

Marisa Bergamin, Claudia Marino, Lucia Ronconi, Massimo Santinello

La motivazione e la soddisfazione dei mentor che partecipano al programma Mentor-UP

(doi: 10.1421/97886)

Giornale italiano di psicologia (ISSN 0390-5349)

Fascicolo 2, maggio 2020

Ente di afferenza:

Università di Padova (unipd)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

STUDI E RICERCHE

LA MOTIVAZIONE E LA SODDISFAZIONE DEI MENTOR CHE PARTECIPANO AL PROGRAMMA MENTOR-UP

MARISA BERGAMIN, CLAUDIA MARINO, LUCIA RONCONI
E MASSIMO SANTINELLO

Università di Padova

Riassunto. Nell'ambito dei programmi di *mentoring* sono molto limitati gli studi che si sono focalizzati sugli aspetti motivazionali dei giovani adulti volontari (*mentor*) reclutati tra gli studenti universitari. L'obiettivo dello studio è identificare le funzioni motivazionali al volontariato dei *mentor*, testandone i benefici ottenuti alla fine del programma in relazione alla soddisfazione per l'esperienza e l'intenzione a continuare l'impegno futuro in ulteriori azioni civiche. Hanno partecipato allo studio 62 studenti e studentesse universitari/e volontari/e che hanno compilato un questionario all'inizio e alla fine del programma. I risultati indicano che i *mentor*, all'inizio del programma, erano maggiormente motivati dall'aspettativa di incrementare le proprie conoscenze e di esprimere i loro valori attraverso l'esperienza. Alla fine del programma, i maggiori benefici sono stati ottenuti nell'ambito delle funzioni motivazionali Conoscenza e Carriera. I *mentor* che hanno trovato riscontro delle motivazioni iniziali soprattutto per la funzione Conoscenza percepiscono anche una maggiore soddisfazione per il programma. Inoltre, essi esprimono maggiormente l'intenzione di partecipare in futuro ad altre iniziative al servizio della comunità di appartenenza. Gli stessi risultati riguardano anche la funzione motivazionale Carriera, pur non essendo registrata tra le motivazioni iniziali più frequenti. I risultati suggeriscono l'importanza del *Service-learning* e del *mentoring* come pratiche pedagogiche non formali.

1. INTRODUZIONE

Il *mentoring* può costituire una risorsa importante nella vita dei ragazzi/e (*mentee*) grazie alla creazione di relazioni con *mentor* (giovani e adulti volontari) che, se esperite come significative e supportive, sono in grado di catalizzare quei processi evolutivi e interpersonali che favoriscono la riduzione dei comportamenti a rischio (per es. abbandono scolastico, esclusione sociale, abuso di sostanze, sessualità a rischio, comportamento antisociale) e l'incremento del successo scolastico, e che promuovono i processi identitari positivi in termini di autostima e di immagine di sé (Bowlby, 1982; DuBois, Holloway, Valentine e Cooper, 2002; DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine, 2011; Jacobi, 1991; Lerner *et al.*, 2012).

Lo sviluppo individuale è influenzato dai contesti di socializzazione (famiglia, scuola, tempo libero) che costituiscono per i ragazzi/e occasioni in cui sperimentare relazioni con adulti in grado di potenziare

e direzionare positivamente le proprie attitudini (DuBois e Rhodes, 2006; Karcher, 2005; Rhodes e DuBois, 2008). Infatti, il numero e la qualità di relazioni positive con gli adulti (*mentor*, insegnanti, animatori) costituiscono un fattore protettivo in grado di diminuire gli esiti negativi dello sviluppo (Lerner *et al.*, 2012).

Tuttavia, in seguito anche al cambiamento dell'assetto normativo sociale e familiare (per es. i mutevoli modelli familiari, coniugali e occupazionali e le comunità meno coese), sempre meno bambini e adolescenti possono beneficiare di relazioni con figure adulte in grado di fornire sostegno alla crescita (Jekielek, Moore e Hair, 2002; Rhodes, Reddy, Roffman e Grossman, 2005).

Fino ad oggi i risultati della ricerca scientifica sull'argomento hanno evidenziato un impatto modesto dei programmi di *mentoring* sui ragazzi (DuBois *et al.*, 2002; DuBois *et al.*, 2011). Rimane infatti aperta la questione sull'efficacia degli interventi e sulle condizioni di implementazione che favoriscano la massimizzazione dei risultati (per es. frequenti incontri *mentor-mentee*, formazione, monitoraggio e supervisione dei *mentor* lungo tutta la durata della relazione) (DuBois *et al.*, 2011; Kupersmidt, Stump, Stelter e Rhodes, 2017; Raposa *et al.*, 2019; Rhodes e DuBois, 2008). Inoltre, la ricerca attuale tende a focalizzarsi in misura maggiore sulla valutazione dell'impatto sui ragazzi/e a rischio (*mentee*) (Caldarella, Gomm, Shatzer e Wall, 2010) mentre risulta limitato il numero di ricerche sui giovani adulti che decidono di diventare *mentor* e sulle loro motivazioni (Caldarella *et al.*, 2010, Clary *et al.*, 1998) o di ricerche che indaghino i predittori della soddisfazione e dei benefici, indicatori ritenuti importanti al fine di orientare il reclutamento dei *mentor* e incrementare la qualità del programma (Clary e Snyder, 1999; Clary *et al.*, 1998).

Negli ultimi venti anni si è assistito ad un incremento della diffusione – soprattutto negli Stati Uniti – dei programmi di *mentoring*, considerati sempre più una strategia di intervento per ragazzi/e a rischio psicologico, sociale e comportamentale (DuBois *et al.*, 2011; Raposa *et al.*, 2019).

Il *mentoring* può diventare, quindi, una risorsa chiave nella vita dei ragazzi/e, purché sia in grado di promuovere relazioni consistenti e di alta qualità, connotate da vicinanza, fiducia, empatia e in grado di sostenere e incrementare le competenze dei *mentee* (Lerner, Napolitano, Boyd, Mueller e Callina, 2014; Rhodes e DuBois, 2008).

In quest'ottica, il *mentoring* si colloca tra le pratiche formative che hanno dimostrato un'efficacia pedagogica, insieme al *tutoring* o al *coaching*. Tuttavia, tali pratiche vengono spesso confuse (Mullen e Klimaitis, 2019; Topping, 2015). Per esempio, sebbene sia il *mentoring* che il *coaching* promuovano l'apprendimento attraverso una relazione non valutativa e non giudicante, nel *coaching* la combinazione di pra-

tica e interventi guidati è mirata principalmente a incrementare la familiarizzazione verso nuove pratiche professionali (Mullen e Klimaitis, 2019), mentre nel *mentoring* l'obiettivo è spesso diretto alla promozione di abilità trasversali. Inoltre, i programmi di *tutoring* sono considerati alternativi alle prassi pedagogiche tradizionali (Vogelwiesche, Grob e Winkler, 2006): attraverso una relazione di fiducia uno-a-uno, il tutor impartisce allo studente nuove conoscenze e abilità, tenendo in considerazione caratteristiche individuali, conoscenze pregresse e capacità di apprendimento (Mathes, Howard, Allen e Fuchs, 1998) con l'obiettivo di migliorare il coinvolgimento scolastico e le competenze accademiche e di incrementare il senso di responsabilità degli studenti (Mastropieri, Scruggs, Spencer e Fontana, 2003). Nel caso del *mentoring*, invece, la trasmissione di nuove conoscenze avviene attraverso l'instaurarsi di una relazione personale che può riflettersi in un miglioramento del coinvolgimento scolastico del *mentee*.

I programmi di *mentoring* che mirano a sostenere relazioni di *mentoring* che perdurano nel tempo nel rispetto delle *best practices*, pur non registrando un ampio impatto, riportano moderati miglioramenti (migliore risultati scolastici, riduzione dell'uso di sostanze, riduzione dei sintomi depressivi) che possono influenzare positivamente lo sviluppo positivo dei ragazzi soprattutto nelle fasi critiche della crescita (Tanner-Smith, Durlak e Marx, 2018).

La maggiore, seppur modesta, efficacia della relazione di *mentoring* sembra essere legata ad alcune caratteristiche individuali sia dei *mentee* che dei *mentor*. Per quanto riguarda i *mentee*, l'efficacia della relazione di *mentoring* sembra essere più frequente con i bambini rispetto agli adolescenti (Kupersmidt *et al.*, 2017), con *mentee* provenienti da un basso livello socio-economico rispetto ai livelli più alti (Thompson, Corsello, McReynolds e Conklin-Powers, 2013), con *mentee* maschi rispetto alle ragazze (DuBois *et al.*, 2011). Rispetto al genere dei *mentee*, per esempio, è stato osservato che la chiusura prematura della relazione di *mentoring* è più frequente quando le *mentee* sono femmine (Kupersmidt *et al.*, 2017): le ragazze, influenzate da relazioni pregresse più complicate, sarebbero meno in grado di agevolare una relazione produttiva con i *mentor* e, quindi, il buon esito dell'esperienza. Ciononostante, l'effetto esercitato da tali differenze può essere modesto (Herrera, Kauh, Cooney, Grossman e McMaken, 2008).

