mentor+

www.mentorplus-euproject.org

Co-funded by the European Union

Programma di mentoring

per giovani coinvolti nella giustizia

Accordo di sovvenzione n.: 2021-2-BE05-KA220-YOU-000050037

NUMERO PROGETTO: 2021-2-BE05-KA220-000050037

Il sostegno della Commissione europea alla realizzazione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei suoi contenuti, che riflettono esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso che può essere fatto delle informazioni in essa contenute.

TAVOLA DEI CONTENUTI

INTRODUZIONE 1

I. 0

1. Cos'è il mentoring?

2. 0

3. 2

II. 8

1. 8

2. C8

2.1. 9

2.2. Implementazione del 9

2.3. Valutazione del 10

III. 13

1. 13

1.1. 13

1.2. 13

1.3. 14

2. Selezione e reclutamento di 16

2.1. 16

2.2. 16

2.3. 18

3. 24

3.1. Formazione del 24

3.2. Formazione del 25

4. Abbinamento e avvio della relazione26

4.1. Processo di abbinamento26

4.2. Relazione di 27

5. 27

6. 28

6.1. Modello di valutazione28

6.2. Politica di Protezione dell'Infanzia31

IV. 34

Co-funded by the European Union

mentor+

INTRODUZIONE

- **INTRODUZIONE**

Il programma di mentoring Mentor+ mira a sostenere i giovani in conflitto con la legge a superare le "soste tentatrici" in modo da ridurre il loro impatto negativo sullo sviluppo individuale (ad esempio, uso di sostanze, affiliazioni a bande, furti, abbandono scolastico). Il programma promuove l'autoconsapevolezza, l'autoefficacia, la resilienza, l'empatia e aiuta a sviluppare processi decisionali efficaci e positivi (Allbright, Hurd & Hussain, 2017; Kracker, et.al, 2006; Schwartz & Rhodes, 2016). Si riferisce a una serie di attività progettate per affrontare i fattori di rischio che hanno un alto potenziale di far commettere reati a una persona.

Più precisamente, il programma di mentoring Mentor+ si rivolge ai giovani in conflitto con la legge, utilizzando una metodologia basata sui principi dell'educazione non formale e dell'apprendimento esperienziale. Come tale, può assumere la forma di un intervento individualizzato o di gruppo, caratterizzato da metodi educativi, formazione sulle abilità di vita, consulenza e altre attività che hanno il potenziale di sostenere lo sviluppo psicologico, emotivo e psicosociale dei destinatari dell'intervento (Jolliffe, Farrington, Piquero, Loeber, & Hill, 2017; Besemer, Farrigton, Bijleveld, 2017).

Questo documento è strutturato in tre parti: I - *Fondamenti del mentoring presenta gli elementi chiave del mentoring*; II - *Mentoring per giovani in conflitto con la legge riflette sulle specificità del mentoring nel contesto della giustizia minorile*; e III - *Impostazione del programma Mentor+ illustra in dettaglio l'approccio graduale per implementare efficacemente il programma Mentor+*, strutturato nelle fasi o componenti principali di un programma di mentoring per giovani in conflitto con la legge:

- Pianificazione
- Reclutamento e selezione del mentore/mentee
- Orientamento e formazione
- Abbinamento e avvio della relazione
- Supervisione e supporto continui
- Chiusura, riconoscimento e valutazione

Co-funded by the European Union

mentor+

I. LE BASI DEL MENTORING

I. BASICS OF MENTORING

1. Cos'è il mentoring?

Esistono numerose definizioni di cosa sia il mentoring. Nel tentativo di riassumere e fornire una definizione che comprenda le componenti principali del mentoring, verrà utilizzata la definizione di Tolan et.al. (2014). Secondo Tolan et al. (2014, p. 2) il mentoring implica "una relazione tra due individui basata su un desiderio reciproco di sviluppo verso obiettivi e traguardi di carriera". Il mentoring può essere definito dalle seguenti quattro caratteristiche:

- Interazione tra due persone per un periodo di tempo prolungato.
- Disparità di esperienza, conoscenza o potere tra il mentore e il mentee (beneficiario), con il mentore in possesso di una quota maggiore.
- Il mentee è in grado di imitare e beneficiare della conoscenza, dell'abilità, della capacità o dell'esperienza del mentore.
- Assenza della disuguaglianza di ruolo tra chi fornisce e chi riceve, tipica della maggior parte delle relazioni di aiuto o di intervento, in cui l'adulto è in posizione di autorità rispetto al bambino che ha bisogno di un insegnamento o di un aiuto specifico.

2. Modelli di mentoring e tipi di programmi

Mentoring individuale: Il mentoring tradizionale uno-a-uno prevede l'abbinamento di un singolo mentore con un mentee per stabilire una relazione di sostegno e di nutrimento. Questo modello si concentra sull'attenzione personalizzata, sul sostegno individuale e sullo sviluppo di un legame profondo e di fiducia tra il mentore e il mentee (DuBois & Karcher, 2005; Rhodes & Dubois, 2006). È stato dimostrato che i programmi di mentoring individuale migliorano il rendimento scolastico, lo sviluppo socio-emotivo e il benessere generale dei mentee (Rhodes, 2005).

Mentoring tra pari: prevede l'abbinamento dei mentee con coetanei più esperti che forniscono guida e sostegno. Questo modello sfrutta il potere delle esperienze condivise e della comprensione reciproca. I programmi di mentoring tra pari hanno avuto particolare successo nei contesti educativi, dove gli studenti più grandi fanno da mentori agli studenti più giovani (Johnson, 2013, Creany, 2020). Il mentoring tra pari favorisce un senso di appartenenza,

promuove l'impegno e facilita lo sviluppo di capacità di leadership sia nei mentori che nei mentee (Buck, 2018; Spencer, et.al, 2019).

E-mentoring: L'e-mentoring, noto anche come mentoring online o virtuale, utilizza la tecnologia per collegare mentori e mentee a distanza. Questo modello offre flessibilità e convenienza, abbattendo le barriere geografiche e consentendo una relazione di mentoring a distanza. I programmi di e-mentoring hanno dimostrato risultati positivi in vari ambiti, tra cui lo sviluppo della carriera, i risultati accademici e il supporto sociale (Crisp et al., 2010). L'e-mentoring consente una comunicazione continua, la condivisione di risorse e l'accesso a una gamma diversificata di mentori (Shrestha, et.al, 2009).

Mentoring di gruppo: prevede che un mentore lavori contemporaneamente con un piccolo gruppo (massimo 6) di mentee. Questo modello incoraggia l'interazione e il sostegno tra pari, pur beneficiando della guida e dell'esperienza di un mentore. I programmi di mentoring di gruppo offrono ai mentee l'opportunità di imparare gli uni dagli altri, di sviluppare abilità sociali e di costruire un senso di comunità (Herrera et al., 2007; Dubois, et.al, 2011). Il mentoring di gruppo è risultato efficace nel migliorare l'autostima, ridurre i comportamenti a rischio e promuovere relazioni positive tra pari (Kuperminc et al., 2011).

Mentoring scolastico: questi tipi di programmi di mentoring vengono attuati all'interno dell'ambiente scolastico, dove mentori e mentee interagiscono regolarmente durante l'orario scolastico. Forniscono ulteriore supporto e orientamento agli studenti che devono affrontare sfide accademiche, sociali o emotive (Faith, et.al, 2011; Lyons, 2019). Il mentoring scolastico è stato associato a un miglioramento della frequenza, del rendimento scolastico e a un maggiore impegno scolastico positivo (Cavell et al., 2009). L'ambiente scolastico consente un facile coordinamento con gli insegnanti e il personale della scuola, facilitando la collaborazione e il supporto completo per i mentee (Lyons, et.al, 2019).

Conclusioni

I modelli e i tipi di programmi di mentoring offrono una visione olistica di ciò che potrebbe essere il mentoring. Nell'ambito del programma di mentoring Mentor+, intendiamo utilizzare

varie parti dei diversi approcci sopra menzionati per fornire guida, sostegno e modelli di ruolo positivi ai giovani in difficoltà. Il tradizionale mentoring individuale, il mentoring di gruppo, il mentoring tra pari, l'e-mentoring e il mentoring scolastico hanno ciascuno le proprie caratteristiche e i propri vantaggi che possono essere una risorsa per qualsiasi programma di mentoring. La scelta del modello di mentoring e del tipo di programma deve essere guidata dalle esigenze e dagli obiettivi specifici dei mentee, considerando fattori quali l'età, il contesto e i risultati desiderati. I modelli di mentoring forniscono una mappa o una guida per la progettazione del programma Mentor +. Pertanto, è essenziale che i programmi di mentoring come Mentor+ siano costantemente aperti alla valutazione e alla crescita. Per questo motivo, la valutazione è un prerequisito per determinare l'efficacia e la sostenibilità del programma di mentoring (crescita).

3. Stili relazionali

Il mentoring è un potente approccio basato sulla relazione che fornisce guida, supporto e opportunità di sviluppo alle persone che cercano di crescere personalmente e professionalmente. Il successo di una relazione di mentoring dipende da vari fattori, tra cui lo stile di mentoring adottato dal mentore. Le relazioni e gli stili di mentoring possono variare notevolmente a seconda del tipo, dell'obiettivo, della struttura e dei partecipanti. Anche i ruoli dei mentori possono variare nel corso della relazione. Questi ruoli possono includere

- Un modello di ruolo
- sostenitore,
- tutore,
- difensore
- amico.

