale anche nel campo dell'insegnamento si basa sulla formazione continua e su aggiornamenti e riflessioni sulla propria professionalità. L'utilizzo del *mentoring* e del *coaching* per sviluppare le potenzialità del personale è sempre più utilizzato nei contesti di lavoro e ritenuto da molte organizzazioni come una parte essenziale dell'anno di lavoro. Spesso in ambiente organizzativo i *manager* attivano forum in cui esplorare la situazione con un *outsider* cioè con qualcuno che possa avere una visione obiettiva di ciò che sta succedendo e li possa sostenere mentre fanno dei cambiamenti sia in se stessi sia nelle persone che essi gestiscono.

L'Università di Bristol ha così attivato un programma in cui si abbinano *mentoring*, *coaching* e moduli formativi, rivolto al corpo docente per il propria evoluzione e crescita professionale.

Gli obiettivi del programma:

- estendere e rafforzare le strategie di insegnamento;
- acquisire esperienza di metodi di insegnamento a piccoli gruppi;
- sviluppare le capacità di presentazione pratica;
- sviluppare e praticare abilità nel tenere una lezione e considerare come fare una buona lezione possa aiutare l'apprendimento;
- sviluppare e praticare abilità nell'osservare l'insegnamento;
- praticare il modo per ricevere feedback tra pari e con il mentore.

Il progetto mira a raggiungere gli obiettivi dedicando agli insegnanti sessioni di *mentoring* e un modulo formativo. Il modulo formativo è focalizzato su come l'insegnamento può sostenere l'apprendimento nel migliore dei modi. Questo modulo tratta dei seguenti argomenti:

- natura dell'insegnamento e di cosa fanno gli insegnanti;
- problemi nell'insegnamento, soprattutto nell'insegnare a grandi gruppi;
- tecniche per insegnare a piccoli gruppi;
- lavorare con un mentore;
- pianificare;
- capacità e competenze per la presentazione;
- preparare e fare una presentazione;
- osservazione e *feedback*.

Il modulo finisce con un'attività pratica nella quale i partecipanti pianificano ed effettuano una breve presentazione. Questo dà l'opportunità di fare pratica nel dare e nel ricevere un *feedback* critico. Il mentore in questo contesto osserverà come ciascun insegnante effettua la propria lezione e redigerà un rapporto scrit-

to nel quale si riflette sui punti forti identificati nell'insegnamento osservato, così come anche su ogni area che sia suscettibile di sviluppo/riflessione e azione.

Il processo del *mentoring* attivato dall'università per il corpo docente rispecchia completamente i bisogni e gli interessi dei destinatari. Gli incontri si svolgono con una frequenza variabile in base alle esigenze del singolo insegnante. Tra una sessione di *mentoring* e l'altra gli insegnanti/mentee possono contattare il mentore per telefono o lettera.

Il percorso di *mentoring* mira a far sí che i mentee arrivino alle loro soluzioni impegnandosi a raggiungerle perché hanno analizzato pro e contro delle proprie azioni educative con gli studenti. Questo approccio incoraggia i soggetti a riflettere nelle varie situazioni in cui si trovano coinvolti, a ponderare le conseguenze eventuali delle proprie azioni su gli altri soggetti coinvolti e a prendere tempo prima di effettuare una decisione per prendere decisioni informate. Questo approccio implica anche atteggiamenti e comportamenti che diventano abitudini a lunga scadenza e richiede tempo per fa sí che i cambiamenti avvengano e la volontà da parte dei soggetti di assumersi il controllo e le responsabilità in modo produttivo.

Aspetti chiave del percorso di mentoring per insegnanti:

- sviluppo delle abilità pratiche dell'insegnamento, apprendimento e valutazione;
- questioni specifiche che riguardano la materia e il dipartimento;
- apprendimento tramite osservazione e *feedback* sull'insegnamento;
- supporto per la pianificazione dell'insegnamento;
- sostegno dei compiti *follow-on*;
- sostegno nello sviluppo di un portfolio di competenze;
- apprendimento di una modalità di lavoro per obiettivi;
- apprendimento della pianificare dell'azione;
- controllo del progresso.

D.2 Programma di mentoring per giovani studenti appartenenti a minoranze etniche

L'Università di Bristol ha attivato un programma di *mentoring* rivolto a giovani di 15-16 anni appartenenti a minoranze etniche che frequentano i loro corsi scolastici a Bristol.

L'opportunità di diventare mentore è aperta a tutto il personale dell'Università. Poiché il programma di *mentoring* è indirizzato ad alunni delle comunità di minoranza etnica, si sollecita in particolar modo la partecipazione come volontari di personale dell'università esso stesso appartenente a minoranze etniche.

Il programma è gestito da *Race Opportunity South West* (RfO SW), un'organizzazione impegnata sul campo che ha messo in atto numerose campagne per la causa e che cerca di aiutare i datori di lavoro a raggiungere i loro obiettivi produttivi impiegando una variegata forza lavoro e impegnandosi più efficacemente

con le comunità di minoranze etniche locali. Il RfO SW ha formato una *partnership* con due scuole con un'alta popolazione di minoranze etniche, per fornire i mentori agli studenti del 10° anno (penultimo anno prima di uscire dalla scuola, quindi studenti di 15 anni).

Lo scopo del programma è quello di aiutare gli studenti a migliorare il proprio rendimento, ad ampliare le aspirazioni di carriera, a innalzare l'autostima e la sicurezza. In termini pratici questo significa una frequenza a scuola più costante, prestazioni migliori nei lavori a casa e un maggiore coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche.

Innanzitutto i volontari ricevono una formazione al ruolo di mentore. Poi viene loro richiesto di completare un profilo di *mentoring* affinché il mentore possa essere assegnato al mentee adatto in una delle scuole e si richiede la compilazione di una "fedina penale".

I volontari seguono una sessione di formazione di mezza giornata gestita dalla RfO SW. In questa sessione viene spiegato il ruolo del *mentoring* e vengono fornite le informazioni che verranno richieste per ricoprire il ruolo con successo.

Dopo l'abbinamento, il mentore incontra il proprio mentee per circa due ore al mese per il periodo dell'anno scolastico. Gli incontri hanno luogo o nella scuola o nel posto di lavoro del mentore. Durante l'anno sono previste sessioni opzionali di supporto per i mentori per dare loro l'opportunità di condividere le esperienze con i mentori di altre università e di altre organizzazioni.

6.2 IL MENTORING ACCADEMICO NELLE UNIVERSITÀ DELL'AMERICA DEL NORD

Proseguendo la nostra indagine sui programmi di accompagnamento, specificamente di *mentoring*, messi in atto dagli atenei a sostegno delle varie difficoltà dei propri studenti, per quanto riguarda le università del Nord America, siamo venuti a contatto con uno scenario più che variegato.

Innanzitutto occorre precisare che la pratica del *mentoring* in America è diffusa praticamente a macchia d'olio. I programmi attivati sono veramente innumerevoli e sono diretti ai più svariati *target group* e alle più diverse problematiche.

Essendo il *mentoring* in questo contesto oramai una sorta di fenomeno di "costume", informazioni dettagliate circa le modalità dei singoli programmi, le tipologie di formazione che necessitano e via dicendo, sono quasi irreperibili poiché moltissime informazioni sono oramai date per scontate.

Per le ragioni suddette è stato difficile estrapolare buone prassi di *mentoring* accademico nelle università dell'America del Nord. Abbiamo tuttavia reperito un interessante censimento dei programmi di "*peer mentoring*" accademico attivi nelle università nord americane, con una minima descrizione del programma di riferimento. Fra le università che hanno attivato programmi di *mentoring*, inoltre, la Washington State University ha pubblicato delle interessanti linee guida per programmi di *mentoring* accademico rivolto a docenti, studenti neo laureati e personale amministrativo, che riporteremo di seguito al paragrafo 6.2.1. Abbiamo infatti ritenuto degno di nota questo caso che mostra dettagliate linee guida per un approccio di accompagnamento che non guardi solo alle problematiche degli studenti ma che agisca sul contesto accademico stesso. Agire a livelli diversi del contesto, agevolando la costituzione di un ambiente lavorativo collaborativo e non discriminante facilita infatti la soddisfazione di tutti gli attori coinvolti inclusa l'utenza finale (il singolo studente universitario).

6.2.1 Il caso della Whashington State University: linee guida per il mentoring di facoltà

Numerosi sono i programmi di *mentoring* di facoltà attivi presso la Whashington State University. L'Università ha elaborato delle linee guida per il *mentoring* di facoltà consultabili sul proprio sito istituzionale, mostrando di prestare grande attenzione all'integrazione dei nuovi membri, e alla costruzione di un contesto lavorativo collaborativo e scevro da discriminazioni.

Linee guida per il mentoring di facoltà

All'interno del mondo accademico il *mentoring* può prendere diverse forme:

- *mentoring* da docente a docente: quando un docente più anziano si offre come mentore di un docente più giovane;
- *mentoring* docente/studente: che coinvolge nel ruolo del mentore un docente e nel ruolo del mentee uno studente laureato;

- *mentoring* amministrativo: il mentore è il direttore del dipartimento, il mentee un membro della facoltà.

Anche se tradizionalmente si pensa che il *mentoring* debba coinvolgere una sola persona, le prospettive attuali del *mentoring* vanno spesso nella direzione di approcci di gruppo. I mentori possono anche coprire una varietà di ruoli implicati nella crescita professionale che vogliono facilitare.