Per quanto riguarda le caratteristiche individuali dei *mentor* associate all'efficacia dei programmi di *mentoring*, secondo alcuni autori (per es. Raposa *et al.*, 2019), i *mentor* maschi con maggiore esperienza in ambito evolutivo e con un alto grado di auto-efficacia sembrano in grado di instaurare relazioni di maggiore successo (Raposa, Rhodes e Herrera, 2016). Inoltre, l'esperienza pregressa dei *mentor* nelle professioni di aiuto (assistenti sociali, insegnanti, ecc.) sembra essere corre-

lata all'efficacia della relazione di *mentoring* sia nel *mentoring* formale (DuBois *et al.*, 2002) sia nel *mentoring* informale caratterizzato da relazioni spontanee (Van Dam *et al.*, 2017).

Un aspetto poco studiato, ma importante per l'efficacia del *mentoring*, è la soddisfazione dei *mentor*: infatti, *mentor* soddisfatti sono anche più responsabili nel sostenere adeguatamente la relazione con il *mentee* (Suffrin, Todd e Sanchez, 2016). Inoltre, i benefici ottenuti dai *mentor* dall'esperienza di *mentoring* sono ritenuti indicatori importanti al fine di orientare il reclutamento dei *mentor* e incrementare la qualità del programma (Clary e Snyder, 1999; Clary *et al.*, 1998; Sipe, 2002; Suffrin *et al.*, 2016). Ancora più limitata è la ricerca dedicata al *mentoring* con studenti/studentesse universitari/e e sui benefici che derivano dalla partecipazione ad un programma di *mentoring* con minori a rischio, strutturato come attività di *Service-learning* (Weiler, Haddock, Zimmerman, Krafchick, Henry e Rudisill, 2013).

Lo scopo del presente lavoro è quello di studiare le principali funzioni motivazionali del volontariato dei *mentor* e di verificare se esse trovano riscontro al termine dell'esperienza di *mentoring* contribuendo a rispondere all'esigenza di sviluppo della letteratura sull'argomento. Inoltre, viene indagata l'associazione tra benefici percepiti al termine dell'esperienza, soddisfazione generale e intenzione a mantenere l'impegno in future azioni civiche in un campione di *mentor* che hanno partecipato volontariamente al programma *Mentor-UP* dell'Università di Padova durante l'anno accademico 2016/2017.

I risultati presentati possono essere utili per ricercatori, responsabili di programmi di *mentoring* o anche responsabili delle scelte politiche universitarie interessati alle opportunità offerte dal *Service-learning* in termini di crescita personale degli studenti e di una maggiore percezione di attaccamento e apprezzamento dell'università frequentata (McNamara e Cover, 1999; Schmidt, Marks e Derrico, 2004).

1.1. *Benefici generati dai programmi di mentoring come esperienza di Service-learning*

Il *mentoring* universitario può essere considerato come una strategia di *Service-learning* per l'apprendimento esperienziale, utile agli studenti universitari per sviluppare e rafforzare le proprie scelte professionali (Banks, 2010; Eyles, Giles e Braxton, 1997). Esso generalmente consiste in un periodo di servizio presso la comunità di appartenenza e consente di ottenere crediti formativi o altri benefici accademici (Hughes, Welsh, Mayer, Bolay e Southard, 2009). Il *Service-learning* può rappresentare un'opportunità per l'università di coniugare insegnamento, ricerca, partecipazione civica e impegno sociale

attraverso la connessione con la comunità in cui è inserita (Bringle e Hatcher, 2002; Zlotkowski, 1999). Diversamente da altre forme di volontariato, il *Service-learning* introduce gli studenti nella comunità offrendo l'opportunità di mettere alla prova «sul campo» le proprie abilità, le competenze e le conoscenze acquisite durante il percorso accademico (McKenna e Rizzo, 1999), a contatto con le persone e i problemi che devono affrontare (Munter, 2002; Schmidt *et al.*, 2004). Gli studenti hanno l'opportunità di incrementare la conoscenza di sé stessi (McKenna e Rizzo, 1999) e il senso di responsabilità civica (Astin e Sax, 1998; McKenna e Rizzo, 1999), influenzando positivamente il proprio senso di autoefficacia (Eyler *et al.*, 1997; Schmidt *et al.*, 2004).

L'esperienza può essere particolarmente proficua per i *mentor* in quanto l'esperienza diretta sul campo offre loro l'opportunità di ampliare la comprensione delle materie oggetto dei corsi accademici e la conoscenza degli effetti delle disuguaglianze economiche e sociali, di incrementare il proprio impegno civico aiutando bambini/e e ragazzi/e a rischio di disturbi del comportamento, difficoltà di apprendimento e problemi scolastici (Ash, Clayton e Atkinson, 2005; Bringle, Studer, Wilson, Clayton e Steinberg, 2011; Hughes *et al.*, 2009;).

Il *mentoring* universitario, considerato nella sua valenza formativa per entrambi i membri della diade, si distingue dal *peer tutoring* in cui studenti universitari senior offrono sostegno alla formazione e all'integrazione accademica degli studenti più giovani (Topping, 2015). Offrire sostegno scolastico e aiuto per i compiti è un aspetto importante anche del *mentoring* (Hughes *et al.*, 2009). Tuttavia nel *mentoring* gli studenti universitari appaiono più motivati ad effettuare l'esperienza di affiancare un ragazzo/a per la possibilità di creare una relazione di amicizia (Portwood, Ayers, Kinnison, Waris e Wise, 2005).

Kafai *et al.* (Kafai, Desai, Peppler, Chiu e Moya, 2008) hanno raccolto oltre 200 diari nei quali quasi la maggior parte dei *mentor* iscritti al corso di *Service-learning* – le cui attività comprendevano sia un seminario che un tirocinio sul campo – descriveva l'esperienza come occasione di apprendimento oltre che di riflessione sulle problematiche sociali. La diade era assunta a *partnership* coinvolta alla pari nel processo di apprendimento (Kafai *et al.*, 2008). In quest'ottica, lo studio di Fresko e Wertheim (2006) evidenzia come l'esperienza di *mentoring* con ragazzi/e a rischio risultasse più significativa per gli studenti e le studentesse interessati/e a proseguire la carriera come insegnanti. I *mentor* selezionati per la ricerca facevano parte del progetto israeliano *Perach*. Tra questi, hanno riportato maggiori benefici coloro la cui motivazione principale consisteva nel fare un'esperienza professionalmente utile proprio per la rilevanza professionale dell'e-

sperienza, soprattutto dal punto di vista dell'incremento della sensibilità nei confronti di ragazzi/e provenienti da contesti sociali e culturali differenti; mentre per gli studenti e le studentesse di Psicologia, Servizio sociale e Medicina, l'esperienza di *mentoring* ha contribuito a sviluppare l'empatia e l'interesse verso gli altri (Fresko e Wertheim, 2006).

Nella ricerca di Schmidt *et al.* (2004), agli studenti universitari volontari reclutati per il programma di *mentoring The Learning Connection* (che si occupa di ragazzi a rischio) veniva chiesto di partecipare per almeno due anni, senza alcun pagamento e senza ottenere crediti accademici. I *mentor*, mossi inizialmente dall'idea di «poter fare la differenza nella vita di un ragazzo» (p. 205) e di acquisire ulteriori conoscenze, riferirono al termine dell'esperienza di avere acquisito importanti conoscenze sui ragazzi e su sé stessi e sul valore del *mentoring* e del lavoro di comunità.

Qualche anno dopo, lo studio di Trepanier-Street (2007) riporta il focus sui benefici individuali percepiti dai *mentor*, prendendo in esame 941 studenti universitari volontari che hanno partecipato al programma *Jumpstart* rivolto a bambini in età prescolare considerati a rischio. I *mentor* hanno riportato una maggiore sicurezza nelle competenze comunicative, di leadership, di *teamwork* e un incremento del coinvolgimento nella comunità. Inoltre, coloro che hanno partecipato al programma per assolvere i requisiti del servizio di volontariato previsti dal corso di studi per le professioni educative hanno ritenuto, grazie all'esplorazione sul campo, di avere approfondito le conoscenze e consolidato l'aspirazione per la professione educativa.

De La Cerda Toledo (2014), nella sua analisi dell'esperienza di *Service-learning Els amics i amigues de la lectura* (amici di lettura – una proposta di training per gli studenti universitari del primo anno della facoltà di Pedagogia con lo scopo di aiutare bambini ed adolescenti della città ad incrementare le abilità di lettura), riferisce che l'esperienza ha consentito ai *mentor* di sviluppare le competenze professionali di base e di esercitare la responsabilità sociale e l'impegno civico.

Anche i risultati della ricerca di Weiler *et al.* (2013) indicano un incremento dell'autostima, della capacità di soluzione di problemi, della consapevolezza politica e del senso civico nei 390 *mentor* universitari che hanno partecipato al corso creditizzato e strutturato di *Service-learning Campus Corp.* Il corso aveva il duplice obiettivo di ridurre nei *mentee* il rischio di uso di sostanze e di insuccesso accademico e di sviluppare nei *mentor* competenze utili per il futuro professionale.

Lo studio di Wasburn-Moses, Fry e Sanders (2014) prende in considerazione un'esperienza di *Service-learning* per studenti universitari impegnati in un programma di *mentoring* con minori a rischio. Sono stati valutati la motivazione e l'apprendimento degli studenti

universitari attraverso diverse fonti (una scala sul volontariato, focus group e brevi testi strutturati in modo da tracciare il processo di apprendimento). I *mentor* hanno riportato un incremento nelle abilità comunicative, una maggiore comprensione della complessità della vita che i loro *mentee* devono affrontare e della differenza tra il loro background e quello dei *mentee*, sottolineando al contempo la natura mutuamente proficua della relazione di *mentoring*.

