



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

MIGLIORARE LE COMPETENZE DEGLI IMPRENDITORI SOCIALI

**Corso di formazione per mentori di
imprenditori sociali**

Settembre, 2019

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione europea nell'ambito del programma Erasmus +. Questa pubblicazione [comunicazione] riflette solo le opinioni dell'autore e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute. 2018-1-ES01-KA204-050918



Editore

João Pedro Constâncio, União das Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim (PT)

Cátia Sousa, União das Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim (PT)

Ana Torres, União das Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim (PT)

Collaboratore

Maria Lencastre, Coordinator of the Social Entrepreneurship Incubator “Idade Maior” of AMUT - Associação Mutualista de Gondomar (PT)

Settembre, 2019

Questo MANUALE è un prodotto / output intellettuale prodotto nell'ambito del progetto Erasmus + ISSE "MIGLIORARE LE COMPETENZE DEGLI IMPRENDITORI SOCIALI", coordinato dal FUNDACION DE LA COMUNIDAD VALENCIANA DEL PACTO PARA EL EMPLEO EN LA CIUDAD DE VALENCIA (Spagna).

Contatto Autore: joao.constancio@uf-gvj.pt

Cita questo documento come segue:

Constâncio, J. P., Sousa, C. & Torres, A. (2019). *Module III Manual - Short Training Course for Social Entrepreneurs Mentors: Intellectual Output 3, in the framework of the Erasmus+ Project ISSE “IMPROVING SKILLS OF SOCIAL ENTREPRENEURS”*. Gondomar: União das Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim.



Introduzione al Modulo	5
ATTO PROCEDURALE DI RELAZIONE	
TEMA 1 – GRUPPI DI MENTORI	7
1. Introduzione al mentoring	8
1.1 Cos'è il mentoring e i suoi obiettivi relazionali?	8
1.1.1 Funzioni di mentore e ruoli dell'allievo	9
1.1.2 Competenze ed esperienze necessarie per essere un mentore	10
1.1.3 Diritti e responsabilità di mentore e allievo	10
1.1.4 Benefici del mentore e dell'allievo	11
1.2 Motivi per l'imprenditoria sociale	12
1.2.1 Problemi, proposte di valore e soluzioni	13
. <i>Business Model Canvas</i>	14
. <i>Modello finanziato da terzi</i>	16
. <i>Modello di business a tripla linea di fondo</i>	17
. <i>Social Business Model Canvas</i>	18
<i>Tema 1 Quiz</i>	20
TEMA 2 – PREPARAZIONE DEL MENTORE	22
2. Processo di mentoring	23
2.1 Programmi, selezioni e abbinamento	23
2.1.1 Programmi di mentoring	23
. <i>Selezione nel processo di Mentoring</i>	32
. <i>Abbinamento nel processo di Mentoring</i>	34
2.2 Credibilità del Mentoring	35
2.2.1 Relazioni Autentiche	36
<i>Tema 2 Quiz</i>	39
ATTO RELATIVO AL MENTORE	



TEMA 3 – INSTAURARE RELAZIONI	42
3. Elementi essenziali per instaurare relazioni	43
3.1 Motivazione umana	44
3.1.1 Motivazioni intrinseche ed estrinseche	45
3.1.2 La Teoria Motivazionale di McClelland	46
3.1.3 La Teoria delle aspettative di Vroom	47
3.2 Fenomeno Percettivo	51
. <i>Percezione e concetto del Sè</i>	53
3.3 Il Sè: la finestra di Johari	55
3.4 Capacità comunicative	59
3.4.1 Ascolto attivo	59
3.4.2 Empatia	62
<i>Tema 3 Quiz</i>	64
TEMA 4 – REGOLAMENTO RELAZIONALE	66
4. Regolamento relazionale del mentoring	67
4.1 Gestione del Conflitto	68
4.1.1 Definizione del Conflitto	69
4.1.2 Comprendere le cause del Conflitto	70
4.1.3 Meccanismi per imparare dal fallimento	75
<i>Tema 4 Quiz</i>	77
VALUTAZIONE FINALE – Questionario di Valutazione	79
<i>Riferimenti bibliografici</i>	81
ALLEGATO 1: STRUMENTI MATRICE degli esercizi per argomento principale	88
ALLEGATO 2: Soluzioni dei quiz	92



Introduzione al Modulo

I mentori sono una risorsa preziosa in qualsiasi processo di apprendimento perché combinano una guida ferma e obiettiva con gesti incoraggianti. Soprattutto per coloro che si dedicano alla ricerca di soluzioni ai problemi sociali, poiché solo l'esperienza e la creatività sembrano aiutare nei momenti più difficili.

Si potrebbe pensare che un buon mentore abbia caratteristiche personali e professionali difficili da insegnare. In effetti, ci sono profili che sono naturalmente inclini a questo ruolo, ma tutti, senza eccezioni, possono sviluppare le proprie capacità per migliorare le proprie prestazioni come mentori.

Il Mentoring visualizzato nel Mentor - Mentee dyad, con i suoi scopi, benefici e limitazioni, viene proposto, da un lato, in un atto relazionale umano, anche se è in un ambiente virtuale e, dall'altro, in un procedimento, pieno di tappe, pietre miliari e risultati presunti che si verificano entro un certo periodo di tempo e, se possibile, favorevoli al successo di entrambi gli attori. È quindi auspicabile una situazione vantaggiosa per tutti!

Tuttavia, il "vero gioco" del mentoring è difficile e pieno di dubbi, vulnerabilità, incertezze, deadlock e possibili frustrazioni.

Pertanto, il presente modulo di formazione per il **corso di formazione per mentori di imprenditori sociali del progetto europeo ISSE** – intende migliorare le competenze degli imprenditori sociali, considerando il suo sviluppo in un breve evento di formazione, è stato proposto di adeguarlo a quattro punti fondamentali o quattro argomenti principali divisi che riguarderanno la parte relazionale e la parte procedurale del tutoraggio, anche se limitato al periodo di formazione.

Pertanto, dal punto di vista didattico del curriculum modulare, i primi due argomenti del modulo si riferiscono essenzialmente alla parte procedurale e gli ultimi due argomenti affrontano quello relazionale.

Nonostante i limiti sul periodo di formazione, è un modulo progettato su tipologia corso aperto e può essere erogato attraverso ambienti di apprendimento virtuali, con l'obiettivo di offrire a un gran numero di tutor l'apprendimento e l'opportunità di iniziare e ampliare le proprie conoscenze nell'universo del mentoring.



Sempre dal punto di vista della struttura curricolare, ogni argomento è seguito dal suo contenuto e alla fine presentato con un quiz per il processo di apprendimento.

Parallelamente, e preferibilmente prima di completare il quiz, in ogni argomento specifico, una serie di esercitazioni pratiche nel NOTEBOOK ESERCIZI viene proposta separatamente dal curriculum del modulo in modo che il tutor consolidi il suo apprendimento.

Nei quattro temi principali generali del modulo, si propone di svolgere 33 esercizi durante il periodo di formazione con i tutor, di cui 23 esercizi sono veri e propri strumenti di lavoro che possono essere organizzati in un kit per i nuovi mentori.

Alla fine del modulo, viene chiesto di compilare un foglio di valutazione della formazione ad ogni studente per dare il proprio feedback sull'esperienza di formazione e tutto ciò che può essere valutato in vista di un ulteriore miglioramento in futuro.

Infine, prima di passare ai contenuti programmatici, esponiamo qui chiaramente gli obiettivi generali e i risultati di apprendimento che intendiamo per questa formazione specifica. Come obiettivi generali, gli studenti dovrebbero essere in grado di:

- a) accrescere le loro conoscenze sul mentoring, come processo e atto relazionale;
- b) migliorare le competenze utili al tutor degli imprenditori sociali;
- c) conoscere strategie e approcci per gestire efficacemente la relazione di mentoring.

Al termine della formazione e come risultati dell'apprendimento, si prevede che il tutor, avviando la loro attività mobile di tutoraggio, sarà in grado di relazionarsi con l'allievo e garantire un orientamento fermo ed un obiettivo pieno di passaggi concreti e, contemporaneamente, con il gesto incoraggiante di supporto relazionale.

Possiamo solo augurare a tutti i mentori dell'apprendimento, in poche parole, un apprendimento eccellente e, soprattutto, una grande avventura piena di sfide nell'universo del mentoring!



Tema 1

GRUPPI DI MENTORI



1. Introduzione al Mentoring

Il mentoring è stato ampiamente riconosciuto come uno dei fattori chiave che contribuiscono allo sviluppo di abilità individuali, supporto psicosociale o socio-emotivo, successo nella carriera e ugualmente nel campo dell'imprenditorialità (Haggard, Dougherty, Turban, & Wilbanks, 2011; Jacobi, 1991; Kram, 1985; Packard, 2016). Come tale, un tutoraggio efficiente contribuisce ad aumentare l'autoefficacia (Kram, 1985), il miglioramento e l'ampliamento delle capacità e delle competenze (Jacobi, 1991). Pertanto, il tutoraggio può essere trasportato in diversi contesti, come l'imprenditorialità e le imprese, l'istruzione, la ricerca di lavoro infine l'integrazione degli immigrati (CEC / CCIC, 2014).

Mentre il mentoring è sempre più comune nei contesti lavorativi di oggi, non è cosa ovvia essere un mentore o sapere tutto ciò che comporta un processo di mentoring.

1.1 Cos'è il mentoring e i suoi obiettivi relazionali?

Il tutoraggio può essere considerato un "follow-up personalizzato riservato, volontario e gratuito derivante da un buon periodo di follow-up da parte di un tutor per rispondere ai bisogni specifici di una persona: obiettivi per il suo sviluppo / maturità personale e professionale, vale a dire le competenze e l'apprendimento in un determinato contesto" (CEC / CCIC, 2014).

Il mentoring aiuta essenzialmente le persone a svilupparsi in modo più efficace. È una relazione progettata per creare fiducia e supportare l'allievo in modo che possano assumere il controllo del proprio sviluppo e lavoro (Manchester Metropolitan University, s / d).

Il mentoring avviene attraverso un processo che di solito presuppone un inizio e una fine chiari e realistici con obiettivi fissati da e per mentore e allievo fin dall'inizio, anche flessibili e adattabili alle situazioni emergenti dell'evoluzione del processo nel corso del tempo.

Secondo Claudio Brito (2017), il mentoring è quasi un coaching, ma la differenza è che il coaching è più basato sui compiti, basato su esigenze e obiettivi specifici che devono essere raggiunti, mentre il mentoring, pur avendo obiettivi, è più orientato al processo o "percorso" e risponde alle esigenze dell'allievo e della sua iniziativa.



Quindi, il tutoraggio non è lo stesso della formazione, dell'insegnamento o del coaching e un mentore non ha bisogno di essere un trainer qualificato o un esperto nel ruolo che l'allievo svolge. Devono essere in grado di ascoltare e porre domande che sfideranno l'allievo a identificare il corso di azione che devono prendere in relazione al proprio sviluppo / progetto (Manchester Metropolitan University, s / d).

1.1.1 Funzioni di mentore e ruoli dell'allievo

I mentori sono professionisti con una vasta esperienza in un'area specifica che presteranno attenzione a un professionista meno esperto, l'allievo, mostrando loro il "sentiero di pietra" (Claúdio Brito, 2017).

Quando si pensa al tutoraggio, si pensa spesso a qualcuno più vecchio come mentore e al giovane allievo, ma non deve necessariamente essere così. È importante sottolineare che c'è una posizione di umiltà da entrambe le parti e di voler non solo impartire saggezza ma anche riceverla. A titolo di esempio, può darsi che un giovane guidi una persona anziana nel contesto delle nuove tecnologie. Tuttavia, gli studi sembrano rivelare che è più probabile che la relazione abbia successo se il mentore è più anziano dell'allievo.

Esistono più **funzioni di mentore** (CEC/CCIC, 2014: pp 22, 23):

- a. *"Funzioni di carriera"*: favorisce l'integrazione di (a) tutoraggio (a) una comunità imprenditoriale, condivisione di informazioni e conoscenze, confronto per promuovere la riflessione, dare suggerimenti e consigli;
- b. *"Funzioni psicologiche"*: aiuta la riflessione, rassicura l'allievo, gli dà fiducia, motivazione, amicizia (diventa un confidente dell'allievo);
- c. *"Funzione del modello"*: esporre i loro successi e fallimenti, dare l'esempio e il controesempio e aiutare l'allievo a integrare le esperienze nella sua riflessione.

Per quanto riguarda i **ruoli del mentore**, passano attraverso (CEC/CCIC, 2014: pp 25):

- a) accetta liberamente di essere accompagnato da un mentore allo scopo di migliorare le proprie capacità;
- b) adottare un atteggiamento positivo nei confronti della relazione di tutoraggio;
- c) agire secondo l'etica del programma di tutoraggio a cui partecipa;
- d) Essere trasparenti con il mentore.



1.1.2 Competenze ed esperienze necessarie per essere un mentore

Secondo la Manchester Metropolitan University:

- **Consapevolezza di sé:** dovresti avere una buona comprensione dei tuoi punti di forza e dei tuoi punti da sviluppare;
- **Know-how organizzativo:** dovresti sapere come fare le cose e come funzionano le cose;
- **Credibilità:** è necessario disporre di credibilità personale e professionale, ad esempio essere membro di organizzazioni pertinenti;
- **Accessibilità:** dovresti essere disposto e in grado di dedicare tempo sufficiente al tuo allievo per offrire supporto e guida;
- **Comunicazione:** sono necessarie eccellenti capacità comunicative ed essere in grado di comprendere le idee e i sentimenti degli altri. Devi anche essere un grande ascoltatore;
- **Capacità di potenziamento:** dovresti essere in grado di creare un ambiente di lavoro che favorisca il provare cose diverse agli allievi, permettendo loro di contribuire in modi diversi;
- **Il desiderio di aiutare gli altri a svilupparsi:** dovresti capire come gli individui si sviluppano e hanno esperienza, formale o informale, di sviluppare gli altri;
- **Inventiva:** sii aperto a nuovi modi di fare le cose e a diversi modi di lavorare;
- **Empatia:** capacità di entrare in empatia con gli altri;
- **Comprensione:** dovresti essere pronto a cercare di comprendere diverse prospettive, approcci e possibilmente background di allievi diversi.

1.1.3 Diritti e responsabilità di mentore e allievo

Secondo il toolkit prodotto da FHI 360 / Linkages (2016, pp 19), i seguenti diritti di mentore possono essere menzionati come:

- il diritto di essere trattati con rispetto;
- Il diritto di adattare il supporto come tutor alle sue agende professionali e personali;
- Il diritto a ricevere formazione, supporto e risorse sufficienti per svolgere bene il proprio ruolo;



- Il diritto di rifiutare qualsiasi allievo se si sente a disagio;
- Il diritto di rifiutare di fare qualsiasi lavoro che ritenga non etico o appropriato.

Le principali responsabilità del mentore sono:

- Conoscere i suoi punti di forza, le sue specificità;
- Prepararsi per meeting ed incontri;
- Mantenere una postura professionale che rispetti, sii paziente e attento ai bisogni dell'allievo;
- Rispettare la riservatezza dell'allievo;
- Dare un feedback dalle tue esperienze, positive o negative.

Per quanto riguarda i diritti dell'allievo:

- Il diritto di aspettarsi che il tutor abbia conoscenze nell'area;
- Il diritto di aspettarsi che il mentore sia professionale e in grado di condurre riunioni;
- Il diritto di sentirsi a proprio agio con il mentore;
- Il diritto di rifiutare di lavorare con un mentore con il quale si sente a disagio;
- Il diritto di non sentirsi giudicato o inappropriato;
- Il diritto di aspettarsi la riservatezza.

Per quanto riguarda le responsabilità dell'allievo:

- Essere uno studente attivo;
- Preparare riunioni con domande e sfide per le quali è necessaria assistenza;
- Approfittare dei vantaggi tecnici e organizzativi della relazione accettando e adattando la consulenza appropriata per la tua organizzazione / progetto;
- Dare un feedback sulle sue esperienze, sia positive che negative.

1.1.4 Benefici del mentore e dell'allievo

I principali vantaggi del mentoring per i mentor sono (CEC/CCIC, 2014: pp 24):

- **Soddisfazione / realizzazione personale:** orgogliosi di supportare progetti che considerano persone valide e potenziali;
- **Riconoscimento:** godersi l'essere riconosciuti come persone altruiste e socialmente responsabili che vogliono condividere le loro conoscenze ed esperienze con gli altri;



- **Attualizzazione:** contatto permanente con persone ambiziose con idee e conoscenze diverse e innovative. Della relazione ne beneficia anche il mentore che impara e aumenta le sue conoscenze attraverso la partecipazione a nuove realtà. Inoltre, affinare le proprie capacità di leader e facilitatore;
- **Legacy:** riprodurre il proprio successo nel trasmettere conoscenza ed esperienza;
- **Investimenti nel futuro:** la loro relazione con i loro allievi è simbiotica perché spesso passano - durante o alla fine del processo di tutoraggio - ai partner commerciali, spesso catapultando un'idea o un progetto aziendale verso il successo.

Per quanto riguarda gli allievi, i principali vantaggi sono (CEC/CCIC, 2014: pp 25):

- **Imparare e capire il mondo del business;**
- **Accedere a contatti** di persone / contatti generali;
- **Avere fiducia nelle persone** fare domande senza paura, perchè si è comunque in fase di apprendimento;
- **Motivazione** – gli alunni sono sempre sotto la supervisione di persone che possono puntare su di voi;
- **Nuove conoscenze ed esperienze** - acquisire nuove conoscenze e sviluppare attività che possono essere molto utili nell'attività imprenditoriale;
- **Evoluzione rapida** - quando c'è una relazione produttiva, ci sono più opportunità;
- **Consulenza e supporto** - I mentori possono offrire capacità critica e rinforzo positivo.

1.2 Motivi per l'imprenditoria sociale

Siamo in grado di definire l'imprenditoria sociale come il "processo di ricerca e attuazione di soluzioni innovative e sostenibili a problemi sociali importanti e trascurati, che si traduce in innovazione sociale ogni volta che risposte più efficienti (rispetto a quelle in atto) al problema in questione."(Santos, 2012).

L'imprenditoria sociale è sempre esistita. Tuttavia, il termine imprenditoria sociale è stato concettualizzato più precisamente alla fine degli anni '90, sottolineando i processi di innovazione sociale intrapresi dagli imprenditori sociali (Defourny, 2009).



Secondo Miguel Alves Martins e Susana Pinheiro (2012), le iniziative di imprenditoria sociale sono caratterizzate da:

- Una missione sociale che cerca di rispondere a un problema sociale;
- Una soluzione innovativa caratterizzata dalla creazione di un prodotto, bene o servizio o un nuovo modello di business che consente una maggiore creazione di valore a costi inferiori;
- La generazione di impatto sociale, con una strategia basata sulla trasformazione sociale positiva generata nel suo target group;
- Un elevato potenziale di scalabilità o replicabilità poiché queste iniziative non dipendono da un ecosistema locale, che consente a questi progetti di crescere o replicarsi;
- Un risultato forte grazie alla diversificazione delle fonti di reddito.

1.2.1 Problemi, proposte di valore e soluzioni

Come abbiamo visto in precedenza, è la risoluzione dei problemi sociali che guida la creazione di progetti di imprenditoria sociale. In questo senso, un progetto di successo sarà sempre uno che parte da una profonda conoscenza e diagnosi del problema, dalle sue cause e conseguenze (di solito, i progetti di imprenditoria sociale di maggior successo agiscono a livello delle cause).

La soluzione dovrebbe essere descritta da una proposta di valore che sintetizzi i benefici e le caratteristiche differenzianti del progetto.

Idealmente, dovrebbe tradursi in un'affermazione chiara, convincente, credibile e concisa.

Al fine di garantire la sostenibilità dei progetti di imprenditoria sociale, i propri ricavi (attraverso la vendita di un prodotto o servizio) possono essere generati dal segmento cliente / beneficiario, utilizzando risorse abbondanti o accessibili o attirando partner chiave disponibili e disposti a pagare per l'impatto o valore generato.

Business Model Canvas



1. **Segmenti di clienti.** I diversi gruppi di persone o organizzazioni che un'impresa mira a raggiungere e servire;
2. **Proposta di Valore.** Il pacchetto di prodotti e servizi che creano valore per uno specifico segmento di clienti. Il valore può essere quantitativo (ad es. Prezzo, velocità del servizio) o qualitativo (ad es. Design, esperienza del cliente);
3. **Canali.** In che modo un'azienda comunica e raggiunge i suoi segmenti di clienti per fornire una proposta di valore. I canali di comunicazione, distribuzione e vendita comprendono l'interfaccia dell'azienda con i clienti. I canali possono essere canali diretti o indiretti, di proprietà o partner;
4. **Relazioni con i clienti.** I tipi di relazioni che un'azienda stabilisce con specifici segmenti di clienti;
5. **Flussi di entrate.** Il denaro che un'azienda genera da ciascun segmento di clienti;
6. **Risorse chiave.** Le risorse più importanti necessarie per far funzionare il modello di business. Queste risorse consentono a un'azienda di creare e offrire una proposta di valore, raggiungere mercati, mantenere relazioni con i segmenti di clienti e guadagnare ricavi. Le risorse chiave possono essere fisiche, finanziarie, intellettuali o umane. Possono essere posseduti o noleggiati dall'impresa o acquisiti da partner chiave.;
7. **Attività chiave.** Le cose più importanti che un'azienda deve fare per far funzionare il suo modello di business. Sono le azioni necessarie per creare e offrire una proposta di valore, raggiungere mercati, mantenere relazioni con i clienti e guadagnare ricavi;
8. **Partenariati Chiave.** La rete di fornitori e partner che fanno funzionare il modello di business;
9. **Struttura dei costi.** Tutti i costi sostenuti per gestire un modello aziendale;

Il Business Model Canvas può essere applicato anche a organizzazioni no profit, enti di beneficenza, enti del settore pubblico e iniziative sociali a scopo di lucro. Osterwalder (2010) sostiene che ogni organizzazione ha un modello di business, perché deve generare entrate



sufficienti per coprire le proprie spese per sopravvivere. L'unica differenza tra impresa tradizionale e impresa sociale riguarda il focus dell'organizzazione.

Le imprese si concentrano maggiormente sui rendimenti finanziari o sul valore degli azionisti, mentre le imprese sociali si concentrano maggiormente su ecologia, cause sociali e mandati di servizio pubblico, secondo la generazione del modello di business.

Osterwalder usa il termine "modelli di business senza scopo di lucro" per caratterizzare i modelli di business per le organizzazioni che non sono società a scopo di lucro tradizionali.

Si suddividono ulteriormente questi "modelli di business senza scopo di lucro" in due categorie: a) modello finanziato da terzi e; b) Modello di business a tripla linea di fondo.

Modello Finanziato da terzi

In questo modello, il destinatario del prodotto o del servizio non è chi paga. Chi paga è un terzo, che potrebbe essere un donatore. La terza parte paga l'organizzazione per compiere una missione, che può essere di natura sociale, ecologica o di servizio pubblico. Esempi sono filantropia, enti di beneficenza e governo (Osterwalder & Pigneur, 2010).

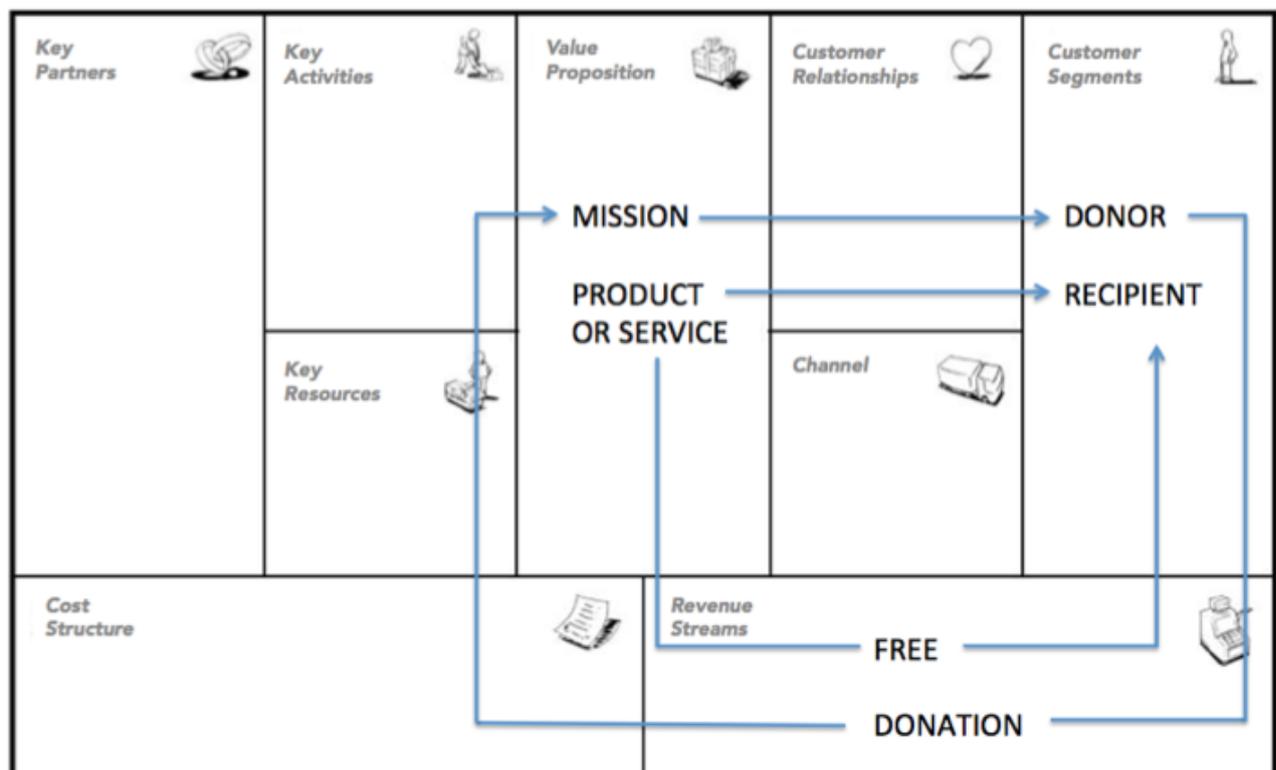




Figura 2. Modello finanziato da terze parti. Adattato da Business Model Generation (2010) di Osterwalder A. & Pigneur Y.