Le relazioni di mentoring possono essere: informali e formali. I programmi di mentoring formali hanno in genere linee guida, obiettivi e attività strutturate. I mentori nei programmi formali ricevono una formazione per garantire che possano sostenere efficacemente i giovani in conflitto con la legge. Questi programmi hanno spesso obiettivi definiti e interventi specifici,

adattati alle esigenze dei mentee (Rhodes, 2005). L'obiettivo di Mentor + è quello di diventare un programma di questo tipo.

Le relazioni di mentoring formali spesso includono controlli regolari, definizione di obiettivi e monitoraggio dei progressi. I mentori seguono lo sviluppo del mentee e offrono sostegno, feedback e responsabilità. Questo approccio strutturato aiuta i mentee a rimanere concentrati, motivati e responsabili delle loro azioni e dei loro progressi (Johnson et al., 2013). All'interno di questo tipo di relazione, il mentore spesso fornisce ai mentee l'accesso a risorse, reti e opportunità di crescita personale e formativa. In questo caso, i mentori possono aiutare i mentee a orientarsi nel sistema della giustizia penale, nelle istituzioni educative e nei servizi della comunità, assicurando loro il sostegno necessario per reintegrarsi con successo (Gavazzi & Giacobbi, 2018).

Il mentoring informale avviene naturalmente attraverso relazioni che si sviluppano organicamente tra mentori e giovani in conflitto con la legge. Queste relazioni si basano sulla fiducia, sul rispetto reciproco e sulla condivisione di interessi. I mentori informali possono essere membri della famiglia, della comunità o individui che forniscono guida e supporto su base informale e volontaria (Warr, 2019).

Sebbene l'obiettivo finale di tutte le relazioni di mentoring sia quello di migliorare i risultati per i giovani, possono esserci variazioni nella portata del programma e nell'obiettivo specifico della relazione. Sono stati identificati due tipi distinti di mentoring: il mentoring strumentale e il mentoring psicosociale. Il mentoring strumentale, noto anche come mentoring incentrato sull'argomento, si concentra sulla risoluzione di problemi specifici e mira ad aiutare il mentee a raggiungere determinati obiettivi. Questi obiettivi possono includere il miglioramento del rendimento scolastico, la preparazione per l'impiego o le opportunità di carriera, o la risoluzione dei problemi legati all'abuso di sostanze. Questo tipo di mentoring pone l'accento sull'azione e sull'impegno nelle attività. D'altra parte, il mentoring psicosociale, detto anche mentoring aperto, pone maggiore enfasi sul processo e prevede di lavorare con il mentee per favorire uno sviluppo positivo del giovane. Questo stile di mentoring è spesso caratterizzato da

conversazioni e interazioni significative tra il mentore e il mentee (Jekielek, Moore, & Hair, 2002; Darling, Bogat, Cavell, Murphy, & Sanchez, 2006).

Mentoring strumentale

I. Stile orientato al compito: Il mentoring orientato al compito si concentra sul garantire guida e supporto per il raggiungimento di obiettivi o compiti specifici. I mentori nelle relazioni di mentoring strumentale danno priorità allo sviluppo delle competenze, al trasferimento delle conoscenze e al raggiungimento degli obiettivi. L'attenzione si concentra su aspetti pratici come l'avanzamento di carriera, i risultati accademici o progetti specifici (Rhodes, 2005). Questo stile è spesso utilizzato in contesti professionali o accademici in cui i mentee necessitano di competenze specifiche o di una guida.

II. Stile basato sulle prestazioni: Il mentoring basato sulle prestazioni enfatizza il miglioramento delle prestazioni dei mentee in aree specifiche, come gli studi, lo sport o le attività artistiche. I mentori forniscono feedback, critiche costruttive e strategie per migliorare le competenze e raggiungere l'eccellenza. L'attenzione è rivolta al miglioramento delle prestazioni, alla motivazione e ai risultati (Eby et al., 2013).

Mentoring psicosociale

I. Mentoring evolutivo: Il mentoring evolutivo si concentra sullo sviluppo personale e professionale complessivo del mentee. I mentori nelle relazioni di mentoring psicosociale forniscono sostegno, guida e modelli di ruolo per aiutare i mentee a navigare in vari ambiti della vita, a costruire la fiducia in sé stessi e a sviluppare un senso di identità. L'accento è posto sulla crescita olistica, che comprende il benessere emotivo, la consapevolezza di sé e la resilienza (Rhodes, 2005).

II. Mentoring di supporto emotivo: Il mentoring di sostegno emotivo si concentra sul garantire empatia, comprensione e uno spazio sicuro per i mentee per esprimere le loro emozioni e preoccupazioni. I mentori nelle relazioni di mentoring psicosociale

offrono ascolto attivo, indicazioni per gestire lo stress, affrontare le sfide e costruire relazioni sane (Sánchez et al., 2017). Questo stile è particolarmente rilevante per i mentee che possono trovarsi di fronte a difficoltà emotive o a problemi personali.

III. Mentoring di ruolo: Il mentoring di ruolo coinvolge i mentori che fungono da esempi positivi e fonti di ispirazione per i mentee. I mentori mostrano le qualità, i valori e i comportamenti desiderati, fornendo un modello da emulare ai mentee. Questo stile si concentra sull'instillazione di atteggiamenti, valori e comportamenti etici positivi nei mentee (Sánchez et al., 2017).

Rilevanza per il programma Mentor +

La rilevanza degli stili di relazione nel programma Mentor + è fondamentale per lo sviluppo e il successo complessivo. La scelta dello stile di mentoring può influire notevolmente sull'efficacia del programma e sui risultati per i mentee.

I programmi di mentoring formali, caratterizzati da linee guida e obiettivi strutturati, forniscono ai mentee un quadro di riferimento chiaro e interventi specifici su misura per le loro esigenze (Rhodes, 2005). Per questo motivo, i mentori del nostro programma seguiranno una formazione per sostenere efficacemente i giovani in conflitto con la legge. All'interno del nostro programma includeremo controlli regolari, definizione degli obiettivi e monitoraggio dei progressi (Johnson et al., 2013). Questo approccio strutturato garantirà la responsabilità e aiuterà i nostri mentee a rimanere concentrati e motivati. I mentori di Mentori+ forniranno l'accesso a risorse, reti e opportunità di crescita personale ed educativa, assistendo i giovani (mentee) nell'affrontare le varie sfide che si trovano ad affrontare (Gavazzi & Giacobbi, 2018).

D'altra parte, l'inclusione di aspetti informali gioverà alla relazione di mentoring nel suo complesso. Faciliterà lo sviluppo della fiducia, del rispetto reciproco e degli interessi condivisi e può essere prezioso anche per i giovani in conflitto con la legge (Warr, 2019). I mentori

forniranno sostegno emotivo, agendo come modelli di ruolo positivi e offrendo una guida per affrontare le varie sfide e i processi decisionali che il mentee deve affrontare.

Il mentoring strumentale, con i suoi stili orientati al compito e alle prestazioni, assicura che il programma Mentor + mantenga l'attenzione sul raggiungimento di obiettivi specifici e migliori le prestazioni sia del mentee che del mentore (Rhodes, 2005; Eby et al., 2013). Questo può essere particolarmente vantaggioso per affrontare le esigenze accademiche, di carriera e di sviluppo delle competenze del mentee. Nell'ambito del programma Mentor +, i mentori si concentreranno sullo sviluppo delle competenze, sul trasferimento delle conoscenze e sul raggiungimento degli obiettivi, contribuendo alla crescita personale e all'aumento dell'autoefficacia dei mentee.

Il mentoring psicosociale, che comprende il mentoring di sviluppo, il mentoring di sostegno emotivo e il mentoring di ruolo, faciliterà l'enfasi del nostro programma sulla crescita olistica e sullo sviluppo positivo dei giovani (Rhodes, 2005; Sánchez et al., 2017). Attraverso i processi di mentoring evolutivo, il programma Mentor + si concentrerà sulla crescita complessiva, aiutando i mentee a navigare in vari ambiti della vita e a costruire la fiducia in sé stessi. Con l'aiuto del supporto emotivo, il nostro programma fornirà ai mentee uno spazio sicuro per esprimere le loro emozioni, gestire lo stress e sviluppare relazioni sane. I nostri mentori diventeranno modelli di ruolo offrendo esempi positivi da imitare ai ragazzi, promuovendo così atteggiamenti, valori e comportamenti pro-sociali positivi.

Co-funded by the European Union

mentor+

II. MENTORING PER GIOVANI COINVOLTI NELLA GIUSTIZIA

II. MENTORING PER GIOVANI IN CONFLITTO CON LA LEGGE

1. Efficacia / Benefici

Il mentoring è uno degli interventi più comunemente utilizzati per prevenire, deviare e correggere i giovani impegnati o ritenuti a rischio di comportamenti delinquenziali, insuccessi scolastici, aggressioni o altri comportamenti antisociali (Tolan, et.al, 2013; Dubois, et.al, 2011). Sebbene sia ampiamente utilizzato in tutto il mondo in molti ambiti, il mentoring per i giovani coinvolti nella giustizia è considerato un intervento molto promettente (Dubois, et, al, 2011, Adler, et.al, 2016, Jolliffe e Farrington, 2008).

