



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia

Corso di laurea in Scienze Psicologiche dello Sviluppo, della Personalità e delle
Relazioni Interpersonali

Tesi di laurea triennale

Gli Effetti dei Programmi di Mentoring nelle Comunità di Minori

The Effects of Mentoring Programs on Youth in Foster Care

Relatore

Prof. Massimo Santinello

Correlatore

Prof. Alessio Vieno

Laureanda: Sara Colella

Matricola: 1220670

Anno Accademico: 2021/2022

SOMMARIO

INTRODUZIONE	3
1 QUAL É IL RUOLO DEL MENTOR PER UN MINORE IN COMUNITÁ?	5
2 QUALI SONO I PRINCIPALI EFFETTI DEI PROGRAMMI DI MENTORING NELLE COMUNITÁ?	8
IL SONNO	9
LA SPERANZA	10
LA RESILIENZA	11
LE ASPETTATIVE FUTURE	12
L’AUTOSTIMA E LA CONNESSIONE SCOLASTICA	13
LE LIFE SKILLS	14
3 QUALI SONO I FATTORI CHE FAVORISCONO O OSTACOLANO LA RELAZIONE DAL PUNTO DI VISTA DEI MENTOR?	16
CONCLUSIONE	21
RINGRAZIAMENTI	24
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	25

INTRODUZIONE

Il mentoring è una relazione formata, in questo caso da un minore, con una figura più grande, esperta, supportiva e significativa (Cavell, Meehan, Heffer, & Holladay, 2002). La relazione che si instaura può essere di diversi tipi: informale quando la figura del mentor è selezionata all'interno della rete sociale già esistente del mentee (allenatore, maestro), formale quando è un professionista introdotto al minore dalla struttura residenziale in cui alloggia o dalla scuola, che diventerà poi il suo mentor naturale (Greeson, 2013; Greeson et al., 2010; Sulimani-Aidan, 2016a).

Avendo personalmente partecipato al progetto Mentor-Up, che ha come obiettivo aiutare i minori a rischio a sviluppare una rete sociale nella comunità e a migliorare la loro autostima, ho voluto quindi addentrarmi e scoprire di più sugli effettivi benefici che questo progetto può comportare, analizzando i principali studi soprattutto sui mentee in comunità, dei quali mi sono occupata in quanto tirocinante. Svolgendo questo lavoro di tesi, ho potuto comprendere maggiormente i meccanismi sottostanti al progetto a cui ho preso parte e che non conoscevo all'inizio del programma. Ho potuto inoltre scoprire che i programmi di mentoring non sono tutti uguali e che ci sono diverse modalità di organizzarli in tutto il mondo, dal punto di vista di durata, frequenza, intensità e attività svolte.

Ciò che mi spaventava maggiormente quando mi sono iscritta al progetto era il fatto di perderne il senso se non avessi visto dei miglioramenti immediati sul mentee, mentre questo lavoro di tesi mi ha permesso di comprendere che molti dei miglioramenti si riscontrano solo nel lungo termine e che, anche quando assenti, arricchiscono i mentor quanto i mentee.

Questo lavoro di tesi ha quindi come oggetto l'analisi dei benefici che i diversi programmi di mentoring hanno all'interno delle comunità residenziali di minori a rischio, ma prende in considerazione anche l'esperienza personale dei mentor, che sono parte della relazione e ne subiscono quindi un'inevitabile influenza.

Il primo capitolo si occupa proprio di dare una definizione di mentor, distinguendo le varie funzioni che questa figura può assumere all'interno del rapporto. Infatti, le relazioni di mentoring non sono tutte uguali e possono fornire sostegno in modi differenti al minore coinvolto. Vedremo poi l'importanza della continuità della relazione per i minori in comunità che spesso nella vita non l'hanno mai avuta. È quindi fondamentale che il rapporto instaurato con il mentor non si interrompa drasticamente per non compromettere i progressi fatti durante il programma. Inoltre, è importante tenere presente che il termine può avere esiti differenti a seconda che si tratti di un mentoring formale o informale.

Nel secondo capitolo si entra più nello specifico per quanto riguarda i benefici dei programmi sui mentee, attraverso un'analisi dei diversi ambiti in cui il minore può migliorare grazie a una relazione di mentoring significativa. Passando in rassegna diversi studi, emerge come siano molti i campi in cui il giovane a rischio può essere aiutato nella difficile transizione alla vita adulta. Questa fase della vita è molto delicata ed avere una figura accanto da seguire come modello o comunque a cui rivolgersi in caso di necessità, si è dimostrato essere fondamentale. È importante però tenere presente che non tutti i minori che partecipano ai programmi di mentoring necessariamente migliorano e che non è detto che i suddetti miglioramenti siano dovuti solo ed unicamente alla partecipazione al progetto. Infatti, gli studi analizzati in seguito sono di tipo correlazionale e quindi i risultati emersi sono di tipo associativo e non di relazione causa-effetto.

Nel terzo capitolo viene preso in considerazione il non meno importante punto di vista dei mentor sull'esperienza vissuta, soffermandosi sulle difficoltà che hanno avuto nella partecipazione al progetto e, allo stesso tempo, sulle importanti competenze che hanno potuto sviluppare. Attraverso l'analisi delle loro interviste in diversi paesi, ho voluto riportare l'opinione personale dei mentor e l'importanza che ha una buona formazione prima dell'inizio del progetto e un buon affiancamento in itinere per fare in modo che le difficoltà vengano affrontate al meglio. Infatti, questi aspetti permettono al mentor di sostenere le sfide che il programma gli sottopone sentendosi competente e all'altezza. Emergono infine gli aspetti che rendono l'esperienza di mentoring arricchente anche per il mentor, oltre che per il mentee.

1

QUAL È IL RUOLO DEL MENTOR PER UN MINORE IN COMUNITÀ?

I minori in comunità sono solitamente molto svantaggiati nell'ingresso all'età adulta e molto più vulnerabili rispetto agli altri a causa delle esperienze che hanno vissuto fino a quel momento (abbandono, abuso, maltrattamento) che hanno avuto un forte impatto sul modo in cui percepiscono loro stessi e le loro possibilità future (Sulimani-Aidan, 2016a). Dal momento che nella prima età adulta è necessario che l'adolescente prenda delle decisioni molto significative per il suo futuro, come l'occupazione, la carriera o il matrimonio (Arnett, 2000), diversi autori (Ahrens, DuBois, Richardson, Fan & Lozano, 2008; Courteny et al., 2011; Wade, 2008; Sulimani-Aidan et al., 2013) hanno cercato di individuare anche dei fattori protettivi, che possano aiutare l'adolescente a fare delle scelte supportate e ad avere in questo modo dei riscontri positivi.

I fattori protettivi includono le caratteristiche personali, il supporto della famiglia e il supporto di fonti esterne alla famiglia, come i mentor. Infatti, è stato dimostrato che un rapporto di mentoring per un minore in comunità permette di evitare comportamenti a rischio e può essere utile per lo sviluppo di molti aspetti della vita adulta (Ahrens et al., 2008, Greeson, 2013), oltre a contribuire a migliori risultati dal punto di vista emotivo, educativo e comportamentale, nonostante le avversità affrontate in precedenza (Ahrens et al., 2008, Collins et al., 2010).

I rapporti inizialmente professionali che i minori in comunità instaurano con lo staff possono diventare profonde relazioni di mentoring, ovviamente con caratteristiche diverse a seconda di come la figura viene percepita dal mentee. Ci sono poi le relazioni di mentoring "naturali", ovvero che si creano all'interno del contesto di vita del minore, con insegnanti, allenatori, o vicini di casa (Sulimani-Aidan, 2016a).

In alcuni studi (Munson et al., 2010; Suliman-Aidan, 2016b), il mentor del minore in comunità è descritto come una figura che lo conosce da diverso tempo, autentica, rispettosa ed empatica, oltre ad essere disponibile e rintracciabile. È inoltre necessario che ci sia una forte connessione emotiva nella coppia (Spencer, 2006), perché questa permette al mentee di riflettere, esplorare ed esprimersi senza sentirsi giudicato (Rhodes, 2005).

Uno studio svolto su 140 giovani adulti (Sulimani-Aidan, 2016a) che avevano lasciato la loro comunità in Israele da 1 a 4 anni prima dell'intervista ha ben descritto come i ruoli del mentor possano essere molteplici, a seconda di come il mentee lo percepisce. In particolare, emergono due tipologie di mentor: quello supportivo e presente e quello motivante.