Modello di business a tripla linea di fondo

Elkington (1994) introduce il concetto di tripla linea di fondo per le aziende concentrate non solo sul valore economico, ma anche sul valore ambientale e sociale. Questo concetto è stato articolato per la prima volta da Spreckley (1981) in Social Audit - Uno strumento di gestione per il lavoro cooperativo. Da allora, ottiene successo con la crescente consapevolezza dell'ambiente e delle esigenze di sostenibilità. Al fine di rendere il concetto di tripla linea di fondo un po' più facile da comprendere per le persone, Elkington propone tre P: Profitti, Persone e Pianeta. Uno è la misura standard del profitto aziendale: la "linea di fondo" del conto profitti e perdite. La seconda è la linea di fondo del "conto personale" di un'azienda: una misura di quanto socialmente responsabile è stata un'organizzazione durante le sue operazioni. La terza è la linea di fondo del conto "pianeta" dell'azienda - una misura di quanto sia stata responsabile nei confronti dell'ambiente. Questi tre sono indicati come i tre pilastri della sostenibilità.

Le organizzazioni che utilizzano un modello di business a tripla linea di fondo hanno un obiettivo centrale diverso. Invece di massimizzare il valore per gli azionisti, come in molte aziende tradizionali, l'obiettivo della tripla linea di fondo è quello di ampliare la propria gamma non solo per tenere conto di una base finanziaria continua e sostenibile, ma anche per una collaborazione continua per risolvere problemi sociali e ambientali.

Al fine di accogliere modelli di business a tripla linea di fondo, la tela viene estesa con due nuovi elementi costitutivi: i costi sociali e ambientali e i benefici sociali e ambientali.

Il modello della tripla linea di fondo cerca di minimizzare gli impatti sociali e ambientali negativi e massimizzare i positivi ¹.

¹ Vedi un esempio molto simile: *La tela del modello di business sostenibile*: https://www.case-ka.eu/wp/wp-content/uploads/2017/05/SustainableBusinessModelCanvas_highresolution.jpg

Lo schermo viene quindi esteso nella parte inferiore con due nuovi elementi costitutivi: costi sociali e ambientali e benefici sociali e ambientali.

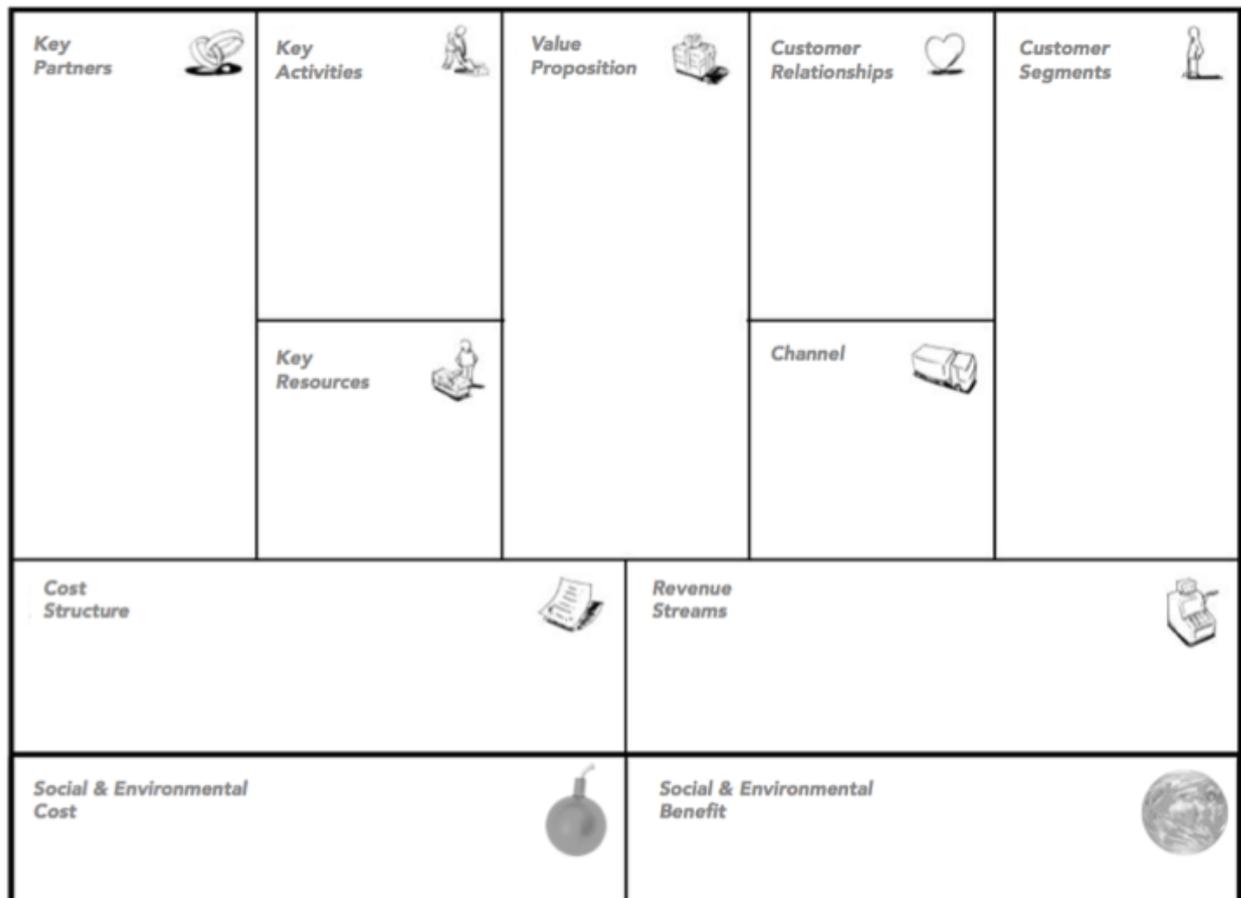


Figura 3. Modello di business a tripla linea di fondo. Adattato da Business Model Generation (2010) di Osterwalder A. & Pigneur Y

Social Business Model Canvas

Il Social Innovation Lab riordina i mattoni; differenziare la proposta di valore in proposta di Valore Sociale e Cliente, aggiungendo Misure di Impatto nel blocco di proposta di valore; differenziare i clienti in Beneficiari e Clienti; sostituire la Relazione Cliente con Tipo di Intervento e aggiungendo il blocco Surplus nell'area di Canvas. È un'interessante interpretazione di Canvas che potrebbe essere fonte di confusione per coloro che sono abituati alla tela di Osterwalder, perché anche la sequenza è influenzata. L'aggiunta più interessante è il blocco di costruzione Surplus, perché per le imprese sociali, il surplus deve essere reinvestito nella missione a differenza della libertà delle imprese con il suo surplus.



Si noti come questo strumento può essere fonte di confusione per coloro che sono abituati allo strumento Osterwalder, poiché anche la logica e la sequenza sono influenzate.

Social Business Model Canvas Social Innovation Lab

<p>Key Resources</p> <p><i>What resources will you need to run your activities? People, finance, access?</i></p>	<p>Key Activities</p> <p><i>What programme and non-programme activities will your organisation be carrying out?</i></p>	<p>Type of Intervention</p> <p><i>What is the format of your intervention? Is it a workshop? A service? A product?</i></p>	<p>Segments</p> <p>Beneficiary</p> <hr/> <p>Customer</p> <p><i>Who are the people or organisations who will pay to address this issue?</i></p>	<p>Value Proposition</p> <p>Social Value Proposition</p> <hr/> <p>Impact Measures</p> <p><i>How will you show that you are creating social impact?</i></p> <hr/> <p>Customer Value Proposition</p> <p><i>What do your customers want to get out of this initiative?</i></p>
<p>Partners + Key Stakeholders</p> <p><i>Who are the essential groups you will need to involve to deliver your programme? Do you need special access or permissions?</i></p>		<p>Channels</p> <p><i>How are you reaching your beneficiaries and customers?</i></p>		
<p>Cost Structure</p> <p><i>What are your biggest expenditure areas? How do they change as you scale up?</i></p>		<p>Surplus</p> <p><i>Where do you plan to invest your profits?</i></p>	<p>Revenue</p> <p><i>Break down your revenue sources by %</i></p>	

Inspired by The Business Model Canvas

Figura 4. Social Business Model Canvas. Riprodotto dal Social Innovation Lab.

Per uno sguardo più approfondito a questi modelli lasciamo qui il suggerimento per una lettura più dettagliata del libro di Alexander Osterwalder e Yves Pigneur attraverso il seguente link:

[http://alvarestech.com/temp/PDP2011/pdf/Business%20Model%20Generation%20\(1\).pdf](http://alvarestech.com/temp/PDP2011/pdf/Business%20Model%20Generation%20(1).pdf)

Proponiamo anche una prima lettura introduttiva dei seguenti video:

- Il Noprofit Business Model Canvas: <https://www.youtube.com/watch?v=4pcnRIPJvj8>
- Il Social Business Model Canvas Sostenibile, 11 passaggi per progettare una strategia di sostenibilità di successo: <https://www.youtube.com/watch?v=gVimMEI2u2w>
- Business Model Canvas per Organizzazioni NoProfit: <https://www.youtube.com/watch?v=YqAOePEMbV0>



Infine, oltre ad alcuni esercizi di follow-up di apprendimento per il tutor del discente, abbiamo incluso in questo NOTEBOOK EXERCICES un modello di Business Social Canvas da utilizzare nel contesto della formazione

TEMA 1 QUIZ – GRUPPI DI MENTORI

Parte A – Scegliere l'opzione corretta

- D1.** Tra le quattro opzioni descritte di seguito, indica quella o quelle che non corrispondono alle responsabilità del mentore:
- mantenere un comportamento professionale
 - fornire feedback dalle sue esperienze positive o negative
 - essere uno psicologo
 - essere confidenziale
- D2.** Tra le quattro opzioni descritte di seguito, indica quella o quelle che non corrispondono alle responsabilità dell'allievo:
- essere uno studente attivo
 - accettare liberamente di essere accompagnato da un mentore
 - fornire feedback dalle sue esperienze positive o negative
 - preparare incontri con domande e sfide
- D3.** Secondo la Manchester Metropolitan University, un mentore richiede competenze ed esperienza. Dalle quattro opzioni seguenti, indica quale corrisponde alla seguente frase: "Lui o lei dovrebbe essere disposto e in grado di dedicare tempo sufficiente al suo allievo per offrire supporto e guida":
- Accessibilità
 - Capacità di potenziare
 - Inventiva
 - Comprensione
- D4.** Il processo di mentoring porta benefici ai mentori. Delle quattro opzioni seguenti, si prega di indicare quale corrisponde alla seguente frase: "orgogliosi di sostenere progetti che considerano persone valide e potenzialmente utili".
- Eredità
 - Riconoscimento
 - Soddisfazione / realizzazione personale
 - Attualizzazione
- D5.** Secondo alcuni autori, le iniziative di imprenditoria sociale sono caratterizzate da o per l'esistenza di determinati aspetti. Dalle quattro opzioni seguenti, indica quale corrisponde alla seguente frase: "mira a risolvere un problema sociale"
- strategia di sostenibilità finanziaria
 - generazione di impatto sociale
 - soluzione innovativa
 - missione sociale



- D6. Secondo il modello di business canvas, nel modello sono resi operativi nove elementi costitutivi. Tra le quattro opzioni seguenti, indica quale corrisponde alla seguente frase: "pacchetto di prodotti e servizi che creano valore per uno specifico segmento di clienti".
- Risorse chiave
 - Partenariati chiave
 - Rapporti con i clienti
 - Proposta di valore

Parte B – Domande Vero o Falso

- D7. Tra i modelli di business trattati in questo argomento, il Modello finanziato da terze parti è caratterizzato dalla nozione di donatore e dall'esistenza di un nuovo blocco chiamato "Surplus".
- Vero
 - Falso
- D8. Il modello di business Tripla Linea di Fondo, adattato da Osterwalder e Pigneur, estende due nuovi elementi costitutivi: costi sociali e ambientali e benefici sociali e ambientali.
- Vero
 - Falso
- D9. Esempi come filantropia, enti di beneficenza e governo sono caratterizzati o resi operativi attraverso il modello finanziato da terzi.
- Vero
 - Falso
- D10. Secondo i nove elementi costitutivi di Business Model Canvas, il blocco Attività chiave non è la cosa più importante che un'azienda deve fare per far funzionare il modello aziendale.
- Vero
 - Falso
- D11. Tripla Linea di Fondo Business, è un modello che porta tre fondamentali P: Persone, Pianeta e Profitti.
- Vero
 - Falso
- D12. Una delle notevoli modifiche del Social Business Model Canvas rispetto alla versione di Business Model Canvas è la differenziazione dei clienti da beneficiario e cliente.
- Vero
 - Falso



Quiz Finito 😊

Tema 2

PREPARAZIONE DEL MENTORE



2. Processo di Mentoring

2.1 Programmi, selezione e abbinamento

2.1.1 Programmi di Mentoring

I programmi di Mentoring di solito sono rivolti a persone di ogni età e possono essere applicati ad una vasta gamma di obiettivi e contesti professionali (Susan & Searby, 2013), per esempio dall'istruzione alle esigenze specifiche come gruppi di minoranza, imprenditorialità e start-up aziendale. (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Secondo Poulsen (2013), i programmi di mentoring sono diventati popolari tra le imprese, organizzazioni, sindacati, associazioni professionali e in molti altri settori. Le relazioni di mentoring non sono permanenti, ma possono replicarsi, e una persona può avere diversi mentori durante la propria vita professionale (Poulsen, 2014).

Questi programmi sono percepiti come le “regole delle strada” per le interazioni all’interno delle relazioni di mentoring. (Ragins, 2007 cited by Chandler, Kram & Yip, 2011).

Il mentoring tradizionale è di solito individuale, ma ci sono anche altri modi come ad esempio il mentoring tra pari e quello per gruppi (Haggard, Dougherty, Turban & Wilbanks, 2010). Il primo vantaggio rispetto ad altri tipi di mentoring è che fornisce all’allievo un'attenzione personalizzata.

Poulsen (2013) sostiene che un buon programma di mentoring deve includere un abbinamento neutrale tra un allievo e un mentore più anziano, sviluppando un ambiente di apprendimento e cooperazione confidenziale dove vengono esplorate le opportunità, le ambizioni e le competenze.

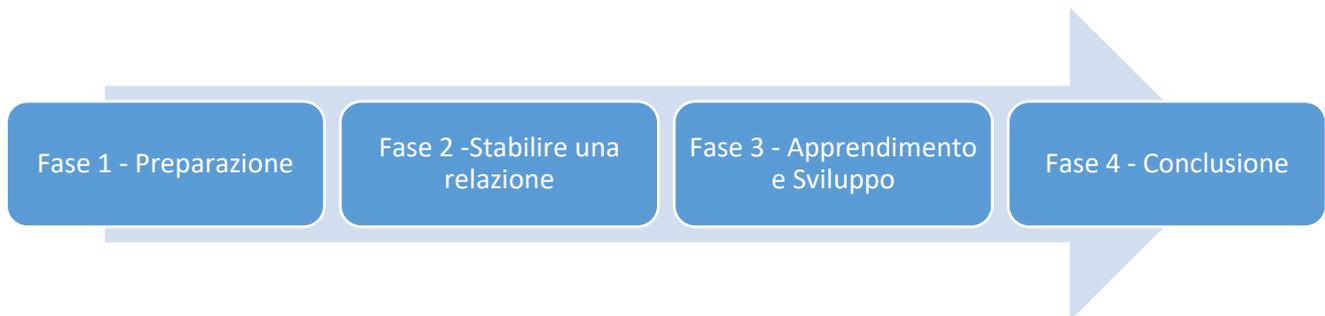
Il programma dovrebbe essere stimolante per entrambe le parti per quanto riguarda l'autoconsapevolezza e l'autorealizzazione vista attraverso gli occhi degli altri, inoltre i tutor possono trarre beneficio dallo sviluppo della leadership e di altre abilità che derivano dal loro ruolo di mentore.

Ci sono diversi tipi di programmi di mentoring fatti su misura in base alla propria natura specifica, inquadrata all'interno di organizzazioni o, per esempio, specifico per particolari carriere, come il programma American Psychological Association (APA, 2006; Kram, 1983; B. R. Ragins & Kram, 2007, per esempio).



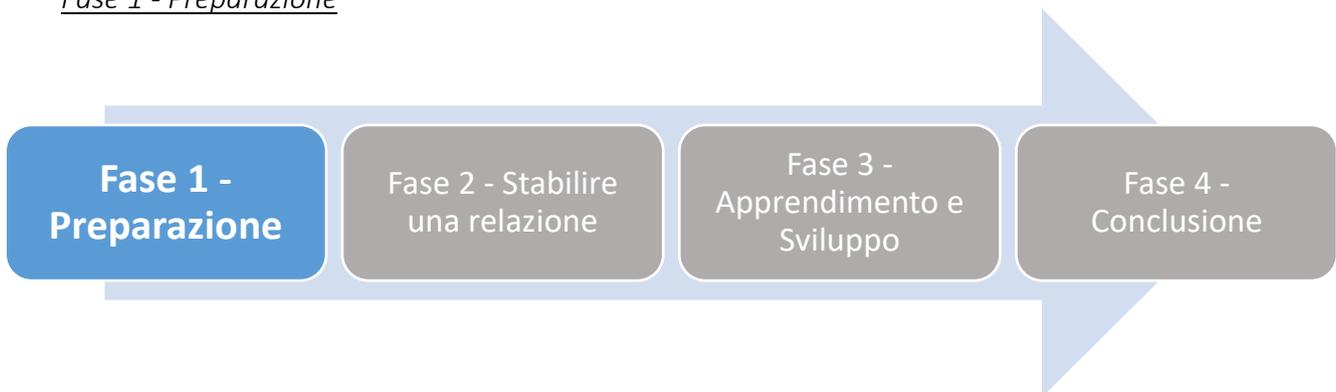
Tuttavia, vi mostriamo di seguito la proposta presentata da Kirsten Poulsen (2014) dove il processo di mentoring è caratterizzato da quattro fasi distinte in un Programma di Mentoring Formale.

Schema 5: Fasi del Programma di Mentoring Formale



Come dimostra lo Schema 5, un'efficace relazione formale di tutoraggio passerà attraverso quattro fasi definite. Il tempo trascorso in ciascuna di queste fasi differisce da relazione a relazione, ma tutte le relazioni si imbattono in queste quattro fasi.

Fase 1 - Preparazione



Italiano

Questa prima fase prevede le decisioni finali dei tutor e dei potenziali allievi per accedere al programma di mentoring. È la fase dei processi di selezione e abbinamento².

La fase di preparazione è l'inizio del processo di scoperta. Poiché ogni relazione di tutoraggio è unica, il mentore e l'allievo dovrebbero impiegare del tempo per impostare i parametri iniziali della possibile relazione futura.

² Oltre al punto descritto e indicato come Selezione nel processo di mentoring, facciamo riferimento al modulo di domanda allievo e al modulo di domanda mentore negli ESERCIZI NOTEBOOK 1 e 2 degli argomenti principali 2 che possono essere esplorati nel contesto della formazione e in questa fase di preparazione..



Gli allievi dovrebbero conoscere tutto programma proposto e considerare se si adatta ai loro piani di Social Business e alle esigenze di apprendimento.

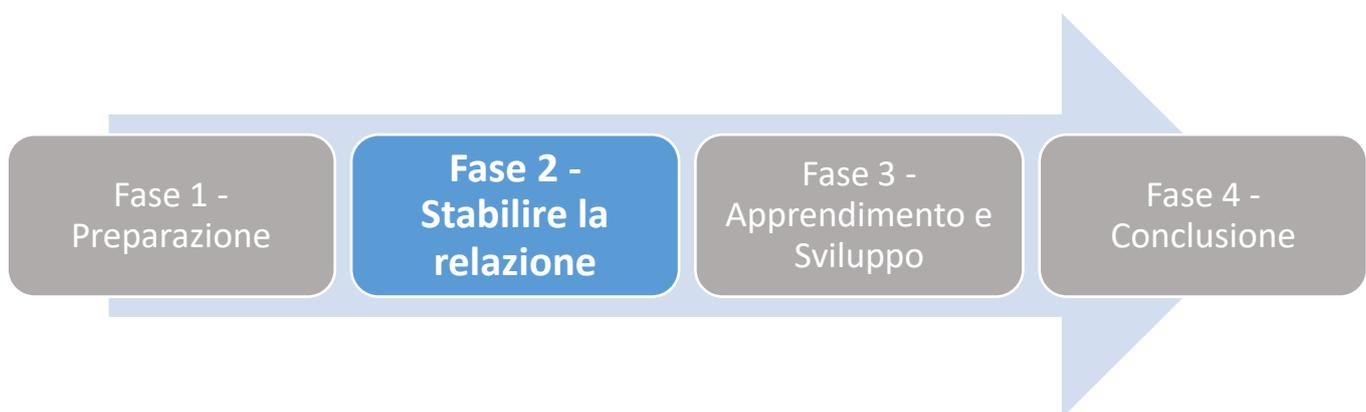
È quindi il momento di prendere in considerazione lo scopo del programma di mentoring, il modo in cui è organizzato e in quali termini sarà fatto dall'organizzazione / incubatore.

A loro volta, i tutor dovrebbero valutare il fatto di possedere le **COMPETENZE**, il **TEMPO** e la **MOTIVAZIONE**

Ha disponibilità? Puoi dare priorità al tempo? Qual è il supporto dell'organizzazione / incubatrice?

E come possono trarre vantaggio dall'assumere il ruolo di mentore?

Pertanto, sia i potenziali mentori che gli allievi dovrebbero considerare se i benefici e i risultati dell'apprendimento del programma di tutoraggio corrisponderanno all'investimento in termini di tempo e impegno. Se queste domande non vengono adeguatamente chiarite nella fase di preparazione, possono successivamente sorgere problemi nella relazione di tutoraggio.



Fase 2 – Stabilire la relazione

Questa seconda fase inizia quando i mentori e gli allievi si incontrano per la prima volta.

In questo step la coppia si deve conoscere bene per stabilire una relazione con apertura e fiducia.

La fiducia non nasce automaticamente. Questa fase può essere definita come quando si firma un “conto fiduciario”: importante quindi discutere e chiarire tutti gli elementi da costruire nel



corso della relazione, come nel caso della formazione di un conto fiduciario, piuttosto che creare ostacoli che possono bloccare confronti utili o su se stessi o sul processo di mentoring.

Loro esplorano le motivazioni per aderire al programma e stabiliscono le regole di base per la loro collaborazione, tra cui:

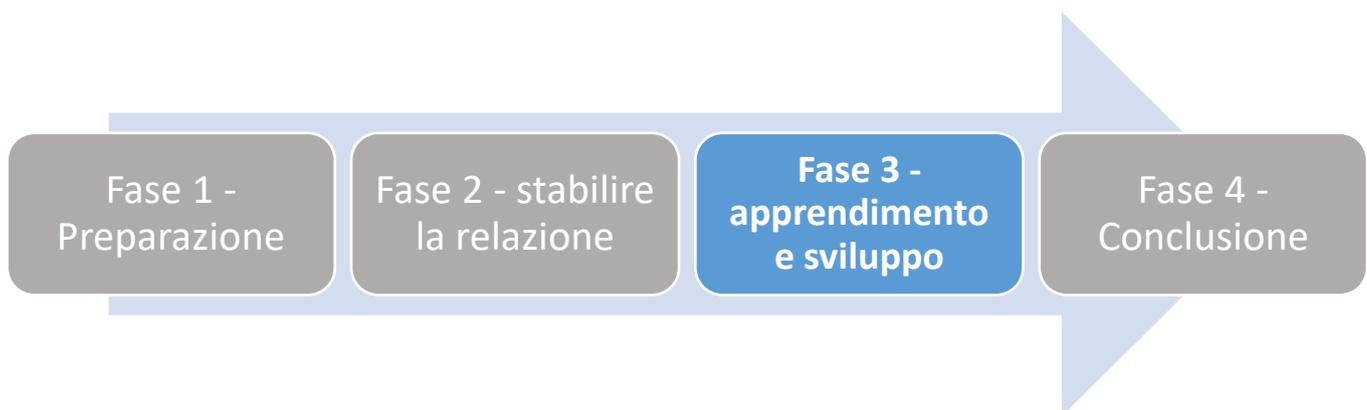
- **Obiettivi** – I benefici che desidero ottenere dalla partecipazione al programma di mentoring;
- **Aspettative** - ciò che ci si aspetta dagli altri;
- **Cooperazione** quando, quanto spesso e dove vogliono incontrarsi, quante riunioni, quale documentazione, la possibilità di utilizzare un registro, se necessario, ecc.;
- **Norme fondamentali e etica** - confidenzialità, preparazione, limiti, feedback, etc.;
- **Valutazione e monitoraggio** - valutazione periodica del processo di apprendimento e dei risultati;
- **Completion** - alla fine quando, come e cosa significa.