Alla WSU il *mentoring* destinato ai docenti è un processo attraverso il quale un nuovo membro di facoltà non di ruolo riceve una guida e un supporto per un miglioramento della carriera e un avanzamento professionale. Il nuovo membro della facoltà può cercare dei mentori che possano fornire guida di natura più personale e sociale, anche al di là delle prospettive di crescita professionale.

Il processo di *mentoring* è aperto a tutti i membri dell'Università interessati anche se si sollecita la partecipazione a questo progetto di tutti i membri di facoltà non di ruolo o neoassunti a ruolo.

Ogni dipartimento accademico dovrebbe stabilire un programma di *mentoring* con specifici sforzi per assistere quelli che sono storicamente sotto rappresentati nel campus e nelle discipline dell'accademia.

È prevista la partecipazione a più sessioni di *mentoring* relative a più di un insegnamento per i membri di facoltà interdisciplinari e per quelli con incarichi in più di un insegnamento.

La WSU impiega il *mentoring* anche per agevolare i percorsi di carriera dei membri a rischio di esclusione. Particolare attenzione viene posta, infatti, alle difficoltà di avanzamento di carriera del membro nella facoltà dovute a problematiche di genere e di razza, riconoscendo il valore, l'esperienza e l'impegno delle donne e degli uomini di colore membri di facoltà.

I benefici

Il primo scopo di un programma di *mentoring* è di fornire al nuovo membro di facoltà una opportunità di successo di carriera, ma ci sono anche benefici addizionali. Un impegno di *mentoring* favorisce sia il membro di facoltà, sia il mentore, sia l'Università.

Benefici per il singolo membro di facoltà:

- assistenza nel comprendere la struttura e la cultura del dipartimento e sviluppare una rete professionale;
- riconoscimento individuale e incoraggiamento;
- critica onesta e feedback;
- consigli sulla responsabilità e le priorità professionali;
- conoscenza del sistema così come delle regole informali;
- pianificazione a lunga scadenza della carriera;
- supporto e sostegno da parte dei colleghi;
- opportunità per progetti di collaborazione.

Benefici per il mentore:

- soddisfazione per il fatto di aiutare la crescita professionale e lo sviluppo di un membro di facoltà;
- collaborazione, feedback e interazione con un membro di facoltà più giovane;
- rete di precedenti mentee;
- reti allargate di colleghi e collaboratori.

Benefici per l'Università:

- aumentata produttività e impegno all'interno della facoltà;
- diminuzione dell'attrito fra i membri della facoltà;
- aumentata collaborazione fra i colleghi;
- aumento della comprensione e del rispetto reciproco;
- promozione della collegialità.

I mentori

I mentori sono generalmente membri di facoltà con esperienza, capacità di influenzare e aventi familiarità con il sistema universitario, sono dei docenti e degli studiosi maturi e riconosciuti nel loro campo e generalmente stanno più in alto nella scala gerarchica del loro mentee.

I mentori dovrebbero essere interessati alla crescita e allo sviluppo professionale del mentee, essere desiderosi di impegnare tempo e attenzione alla relazione, desiderosi di dare un *feedback* onesto e desiderosi di agire per conto del mentee. Il mentore non è automaticamente un amico, né ci si aspetta che sia "a richiesta" disposto ad ascoltare le lamentele o le frustrazioni. I membri di facoltà di ruolo sono incoraggiati a proporsi come volontari per essere mentori o per impegnarsi nei comitati di mentori.

L'impegno del mentoring

Benché l'impegno del mentore nella WSU assuma una varietà di forme e persegua un gran numero di obiettivi specifici, il *mentoring* dovrebbe essere rivolto soprattutto a:

- assistenza per stabilire degli obiettivi a lungo e breve termine;
- consiglio per stabilire le priorità e sviluppare un profilo professionale;
- conoscenza del sistema, incluse le spiegazioni dei criteri del dipartimento per il passaggio al servizio definitivo di ruolo e per la promozione;
- conoscenza della cultura del dipartimento e dei processi di socializzazione;
- identificazione delle strategie per evitare trappole;
- valutazione della difficoltà delle situazioni e acquisizione della capacità di "dire no";
- assistenza nell'identificare fonti di supporto esterno alla facoltà;
- sviluppo di reti professionali;
- *feedback* sul progresso per l'incoraggiamento dell'indipendenza professionale;
- aumento della comunicazione e prevenzione dell'isolamento dei nuovi membri della facoltà;

- condivisione di responsabilità tra i membri della facoltà per capire le differenze fra gli stili di insegnamento, le responsabilità, la ricerca, la produttività a livello scientifico.

Il *mentoring* varierà secondo il dipartimento, il programma e il college e non si prevede che includa delle strutture rigide ma deve permettere flessibilità nel raggiungere gli obiettivi del dipartimento così come i bisogni dei nuovi membri della facoltà.

Un impegno di *mentoring* non è semplicemente un sistema parallelo per valutare il progresso, ma dovrebbe anche completare i sistemi esistenti per lo scopo ultimo dell'avanzamento di carriera.

Nello sviluppare i propri programmi di *mentoring* i dipartimenti dovrebbero adattare gli scopi generali ai loro bisogni specifici.

È importante che vengano considerati i seguenti punti:

- mentori singoli, mentori multipli e comitati di *mentoring*;
- mentori provenienti da un dipartimento o da un programma, mentori esterni al dipartimento o esterni all'università;
- numero dei membri di facoltà di ruolo;
- numero dei membri di facoltà non di ruolo;
- relazione sulla base di un'indagine annuale, tra il passaggio di ruolo e la promozione e il programma di *mentoring* seguito;
- gli scopi del dipartimento o di programma di *mentoring*;
- speciale attenzione o preparazione per i membri del *mentoring* di gruppi sotto rappresentati;
- strategie per coinvolgere tutti i membri di ruolo del dipartimento fornendo specifiche opportunità di comunicazione tra i membri di facoltà di ruolo e non di ruolo come per es. un incontro annuale che riguardi le questioni sulla promozione e l'entrata in ruolo;
- uso effettivo di tecnologia elettronica per sostenere il coinvolgimento di una facoltà geograficamente dispersa (es. le contee, campus...).

I fattori che possono aumentare il successo di un programma di mentoring

Il *mentoring* non è un semplice processo, richiede comprensione, cooperazione tra i membri di facoltà e gli amministratori. Importante è riflettere sui fattori che contribuiscono al successo e quelli che possono influenzare in modo negativo l'avanzamento di carriera soprattutto per le donne e per i membri di minoranze etniche che probabilmente avranno un *background* di esperienze diverse dalla maggioranza del dipartimento.

Questo tipo di programma enfatizza azioni positive che contribuiscano all'avanzamento di carriera e al miglioramento professionale attraverso il *mentoring*, comprendendo le barriere artificiali che possano in modo negativo influenzare decisioni di passaggi in ruolo o promozioni, tentando di sviluppare un clima aperto per l'avanzamento professionale e personale.

Inizialmente i dipartimenti dovranno prestare molta attenzione ai problemi che riguardano i membri di gruppi sottorappresentati perché i membri della facoltà affronteranno nuovi problemi sui quali può darsi che non tutta la facoltà sia d'accordo.

Suggerimenti per i responsabili del programma:

- chiarire le aspettative e i criteri a tutti i livelli (dipartimenti, college, università), spiegare la relazione dei criteri scritti con le aspettative con la cultura del dipartimento, chiarire le scadenze, prevedere valutazioni annuali rigorose e per iscritto, parlare francamente e chiaramente per quanto riguarda le aspettative di carriera;
- assicurarsi che il nuovo membro di facoltà abbia contatti, accesso alla rete, possibilità di borse di studio, ecc;
- strategie di insegnamento: sostenere le attività di sviluppo della facoltà, trovare un equilibrio tra impegno di insegnamento e il bisogno della ricerca, valutando i bisogni della facoltà quando si danno gli incarichi d'insegnamento;
- assicurarsi che il nuovo membro di facoltà abbia appropriata introduzione e accesso di reti e alle fonti di informazioni;
- non sovraccaricare le persone con comitati dipartimentali;
- dare *feedback* frequente ed accurato, fare delle riunioni annuali di valutazione;
- ridurre gli impedimenti al progresso aiutando i membri di facoltà a proteggere il loro peso e/o rifiutare domande eccessive;
- il Rettore può facilitare il successo del programma di *mentoring* incoraggiando la partecipazione attiva dei docenti più anziani con sforzi educativi per superare possibili ostacoli.

6.2.2 Mentoring e *peer mentoring* accademico: "University Student to University Student"

L'interessante sito <http://www.mentors.ca>, sulle "*peer resources*", presenta i risultati di una ricerca sui programmi di *mentoring* attivi nelle università del Nord America. Le iniziative di *mentoring* accademico presentate sono molto diverse, dirette a docenti, personale non docente, ex-alunni, membri delle squadre sportive etc. In questo contesto riportiamo unicamente i programmi di *peer mentoring* "*University Student- to-University Student*" censiti ed elencati nel sito.