La prima tipologia è descritta dai mentee come una sorta di “allenatore di vita”, che ascolta le loro preoccupazioni e offre il proprio punto di vista. È anche un modello da seguire che ispira e incoraggia gli adolescenti a prendere una strada diversa da quella che tutti si aspettano da loro, soprattutto se il mentor ha il loro stesso background culturale e permette quindi di identificarsi maggiormente nel suo riscatto avvenuto dallo stesso punto di partenza. Il mentor di questa tipologia è anche un confidente, a cui il mentee sente di poter raccontare le sue più intime paure e preoccupazioni. C'è poi una sorta di contraddizione nelle descrizioni degli intervistati, che descrivono il mentor contemporaneamente come un amico, con cui divertirsi, e come un genitore, che li aiuta a distinguere il giusto dallo sbagliato e che dà loro gli strumenti e i consigli per avere successo, oltre ad educarli. Questo aiuta i minori nella loro emancipazione, perché si sentono degni di essere amati e riconosciuti del loro valore. Inoltre, una sana e significativa relazione di mentoring supportivo può compensare relazioni di attaccamento disfunzionali stabilite durante l'infanzia (Iwaniec & Sneddon, 2001).

La seconda tipologia di mentor che emerge dall'intervista è quella di una figura che ha un impatto positivo nelle scelte di vita dei mentee perché offre una nuova prospettiva di pensiero e di atteggiamento, anche di fronte alle situazioni stressanti. Il mentor in questo caso aiuta a gestire le difficoltà e incoraggia ad avere alte aspettative per il futuro, spronando i minori a sforzarsi per raggiungere gli obiettivi che si sono posti (completare gli studi, entrare nell'esercito). Inoltre, la sua presenza di per sé riduce le possibilità che i minori siano coinvolti in comportamenti a rischio (fumo, alcol, rapporti sessuali non protetti).

Quindi, il ruolo del mentor è fondamentale nel formare le basi perché il minore sia pronto ad affrontare la vita adulta che lo aspetta, ma quando sarà effettivamente emancipato dalla comunità residenziale, chi fungerà da sostegno per lui?

Nel caso in cui il mentor sia un membro dello staff della comunità, non sarà più parte del contesto prossimo del minore e quindi il supporto che potrà dargli sarà piuttosto limitato (Rhodes, 2002). Questo è uno dei lati negativi dell'avere un mentor “formale” perché è molto importante per i minori l'aspetto della continuità, in quanto probabilmente non l'hanno avuta durante l'infanzia con la loro famiglia. Il rapporto di mentoring rappresenta per il minore una sorta di “arena di comfort” (Mortimer and Call, 2001), in cui si sente accettato e supportato qualunque cosa succeda e il fatto che la relazione si interrompa drasticamente non appena lascia la comunità, può essere disfunzionale a causa dell'instabilità che ha già sperimentato in passato.

Intervistando gli operatori del Servizio Educativo e Abitativo (SEA) di Bellinzona (Aus der Au, 2016) è emersa la preoccupazione per l'incertezza, la mancanza di impiego e di figure di riferimento che caratterizza la vita dei giovani adulti appena dimessi. Infatti, gli operatori parlano di “vuoto

relazionale” e di solitudine, oltre che di mancanza di supporto e aiuto nei momenti di difficoltà. Questo ha fatto riflettere sull’importanza di lavorare in rete e quindi di collaborare con servizi esterni all’istituzione in cui il minore alloggiava. A coloro che stavano per lasciare il servizio è stato chiesto chi considerassero come figura di riferimento e molti hanno risposto la curatrice, dal momento che per anni ha garantito il proprio sostegno ai ragazzi. Il problema è che è molto difficile che la relazione con la figura di riferimento continui anche dopo l’uscita dal servizio, o comunque che continui nella stessa forma.

La situazione è diversa, invece, per i cosiddetti mentor “naturali” che fanno parte del contesto di vita dell’adolescente e che continueranno ad essere presenti e a guidarlo nell’età adulta anche dopo l’uscita dalla comunità (Rhodes, 2002). È fondamentale in questo caso collaborare con la famiglia e rafforzare le reti sociali già presenti o crearne di nuove (Burford, 2005; de Winter, 2008). Molto spesso, infatti, a causa di scarsa autostima, mancanza di fiducia e di competenze sociali, i minori hanno molta difficoltà ad instaurare relazioni positive e significative (Ahrens et al., 2011).

Per questo motivo, in America, è stato proposto l’approccio Youth Initiated Mentors (YIM, Schwartz et al., 2013; Spencer et al., 2016) che consiste nell’affiancare ai minori un mentor informale per un periodo da sei a nove mesi. L’obiettivo, in questo caso, è ridurre le problematiche emotive e psicologiche del minore e della famiglia ed aumentare la resilienza. Il fatto di lavorare in rete permette di non minare l’autorità della famiglia, bensì di coinvolgerla nelle decisioni insieme alla rete sociale ed è parte integrante del trattamento.

Il mentor può offrire diversi tipi di sostegno a seconda delle esigenze del mentee, infatti ogni relazione è unica nel suo genere. Il mentee può essere aiutato dal punto di vista emotivo, semplicemente ascoltandolo e offrendogli una spalla su cui poggiarsi oppure dal punto di vista pratico, spiegandogli ad esempio come scrivere la lettera di ammissione all’università (Spencer et al., 2016). Il mentor può poi essere una risorsa perché può offrire al minore nuove opportunità sociali e nuovi punti di vista sulle tematiche più disparate. Il sostegno sociale, che può essere offerto dal mentor e dalla rete sociale del mentee, sembra svolgere un ruolo fondamentale nel miglioramento della salute mentale e nel rafforzamento delle abilità di coping nei momenti stressanti (Cohen, 2004; Kawachi and Berkman, 2001).

Anche in Svizzera ci si è mossi in questa direzione, proponendo il Progetto Mentoring Ticino (Pro Joventute Svizzera Italiana e Divisione dell’azione sociale e delle famiglie, 2008), proprio come risposta all’esigenza dei giovani di trovare delle figure di identificazione positiva. I mentor sono, in questo caso, persone adulte, ben formate e inserite socialmente e professionalmente che hanno la possibilità di confrontarsi periodicamente con una figura esperta per eventuali chiarimenti. La relazione di mentoring dura sei mesi e deve essere volontaria, ovvero è il giovane che sceglie di

partecipare. Le coppie sono formate sulla base di interessi comuni e ciò permette una relazione reciproca e di condivisione con una figura non professionista, ma il più “naturale” e informale possibile. È molto più facile per il minore, infatti, interfacciarsi con questo tipo di figura nel momento del bisogno, piuttosto che dover contattare burocraticamente i professionisti da cui è circondato e con cui probabilmente non sente di avere confidenza.

Da questo capitolo è emerso che la transizione dei minori in comunità alla maggiore età sia un passaggio piuttosto delicato, a causa delle condizioni svantaggiate e della mancanza di competenze con cui si trovano ad affrontarlo. Per questo motivo, gli studiosi citati in precedenza, si sono posti l’obiettivo di individuare dei fattori protettivi, che possano aiutare il giovane adulto ad affrontare al meglio le decisioni che riguardano il suo futuro imminente. Tra questi fattori, oltre al sostegno della famiglia, troviamo la possibilità di instaurare una relazione di mentoring, che può essere di diversi tipi: dal mentor principalmente supportivo a quello motivante. Le due tipologie di mentoring differiscono nel modo in cui vanno ad agire sull’adolescente: mentre il primo ascolta e consiglia, il secondo svolge un ruolo fondamentale nella scelta degli obiettivi e nel gestire le situazioni stressanti. La questione da non sottovalutare è il momento successivo al compimento della maggiore età in cui, nella maggior parte dei casi, il giovane adulto dovrà lasciare la comunità e avrà bisogno di figure di riferimento che lo aiutino ad inserirsi nel mondo adulto. Mentre il mentor formale, come ad esempio la curatrice, tende a scomparire lentamente dalla vita dell’adolescente, il mentor informale, nella maggior parte dei casi, continua ad esercitare la sua influenza positiva. Questo è possibile attraverso il miglioramento della rete sociale dell’adolescente e la creazione di nuovi contatti che coinvolgano anche la famiglia. In questo modo, lavorando in rete, si offre un sostegno duraturo ed efficace al giovane adulto.

2 **QUALI SONO I PRINCIPALI EFFETTI DEI PROGRAMMI DI MENTORING NELLE COMUNITÁ?**

Come accennato in precedenza, gli effetti dei programmi di mentoring sono molteplici dal punto di vista emotivo, educativo e comportamentale. Ci sono infatti degli ambiti della vita del minore in cui si verificano notevoli cambiamenti. Per questo motivo, ho deciso di analizzare le principali aree in cui diversi studi (che riporterò in seguito) hanno evidenziato dei progressi, anche minimi, in seguito alla partecipazione del minore ad un programma di mentoring.

Occorre tener presente che gli studi riportati sono di tipo correlazionale e non c'è quindi la possibilità di trarre una relazione causa-effetto tra la partecipazione ai programmi di mentoring e i miglioramenti ottenuti, ma il fatto che i diversi studi mostrino risultati simili, ci dimostra l'esistenza di un qualche tipo di relazione, anche indiretta.