Secondo il “Chartered Institute of Personnel and Development mentoring program” (2017), per soli scopi di mentoring, proponiamo tre importanti strumenti per questa fase³:

- a) Mentoring Contract;
- b) Mentoring Action Plan;
- c) Mentoring Review Form.

Tuttavia, ricordiamo che tutta la relazione di mentoring è coinvolta nel Social Business Plan dell'imprenditoria sociale ed è stata costruita sulla base del modello già discusso nel precedente TEMA 1 – *Social Business Model Canvas*.

³ Tali strumenti modello suggeriti sono disponibili per i tutor di apprendimento da addestrare nel contesto della formazione non formale, corrispondenti agli Esercizi 3, 4 e 5 dell'argomento principale 2 del NOTEBOOK ESERCIZI.



Phase 3 – Apprendimento e sviluppo

Questo è lo stadio in cui avviene il vero apprendimento e a volte nonostante ciò, gli incontri di mentoring non sono sufficienti.

Il mentoring può accelerare i processi di apprendimento grazie al supporto del Mentor e alle conversazioni, tuttavia allo studente non basta teorizzare con il mentoring, ma ha la necessità di agire ed impegnarsi nella vita reale.

Per assicurare un buon risultato di mentoring, dovrebbe esserci un giusto equilibrio tra il numero di meetings di mentoring e momenti di attività/esperienza.

I meetings dovrebbero essere abbastanza vicini per mantenere la relazione e non ritornare nuovamente al punto di partenza. I meetings dovrebbero anche abbastanza distanti per permettere agli allievi di effettuare le azioni concordate nei vari meeting.

Le pratiche migliori suggeriscono un meeting ogni **3-6 settimane**. Durante un **programma di 12 mesi**, ci saranno circa 10 meeting, prendendo in considerazione i periodi di vacanze.

Di seguito è riportata una tabella riassuntiva con alcuni strumenti che riteniamo utili sia dal punto di vista del Mentor che da quello dello studente, affinché le sessioni che si svolgeranno nel corso di 12 mesi e progrediscano quanto più possibile.



Tabella 1: sintesi dei documenti necessari per le sessioni di mentoring⁴

MENTOR	ALUNNO
<ul style="list-style-type: none"> Fogli preparatori dell'alunno (da inviare al Mentor prima della sessione) - Exercise 6 	<ul style="list-style-type: none"> Fogli preparatori dell'alunno (da inviare al Mentor prima della sessione) - Esercizio 6
<ul style="list-style-type: none"> Sessione di lavoro Mentoring (da usare nella sessione) – Esercizio 7 	<ul style="list-style-type: none"> Sessione di lavoro Mentoring (da usare nella sessione) – Esercizio 7
<ul style="list-style-type: none"> Registro Mentoring – Esercizio 8 	<ul style="list-style-type: none"> Registro Mentoring– Esercizio 8
<ul style="list-style-type: none"> Foglio di valutazione Relazione con il Mentor - Esercizio 10 	<ul style="list-style-type: none"> Foglio di Valutazione della relazione con l'alunno – Esercizio 9

Fonte: <https://www.wci.org.uk/sites/default/files/Speed%20Mentoring%20Toolkit%20-%20Handout.pdf>

Infine, sebbene il prossimo Tema sia dedicato alla regolamentazione delle relazioni, lasciamo qui alcuni suggerimenti per soluzioni ai problemi che possono sorgere nel mentore, nell'allievo o in entrambi. Tuttavia, questo tipo di mini "Toolbox per la risoluzione dei problemi di mentoring" presentato qui, sottolinea l'importanza del prossimo argomento sulla gestione dei conflitti.

Trappole del mentor (problemi causati dal mentor)	
Trappole	Soluzioni
Iperprotezione	Rendersi conto che il vostro ruolo non è quello di proteggere l'alunno dal solito feedback che è difficile, ma piuttosto aiutare a sviluppare l'alunno
Ego: la relazione è più importante del mentor	Concentrarsi sullo sviluppo dell'alunno e non su se stessi
Clonazione: "Sindrome del mini me"	Rispettare l'individualità dell'alunno e concentrarsi sulle sue esigenze di sviluppo secondo il suo potenziale e non le vostre preferenze o personalità Porsi la domanda: "Sto cercando di modellare un mini me?"
Dominazione culturale	Imparare quanto più possibile dalla cultura dell'alunno a allo stesso tempo rispettarla. Non farsi coinvolgere dalle proprie convinzioni culturali
Eccessivo lavoro	Bisogna essere realisti e tenere in considerazione il carico di

⁴ Tali strumenti sono disponibili per la formazione dei tutor e corrispondono agli 6, 7, 8, 9, e 10 del Tema 2 dal Quaderno degli Esercizi.



	lavoro dell'alunno
<u>Scarsa flessibilità</u>	Bisogna sempre pensare a nuovi modi per raggiungere lo sviluppo e l'apprendimento. Adattare il tuo stile secondo le mutevoli esigenze aziendali Realizzare che il vostro stile di apprendimento potrebbe essere differente da quello dell'alunno e adattarlo.
Essere troppo gentili	Essere, diretto e andare dritto al punto in modo che l'alunno ottenga un feedback onesto e ha l'opportunità di imparare dai propri errori. Vivere seguendo il seguente motto: Non è quello che dici... ma come lo dici! Non è quello che fai...è come lo fai.
Essere troppo severo	Essere realistici e trovare il proprio equilibrio tra le proprie aspettative, obiettivi e approcci. Porsi la domanda: "Sono un perfezionista? Può tutto ciò condurre a aspettative e comportamenti rigidi?"

Trappole del alunno <i>(problemi causati dall'alunno)</i>	
Trappole	Soluzioni
Manipolazione	Chiarire all'alunno che vi accorgete della manipolazione e che non la tollerate. Stabilire i parametri corretti per la relazione. Se l'alunno continua con la manipolazione terminare la relazione.
Facilitazioni	L'alunno si deve rendere conto che non ci sono facilitazioni nel mentoring. Un buon compito impegnativo con una scadenza corretta invierà un chiaro messaggio che non ci saranno facilitazioni.
Gelosia	Il mentor e l'alunno dovrebbero fare attenzione a non isolare o trascurare altri pari o comportarsi in modo tale da incoraggiare i sentimenti di gelosia.
Aspettative non realistiche	Un contratto di mentoring chiaro e una comunicazione aperta su obiettivi realistici creeranno lo scenario per un programma di mentoring equilibrato.



Dipendenza	Capire che lo scopo del mentoring è quello di consentire al alunno di svilupparsi in modo tale che sia raggiunta l'indipendenza al termine del rapporto.
Scarso rendimento	<p>Se l'alunno ha uno scarso rendimento organizzare un meeting per affrontare tale argomento.</p> <p>Chiedere l'alunno di trovare soluzioni possibili per migliorare il proprio rendimento. Sulla base di queste idee sono stati fissati obiettivi chiari per il miglioramento delle prestazioni.</p> <p>Se l'alunno fatica e non riesce a trovare soluzioni è consigliato raccomandare possibili soluzioni e convincere l'alunno a impegnarsi nella scelta di una determinata azione. Ciò aumenta l'impegno e la responsabilità verso il miglioramento delle prestazioni.</p> <p>Fornire il supporto e le risorse necessarie.</p>

Trappole delle relazioni <i>(problemi causati da entrambe le parti)</i>	
Trappole	Soluzioni
Amicizia Intima	Essere buoni amici e assicurarsi che il rapporto di mentoring abbia la precedenza rispetto all'amicizia. Definire i parametri della relazione.
Rapporto impari	L'alunno dovrebbe essere trattato come un pari. Mostrare rispetto e incoraggiamento. Più alto è il senso di uguaglianza, migliori sono le possibilità di comunicazione aperta.
Un programma troppo formale	Incoraggiare le parti a identificare le opportunità per il mentoring informale. Assicurarsi che il programma di mentoring non sia troppo strutturato o rigido.
Un programma troppo informale	Dare una struttura al programma creando una politica e una strategia di mentoring. Monitorare e rivedere il successo del programma.
Questioni sulla diversità	Imparare la cultura dell'altra parte e dimostrare rispetto e sensibilità.

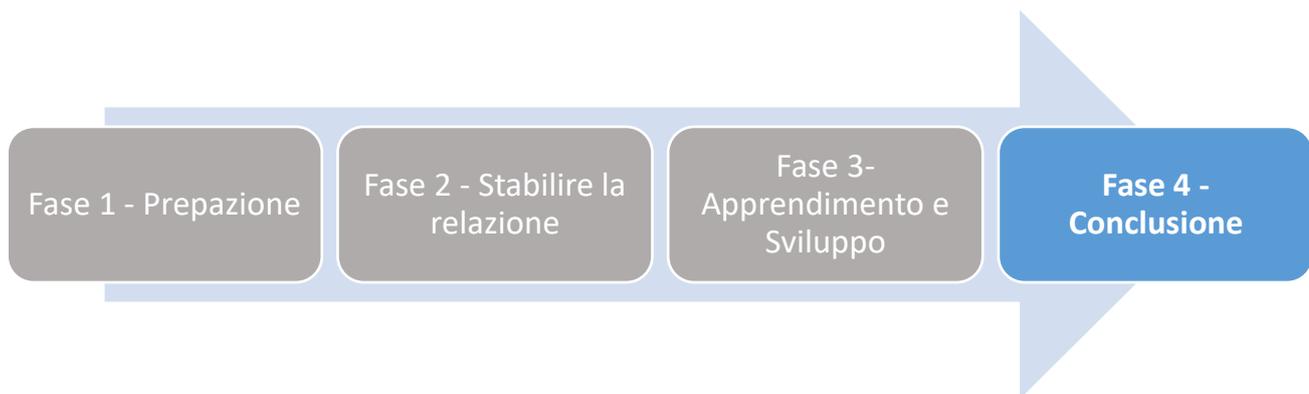


Questioni di riservatezza	Entrambe le parti devono impegnarsi in modo confidenziale quando si discutono questioni delicate, documenti politici o su altre persone che influiscono sulle relazioni.
Coppia sbagliata	Effettuare una valutazione adeguata per garantire che i mentors e gli alunni siano abbinati correttamente.
Parti inesperte	Condurre un programma di formazione di mentoring per entrambe le parti
Conflitto	Avere una discussione aperta sul conflitto e raggiungere una soluzione condivisa.

Quest'ultima trappola di conflitto sarà sviluppata nel Tema 3, dove saranno illustrati una serie di strumenti per la gestione di tali conflitti che emergono in un processo di mentoring.

Prima di concludere questo capitolo, ci occuperemo della quarta e ultima fase proposta da Poulsen (2013) nella progettazione di programmi di mentoring - la fase finale del processo.

Fase 4 - Conclusione



Quest'ultima fase mira a garantire una conclusione positiva e costruttiva del rapporto di mentoring (formale).

Mentori e alunni non sono tenuti a vedersi quando il programma termina.

Alcuni di loro potrebbero voler continuare il rapporto di mentoring, altri continueranno a vedersi meno spesso, alcuni diventeranno amici e passeranno a un diverso tipo di rapporto, altri diranno solo grazie e andranno avanti.

Tutti i finali proposti sono ugualmente positivi, tuttavia, l'importanza di valutare formalmente il singolo risultato fornendo un feedback, e parlando apertamente del passo successivo è un



sano esercizio di per sé e garantisce che sia il mentore e l'alunno siano chiari e allineati con le proprie aspettative per il passo successivo.

Per il program manager, la valutazione formale dei processi e dei risultati sia a livello individuale che a livello di programma è importante per ottenere nuovi insegnamenti per i futuri programmi di mentoring.

Secondo le quattro fasi del processo di mentoring dell'Associazione Psicologica Americana (APA, 2006), questa fase corrisponde alla fase di separazione.

Descrive in gran parte la fine di una relazione di mentoring. Il rapporto può terminare per una serie di motivi, ad esempio non vi è più nulla da apprendere, l'alunno può voler stabilire un'identità indipendente, o il mentore può decidere che è il momento per l'alunno di stare da solo.

Se la fine del rapporto non è accettata per entrambe le parti, questa fase può essere stressante, con una parte non disposta ad accettare la perdita. Ci possono essere problemi tra il mentore e l'alunno quando solo una parte vuole concludere il rapporto di mentoring. Pertanto la finalizzazione del processo di mentoring è molto importante ⁵.

Selezione nel processo di Mentoring

Se il programma avrà l'effetto di apprendimento previsto i mentori avranno davvero una grande influenza sul successo del programma di mentoring.

I mentori diventano modelli per i dipendenti del programma. Una volta selezionati diventano modelli di comportamento, valori e competenze.

I mentori sono quindi responsabili sia per l'alunno sia per il resto dell'organizzazione / incubatore, quindi è fondamentale che i mentori giusti vengano selezionati in base alle competenze che l'organizzazione / incubatore vuole sviluppare.

Inoltre, è importante che i mentori comprendano il loro ruolo e siano realmente interessati e ben preparati a svolgerlo (Poulsen, 2014).

⁵ Abbiamo fornito il modulo di valutazione delle relazioni di tutoraggio esposto per la formazione attraverso l'Esercizio 11 del Tema 2 del Manuale di esercizi.



Non c'è quindi da stupirsi che la selezione di mentori e alunni come la propria motivazione a entrare nel rapporto di mentoring è fondamentale per garantire risultati sia per se stessi che per l'organizzazione / incubatore.

Di solito, gli alunni sono selezionati meticolosamente attraverso centri di valutazione, test di personalità, valutazioni delle prestazioni, ecc. Tuttavia, la selezione dei mentori e la loro formazione e preparazione raramente sono così complete.

Prima che il mentore occupi un posto di rilievo nella gerarchia di gestione, si presume che egli (ancora più comunemente un uomo) sia qualificato per svolgere il lavoro di mentore (Poulsen, 2014).

Secondo il programma CGIAR ⁶ (s/d), vi sono alcuni criteri che dovrebbero essere presi in considerazione nella selezione dei mentori per il processo di mentoring.

Sono stati adattati qua.

Criteri per la selezione degli alunni e dei mentori

Selezione degli Alunni⁷

Generalmente vi sono più alunni che possono essere scelti. Questo è un segno positivo perchè il programma è ricercato, ma presenta anche un lato negativo perchè il coordinatore deve affrontare un processo difficile di selezione.

L'elenco seguente fornisce alcune linee guida.

Tutti gli allievi:

- ✓ Devono essere disponibili per tutta la durata del programma
- ✓ Motivati o disposti a partecipare a tutte le attività

Selezionare i candidati in base a questi criteri:

- ✓ entusiasmo ed iniziativa
- ✓ obiettivi e piani di carriera
- ✓ conoscenze e competenze richieste

⁶ Un programma di un gruppo consultivo di Ricerca Internazionale sull'Agricoltura.

⁷ Abbiamo fornito nell'Esercizio 1 del Tema 2 degli ESERCIZI NOTEBOOK un modulo di domanda per il mentoring formazione, adattato dalle linee guida del CGIAR.



- ✓ istruzione e formazione
- ✓ interessi professionali e settore di competenze
- ✓ supervisione o potenziale professionale

Selezione dei Mentori⁸

Le persone interessate a diventare mentori possono provenire da numerosi contesti e con diversi livelli di esperienza interpersonale e professionale, quindi è importante chiarire fin dall'inizio quali sono le competenze richieste per questo programma.

Per tutti i candidati, è importante considerare:

- ✓ desiderio di far parte del programma
- ✓ buona reputazione e riconoscimento
- ✓ skills nel settore comunicazione ed avere motivazione
- ✓ predisposizione a lavorare con altre culture e altri generi
- ✓ Accettare il carico di lavoro attuale effettivo e il programma disponibile
- ✓ preferenze dell'alunno
- ✓ capacità di promuovere la visibilità dell'alunno a livello globale
- ✓ capacità invitare l'alunno a partecipare ad incontri chiave
- ✓ capacità di identificare fondi e risorse per la formazione.

Mentre il processo di selezione continua, le abilità professionali e interpersonali dei candidati possono essere divise e pensate in termini di qualità ed esperienze che il mentore e l'alunno "devono avere".

Abbinamento nel processo di Mentoring

Indipendentemente da come procede il processo di abbinamento, le combinazioni mentor-alunno devono essere verificate per un "buon adattamento".

Ogni partecipante alla relazione tutor-alunno porta competenze, background, stili di apprendimento e bisogni unici.

⁸ Allo stesso modo, abbiamo fornito l'Esercizio 2 del Tema 2 del NOTEBOOK ESERCIZI come modulo di domanda per il mentore tenendo conto del contesto formativo, adattato dalle Linee guida CGIAR



Gli stessi autori presentano diversi tipi di imprenditori e mentori ritenuti complementari (Memon, J., Rozan, M.Z.A., Ismail, K., Uddin, M. & Daud, D. K., 2015).

- ***Gli imprenditori creativi*** "scoprono nuove industrie che hanno bisogno di risorse finanziarie o umane, quali ad esempio le conoscenze e le competenze per fornire soluzioni ai problemi dei clienti". Questi imprenditori richiedono mentori con tendenze creative ed esperienze simili;
- ***Imprenditori della Tecnologia*** sono coloro che "usano con successo talenti e capitale di rischio, idee innovative e capacità di gestione per produrre commercialmente innovazioni tecnologiche efficaci e praticabili o sfruttare efficacemente le innovazioni utilizzando la tecnologia". Questi tecnoimprenditori devono acquisire capacità di gestione del mentor per supportare iniziative basate sulla tecnologia.
- ***Imprenditori della conoscenza*** che "sono in grado di produrre e utilizzare beni intellettuali per far crescere nuove start-up o servizi che possono guidare gli imprenditori alla prosperità e alla creazione di ricchezza nella comunità e fornire servizi migliori e superiori". Questo tipo di imprenditore richiede un mentore che sia ugualmente dotato di capitale intellettuale ed esperienza pratica.

Comprendere e valutare dove si colloca un alunno in modo professionale può aiutare a valutare, o almeno fornire un'indicazione se una relazione di mentoring può avere successo.

Applicato ai diversi tipi di imprenditori sopra menzionati, ad esempio: un "imprenditore tecnologico" nella fase di "progettazione del piano aziendale" potrebbe non aver bisogno di una guida imprenditoriale perché sono già responsabili sulle decisioni indipendenti - ma potrebbe beneficiare di un mentore "psicologico" per migliorare la comunicazione, o esperti di marketing, ad esempio.

2.2 Credibilità nel Mentoring

Mentore era il nome di un personaggio della mitologia greca. Ulisse lasciò suo figlio, Telemaco, sotto la tutela del suo vecchio amico Mentore, che era un consigliere saggio e affidabile (Clutterback 1991).

Negli anni trascorsi dallo studio di riferimento di Levinson sullo sviluppo di adulti mentori (Levinson et al., 1978), un gruppo di scrittori e ricercatori hanno cercato di definire il rapporto tra mentori e distinguerli da altre forme di relazione. Tuttavia, sin dall'inizio, Levinson e i suoi colleghi riconoscono che il rapporto di mentoring è più di qualità e di una categoria, "Il tutoraggio non è definito in termini di ruoli formali, ma in termini di carattere e di rapporto beneficiari". (1978: pp 98).

Il Modello basato sulla teoria proposto da Hudson (2014) illustra i modi essenziali in cui i mentori possono contribuire a formare e sviluppare ulteriormente il rapporto mentore-alunno (Schema 6).

Schema 6. Qualità preferibili per la la formazione del rapporto di mentoring



La fiducia è una dimensione vitale della rapporto mentore-alunno, poiché aumenta positivamente sia la qualità che l'efficienza della relazione (Kram, 1985). È considerata la caratteristica più critica di qualsiasi tipo di relazione diadica (Fisher & Brown, 1988; Pratt & Dirks, 2007), ed è cruciale per stabilire e mantenere una relazione efficace (Sheppard & Sherman, 1998).

D'altra parte, al fine di massimizzare i benefici della relazione imprenditore-mentore, è previsto ed è essenziale che l'imprenditore sia aperto al cambiamento, a (Audet & Couteret, 2005), nuove esperienze (Engstrom, 2004) ed aperto ai rispettivi mentori (Gravells, 2006).

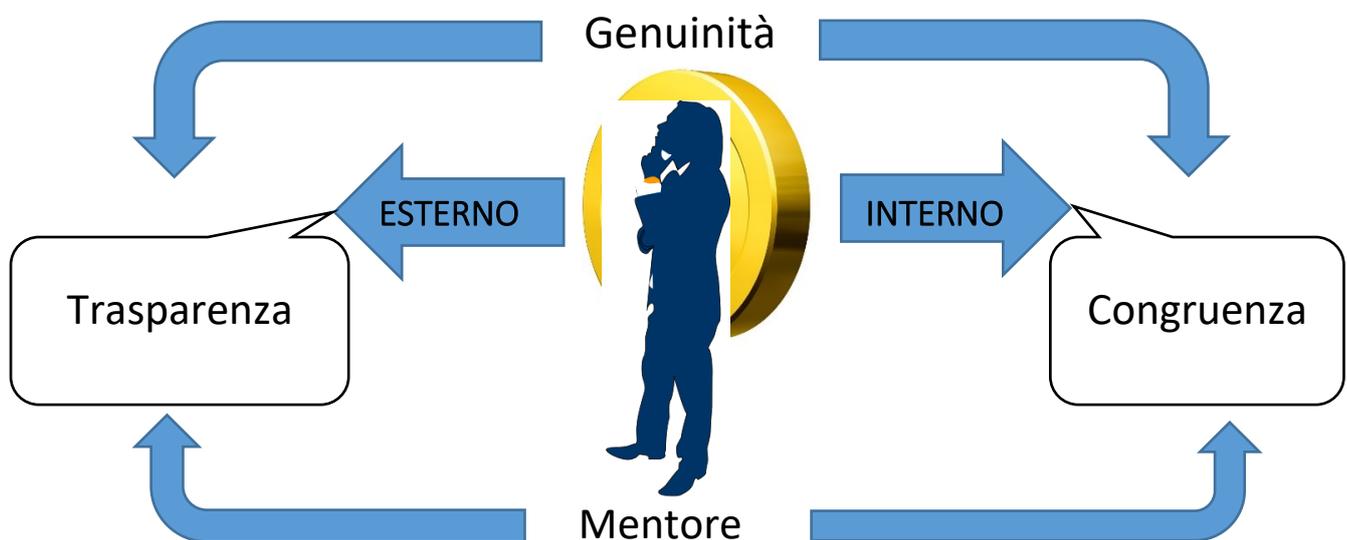
2.2.1 Relazioni Autentiche

Le relazioni autentiche sono il cuore del mentoring, perchè vengono viste come il veicolo attraverso il quale i mentori possono aiutare gli altri ad apprendere e a crescere.

I mentori devono essere bravi nella relazione iniziale e devono mantenerla nel tempo. L'autenticità è reale, significa presentare il 'vero io': naturale, genuino e onesto, non un'imitazione. Non è semplice raggiungere una tale realtà. Essere reali implica il difficile compito di familiarizzare con il flusso di esperienza che si verifica in te stesso, un flusso segnato soprattutto dalla complessità e dal cambiamento continuo (Rogers, 1966, p.185).

Questo concetto – la **genuinità** - implica chiaramente di includere entrambi i lati della personalità (Modello a specchio): il lato interno (personalità) e il lato esterno (corpo). Dall'interno, la congruenza del singolo mentore (a) e dall'esterno mostra la trasparenza del mentore, come illustrato in 7.

Figure 7. Le due faccie del Modello a specchio della genuinità



Il **lato interiore** si riferisce al grado in cui il mentore è consapevole di tutti gli aspetti del proprio flusso di esperienza e come egli si rivede nel suo ruolo. Questo lato del processo si chiama "**CONGRUENZA**" - cioè la coerenza, di fronte all'esperienza totale, nel rapporto tra l'ideale di sé e l'immagine di sé (Schmid, 1998).