1 University of Calgary: Residence Life Mentoring Program (Calgary, Alberta)

Il *Residence Service* è un servizio offerto dall'Università di Calgary ed è volto a promuovere un ambiente di vita e di apprendimento tali da favorire attivamente il successo accademico degli studenti. Il programma (RAMP) ha pertanto i seguenti obiettivi:

- 1 facilitare le relazioni tra gli studenti e i membri delle diverse facoltà al fine di favorire la partecipazione attiva alla vita universitaria;
- 2 incrementare le opportunità accademiche delle matricole e dei neo-laureati;

- 3 offrire agli studenti degli spazi riservati all'ascolto e al sostegno;
- 4 attivare specifici programmi formativi ed educativi che possono includere attività come conferenze, *workshop* e dibattiti.

Il *Residence Life Mentoring Program* è coordinato da un membro del personale professionale dell'ateneo in collaborazione con gli studenti/mentori che partecipano al programma. Il programma di formazione dei mentori prevede un incontro prima dell'inizio del semestre autunnale e una mezza di aggiornamento durante il semestre invernale. Nel corso dell'anno accademico ai mentori è richiesto di partecipare ad un incontro mensile con il coordinatore del servizio durante il quale vengono discussi eventuali problemi.

Gli studenti incontrano i mentori in giorni ed orari prefissati, anche se durante i periodi in cui ci sono gli esami i mentori si rendono maggiormente disponibili per incontrare e sostenere gli studenti. È importante segnalare che ai mentori viene corrisposto un compenso semestrale. Tutti gli studenti possono usufruire di questo servizio che viene offerto gratuitamente.

2 San Francisco City College Peer Mentoring Program (San Francisco, California)

Gli obiettivi dell'*Office of Mentoring an Service Learning (OMSL)* del City College di San Francisco sono quelli di accrescere la cultura studentesca, promuovere le innovazioni nell'insegnamento, rispondere ai bisogni della comunità promuovendo la responsabilità civica e la crescita personale.

I *peer mentors* sono scelti tra queglii studenti che hanno superato brillantemente alcuni difficoltà tipiche della vita accademica e che pertanto possono offrire la propria esperienza ad altri studenti che si trovano ad affrontare le stesse difficoltà. I "*Faculty Sponsors*" coordinano le attività dei mentori e possono essere considerati loro stessi dei mentori per i *peer-mentors*. I mentori ricevono 16/18 ore di formazione e alcune di queste ore sono condivise con il programma di formazione proposto ai *tutor* del College. I mentori partecipando a questo programma dichiarano di migliorare le loro capacità interpersonali e le loro conoscenze, accrescendo anche le loro competenze nell'ambito accademico.

3 University of Northern British Columbia Peer Mentorship Program (Prince Gorge, British Columbia)

Il *peer-counselling* e il *peer-mentoring* sono servizi forniti da studenti universitari o laureati che ricevono una formazione e una supervisione da uno staff di *counselling* professionale nel *First Nations Centre*. Un comitato di selezione approva le richieste dei nuovi membri ogni anno, e ogni anno ci sono più richieste di quelle che possono essere accettate. Il comitato di selezione comprende due membri di facoltà del reparto di FNST, due membri dello staff che sono *counsellor* e due studenti membri del PSN. Un coordinatore del programma pubblicizza e promuove il programma nel campus, per far interessare gli studenti viene realizzato un incontro pubblico informativo. Vengono raccolte le richieste, il coordinatore

intervista i richiedenti. Per ogni candidato vengono raccolte due o tre referenze formali, viene controllata inoltre la fedina penale dei richiedenti. Il coordinatore presiede il comitato che seleziona i membri ogni anno. I *peer-mentors* sono formati ad ascoltare e a rispondere senza giudicare ad una varietà di problemi comuni agli studenti e rappresentano le varie culture e i diversi gruppi. La riservatezza e l'anonimato sono garantiti. I servizi sono erogati in un ambiente professionale nel campus.

4 The University of Western Ontario Peer Mentorship Program

Il programma offre agli studenti del primo anno un sostegno accademico e sociale. Gli studenti sono seguiti durante il loro primo anno e nel loro passaggio alla vita universitaria da altri studenti esperti negli stessi campi di interesse accademico e di studio. Un membro di facoltà lavora con un *peer-mentor* in un gruppo di massimo 5 studenti di primo anno.

5 Paradise Valley Community College Peer Mentors (Phoenix, Arizona)

I *peer-mentors* rappresentano una parte integrante della strategia globale del Paradise Valley Community College per garantire la riuscita dei nuovi studenti assistendoli nel loro percorso accademico e nel loro adattamento all'ambiente universitario. I *peer-mentors* vengono selezionati sulla base dei loro risultati accademici e vengono abbinati con nuovi studenti per incontri settimanali durante il primo anno di questi ultimi. Il *peer-mentor* segue un corso di formazione che include attività in classe per discutere il progresso del mentee, lo sviluppo di leadership, la soluzione di problemi, ecc.

6 Paradise Valley Community College FYE Program (Phoenix, Arizona)

I *peer-mentors* possono completare il loro percorso di servizio-apprendimento partecipando al programma *First Year Esperience* (FYE) che fornisce un apprendimento integrato con blocchi di 3 o 4 corsi. Questo programma offre studi di gruppo, *peer-tutoring*, interazione con la facoltà, integrazione degli incarichi e progetti di gruppo.

Gli studenti del primo anno che hanno partecipato al programma FYE mostrano un grado più alto di soddisfazione e una migliore comprensione dei corsi, inoltre percepiscono i loro corsi come più rilevanti ai fini della loro vita degli altri studenti che non hanno partecipato a questa strategia del FYE.

7 Concordia University Peer Mentor Program (Montreal, Quebec)

Si tratta di un programma di sostegno alla pari. I *peer mentors* ricevono un minimo di 45 ore di formazione e vengono informati sui requisiti e i regolamenti accademici, sui servizi per gli studenti, e sugli altri aspetti della vita dello studente della Concordia University. La soluzione dei problemi e l'ascolto attivo sono le caratteristiche chiave dei *peer mentors* - essi aiutano nel fare le scelte con l'informazione e il supporto. Sono previsti gruppi di discussione separati per uomini

gay e bisessuali e donne lesbiche e bisessuali che offrono agli studenti un'opportunità per discutere problemi di interesse reciproco in un ambiente sicuro e protetto.

8 *Seminole Community College Student Leadership Mentoring Program (Sanford, California)*

Fra gli obiettivi di questo programma si prevede la trasformazione dell'attuale Centro di Apprendimento in un Centro di Assistenza agli Studenti. Il programma prevede il reclutamento degli insegnanti in pensione e dei nuovi assunti della scuola pubblica e dell'università per fornire un'assistenza di *tutoring* flessibile ed efficace; il programma prevede inoltre il sostegno attraverso il *peer-mentoring* utilizzando studenti identificati dalla facoltà per agire come legame tra lo staff di *counseling* e gli studenti segnalati dal college come aventi bisogno di accompagnamento.

9 *University of New Brunswick Peer Mentor Program (Saint John, New Brunswick)*

Gli studenti del primo anno vengono contattati all'inizio da *peer-mentors* che sono studenti di livello superiore con esperienza su come affrontare l'università con successo. I mentori controllano l'eventuale presenza di difficoltà e di domande, fornendo il loro supporto relazionale e informativo. Gli studenti possono essere inviati al *counseling* o al consiglio accademico qualora ci fossero dei problemi. L'obiettivo del programma è fare in modo che gli studenti del primo anno si sentano più a loro agio nell'ambiente accademico, si adattino alle richieste accademiche, diventino auto-sufficienti e membri di successo della comunità accademica.

10 *Stanford University Freshman Advising, Resources and Mentoring (FARM) (Palo Alto, California)*

Vengono creati dei gruppi di matricole che includono un mentore studente laureato così come un *peer-advisor* accademico e un *advisor* accademico. Gli studenti del FARM ogni semestre individuano nuove tematiche sulla base degli interessi del gruppo accademico in modo da agevolare la conoscenza dei dipartimenti dell'università, degli ambiti di studio e delle risorse del campus.

11 *Acadia University: Looking Into New Choices (LINC) (Wolfville, Nova Scotia)*

LINCH è un programma di *peer-mentoring* dell'Acadia University dove studenti del primo anno vengono accoppiati a studenti universitari delle classi superiori. I mentori non ricevono una specifica formazione ma sono reclutati in base al loro desiderio di aiutare e sulla loro comprensione di quanto possa essere difficile adattarsi alla vita universitaria. I mentori del programma LINC aiutano gli altri studenti a conoscere le risorse dell'università e a raccogliere informazioni dagli altri studenti per definire le aree per opportunità di apprendimento speciali in comunicazione, *problem solving*, crescita personale e *leadership*.

12 Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences Peer Mentors (Boston, Massachusetts)

I *peer-mentors* sono volontari e sono selezionati fra queglii studenti che hanno completato con successo il primo anno e hanno completato il seminario durante il primo anno di esperienza. I *peer-mentors* assistono anche nella scelta del seminario o nel trasferimento dello studente da un seminario all'altro. I *peer-mentors* sono pagati per il loro tempo e lavorano un minimo di quattro ore a settimana. Partecipano anche ai programmi estivi di orientamento e organizzano attività esterne al seminario.

13 Seneca College Peer Mentoring Program (Toronto, Ontario)

Il programma supporta gli studenti del primo anno nel loro passaggio al college. Gli studenti più anziani vengono reclutati come *peer-mentors* per supportare i nuovi studenti.