IL SONNO

I minori che alloggiano nelle comunità molto spesso hanno difficoltà nell'addormentarsi per paura degli incubi causati dai traumi subiti durante l'infanzia. Inoltre, all'interno delle comunità, gli operatori spesso non hanno il tempo di dedicarsi ad ogni singolo bambino per aiutarlo a gestire l'ansia e quindi avviene una messa a letto collettiva, che trascura il bisogno del singolo di affetto e di rassicurazione (Tininenko, Fisher, Bruce, & Pears, 2010). Questo è un aspetto molto importante ma spesso trascurato, anche se ultimamente si stanno cominciando a condurre diversi studi a riguardo. È questo il caso del "Mrs Doubtfire Mentoring Program" (Martin, Bott, Castellana, Lancto, 2017), proposto al St. Catherine Center for Children in Albania, che si pone l'obiettivo di fornire ai minori una normale esperienza di lettura prima del sonno da parte di un adulto e di creare delle connessioni significative tra la residenza e la comunità locale.

Il programma crea delle coppie mentor-mentee, in cui l'adulto (mentor) incontra una sera a settimana il bambino per affiancarlo nell'ora prima di coricarsi, durante la quale svolge diverse attività: lettura, puzzle, conversazioni sull'andamento della giornata. La durata del programma è di sei mesi, anche se molto spesso continua nel caso in cui i mentor siano ancora disponibili e i minori alloggino ancora in residenza. A causa dell'inferiorità numerica dei mentor, la comunità esegue un processo di selezione dei soggetti che necessitano maggiormente di questo progetto, garantendolo in maniera prioritaria a chi non ha una relazione significativa con la famiglia. Anche i mentor sono sottoposti ad un'intensa selezione, basata sull'impegno, la capacità di interagire con minori vulnerabili e di gestire le difficoltà che questa responsabilità comporta. I mentor vengono adeguatamente formati attraverso incontri di orientamento in cui vengono messi al corrente delle informazioni più salienti della vita del mentee prima e durante la permanenza in comunità e consigliati sulle principali strategie da utilizzare per interagire al meglio con gli adolescenti.

Al termine del programma, intervistando gli operatori del centro, si è potuto constatare che il progetto abbia sortito gli effetti desiderati e anche alcuni cambiamenti inaspettati. Infatti, i minori che vi hanno partecipato, sono migliorati nella capacità di prendersi cura della casa e di sé stessi senza lamentarsi (doccia, lavarsi i denti, ecc), in quanto motivati dall'arrivo imminente del mentor. Inoltre, gli operatori, avendo un minor numero di minori di cui occuparsi durante la serata, hanno potuto focalizzare maggiormente la loro attenzione su coloro che non avevano un mentor. Anche i bambini

più irrequieti o ansiosi riuscivano a calmarsi grazie alla semplice presenza dell'adulto e ad esprimere tranquillamente le proprie paure e timori prima di andare a dormire. Questo ha anche permesso di cambiare la loro opinione sulle figure adulte, spesso prima considerate inaffidabili o instabili, con cui successivamente sono riusciti ad instaurare una relazione significativa.

Il programma ha inoltre esaltato notevolmente l'importanza del volontariato e di organizzare l'associazione come un "tutto", invece di agire in compartimenti stagni e disorganizzati, oltre ad ampliare la conoscenza dei mentor sul sistema di benessere dei bambini.

LA SPERANZA

Un aspetto molto importante quando si vanno ad analizzare gli effetti dei programmi di mentoring è quello di verificare i cambiamenti che questi hanno comportato nella speranza del minore. A questo costrutto si associa la capacità di superare gli ostacoli, porsi obiettivi e identificare i percorsi possibili per raggiungerli (Snyder, 1994).

Diversi autori (Sulimani-Aidan,, Melkman, Hellman 2019) hanno dimostrato che gli adolescenti che alloggiano in comunità e che quindi hanno minori livelli di educazione genitoriale sono associati a un minor livello di speranza. Uscendo dalla comunità, i giovani adulti dovranno prendere importanti decisioni che avranno ricadute non indifferenti sul loro futuro e per questo è molto importante che la loro percezione di speranza sia positiva, perché va ad inficiare il modo in cui prendono alcune direzioni piuttosto che altre e in cui fronteggiano lo stress che potrebbe manifestarsi nel corso della loro vita (Cedeno, Elias, Kelly, & Chu, 2010; Hellman & Gwinn, 2017; Valle, Huebner, & Suldo, 2006). Alti livelli di speranza comportano inoltre maggiore benessere, migliori risultati accademici (Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007; Lopez, Ciarlelli, Coffman, Stone, & Wyatt, 2000) e capacità di investire attivamente energie per ottenere successo (Horton & Wallander, 2001), oltre ad agire come fattore protettivo nell'incrementare la resilienza (Arnett, 2000), che tratteremo in seguito.

I programmi di mentoring sembrano avere un impatto non indifferente sulla speranza degli adolescenti. Infatti, la presenza prolungata di questa figura può aiutare l'adolescente a scoprire nuovi modi di pensare ed agire e a comportarsi meglio in futuro anche in mancanza di supporto o guida (Eby, Rhodes, & Allen, 2007). Il tutto dipende dalla durata e dalla qualità della relazione, nonché al tipo di mentor al quale il minore è affidato (formale/informale).

I risultati di uno studio condotto in alcune comunità in Israele (Sulimani-Aidan, Melkman, Hellman, 2019) ci suggeriscono che ci siano delle associazioni positive tra la speranza e la lunghezza della relazione di mentoring, sulla base della misura in cui questa relazione fornisce autonomia e funge da modello per l'adolescente. Il mentor promuove l'indipendenza e l'autonomia del minore, oltre

all'autoefficacia che permette di mettere in atto azioni finalizzate ad un obiettivo ben preciso e quindi di migliorare la percezione di speranza.

LA RESILIENZA

Con il termine “resilienza” si intende la capacità di ottenere risultati positivi nonostante circostanze avverse, reagendo in maniera adattiva a situazioni di stress e traumi ed evitando comportamenti a rischio (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten, 2011). La resilienza non è un costrutto unidimensionale, ma agisce su diversi aspetti e competenze utili alla vita dei minori (Masten, 2011; Ungar, 2011).

Partendo dal presupposto che i minori in comunità hanno una vita caratterizzata da numerose sfide e difficoltà, recenti studi (Sulimani-Aidan, Tayri-Schwartz, 2021) stanno cercando di approfondire come migliorare la resilienza, in modo da trarre il meglio dalle loro vite.

È fondamentale nella costruzione di un comportamento resiliente l'influenza del contesto che circonda il minore, dal punto di vista dei rischi e delle opportunità che offre. Infatti, è proprio l'interazione tra le persone di quel contesto e tra le persone e il contesto che influenza la possibilità di sviluppare comportamenti resilienti (Van Breda, 2018).

Una figura che può agire nel contesto dell'adolescente è quella del mentor, che può aiutarlo a migliorare la resilienza. Per comprendere in che modo, è necessario introdurre un altro concetto: il senso di appartenenza. È la sensazione di un individuo di essere accettato, rispettato e supportato nel proprio ambiente sociale (Goodenow, 1993). Nei minori in comunità questa percezione è distorta a causa dei traumi e delle perdite che hanno subito durante l'infanzia, soprattutto dal punto di vista della mancanza di chiarezza su quale sia effettivamente la loro famiglia. Infatti, vivendo in una residenza con altre persone, quello diventa il loro contesto sociale principale, dove trascorrono il tempo con i pari e gli operatori e sono coinvolti nelle varie attività che propone.

Ho voluto citare, seppur brevemente, il senso di appartenenza, perché uno studio svolto in Israele (Sulimani-Aidan, Tayri, Schwartz, 2021) ha dimostrato che possa agire da mediatore sulla connessione tra il mentoring e la resilienza dei minori. Infatti, la presenza di un mentor può potenzialmente aumentare la confidenza e le competenze relazionali dell'adolescente quindi, di conseguenza, dare un senso di coerenza e di continuità alla sua vita, aumentando il suo senso di appartenenza e quindi la sua resilienza (Li, Sun, He, & Chan, 2011; Obst & White, 2007).

Lo studio è stato svolto reclutando centinaia di adolescenti che vivevano in comunità e somministrando loro questionari e procedure, dopo averne illustrato lo scopo. I risultati suggeriscono che la diretta influenza della relazione di mentoring sulla resilienza dei minori non è presente, mentre è molto forte l'effetto di mediazione del senso di appartenenza sulla relazione tra mentoring e

resilienza. Infatti, i minori le cui vite erano caratterizzate da una significativa relazione di mentoring, avevano un maggiore senso di appartenenza e, di conseguenza migliori comportamenti resilienti.

LE ASPETTATIVE FUTURE

Le aspettative future consistono in piani, aspirazioni, e paure riguardanti probabili eventi in vari ambiti della vita nel futuro (Nurmi, 2005). Questo costrutto include anche le dimensioni di motivazione, pianificazione e valutazione.