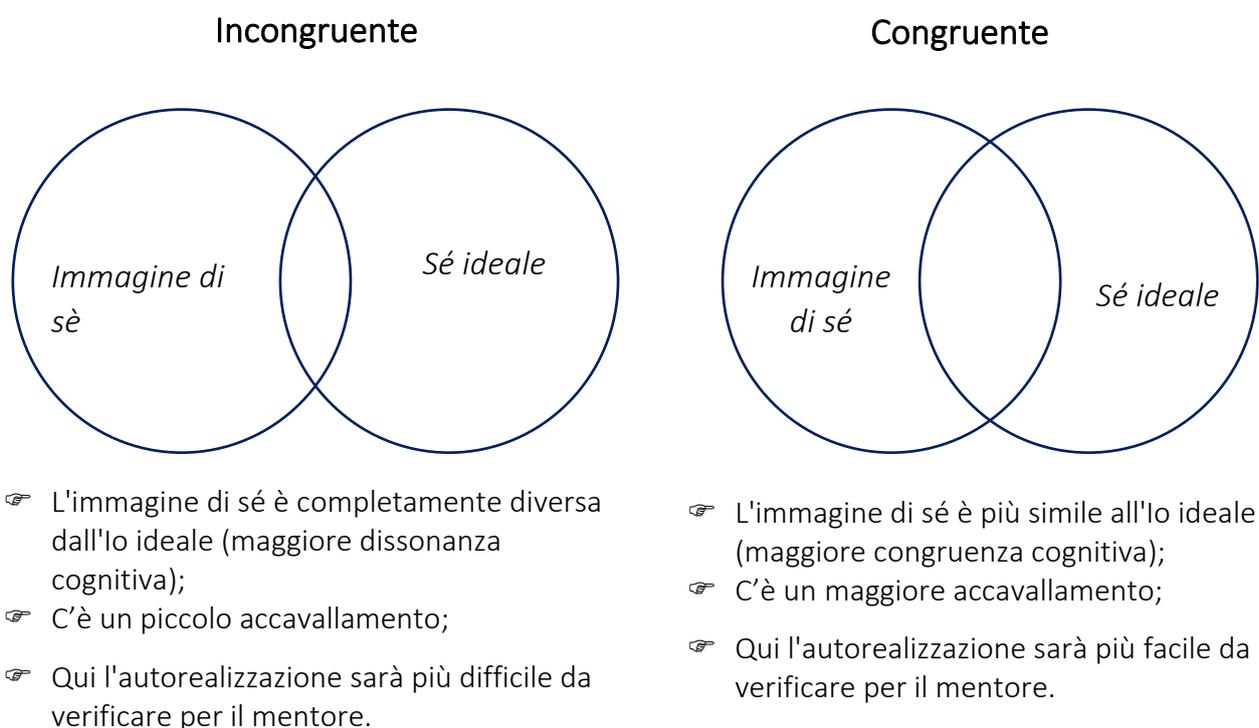
A sua volta, il **lato esterno** riflette la comunicazione esplicita del mentore basata sulle sue percezioni, atteggiamenti e sentimenti coscienti. Questo aspetto è chiamato "**TRASPARENZA**" - cioè, il mentore diventa "trasparente" di fronte all'alunno comunicando le sue impressioni ed esperienze passate simili (Schmid, 1998). Questa abilità fondamentale per il mentore – ovvero la genuinità è anche chiamata autenticità.

Il modo più semplice per pensare all'autenticità è considerarla una comunicazione aperta. Per facilitare all'alunno la comprensione del mentore, il mentore deve essere semplice e aperto nel modo in cui comunica. Il mentore non dovrebbe cercare di mettersi su un piedistallo e instaurare un rapporto studente-professore - il mentore non ha tutte le risposte e le soluzioni

a tutti i problemi. Fondamentalmente il mentore deve essere sè stesso come è realmente in quel momento.

Quando il sé ideale di una persona (in questo caso il mentore) non è coerente con ciò che realmente accade nelle esperienze e nella relazione della persona con gli altri, c'è una differenza tra il sé ideale di quella persona e l'esperienza reale nella relazione, ciò che viene chiamato incongruenza. Raramente, se mai esista, c'è uno stato di totale congruenza; Tutte le persone sperimentano una certa incongruenza. Le principali differenze sono illustrate nel seguente schema.

Schema 8. Caratteristiche della Congruenza e Incongruenza



Secondo Rogers (1961), generalmente desideriamo sentire, sperimentare e comportarci in modo coerente con la nostra immagine di sé e riflettere anche il modo in cui vorremmo essere, il nostro sé ideale.

Il mentore dovrebbe anche incoraggiare l'alunno a comunicare in questo modo. Una comunicazione aperta può incoraggiarli a smettere di negare, fingere o nascondere pensieri e sentimenti che potrebbero non favorire il processo di mentoring (o diventare consapevoli delle loro distorsioni cognitive e / o percettive) (Stephen, 1994).



L'autenticità non si apprende semplicemente leggendo libri, è piuttosto tramite un modo di essere. Tuttavia, ci sono modi per comunicare la tua autenticità agli altri:

- Imparare a capire te stesso ed essere capace di descriverti.
- Comprendere i tuoi sbalzi d'umore e i tuoi punti di forza e di debolezza.
- Leggere libri sulla crescita personale e riconoscere ciò che pensi e senti quando leggi questo tipo di letteratura.
- Impara a capire il tuo comportamento esaminando o chiedendoti perché a volte reagisci in modo involontario (Stephen, 1994).

In breve, secondo Sutton e Stewart (2002), nell'atto relazionale, l'autenticità richiede la capacità del mentore di poter:

- ☞ **Dimostrare genuinità:** essere aperto e trasparente nella relazione, non nascondersi dietro la maschera della professionalità (noto anche come realismo o autenticità);
- ☞ **Mostrare un atteggiamento positivo incondizionata:** accettazione dell'allievo senza giudizio o condizioni simili (anche denominate cura, valutazione, gratificazione, rispetto);
- ☞ **Trasmettere un profondo livello di comprensione empatica:** la capacità di "entrare" nel mondo dell'altro senza perdersi (altrimenti opera un meccanismo difensivo che è dannoso per il mentore - identificazione proiettiva).

TEMA 2 QUIZ –PREPARAZIONE DEL MENTORING

- D1.** Basato sulle Quattro fasi del programma formale di mentoring, le fasi sono mostrate di seguito:
- 1 - Preparazione; 2 – Stabilire la relazione; 3 – Apprendimento e Sviluppo; 4 – Conclusione
 - 1 – Stabilire la relazione; 2 - Preparazione; 3 – Apprendimento e Sviluppo; 4 - Conclusione
 - 1 - Preparazione; 2 – Stabilire la Coltivazione Iniziale; 3 – Apprendimento e Sviluppo; 4 – Conclusione
 - 1 - Stabilire la Coltivazione Iniziale; 2 - Preparazione; 3 - Apprendimento e Sviluppo; 4 – Conclusione
- D2.** Delle seguenti trappole quali non sono correlate alle trappole delle relazione descritte in questo modulo di formazione.
- Problemi di riservatezza
 - Scarso rendimento
 - Abbinamento non corretto
 - Conflitto
- D3.** In un processo di selezione del mentore, indica quale criterio per la selezione dell'allievo ti sembra il meno adatto o il più discutibile nel processo di selezione.
- Disponibilità per tutta la durata del programma



- b. Essere motivati a partecipare in tutte le attività
 - c. Partecipazione perchè richiesta da altre associazioni
 - d. Con requisiti minimi di competenze e conoscenze
- D4.** La selezione di un mentore per un particolare programma di mentoring diventa importante per considerare alcune caratteristiche di tali potenziali mentori. Indicare l'attributo che nelle opzioni esposte di seguito sembra meno appropriato.
- a. Desiderare di far parte del programma
 - b. Competenze comunicative e motivazionali
 - c. Preferenze dell'alunno
 - d. Dominazione culturale
- D5.** Quali tipi di imprenditori sono "in grado di produrre e utilizzare beni intellettuali per la crescita di nuove start-up o servizi che possono guidare gli imprenditori alla prosperità e alla creazione di ricchezza nella comunità e fornire servizi migliori e superiori"?
- a. Imprenditori creativi
 - b. Imprenditori neutrali
 - c. Imprenditori della conoscenza
 - d. Imprenditori della tecnologia
- D6.** Quali sono gli attributi principali proposti dal modello Hudson che sono importanti per formare la relazione mento-alunno?
- a. Autenticità e Rispetto
 - b. Fiducia e Rispetto
 - c. Professionalità e Rispetto
 - d. Professionalità e Fiducia

Parte B – Vero o Falso

- D7.** Nel costruire un'autentica relazione di mentoring, se il mentore si presenta congruente è chiaramente un Sé Ideale distinto dalla sua Immagine di Sé.
- a. Vero
 - b. Falso
- D8.** Nell'autenticità del mentore per l'allievo, la trasparenza del mentore dimostra chiaramente quanto sia una persona in grado di auto-realizzarsi.
- a. Vero
 - b. Falso
- D9.** Le questioni di riservatezza sono importanti quando sia il mentore che l'allievo discutono questioni delicate. È una delle trappole a cui prestare attenzione.
- a. Vero



- b. Falso

D10. Il dominio culturale è una delle insidie del mentore.

- a. Vero
- b. Falso

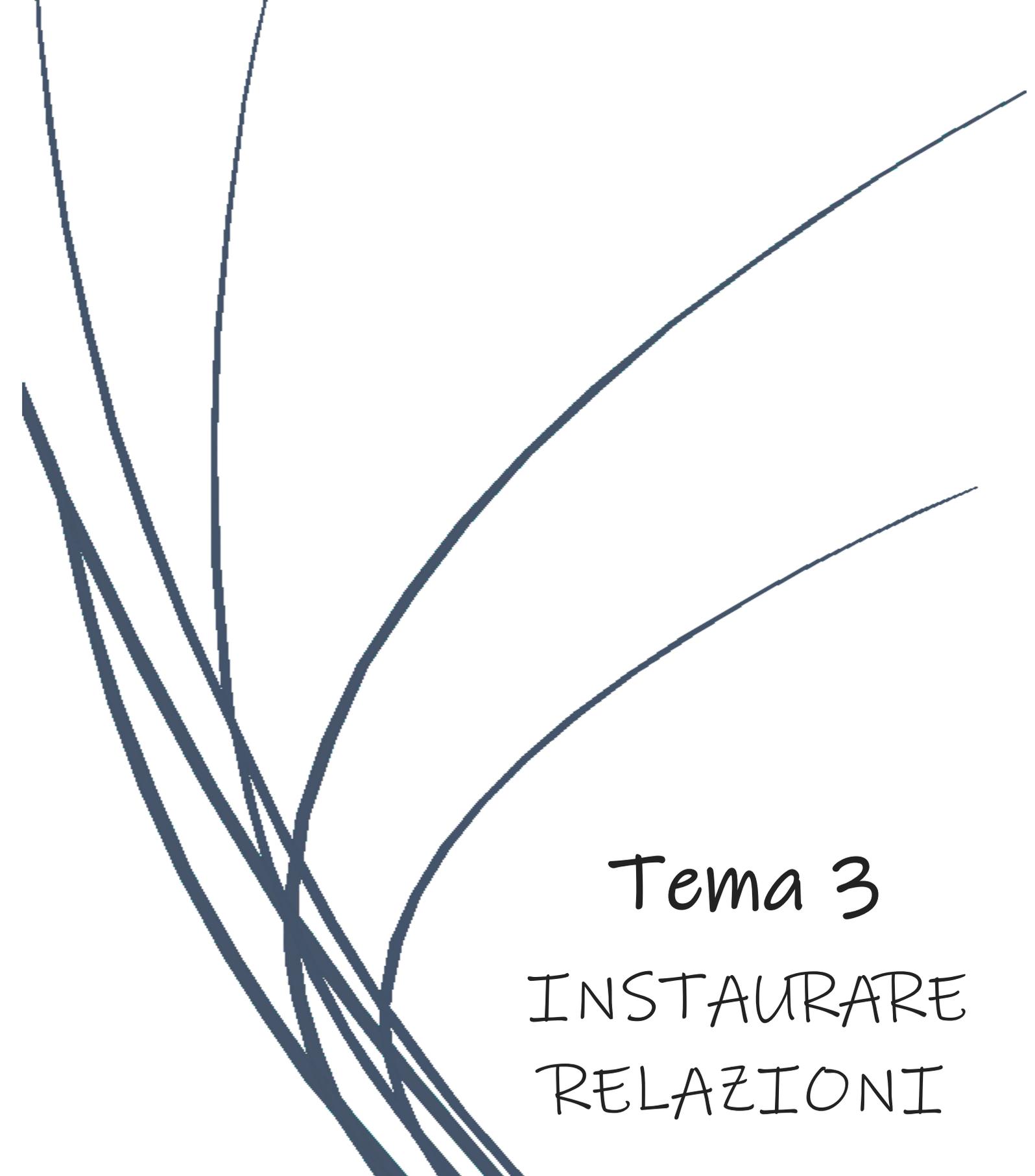
D11. Basato sulle quattro fasi del programma di mentoring formale di Poulsen, è nella fase 'Stabilire la relazione' che i mentori e gli alunni si incontrano per la prima volta e non nella fase di Preparazione.

- a. Vero
- b. Falso

D12. Sempre secondo le quattro fasi del programma di mentoring formale di Poulsen, è nella fase di apprendimento e sviluppo che il mentor dovrebbe considerare se ha le capacità, il tempo e la motivazione per iniziare il processo di mentoring con l'alunno.

- a. Vero
- b. Falso

Quiz Finito 😊



Tema 3

INSTAURARE RELAZIONI



3. Elementi essenziali per instaurare relazioni

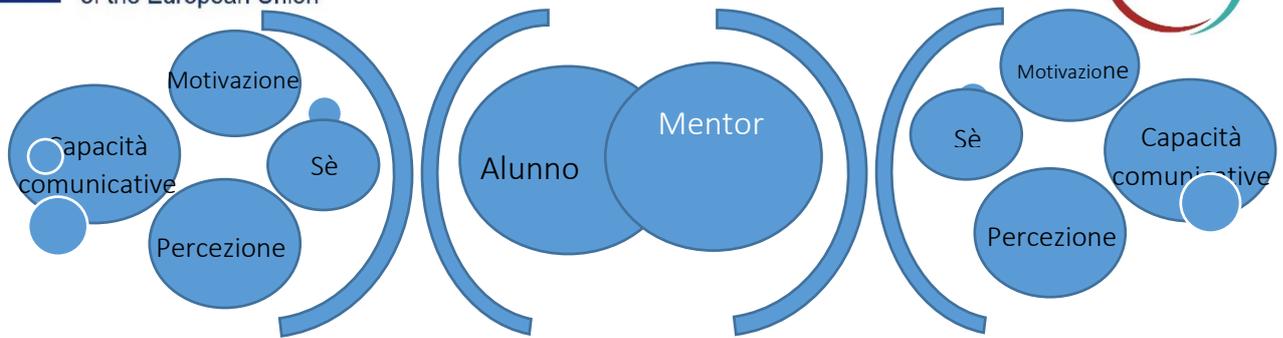
Sebbene con l'identificazione preventiva dei profili dei mentori e dell'allievo (condivisione di note biografiche, curriculum...) di cui diritti e responsabilità, ruoli e scopo della relazione, in un certo senso ci fornisce lo stampo della relazione del mentoring che si svilupperà tra loro, per costruire una relazione, anche se è specifica del mentoring negli schemi predefiniti, questa particolare relazione interpersonale si definisce sempre "navigando in mari mai navigati prima" perché ognuno incapsula un gigantesco iceberg di motivazioni, credenze, aspettative, valori, atteggiamenti, ecc., non sempre visibili (osservabili direttamente) e riconosciuti (consapevoli dell'individuo).

Il mentore può e deve essere un professionista credibile ed esperto e l'allievo impegnato e diligente, ma senza una buona relazione non sarà mai possibile che il ciclo di vita dell'esperienza di mentoring determinata temporalmente abbia successo.

In questo senso, affronteremo nei seguenti punti ciò che qui designiamo come elementi essenziali nell'instaurazione della relazione umana importante per aiutare il mentore nella relazione con l'allievo e gli elementi essenziali per la gestione della relazione di mentoring come: motivazione umana; il fenomeno percettivo umano; il sé dell'individuo coinvolto nella relazione e infine capacità comunicative. Attraverso il messaggio tutti gli elementi sopra menzionati portano all'atto relazionale come illustrato dalla figura sotto proposta da noi. Questi sono elementi che consideriamo preponderanti in un ambiente di mentoring anche se virtuale⁹.

Figura 9. Elementi Essenziali per instaurare una relazione in un processo di Mentoring

⁹ L'e-mentoring è la fusione del mentoring con le comunicazioni elettroniche, chiamato anche telementoria, cybermentoria o mentoring virtuale. L'e-mentoring è una relazione che si instaura tra un individuo più esperto (mentore) e un individuo meno qualificato o con esperienza (tutoraggio), ponendo l'accento sull'uso delle comunicazioni elettroniche.



3.1 Motivazione umana

L'azione imprenditoriale si verifica alla confluenza di tre condizioni necessarie, vale a dire:

- **Mezzi:** capitale umano, finanziario e tecnologico;
- **Opportunità:** percezione da parte dell'individuo di un'esigenza insoddisfatta o di una popolazione sottosviluppata;
- **Motivi:** il desiderio, l'impeto, l'interesse e la propensione ad applicare i mezzi all'opportunità (Douglas, 2013).

Il legame mancante tra intento e azione - essendo la motivazione - è stato ben trattato in letteratura (Carsrud e Brannback, 2011).

La motivazione è un fattore importante che distingue tra quegli imprenditori nascenti che fondano imprese e quelli che non lo fanno (Bullough, Galen Kroeck & Renko, 2012).

La motivazione è un costrutto psicologico e un driver significativo in un individuo che si mobilita all'azione (Akhter, Durrieu & Estay, 2013).

Esistono diverse definizioni del concetto di motivazione in base a diversi autori, correnti e discipline. Una possibile definizione può essere riassunta come un "... insieme di forze energetiche che hanno origine sia all'interno che all'esterno dell'individuo e che danno origine al comportamento, determinandone forma, direzione, intensità e durata" (Pinder, 1998).

In generale, molte definizioni del concetto non variano molto e tendono a includere quattro elementi fondamentali:

1. **Stimolo** - forze energetiche responsabili del comportamento scatenante;
2. **Azione e sforzo** – comportamento osservato;
3. **Movimento e persistenza** - prolungamento del comportamento motivato;
4. **Ricompensa** - rinforzo dalle azioni precedenti.



Questi elementi consentono la formulazione secondo cui la gestione della motivazione implica essenzialmente la progettazione di due sistemi: sistemi di lavoro basati sull'attribuzione di funzioni o compiti motivanti e sistemi di ricompensa ancorati al lavoro svolto e / o al raggiungimento dei risultati (Pina e Cunha et al., 2014).

3.1.1 Motivazioni intrinseche e estrinseche

Secondo (Ryan e Deci, 2000) (pagg. 56), la **motivazione intrinseca** è definita come un'attività fatta per la sua soddisfazione intrinseca piuttosto che per alcune conseguenze separabili. È più comunemente definito come "fare qualcosa per il tuo bene", come quando un bambino gioca a calcio perché vuole semplicemente farlo (Reiss, 2015).

Mentre la **motivazione estrinseca**, al contrario, è un costrutto che appartiene ad un'attività che viene svolta al fine di ottenere un risultato separabile (Ryan e Deci, 2000). Si riferisce al perseguimento di un valore o obiettivo strumentale, vale a dire, prendendo l'esempio precedente, quando il bambino gioca quello che il calcio fa per compiacere il padre o vincere un campionato (Reiss, 2015). Ogni essere umano ha motivazioni intrinseche ed estrinseche.

La visione economica delle motivazioni imprenditoriali sostiene che gli imprenditori sono estrinsecamente motivati dalla ricerca di ricchezza, status e potere. Tuttavia, va notato che l'interazione tra driver o cellulari estrinseci e intrinseci è più sottile e che gli imprenditori possono ottenere soddisfazione dall'attività imprenditoriale stessa (Carsrud & Brannback, 2011).

Dalle teorie esistenti raggruppate in diverse categorie, come le teorie dei contenuti e le teorie dei processi motivazionali (Campbell et. Al., 1970; Pina e Cunha et al., 2014), esporremo brevemente qui solo due importanti teorie per mentore per meglio inquadrare la loro relazione con le loro menti, vale a dire la teoria motivazionale di McClelland (una delle teorie dei contenuti) e la teoria delle aspettative di Vroom (una delle teorie dei processi).

In modo ristretto e per chiarire la principale differenza tra queste categorie di teorie della motivazione, le teorie del contenuto si concentrano sui fattori all'interno dell'individuo che energizzano, sostengono e fermano il comportamento. Sono le esigenze specifiche che motivano le persone.



Mentre le teorie dei processi cercano di analizzare la motivazione in un modo più dinamico, cercando soprattutto la risposta alla seguente domanda: come si sviluppa il comportamento motivato? Qual è il processo che porta le persone ad applicare più energia e più sforzi per svolgere compiti? (Pina e Cunha et al., 2014).

Cioè, le teorie di processo forniscono una descrizione e un'analisi di come il comportamento è energizzato, diretto, sostenuto o interrotto.

3.1.2 La Teoria Motivazionale di McClelland

All'inizio degli anni '40, Abraham Maslow creò la teoria dei bisogni. Ha identificato i bisogni di base che l'uomo ha, in ordine di importanza, i bisogni fisiologici, esigenze di sicurezza e bisogni di appartenenza (sociali o d'amore), autostima e "autorealizzazione". Quindi, nei primi anni '60, David McClelland si basò su questo lavoro per un'altra teoria della motivazione identificando tre motivatori o cellulari che tutti acquisiamo come esseri umani. Secondo McClelland (1961), questi motivatori vengono appresi (ecco perché questa teoria viene anche chiamata The Needs Learning Theory). McClelland afferma che indipendentemente dal nostro genere, cultura o età, tutti noi abbiamo tre driver che ci motivano e uno di essi sarà la nostra motivazione dominante (McClelland, 1987). Tuttavia, questo motivatore dominante dipende in gran parte dalle nostre esperienze di vita e cultura.

Secondo questa teoria, McClelland ha proposto le seguenti esigenze:

- **Bisogno di realizzazione** - Le persone hanno un intenso desiderio di successo e una paura altrettanto intensa di fallimento. Rappresenta una spinta all'eccellenza, una preferenza per i rischi moderati e la ricerca di feedback per migliorare le prestazioni (Pina e Cunha et al., 2014);
- **Bisogno di affiliazione** - Secondo Robbins (1988), il bisogno di affiliazione è il "desiderio di essere amati e accettati dagli altri". Ciò comporta la necessità di essere accettati dagli altri, il mantenimento di buoni rapporti sociali e la necessità di "appartenere" anche se ciò significa subordinare i propri motivi personali "per essere accettati dagli altri membri del gruppo";
- **Bisogno di potere** - Il bisogno di potere è il desiderio di influenzare le persone e di avere un impatto sugli altri. McClelland non parla di potere in senso dittatoriale, ma della necessità di essere forti e influenti sugli altri. Secondo Pina e Cunha et al. (2014),



questa esigenza rappresenta un orientamento al prestigio e all'impatto sui comportamenti o sulle emozioni di altre persone. Un'alta motivazione per il potere è associata ad attività competitive e assertive, nonché a un interesse nel raggiungimento e mantenimento del prestigio e della reputazione e nell'esercizio di ruoli di leadership.

Nella tabella seguente, presentiamo le principali caratteristiche dei bisogni di realizzazione, affiliazione e potere, secondo Pina e Cunha et al. (2014):

Tabella 2: Riassunto delle esigenze di realizzazione, affiliazione e potere

Realizzazione	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si impegna per il successo di standard di eccellenza personale ▪ Aspira a raggiungere obiettivi alti ma realistici ▪ Risponde positivamente alla concorrenza ▪ Prende l'iniziativa ▪ Preferisce le attività i cui risultati possono essere personalmente ragionevoli ▪ Assume rischi moderati ▪ Preferibilmente si riferisce ad esperti
Affiliazione	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alla ricerca di forti relazioni interpersonali ▪ Sforzarsi di costruire amicizie e ripristinare relazioni ▪ Attribuisce maggiore importanza alle persone rispetto alle attività ▪ Chiedere l'approvazione degli altri per le loro opinioni e attività
Potere	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cercare di controllare o influenzare gli altri e di padroneggiare i mezzi che gli consentono di esercitare tale influenza ▪ Tentativi di assumere spontaneamente posizioni di comando ▪ Ha bisogno / mi piace per avere un impatto ▪ Preoccupazioni per il prestigio ▪ Assume rischi elevati

La necessità di McClelland di raggiungere un obiettivo è una motivazione fondamentale per le persone a creare le proprie attività sociali. Gli imprenditori sociali hanno una maggiore necessità di risultati, di solito pianificano in anticipo, si assumono la responsabilità degli affari e cercano un feedback immediato per sviluppare le loro attività imprenditoriali (Barba-Sanchez e Atienza-Sahuquillo, 2011).