14 Rutgers University Math Peer Mentor Program (New Brunswick, New Jersey)

I *peer-mentors* sono studenti che eccellono in matematica e hanno buone capacità di comunicazione al fine di aiutare gli studenti di primo e secondo anno nei corsi di calcolo. Il programma è iniziato nel semestre autunnale del 1995 e ora coinvolge fra 45 e 60 studenti a semestre.

15 DePaul University Peer Mentoring Program (Chicago, Illinois)

Questo programma di *peer-mentoring*, nato all'interno del TRIO (*Student Support Services*), è destinato a supportare i partecipanti ai programmi di orientamento all'interno del campus e della comunità della De Paul University. Inoltre i *peer-mentors* aiutano a seguire i progressi dello studente nel piano educativo. Queste attività possono variare dall'amministrare e monitorare il LASSI (*Learning Assisted Studies Skills Inventory*) al garantire l'iscrizione ai *Career Center* nonché all'incoraggiare gli incontri tra i partecipanti e i *college advisors* per la scelta dei corsi. I *peer-mentors* assistono inoltre i partecipanti nella ricerca di borse di studio. Altra responsabilità dei *peer-mentors* è lavorare con i partecipanti al programma per la loro alfabetizzazione informatica, e per fare loro acquisire capacità di ricerca su internet, utilizzo di *e-mail*, elaborazione di testi, utilizzo del foglio di calcolo, così come dell'utilizzo della tecnologia di ricerca bibliografica utilizzata presso la De Paul University.

16 Alvernia College Student Athlete Mentor Program -SAM- (Reading, Pennsylvania)

Si tratta di un programma di prevenzione all'abuso di sostanze, in cui vengono selezionati studenti-atleti da ogni squadra e specificamente si concentra sui problemi attinenti a quel gruppo.

Ogni squadra lavora all'interno delle sue proprie tradizioni per sviluppare un programma di prevenzione significativo che sia attinente ed individualizzato ai gio-

catori di quella squadra. Il programma di SAM offre un'opportunità per piccole discussioni di gruppo inerenti questioni specifiche per ogni squadra. I mentori di squadra sono chiamati a intervenire in favore della squadra, ove ritenuto necessario, attivandosi per rimediare alla situazione.

17 Stonehill College Student Athlete Mentor Program (Easton, Massachusetts)

Il focus di questo programma è creare un'atmosfera sana e sicura nelle squadre formate da atleti di diverse discipline, nonché la prevenzione dell'abuso di alcol, droghe e la prevenzione più in generale dei problemi inerenti la salute.

Alcuni atleti sono nominati dai loro compagni ed eletti mentori utilizzando criteri quali l'esperienza, la capacità di aiutare, la *leadership*, l'affidabilità, etc.

18 University of Pennsylvania Mentor Programs (Philadelphia, Pennsylvania)

L'università offre parecchi programmi di *peer-mentoring* tutti rivolti agli studenti del primo anno di etnie diverse (afro-americani, asiatico-americani, ispanico-latini), nonché degli stessi studenti americani. L'obiettivo principale di questi programmi è quello di migliorare la qualità della vita degli studenti. I mentori in genere si incontrano con ogni nuovo studente 4-6 volte a semestre.

19 University of Idaho Peer Mentor Program (Moscow, Idaho)

Questo programma di *peer-mentoring* è stato progettato per agevolare l'inserimento dei neo-iscritti alla vita del college. Studenti di anni superiori sono nominati *peer-mentors* ed assistono gli studenti all'inizio del loro primo anno. I mentori ricevono un periodo di formazione riguardante le questioni inerenti la vita nel campus, acquisendo pertanto le competenze utili a sostenere gli altri studenti.

20 Johns Hopkins University Mentoring Assistance Peer Program (Baltimore, Maryland)

Ogni anno approssimativamente 35 studenti di anni superiori svolgono la funzione di mentore a circa 200 matricole durante tutto il loro primo anno. I mentori ricevono una formazione di tipo intensivo durante l'estate ed organizzano diversi tipi di eventi, oltre ad incontri individuali con gli studenti.

21 University of Maryland Peer Mentoring Program (College Park, Maryland)

Questo programma è stato progettato soprattutto per gli studenti pendolari ed è stato chiamato S.H.O.W. (*Student Helping, Orienting, and Welcoming*). Ogni estate, il *Commuter Affaire and Community Service* finanzia il programma S.H.O.W. per far sì che gli studenti pendolari neo-iscritti siano agevolati nel loro ingresso nel mondo accademico. Il programma ha diverse caratteristiche che lo rendono efficace per gli studenti pendolari: interazioni uno-a-uno con altri studenti pendolari più anziani e con esperienza rendono i servizi più flessibili per gli studenti e tarati sui loro bisogni individuali; il programma è una opportunità per i nuovi studenti pendolari che, attraverso le relazioni con gli altri studenti, hanno

maggior accesso alle informazioni e al supporto; i contatti personalizzati con i propri mentori agevolano lo sviluppo di un senso di comunità all'interno dell'università prima dell'inizio dei corsi.

22 Clark College Peer Mentors (Vancouver, Washington)

Il programma è focalizzato sul successo accademico degli studenti, il programma pertanto impiega *peer-mentors* nel supporto di studenti con diverse problematiche sia personali che accademiche.

23 University of Florida Minority Mentoring Program (Gainesville, Florida)

Un mentore professionale (membro di facoltà) ed un *peer-mentor* (studente di anno superiore) sono abbinati a studenti universitari per sostenere ed facilitare i progetti accademici del mentee.

24 Coastal Carolina University Peer Mentoring (Conway, South Carolina)

I *peer-mentors* sono formati attraverso un *workshop* di due giorni ed un corso universitario a crediti per lavorare con studenti del primo anno in una serie di incontri definiti: "Seminari sul Successo Universitario". Ogni *peer-mentor* è abbinato anche con un mentore di facoltà.

25 California Polytechnic University Faculty Student Mentory Program (Pomona, California)

Studenti di maggior successo sia *junior* che *senior* sono abbinati con studenti del primo anno per agevolare il loro passaggio dalle scuole all'università. Ciascun mentore può confrontarsi per meglio svolgere questo compito con un mentore di facoltà. Gli studenti incontrano il proprio *peer-mentor* settimanalmente.

26 Lehigh University Peer Mentoring Program (Bethlehem, Pennsylvania)

Studenti con problematiche di apprendimento utilizzano la propria esperienza per aiutare altri studenti con la stessa problematica.

27 California State College Psychology Peer Mentors (Fulleton, California)

Laureati in psicologia e studenti di psicologia forniscono supporto personale e di tipo informativo a studenti delle scuole superiori e studenti universitari. I servizi erogati da questi mentori includono: strategie per il miglioramento di carriera, informazioni sul corso di studi, informazioni generali, strategie per il miglioramento delle capacità di studio, informazioni sugli aiuti finanziari, informazioni sulle opportunità di internato, ricerca opportunità, informazioni sulle specializzazioni di psicologia, accoglienza nuovi studenti, effettuare l'elenco delle classi ed informazioni sulle organizzazioni.

28 Bowie State University Peer Mentors (Bowie, Maryland)

I *peer-mentors* sono studenti di classi superiori assegnati a classi "seminariali" per matricole. I *peer-mentors* lavorano congiuntamente con i professori delle

classi seminariali per matricole e con essi individuano le attività da svolgere. Il *peer-mentor* funge da intermediario tra il Coordinatore di Transizione, il professore del seminario per matricole e gli studenti. Essi conducono anche piccoli gruppi motivazionali e gruppi di studio per studenti.

29 Drake University Peer Mentors (Des Moines, Iowa)

Il programma di *peer-mentoring* fu stabilito nell'autunno del 1990 e impiega studenti volontari come *peer-mentors* che fungono da guida per le matricole e per gli studenti che provengono da altre università. Il programma contava 50 mentori nel 1990 ed è arrivato fino a 100 nel 1997. I *peer-mentors* vengono assegnati a gruppi formati da nuovi studenti, di numero variabile da 5 a 10 soggetti. I *peer-mentors* si mettono in contatto con i propri mentee durante l'estate inviando loro lettere, presentandosi e introducendoli alla Drake University. Durante i "New Students Days" i *peer-mentors* aiutano gli studenti e i familiari nella sistemazione nel college. I *peer-mentors* introducono poi gli studenti alle esperienze e alle attività che rinforzano le loro aspettative accademiche.

30 Cameron University Peer Mentors (Lawton, Oklahoma)

I *peer-mentors* assistono gli studenti in entrata nel loro adattamento all'università.

31 Portland State University Mentoring Program (Portland, Oregon)

Durante l'anno accademico matricole, studenti del secondo anno, laureandi e mentori laureati vengono abbinati ai membri di facoltà per presentare i vari corsi. La figura del mentore si è rivelata maggiormente incisiva nelle iniziative in aiuto alle matricole e ai soggetti in transizione.