Mboka (2017) osserva che i *mentor* studenti e studentesse universitari/e (che hanno partecipato al programma di *mentoring* previsto tra le attività obbligatorie per gli studenti di Giustizia penale) hanno riportato più alti livelli di soddisfazione personale e un miglioramento delle abilità interpersonali.

Karcher (2009) riporta l'associazione tra l'esperienza di *mentoring* di *mentor* frequentanti le scuole superiori (che hanno partecipato al programma di *mentoring* CAMP affiancando ragazzi delle scuole elementari e medie) e l'incremento dell'autostima e della connessione accademica dei *mentor* rispetto al gruppo di confronto.

La ricerca di Hughes *et al.* (2009) prende in considerazione il tema delle disuguaglianze sociali. Prima dell'inizio del programma è stato chiesto ai *mentor*, partecipanti al corso facoltativo di *Service-learning* e *mentoring* sulla povertà, che hanno affiancato ragazzi appartenenti ad un contesto di indigenza, di riflettere sulle proprie aspettative e – alla conclusione del programma – di riportare la percezione del loro conseguimento. Gli autori riferiscono che, al termine dell'esperienza, le aspettative dei *mentor* di stabilire una relazione di amicizia con i *mentee* piuttosto che di *tutoring* scolastico, di poter approfondire le conoscenze sugli effetti della povertà sulla gioventù e sulle disparità economiche tra i quartieri e le diverse popolazioni, erano generalmente soddisfatte (Hughes *et al.*, 2009).

Il focus sulle disuguaglianze caratterizza anche la ricerca di Hughes *et al.* (Hughes, Steinhorn, Davis, Beckrest, Boyd e Cashen, 2012). Gli autori osservano che gli studenti universitari che hanno partecipato ad un corso volontario di *Service-learning* e *mentoring* sulle ineguaglianze sociali (e che hanno affiancato *mentee* delle scuole superiori appartenenti a famiglie con basso reddito), oltre all'incremento della partecipazione civica, hanno riferito di avere acquisito una migliore comprensione sulle disuguaglianze sociali che contribuiscono al mancato successo scolastico dei ragazzi e una approfondita comprensione delle difficoltà, delle sfide e delle responsabilità che devono affrontare i ragazzi che vivono in situazioni di marginalità (Hughes *et al.*, 2012).

Più elevati punteggi di empatia etnoculturale sono stati osservati nelle *mentor* del programma di *Service-learning* e *mentoring* *Young Women Leaders Program* (YWLP) che hanno percepito un elevato sostegno da parte delle colleghe *mentor* (Marshall, Lawrence, Williams e

Peugh, 2015). Questo risultato evidenzia l'importanza del sostegno tra pari anche nel contesto di esperienze di *Service-learning*.

1.2. Motivazione dei partecipanti

Lo studio delle motivazioni che guidano la scelta di partecipare ad attività di questo tipo è relativamente recente e le poche ricerche realizzate (ad esempio Bureau of Labour Statistics, 2007, 2016; Karcher, Kuperminc, Portwood, Sipe e Taylor, 2006) hanno fatto riferimento a quelle più generali che affrontano il tema della motivazione al volontariato.

Clary *et al.* (1998) sostengono che, attraverso l'analisi funzionale della motivazione al volontariato, è possibile identificare i differenti processi motivazionali sottostanti ad azioni di volontariato in apparenza simili. L'approccio funzionale indaga, infatti, i processi personali e sociali che consentono di iniziare, dirigere e sostenere un'azione specifica (Katz, 1960). In quest'ottica, persone diverse possono impegnarsi nelle stesse azioni ma per rispondere a motivazioni differenti. Sono state quindi individuate sei funzioni motivazionali del volontariato: Valori, Conoscenza, Sociale, Carriera, Protezione (dell'Io), Accrescimento (Clary *et al.*, 1998). Si tratta di funzioni che permettono di individuare sia le motivazioni alla base del volontariato sia i benefici che da questo derivano (Caldarella *et al.*, 2010). Nello specifico, il volontariato può costituire l'occasione per esprimere i propri valori altruistici e umanitari (Valori), oppure per acquisire nuove conoscenze e avere l'opportunità di applicarle (Conoscenza). Il volontariato può offrire occasione di relazioni con gli altri o di effettuare attività che gli altri considerano importanti (Sociale). La quarta funzione (Carriera) concerne la possibilità che dalle attività di volontariato possano derivarne benefici anche per la carriera professionale. La quinta funzione riguarda la protezione da aspetti ritenuti negativi, da sensi di colpa derivanti dal ritenersi più fortunati di altri, dai propri problemi personali, dedicandosi all'aiuto degli altri (Protezione dell'Io). L'ultima funzione individuata dagli autori riguarda il processo di accrescimento individuale attraverso l'aiuto offerto agli altri che consente di mantenere o accrescere le emozioni positive, di potenziare il proprio sviluppo personale e di ottenere la soddisfazione derivante dalla crescita personale e dall'aumento dell'autostima (Accrescimento dell'Io).

Attraverso la *matching hypothesis*, Clary e Snyder (1999) sostengono che gli eventi psicologici implicati nella scelta di dedicare un periodo di tempo al volontariato e di mantenere tale impegno nel corso del tempo siano influenzati dall'incontro tra le motivazioni individuali e le opportunità offerte dal contesto di volontariato che possono sod-

disfarle. Tale ipotesi è stata sottoposta a verifica nello studio di Caldarella *et al.* (2010) nel quale i *mentor* che riportavano alti punteggi di motivazione iniziale legata alla funzione Valori e che alla conclusione dell'esperienza riportavano di avere conseguito benefici soprattutto in questa funzione manifestavano maggiormente l'intenzione di continuare il ruolo di *mentor* in futuro. Le restanti funzioni motivazionali non sembravano rivestire la stessa importanza e ruolo.

1.3. Il programma di mentoring Mentor-UP

Dal 2008 è attivo presso l'Università degli Studi di Padova il programma di *mentoring Mentor-UP* (l'acronimo UP è composto dalle lettere iniziali di Università e Padova). L'équipe di *Mentor-UP* è costituita da psicologi e ricercatori afferenti al Laboratorio LINK che dal 1997 offre servizi di consulenza nella progettazione, implementazione e valutazione di efficacia di programmi di comunità. Il modello teorico di riferimento «*mentoring evolutivo*» (Karcher, 2005; Karcher e Nakkula, 2010; Rhodes, 2002, 2005) riguarda lo studio dello sviluppo giovanile nella sua interezza: cognitivo, sociale ed emotivo (Rhodes, 2005). Il focus, anziché sui problemi, è mirato sulle competenze e sulle risorse che possono facilitare lo sviluppo positivo, come l'incremento dell'autostima (Rhodes, Grossman e Roffman, 2002) e delle competenze sociali e un maggiore coinvolgimento con i genitori, la scuola e i pari (Karcher, 2005). I processi evolutivi possono essere generati dalle relazioni di *mentoring*, se caratterizzate da empatia, fiducia e sostegno.

Mentor-UP prevede la costituzione di una relazione uno-a-uno tra uno/a studente/ssa universitario/a ed un/una ragazzo/a di età compresa tra 8 e 12 anni percepito a rischio per l'adozione di comportamenti che minacciano il benessere fisico, psicologico e sociale; oppure inserito in un contesto di vita svantaggiato per le cattive condizioni sociali, economiche ed ambientali che aumentano l'esposizione alla violenza, all'esclusione o alla discriminazione.

Gli obiettivi del programma *Mentor-UP* sono duplici. Da una parte, l'obiettivo è di sviluppare una relazione che consenta l'incremento nei *mentee* dell'autostima, della connessione con la scuola, la famiglia, i pari e il quartiere di residenza. Dall'altra parte, il secondo obiettivo riguarda i *mentor* ed è mirato all'approfondimento delle conoscenze acquisite durante il percorso accademico, offrendo l'occasione di collegarle ad un'esperienza pratica e contestualmente di favorire l'incremento dell'impegno civico in attività di volontariato.

All'inizio dell'anno accademico, l'équipe promuove il programma attraverso delle presentazioni nelle aule universitarie (su invito dei docenti) e la disseminazione di locandine e brochure nei luoghi maggior-

mente frequentati dagli studenti universitari di Padova. La promozione ha lo scopo di far conoscere agli studenti dei corsi triennali e magistrali il programma e le modalità di partecipazione, nonché come si instaura la relazione con il *mentee* attraverso la testimonianza diretta di un *mentor* che ha partecipato al programma l'anno precedente. Gli/le studenti/studentesse interessati/e ad aderire al programma vengono invitati a partecipare ad uno screening consistente nella domanda di partecipazione e nel successivo colloquio motivazionale, al fine di acquisire informazioni sulle motivazioni al volontariato, gli interessi principali, le esperienze pregresse in ambito educativo, le competenze relazionali e culturali e le principali aspettative rispetto al programma.

Successivamente, gli studenti e le studentesse universitari/e seguono un training di 12 ore costituito sia da attività frontali che esperienziali (per es. simulazioni di casi, *role-playing*). Gli argomenti trattati riguardano le tecniche comunicative con ragazzi in età evolutiva, la gestione della relazione di *mentoring* e la conduzione della fase conclusiva del programma preparando i *mentee* ad affrontare la fine dell'esperienza. Dopodiché vengono formate le coppie *mentor-mentee* che si incontrano ogni settimana per almeno 2 ore, per il periodo Novembre-Giugno.