2. Considerazioni specifiche per un mentoring di successo

I fattori ritenuti critici per il successo di un programma di mentoring per i giovani coinvolti nella giustizia sono: vicinanza emotiva (Dubois, 2002; DuBois, et.al, 2011); incontri settimanali, **supporto emotivo**, sostegno (DKR, 2012; Tolan, et.al, 2014); fiducia, empatia e reciprocità all'interno della relazione (Sale, et.al, 2008; Jolliffe & Farrington, 2008; Adler, et.al, 2016).

Una componente critica di un programma di mentoring è il supporto emotivo all'interno della relazione mentore-mentee (Schwartz & Rhodes, 2016;) Quando il supporto emotivo è stato al centro della progettazione del programma di mentoring e i mentori hanno partecipato allo sviluppo professionale, si sono registrati risultati migliori per i giovani in conflitto con la legge (Abrams, Mizel, Nguyen & Shlonsky, 2014; Tolan, et.al, 2014; Raposa, et.al, 2019; DuBois, et.al, 2011). Per quanto riguarda la sostenibilità del programma di mentoring, la presenza di almeno un membro del personale a tempo pieno nel programma di mentoring per giovani delinquenti può fornire un coordinamento e una supervisione essenziali del programma (Bazron, et.al, 2006; Duriez, et.al, 2017). Sebbene gli studenti universitari mentori possano essere altamente motivati e appassionati, possono anche avere impegni accademici e disponibilità limitata. Di conseguenza, un membro dello staff a tempo pieno può garantire che

il programma si svolga senza intoppi, che i mentori e i mentee siano abbinati in modo efficace e che la comunicazione e il supporto per tutti i partecipanti siano coerenti.

2.1. Pianificazione del programma

Quando si pianifica un programma di mentoring per i giovani in conflitto con la legge, è necessario sviluppare uno schema di partnership con la comunità per aiutare a creare una programmazione efficace e a reclutare i partecipanti. Le ricerche e le migliori pratiche (Ungar, 2005; Tolan, et.al, 2014; Wagner, Gander, Proyer & Ruch, 2020) suggeriscono di creare una rete che comprenda i partner della comunità e i genitori. Lo sviluppo di una rete composta da programmi comunitari, servizi di libertà vigilata, scuole, genitori e giudici dei tribunali per i minorenni (se disponibili) ha il potenziale per facilitare il reclutamento di mentee coinvolti nel sistema di giustizia penale e sostenerli durante il processo di mentoring.

I programmi di mentoring integrati in altri interventi o in collaborazione con i tribunali per i minorenni sono raccomandati perché questo modello semplifica il processo di reclutamento dei minorenni e il programma ha più facilità a mantenere il legame con i giovani (Heller, et.al, 2017).

Se si lavora con altre agenzie, prima dell'inizio del programma dovrebbe essere redatto un Memorandum d'intesa per delineare i ruoli e le aspettative; per informazioni su come redigere i Memorandum d'intesa, si rimanda alla sezione “Indirizzare i giovani in contesti di giustizia minorile ai programmi di mentoring” (Miller, et.al, 2012a). I programmi che operano in una struttura di sicurezza devono essere progettati in conformità con le norme e i regolamenti della struttura, tenendo conto anche delle considerazioni sulla sicurezza. Il personale di mentoring deve essere formato sulle strategie e sui protocolli per lavorare con i giovani nella struttura dal personale della struttura stessa. (Miller, et.al, 2012a; Bazron, et.al, 2006).

2.2. Implementazione del Programma

Le revisioni della letteratura (Tolan, et. al, 2014; Wagner, Gander, Proyer & Ruch, 2020; Kern, Waters, Adler & White, 2015; Heller, Pollack, Ander & Ludwig, 2013;) e le migliori pratiche raccolte durante l'implementazione di EQUIP (Gibbs, Potter, DiBiase &

Devlin, 2008); BAM (Heller, Shah, Guryan, Ludwig, Mullainathan, & Pollack, 2017); Adolescent Diversion Program (Smith, Wolf, Cantillon, Thomas, & Davidson, 2004); YAR Belgium; JIM (Your Introduced Mentor); GLM (Whitehead, Ward, & Collie, 2007; Ward, 2002) hanno fornito un'opportunità unica per identificare alcuni punti chiave per quanto riguarda il successo dell'implementazione del programma Mentor+ per i giovani in conflitto con la legge. Questi sono:

- I coordinatori dei mentori dovrebbero avere contatti con i mentori dei giovani partecipanti, con gli agenti di custodia, con gli insegnanti, con i genitori o con qualsiasi persona di riferimento per fornire aggiornamenti e collaborare per aiutare i giovani ad evitare alcune "soste tentatrici".
- Dovrebbero essere incluse **attività significative,** che coinvolgano i mentee con la loro comunità e forniscano opportunità di legare con i loro mentori e coetanei.
- **Gli incontri** dovrebbero svolgersi in spazi pubblici o in altri spazi aperti e familiari, per aiutare i mentori a sentirsi a proprio agio quando lavorano con giovani che hanno avuto contatti con il sistema giudiziario penale**.**
- **Il supporto individuale** è importante per i mentee e quindi la componente uno-a-uno dovrebbe essere inclusa in qualsiasi progetto di programma**.**
- - Esistono alcune **competenze chiave importanti** per i mentee che sono stati coinvolti nel sistema giudiziario penale; si tratta di **competenze di vita** (ad esempio, trovare un impiego o un alloggio), **pensiero critico, comunicazione e relazioni sane.**
- **Il numero di incontri** dovrebbe essere aumentato nei limiti delle possibilità, poiché la probabilità di raggiungere gli obiettivi è maggiore con incontri più frequenti.
- Se usati in modo sicuro, **i social media possono** essere utilizzati per mantenere il più possibile i contatti con i giovani.
- **I mentori maschi sono più difficili da reclutare** e quindi, se l'obiettivo del programma è l'abbinamento dello stesso sesso, si può ricorrere al mentoring in piccoli gruppi come soluzione provvisoria per trovare un mentore adeguato ad ogni mentee di sesso maschile.

2.3. Valutazione del Programma

I programmi dovrebbero valutare non solo i tassi di recidiva del mentee, ma anche altri cambiamenti nel mentee, come ad esempio:

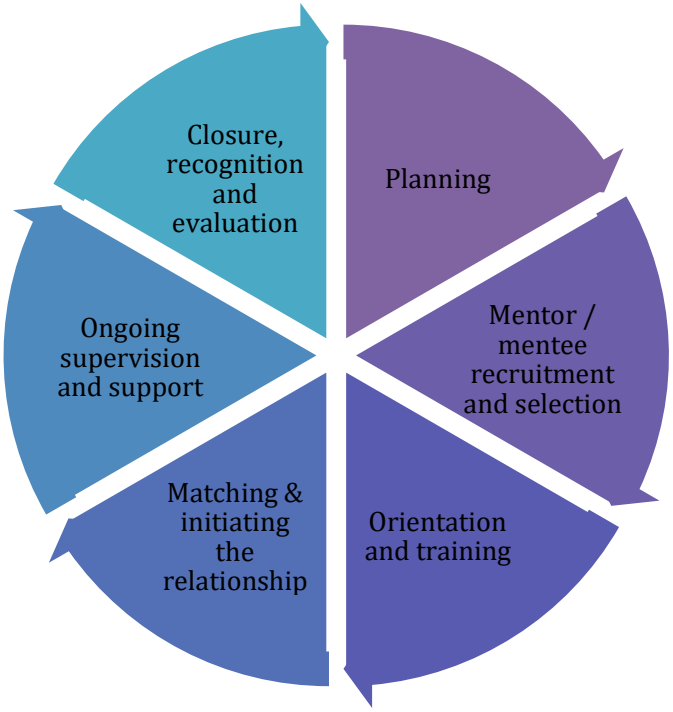
- Soddisfazione di mentori e mentee (Duriez, et.al, 2017; Tolan, et.al, 2014)
- Successi accademici e comportamentali (Raposa, et.al, 2019; Tolan, et.al, 2014)
- Mantenimento del mentore e del mentee (Higley, Walker, Bishop & Fritz, 2016)
- Quantità e qualità delle sessioni di mentoring (Raposa, et.al, 2019; Duriez, et.al, 2017).

Co-funded by the European Union

mentor+

III. IMPOSTAZIONE DEL PROGRAMMA MENTOR+ - PASSO DOPO PASSO PER I RESPONSABILI DEL PROGRAMMA

III. IMPOSTAZIONE DEL PROGRAMMA MENTOR+ - PASSO DOPO PASSO PER I RESPONSABILI DEL PROGRAMMA



1. **Pianificazione (analisi dei bisogni, scopo del programma, obiettivi, modello di mentoring)**

1.1. Scopo

Considerando tutto ciò e utilizzando i termini di Giordano e colleghi (2002), corroborati da altri pareri (Maruna & Mann, 2019, Rhodes & DuBois, 2008) in questo campo, il **programma Mentor+ si propone di motivare i giovani a rischio a desistere dal crimine e a ridurre la loro affiliazione alle gang; di migliorare il rendimento scolastico e di ridurre il tasso di abbandono dei giovani a rischio.**

1.2. Obiettivi

- Mostrare ai giovani a rischio ganci per il cambiamento e aiutarli a vederli come tali.