32 Colorado School of Mines Peer Mentors (Golden, Colorado)

I *peer-mentors* lavorano con tutte le nuove matricole e con gli studenti pendolari mostrando loro le regole e portando le proprie esperienze, rendendosi quindi sempre disponibili a rispondere a tutte le domande, fornendo loro aiuto nella risoluzione dei problemi. Tutti i *peer-mentors* sono volontari. Gli studenti si incontrano con i propri *peer-mentors* almeno una volta al mese e vengono contattati dai *peer-mentors* anche due volte al mese. Durante questi incontri gli studenti possono avere informazioni sulle classi, sui docenti, sul *tutoring*, sui *workshops* e sulle attività sociali. Durante il semestre vengono organizzate e pubblicizzate diverse attività sociali per mentori e mentee.

33 State University of New York College Peer Mentoring Program (Potsdam, New York)

L'obiettivo del programma di *peer-mentoring* è quello di fornire il supporto accademico necessario per aiutare gli studenti pendolari a conseguire l'obiettivo della laurea. Il programma abbina matricole e studenti in trasferta con studenti dell'u-

università *junior* e *senior* provenienti dal "SUNY" Postdam. I *peer-mentors* e i nuovi studenti si incontrano periodicamente durante il semestre per parlare di ciò che il campus offre e di come funziona il campus stesso. I *peer-mentors* parlano anche con gli studenti dei tempi organizzativi, delle opportunità ricreative e degli eventi della comunità.

34 *University of Saskatchewan Department of Computational Science Peer Mentors (Regina, Saskatchewan)*

Il programma di *peer-mentoring* intende creare gruppi di studio (10 studenti) sulle tematiche inerenti il computer. Uno studente laureato è assegnato come mentore per ciascun gruppo, ma gli stessi membri del gruppo sono stimolati a fornirsi mutuo aiuto.

35 *Bloomsburg University of Pennsylvania Triad Mentoring Program (Bloomsburg, Pennsylvania)*

L'obiettivo di questo programma è di incentivare le opportunità di successo degli studenti provenienti da culture diverse e di promuovere il senso di appartenenza alla Bloomsburg University. Il programma consiste in tre parti, prevedendo attività di *mentoring* professionale, di *peer-mentoring* e attività sociali con tutti i membri di gruppi multiculturali presenti nel campus. L'iniziativa del *peer-mentoring* fornisce una rete di supporto accademico, culturale e sociale per gli studenti, favorendo i successi accademici e la soddisfazione degli studenti. Il *professional mentor* è un membro della facoltà o un membro dello staff che volontariamente fornisce supporto per lo sviluppo personale e intellettuale dei soggetti che formano i gruppi multiculturali o dei soggetti in transizione.

36 *University of Wisconsin/McBurney Disability Center Peer Mentor Program (Madison, Wisconsin)*

I *peer-mentors* assistono gli studenti affinché il loro ingresso nel mondo universitario vada a buon fine. Tutti i mentori sono clienti del *Disability Resource Center* e forniscono supporto rappresentando un modello positivo per gli studenti. I mentori ricevono una formazione intensiva e vengono ricompensati. Gli studenti possono decidere il numero di contatti da avere con il proprio mentore.

37 *Eberly College of Science Premed/Science Peer Mentoring Program (University Park, Pennsylvania)*

Studenti delle classi superiori forniscono supporto agli studenti del primo anno in diverse discipline. I mentori ricevono un *training* specifico ed una supervisione. Gli incontri avvengono almeno tre volte a semestre.

38 *Elon College SMART Program (Elon College, North Carolina)*

Studenti-mentori forniscono supporto a matricole afro-americane con l'obiettivo di facilitare l'integrazione nel mondo universitario.

39 Coastal Carolina University (Conway, South Carolina)

I *peer-mentors* sono reclutati dalla popolazione studentesca e lavorano con gli studenti del primo anno. I *peer mentors* vengono formati attraverso un *training* e poi vengono messi in contatto con gli studenti del primo anno in una serie di *success workshop*. I mentori devono dimostrare i loro successi accademici (anche se hanno avuto delle difficoltà), se sono stati eventualmente coinvolti in ruoli organizzativi o di comando nel campus e devono possedere un vivo interesse a lavorare con gli studenti del primo anno.

40 Delta College Peer Mentor Program (University Center, Michigan)

Studenti che hanno superato determinate difficoltà accademiche fungono da mentori per gli studenti che frequentano alcuni corsi per assisterli insegnando loro alcune strategie di studio e di apprendimento. L'obiettivo del *peer-mentoring* è rendere in grado gli studenti di apprendere efficacemente da soli.

41 Boston University Peer Advisor and Mentor Program (Boston, Massachusetts)

Nato nel 1991 nel *College of General Studies (CGS)*, il programma di *peer-mentoring* e *peer-advising* era inizialmente focalizzato nell'istillare fierezza negli studenti e nel creare una forte comunità al CGS. Da allora il programma si è evoluto allo scopo di creare un ambiente caldo e ospitale per tutte le matricole in una grande, qualche volta impersonale, università. *Peer advisors/mentors* e matricole iniziano il loro rapporto con incontri di orientamento e lo sviluppano durante tutto l'anno accademico. I *peer advisors/mentors* accolgono cordialmente e sostengono i nuovi studenti, mantenendo con loro una relazione di sostegno per tutto l'anno accademico, sviluppando un maggiore rispetto per la diversità. Per diventare un *peer advisor/mentor* lo studente deve essere in possesso di un buon curriculum accademico e disciplinare e avere una buona propensione al lavoro con le matricole.

42 Fitchburg State College Mentoring Program (Fitchburg, Massachusetts)

Questo programma di *mentoring* abbina studenti di classe superiore con 3-4 matricole. L'obiettivo del programma è facilitare una buona transizione dalla scuola al college ed infine di combattere la dispersione.

43 North Carolina State University: African American Student Peer Mentor Program (Raleigh, North Carolina)

Il programma di *peer-mentoring* è un programma di *peer-advising* per gli studenti del primo anno di origine afro-americana. L'obiettivo primario del programma è di facilitare l'avanzamento degli studenti del primo anno favorendo il loro adattamento alla vita accademica, emozionale e sociale.

44 Daemen College Peer Mentor Advisement Program (Amherst, New York)

I nuovi studenti hanno l'opportunità di lavorare con un mentore. I *peer mentors*

possiedono diverse risorse disponibili per essi e le usano per favorire una agevole transizione dalla scuola al college.

45 University of Wisconsin Milwaukee Peer Mentoring Center (Milwaukee, Wisconsin)

I *peer-mentors* per un anno prendono lezioni di scrittura, comunicazione, *tutoring*, etica e tecnologia. Essi assistono le matricole e gli altri studenti fornendo vari servizi di supporto.

46 Claremont College: Ujima Peer Mentor Program (Claremont, California)

I *peer-mentors* forniscono supporto sociale, emotivo e accademico a studenti del primo anno, studenti pendolari e studenti afro-americani. Il programma promuove la discussione sui problemi che colpiscono le persone di discendenza africana, coltiva la *leadership* negli studenti, facilita la costruzione di una comunità *pan-african* salda ed incoraggia gli studenti di discendenza africana a partecipare pienamente alla vita nel campus. I *peer-mentors* ricevono una settimana di formazione e svolgono volontariamente questo servizio per un minimo di 14 mesi.

47 Occidental College Peer Mentoring Program (Los Angeles, California)

Questo programma è stato adottato per garantire alle nuove matricole una transizione serena e tranquilla al college. Le matricole sono abbinate a studenti di classe superiore e con interessi simili. Inoltre il programma favorisce occasioni di incontro che facilitano le relazioni sociali con studenti provenienti da vari *background* sociali. Il programma è aperto a tutte le matricole e a tutti gli studenti che si sono appena trasferiti da un'altra località.

48 Sweet Briar College Peer Mentoring (Sweet Briar, Virginia)

L'*Academic Resource Center* offre un programma di successo in cui studenti con più esperienza assistono i loro pari. Il programma di *peer-mentoring* comprende tutti i servizi che l'*Academic Resource Center* offre: dalla gestione del tempo e dello stress al testare nuove strategie di *tutoring*. I *peer-mentor* ricevono un *training* intensivo prima di essere pronti ad aiutare gli studenti interessati a sviluppare strategie per il successo e il rendimento accademico. I nuovi studenti che aderiscono al programma incontrano il responsabile del servizio per scegliere un *peer-mentor* che abbia l'esperienza e l'*expertise* giusta per guidarlo nel raggiungimento dei suoi obiettivi. Lo studente incontra il suo *peer-mentor* un'ora a settimana. Come il *peer-mentor* e lo studente trascorrono le loro ore dipende da quali questioni o aree lo studente ha scelto per lavorare. I *peer-mentors* sono formati anche per riconoscere quando inviare lo studente ad altre fonti nel momento in cui i problemi sorti vadano oltre le loro capacità.

49 Buffalo State College Peer Mentor Program (Buffalo, New York)

Il programma è stato progettato per assistere le matricole nelle loro necessità

accademiche fornendo alle matricole competenze tali da accrescere la loro integrazione sociale, accademica e culturale.

50 *New Mexico State University Tutor-Mentor Program (New Messico)*

Il *mentoring* e il *tutoring* sono i principali servizi offerti dai *Student Support Services*. Gli studenti incontrano un mentore settimanalmente, sviluppando con esso un piano progettuale per l'intero anno accademico sulla base delle loro personali necessità accademiche. I mentori sono studenti *juniors*, *seniors* o laureati che aiutano i propri colleghi nei problemi con i compagni di stanza e, più in generale, nelle relazioni. Inoltre, salvaguardano il sistema universitario, utilizzano le risorse del campus e favoriscono lo sviluppo delle capacità di studio delle matricole. I *tutors* sono accademicamente qualificati e formati nell'acquisire capacità di *tutoring*. Le attività di *tutoring* vengono svolte su base individuale o di gruppo.