Al termine di ciascun incontro, i *mentor* compilano un diario nel quale sono riportate le attività svolte con il *mentee*, l'aderenza di queste con gli obiettivi decisi dalla coppia con particolare attenzione allo sviluppo e all'andamento della loro relazione.

Durante il periodo di affiancamento, ogni 3 settimane i *mentor* partecipano ad incontri di supervisione in gruppi di 7-8 *mentor* condotti dall'équipe. Sono inoltre previsti due incontri con gli insegnanti che afferiscono agli Istituti scolastici partecipanti al programma, al fine di condividere l'esperienza dalle diverse prospettive coinvolte.

1.4. *Lo studio presente*

Gli obiettivi di ricerca sono:

- 1) verificare se le principali funzioni motivazionali sottostanti alla decisione di intraprendere il percorso di *mentoring*, riguardano la possibilità di esprimere i propri valori, l'acquisizione di maggiori conoscenze e competenze, l'occasione di fare un'esperienza sul campo che possa offrire al *mentor* opportunità di carriera;

- 2) identificare quali funzioni motivazionali risultano soddisfatte, sotto forma di benefici ottenuti, alla fine del programma di *mentoring Mentor-UP*;

- 3) verificare la relazione tra la soddisfazione generale riportata alla fine della partecipazione al programma di *mentoring* dai *mentor* e la

percezione della corrispondenza tra le funzioni motivazionali iniziali e i benefici ottenuti;

4) verificare la relazione tra la percezione di benefici ottenuti che soddisfano le funzioni motivazionali iniziali e l'intenzione di proseguire in futuro l'impegno in azioni civiche.

2. IPOTESI E METODOLOGIA

2.1. *Ipotesi*

– *Ipotesi 1*: considerando la giovane età dei partecipanti e il contesto universitario entro cui operano ipotizziamo che le principali funzioni motivazionali dichiarate dei/delle *mentor* siano: Valori (il *mentoring* offre la possibilità di esprimere valori umanitari e altruistici) (Capanna, Steca e Imbimbo, 2002), Conoscenza (acquisire più competenze) (*ibidem*) e Carriera (il *mentoring* inteso come un'esperienza che crea opportunità di crescita professionale) (*ibidem*);

– *Ipotesi 2*: analogamente a quanto verificato da Caldarella *et al.* (2010), ipotizziamo che le principali funzioni motivazionali che risultano soddisfatte sotto forma di benefici ottenuti alla fine del programma siano: Sociale (il *mentoring* offre l'opportunità di conoscere nuove persone e di svolgere un'attività considerata positivamente dagli altri) (Capanna *et al.*, 2002), Accrescimento (il *mentoring* favorisce la crescita, lo sviluppo individuale e l'incremento dell'autostima) (*ibidem*) e Valori (il *mentoring* offre la possibilità di esprimere valori umanitari e altruistici) (*ibidem*);

– *Ipotesi 3*: in linea con quanto riscontrato da Caldarella *et al.* (2010) si ipotizza l'esistenza di una relazione tra la soddisfazione generale per il programma e la percezione dei/delle *mentor* della corrispondenza tra le funzioni motivazionali iniziali e i benefici ottenuti;

– *Ipotesi 4*: si ipotizza l'esistenza di una relazione tra la percezione di benefici ottenuti che soddisfano le funzioni motivazionali iniziali e l'intenzione di proseguire in futuro l'impegno in azioni civiche.

2.2. *Partecipanti*

Hanno partecipato allo studio 62 *mentor* di cui 51 femmine di età media: 21.7 anni ($DS = 2.4$; gamma 19-32 anni) che sono stati/e coinvolti/e nel programma nell'anno accademico 2016/2017. I/le *mentor* erano iscritti a corsi di laurea triennali (60%) o magistrali (40%), prevalentemente nella Scuola di Psicologia (90%). Il restante 10% dei/delle *mentor* era iscritto a diversi corsi tra cui Scienze dell'Educa-

zione Primaria, Ingegneria e Medicina. Solo un *mentor* aveva già partecipato al programma l'anno precedente e ha deciso di continuare il percorso con lo stesso *mentee*. Agli studenti era stato richiesto di assicurare la partecipazione per un anno scolastico ed era stato comunicato che non erano previsti compensi o crediti formativi (salvo nei casi previsti dalle Scuole di appartenenza). I *mentor* iscritti a Psicologia avevano la possibilità – partecipando al programma – di conseguire il tirocinio pre-laurea sia triennale che magistrale. A ciascun *mentor* è stato consegnato un elenco delle attività previste dal programma al fine di assicurare la continuità e la qualità della relazione di *mentoring*. Tra queste sono inserite le regole riguardanti la frequentazione del *mentee* per almeno 2 ore a settimana, la partecipazione agli incontri di supervisione ogni tre settimane, la stesura del diario online dopo ogni incontro, al fine di consentire all'équipe un adeguato monitoraggio delle attività di *mentoring*. A ciascun/a *mentor* è stato assegnato un *mentee* che frequentava le scuole primarie – classe V e secondarie di primo grado (classe I – II) usando criteri quali l'appartenenza allo stesso genere (se possibile), vicinanza di interessi, di background culturale, di area geografica di residenza. I *mentee* sono stati individuati dagli insegnanti referenti per ciascuna classe tenendo conto dei seguenti fattori di rischio: basso status socio-economico, famiglia monoparentale, problemi nella relazione con la scuola e con i pari, assenza di gravi disturbi psicosociali e del comportamento (certificati), assenza di disturbi specifici di apprendimento (certificati). Gli obiettivi che si volevano raggiungere riguardavano l'incremento dell'autostima dei *mentee* e della connessione con la scuola, la famiglia, i pari, il quartiere di residenza. I genitori dei *mentee* sono stati preventivamente informati sulle finalità del programma *Mentor-UP* dagli insegnanti referenti di ciascun Istituto scolastico partecipante. A ciascun genitore è stato consegnato un modulo informativo contenente gli obiettivi, le attività e le modalità di implementazione del programma. Per i *mentee* inseriti nel programma è stato preliminarmente ottenuto il consenso informato per la partecipazione, per il trattamento dei dati personali e per la partecipazione alla ricerca, sottoscritto da un genitore o da un tutore. Per il gruppo di controllo è stato acquisito il consenso informato alla partecipazione alla ricerca, firmato da un genitore.

2.3. *Misure*

2.3.1. *Misura tempo 1*

Motivazione al volontariato: al fine di identificare le principali funzioni motivazionali al volontariato ai/alle *mentor* è stato chiesto di

compilare il *Volunteer Functions Inventory* (VFI; Capanna *et al.*, 2002; Clary *et al.*, 1998). La somministrazione del questionario è avvenuta al primo incontro di formazione obbligatoria per i/le *mentor* (Ottobre 2016). Lo strumento self – report è stato adattato al contesto del *mentoring* sostituendo il termine *volontario* con quello di *mentor*. Esso si compone di 30 item in una scala Likert a 5 punti (1 = completamente in disaccordo, 5 = completamente d'accordo), e misura le 6 funzioni motivazionali:

1. Valori ($\alpha = .70$): 5 item, per es. «mi preoccupo delle persone meno fortunate di me»;

2. Conoscenza ($\alpha = .69$): 5 item, per es. «il *mentoring* mi permette di acquisire una nuova prospettiva sulle cose»;

3. Sociale ($\alpha = .76$): 5 item, per es. «le persone che conosco condividono con me un interesse sociale nel mettersi al servizio della comunità»;

4. Carriera ($\alpha = .83$): 5 item, per es. «il *mentoring* può aiutarmi ad entrare in un posto dove mi piacerebbe lavorare»;

5. Protezione dell'Io ($\alpha = .75$): 5 item, per es. «l'attività di *mentoring* mi allevia un po' il senso di colpa che provo per essere stato/a più fortunato/a di altri»;

6. Accrescimento ($\alpha = .71$): 5 item, per es. «il *mentoring* può farmi sentire importante».

Il VFI ha dimostrato di essere uno strumento valido e affidabile (Clary *et al.*, 1998). Nell'adattamento italiano del VFI di Capanna *et al.* (2002), l'alpha di Cronbach risulta soddisfacente solo per i fattori: Protezione dell'Io pari a .81; Carriera pari a .85; Accrescimento pari a .81; Sociale pari a .78. L'indice di consistenza interna per i fattori Valori e Conoscenza era rispettivamente pari a .56 e .66. Per ottenere sei punteggi distinti per ciascuna motivazione è stata calcolata la media degli item che definiscono ogni motivazione.

2.3.2. Misure tempo 2

I benefici, la soddisfazione per il programma e l'intenzione di continuare l'impegno in altre attività civiche sono stati valutati in prossimità della fine dell'anno scolastico (giugno 2017).

Benefici percepiti dai mentor. Per la valutazione dei benefici percepiti dai *mentor* alla fine del programma, è stata usata la scala «Post survey» del VFI di Clary *et al.* (1998), nell'adattamento di Caldarella *et al.* (2010). Questa versione ex-post del VFI consiste in sei item (benefici) ognuno dei quali corrisponde a una delle sei funzioni motivazionali. Anche per questi item la modalità di risposta è la scala Li-

kert a 5 punti (1 = completamente in disaccordo, 5 = completamente d'accordo). I 6 item singolarmente offrono un'indicazione di quanto l'esperienza dei *mentor* corrisponda alle motivazioni originarie. Per esempio, per la funzione motivazionale Valori l'item della versione esposto è: «sono stato in grado di esprimere i miei valori personali attraverso la mia attività di *mentor*».