I minori in comunità, a causa del loro passato, hanno una percezione negativa del futuro e questo va ad intaccare diversi aspetti della loro vita, perché sono meno motivati a perseguire i loro obiettivi se non supportati (Sulimani-Aidan, 2016c). Le aspettative future hanno anche un ruolo importante nello stato emotivo che l'adolescente ha nel momento in cui deve lasciare la comunità (Sulimani-Aidan, 2015).

Uno studio condotto in Israele (Sulimani-Aidan, Schwarz-Tayri, Melkman, 2021) ha dimostrato che la relazione di mentoring può contribuire in maniera significativa al miglioramento delle aspettative dei minori. Infatti, il mentor fornisce al giovane adulto un migliore accesso all'educazione e all'occupazione, aumenta le sue connessioni sociali e riduce il suo coinvolgimento in comportamenti a rischio (Mendes, 2009). Inoltre, una significativa relazione di mentoring sembra compensare le relazioni di attaccamento disfunzionali sviluppate durante l'infanzia e questo ha una forte influenza sulle aspettative dei minori (Iwaniec & Sneddon, 2001).

Nel determinare le aspettative future dell'adolescente è fondamentale anche il ruolo della famiglia, che può essere mediato dalla relazione di mentoring. Infatti, nel periodo in cui i minori alloggiano in comunità, è comunque importante avere dei genitori incoraggianti e presenti nella loro vita (Attar-Schwarz, 2008; Huefner et al., 2014; Mero & Grupper, 2006). Gli adolescenti che percepiscono i loro genitori come supportivi e presenti, sembrano avere aspettative più ottimistiche (Hargrove et al., 2005). Le relazioni di mentoring positive possono avere come obiettivo quello di incentivare il coinvolgimento delle famiglie nella vita dell'adolescente e ridurre i conflitti, creando così un senso di coerenza e continuità che migliora, di conseguenza, le loro aspettative future (Li et al., 2011; Obst & White, 2007).

I risultati dello studio suggeriscono che non c'è una relazione diretta che sia significativa tra mentoring e aspettative future, ma dimostrano che i minori coinvolti in una relazione di mentoring hanno una famiglia maggiormente coinvolta nella loro vita in comunità e quindi una percezione migliore del loro futuro imminente.

I giovani nella cui vita è presente un mentor, una famiglia coinvolta e un contesto coerente sono più sicuri nell'esplorare il mondo circostante e nel riflettere sui loro obiettivi e aspirazioni e quindi

raggiungono migliori aspettative. Questi risultati si applicano ad una visione dell'adolescente come individuo attivo nella promozione del proprio sviluppo (Furrer & Skinner, 2003).

L'AUTOSTIMA E LA CONNESSIONE SCOLASTICA

Mentor-Up è un programma di mentoring progettato nel 2008 dal laboratorio LINK all'Università di Padova. Questo progetto ha l'obiettivo di supportare le scuole nella gestione di giovani a rischio, migliorando la loro connessione con la comunità e la loro autostima. I mentor vengono selezionati e sottoposti a un corso di formazione di dodici ore, perché siano preparati a gestire problemi che possono presentarsi all'interno della loro relazione.

Le coppie mentor-mentee si incontrano settimanalmente per almeno due ore e organizzano delle attività sia scolastiche che comunitarie (visite a musei, teatri, esplorazioni della città) sulla base degli interessi di entrambi i componenti della coppia. Gli incontri vengono caricati online dai mentor attraverso dei diari e discussi ogni tre settimane alle supervisioni, a cui partecipano esperti dello staff e durante i quali si espongono eventuali problematiche confrontandosi anche con gli altri mentor.

Uno studio (Marino, Santinello, Lenzi, Santoro, Bergamin, Gaboardi, Calcagni, Altoè, Perkins, 2020) è stato svolto sui partecipanti a questo programma, attraverso dei questionari somministrati all'inizio e alla fine del progetto, con lo scopo di verificare i cambiamenti in ambito di autostima e connessione scolastica.

Con il termine autostima intendiamo definire il giudizio che l'individuo ha del suo valore e l'atteggiamento che ha nei confronti di sé stesso (Coopersmith, 1967). L'autostima è inoltre associata a felicità, minori sintomi depressivi (Dumont & Provost, 1999) e relazioni significative (Harter, 1999). Uno dei fattori che migliora l'autostima dei minori è quello di essere trattato con empatia e attenzione, cosa che viene messa in atto all'interno della relazione di mentoring attraverso l'approvazione sociale, il supporto emotivo e l'esposizione ad un modello positivo (Harter, 1999; Karcher, 2005). I mentee coinvolti nei programmi di mentoring, infatti, sentono di essere capaci e degni di essere amati, perché i mentor danno loro la possibilità di scoprire in cosa sono bravi (Schwartz, Lowe & Rhodes, 2012).

I risultati di questo studio suggeriscono un miglioramento dell'autostima in coloro che hanno partecipato al progetto e un decremento in coloro che non vi hanno preso parte.

È importante tener presente però, che l'intensità e la durata della relazione di mentoring hanno un ruolo fondamentale nella capacità di spiegare il cambiamento dell'autostima (Schwartz et al., 2012).

Il secondo costrutto che lo studio ha voluto analizzare è la connessione scolastica. Consiste nei sentimenti di appartenenza e vicinanza che il minore prova nei confronti degli altri all'interno dell'ambiente scolastico (Resnick et al., 1997). La connessione è molto importante perché, se assente,

può contribuire a problemi esternalizzanti (Loukas, Cancel, & Batanova, 2016), sintomi depressivi e bassa autostima (Way, Reddy, & Rhodes, 2007). I programmi di mentoring in generale sembrano avere effetti positivi nella promozione di buone relazioni all'interno della scuola (Karcher, 2014; Voight & Nation, 2016), aiutando i mentee a organizzarsi nello studio e svolgendo attività con compagni di classe che partecipano al progetto (Curran & Wexler, 2017). I mentee, in questo modo, si sentono maggiormente capaci in ambito accademico, grazie al supporto e all'approvazione dei mentor (Wheeler et al., 2010). Questo porta a un maggior coinvolgimento, impegno ed entusiasmo nell'affrontare la vita scolastica.

In questo studio in particolare, coloro che non hanno partecipato al progetto hanno mostrato un decremento nella connessione scolastica, mentre coloro che vi hanno preso parte hanno avuto un leggero incremento, ma la differenza non è stata considerata significativa. Le motivazioni possono riguardare il fatto che il programma sia troppo breve per andare ad inficiare i livelli di connessione scolastica oppure che preveda attività prettamente extracurricolari.

LE LIFE SKILLS

Per gestire al meglio la transizione alla vita adulta, i minori hanno la necessità di sviluppare e migliorare le proprie life skills (Maluccio, Krieger, & Pine, 1990) prima di emanciparsi dalla comunità in cui alloggiano.

Le life skills si riferiscono alla capacità di un individuo di provvedere per i suoi bisogni, sentirsi bene con sé stesso e soddisfatto delle proprie relazioni (Maluccio et al., 1990). La presenza di queste competenze sembra portare al miglioramento della capacità di problem solving e all'abilità di impararne di nuove (Pecora et al., 2003).

Uno studio svolto in Israele (Sulimani-Aidan, Melkman, Greeson, 2020) si è focalizzato su tre principali ambiti in cui le life skills sono necessarie ai minori in uscita dalla comunità: educazione, occupazione e comportamenti a rischio. Queste aiutano il minore a gestire al meglio il passaggio alla vita adulta e la sfida che esso comporta.

La relazione di mentoring può aiutare il miglioramento di queste competenze e alterare positivamente la traiettoria di vita dei mentee (Ahrens, DuBois, Richardson, Fan, & Lonzano, 2008; Britner, Randall & Ahrens, 2014; Greeson, Usher, & Grinstein-Weiss, 2010). Infatti, i minori all'interno del programma sono più propensi a completare la scuola superiore (Collins, 2001), hanno una maggiore soddisfazione della propria vita e un minore stress (Munson & McMillen, 2009), oltre ad una minore probabilità di diventare senzatetto (Collins, 2001), riportare pensieri suicidi o sintomi depressivi (Ahrens et al., 2011; Munson & McMillen, 2009).

Le life skills implicano la capacità di prendersi delle responsabilità e di scegliere le direzioni appropriate, anche con poco supporto degli altri e la relazione di mentoring sembra aiutare i minori a sviluppare questi aspetti nel tempo, soprattutto coloro che non hanno una famiglia presente (Mann-Feder, 2019).

Questo studio analizza in che modo i vari aspetti della relazione di mentoring agiscono nel miglioramento delle life skills del minore, soffermandosi sulle differenze tra le varie funzioni che il mentor può acquisire (figura parentale, modello, allenatore di vita, amico). Infatti, a differente mentor sono associate differenti competenze. Questo è stato l'obiettivo anche di un altro recente studio (Greeson et al., 2010) che suggerisce che solo il mentor che ha la funzione di genitore o di modello sembra comportare miglioramenti nelle competenze finanziarie del mentee.