51 *Bloomington University: Peer Mentor Program (Indiana University)*

I *peer-mentors* lavorano nella *Freshman Division* per aiutare le matricole ad acquisire conoscenze sull'università e la vita del college.

52 *Native American College of Engineering Peer Mentoring Program (Portland, Oregon)*

Il programma recluta studenti pre-college potenziali laureati in ingegneria, scienze e matematica e fornisce loro tra gli altri servizi di *tutoring*, *peer education* e *mentoring*.

53 *Peer Mentoring Program at the University of Alabama (Birmingham, Alabama)*

La *mission* del programma è di provvedere all'accoglienza e al supporto di tutti gli studenti laureati presso l'*University of Alabama* e metterli in contatto con persone che hanno avuto successo nella carriera universitaria. L'obiettivo del programma è l'accrescimento della motivazione accademica, della *performance* e combattere la dispersione. Il programma abbina gli studenti neo-laureati con laureati che vogliono mettere in comune le proprie conoscenze. I *peer-mentors* possono essere considerati come dei modelli che posseggono le qualità necessarie per il raggiungimento della laurea ed offrono al mentee una figura positiva con cui identificarsi. Mentori e mentee frequentano un programma di formazione al *mentoring* che permette loro di incontrarsi ed interagire.

54 *Shippensburg University Thurgood Marshall Mentoring Program (Shippensburg, Pennsylvania)*

Creato nel 1993 per aiutare gli studenti provenienti da minoranze etniche, il programma abbina studenti esperti con studenti del primo anno. I mentori provvedono al supporto personale, sociale e accademico dei mentee.

55 University of Evansville Orientation Program (Evansville, Indiana)

Le matricole durante il loro primo semestre all'*University of Evansville* frequentano corsi particolari tenuti da professori di tutte le discipline che sono volti a stimolare il loro pensiero critico e ad acquisire capacità di scrittura. Ciascuna classe è assegnata ad uno studente mentore con maggiore esperienza che svolge attività individuali e di gruppo. I mentori effettuano anche orientamento in qualità di *Orientation Leader* e conducono le loro classi per quattro giornate durante la "settimana di benvenuto" prima dell'inizio dei corsi. Le matricole non sono costrette a partecipare alle attività.

56 Ohio State University Extension Organization (Columbus, Ohio)

Un programma di *peer-mentoring* è stato predisposto per il nuovo personale da un'organizzazione che sviluppa programmi di accompagnamento in 88 contee. Tutti i potenziali mentori (i colleghi di lavoro) ricevono una specifica formazione. Mentori e potenziali mentee consegnano le proprie biografie in cui descrivono i loro *background*, interessi lavorativi, hobby, specializzazioni ed esperienze. Un monitoraggio delle attività è condotto a intervalli di tre e dodici mesi. Alcune delle barriere che sono state rilevate includono la distanza geografica tra mentore e *partner* e la difficoltà di mantenere l'impegno di *mentoring*, anche se la maggioranza delle coppie afferma di essersi incontrata sei o più volte per anno. Una caratteristica unica del programma include un *Mentoring Contact* che provvede ad esaminare il progresso delle coppie in ognuna delle regioni. Approssimativamente sono state create cento coppie in tre anni e molti impiegati affermano di voler continuare la relazione di *mentoring* dopo il primo anno.

57 Florida Governor's Mentoring Initiative (Tallahassee, Florida)

Si tratta di una iniziativa di supporto attraverso il *mentoring* che impiega mentori per gli studenti del settimo grado. Sono disponibili una serie di documenti e risorse per business, organizzazioni non profit e agenzie governative tutti rivolti ad incrementare le attività di *mentoring*.

58 University of Washington (Seattle, Washington)

L'obiettivo di questo progetto triennale è quello di aumentare, attraverso il *mentoring*, la percentuale di successo accademico di donne che intraprendono gli studi universitari di ingegneria. Questo programma si basa sul precedente successo del programma di *mentoring* universitario all'Università di *Washington*.

59 University of West Florida (Pensacola, Florida)

Studenti universitari volontari fungono da mentori per assistere e sostenere i nuovi studenti in entrata durante il programma di orientamento e il loro primo semestre.

60 University of Las Vegas (Las Vegas, Nevada)

Diversi dipartimenti dell'Università offrono programmi di *mentoring* per studenti, inclusi il *Women's Center and Multicultural Student Affaire*.

61 San Diego State University College of Professional Studies and Fine Arts (San Diego, California)

Studenti con più esperienza offrono *mentoring* ad altri studenti che affrontano problemi di tipo economico e formativo. I mentori lavorano con gli studenti per un massimo di dieci ore a settimana. Arruolare mentee è responsabilità di ogni area accademica inclusa nel programma e nove mentori membri di facoltà (professori) hanno a disposizione un certo lasso di tempo per coordinare ciascun programma (arte e lettere, business, salute e scienze sociali, ingegneria, studi educativi, studi professionali, belle arti e scienze.) Approssimativamente 700 studenti per anno sono seguiti da un personale formato da approssimativamente 90 studenti mentori. Accertamenti formali sono condotti su base mensile ed annuale. I mentori compilano fogli di controllo sulle loro attività di *mentoring* ed è prevista una valutazione dei mentee sui mentori. L'analisi dei risultati ha mostrato percentuali significative di successo accademico. I mentori di facoltà si incontrano una volta al mese con un coordinatore, incontrano i loro mentori e i loro mentee una volta a settimana.

62 Navarro College (Corsicana, Texas)

Il college ha un programma di *mentoring* per genitori single, per adulti che ritornano a studiare e per gli studenti tradizionali.

63 Texas A&M University (Kingsville, Texas)

Questo programma scaturito dalla *Division of Student Affaire* recluta i mentori tra gli studenti con più esperienza per abbinarli a nuovi studenti o studenti appena trasferiti. L'obiettivo primario del programma è offrire supporto ai nuovi studenti, incrementare il senso di appartenenza degli studenti al campus e le risorse della comunità e combattendo in questo modo la dispersione. I mentori devono seguire un *training* formativo. La coppia si incontra almeno una volta a settimana durante le prime sei settimane e ci si aspetta che la relazione di *mentoring* passi attraverso sei stadi: conoscenza, *testing*, *goal setting*, programmazione e separazione.

64 Anne Arundel Community College (Arnold, Maryland)

Il college offre una via non tradizionale di supporto agli studenti che ne necessitano nei corsi di scienze, matematica, business e scienze sociali, accoppiando studenti e mentori (qui membri di facoltà).

65 Bowie College: Peer Mentoring Youth Leadership Committee (Upper Marlboro, Maryland)

Questo è un programma di *peer-mentoring* che include tutte le scuole del complesso Prince George's Country Public School. Giovani di differenti scuole lavo-

rano con l'Ufficio dello Sviluppo Giovanile e terminato il loro *training* si offrono come mentori di altri studenti nelle scuole superiori, medie ed elementari.

66 *John Wood Community College (Quincy, Illinois)*

Si tratta di un vasto programma di *mentoring* tra pari, studente-studente.

67 *Morehouse College (Atlanta, Georgia)*

Il college offre un programma di *tutoring* per scuole elementari. Una componente innovativa di questo programma è il programma *mentor-to-mentor*. Ogni college offre un mentore al *team leader* degli studenti. I mentori sono insegnanti che offrono materiali supplementari e danno sostegno agli studenti in entrata.

bibliografia



- AMERIO P. (2004), *Problemi umani in comunità di massa*, Einaudi, Torino.
- ARTHUR J. (1997), *Subject mentoring in the secondary school*, London.
- ARGYLE M. (a cura di) (1997), *Le competenze sociali*, in S. Moscovici, *La relazione con l'altro*, Milano, Cortina.
- BANDURA A. (1977), *Social learning Theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, N.J.
- BANDURA A. (2000), *Autoefficacia, teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- BECK U. (2000), *Figli della libertà. Contro il lamento sulla caduta dei valori. Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, 3-28.
- BENVENUTO G. (a cura di) (2003), *L'università possibile. Monitoraggio del primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione*.
- BERTOLINI P., CARONIA L. (1993), *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze.
- BLEACH K. (2001), *The induction and mentoring of newly qualified teachers: a new deal for teachers*, London.
- CAILLÉ A. (1998), *Le tiers paradigme*. Paris: La Découverte (trad. it. *Il terzo paradigma*), Torino, Boringhieri, 1998.
- CESA-BIANCHI M., ANTONIETTI A. (2003), *Creatività nella vita e nella Scuola*, Mondadori Università, Milano.
- CUMMINGS J.N., FINHOLT T.A. (1996), *Understanding communication as mentoring moves on-line*, relazione presentata al meeting annuale dell'American Psychological Society, San Francisco.
- D'ALESSIO M. (a cura di) (1991), *Psicologia dell'età scolare*, NIS, Roma.
- DONATI P. (1993), *La cittadinanza societaria*. Roma-Bari, Laterza.
- FREEDMAN M. (1988), *Partners in growth: elder mentors and at-risk youth*, in C. Sipe (ed.), *Mentoring: a synthesis of P/PV's research: 1988-1995*, Private/Public Venture, Philadelphia, 1996.
- FELICE A., IRALDO A.R. (2000), *Il mentoring*, in Osservatorio Isfol anno XXI n. 2/3.
- FELICE A., TAVAGLINI A. (2003), *CAMEO: Comparazione ed Analisi del Mentoring in EurOpa*, Collana ISFOL Strumenti e ricerche, Franco Angeli, Milano.
- FELICE A., ANGELINI A., *IL mentoring: i primi risultati di un'indagine regionale*, in Osservatorio ISFOL anno XXIV - n. 2/3.
- FELICE A., DELAI N., DE VICENTIS M., IRALDO A.R. (2004), *Guida al Mentoring. Istruzioni per l'uso*, ISFOL, Roma.
- FELICE A. ET AL. (2004), *Guida al Mentoring in carcere*, Isfol, Roma.
- FELICE A., ANGELINI A., *Il mentoring nelle Mission Local d'Insertion della regione Bretagna*, in Osservatorio anno XXIV n. 6 novembre-dicembre 2003.
- FRANCESCATO D., PUTTON A. (1995), *Stare meglio insieme*, Mondadori, Milano.
- FURLONG J., (1995), *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge / John Furlong and Trisha Maynard*, London.
- GELLI B., MANNARINI T. (1999), *Il Mentoring. Uno strumento contro la dispersione scolastica*, Roma, Carocci.
- GELLI B., MANNARINI T., ATTANASIO S. (2004), *Il mentoring come cittadinanza attiva*. In C. ARCIDIACONO (a cura di), *Volontariato e legami sociali*, Milano, Angeli.