- Promuovere nuovi modi di essere prosociali e facilitare la riflessione tra i giovani a rischio per essere consapevoli dei passi positivi che hanno fatto.
- Aiutare i giovani a rischio a riflettere sul loro nuovo stile di vita e su quanto sia incompatibile con la delinquenza/recidiva.
- Aumentare la partecipazione dei giovani a rischio all'istruzione elementare e secondaria e migliorare la loro capacità di trarre beneficio dalla scuola.
- Scoraggiare l'uso di droghe illegali e armi da fuoco, il coinvolgimento in violenze e altre attività delinquenziali da parte dei giovani a rischio.
- Scoraggiare il coinvolgimento dei giovani a rischio nelle gang.
- Incoraggiare la partecipazione al servizio e all'attività della comunità da parte dei giovani a rischio aiutandoli a considerare la possibilità di desistere.

1.3. Modello di mentoring

I programmi di mentoring per i trasgressori si basano spesso sul modello del "deficit sociale", percependo gli individui in possesso di problemi significativi o carenti delle conoscenze e delle competenze necessarie per diventare cittadini rispettosi della legge (Fletcher & Batty, 2012; Maruna, 2001). Di conseguenza, i progetti di mentoring si concentrano in genere sulla "correzione" dei deficit identificati dai trasgressori. Tuttavia, il programma Mentor+ adotta una visione costruttiva della natura umana, credendo che tutti gli esseri umani siano intrinsecamente buoni e cerchino continuamente di soddisfare i propri bisogni. Pertanto, il programma sposta l'attenzione dai deficit ai punti di forza e alle opportunità di adattamento alle richieste ambientali.

Un indicatore cruciale della capacità di una persona di adattarsi al proprio ambiente sono le sue competenze. L'obiettivo principale del programma Mentor+ è quello di migliorare le competenze chiave rilevanti per lo sviluppo personale, professionale e sociale. Tra queste, vengono enfatizzate le competenze socio-emotive (Kerry & Crooks, 2020; Yeager, 2017; Frank & Herold, 2017), allontanandosi dal modello RNR di base verso un quadro più inclusivo (Ward & Maruna, 2007; Maruna & Mann, 2019). Il programma utilizza la valutazione del rischio e delle esigenze, nonché i fattori di reattività (Bonta & Andrews, 2017) per adattare l'intervento

alle risorse e alle sfide uniche di ogni mentee (Polaschek, 2012; Vincent, et.al, 2016; Peterson-Badali, Skilling, & Haqanee, 2015).

Il supporto emotivo svolge un ruolo fondamentale negli interventi di mentoring e il programma Mentor+ riconosce l'importanza delle relazioni mentore-mentee nel promuovere la motivazione, i cambiamenti comportamentali e il raggiungimento degli obiettivi (Rhodes e DuBois, 2008). Il programma si concentra sull'identificazione e l'abbinamento di coppie mentore-mentee, fornendo informazioni e sostegno e offrendo supporto emotivo per promuovere autoefficacia, sicurezza e un senso di apprezzamento.

Lo sviluppo socio-emotivo è un aspetto significativo del programma Mentor+, poiché aiuta gli individui a gestire i compiti di sviluppo in modi appropriati (Tzeng e Yi, 2012). Il programma mira a sviluppare competenze di base come la gestione delle emozioni, l'autoefficacia, l'immagine di sé/autostima, relazioni interpersonali sane e uno stile di vita sano (Farrell, Thompson e Mehari, 2017). Il programma trae spunto anche dal Good Lives Model e da elementi di psicologia positiva (Yates, Tyrell e Masten, 2015; Hill, et.al, 2016; Boniwell e Zimbardo, 2015; Larson e Dawes, 2015). Mentor+ abbraccia un modello di benessere, focalizzandosi sui punti di forza del carattere e sui fattori che conducono al benessere e alla felicità personale ottimale (Seligman, 2009). Il capitale psicologico positivo, tra cui autoefficacia, speranza, compassione e resilienza, costituisce una parte centrale del programma (Luthans e Youssef, 2004; Luthans et al., 2007). Adottando un approccio di mentoring integrativo eclettico, il programma Mentor+ mira a migliorare il benessere generale e lo sviluppo personale dei suoi partecipanti, riconoscendo l'importanza di un'alleanza terapeutica tra mentori e mentee (Higham, Friedlander, Escudero e Diamond, 2012). Il programma riconosce i cambiamenti fisici e interpersonali unici sperimentati dai giovani e cerca di fornire un intervento equilibrato che soddisfi i loro bisogni biologici, emotivi e cognitivi (Steinberg & Morris, 2001). Attraverso un supporto completo, Mentor+ aspira a dare potere ai giovani delinquenti per raggiungere risultati positivi, ridurre i comportamenti devianti e lavorare per realizzare i loro obiettivi personali nella vita.

2. Reclutamento e selezione di Mentore / mentee

2.1. Reclutameno dei mentori

I punti principali da considerare quando si reclutano i mentori sono i controlli completi dei precedenti penali e le valutazioni che sono cruciali per il processo di abbinamento (punti di forza, aree di miglioramento, ecc.). Inoltre, è di grande interesse per i programmi di mentoring concentrarsi durante la procedura di reclutamento sulle preferenze dei giovani come uno dei pilastri principali per qualsiasi processo di mentoring nel suo complesso (Spencer, Gowdy, Drew & Rhodes, 2019; DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine, 2011). In questo modo la loro opinione viene presa in considerazione fin dall'inizio del processo di mentoring.

2.2. Selezione e screening dei mentori

Intervista semi-strutturata (proposta)

Lo scopo di questo colloquio è valutare la tua idoneità al ruolo di mentore e acquisire una migliore comprensione delle tue esperienze, competenze e motivazioni. Il colloquio consisterà sia in domande strutturate che in richieste aperte per consentire una valutazione completa. Fornisci risposte oneste e ponderate.

L'intervista è divisa in 8 sezioni:

I. Background ed esperienza:

1. Puoi descrivere brevemente il tuo background e la tua esperienza pertinente nel lavoro con i giovani, in particolare quelli coinvolti nel sistema di giustizia penale?
2. Cosa ti ha motivato a candidarti per un ruolo di mentoring specificamente incentrato sui giovani delinquenti?
3. Hai avuto esperienze precedenti di lavoro con individui che hanno commesso reati? Se sì, puoi raccontarci di più su questa esperienza?

II. Comprensione del ruolo:

1. Quali ritieni siano le responsabilità e gli obiettivi principali di un mentore che lavora con i giovani delinquenti?
2. Quali sono, secondo te, le principali sfide e le potenziali ricompense del mentoring dei giovani delinquenti?
3. Come immagini di costruire un rapporto di fiducia e di supporto con un giovane che è stato coinvolto nel sistema di giustizia penale?

III. Approccio e atteggiamenti:

1. Come affronti il lavoro con individui che hanno commesso errori o hanno adottato comportamenti criminali?
2. Qual è la tua prospettiva sul potenziale di riabilitazione e cambiamento positivo nei giovani delinquenti?
3. Come gestisci i tuoi pregiudizi o giudizi quando lavori con individui che hanno commesso reati?

IV. Confini ed etica:

1. Come manterresti i limiti appropriati nel tuo rapporto di mentoring con un giovane delinquente??
2. Puoi descrivere la tua comprensione della riservatezza e le limitazioni che può avere nel contesto del lavoro con i giovani delinquenti?
3. Come gestiresti le situazioni in cui venissi a conoscenza di un potenziale rischio o danno per il giovane o per altri?

V. Comunicazione e supporto:

1. Come affronteresti l'impostazione di una comunicazione efficace con un giovane delinquente che potrebbe avere una fiducia limitata o una storia di comportamenti difficili?
2. Quali strategie adotteresti per fornire supporto emotivo e guida a un giovane che deve affrontare le conseguenze delle proprie azioni?

3. Come gestiresti le situazioni in cui c'è un disaccordo o un conflitto tra te e il giovane?

VI. Cura di sé e sviluppo personale:

1. Come definiresti la cura di sé?
2. Come dare priorità alla cura di sé e gestire le potenziali sfide emotive che possono sorgere dal lavoro con i giovani delinquenti?
3. Quali misure adotti per continuare il tuo sviluppo personale e professionale nel campo del mentoring o del lavoro con i giovani delinquenti?

VII. Domande basate su scenari:

(Nota: fornire alcuni scenari ipotetici relativi al mentoring dei giovani delinquenti e chiedere al candidato come reagirebbe o gestirebbe la situazione, specifica per ogni paese)

VIII. Conclusioni

C'è qualcos'altro che vorresti condividere o hai domande sul ruolo di mentore o sul lavoro con i giovani delinquenti? Grazie per il tuo tempo e le tue risposte. Le tue risposte saranno attentamente considerate come parte del processo di selezione del mentore.

2.3. Selezione e screening dei mentee

I servizi di libertà vigilata possono rendere il mentoring un programma ordinato dal tribunale, il che ridurrebbe le sfide associate al supporto genitoriale del programma. Inoltre, l'invio di giovani attualmente in custodia a programmi di mentoring può essere effettuato tramite il team di trattamento dei giovani o tramite auto-invio. (Miller, et.al, 2012; Raposa, et.al, 2019).

Quando si selezionano i mentee, si dovrebbe considerare la durata della custodia/detenzione e della libertà vigilata perché se la relazione viene interrotta, potrebbero esserci danni maggiori per il giovane. Idealmente, le relazioni di mentoring dovrebbero durare almeno un anno.