Tornando allo studio in Israele, i risultati dimostrano che la presenza di una relazione di mentoring duratura implica una maggiore prontezza nell'affrontare la vita adulta e migliori life skills in educazione, occupazione ed evitamento dei comportamenti a rischio. In particolare, analizzando le funzioni del mentor, è emerso che sia prettamente una relazione incentrata sull'indipendenza e sulla promozione della carriera accademica a comportare minori comportamenti a rischio.

Lo scopo di questo capitolo era quello di trattare i principali ambiti in cui i programmi di mentoring sembrano aver sortito degli effetti positivi. Attraverso una rassegna di studi correlazionali, è emerso che a beneficiare del progetto siano stati: sonno, speranza, resilienza, aspettative future, autostima, connessione scolastica e life skills.

La presenza di un mentor ha permesso di facilitare per i minori che soffrivano di ansia il momento di coricarsi, di sviluppare la loro capacità di reagire alle situazioni di difficoltà, di migliorare la propria percezione del futuro, di credere di più in sé stessi e nel proprio valore, di affrontare la scuola con maggior entusiasmo e di sviluppare le competenze necessarie ad essere pronti alla vita adulta una volta emancipati dalla comunità.

In generale, in tutti questi ambiti, coloro che hanno partecipato al progetto sembrano avere avuto dei progressi non indifferenti rispetto a coloro che non vi hanno preso parte. I miglioramenti che si sono verificati dipendono però dalla durata e dalla qualità della relazione di mentoring, ma anche dalla funzione che il mentor ha deciso di assumere all'interno della coppia.

Come accennato in precedenza, non è possibile stabilire una relazione causa-effetto tra la relazione di mentoring e i progressi ottenuti, ma i risultati degli studi proposti ci fanno sicuramente capire che questi programmi sono molto utili se associati ad un buon lavoro di rete con la comunità e la famiglia del minore.

3

QUALI SONO I FATTORI CHE FAVORISCONO O OSTACOLANO LA RELAZIONE DAL PUNTO DI VISTA DEI MENTOR?

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, i giovani in comunità sembrano beneficiare in molti ambiti della partecipazione ai programmi di mentoring, ma gli studi che verranno analizzati in questo capitolo suggeriscono che siano anche i mentor a trarre benefici non indifferenti dalla partecipazione a questa esperienza.

Poca attenzione è però riservata alle difficoltà che i mentor possono incontrare durante il percorso e alle modalità che si possono mettere in atto per aiutarli (Britner et al., 2014; Higley et al., 2016). Gli studi seguenti cercano quindi di individuare i principali fattori che influiscono nell'esperienza di mentoring da parte dei mentor.

Uno studio di Britner e Kraimer-Rickaby del 2005, ci suggerisce, ad esempio, alcune difficoltà che possono incontrare i mentor coinvolti attraverso programmi di mentoring in relazioni con minori vittime di abuso o maltrattamento. Infatti, seppure i suddetti programmi non siano indirizzati unicamente a questa tipologia di minori, il 10% di coloro che hanno preso parte al progetto nel campione analizzato negli Stati Uniti appartiene a questa categoria, perché ha subito abusi fisici o sessuali. È quindi necessario, in questi casi, che la formazione dei mentor sia adeguata ed esaustiva sulle tematiche di abuso, ad esempio illustrando le principali ricerche correlazionali tra maltrattamento e affidamento, oppure dando una panoramica generale del sistema di cura del bambino. Il percorso di orientamento e formazione dei mentor è fondamentale perché si sentano in grado di affrontare l'esperienza che, soprattutto all'inizio, sarà caratterizzata molto probabilmente da sfiducia e ripetuti test da parte dei mentee. I mentor saranno istruiti su una gamma di obiettivi e bisogni comuni dei minori maltrattati su cui sarà necessario lavorare: gestione della rabbia, problemi di fiducia, attaccamento. Un'adeguata preparazione permette ai mentor di percepire un buon senso di autoefficacia e di costruire una relazione solidale e gratificante.

La relazione di mentoring, però, oltre ad essere funzionale, deve anche essere duratura e lo studio (Grossman & Rhodes, 2002) svolto con i minori che hanno partecipato al programma "Big Brothers Big Sisters", in America, ha dimostrato che alcune relazioni di mentoring terminano precocemente, a causa delle problematiche che i mentor incontrano riguardo la storia del mentee, la differenza d'età, il divario culturale, la mancata collaborazione della famiglia, la differenza di interessi nella coppia o la mancanza di motivazione del mentee (Grossman & Rhodes, 2002; Spencer, 2007). I mentor in

questi casi, sentendosi stressati, sovraccaricati o non apprezzati, tendono ad abbandonare il programma entro pochi mesi dall'inizio (Freedman, 1993; Hamilton & Hamilton, 1990; Styles & Morrow, 1992). Lo studio in questione si è posto l'obiettivo di identificare i predittori di una relazione di mentoring che può finire precocemente e quelli invece che favoriscono una relazione duratura.

I risultati hanno suggerito che i possibili predittori della durata della relazione siano le caratteristiche del mentee, del mentor, della coppia nell'insieme, la motivazione per cui sono stati associati e la qualità della relazione.

Per quanto riguarda le problematiche della coppia un fattore importante è sicuramente la differenza di estrazione sociale. Infatti, solitamente i mentor appartengono alla classe media, mentre i mentee a famiglie a basso reddito (Flaxman et al., 1998) e questo è un aspetto da non sottovalutare nel termine precoce della relazione.

I minori possono aver già sperimentato situazioni di perdita di figure di riferimento e quindi affrontare l'esperienza sconfitti in partenza, non credendoci fino in fondo perché hanno formato dentro di sé delle rappresentazioni negative delle figure adulte (Wallerstein, 1988). È per questo che i mentor devono stare molto attenti a non dare neanche il minimo segnale di ambiguità o disinteresse, perché i mentee potrebbero cogliere l'occasione per confermare le loro aspettative negative e leggere questi comportamenti come segni di rifiuto (Downey & Feldman, 1996; Downey, Lebolt, Rincon, & Freitas, 1998), abbandonando di conseguenza il programma.

Per quanto riguarda le caratteristiche dell'adulto, i mentor con un reddito superiore sembrano essere associati a relazioni di mentoring più durature, perché hanno probabilmente una maggiore flessibilità degli orari di lavoro e quindi più tempo da dedicare al mentee (Miller, Powell, & Seltzer, 1990). Al contrario, i mentor sposati sembrano essere associati a una durata inferiore del programma, perché maggiormente impegnati a livello familiare. I mentor vicini ai vent'anni si sono probabilmente avvicinati all'esperienza per arricchire le loro vite e dare un contributo alla comunità, caratteristiche che sono associate a relazioni di mentoring più durature (Omoto & Snyder, 1995; Penner & Finkelstein, 1998).

Anche la qualità della relazione è importante e la percezione che si ha di essa. Infatti, i mentor possono alle volte percepire una mancanza di gratitudine e apprezzamento da parte dei mentee oppure che l'impegno richiesto per affrontare l'esperienza di mentoring superi le loro aspettative, diventando talmente impegnativo da portarli a rinunciare ad altre attività (Freedman, 1993; Omoto & Snyder, 1995). I mentee, allo stesso modo, possono sentirsi in una relazione opprimente, non supportiva, deludente (Styles & Morrow, 1992) o priva di complicità e per questo non volerla continuare.

Un ulteriore studio, svolto raccogliendo i dati di Austria, Croazia, Francia, Germania e Spagna (Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2021) si è posto l'obiettivo di analizzare l'esperienza dei mentor in maniera diretta, esplorando il loro personale punto di vista sul programma di mentoring.

Dalle interviste risulta che i mentor utilizzino espressioni come “amicizia” e “legame speciale” per riferirsi al loro rapporto con i mentee, parlando in termini positivi dei momenti in cui la relazione è cresciuta o sono state superate delle crisi. Sono invece utilizzati termini più negativi per descrivere situazioni in cui i mentee avevano un atteggiamento riluttante rispetto alla relazione, mancanza di interesse o di tempo.

Possiamo racchiudere le risposte dei mentor alle domande poste loro riguardo all'esperienza vissuta, in diverse aree di interesse.

La prima area è quella che riguarda la relazione. Diversi mentor hanno affermato che la durata del programma sia troppo breve per instaurare una relazione consistente e significativa con i mentee, soprattutto perché spesso sono questi ultimi ad essere molto impegnati o comunque a preferire lo svolgimento di attività con i loro amici. In altri casi sono i mentor ad essere impegnati, a causa di doveri universitari, famiglia o altre attività di volontariato.

La seconda area che è emersa nelle interviste è quella delle caratteristiche dei mentee. Come nello studio citato in precedenza (Grossman & Rhodes, 2002), è stato ritenuto fondamentale e motivante dai mentor vedere un atteggiamento di gratitudine da parte dei mentee, oltre ad un'apertura nel confidarsi sui problemi personali. Ha causato invece molte difficoltà avere un mentee con atteggiamenti aggressivi, provocatori, ingrati o che mentiva approfittandosi del mentor per avere il permesso di fare ciò che gli era proibito in comunità.