3.1.3 La Teoria delle aspettative di Vroom



La teoria dell'aspettativa è una delle teorie cognitive della motivazione. Secondo Vroom, il processo di motivazione deve essere spiegato in base agli obiettivi e alle scelte di ogni persona, tenendo conto delle aspettative che devono raggiungere per a loro volta raggiungere questi obiettivi.

Ogni individuo decide razionalmente quanto sforzo mettere in una situazione lavorativa per ottenere i premi desiderati. Pertanto, questa teoria si basa sul presupposto che le persone possano fare stime intelligenti e razionali delle conseguenze di una determinata scelta e di come tali conseguenze influenzeranno i propri interessi (Rosenfeld e Wilson, 1999).

Secondo Pina e Cunha et al. (2014), il principale contributo alla teoria oltre a Victor Vroom, è stato quello di Lyman Porter e Edward Lawler.

Il grado di motivazione verso un comportamento, un'azione o un compito dipende da tre percezioni o concetti fondamentali: valenza, strumentalità e aspettativa (Robbins, 2002):

1) Valenza (o relazione Sforzo-Prestazione) è una misura dell'attrazione che un determinato risultato esercita su un individuo o della soddisfazione che si aspetta di ricevere da un determinato risultato. Questo risultato può essere positivo, negativo o nullo:

- ☞ Risultato positivo: quando una persona preferisce raggiungere il risultato;
- ☞ Risultato negativo: quando una persona non preferisce raggiungere il risultato; e
- ☞ Risultato nullo: quando per una persona è indifferente al risultato.

È importante dire che la valenza e il valore sono diversi. La valenza è correlata alla soddisfazione anticipata (componente immaginaria) e il valore è correlato alla soddisfazione che una persona prova raggiungendo il risultato desiderato (componente esperta).

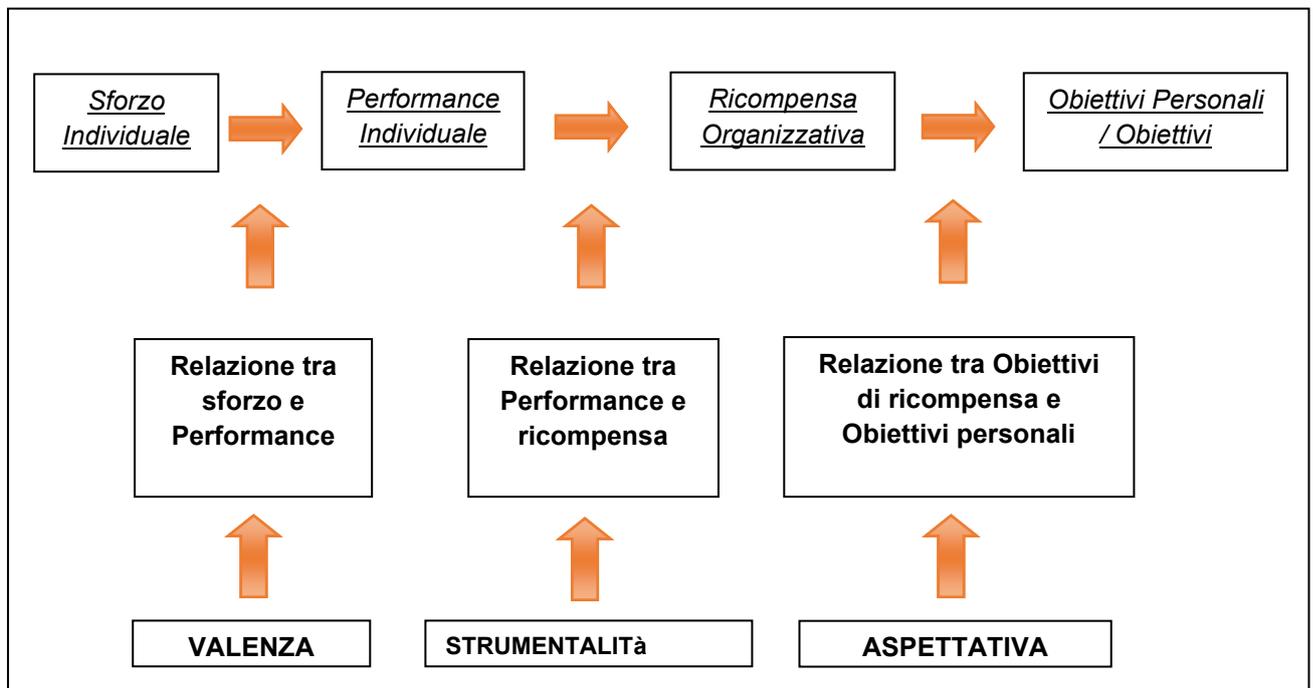
2) Strumentalità (o relazione Performance-Reward) ha a che fare con la propria percezione della relazione tra eseguire un'azione e sperimentare un risultato particolare; Ad esempio, un imprenditore sociale che ha investito in una formazione specifica desidera conseguire i conseguenti benefici intrinseci di tale investimento, poiché tali nuove conoscenze e pratiche aumentano la soddisfazione dei suoi bisogni di status sociale, ad esempio (Chiavenato, 2005).

- 3) Aspettativa (o relazione Obiettivi-Premio personale) sono convinzioni sul legame tra fare uno sforzo e farlo davvero bene. È probabile che una determinata azione porti a un risultato desiderato purché i mezzi e le competenze siano disponibili per il successo.

Sebbene la conoscenza della valenza e della strumentalità ci dica cosa vuole fare un individuo, non possiamo sapere cosa proverà a fare l'individuo senza conoscere le sue aspettative (Robbins, 2002).

La seguente figura (Figura 10) riassume la teoria delle aspettative di Vroom.

Figura 10 – Breve spiegazione della teoria delle aspettative di Vroom



Fonte: Adattato da Chiavenato (2005) e Robbins (2002).

Vroom presenta una formula (Figura 11) per spiegare la motivazione degli individui, in cui la motivazione è uguale al prodotto dell'intensità della preferenza individuale per un risultato (valenza), con la probabilità che una determinata azione porti a un risultato desiderato (aspettativa).

Figura 11 – Equazione di teoria delle aspettative di Vroom

$$\text{Motivazione} = f(\text{Valenza} \times \text{Strumentalità} \times \text{Aspettativa})$$



Fonte: Adattato da Pina e Cunha et al. (2014)

Pertanto, se il valore di uno di questi elementi è zero, la motivazione è nulla. Cioè, se il risultato ottenuto non risulta essere di valore strumentale per un altro risultato desiderato, è probabile che l'imprenditore non si senta motivato ad aumentare i suoi sforzi (Schermerhorn, 1999).

In questo contesto, maggiore è il valore che un imprenditore ha dato a una ricompensa e maggiore è la probabilità di essere ricompensato per l'esecuzione del compito, maggiore è la motivazione per farlo (Ambrose & Kulik, 1999). L'enfasi sui premi è evidente in questo modello.

La teoria dell'aspettativa e la teoria degli obiettivi sono presentate per spiegare le motivazioni degli imprenditori nel lanciare un'impresa (Germak & Robinson, 2014).

Le tre componenti, valenza, strumentalità e aspettativa, sono antecedenti degli sforzi che i nuovi imprenditori faranno all'inizio di una società e, in seguito, potrebbero essere collegati allo stato operativo delle società (Bullough et al., 2012).

Collegando la motivazione della compassione alla necessità di ottenere un impatto sociale, la teoria della speranza può essere integrata nelle azioni degli individui coinvolti nell'imprenditoria sociale. Si può sostenere che l'aspettativa (che è la probabilità soggettiva che un determinato risultato seguirà certamente determinati comportamenti) e la valenza, (la desiderabilità dei risultati) dell'impatto sociale significativo desiderato, abbiano un effetto moltiplicativo sulla motivazione. L'influenza di alti livelli di aspettativa sulla motivazione è più evidente quando il valore dei risultati è percepito come elevato rispetto a quando viene percepito come basso (Holland & Garrett, 2015). L'aspettativa dell'imprenditoria sociale è elevata in quanto si prevede che determinati risultati benefici per la società deriveranno dall'adempimento di determinati comportamenti. Allo stesso modo, la valenza è alta, poiché i risultati del cambiamento sociale sono molto attraenti e desiderabili.

Gli imprenditori sociali sono motivati dalla necessità di garantire giustizia sociale e avere un impatto sociale - "un'esigenza iconoclasta per ridefinire il mondo in base ai propri valori" (Christopoulos & Vogl, 2014 p. 24). La grande narrativa che informa il campo dell'imprenditoria sociale è quella di "cambiare il mondo" in modo trasformativo anziché



incrementale. L'orientamento di Changemaker è un elemento essenziale dell'imprenditoria sociale. Per definizione, gli imprenditori sociali esistono per catalizzare il cambiamento sociale e il desiderio di attuare il cambiamento è il motore principale degli imprenditori sociali (Partzsch & Ziegler, 2011).

Gli imprenditori sociali sono motivati da una visione sociale avvincente, una visione della società idealista e non conforme allo status quo. Questo scopo più grande consente all'imprenditore sociale di riposizionare le sfide nel suo ambiente in opportunità per creare valore sociale secondo la visione (Nga & Shamuganathan, 2010).

3.2 Fenomeno Percettivo

In questo argomento secondario e a causa delle limitazioni del contenuto da esporre, affronteremo il fenomeno della percezione, che secondo DeVito (2004) è un processo di esperienza del mondo e, di conseguenza, di dare un significato a ciò che è appena stato vissuto. Naturalmente nelle interazioni interpersonali, entrambe le parti sono coinvolte nel processo di percezione.

Pertanto, la percezione come componente psicologica fondamentale del processo di comunicazione interpersonale è una componente in cui abbiamo relativamente poco controllo, poiché tende ad essere in qualche modo automatico.

In altre parole, la percezione che un individuo ha di noi modella ciò che pensa di noi e di conseguenza come interagisce con noi e viceversa.

Questo è il motivo per cui, per Sousa (2006), la comunicazione è un processo proprio, perché si sviluppa in uno spazio temporale continuo in cui coesistono molteplici fattori psicologici e interagiscono permanentemente tra i diversi attori.

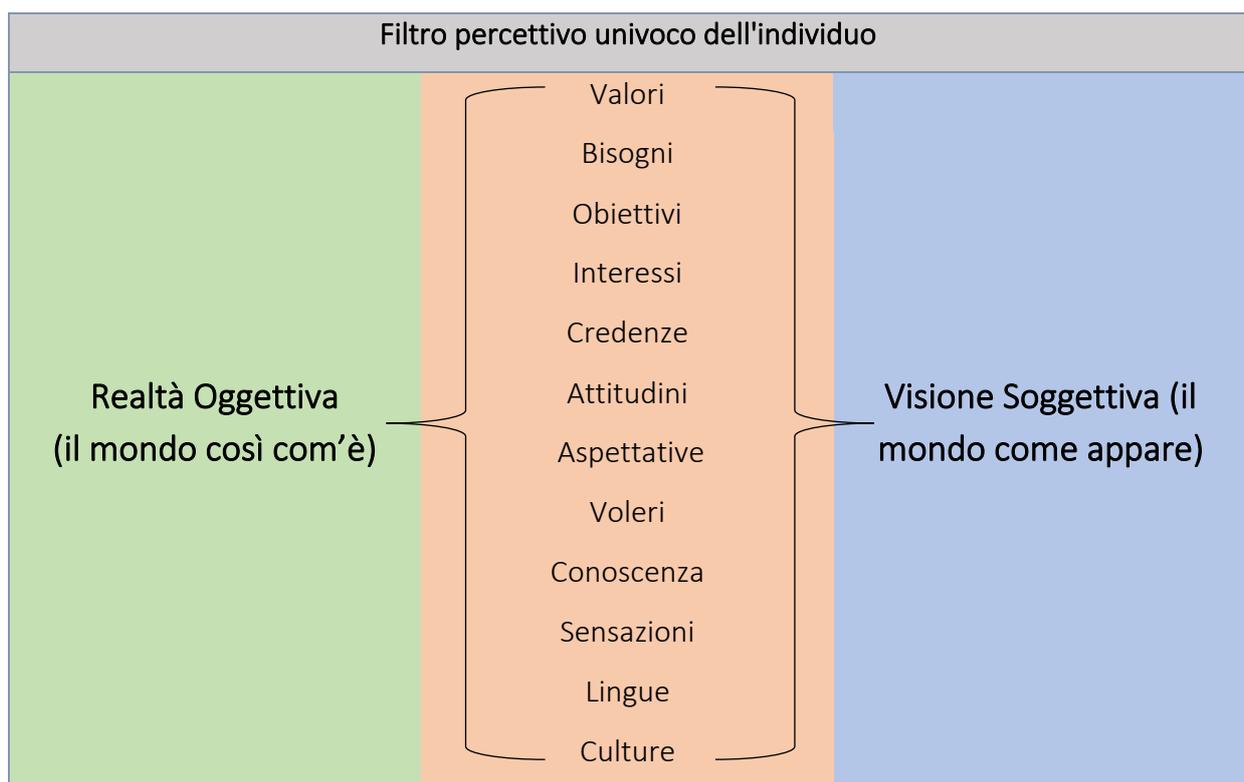
Per inciso, Beebe, Beebe e Redmond (2005) indicano che nella maggior parte della letteratura sulla comunicazione interpersonale, la percezione è vista come un processo in tre parti:

1. **Selezione** – rappresenta il primo passo che determina gli stimoli che "selezionerai" su cui concentrarti;

2. **Organizzazione** - stadio in cui gli stimoli vengono “convertiti” in schemi, cioè riconoscibili per essere interpretati;
3. **Interpretazione** - lo stadio in cui il significato è attribuito alle osservazioni inizialmente presentate.

Data l'importanza della componente psicologica della percezione nel processo comunicativo, Hybels, Weaver e Weaver (2003) ci indicano una serie di filtri che possono influenzare la percezione, e quindi come consentire una migliore comprensione di come le percezioni sono sensibili a te stesso, altri, e il mondo, e come possono differire dalle percezioni di chiunque altro, come illustrato nella figura seguente (Figura 12).

Figura 12. Filtri che influenzano il fenomeno della percezione



Fonte: Adattato da Hybels, Weaver e Weaver (2003).

Sono questi filtri o costrutti psicologici che possono influenzare la percezione e di conseguenza ci permettono di comprendere meglio la vita quotidiana di ogni interlocutore



nel processo comunicativo, cioè permetterci di comprendere meglio l'oggettività della realtà soggettiva.

Tuttavia, poiché ci sono così tante influenze sensibili al fenomeno precettivo da combinare in modi sconosciuti o addirittura avere un effetto cumulativo, Hybels, Weaver e Weaver (2003) ci dicono tutti che non c'è modo di prevedere o sapere se i conseguenti effetti avranno un impatto sull'alterazione del concetto di sé (parte del sé cosciente o, secondo la terminologia anglosassone, del Sé dell'individuo. Questo argomento verrà discusso di seguito).

Percezione e concetto del Sé

All'inizio del diciannovesimo secolo, Cooley (1902) usava la metafora del Sé come specchio, di come gli altri ci vedono. D'altra parte, Coopersmith (1967) in seguito scrisse che "il concetto di sé di ogni persona, in larga misura, è un riflesso di come è stato (ed è) visto da altri che sono importanti per lui".

Con questo, in generale, possiamo affermare che il Sé è un fenomeno riflessivo che si sviluppa nell'interazione sociale e si basa sul carattere sociale del linguaggio umano e il "concetto di sé" diventa il prodotto di questa attività riflessiva, man mano che la tua infanzia diventa più stabile. Ma in fondo, è il concetto dell'individuo di sé stesso come essere fisico, sociale e spirituale o morale (Gecas, 1982).

Di tutte le percezioni che l'individuo sperimenta nel corso della sua vita, nessuna ha un significato più profondo di quelle che sono di fondamentale importanza nel modellare e mantenere l'esistenza personale del soggetto - il suo concetto di chi è e come è si vede "incorporato" nel mondo (prospettiva ontogenetica).

Ma le percezioni che si sperimentano sono soggette a processi di eliminazione, distorsione e generalizzazione e filtri precettivi aggiuntivi. Pertanto, l'individuo non viene al mondo in modo puro, pulito, incontaminato.

Quindi, secondo Hybels, Weaver e Weaver (2003), qualsiasi percezione del soggetto non è "perfetta" a causa delle **eliminazioni, distorsioni e generalizzazioni**.

Le **delezioni** portano all'oscuramento, alla cancellazione o alla cancellazione delle informazioni e questo fenomeno si verifica principalmente perché i sensi fisici sono limitati.



La vista, l'udito, il tatto, il gusto e l'olfatto sono i mezzi che usi per ottenere informazioni, ma quei sensi che si concentrano solo su quegli aspetti dell'ambiente o esterni che sono più importanti per la tua sopravvivenza eliminano altre informazioni circostanti.

Lo stesso vale quando si verificano delle eliminazioni a causa delle tue convinzioni. Se l'individuo crede che qualcosa sia vero, allora ha un'alta probabilità di cancellare informazioni che contraddicono tale convinzione¹⁰.

Oltre a eliminare le informazioni, le persone cambiano anche molte informazioni dal loro ambiente.

Distorsioni comporta la torsione o la flessione delle informazioni dall'ambiente circostante dell'individuo. Il soggetto può distorcere le informazioni in primo luogo perché sta solo osservando una piccola parte del suo ambiente esterno. Dal momento che solo osservando una parte così piccola del tutto, l'individuo deve "riempire gli spazi vuoti" - aggiungendo informazioni - in modo abbiano perfettamente senso. L'altro motivo per cui una persona può distorcere le informazioni esterne risiede nel supporto interno o nei filtri dei loro atteggiamenti¹¹, bisogni¹² e valori sociali esistenti¹³.

Oltre alle eliminazioni e alle distorsioni delle informazioni, le persone fanno anche generalizzazioni basate su poche informazioni sostanziali. Le generalizzazioni implicano principi o conclusioni inerenti a determinate prove. Avendo osservato qualcosa alcune volte, le persone generalmente concludono che ciò che si è dimostrato vero in passato sarà vero anche in futuro. Le generalizzazioni sono importanti per la loro sopravvivenza. Ad esempio, avere una bruciatura quando il bambino mette una mano su una stufa calda ti darà una conclusione sulle conseguenze di mettere la mano su una stufa calda in futuro.

¹⁰ Secondo Mucchelli (1981), una **credenza** è una certezza soggettiva irrazionale (non sempre inconscia, ma spesso dimenticata) di un ordine personale (certezza intima) o sociale (certezza di un'età).

¹¹ L'**atteggiamento** è una predisposizione psicologica generale a qualcosa. Cioè, è un comportamento che emerge da una predisposizione interna che dirige in un certo senso tutte le interazioni con l'oggetto in questione (Mucchelli, 1981)

¹² Stato di tensione insoddisfacente associato a un'esigenza essenziale (biologica, psicologica o sociologica), orientata verso una categoria soddisfacente di oggetti che inclina o spinge l'individuo a cercare uno stato di equilibrio più soddisfacente (Mucchelli, 1981).

¹³ Un **valore sociale** è una sorta di principio generale (di leggi o regole) che può essere considerato come un generatore (influencer) di comportamenti riconosciuti come ideali e stimabili da un gruppo. È una forma di condizionamento (Mucchelli, 1981).



Un altro esempio. Se l'individuo ha avuto diverse brutte esperienze con membri del sesso opposto, o di diversa etnia, o di una diversa cultura, o di una particolare organizzazione, può generalizzare che tutti i membri del sesso opposto, di diversa etnia, della cultura diversa o quella particolare organizzazione sono cattive (realtà esterna).

Quindi tutte le esperienze future vengono filtrate attraverso questa convinzione e le informazioni che contraddicono questa convinzione vengono eliminate e, di conseguenza, distorce altre informazioni in modo che possano fare affidamento sulla convinzione originale.

3.3 Il Sé: la finestra di Johari

È proprio su questa componente psicologica o costruito - il Sé, cioè il sé cosciente degli interlocutori, che durante il loro atto comunicativo, la loro rivelazione o auto-rivelazione diventa importante perché può essere valutata dall'individuo attraverso il feedback ricevuto da altri, e quindi imparare di più sulla personalità (Sareen, 2015).

Il concetto di sé è influenzato dalle caratteristiche che crediamo di possedere e alcuni componenti.

Queste caratteristiche associate al concetto di sé includono l'immagine di sé e l'autostima (natura multidimensionale del concetto di sé), ed espongono la relazione tra il concetto di sé e la rivelazione di sé dell'individuo, ed espongono il carattere soggettivo di sé - concetto o "maschera" che scegliamo di presentare agli altri (Lane, 2008).

Questo è il motivo per cui il Modello a finestra di Johari viene anche chiamato modello e rappresenta con in realtà la divulgazione del sé di informazioni come sentimenti, esperienze, opinioni, atteggiamenti, abilità, intenzioni, motivazioni, valori, ecc. (Luft, 1984).

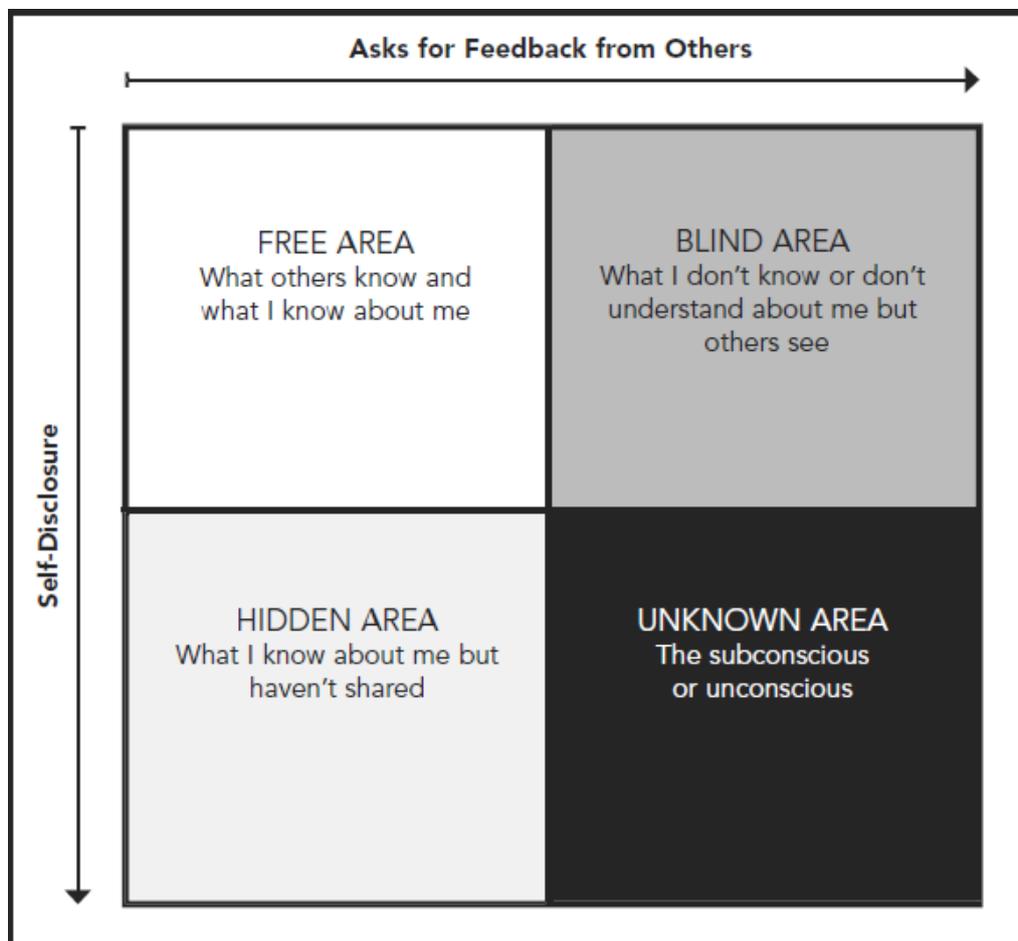
Questo Modello a finestra di Johari è stato sviluppato per la prima volta da due psicologi americani, Joseph Luft e Harrington Ingham nel 1955 (Joseph of Jo e Harrinton Ingham hari) ed è una tecnica utilizzata per aiutare le persone a comprendere meglio le loro relazioni con sé stesse così come con altri (Luft & Ingham, 1955).

Sareen (2015) sottolinea il fenomeno dell'auto-divulgazione come un aspetto importante della personalità che può essere migliorato attraverso l'autocoscienza dell'individuo e la sua capacità di valutare sé stesso attraverso l'introspezione.

L'interesse ad avvicinarsi a questo modello qui citato, che nella letteratura esistente viene descritto come la finestra di Johari, migliora la capacità di comunicazione dell'individuo attraverso l'identificazione delle sue capacità e dei suoi limiti (Gou & Sanchez, 2005).

Secondo Luft (1969), possiamo vedere questo modello illustrato secondo la seguente figura (Figura 13).

Figura 13. Il Modello della finestra di Johari



L' "area libera o aperta" include tutti i tipi di informazioni su di noi che conosciamo, di cui siamo consapevoli, e anche degli altri (Luft, 1969; 1984).