- GELLI B. (a cura di) (1998), *Dal mito di Edipo a quello di Narciso. Modelli culturali e patologie di genere*, in D'AMICO R., BIMBI F. *Sguardi differenti*, Franco Angeli, Milano.
- GELLI B., RUGGIERI R., MANNARINI T. (2004), *Gli studenti e l'istituzione universitaria. Modalità di rapporto, rappresentazioni, emozioni*. In B. GELLI, T. MANNARINI, *La comunità universitaria*, Unicopli, Milano (pp. 68-90).
- GIDDENS A. (1990), (1997), *Oltre la destra e la sinistra*, Bologna, il Mulino.
- GODBOUT J. (1992), *L'esprit du don. Paris: La Découverte*. (trad. it. *Lo spirito del dono*) Torino, Boringhieri, 1993.
- GOLEMAN D. (1997), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano.
- GRUNBERGER B. (1977), *Il narcisismo*, Bari, Laterza.
- HENDERSON E M., HOLLIN C.R. (1986), *Social skills training and delinquency*, in C.R. HOLLIN, P. TROWER (ed.), *Handbook of social skill training*, Pergamon. Oxford.
- ISFOL, Rapporto 2004, pp. 238-243.
- ISTAT, *Indagine 2001 sull'inserimento professionale dei laureati*.
- ISTAT, *Indagine 2002 sull'inserimento professionale dei diplomati universitari*.
- ISTAT, *Università e lavoro: statistiche per orientarsi 2004/2005*.
- JAMES A., JENKS C., PROUT A. (2002), *Teorizzare l'infanzia, per una sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma.
- JERVIS G. (2002), *Individualismo e cooperazione*, Laterza, Roma-Bari.
- KAUFMANN F.X. (1994), *Zukunft der Familie*, Munchen.
- KOHUT H. (1976), *Narcisismo e analisi del sé*, Bollati Boringheri, Torino.
- LASCH C. (1979), *The culture of narcissism*. New York: Norton & Norton (trad. it. *La cultura del narcisismo*), Milano, Bompiani, 1981.
- MILLER A. (2002), *Mentoring students & young people, a handbook of effective practice*, Kogan Page Limited, UK.
- MORO G. (1998), *Manuale di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci.
- PERRICONE BRIULOTTA G. (1997), *Giocare al training. Viaggio nell'autorientamento per ragazzi*, Roma, Armando.
- POWELL M.N. (1997), *Academic Tutoring and Mentoring: A Literature Review*, California State Library.
- SANICOLA L. (a cura di) (1994), *L'intervento di rete*, Liguori, Napoli.
- STRZYK K. (1981), *Narcisismo e socializzazione*, Feltrinelli, Milano.
- TAYLOR C. (1999), *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari.
- TOURAINÉ A., (1969), «Ce n'est qu'un début», in Quaderni di sociologia, nn. 1-2.
- TREVISIOL G. (a cura di) (2002), *Il tutor dei processi formativi*, Franco Angeli, Milano.

sitografia



Le università italiane presenti nel web

- **ANCONA**
Università degli Studi - <http://www.unian.it>
- **BARI**
Università degli Studi - <http://www.uniba.it>
Politecnico - <http://www.poliba.it>
- **BENEVENTO**
Università degli Studi del Sannio - <http://www.unisannio.it>
- **BERGAMO**
Università degli Studi - <http://www.unibg.it>
- **BOLOGNA**
Università degli Studi - <http://www.unibo.it>
Osservatorio Astronomico - <http://www.bo.astro.it>
- **BOLZANO**
Libera Università - <http://www.unibz.it>
- **BRESCIA**
Università degli Studi - <http://www.unibs.it>
- **CAGLIARI**
Università degli Studi - <http://www.unica.it>
Osservatorio Astronomico - <http://www.ca.astro.it>
- **CAMERINO**
Università degli Studi - <http://www.camcic.unicam.it>
- **CAMPOBASSO**
Università degli Studi del Molise - <http://www.unimol.it>
- **CASSINO**
Università degli Studi - <http://www.unicas.it>
- **CATANIA**
Università degli Studi - <http://www.unict.it>
Osservatorio Astrofisica - <http://www.ct.astro.it>
- **CATANZARO**
Università degli Studi - <http://www.unicz.it>
- **CHIETI**
Università degli Studi "G. D'Annunzio" - <http://www.unich.it>
- **COMO**
Università degli Studi dell'Insubria - <http://www.unico.it>
- **COSENZA**
Università degli Studi della Calabria - <http://www.unical.it>
- **FERRARA**
Università degli Studi - <http://www.unife.it>
- **FIRENZE**
Università degli Studi - <http://www.unifi.it>
Osservatorio Astrofisico di Arcetri - <http://www.astro.it>

- **GENOVA**
Università degli Studi - <http://www.unige.it>
- **L'AQUILA**
Università degli Studi - <http://www.univaq.it>
- **LECCE**
Università degli Studi - <http://www.unile.it>
- **MACERATA**
Università degli Studi - <http://www.unimc.it>
- **MESSINA**
Università degli Studi - <http://www.unime.it>
- **MILANO**
Università degli Studi - <http://www.unimi.it>
II^a Università degli Studi
Università Cattolica del Sacro Cuore - <http://www.unicatt.it>
Politecnico - <http://www.polimi.it>
Università "Luigi bocconi" - <http://www.uni-bocconi.it>
IULM - Istituto Universitario di Lingue
e Comunicazione - <http://www.iulm.it>
Università Vita-Salute San Raffaele - <http://www.irdida.hsr.it>
Osservatorio Astronomico di Brera - <http://www.mi.astro.it>
- **MODENA**
Università degli Studi - <http://www.unimo.it>
- **NAPOLI**
Università degli Studi "Federico II" - <http://www.unina.it>
Istituto Universitario Orientale - <http://www.msob.na.it>
- **PADOVA**
Università degli Studi - <http://www.unipd.it>
- **PALERMO**
Università degli Studi - <http://www.unipa.it>
Osservatorio Astronomico "Giuseppe S. Vaiana" - <http://www.atropa.unipa.it>
- **PARMA**
Università degli Studi - <http://www.unipr.it>
- **PAVIA**
Università degli Studi - <http://www.unipv.it>
- **PERUGIA**
Università degli Studi - <http://www.unipg.it>
- **PISA**
Università degli Studi - <http://www.unipi.it>
Scuola Normale Superiore - <http://www.sns.it>
- **POTENZA**
Università degli Studi della Basilicata - <http://www.unibas.it>
- **REGGIO CALABRIA**
- <http://www.unirc.it>

- **ROMA**
 - I^a Università degli Studi "La Sapienza" - <http://www.uniroma1.it>
 - II^a Università degli Studi "Tor Vergata" - <http://www.uniroma2.it>
 - III^a Università degli Studi "Roma Tre" - <http://www.uniroma3.it>
 - LUMSA - Libera Università degli Studi "Maria SS. Assunta" - <http://www.lumsa.it>
 - Pontificio Ateneo della Santa Croce - <http://www.asc.urbe.it>
 - Pontificia Università Gregoriana - <http://www.unigre.urbe.it>
 - Osservatorio Astronomico - <http://www.rm.astro.it>
- **SALERNO**
 - Università degli Studi - <http://www.unisa.it>
- **SASSARI**
 - Università degli Studi - <http://www.uniss.it>
- **SIENA**
 - Università degli Studi - <http://www.unisi.it>
- **TORINO**
 - Università degli Studi - <http://www.unito.it>
 - Politecnico - <http://www.polito.it>
 - Osservatorio Astronomico - <http://www.to.astro.it>
- **TRENTO**
 - Università degli Studi - <http://www.unitn.it>
- **TRIESTE**
 - Università degli Studi - <http://www.univ.trieste.it>
 - Osservatorio Astronomico - <http://www.oat.ts.astro.it>
- **UDINE**
 - Università degli Studi - <http://www.uniud.it>
- **URBINO**
 - Università degli Studi - <http://www.uniud.it>
- **VARESE**
 - Università degli Studi - <http://www.varbio.unimi.it>
- **VENEZIA**
 - Università degli Studi "Ca' Foscari" - <http://www.unive.it>
- **VERCELLI**
 - Università del Piemonte Orientale - <http://www.vc.unipmn.it>
- **VERONA**
 - Università degli Studi - <http://www.univr.it>
- **VITERBO**
 - Università degli Studi della Tuscia - <http://www.unitus.it>

Altri siti web consigliati:

<http://www.campus.it>

Il portale dell'omonima rivista mensile, presenta notizie aggiornate sui corsi universitari più innovativi e sugli sbocchi professionali che offrono le tradizionali facoltà. Gli utenti, registrandosi, possono inserire il proprio curriculum vitae e consultare le proposte legate alle borse di studio e ai master.