La categoria descritta dai mentor con termini maggiormente negativi è quella dell'apprendimento dei mentee. Infatti, questi ultimi hanno spesso mostrato mancanza di interesse e motivazione nei confronti delle materie scolastiche, oltre a non avere un metodo di studio e una concentrazione adeguata. Queste difficoltà di apprendimento hanno costituito per i mentor un ostacolo nel raggiungimento degli obiettivi, che non è stato facilitato dalla mancanza di materiali scolastici, computer e calcolatrici, necessari allo svolgimento delle attività. In alcuni casi i mentor hanno comunque cercato di intervenire sull'autostima dei mentee, focalizzando la relazione sull'importanza di non valutarsi a livello personale sulla base dei risultati scolastici.

Ad essere descritto in termini prettamente negativi è stato anche l'ambito delle circostanze degli incontri, in particolare in riferimento alle comunità di appartenenza dei mentee. Infatti, la presenza di altri bambini spesso ha portato i mentee ad essere gelosi o comunque a distrarsi, provocando interruzioni nelle attività. Le distrazioni durante gli incontri, dalle descrizioni dei mentor, sembrano essere principalmente dovute a cellulari, social network e tv, anche se spesso il problema principale

è stata la presenza di terze persone durante gli incontri, spesso amici dei mentee. Delle circostanze descritte dai mentor fanno parte anche le dinamiche con la famiglia, che possono interferire con la relazione di mentoring in maniera positiva o negativa.

Dal punto di vista delle attività, invece, i resoconti dei mentor sono stati piuttosto positivi. In particolare, sono stati apprezzati gli incontri al di fuori della comunità e quelli in cui è stato il mentee a proporre delle attività. Ci sono stati però anche aspetti valutati negativamente, come le difficoltà incontrate nel trovare un posto e un orario comodo ad entrambi i componenti della coppia o i cambiamenti di attività dovuti al tempo atmosferico.

Sono stati poi riportati degli aspetti rilevanti riguardo al progetto, come la difficoltà a contattare i genitori o gli insegnanti del mentee o la mancanza del loro supporto. Un'altra problematica rilevata dai mentor è stata quella di aver ricevuto informazioni scorrette sulla famiglia, la situazione scolastica o la comunità di appartenenza del mentee, causando maggiore insicurezza nel mentor che stava intraprendendo la relazione con delle lacune. Sono stati invece in molti ad essere soddisfatti della formazione delle coppie, ritenendole adeguate.

Soffermandoci sulla parte di studio svolta in Spagna, emerge il contributo dell'esperienza di mentoring in diversi domini della vita dei mentor, tra cui l'ampliamento della propria esperienza professionale e l'apertura di nuove opportunità di carriera, oltre al miglioramento delle proprie conoscenze riguardo al sistema di benessere dei bambini, ovvero il funzionamento dei centri di accoglienza e residenziali. Il programma di mentoring ha poi suscitato in loro grande soddisfazione e benessere, perché si sono sentiti utili e riconosciuti del loro valore. I mentor riportano inoltre di sentirsi cresciuti e in grado di apprezzare ciò che non consideravano prima, rendendosi conto di quanto siano fortunati e di quanto i loro problemi siano in realtà meno gravi di come sembravano. L'esperienza di mentoring è riportata come arricchente perché permette di capire meglio le persone, di conoscerne di nuove e di creare dei legami speciali.

A dimostrare lo stesso è anche il "Fostering Healthy Features", uno studio (Taussig, Culhane, Raviv, Fitzpatrick, Hodas, 2010) svolto in America che aveva tra gli obiettivi quello di identificare l'impatto del programma di mentoring sui giovani mentor. Infatti, molti di loro affermano di aver imparato a lavorare in comunità con bambini e famiglie a rischio e a interagire con culture diverse ed altri professionisti, scoprendo le competenze necessarie al loro futuro professionale. I mentor hanno anche percepito un miglioramento nella gestione dei problemi personali, nella comprensione degli altri e nell'autostima (Karcher et al., 2006).

L'obiettivo di questo capitolo era quello di identificare le principali difficoltà e punti di forza che sembrano incontrare i mentor durante la loro esperienza. Dall'analisi dei primi studi possiamo

affermare che diverse caratteristiche dei mentor, dei mentee e della relazione in sé vadano ad influire sulla buona riuscita dell'esperienza. Sicuramente una buona formazione permette ai mentor di affrontare il percorso con maggiore sicurezza, ma alle volte non basta di fronte a situazioni che non sanno gestire. Infatti, non capita di rado che la relazione si interrompa prima del previsto a causa di motivazioni che riguardano le aspettative o le caratteristiche dei mentor, ma anche la qualità e la tipologia di associazione della coppia mentor-mentee. Gli impegni di vita, il reddito, la motivazione e l'età dei mentor influenza la durata della relazione, così come il temperamento e le esperienze passate dei mentee.

Abbiamo poi analizzato i principali aspetti positivi e negativi dell'esperienza di mentoring riportati dai mentor stessi, intervistati in diversi paesi. Sono emerse diverse aree che, attraverso le opinioni dei mentor possono essere migliorate per rendere il progetto il più efficace possibile. Dalla relazione in sé alle caratteristiche dei mentee, dall'aspetto dell'apprendimento scolastico alle circostanze degli incontri, dalle attività svolte agli aspetti più burocratici del progetto, i mentor hanno suggerito le loro principali difficoltà e i fattori che invece hanno permesso loro di vivere l'esperienza al meglio.

In generale, i programmi di mentoring sembrano avere un impatto non indifferente sulle vite dei mentor, che, a prescindere dal legame con il mentee, sembrano sviluppare diverse competenze in ambito professionale e non e rimanerne positivamente influenzati anche a livello di benessere e di crescita personale.

CONCLUSIONE

Questo lavoro di tesi aveva come obiettivo quello di osservare come i programmi di mentoring possano agire da fattore protettivo per i minori in comunità, che sperimentano grazie ad essi, spesso per la prima volta, i benefici della presenza di una figura significativa quale il mentor.

Abbiamo visto come le relazioni di mentoring, sia formali che informali, debbano avere come caratteristica principale la continuità, permettendo al minore di avere qualcuno su cui contare nel momento in cui si emancipa dalla comunità e si trova ad affrontare la delicata transizione alla vita adulta partendo da una situazione svantaggiata. Questo non accade sempre per quanto riguarda le relazioni di mentoring formale, che si formano ad esempio con un membro del personale della comunità. Esse tendono spesso a scemare gradualmente o comunque a non permanere nella vita del minore, non garantendogli quindi la continuità di cui avrebbe bisogno. È un aspetto che vale sicuramente la pena di approfondire ulteriormente e che è anche emerso intervistando gli operatori delle comunità citati in uno degli studi riportati. Essi affermano che, infatti, la principale problematica che i minori usciti dalla comunità si trovano ad affrontare sia proprio quella di percepire una solitudine e una mancanza di supporto in una fase così delicata della loro vita.

Le relazioni di mentoring possono agire da fattore protettivo per questi minori a rischio, ma è importante specificare che non sono tutte uguali e, attraverso i diversi studi presi in considerazione in questa tesi, abbiamo potuto distinguere tra le varie funzioni che il mentor può assumere all'interno della coppia e, di conseguenza, il tipo di supporto che può dare al suo mentee. In generale è emersa, dal punto di vista dei mentee, una chiara distinzione tra mentor supportivo e mentor motivante, dove il primo ascolta, comprende e aiuta, mentre il secondo ispira, incoraggia e sprona.

I diversi studi correlazionali riportati hanno suggerito inoltre, che la presenza di una relazione significativa con una figura di riferimento e quindi la partecipazione a un programma di mentoring può essere associata anche a miglioramenti in diversi ambiti della vita del minore in comunità, quali quello emotivo, educativo e comportamentale. I giovani a rischio sembrano infatti beneficiare della relazione per quanto riguarda, tra i vari campi, il sonno, la speranza, la resilienza, le aspettative future, l'autostima, la connessione scolastica e le life skills.

Sembra infatti ridursi l'ansia prima di coricarsi, migliorare la capacità di porsi degli obiettivi e di trovare i percorsi più funzionali per portarli a termine e svilupparsi una migliore capacità di risollevarsi nonostante le difficoltà. A migliorare è anche la percezione che l'adolescente ha del proprio futuro, delle proprie opportunità e di sé stesso, oltre al sentimento di appartenenza e connessione all'interno dell'ambiente scolastico. Il minore, grazie alla partecipazione a questo tipo

di programma, sembra anche sviluppare numerose competenze che possono essergli utili nell'affrontare la vita adulta, quali la capacità di mantenere un'occupazione, trovare alloggio o provvedere ai suoi bisogni.

Dal momento che la relazione di mentoring è 1:1, questo lavoro di tesi ha voluto considerare anche il punto di vista dei mentor e le loro osservazioni sull'esperienza vissuta, in quanto molto utili per applicare dei miglioramenti al programma, permettendo così che tutti i membri della relazione si possano sentire al meglio nello svolgimento delle attività e nell'instaurare un rapporto funzionale.