Soddisfazione derivante dalla partecipazione al programma. Per misurare la soddisfazione rispetto alla partecipazione al programma *Mentor-UP*, si è proceduto alla traduzione ad hoc e all'adattamento al contesto del *mentoring* della scala *Client Satisfaction Questionnaire* (CSQ-8, $\alpha = .84$; Attkisson, 2020; Attkisson e Greenfield, 2004), sostituendo le parole riferite a «servizio» e «programma» con «esperienza di *Mentor-UP*», «*mentoring*» o «volontariato». Gli item indagano le opinioni dei *mentor* relative al programma a cui hanno partecipato, per esempio: «come valuti la qualità dell'esperienza di *Mentor-UP*?» Ogni item, pur con opzione di risposta differenti, usa una scala a 4 punti. Per esempio, per l'item «come valuti la qualità dell'esperienza di *Mentor-UP*?» la scala di risposta va da «1 = scarsa» a «4 = eccellente».

Intenzione dei mentor di partecipare in futuro ad ulteriori azioni civiche. È stata usata la sottoscala Azione Civica tratta dal *Civic Attitudes and Skills Questionnaire* (CASQ) di Moely, Mercer, Illustre, Miron e McFarland (2002), tradotta ad hoc dagli autori. Essa è composta da 8 item ($\alpha = .89$) mirati a valutare le intenzioni future di coinvolgimento in iniziative di servizio per la comunità (per es. «ho intenzione di diventare un membro attivo della mia comunità»). La modalità di risposta prevede una scala Likert a 5 punti (1 = completamente in disaccordo; 5 = completamente d'accordo).

2.4. *Analisi dei dati*

Per testare la prima ipotesi, attraverso due analisi della varianza (ANOVA) separate sono state individuate – tra le sei funzioni motivazionali al volontariato – quelle ritenute dai *mentor* maggiormente rilevanti, e allo stesso modo, quali motivazioni avessero ottenuto maggiori punteggi (benefici) alla fine del periodo di *mentoring*.

Con riferimento alla seconda ipotesi, per ciascuna funzione motivazionale si è proceduto a raggruppare i partecipanti in 4 categorie sulla base dei punteggi ottenuti per le funzioni motivazionali e per i relativi benefici. I *mentor* sono stati suddivisi usando la mediana, prima in due sottogruppi (alta motivazione versus bassa motivazione) e poi in

base ai punteggi relativi all'item sul riscontro motivazionale (alti benefici versus bassi benefici). Sono state quindi create quattro categorie di *mentor*: alta motivazione-alti benefici, alta motivazione-bassi benefici, bassa motivazione-alti benefici, bassa motivazione-bassi benefici.

Per testare la terza e quarta ipotesi, si è proceduto all'analisi dei contrasti tra i quattro sottogruppi con l'obiettivo di verificare se il gruppo alta motivazione-alti benefici riportasse una maggiore soddisfazione generale per il programma rispetto agli altri gruppi (ipotesi 3) e una maggiore intenzione di continuare in futuro a partecipare ad azioni civiche di servizio alla comunità rispetto agli altri tre gruppi (ipotesi 4).

Inoltre, nella tabella in appendice sono riportate le statistiche descrittive delle variabili incluse nello studio e le correlazioni bivariate di Pearson (vedi Appendice).

3. RISULTATI

Comparando le medie dei punteggi relativi alle motivazioni identificate tramite il VFI si riscontrano delle differenze statisticamente significative (tab. 1; ipotesi 1). In particolare la funzione motivazionale Conoscenza ottiene il punteggio più alto, seguita da Valori. Quasi alla parità seguono le funzioni Accrescimento e Carriera.

Con riferimento alla seconda ipotesi, i risultati relativi ai punteggi rilevati dopo l'esperienza (benefici) rivelano una differenza statisticamente significativa tra le funzioni (tab. 1; ipotesi 2). Nelle analisi effettuate, la funzione Conoscenza ha ottenuto i punteggi maggiori indicando che la partecipazione ha consentito di soddisfare la funzione motivazionale principale che aveva guidato alla scelta del programma. Ottengono punteggi rilevanti anche Carriera, Protezione dell'Io (motivazione inizialmente meno sentita dai *mentor*) e Valori.

I punteggi medi della soddisfazione dei *mentor* rispetto alla loro esperienza di volontariato sono: $M = 3.03$; $DS = 0.47$. Per l'intenzione di continuare in futuro il loro coinvolgimento in altre iniziative di azione civica i punteggi sono: $M = 3.61$; $DS = 0.75$.

Si è quindi proceduto al confronto tra i sottogruppi di partecipanti creati in funzione del grado di corrispondenza tra la funzione motivazionale iniziale e i benefici ottenuti. Nella tabella 2, per ciascuna funzione motivazionale del VFI sono riportate le medie, le deviazioni standard e i risultati derivanti dal confronto dei punteggi del gruppo alta motivazione-alti benefici rispetto agli altri tre gruppi.

La prima serie di confronti implicava la soddisfazione dei *mentor* rispetto al programma (tab. 2; ipotesi 3). Per quanto riguarda le funzioni Conoscenza, Sociale, Carriera e Accrescimento, i *mentor* ap-

TAB. 1. Risultati di due ANOVA separate per le motivazioni iniziali e i benefici rilevati dopo l'esperienza di mentoring

Funzioni del VFI	Motivazioni (T1)		Benefici (T2)	
	M	DS	M	DS
Valori	4,03	0,61	3,85	0,90
Conoscenza	4,48	0,44	4,32	0,65
Sociale	1,86	0,70	3,73	0,94
Carriera	3,15	0,94	4,11	0,75
Protezione dell'Io	1,99	0,79	3,94	0,81
Accrescimento	3,25	0,75	3,50	1,08
<i>F (5,305)</i>	181.67*		12.38*	

Note: N = 62; * $p < .001$.

TAB. 2. Risultati ottenuti dal confronto tra il gruppo alta motivazione-alti benefici e gli altri tre gruppi, in relazione alla soddisfazione generale per il programma MentorUP e l'azione civica

Funzioni del VFI	Alta motivazione				Bassa motivazione				Differenze <i>t</i> (58)
	Alti benefici		Bassi benefici		Alti benefici		Bassi benefici		
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	
Valori									
Soddisfazione	3,11	0,39	2,71	0,64	3,23	0,52	2,77	0,37	1,74
Azione civica	3,71	0,73	3,35	0,82	3,93	0,54	3,15	0,81	1,23
Conoscenza									
Soddisfazione	3,37	0,33	2,70	0,40	3,31	0,48	2,93	0,34	3,14**
Azione civica	4,01	0,65	3,43	0,92	3,91	0,49	3,27	0,56	2,15*
Sociale									
Soddisfazione	3,12	0,50	2,60	0,30	3,26	0,37	2,73	0,36	2,29*
Azione civica	3,67	0,67	3,65	0,65	3,80	0,65	2,99	1,01	0,95
Carriera									
Soddisfazione	3,44	0,26	2,76	0,38	3,38	0,37	2,96	0,47	2,83**
Azione civica	4,24	0,66	3,41	0,60	3,86	0,89	3,43	0,73	2,60*
Protezione dell'Io									
Soddisfazione	3,12	0,54	2,88	0,50	3,08	0,42	2,75	0,29	1,70
Azione civica	3,67	0,75	3,44	0,90	3,52	0,76	3,88	0,62	0,31
Accrescimento									
Soddisfazione	3,26	0,39	2,60	0,37	3,38	0,31	2,90	0,38	2,79**
Azione civica	3,70	0,60	3,53	0,73	3,86	0,70	3,33	0,93	0,58

Note: N = 62; * $p < .05$; ** $p < .01$.

partenenti al gruppo alta motivazione-alti benefici risultano essere anche maggiormente soddisfatti dell'esperienza di *mentoring* compiuta rispetto a coloro che appartenevano ai gruppi alta motivazione-bassi benefici, bassa motivazione-alti benefici, bassa motivazione-bassi benefici. Le restanti due funzioni (Valori e Protezione dell'Io) non sem-

brano essere significativamente diverse nei gruppi rispetto alla soddisfazione generale per il programma.

La seconda serie di confronti ha preso in esame l'intenzione dei *mentor* di partecipare in futuro ad altre esperienze di azione civica (tab. 2; ipotesi 4). I risultati rivelano che il gruppo alta motivazione-alti benefici riporta punteggi più alti di azione civica, solo in riferimento alle funzioni Carriera e Conoscenza.

4. DISCUSSIONE

Mentor-UP si propone di offrire agli studenti universitari la possibilità di cimentarsi in un'esperienza di *Service-learning* nel campo del *mentoring*. La partecipazione al programma potrebbe contribuire ad una maggiore integrazione degli studenti tra loro, con l'università e con il territorio padovano sviluppando l'impegno per una cittadinanza attiva (Eyler, Giles e Schmeide, 1996).

Un primo obiettivo della ricerca era di identificare le principali funzioni motivazionali al volontariato dei partecipanti al programma *Mentor-UP* (ipotesi 1).