Questa area rappresenta la capacità di una persona di comunicare che gli consente di condividere e ricevere liberamente informazioni con e per gli altri. Questa abilità è la chiave



per il successo delle relazioni interpersonali in una relazione o organizzazione, più ampia è questa area o regione, più capace sarà l'individuo nel trattare con colleghi, amici, superiori e subordinati (Wallace & Roberson, 2009).

L'area "**cieca**" include informazioni su noi stessi che non conosciamo, cioè non ne siamo consapevoli, ma altri invece sì (Luft, 1969; 1984).

Questa area presenta informazioni note ad altri colleghi, amici, superiori o subordinati e non è nota all'individuo. In molte burocrazie, gli individui credono che la conoscenza o l'informazione sia potere. In un certo senso, questa convinzione è vera. Gli agenti di polizia non possono prendere una decisione valida se le informazioni sono nascoste a loro (Wallace & Roberson, 2009).

Più allarghiamo la consapevolezza di noi stessi e impariamo come ci vedono gli altri, più possiamo ridurre la nostra area "cieca" (Lane, 2008).

L'area "**nascosta**" include informazioni su noi stessi che conosciamo, ma altre no (Luft, 1969; 1984). Queste informazioni possono riguardare abitudini personali o conoscenze professionali. Sebbene la repressione di una parte di noi stessi verso gli altri possa essere normale e persino salutare, tuttavia, sorge un problema quando un individuo trattiene informazioni che impediscono uno scambio di conoscenze libero e onesto (Wallace & Roberson, 2009) in una relazione di tutoraggio.

L'area "**sconosciuta**" si riferisce a informazioni sconosciute su di noi di cui né noi né altri siamo a conoscenza (Luft, 1969; 1984).

Questa area rappresenta la quantità di informazioni sconosciute a singoli, amici, colleghi, superiori e loro subordinati. Man mano che l'area libera o aperta cresce attraverso una comunicazione efficace, l'area sconosciuta diminuisce (Wallace & Roberson, 2009).

Secondo Wallace e Roberson (2009), dalla finestra di Johari è possibile descrivere quattro tipi base di schemi di comunicazione, mostrati nella seguente tabella (Tabella 3).

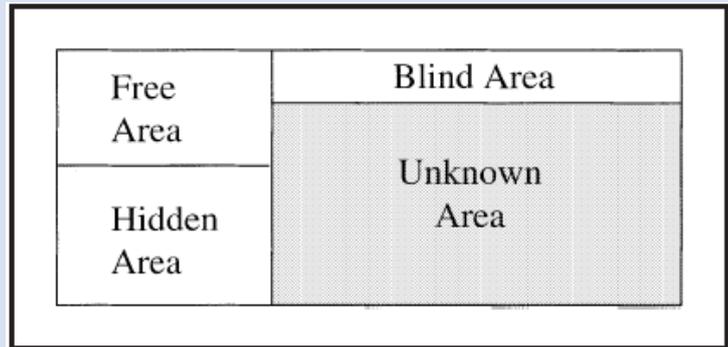
Tabella 3. Tipo di modello di comunicazione

Tipo di modello di comunicazione

Johari Window Area

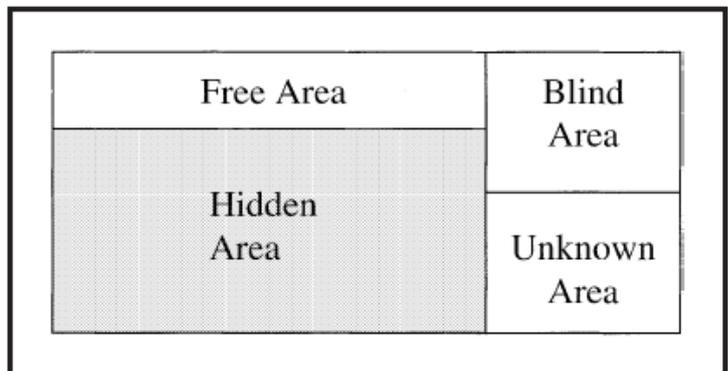
Tipo A (autoritario)

L'ufficiale militare utilizza questo standard. Qui la comunicazione fornisce pochi feedback o esposizioni. La persona che è caratterizzata da questo stile di comunicazione non comunica con i subordinati.



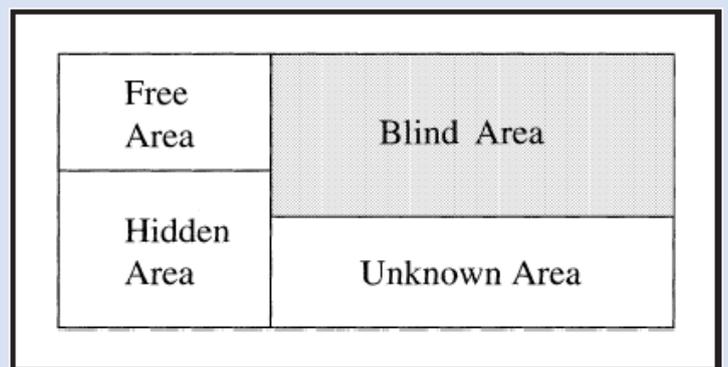
Tipo B (solitario; sospettoso)

La persona che utilizza lo standard di comunicazione di tipo B non trasmette informazioni a superiori, subordinati o colleghi, ma accetterà da loro un certo tipo di interazione e feedback. Questo tipo di persona non si fida dei colleghi, ma riceve informazioni da loro come una tecnica di sopravvivenza



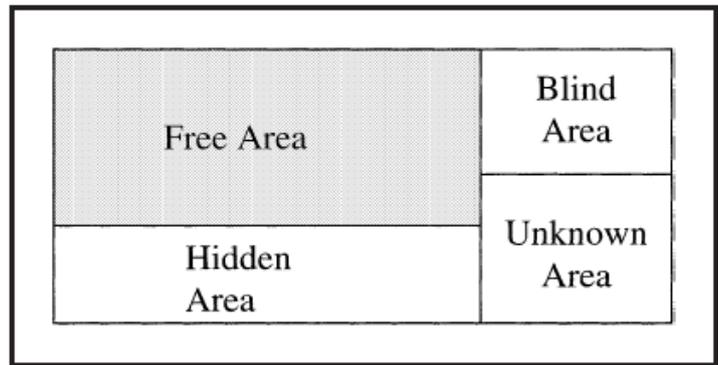
Tipo C (Narcisista; egocentrico)

La persona che utilizza il modello di comunicazione di tipo C è caratterizzata da una continua espressione di sé e rifiuta di accettare feedback dagli altri. In questa situazione, il modello mostra un aumento dell'esposizione con una corrispondente riduzione del feedback. Gli individui di questa categoria hanno un così grande ego che credono di avere tutte le risposte giuste.



Tipo D (leader)

La persona che utilizza lo standard di comunicazione di tipo D è il tipo di persona che mostra una leadership notevole. Sottolinea linee di comunicazione aperte e accetta feedback sia dai superiori che dai subordinati.



3.4 Capacità comunicative

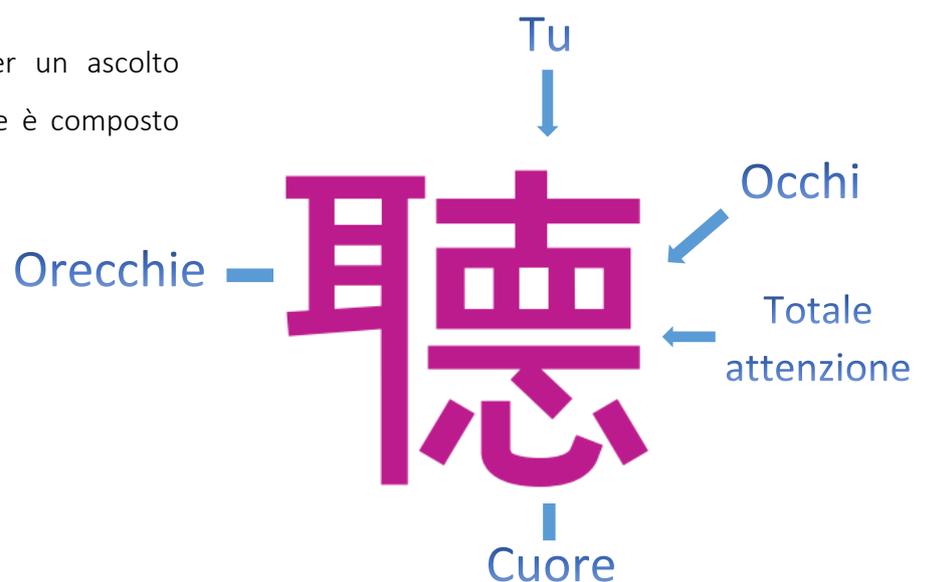
3.4.1 Ascolto attivo

Una delle responsabilità più importanti del mentore sono le sue capacità di ascolto attivo. Un buon ascoltatore sa come usare le sue capacità di ascolto attivo per rendere la comunicazione più efficace.

Ovviamente, dobbiamo ascoltare attentamente il messaggio. Senza un ascolto mirato e attivo, gran parte del significato andrà perso anche considerando ciò che è stato detto sulla percezione umana.

I cinesi hanno un simbolo per un ascolto efficace, che tradotto in inglese è composto da cinque elementi¹⁴:

- Tu
- Le tue orecchie
- I tuoi occhi
- Il tuo cuore
- La tua totale attenzione



¹⁴ Fonte: <https://scottishmentoringnetwork.co.uk/assets/downloads/resources/575eca2d9a6a1-anintroductiontoenterprisementoring.pdf>



Ascoltarsi a vicenda non è un compito facile come potrebbe sembrare. Tuttavia, l'ascolto, il vero ascolto, è un fattore chiave nelle relazioni di tutoraggio.

Come concetto apparentemente semplice, l'ascolto attivo può aiutarti a migliorare le tue capacità comunicative con gli altri.

Il concetto di "ascolto attivo" risale a Thomas Gordon (Gordon, 1977), ma ha le sue radici nella terapia incentrata sul cliente di Carl Rogers e nella consulenza non diretta (Rogers, 1951).

Pertanto, originariamente sono state sviluppate delle interviste terapeutiche, i cui risultati possono essere applicati ad altri contesti, in questo caso, usati per il processo di tutoraggio degli imprenditori sociali.

La tabella nella pagina successiva (Tabella 4) fornisce una panoramica dell'uso e dello scopo di queste tecniche e illustra esempi pratici.

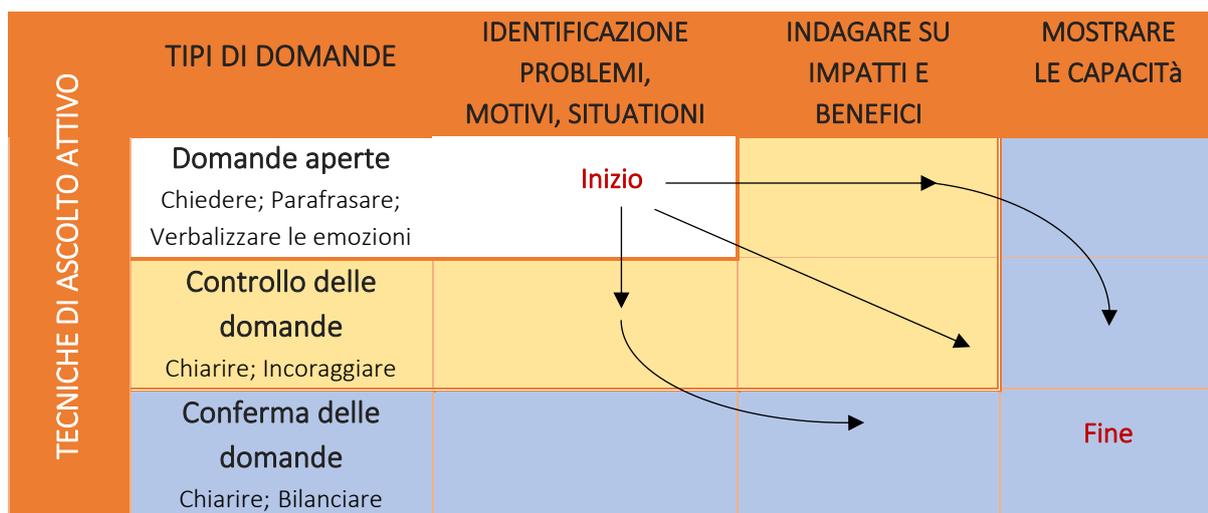
Tabell 4. Tecniche di Ascolto Attivo (Decker, 1989, adapted)

TECNICA	SCOPO	COME RAGGIUNGERE LO SCOPO	ESEMPI
Parafrasando (riaffermando)	<ul style="list-style-type: none"> • Trasmettere Interesse • Incoraggiare al dialogo 	Ridefinire le informazioni ottenute con le proprie parole	"Quindi pensi che questo sia il modo più sicuro ma forse non il modo migliore."
Emozioni verbalizzate	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrare di aver capito • Aiutare lo speaker a valutare i propri sentimenti 	Esprimere a parole i sentimenti e le emozioni del cliente	"Quindi eri felice di essere lì ..."
Chiedere	<ul style="list-style-type: none"> • Ottenere maggiori informazioni 	Fare domande	"Stai parlando di te stesso?"
Riassumere	<ul style="list-style-type: none"> • Rivedere i progressi • Mettere insieme idee e azioni fondamentali • Stabilire una base per ulteriori discussioni 	Ridefinire le idee principali espresse inclusi i sentimenti	"Quindi la tua principale preoccupazione è non fessere creduto ..."

Chiarire	<ul style="list-style-type: none"> Definire ciò che si è detto Aiutare il cliente a vedere altri punti di vista 	<p>Poni domande per dichiarazioni vaghe</p> <p>Ripristina interpretazioni errate</p> <p>Con fermezza nei confronti dell'interlocutore per sollecitare un'ulteriore spiegazione</p>	<p>"Hai detto che hai reagito d'impulso. È successo lo stesso giorno?"</p>
Incoraggiare	<ul style="list-style-type: none"> Trasmettere interesse Incoraggiare al dialogo 	<p>Usa diverse intonazioni vocali</p> <p>Offri idee e suggerimenti</p>	<p>"Questo mi interessa."</p>
EQUILIBRARE	<ul style="list-style-type: none"> Ottenere maggiori informazioni Aiutare il cliente a valutare i propri sentimenti 	<p>Fai domande</p>	<p>"Hai percepito di non essere stato preso sul serio?"</p>

In generale, questo insieme di tecniche proposte per "Ascolto attivo" ha lo scopo di aiutare a risolvere i problemi e creare consenso su una possibile azione in corso, come illustrato nella figura seguente (Figura 14).

Figura 14. Tipi di domande poste durante la sessione per facilitare la risoluzione dell'azione



Prestare attenzione all' "Ascolto attivo" per i blocchi di comunicazione designati. Sono ostacoli (meta-rumori) per la comunicazione che non la rendono efficace rispetto alla funzione prevista:

"Perchè" domande. Tende a mettere le persone sulla difensiva.



Rassicurazione immediata, utilizzare frasi del tipo: “Non preoccuparti.”

Condividere le proprie esperienze con il mentore — “Penso che sia meglio per te quello che ho fatto io cinque anni fa nella stessa situazione.”

Approfondire informazioni e spingere qualcuno a parlare di qualcosa di cui preferirebbe non parlare.

Essere comprensivo — “Poverino, so come ti senti.”

Consigliare — “Dovresti. . .” O, “Non dovresti. . .”

Interrompere — Mostra che non sei interessato a ciò che qualcuno sta dicendo.

3.4.2 Empatia

Un modo eccellente di tradurre la relazione del tutoraggio potrebbe essere dato dalla frase seguente si tratta “dell'ascolto attivo della storia di un individuo” e della comprensione della comunicazione, del rispetto e dell’empatia; chiarire gli obiettivi ed aiutare le persone nel processo decisionale” (UNESCO, 2002).

In effetti, possono accadere cose straordinarie quando l'empatia per gli altri svolge un ruolo chiave nel risolvere i problemi o le sfide inerenti all'imprenditorialità che di per sé ti invita a proiettare più competenze su diversi utenti o culture e ambienti.

L'origine della parola empatia risale al 1880, quando lo psicologo tedesco Theodore Lipps coniò il termine "Einfühlung" (letteralmente "sentimento") per descrivere l'apprezzamento emotivo dei sentimenti nell'atto relazionale (Ioannidou & Konstantikaki, 2008).

L'empatia è stata anche descritta come un processo di comprensione indiretta dell'esperienza soggettiva di una persona condividendola indirettamente, mantenendo sempre una postura da osservatore (Zinn, 1999). Quindi l'empatia è la capacità di sperimentare a relazionarsi con i pensieri, le emozioni o l'esperienza degli altri. L'empatia non equivale alla simpatia. Rogers (1957), dal punto di vista umanistico, prevedeva la comunicazione empatica per l'individuo come una delle sei condizioni "necessarie e sufficienti" per il cambiamento.



Da parte sua, Brown (1981) offre un esempio sofisticato per comprendere le comunicazioni empatiche che nascono a partire dal modo in cui sono evidenziate le risposte comportamentali del mentore / consigliere. Brown ha definito il modo in cui gli individui percepiscono il mentore come empatico.

Brown ha riferito che gli individui associano l'esperienza dell'empatia con una varietà di risposte da parte di mentori / consiglieri, tra cui:

- Il modo in cui vengono formulate le domande;
- Le dimostrazioni dei sentimenti espressi;
- Le interpretazioni fornite;
- La descrizione della sfera vitale dell'individuo;
- Opinioni e suggerimenti per attività al di fuori del contesto specifico, sottolineandolo e spiegandolo all'individuo nel modo più completo possibile.

Ciò si traduce in ciò che Cully e Teten (2008) chiamano validazione delle risposte (comportamentali) per mostrare empatia all'individuo. Le risposte alla convalida sono semplicemente dichiarazioni di intesa dal punto di vista dell'imprenditore e di solito coinvolgono il mentore a partire da ciò che ha sentito l'imprenditore dire.

Per applicare il Tema 3, abbiamo inserito 10 esercizi nel NOTEBOOK ESERCIZI relativi al tema affrontato al fine di aiutare a consolidare le conoscenze apprese.



TEMA 3 QUIZ – INSTAURARE RELAZIONI

Parte A – Scegliere l'opzione corretta

- D1.** Molte definizioni del concetto di motivazione non variano molto e tendono ad includere quattro elementi fondamentali. Indica quale delle quattro opzioni è corretta.
- Stimolo; Azione ed Effetto; Movimento e persistenza; Ricompensa
 - Stimolo; Nota; Movimento and persistenza; Ricompensa
 - Riposo; Azione ed Effetto; Movimento e persistenza; Ricompensa
 - Stimolo; Azione ed Effetto; Movimento e persistenza; Sconto
- D2.** Secondo la Teoria Motivazionale di McClelland, indica quale motivatore non è descritto nella tua teoria.
- Bisogno di affiliazione
 - Bisogno di autorità
 - Bisogno di potere
 - Bisogno di realizzazione
- D3.** Secondo la Teoria Motivazionale di McClelland, indicare quale motivatore viene applicato alla seguente frase: "Questo imprenditore sociale dà più importanza alle persone che ai compiti".
- Bisogno di affiliazione
 - Bisogno di autorità
 - Bisogno di potere
 - Bisogno di realizzazione
- D4.** Vroom ha introdotto tre variabili nella Teoria delle aspettative. Indicare tra le opzioni sotto quella corretta.
- Aspettativa; Strumentalità; Valenza
 - Aspettativa; Strumentalità; Risultato
 - Aspettativa; Performance; Valenza
 - Aspettativa; Motivazione; Valenza
- D5.** Possiamo dire che il fenomeno percettivo è un processo stabilito in tre parti che procedono in un certo ordine. Si prega di indicare quale delle seguenti è quella corretta one.
- Selezione; Organizzazione; Costruzione
 - Interpretazione; Selezione; Organizzazione
 - Organizzazione; Selezione; Interpretazione
 - Selezione; Organizzazione; Interpretazione
- D6.** Secondo il modello a finestra di Johari, un imprenditore il cui tipo di modello di comunicazione è di tipo B (sospettoso), questo funziona in modo molto forte in una particolare area di auto-divulgazione. Indicare tra le opzioni sotto quella corretta.
- Area libera
 - Area Cieca
 - Area nascosta
 - Area sconosciuta



Parte B – Domande Vero o Falso

D7. "Esercitarsi perché si desidera alleviare lo stress" è legato alla motivazione intrinseca.

- a. Vero
- b. Falso

D8. Imprenditori sociali che preferiscono lavorare su compiti di moderata difficoltà; lavoro in cui i risultati si basano sul loro sforzo piuttosto che su qualsiasi altra cosa, "guidati" principalmente dal bisogno di potere secondo la teoria motivazionale di McClelland.

- a. Vero
- b. Falso

D9. Vroom presenta la seguente formula per spiegare la motivazione individuale:

Aspettativa = f (Aspettativa x Strumentalità x Valenza)

- a. Vero
- b. Falso

D10. Nel processo di comunicazione tra imprenditore e mentore, una convinzione, un atteggiamento, un'aspettativa o un valore sociale possono costituire filtri precettivi che possono influenzare la realtà e quindi innescare una serie di meccanismi di difesa personale come l'autodifesa (ad es. Accuse verbali)

- a. Vero
- b. Falso

D11. Secondo il modello Johari Window, l'imprenditore sociale che utilizza lo standard di comunicazione di tipo C è caratterizzato da una continua espressione di sé e dal rifiuto di accettare feedback dagli altri.

- a. Vero
- b. Falso

D12. I cinesi hanno un simbolo per un ascolto efficace, che, quando tradotto in inglese, è composto da cinque elementi. Il cuore è uno di quegli elementi inseriti in quella simbologia.

- a. Vero
- b. Falso

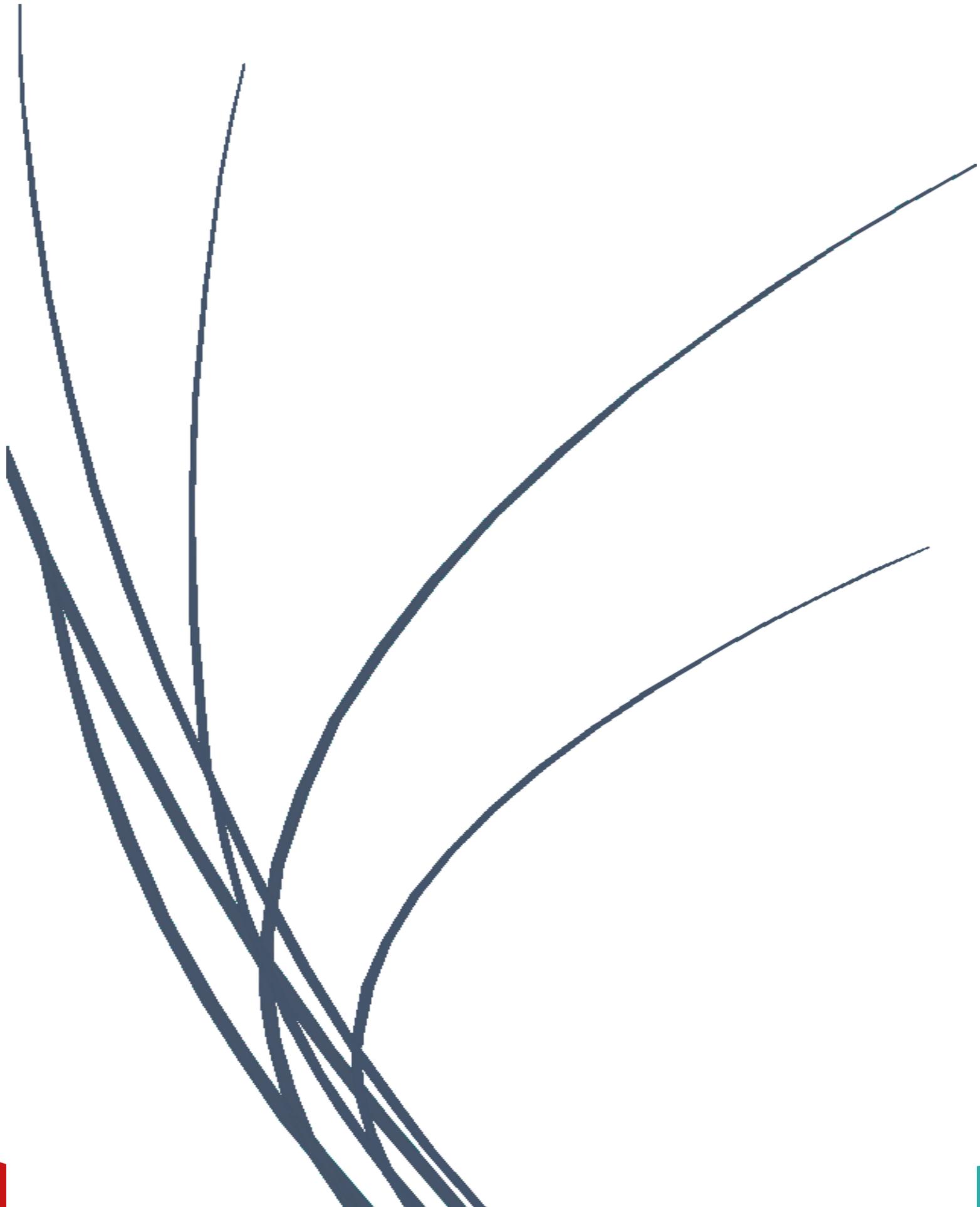
D13. "Perché" domandare nell'uso delle tecniche di Ascolto Attivo tramite domande e creazione di orientamento è essenziale.