Non sono infatti da sottovalutare le difficoltà che i mentor possono incontrare all'inizio ma anche durante il percorso a causa delle situazioni delicate e del passato sicuramente impattante nel modo in cui i mentee si interfacciano con nuove figure adulte. È quindi fondamentale fornire una formazione adeguata ai mentor, precedentemente selezionati con attenzione, permettendo loro di affrontare l'esperienza con una varietà di conoscenze e competenze sufficienti a predisporre la relazione nella maniera più funzionale possibile.

Infatti, una relazione positiva comporta benefici anche ai mentor stessi che hanno la possibilità di immergersi in un'esperienza utile dal punto di vista personale, professionale e di crescita, come affermato da alcuni di loro.

Questo lavoro di tesi ha fatto emergere diverse tematiche critiche che possono essere ulteriormente approfondite e migliorate per predisporre programmi di mentoring sempre più efficaci.

In particolare, le difficoltà incontrate e riportate dai mentor riguardano, ad esempio, la mancanza di consapevolezza dell'impegno richiesto. In questo caso sarebbe importante migliorare e chiarificare durante il percorso di formazione la disponibilità e la reperibilità che ci si aspetta dai mentor che prendono parte al progetto. Anche l'aspetto dell'apprendimento scolastico sembra rappresentare uno scoglio non indifferente per i mentor che si trovano molto spesso ad interfacciarsi con mentee disinteressati e che faticano ad aiutarli scolasticamente in quanto preferiscono attività ludiche. Sarebbe quindi interessante approfondire una modalità di strutturazione del progetto tale per cui le attività siano suddivise più equamente.

Hanno poi fondamentale importanza gli aspetti più burocratici del progetto e quelli di cooperazione tra i vari professionisti coinvolti. Problematiche riguardanti la comunicazione e la collaborazione con le scuole o le comunità di appartenenza dei mentee hanno un ruolo importante nel modo in cui i mentor vivono l'esperienza. È quindi necessario lavorare in rete, anche per far percepire ai mentee di avere un contesto unito e interessato al suo benessere.

I risultati degli studi riportati in questa tesi sono di tipo correlazionale e non è quindi possibile stabilire una relazione causa-effetto riguardo ai miglioramenti ottenuti, ma i programmi di mentoring sembrano essere associati a numerosi benefici nella vita del minore e del mentor ed è quindi da non sottovalutare la loro importanza come fattore protettivo per giovani a rischio, in concomitanza con le caratteristiche personali e il supporto della famiglia.

RINGRAZIAMENTI

Alla mia famiglia, che mi ha supportata anche quando le mie scelte non erano in linea con le loro aspettative. Grazie per aver discusso con me, dandomi la possibilità di esprimermi e di maturare le mie opinioni, per avermi permesso di fare le mie esperienze e di sbagliare con la mia testa, per avermi insegnato a lottare per quello che voglio e a credere nelle mie possibilità. Questo è solo uno dei tanti traguardi che ho raggiunto grazie a voi.

A mio fratello Danilo, per avermi aiutata in questa esperienza e in molte altre con i suoi consigli pratici e non. Grazie per essere un compagno di vita che con la sua saggezza non mi fa mai sentire disorientata.

Alla mia migliore amica Martina, semplicemente per essermi sempre stata accanto. Nessun successo è degno di chiamarsi tale se non si ha qualcuno con cui dividerlo e io ho avuto la fortuna di avere una persona come te con cui godermi ogni momento della vita, compreso questo. Grazie per non aver mollato quando avresti avuto tutto il diritto di farlo.

A Benni, per avermi cambiato la vita. Grazie per avermi fatto capire chi voglio essere e dato la forza di diventarlo. Sei l'esempio che tutti un giorno meritano di incontrare perché insegna l'importanza di rimboccarsi le maniche e reagire di fronte alle difficoltà cui la vita ci sottopone. Sono grata che sia capitato a me di incontrarti e che la tua presenza mi abbia fatto portare a termine anche questo obiettivo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahrens, K., DuBois, D. L., Richardson, L., Fan, M., & Lozano, P. (2008). Youth in foster care with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Pediatrics*, 121(2), 246–252. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2007-0508>
- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Garrison, M., Spencer, R., Richardson, L. P. and Lozano, P. (2011). Qualitative exploration of relationships with important non-parental adults in the lives of youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 33, 1012–1023.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Attar-Schwartz, S. (2008). Emotional, behavioral and social problems among Israeli children in residential care: A multi-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 30(2), 229–248.
- Aus Der Au, D. (2016). Chi ci sarà dopo? *Tesi di Bachelor*, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana, Manno.
- Britner, P. A., & Kraimer-Rickaby, L. (2005). Abused and neglected youth. *Handbook of youth mentoring* (1st ed., pp. 482–492).
- Britner, P. A., Randall, K. G., & Ahrens, K. R. (2014). Youth in foster care. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed., pp. 341–354). Sage Publications.
- Burford, G. (2005). Families: Their role as architects of civil society and social inclusion. *Practice*, 17, 79–88.
- Cavell, T. A., Meehan, B. T., Heffer, R. W., & Holladay, J. J. (2002). The natural mentors of adolescent children of alcoholics (COAs): Implications for preventive practices. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 23–42. <https://doi.org/10.1023/A:1016587115454>
- Cedeno, L. A., Elias, M. J., Kelly, S., & Chu, B. C. (2010). School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 213–226. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01025.x>
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41, 1161–1178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 8, 676–84.
- Collins, M. E. (2001). Transition to adulthood for vulnerable youth: A review of research and implication for policy. *Social Service Review*, 75(2), 271–291.
- Collins, M. E., Spencer, R., & Ward, R. (2010). Supporting youth in the transition from foster care: Formal and informal connections. *Child Welfare*, 89, 125–143.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman and Company. *

- Courtney, M., Dworsky, A., Brown, A., Cary, C., Love, K., & Vorhies, V. (2011). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 26*. Chicago, IL: University of Chicago.*
- Curran, T., & Wexler, L. (2017). School-based positive youth development: A systematic review of the literature. *Journal of School Health*, 87, 71-80. <https://doi.org/10.1111/josh.12467>
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). The implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327–1343.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 1074–1091.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363. <https://doi.org/10.1023/A:1021637011732>
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7–20). Chichester, UK: Wiley.*
- Flaxman, E., Ascher, C., & Harrington, C. (1988). *Youth mentoring: Programs and practices*. New York: Columbia University, Teachers College. (Available from the ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban Minority Education, Box 40, Teachers College, Columbia University, New York, NY 10027).*
- Freedman, M. (1993). *The kindness of strangers: Adult mentors, urban youth, and the new volunteerism*. San Francisco: Jossey-Bass.*
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., Montserrat, C. (2021). Benefits, positive factors and difficulties perceived by mentors participating in a mentoring programme aimed at youth in residential care. *European Journal of education*, 56, 496-510.
- Greeson, J. K., Usher, L., & Grinstein-Weiss, M. (2010). One adult who is crazy about you: Can natural mentoring relationships increase assets among young adults with and without foster care experience? *Children and Youth Services Review*, 32(4), 565–577. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.12.003>
- Greeson, J. K. (2013). Foster youth and the transition to adulthood: the theoretical and conceptual basis for natural mentoring. *Emerging Adulthood*, 1(1), 40–51. <https://doi.org/10.1177/2167696812467780>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. <https://doi.org/10.1002/1520-6807>

- Grossman, J.B., Rhodes, J. E. (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 2, 199–219. <https://doi.org/10.1023/A:1014680827552>
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (1990). *Linking up: Final report on a mentoring program for youth*. New York: Cornell University, College of Human Ecology, Department of Human Development & Family Studies.*
- Hargrove, B. K., Inman, A. G., & Crane, R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*, 31(4), 263–278.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford.*
- Hellman, C. M., & Gwinn, C. (2017). Camp HOPE as an intervention for children exposed to domestic violence: A program evaluation of hope, and strength of character. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 34, 269–276. <http://dx.doi.org/10.1007/s10560-016-0460-6>
- Higley, E., Walker, S. C., Bishop, A. S., & Fritz, C. (2016). Achieving high quality and long-lasting matches in youth mentoring programmes: A case study of 4Results mentoring. *Child & Family Social Work*, 21(2), 240–248. <https://doi.org/10.1111/cfs.12141>
- Horton, T. V., & Wallander, J. L. (2001). Hope and social support as resilience factors against psychological distress of mothers who care for children with chronic physical conditions. *Rehabilitation Psychology*, 46, 382–399. <http://dx.doi.org/10.1037/0090-5550.46.4.382>
- Huefner, J. C., Pick, R. M., Smith, G. L., Stevens, A. L., & Mason, W. A. (2014). Parental involvement in residential care: Distance, frequency of contact, and youth outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1481–1489. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9953-0>
- Iwaniec, D., & Sneddon, H. (2001). Attachment style in adults who failed to thrive as children: Outcomes of a 20 year follow-up study of factors influencing maintenance or change in attachment style. *British Journal of Social Work*, 31(2), 179–195. <http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/31.2.179>
- Karcher, M. J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42, 65-77. <https://doi.org/10.1002/pits.20025>
- Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., Sipe, C. L., & Taylor, A. S. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 709–725.
- Karcher, M. J. (2014). Cross-age peer mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed., pp. 33-257). Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Kawachi, I. and Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 78, 458–67.