I giovani non dovrebbero inoltre essere esclusi in base al coinvolgimento in determinate attività illegali (Miller, et.al, 2012; Bazron, et.al, 2006). È importante avere misure in atto per garantire che i giovani in conflitto con la legge partecipino volontariamente al programma di mentoring (Miller, et.al, 2012; Raposa, et.al, 2019; Duriez, et.al, 2017)

Sarebbe preferibile se il personale del programma Mentor + potesse esaminare i mentee per problemi di salute mentale e valutare la vita familiare del giovane prima del coinvolgimento con il sistema di giustizia penale in modo che l'intervento di mentoring possa essere progettato per supportare al meglio le risorse e le sfide uniche di ciascun mentee. (Bazron, 2006; Higley, et.al, 2016; Pullmann, Kerbs, Koroloff, Veach-White, Gaylor & Sieler, 2006; Ford, Kering, Desai & Feierman, 2016).

Di seguito presentiamo un breve strumento di screening per i mentee:

Strumento di screening per Mentees

1. Valutazione della salute mentale:

- Nel mese scorso, ti sei sentito spesso triste, depresso o senza speranza?

_____

_____

_____

- Trovi difficile controllare il tuo temperamento o la tua rabbia? Se la risposta è sì, qual è la tua sfida più grande?
    - Si
    - No
- Sfida:

  _____

  _____

  _____

- Hai riscontrato cambiamenti nell'appetito o nei modelli di sonno di recente?

_____

_____

_____

- ● Ti senti spesso ansioso, nervoso o preoccupato per qualcosa?
    - Si
    - No

Cosa ti preoccupa di più?

_____

_____

_____

2. Valutazione della vita domestica:

- ● Ti senti sicuro e supportato a casa?
    - Si
    - No

Immaginiamo che tu sia al sicuro e supportato a casa. Descrivi come appare la tua casa, cosa fanno le persone che ci vivono?

_____

_____

_____

- Con quale frequenza comunichi con i tuoi familiari o tutori riguardo ai tuoi sentimenti e alle tue preoccupazioni?

_____

_____

- Ci sono conflitti o problemi in corso all'interno della tua famiglia che influenzano il tuo benessere??
    - Si
    - No

Se ti senti a tuo agio, descrivi cosa ti colpisce?

_____

_____

_____

_____

3. Strategie di coping:

- Come affronti in genere lo stress o le emozioni difficili?

_____

_____

_____

_____

● Ci sono attività o hobby sani che pratichi per gestire lo stress? Descrivili

_____

_____

_____

4. Aspirazioni educative e professionali:

- ● Quali sono i tuoi obiettivi per l'istruzione o lo sviluppo della carriera?

_____

_____

_____

- Incontri ostacoli nel perseguimento delle tue aspirazioni educative o professionali??
  - Si
  - No

In caso affermativo, elencare quelli principali:

_____

_____

_____

5. Supporto sociale:

- Hai relazioni positive e di supporto con amici o coetanei?

_____

_____

_____

- Ci sono sfide o conflitti sociali che incontri nella tua vita quotidiana?

_____

_____

_____

6. 6. Uso di sostanze:

- Hai mai usato:

€ Marijuana	€ MDMA (Estasi, Moly)
€ Alcohol	€ Farmaci da prescrizione
€ Metanfetamina (Meth)	€ € Cannabinoidi sintetici (K2, Spice)
€ Cocaina	€ € Inalanti

€ Eroina	€ € Allucinogeni (PCP, funghi psilocibina)

- Se sì, con quale frequenza?

_____

_____

_____

- Ti senti pressato dai tuoi coetanei o da altri a fare uso di sostanze?
  - Si
  - No

7. <u>Punti di forza e interessi personali:</u>

- Quali sono i tuoi talenti, hobby o interessi che ti danno gioia e realizzazione?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

- Ci sono punti di forza o competenze specifiche che vorresti sviluppare ulteriormente?

_____

_____

_____

_____

_____

Lo scopo di questo strumento di screening è identificare potenziali problemi di salute mentale e valutare la vita domestica e il benessere generale del mentee. Le risorse, le sfide e i sistemi di supporto unici del mentee aiuteranno a progettare un intervento di mentoring che possa soddisfare efficacemente le sue esigenze e promuovere una crescita e uno sviluppo positivi. Questo strumento dovrebbe essere somministrato con sensibilità e riservatezza, assicurando che il mentee si senta al sicuro e a suo agio nel condividere le proprie risposte. Le intuizioni acquisite da questo processo di screening consentiranno ai mentori di adattare il loro supporto e la loro guida per soddisfare al meglio le circostanze e le aspirazioni individuali del mentee.

3. Orientamento e formazione

3.1. Formazione del Mentore

Le attività di formazione del mentore dovrebbero esplorare, discutere e analizzare tutti i seguenti argomenti principali:

- Comprensione del sistema di giustizia penale minorile (nello specifico per ogni paese);
- Lavorare con le esigenze uniche dei giovani che sono stati in conflitto con la legge;
- Gestire comportamenti difficili dei mentee, come mettere alla prova i limiti, la mancanza di rispetto e la mancanza di cooperazione;
- Conoscere i servizi disponibili nella comunità per indirizzare i loro mentee quando sorge un problema specifico (in particolare per ogni paese, è un ottimo modo per identificare i servizi che potrebbero mancare in comunità specifiche);
- Comprensione delle difficoltà di apprendimento, dei problemi di salute mentale, dei problemi culturali e delle strategie per supportare i giovani che affrontano questi problemi.
- Definire le aspettative per l'abbinamento in anticipo sulla durata del rapporto di mentoring, sulle attività/frequenza degli incontri e sui possibili risultati;
- Comprendere che i giovani potrebbero avere difficoltà a fidarsi degli altri, il che può rendere più difficile costruire il rapporto;
- Informazioni sui punti di forza e sulle esigenze uniche dei figli dei detenuti;

● Spiegare il contesto in cui vivono i bambini e come l'incarcerazione dei genitori può portare a stigma e vergogna e i loro impatti sullo sviluppo del bambino;

● Strategie per costruire relazioni sane;

● Stili di comunicazione, incluso come affrontare la richiesta di un mentore di visitare il genitore in prigione;

● Come supportare il bambino nel rispondere allo stress correlato alla presenza di un genitore in prigione e nell'affrontare la situazione in cui il genitore esce dalla prigione;

● Esplorare valori e convinzioni personali;

● Stabilire confini con il bambino e la sua famiglia. (Tolan et al., 2014, Bilchik, 2007; Eddy. Et.al, 2013)

● Come i mentori possono promuovere una relazione positiva con i loro mentee;

● Coerenza, pazienza, flessibilità

● Essere realistici riguardo alle aspettative sui possibili risultati

● Supportare il mentee nel soddisfare tali aspettative.

● Responsabilità.

● Coinvolgimento del personale in situazioni difficili

● Creare e mantenere una rete di supporto

● Promuovere autoefficacia e resilienza (Luthar, 2015; Martinez-Marti & Ruch, 2017)

Tutti gli argomenti sopra menzionati sono estremamente utili per ridurre l'abbandono e il burnout del mentore. (Eddy, et.al, 2013; Miller, et.al, 2012a; Miller, et.al, 2012b). La formazione del mentore dovrebbe avvenire su base continuativa con sessioni di supervisione regolari. (Miller, et.al, 2012a; Raposa, et.al, 2019; Kupersmidt, et.al, 2017)

3.2. Formazione del Mentee

I giovani in conflitto con la legge potrebbero avere difficoltà a essere emotivamente disponibili (Kerig, Bennett, Thompson e Becker, 2012; Allen e Anderson, 2017), il che può limitare la loro capacità di entrare in contatto con il loro mentore. La formazione dei mentee dovrebbe avvenire per aiutare gli individui a comprendere i parametri del programma e di conseguenza anche per ridurre l'abbandono dei mentee. Il processo di mentoring Mentor+ (formazione), secondo la letteratura e le migliori pratiche, dovrebbe includere quanto segue:

- Chiara comprensione del processo di mentoring e dei ruoli svolti da tutte le parti coinvolte.
- Aspettative e responsabilità chiare.
- Limiti espliciti della relazione.
- Sviluppo e pratica di sane capacità relazionali.
- Promuovere speranza e ottimismo nel perseguimento di autoefficienza e resilienza.
- Promuovere apertura e comunicazione all'interno del programma.
- Promuovere la compassione verso se stessi e gli altri per ridurre i sentimenti di vergogna e colpa.

4. Abbinamento e avvio della relazione

4.1. Processo di abbinamento

Per il processo di abbinamento, si dovrebbero prendere in considerazione i seguenti fattori:

- Il processo di abbinamento dovrebbe essere ben pensato. All'interno del programma Mentor+, l'abbinamento inizierà con attività in piccoli gruppi, in modo che entrambe le parti coinvolte (mentore e mentee) abbiano l'opportunità di conoscersi e in seguito l'abbinamento diventerà il più naturale possibile (Dubois & Rhodes, 2006; Dubois, 2001).
- I giovani che sono stati in conflitto con la legge hanno maggiori probabilità di aver avuto esperienze di violenza (fisica, sessuale). Quindi, l'abbinamento basato sul genere o sulla razza/etnia può essere qualcosa di cui il programma Mentor+ sarà consapevole perché gli studi dimostrano che l'abbinamento di mentee con mentori dello stesso background culturale e di genere ha effetti più positivi sul processo complessivo (Schwartz, et.al, 2013; Rhodes & Grossman, 2002).
- Il processo di abbinamento sarà guidato dagli interessi e basato sulla forza (Eddy, et.al, 2013, Miller, et.al, 2012a; Miller, et.al, 2012b, Rhodes, et.al, 2006).
- I coordinatori del mentoring dovrebbero puntare a una lista d'attesa breve (Grossman & Garry, 1997).