- a. Vero
- b. Falso

D14. Come tecnica di Ascolto Attiva, le emozioni verbalizzate riaffermano le idee principali espresse, compresi i sentimenti.

- a. Vero
- b. Falso

Quiz Finito 😊





4. Regolamento relazionale del mentoring

Un elemento chiave che si distingue in tutto il processo di mentoring è senza dubbio **l'atto relazionale mentore-allievo**, ovvero le dinamiche relazionali tra gli attori in un contesto di interesse comune. E questo non è limitato all'interazione faccia a faccia o tramite e-mentoring, elemento ovvio.

Chiaramente qui sottolineiamo ciò che è più profondamente umano nell'interazione umana come emozioni, sentimenti, aspettative, paure, frustrazioni, ansie, eccitazione che circonda questa interazione con scopi ben definiti all'inizio, ma con gradi di incertezza sul successo e quindi con numerose vulnerabilità e insicurezze per entrambi nell'adempimento dei loro scopi.

È facile capire le ragioni di questa "montagna russa" relazionale dinamica. Dietro tutta questa relazione specifica vi sono molti dubbi e incertezze da entrambe le parti. Da parte dei mentori, nonostante più conoscenza, più esperienza, c'è sempre l'ignoto. Nella mente dei mentori ci sono sempre domande che li accompagnano dall'inizio del processo, nonostante tutta la sicurezza che già hanno.

- Come sarà l'imprenditore? Qui inteso come personalità, temperamento, forma, maturità personale, ecc.
- Quali difficoltà porta?
- Quali sono le tue ansie, frustrazioni, paure?
- Come mi vede?
- Cosa ne pensa del mentoring?
- Quanti processi di mentoring ha insegnato?
- Qual è la sua capacità di tollerare frustrazione / fallimento?
- Quali sono le sue aspettative attuali?

Certamente da parte degli imprenditori c'è anche un altro pacchetto di incertezze. E non importa quanto sia sicuro di ciò che sta facendo, porta anche una manciata di domande e dubbi nel complesso campo relazionale:

- La mia visione è corretta?
- Ho strutturato correttamente il mio modello di social business?
- Sto andando nel modo migliore?



- La mia soluzione risolve davvero il problema con il gap correttamente diagnosticato?
- Cosa mi vede e mi inquadra il mentore?
- Questo mentore mi aiuterà a costruire la mia attività sociale?
- Questo mentore ha la capacità di mettermi ad un altro livello attraverso i suoi contatti e le sue conoscenze?

Ci sono molte domande e questo riflette la sola certezza che siamo nel campo dell'incertezza, che è l'emozione che racchiude il processo di mentoring, nonostante tutta la razionalità che può.

Pertanto, sono i primi cinque minuti dell'interazione mentore-allievo che definiranno il clima di tutoraggio e il potenziale risultato di questa relazione, aumenteranno o diminuiranno l'ansia, ecc.¹⁵

È in questi cinque minuti che l'accordo di mentoring viene firmato con il mentore prima ancora che inizi.

E cos'è questo Accordo di mentoring?

L'accordo di mentoring è il "contratto" (principalmente psicologico) che, in generale, stabilisce i limiti di prestazione di un tutor e che detiene come comportamento adeguato di mentoring durante il periodo di interazione¹⁶.

Ciò che è implicito in un accordo con le parti interessate è quello degli aggettivi "Rispetto e Fiducia" che rafforzano il rapporto tra i due soggetti per l'impresa sociale e per l'imprenditore sociale (rivedere questi attributi delineati e descritti da Hudson nella sezione 2.2. questo manuale).

La gestione dei conflitti diventa quindi un approccio chiave nel processo di mentoring per minimizzare o eliminare il rumore, fonti che possono intensificare e porre fine alla relazione tra loro.

4.1 Gestione del conflitto

¹⁵ Nell'Esercizio 1 del tema 4 NOTEBOOK ESERCIZI, viene fornito uno strumento introduttivo per i tutor per iniziare a esplorare questa nuova relazione tra mentore ed alunno chiamato grafico KWHLAQ.

¹⁶ Nell'esercizio 2, 3 e 4 dell'argomento principale 4 NOTEBOOK ESERCIZI, tre tipi di accordi di tutoraggio sono resi disponibili ai tutor per la loro analisi.



Secondo Bernardi (2003), le motivazioni di natura economica o psicologica, che portano una persona ad impegnarsi, hanno in cambio propri costi economici ed emotivi che se non ben pensati, curati e lavorati finiscono in situazioni paradossali e delicate.

Oltre ai costi economici inerenti al rischio di attività imprenditoriale, ci saranno una serie di costi emotivi come la solitudine, il sacrificio personale, l'attrito e il conflitto che sorgeranno con maggiore influenza a seconda del peso relativo della scala della motivazione.

4.1.1. Definizione del Conflitto

Il concetto di conflitto ha un approccio ampio e plurale, che ci porta a delimitarne il concetto. In effetti, il conflitto è stato studiato da varie scienze della conoscenza umana. Viene evidenziata la comprensione dell'approccio psicosociale rispetto alla complessità del fenomeno stesso.

Il conflitto è visto come una lotta attiva l'uno dell'altro per un risultato desiderabile per se stessi. Pertanto, una delle abilità più importanti è la risoluzione soddisfacente dei conflitti.

La risoluzione dei conflitti può avvenire attraverso tre strategie fondamentali: a) evitandoli; b) rimandandoli o, c) affrontandoli.

Il conflitto fa parte della natura umana, quando incontriamo opinioni e bisogni diversi, il modo in cui vediamo queste differenze può portare a un modo costruttivo di risoluzione dei conflitti. Infatti, da sempre, gli esseri umani, inseriti in comunità più o meno grandi, hanno dovuto affrontare conflitti con se stessi e gli altri (Cunha, 2008; Deutsch, 1973, 1990; Rahim, 2002; Rubin, Pruitt & Kim, 1994; cit. a Cunha e Leitão 2012).

Secondo l'etimologia, la parola conflitto deriva dal latino "conflitti" che significa shock, scontro, opposizione, confronto; o il verbo "confligere" che significa combattere.

Secondo Ury, Brett e Goldberg (2009, cit. A Pereira, 2016), il conflitto inizia quando un individuo dimostra una richiesta alla controparte e la controparte non accetta. Questo requisito può derivare dalla sensazione di perdita, offesa, desiderio o finzione. Il conflitto può anche essere definito come il processo di conoscenza del disaccordo tra le parti, associato a un certo livello di opposizione tra gli obiettivi di entrambe le parti o alla minaccia degli interessi di una delle parti (Ferreira, Neves e Caetano, 2011).



Per quanto riguarda il campo dell'analisi psicosociologica, Cunha e Leitão (2012, p.22) sottolineano le varie definizioni di conflitto presentate da alcuni autori, vale a dire: "esiste un conflitto quando si verifica qualsiasi tipo di attività incompatibile" (Deutsch, 1980, p. 7). "Il conflitto è un episodio in cui una parte cerca di influenzare l'altra parte e l'altra parte resiste" (Pruitt, 1998).

Tuttavia, come suggerito da Pina e Cunha et al. (2014) da queste definizioni si possono trarre tre componenti del conflitto, senza le quali il fenomeno stesso non si verifica:

- i) **Interazione** - condizione necessaria per l'insorgenza e lo sviluppo del conflitto. Senza azioni tra gli attori, i conflitti non si materializzerebbero dinamicamente e sarebbero solo latenti o inesistenti.
- ii) **Interdipendenza** - le parti in conflitto dipendono l'una dall'altra per la realizzazione dei loro interessi e obiettivi in modo tale che la soddisfazione di un interesse o il raggiungimento di un obiettivo di una delle parti mina o inibisce il raggiungimento dell'interesse o dell'obiettivo del altro e viceversa.
- iii) **Percezione dell'incompatibilità** - Il conflitto esiste solo se almeno una delle parti in conflitto diventa consapevole che i suoi obiettivi, interessi o valori sono incompatibili con quelli dell'altra e, di conseguenza, se si decide di contestarli.

4.1.2. Comprendere le cause del Conflitto

Esistono diversi tipi di conflitti e possono essere classificati in base ad autori diversi. Una delle proposte interessanti che aiutano immediatamente il mentore ad inquadrare il tipo o la natura del conflitto che può sorgere è presentato dalle seguenti categorie¹⁷:

- ☞ **Incentrato sulle persone** - basato sulle emozioni e sui sentimenti che entrambi gli attori potrebbero provare, attacchi personali o tratti della personalità diversi;
- ☞ **Incentrato sul problema** - basato su processi organizzativi, risorse limitate o obiettivi con cui le parti interessate non sono d'accordo;
- ☞ **Differenze personali** - basate su diversi interessi o differenze di valori, percezioni, credenze, aspettative e persino diverse culture ideologiche;
- ☞ **Carenze informative** - basate su dissonanze cognitive che portano ad interpretazioni errate, mancanza o scarsa comunicazione, conclusioni basate sull'esperienza passata

¹⁷ Fonte: <http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1414/NoOffence.pdf>



o stress ambientale intrinseco (ad es. Competenze digitali deboli quando la relazione di tutoraggio viene svolta in un ambiente virtuale su una piattaforma online).

Tutti questi tipi di fonti di conflitto possono esistere a livelli diversi. Molta frustrazione può essere prevenuta o alleviata in una fase precoce che varia dallo stato di disagio della crisi, come illustrato nella tabella seguente:

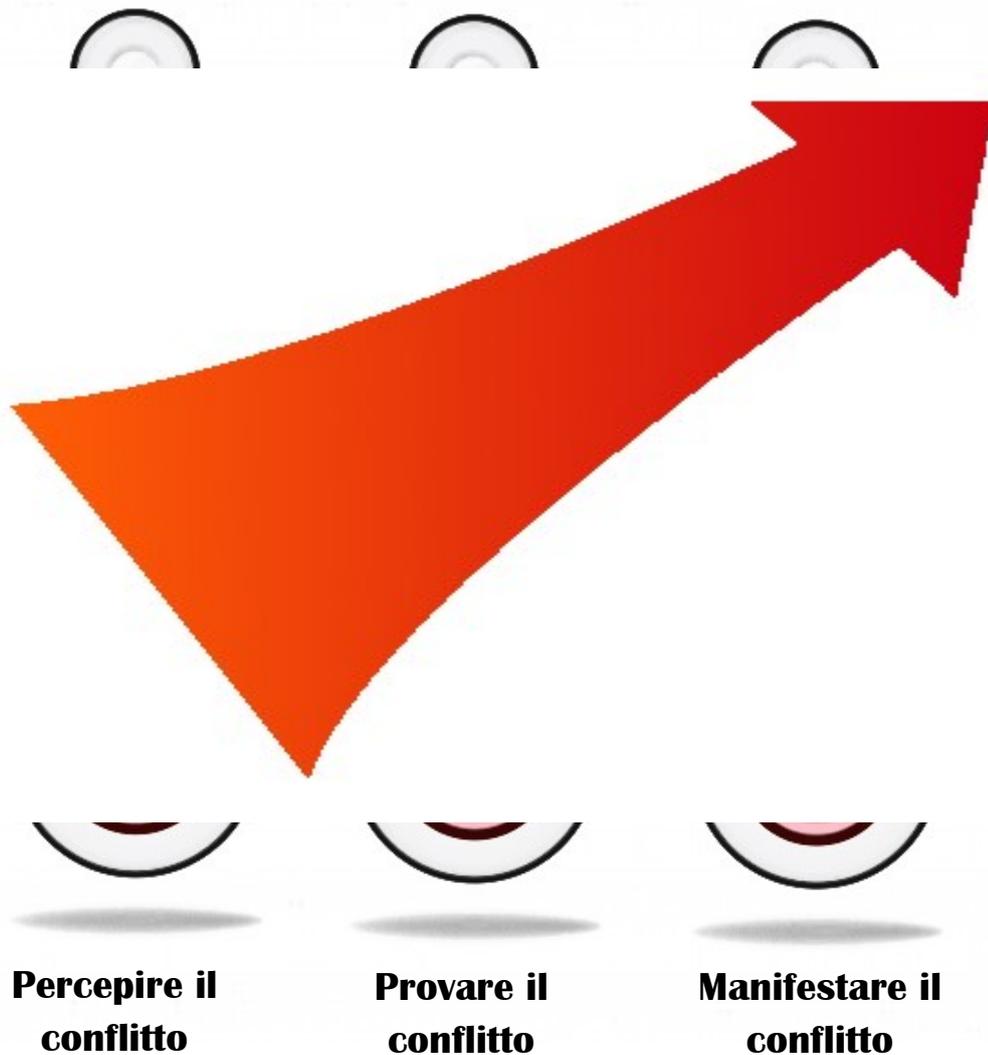
Tabella 5. “IL CONFLITTO SI SVILUPPA DA SOLO?”

IL CONFLITTO SI SVILUPPA DA SOLO?	
DISAGIO	Difficile identificare il problema. È emersa una sensazione spiacevole, ma la ragione è sconosciuta.
INCIDENTI	Scambio breve e preciso. Un evento che ha sconvolto una persona con risultati indesiderati.
INCOMPRESIONI	La mente si concentra costantemente sul problema. Fatti e motivi sono fraintesi.
TENSIONE	Le persone pensano il peggio l'una dell'altra. La relazione è viziata da un atteggiamento negativo e un'opinione fissa, dando così motivo di preoccupazioni.
CRISI	Il lavoro diventa difficile e il comportamento ne risente. Ciò può comportare l'interruzione del progetto.

Secondo Chiavenato (2008, p. 179), i conflitti possono verificarsi a tre livelli di gravità o grandezza:

- ☞ **Percepire il conflitto:** si verifica quando una delle parti percepisce e comprende che esiste un conflitto perché ritiene che i suoi obiettivi siano diversi da quelli degli altri e che vi siano opportunità di interferenza. È il cosiddetto **conflitto latente**, quando entrambe le parti si rendono conto che esiste potenzialmente una differenza.
- ☞ **Provare il conflitto:** in questo conflitto ci sono sentimenti di ostilità come rabbia, paura, discredito tra una parte e l'altra. Viene anche chiamato conflitto velato quando è nascosto, nascosto e non manifestato chiaramente esternamente.

- ☞ **Manifestare il conflitto:** in questa situazione il conflitto è espresso e manifestato dal comportamento, che è l'interferenza attiva o passiva di almeno una delle parti. Chiamato anche conflitto aperto perché si manifesta senza dissimulazione tra le parti coinvolte.



Divergenza e conflitto sono inevitabili nella relazione umana. Conflitti e disaccordi esisteranno sempre, poiché fanno parte della natura umana.

Ciò che è diverso è il trattamento riservato ai disaccordi. Come strumento per la risoluzione dei conflitti, il dialogo è una condizione indispensabile per la conservazione delle relazioni interpersonali. La comunicazione svolge un ruolo importante nella costruzione di relazioni interpersonali.



Negli Esercizi 5 e 6 del NOTEBOOK ESERCIZI del Tema 4, sono disponibili due diversi strumenti per tutorare gli studenti per il supporto della risoluzione dei conflitti durante un processo di mentoring che potrebbe eventualmente emergere nell'interazione tra mentor e imprenditore.

“L’impreditorialità rende tutto meno stabile”

Nuno Machado Lopes, autore del libro “Tutto è cambiato, ancora”

Prendere la decisione di uscire dagli schemi è un passo molto importante, spostare la stabilità di un lavoro a lungo termine sul brivido imprenditoriale è allettante ma allo stesso tempo molto stimolante!

Secondo Dolabela (2000), i candidati imprenditoriali spesso inciampano nella parte oggettiva dell'impresa; costi, prezzi, punto di pareggio, requisiti burocratici, tra i vari aspetti. Ma per convertire idee ed intuizioni in opportunità commerciali, l'autore suggerisce un processo in quattro fasi:

- a) **Trasformazione Visiva** - chiarire la prospettiva per ottenere consenso;
- b) **Implementazione di un sistema di apprendimento e comunicazione continui** – vale a dire, determinare e fissare obiettivi, nonché collegare i premi a un sistema che prevede la valutazione delle prestazioni (dell'individuo o dell'imprenditore) quindi di tutti i membri;
- c) **Sviluppo di strategie aziendali** – vale a dire, determinare il modo migliore per allocare le risorse disponibili, stabilire le prospettive attuali e future dell'impresa o disporre di un piano aziendale elaborato;
- d) **Valutazione della capacità di trasformazione** – vale a dire, valutare la capacità di trasformare una idea iniziale in uno sforzo fattibile cercando risposte alle seguenti domande: (i) gli obiettivi sono ben definiti? (ii) Quali sono le mie aspirazioni? (iii) Qual è la dimensione dell'impresa e la sua sostenibilità? (iv) Qual è la tolleranza al rischio? (v) Ho la giusta strategia di comunicazione e marketing?



In questo senso, non c'è da meravigliarsi del fatto che alcuni progetti imprenditoriali possano fallire. Il fallimento del progetto aziendale si verifica quando “le attività del progetto cessano a causa di progressi insoddisfacenti o insufficienti” (Shepherd, Covin e Kuratko, 2009: 589).

Nel campo dell'imprenditorialità, secondo Boulding, Morgan e Staelin (1997) dal 35 al 45 per cento tutti i nuovi progetti sono stimati come difettosi; per esempio, la metà di tutti i progetti relativi ai sistemi di informazione sono segnalati come non funzionanti (Keil e Robey, 1999); e in un ampio studio di unità progettuali iniziali recensite da Campbell, Birkinshaw, Morrison e van Basten Batenburg (2003), non sono state riportate storie di successo.

Di conseguenza, dopo un fallimento nel Social Business, sembra normale per gli imprenditori sperimentare un calo della motivazione e diffidare di fare (almeno immediatamente) nuovi investimenti iniziali.

Ancora una volta, sapere che condividendo questa esperienza con gli altri e che molti di coloro che ne parlano hanno trovato la motivazione per ricominciare nell'imprenditoria dopo il fallimento e ottenere risultati, aiuta gli imprenditori sociali che hanno fallito a sfuggire al “calo motivazionale”.

In effetti, questa conoscenza può aiutarli a sfuggire a circoli viziosi di recriminazioni - la mancanza di motivazione porta ad un aumento di punti di vista negativi (ad esempio sentimenti di inferiorità o senso di colpa e vergogna, ad esempio) che a loro volta diminuiscono la motivazione, e così via.

Inoltre, riconoscere che la mancanza di motivazione per avviare una nuova impresa dopo l'insuccesso è normale e può aiutare coloro che non sono in grado di indirizzare le proprie motivazioni in diverse attività, il che potrebbe aiutare a distogliere l'attenzione dal fallimento e accelerare il recupero, consentendo all'imprenditore di riacquistare la motivazione imprenditoriale Shepherd, (2003).

Il fallimento è un segnale importante che può generare azione in quanto suggerisce una disconnessione tra credenze e realtà (Chuang e Baum, 2003; Sitkin, 1992) e può condurre all'esplorazione di soluzioni per risolvere questa disconnessione (Ginsberg, 1988; McGrath, 2001; Petroski, 1985). Data la salienza di un evento fallimentare, si ritiene che il fallimento



possa solo motivare gli individui ad acquisire nuove conoscenze e che gli individui ottengano maggiori intuizioni sul fallimento che sul successo (Petroski, 1985; Popper, 1959).

In uno scenario di progetto commerciale, è probabile che si verifichi l'apprendimento dai fallimenti quando i progetti presentano le seguenti caratteristiche: (Sitkin, 1992: 243):

- 1) azioni attentamente pianificate;
- 2) avere risultati incerti;
- 3) sono di modesta scala;
- 4) vengono attivati con entusiasmo;
- 5) si verificano in ambiti abbastanza familiari da consentire un apprendimento efficace.

4.1.3. Meccanismi per imparare dal fallimento

Esistono elementi di collegamento tra il progetto e l'apprendere dal fallimento attivando tre meccanismi di apprendimento chiave: RAC Riflettere, Articolare e Codificare (dall'inglese: RAC Reflect, Articulate ed Encode) (Prencipe e Tell, 2001; Zollo e Winter, 2002; Shepherd, Williams, Wolfe e Patzelt, 2016).

- 1) **Riflessione** sul fallimento, cioè focalizzare e sottolineare quali sentimenti, emozioni e sensazioni, pensieri e credenze sta vivendo l'individuo e, soprattutto, sapere come vivere tali stati considerandoli come un normale processo di una fase imprenditoriale del soggetto e che quindi non è il risultato di un'esperienza meno positiva ma che deve ancora essere ripensata e migliorata. Inoltre, rivedere i tuoi obiettivi e rivalutare le tue aspettative future con ponderatezza è essenziale (momento contemplativo-emotivo);
- 2) **Articolazione** tra ciò che è andato bene e ciò che non ha funzionato o che ha funzionato male, vale a dire, ciò che inizialmente è stato delineato e quale parte del piano aziendale è andata bene e cosa non corrisponde a ciò che è stato pianificato (momento analitico-razionale);
- 3) **Codificazione** o l'integrazione di questi momenti sopra descritti in un processo di apprendimento e anche per uso successivo, ovvero prenderla come lezione appresa che viene rafforzata per la sfida imprenditoriale sociale (momento integrativo-esperienziale).



La codificazione è uno degli elementi chiave nel processo di regolamentazione interrelazionale tra l'imprenditore sociale e il mentore, nonché un alto contributo allo sviluppo professionale e personale e al rafforzamento di entrambi gli attori.

Si traduce nella piena integrazione del fenomeno dell'esperienza di successo, ma soprattutto dei momenti di fallimento o di errori commessi durante l'attuazione del piano aziendale sociale (che dovrebbero verificarsi!). Il ruolo del mentore di avere una registrazione sistematica delle esperienze di mentoring sono senza dubbio ricordi che lo mettono sempre in una posizione migliore per le nuove avventure dell'impresa sociale.

Sulla base di questi presupposti, creiamo strumenti utili allo scopo e li mettiamo a disposizione del tutor di apprendimento, vale a dire:

Per il momento di riflessione, suggeriamo gli strumenti:

- Foglio di lavoro per la formulazione di casi (Esercizio 7 dell'argomento principale 4 del NOTEBOOK ESERCIZI);
- Foglio di lavoro per la revisione dei risultati e delle aspettative (Esercizio 8 dell'argomento principale 4 del NOTEBOOK ESERCIZI).

Per il momento dell'articolazione, suggeriamo gli strumenti:

- Come si è sviluppato "Il Problema"? Foglio di lavoro (Esercizio 9 dell'argomento principale 4 del NOTEBOOK ESERCIZI);
- Revisione del Social Business Plan (Esercizio 10 dell'argomento principale 4 dal NOTEBOOK ESERCIZI).

Per il momento della codificazione suggeriamo gli strumenti:

- Registro di apprendimento del mentore (Esercizio 11 dell'argomento principale 4 del NOTEBOOK ESERCIZI).



Tema 4 Quiz – Regolamento Relazionale

Parte A – Scegliere l'opzione corretta

- D1.** Basatosi sul modello della Teoria fondata da Hudson, quali sono i due aggettivi per formare il nucleo relazione tra il mentore e l'allievo:
- Professionalità e supporto
 - Aspettative e problem solving collaborativi
 - Fiducia e rispetto
 - Condividere informazioni ed entusiasmo
- D2.** Quale delle seguenti non corrisponde alle tre componenti del conflitto:
- Interazione
 - Dissonanza Interpersonale
 - Interdipendenza
 - Percezione dell'incompatibilità
- D3.** Esistono diversi tipi di conflitti. Quelli indicati di seguito ne indicano uno che si riferisce alla scarsa comunicazione tra mentore e allievo:
- Differenze Personali
 - Carenze Informative
 - Incentrato sulle persone
 - Incentrato sul problema
- D4.** A quale livello di conflitto si verifica la seguente affermazione: "La relazione è viziata a causa di un atteggiamento negativo e di un'opinione fissa, dando così motivo di preoccupazioni"
- Tensione
 - Crisi
 - Incompresioni
 - Disagio
- D5.** A quale livello di gravità del conflitto corrisponde quello che viene anche chiamato "Conflitto Aperto" perché si manifesta tra gli attori senza dissimulazione:
- Conflitto aperto
 - Percepire il conflitto
 - Provare il conflitto
 - Manifestare il conflitto
- D6.** Diversi autori sottolineano tre meccanismi fondamentali per l'apprendimento dal fallimento. Quelli elencati di seguito indicano quello che non lo è:
- Reflessione
 - Focalizzazione
 - Articolazione



d. Codificazione

Parte B – Domande Vero o Falso

- D7. Il processo di mentoring suscita una serie di incertezze nell'allievo ma non tanto nel mentore in quanto persona, ma in quanto, nella relazione di mentoring, il mentore presenta più conoscenza, esperienza e quindi è più preparato per l'ignoto.
- Vero
 - Falso
- D8. L'"Accordo di mentoring" è un contratto che stabilisce in genere i limiti della prestazione del mentore e ciò che si aspetta come comportamento appropriato del mentore durante il periodo di interazione.
- Vero
 - Falso
- D9. Nel processo di mentoring e nelle relazioni interpersonali il conflitto è qualcosa che non dovrebbe mai verificarsi e come tale il mentore dovrebbe evitare il confronto.
- True
 - False
- D10. Dopo un fallimento nel Social Business, sembra normale per gli imprenditori sperimentare un declino della motivazione ed essere cauti nel fare nuovi investimenti emotivi, quindi è consigliabile che il mentore eviti di incoraggiare l'allievo a condividere questo tipo di esperienza con gli altri per sfuggire al "tuffo motivazionale".
- Vero
 - Falso
- D11. Il fallimento è un segnale importante che può generare azione in quanto suggerisce una disconnessione tra credenze e realtà e, con ciò, porta all'esplorazione di soluzioni per risolvere questa disconnessione.
- Vero
 - Falso
- D12. Per convertire idee, visioni in opportunità commerciali, Dolabela suggerisce un processo in quattro fasi. La dichiarazione "determinazione e definizione degli obiettivi e collegamento dei premi" corrisponde alla fase di sviluppo della strategia aziendale.
- Vero
 - Falso

Quiz Finito 😊



VALUTAZIONE FINALE: Questionario di valutazione



Valutazione della Soddisfazione Training Action

Chiediamo il vostro aiuto per compilare questo questionario di valutazione, che mira non solo a controllare come avvengono le azioni di formazione, ma anche a ottenere dati che consentano un costante adeguamento tra le azioni intraprese e le esigenze dei partecipanti.