Li, Y., Sun, F., He, X., & Chan, K. S. (2011). Sense of community and depressive symptoms among older earthquake survivors following the 2008 earthquake in Chengdu China. *Journal of Community Psychology*, 39, 776–785.

Lopez, S. J., Ciarlelli, R., Coffman, L., Stone, M., & Wyatt, L. (2000). Diagnosing for strengths: On measuring hope building blocks. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 57–85). Amsterdam, Netherlands: Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012654050-5/50006-3>

Loukas, A., Cance, J. D., & Batanova, M. (2016). Trajectories of school connectedness across the middle school years: Examining the roles of adolescents' internalizing and externalizing problems. *Youth & Society*, 48, 557-576. <https://doi.org/10.1177/0044118X13504419>

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.

Maluccio, A. N., Krieger, R., & Pine, B. A. (Eds.) (1990). *Preparing adolescents to leave foster family care: Guidelines for policy and program*. Washington, DC: Child Welfare League of America.*

Mann-Feder, V. (2019). How can I be a real adult? In V. R. Mann-Feder, & M. Goyette (Eds.), *Leaving care and the transition to adulthood: International contributions to theory, research, and practice* (pp. 9–30). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190630485.003.0002>

Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagni, A., Altoè, G., Perkins, D. D. (2020). Can Mentoring Promote Self-esteem and School Connectedness? An Evaluation of the Mentor-UP Project. *Psychosocial Intervention*, 29 (1), 1-8. Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. <https://doi.org/10.5093/pi2019a13>

Martin, E., Bott, C., Castellana, L. and Lancto, K. (2017). Mrs. Doubtfire Mentoring Program: Helping Children in Residential Care Transition to Bedtime. *Residential treatment for children & youth*, 34, 1, 3–23. <http://dx.doi.org/10.1080/0886571X.2016.1246398>

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493–506. <https://doi.org/10.1017/s0954579411000198>

Mendes, P. (2009). Mentoring for care leavers: A critical review of the literature. *Developing Practice*, 23, 36–44.

Mero, I., & Grupper, E. (2006). *Rehabilitation and Preservation of family ties in residential care settings in Israel*. Office of Social Security.*

Miller, L. E., Powell, G. N., & Seltzer, J. (1990). Determinants of turnover among volunteers. *Human Relations*, 43, 901–917.

Mortimer, K. T. and Call, J. T. (2001). *Arena's of Comfort in Adolescence: A Study of Adjustment in Context*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.*

- Munson, M. R., & McMillen, J. C. (2009). Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care. *Children and Youth Services Review*, 31, 104–111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.06.003>
- Munson, M. R., Smalling, S. E., Spencer, R., Scott, L. D., Jr., & Tracy, E. (2010). A steady presence in the midst of change: Nonkin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 32, 527–535. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.11.005>
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In J. Joireman, A. Strathman, & N. J. Mahwah (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research and application* (pp. 31–57). Lawrence Erlbaum.*
- Obst, P. L., & White, K. M. (2007). Choosing to belong: The influence of choice on social identification and psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 35(1), 77–90.
- Omoto, A. M., & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 671–686.
- Pecora, P. J., Williams, J., Kessler, R. C., Downs, A. C., O'Brien, K., Hiripi, E., & Morello, S. (2003). *Assessing the effects of foster care: Early results from the Casey national alumni study*. Seattle, WA: Casey Family Programs.*
- Penner, L. A., & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 525–537.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ..., Ireland, M. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278, 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.*
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30–43). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Schwartz, S. E. O., Lowe, S. R., & Rhodes, J. E. (2012). Mentoring relationships and adolescent self-esteem. *The Prevention Researcher*, 19(2), 17–20. <https://doi.org/10.1037/e535002013-005>
- Schwartz, E. O. S., Rhodes, J. E., Spencer, R. and Grossman, J. B. (2013). Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents, *American Journal of Community Psychology*, 52, 155–69.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York, NY: Free Press.*
- Spencer, R. E. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society*, 37, 287–315. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558405278263>

- Spencer, R. (2007). "It's not what I expected" A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 331–354. <https://doi.org/10.1177/0743558407301915>
- Spencer, R., Tugenberg, T., Ocean, M., Schwartz, S. E. O. and Rhodes, J. E. (2016). "Somebody who was on my side": A qualitative examination of Youth Initiated Mentoring, *Youth & Society*, 48(3), 402–24.
- Styles, M. B., & Morrow, K. V. (1992). *Understanding how youth and elders form relationships: A study of four Linking Lifetimes programs* (Research report). Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.*
- Sulimani-Aidan, Y., Benbenishty, R., Dinisman, T., & Zeira, A. (2013). Care leavers in Israel: What contributes to better adjustment to life after care? *Journal of Social Service Research*, 39, 704–718. <http://dx.doi.org/10.1080/01488376.2013.834283>
- Sulimani-Aidan, Y. (2015). Do they get what they expect?: The connection between young adults future expectations before leaving care and outcomes after leaving care. *Children and Youth Services Review*, 55, 193–200.
- Sulimani-Aidan, Y. (2016a). Present, protective and promotive: Mentors' roles in the lives of young adults in residential care. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 88, 69–77. <https://doi.org/10.1037/ort0000235>
- Sulimani-Aidan, Y. (2016b). "She was like a mother and a father to me": Searching for the ideal mentor for youth in care. *Child & Family Social Work*, 22 (2), 862-870. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1111/cfs.12306>
- Sulimani-Aidan, Y. (2016c). Future expectations as a source of resilience among young people leaving care. *British Journal of Social Work*, 47(4), 1111–1127.
- Sulimani-Aidan, Y., Melkman, E., Hellman, C.M. (2019). Nurturing the Hope of Youth in Care: The Contribution of Mentoring. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89, 2, 134–143. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000320>
- Sulimani-Aidan, Y., Melkman, E., Greeson, J.K.P. (2020). The contribution of mentoring to the life skills of youth leaving care in Israel. *Child & Family Social Work*, 5 (2), 345-354. <https://doi.org/10.1111/cfs.12690>
- Sulimani-Aidan, Y., Tayri-Schwartz, T. (2021). The role of natural mentoring and sense of belonging in enhancing resilience among youth in care. *Children and Youth Services Review*, 120, 105773. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105773>
- Sulimani-Aidan, Y., Schwartz-Tayri, T., Melkman, E. (2021). Future Expectations of Adolescents: The Role of Mentoring, Family Engagement, and Sense of Belonging. *Youth & Society*, 53(6), 1001–1020. <https://doi.org/10.1177/0044118X20920081/journals.sagepub.com/home/yas>
- Taussig, H.N., Culhane, S.E., Raviv, T., Fitzpatrick, L.E.S., Hodas, R.W. (2010). *Mentoring Children in Foster Care: Impact on Graduate Student Mentors*. *Educ Horiz*, 89(1), 17–32.*

Tininenko, J. R., Fisher, P. A., Bruce, J., & Pears, K. C. (2010). Sleep disruption in young foster children. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 409–424. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0177-2>

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.*

Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393–406. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>

Van Breda, A. D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work*, 54(1), 1–18.*

Van Dam, L., Neels, S., de Winter, M., Branje, S., Wijsbroek, S., Hutschemaekers, G., Dekker, A., Sekreve, A., Zwaanswijk, M., Wissink, I., Stams, G.J. (2017). Youth Initiated Mentors: Do They Offer an Alternative for Out-of-Home Placement in Youth Care? *British Journal of Social Work*, 47, 1764–1780. <http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bcx092>. Advance Access publication September 12, 2017.

Voight, A., & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology*, 58, 174-191. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12074>

Wade, J. (2008). The ties that bind: Support from birth families and substitute families for young people leaving care. *British Journal of Social Work*, 38, 39–54. <http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bcl342>

Wallerstein, J. S. (1988). Children of divorce: Stress and developmental tasks. In N. Garnezy & M. Rutter (Eds.), Center for advanced study in the behavioral sciences. Inc.: *Stress, coping and development in children* (pp. 265–302). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.*

Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>

Wheeler, M. E., Keller, T. E., & DuBois, D. L. (2010). Review of three recent randomized trials of school-based mentoring: Making sense of mixed findings. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*, 24(3), 1-27.*

de Winter, M. (2008) Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding: Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding. *Socialization and Civil Society: How Parents, Teachers and Others Could Foster a Democratic Way of Life*. Amsterdam, SWP.*

*= opere non direttamente consultate