<http://www.studenti.it>

È il portale degli studenti che, con un linguaggio informale e diretto, offre una panoramica aggiornata del mondo universitario, della scuola superiore e delle offerte di lavoro.

<http://www.aiuto.net>

Un sito per ottenere informazioni e consulenza di orientamento su ricerca di lavoro, professioni, lavoro autonomo e dipendente, scuola, formazione, università, costruito sulla base di oltre 700 siti italiani.

<http://www.murst.it/valutazionecomitato>

È il sito del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, organo istituzionale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica che fissa i criteri generali per la valutazione delle attività delle università italiane, predisponendo ogni anno una relazione sullo "stato dell'arte".

<http://universo.miur.it>

È il sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica (MIUR) realizzato per orientare i ragazzi interessati all'iscrizione all'università nella scelta del corso di studi che più risponde ai loro interessi. Il sito offre anche la conoscenza dell'offerta formativa di ogni ateneo.

<http://www.almalaurea.it>

AlmaLaurea, gestita da un Consorzio di Atenei Italiani con il sostegno del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, AlmaLaurea nasce con l'intento di mettere in relazione aziende e laureati e di essere punto di riferimento dall'interno della realtà universitaria per tutti coloro (studiosi, operatori, etc...) che affrontano a vario livello le tematiche degli studi universitari, dell'occupazione, della condizione giovanile.

- 1 *I termini della formazione. Il controllo terminologico come strumento per la ricerca*, ottobre 2002
- 2 *Compendio normativo del FSE. Manuale 2000-2006*, 1ª edizione dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003
- 3 *Compendio normativo del FSE. Guida operativa*, 1ª edizione ed. dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003
- 4 *Il FSE nel web. Analisi della comunicazione attraverso Internet*, dicembre 2002
- 5 *Informazione e pubblicità del FSE: dall'analisi dei piani di comunicazione ad una proposta di indicatori per il monitoraggio e la valutazione*, luglio 2003
- 6 *Politiche regionali per la formazione permanente. Primo rapporto nazionale*, luglio 2003
- 7 *Sviluppo del territorio nella new e net economy*, luglio 2003
- 8 *Le campagne di informazione pubblica: un'esperienza nazionale sulla formazione e le politiche attive del lavoro*, settembre 2003
- 9 *L'attuazione dell'obbligo formativo. Terzo rapporto di monitoraggio*, settembre 2003
- 10 *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo. Manuale operativo e percorsi di formazione*, settembre 2003
- 11 *Secondo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia. Anno formativo 2000-2001*, settembre 2003
- 12 *Fondo sociale europeo: strategie europee e mainstreaming per lo sviluppo dell'occupazione*, ottobre 2003
- 13 *Il Centro di Documentazione: gestione e diffusione dell'informazione*, ottobre 2003
- 14 *I contenuti per l'apprendistato*, ottobre 2003
- 15 *Formazione continua e politiche di sostegno per le micro-imprese*, dicembre 2003
- 16 *L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job*, dicembre 2003
- 17 *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, dicembre 2003
- 18 *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, dicembre 2003
- 19 *La qualità dell'e-learning nella formazione continua*, dicembre 2003
- 20 *Linee guida per la valutazione del software didattico nell'e-learning*, dicembre 2003
- 21 *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, marzo 2004
- 22 *Il monitoraggio e la valutazione dei Piani di comunicazione regionali: prima fase applicativa del modello di indicatori*, aprile 2004

- 23 *La comunicazione nelle azioni di sistema e nel mainstreaming per la società dell'informazione: un modello di analisi e valutazione*, aprile 2004
- 24 *La formazione continua nella contrattazione collettiva*, maggio 2004
- 25 *Definizione di un modello di valutazione ex-ante della qualità degli interventi fad/e-learning cofinanziati dal FSE (volume + cd rom)*, maggio 2004
- 26 *Appunti sull'impresa sociale*, maggio 2004
- 27 *Adult education - Supply, demand and lifelong learning policies. Synthesis report*, maggio 2004
- 28 *Formazione continua e grandi imprese (volume + cd rom)*, maggio 2004
- 29 *Guida al mentoring. Istruzioni per l'uso*, giugno 2004
- 30 *Gli appalti pubblici di servizi e il FSE. Guida operativa*, giugno 2004
- 31 *La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema. Terzo rapporto nazionale di monitoraggio e valutazione dei percorsi IFTS*, giugno 2004
- 32 *Una lente sull'apprendistato: i protagonisti ed i processi della formazione*, giugno 2004
- 33 *Tecnici al lavoro. Secondo rapporto nazionale sugli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS*, giugno 2004
- 34 *Approcci gestionali e soluzioni organizzative nei servizi per l'impiego*, giugno 2004
- 35 *Indagine campionaria sul funzionamento dei centri per l'impiego*, giugno 2004
- 36 *Indirizzi operativi per l'attuazione delle linee guida V.I.S.P.O. Indicazioni per il Fondo sociale europeo*, luglio 2004
- 37 *L'attuazione dell'obbligo formativo. Quarto rapporto di monitoraggio*, luglio 2004
- 38 *Terzo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia*, settembre 2004
- 39 *Accreditamento delle sedi orientative* 8 volumi in cofanetto, settembre 2004
- 40 *Trasferimento di buone pratiche: analisi dell'attuazione*, ottobre 2004
- 41 *Trasferimento di buone pratiche: schede di sintesi*, ottobre 2004
- 42 *Guida al mentoring in carcere*, novembre 2004
- 43 *Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi. Prima sperimentazione nell'area Obiettivo 3*, novembre 2004
- 44 *Certificazione delle competenze e life long learning. Scenari e cambiamenti in Italia ed in Europa*, dicembre 2004
- 45 *Fondo sociale europeo: politiche dell'occupazione*, dicembre 2004
- 46 *Le campagne di informazione e comunicazione della pubblica amministrazione*, dicembre 2004
- 47 *Le azioni di sistema nazionali: tra conoscenza, qualificazione e innovazione (volume + cd rom)*, gennaio 2005
- 48 *L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio*, gennaio 2005
- 49 *I profili professionali nei servizi per l'impiego in Italia ed in Europa*, gennaio 2005

- 50 *Le strategie di sviluppo delle risorse umane del Centro-nord. Un'analisi dei bandi di gara ed avvisi pubblici in obiettivo 3 2000-2003*, gennaio 2005
- 51 *La rete, i confini, le prospettive. Rapporto apprendistato 2004*, febbraio 2005
- 52 *La spesa per la formazione professionale in Italia*, febbraio 2005
- 53 *La riprogrammazione del Fondo sociale europeo nel nuovo orizzonte comunitario* (volume + cd rom), marzo 2005
- 54 *Informare per scegliere. Strumenti e documentazione a supporto dell'orientamento al lavoro e alle professioni*, aprile 2005
- 55 *Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare. Integrazione delle politiche a problemi di valutazione*, aprile 2005
- 56 *Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani. V rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, maggio 2005
- 57 *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella Knowledge society* (volume + cd rom), giugno 2005
- 58 *La domanda di lavoro qualificato. Le inserzioni a "modulo" nel 2003*, giugno 2005
- 59 *La formazione continua nelle piccole e medie imprese del Veneto. Atteggiamenti, comportamenti, ruolo del territorio*, settembre 2005
- 60 *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, settembre 2005
- 61 *Quarto rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia. Anno formativo 2002-2003*, settembre 2005
- 62 *La Ricerca di lavoro. Patrimonio formativo, caratteristiche premianti, attitudini e propensioni dell'offerta di lavoro in Italia*, settembre 2005
- 63 *I formatori della formazione professionale. Come (e perché) cambia una professione*, ottobre 2005
- 64 *I sistemi regionali di certificazione: monografie*, ottobre 2005
- 65 *Il Fondo Sociale Europeo nella programmazione 2000-2006: risultati e prospettive. Atti dell'Incontro Annuale QCS Ob3. Roma, 31 gennaio-1 febbraio 2005*, ottobre 2005
- 66 *Trasferimento di buone pratiche: case study. Terzo volume*, ottobre 2005
- 67 *Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi formativi in obiettivo 1. Seconda sperimentazione in ambito regionale*, novembre 2005
- 68 *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*, novembre 2005



Finito di stampare nel mese di novembre 2005
dalla Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)