1. Sviluppo del Programma							
<i>Parametri di valutazione</i>	<i>Meno Positivo</i>	1	2	3	4	NA *	<i>Più Positivo</i>
1. Soddisfazione delle aspettative	Nessuna raggiunta						Completamente soddisfatto
2. Obiettivi del corso	Molto confuso						Molto chiaro
3. Struttura del programma del corso	Totalmente inadeguato						Totalmente adeguato
4. Contenuti del corso	Scorretto						Molto corretto
5. Utilità pratica del corso	Inapplicabile						Pienamente applicabile
6. Adeguatezza per esigenze professionali	Nessuna idoneità						Adeguatezza totale
7. Motivazione e partecipazione (autovalutazione)	Nulla						Piena
8. Attività promosse dal Trainer	Insufficiente						Molto adatto
9. Relazione tra i partecipanti	Negativo						Molto positivo
10. Strutture e attrezzature	Non adatto						Totalmente adatto
11. Documentazione	Insufficiente						Completamente adeguato
12. Strumenti audio visivi	Insufficiente						Totalmente adatto
13. Supporto di segreteria	Inesistente						Molto efficace

* NA – Non Applicabile

3. Commenti (*Argomenti considerati ulteriormente sviluppati o da includere in altri corsi di questo tipo. Aspetti maggiormente raggiunti da migliorare. Suggestioni e altre osservazioni*)



Data: ___/___/___	Nome (Opzionale):
-------------------	-------------------

Grazie Mille!

Riferimenti bibliografici:

- Ambrose, M. L. & Kulik, C. T. (1999). Old friends, new faces: Motivation research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 231-292.
- Akhter, M., Durrieu, F., & Estay, C. (2013). Entrepreneurship from motivation to start-up. *Journal of International Entrepreneurship*, 243-267. doi: 10.1007/s10843-013-0109-x.
- American Psychological Association (2006). *Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Alunos*. USA: American Psychological Association. Available online: <https://www.apa.org/education/grad/intro-mentoring.pdf>
- Audet, J. & Couteret, P. (2005). Le coaching entrepreneurial: spécificités et facteurs de succès. *Journal of Small Business and Entrepreneurship* 18, 471-489.
- Beebe, S.A., Beebe, S. J. & Redmond, M. V. (2005). *Interpersonal Communication: Relating to Others*, 7th ed. Pearson-Allyn & Bacon: Texas
- Bernardi, L. A. (2003). *Manual de Empreendedorismo e Gestão*. São Paulo: Atlas.
- Boulding, W., Morgan, R. & Staelin, R. (1997). Pulling the plug to stop the new product drain. *Journal of Marketing Research*, 34, 164-176.
- Brito, C. (2017). *Manual do Mentor* Global Mentoring Group. [Online] Available from: <https://globalmentoringgroup.com/mentoring/>
- Brown, J.T S. (1981). *Communication of empathy in individual psychotherapy: An analogue study of cliente perceived empathy. (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1980.)* *Dissertation Abstracts International*. 4 l. 27 488
- Bullough, A., Galen Kroeck K., Renko, M. (2012). Expectancy theory and nascente entrepreneurship. *Journal of Small Business Economics*, 667-684.



- Campbell, A. (1997). Abraham H. Maslow. In A. Sorge & M. Warner (Eds.), *The IEBM handbook of organizational behavior* (pp. 651-654). London: Thomson
- Campbell, A., Birkinshaw, J., Morrison, A., & van Basten Batenburg, R. (2003). *The future of corporate venturing*. *Sloan Management Review*, 45(1), 30-37.
- Carsrud, A. & Brannback, M (2011). Entrepreneurial Motivations: what do we still need to know? *Journal of Small Business Management*, 49(1), 9-26
- C. Barba- Sanchez, V. & Atienza-Sahuquillo, C. (2011). Reasons to Create a New Venture: A Determinant of Entrepreneurial Profiles. *Journal of business management* 5(28),11497-11504.
- CEC/CCIC (Coord.) (2014). *Estudo de mentoring, Manual de Acolhimento*. Coimbra: Câmara de Comércio e Indústria do Centro.
- CGIAR. (s/d). *Guidelines for coordinators*. Available online:
https://cgspace.cgiar.org/bitstream/handle/10947/2746/42A_Mentoring%20Program%20Coordinator%20Guidelines%20WP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chartered Institute of Personnel and Development (2017), *Mentoring Programme*. West Yorkshire: UK. Available online: https://www.cipd.co.uk/Images/west-yorkshire-mentoring-pack-2011_tcm18-9423.pdf
- Chiavenato, I. (2008). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chuang, Y.-T. & Baum, J. A. C. (2003). *It's all in the name: Failure-induced learning by multiunit chains*. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 33-59.
- Christopoulos, D. & Vogl, S. (2014). The motivations of social entrepreneurs: the roles, agendas and relations of altruistic economic actors. *Journal of Social Entrepreneurship*. 6(1). doi:10.1080/19420676.2014.954254
- Clutterbuck, D. (1991). Everyone Needs a Mentor. Institute of Personnel Management. In Parsloe, E. (1992). *Coaching, Mentoring and Assessing - A Practical Guide to Developing Competence*. London: Kogan Page.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman
- Cully, J. A. & Teten, L. A. (2008). *A Therapist's Guide to Brief Cognitive Behavioral Therapy*. Houston: Department of Veterans Affairs, South Central Mental Illness Research, Education, and Clinical Center (MIRECC)
- Cunha, P. (2008). *Conflito e Negociação* (2.ª Ed). Porto: Asa.
- Cunha, P. (2008). *A diversidade de práticas na relação entre Género, Conflito e Negociação*. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 5 (pp.266-279). Online: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/898/1/266-79.pdf>



- Cunha, P., & Leitão, S. (2012). *Gestão Construtiva de Conflitos* (2ª ed.). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Decker, B. (1989). *How to communicate effectively*. London: Page
- Defourny, J. (2009). *The Social Economy: the Worldwide Making of a Third Sector*. Leuven: Acco.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1980). *Fifty Years of Conflict*. In L. Festinger (Ed). *Retrospections on Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Deutsch, M. (1990). Sixty Years of Conflict. *International Journal of Conflict Management*, 1, 237-263.
- DeVito, J. A. (2004). *The interpersonal communication book, 10th ed.* Pearson-Allyn & Bacon: Boston
- Dolabela, F. (1999). *Oficina do Empreendedor*. São Paulo: Cultura.
- Douglas, E. (2013). Reconstructing entrepreneurial intentions to identify predisposition for growth. *Journal of Business Venturing*, 28(5), 633-651.
- Engstrom T. (2004). Variation in mentoring outcomes: an effect of personality factors? In: Clutterbuck D and Lane G (eds) *The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring*. Aldershot: Gower Publishing Company.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2011). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- FHI 360/Linkages. (2016). South to South Mentoring Toolkit for Key populations. [Online] Available from: <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/linkages-south-to-south-mentoring-toolkit.pdf>
- Fisher, R. & Brown, S. (1988). *Getting Together*. New York: Penguin Books.
- Gecas, V. (1982). The Self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33
- Germak, A. J., & Robinson, J.A. (2014). Exploring the motivation of nascent social entrepreneurs. *Journal of Social Entrepreneurship*, 5(1), 5-21. doi: 10.1080/19420676.2013.820781.
- Ginsberg, A. (1988). Measuring and modeling changes in strategy: Theoretical foundations and empirical directions. *Strategic Management Journal*, 9(6). 559-575.
- Gordon, T. (1977). *L.E.T. Leader Effectiveness Training: the no-lose way to release the productive potential of people*. New York: Peter H. Wyden Books
- Gou, K. L. & Sanchez, Y. (2005). Workplace Communication. In Borkowski, N. (Ed.), *Organizational behavior for healthcare managners* (pp. 77-110). Sudbury, MA: Jones & Barlett Publishers
- Gravells J. (2006). Mentoring start-up entrepreneurs in the East Midlands-Troubleshooters and Trusted Friends. *The International Journal of Mentoring and Coaching* 4, 3-23.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of



- evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37, 280- 304. doi: 10.1177/0149206310386227.
- Hybels, S., Weaver, R. L. & Weaver, R. L. II. (2003). Self, Perception, and Communication. In Hybels, S., Weaver, R. L. & Weaver, R. L. II. (Eds.), *Communicating Effectively*. New York: McGraw-Hill.
- Holland, D.V. and Garrett, R.P. (2015). Entrepreneur start-up versus persistence decisions: A critical evaluation of expectancy and value. *International Small Business Journal*, 20(2), 194-215.
- Hudson, P. (2014). *Conflicts and conflict resolution strategies in mentor-alunno relationships*. Australia: Queensland University of Technology.
- Ikington, J. (1994) Towards the Sustainable Corporation: Win-Win-Win Business Strategies for Sustainable Development. *California Management Review*, 36, 90-100. <http://dx.doi.org/10.2307/41165746>
- Ioannidou, F. & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118 – 123
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Lane, S. D. (2008). *Interpersonal Communication: Competence and contexts*. New York: Allyn & Bacon/Longman
- Levinson, D. J., with Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Luft, J. (1984). *Group processes: An introduction to group dynamics (3rd ed.)*. Palo Alto: Mayfield
- Luft, J. (1969). *Of Human Interaction*. Palo Alto: California
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness*. Los Angeles: University of California.
- Keil, M. & Robey, D. (1999). Turning Around Troubled Software Projects: An Exploratory Study of the Deescalation of Commitment to Failing Courses of Action. *Journal of Management Information Systems*, 15(4). 63-77.
- Keller T. (2005). The Stages and Development of Mentoring Relationships. In: DuBois DL and Karcher MJ (eds) *Handbook of Youth Mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 82-99.
- Klasen, N. and Clutterbuck, D. (2002) *Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs*. Oxford, England: Butterworth Heinemann.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625. doi: 10.2307/255910
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Manchester Metropolitan University (s/d). *Mentoring Guidelines*. Manchester: UK. [Online] Available from: https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Mentoring_Guidelines.pdf



- Martins, M. A. & Susana, F. P. (2012). Empreendedorismo e Inovação Social in Azevedo, Carlos, Franco, Raquel Campos e João Wengorius Meneses, *Gestão de Organizações Sem Fins Lucrativos, O Desafio da Inovação Social*. Impulso Positivo: Porto.
- Memon, J., Rozan, M.Z.A., Ismail, K., Uddin, M. & Daud, D. K. (2015). Mentoring an Entrepreneur: Guide for a Mentor. *Sage Open, January-March, 1–10*. doi: 10.1177/2158244015569666.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand Co.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGrath, R. G. (2001). Exploratory learning, innovative capacity, and managerial oversight. *Academy of Management Journal, 44(1)*. 118-131.
- Mucchelli, A. (1981). *Les motivations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nga, J. K. H., & Shamuganathan, G. (2010). The influence of personality traits and demographic factors on social entrepreneurship start-up intentions. *Journal of business ethics, 95(2)*, 259-282
- Osterwalder, A. (2010) Combining Business Model Prototyping, Customer Development, and Social Entrepreneurship. [Online] Available from: <http://businessmodelalchemist.com/blog/2010/08/combining-business-model-prototyping-customer-development-and-social-entrepreneurship.html>
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Packard, B. W. (2016). *Successful STEM mentoring initiatives for underrepresented students: A research-based guide for faculty and administrators*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Partzsch, L & Ziegler, R. (2011). Social entrepreneurs as change agents: a case study on power and authority in the water sector. *International environmental agreements: Politics, law and economics*, 63-83. doi: 10.1007/s10784-011- 9150-1
- Petroski, H. (1985). *To engineer is human: The role of failure in successful design*. New York: St. Martin's Press.
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., Cabral-Cardoso, C. & Neves, P. (2014). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.
- Poulsen, K. M. (2014). Mentoring programmes: learning opportunities for Alunos, for Mentors, for organisations and for society. *Industrial and Commercial Training, 45(5)*, 255-263.
- Pratt M.G. & Dirks, K.T. (2007). Rebuilding trust and restoring positive relationships: A commitment based view of trust. In: Dutton JE and Riggins BR (eds). *Exploring Positive Relationships at Work: Building a theoretical and research foundation*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 117-136.
- Prencipe, A. & Tell, F. (2001). Inter-project learning: Processes and outcomes of knowledge codification in project-based firms. *Research Policy, 30(9)*. 1373–1394.



- Pruitt, D. G. (1998). Social conflict. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology, vol. 2* (pp. 470-503). New York: McGraw Hill Companies.
- Ragins, B. R. (2007). "Diversity and workplace Mentoring relationships: a review and positive social capital approach". In T. Allen & L. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of Mentoring: A multiple perspectives approach*. Oxford: Blackwell Publishing, 281-300.
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235. Online:
http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5629_0.pdf.
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Teaching of Psychology*, 0(0), 1-5
- Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizational*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (1988). *Management concepts and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rogers, C.R. (1966). "Client-centered therapy", in S. Arieti (ed.), *American Handbook of Psychiatry*. (Vol.3, pp.183-200). New York: Basic Books
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a person: A psychotherapists view of psychotherapy*. USA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychologist*, 21(2), 95-103
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. USA: Riverside Press, Cambridge.
- Rosenfeld, R. H., & Wilson, D. C. (1999). *Managing Organizations: text, readings & cases*. London: McGraw-Hill.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social conflict, escalation, stalemate and settlement*. New York: Random House
- Santos, F. (2012). Social Entrepreneurship and Broader Theories: Shedding New Light on the Broader Picture. *Journal of Social Entrepreneurship, iFirst*, 1–20. [Online] Available from:
<https://pdfs.semanticscholar.org/de2a/016f71b253dceadb3b0af50465224a440f2b.pdf>
- Sareen, S. (2015). Ge-international journal of management research. *Schooling*, 3(4), 13-18
- Schermerhorn, J. R. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Schmid, P. F. (1998). "Face to face": The art of encounter. In Thorne, B., & Lambers, E. (Eds.) *Person-centred therapy: European perspective* (pp. 74-90). London: Sage
- Shepherd, D. A. (2003). Learning from business failure: Propositions of grief recovery for the self-employed. *Academy of Management Review*, 28(2), 318-328.



- Shepherd, D. A., Covin, J. G. & Kuratko, D. F. (2009). Project failure from corporate entrepreneurship: Managing the grief process. *Journal of Business Venturing*, 24(6), 588-600.
- Sheppard, B.H. & Sherman, D.M. (1998). The Grammers of Trust: A model and general implications. *Academy of Management Review*, 23, 422-437.
- Shepherd, D.A., Williams, T., Wolfe, M, and Patzelt, H. (2016). *Learning from Entrepreneurial Failure: Emotions, Cognitions, and Behaviors*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.
- Sitkin, S. B. (1992). Learning through failure: The strategy of small losses. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 14, 231-266. Greenwich, CT: JAI Press.
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media (2nd ed)*. Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa
- Spreckley, F. (1981). *Social Audit - A Management Tool for Co-operative Working*. [Online] Available from: <http://www.locallivelihoods.com/cmsms/uploads/PDFs/Social%20Audit%20-%20A%20Management%20Tool.pdf>
- Stephen, P. (1994). *Counselling and Helping*. UK: The British Psychological Society and Routledge.
- Susan B. & Linda S., (2013). Best practices in Mentoring: complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189 – 203.
- Sutton, J. & Stewart, W. (2002). *Learning to Counsel – Develop the Skills you need to counsel others (2ed)*. Glasgow: Bell & Bain Ltd
- UNESCO (2002). *Handbook on career counselling A practical manual for developing, implementing and assessing career counselling services in higher education settings*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Ury, W., Brett, J., & Goldberg, S. (2009). *Resolução de Conflitos*. Lisboa: Actual Editora.
- Wallace, H. & Roberson, C. (2009). *Interpersonal Communication: Methods for Law Enforcement, 4th ed*. Prentice Hall: New Jersey
- Zinn, w. (1993). The empathetic physician. *Arch Intern Med*, 153, 306-312.
- Zollo, M., & Winter, S. G. (2002). Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. *Organization Science*, 13 (3), 339-351.



ALLEGATO 1: STRUMENTI MATRICE degli esercizi per argomento principale



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





ATTO PROCEDURALE DI RELAZIONE

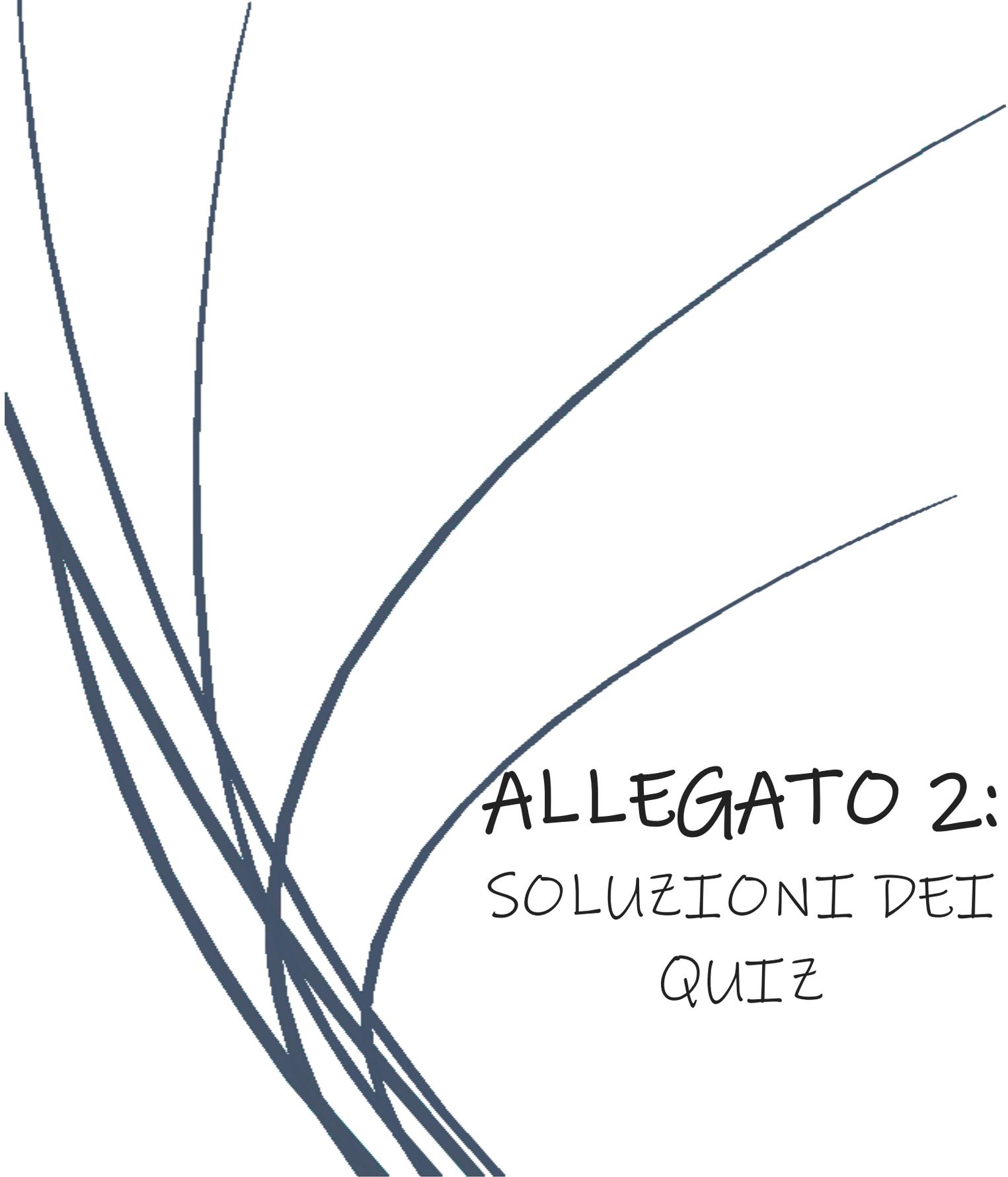
<i>Traguardi</i>	Processi di selezione e abbinamento	Quando i mentori e gli allievi si incontrano per la prima volta	Sessioni di processo di apprendimento del tutoraggio per 12 mesi	Completamento del processo di mentoring
<i>Fase 1 - Preparazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> Argomento principale 2. EX. 1: Modulo di domanda per alunno Argomento principale 2. EX. 2: Modulo di richiesta per mentori 			
<i>Fase 2 – Stabilire la relazione</i>		<ul style="list-style-type: none"> Argomento principale 4. EX. 1, 2 e 3: Accordo di mentoring n. 1; # 2 e # 3 Argomento principale 2. EX. 3: Contratto di mentoring Argomento principale 4. EX. 1: grafico KWHLAQ Argomento principale 2. EX. 4: Piano d'azione di tutoraggio Argomento principale 2. EX. 5: Modulo di revisione del mentoring 		
<i>Fase 3 – Apprendimento e sviluppo</i>			<ul style="list-style-type: none"> Argomento principale 2. EX. 6: Foglio di preparazione Alunno Argomento principale 2. EX. 7: Foglio di lavoro per sessioni di mentoring Argomento principale 2. EX. 8: Registro del tempo di mentoring Argomento principale 2. EX. 9: Modulo di valutazione della partnership dell'alunno Argomento principale 2. EX. 10: Modulo di valutazione della partnership dei mentori 	
<i>Fase 4 – Fine</i>				<ul style="list-style-type: none"> Argomento principale 2. EX. 11: Modulo di valutazione delle relazioni di mentoring



<i>FASI DEL PROGRAMMA DI MENTORING FORMALE</i>	
<i>STRUMENTI MATRICE degli esercizi per argomento principale</i>	
<i>Traguardi Trasversale</i>	ATTO RELAZIONALE DEL MENTORE
<i>Fase 2 – Stabile la relazione;</i>	<ul style="list-style-type: none">• Argomento 4. ESERCIZIO 5: Mappatura Needs-Fear
<i>Fase 3 - Apprendimento e sviluppo e;</i>	<ul style="list-style-type: none">• Argomento 4. ESERCIZIO 6: L'albero dei conflitti
<i>Fase 4 - Fine</i>	<ul style="list-style-type: none">• Argomento 4. ESERCIZIO 7: Foglio di lavoro per la formulazione di casi• Argomento 4. ESERCIZIO 8: Foglio di lavoro per la revisione dei risultati e delle aspettative• Argomento 4. ESERCIZIO 9: Come si è sviluppato “Il Problema”? foglio di lavoro



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ALLEGATO 2: SOLUZIONI DEI QUIZ



TEMA 1 QUIZ			
PARTE A		PARTE B	
D1	c.	D7	b.
D2	b.	D8	a.
D3	a.	D9	a.
D4	c.	D10	b.
D5	d.	D11	a.
D6	d.	D12	a.

TEMA 2 QUIZ			
PARTE A		PARTE B	
D1	a.	D7	b.
D2	b.	D8	a.
D3	c.	D9	b.
D4	d.	D10	a.
D5	c.	D11	a.
D6	b.	D12	b.

TEMA 3 QUIZ			
PARTE A		PARTE B	
D1	a.	D7	a.
D2	b.	D8	b.
D3	a.	D9	b.
D4	a.	D10	a.
D5	d.	D11	a.
D6	c.	D12	a.
		D13	b.
		D14	b.

TEMA 4 QUIZ			
PARTE A		PARTE B	
D1	c.	D7	b.
D2	b.	D8	a.
D3	b.	D9	b.
D4	a.	D10	b.
D5	d.	D11	a.
D6	b.	D12	b.