- Idealmente, la relazione dovrebbe iniziare mentre il mentee è in custodia o in libertà vigilata (se è il caso) per garantire continuità sia in termini di relazione che di supporto (Miller et al., 2012a).

4.2. Relazione di Mentoring

All'inizio della relazione di mentoring, le attività saranno strutturate dal programma per aiutare l'abbinamento a creare una connessione (Miller et.al, 2012a). Mentori e mentee stabiliranno degli obiettivi all'inizio della relazione, soprattutto se il mentee uscirà presto dalla custodia o è sottoposta a servizi di libertà vigilata (Miller, et.al, 2012a; Raposa, et.al, 2019). La ricerca suggerisce che una volta che i mentee hanno stabilito i loro obiettivi, anche i mentori dovrebbero stabilire degli obiettivi in modo che la coppia possa lavorare insieme sui propri obiettivi e ritenersi reciprocamente responsabili (Miller et.al, 2012a; Raposa, et.al, 2019; Schwartz e Rhodes, 2016). Verrà mantenuto un contatto regolare con i mentee, poiché i giovani in conflitto con la legge sono spesso transitori e difficili da contattare regolarmente (Grossman e Garry, 1997).

5. Supervisione, Supporto & mantenimento

Le aspettative di mentori e mentee sul tipo di relazione desiderata saranno stabilite prima dell'abbinamento per evitare di predisporre la coppia al fallimento (Gur & Miller, 2004, DuBois & Rhodes, 2006). I mentori manterranno contatti regolari con i mentee, i loro familiari e i mentori per valutare i progressi e supportare i mentori nel rispondere a eventuali problemi o conflitti (Dubois, et.al, 2011). Se i giovani saranno rilasciati dalla custodia, i rappresentanti del programma Mentor+ saranno in contatto con i mentee 24 ore dopo per fornire supporto (Gur & Miller, 2004, Miller, et.al, 2012a).

I coordinatori del programma dovrebbero contattare regolarmente genitori e tutori per affrontare i problemi (White, 2014). I mentori dovrebbero anche costruire attivamente relazioni con familiari e amici per aiutare a garantire che il mentee abbia il supporto necessario per essere coinvolto nel programma (Gur, Miller, 2004). Fin dalle fasi iniziali del rapporto di mentoring,

è importante mantenere una comunicazione continua con i genitori o i tutori legali in modo da informare sui progressi del bambino o del giovane (se è il caso).

6. Chiusura, riconoscimento e valutazione

Verrà stabilita una procedura di chiusura per gestire la chiusura e il riabbinamento. Queste situazioni possono evolversi come risultato naturale del programma di mentoring, concordato da tutte le parti (DeWit, et.al, 2016) o possono essere totalmente inaspettate a causa di una rottura all'interno della relazione di mentoring o a causa di fattori esterni (come l'arresto della famiglia, la partenza improvvisa dalla città, ecc.) (Cawood & Wood, 2014; Kupersmidt, et.al, 2017).

6.1. Modello di Valutazione

All'interno del programma di mentoring Mentor +, valuteremo l'autocompassione utilizzando la Scala di autocompassione forma breve (Raes, et.al, 2010) che è composta da 12 item, equivalenti alle sei sfaccettature dell'autocompassione: Gentilezza verso se stessi, auto-giudizio, comune umanità, isolamento, consapevolezza e sovra-identificazione, mantenendo così la linea con la scala originale di 24 item sviluppata da Neff (2003). I mentori saranno valutati prima e dopo la formazione, i mentee dopo e prima del processo di mentoring.

Scala di autocompassione forma breve, (Raes, et.al, 2011)

COME MI COMPORTO IN GENERE NEI MOMENTI DIFFICILI

Si prega di leggere attentamente ogni affermazione prima di rispondere. A sinistra di ogni elemento, indicare la frequenza con cui ci si comporta nel modo indicato, utilizzando la seguente scala:

Quasi mai				Quasi sempre
1	2	3	4	5

_____1. Quando fallisco in qualcosa di importante per me, vengo consumato da sensazioni di inadeguatezza.

_____2. Cerco di essere comprensivo e paziente verso quegli aspetti della mia personalità che non mi piacciono.

_____3. Quando succede qualcosa di doloroso cerco di avere una visione equilibrata della situazione.

_____4. Quando mi sento giù, tendo a pensare che la maggior parte delle altre persone siano probabilmente più felici di me.

_____5. Cerco di vedere i miei fallimenti come parte della condizione umana.

_____6. Quando sto attraversando un momento molto difficile, mi concedo le attenzioni e la tenerezza di cui ho bisogno.

_____7. Quando qualcosa mi turba cerco di mantenere le mie emozioni in equilibrio.

_____8. Quando fallisco in qualcosa che è importante per me, tendo a sentirmi solo nel mio fallimento

_____9. Quando mi sento giù tendo a ossessionarmi e a fissarmi su tutto ciò che non va.

_____10. Quando mi sento inadeguato in qualche modo, cerco di ricordarmi che i sentimenti di inadeguatezza sono condivisi dalla maggior parte delle persone.

_____11. Disapprovo e sono critico nei confronti dei miei difetti e delle mie inadeguatezze.

_____12. Sono intollerante e impaziente verso quegli aspetti della mia personalità che non mi piacciono.

Chiave di codifica:

Elementi di auto-gentilezza: 2, 6

Elementi di auto-giudizio: 11, 12

Elementi di umanità comune: 5, 10

Elementi di isolamento: 4, 8

Elementi di consapevolezza: 3, 7

Elementi di sovra-identificazione: 1, 9

I punteggi delle sottoscale vengono calcolati facendo la media delle risposte agli item delle sottoscale. Per calcolare un punteggio totale di autocompassione, invertire il punteggio degli item negativi delle sottoscale - autogiudizio, isolamento e sovraidentificazione (ad esempio, 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1) - quindi calcolare una media totale.

I mentee saranno inoltre valutati utilizzando il Questionario sul benessere dell'OMS. Se i punteggi sono inferiori a 13, potrebbe essere somministrato un inventario della depressione (ICD-10). Questi due strumenti di valutazione sono gratuiti e disponibili di seguito:

Il questionario OMS

Istruzioni:

Indica per ciascuna delle 5 affermazioni quale si avvicina di più a come ti sei sentito nelle ultime 2 settimane.

Nelle ultime 2 settimane	Sempre	La maggior parte delle volte	Più della metà delle volte	Meno della metà delle volte	A volte	mai
... mi sono sentito allegro e di buon umore	5	4	3	2	1	0
... Mi sono sentito calmo e rilassato	5	4	3	2	1	0
... Mi sono sentito attivo e vigoroso	5	4	3	2	1	0
... Mi sono svegliato sentendomi fresco e riposato	5	4	3	2	1	0
... la mia vita quotidiana è stata piena di cose che mi interessano	5	4	3	2	1	0

Principio di punteggio: il punteggio grezzo che va da 0 a 25 viene moltiplicato per 4 per ottenere il punteggio finale da 0 che rappresenta il peggior benessere immaginabile a 100 che rappresenta il miglior benessere immaginabile.

6.2.Politica di protezione dell'infanzia

Come descritto nell'articolo 1 della Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989), chiunque abbia meno di 18 anni è un bambino. Ciò significa che ha alcuni diritti specifici insieme a quelli di cui godono gli altri membri della società mentre sono in fase di sviluppo.

Gli adulti devono rispettare la loro maturità e capacità di negoziare situazioni che variano a seconda della fase di crescita.

I partner Mentor+ stimano molto il principio secondo cui bambini e giovani possono trarre benefici incommensurabili da relazioni di supporto con adulti che possono guidarli e aiutarli. Per far funzionare questo principio senza soluzione di continuità, la partnership ritiene che il codice di condotta delineato di seguito sia estremamente importante. Questi dovrebbero essere assimilati al fatto che in particolare il comportamento dei mentori può essere soggetto a controllo e che ci si aspetta che siano modelli di buone pratiche in relazione al lavoro con bambini e giovani e che non si impegnino in nessuno dei seguenti comportamenti:

- Bullismo, molestie o discriminazione nei confronti di qualsiasi bambino (anche in modi sottili come richiamare l'attenzione su differenze personali o fisiche).
- Sminuire o umiliare un bambino che è in difficoltà o che trova il lavoro difficile.
- Colpire, schiaffeggiare o causare danni fisici a un bambino come sfogo per la frustrazione o come mezzo disciplinare.
- Interagire con i bambini in modo inappropriato, isolandoli per lodarli o cercando di umiliarli o metterli a disagio.
- Intraprendere una relazione intima o sessuale con un bambino o usare un linguaggio sessuale nei suoi confronti, inclusi commenti o conversazioni allusivi.
- Intraprendere una relazione con un mentore al di fuori del progetto.
- Interagire individualmente con i mentee sui social media, come WhatsApp, Snapchat, Instagram o altro, servizio di messaggistica o gioco. Accettare inviti di amici o condividere numeri personali con uno qualsiasi dei bambini nel progetto.
- Scattare foto dei bambini o condividere foto di te stesso.
- Offrire regali, privilegi o ricompense a un bambino per costruire un rapporto speciale.
- Svolgere compiti di mentoring sotto l'effetto di alcol o droghe.