I *mentor* tendono ad essere maggiormente motivati alla relazione di *mentoring* al fine di accrescere la loro Conoscenza ed esprimere – grazie al volontariato – i Valori che ritengono importanti. Le posizioni di importanza risultano invertite rispetto a quanto ipotizzato, ma comunque sono tra quelle attese. Tale risultato non è completamente congruente con la letteratura: nei due studi di riferimento (Caldarella *et al.*, 2010; Clary e Snyder, 1999), infatti, la funzione motivazionale principale risulta essere Valori seguita da Conoscenza. Tale differenza potrebbe derivare dal fatto che i *mentor* che partecipano al programma *Mentor-UP* sono tutti studenti universitari la cui motivazione ad acquisire nuove conoscenze potrebbe essere molto importante.

Per quanto riguarda i benefici percepiti dai *mentor* alla conclusione del programma (ipotesi 2), è interessante notare che i *mentor* riportano di avere ottenuto i maggiori benefici proprio nell'area motivazionale della Conoscenza riconoscendo quindi di aver acquisito nuove conoscenze esercitando le loro abilità nella relazione sviluppata con il *mentee*. Nell'ordine, le motivazioni che secondo gli studenti hanno principalmente ottenuto un riscontro alla fine del programma sono Carriera, Protezione dell'Io e Valori. Anche in questi risultati lo studio qui presentato si discosta dalla ricerca di Caldarella *et al.* (2010) nella quale i benefici funzione-specifici sono stati riscontrati nelle categorie Sociale, Accrescimento e Valori, mentre Carriera risulta rilevante solo nei volontari più giovani. Una possibile spiegazione di ciò potrebbe risiedere nel fatto che l'età dei *mentor* di *Mentor-UP*

(gamma 19-32) è notevolmente più bassa dell'età dei *mentor* dello studio di Caldarella *et al.* (2010) (gamma 21-60). I *mentor* di *Mentor-UP*, essendo studenti universitari, sembrano maggiormente interessati alle potenzialità formative nella prospettiva di una futura destinazione professionale nella pianificazione della carriera delle competenze maturate grazie all'esperienza. Quindi, uno degli obiettivi del programma *Mentor-UP*, ossia di offrire agli studenti opportunità di apprendimento, sembra essere raggiunto. La Carriera – che non era tra le funzioni motivazionali considerate più importanti – diventa l'ambito nel quale i *mentor* dichiarano di avere ottenuto benefici significativi. Questo risultato sembra essere in linea con quanto affermato da Clary e Snyder (1999): la funzione Carriera emerge più ampiamente nei giovani volontari interessati ad acquisire esperienze che possano rivelarsi utili nello sviluppo professionale. Inoltre, questo risultato sostiene l'importanza di offrire agli studenti e alle studentesse universitari/e opportunità di partecipazione ad esperienze di *Service-learning* come *Mentor-UP* che possano diventare occasioni concrete per applicare le conoscenze apprese durante il percorso universitario a situazioni reali, a beneficio proprio e della comunità (Bringle e Hatcher, 1995; Furco, 1996; Munter, 2002; Prentice e Garcia, 2000).

I risultati sembrano dimostrare che i *mentor* ritengono di avere ottenuto importanti benefici dall'esperienza di *mentoring*. Ciò è coerente con lo studio di Karcher (2009) che documenta un impatto rilevante sulla connessione accademica e con i risultati di Trepanier-Street (2007) sul potenziamento delle abilità trasversali dei *mentor*, del senso di appartenenza verso la comunità e di una maggiore comprensione della complessità dei problemi che la caratterizzano.

I benefici riscontrati nelle funzioni Protezione dell'Io e Valori sembrano riaccendere lo stesso dibattito sollevato da Clary e Snyder (1999) tra motivazioni altruistiche ed individualistiche. In effetti nei *mentor* di *Mentor-UP* sembra prevalere la consapevolezza che l'attività di *mentoring* abbia in parte rappresentato un modo per mettersi in gioco, di confrontarsi con le proprie risorse e le difficoltà relazionali (Capanna *et al.*, 2002). Allo stesso tempo però, i *mentor* ritengono importante impegnarsi in attività di aiuto a beneficio di altri. Questo risultato è congruente con quanto riportato da Clary e Snyder (1999): i volontari cercano di raggiungere attraverso il volontariato obiettivi differenti e ciascun volontario potrebbe essere interessato a raggiungere più obiettivi, essere spinto da una o più motivazioni, sia di natura individualistica che altruistica, ribadendo il carattere complesso e multi-sfaccettato della motivazione al volontariato.

In relazione alle altre due ipotesi di ricerca, i risultati del nostro studio indicano che i *mentor* che presentano un'alta funzione motivazionale Conoscenza che trova un alto riscontro come beneficio ri-

tengono anche di essere maggiormente soddisfatti del programma rispetto ai *mentor* appartenenti ai gruppi alta motivazione-bassi benefici, bassa motivazione-alti benefici, bassa motivazione-bassi benefici (ipotesi 3). Inoltre, essi esprimono in maggior misura l'intenzione di continuare il proprio impegno futuro in azioni civiche (ipotesi 4). Un analogo risultato è stato riscontrato per la funzione motivazionale Carriera: pur non essendo una delle motivazioni iniziali più frequenti, coloro che ritengono di aver acquisito importanti benefici in questa funzione riportano anche di essere soddisfatti del programma e manifestano l'intenzione di proseguire l'impegno in future azioni civiche. Questo sviluppo sembra confermare il raggiungimento di uno degli obiettivi del programma *Mentor-UP*, ossia di offrire agli studenti opportunità di apprendimento e di esperienza. Infatti, l'intenzione a continuare l'impegno in future azioni civiche non sembra genericamente legata all'esperienza svolta partecipando al programma *Mentor-UP*. I *mentor* appartenenti al gruppo alta motivazione-alti benefici nella categoria Carriera ritengono di avere incrementato l'intenzione a impegnarsi in future azioni civiche rispetto ai *mentor* appartenenti agli altri tre gruppi. Inoltre, essi percepiscono di avere acquisito nuove conoscenze e sviluppato competenze utili per il futuro. La partecipazione a *Mentor-UP* potrebbe rappresentare un'opportunità per la pianificazione della loro futura carriera professionale.

Dai nostri risultati discendono alcune importanti considerazioni per i programmi di *mentoring* e *Service-learning* con studenti e studentesse universitari/e. La prima è la conferma che il programma *Mentor-UP* contribuisce all'approfondimento – attraverso la partecipazione dei *mentor* alle attività specifiche di formazione e di supervisione – delle conoscenze pregresse rispetto ai temi legati alla preadolescenza e all'adolescenza, alle problematiche dei ragazzi a rischio e allo sviluppo di competenze professionali. La seconda considerazione riguarda l'importanza di questo sistema di accompagnamento, mirato a tutelare un rapporto più dinamico tra motivazione iniziale e benefici finali, rispetto a quanto inizialmente prospettato nelle ipotesi di ricerca e dalla letteratura di riferimento. I dati qui presentati consentono di ampliare i presupposti propri di strategie pedagogiche come i programmi di *mentoring*, in grado di attrarre gli studenti universitari che desiderano approfondire le loro conoscenze e maturare esperienze utili per la futura professione. La discussione di casi durante la formazione, la riflessione sulla relazione *mentor-mentee*, la ricerca condivisa di soluzioni ai problemi incontrati durante la supervisione offrono ai *mentor* spunti per riassetare e/o ampliare le funzioni motivazionali iniziali allargando di conseguenza lo spettro delle categorie considerate nella percezione di benefici, fino a consentire loro di poter prefigurare future azioni civiche. Alla luce di ciò, risulta impor-

tante investire in futuro sulle funzioni motivazionali e sui benefici riscontrati, affinché insieme all'applicazione di migliori pratiche e di un rigoroso sistema di valutazione dell'efficacia dell'intervento (Dubois *et al.*, 2011, Raposa *et al.*, 2019; Rhodes e Dubois, 2008) possa essere incrementata nei *mentor* la connessione accademica (Karcher, 2009) e potenziate le abilità trasversali, il senso di appartenenza verso la comunità e la comprensione dei problemi che la caratterizzano (Trepainer-Street, 2007).

La terza considerazione conferma quanto asserito da Clary e Snyder (1999) circa i benefici funzione-specifici: i *mentor* le cui alte motivazioni iniziali di approfondire le proprie conoscenze e competenze professionali risultano pienamente soddisfatte sono anche più disposti a continuare il volontariato in attività di cittadinanza attiva e di impegno civico, rispetto ai *mentor* con le stesse funzioni motivazionali iniziali che riportano di avere conseguito bassi benefici, o con basse motivazioni iniziali ma che hanno trovato un alto riscontro in termini di benefici, o ancora con basse motivazioni e bassi benefici riscontrati.

Appare quindi evidente l'importanza assunta dal colloquio motivazionale al fine di favorire l'emersione delle motivazioni sottostanti la richiesta di partecipazione al percorso di *mentoring* e le modalità attraverso le quali potrebbero essere soddisfatte. Un'ulteriore considerazione discende dalla *matching hypothesis* di Clary e Snyder (1999) sull'importanza di messaggi persuasivi ritagliati sulle motivazioni ritenute importanti dai destinatari del messaggio al fine di motivarli al volontariato: essa riguarda la messa a punto di attività promozionali di *Mentor-UP* tra gli studenti universitari calibrate sulle funzioni motivazionali ritenute maggiormente importanti dai *mentor* che hanno partecipato al programma, ossia Conoscenza e Carriera. La possibilità di approfondire le proprie conoscenze e acquisire competenze spendibili nella carriera futura potrebbe suscitare negli studenti un maggiore interesse nei confronti di *Mentor-UP*.