Co-funded by the European Union

mentor+

RIFERIMENTI

IV. RIFERIMENTI

Abrams, L. S., Mizel, M. L., Nguyen, V., & Shlonsky, A. (2014). Juvenile reentry and aftercare interventions: is mentoring a promising direction?. Journal of evidence-based social work, 11(4), 404-422.

Albright, J. N., Hurd, N. M., & Hussain, S. B. (2017). Applying a social justice lens to youth mentoring: A review of the literature and recommendations for practice. American journal of community psychology, 59(3-4), 363-381.

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. The Wiley handbook of violence and aggression, 1-14.

Andrews, D. A., & Dowden, C. (2007). The risk–need–responsivity model of assessment and human service in prevention and corrections: Crime-prevention jurisprudence. Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice, 49(4), 439-464.

Andrews, D. A., Bonta, J., & Hoge, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. Criminal justice and Behavior, 17(1), 19-52.

Andrews, D. A., Bonta, J., & Wormith, J. S. (2006). The recent past and near future of risk and/or need assessment. Crime & Delinquency, 52(1), 7–27

Bazron, B. J., Brock, L., Read, N., Segal, A. (2006). The mentoring toolkit: Resources for developing programs for incarcerated youth. National Evaluation and Technical Assistance Center for the Education of Children and Youth who are Neglected, Delinquent, and At-Risk.

Besemer, S., Farrington, D. P., & Bijleveld, C. C. (2017). Labeling and intergenerational transmission of crime: The interaction between criminal justice intervention and a convicted parent. PLoS ONE, 12(3).

Bilchik, S. (2007). Mentoring: A promising intervention for children of prisoners. Research in Action: Youth Mentoring, 10. Retrieved from http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_391.pdf

Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life: Second Edition (pp. 223-236). Wiley.

Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. Developmental psychology, 39(2), 222.

Buck, G. (2018). The core conditions of peer mentoring. Criminology & Criminal Justice, 18(2), 190-206.

Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2013). Goal setting and self-efficacy among delinquent, at-risk and not at-risk adolescents. Journal of youth and adolescence, 42(3), 431-443.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. Journal of adolescence, 36(5), 883-892.

Cavell, T. A., Elledge, L. C., Malcolm, K. T., Faith, M. A., & Hughes, J. N. (2009). Relationship quality and the mentoring of aggressive, high-risk children. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38(2), 185-198.

Cawood, N. D., & Wood, J. M. (2014). Group mentoring: The experience of adolescent mentees on probation. Social Work with Groups, 37(3), 213-229.

Colley, H. (2003). Engagement mentoring for'disaffected'youth: a new model of mentoring for social inclusion. British educational research journal, 29(4), 521-542.

Creaney, S. (2020). Children's voices—are we listening? Progressing peer mentoring in the youth justice system. Child Care in Practice, 26(1), 22-37.

Crisp, G., Cruz, I., & Mentoring Partnership of Minnesota. (2010). The impact of e-mentoring on youth in transition: Evaluation results from a national random assignment study. Journal of Primary Prevention, 31(4), 191-208.

Darling, N., Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy, S. E., & Sanchez, B. (2006). Gender role attitudes of Latina and European American preschoolers: Association with bilingualism, mothers' gender roles, and maternal mental health. Sex Roles, 54(3-4), 197-211.

DeWit, D. J., DuBois, D., Erdem, G., Larose, S., Lipman, E. L., & Spencer, R. (2016). Mentoring relationship closures in Big Brothers Big Sisters community mentoring programs:

Patterns and associated risk factors. American Journal of Community Psychology, 57(1-2), 60-72.

DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. Handbook of Youth Mentoring, 2, 1-30.

DuBois, D. L., & Rhodes, J. E. (2006). Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. Journal of Community Psychology, 34(6), 647-655.

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. Psychological Science in the Public Interest, 12(2), 57-91.

Duriez, S. A., Sullivan, C., Sullivan, C. J., Manchak, S. M., & Latessa, E. J. (2017). Mentoring best practices research: Effectiveness of juvenile mentoring programs on recidivism. Department of Justice.

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2013). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. Journal of Vocational Behavior, 83(3), 468-479.

Eddy, J. M., Cearley, J., Bergen, J, & Stern-Carusone, J. (2013). Children of incarcerated parents. In DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Eds.), Handbook of Youth Mentoring (pp. 369-383). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Faith, M. A., Fiala, S. E., Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2011). Mentoring highly aggressive children: Pre–post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies. The journal of primary prevention, 32, 253-270.

Farrell, A. D., Thompson, E. L., & Mehari, K. R. (2017). Dimensions of peer influences and their relationship to adolescents' aggression, other problem behaviors and prosocial behavior. Journal of Youth and Adolescence, 46(6), 1351-1369.

Fergusson, D. M., Vitaro, F., Wanner, B., & Brendgen, M. (2007). Protective and compensatory factors mitigating the influence of deviant friends on delinquent behaviours during early adolescence. Journal of Adolescence, 30(1), 33-50.

Fleming, C. B., Catalano, R. F., Mazza, J. J., Brown, E. C., Haggerty, K. P., & Harachi, T. W. (2008). After-school activities, misbehavior in school, and delinquency from the end of

elementary school through the beginning of high school: A test of social development model hypotheses. The Journal of Early Adolescence, 28(2), 277-303.

Ford, J. D., Kerig, P. K., Desai, N., & Feierman, J. (2016). Psychosocial interventions for traumatized youth in the juvenile justice system: Research, evidence base, and clinical/legal challenges. Journal of Juvenile Justice, 5(1), 31.

Frank, V. A., & Herold, M. D. (2017). National Report: Denmark. Journal of Drug Policy, 25(5), 972-977.

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. Aggression and violent behavior, 19(5), 584-591.

Gavazzi, S. M., & Giacobbi Jr, P. R. (2018). Mentoring relationships for youth in the criminal justice system: A systematic review. Journal of Offender Rehabilitation, 57(8), 656-682.

Gibbs, J. C., Potter, G. B., DiBiase, A. M., & Devlin, R. (2008). The EQUIP Program. Reclaiming Children and Youth, 17(2), 35-38.

Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention programs for juvenile offenders. The future of Children, 18(2), 185-210.

Grossman, J. B., & Garry, E. M. (1997). Mentoring – A proven delinquency prevention strategy. Juvenile Justice Bulletin, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from https://www.ncjrs.gov/pdffiles/164834.pdf

Gur, M., & Miller, L. (2004). Mentoring improves acceptance of a community intervention for court-referred male persons in need of supervision (PINS). Child and Adolescent Social Work Journal, 21(6), 573-591.

Hart, A., Gagnon, E., Eryigit-Madzwamuse, S., Cameron, J., Aranda, K., Rathbone, A., & Heaver, B. (2016). Uniting resilience research and practice with an inequalities approach. SAGE Open, 6(4), 1-13.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy (p. 6). New York: Guilford press.

Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. The Quarterly Journal of Economics, 132(1), 1-54.

Heller, S., Pollack, H. A., Ander, R., & Ludwig, J. (2013). Preventing youth violence and dropout: A randomized field experiment (No. w19014). National Bureau of Economic Research.

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2007). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring. Child Development, 78(1), 157-171.

Herzog-Evans, M. (2017). The Risk-Need-Responsivity model: evidence diversity and integrative theory. In Evidence-Based Skills in Criminal Justice (pp. 99-126). Policy Press.

Higham, J. E., Friedlander, M. L., Escudero, V., & Diamond, G. (2012). Engaging reluctant adolescents in family therapy: An exploratory study of in-session processes of change. Journal of Family Therapy, 34(1), 24-52.

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 4 R esults mentoring. Child & Family Social Work, 21(2), 240-248.

Hill, P. L., Edmonds, G. W., Peterson, M., Luyckx, K., & Andrews, J. A. (2016). Purpose in life in emerging adulthood: Development and validation of a new brief measure. The Journal of Positive Psychology, 11(3), 237-245.

Hirschi, T., & Gottfredson, M. (1983). Age and the explanation of crime. American journal of sociology, 89(3), 552-584.

Hogue, A., Dauber, S., Stambaugh, L. F., Cecero, J. J., & Liddle, H. A. (2006). Early therapeutic alliance and treatment outcome in individual and family therapy for adolescent behavior problems. Journal of consulting and clinical psychology, 74(1), 121.

Jekielek, S., Moore, K. A., & Hair, E. C. (2002). Mentoring: A promising strategy for youth development. Child Trends Research Brief.

Johnson, W. B. (2013). Peer mentoring for graduate students with disabilities. College Student Journal, 47(4), 675-688.

Johnson, W. B., Harris, S. M., Robinson, E. V., & Johnson, J. L. (2013). E-Mentoring: New ways to learn about mentoring. New Directions for Adult and Continuing Education, 2013(137), 39-49.

Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Loeber, R., & Hill, K. G. (2017). Systematic review of early risk factors for life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders in prospective longitudinal studies. Aggression and violent behavior, 33, 15-23.

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.

Karver, M. S., Handelsman, J. B., Fields, S., & Bickman, L. (2006). Meta-analysis of therapeutic relationship variables in youth and family therapy: The evidence for different relationship variables in the child and adolescent treatment outcome literature. Clinical psychology review, 26(1), 50-65.

Kerig, P. K., Bennett, D. C., Thompson, M., & Becker, S. P. (2012). "Nothing really matters": Emotional numbing as a link between trauma exposure and callousness in delinquent youth. Journal of traumatic stress, 25(3), 272-279.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. The journal of positive psychology, 10(3), 262-271.

Kerry, A., & Crooks, C. (2020). A Pilot and Adaptation of a Social-Emotional Learning Program in Youth Justice Settings. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 6541. https://ir.lib.uwo.ca/etd/6541

Kuperminc, G. P., Thomason, J., DiMeo, M. A., Broomfield-Massey, K., & Calhoun, C. (2011). The role of group mentoring in promoting social-emotional adjustment for middle school youth: A mixed methods study. Journal of Primary Prevention, 32(3-4), 195-214.

Kupersmidt, J. B., Stelter, R. L., Rhodes, J. E., & Stump, K. N. (2017). Enhancing mentor efficacy and preparedness through web-based pre-match training. The Journal of Nonprofit Education and Leadership, 7(3).

Kupersmidt, J. B., Stump, K. N., Stelter, R. L., & Rhodes, J. E. (2017). Predictors of premature match closure in youth mentoring relationships. American Journal of Community Psychology, 59(1-2), 25-35.

Landenberger, N. A., & Lipsey, M. W. (2005). The positive effects of cognitive–behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. Journal of experimental criminology, 1(4), 451-476.

Linehan, M. M. (1993a). Cognitive behavioral therapy of borderline personality disorder. New York, NY: Guilford Press.

Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. Victims and offenders, 4(2), 124-147.

Looman, J., & Abracen, J. (2013). The risk need responsivity model of offender rehabilitation: is there really a need for a paradigm shift?. The International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 8(3-4), 30-37.

Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology: Volume three: Risk, disorder, and adaptation, vol. 3 (739-795). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

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.

Lyons, M. D., McQuillin, S. D., & Henderson, L. J. (2019). Finding the sweet spot: Investigating the effects of relationship closeness and instrumental activities in school-based mentoring. American Journal of Community Psychology, 63(1-2), 88-98.

Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. The Journal of Positive Psychology, 12(2), 110-119.

Maruna, S. (2001). Making good. Washington, DC: American Psychological Association.

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. Development and psychopathology, 23(2), 493-506.

Masten, A. S., & Reed, M. J. 2002. Resilience in development. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology: 74-88. Oxford, UK: Oxford University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. The American psychologist, 63(6), 503-517.

McNeill, F. (2012). Four forms of 'offender' rehabilitation: Towards an interdisciplinary perspective. Legal and Criminological Psychology, 17(1), 18-36.

McNeill, F., Farrall, S., Lightowler, C., & Maruna, S. (2012). How and why people stop offending: discovering desistance. Insights evidence summary to support social services in Scotland. No 15. Glasgow: IRISS.

MENTOR. (2015). Elements of effective practice for mentoring (4th Ed.). Retrieved from http://www.mentoring.org/newsite/wpcontent/uploads/2015/09/Final_Elements_Publication_Fourth.pdf.

Miller, J. M., Miller, H. V., Barnes, J. C., Clark, P. A., Jones, M. A., Quiros, R. J., & Peterson, S. (2012a). Referring youth in juvenile justice settings to mentoring programs: Effective strategies and practices to improving the mentoring experience for at-risk and high-risk youth. A resource compendium. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from https://ojjdp.ojp.gov/publications/referring-youth-to-mentoring-programs.pdf

Miller, J. M., Miller, H. V., Barnes, J. C., Clark, P. A., Jones, M. A., Quiros, R. J., & Peterson, S. (2012b). Researching the referral stage of youth mentoring in six juvenile justice settings. An exploratory analysis. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from https://www.ojp.gov/pdffiles1/Archive/240820NCJRS.pdf

Mulvey, E. P., Schubert, C. A., Pitzer, L., Hawes, S., Piquero, A., & Cardwell, S. (2016). An examination of change in dynamic risk of offending over time among serious juvenile offenders. Journal of Criminal Justice, 45, 48-53.

Olsen, L. R., Jensen, D. V., Noerholm, V., Martiny, K., & Bech, P. (2003). The internal and external validity of the Major Depression Inventory in measuring severity of depressive states. *Psychological medicine*, *33*(2), 351-356.

Peterson-Badali, M., Skilling, T., & Haqanee, Z. (2015). Examining implementation of risk assessment in case management for youth in the justice system. Criminal Justice and Behavior, 42(3), 304-320.

Polaschek, D. L. (2012). An appraisal of the risk–need–responsivity (RNR) model of offender rehabilitation and its application in correctional treatment. Legal and criminological Psychology, 17(1), 1-17.

Pullmann, M. D., Kerbs, J., Koroloff, N., Veach-White, E., Gaylor, R., & Sieler, D. (2006). Juvenile offenders with mental health needs: Reducing recidivism using wraparound. Crime & Delinquency, 52(3), 375-397.

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy. 18*, 250-255.

Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., ... & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. Journal of youth and adolescence, 48(3), 423-443.

Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), Handbook of youth mentoring (pp. 30-43). Sage Publications.

Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2006). Understanding and Facilitating the Youth Mentoring Movement. Social Policy Report, 20(3), 1-20.

Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. Journal of community psychology, 34(6), 691-707.

Ross, E. C., Polaschek, D. L., & Ward, T. (2008). The therapeutic alliance: A theoretical revision for offender rehabilitation. Aggression and violent behavior, 13(6), 462-480.

Sánchez, B., Colón-Torres, Y., Feuer, R., Roundfield, K., & Berardi, L. (2017). An ecological model for understanding mentoring relationships among Latina adolescents. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23(3), 411-424.

Schwartz, S. E., & Rhodes, J. E. (2016). From treatment to empowerment: New approaches to youth mentoring. American journal of community psychology, 58(1-2), 150-157.

Schwartz, S. E., Rhodes, J. E., Spencer, R., & Grossman, J. B. (2013). Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. American Journal of Community Psychology, 52(1), 155-169.

Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009). From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the" e" Add Any Value for Mentors?. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 116-124.

Smith, E. P., Wolf, A. M., Cantillon, D. M., Thomas, O., & Davidson, W. S. (2004). The Adolescent Diversion Project: 25 years of research on an ecological model of intervention. Journal of Prevention & Intervention in the Community, 27(2), 29-47.

Spencer, R., Gowdy, G., Drew, A. L., & Rhodes, J. E. (2019). "Who knows me the best and can encourage me the most?": Matching and early relationship development in youth-initiated mentoring relationships with system-involved youth. Journal of Adolescent Research, 34(1), 3-29.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. Annual review of psychology, 52(1), 83-110.

Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E. H., Farrington, D. P., & Wikström, P. H. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious delinquency in boys. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70(1), 111-123.

Tolan, P. H., Henry, D. B., Schoeny, M. S., Lovegrove, P., & Nichols, E. (2014). Mentoring programs to affect delinquency and associated outcomes of youth at risk: A comprehensive meta-analytic review. Journal of experimental criminology, 10(2), 179-206.

Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., & Bass, A. (2008). Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems. Campbell Systematic Reviews, 4(1), 1-112.

Topp C.W., Østergaard S.D., Søndergaard S., & Bech P. (2015). *The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature.* Psychotherapy and Psychosomatics, 84, 167-17.

Tzeng, S. P., & Yi, C. C. (2012). The effects of self-esteem on adolescent delinquency over time: Is the relationship linear?. In C. Yi (Ed.), The psychological well-being of East Asian youth (pp. 243-261). New York, NY: Springer Science + Business Media.

Ungar, M. (2005). Pathways to Resilience Among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational Settings: Navigation and Negotiation. In Child & Youth Care Forum (Vol. 6, No. 34, pp. 423-444).

Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. Journal of abnormal child psychology, 36(6), 887-901.

Vaske, J., Galyean, K., & Cullen, F. T. (2011). Toward a biosocial theory of offender rehabiltiation: Why does cognitive-behavioral therapy work?. Journal of Criminal Justice, 39(1), 90-102.

Vincent, G. M., Guy, L. S., Perrault, R. T., & Gershenson, B. (2016). Risk assessment matters, but only when implemented well: A multisite study in juvenile probation. Law and human behavior, 40(6), 683-696.

Vitopoulos, N. A., Peterson-Badali, M., & Skilling, T. A. (2012). The relationship between matching service to criminogenic need and recidivism in male and female youth: Examining the RNR principles in practice. Criminal Justice and Behavior, 39(8), 1025-1041.

Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. Applied Research in Quality of Life, 15(2), 307-328.

Ward, T. (2002). The management of risk and the design of good lives. Australian psychologist, 37(3), 172-179.

Warr, D. (2019). The relevance of informal mentoring for young people at risk of social exclusion: Insights from an Australian study. Youth & Society, 51(1), 106-125.

Whitehead, P. R., Ward, T., & Collie, R. M. (2007). Time for a change: Applying the Good Lives Model of rehabilitation to a high-risk violent offender. International journal of offender therapy and comparative criminology, 51(5), 578-598.

WHO. (1998). Wellbeing Measures in Primary Health Care/The Depcare Project. WHO Regional Office for Europe: Copenhagen

Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2015). Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology From Individuals to Societies. In S. Joseph (Ed.), Positive Psychology in

Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life: Second Edition (pp. 773-788). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. The future of children, 27(1), 73-94.

Young, S., Greer, B., & Church, R. (2017). Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: a global perspective. BJPsych bulletin, 41(1), 21-29.

Zagar, R. J., Grove, W. M., & Busch, K. G. (2013). Delinquency best treatments: How to divert youths from violence while saving lives and detention costs. Behavioral Sciences and the Law, 31(3), 381-396.

PROJECT NUMBER: 2021-2-BE05-KA220-YOU-000050037

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.