4.1. *Limitazioni*

Nonostante questo studio presenti risultati potenzialmente interessanti esso non è esente da alcune limitazioni metodologiche. Il primo limite riguarda la bassa numerosità del campione. Il secondo l'assenza nel disegno di ricerca di un gruppo di controllo. Ciò è dovuto sia alla difficoltà di reclutare *mentor* che siano disposti a partecipare ad un programma che prevede un impegno settimanale per un intero anno scolastico, sia alla decisione di non assegnare alcuni/e alunni/e ad un gruppo di confronto, lasciando disattesa l'opportunità di aiutare un/a

ragazzo/a a rischio. Il terzo limite deriva dall'utilizzo di misure self-report: i dati raccolti possono riflettere potenziali pregiudizi personali ed effetti di desiderabilità sociale che spesso caratterizzano questo approccio alla misurazione. Inoltre, le variazioni nelle risposte potrebbero essere causate dallo strumento utilizzato anziché dalle effettive predisposizioni degli intervistati che lo strumento self-report tenta di indagare. Il quarto limite deriva dall'adattamento al contesto del *mentoring* del VFI, originariamente costruito per lo studio del volontariato in generale e anche la mancanza di traduzioni e adattamenti italiani delle scale utilizzate per la soddisfazione (CSQ-8: Attkisson, 2020; Attkisson e Greenfield, 2004) e per l'azione civica (CASQ: Moley *et al.*, 2002). Studi futuri potrebbero contribuire alla validazione e all'adattamento di strumenti specifici per la valutazione di questi aspetti nel *mentoring*.

5. CONCLUSIONI

In conclusione, i risultati della ricerca offrono un contributo alla letteratura sulla motivazione al volontariato e sui benefici ottenuti dagli studenti e dalle studentesse universitari/e dalla partecipazione ad un programma di *mentoring* evolutivo.

Gli studenti e le studentesse risultano più motivati a partecipare ad una esperienza di *mentoring* al fine di poter acquisire nuove conoscenze riguardanti sia sé stessi che la comunità di appartenenza e di poter esprimere i propri valori attraverso la partecipazione.

La funzione Valori emersa tra le principali funzioni motivazionali potrebbe – secondo la teoria del *Goal Setting* (Borgogni e Dello Russo, 2008) – avere plasmato le modalità di stare in relazione influenzando l'esito e le risorse necessarie per raggiungerlo, generando un effetto regolatore nei livelli di monitoraggio, di valutazione e di adattamento, funzionali al raggiungimento di una relazione soddisfacente per la diade (Borgogni e Dello Russo, 2008). I *mentor* le cui alte motivazioni iniziali trovano riscontro in altrettanto alti benefici ottenuti appaiono essere maggiormente soddisfatti dell'esperienza effettuata, rispetto ai *mentor* appartenenti ai gruppi alta motivazione-bassi benefici, bassa motivazione-alti benefici, bassa motivazione-bassi benefici.

Sarebbe interessante proseguire l'indagine approfondendo la relazione tra le motivazioni al volontariato, i benefici percepiti e la soddisfazione ricavata dall'esperienza di volontariato anche in chiave di benessere generale declinando il focus sul processo dinamico e bi-direzionale dell'adattamento persona-ambiente, generativo di cambiamenti sia nell'ambiente (fisico e sociale) sia nella persona, in virtù delle ri-

chieste del contesto (Edwards, Caplan e Harrison, 1998; French, Caplan e Harrison, 1982).

La partecipazione ad un programma di *mentoring* riserva la possibilità di ottenere dei benefici in ambiti inattesi che non di meno contribuiscono alla soddisfazione per l'esperienza effettuata e a predire l'intenzione futura di partecipare ad ulteriori esperienze di azione civica.

Attraverso il *Service-learning* e il *mentoring* l'apprendimento degli studenti si collega ad attività concernenti la complessità delle istanze sociali che emergono nella comunità locale, ripensata come «laboratorio» (Furco, 2010). I risultati suggeriscono un coinvolgimento di tale approccio pedagogico nell'ambito di specifiche politiche accademiche.

I risultati presentati potrebbero essere utili a ricercatori, responsabili di programmi di *mentoring* o politici, nel ripensamento delle strategie didattiche, nelle operazioni di reclutamento dei volontari e nel mettere a punto iniziative atte a favorire il mantenimento dell'impegno dei volontari nella relazione di *mentoring*. Inoltre, potrebbero incoraggiare altri colleghi e università ad offrire simili opportunità di sviluppo personale e delle competenze professionali e sociali (Munter, 2002; Prentice e Garcia, 2000; Schmidt *et al.*, 2004) attraverso l'implementazione di programmi di *Service-learning* che integrino obiettivi accademici e sostegno alla comunità (Zlotkowski, 1999).

TAB. A1. Medie, deviazioni standard e correlazioni bivariate di Pearson tra le variabili incluse nello studio

	M	DS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Valori (a)	4,03	0,61	1,00												
2. Conoscenza (a)	4,48	0,44	0,18	1,00											
3. Sociale (a)	1,86	0,70	0,28*	0,08	1,00										
4. Carriera (a)	3,15	0,94	0,29*	0,50**	0,26*	1,00									
5. Protezione dell'Io (a)	1,99	0,79	0,22	0,23	0,34**	0,19	1,00								
6. Accrescimento (a)	3,25	0,75	0,20	0,18	0,41**	0,31*	0,53**	1,00							
7. Benefici-Valori (b)	3,85	0,90	0,44**	0,31*	0,13	0,22	0,15	0,14	1,00						
8. Benefici-Conoscenza (b)	4,32	0,65	0,11	-0,01	0,02	-0,12	-0,04	0,04	0,36**	1,00					
9. Benefici-Sociale (b)	3,73	0,94	0,15	0,04	0,11	-0,07	-0,04	0,18	0,55**	0,34**	1,00				
10. Benefici-Carriera (b)	4,11	0,75	0,08	0,10	-0,11	-0,02	-0,04	-0,12	0,41**	0,63**	0,23	1,00			
11. Benefici-Protezione dell'Io (b)	3,94	0,81	0,18	-0,05	-0,17	0,09	-0,17	-0,11	0,37**	0,45**	0,28*	0,42**	1,00		
12. Benefici-Accrescimento (b)	3,50	1,08	0,13	-0,01	-0,04	0,01	0,01	0,01	0,61**	0,49**	0,71**	0,42**	0,45**	1,00	
13. Soddisfazione	3,03	0,47	0,13	-0,13	-0,15	-0,16	-0,08	-0,20	0,49**	0,59**	0,50**	0,57**	0,49**	0,72**	1,00
14. Azione Civica	3,61	0,75	0,12	0,13	-0,01	-0,02	-0,23	0,04	0,44**	0,41**	0,28*	0,37**	0,11	0,29*	0,41**

Note: N = 62; * $p < .05$; ** $p < .01$; a = motivazioni (T1); b = benefici (T2).

BIBLIOGRAFIA

- ASH S.L., CLAYTON P.H., ATKINSON M. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (2), 49-60.
- ASTIN A.W., SAX L.J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39 (3), 251-263.
- ATTKISSON C.C., GREENFIELD T.K. (2004). The UCSF Client Satisfaction Scales: I. The Client Satisfaction Questionnaire-8. In M.E. Maruish (ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- ATTKISSON C.C. (2020). Administering and scoring the CSQ scales, <http://www.csqscales.com/pdfs/CSQ%20AdministeringScoring.pdf>.
- BANKS K.H. (2010). A qualitative investigation of mentor experiences in a service learning course [Special issue: The impact of voluntary mentoring on mentors]. *Educational Horizons*, 89 (1), 68-79.
- BORGOGNI L., DELLO RUSSO S. (2008). Motivazione e gestione per obiettivi: il goal setting. In L. Borgogni (a cura di), *Valutazione e motivazione delle risorse umane nelle organizzazioni* (versione aggiornata). Milano: Franco Angeli, pp. 269-314.
- BOWLBY J. (1982). *Attachment and loss: Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- BRINGLE R.G., HATCHER J.A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1), 112-122.
- BRINGLE R.C., HATCHER J.A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 503-516.
- BRINGLE R.G., STUDER M., WILSON J., CLAYTON P.H., STEINBERG K.S. (2011). Designing programs with a purpose: To promote civic engagement for life. *Journal of Academic Ethics*, 9 (2) 149-164.
- BUREAU OF LABOR STATISTICS (2007). Volunteering in the United States – 2006, https://www.bls.gov/news.release/archives/volun_01102007.pdf [ultimo accesso ottobre 2019].
- BUREAU OF LABOR STATISTICS (2016). Volunteering in the United States – 2015, <http://www.bls.gov/news.release/volun.nr0.htm> [ultimo accesso ottobre 2019].
- CALDARELLA P., GOMM R.J., SHATZER R.H., WALL D.G. (2010). School-based mentoring: A study of volunteer motivations and benefits. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (2), 199-215.
- CAPANNA C., STECA P., IMBIMBO A. (2002). Una scala per la misura della motivazione al volontariato. *Rassegna di Psicologia*, 19 (1), 73-90.
- CLARY E.G., SNYDER M. (1999). The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8 (5), 156-159.
- CLARY E.G., SNYDER M., RIDGE R.D., COPELAND J., STUKAS A.A., HAUGEN J., MIENE P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1516-1530.
- DE LA CERDA TOLEDO M. (2014). Mentoring and service learning in the university: An experience organized by the Faculty of Pedagogy of the University of Barcelona. *American Journal of Educational Research*, 2 (8A), 1-7.
- DUBOIS D.L., HOLLOWAY B.E., VALENTINE J.C., COOPER H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157-197.

- 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.
- DuBois D.L., RHODES J.E. (2006). Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 647-655.
- EDWARDS J.R., CAPLAN R.D., HARRISON R.V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C.L. Cooper (ed.), *Theories of organizational stress*. Oxford: Oxford University Press, pp. 28-67.
- EYLER J., GILES D.E., BRAXTON J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4 (1), 5-15.
- EYLER J., GILES D.E., SCHMEIDE A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- FRENCH J.R.P. JR., CAPLAN R.D., HARRISON R.V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. London: Wiley.
- FRESKO B., WERTHEIM C. (2006). Learning by mentoring: Prospective teachers as mentors to children at-risk, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14 (2), 149-161.
- FURCO A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In Corporation for National Service (ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning*. Columbia, MD: The Cooperative Education Association, pp. 2-6.
- FURCO A. (2010). The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies*, 58 (4), 375-390.
- HERRERA C., KAUF T.J., COONEY S.M., GROSSMAN J.B., MCMACKEN J. (2008). *High school students as mentors: Findings from the big brothers big sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures, <http://issuelab.org/home> [ultimo accesso ottobre 2019].
- HUGHES C., STEINHORN R., DAVIS B., BECKREST S., BOYD E., CASHEN K. (2012). University-based service learning: Relating mentoring experiences to issues of poverty. *Journal of College Student Development*, 53 (6), 767-782.
- HUGHES C., WELSH M., MAYER A., BOLAY J., SOUTHARD K. (2009). An innovative university based mentoring program: Affecting college students' attitudes and engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16 (1), 69-78.
- JACOBI M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success. A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- JEKIELEK S., MOORE K.A., HAIR E.C. (2002). *Mentoring programs and youth development: A synthesis*. Washington, D.C.: Child Trends.
- KAFAI Y.B., DESAI S., PEPPLER K.A., CHIU G.M., MOYA J. (2008). Mentoring partnerships in a community technology centre: A constructionist approach for fostering equitable service learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (2), 191-205.
- 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 (1), 65-77.
- KARCHER M.J. (2009). Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors. *Professional School Counseling*, 12 (4), 292-299.

- KARCHER M.J., KUPERMINE G., PORTWOOD S., SIPE S., TAYLOR A. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 709-725.
- KARCHER M.J., NAKKULA M.F. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared purpose, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development*, 126, 13-32.
- KATZ D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- 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.
- LERNER J.V., BOWERS E.P., MINOR K., BOYD M.J., MUELLER M.K., SCHMID K.L., NAPOLITANO C.M., LEWIN-BIZAN S., LERNER R.M. (2012). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In R.M. Lerner, M.A. Easterbrooks, J. Mistry (eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Developmental psychology*, vol. 6 (2nd ed.). New York: Wiley, pp. 365-392.
- LERNER R.M., NAPOLITANO C.M., BOYD M.J., MUELLER M.K., CALLINA K.S. (2014). Mentoring and positive youth development. In D.L. Dubois, M.J. Karcher (eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 17-28.
- MARSHALL J.H., LAWRENCE E.C., WILLIAMS J.L., PEUGH J. (2015). Mentoring as service-learning: The relationship between perceived peer support and outcomes for college women mentors. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 38-46.
- MASTROIPIERI M.A., SCRUGGS T.E., SPENCER V., FONTANA J. (2003). Promoting success in high school world history: Peer tutoring versus guided notes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 52-65.
- MATHES P.G., HOWARD J.K., ALLEN S.H., FUCHS D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 62-94.
- MBOKA A.K. (2017). University students relationship-based mentoring in school settings. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62 (8), 2271-2291.
- MCKENNA M.W., RIZZO E. (1999). Student perceptions of the «learning» in service-learning Courses. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 18, 111-123.
- MENAMARA K.M., COVER J.D. (1999). An assessment of extramural activities that encourage support for the liberal arts. *College Student Journal*, 33 (4), 594-607.
- MOELY B.E., MERCER S.H., ILLUSTRE V., MIRON, D., MCFARLAND M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to Service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), 15-26.
- MULLEN C.A., KLIMAITIS C.C. (2019). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, doi: <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>.
- MUNTER J. (2002). Linking community and classroom in higher education: Service-learning and student empowerment. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 10, 151-164.
- PORTWOOD S.G., AYERS P.M., KINNISON K.E., WARIS R.G., WISE D.L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a school-based mentoring program. *Journal of Primary Prevention*, 26, 129-145.

- PRENTICE M., GARCIA R.M. (2000). Service learning: The next generation in education, *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 19-26.
- RAPOSA E.B., RHODES J.E., HERRERA C. (2016). The impact of youth risk on mentoring relationship quality: do mentor characteristics matter? *American Journal of Community Psychology*, 57 (3-4), 320-329.
- RAPOSA E.B., RHODES J.E., STAMS G.J.J.M., CARD N., BURTON S., SCHWARTZ S., SYKES L.A., KANCHEWA S., KUPERSMIDT J., 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. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring's today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RHODES J.E. (2005). A theoretical model of youth mentoring. In D.L. DuBois, M.J. Karcher (eds.), *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 30-43.
- RHODES J.E., DUBOIS D.L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17 (4), 254-258.
- RHODES J.E., GROSSMAN J.B., ROFFMAN J. (2002). The rhetoric and reality of youth mentoring. *New Directions for Youth Development*, 93, 9-20.
- RHODES J.E., REDDY R., ROFFMAN J., GROSSMAN J.B. (2005). Promoting successful youth mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire. *The Journal of Primary Prevention*, 26 (2), 147-167.
- SCHMIDT M.E., MARKS J.L., DERRICO L. (2004). What a difference mentoring makes: Service learning and engagement for college students. *Mentoring and Training*, 12 (2), 205-217.
- SIPE C.L. (2002). Mentoring programs for adolescents: A research summary. *Journal of Adolescent Health*, 31, 251-260.
- SUFFRIN R.L., TODD N.R., SANCHEZ B. (2016). An ecological perspective of mentor satisfaction with their youth mentoring relationships. *Journal of Community Psychology*, 44 (5), 553-568.
- TANNER-SMITH E.E., DURLAK J.A., MARX R.A. (2018). Empirically based mean effect size distributions for universal prevention programs targeting school-aged youth: A review of meta-analyses. *Prevention Science*, 19 (8), 1091-1101.
- THOMPSON R.B., CORSELLO M., McREYNOLDS S., CONKLIN-POWERS B. (2013). A longitudinal study of family socioeconomic status (SES) variables as predictors of socio-emotional resilience among mentored youth. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21 (4), 378-391.
- TOPPING K. (2015). Peer tutoring: Old method, new developments. *Journal for the Study of Education and Development*, 38 (1), 1-29.
- TREPANIER-STREET M. (2007). Mentoring young children: Impact on college students. *Childhood Education*, 84 (1), 15-19.
- VAN DAM L., SMIT D., WILDSHUT B., BRANJE S.J.T., RHODES J.E., ASSINK M., STAMS G.J. (2017). Does natural mentoring matter: A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 62 (1-2), 203-220.
- VOGELWIESCHE U., GROB A., WINKLER B. (2006). Improving computer skills of socially disadvantaged adolescents: Same – age versus cross – age tutoring. *Learning and Instruction*, 16, 241-255.
- WASBURN-MOSES L., FRY J.T., SANDERS K.E. (2014). The impact of a service learning experience in mentoring at-risk youth. *Journal of Excellence on College Teaching*, 25 (1), 71-94.
- WEILER L., HADDOCK S., ZIMMERMAN T.S., KRAFCHICK J., HENRY K., RUDISILL S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk

youth in a Service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52, 236-248.

ZLOTKOWSKI E. (1999). Pedagogy and engagement. In R. Bringle, D. Duffy (eds.), *Colleges and universities as citizens*. Boston, MA: Allyn & Bacon, pp. 96-120.

[Ricevuto il 16 giugno 2019]
[Accettato il 27 novembre 2019]

Motivations to volunteer and satisfaction among mentors in the Mentor-UP program

Summary. Whereas the positive impact of mentoring programs on at-risk children (*mentee*) has been shown in previous research in the field, limited studies have focused on young adult volunteers (*mentor*) and their motivations to volunteer. The aims of the current study are (i) to highlight mentors' initial motivations; (ii) to test whether the initial motivations are reflected in the final benefits of their participation in the «Mentor-UP» program; and (iii) to test the associations between such motivations-benefits, the satisfaction with the mentoring experience, and the intention to engage in civic activities in the future. 62 mentors (university students) took part to the program and completed a series of questionnaires at the beginning and at the end of the program. Results revealed that, at the beginning of the program, mentors mainly expected to increase their *knowledge* and to express their *values* through the participation (motivations). At the end of the program, they reported the highest benefits in *knowledge* and *carrier* functions. Moreover, mentors reporting high levels of *knowledge* function were more satisfied with the program and more likely to engage in civic activities in the future as well as mentors reporting high levels of *carrier* benefit. In conclusion, these results should be taken into account by researchers and educational practitioners in the field of mentoring and Service-learning.

Keywords: Mentoring, Service-learning, university students, volunteer motivations.

La corrispondenza va inviata a Claudia Marino, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Via Venezia 8, 35121 Padova. E-mail: claudia.marino@unipd.it